



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe
– eine Lücke mit Sternchen in der Hochschulforschung“

verfasst von / submitted by

Johanna Dau, BA

angestrebter akademischer Grad /
in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Soziologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Michaela Pfadenhauer

Danksagung

Als erstes möchte ich all den inter- und transgeschlechtlichen Personen, queeren Vorkämpfer*innen und Theoretiker*innen danken, die sich in einer cis-normativen Gesellschaft behauptet haben. Ohne euch gäbe es diese Arbeit nicht.

Martin und Ilinca euch möge ein ganz herzliches Danke zufliegen, ihr habt mir mehr als nur das Grundgerüst für diese Arbeit geschenkt. Darüber hinaus seid ihr Teil einer Forschungsgruppe, in der ich viel lernen durfte und die sich aus wundervollen Personen zusammensetzt. Zusätzlich geht mein Dank raus an Bianca, Sylvia, Anna, Kathrin und Robert. Danke für eure intellektuelle wie emotionale Unterstützung. PS: Dominik und Ilinca, ohne euch wären meine Nährwerte andere – vielen Dank für die vielseitigen Köstlichkeiten! Auch möchte ich meiner Betreuerin Michaela Pfadenhauer danken, die sich mit motivierendem Interesse meiner Arbeit angenommen hat.

Meiner Familie möchte ich für das lebensbejahende und wundervoll chaotische Nest danken, in dem ich aufwachsen durfte. Besonders möchte ich meinen Großeltern, meinem Bruder Andy, meiner Mutter Irena und meinem Vater Cornelius danken. Ihr habt mich auf eure jeweils besondere Weise und in meinen Entscheidungen stets unterstützt. Danke für euer Vertrauen und eure Liebe.

Zuletzt möchte ich noch den verschiedenen bunten Knoten in meinem Beziehungsnetz danken, die mich in den letzten Monaten durch Höhen und Tiefen getragen haben. Fabs, fränz, Hannah, Johannes, Julia, Le, Lila, Maxie, Möpf, Nadja, Odilia, Rocky und Vik, euch möchte ich für euren Zuspruch, euer Verständnis und die vielen Freuden in den letzten Monaten danken. Besonders mit Dank überschütten möchte ich noch: Ilinca, du bist ein Geschenk als Kollegin und als Freundin, danke für all das gemeinsame Schwitzen und deine tatkräftige Unterstützung. Laura, dir könnte ich für so viel mehr danken als nur für die hilfreichen Schreibretreats oder deine kluge wie liebevolle Motivation. Tom, du warst und bist eine nicht versiegende Quelle von Genuss, Lachen und wohlthuender Wärme. Simon, du traumhafter Reisegefährte, hast mich mit deinen kenntnisreichen Gedanken, deiner wertvollen Arbeitskraft, deiner guten Küche, deinem fürsorglichen Zuspruch und deiner Zärtlichkeit ganz besonders in diesem Vorhaben unterstützt. Ihr habt alle Liebesbriefe verdient. Danke!

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	7
2	GESCHLECHT – EINE KOMPLEXE KATEGORIE	10
2.1	EINE QUEER-FEMINISTISCHE PERSPEKTIVE AUF GESCHLECHT	11
2.2	FORSCHUNGSSTAND ZUR STUDIEN- UND LEBENSITUATION VON INTER- UND TRANSGESCHLECHTLICHEN STUDIERENDEN .	17
3	DIE ERHEBUNG VON ABINÄRER GESCHLECHTSZUGEHÖRIGKEIT – EINE METHODOLOGISCHE HERAUSFORDERUNG	23
3.1	VERORTUNG IM PARADIGMA <i>CRITICAL QUANTITATIVE RESEARCH</i>	24
3.1.1	<i>Selbstpositionierung</i>	27
3.2	GESCHLECHTSERHEBUNG AUS SICHT EINER KRITISCHEN QUANTITATIVEN FORSCHUNG.....	29
3.2.1	<i>Fragestellung</i>	30
3.2.2	<i>Antwortkategorien</i>	33
3.2.3	<i>Fragemodus</i>	37
3.2.4	<i>Interpretationslücke zwischen Theorie und empirischer Sozialforschung</i>	38
3.2.5	<i>Repräsentativität und Strategischer Essenzialismus</i>	40
3.3	METHODOLOGISCHE HINDERNISSE IN DER EIGENEN FORSCHUNG	42
3.3.1	<i>Operationalisierung</i>	42
3.3.2	<i>Repräsentativität</i>	47
4	EMPIRISCHE ANALYSE DER LEBENS- UND STUDIENSITUATION VON STUDIERENDEN MIT ABINÄRER GESCHLECHTSANGABE	53
4.1	METHODISCHE HINTERGRÜNDE/HINWEISE	54
4.1.1	<i>Datengrundlage und Feldzugang</i>	54
4.1.2	<i>Gewichtung</i>	55
4.1.3	<i>Problem der kleinen Fallzahl</i>	56
4.1.4	<i>Methode und Analysekonzepte</i>	57
4.2	INTERNATIONAL VERGLEICHENDE BIVARIAT-DESKRIPTIVE AUSWERTUNGEN.....	59
4.2.1	<i>Soziodemographie</i>	61
4.2.2	<i>Hochschulspezifische Merkmale</i>	61
4.2.3	<i>Gesundheit</i>	66
4.2.4	<i>Finanzielle Situation</i>	72
4.2.5	<i>Erwerbstätigkeit</i>	75
4.2.6	<i>Studiensituation</i>	78
4.3	MULTIVARIATE ANALYSEN DER ENTDECKTEN TRENDS	86
4.3.1	<i>Statistische Hintergründe zur logistischen Regression</i>	87
4.3.2	<i>Überprüfung der statistischen Voraussetzungen</i>	90
4.3.3	<i>Regressionsmodell zur mentalen Gesundheit</i>	92
4.3.4	<i>Regressionsmodell zum Vorhandensein von finanziellen Schwierigkeiten</i>	97
4.3.5	<i>Regressionsmodell zur Studienabbruchintention</i>	100
4.4	ERGEBNISINTERPRETATION	105
4.4.1	<i>Mögliche hochschulpolitische Implikationen für trans- und intergeschlechtliche Studierende</i> ..	109
5	FORSCHUNGSAUSBLICK ZUR GESCHLECHTSERHEBUNG IN DER HOCHSCHULFORSCHUNG	113
5.1	ÜBERBLICK ÜBER DIE KRITIKPUNKTE AN DER ERHEBUNG VON GESCHLECHT	113
5.2	OPERATIONALISIERUNGSVORSCHLAG FÜR DAS EUROSTUDENT PROJEKT	115
5.3	ABSCHLIEßENDE BEMERKUNGEN	121
6	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	124

7	TABELLENVERZEICHNIS	124
8	LITERATURVERZEICHNIS	125
9	ANHANG	136
9.1	ABSTRACT DEUTSCH	136
9.2	ABSTRACT ENGLISCH	136
9.3	KRITISCHE ANMERKUNG ZUM GEWICHTUNGSVERFAHREN	137
9.4	LOGISTISCHES REGRESSIONSMODELL „MENTALE GESUNDHEIT“	138
9.5	LOGISTISCHES REGRESSIONSMODELL „FINANZIELLE SCHWIERIGKEITEN“	140
9.6	LOGISTISCHES REGRESSIONSMODELL „STUDIENABBRUCHSINTENTION“	142
9.7	LÄNDERTABELLEN	145
9.7.1	<i>Austria</i>	145
9.7.2	<i>Finland</i>	151
9.7.3	<i>Grouped countries (Croatia, Lithuania, Luxembourg, Slovenia)</i>	158
9.7.4	<i>Irland</i>	164
9.7.5	<i>The Netherlands</i>	170

“We all need to become advocates of marginalized scientists and give them equitable opportunities to advance their careers because it is ultimately the right thing to do. Additionally, the result will not only be a broader pool of future talents, but also an unprecedented level of excellence that a more colourful and inclusive scientific community can attain.”
(Urbina-Blanco et al., 2020, S. 775)

1 Einleitung

Die Welt der Geschlechter, wie sie bis heute häufig im sozialwissenschaftlichen Mainstream konstruiert wird, ist eine einfache: es gibt Männer und es gibt Frauen, alle Menschen lassen sich einer dieser Kategorien zuordnen und die Aufgabe der Sozialforschung besteht darin, Differenzen zwischen diesen beiden Gruppen zu untersuchen. Doch die soziale Welt ist um einiges komplexer. Die allermeisten Menschen, deren Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten in der sogenannten westlichen Welt geprägt wurden, sind jedoch in der Vorstellung sozialisiert worden, es gäbe nur zwei mögliche Geschlechterkategorien. Jeden Tag bewegen wir uns innerhalb dieser Zweigeschlechterordnung. Wenn wir Personen begegnen oder beschreiben, kategorisieren wir sie häufig zuerst entlang der Begriffe Mann/Frau und sind verunsichert, wenn wir es nicht können. Daran offenbart sich, was in queer-feministischer Theorie als heteronormative Hegemonie (Ludwig, 2011) beschrieben wird. Eine soziologische Perspektive kann diese als ‚natürlich‘ deklarierten Unterschiede auf ihre sozialen Wurzeln hin, kritisch hinterfragen. Denn Geschlechtsverhältnisse sind gesellschaftliche Verhältnisse. Das hat bereits die Soziologie der 1950er herausgestellt (Lucke, 2003), damals ging es um „Visibilisierung und Sensibilisierung“, damit „Frauen als vollwertige und gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft“ erkannt werden (ebd., S. 3). Seit mehr als 25 Jahren wird mit queer-feministischer Theorie kritisiert (Sumerau et al., 2017), dass die binäre Geschlechterordnung sich nicht auf natürlichen Unterschieden begründet. Damit wird ein ähnliches Anliegen verfolgt wie in der damaligen Frauenforschung: die binäre Kategorisierung von Geschlecht wird als machtvoll durchgesetzte symbolische und institutionelle Ordnung entlarvt, die Menschen jenseits ihrer Normalitätsraster der Möglichkeiten beraubt, ein Leben als anerkannte Subjekte zu leben – oder gar überhaupt zu überleben (Butler, 2023). Langsam findet diese Kritik Ausdruck in den Rechtsgrundlagen, der Medizin, in unseren Sprechweisen oder in alltäglichen Situationen wie in Stellenanzeigen für Jobangebote. Im gesellschaftlichen Diskurs wird Platz gemacht für Menschen, die jenseits der Kategorien Mann und Frau existieren. Damit steht die quantitative empirische Sozialwissenschaft schon längst vor der Herausforderung, die eigenen Geschlechterkategorien auszuweiten, um inter- und transgeschlechtliche Personengruppen in ihre Analysen zu inkludieren. Darüber wird zwar schon seit einigen Jahrzehnten immer wieder nachgedacht (siehe Kapitel 3.2), doch die Umsetzung in die Forschungspraxis erfolgt langsam und birgt noch einige ungeklärte Herausforderungen. Auch in der europäischen Hochschulforschung lassen sich noch Leerstellen identifizieren, einerseits was die Inklusion von inter- und transgeschlechtlichen Studierenden in die Analysen betrifft, andererseits in der Erhebungsmethodik des Merkmals Geschlecht. In dieser Arbeit werden anhand des EUROSTUDENT Projektes ebendiese Lücken aufgezeigt. Im Rahmen dieses Projekts werden Daten von

Studierendenbefragungen europäischer Länder für international vergleichbare Analysen aufbereitet und gesammelt (siehe Kapitel 4.1.1). Auf Grundlage dieser Daten habe ich die erste international vergleichende Analyse zur Studien- und Lebenssituation von Studierenden mit einer abinären Geschlechtsangabe durchgeführt. Das Ziel dieser Arbeit ist nicht, eine tiefgreifende Analyse der Lebens- und Studiensituation von Studierenden mit abinärer Geschlechtsangabe zu leisten. Sie will vielmehr einen ersten Einblick in diese ermöglichen und von hier ausgehend einen Anstoß geben, methodologische Hindernisse in der Geschlechtererhebung zu besprechen und für deren kritische Weiterentwicklung zu plädieren.

Damit Kritik an der bisherigen Erhebung von Geschlecht geübt werden kann, braucht es eine gemeinsame Verständnisgrundlage darüber, was unter Geschlecht aus soziologischer Perspektive zu verstehen ist. Dafür wird in Kapitel 2 eine queer-feministische Perspektive angelegt, die das Merkmal Geschlecht als eine mehrdimensionale, komplexe Kategorie erkennbar macht. Anschließend findet sich ein Überblick darüber, was zu inter- und transgeschlechtlichen Studierenden bereits aus anderen Quellen bekannt ist. Damit sind die Grundlagen für die beiden Hauptkapitel, Kapitel 3 und 4, gelegt: im dritten Kapitel werden die methodologischen Herausforderungen einer inklusiven und gleichzeitig forschungspraktischen Geschlechtererhebung beschrieben, während im vierten Kapitel empirische Ergebnisse zur Studien- und Lebenssituation von Studierenden mit abinärer Geschlechtsangabe im internationalen Vergleich präsentiert werden. Das dritte Kapitel leitet ein mit einer Verortung dieser Arbeit im Paradigma *Critical Quantitative Research* und einer Selbstpositionierung. Damit werden epistemologische Grundsätze quantitativer Sozialforschung hinterfragt, gleichzeitig findet sich darin auch ein erweiterter Begründungszusammenhang für dieses Forschungsvorhaben. Daran anschließend werden zentrale Kritikpunkte an der Geschlechtererhebung in den Sozialwissenschaften geübt, wobei sowohl die Perspektive einer Kritischen Quantitativen Forschung einfließt als auch ein queer-feministisches Verständnis des Merkmals Geschlecht vorausgesetzt wird. Diese theoretische Grundlage bereitet den Boden, um die methodologischen Hindernisse aufzuzeigen, die sich aus der Geschlechtererhebung des EUROSTUDENT VII Projektes für meine empirischen Analysen ergeben haben. Durch die Beschreibung dieser, lassen sich die theoretischen Kritikpunkte vergegenständlichen.

Diese Kritik ist relevant, um die daran anschließenden empirischen Auswertungen bzw. die dafür gebildeten Analysekatoren nachvollziehen zu können. In den methodischen Hinweisen (siehe Kapitel 4.1) wird beschrieben, wie mit den methodologischen Herausforderungen in der Untersuchung von Studierenden mit abinärer Geschlechtsangabe umgegangen wurde. Anschließend werden in bivariat-deskriptiven Analysen (siehe Kapitel 4.2), Studierende mit binärer (d.h. weiblicher und männlicher Geschlechtsangabe) und abinärer Geschlechtsangabe erst *intranational* verglichen, um dann *internationale* Trends über die fünf analysierten Länder hinweg zu berichten. Dabei werden diese Gruppen unter den Studierenden entlang soziodemographischer, sozioökonomischer und hochschulbezogener Merkmale verglichen, um möglichst keine relevanten Unterschiede zu übersehen. Drei Trends der deskriptiven Auswertungen werden anschließend mit dem multivariaten Analyseverfahren der logistischen

Regression auf ihren Zusammenhang mit der Geschlechtsangabe untersucht (siehe Kapitel 4.3). Diese drei Trends zeigen auf, dass Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe häufiger von psychischen Belastungen und finanziellen Schwierigkeiten betroffen sind und häufiger über einen Studienabbruch nachdenken als Studierende mit weiblicher oder männlicher Geschlechtsangabe. Am Ende des Kapitels werden diese Ergebnisse eingeordnet, um hochschulpolitische Implikationen formulieren zu können (siehe Kapitel 4.4). Die Ergebnisse decken sich mit den in der Literatur gefundenen Erkenntnissen (siehe Kapitel 2.2) und lassen sich besonders auf die erlebte Diskriminierung und Stigmatisierung dieser Gruppe zurückführen. Das letzte Kapitel nimmt wieder Bezug auf die Geschlechtserhebung und fasst die zentralen Kritikpunkte aus Kapitel 3.2 zusammen, um davon ausgehend einen Operationalisierungsvorschlag zur Erhebung von Geschlecht für das EUROSTUDENT Projekt zu skizzieren (siehe Kapitel 5). Dieser Forschungsausblick soll die Weiterentwicklung forschungspraktikabler wie inklusiver Erhebungsvarianten des komplexen Merkmals Geschlecht anstoßen. Denn nicht zuletzt zeigen die empirischen Ergebnisse zur Situation von Studierenden mit abinärer Geschlechtsangabe auf, dass eine Novellierung der Erhebungsvarianten aus forschungsethischer Perspektive angemessen ist. Ein theoriegeleiteter Blick auf die Erhebung von Geschlecht macht zudem deutlich, dass dies erforderlich ist, um wissenschaftlichen Standards einer validen Messung gerecht werden zu können.

Bevor es losgeht, seien einige Anmerkungen zu den Begriffen gemacht:

Trans, trans* oder transgeschlechtlich wird als Überbegriff für/von Personen verwendet, die sich nicht oder nur teils mit dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht identifizieren. Im Gegensatz bedeutet cisgeschlechtlich, dass die Geschlechtsidentität dem Geschlecht entspricht, das bei der Geburt aufgrund der Genitalien zugeordnet wurde. Inter, inter* oder intergeschlechtlich sind (Selbst-)Bezeichnungen von Menschen mit körperlichen Merkmalen, die nicht eindeutig den medizinisch-kulturellen Normen von männlich oder weiblich entsprechen (dies kann auf chromosomaler, hormoneller oder anatomischer Ebene sein und seit der Geburt vorliegen oder sich später entwickeln; Debus & Laumann, 2020). Somit leben nicht alle intergeschlechtlichen und transgeschlechtlichen Personen mit einer nichtbinären Geschlechtsidentität, wenn sie sich einem der binären Geschlechter zugehörig fühlen.

In dieser Arbeit verwende ich die Begriffe trans- und intergeschlechtlich, weil trans ein Überbegriff für all jene Personen ist, die sich nicht mit dem bei ihrer Geburt zugeordnetem Geschlecht identifizieren. Trans kommt aus dem Lateinischen und kann sowohl ‚auf der anderen Seite‘ als auch ‚jenseits, darüber hinaus‘ meinen. Damit inkludiert der Begriff transgeschlechtliche Personen, die sich einer der vorherrschenden binären Geschlechterkategorien zuordnen als auch jene, die eine nichtbinäre Geschlechtsbezeichnung bevorzugen (Beemyn, 2019). Dabei ist mir bewusst, dass sich nicht alle nichtbinären Personen unter diesem Begriff verorten würden (Frohard-Dourlent et al., 2016). Dennoch schien mir dieses Begriffspaar, am ehesten die Vielfalt dieser Gruppe zu fassen, zudem bezieht sich die Literatur am häufigsten auf ebendiese Bezeichnungen. Der Bezug auf den Begriff Geschlecht in dem Begriffspaar inter- und

transgeschlechtlich schien mir für diese Arbeit geeignet. Auf den Asterisk¹ habe ich verzichtet, da mit dem Wort trans bereits nichtbinäre Geschlechtsidentitäten inkludiert sind und die Verwendung auf den inadäquaten Begriff der Transsexualität² rückschließen ließe (Beemyn, 2019). Genauere Begriffsverwendungen werden auch in Kapitel 3.2.2 noch aufgegriffen.

Damit Verwirrungen bereits zu Anfang vorgebeugt werden: Schwachstellen in der Operationalisierung der Geschlechterfrage lassen nicht eindeutig zu, Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe als inter- und transgeschlechtliche Studierende zu bezeichnen (siehe Kapitel 3.3.1). Dennoch scheint dies die derzeit einzige Möglichkeit zu sein, Ergebnisse zur Studien- und Lebenssituation von inter- und transgeschlechtlichen Studierende im europäischen Vergleich zu erhalten.

2 Geschlecht – eine komplexe Kategorie

„Heute stellt das Geschlecht eine elementare und zugleich zentrale Analysekategorie und erklärungskräftige Interpretationsvariable nicht nur in der Politischen Soziologie oder im Bereich der soziologischen Ungleichheitsforschung und der empirischen Sozialstrukturanalyse dar.“
(Lucke, 2003, S. 3).

Kaum eine sozialwissenschaftliche Untersuchung kommt ohne den Bezug zur Analysekategorie Geschlecht aus. Denn Geschlecht strukturiert das gesellschaftliche Zusammenleben auf der „Makro- und Mesoebene der Sozialstrukturen“ sowie der „Mikroebene sozial konstruierter Identitäten sowie die Ebene symbolischer Repräsentationen“ (Winker & Degele, 2010, S. 18f).

Der Begriff Geschlecht ist jedoch erklärungsbedürftig, denn damit kann Vieles gemeint sein. Die wohl bekannteste Differenzierung des Begriffs liegt in der Unterscheidung zwischen der körperlichen und sozialen Deutungsweise, die in den Sozialwissenschaften mit den Begriffen *sex* und *gender* benannt werden. Doch erweist sich diese Zweiteilung als unzureichend, um – mit Max Weber gesprochen – soziales Handeln deutend verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären zu können. Was sich hinter dieser zentralen Analysekategorie verbirgt, haben vor allem feministische Theoretiker*innen und in weiterer Folge Vertreter*innen der Queer Theory in den letzten Jahrzehnten aufgeschlüsselt. Es lassen sich unterschiedliche Deutungsweisen und Perspektiven ausmachen, die zum Verständnis

¹ Der Asterisk „[...]“ entlehnt aus den Bibliothekswissenschaften [manche führen es auch auf die Computerwissenschaft zurück], wo durch ein Sternchen am Ende des Wortstamms alle Begriffe gesucht werden, die mit diesem Wortstamm beginnen“ (Debus & Laumann, 2020, S. 15). Damit sollen alle möglichen Geschlechtsidentitäten wie agender, genderfluid, nichtbinär, pangender, genderqueer etc. inkludiert werden.

² Transsexualität wird vielfach „als pathologisierend ab[gelehnt], da der Begriff in den diagnostischen Manuals zur Diagnose von psychischen Störung genutzt wird“ (Debus & Laumann, 2020, S. 15). Außerdem liegt die Verwirrung nahe, dass Transgeschlechtlichkeit etwas mit „sexuellem Begehren bzw. sexueller Orientierung zu tun“ (ebd.) hat, was es nicht hat. Zusätzlich wird transsexuell vor allem im Kontext von geschlechtsverändernden Operationen benutzt (Beemyn, 2019), was wiederum nichtbinäre Personen ausschließt und nicht das bezeichnet, was mit Transgeschlechtlichkeit gefasst wird.

dieser komplexen Kategorie beitragen. Folgend werden zunächst drei grundlegende Strömungen in der feministischen Theoriebildung (Degele, 2008) dargelegt, um einen ersten Überblick zu gewinnen. Im Anschluss daran wird der Fokus daraufgelegt, wie die Analysekategorie Geschlecht auf der Ebene des subjektiven Erlebens in ihrer Komplexität angemessen begriffen werden kann. Hierbei werden zumindest die Ebenen körperlich-materieller Geschlechtlichkeit, der subjektiv empfundenen Geschlechtsidentität, sozio-kulturell und historisch hervor-gebrachter Geschlechterrollenerwartungen sowie der situativ praktizierte Geschlechtsausdruck voneinander unterschieden. Bei der Erhebung von Geschlecht wird auf ebendiese Subjekt-Ebene abgezielt, womit ein grundlegendes Verständnis dieser Differenzierungen für diese Arbeit von besonderer Relevanz ist.

2.1 Eine queer-feministische Perspektive auf Geschlecht

Um Geschlecht als zentrale Analysekategorie für die Soziologie einordnen zu können, möchte ich zunächst beschreiben, welche Ebenen diese Kategorie in der Gesellschaftsanalyse ganz grundsätzlich berührt. Degele (2008) liefert eine hilfreiche Unterteilung in drei Strömungen, die sich in der feministischen Theorie für die Einordnung des Merkmals Geschlechts in der Theorie eignen. Dabei kann a) Geschlecht als sozialstrukturelles Phänomen (strukturorientierte Gesellschaftskritik), b) Geschlecht als interaktiv hergestellt (interaktionistischer Konstruktivismus) und c) Geschlecht als Ordnungsprinzip auf der Ebene von Bedeutungen (diskurstheoretischer Dekonstruktivismus) verstanden werden. Ein Begriff von Geschlecht als Strukturkategorie bietet sich vor allem an, um Geschlecht auf der Makro- und Mesoebene – wie etwa hinsichtlich vergeschlechtlichter Formen der Arbeitsteilung oder politischer Machtverhältnisse im Staat – zu untersuchen und entlang von Ungleichheitstheorien zu interpretieren (Aulenbacher, 2020). Das interaktionistische Paradigma ermöglicht die Analyse von Geschlecht auf der Mikroebene, indem etwa interaktive Prozesse der Vergeschlechtlichung bzw. des Herstellens von Geschlechtsidentität („doing gender“) in den Blick genommen werden können (West & Zimmerman, 1987). Ein diskurstheoretischer Zugang wird häufig in geschlechtertheoretischen Arbeiten gewählt, die darauf abzielen, Normativitäten, Machtverhältnisse und Kategorisierungen in der Sprache oder allgemein auf der Ebene symbolischer Repräsentationen aufzuspüren und zu dekonstruieren. So kann etwa untersucht werden wie ein heteronormatives Geschlechterverständnis sich als ‚normal‘ durchgesetzt (Butler, 1990) hat oder wie die Perspektiven von Frauen im Globalen Süden in öffentlichen und akademischen Diskursen marginalisiert werden (Mohanty, 1984; Spivak, 2011).

Auch wenn sich diese Perspektiven aufgrund verschiedener theoretischer Prämissen und daraus folgender methodologischer Implikationen nicht ohne weiteres ineinander überführen lassen, können sie in der Praxis doch gewinnbringend miteinander kombiniert werden, indem „Stärken und Schwächen der jeweiligen Ansätze gegenstandsbezogen“ angewendet werden (Degele, 2008, S. 19). Dies stellt sich auch für diese Arbeit als fruchtbar heraus – wenn auch teils nur als Forschungsausblick formuliert. So eignet sich, für die Kritik an der bisherigen Erhebung von Geschlecht, eine machtkritische, dekonstruktive Perspektive auf die

Operationalisierung, indem beispielsweise die Formulierungen der Kategorien auf ihren Exklusionscharakter hin betrachtet werden. Auch hilft eine dekonstruktive Perspektive, die Lücke zwischen Geschlechtertheorie und Erhebungswerkzeugen sowie die zugrundeliegende Cis-Normativität³ in diesen offenzulegen. Andererseits braucht es für die empirische Analyse eine sozialstrukturelle Perspektive, um in den Ergebnissen strukturelle geschlechtsbedingte Ungleichheiten in beispielsweise der Erwerbsarbeit oder Gesundheit und ihren Auswirkungen auf die Studien- und Lebenssituation zu deuten. Die interaktionistische Perspektive wird hier empirisch nicht angewendet, ist beispielsweise jedoch unerlässlich, um nachvollziehen zu können, inwiefern trans- und intergeschlechtliche Studierende Diskriminierung in verschiedenen Sprechsituationen erfahren, weil sie von anderen nicht im Zweigeschlechtersystem eingeordnet werden können.

Degele (2008) fasst zusammen, dass sich diese drei Perspektiven feministischer Theorie zudem in drei Aspekten einig sind und diese damit als gemeinsames Fundament feministischer Theoriebildung verstanden werden können: 1. Entlang der *sex/gender*-Unterscheidung wird deutlich, dass nicht von anatomischen Unterschieden (*sex*) auf Wesenseigenschaften (*gender*) geschlossen werden kann, 2. Die bestehenden Geschlechterverhältnisse sind problematisch, 3. Menschen sind nicht natürlicherweise zweigeschlechtlich und heterosexuell organisiert und Geschlecht sowie sexuelles Begehren sind weder naturgegeben noch unveränderbar. Dies lässt sich mit dem Begriff der Heteronormativität bzw. Entnaturalisierung fassen.

Nun bleibt jedoch die Frage, was unter Geschlecht überhaupt zu verstehen ist. Im Alltagsverständnis werden unter diesem Begriff vor allem die erklärungsbedürftigen Kategorien Frau und Mann gefasst, in die Personen aufgrund körperlicher Merkmale, die als entweder weiblich oder männlich ausgelegt werden, zugeteilt werden. Geschlecht wurde und wird damit als binäre Kategorie verstanden, die sich auf körperlichen Attributen begründet. Queer-feministische Theorie lehrt uns, dass dieses eindimensionale Verständnis von Geschlecht eine nicht realitätsgerechte Verkürzung ist, die auf einen ideologisch aufgeladenen, heteronormativen Biologismus zurückzuführen ist. Auch biomedizinische Erkenntnisse entlarven, dass ein binäres Geschlechtsverständnis auf keiner realen Grundlage steht. So beweist bereits die Existenz von intergeschlechtlichen Personen, dass auch die medizinischen Kategorien weiblich und männlich als einzig mögliche Geschlechterkategorien unhaltbar sind (Voß, 2011).⁴

Ohne an dieser Stelle die Debatte und Entwicklung über das Verständnis von Geschlecht in der (queer-) feministischen Theorie nachzeichnen zu können, sei kurz dargestellt, warum die

³ Cis-Normativität bezeichnet die Vorstellung, alle Menschen seien (binär) cisgeschlechtlich und körperliche Geschlechtsmerkmale entscheiden über Geschlechtsidentität und Geschlechtsausdruck (z.B. Lindqvist et al., 2021).

⁴ Eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit den biomedizinischen Grundlagen von Geschlechtsmerkmalen (wozu die Hormone, Chromosomen oder innere und äußere Anatomie gehören) zeigt, dass sich die meisten Menschen vielmehr auf einem Kontinuum zwischen als ‚weiblich/männlich‘ bezeichneten Polen befinden (Voß, 2011).

bekannte *sex/gender* Unterscheidung weitgehend als überholt gilt und nicht ausreicht, um gesellschaftliche Realität und individuelles Erleben soziologisch hinlänglich abbilden zu können. Anknüpfend an Simone de Beauvoirs (1951) berühmten Satz „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“, gerieten zunächst die „kulturellen, interaktionistischen und konstruktivistischen Aspekte des Geschlechts“ unter dem Stichwort ‚doing gender‘ mehr in den Fokus (Lucke, 2003, S.4). In dieser Zeit wurde zwischen *sex*, als körperliche Dimension von Geschlecht und *gender*, als die sozial-kulturell geformte Dimension von Geschlecht unterschieden. Dies kennzeichnete bereits die „Abkehr eines biologischen Determinismus“ (ebd.). Doch Judith Butler kritisiert im Buch, „Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity“ (1990)⁵ diese Unterscheidung und stellt heraus, dass die Kategorien männlich und weiblich, in medizinischen, psychiatrischen oder auch feministischen Diskursen zu biologischen Wahrheiten ontologisiert werden, jedoch erst infolge historisch-diskursiver Wahrheitsregime und Normierungen als solche intelligibel werden. Kurzum: Die Kategorisierungen, entlang derer Körper als weiblich oder männlich beschrieben werden, sind ebenfalls kulturell festgelegt und keineswegs natürlich vorgegeben. Zudem bleibt die Unterscheidung *sex/gender* einem „differenztheoretischen Standpunkt verhaftet“:

„Indem [die sex/gender-Debatte] die soziale Kategorie ‚gender‘ an den natürlichen ‚sex‘ kettete und von hier aus argumentierte, ließ sie die Zweiteilung der Welt in Männer und Frauen letztlich unangetastet und sah biologisches und soziales Geschlecht lediglich in einem durch erweiterte Interpretationskorridore gelockerten Verweisungszusammenhang“ (Lucke, 2003, S. 4).

Mit Butlers dekonstruktivistischen Perspektive auf das System der Zweigeschlechtlichkeit lässt sich verständlich machen, dass ein biologisches, binäres Geschlechtsverständnis noch immer die hegemoniale Deutungsweise ist, die sich in die gesellschaftlichen Institutionen eingegraben hat. Dadurch werden all jene Personen exkludiert, deren Körperlichkeit, Lebens- und Begehrensweisen im Rahmen heteronormativer Machtverhältnisse pathologisiert, verändert oder unsichtbar gemacht werden. Butler plädiert deshalb auch für Folgendes:

„Es geht darum, im Recht, in der Psychiatrie, in der Sozialwissenschaft und der Literaturtheorie ein neues legitimierendes Lexikon für die Genderkomplexität zu entwickeln, die wir immer schon gelebt haben. Weil die Normen, welche die Realität regieren, diesen Genderformen nicht zugestanden haben, real zu sein, werden wir sie notgedrungen als neu bezeichnen.“ (Butler, 2023, S. 347).

Das Zitat von Butler erinnert auch daran, dass Geschlechtervielfalt in anderen kulturellen Kontexten schon lange Legitimität hat. Der *Two-Spirit* Begriff beispielweise wird teils auch in der US-amerikanischen Erhebung von Geschlecht in Umfragen benutzt, da dies ein „intertribal umbrella term“ ist, der in der englischen Sprache als Platzhalter genutzt wird, um „gender and sexual orientation identities that are centered in tribal worldviews, practices, and knowledges.“ (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022, S. 3) abzubilden.

⁵ Im Deutschen bekannt unter „Das Unbehagen der Geschlechter“, 1991.

Zudem merken Frohard-Dourlent et al. (2016) an:

“Hunt (2015) and other indigenous scholars have also noted the erasure of non-binary genders is part of the process of colonization that continues to impose a western binary gender/sex system on indigenous cultures” (S. 3).

Die Frage, wie viel Anteil von ‚Natur‘ bzw. ‚Kultur‘ in dem steckt, was als Geschlecht bezeichnet wird, ist Teil der *sex/gender*-Debatte und gehört wohl zu den prominentesten Streitfragen in verschiedenen feministischen Strömungen. Denkweisen, die Brücken schlagen und Geschlecht unter anderem als Kontinuum denken, finden sich beispielsweise in einer Auseinandersetzung von Holland-Cunz (2021).⁶ Näher kann auf diese Debatten an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Was sich jedoch festhalten lässt ist, dass ein breiter Konsens darüber herrscht, Geschlecht – in welchem Verständnis auch immer – nicht mehr als binäre Kategorie zu verstehen.

Als theoretische Grundlage für diese Arbeit braucht es vor allem ein Verständnis darüber, wie sich Geschlecht auf der subjektiven Ebene von Individuen ausdrücken kann. Denn in quantitativen Umfragen werden Befragte nach *ihrem* ‚Geschlecht‘ gefragt. Es bleibt jedoch häufig unklar, worauf diese Frage abzielt. Was im Lichte eines heteronormativen *Common Sense* selbstevident wirken mag, wird im Anschluss an die dargestellten Debatten *komplexer*. Bezogen auf die Ebene von individuellem Erleben und verkörperter Geschlechtspraxis kann die Frage nach dem Geschlecht auf mindestens folgende Ebenen abzielen: körperliche Merkmale⁷, die selbst zugeschriebene Geschlechtsidentität oder den von außen wahrnehmbaren und situativ hergestellten Geschlechtsausdruck. Zudem bestehen sozial-kulturelle Erwartungen an Geschlechterrollen, denen ein Individuum mehr oder weniger entsprechen kann. Dabei bestehen für jede dieser Dimensionen, die unter dem Begriff Geschlecht verhandelt werden, stets mehr als zwei Kategorien.

„Hinter Geschlecht verbergen sich also verschiedenste physiologische Variationen sowie Selbst- und Fremdpositionierungen, die zu unterschiedlichsten Erfahrungs- und Erlebenswelten führen und damit potenziell Einfluss nehmen auf die Phänomene, die in der Forschung von Interesse sind.“
(Diethold et al., 2023, S. 5).

⁶ Holland-Cunz: „Stellen wir uns für einen Augenblick das Verständnis von Geschlecht als ein kategoriales Kontinuum vor, an dessen einem Pol sämtliche Dimensionen von sex, an dessen anderem Pol alle Dimensionen von gender.“ (S. 9). Holland-Cunz befürwortet auch die materielle Dimension von sex stärker in die Analyse von Geschlecht miteinzubeziehen, ohne zu essentialisieren – so wie es bspw. bei Bourdieu im Habituskonzept oder in sozial-ökologischer Forschung in der Beschreibung der Natur-Kultur-Relation auftaucht.

⁷ Der Ausdruck „körperliche Merkmale“ kann lediglich ein Platzhalter sein, der kontextspezifisch weiter ausdifferenziert werden müsste. Geht es bspw. um reproduktionsbiologische, chromosomale, hormonale, genetische oder physische Aspekte? Und warum? An dieser Stelle will vor allem darauf hingewiesen werden, dass der Begriff ‚Geschlecht‘ hinter dem Schleier heteronormativer Verblendungszusammenhänge eine Komplexität aufweist, die unter anderem auf Körperlichkeit verweist, sich aber keineswegs darin erschöpft.

Geschlechtsidentität bezeichnet dabei, das gefühlte innere Wissen und Empfinden einer geschlechtlichen Zugehörigkeit (*individual sense of self*), wobei dieses nicht ohne die soziale Welt gedacht werden kann:

“When we say that gender identity is socially constructed, what we do mean is that our identities are a fluid assemblage of the meanings and the behaviours that we construct from the values, images, and prescriptions we find in the world around us. Our gendered identities are both voluntary – we choose to become who we are – and coerced – we are pressured, forced, sanctioned, and often physically beaten into submission to some rules.” (Kimmel, 2000, S. 113).

Kimmel spielt mit diesen eindrücklichen Zeilen auch darauf an, dass sich das soziale Umfeld auf bestimmte Weise (hier in gewaltvoller Form) zu der individuellen Geschlechtsidentität verhält. Dies bedeutet, dass auf psychologischer Ebene stattfindende Empfinden der eigenen Geschlechtsidentität wird häufig auch für die Außenwelt sichtbar. Zwar müssen inneres Wissen und Empfinden über eine bestimmte geschlechtliche Zugehörigkeit nicht zwangsläufig für andere wahrnehmbar zum Ausdruck kommen, doch wird jede Person unweigerlich von anderen in einem bestimmten Geschlechtsausdruck gelesen und vergeschlechtlichen Kategorisierungen zugeordnet. Deshalb lassen sich Geschlechtsidentität und Geschlechtsausdruck differenzieren. Der Begriff des **Geschlechtsausdrucks** (*gender expression*) fasst damit, wie eine Person das eigene Geschlecht durch Verhaltensweisen und das äußere Erscheinungsbild vor anderen Personen zum Ausdruck bringt (wie beispielweise durch Kleidung oder einer bestimmten Frisur) (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022). Sowohl Geschlechtsidentität als auch Geschlechtsausdruck können situativ fluide sein und lassen sich nicht aus bestimmten körperlichen Gegebenheiten ableiten: „Neither gender identity nor gender expression is defined by sex traits, however, and both can be temporally and contextually fluid.“ (ebd., S. 20). Für diese Dimensionen von Geschlecht bestehen viele verschiedene Begriffe, mit denen versucht wird, geschlechtliche Vielfalt zu artikulieren (siehe z.B. (Debus & Laumann, 2020).

Wenn Geschlechtsverhältnisse problematisiert werden, wird häufig Bezug auf die Erwartungen, Regelsätze und Normen genommen, die an Geschlechtsträger*innen gestellt werden – wobei diese vor allem für die binären Kategorien Mann/Frau bestehen. Diese Erwartungshaltungen kommen in sogenannten **Geschlechterrollen** zum Ausdruck. Denn mit diesem Begriff lassen sich entsprechende sozial-kulturelle Erwartungshaltungen darüber bündeln, wie sich ein bestimmtes Geschlecht (meistens binär gedacht) verhalten sollte. So definieren Diethold et al. (2023) diese anhand des Beispiels zur Kategorie Mann folgendermaßen: „[Geschlechterrollen] beinhalten u. a. Vorstellungen darüber, welches Verhalten, Aussehen oder welche Interessen bzw. Eigenschaften ein Mann ‚typischerweise‘ zeigen bzw. haben sollte“ (S. 4).

Eine Person kann nach all diesen Dimensionen gefragt werden und die wenigsten Menschen stimmen mit allen gesellschaftlichen Geschlechterrollenerwartungen überein, die an sie gestellt werden. So kann ein Individuum beispielsweise Teile, die an die Rolle der Frau gestellten Erwartungshaltungen ablehnen und sich dennoch mit der Kategorie Frau identifizieren – diese

Person kann einen Geschlechtsausdruck pflegen, der sich nicht typisch femininer Attribute bedient und daher von anderen als Mann oder nicht gender-konform gelesen werden. Es dürfte deutlich geworden sein, dass sich viele verschiedene Kombinationen an selbstpositionierten oder fremdzugeschriebenen Auslegungen von Geschlecht entlang dieser Dimensionen spinnen lassen.

Nach Darlegung dieser Verständnisse von Geschlecht will ich festhalten, was für den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit besonders von Interesse ist: Individuen machen je nach Geschlechtsidentität, Geschlechtsausdruck und an sie herangetragene Geschlechterrollenerwartungen unterschiedliche **Geschlechtererfahrungen**. Besonders jene, die nicht den cis-/heteronormativen Vorstellungen von Geschlecht entsprechen. So müssen all jene, die sich nicht ‚zumindest‘ in den Dimensionen Geschlechtsidentität und Geschlechtsausdruck relativ eindeutig als feminin oder maskulin, Frau oder Mann erleben können oder wollen, mit einer Form der gewaltvollen Zuteilung oder Zurechtweisung rechnen:

„We neither make up the rules as we go along, nor do we fit casually and without struggle into pre-assigned rules. For some of us, becoming adult women and men in our society is a smooth and almost effortless drifting into behaviours and attitudes that feel as familiar to us as our skin. And for others of us, becoming masculine or feminine is an interminable torture, a nightmare in which we must brutally suppress some parts of ourselves to please others – or, simply, to survive. For most of us, though, the experience falls somewhere in between: There are parts we love and wouldn’t part with and other parts where we feel we have been forced to exaggerate one part at the expense of others.“ (Kimmel, 2000, S. 113).

Personen, die also nicht den Normen bzw. Konformität der Zweigeschlechtlichkeit entsprechen, werden in mal mehr mal weniger gewaltvoller Weise von ihrem sozialen Umfeld daran erinnert, dass ihre Existenz eigentlich keine Entsprechung in hegemonialen Deutungsweisen findet – denn dafür gibt es keine ‚Denk-Kategorien‘⁸ (Butler, 2023):

“While society argues trans/nonbinary people are fake or impossible, even trans/nonbinary people’s very existence questions the nature of reality and knowing held by dominant narratives.“ (Curley, 2019, S. 175)

Es kann unter anderem Aufgabe soziologischer Forschung sein, mit entsprechender Theorie und Erkenntnissen wie sie oben dargelegt wurden, diesen unterdrückenden Umgang als ideologisch verhaftet zu entlarven und stattdessen mit neuen, validen Analyse-kategorien auch im Wissenschaftsdiskurs zu operieren.

„Schließlich war die Soziologie vor hundert Jahren einmal mit dem Programm angetreten, beobachtbare Ungleichheiten zwischen Menschen(gruppen) konsequent als soziale und nicht als naturgegebene Unterschiede zu analysieren.“ (Degele, 2008, S. 13).

⁸ Ein kurzer Ausflug in das Verhältnis von Queer Theory und der Kritik an der Essenzialisierung von Kategorien findet sich in Kapitel 3.2.5.

Besonders die Geschlechterforschung habe, die „eigenen Erkenntniskategorien in (selbst) reflexiven Denkbewegungen immer wieder neu“ herausgefordert (Riegraf, 2010, S. 15).

An dieser Stelle sei nochmal darauf verwiesen, dass Geschlecht auch für die Hochschulforschung eine bedeutende Rolle spielt und fast keine Auswertung ohne zumindest einen kurzen Blick auf Geschlechtsdifferenzen auskommt (Kunadt et al., 2014; Metz-Göckel, 2008). Besonders häufige Themenfelder, die mit einer geschlechtsdifferenzierenden Perspektive betrachtet werden, sind die Fächerwahl, Wissenschaftskarrieren und Gleichstellungssteuerung (Kortendiek, 2018). Doch wird dabei häufig ein binäres Geschlechtsverständnis angelegt (ebd.), nur vereinzelt finden sich Beiträge über die Situation von trans- und intergeschlechtlichen Studierenden bzw. deren Inklusion in der Hochschulpolitik im deutschsprachigen Raum (Englmaier, 2021; Wroblewski, 2022). Gleichzeitig werden in international publizierten Richtlinien zur Geschlechtergerechtigkeit in der Hochschulbildung, Begriffe wie *gender diversity* verwendet (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency., 2022), um auch Studierende jenseits eines binär cisgeschlechtlichen Geschlechtsverständnis zu inkludieren. Es ist also an der Zeit die komplexe Kategorie Geschlecht in ihrer Vielseitigkeit in die Analysen der Hochschulforschung zu inkludieren.

2.2 Forschungsstand zur Studien- und Lebenssituation von inter- und transgeschlechtlichen Studierenden

“Arguably the most important development in research on trans students in the past decade has been the addition of gender identity questions to national surveys of college students.”
(Beemyn, 2019, S. xviii)

Das Zitat von Genny Beemyn unterstreicht, wie relevant die Novellierung der Geschlechtererhebung in der Hochschulforschung ist. Denn damit geht der Erkenntnisgewinn über inter- und transgeschlechtlichen Studierende einher. Auch verweisen diese Zeilen darauf, dass erst seit etwa den 2010er Jahren, Erkenntnisse aus groß angelegten Studien über diese Gruppe von Studierenden vorliegen.⁹ Beemyn hat den Sammelband „Trans Students Book“ im Jahr 2019 herausgegeben, durch den einige zentrale Ergebnisse über diese Gruppe unter den Studierenden vorliegen, jedoch vor allem für die USA. Für den deutschsprachigen oder europäischen-Raum liegen in erster Linie kritische Auseinandersetzungen, Erfahrungsberichte sowie einige Empfehlungen zum Umgang mit trans- und intergeschlechtlichen Personen an Hochschulen vor (Akademie der bildenden Künste Wien, 2019; Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, 2022; dgti e.V., 2018; Hornstein, 2019; Lugz et al., 2018; Stern, 2019). Diese zeigen ebenfalls auf, worin Probleme für trans- und intergeschlechtliche Studierende im Studienalltag liegen. Einführend wird ein kurzer Überblick darüber gegeben, in welchen Bereichen inter- und

⁹ “Only in the last decade, as researchers have undertaken large-scale studies of trans students (e.g. Beemyn 2019; Goldberg et al. 2019) and national surveys of college students have added questions on gender identity (e.g. Cantor et al. 2015; Oswald and Lederer 2017; Stolzenberg and Hughes 2017), [...] makes comparisons between trans and cis students [possible]” (Beemyn, 2021, S. 197).

transgeschlechtliche Personen allgemein häufiger Benachteiligung erfahren. Danach folgt ein Einblick in den Forschungsstand zur Lebens- und Studiensituation von inter- und transgeschlechtlichen Studierenden.

Nachdem sich in den letzten Jahren immer mehr Individuen (bzw. in sozialen Gruppen organisierte Individuen) für die Anerkennung von mehr als zwei Geschlechtern im wissenschaftlichen wie politischen Diskurs eingesetzt haben, sind vermehrt juristische wie kulturelle Veränderungsprozesse zu beobachten – wozu beispielsweise die Änderungen in den Personenstandsregistern oder veränderten Sprech- und Schreibweisen gehören. So haben Begriffe wie Inter- und Transgeschlechtlichkeit, LGBTQIA oder Geschlechtsidentität zunehmend Eingang in den gesellschaftlichen Diskurs gefunden und die Wahrnehmung für diese Personengruppen ist gewachsen. Auch auf juristischer Ebene lässt sich diese zunehmende Akzeptanz beobachten, da Länder wie Dänemark, Irland, Deutschland, Österreich, Malta, die Niederlande, Kanada, Pakistan, Nepal, Bangladesh, Indien, Neuseeland oder Australien neben den Kategorien „weiblich“ oder „männlich“ einen anderen Geschlechtseintrag ermöglichen. Gleichzeitig sind Gegenentwicklungen zu verzeichnen, die sich in Gewalt und diskriminierenden Gesetzen gegen LGBTQIA Personen ausdrücken (Bayrakdar & King, 2023; Dicklitch-Nelson & Rahman, 2022; Grant et al., 2011; Papadaki & Ntiken, 2023) – ganz zu schweigen von Ländern, in denen jegliche Bemühungen um Geschlechtergerechtigkeit gewaltvoll unterdrückt werden. Von einer Gleichberechtigung der Geschlechter ist daher immer noch in vielen Bereichen nicht zu sprechen, trotz einiger Entwicklungen, die inter- und transgeschlechtlichen Personen stärkere Aufmerksamkeit und Inklusion verschafften.

Dies drückt sich auch in den Forschungsergebnissen über diese Personengruppe aus: Bisherige Studien weisen auf eine unterschiedliche sozio-ökonomische und gesundheitliche Lebenssituation von trans- und intergeschlechtlichen im Vergleich zu cisgeschlechtlich binären Personen hin (de Vries et al., 2020; European Union Agency for Fundamental Rights, 2020; Grant et al., 2011; Kasprowski et al., 2021). Im Vergleich zu cisgeschlechtlichen Personen, scheinen sie häufiger unter psychischen Belastungen wie Depression oder Angst zu leiden sowie erhöhter Stigmatisierung ausgesetzt zu sein (Bradley, 2020; Zeeman & Aranda, 2020). Menschen mit intergeschlechtlichen Variationen berichten zudem von physischen und psychologischen Auswirkungen medizinischer Behandlungen (die oft im Kindesalter durchgeführt wurden, siehe Blackless et al., 2000; European Union Agency for Fundamental Rights, 2020). Außerdem kommt es unter ihnen häufig zu Schulabbrüchen und Suizidgedanken bzw. Suizidversuchen (Herman et al., 2019; Jones, 2016).

Auch in Bezug auf Studierende deuten erste quantitative Analysen für Österreich (Dau et al., 2023) darauf hin, dass sie um ein Vielfaches häufiger psychisch belastet und häufiger von finanziellen Schwierigkeiten betroffen sind sowie öfter über einen Studienabbruch nachdenken als männliche und weibliche Studierende. Eine Studie aus dem Jahr 2009, durchgeführt in England, Wales und Nordirland, zeigt auf, dass transgeschlechtliche Studierende häufig Diskriminierungserfahrungen machen (Valentine & Wood, 2009). So vermeiden sie es beispielsweise aus Angst vor verbalen wie physischen Angriffen, die binär codierten Toiletten zu

benutzen oder fürchten, nicht mit dem korrekten Pronomen oder Namen angesprochen zu werden. Denn dadurch werden Zwangsouting und potenzielles Mobbing wahrscheinlicher (ebd.). Darauf folgen wiederum „stress or loss of confidence, and self-exclusion from specific spaces within the university“ (ebd., S. 2), was auch die Wahrscheinlichkeit erhöhe, Kurse nicht zu besuchen oder das Studium gänzlich aufzugeben. Beemyn (2019; 2021) gibt hilfreiche Zusammenfassungen über eine Reihe neuerer und älterer Studien zu trans- und intergeschlechtlichen Studierenden aus den USA. Zwar seien noch mehr und differenzierte Untersuchungen notwendig, doch zeigen die bisherigen Ergebnisse auf, dass trans- und intergeschlechtliche Studierende, verglichen mit binär cisgeschlechtlichen Studierenden, häufiger verbale, physische und sexuelle Übergriffe erleben. Das kann negative physische, mentale und emotionale gesundheitliche Auswirkungen zur Folge haben:

„Anxiety and depression were especially widespread among trans students, with more than a third indicating they had been diagnosed or treated for each, which was about three times the rate of the cis students. This study points to the difficulties that trans students often face in trying to cope with the rejection and marginalization they commonly experience in college.“ (Beemyn, 2019, S. xix)

Diskriminierungserfahrungen und Exklusion können dabei beispielsweise auf institutioneller wie sozialer Ebene stattfinden:

„[...] institutional barriers that trans student face, including not having access to safe restrooms and housing, being repeatedly misgendered, and encountering high rates of verbal, physical, and sexual harassment“ (Beemyn, 2021, S. 198).

Garvey & Dolan (2021) zeigen auf, wie sich Cis-Normativität negativ auf den Studienerfolg (der als ein vages, mehrdimensionales Konzept enttarnt wird) von queeren und transgeschlechtlichen Studierenden auswirkt, dabei beziehen sie sich vorwiegend auf Ergebnisse über US-amerikanische Studierende. Sich negativ auswirkende Faktoren reichen von einer mangelnden finanziellen Unterstützung durch ihre Familien¹⁰ über verbale, physische Angriffe und Stigmatisierungen im Studienalltag, was zu einem fehlenden Zugehörigkeitsgefühl führe. Sie berichten auch von Diskriminierungserfahrungen aufgrund infrastruktureller Gegebenheiten oder administrativer Hürden sowie einer fehlenden Repräsentation in Lehre und Forschung. Die Arbeiten, die sich speziell mit trans- und intergeschlechtlichen Personen im tertiären Bereich beschäftigen, identifizieren eine Vielzahl von Faktoren, die sich auf spezifische Weise auf die Studien- und Lebenssituation von inter- und transgeschlechtlichen Studierenden auswirken. Die große Mehrzahl dieser Faktoren lassen sich auf die Privilegierung von binär cisgeschlechtlichen Personen und der Naturalisierung des Zweigeschlechtersystems zurückführen. Dadurch werden trans- und intergeschlechtliche Personen als ‘unnatürlich’ pathologisiert, so wie es auch in Bezug auf nicht-heteronormative Begehrensweisen passiert. Eine historisch geronnene cis-normative Wahrnehmung, spricht inter- und

¹⁰ Das resultiere vor allem daraus, dass Eltern ihre transgeschlechtlichen Kinder häufig ablehnen, siehe auch bei Valentine & Wood (2009), wo auch beschrieben wird, dass Eltern aus diesem Grund finanzielle Unterstützungsleistungen kürzen.

transgeschlechtlichen Personen ihre Existenz ab, woraus ebenjene beschriebenen gewaltvollen und exkludierenden Machtverhältnisse resultieren. Diese spiegeln sich auch in der Wissenschaft wider, wenn inter- und transgeschlechtliche Studierende nicht in die Hochschulforschung inkludiert werden (Garvey & Dolan, 2021; Beemyn, 2019). Gleichzeitig berichtet Beemyn (2019) auch von Studien, die aufzeigen, dass inter- und transgeschlechtliche Studierende sich aktiv an ihren Hochschulen engagieren: "But they are also more socially, civically, and politically engaged on campuses." (ebd., S. xix). Was entgegen der weit verbreiteten Darstellung von trans- und intergeschlechtlichen Studierenden als ‚Opfer‘ und Unterlegene aufzeigt, dass viele von ihnen widerstandsfähig sind und effektiv für sich selbst und andere eintreten.

Für dieses Phänomen sind auch die Leitfäden und Statements von Arbeitsgruppen aus dem deutschsprachigen Raum bezeichnend, in denen Handlungsempfehlungen zum Umgang mit trans- und intergeschlechtlichen Studierenden artikuliert werden. Neben dem Aufruf für eine geschlechtergerechte Hochschule, lassen sich in diesen Quellen Diskriminierungserfahrung von inter- und transgeschlechtlichen Studierenden im Studienalltag aufzeigen (z.B. Akademie der bildenden Künste Wien, 2019; Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, 2022; dgti e.V., 2018; Hornstein, 2019; Lutz et al., 2018; Stern, 2019).

Immer wiederkehrende Bereiche, die in den Studien und Handlungsempfehlungen genannt werden, sind a) infrastrukturelle Barrieren wie die binär organisierten Sanitäreinrichtungen, Umkleidekabinen oder Unterkünfte für Studierende, b) administrative Richtlinien bzw. Vorgaben wie die Registrierung in hochschulischen Verwaltungssystemen, c) Kommunikation in verschiedenen Sprechsituationen, z.B. während des Unterrichts und d) Repräsentation in Forschung und Lehre.

Während für binär cisgeschlechtliche Studierende beispielsweise der Toilettengang oder der Aufenthalt in einer Umkleidekabine eine Selbstverständlichkeit darstellt, kann es für inter- und transgeschlechtliche Studierende zu „Zurechtweisungen, verbalen Angriffen oder sogar körperlichen Übergriffen kommen kann, wenn Personen die für sie passende Toilette benutzen, dies aber von anderen anders wahrgenommen wird.“ (Diethold et al., 2023, S. 3f)¹¹.

Wenn Hochschulen für die Registrierung von trans- und intergeschlechtliche Studierende auf den Geschlechtseintrag aus dem Personenstandsregister zurückgreifen (oder keinen abinären Geschlechtseintrag zulassen) ergibt sich eine Kaskade an Problemen, die von der Ausstellung eines Abschlusszeugnisses mit falschen Geschlechtseintrag oder falschen Namen bis zum Zwangsouting beim Verlesen der Teilnehmer*innen-Liste in Seminaren reichen kann. Ähnliches gilt für den Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation, in der inter- und

¹¹ Diethold et al. (2023) geben ein plakatives Beispiel dafür, wann die Zweigeschlechterordnung auch für cisgeschlechtliche Personen zum Problem werden kann: „Eine Reflektion setzt meist erst dann ein, wenn die normativen Annahmen und in der Konsequenz die Gestaltung von Umwelten Einschränkungen mit sich bringen, z.B. wenn ein Vater feststellen muss, dass Wickeltische meist in den ‚Frauentoiletten‘ angebracht sind.“ (S. 4).

transgeschlechtliche Studierende im schriftlichen E-Mail-Verkehr durch binär codierte Anreden, bei Vorstellungsrunden oder bei der Ansprache mit den falschen Pronomen immer wieder an ihre vermeintliche ‚Non-Konformität‘ erinnert werden. Für den vierten Aspekt, der Repräsentation in Lehre und Forschung, macht beinahe jeder statistische Grundkurs oder jedes medizinische Seminar deutlich, wie das System der Zweigeschlechtlichkeit reproduziert wird – Frau vs. Mann dienen häufig unhinterfragt als Standardbeispiel für dichotome Vergleichskategorien. Genauso ist in den wenigsten Curricula die Wissensvermittlung von Geschlechtervielfalt und dessen Konsequenzen für Alltägliches wie Wissenschaftliches vorgesehen. Auch die vorliegende Arbeit ist ein Exempel dafür, dass inter- und transgeschlechtliche Personengruppen zu wenig Aufmerksamkeit in der Forschung bekommen. All dies sind Beispiele dafür, wie es inter- und transgeschlechtlichen Studierenden im tertiären Bildungsbereich ergeht und mit welchen spezifischen Herausforderungen diese konfrontiert sind. Dabei sind inter- und transgeschlechtliche Studierende nicht in all diesen Bereichen auf dieselbe Weise betroffen oder empfinden sie als Anstrengung oder Diskriminierung.

Eine Sozialwissenschaft, in der das Zweigeschlechtermodell kritisch hinterfragt und als Unterdrückungsmoment identifiziert wird, kann die vielfältigen Benachteiligungen von trans- und intergeschlechtlichen Studierenden aufzeigen:

„In summary, research incorporating non-binary genders can play a crucial role in generating understanding of the factors that create vulnerability in non-binary people’s lives, and thus contribute to building stronger foundations for ethical best practices [...]“
(Frohard-Dourlent et al., 2016, S. 5).

Der hier skizzierte Forschungsstand über diese keineswegs homogene Gruppe unter Studierenden, gibt jedenfalls Anlass genug, die Studiensituation von gendernonkonformen Studierenden differenzierter auf ungleichheitsbedingende Strukturen zu untersuchen. Gerade für den europäischen Hochschulraum sind belastbare sowie vergleichende Ergebnisse ausstehend. Denn groß angelegte quantitative Umfragen europäischer Länder, die einen Vergleich mit cisgeschlechtlichen Studierenden ermöglichen, gibt es kaum (Lawrence & Mckendry, 2019).

3 Die Erhebung von abinärer Geschlechtszugehörigkeit – eine methodologische Herausforderung

“Transgender people of all sorts exist [...], but they do not exist in the picture of society painted by the surveys we examined and so cannot exist in analysis and published research that draws from these data.” (Westbrook & Saperstein, 2015, S. 548)

Von nur zwei möglichen Geschlechtsausprägungen auszugehen, ist als nicht realitätsgerechter und diskriminierender Sachverhalt herausgestellt worden. Denn diese Deutung wird weder dem biomedizinischen Wissenstand gerecht noch lässt sich damit die Lebensrealität vieler Menschen erklären. Das Zweigeschlechtermodell stellt sich vielmehr als historisch-kulturell geronnenes Konstrukt heraus, das unterdrückend und exkludierend wirkt sowie auf alle gesellschaftlichen Dimensionen Einfluss nimmt. Für die Zielerreichung einer geschlechtergerechten Hochschule bedeutet das, auch abinäre Studierende in die Hochschulforschung wie Hochschulpolitik miteinzubeziehen. Damit stellt sich die Frage, wie dies empirisch umgesetzt werden kann. Die Erzählung des Systems der Zweigeschlechtlichkeit bröckelt schon lange, jetzt bedarf es neuer Erhebungsvarianten, mit denen es möglich ist, Geschlechtervielfalt sowohl forschungsethisch als auch forschungspraktisch zu erheben.

Die Variable Geschlecht zu erheben, mutete an, ein simples Unterfangen zu sein – die Fragestellung schien eindeutig, die Antwortkategorien dichotom und distinktiv. Traditionell wird *das Geschlecht* durch eine Frageformulierung wie „Welches Geschlecht haben Sie?“ oder „Bitte geben Sie ihr Geschlecht an“ oder auch lediglich mit „Geschlecht:“ erhoben und lange blieb unhinterfragt nur „Männlich“ oder „Weiblich“ zur Auswahl anzubieten. Diese Varianten der Erhebung werden und wurden als Standardfragedesign auf Ämtern und in sozialwissenschaftlichen Fragebögen reproduziert. Seit einigen Jahren ist diesbezüglich zwar ein Wandel zu beobachten, aber noch immer werden nicht in allen amtlichen Dokumenten rechtliche Vorgaben umgesetzt¹². Auch in Fragebögen sozialwissenschaftlicher Umfragen, finden sich erst unlängst und noch unzureichende Varianten der abinären Geschlechtererhebung. Zunehmend finden sich weitere Auswahlmöglichkeiten wie „Anderes“, „Divers“ oder „Möchte mich nicht zuordnen“. Damit ergeben sich zwar Möglichkeiten, auch abinäre Personen in die Analysen zu inkludieren, jedoch eignen sich diese nur bedingt. Aber nicht allein die Frageformulierung oder die Antwortkategorien stehen einer adäquaten Datenanalyse nach Geschlechtszugehörigkeit im Weg. Im Laufe meiner Auswertungen zur Studien- und Lebenssituation von Studierenden mit abinärer Geschlechtsangabe taten sich weitere methodologische Hindernisse auf, die zu Schwierigkeiten in der Auswertung bzw. Interpretation der Daten führen (siehe Kapitel 3.3). Diese zu diskutieren ist notwendig, um meine Auswertungen

¹² Gerade habe ich – im Jahr 2023 – beispielsweise noch eine Wohnsitzanmeldung der Stadt Wien ausfüllen müssen, in der es nur zwei Geschlechtskategorien zur Auswahl gab, obwohl weitere Möglichkeiten seit Jänner 2019 im Zentralen Personenstandsregister offizielle Vorgabe sind (siehe mehr dazu in Kapitel 3.3.2).

nachvollziehen zu können. Entlang der Auseinandersetzung mit der Erhebung von abinärer Geschlechtszugehörigkeit stellte sich immer deutlicher heraus, dass prinzipiell eine Lücke zwischen Geschlechtertheorie und quantitativer Sozialforschung besteht. Wie und zu welchem Zweck Geschlecht erhoben wird und wie Ergebnisse entlang der Geschlechtervariable interpretiert werden, entspricht nicht den theoretisch geteilten Erkenntnissen queer-feministischer Theorie über das, was Geschlecht ist (siehe Kapitel 2.1). Aus dieser Kritik ergeben sich Ansatzpunkte für einen verbesserten Umgang mit der Geschlechtervariable in der quantitativen Sozialforschung. Eine Novellierung der Geschlechtererhebung ist damit zum einen notwendig, um die Studien- und Lebenssituation von Studierenden wissenschaftlich adäquat abbilden zu können, die keiner cisgeschlechtlich binären Vorstellung von Geschlecht entsprechen. Zum anderen ist ein grundlegend veränderter Umgang mit der Geschlechtervariable notwendig, um die Kluft zwischen Theorie und Empirie zu schließen.

In diesem Kapitel rezipiere ich zunächst einige Stimmen, die sich schon seit Längerem mit der Erhebung von Geschlechtszugehörigkeit befassen. Dabei werden zentrale Kritikpunkte deutlich, die mir während meines Forschungsprozesses ebenfalls Schwierigkeiten bereiteten. Viele dieser Stimmen verorten sich im Paradigma der Kritischen Quantitativen Forschung (bzw. *Critical Quantitative Research* bzw. *QuantCrit*)¹³. Dieses wurde vor allem innerhalb der Bildungsforschung entwickelt (Curley, 2019; Garvey, 2019; Hernández, 2015; Stage, 2007; Tabron & Thomas, 2023; Wells & Stage, 2015) und findet insbesondere immer wieder in der Hochschulforschung Erwähnung.

Anschließend zeichne ich am Beispiel meiner eigenen Forschungen auf Basis des EUROSTUDENT VII Mikrodatensatzes (Cuppen et al., 2023) nach, welche methodologischen Hindernisse in der Auswertung nach abinärer Geschlechtszugehörigkeit auftauchten. So lassen sich einige zuvor beschriebenen Kritikpunkte, die an der Erhebung von Geschlecht bestehen, vergegenständlichen.

Zum Ende dieses Kapitels wird die Kritik an der bisherigen Erhebung von Geschlecht und die Grenzen verschiedener Erhebungsvarianten deutlich geworden sein. Diese Darlegung bildet damit einerseits eine Hinleitung zum Kapitel der Datenauswertung (Kapitel 4) und andererseits die Grundlage für den Forschungsausblick, in dem Vor- und Nachteile von Erhebungsvarianten diskutiert werden und ein Operationalisierungsvorschlag (Kapitel 5) unterbreitet wird.

3.1 Verortung im Paradigma Critical Quantitative Research

Während meines Forschungsprozesses bereitete die Form der Operationalisierung der Geschlechterfrage und der Anspruch an die Repräsentativität der Untersuchungen immer wieder Probleme. Je detaillierter ich mich mit diesen Problemen beschäftigte, desto offensichtlicher wurde mir die Relevanz der Kritik am bisherigen Umgang mit der Geschlechtervariable

¹³ Zur Unterscheidung der Begrifflichkeiten sei auf Tabron & Thomas (2023) verwiesen. Außerdem siehe Kapitel 3.1.

in der quantitativen Sozialforschung. Dies führte zu einem Reflexionsprozess über die Nutzung quantitativer Daten in der Sozialforschung allgemein; Wer und wie produziert statistisches Wissen und sozialwissenschaftliche Kategorien? Zu welchem Zweck? Wer wird dabei auf welche Weise inkludiert oder exkludiert?

Auf der Suche nach Antworten auf solche grundsätzlichen Fragen, stieß ich auf Arbeiten, die sich in der *Critical Quantitative Research* (oder auch *QuantCrit*¹⁴) verorten und durch die ich meine Position gestärkt sah. Eine der leitenden Fragen dieser Perspektive lautet:

“How can higher education quantitative scholars (students and faculty) identify and be critical of statistical practices that perpetuate inequity, forms of oppression, and White supremacy?”
(Arellano, 2022, S. 2).

Die in diesem Kapitel referenzierten Arbeiten haben ihre epistemologischen Wurzeln teils auch in der feministischen Theorie bzw. den Queer oder Trans Studies (Cohen, 2016; Curley, 2019; Döring, 2013; Frohard-Dourlent et al., 2016; Garvey et al., 2019; Kilgo et al., 2019; Lindqvist et al., 2021; Sumerau et al., 2017). Sie fordern, die Konstrukte, mit denen quantitativ arbeitende Sozialwissenschaftler*innen operieren immer wieder kritisch zu hinterfragen – wozu auch gehört, den selbstverständlichen Umgang mit der Variable Geschlecht zu reflektieren. Auch wenn in meiner Forschungsintention bereits die Überzeugung steckt, dass es bedeutsam ist, auch kleine Populationen mit quantitativer Methodik zu untersuchen, bekräftigten Stimmen aus der Kritischen Quantitativen Forschung dieses Vorhaben. Diese Arbeiten bringen quantitative Forschung mit dekonstruktivistischem Denken zusammen, welches entscheidend für die *Queer Theory* ist und welches vorwiegend mit dem qualitativen Paradigma verbunden ist. In diesem Ansatz möchte ich mich verorten, von ihm lernen und diesen mit empirischen Ergebnissen zuarbeiten. Somit nehme ich an, was Curley (2019) folgendermaßen formulierte:

“The hope is that this [Trans QuantCrit] will help orient the work as well as give other researchers and practitioners a roadmap on how to bridge theoretical borderlands to center LGBTQ+ people in quantitative inquiry specifically.” (ebd., S. 174).

Eine Erkenntnis, die sich in der Auseinandersetzung mit Ansätzen der Kritischen Quantitativen Forschung ergab, ist die, dass Selbstpositionierungen nicht nur in der qualitativen Sozialforschung zum Kanon guter wissenschaftlicher Praxis gehören sollten (Curley, 2019; Garvey, 2019; López et al., 2018; Mohseni et al., 2018; Tabron & Thomas, 2023) :

¹⁴ Da mir aus dem deutschsprachigen Raum bislang keine Arbeiten bekannt sind, die sich an dieser ‚Paradigma-Genese‘ beteiligen, verwende ich folgend die vage deutsche Übersetzung Kritische Quantitative Forschung mit großem K, da sich teils auf die Frankfurter Schule bezogen wird (Wells & Stage, 2015). Für die unterschiedlichen Begriffsgeschichten sei auf Tabron & Thomas (2023) verwiesen.

„Thus quantitative articles rarely contain reflection about the methods used, encounters with respondents, the social construction of data or categories, nor less authors’ social or theoretical standpoints. As such there is an obvious misfit with the typical standards of feminist publication.”
(Cohen, 2016, S. 11).

Davon inspiriert findet sich anschließend an dieses Kapitel auch eine Selbstpositionierung meinerseits (siehe Kapitel 3.1.1). Mit der Praxis der sozialen Positionierung zeigt sich bereits, dass in der Kritischen Quantitativen Forschung mit einigen Forschungstraditionen der quantitativen Sozialforschung gebrochen werden will. Denn quantitative Methodik wird häufig im positivistischen Paradigma verortet, in dem Ergebnisse der statistischen Sozialwissenschaft als ahistorische, dekontextualisierte und wertfreie Fakten verhandelt werden, die Objektivität und Universalität beanspruchen (Baral, 2017; Cohen, 2016; Curley, 2019; Hernández, 2015; Sumerau et al., 2017). Dies ist auch der Grund, weshalb Tabron & Thomas (2023) von der Kritischen Quantitativen Forschung als einem neuen Paradigma sprechen, angelehnt an die Theorien Kuhns zu Paradigmenwechsel in der Wissenschaft:

“Kuhn (1962) defined a paradigm shift as resistance to normal science, crisis identification, problem solving, and emergence of an alternative paradigm for crisis resolution. Critical approaches to quantitative inquiry are a resistance to normal science grounded in the positivist and post-positivist paradigms.” (ebd., S. 11).

So basiere Kritische Quantitative Forschung auf einer spezifischen Kombination ontologischer, epistemologischer und methodologischer Annahmen, in denen sie sich von anderen Paradigmen differenzieren lassen (Kilgo et al. 2019). Tabron & Thomas (2023) haben in einem systematischen Literaturreview herausgearbeitet, worin sich die verschiedenen Stränge Kritischer Quantitativer Forschung in der Bildungsforschung ähneln und unterscheiden. Zunächst sei erwähnt, dass kritische Ansätze in der quantitativen Forschung nicht neu sind. So weisen Tabron & Thomas (2023) auch daraufhin, dass vor allem Gruppen, die davon betroffen sind, dass mit statistischen Untersuchungen auch Rassismus verschleiert und stabilisiert wurde, seit Jahrzehnten schon Aufklärung und Widerstand gegen eine vermeintlich objektive quantitative Sozialforschung leisten.¹⁵ Für Stage & Wells (2015; Stage, 2007), die sich in der Formulierung einer kritischen quantitativen Methodologie an der Frankfurter Schule orientieren, liegt der zentrale Einsatz solcher Forschungen darin, Ungleichheiten aufzudecken und so die Notwendigkeit emanzipatorischer gesellschaftlicher Veränderungen aufzuzeigen.

Tabron & Thomas (2023) berichten, dass es verschiedene epistemologische und methodologische Richtungen gibt, aus denen Kritische Quantitative Forschung betrieben wird. So wird unter der geläufigen Abkürzung *QuantCrit* eher eine Kritik verstanden, die in der „critical race

¹⁵ “We located ourselves within a centuries-long resistance to the eugenic origins of quantitative research and racialized statistics on Black, Indigenous, and people of Color (BIPOC) [...]. Critical approaches to quantitative inquiry are not new to our communities who have always been distrustful of statistical research trying to “prove” the intellectual and cultural inferiority of communities of color and obscure racism” (Tabron & Thomas, 2023, S. 5).

theory“ wurzelt, während andere Ansätze beispielsweise auf Basis von *Queer Theory* arbeiten, wobei auch Ansätze einer „Trans Quant Crit“ (Curley, 2019) Erwähnung finden. Was diese Ansätze vereint, sei die Kritik an einer positivistischen Denkweise, die westliches Denken als überlegen begreift und eigene Positionierungen unreflektiert lässt (ebd.).

Aspekte, die Tabron & Thomas (2023) als „Common Practices“ über diese verschiedenen Stränge in der Bildungsforschung hinweg identifizieren, sind:

1. Kritische Fragen stellen und diese Fragen mit einer kritischen theoretischen Perspektive verbinden
2. Explizit oder implizit eine kritische Selbstreflexion der eigenen Positionen einbringen und damit eigener Forschung ein kritisches Bewusstsein geben
3. Aufzeigen wie Formen der Unterdrückung (z.B. Rassismus oder Sexismus) in statistischen Untersuchungen unerkant bleiben und fortbestehen
4. Für Kritik und Veränderung von Referenzkategorien sowie für entrassifizierte Statistiken plädieren und den (soziokulturellen) Kontext einbinden
5. Schwerpunkt auf Besonderheit statt auf Allgemeinheit legen, Komplexität erfassen und Daten in ihren historischen, kulturellen und politischen Kontext einordnen
6. Schaffung neuer und umfassenderer Variablen und Kovariaten in den statistischen Modellen
7. Darstellung der Erfahrungen von historisch marginalisierten Gemeinschaften mit Fokus auf ihre Stärken

Das Paradigma der Kritischen Quantitativen Forschung hält für die in dieser Arbeit vorgenommene Kritik an der Erhebung von Geschlecht inspirierende theoretische Grundlagen bereit. Insbesondere für die Begründung der hier angewendeten Methoden (siehe Kapitel 4.1.3) sowie für die Identifikation von Forschungslücken und Desideraten (siehe Kapitel 5) stellte sich dieses Paradigma als fruchtbar heraus.

3.1.1 Selbstpositionierung

*„Je bewusster sich Wissenschaftler*innen über ihre eigene Positionierung und Verstrickung innerhalb von Herrschaftsverhältnissen sind und je mehr Kenntnisse sie über die Bedeutung erwerben, die diese möglicherweise für ihre Forschungsperspektive haben können, desto größer ist das Ausmaß der Transparenz und Validität, das sie in ihrer Forschung herstellen können.“*
(Mohseni et al., 2018, S. 30)

Eine Verortung im Paradigma der Kritischen Quantitativen Forschung bedeutet auch, die eigene epistemologische Positionierung durch eine soziale Selbstpositionierung zu reflektieren. Dies möchte ich folgend als forschende Person leisten, womit ich mit traditionellen Annahmen der quantitativen Sozialforschung breche und für eine Forschungsperspektive „der feministischen und postkolonialen Wissenschaftskritik zur Situiertheit von Wissen“ (Mohseni et al., 2018, S. 22) plädiere. Ein wesentlicher Antrieb hinter der Praxis der Selbstpositionierung in wissenschaftlichen Arbeiten, besteht darin, den Glauben an eine neutrale Objektivität zu

kritisieren. Denn auch wissenschaftliche ‚Wahrheiten‘ sind an Machtverhältnisse geknüpft; wer Wissenschaft betreiben kann und dadurch die eigenen „Fingerabdrücke“ (ebd.) hinterlässt, entscheidet auch über was und auf welche Weise geforscht wird. Dabei gilt „noch oftmals der weiße, männliche, nicht-behinderte Körper unhinterfragt für Unbefangenheit, wissenschaftliche Objektivität und Universalität“ (ebd., S. 23). Auch López et al., (2018) fassen den Zweck einer Selbstpositionierung folgendermaßen zusammen:

“[...] we aim for engaging in self-reflexivity about our own social locations and how this shapes our cognitions, values, epistemologies, ontologies, and meaning-making when we engage in knowledge production. We acknowledge that our values, cognition, and standpoints are shaped by our social locations and lifelong cumulative experiences in systems of power, privilege, and disadvantage.”
(S. 7).

Selbstpositionierungen dienen somit einer strengeren Objektivität, da mehr Transparenz gegeben ist. Letztlich können durch die Offenlegung des eigenen sozialisationsbedingten Erfahrungswissens und damit einhergehender Prägungen, zielführender potenzielle Leerstellen im Forschungsdesgin identifiziert werden. Dies stellt ein Qualitätskriterium dar, weil von diesen Leerstellen aus, auch die Forschungsergebnisse bereichernd verdichtet werden können.

Sodann möchte ich prägnant zusammenfassen, welche Bedeutung meine eigene Positionierung – verstanden als Verortung innerhalb gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse – in Bezug auf meine wissenschaftliche Tätigkeit hat: ich schreibe als *weiße*, weiblich gelesene, körperlich nicht beeinträchtigte und nicht unter Armut leidende Person mit deutschem Pass sowie Deutsch als Erstsprache. Die Erfahrung ohne akademischen Familienhintergrund zu studieren, forderte Habitusreflexionen heraus, die zusammen mit einer queeren Lebensweise und politischer Kollektivarbeit eine gewisse Sensibilität für Ungleichheitsverhältnisse legte. Vor dem Hintergrund des Forschungsgegenstandes sei angemerkt, dass ich aufgrund meines Geschlechtsausdruckes nicht mit inter- oder transfeindlicher Diskriminierung konfrontiert bin. Denn auch wenn mein Geschlechtsverständnis ein genderqueeres ist, praktiziere ich dieses nicht explizit. Zwar erfahre ich als weiblich gelesene Person in einem patriarchalen System ebenfalls kontinuierlich geschlechtsspezifische Diskriminierung, nur drückt sich die Diskriminierung aufgrund einer inter- und transgeschlechtlichen Identität teils auf anderen Ebenen aus. So wird die Geschlechtsidentität von inter- und transgeschlechtlichen Personen häufig pathologisiert (Butler, 2023; Frohard-Dourlent et al., 2016) und als nicht existent diffamiert: “Trans people are told ‘that we are impossible people who cannot exist, cannot be classified, and cannot fit anywhere’” (Spade, 2015, S. 19 zit n. Curley, 2019, S. 177). Allein diese Form der Diskriminierung ist in unterschiedlichsten sozialen Situationen persistent, ob in informellen sozialen Begegnungen oder in formalen Situationen beim Amt oder bei Bewerbungsgesprächen. Überall da können situationsspezifische Handlungen und Normen die eigene Existenz herausfordern, für die binär cisgeschlechtliche Personen kaum sensibilisiert sind. Deshalb möchte ich kritisch selbst-reflexiv festhalten, dass ich aufgrund meines binär cisgeschlechtlichen Geschlechtsausdruckes und der damit einhergehenden Privilegierung, bestimmte Diskriminierungserfahrungen, die ich in dieser Arbeit beschreibe, nicht selbst erlebt

habe. Zwar stimme ich mit Mohseni et al. (2018) darin überein, dass „die jeweilige Deprivilegierung nicht das Monopol, über ein bestimmtes Thema sprechen zu können [verleiht]“ und „Perspektiven deprivilegierter Wissenschaftler*innen [...] nicht per se richtiges Wissen [beinhalten]“ (ebd., S. 29). Doch – wie oben dargelegt – beeinflusst die soziale Positionierung und die damit einhergehenden Erfahrungen den Forschungsprozess immer auf spezifische Weise, was „spezifische Chancen und Gefahren“ (ebd., S. 30) birgt. Da ich darum bemüht bin, Verbündete (*Ally*¹⁶) zu sein, ist es offengelegtes Ziel dieser Arbeit, der Diskriminierung von trans- und intergeschlechtlichen Personen entgegenzuwirken. Meine Forschungsmotivation sowie mein politisches Verhältnis zum Forschungsgegenstand, sollten somit deutlich geworden sein.

3.2 Geschlechterhebung aus Sicht einer Kritischen Quantitativen Forschung

“Consistent with the aims of quantitative criticalists, we argue that the focus and intent of how gender and sex are measures in quantitative scholarship is essential. Although we recognize the complex relationship between variable operationalization, collection, and use [...] to focus inwardly on how ways of knowing are reinforced by quantitative research techniques.”
(Garvey et al., 2019, S. 3).

Es würde wohl den meisten Sozialwissenschaftler*innen unpassend oder gar unwissenschaftlich erscheinen, Befragte nicht mehr selbst eine Antwort auf die Frage nach ihrer Geschlechtszugehörigkeit geben zu lassen. Doch im Jahre 1978 war es Usus, dass die Datenerhebenden selbst die Zuordnung anhand äußerlicher Merkmale der Befragten treffen (Westbrook & Saperstein, 2015). So hieß es in den Anleitungen für die Erhebung der Umfragedaten, die damals entweder durch in-persona Gespräche oder auch nur am Telefon durchgeführt wurde: „Only ask [for gender/sex] if you can’t tell from the name or the sound of voice“ (ebd., 547). Auch wurde und teilweise wird bei einem Wechsel der Geschlechtsangabe von einem Jahr auf das nächste, dieser als Fehler klassifiziert (ebd.) Dieses Vorgehen würde man heute wohl unter dem Begriff Cis-Normativität fassen (siehe Kapitel 2.1).

Erste Änderungen dieses Vorgehens sind durch Online-Befragungen aufgekommen, in denen Befragte selbst Angaben machen konnten, aber auch da waren zumeist nur die zwei binären Geschlechterkategorien auswählbar.¹⁷ Erst in den vergangenen Jahren sind abinäre Antwortkategorien aufgrund von gesellschaftlichen Entwicklungen üblicher geworden (Medeiros et al., 2020)¹⁸. 2015 veröffentlichte beispielsweise die American Psychological Association einen

¹⁶ Eine empfehlenswerte Broschüre zu dem Thema, zwar mit Fokus auf der Bekämpfung von Rassismus, ist „Allyship in Action – Eine Ressourcensammlung für weiße Verbündete“ (Sauseng et al., o. J.) der Universität Innsbruck.

¹⁷ So berichten Muschalik et al. (2021), von einer Studie, die aufzeigt, dass in 76% „der 106 veröffentlichte[n] psychologische[n] Studien aus den Jahren 2016–2018 [...] das Geschlecht der Teilnehmenden weiterhin als binäres Konstrukt (weiblich/männlich) erhoben wurde“ (S. 1365).

¹⁸ In den USA sind seit den 2010er Jahren auch in größeren nationalen Umfragen, abinäre Antwortoptionen hinzugekommen. Eine der ersten Änderungen laut Medeiros et al. (2020) war z.B. 2013 durch folgendes zu beobachten: „This decision was made due to students protesting the binary gender question [for] surveys

Bericht, in dem sie „explizit dazu auf[rufen], in der Wissenschaft (a) Geschlecht als nichtbinäre Kategorie anzuerkennen und (b) die binäre Geschlechterfassung zugunsten von genaueren und inklusiven Messungen zu verwerfen“ (Muschalik et al., 2021, S. 1365).

Gleichzeitig machten beispielsweise bereits 1977 Gould und Kern-Daniels darauf aufmerksam, dass Wissenschaftler*innen die Begriffe *sex* und *gender* unpräzise nutzen und es an einer adäquaten theoretischen Einbettung mangle (Garvey et al., 2019). Auch Sumerau et al. (2017) berichten, dass bereits vor 25 Jahren Vertreter*innen der *Queer Theory* für eine Implementierung der theoretischen Erkenntnisse in die Sozialforschung argumentiert haben:

„Although there have been sociologists calling for and engaging in critical analyses of binary and distinct sexual and gender assumptions since at least the 1980s (see, e.g. Connell, 1987; Rich, 1980; West and Zimmerman, 1987), quantitative sociology has been slow to adapt to this evolution in sexual and gender phenomena shifting our sampling and measurement strategies [...]“ (ebd., S. 646)

Es handelt sich daher um keine neue Debatte. Forscher*innen unterschiedlicher Disziplinen, allen voran den Sozialwissenschaften, aber auch aus der Psychologie (Lindqvist et al., 2021; Williams et al., 2020) und den Natur- und Gesundheitswissenschaften (Bauer et al., 2017; DuBois & Shattuck-Heidorn, 2021; Frohard-Dourlent et al., 2016) kommend, klagen an, dass die Erhebungsmethodik von Geschlecht nicht mit dem bereits akzeptierten theoretischen und empirisch abgesicherten Wissen über Geschlechtsvielfalt übereinstimmt. Damit entstehen Forschungslücken, die auch aus forschungsethischer Sicht zu kritisieren sind. Denn „[d]iese Praxis folgt zum einen nicht den Prinzipien der Wissenschaft, der Integrität und des Respekts“ und kann zum anderen „als Identitätsverleugnung empfunden werden“, was auch als „Mis-Gendering“ oder „Trans-Erasure“ bezeichnet wird (Muschalik et al., 2021, S. 1365)¹⁹.

Resümierend lässt sich aus der Kritik an der Erhebung von Geschlecht ziehen, dass die Fragestellung, die Antwortkategorien und die Interpretation der Ergebnisse dem geschlechtertheoretischen Wissen angeglichen werden müssen.

3.2.1 Fragestellung

„Geboten ist eine differenzierte und ausdrückliche Erhebung des sozialen Geschlechts (anstelle der fragwürdigen Verwendung des biologischen Geschlechts als Stellvertreter) immer dann, wenn soziale Geschlechtseffekte im Kontext der Forschungsfrage theoretisch begründet eine Rolle spielen und es vermieden werden soll, Geschlechterstereotype zu reifizieren.“ (Döring, 2013, S. 107).

administered by the Society Opinion Media (SOM) Institute“ (S. 129). Im Vorgängerprojekt des hier untersuchten Datensatzes (EUROSTUDENT VI, 2016-2018) ist noch keine „Other“ Kategorie erhoben worden (EUROSTUDENT VI – Core Questionnaire, IHS et al., 2016). In Deutschland und Österreich sind mit den juristischen Änderungen (siehe Kapitel 3.3.2), vermehrt Änderungen in der Umfrageforschung zu beobachten.

¹⁹ Mis-Gendering: „der falsche Gebrauch von Pronomen oder anderen geschlechtsspezifischen Wörtern“. Trans-Erasure: „die Verneinung von transgeschlechtlichen Personen“ (Muschalik, 2021, S. 1365).

Ein immer wiederkehrender Aspekt in der Kritik an der sozialwissenschaftlichen Erhebung des Merkmals Geschlecht ist, dass in der Fragestellung nicht explizit gemacht ist, nach welcher Dimension von Geschlecht gefragt wird:

„[...] existing measures tend to conflate the constructs of sex and gender, typically by asking a single question that attempts to reflect one or the other or perhaps some combination of the two.“
(National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022, S. 103).

Im Englischen existieren mit *sex* und *gender* zwar unterschiedliche Begrifflichkeiten, die theoretisch Bezug auf die unterschiedlichen Dimensionen von Geschlecht Bezug nehmen. Denn der Begriff *sex* wird vorwiegend genutzt, um die körperliche Geschlechtsausprägung zu beschreiben, die sich an dem Vorhandensein von bestimmten äußerlichen Merkmalen, Gonaden oder der Zusammensetzung von Chromosomen und Hormonen orientiert. Während mit *gender* auf die soziale Dimension von Geschlecht Bezug genommen wird, was die Geschlechtsidentität, den Geschlechtsausdruck und die Geschlechtswahrnehmung durch andere inkludieren kann (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022; Slade et al., 2021; siehe auch Kapitel 2.1). Auch trotz dieser zwei unterschiedlichen Begrifflichkeiten im Englischen wird in den meisten Erhebungen und Auswertungen (in der Hochschulforschung), „sex as an inadequate proxy for gender“ (Garvey et al., 2019, S. 15) genutzt. Zudem kann bei der Konstruktion einer Fragestellung nicht angenommen werden, dass Befragten diese theoretische Unterscheidung geläufig ist. Diese Unterscheidung existiert in der deutschen Sprache entlang der Begrifflichkeit Geschlecht nicht. Hier merkt Döring (2013) an, dass häufig „das biologische Geschlecht als Stellvertreter für das soziale Geschlecht erhoben wird“ (S. 104), was problematisch ist, da folgend soziale Phänomene auf Grundlage einer vermeintlich biologischen Veranlagung erklärt werden:

„Measuring sex as a biological variable based on sex traits is insufficient because it cannot address either the multidimensional nature of sex or the independent role of gender in shaping people’s health and life experiences.“ (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022, S. 7)

Bereits daran wird deutlich, dass es mindestens zwei verschiedene Fragestellungen braucht, möchte man sowohl das amtlich registrierte Geschlecht, das häufig aufgrund körperlicher Merkmale bei der Geburt zugeordnet wurde, als auch das im Alltag gelebte Geschlecht erheben. Mit Erkenntnissen der queer-feministischen Geschlechtertheorie im Hinterkopf, ließen sich noch weitere Dimensionen von dem, was unter Geschlecht zu verstehen ist, abfragen. Denn wie in Kapitel 2.1 beschrieben, kann der Begriff sowohl das nach dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht beschreiben als auch den Geschlechtsausdruck, die Geschlechtsidentität und die Wahrnehmung durch andere, die zudem mehr oder weniger fluide und kontextspezifisch sein können (Döring, 2013; Slade et al., 2021).

Nach welcher Dimension von Geschlecht gefragt wird, hängt vom Forschungsinteresse ab und daran muss die Operationalisierung angepasst werden (Frohard-Dourlent et al., 2016; Garvey et al., 2019; Lindqvist et al., 2021).

Bauer et al. (2017) haben beispielsweise eine umfangreiche Studie durchgeführt, in der sie zwei Varianten abinär zu erheben, evaluieren. Da sie aus dem Bereich der Gesundheitswissenschaften kommen, waren für sie Fragedesigins anhand dessen biomedizinische Merkmale offenbar werden²⁰ neben des im Alltag gelebten Geschlechts von Relevanz, um inter- und transinklusive Gesundheitsversorgung gewährleisten zu können. So schreiben sie:

„[...] data on hormonal milieu are required in many studies of hormone-linked cancers, while lived gender is relevant to understanding experiences of social stigma amongst trans persons. [Therefore,] measures capture three dimensions of sex/gender [are needed]: sex assigned at birth, current gender identity, and trans status (through cross-classification).“ (Bauer et al., 2017, S. 4).

An diesem Beispiel zeigt sich, dass das Fragedesign sehr stark vom Forschungsinteresse abhängt und teilweise mehrere Dimensionen von Geschlecht für das Erkenntnisinteresse relevant sind. Für sozialwissenschaftliche Analysen sind in den meisten Fällen die amtlich registrierten Daten notwendig, um die Umfragedaten später gewichten zu können²¹, aber für die Interpretation der Ergebnisse spielt die soziale Dimension von Geschlecht eine bedeutendere Rolle. Denn es sind nicht körperliche Merkmale, die sich zur Erklärung für beispielsweise die unterschiedliche Studienfachwahl zwischen den Geschlechtern heranziehen lassen: „The superficial use of the word gender, however conventional in practice, does little to address the underlying social conditions of the higher education setting.“ (Garvey et al., 2019, S. 8).

Solange diese Uneindeutigkeit in der Frageformulierung nicht aufgelöst wird, sind daher bestimmte Schlussfolgerungen aus theoretischer Perspektive nicht zulässig. So kann in der Auswertung theoretisch nicht einfach von einem Effekt *des Geschlechtes* gesprochen werden. Denn in sozialwissenschaftlichen Auswertungen, die mit dem Begriff Geschlecht operieren, muss explizit gemacht werden, was unter Geschlecht zu verstehen ist (siehe Kapitel 2.1). Wenn beispielsweise zu Ungleichheitsverhältnissen aufgrund von Geschlechtszugehörigkeit geforscht wird, macht es einen Unterschied in der Erklärung, Deutung und Reaktion auf eben diese Ungleichheitsverhältnisse, wenn herausgearbeitet wurde, worauf diese basieren; Handelt es sich um Diskriminierung aufgrund unterschiedlicher Körperlichkeit? Werden Personen von ihren Mitmenschen anders behandelt, weil sie einen bestimmten Geschlechtsausdruck pflegen oder sich anders verhalten als es die normativen Rollenzuschreibungen erwarten? Welche Erwartungshaltungen kommen einem Geschlecht gegenüber zum Ausdruck und zu welchen psychologischen Zwängen führt dies?

Wenn durch eine unpräzise Terminologie in der Fragestellung uneindeutig bleibt, welches Geschlechtsverständnis erhoben wird, unterliegt implizit auch die Annahme der (binären) Cis-Normativität (siehe Kapitel 2.1), denn das psychologische, körperliche und soziale Geschlecht

²⁰ Worunter für trans- und intergeschlechtliche Personen insbesondere die durch Transitionen oder geschlechtsangleichende Operationen in der Kindheit entstandenen gesundheitlichen Auswirkungen gehören (Blackless et al., 2000; European Union Agency for Fundamental Rights, 2020).

²¹ Auch wenn eine trans-inklusive Gewichtung vermutlich erst in weiterer Zukunft möglich sein wird, siehe Kapitel 3.3.2.

werden als übereinstimmend angenommen. Zwar hat diese Uneindeutigkeit der Fragestellung und die implizite Annahme der Cisgeschlechtlichkeit in der Sozialwissenschaft bisher zu theoretisch nachvollziehbaren Resultaten geführt, da die meisten Personen eine Sozialisation durchlaufen haben, die ihrer bei der Geburt zugeordneten Geschlechtszugehörigkeit entspricht und sich auch noch mit dieser identifizieren (d.h. diese auch in Fragebögen angeben). Für binär cisgeschlechtliche Personen treffen daher auch die Ergebnisse einer uneindeutig formulierten Geschlechterabfrage weitgehend zu und die sozialwissenschaftlichen Messmethoden kommen zu relativ erklärungs-fähigen Aussagen (Döring 2013). Doch entsprechen diese streng genommen nicht den Standards quantitativer Umfrageforschung. Denn allein diese Form der uneindeutigen Fragestellung widerläuft den Prinzipien der Validität von Messkonzepten und die Interpretation der Daten basiert auf impliziten Annahmen bzw. Normvorstellungen. Will man also Wissenschaftlichkeit wahren, muss bereits in der Fragestellung die Lücke zwischen Geschlechtstheorie und empirischer Sozialforschung geschlossen werden, in dem aus der Fragestellung möglichst eindeutig hervorgeht, nach welchem Geschlechtsverständnis gefragt wird.

Außerdem kann eine uneindeutig operationalisierte Fragestellung dazu führen, dass vor allem gendernonkonforme Personen den Fragebogen abbrechen. Für Personen, die mit einem Geschlecht geboren sind, das bei der Geburt den medizinisch-kulturellen Normen eines weiblichen oder männlichen Geschlechts entsprochen hat und deren Geschlechtsidentität wie Geschlechtsausdruck mit diesem noch übereinstimmt, stellt eine Uneindeutigkeit in der Abfrage zumeist kein Problem dar. Für alle anderen, kann eine uneindeutig operationalisierte Frage nicht eindeutig beantwortet werden. Das kann zum Abbruch des Fragebogens führen und im schlimmsten Fall Verärgerungen oder Verletzungen bei den Befragten zur Folge haben (Bauer et al., 2017; Frohard-Dourlent et al., 2016; Garvey et al., 2019).

Die Kritik, die Forschende bisher an der Fragestellung erhoben haben, bezieht sich damit vor allem darauf, dass in der Frageformulierung das dahinterliegende Geschlechtsverständnis nicht deutlich wird.

3.2.2 Antwortkategorien

When gender is used as the name of an item or variable in survey research, for example, with “male” and “female” as the only two options available, the word gender loses its meaning and its analytic and theoretical potential as a continuous variable. However, if the term sex is used instead, are we really measuring what we want to know? (Garvey et al., 2019, S. 5)

In diesem Zitat wird sowohl das Problem der Operationalisierung der Fragestellung gestreift als auch jenes der Operationalisierung der Antwortkategorien. In der Kritik an der bisherigen Erhebung von Geschlecht ist eines offensichtlich: es müssen mehr als zwei Geschlechterkategorien erhoben werden. Wie aufgezeigt wurde, sind weder körperliche Geschlechtsmerkmale noch Ausdruck und Ausleben der Geschlechtsidentität beschränkt auf zwei Kategorien. Das sollte sich bestenfalls im Fragedesign widerspiegeln (Bauer et al., 2017; Diethold et al. 2022;

Döring, 2013; Frohard-Dourlent et al., 2016; Garvey et al., 2019; Lindqvist et al., 2021; Muschalik et al., 2021). Die Anzahl und Formulierung der angebotenen Geschlechterkategorien müssen sich an mehreren Dimensionen orientieren, die jeweils unterschiedliche Zielsetzungen haben und teils miteinander kollidieren. Diese könnten grob wie folgt unterschieden werden: a) Erkenntnisinteresse: welche Dimensionen von Geschlecht sind für das Forschungsinteresse relevant und müssen daher abgebildet werden? b) Theoretische Kohärenz: entsprechen die Antwortkategorien dem abgefragten Geschlechtsverständnis? c) Forschungspraktikabilität: sind die Antwortkategorien für möglichst alle Befragte auf die gleiche Weise verständlich, sodass ausreichend hohe Rücklaufquoten verschiedenster Personengruppen erreicht werden können? Und auch wie kann eine ausreichend hohe Fallzahl pro Kategorie sichergestellt werden?

Was die Anzahl der Antwortkategorien betrifft, liegt im ersten Moment nahe, diese um eine zusätzliche Kategorie wie „Divers“ zu erweitern. Dies „mag zunächst als ein einfacher und pragmatischer Ansatz erscheinen“, aber so können keine Unterschiede zwischen beispielsweise „genderqueer (weder ganz/immer weiblich, noch ganz/immer männlich), genderfluid, bigender (doppelgeschlechtlich), trigender (sich mit 3 Geschlechtern identifizierend) und agender“ (Muschalik et al., 2021, S. 1365) gemacht werden. Für die Interpretation ist es allerdings relevant, dass es sich dabei um unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Erfahrungen handelt, die wohlmöglich auch entscheidend für das Forschungsinteresse sind. Zudem sollte sichergestellt sein, dass sich inter- und transgeschlechtliche Personen in den vorgegebenen Kategorien wiederfinden können. Denn nur wenn genügend theoretisch präzise²² Antwortkategorien zur Verfügung stehen, können diese valide Angaben machen. So kann auch verhindert werden, dass trans- und intergeschlechtliche Befragte den Fragebogen abbrechen (müssen), weil sie sich nicht repräsentiert sehen. Das kann nämlich auch ein Grund dafür sein, dass sich Personen mit gendernonkonformer Geschlechtszugehörigkeit seltener an statistischen Umfragen beteiligen (Frohard-Dourlent et al., 2016). Auf der anderen Seite können zu viele Kategorien Verwirrung unter den Befragten stiften und zum Abbruch des Fragebogens führen (Diethold et al., 2023). Gleichzeitig muss in der quantitativen Forschung häufig auch eine gewisse Fallzahl erreicht werden, um statistisch zulässige Auswertungen machen zu können oder die Anonymität der Befragten zu wahren. Dies kann letztlich dazu führen, dass Forschende differenzierte abinäre Antwortkategorien zu einer zusammenführen müssen, womit jedoch eben jene Homogenisierung passiert (siehe auch Kapitel 3.2.5), die als „analytic micro-aggressions“ (Muschalik et al., 2021, S. 1368) bezeichnet werden kann.

Hieraus ergibt sich ein mehrdimensionales Spannungsfeld, da auf der einen Seite ein möglichst breites Angebot an Antwortmöglichkeiten die Inklusion wie auch differenzierte

²² D.h. es sollte sich um Antwortkategorien handeln, die sowohl von einem geschlechtersensiblen Theorieverständnis zeugen (beispielsweise ist der Begriff transsexuell veraltet und transgender/transgeschlechtlich ist diesem vorzuziehen, weil transsexuell irreführend auf Sexualität und nicht auf Geschlechtsidentität verweist, siehe Kapitel 1) als auch mit dem abgefragten Geschlechtsverständnis zusammenpassen (Diethold et al., 2023).

Untersuchung der Lebensrealitäten von inter- und transgeschlechtlichen Personen sicherstellen sollte. Auf der anderen Seite können nach Geschlechtervielfalt differenzierende Antwortmöglichkeiten dazu führen, dass diese einzeln statistisch nicht verwendbar sind und gerade unter Befragte, denen diese Kategorien nicht geläufig sind (oder diese ablehnen) zur Verwirrung (und damit wohlmöglich zu fehlerhaften Angaben führen) oder auch zum Abbruch des Fragebogens führen.

Welche Kategorien angeboten werden und wie die Formulierung dieser ist, muss sich also am Forschungsinteresse orientieren und gleichzeitig forschungspraktisch im Blick behalten, wie Befragte auf diese reagieren, aber auch wie viele Fallzahlen zu erwarten sind. Sie müssen aber auch mit dem abgefragten Geschlechtsverständnis zusammenpassen. Es wird immer wieder kritisiert, dass in vielen Studien eine Inkohärenz zwischen dem in der Fragestellung postulierten Geschlechtsverständnis und den angebotenen Geschlechterkategorien besteht. So können für die Frage nach dem amtlich registrierten Geschlecht andere Antwortkategorien angeboten werden als für den Geschlechtsausdruck im Alltag. Häufig wird beispielsweise (im Englischen) nach *gender* gefragt und zur Auswahl stehen „male“ und „female“, was jedoch klassisch medizinische Kategorien sind (Garvey et al., 2019). Meistens werden diese Angaben dann in der Interpretation ‚quasi-automatisch‘ zu Angaben von Frauen und Männern umgedeutet, womit aus theoretischer Perspektive unzulässigerweise von medizinischen Kategorien auf soziale Kategorien geschlossen wird (Lindqvist et al., 2021). Hier kommt es also selbst in der binären Geschlechterhebung zu einer Schlussfolgerung, die auf der Annahme basiert, die körperlichen Merkmale lassen auf die soziale Geschlechtsidentität oder den Geschlechtsausdruck schließen – was als Cis-Normativität bezeichnet werden kann und nicht den theoretischen Erkenntnissen der Geschlechtertheorie entspricht (siehe Kapitel 2.1). Die unzulässige theoretische Schlussfolgerung von medizinischen Kategorien auf soziale Kategorien stellt damit die Validität der gebildeten Kategorien Frau und Mann samt Interpretation infrage. Diese Erkenntnis tritt vor allem anhand der Überlegungen zur abinären Geschlechterhebung deutlich hervor. Denn besonders für trans- und intergeschlechtliche Personen besteht hier eine theoretische Inkohärenz. Wer sich als Mann beschreiben würde, aber nicht die körperlich eindeutig als männlich klassifizierten körperlichen Merkmale aufweist, kann sich nicht zuordnen, werden die Begriffe in ihrer Bedeutung als medizinische Kategorie verstanden. So besteht neben dem forschungsethisch bedenklichen Ausschluss bestimmter Personengruppen das Problem der Konstrukt- und Inhaltsvalidität, sobald die Antwortkategorien nicht mit dem abgefragten Geschlechtsverständnis übereinstimmen.

Ein anderes Beispiel dafür, dass Klarheit für die Interpretation der Antwortkategorie durch eine eindeutige Fragestellung sichergestellt werden muss, ist der Begriff der Intergeschlechtlichkeit. Denn dieser kann sowohl eine medizinische als auch eine identitätsstiftende Lesart haben: „It is also important to note that ‘intersex’ is currently used as both a sex and a gender identity by some people, as only a sex identity by others, and as only a gender identity by others“ (Davis, 2015 zit. nach Sumerau et al., 2017).

Zusammenfassend liefert (Döring, 2013) mit den Begriffen Eindeutigkeit, Exhaustivität und Exklusivität, klassische Entscheidungskriterien anhand derer sich die Güte der gewählten Antwortkategorien beurteilen lassen. So müssen die zur Auswahl stehenden Antwortkategorien eindeutig sein, das heißt „[d]as gemessene Merkmal und jede Ausprägung müssen genau definiert sein“ (S. 97), worunter beispielsweise fiele, dass sich aufgrund der Fragestellung und der passenden Antwortkategorien die amtlich registrierte Geschlechtsangabe von der Geschlechtsidentität oder dem Geschlechtsausdruck unterscheiden ließe. Exhaustivität verweist darauf, dass „[j]ede mögliche Merkmalsausprägung [...] abgedeckt sein“ (ebd., S. 98) müsse, wobei die Schwierigkeiten dieses Kriteriums angesichts der Fülle an möglichen Geschlechterfahrungen, im Grunde kaum zu erfüllen ist. Das Kriterium der Exklusivität ist vor dem Hintergrund eines queer-feministischen Geschlechtsverständnisses besonders herausfordernd und kann nur durch logisch durchdachte Antwortkategorien nachgekommen werden. Denn Exklusivität fordert, dass jede Befragungsperson genau in eine Ausprägung fallen muss. Da die Geschlechtsidentität oder der Geschlechtsausdruck jedoch mehrdimensional sowie fluide sein können und sich eine Person beispielsweise als zugleich mit der männlichen oder weiblichen Antwortkategorie identifizieren kann, bräuchte es eine Kategorie, die ebendiesen Tatbestand auch abdeckt wie „sowohl männlich als auch weiblich“. Diese komplexe Dimension von Geschlecht kann jedoch treffsicherer durch einen anderen Fragemodus abgebildet werden (siehe Kapitel 3.2.3).

Fraglich bleibt zusätzlich, ob eine Antwortkategorie angeboten werden soll, die keine Angabe erlaubt. Auch hier muss aus der Formulierung klar hervorgehen, dass sich Befragte aus Anonymitätsgründen bzw. Gründen der Privatsphäre nicht zuordnen wollen und nicht aufgrund ihres Geschlechtsverständnisses. So kann aus einer Kategorie wie „Ich möchte keine Angabe zu meiner Geschlechtsidentität machen“ geschlossen werden, dass Befragte diese Frage nicht beantworten wollen, aber könnten. Etwas anderes wäre es, wenn eine Formulierung wie „Ich möchte mich keiner der vorgegebenen Geschlechtskategorien zuordnen“ genutzt wird, da dies den logischen Schluss zulässt, dass die Befragten sich in den angebotenen Geschlechterkategorien nicht wiederfinden können *und* ihre Anonymität wahren möchten. So merken auch Garvey et al. (2019) an: „Including an option that allows participants to refuse to indicate their *gender* identity is a provocative consideration. Quantitative scholars must consider how to code and classify these participants.“ (S. 18). Denn eine Antwortkategorie anzubieten, mit der die Antwort, auf die doch sehr persönliche Frage nach dem Geschlecht, verweigert werden kann, kann verhindern, dass Befragte den Fragebogen abbrechen. Allerdings stellt sich für diese Kategorie die Frage, zu welcher Analysekatgorie diese Fälle später zugeordnet werden sollen. Besonders dann, wenn nicht eindeutig hervorgeht, ob die Wahl dieser Antwortkategorie aufgrund des Geschlechtsverständnisses oder aufgrund von Anonymitätsgründen getätigt wurde. Da häufig auf Basis der Geschlechtervariable (bzw. einer Kombination von Variablen) darüber entschieden wird, ob ein ausgefüllter Fragebogen als ein gültiger Fall in die Analyse miteinbezogen wird, scheint es sinnvoll, eine Antwortkategorie anzubieten, die eine Verweigerung zulässt. Anstatt zu riskieren, den Fall nicht in die Analyse miteinzubeziehen zu können. Es sprechen also Gründe für und gegen eine solche Antwortkategorie. Vor dem

Hintergrund der abinären Geschlechterhebung ist vor allem festzuhalten, dass eine möglichst inklusive Erhebungsvariante hoffentlich dazu führt, dass diese Antwortkategorie zunehmend obsolet wird: „Hopefully, with more gender and sex inclusive response options, trans*, and gender and sex non-conforming people will be less likely to refuse to provide their identities.“ (Garvey et al., 2019, S. 18). Was jedenfalls auch für diese Antwortkategorie gilt, ist auf eine Formulierung zu achten, die theoretisch eindeutige Schlussfolgerungen zulässt.

3.2.3 Fragemodus

Neben der Fragestellung und den Antwortkategorien ist für die Operationalisierung der Geschlechterhebung auch der Fragemodus entscheidend. Je nach Fragemodus erlaubt das Item Einfach- oder Mehrfachantworten oder ist zwingend, um im Fragebogen voranzukommen, also als Pflichteingabe operationalisiert.

Garvey et al. (2019) haben aufgezeigt, dass bei allen von ihnen untersuchten Umfragen im Bereich der Hochschulforschung in den USA, nur eine Antwort auf die Frage nach ‚dem Geschlecht‘ möglich war. Damit kritisieren sie, dass nicht nur die Formulierungen der Antwortkategorien, sondern auch der Fragemodus von einem Geschlechtsverständnis zeugt, das fixiert auf eine Kategorie und nicht fluide ist. Auf Grundlage queer-feministischer Geschlechtertheorie lässt sich allerdings argumentieren, dass Geschlecht ein fluides, mehrdimensionales Konzept ist (Butler, 1990; siehe auch Kapitel 2.1). Damit ließe sich dieses nur sehr begrenzt in Kategorien fassen. Lindqvist et al. (2021) beispielsweise berichten, dass als ‚dritte Alternative‘ neben den binären Geschlechterkategorien am häufigsten mit den Begriffen „transgender‘, ‚non-binary‘ or ‚other““ (S. 335) bezeichnet wurde. Aber dieser Operationalisierung unterliegt der Annahme „that transgender and cisgender are distinctly different from each other [...] and that transgender identities constitutes a homogenous group“ (ebd.). Denn es ist theoretisch möglich, dass Befragte sich gleichzeitig als transgender bezeichnen *und* eine der binären Kategorien als passend empfinden, was bei einer Einfachfachauswahl zur Folge hätte, dass sie ihre Geschlechtsidentität hierarchisieren müssen (Frohard-Dourlent et al., 2016).²³ Deshalb wird in der Literatur zur abinären Geschlechterhebung diskutiert, ob Mehrfachantworten in der Geschlechterfrage ermöglicht werden sollten (Diethold et al., 2023; Döring, 2013; Garvey et al., 2019; Lindqvist et al., 2021; siehe dazu auch Kapitel 5). Eine Mehrfachauswahl stellt sich in der Forschungspraxis jedoch als Herausforderung heraus, da Fälle für die Auswertung häufig trotzdem einer Kategorie zugeordnet werden. Das heißt, hier müssten Forschende selbst eine hierarchische Zuordnung vornehmen und dies ist augenscheinlich problematisch und widerläuft dem Sinn einer Mehrfachantwort. In Kapitel 5 werden Alternativen diskutiert, die eine Abbildung der Mehrdimensionalität und Fluidität von Geschlecht

²³ Wenn sich also beispielsweise eine transgeschlechtliche Person, sowohl als männlich/weiblich identifiziert, aber auch als transgeschlechtlich, müsste sich diese für eine Kategorie entscheiden.

versuchen einzufangen, beispielsweise über Zwei- oder Drei-Schritte-Abfragen, psychometrische Skalen oder offene Antwortfelder.

In der Kritischen Quantitativen Forschung wird immer wieder die Forderung erhoben, in der Interpretation auch die Fluidität und zeitliche Dimension rund um das Merkmal Geschlecht mitzudenken, denn welche vergeschlechtlichen Rollenerwartungen oder auch Diskriminierungsformen zu einem bestimmten kulturellen und zeit-historischen Kontext vorliegen, ist entscheidend für die Einordnung der Ergebnisse: „In different ways, too, gender is also a fluid characteristic in society that changes in different sociopolitical and historical contexts.“ (Curley, 2019, S. 177).

Die Entscheidung, ob die Geschlechterfrage eine Pflichtfrage ist, hängt nicht nur vom Forschungsinteresse ab. Denn häufig wird die Geschlechtsangabe als verpflichtende Eingabe operationalisiert, da das Merkmal Geschlecht für die Gewichtung der Daten genutzt wird und damit häufig als Entscheidungskriterium für die Klassifizierung eines Fragebogens als gültig bzw. auswertbar herangezogen wird. Gerade deshalb muss jedoch umso mehr dafür Sorge getragen werden, dass sich Befragte auch richtig zuordnen können und nicht aufgrund einer diskriminierenden oder mangelhaften Operationalisierung den Fragebogen abbrechen oder Falschangaben tätigen müssen (Frohard-Dourlent et al., 2016; Garvey et al., 2019). Vor allem für inter- und transgeschlechtlichen Personen kann diese Fragemodalität eine fehlerhafte Datenqualität zur Konsequenz haben und es muss damit gerechnet werden, dass diese gar nicht oder nur marginal erfasst werden. Steht diese Personengruppe nämlich vor uneindeutigen oder nicht erschöpfenden Antwortkategorien in Kombination mit einer verpflichtenden Eingabemodalität, können diese entweder eine falsche Angabe machen, „was zu methodologischen Problemen und zu geschlechtsspezifischen Fehlklassifizierungen führen kann“ (Muschalik et al., 2021, S. 1365) oder die Befragung abbrechen.

3.2.4 Interpretationslücke zwischen Theorie und empirischer Sozialforschung

“But the influence of data from large-scale social surveys is undeniable, and the gap between our theory and our methods yawns more widely for sex and gender than for many other core social science concepts.” (Westbrook & Saperstein, 2015, S. 556).

Durch die Erkenntnisse der queer-feministischen Theorie und dem öffentlich Werden von trans Identitäten werden die beschriebenen Uneindeutigkeiten und impliziten Normvorstellungen in der Geschlechtererhebung offenbar. Wenn zum Beispiel in der Fragestellung nicht explizit gemacht wird, nach welche Form der Geschlechtsausprägung gefragt wird, müssen Ergebnisse unter impliziten Annahmen interpretiert werden. Häufig wird im Forschungsdesign nicht hinterfragt, was mit der Variable Geschlecht eigentlich gemessen wird, die so häufig als selbstverständliche Analysekategorie Eingang in sozialwissenschaftliche Auswertungen findet (z.B. bei Cohen, 2016; Döring, 2013; Frohard-Dourlent et al., 2016; Garvey et al., 2019; Lindqvist et al., 2021; Slade et al., 2021). Dabei sollte es Anspruch jeder wissenschaftlichen Arbeit sein, darüber zu reflektieren, weshalb Variablen Eingang in Untersuchungen finden

(Kohler et al., 2023). Die kritische Hinterfragung des geläufigen Geschlechterverständnisses aus einer queeren Perspektive enthüllt auch, dass die bislang genutzten Messinstrumente für Geschlecht ebenso in Bezug auf binär cisgeschlechtliche Personengruppen nicht den wissenschaftlichen Ansprüchen einer distinktiven, validen, reliablen und objektiven Messung sowie theoriegeleiteten Interpretation genügen.

Wie Sumerau et al. (2017) bemerken wird eine Annäherung zwischen Theorie und quantitativer empirischer Sozialforschung, vor allem in Bezug auf die Untersuchung von marginalisierten Personengruppen, wohl noch einige Zeit in Anspruch nehmen:

“[...] adjusting longstanding traditions concerning validity, reliability, representativeness, and variable construction in quantitative sociology [...] require reevaluating the way we interpret, utilize, and discuss results from existing large-scale surveys in the field [...] will likely take much time, debate, and consideration in the coming years.” (S. 647f.).

Die bisherige Kritik an der Erhebung von Geschlecht zeigt auch auf, dass es einer „stärkeren Geschlechtersensibilisierung in der akademischen Methodenlehre“ (Döring, 2013, S. 111) bedarf. Stimmen des Kritischen Quantitativen Paradigmas weisen zudem daraufhin, dass der zeitlich-kulturelle Kontext in der Interpretation der Geschlechtervariable(n) Einzug halten sollte: „[...] it is unlikely that gender will always matter in the same ways [...] historical periods or countries, for which cohorts, at which times within the lifecourse, and even at which times of day, gender has explanatory power.“ (Cohen, 2016, S. 7).

Genauso müsse es Anspruch soziologischer Analysen sein, quantitative Daten durch die theoretische Brille intersektionaler Theorie zu betrachten, um Ergebnisse entlang einer so komplexen Variable wie der zur Geschlechtszugehörigkeit aussagekräftig einordnen zu können. Ebenfalls mit Cohen (2016) sei an die Vorteile erinnert, die die Kombination (queer-)feministischer Theorien mit quantitativer Analysemethodik bereithält:

“Feminist methodological critique, epistemological position and transformative agenda continually raise new questions and require new quantitative approaches to be developed, or at least old ones rethought. For example, feminist theory should make us think twice before adopting a binary and ahistorical understanding of sex/gender.” (ebd., S. 11).

Zusammenfassend wird deutlich, dass Auswertungen auf Basis der Variable ‚Geschlecht‘ besonders dann mithilfe (queer-feministischer) Theorie interpretiert werden sollten, wenn diese als theoretisch relevante Variable zur Hypothesenprüfung oder -bildung genutzt wird. Werden geschlechtsbedingte Ungleichheiten untersucht, sollte in der Interpretation der Ergebnisse verständlich werden, auf welche Geschlechtseffekte diese zurückzuführen sind. Wenn durch die einfache kategoriale Unterscheidung von Befragten als Frau, Mann oder auch einer weiteren dritten Geschlechterkategorie angenommen wird, geschlechtsbedingte Unterschiede erklären zu können, bleibt Geschlecht ein vorwissenschaftlicher Begriff, da dieser selbst erklärungsbedürftig bleibt.

3.2.5 Repräsentativität und Strategischer Essenzialismus

“Although constructing categories for gender and sex may seem antithetical to queer theory, blurring the boundaries between the two creates opportunities to challenge categorization while also exploring more liberating approaches to collecting data about gender and sex [...]”
(Garvey et al., 2019, S. 21).

Quantitative Sozialforschung hat zum Ziel möglichst Generalisierbarkeit ihrer Aussagen herzustellen. Wenn bestimmte Gruppen unter- oder überrepräsentiert sind, kann dies zu Verzerrungen führen, die durch Gewichtungsverfahren ausgeglichen werden. Dafür werden soziodemographische Merkmale wie das Geschlecht herangezogen, wenn in der Stichprobe beispielsweise mehr Befragte mit weiblicher Angabe vorhanden sind als in der Gesamtbevölkerung, werden die Daten proportional zur Gesamtpopulation gewichtet. Für inter- und transgeschlechtliche Personen (und Studierende) gibt es bislang jedoch keine verlässliche Angabe über die Verteilung in der Grundgesamtheit (siehe dazu auch Kapitel 3.3.2). Dies stellt eine Herausforderung für den Anspruch auf repräsentative Ergebnisse dar. Doch genau an dieser Stelle wird ein Primat Kritischer Quantitativer Forschung bedeutsam, das in aller Kürze besagt: Widersprüche gilt es auszuhalten. Der Widerspruch, mit statistischer Methodik auf Grundlage einer repräsentativen Stichprobe arbeiten zu wollen und marginalisierte Personengruppen möglichst differenziert in die Analysen miteinzubeziehen, scheint sich vorerst nicht aufzulösen. Aus Sicht einer Kritischen Quantitativen Forschung sollten diese Gruppen bereits ohne maßgeschneiderte Lösung Einzug in die Untersuchung und Berichterstattung finden, damit in diesem Zuge die Erhebungs- und Auswertungsmethoden weiterentwickelt werden können.

An der Kritik der bisherigen Erhebung von Geschlecht wird ein weiterer Widerspruch zwischen *Queer Theory* und statistischer Sozialforschung offenbar, der sich nicht auflösen lässt. Denn laut diesem Theoriezweig handelt es sich beim Geschlecht um ein mehrdimensionales, fluides Konstrukt (siehe Kapitel 2.1), das festgezurrten Kategorisierungen zuwiderläuft. Gleichzeitig sind Kategorien jedoch in weiten Teilen notwendig, um statistisch-sozialwissenschaftlich forschen und berichten zu können (Frohard-Dourlent et al., 2016). Außerdem werden Kategorien in der Datenauswertung essentialisiert, womit ein homogenes Erleben der in den Kategorien zusammengefassten Personengruppen suggeriert wird. Auch die häufig uneindeutig operationalisierten Geschlechterkategorien werden zu fixierten Geschlechterkategorien (Cohen, 2016).

Auf der einen Seite werden in der quantitativen Forschung Identitätskategorien fixiert und essentialisiert und die Komplexität von Identität, wie sie in intersektionaler Theorie theorisiert wird, kann nie vollständig erfasst werden: „Quantitative analysis reinforces the binary when individuals are compartmentalized into mutually exclusive categories of normative identities and then compared.“ (Williams et al., 2020, S. 874). Doch Mohseni et al. (2018)

halten folgerichtig fest: „Die Konsequenz aus der Krise der Repräsentation²⁴ ist keine Nicht-Repräsentation bzw. kein Nicht-Schreiben“ (S. 28). Es brauche eine strategische Umgangsweise mit diesem unauflösbaren Widerspruch. Das Konzept des *Strategischen Essentialismus* aus der postkolonialen Theorie von Spivak (Mohseni et al., 2018) kann dafür ein hilfreicher Anhaltspunkt sein. Hierbei geht es darum, dass bei aller Kritik an der Essentialisierung und Homogenisierung bestimmter Identitätszuschreibungen in Kategorien, der Bezug auf eine kollektive Identität für die Anerkennung bestimmter Gruppen nützlich sein kann, um politisch handlungsfähig zu werden (Mackenthun, 2017; Mohseni et al., 2018). Aus Sichtweise einer Kritischen Quantitativen Forschung und auch für diese Arbeit bedeutet dies: die Fixierung und Zusammenfassung bestimmter, vorgegebener Analysekatoren kann zwar nicht den theoretischen Ansprüchen gerecht werden, da sich bestimmte Widersprüche zwischen dekonstruktivem Denken und quantitativer Sozialforschung nicht auflösen lassen. Trotzdem ist es strategisch durchaus sinnvoll, diese beiden Zweige zu kombinieren. Denn nur so kann die Lücke zwischen Geschlechtertheorie und empirischer Sozialforschung wie auch das hegemoniale Modell der Zweigeschlechtlichkeit und damit die binäre Geschlechtererhebung kritisiert werden. Denn das Ziel ist es, mit einer quantitativen Sozialforschung und den darin konstruierten Analysekatoren strukturelle Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern aufzuzeigen:

„Feminist critique reminds us of the power relations embedded in research, but also makes us appreciate the centrality of comparison and abstraction to emancipatory transformation – for researcher, participants, readers and society.“ (Cohen, 2016, S. 11)

Nur durch die Kritik und Weiterentwicklung der Erhebungsmethoden können geschlechterbedingte Ungleichheiten zwischen allen Geschlechtern theoriegeleitet untersucht werden. Nur so können auch gendernonkonforme Studierende in den quantitativen Analysen der Hochschulforschung vorkommen, was für die Anerkennung und Inklusion von trans- und intergeschlechtlichen Studierenden unabdingbar ist. Mit dem Rückenwind des Paradigmas der Kritischen Quantitativen Forschung wurde hier daher eine erste Analyse auch auf Grundlage einer prekären Datenlage gewagt (siehe dazu Kapitel 3.3 und 4.1.4). Die in diesem Zuge formulierte Kritik kann einer schrittweisen Verbesserung der Erhebung von und Auswertung nach abinären Geschlechtskatoren zuträglich sein. Denn wie Westbrook & Saperstein (2015) behaupten, habe auch die (feministische) Kritik an der Essentialisierung von Katoren in der quantitativen Forschung allgemein dazu geführt, dass eine geschlechtersensible Erfassung von Geschlecht so lange nicht kritisch hinterfragt wurde.

²⁴ Mit Krise der Repräsentation ist gemeint, dass jede Kategorie – wie beispielsweise abinäre Studierende – „ein kollektives Subjekt mit einer zugehörigen fixierten Identität [schafft, womit] Ambivalenzen innerhalb einer Identität ignoriert und zum anderen verkannt [werden]. Alle Identitäten sind damit politische und kulturell konstruierte Katoren“ (Mohseni et al., 2018, S.27 - angelehnt an Butler, 1990).

3.3 Methodologische Hindernisse in der eigenen Forschung

Die vorangegangenen Ausführungen machen deutlich, dass die Erhebung von Geschlecht komplexer ist als zunächst angenommen. Es zeigt sich, dass methodologische Herausforderungen für eine adäquate Analyse von abinären Personen (bzw. Studierenden) einerseits aufgrund der Erhebungsvariante bzw. Operationalisierung der Fragestellung und Antwortkategorien bestehen. Nachfolgend werde ich die methodologischen Herausforderungen nachzeichnen, die sich entlang meiner empirischen Auswertungen aufgetan haben und beschreiben, wie ich damit umgegangen bin. Damit vergegenständlichen sich einige zuvor beschriebene Kritikpunkte und gleichzeitig wird damit eine Grundlage für das Verständnis meiner Auswertungen gelegt. Außerdem wird dabei der Aspekt einer mangelnden Referenzstatistik zur Gesamtpopulation von abinärer Geschlechtszugehörigkeit eingehender beleuchtet.

3.3.1 Operationalisierung

Die ersten Auswertungen zu Studierenden mit abinärer Geschlechtsangabe, mit der ich mich beschäftigte (Dau et al., 2023) basiert auf der österreichweiten Studierenden-Sozialerhebung 2019 (Unger et al., 2020). In dieser wurde Geschlecht mit der Frage „Bitte geben Sie ihr Geschlecht an.“ und den Antwortkategorien „Weiblich“ und „Männlich“, „Anderes“ und „Möchte mich nicht zuordnen“ erhoben. Für diese Arbeit habe ich Auswertungen auf Grundlage des Mikrodatsatz des EUROSTUDENT VII Projektes (Cuppen et al., 2023; Hauschildt, 2021) durchgeführt. Dieser Datensatz ist eine Zusammenführung von Daten aus nationalen Studierendenbefragungen europäischer Länder (siehe auch Kapitel 4.1.1), die in ihren jeweiligen Landessprachen erhoben wurden. Ein Ziel des EUROSTUDENT Projektes ist es, größtmögliche Vergleichbarkeit in den Variablen herzustellen, damit Ländervergleiche ermöglicht werden. Neben der Koordination durch das Konsortium²⁵, braucht es dafür einen Standard-Fragebogen, der in englischer Sprache für alle beteiligten Länder vorliegt (Institute for Advanced Studie (IHS) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), 2019) und anhand dessen die Länder ihre Datenerhebung bzw. Datenbereinigung angleichen können. Kommt es zu Abweichungen, werden diese dokumentiert und sind auf einer öffentlichen Website²⁶ gemeinsam mit den Ergebnissen der Länder zu finden. Die Vorlage für die Erhebung des Merkmals Geschlecht sieht folgendermaßen aus:

²⁵ Siehe auch unter www.eurostudent.eu.

²⁶ <https://database.eurostudent.eu/drm/>

Abbildung 1: Operationalisierung der Geschlechterfrage für EUROSTUDENT VII

6.2. What is your #sex?

Single choice.

- Female (→ please go to question 6.4)
- Male (→ please go to question 6.4)
- [if existing as official category in #country] #Other (→ please go to question 6.4)
- [Optional] #I prefer not to assign myself into the above-mentioned categories (→ please go to question 6.3)

Quelle: EUROSTUDENT Questionnaire (IHS & DZHW 2019).

Die Fragestellung lautet „What is your #sex?“. Die Raute # gibt an, dass die Länder hier ihre für die jeweilige Landesstatistik übliche Formulierung für Geschlecht nutzen sollen. Denn die englische Sprache macht deutlich, dass allein die Begrifflichkeit *sex* oder *gender* unterschiedliche theoretische Verständnisse von Geschlecht zur Folge hat (siehe auch Kapitel 2.1).

Hier zeigt sich das erste Problem für die Operationalisierung der Geschlechterfrage, das auch von anderen Forschenden bereits formuliert wurde (siehe Kapitel 3.2.1): aus der Frageformulierung lässt sich nicht eindeutig schließen, nach welchem Geschlechtsverständnis gefragt wird. Es bleibt für die Befragten offen, ob nach dem amtlich registrierten Geschlechtseintrag gefragt wird, was meistens aber auch nicht immer mit dem Geschlechtseintrag gleichzusetzen ist, der aufgrund der körperlichen Merkmale bei der Geburt zugeordnet wurde (und damit mit dem korrespondiert, was unter *sex* verhandelt wird). Ebenso kann beispielsweise durch einen Begriff wie *gender* von Befragten angenommen werden, dass nach dem im Alltag gelebten Geschlecht (Geschlechtsausdruck oder Geschlechtsidentität, siehe Kapitel 2.1) gefragt wird. Hier ist entscheidend, inwiefern die länderspezifische Begriffsbedeutung von ‚Geschlecht‘ andere Deutungen zulässt, weshalb für Nutzende des Mikrodatensatzes nicht über alle Länder hinweg eindeutig geschlussfolgert werden kann, mit welchem Geschlechtsverständnis die Befragten diese Frage ausgefüllt haben. Für Österreich beispielsweise, lässt der deutsche Begriff Geschlecht in der Frageformulierung „Bitte geben Sie ihr Geschlecht an.“ mit den dazugehörigen Antwortkategorien „Weiblich“, „Männlich“, „Anderes“ und „Möchte mich nicht zuordnen“ keine eindeutige Schlussfolgerung auf das zugrundeliegende Geschlechtsverständnis zu.

Für die erste Frage stehen „Female“, „Male“, „Other“ und „I prefer not to assign myself in the above-mentioned categories“ (siehe Abbildung 1) als Antwortkategorien zur Verfügung. Bis auf zwei Länder (Österreich und Finnland) berichten alle Länder, dass die Kategorie „Other“ nicht erhoben wurde. Auch die vierte Antwortkategorie wurde von sieben der 15 im Mikrodatensatz enthaltenden Ländern nicht erhoben (Cuppen et al., 2023). Ein abweichender Wortlaut der Antwortitems wird von keinem Land berichtet. In der Vorgabe zur Operationalisierung der Frage steht, dass Länder nur dann die Kategorie „Other“ erheben sollen, wenn auch in den offiziellen Statistiken mehr als zwei Geschlechterkategorien angeboten werden – hieraus können zwar Wissenschaftler*innen schließen, dass das amtlich registrierte

Geschlecht erhoben werden will, Befragte jedoch können dies nicht zwingend schlussfolgern. Besonders dann nicht, wenn die Bezeichnung nicht den amtlichen Vorschriften entspricht, wie es für Österreich der Fall war mit der Formulierung „Anderes“²⁷.

In drei Ländern (Italien, Norwegen, Schweden) wurden Registerdaten, also amtlich registrierte Angaben, statt Umfragedaten für einige demographische Variablen herangezogen, so auch für die Geschlechtszugehörigkeit. In diesen Ländern können damit zum Befragungszeitpunkt entweder keine oder zu wenig Fallzahlen in den abinären Geschlechtskategorien vorgelegen haben (sodass sie keinen Eingang in den Mikrodatensatz gefunden haben) oder die offiziellen Statistiken führten keine abinären Geschlechterkategorien. Das ist der Grund, warum eine Untersuchung nach abinären Geschlechtskategorien für diese Länder nicht möglich ist. Für die restlichen Länder ist unklar, warum sie keine oder nur eine abinäre Geschlechtskategorien angeboten haben. Zu vermuten ist, dass sie sich an die amtlich registrierten Möglichkeiten gehalten haben, so wie es auch in der Anleitung vorgegeben ist (siehe Abbildung 1), und auch in diesen Ländern zum Befragungszeitpunkt keine offiziellen abinären Geschlechterkategorien vorlagen. Da in Österreich seit 2018 (siehe auch Kapitel 3.3.2) auch im offiziellen Personenstandsregister mehr als zwei Geschlechterkategorien angeboten werden, konnte für die nationale Studierendenbefragung (Unger et al., 2020), deren Daten in das EUROSTUDENT Projekt eingeflossen sind und im Sommer 2019 erhoben wurden, eine abinäre Geschlechterkategorie angeboten werden. Ein anderer Grund kann sein, dass Ministerien oder andere Entscheidungstragende vorgaben, keine abinäre Geschlechterkategorien zu erheben, dies bleibt jedoch vorerst Spekulation. Allerdings hätten Länder, ohne offizielle abinäre Geschlechtskategorie, optional die Kategorie „I prefer not to assign myself“ anbieten können, wie es acht im Mikrodatensatz enthaltenden Länder getan haben.

Die Antwortkategorie „Other“ kann nur schwierig interpretiert werden, weil nicht deutlich wird, was damit gemeint ist. Denn damit wird lediglich signalisiert, dass es sich um ‚Etwas‘ anderes als die beiden Kategorien männlich und weiblich handelt. Da die Fragestellung keine definitiven Rückschlüsse auf das abgefragte Geschlechtsverständnis zulässt, kann auch nicht zugeordnet werden, ob sich dieses ‚Andere‘ auf einen offiziellen amtlichen abinären Geschlechtseintrag oder körperliche Aspekte oder Dimensionen eines sozialen Geschlechtsverständnis bezieht. Deshalb kann auch nicht geschlussfolgert werden, ob damit Intergeschlechtlichkeit (in der medizinischen Deutung) oder Transgeschlechtlichkeit (als Überbegriff für eine nicht cisgeschlechtliche Geschlechtsidentität) erfasst wird. Eine differenzierte Betrachtung von Transgeschlechtlichkeit ist anhand dieser Kategorie ohnehin nicht möglich. Es können damit also Personengruppen enthalten sein, die sich als agender, nichtbinär, genderfluid, transmaskulin, transfeminin oder mit einer anderen Begrifflichkeit bezeichnen würden. So kann in

²⁷ Eine offizielle Vorgabe des Innenministeriums für die Formulierung der Geschlechterkategorien in der Studierenden-Sozialerhebung 2019 lag zum Befragungszeitpunkt noch nicht vor und auch in der offiziellen Hochschulstatistik wurden die Geschlechterkategorien erst später ausgeweitet, womit erst dann eine offizielle Bezeichnung vorlag (Dau et al., 2023, siehe auch Kapitel 3.3.2).

der Auswertung mit keiner spezifischeren Bezeichnung als einer abinären Geschlechtsangabe gearbeitet werden. Für die Interpretation sollte ebenso bedacht werden, dass die Bezeichnung als „Anderes“ nicht einladend ist und zu Falschangaben oder dem Abbruch der Frage führen kann. Dies kann das Antwortverhalten zusätzlich verzerren (siehe unten).

Noch herausfordernder ist die Kategorie „I prefer not to assign myself in the above-mentioned categories“, da sie eine ‚Black Box‘ ist. Denn es bleibt unklar mit welchem Motiv Befragte diese Kategorie auswählten. Aus der Formulierung der Antwortkategorie lässt sich nämlich nicht schließen, ob Personen aufgrund ihrer Geschlechtsverständnisses oder aus anderen Gründen diese Kategorie auswählten. So kann es beispielsweise sein, dass Studierende, die sich zwar dem weiblichen oder männlichen Geschlecht in irgendeiner Weise zugehörig fühlen, dennoch lieber die Kategorie „I prefer not to assign myself“ wählten, um ihre Angaben im Fragebogen stärker zu anonymisieren. Andererseits liegt auch nahe, dass sich Personen mit abinärer Geschlechtsidentität nicht mit der vorgegebenen Bezeichnung „Other“ identifizieren konnten oder wollten. Denn „Anderes“ (so die Formulierung im österreichischen Fragebogen) kann als ein negativ formulierter Oberbegriff für eine Abweichung von der Norm der Zweigeschlechtlichkeit gelesen werden. Hier passiert das, was mit dem Begriff *Othering* zu bezeichnen ist: “[...] a practice which may reinforce and reproduce subordination by defining who differs from the norm” (Johnson et al., 2004 zit. n. Lindqvist et al., 2021). Auf diese Problematik wurde auch von einer Person in den offenen Anmerkungen am Ende des österreichischen Fragebogens hingewiesen (Dau et al., 2023), was der Kritik Nachdruck verleiht:

“Bei der Frage zum Geschlecht ist die Antwort anderes unpassend. Anderes und ähnliche Formulierungen sind stigmatisierend und negativ behaftet. Alternativ wäre eine Formulierung von weiteres besser. Der Begriff ist neutraler. [Geschlecht ‚Anderes‘, 29 Jahre alt, studiert Naturwissenschaften an einer öffentlichen Universität]“
Aus den offenen Antworten der Studierende-Sozialerhebung 2019 (Unger et al., 2020).

Die Kategorie „I prefer not to assign myself in the above-mentioned categories“ kann daher für Personen attraktiver sein, weil sie sich nicht mit Bezeichnung der vorgegebenen Antwortkategorie „Other“ identifizieren können bzw. wollen oder einen Geschlechtseintrag prinzipiell ablehnen. Dies spricht erstens dafür, dass auch Studierende mit einem abinären Geschlechtsverständnis in der vierten Kategorie enthalten sind. Zweitens besteht vor allem für Studierende aus Ländern, in denen lediglich die Kategorie „I prefer not to assign myself“ neben den binären Kategorien zur Auswahl angeboten wird, nur so die Möglichkeit ihrem abinären Geschlechtsverständnis Ausdruck zu verleihen. Drittens zeigte sich im Zuge der Auswertungen für Österreich, dass Studierende der Gruppe „Möchte mich nicht zuordnen“ in vielen Charakteristika eher Studierenden der Gruppe „Anderes“ ähneln als Studierenden mit einer weiblichen oder männlichen Geschlechtsangabe (Dau et al., 2023). Diese drei Gründe sprechen dafür, dass einige Studierende die Kategorie „I prefer not to assign myself“ aufgrund eines inter- oder/und transgeschlechtlichen Geschlechtsverständnisses auswählten. Letztlich kann die Ambiguität der Kategorie „I prefer not to assign myself“ jedoch nie aufgelöst werden und es muss mit der Mehrdeutigkeit dieser Kategorie umgegangen werden. Dies bedeutet

auch, dass eine Zusammenlegung der dritten und vierten Kategorie theoretisch nicht zulässig ist. Gleichzeitig ist eben argumentativ begründbar, die Antwortkategorie „I prefer not to assign myself in the above-mentioned categories“ als Analyse­kategorie für die Untersuchung von Studierenden mit, wie auch immer definiertem, abinärem Geschlecht hinzuzuziehen. Letztlich werden für die Analyse alle vier Geschlechterkategorien im Vergleich ausgewertet, um etwaige Unterschiede erkenntlich zu machen. Mit der Perspektive einer Kritischen Quantitativen Forschung und dem Ansatz eines Strategischen Essentialismus im Hinterkopf (siehe Kapitel 3.2.5), werden trotz der beschriebenen Uneindeutigkeiten in den Daten, Auswertungen zu Studierenden, die sich weder als weiblich oder männlich bezeichnen, realisiert. Für eine Untersuchung der Lebens- und Studiensituation von Studierenden mit einer gendernonkonformen Geschlechtszugehörigkeit bleibt also nur die Möglichkeit, auf Grundlage der Annahmen zu operieren, die oben dargelegt wurden.

So wurden für die Analyse die beiden abinären Geschlechterkategorien „Other“ und „I prefer not to assign myself“ zwar getrennt analysiert, aber für beide wird die Bezeichnung Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe verwendet. Anderen Bezeichnungen wie Geschlechtsidentität oder schlicht Geschlecht würde die gleiche Kritik wie den Frage- und Antwortformulierungen entgegengebracht werden können: sie verweisen entweder nur auf einen Aspekt eines mehrdimensionalen Geschlechtsverständnisses oder sind darin uneindeutig. Geschlechtsidentität trifft als Beschreibung nämlich nur zu, wenn das vom Individuum selbstbeschriebene Geschlechtsverständnis erhoben wurde. Nur den Begriff Geschlecht zu verwenden, würde dagegen offenhalten, welches theoretische Geschlechtsverständnis zugrunde liegt, womit der Eindruck eines eindimensionalen Geschlechtsverständnisses suggeriert würde. Geschlechtsangabe unterstreicht zumindest, dass offen bzw. uneindeutig bleibt, was hinter dieser Angabe steckt. Somit ist, wie oben beschrieben, eine spezifischere Geschlechtszuschreibung wie inter*/ intergeschlechtlich, trans*/ transgender, agender oder genderfluid für die Studierenden der beiden Kategorien nicht möglich. Der Begriff abinär ist, meines Wissensstandes nach, innerhalb der LGBTQIA Community kein so ein etablierter Oberbegriff bzw. eigenständige Bezeichnung wie non-binary oder nichtbinär für Personen, die sich weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zuordnen würden.²⁸ Da die Geschlechterkategorie „I prefer not to assign myself“ derart offenlässt, wer sich aus welchen Gründen dieser zugehörig fühlt, wählte ich eine Bezeichnung, die von Selbstbezeichnungen der Geschlechtsidentität möglichst weit entfernt ist. Die Kategorien einzeln auszuwerten und die Ergebnisse als zutreffend für Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe zu bezeichnen, ist also ein Kompromiss daraus, inter- und transgeschlechtlichen Studierende in die quantitative

²⁸ Außerdem zum Begriff nichtbinär, wovon sich einige positive wie negative Kritikpunkte auf den Begriff abinär übertragen lassen: „[...] in its most common usage, ‘non-binary’ is a descriptor rather than an identity term. People with non-binary gender identities may identify as genderqueer, agender, pangender, etc. They may or may not identify as part of trans communities. It is not a perfect term; some people dislike that it is a term defined by its contrary. While this is a valid criticism, we find the term non-binary helpful in illuminating the dominant view of man/boy and woman/girl as both comprehensive and mutually exclusive categories.“ (Frohard-Dourlent et al., 2017, S. 2).

Untersuchung möglichst zu inkludieren und basale wissenschaftliche Anforderungen an eine Konstruktvalidität zu erfüllen.

Zusätzlich sei betont, dass jede Geschlechterkategorie als zusammengefasste Gruppe für sich genommen (intraspezifisch) nicht homogen ist (siehe auch Kapitel 3.2.5). Denn jedes Individuum ist intersektional aufgestellt, d.h. nimmt durch ein Konglomerat an kategorialen Zuschreibungen eine bestimmte soziale Positionierung ein. So unterscheiden sich beispielsweise ältere weibliche Studierende in einigen Aspekten stark von jüngeren, womit das Alter einen größeren Einfluss auf die Ausprägung eines jeweiligen Merkmals hat als das Geschlecht – die klassischen Herausforderungen quantitativer Kategorisierungen und bivariater Auswertungen:

„Quantitative studies tend to conceptualize and categorize identities as essential and fixed; this discrete approach to identity cannot fully capture the complexity of identity encouraged by intersectionality in which identity labels draw attention to social location and power that stem from structural, not individual, forces [...]“ ((Williams et al., 2020, S. 874).

Außerdem ist die Frage als Einfachauswahl operationalisiert, womit dem Fragemodus ein ein-dimensionales, afluides Geschlechtsverständnis unterliegt (siehe Kapitel 3.2.3). Aus Gründen theoretischer Kohärenz müsste streng genommen in den Auswertungen zumindest ein Hinweis über die, durch den Fragemodus vorgegebene Fixiertheit auf eine Geschlechterkategorie gegeben werden. Eine Anmerkung für die Interpretation der Geschlechtsangaben müsste ohnehin folgen, da nicht eindeutig ist, welches Geschlechtsverständnis abgefragt wurde. Mit diesen Hinweisen wird dem Umstand Aufmerksamkeit gezollt, dass häufig zu wenig berichtet wird, wie Geschlecht erhoben wurde: „[...] when gender distributions among participants are described in the methods section, few researchers report how this information was collected“ (Lindqvist et al., 2021, S. 333) In den (meisten) Ländern handelt es sich zudem um eine Pflichtfrage oder die Angabe wurde, wie beschrieben, direkt aus amtlichen Registerdaten entnommen. Für die Interpretation der Kategorie „I prefer not to assign myself“, ist der Hinweis auf die Operationalisierung als Pflichtfrage besonders relevant. Denn der Fragemodus bewegt Personen, die sich aus Anonymitätsgründen (siehe oben) nicht einordnen wollen, eher dazu, diese Kategorie auszuwählen, da sie die Frage nicht einfach überspringen können, um im Fragebogen weiterzukommen.

3.3.2 Repräsentativität

Damit quantitative Forschung zu repräsentativen Ergebnissen kommen kann, braucht es eine Gewichtung der Datenstichprobe. Deshalb lautet auch eine der ersten Fragen, die sich bei einer quantitativen Untersuchung von Studierenden mit abinärer Geschlechtsangabe stellt, wie groß der prozentuale Anteil dieser Gruppe an der Gesamtstudierendenpopulation ist. Hier besteht jedoch ein methodologisches Problem, denn es gibt noch keine verlässliche Antwort auf diese Frage.

Am Beispiel für Österreich wird deutlich, welche Gründe dafür bestehen: Erst seit dem Jahr 2020 werden in der offiziellen Hochschulstatistik Österreichs mehr als zwei Geschlechter erfasst. Zunächst in den drei Kategorien „männlich“, „weiblich“, „divers“ und seit der Novellierung im Jahr 2022 in sechs Kategorien, das sind „männlich“, „weiblich“, „divers“, „offen“, „inter“ und „k“, wenn von einer Geschlechtsangabe abgesehen wurde (§ 13 Abs. 3 UHSBV, 2022). Die Hochschulstatistik muss den im Zentralen Personenstandsregister geführten Geschlechtseintrag grundsätzlich übernehmen. In diesem ist seit einer Gesetzesänderung aus dem Jahr 2018, die auf der Europäischen Menschenrechtskonvention (Art. 8 EMRK) basierte, die Möglichkeit auf einen dritten Geschlechtseintrag neben weiblich und männlich gegeben. Seit September 2020 wurden die oben genannten sechs Kategorien im Personenstandsregister eingeführt, wobei ein Geschlechtseintrag grundsätzlich verpflichtend ist und kein Geschlechtseintrag („k“) ähnlich wie die anderen abinären Kategorien (divers, offen, inter) behandelt wird (dieser findet z.B. bei intergeschlechtlichen Geburten Anwendung). Damit zeichnet sich das erste Problem für die Gewichtungungsverfahren von Umfragedaten ab: Abinäre Geschlechtseinträge werden erst seit einigen Jahren statistisch erfasst. Zudem ist zu beachten, dass ein abinärer Geschlechtseintrag nur intergeschlechtlichen Personen vorbehalten ist, da für eine Änderung im Personenstandsregister ein medizinisches Fachgutachten notwendig ist, „das Aufschluss darüber gibt, ob es sich um eine Person handelt, die auf Grund ihrer chromosomalen, anatomischen und/oder hormonellen Entwicklung dem männlichen oder weiblichen Geschlecht nicht zugeordnet werden kann“ (Zl. BMI-VA1300/0415/III/3/b/2019, BMI, 2020). Ein anderer Geschlechtseintrag als weiblich oder männlich ist daher derzeit nur für Menschen möglich, bei denen das medizinische Personal bei der Geburt einen abinären Geschlechtseintrag als zutreffend befand oder für Personen, die später im Leben durch ein medizinisches Fachgutachten (bzw. bereits vorhandene Unterlagen) intergeschlechtliche Geschlechtsvariationen nachweisen können. Durch diese gesetzliche Beschränkung entsteht eine ‚statistische Lücke‘, da Menschen, die keine intergeschlechtlichen körperlichen Merkmale aufweisen, aber mit einer transgeschlechtlichen (d.h. nicht mit einer bei der Geburt zugeordneten) abinären Geschlechtsidentität leben, dies derzeit nicht eintragen lassen können.²⁹ Das heißt all jene, die zwar in ihren körperlichen Merkmalen der medizinisch-kulturellen Definition von weiblich oder männlich entsprechen, sich aber aufgrund ihrer gelebten Geschlechtsidentität abinär einordnen, sind damit in den amtlichen Daten nicht erfasst. So werden Lebensrealitäten statistisch nicht akkurat erfasst und es entstehen Unschärfen im Vergleich zur tatsächlichen Verteilung. Hieran tritt zutage, dass auch die binären amtlichen Geschlechterkategorien teils inkohärente Konstrukte sind (siehe auch Kapitel 2.1). Denn in

²⁹ Für trans-weibliche/trans-männliche Personen besteht eine etwas andere Regelung, da sie sich (auch) nur in den binären Kategorien wiederfinden können. Sie bleiben so lange in den offiziellen Statistiken fehlerhaft erfasst, bis sie einen medizinischen Nachweis oder psychologisches Fachgutachten über ein weitgehend „irreversibles Zugehörigkeitsempfinden“ (Zl. BMI-VA1300/0415/III/3/b/2019) erbringen können. Diese Gruppe würde jedoch in der Untersuchung von abinärer Geschlechtsangabe ohnehin nicht einbezogen werden.

diesen ist somit stets ein gewisser Anteil an Personen enthalten, die eine andere Geschlechtsidentität und/oder einen anderen Geschlechtsausdruck leben, als es statistisch erfasst ist.

Dies bedeutet, die Frage nach einem realitätsgerechten Anteil an der Gesamtbevölkerung oder Studierendenpopulation, wird voraussichtlich noch länger unbeantwortet bleiben müssen. Einerseits, weil erst seit Kurzem eine Erfassung abinärer Geschlechtszugehörigkeit dokumentiert wird (siehe oben). Andererseits, weil eine Ummeldung einem Gros all jener Personen, die mit einer abinären transgeschlechtlichen Geschlechtszugehörigkeit leben, gar nicht erst möglich ist, in den offiziellen Statistiken erfasst zu werden.³⁰ Letzteres soll sich zwar ändern (Graupner, 2023), doch ist auch zu vermuten, dass sich nicht alle Menschen mit intergeschlechtlich nachweisbaren Merkmalen (bzw. sollte es rechtlich ermöglicht werden, auch Personen mit transgeschlechtlichen Identität) auch offiziell mit einem abinären Geschlechtseintrag eintragen lassen möchten. Denn die Ummeldung bedarf persönlicher sowie finanzieller Ressourcen und Diskriminierung aufgrund einer nichtkonformen Geschlechtsidentität ist noch immer zu erwarten (siehe Kapitel 2.2)³¹. An dieser Stelle veranschaulicht der Auszug eines Interviews aus einem Zeitungsartikel die Herausforderungen, die sich auch für die Repräsentativität von abinären Personen in Referenzstatistiken ergeben:

„Rafia: ‚Das bedeutet doch im Umkehrschluss, dass die Mehrheit die Macht hat und alle anderen kann man ignorieren. Dabei ist gar nicht klar, wie klein diese vermeintliche Minderheit wirklich ist. Solange die Mehrheitsgesellschaft uns durch Heteronormativität und Gewalt in der Minderheit hält, ist die Freiheit auch nicht da, sorglos den Geschlechtseintrag zu ändern. Jedes Mal, wenn unsere Existenz wieder öffentlich in Frage gestellt und klein geredet wird, wirft das viele ungeoutete Menschen zehn Schritte zurück, um sich sicher zu fühlen.‘ (Darida, 2021)

Nicht nur für Österreich bestehen die beschriebenen Schwierigkeiten einer fehlender Referenzstatistik, womit die Schätzung eines ‚wahren Anteils‘ von inter- und transgeschlechtlichen Personen an der Gesamtbevölkerung oder Studierendenpopulation nicht möglich ist. Auch international, scheint es kaum eine verlässliche Datenlage zu geben. Denn wie das Beispiel der österreichischen Gesetzeslage oben zeigt, dokumentieren die meisten offiziellen Melderegister lediglich Intergeschlechtlichkeit als abinäre Geschlechterzugehörigkeit. Hinzu kommt, dass selbst innerhalb der medizinischen Literatur strittig ist aufgrund welcher körperlichen Merkmale eine Person als weder männlich noch weiblich gilt. So wird beispielsweise bei niedrigeren Anteilsschätzungen von intergeschlechtlichen Personen nur das seltene

³⁰ Das sind all jene Personen, die sich einem Geschlecht zuordnen, das weder cis-weiblich/cis-männlich noch nachweislich intergeschlechtlich ist – für diese Statistik zählt nur das vermeintlich medizinisch-körperlich nachweisliche Geschlecht. Wenn Menschen sich operativer Eingriffe unterziehen oder sich mittels, auch finanziell, aufwändiger Gutachten ein „irreversibles Zugehörigkeitsempfinden“ ausstellen lassen (siehe Fußnote 29), können sie sich ummelden. Aber dann auch nur binärgeschlechtlich eintragen lassen. Alle anderen, also zum Beispiel Personen mit einer gendernonkonformen, genderqueeren, nichtbinären, genderfluiden oder agender Geschlechtsidentität, können sich zumindest in Österreich derzeit nicht offiziell mit einer abinären Geschlechtsangabe registrieren lassen.

³¹ In den Niederlanden wurde aus Schutz vor Diskriminierung beschlossen, das Geschlecht aus dem Personalausweis zu streichen (Wareham, 2020).

Vorhandensein von gemischtem gonadalem Gewebe berücksichtigt (Sax, 2002), während höhere Schätzungen mehrere physische Faktoren einbeziehen³², worunter demnach 1,7% der Lebendgeburten fallen (Blackless et al., 2000; Preves, 2002).

Es gibt nur wenige Studien, die explizit auch nach dem im Alltag gelebten Geschlechtsausdruck/der Geschlechtsidentität (*gender*) fragen und/oder Transgeschlechtlichkeit erheben. In Forschungen aus den USA wird von einem Anteil von 0,6% der Erwachsenen und Jugendlichen in der Gesamtbevölkerung berichtet, der sich selbst als transgender bezeichnen (Bauer et al., 2017; Herman et al., 2022). Ähnliche Zahlen können für Deutschland geschätzt werden (dgti e.V., 2021, dgti.org)). Eine in Brasilien durchgeführte Studie geht von einem Anteil von bis zu 2% transgender und nichtbinären Personen aus (Spizzirri et al., 2021) für Großbritannien wurde der Anteil an der Gesamtpopulation auf etwa 1% geschätzt (GIRES, 2011). Frohard-Dourlent et al. (2016) berichten von Studien, die von einem Anteil von „1% to 4% of adolescents [which] may identify as transgender (Clark et al., 2014; Smith, Stewart, Poon, Peled, & Saewyc, 2014)“ (S. 4) ausgehen.³³ De Vries et al (2021) merken an, dass es sich um eine „hard-to-survey population“ handelt, “for whom no complete list is available to serve as a sampling frame. This is true for many population segments of interest to social science (e.g., religious and ethnic groups)” (S. 36).

Von einem Schätzwert von bis zu 2% inter- und transgeschlechtlichen Personen an der Gesamtbevölkerung auszugehen, scheint also eine erste Orientierung zu sein, um auch die folgend berichteten Ergebnisse besser einordnen zu können. Zwar kann der Anteil in der Studierendenspopulation von dem in der Gesamtbevölkerung abweichen und die Kritik an den Antwortkategorien wurde dargelegt, aber die hier untersuchten abinären Fallzahlen der verschiedenen Länder deuten auf ähnliche Anteile hin (geringster Anteil 0,6% bis 2,8%, siehe Tabelle 1 Kapitel 4.2).

Umso spannender ist es, nun auf erste Einschätzungen von quantitativen Umfragedaten wie der österreichischen Studierenden-Sozialerhebung oder internationalen Datensätzen, wie den Mikrodaten von EUROSTUDENT VII, zurückgreifen zu können. In der letzten deutschen Studierenden-Sozialerhebung geben beispielsweise 1% der Studierenden weder ein männliches noch weibliches Geschlecht an (Kroher et al., 2023). Dabei muss natürlich beachtet werden, dass dies nur ein Stichprobenanteil ist, die Operationalisierung häufig kritisch zu sehen ist (siehe Kapitel 3.3) und diese Zahlen damit nur ein sehr grober Schätzwert für den Anteil an

³² Wie z.B. eine intergeschlechtliche Variation in der chromosomalen Zusammensetzung, des Hormonspiegels oder der äußeren wie inneren anatomischen Merkmale.

³³ “Other countries have also revised their censuses to provide nonbinary sex or gender categories. Nepal was the first to do so, in 2011, and India (2011) and Pakistan (2017) followed. However, these countries have not released counts of nonbinary residents, citing privacy concerns (United Nations Economic Commission for Europe, 2019), and their censuses rely more on enumerators than does the U.S. census, which likely results in the undercounting of nonbinary people.” (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022, S. 114).

inter- und transgeschlechtlichen Studierenden in der Gesamtstudierendenpopulation sein können.

Letztlich sei betont, dass für eine sozialwissenschaftliche Analyse die im Alltag gelebte Geschlechtsidentität bzw. der Geschlechtsausdruck eine bedeutendere Erklärungskraft zukommen als der medizinisch-körperlichen Zuschreibung. Mit diesem Wissen wird deutlich, dass eine Gewichtung nach abinärer Geschlechtszugehörigkeit anhand der offiziellen Statistiken (auch unabhängig der noch ausstehenden Ummeldungen) theoretisch so lange nicht vereinbar ist, wie lediglich das bei der Geburt aufgrund der äußeren Genitalien zugeordnete Geschlecht durch die derzeitige Gesetzeslage erfasst wird. Das bedeutet auch, dass die Kritik einer fehlenden Referenzstatistik nicht davon abhalten sollte, auch nicht-repräsentative Daten über abinäre Studierende zu veröffentlichen: „The size of a population, however, should not be the sole criteria for gaining the attention of researchers [...]. More central are notions of health equity and vulnerability.“ (Frohard-Dourlent et al., 2016, S. 4).

Wie letztlich mit der beschriebenen methodologischen Herausforderung zur Gewichtung von abinären Geschlechtsangaben für die nachfolgenden Analysen umgegangen wurde, findet sich in den methodischen Hinweisen in Kapitel 4.1.2.

4 Empirische Analyse der Lebens- und Studiensituation von Studierenden mit abinärer Geschlechtsangabe

Dieses Kapitel behandelt die Auswertung der empirischen Daten unter der Leitfrage: Bestehen Unterschiede in lebens- und studienrelevanten Aspekten zwischen Studierenden mit binärer und abinärer Geschlechtsangabe im internationalen Vergleich? Eine erste Untersuchung der Studien- und Lebenssituation von Studierenden mit einer abinären Geschlechtsangabe auf Grundlage von quantitativen Daten wurde für Österreich in Grundzügen unternommen (Dau et al., 2023). Ein internationaler Vergleich europäischer Länder wurde bisher, soweit bekannt, nicht unternommen. Damit werden mit den folgenden Darstellungen neue Erkenntnisse zu einer noch kaum untersuchten Gruppe unter den Studierenden präsentiert, trotz dem noch einige methodologische Schwierigkeiten (siehe Kapitel 3.3) bestehen. Ziel dieser Auswertungen ist es damit ein Bild über die Lebens- und Studiensituation von Studierenden mit abinärer Geschlechtsangabe zu gewinnen und offenzulegen, in welchen Aspekten sich diese von Studierenden mit einer der weiblichen bzw. männlichen Geschlechtsangabe unterscheiden.

Der Forschungsstand zur Lebenssituation von queeren Personen und gendernonkonformen Studierenden (siehe Kapitel 2.2) sowie die ersten Ergebnisse auf Grundlage der österreichischen Studierenden-Sozialerhebung 2019 zu abinären Studierenden (Dau et al., 2023) weisen auf Bereiche hin, in denen inter- und transgeschlechtliche Studierende Benachteiligung erfahren. Aus der Literatur und diesen ersten Ergebnissen resultieren drei Hypothesen für die Untersuchung der Lebens- und Studiensituation Studierender mit abinärer Geschlechtsangabe im internationalen Vergleich:

Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe geben häufiger als Studierende mit binärer Geschlechtsangabe an, ...

(H1) ... unter psychischen Belastungen (*mental health problem*) zu leiden.

(H2) ... von finanziellen Schwierigkeiten (*financial difficulties*) betroffen zu sein.

(H3) ... ernsthaft darüber nachzudenken, ihr Studium abzubrechen und bewerten ihre Studiensituation schlechter.

Diese Hypothesen werden mithilfe deskriptiv- bivariater Analysen getestet. Dazu habe ich zuerst *intranational* Unterschiede zwischen abinären und binären Studierenden anhand von Konfidenzintervallen identifiziert, um anschließend im *internationalen* Vergleich länderübergreifende Trends zu erkennen. Neben der Absicht die genannten Hypothesen zu testen, habe ich in diesem Kapitel auch für sechs Bereiche (siehe Kapitel 4.2.1 bis 4.2.6) zentrale Variablen beschrieben. Dies schien gerade für die Analyse zu einer Gruppe unter Studierenden, zu der wenig Erkenntnisse vorliegen, sinnvoll. Damit liegt ein thematisch umfassender erster Einblick vor, der jedoch keine tiefgreifende Interpretation all der angeführten Merkmale darstellt. Deshalb lassen sich in diesem Kapitel auch Auswertungen zu abinären Studierenden

finden, die über die Schwerpunktsetzungen des problemzentrierten Zugangs hinausgehen. Dahinter steckt auch die Absicht, keine Trends und länderübergreifenden Charakteristika zu übersehen, die als potenzielle Einflussfaktoren für die Hypothesen relevant sein können. Insgesamt lassen sich die aus der Literatur (siehe Kapitel 2.2) und den ersten Auswertungen zu Österreich gewonnenen Erkenntnisse (Dau et al., 2023), auch in den Analysen hier wiederfinden: Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe scheinen, auch im internationalen Vergleich, häufiger unter psychischen wie finanziellen Belastungen zu stehen und weisen tendenziell eine höhere Studienabbruchstention auf.

Da für die bivariaten Analysen keine differenziertere Kreuzungen mit anderen Variablen durchgeführt wurden (wie z.B. nach Alter *und* Geschlechtsangabe zu unterscheiden), kamen darüber hinaus multivariate Analysen zur Anwendung (siehe Kapitel 4.3). So wurde mithilfe der binomialen logistischen Regression der Zusammenhang zwischen der Geschlechtsangabe und den drei entdeckten Trends (mentale Gesundheit, finanzielle Schwierigkeiten, Studienabbruchstention) strukturprüfend getestet, um den Effekt der Geschlechtsangabe auf diese drei Trends noch besser zu verstehen.

Damit die statistischen Auswertungen nachvollzogen werden können, gebe ich einleitend methodische Hinweise. In diesem Kapitel kristallisiert sich auch die geübte Kritik an der Operationalisierung der Geschlechterfrage (siehe Kapitel 3.3) immer wieder heraus. Denn die folgenden beschriebenen Schwierigkeiten ergeben sich unter anderem aufgrund einer unzureichenden Operationalisierung. Allerdings bestehen nicht nur aufgrund der Operationalisierung methodische Hindernisse, sondern auch aufgrund der kleinen Fallzahlen. Folgend beschreibe ich, wie ich damit umgegangen bin.

4.1 Methodische Hintergründe/Hinweise

4.1.1 Datengrundlage und Feldzugang

Die Auswertungen basieren auf dem Mikrodattendatensatz des EUROSTUDENT VII Projektes (Cuppen et al., 2023), der beim Forschungsdatenzentrum (FDZ) vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) für Forschungsprojekte anzufragen ist. Ziel des Projektes ist es, vergleichbare Daten zur Studien- und Lebenssituation von Studierenden in Europa zu sammeln und zu analysieren:

„The EUROSTUDENT project collects and analyses comparable data on the social dimension of European higher education. A wide range of topics related to students’ social and economic conditions are covered. The project strives to provide reliable and insightful cross-country comparisons. It does this through coupling a central coordination approach with a strong network of national partners in each participating country.“ – Website EUROSTUDENT³⁴

³⁴ <https://www.eurostudent.eu/about>, Zugriff: 08.08.2023.

Der hier genutzte Mikrodatsatz ist also eine Zusammenführung von Daten unterschiedlicher nationaler Studierendenbefragungen. Diese wurden in ihren jeweiligen Landessprachen erhoben. Ein Ziel des EUROSTUDENT Projektes ist es, größtmögliche Vergleichbarkeit der Variablen herzustellen. Dazu gibt verschiedene Anleitungen und Standardvorlagen in englischer Sprache, in denen der Fragebogen, Variablenkonzepte und Schritte der Datenerhebung bzw. Datenbereinigung für die Länderverantwortlichen beschrieben werden. Unterstützt und koordiniert wird dieser Prozess durch das EUROSTUDENT Konsortium (siehe bei Hauschildt, 2021). Bestehen Abweichungen in den Daten, werden diese dokumentiert und sind auf einer öffentlichen Website³⁵ zusammen mit den Daten der Länder zu finden. Außerdem gibt es einen zum Mikrodatsatz dazugehörigen Methodenbericht (Cuppen et al., 2022), in dem technische Details zu den Daten der länderspezifischen Erhebungen zu finden sind (z.B. Erhebungszeiträumen und - Methoden, Populationsgröße, Rücklaufquoten). Die Erhebungen der hier analysierten Länder haben, je nach Land, im Zeitraum von April bis Oktober 2019 stattgefunden.

4.1.2 Gewichtung

Die Gewichtung der Variablen wurde von den Ländern selbst vorgenommen, wobei die Empfehlung des EUROSTUDENT Teams lautete:

“EUROSTUDENT recommends weighting the raw data using population data on sex, age, study programme (BA, MA, etc.), type of HEI and field of study. Additional weighting variables are encouraged. In the next table weighting information is provided.” (Cuppen et al., 2022, S. 16).

Die Geschlechtszugehörigkeit fließt bei allen hier analysierten Ländern in die Gewichtung mit ein. Wobei für sechs der 18 aufgelisteten Länder³⁶ nicht *sex*, sondern *gender* als Gewichtungsvariable angegeben wurde. Dies weist erneut auf die synonyme Verwendung eines unterschiedlichen Konzeptes bzw. Geschlechtsverständnisses hin (siehe auch Kapitel 3.2.1). Zwar kann dieser Unterschied auch auf sprachliche Übersetzungen zurückzuführen sein, jedoch lassen die erhobenen Antwortkategorien vermuten, dass diese theoretische Unterscheidung nicht getroffen wurde.³⁷ Zudem wurde nur nach den binären Geschlechterkategorien weiblich/männlich gewichtet.³⁸ Denn es liegen noch keine amtlich registrierten Daten über die

³⁵ <https://database.eurostudent.eu/drm/>

³⁶ In der Mikrodatsatzversion 3.1 sind nur 16 Länder enthalten.

³⁷ Denn meistens wurden nur die Kategorien mit der Formulierung weiblich/männlich (in der länderspezifischen Übersetzung) erhoben, die auf biomedizinischen Zuschreibungen basieren. Manche Länder verwenden Registerdaten, die zumeist auch auf amtlich registrierten Daten und damit körperlichen Geschlechtsmerkmalen basieren, dennoch gaben sie *gender* als Bezeichnung an.

³⁸ Für Österreich beispielsweise wurden die beiden abinären Geschlechtsangaben für die Gewichtung auf Basis der Folgefrage zum Geschlecht zugeteilt und fehlende Antworten wurden imputiert. Kritische Anmerkungen zu diesem Umgang mit abinären Geschlechterkategorien in der Gewichtung finden sich im Anhang 9.3.

Verteilung abinärer Geschlechtszugehörigkeit in der Studierendenpopulation vor und wie in Kapitel 3.3.2 diskutiert, wird dies bedauerlicherweise auch erstmal so bleiben.

Für Österreich beispielsweise wurde auf Basis der Hochschulstatistik neben dem Geschlecht nach zusätzlichen Variablen wie dem Alter, der Bildungsherkunft und anderen hochschulspezifischen Merkmalen gewichtet, sodass die Umfragedaten als repräsentativ für die Grundgesamtheit gelten (siehe Unger et al., 2020, S. 457–458 für Details zum Gewichtungsverfahren). Dennoch bleibt eine statistische Ungenauigkeit bezüglich der Gewichtung nach der Geschlechtsangabe bestehen.

Die folgenden Auswertungen wurden trotzdem mit Gewichtung gerechnet, da wie beschrieben und im Methodenbericht zu sehen, auch nach anderen zentralen Merkmalen gewichtet wurde. Für die multivariaten Auswertungen (siehe Kapitel 4.3) musste zusätzlich eine eigene internationale Gewichtung berechnet werden, da es zwar eine *intranationale* Gewichtung pro Land im Mikrodatsatz gibt, aber keine internationale Gewichtung. So wäre beispielsweise Österreich mit der größten Stichprobe disproportional stärker in die Analyse eingeflossen als es im Vergleich zur Größe der Gesamtstudierendenpopulation mit anderen Ländern adäquat wäre. Deshalb wurde mit einer Gewichtung gerechnet, die sich auf die proportionale Verteilung der Studierendenzahl zwischen den Ländern bezieht.³⁹

4.1.3 Problem der kleinen Fallzahl

Die Fallzahlen und unterschiedlichen Gruppengrößen (siehe Tabelle 1) der vier Geschlechterkategorien stellen für herkömmliche Analysemethoden eine gewisse Herausforderung dar. Denn in den binären Geschlechterkategorien („Female“ und „Male“) finden sich hohe Fallzahlen, während die interessierenden Kategorien „Other“ und „I prefer not to assign myself“ vergleichsweise geringe Fallzahlen aufweisen, womit sehr unterschiedliche Gruppengrößen vorliegen. Wenn marginalisierte Gruppen quantitativ untersucht werden, besteht häufig eben dieses Problem:

„As many minoritized groups are underrepresented in the sciences, collecting sufficiently large sample sizes to find statistically significant differences between students who are minoritized and white men is prohibitive for many research projects.“ (STEM Equity, o. J.)

Dies sollte aber nicht bedeuten, diese Gruppen nicht auch mit statistischen Verfahren sozialwissenschaftlich zu untersuchen – im Gegenteil, es braucht mehr Forschung in diesem Bereich und die Methoden müssen sich dem Forschungsgegenstand anpassen (Slade et al., 2021). So lässt sich dieser Herausforderung vorerst damit begegnen, statt sich bei Signifikanztests lediglich an p-Werten und α -Levels zu orientieren, die Konfidenzintervalle der verschiedenen Gruppen zu betrachten: „Instead of using p-values to represent uncertainty, QuantCrit

³⁹ Gewichtet wurde auf Basis der in Eurostat (<https://ec.europa.eu/eurostat>) dokumentierten Studierendenzahlen zum Befragungszeitraum für alle im Mikrodatsatz enthaltenen Länder.

researchers use confidence intervals to create a more nuanced and less biased interpretation of findings.” (STEM Equity, o. J.) Zudem befürworten Hubbard und Armstrong (2006), auch unabhängig von unterschiedlichen Gruppengrößen, Konfidenzintervalle stärker in das Testen von Signifikanzen bei Gruppenvergleichen einzubinden, um belastbarere Ergebnisse zu erhalten. So sei dieses Vorgehen insbesondere bei sehr großen Stichproben zu bevorzugen, da p-Werte mit zunehmender Stichprobengröße schnell gegen Null gehen können (Lin et al., 2011, 2013). Dies ist ein Grund, warum mit den vorliegenden Daten (hohe Fallzahlen, unterschiedliche Gruppengröße) mit Signifikanztests wie dem Chi²-Test, die allein auf p-values basieren, unverlässlich signifikante Ergebnisse erzeugt werden (Alpha-Fehler 1. Art). Denn fast alle getesteten Kreuzungen auf Basis der Variable Geschlecht wurden aufgrund der hohen Fallzahlen signifikant. Aus diesem Grund basieren die folgenden intranationalen wie internationalen Gruppenvergleiche alle auf einem Vergleich anhand der 95%-Konfidenzintervalle. Um signifikante Gruppenunterschiede identifizieren zu können, wurden die Konfidenzintervalle der vier Geschlechterkategorien für jede Variable auf Überlappungen hin untersucht.

Die bivariaten-deskriptiven Analysen basieren daher auf Kreuztabellen und Konfidenzintervallen. Dabei sind die Konfidenzintervalle der binären Geschlechterkategorien (und auch des Gesamtdurchschnitts) aufgrund der hohen Fallzahlen vergleichsweise klein, während die Konfidenzintervalle der beiden abinären Geschlechterkategorien zumeist eine größere Spreizung aufweisen (siehe Anhang 9.7). Erst wenn keine Überlappung der Konfidenzintervalle der Kategorie „Other“ bzw. „I prefer not to assign myself“ mit denen der Geschlechterkategorie „Female“ und „Male“ oder dem Gesamtdurchschnitt⁴⁰ besteht, werden folgend (signifikante) Unterschiede zwischen Studierenden mit abinärer und binärer Geschlechtsangabe berichtet. Damit können die Geschlechterkategorien trotz der unterschiedlichen Gruppengröße aussagekräftig verglichen werden und die Ergebnisse bzw. die beschriebenen Trends basieren nur auf deutlichen Unterschieden.

4.1.4 Methode und Analysekonzepte

Für die bivariat-deskriptive Analyse wurden die Daten mittels der **Statistiksoftware** SPSS für die Analyse aufbereitet. Schließlich wurden pro Themenbereich und Land, Kreuztabellen erstellt, die unter zur Hilfenahme von Excel komparativ analysiert wurden. Für die multivariaten Analysen wurden die Daten ebenfalls weitgehend mit SPSS aufbereitet, da jedoch Average Marginal Effects (siehe Kapitel 4.3) nicht mit SPSS berechnet werden können, wurden diese mit der Statistiksoftware Stata gerechnet.

Die **unabhängige Variable**, mit der alle anderen Merkmale gekreuzt wurden, ist durchwegs die Variable zur Geschlechtszugehörigkeit. Anhand dieser wird zwischen Studierenden

⁴⁰ Der Gesamtdurchschnitt wird für die Analysen immer wieder herangezogen, da aufgrund der hohen Fallzahlen in den binären Geschlechterkategorien, relativ zu den abinären Kategorien, die Werte des Gesamtdurchschnitts fast ident mit denen aller binären Studierenden sind.

unterschieden, die eine binäre Geschlechtskategorie „Male“ bzw. „Female“ angaben und jenen, die eine der beiden anderen Kategorien („Other“ und „I prefer not to assign myself“) angaben.

Vor der Darstellung der Ergebnisse folgen nun weitere methodische Anmerkungen, die zum Verständnis der präsentierten Auswertungen relevant sind:

Werden folgend deutliche Unterschiede berichtet, sind diese stets signifikant und wurden anhand von nicht überlappenden **Konfidenzintervallen** identifiziert (siehe Kapitel 4.1.3). Da Konfidenzintervalle von Geschlechterkategorien mit niedrigen Fallzahlen zumeist eine breitere Spreizung aufweisen, sind Überlappungen mit anderen Geschlechterkategorien wahrscheinlicher und damit nicht signifikant. Deshalb werden häufig vor allem zwischen den Studierenden der Geschlechterkategorie „Other“ (in der die Fallzahlen für Finnland und Österreich relativ gering sind, siehe Tabelle 1) und denen der binären Geschlechterkategorien keine signifikanten Unterschiede berichtet, auch wenn die prozentualen Anteile teils stark voneinander abweichen oder die prozentualen Unterschiede zwischen der abinären Geschlechterkategorie „I prefer not to assign myself“ und den binären Kategorien kleiner sind. In den folgenden Auswertungen werden vor allem signifikante Unterschiede zwischen Studierenden abinärer und binärer Geschlechterkategorien beschrieben. Teils werden jedoch auch nicht signifikante Unterschiede berichtet, um Informationen zu bedeutsamen Analysekatogorien der Bildungsforschung, wie z.B. der Elternbildung, nicht auszulassen. Es wird stets angegeben, ob es sich um signifikante und damit deutliche Unterschiede handelt oder nicht.

In acht der 16 im Mikrodatsatz enthaltenen **Länder**, wurde mindestens eine zusätzliche Geschlechterkategorie neben „Female“ und „Male“ angeboten (siehe Tabelle 1). Für die Analysen wurden die Länder Kroatien, Litauen, Luxemburg und Slowenien zu einer Länderkategorie gruppiert (folgend als gruppierte Länder oder GCO⁴¹ bezeichnet), da die Fallzahlen in der abinären Geschlechterkategorie dieser Länder zu gering waren ($n < 30$), um Einzelanalysen durchzuführen. Diese gruppierte Länderkategorie wird folgend wie ein Land behandelt, das heißt es werden keine Angaben zu den einzelnen Ländern dieser gruppierten Länderkategorie zu finden sein. Diese Zusammenfassung beruht damit nicht auf einer inhaltlichen, sondern statistischen Entscheidung. Eine solche Gruppierung stellt jedoch die einzige Möglichkeit dar, diese Länder in die Analysen zu inkludieren. Lediglich in den Daten der Länder Österreich und Finnland finden sich Fälle in allen vier Geschlechterkategorien, da nur hier die Kategorie „Other“ in den Erhebungen zur Auswahl stand. Neben diesen drei Länder(gruppen) sind die Länder Niederlande und Irland mit der Kategorie „I prefer not to assign myself“ in der

⁴¹ GCO steht für Grouped Countries (gruppierte Länder). Die deutsche Version GRL ist mit dem Länderkürzel für Grönland zu verwechseln, GR/GRC mit Griechenland und GC mit dem der DDR. Deshalb wurde es GCO.

Auswertung inkludiert. So liegen fünf Länder bzw. Länderkategorien⁴² vor, die für eine Analyse zulässig sind.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass für den Ergebnisbericht (siehe Kapitel 4.2) auch die kürzere **Bezeichnung** *weibliche, männliche oder abinäre Studierende* für einen besseren Lesefluss verwendet werden, auch wenn die Formulierung *Studierende mit weiblicher, männlicher oder abinärer Geschlechtsangabe* inhaltlich präziser wäre (siehe Kapitel 3.3.13.2.2). Auch lässt sich nicht die Übersetzung von der medizinischen Kategorie „weiblich“ auf die soziale Kategorie „Frau“ machen (siehe Kapitel 3.2.2). Da die Uneindeutigkeit der Bezeichnungen und die daraus folgende, unzulässige Schlussfolgerung auf ein spezifisch theorisiertes Geschlechtsverständnis einen wesentlichen Bestandteil der Kritik dieser Arbeit ausmacht, werden folgend die Begriffe Mann und Frau vermieden.

Diese semantischen Spezifizierungen bzw. statistischen Zusammenfassungen sind symptomatisch für die Kritik an der uneindeutigen, cis-normativen und damit für geschlechtliche Diversität indifferenten Operationalisierung der Geschlechterfrage als auch für beschriebene Fallzahlenproblematik (niedrige Fallzahlen in den abinären Geschlechterkategorien, die verschiedene Ursachen haben können, siehe Kapitel 3.2). Doch sind sie notwendig, um wissenschaftlich präzise arbeiten zu können. Allerdings ist es wünschenswert durch eine verbesserte Operationalisierung, zukünftig auf diese Verkürzungen und Zusammenfassungen verzichten zu können: „Denn die Sprache, die aus Mangel an Alternativen gebraucht wird, um zu kritisieren, ist zugleich die Sprache, die kritisiert wird.“ (Mohseni et al., 2018, S. 28).

In einigen Merkmalen unterscheiden sich auch die Gruppe der Studierenden mit weiblicher und männlicher Geschlechtsangabe signifikant voneinander, was z.B. in der Studienfachwahl deutlich hervortritt. Allerdings sind diese Unterschiede nicht Fokus dieser Arbeit und werden daher nur marginal berichtet.

4.2 International vergleichende bivariat-deskriptive Auswertungen

Nachfolgend werden die Ergebnisse der bivariat-deskriptiven Analyse entlang der sechs Themenbereiche Soziodemographie, hochschulspezifische Merkmale, Gesundheit, finanzielle Situation, Erwerbstätigkeit und Studiensituation berichtet. Wie beschrieben ist dabei vor allem von Interesse, wie sich Studierende mit einer binären Geschlechtsangabe von Studierenden mit einer abinären Geschlechtsangabe in den jeweiligen Merkmalen unterscheiden. Die beiden abinären Geschlechtskategorien werden dabei separat ausgewertet.⁴³ Ein internationaler Trend liegt dann vor, wenn mindestens in vier der fünf analysierten Länder signifikante

⁴² Für den Lesefluss wird folgend stets von Ländern die Rede sein, auch wenn es sich dabei tatsächlich um eine gruppierte Länderkategorie handelt.

⁴³ Zum Verständnis der Operationalisierung der Geschlechterkategorien siehe Kapitel 3.3.1 und der gebildeten Länderkategorien siehe Kapitel 4.1.4. Für den Ergebnisbericht sind alle prozentualen Angaben gerundet, um den Lesefluss ohne Dezimalstellen zu erleichtern, im Anhang (9.7) finden sich die Zahlenwerte mit einer Nachkommastelle, auf denen auch die Analysen basieren.

Unterschiede zwischen abinären und binären Studierenden für dieselbe (positive oder negative) Ausprägung eines Merkmals bestehen.

Für die Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass folgend lediglich Unterschiede entlang der jeweiligen Geschlechtsangabe beschrieben werden und keine mehrdimensionalen Analysen durchgeführt wurden, die beispielsweise eine differenzierte Betrachtung nach Alter *und* Geschlechtsangabe ermöglichen (Drittvariablenkontrolle). Erst in den multivariaten Analysen wurde der Einfluss anderer Variablen kontrolliert (siehe Kapitel 4.3). Dieser Hinweis dient dazu, nicht simplifizierenden Schlüssen anheimzufallen. Diese Arbeit gibt in erster Linie einen ersten Einblick zu einer noch selten betrachteten Gruppe unter den Studierenden, auf Grundlage einer Datenbasis, die in der Geschlechterfrage die beschriebenen Limitierungen aufweist und kann Grundlage für differenziertere zukünftige Forschungen sein.

Die abinären Kategorien „Other“ und „I prefer not to assign myself“ summieren sich auf einen Anteil von 1,8% an der Studierendenpopulation der Stichprobe, der den Schätzungen eines Anteils von bis zu 2% intergeschlechtlichen bzw. transgender Personen in der Gesamtbevölkerung nahekommt (siehe Kapitel 3.3.2).

Tabelle 1: Häufigkeitstabelle gewichteter Fallzahlen nach Geschlechtsangabe – Nur Länder mit Fallzahlen in mindestens einer abinären Geschlechterkategorie

What is your #sex?	Austria	Croatia	Finland	Ireland	Lithuania	Luxembourg	Netherlands	Slovenia	Total	Total in %
Female	22 155	1 045	3 716	10 333	1 887	389	8 286	1 209	49 020	53%
Male	18 615	771	3 188	9 354	1 447	321	7 832	879	42 407	46%
Other	86		30						116	0.1%
Ipna ¹	1 080	24	73	213	22	9	157	24	1 602	1.7%
Total	41 936	1 840	7 007	19 900	3 356	719	16 275	2 112	93 145	100%

¹Ipna: I prefer not to assign myself to the above-mentioned categories.

Acht von 16 im Mikrodatsatz (Version 3.1) enthaltene Länder haben Angaben in mindestens einer abinären Geschlechterkategorie. Nur Österreich und Finnland haben Fälle in der Kategorie „Other“.

Quelle: Mikrodatsatz EUROSTUDENT VII (Cuppen et al., 2023).

4.2.1 Soziodemographie

Alter

Studierende mit der Geschlechtsangabe „Other“ unterscheiden sich in ihrem Alter zum Befragungszeitpunkt weder in Österreich noch in Finnland deutlich von Studierenden anderer Geschlechterkategorien.

Bei Studierenden der Kategorie „I prefer not to assign myself“ besteht ebenfalls kein Trend über alle Länder hinweg. Nur in Österreich sind Studierende der Gruppe „I prefer not to assign myself“ signifikant älter – hier sind 62% über 25 Jahre alt, während dies für männliche und weibliche Studierende durchschnittlich nur auf 49% zutrifft.

Elternbildung

Studierende der Kategorie „Other“ haben häufiger Eltern mit einer hohen formalen Bildung (\geq ISCED Level 5) als Studierende mit weiblicher oder männlicher Angabe, dies gilt für Österreich sowie für Finnland. Allerdings sind die Unterschiede zu den binären Geschlechterkategorien in beiden Ländern nicht groß genug, um als signifikant beschrieben zu werden.

Auch für Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ zeigt sich kein eindeutiger Trend. In allen Ländern haben Eltern abinärer Studierender („I prefer not to assign myself“) zwar häufiger eine hohe formale Bildung, aber die Unterschiede sind außer für die gruppierten Länder nicht signifikant⁴⁴. Für alle Länder zeigt sich, dass Eltern von abinären seltener in den mittleren ISCED-Leveln (Level 3-4) zu finden sind, daher häufiger ein niedriges und hohes Level an formaler Bildung aufweisen⁴⁵ – vor allem in drei Ländern zeigt sich dies deutlich durch signifikante Unterschiede (Österreich, Niederlande, die gruppierten Länder). Insgesamt lässt sich daraus jedoch kein eindeutiger Trend für die Verteilung der Elternbildung ableiten.

Es bleibt zu erwähnen, dass sich das bekannte Phänomen der intergenerationalen Bildungsimmobilität (Tarnai & Hartmann, 2017) auch in den hier analysierten Daten eindeutig zeigt; so haben nur 8% aller im Mikrodatsatz enthaltenen Studierenden Eltern mit einer niedrigen formalen Bildung (\leq ISCED-Level 2), während 57% aus Elternhaushalten mit hoher formaler Bildung kommen (\geq ISCED-Level 5) – diese Ungleichheit besteht für binäre und abinäre Studierende gleichermaßen. Zur Erhellung der Zusammenhänge ungleichheitsbedingender Faktoren, aufgrund von Geschlechts- und Klassenzugehörigkeit würden sich intersektionale Analysen anbieten, so wie es auch Stimmen der Kritischer Quantitativer Forschung fordern (Williams et al., 2020; siehe Kapitel 3.2.4).

⁴⁴ Und auch in den gruppierten Ländern haben abinäre Studierende nur im Vergleich zu weiblichen Studierenden häufiger Eltern mit tertiärer Bildung.

⁴⁵ Nur in Irland haben Eltern abinärer Studierender seltener eine niedrige *und* mittlere Bildung, aber die Unterschiede sind nur sehr klein.

Vermögenssituation der Eltern

Neben der Elternbildung spielt auch die Vermögenssituation der Eltern für die Einschätzung der sozioökonomischen Schichtzugehörigkeit eine Relevanz. Studierende wurden daher auch darum gebeten, diese auf einer fünfstufigen Likert-Skala einzuschätzen, die Skala reichte von sehr wohlhabend bis gar nicht wohlhabend.⁴⁶ Der Vergleich zeigt, dass Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe in allen Ländern häufiger als weibliche und männliche Studierende angeben, dass ihre Eltern (gar) nicht wohlhaben sind.

In Österreich geben Studierende der Geschlechterkategorie „Other“ häufiger an, ihre Eltern seien (gar) nicht wohlhabend, wobei die Unterschiede nicht signifikant sind (n.s., 29% vs. \emptyset °20%⁴⁷). Gleiches lässt sich für Finnland beobachten (n.s., 31% vs. \emptyset °16%).

Studierende mit der Geschlechtsangabe „I prefer not to assign myself“ geben in allen fünf Ländern häufiger an, dass ihre Eltern nicht wohlhabend sind und seltener, dass ihre Eltern (sehr) wohlhabend sind. In Finnland, Österreich, Irland geben abinäre Studierende dieser Kategorie signifikant häufiger an, dass ihre Eltern (gar) nicht wohlhabend sind⁴⁸. In den gruppierten Ländern geben sie dies auch an, aber die Unterschiede sind nicht signifikant (n.s., 28% vs. \emptyset °19%). In den Niederlanden geben sie signifikant seltener an, dass ihre Eltern (sehr) wohlhabend sind und auch häufiger, dass sie nicht wohlhabend sind (n.s., 21% vs. \emptyset °15%). Damit besteht der Trend, dass abinäre Studierende häufiger angeben, dass ihre Eltern (gar) nicht wohlhabend sind.

Internationale Studierende

Unter internationale Studierende fallen jene Studierende, die ihren Schulabschluss im Ausland erworben haben. Für Österreich zeigt sich ein deutlich höherer Anteil an internationalen Studierenden in der Kategorie „Other“ im Vergleich zu den binären Geschlechterkategorien (35% vs. \emptyset °20%). Dies lässt sich für die Kategorie „Other“ in Finnland nicht beobachten.

Für Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ zeigt sich, außer für Finnland, in allen Ländern ebenfalls ein höherer Anteil an internationalen Studierenden – signifikant höher ist der Anteil jedoch nur in Irland und den Niederlanden.

Insgesamt ist daher kein eindeutiger internationaler Trend, sondern nur eine Tendenz zu erkennen. Für differenzierte *intranationale* Analysen kann dies allerdings ein wichtiger Prädiktor sein.⁴⁹

⁴⁶ Für die Auswertungen wurde dies zu einer dreistufigen Skala rekodiert (1+2 (sehr) wohlhabend, 3 durchschnittlich, 4+5 (gar) nicht wohlhabend).

⁴⁷ Die Abkürzung n.s. steht im Folgenden für nicht signifikante Unterschiede zwischen den beschriebenen Geschlechterkategorien, wenn Zahlen in Klammern angegeben werden.

⁴⁸ FI 29% vs. \emptyset °16%; AT 25% vs. \emptyset °20%; IR 38% vs. \emptyset ° 30%.

⁴⁹ Für Österreich z.B. kann der hohe Anteil an sogenannten Bildungsausländer*innen eine Erklärung für den hohen Anteil an Eltern mit hoher formaler Bildung sein (siehe Dau et al., 2023).

Zahlen entlang spezifischerer Unterscheidungen nach dem sogenannten Migrationshintergrund (erste und zweite Generation etc.) sind in den Anhangstabellen (9.7) zu finden. Es ließen sich kaum signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen mit Migrationshintergrund feststellen. Überdies besteht Kritik an dem Konzept des Migrationshintergrundes: „Fachleute schlagen vor, ‚Migrationshintergrund‘ nach Möglichkeit zu vermeiden und stattdessen konkretere Begriffe zu verwenden – je nachdem, was gemeint ist: Zuwanderung, Diskriminierung, die soziale Lage oder die Sprache, die in der Familie gesprochen wird.“ (Mediendienst Integration, 2020, S. 4). Ähnlich wie die Kritik an der Geschlechtererhebung lautet, mangle es häufig an einer theoretischen Einbettung und Konkretisierung des Konzepts. Weitere Differenzierung scheinen inhaltlich wenig aufschlussreich, weshalb sich die Berichterstattung an dieser Stelle auf Studierende mit nationalem bzw. internationalem Bildungshintergrund beschränkt.

Wohnsituation

Sowohl für Österreich als auch für Finnland lassen sich keine signifikanten Unterschiede in der Wohnsituation zwischen der Kategorie „Other“ und den binären Kategorien finden. Studierende dieser abinären Geschlechterkategorie haben jedoch in beiden Ländern häufiger angegeben, nicht mehr bei ihren Eltern zu wohnen.

Studierende mit der Geschlechtsangabe „I prefer not to assign myself“ wohnen in Österreich (15% vs. Ø°20%) und den Niederlanden (30% vs. Ø°43%) signifikant seltener bei ihren Eltern als die binären Geschlechterkategorien. In den restlichen Ländern unterscheiden sie sich kaum vom (binären) Durchschnitt. Spannend zu erwähnen, bleibt, dass sich der Anteil an Elternwohnenden zwischen den Ländern teils sehr stark unterscheidet. So leben in Finnland nur 5% der Studierenden bei ihren Eltern, in den Gruppierten Ländern sind es 37% und in Irland 40%. Genauso wohnen männliche Studierende in all diesen Ländern signifikant häufiger bei ihren Eltern als weibliche Studierende. Abinäre Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ liegen entweder zwischen diesen Werten oder ähneln einer binären Geschlechterkategorie mehr als der anderen. Auch hier ist daher, kein länderübergreifender Trend zu verzeichnen.

4.2.2 Hochschulspezifische Merkmale

Hochschultyp

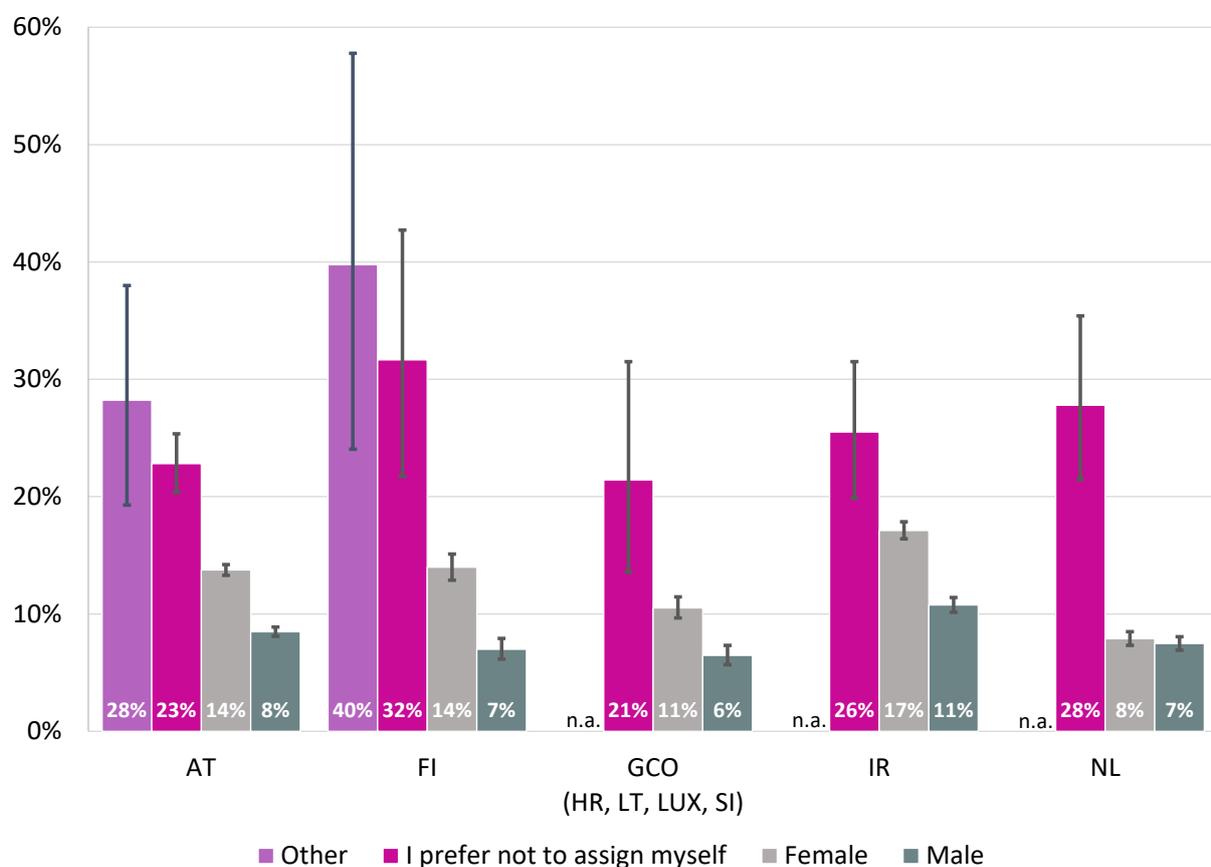
Es zeigt sich der Trend, dass Studierende der Kategorie „Other“ signifikant häufiger an Universitäten und seltener an Fachhochschulen studieren als Studierende mit weiblicher oder männlicher Geschlechtsangabe – dies gilt sowohl für Österreich als auch für Finnland.

Dasselbe Ergebnis findet sich für die Geschlechterkategorie „I prefer not to assign myself“ in vier Ländern: sie studieren häufiger an Universitäten als Studierende der binären Geschlechterkategorien. Dieser Unterschied ist für Österreich und Finnland signifikant, für die Niederlande und Irland jedoch nicht.

Studienfächer

In der Fächerwahl lassen sich einige deutliche Unterschiede zwischen abinären und binären Studierenden finden. Besonders ein Trend sticht deutlich hervor: Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe studieren um ein Vielfaches häufiger Fächer des ISCED Studienfeldes „Arts and Humanities“ (Kunst und Geisteswissenschaften). Sowohl Studierende der Kategorie „Other“ in Österreich (28% vs. Ø°12%) und Finnland (40% vs. Ø°11%)⁵⁰ als auch Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“, gaben in allen Ländern signifikant häufiger als die beiden binären Studierendengruppen an, im Feld der Künste und Geisteswissenschaften zu studieren. Dies ist ein sehr eindeutiges Ergebnis und klarer länderübergreifender Trend.

Abbildung 2: Anteil der Fächergruppe „Arts & Humanities“ nach Geschlechterkategorien mit 95%-Konfidenzintervallen (Achsenausschnitt 60%)



Überschneiden sich die Konfidenzintervalle nicht, bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Breite Spreizungen der Konfidenzintervalle bestehen aufgrund niedriger Fallzahlen.

n.a.: nicht auswertbar, da keine Antwortkategorie „Other“ in diesen Ländern vorhanden.

AT: Österreich, FI: Finnland, GCO: Gruppierte Länder (Kroatien, Litauen, Luxemburg, Slowenien), IR: Irland, NL: Niederlanden.

Quelle: Eigene Darstellung, Mikrodatensatz EUROSTUDENT VII (Cuppen et al., 2023).

⁵⁰ Zum (binären) Durchschnitt sei angemerkt, dass sich auch weibliche und männliche Studierende im Studienfeld „Arts & Humanities“ in allen Ländern außer in den Niederlanden signifikant unterscheiden; weibliche Studierende studieren dies häufiger (siehe auch Abbildung 2).

Für die Kategorie „Other“ finden sich für Österreich und Finnland jeweils in unterschiedlichen Fächern signifikante Unterschiede, aber für keines ein länderübergreifender Trend – außer eben für die Fächergruppe „Arts & Humanities“. So studieren in Österreich Befragte der Kategorie „Other“ „Business, Administration & Law“ signifikant seltener als männliche und weibliche Studierende (5% vs. \emptyset 22%). „Social Science, Journalism & Information“ studieren sie häufiger als männliche Studierende (20% vs. 8%) und „Engineering, Manufacturing & Construction“ signifikant seltener als diese (8% vs. 22%). In Finnland studieren sie „ICTs“ von allen Geschlechterkategorien am häufigsten (20%), signifikant häufiger als Studierende mit weiblicher (4%), aber auch etwas häufiger als Studierende mit männlicher Geschlechtsangabe (17%, n.s.). Die Fächergruppe „Health & Welfare“ studieren sie signifikant seltener als weibliche Studierende (11% vs. 28%).

Bei einem Vergleich von Studierenden der Kategorie „I prefer not to assign myself“ mit den binären Geschlechterkategorien zeigt sich außerdem für drei Länder (FI, GCO, NL), dass sie „Health & Welfare“ signifikant seltener studieren als weibliche Studierende. Ebenfalls für drei Länder (AT, GCO, IR) zeigt sich, dass sie „Engineering, Manufacturing & Construction“ signifikant seltener studieren als männliche Studierende. Für Österreich lassen sich noch drei weitere signifikante Unterschiede zwischen abinären Studierenden der Kategorie „I prefer not to assign myself“ feststellen: wie auch abinäre Studierende der Kategorie „Other“ studieren auch dieser „Business, Administration & Law“ signifikant seltener als beide binären Geschlechterkategorien. „ICTs“ studieren sie signifikant seltener als männliche, aber signifikant häufiger als weibliche Studierende. Die Fächergruppen „Education“ und „Social Science, Journalism & Information“ studieren sie signifikant häufiger als männliche Studierende. Es ergeben sich damit in sechs aus zehn Fächergruppen deutliche Unterschiede zwischen binären und abinären Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ für Österreich. Für die Fächergruppe Naturwissenschaften konnten nur in Finnland Unterschiede gefunden werden; hier sind abinäre Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ mehr als doppelt so häufig zu finden, wie Studierende mit weiblicher und männlicher Geschlechtsangabe (12% vs. \emptyset 5%).

Länderübergreifend bestehen also Unterschiede in den Fächergruppen „Health & Welfare“ sowie „Engineering, Manufacturing & Construction“ zwischen abinären und binären Studierenden – neben dem viel höheren Anteil an Studierenden mit abinärer Geschlechtsangabe in allen Ländern in der Fächergruppe „Arts & Humanities“. Ähnlichkeiten zwischen den beiden abinären Geschlechterkategorien bestehen ansonsten für Österreich darin, dass beide seltener „Business, Administration & Law“ studieren als weibliche und männliche Studierende sowie beide seltener „Social Science, Journalism & Information“ studieren als männliche Befragte. Für Finnland gilt über beide abinären Geschlechterkategorien, dass sie signifikant häufiger „ICTs“ als weibliche Studierende, aber seltener „Health & Welfare“ als diese studieren. Festzuhalten ist, dass sich in der Wahl des Studienfaches einige Unterschiede zwischen allen Geschlechterkategorien finden, wobei sich die abinären Geschlechterkategorien untereinander stärker ähneln als die der weiblichen und männlichen. Die Studienfachwahl ist eine

entscheidende Analysekategorie für geschlechtssensible Hochschulforschung (siehe auch Kapitel 2.1).

Verzögerter Übergang und traditionelle Route in die Hochschulbildung

Wenn sich Studierende später als zwei Jahre nach Verlassen des regulären Schulsystems zum ersten Mal an einer Hochschule einschreiben, werden sie als verzögerter Übergang (*delayed transition*) gezählt. In zwei Ländern ist der Anteil an Studierenden mit verzögertem Übergang signifikant häufiger unter abinären Studierenden der Kategorie „I prefer not to assign myself“ als unter Studierenden mit einer binären Geschlechtsangabe. Das gilt für Österreich⁵¹ als auch für die gruppierten Länder. Ansonsten lassen sich diesbezüglich keine Unterschiede feststellen.

In der Häufigkeit der (nicht-)traditionellen Zugänge zur tertiären Bildung findet sich in keinem der Länder ein deutlicher Unterschied zwischen binären und abinären Studierenden.

Studienprogramme

In der Verteilung auf bestimmte Ausbildungsniveaus bzw. Studienprogramme zeigen sich in den meisten Ländern keine Unterschiede zwischen Studierenden mit einer abinären bzw. binären Geschlechtsangabe. Nur in Österreich sind Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ häufiger in Masterstudiengängen eingeschrieben und dafür seltener in Bachelorstudiengängen. Das höhere Alter in Österreich unter dieser Gruppe, kann eine Erklärung dafür sein. In den gruppierten Ländern sind abinäre Studierende („I prefer not to assign myself“) dreimal häufiger in Short-Cycle Programmen eingeschrieben als weibliche Studierende (und doppelt so häufig wie männliche, zwischen männlichen und abinären Studierenden ist der Unterschied allerdings nicht signifikant).

4.2.3 Gesundheit

Beeinträchtigung

Für den Themenbereich zur Gesundheit finden sich die eklatantesten Ergebnisse dieser Analysen, denn die Unterschiede zwischen abinären und binären Studierenden sind in allen Ländern besonders ausgeprägt. Zusätzlich geht es um die Betroffenheit von gesundheitlichen Beeinträchtigungen, womit die Ergebnisse auch inhaltlich von weitreichender Konsequenz für die Lebens- und Studiensituation von Studierenden sind.

⁵¹ Wobei für Österreich nur Zahlen zu Bildungs*in*länder*innen diesbezüglich enthalten sind und Studierende der Geschlechterkategorie „I prefer not to assign myself“ sind signifikant älter, was zu diesem Ergebnis beitragen kann.

In allen Ländern geben abinäre Studierende signifikant häufiger an, von mindestens einer gesundheitlichen Beeinträchtigung betroffen zu sein (siehe Tabellenanhang 9.7 für die verschiedenen Beeinträchtigungsformen).

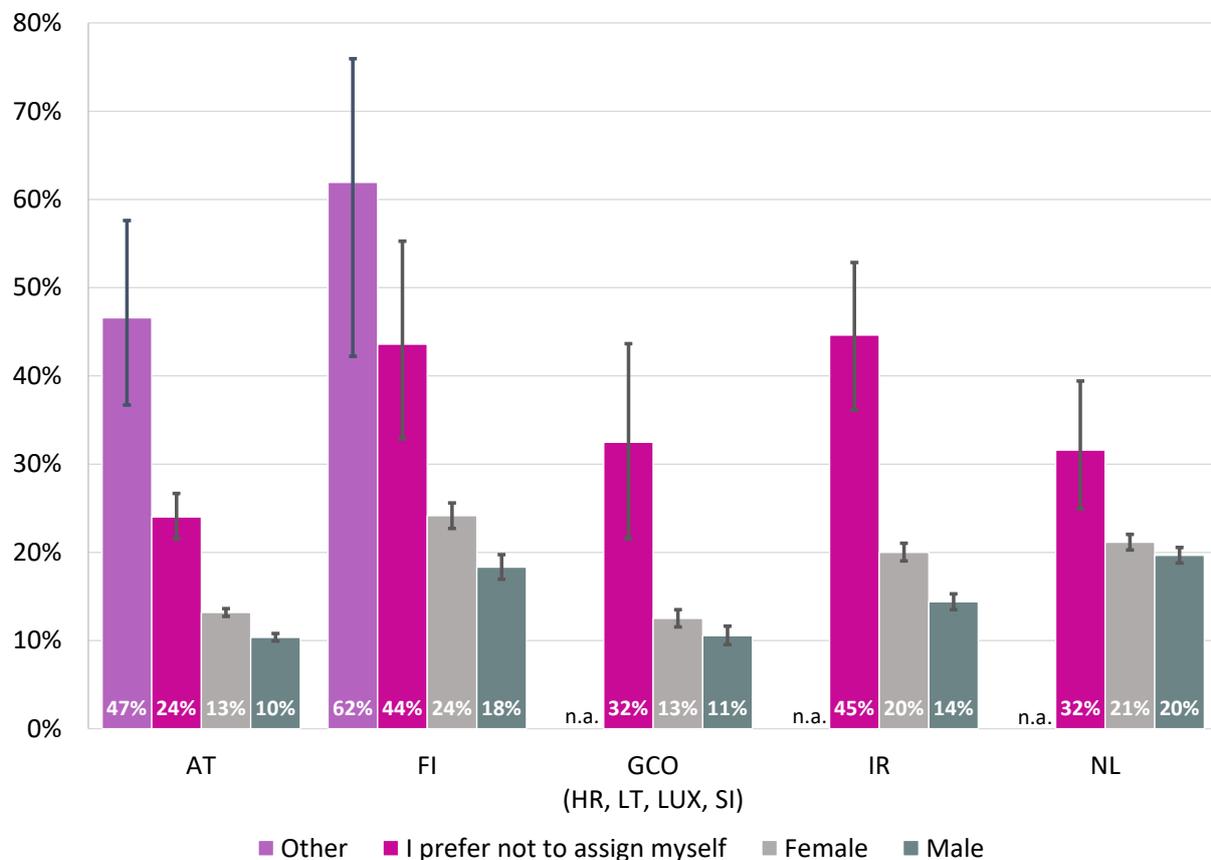
In Österreich und Finnland ist der Anteil der Studierenden mit mindestens einer gesundheitlichen Beeinträchtigung unter den abinären Studierenden um ein Vielfaches größer als unter den männlichen und weiblichen Studierenden. So geben Studierende der Kategorie „Other“ in beiden Ländern zwei- bis viermal häufiger an, von mindestens einer gesundheitlichen Beeinträchtigung betroffen zu sein. Die Unterschiede zwischen (fast) allen Geschlechtergruppen dieser beiden Länder sind signifikant⁵². Es bestehen also auch zwischen den binären Geschlechtern deutliche Unterschiede, jedoch ist die Betroffenheit unter abinären Studierenden um ein Vielfaches höher (siehe Abbildung 3).

Auch in den drei restlichen Ländern unterscheiden sich abinäre Studierende der Kategorie „I prefer not to answer“ von männlichen und weiblichen Studierenden in der Betroffenheit von einer gesundheitlichen Beeinträchtigung stark. Nur in Irland unterscheiden sich auch Studierende mit weiblicher und männlicher Geschlechtsangabe zusätzlich signifikant. Abinäre Studierende geben etwa um die Hälfte (in den Niederlanden) bzw. bis zu viermal häufiger (in Irland im Vergleich zu männlichen Studierenden) an, von einer gesundheitlichen Beeinträchtigung betroffen zu sein.

Die Reihung bleibt in allen Ländern dieselbe: Studierende mit männlicher Geschlechtsangabe geben eine gesundheitliche Beeinträchtigung am seltensten an, dann folgen weibliche Studierende, dann jene der Kategorie „I prefer not to assign myself“ und am häufigsten scheinen Studierende der Geschlechterkategorie „Other“ von mindestens einer gesundheitlichen Beeinträchtigung betroffen zu sein.

⁵² Nur in Finnland überschneiden sich die Konfidenzintervalle der Geschlechterkategorien „Other“ und „I prefer not to assign myself“.

Abbildung 3: Anteil der Studierenden mit mindestens einer gesundheitlichen Beeinträchtigung nach Geschlechterkategorien und Ländern mit 95%-Konfidenzintervallen (Achsenabschnitt 80%)



Überschneiden sich die Konfidenzintervalle nicht, bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Breite Spreizungen der Konfidenzintervalle bestehen aufgrund niedriger Fallzahlen.

n.a.: nicht auswertbar, da keine Antwortkategorie „Other“ in diesen Ländern vorhanden.

AT: Österreich, FI: Finnland, GCO: Gruppierete Länder (Kroatien, Litauen, Luxemburg, Slowenien), IR: Irland, NL: Niederlande.

Quelle: Eigene Darstellung, Mikrodatsatz EUROSTUDENT VII (Cuppen et al., 2023).

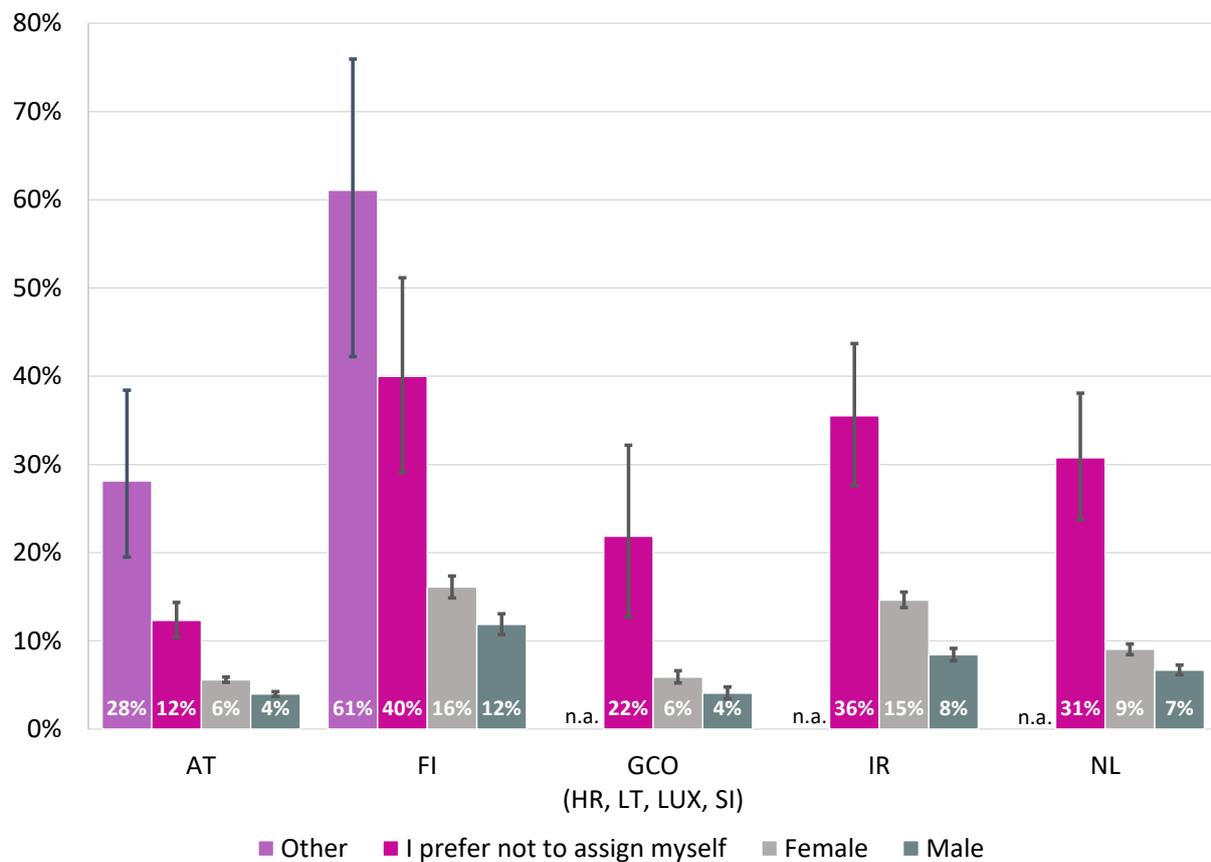
Form der gesundheitlichen Beeinträchtigung

Auch in der Form der gesundheitlichen Beeinträchtigung zeigt sich ein deutlicher Trend: in allen Ländern geben abinäre Studierende um ein Vielfaches häufiger an, von einer psychischen Belastung („mental health problem“) betroffen zu sein. Dies gilt für Österreich und Finnland für die Kategorie „Other“ besonders: in Österreich geben 28% der abinären Studierenden dieser Geschlechterkategorie an, unter einem psychischen gesundheitlichen Problem zu leiden, damit kommt dies unter ihnen sechsmal häufiger vor als das mit 5% durchschnittlich unter den binären Studierenden der Fall ist. In Finnland gibt, bei einem Anteil von 61%, mehr als jede zweite Person der Geschlechterkategorie „Other“ eine psychische Erkrankung an. Das sind etwa viermal mehr als der, von den binären Geschlechterkategorien dominierte, Durchschnitt von 15%.

Auch für die Geschlechterkategorie „I prefer not to assign myself“ zeigt sich dieser Trend für alle Ländern deutlich (siehe Abbildung 4): In Finnland geben 40% (vs. Ø°15%), in Irland 36% (vs. Ø°12%), in den Niederlanden 31% (vs. Ø°8%), in den gruppierten Ländern 22% (vs. Ø°5%) und in Österreich 12% (vs. Ø°5%) der abinären Studierenden der Kategorie „I prefer not to assign myself“ an, unter einer psychischen Beeinträchtigung zu leiden. Somit ist die Prävalenz von psychischen Erkrankungen unter Studierenden mit dieser abinären Geschlechtsangabe doppelt bis über viermal so häufig als unter Studierenden der binären Geschlechterkategorien. Dies ist insgesamt ein sehr eindeutiges Ergebnis.

In vielen anderen Formen von gesundheitlichen Beeinträchtigungen unterscheiden sich auch männliche und weibliche Studierende signifikant. Doch die Abweichungen zwischen abinären und binären Studierenden sind um einiges größer. Die Anteile unter den abinären Studierenden, die von einem psychischen Gesundheitsproblem betroffen sind, variieren im internationalen Vergleich in beinahe allen Ländern in einem Wertebereich von circa 20-30%, wobei Finnland mit Extremwerten von etwa 40-60% hervorsteht.

Abbildung 4: Anteil der Studierenden mit einer psychischen gesundheitlichen Beeinträchtigung („mental health problem“) nach Geschlechterkategorien und Ländern mit 95%-Konfidenzintervallen (Achsenausschnitt 80%)



Überschneiden sich die Konfidenzintervalle nicht, bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Breite Spreizungen der Konfidenzintervalle bestehen aufgrund niedriger Fallzahlen.
n.a.: nicht auswertbar, da keine Antwortkategorie „Other“ in diesen Ländern vorhanden.
AT: Österreich, FI: Finnland, GCO: Gruppierte Länder (Kroatien, Litauen, Luxemburg, Slowenien), IR: Irland, NL: Niederlande.
Quelle: Eigene Darstellung, Mikrodatsatz EUROSTUDENT VII (Cuppen et al., 2023).

Da die Erhebungen der Daten der analysierten Länder von Frühjahr bis Herbst 2019 (Cuppen et al., 2022) stattgefunden haben, stammen die Angaben aus einer Zeit vor der Coronapandemie. Studien zeigen, dass sich die mentale Gesundheit durch die COVID19-Pandemie unter Studierenden verschlechtert hat (Chen & Lucock, 2022; Holm-Hadulla et al., 2021; Vötter, 2021). Dieser Aspekt kann für die Interpretation der Daten zusätzlich berücksichtigt werden.

In der Betrachtung anderer Formen der abgefragten gesundheitlichen Beeinträchtigungen, zeigt sich, dass abinäre Studierende zudem häufiger angeben, unter einer physischen chronischen Erkrankung zu leiden. Dies zeigt sich für Österreich und Finnland für die Geschlechterkategorie „Other“. Aber auch in der Gruppe „I prefer not to assign myself“ sind physische chronische Erkrankungen in drei Ländern häufiger als unter Studierenden (signifikant in Österreich, Irland und n.s. in den gruppierten Ländern). Auch berichten abinäre Studierende Mobilitätseinschränkungen signifikant häufiger in den Niederlanden und in Österreich (nur

gegenüber weiblichen Studierenden signifikant). Ebenso zeigt sich, dass abinäre Studierende in allen Ländern häufiger eine Lernschwäche (ADHS, Dyslexika) angeben als binäre Studierende. Dies lässt sich für die Gruppe „Other“ für Österreich beobachten (10% vs. \emptyset 1%) und auch für Finnland (n.s., 12% vs. \emptyset 6%). Auch Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ geben eine Lernschwäche in allen Ländern häufiger an, wobei dieser Unterschied in einigen Ländern knapp *nicht* signifikant ist, besteht hier eine länderübergreifende Tendenz.⁵³ Auffällig ist zudem, dass in fast allen Ländern „another long-standing health problem“ mindestens doppelt bis dreimal öfter von abinären Studierenden angegeben wurde – nur in den Niederlanden sind die Unterschiede zwischen binären und abinären Studierenden für diese Form der Beeinträchtigung nicht signifikant, jedoch ist der Anteil unter abinären Studierenden ebenfalls höher.⁵⁴

Sichtbarkeit der Beeinträchtigung

In der Angabe zur Frage, ob die Beeinträchtigung für andere unmittelbar merkbar, merkbar oder nicht merkbar ist, zeigt sich lediglich ein Trend für männliche Studierende. Diese unterscheiden sich nämlich in allen Ländern signifikant von den weiblichen Studierenden, da sie häufiger angeben, von (unmittelbar) merkbaren Beeinträchtigungen betroffen zu sein. Abinäre Studierende liegen in ihren Angaben häufig dazwischen, nur in den gruppierten Ländern haben sie signifikant häufiger merkbare Beeinträchtigungen als weibliche Studierende, ansonsten lässt sich kein deutlicher Trend erkennen.

Limitierung im Alltag und Studium

Es wurde außerdem danach gefragt, wie stark die Befragten sich durch ihre Beeinträchtigung in ihrem Studium und Alltag limitiert fühlen, um die Folgen der Beeinträchtigung(en) fürs Studium besser abschätzen zu können. Insgesamt geben abinäre Studierende häufiger an, (sehr) stark von ihrer Beeinträchtigung im Studium eingeschränkt zu sein – auch wenn teils die Fallzahlen zu klein⁵⁵ bzw. die Unterschiede nur zu einem der binären Geschlechter signifikant sind. So geben in Österreich, Finnland und Irland abinäre Studierende häufiger an, stark durch ihre Beeinträchtigung im Studium limitiert zu sein. Dagegen scheinen sie in den Niederlanden sogar seltener von starken Auswirkungen aufs Studium betroffen zu sein als binäre Studierende (signifikant nur gegenüber männlichen Studierenden, die am häufigsten eine starke Betroffenheit angeben).

Für die Limitierungen im Alltag (als Vergleichsfolie) liegen nicht genügend Daten für Österreich, Finnland (Kategorie „Other“) und die gruppierten Länder vor. Bei den restlichen

⁵³ Für Österreich nur teils signifikant (2% vs. \emptyset 1%), Finnland (n.s., 11% vs. \emptyset 6%), den gruppierten Ländern (n.s., 5% vs. \emptyset 1%), Irland (n.s., 8% vs. \emptyset 6%) und den Niederlanden (n.s., 10% vs. \emptyset 8%).

⁵⁴ AT „Other“ 13%, „I prefer not to assign myself“ 7% vs. \emptyset 4%; FI: 13% (n.s.) „Other“, 19% „I prefer not to assign myself“ vs. \emptyset 10%; GCO 14% vs. \emptyset 5%; IR 16% vs. \emptyset 6%; NL 8% (n.s.) vs. \emptyset 5%

⁵⁵ Für Finnland (Kategorie „Other“) und die gruppierten Länder („I prefer not to assign myself“) sind die Fallzahlen für die abinären Kategorien zu gering (n<30).

Ländern stellt sich kein klarer Trend heraus. In Finnland geben abinäre Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ signifikant öfter an, durch ihre Beeinträchtigung stark im Alltag eingeschränkt zu sein. In Irland und den Niederlanden unterscheiden sich hingegen nur weibliche und männliche Studierende diesbezüglich signifikant.⁵⁶

Unterstützungsangebote im Studium

In keinem der Länder bestehen signifikante Unterschiede zwischen abinären und binären Studierenden in der Beurteilung der Unterstützungsleistungen für die eigenen gesundheitlichen Beeinträchtigungen durch die Hochschule. In vier der fünf Länder⁵⁷ besteht jedoch eine Tendenz dazu, dass die Unterstützungsleistung von abinären Studierenden seltener als ausreichend beurteilt wird als von binären Studierenden (siehe Anhangstabellen 9.7).

4.2.4 Finanzielle Situation

Finanzielle Schwierigkeiten

Ein weiterer Trend zeichnet sich für die finanzielle Situation von abinären Studierenden ab: Außer in Irland geben abinäre Studierende in allen Ländern signifikant häufiger an, von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein. In Österreich geben Studierende der Geschlechtskategorie „Other“ etwa doppelt so häufig an, von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein, wie weibliche und männliche Studierende (41% vs. \emptyset 22%). Auch für Finnland ergibt sich ein ähnliches Bild; auch wenn hier das Konfidenzintervall der Kategorie „Other“ eine so große Spreizung aufweist (aufgrund der kleinen Fallzahl, $n = 30$), dass die Unterschiede statistisch nicht signifikant sind, ist der Anteil von 40% mit finanziellen Schwierigkeiten deutlich höher als der des (binärgeschlechtlichen) Durchschnitts von 24% (siehe Abbildung 5).

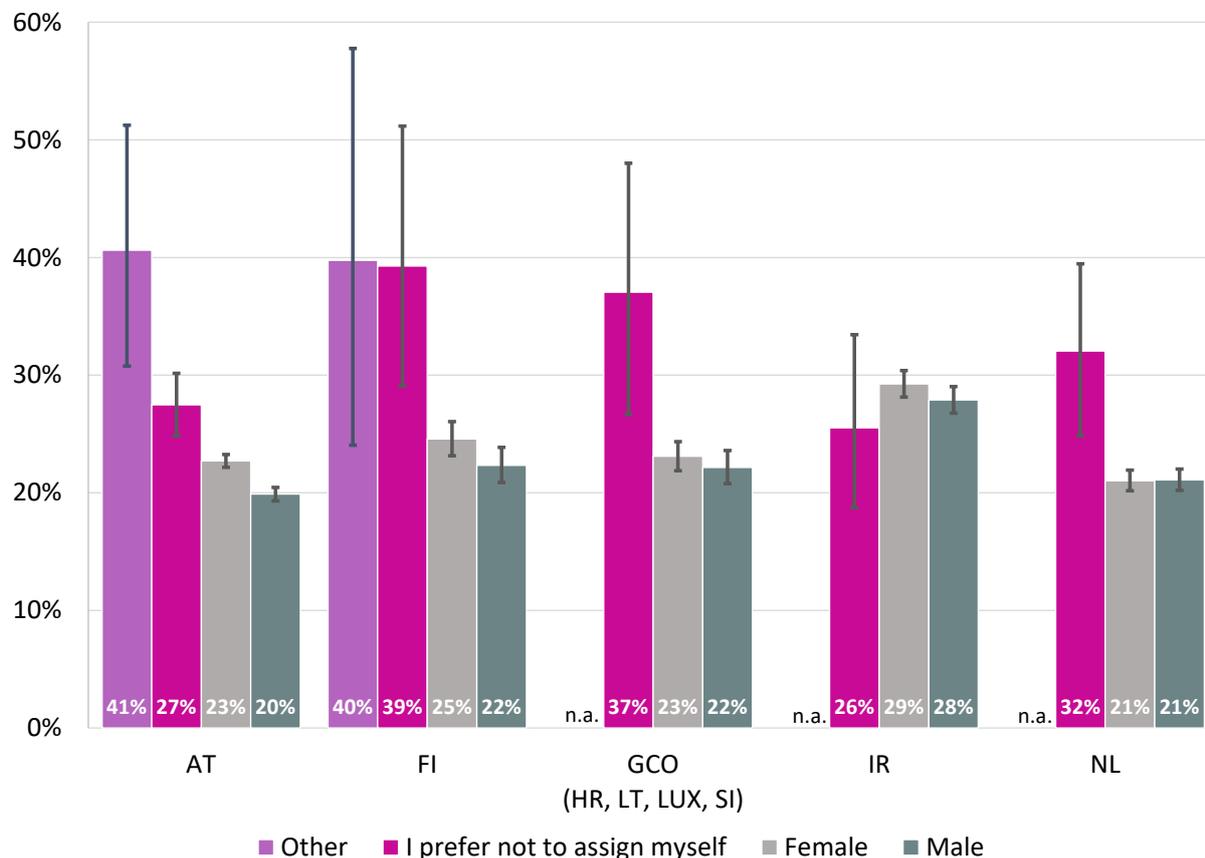
Auch Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ geben in allen Ländern, außer in Irland, signifikant häufiger an von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein als Studierende mit männlicher bzw. weiblicher Geschlechtsangabe. In Österreich ist der Unterschied zwischen den Geschlechterkategorie „Other“ und „I prefer not to assign myself“ deutlich größer als in Finnland. Auch in der Ländergruppierung (Kroatien, Litauen, Luxemburg, Slowenien) ist der Unterschied zwischen den Studierenden der Kategorie „I prefer not to assign myself“ und den beiden binären Geschlechterkategorien signifikant und beträchtlich (37% vs. \emptyset 23%). Etwas weniger stark, aber ebenso dem Trend entsprechend sind abinäre Studierende in den Niederlanden häufiger (sehr) stark von finanziellen Schwierigkeiten betroffen (32% vs. \emptyset 21%). Das einzige Land, in dem dieser Trend nicht zu beobachten ist, ist Irland. Hier scheinen abinäre Studierende prozentual etwas seltener von finanziellen Schwierigkeiten

⁵⁶ Auch hier besteht kein klarer Trend: Studierende mit männlicher Geschlechtsangabe in Irland geben seltener an, stark in ihrem Alltag eingeschränkt zu sein, während es in den Niederlanden andersherum ist.

⁵⁷ Nur in den gruppierten Ländern geben abinäre Studierende signifikant häufiger an, keine Unterstützung durch die Hochschule zu benötigen.

betroffen zu sein, wobei die Unterschiede zwischen den Geschlechtern klein und damit auch nicht signifikant sind (26% vs. \varnothing 29%).

Abbildung 5: Anteil der Studierenden mit finanziellen Schwierigkeiten nach Geschlechterkategorien und Ländern mit 95%-Konfidenzintervallen (Achsenausschnitt 60%)



Überschneiden sich die Konfidenzintervalle nicht, bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Breite Spreizungen der Konfidenzintervalle bestehen aufgrund niedriger Fallzahlen.

n.a.: nicht auswertbar, da keine Antwortkategorie „Other“ in diesen Ländern vorhanden.

AT: Österreich, FI: Finnland, GCO: Gruppierete Länder (Kroatien, Litauen, Luxemburg, Slowenien), IR: Irland, NL: Niederlanden.

Quelle: Eigene Darstellung, Mikrodatsatz EUROSTUDENT VII (Cuppen et al., 2023).

Unerwartete Zahlungen

Eine weitere Variable, die Aufschluss über die finanzielle Lage der Studierenden gibt, fragt danach, ob Befragte in der Lage sind, eine unerwartete Rechnung begleichen zu können.⁵⁸ Es waren drei Antworten möglich: einerseits keinerlei Möglichkeit zu haben, diese Rechnung zu bezahlen, oder im Falle des Falles auf andere zurückkommen zu können, oder genügend

⁵⁸ In der Frage ist eine monetäre Größe angegeben, die sich in den Ländern unterscheiden. Für Österreich liegt der Wert bei 550€ (Erhebungszeitraum Mai-Juli 2019, Unger et al., 2020).

eigene Rücklagen zu haben. Auch hier lässt sich der Trend wiederfinden, dass abinäre Studierende unter größerem finanziellem Druck stehen.

Denn auch wenn sich die Kategorie „Other“ für Österreich (aufgrund des breiten Konfidenzintervalls) nicht signifikant von den weiblichen Studierenden unterscheidet, gibt ein deutlich größerer Anteil der abinären Studierenden an, weder in der Lage zu sein, eine unerwartete Ausgabe aus ihren eigenen Ersparnissen zahlen zu können noch mit der finanziellen Unterstützung einer anderen Person rechnen zu können als der binärgeschlechtliche Durchschnitt (27% vs. \emptyset 14%). Auch in Finnland geben abinäre Studierende häufiger an, nicht in der Lage zu sein, eine unerwartete Rechnung zahlen zu können – auch wenn die Unterschiede aufgrund der Spreizung des Konfidenzintervalls (bzw. kleinen Fallzahl) nicht als signifikant beschrieben werden können (n.s., 23% vs. \emptyset 12%).

Gleiches gilt für Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ in vier der fünf Länder: in Österreich unterscheidet sich diese abinäre Geschlechterkategorie signifikant von den weiblichen und männlichen Studierenden, sie sind beinahe doppelt so häufig in der beschriebenen finanziell prekären Lage wie Studierende der binären Geschlechterkategorien (23% vs. \emptyset 14%). Auch in Finnland geben sie etwa doppelt so häufig an weder mit eigenen noch mit der finanziellen Unterstützung anderer rechnen zu können, sobald eine unerwartete Zahlung fällig werden würde (22% vs. vs. \emptyset 12%, knapp n.s. zu den weiblichen Studierenden mit 13%). Für die Ländergruppierung zeigt sich ein ebenso deutliches Bild, wobei beinahe die Hälfte aller abinären Studierenden angibt, ebendiese unerwartete Rechnung weder selbst noch mit Unterstützung zahlen zu können (48%), während dies durchschnittlich 20% nicht können. In den Niederlanden sind die Unterschiede nicht derart ausgeprägt, aber auch hier geben abinäre Studierende häufiger an, in der beschriebenen prekären finanziellen Lage zu sein (23% vs. \emptyset 17%, knapp n.s. zu den weiblichen Studierenden mit 18%). In allen Ländern sind die Unterschiede zwischen abinären und weiblichen Studierenden kleiner, aber dennoch prozentual höher als zwischen den weiblichen und männlichen Studierenden. Nur in Irland geben abinäre Studierende (33%) zum gleichen Anteil wie männliche Studierende (33%) eine solche finanziell prekäre Situation an, dafür sind weibliche Studierende öfter in einer finanziell schwierigeren Lage (39%).

Einkommensquelle

Die Einkommensquellen von Studierenden zu betrachten, soll dabei helfen, den Trend einer finanziell prekären Lage unter den abinären Studierenden verständlicher zu machen. Es wird unterschieden, ob Befragte ihre finanziellen Ressourcen zum Großteil (d.h. zu 75%) aus eigener Erwerbsarbeit akquirieren oder den Großteil ihres Einkommens von den Eltern erhalten oder drittens aus öffentlichen Mitteln wie staatlichen Studienförderungen. Es stellt sich jedoch heraus, dass eine Betrachtung keinen nennenswerten Erklärungsbeitrag liefern kann, da abinäre Studierende und binäre Studierende sich darin in kaum einem Land signifikant unterscheiden.

In Österreich beziehen abinäre Studierende sowie männliche Studierende ihr Einkommen zum Großteil aus selbstverdientem Einkommen, womit sich beide abinären Geschlechterkategorien nur signifikant von weiblichen Studierenden unterscheiden. Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ geben zudem häufiger staatliche Unterstützungsleistungen als primäre Einkommensquelle an. Für Finnland bestehen keine signifikanten Unterschiede, ebenso nicht für die Ländergruppierung. Tendenziell zeigt sich für diese Länder, dass Studierende der Geschlechterkategorie „I prefer not to assign myself“ ihr Einkommen eher aus Erwerbsarbeit bezieht, aber auch dies ist kein klarer Trend. Denn in Irland und den Niederlanden beziehen sie dagegen ihr Einkommen häufiger aus familiärer Unterstützungsleistung, wie dies weibliche Studierende in diesen Ländern häufiger tun. In diesen beiden Ländern beziehen abinäre Studierende ihr Einkommen wiederum signifikant seltener als männliche Studierende aus eigener Erwerbsarbeit. Insgesamt lässt sich damit für die Einkommensquellen also kein eindeutiger Trend beobachten, wie es für die viel deutlichere Betroffenheit von finanziellen Schwierigkeiten unter abinären Studierenden der Fall ist.

4.2.5 Erwerbstätigkeit

Erwerbsstatus während des Semesters

Wenn Studierende während des Studiums einer Erwerbsarbeit nachgehen, hat dies häufig einerseits Auswirkungen auf ihr Studium andererseits auch auf ihre finanzielle Situation. Wer viel arbeitet, kann weniger Zeit fürs Studium aufwenden, aber hat häufig mehr Geld zur Verfügung (Unger et al., 2020). Damit kann die Erwerbssituation auch als Erklärung für die Betroffenheit von finanziellen Schwierigkeiten herangezogen werden. Folgend wird daher die Erwerbssituation zwischen binären und abinären Studierenden verglichen.

Insgesamt zeigt sich kein eindeutiger Trend für abinäre Studierende im Vergleich zu Studierenden mit binärer Geschlechtsangabe. Studierende können während des ganzen Semesters über erwerbstätig sein, nur zeitweise oder gar nicht. In Österreich ergibt sich für die Geschlechterkategorie „Other“ kein signifikanter Unterschied zu einem der binären Geschlechtergruppen. In Finnland sind Studierende der Kategorie „Other“ deutlich seltener erwerbstätig (37%) und unterscheiden sich damit signifikant von den weiblichen Studierenden, die im Vergleich am zweithäufigsten in irgendeiner Form erwerbstätig sind (60%, \varnothing 57%).

Am häufigsten in Erwerbstätigkeit stehen in Finnland Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ (65%), wobei die Unterschiede nicht signifikant sind. Damit kann jedoch auch in Finnland von keinem eindeutigen Trend gesprochen werden, der auf die finanziell prekärere Situation rückschließen ließe. Auch in Österreich sind abinäre Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ am häufigsten in Erwerbstätigkeit (signifikant häufiger als männliche Studierende). In den gruppierten Ländern und Irland stehen abinäre Studierende signifikant häufiger zeitweise („from time to time“) in Erwerbstätigkeit, aber dafür weniger oft durchgehend über das gesamte Semester. Damit sind sie insgesamt gleich häufig in Erwerbstätigkeit wie weibliche und männliche Studierende, auch wenn eine zeitweise

Entlohnung andere finanzielle Konsequenzen hat. In den Niederlanden sind abinäre Studierende seltener durchgehend und zeitweise erwerbstätig und haben damit insgesamt signifikant seltener einen Job als männliche und weibliche Studierende (61% vs. \emptyset 75%).

Ausmaß der Erwerbstätigkeit

Damit die Form der Erwerbstätigkeit besser einzuschätzen ist, lassen sich auch die durchschnittliche Stundenanzahl des Erwerbsausmaßes vergleichen. Hier zeigt sich, was oben auch schon berichtet wurde: für abinäre Studierende der Kategorie „Other“ bestehen keine deutlichen Unterschiede für Österreich (in Finnland ist die Fallzahl zu gering).

Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ geben in Österreich und Finnland an, zu einem etwas höheren Ausmaß erwerbstätig zu sein (in Österreich signifikant häufiger als weibliche Studierende). In den gruppierten Ländern ist das durchschnittliche Stundenausmaß der Erwerbstätigkeit (in einer Woche während der Vorlesungszeit) etwas höher als das unter weiblichen Studierenden, aber geringer als das unter männlichen (beides n.s.). In den Niederlanden und Irland sind abinäre Studierende dagegen in geringem Ausmaß erwerbstätig im Vergleich zu beiden binären Geschlechterkategorien (in Irland signifikant weniger als weibliche, in den Niederlanden signifikant weniger als Studierende mit männlicher Geschlechtsangabe). Also besteht auch darin kein länderübergreifender Trend zwischen abinären und binären Studierenden.

Gründe für die Erwerbstätigkeit

Befragte wurden auch gefragt, aus welchen Gründen sie erwerbstätig sind. Daraus lässt sich ebenfalls besser einschätzen, welchem finanziellen Druck Studierende ausgesetzt sind. Sie konnten auf einer Likert-Skala bewerten wie sehr die Beweggründe ihrer Erwerbstätigkeit nachzugehen, auf sie zutrifft. Die abgefragten Gründe sind a) den Lebensunterhalt zu decken, b) Arbeitserfahrung zu sammeln oder c) sich einfach mehr leisten zu können bzw. d) andere finanziell unterstützen zu müssen⁵⁹.

Erwerbstätige abinäre Studierende der Geschlechterkategorie „Other“ in Österreich geben signifikant seltener an, erwerbstätig zu sein, um Arbeitserfahrung sammeln oder sich mehr leisten zu können als männliche und weibliche Studierende. Dafür geben sie häufiger an, erwerbstätig zu sein, um den eigenen Lebensunterhalt bestreiten zu können (n.s.). Für Finnland ist die Fallzahl für die Kategorie „Other“ zu gering, da diese Frage nur Studierende gesehen haben, die erwerbstätig sind (und sich damit die ohnehin geringe Fallzahl weiter dezimiert hat).

Auch für Studierende der abinären Geschlechterkategorie „I prefer not to assign myself“ zeigt sich für drei der fünf Länder, dass sie signifikant seltener arbeiten, um Arbeitserfahrung zu sammeln (in Österreich, den gruppierten Ländern und den Niederlanden). Außerdem geben

⁵⁹ Für Österreich liegen zum Beweggrund d) keine Daten vor.

abinäre Studierende in Österreich, Finnland und den Niederlanden seltener an, erwerbstätig zu sein, um sich mehr leisten zu können. In Österreich wird der Beweggrund, den eigenen Lebensunterhalt bestreiten zu können, signifikant häufiger von abinären Studierenden dieser Kategorie ausgewählt. Nur in Irland lassen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den abinären und binären Geschlechterkategorien feststellen. Insgesamt scheinen abinäre Studierende also tendenziell seltener erwerbstätig zu sein, um Arbeitserfahrung zu sammeln oder sich mehr leisten zu können.

Zudem wurden die Befragten gefragt, ob sie sich ohne ihren Job das Studium nicht leisten könnten. Für Österreich liegt diese Variable nicht vor und für Finnland besteht das Fallzahlenproblem für die Kategorie „Other“. Aber für die Geschlechterkategorie „I prefer not to assign myself“ zeigt sich für Finnland, die gruppierten Ländern und die Niederlande, dass sie sich ohne ihre Erwerbstätigkeit kein Studium leisten könnten (n.s.), wohingegen dies in Irland signifikant öfter kein Grund ist.

Student*in vs. Arbeiter*in

Zur Frage, ob erwerbstätige Studierende sich vorwiegend als Student*in oder Arbeiter*in verstehen („self-categorisation as students/workers“), ließen sich in fast keinem Land eindeutigen Unterschiede zwischen abinären und binären Studierenden beobachten – nur in Österreich geben Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ häufiger an, sich selbst in erster Linie als „Arbeiter*in“ (worker) zu sehen (signifikant nur gegenüber weiblichen Studierenden).

Horizontaler (Mis-)Match

Eine weitere Information, die zur Einschätzung der Erwerbssituation von Studierenden relevant sein kann, ist unter anderem, ob die Erwerbstätigkeit der Studierende inhaltlich zu ihrem Studium passt. Denn dies stellt sich für Studierende meist als vorteilhaft für die eigene Karriere und damit auch Verdienstmöglichkeiten heraus. Auch wenn dies nicht unbedingt direkte Auswirkungen auf die aktuelle finanzielle Situation der Studierenden hat, kann dieser Aspekt weitere Ungleichheiten aufzeigen. Es zeigte sich, dass in Österreich Studierende der Kategorie „Other“ als auch der Kategorie „I prefer not to assign myself“ signifikant seltener einen studienbezogenen Job ausübten als männliche Studierende, nicht aber weibliche. Auch in den Niederlanden geben abinäre Studierende („I prefer not to assign myself“) dies signifikant seltener als Studierende mit männlicher Geschlechtsangabe. Ansonsten sind keine deutlichen Unterschiede in den Ländern und zwischen den Geschlechterkategorien zu finden, d.h. hierin besteht kein eindeutiger Trend.

Zufriedenheit mit der Vorbereitung auf das Arbeitsleben

Zwei Aspekte, die zwar auch der Erwerbstätigkeit zu zurechnen sind, aber die bereits mehr in Richtung Studienzufriedenheit deuten, ist einerseits die Beurteilung davon, inwiefern die Strukturen der Hochschule unterstützend dabei sind, einer Erwerbstätigkeit neben dem

Studium nachzugehen. Andererseits die Angabe dazu, ob Studierende zufrieden damit sind, wie das eigene Studium auf die (zukünftige) Erwerbstätigkeit vorbereitet.

Für die Beurteilung der Vorbereitung auf die Erwerbstätigkeit im Studium zeigt sich, dass abinäre Studierende der Geschlechterkategorie „Other“ in Österreich diesen Aspekt für ihr eigenes Studium schlechter beurteilen (n.s. gegenüber den weiblichen Studierenden). Für Finnland zeigt sich Gleiches (n.s.). Ebenso empfinden abinäre Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ die Vorbereitung auf die Erwerbstätigkeit in allen Ländern (deutlich) seltener als zufriedenstellend. In Österreich und den Niederlanden beurteilen abinäre Studierende im Vergleich zu beiden binären Geschlechterkategorien dies signifikant schlechter, in Finnland und den gruppierten Ländern beurteilen abinäre Studierende dies ebenfalls schlechter, deutlich ist der Unterschied jedoch vor allem gegenüber den männlichen Studierenden. Auch für Irland besteht der gleiche Trend, aber die Unterschiede zwischen abinären und binären Studierenden sind nicht stark genug, um von einem signifikanten Ergebnis zu berichten.

4.2.6 Studiensituation

Studienabbruchsimulation⁶⁰

Zur Beurteilung der Studiensituation ist ein Trend sehr bedeutsam und wird hier als erstes berichtet: Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe ziehen deutlich öfter in Betracht, ihr Studium abzugeben als Studierende mit weiblicher oder männlicher Geschlechtsangabe. Dies zeigte sich sowohl für beide abinären Geschlechterkategorien als auch über alle Länder hinweg.

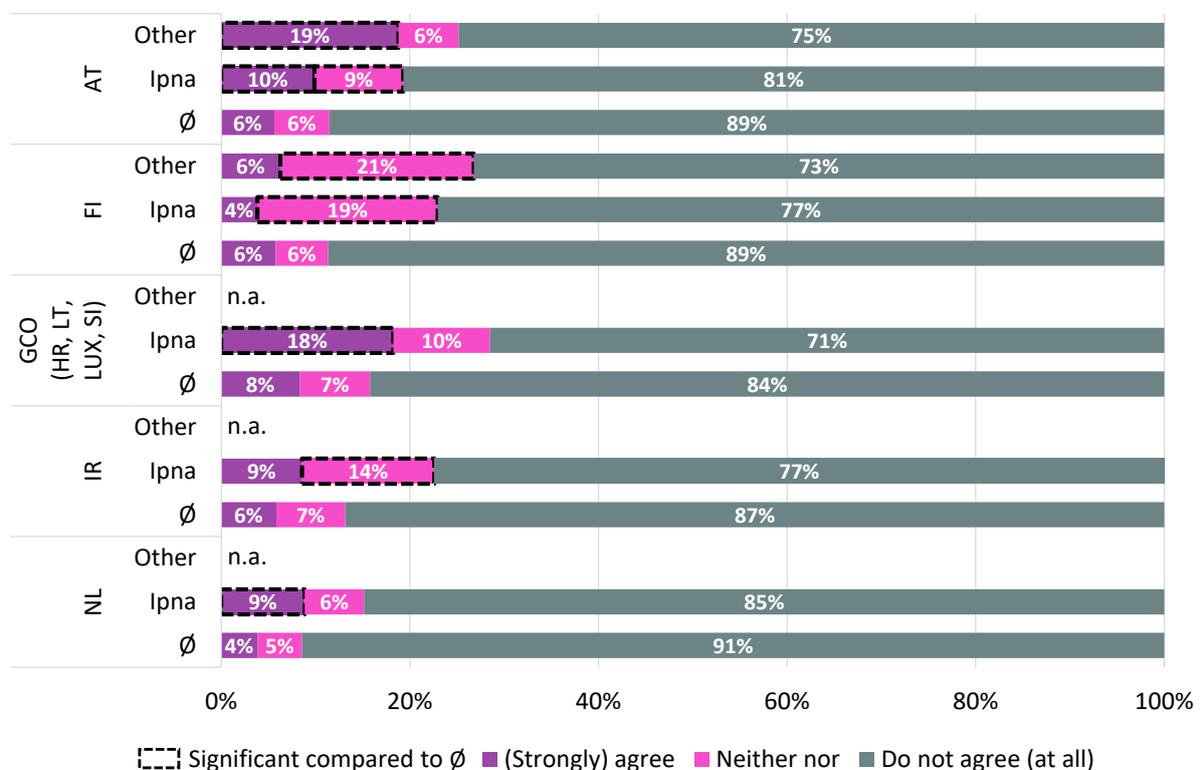
Wie in Abbildung 6 zu sehen, lehnen abinäre Studierende die Aussage, ernsthaft darüber nachzudenken, das Studieren ganz aufzugeben („I am seriously thinking of completely abandoning my higher education studies“) seltener ab als Studierende mit weiblicher und männlicher Geschlechtsangabe. In drei Ländern stimmen abinäre Studierende signifikant häufiger der Aussage (sehr) zu, während abinäre Studierende in den anderen zwei Ländern deutlich öfter unsicher sind, also der Aussage signifikant häufiger weder zustimmen noch diese ablehnen. Damit zeigt sich ein länderübergreifender Trend.

So kann für Österreich, die gruppierten Länder und die Niederlande eine deutlich höhere Studienabbruchsimulation unter abinären Studierenden ausgemacht werden. Denn in Österreich geben Studierende der Kategorie „Other“ etwa dreimal häufiger an, ernsthaft über einen Studienabbruch nachzudenken (19% vs. Ø°6%). Auch Studierende der Geschlechterkategorie „I prefer not to assign myself“ geben in Österreich (10% vs. Ø°6%), den gruppierten Ländern (18% vs. Ø°8%) und den Niederlanden (9% vs. Ø°4%) etwa doppelt so häufig an, über einen Studienabbruch nachzudenken. In Finnland und Irland stimmen Studierende der abinären

⁶⁰ Die meisten Items dieses Unterkapitels wurden von einer 5-er auf eine 3-er Skala rekodiert, siehe auch Anhangstabellen 9.7.

Geschlechterkategorien der Aussage deutlich häufiger weder zu noch lehnen sie diese ab als das im binären Durchschnitt der Fall ist. Daraus lässt sich schließen, dass sie doppelt bis dreifach so häufig unsicher darüber sind, ob sie ihr Studium weiterführen sollen. So denken in Finnland insgesamt 27% der binären Studierenden der Kategorie „Other“ und 23% der Kategorie „I prefer not to assign myself“ ernsthaft darüber nach, ihr Studium abzubrechen, oder sind zumindest verunsichert darüber (vs. Ø°12%). In Irland ist der Anteil ist gleich groß, womit ebenfalls etwa jede fünfte Person unter den binären Studierenden eine ernsthafte Studienabbruchintention hegt bzw. nicht sicher ist, das Studium weiterführen zu wollen (23% vs. Ø°13%).

Abbildung 6: Studienabbruchintention nach Geschlechterkategorien und Ländern (Zustimmung zur Aussage „I am seriously thinking of completely abandoning my higher education studies“)



Die Antwortoptionen wurden von einer 5-stufigen Skala auf eine 3-er Skala rekodiert.

Die Antwortkategorien „1+2 (strongly) agree“ und „3 neither nor“ mit schwarz gestricheltem Rand zeigen einen signifikanten Unterschied zum Durchschnitt an. Aufgrund der viel höheren Fallzahlen in den Geschlechterkategorien „female“ und „male“ ist der Durchschnittswert fast identisch mit dem aller Studierenden der binären Geschlechtsangaben und drückt deren Antwortverhalten aus.

Ipna: „I prefer not to assign myself“.

n.a.: nicht auswertbar, da keine Antwortkategorie „Other“ in diesen Ländern vorhanden.

AT: Österreich, FI: Finnland, GCO: Gruppierete Länder (Kroatien, Litauen, Luxemburg, Slowenien), IR: Irland, NL: Niederlande.

Summenwerte >100% resultieren aus Rundungsdifferenzen.

Quelle: Eigene Darstellung, Mikrodatsatz EUROSTUDENT VII (Cuppen et al., 2023).

Studienwechselintention

Ein ähnliches, wenn auch weniger starkes Bild ergibt sich für die Aussage, ernsthaft darüber nachzudenken, das Studium wechseln zu wollen: Abinäre Studierende denken öfter ernsthaft darüber nach, ihren Studiengang zu wechseln („I am seriously thinking about changing my current main study programme“).

Studierende mit der Geschlechtsangabe „Other“ geben in Österreich deutlich häufiger an, ernsthaft darüber nachzudenken, das Studium zu wechseln (knapp n.s. gegenüber weiblichen Studierenden, 12% vs. Ø°6%) und in Finnland lehnen sie die Aussage deutlich seltener ab (56% vs. Ø°72%) und sind signifikant öfter unentschlossen (25% vs. Ø°14%).

Auch für die Studierende der abinären Geschlechterkategorie „I prefer not to assign myself“ besteht der gleiche Trend: in Österreich stimmen sie der Aussage signifikant öfter zu (10% Ø°6%), haben also eine doppelt so hohe Studienwechselintention. In Finnland, den gruppierten Ländern und den Niederlanden verneinen sie eine Studienwechselintention signifikant seltener als weibliche und männliche Studierende. In Irland besteht zwar kein deutlicher Unterschied, jedoch dieselbe Tendenz.

Beurteilung der Lehrenden

Die Beurteilung der Lehrenden ist ein wichtiges Kriterium, um die Studiensituation bzw. die Zufriedenheit mit dem eigenen Studium der Studierenden einschätzen zu können. Für das EUROSTUDENT VII Projekt können die Beurteilung der Lehrenden der Befragten anhand mehrerer Dimensionen nachvollzogen werden. So bewerteten Befragte der verschiedenen Länder, auf Basis von Likert-Skalen, ihre Lehrenden hinsichtlich ihrer Kompetenz a) hilfreiches Feedback geben zu können, b) Studierende zu motivieren, ihr Bestes zu geben und c) gut Lehrinhalte erklären zu können. Zusätzlich zielen die Fragen darauf, ob Lehrende d) Interesse an dem zeigen, was Studierende sagen und e) ob Befragte gut mit ihren Lehrenden zurechtkommen, womit auch die Beziehungsebene zwischen Lehrenden und Studierenden abgebildet werden kann (siehe Anhangstabellen 9.7).

In der Beurteilung der **Kompetenz der Lehrenden, hilfreiches Feedback geben zu können** („lecturers give helpful feedback“) und Studierende zu motivieren, ihr Bestes zu geben („lecturers motivate to do best work“) lassen sich in keinem Land zwischen abinären und binären Studierenden signifikante Unterschiede finden.

Allerdings beurteilen abinäre Studierende die **Fähigkeit ihrer Lehrenden, gut erklären** zu können („lecturers extremely good at explaining things“), in drei Ländern signifikant schlechter als weibliche und männliche Studierende. Das gilt für Österreich, die gruppierten Länder und Irland. In den Niederlanden zeigt sich dieser Trend ebenfalls, aber die Unterschiede sind nicht deutlich, in Finnland besteht dieser Trend für beide abinären Geschlechterkategorien nicht.

Die Antworten auf die Fragen, ob **Lehrende Interesse an dem Gesagten von Studierenden** zeigen („lecturers are interested in what students have to say“) sowie ob die Studierenden

gut mit ihren Lehrpersonen zurechtkommen („get along well with lecturers“), geben zwar weniger Aufschluss über die Beurteilung der didaktischen Qualität der Lehrenden, aber sie können als ein Indikator für die Studierenden-Lehrenden-Beziehung herangezogen werden

So zeigt sich ebenfalls in Österreich⁶¹, den gruppierten Ländern und Irland, dass abinäre Studierende häufiger angeben, dass Lehrende kein Interesse an dem zeigen, was Studierende zu sagen haben. In den Niederlanden und Finnland besteht dieselbe Tendenz, die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant.

Studierende mit der abinären Geschlechtsangabe „I prefer not to assign myself“ geben in vier der fünf Länder signifikant häufiger an, weniger gut mit dem Lehrpersonal zurechtkommen. Dies zeigt sich für Österreich, Finnland, die gruppierten Länder und die Niederlande (n.s. gegenüber weiblichen Studierenden). In Irland zeigt sich diese Tendenz ebenfalls, wobei kein deutlicher Unterschied besteht. Für die Geschlechterkategorie „Other“ lässt sich in Österreich und Finnland weder ein eindeutiger Trend entdecken noch bestehen in beiden Ländern signifikanten Unterschiede (in Österreich stimmen sie häufiger weder zu noch lehnen sie die Aussage ab, in Finnland stimmen sie dagegen häufiger zu und lehnen die Aussage häufiger ab als die binären Geschlechterkategorien).

Kontakt zu Kommiliton*innen

Ein weiterer wichtiger Faktor für eine angenehme Studiensituation und den erfolgreichen Verbleib im Studium ist die soziale Integration von Studierenden. Dazu zählt auch, einen zufriedenstellenden Kontakt zu den Mitstudierenden zu pflegen (Garvey & Dolan, 2021). Um davon ein Bild zu gewinnen, wurde für EUROSTUDENT VII abgefragt, ob Befragte a) Kontakt zu vielen Kommiliton*innen haben und b) ob sie viele Mitstudierende kennen, mit denen sie fachspezifische Fragen diskutieren können.

Dabei zeigte sich ein eindeutiger Trend über alle Länder hinweg: In allen Ländern geben abinäre Studierende seltener an, viel Kontakt zu ihren Mitstudierenden zu haben. In Österreich ist der Unterschied zwischen der Kategorie „Other“ (34%)⁶² und dem binären Durchschnitt besonders hoch (Ø°52%), während dieser in Finnland für diese abinäre Kategorie weniger stark ausfällt (n.s., 48% vs. Ø°54%).

Für die anderen Länder und damit auch für Studierende der anderen abinären Geschlechterkategorie „I prefer not to assign myself“ zeigt sich in allen Ländern, dass sie deutlich seltener angeben, viel Kontakt zu haben. Nur in den Niederlanden sind die Unterschiede nicht

⁶¹ Für Österreich unterscheidet sich in den Aspekten c) Erklärungskompetenz und d) Interesse an dem Gesagten der Studierenden nur die abinäre Kategorie „I prefer not to assign myself“ signifikant von den binären Geschlechterkategorien, für die Geschlechterkategorie „Other“ besteht allerdings dieselbe Tendenz (n.s. aufgrund der geringen Fallzahl).

⁶² Hier Zustimmung („strongly) agree“, rekodierte Kategorien 1+2) zur Aussage, viel Kontakt zu den Mitstudierenden zu haben.

signifikant. Dabei sind die Unterschiede in Finnland (36% vs. \emptyset 54%), in den gruppierten Ländern (51% vs. \emptyset 68%) und Irland (61% vs. \emptyset 70%) besonders groß.

Für die Frage, ob sie Mitstudierenden kennen, mit denen sie fachspezifische Unterhaltungen führen können, fällt das Ergebnis weniger deutlich aus, aber auch hier besteht eine Tendenz dazu, dass abinäre Studierende seltener angeben, dazu die Möglichkeit zu haben. Für Studierende mit der Geschlechtsangabe „Other“ bestehen in Österreich und Finnland keine deutlichen Unterschiede, auch wenn sie dies tendenziell seltener angeben. Dies liegt zumindest für Österreich auch an der kleinen Fallzahl (und damit dem breiten Konfidenzintervall). Denn für Studierende mit der Geschlechtsangabe „I prefer not to assign myself“ besteht mit demselben Wert ein signifikanter Unterschied zu Studierenden der binären Geschlechtskategorien (62% vs. \emptyset 68%). In Finnland geben Studierende dieser abinären Geschlechtskategorie erneut deutlich seltener an, viele Studierende zu kennen mit denen sie Fachspezifisches diskutieren können (40% vs. \emptyset 64%). Auch in den restlichen drei Ländern geben Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe dies deutlich seltener an, wobei der Unterschied für Irland und die gruppierten Länder signifikant ist, für die Niederlande nicht.

Eigene Leistungen

Neben der Beurteilung des Kontaktes zu anderen, Lehrenden oder Mitstudierenden, ist auch die Beurteilung der eigenen Leistungen ausschlaggebend, um ein Bild über die Studiensituation der Befragten zu gewinnen. Dafür lassen sich mehrere Faktoren hinzuziehen. Zunächst die Frage, ob Studierende ihre eigenen Leistungen im Vergleich zu ihren Kommiliton*innen schlechter oder besser einschätzen. Dies sagt nicht zwingend etwas über den tatsächlichen Studienerfolg der Studierenden aus, sondern gibt auch Aufschluss über die Selbstwahrnehmung bzw. das Selbstbewusstsein, womit dieser Indikator auch als Erklärungsfolie für eine Studienabbruchsinention dienlich sein kann.

Hinsichtlich der **Beurteilung der eigenen Leistungen** zeigt sich ein etwas diffuses Bild. In Österreich schätzen sich abinäre Studierende der Kategorie „Other“ deutlich häufiger als „sehr viel schlechter“ („much worse“) ein als das weibliche und männliche Studierende tun. In Finnland findet sich diese Tendenz nicht.

Für die Kategorie „I prefer not to assign myself“ zeigten sich für Österreich keine deutlichen Unterschiede, für Finnland besteht ebenfalls nur eine leichte Tendenz, dass sie sich etwas seltener als ebenso gut und tendenziell eher schlechter einschätzen als ihre Mitstudierenden, jedoch sind die Unterschiede nicht deutlich. Auch in den gruppierten Ländern und in Irland besteht keine klare Tendenz, wobei sich abinäre Studierende hier tendenziell besser einschätzen. In den Niederlanden ist es sehr ähnlich.

Die hohe Studienabbruchs- und Studienwechselintention unter abinären Studierenden ließe darauf schließen, dass diese ein weniger erfolgreiches Studium absolvieren. Doch scheint diese nicht unbedingt an der eigenen Leistung zu liegen, sofern man die Selbsteinschätzung als Indikator für den Studienerfolg heranzieht.

Es wurde auch spezifischer danach gefragt, ob Befragte Schwierigkeiten haben den erwarteten **Leistungsanforderungen** ihres Studiengangs gerecht werden können („It is often hard to discover what is expected of me in my current study programme“) und wie viel Zeit sie für ihr Studium aufwenden. Für letzteres wurde ein Indikator gebildet, der sich zusammensetzt aus den Zeitangaben, die Befragte für Studienzeit in Lehrveranstaltungen und im Selbststudium aufwenden. Dabei wurde zwischen einer geringen **Studienintensität** (weniger als 20 Stunden pro Woche), einer mittleren (20-40 Stunden) und einer hohen Studienintensität (>40h) unterschieden. Durch diese Informationen lässt sich einschätzen, ob Studierende den Leistungsanforderungen ihres Studiums gerecht werden (können), aber auch, ob die Einschätzung der eigenen Leistungen mit einer geringeren Studienintensität zusammenhängt.

Auf die Frage, ob es den Studierenden schwierig fällt, herauszufinden, was von ihnen erwartet wird, antworten abinäre Studierende länderübergreifend tendenziell damit, dass sie häufiger Schwierigkeiten haben, wobei das Bild nicht eindeutig genug ist, um von einem klaren Trend zu sprechen. So zeigt sich unter abinären Studierenden der Kategorie „Other“ in Österreich und Finnland, kein signifikanter Unterschied zu den binären Geschlechtern. Für die abinären Studierenden der Kategorie „I prefer not to assign myself“ zeigt sich für Österreich, die gruppierten Länder und Irland (n.s. gegenüber weiblichen Studierenden), dass sie damit deutlich häufiger Schwierigkeiten haben.

Was die Zeitaufwendung fürs Studium betrifft, lassen sich ebenso keine eindeutigen, länderübergreifenden Unterschiede ausmachen. In Österreich und Finnland geben Studierende beider abinären Geschlechtsangaben etwas häufiger eine geringe Studienintensität an, jedoch sind die Unterschiede zu den Angaben der Studierenden mit binärer Geschlechtsangabe nicht so groß und daher nicht signifikant. Dagegen geben abinäre Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ in den gruppierten Ländern deutlich öfter eine hohe Studienintensität an (n.s. zu den weiblichen Studierenden) und in den Niederlanden deutlich seltener eine geringe Studienintensität (n.s. zu den weiblichen Studierenden). In Irland ist es recht ausgeglichen.

Insgesamt zeigt sich für die Beurteilungskriterien der eigene Studienleistung damit kein so deutlicher und länderübergreifender Trend wie es für beispielsweise für die Prävalenz gesundheitlicher Beeinträchtigungen, finanzieller Schwierigkeiten oder die höhere Studienabbruchabsicht der Fall ist.

Zufriedenheit mit Unterstützungsangeboten und Infrastruktur der Hochschulen

Ebenso wurde die Frage gestellt, ob Studierende mit der Unterstützung zufrieden sind, die sie von der Hochschule erhalten (Details zur Operationalisierung, welche Institutionen zu den hochschulischen Angeboten gezählt werden, siehe Handbook IHS & DZHW, 2019), a) um ihre Erwerbstätigkeit und ihr Studium zu vereinbaren („support to balance my studies and paid job“), b) um ihre Familie und ihr Studium zu vereinbaren („support to balance my studies and family“) und ob sie zufrieden mit den Unterstützungsangeboten sind, die sie c) fürs Studieren erhalten („satisfaction with study support services (e.g., organised tutoring, (academic)

writing, bringing courses, mentoring)) bzw. d) mit der Infrastruktur, die von der Hochschule fürs Lernen bereitgestellt wird („satisfaction with provision of learning facilities (e.g., library, computer centre, work places“).⁶³

Für Österreich besteht eine datenbedingte Abweichung, weshalb die Kategorie „Other“ für die Vereinbarkeit mit der Erwerbstätigkeit und dem Studium nicht beschrieben wird.⁶⁴ Insgesamt zeigt sich für Österreich jedoch, dass abinäre Studierende der Kategorie „Other“ und „I prefer not to assign myself“ deutlich öfter unzufrieden damit sind, ihr Studium mit anderen Sphären des Lebens („other spheres of life“) zu vereinbaren.

In puncto Zufriedenheit mit der Unterstützung dabei, **Erwerbstätigkeit und Studium zu vereinbaren** („support in balance my studies and paid job“), zeigte sich, dass abinäre Studierende in den restlichen vier Ländern tendenziell eine schlechtere Bewertung abgeben. Abinäre Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ geben öfter eine ungenügende Unterstützung an. Hier sind die Unterschiede in Finnland und den gruppierten Ländern signifikant zu den männlichen Studierenden. Für Irland und die Niederlande zeigt sich dieselbe Tendenz, aber es bestehen keine deutlichen Unterschiede zu den binären Kategorien. Insgesamt besteht für alle Länder die gleiche Reihung: männliche Studierende scheinen die Unterstützung häufiger als ausreichend zu beurteilen, dann folgen weibliche und dann abinäre Studierende.

Da nicht alle Studierende ihr Studium mit **familiären Verpflichtungen** vereinbaren müssen, haben auf diese Frage einige Studierende geantwortet, dass dies nicht auf sie zutrifft. In Finnland, den gruppierten Ländern und den Niederlanden sind abinäre Studierende signifikant unzufriedener damit ihr Familienleben mit dem Studium zu vereinbaren.

Für die anderen Unterstützungsangebote zeigt sich ebenfalls, dass Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe tendenziell unzufriedener sind. So geben Studierende der Kategorie „Other“ in Österreich (36% vs. Ø°52%) und Finnland (48% vs. Ø°66%, n.s. gegenüber weiblichen Studierenden) seltener an, dass die **Lerninfrastruktur** ausreichend sei. In der Beurteilung der Lernunterstützung sind die Unterschiede jeweils nicht so deutlich. Für Studierende der Geschlechterkategorie „I prefer not to assign myself“ gilt ähnliches: in vier Ländern, das sind Österreich, Finnland, die Niederlande und die gruppierten Länder, sind diese signifikant öfter unzufrieden mit der **Lernunterstützung** als binäre Studierende. In der Beurteilung der Infrastruktur gilt dasselbe für Österreich und Irland sowie auch für die Niederlande (n.s. gegenüber den männlichen Studierenden), die gruppierten Länder und Finnland (beides n.s. gegenüber den weiblichen Studierenden).

⁶³ Die Zufriedenheit mit der Vorbereitung auf die Erwerbstätigkeit findet sich am Ende von Kapitel 4.2.5.

⁶⁴ Für Österreich besteht die folgende Abweichung: „In the national questionnaire answer options "support to balance studies and job" and "support to balance studies and family" have been merged. Instead, it was, more generally, asked for support for balancing studies and other spheres of life (i.e. the same answers are stored in both indicators).“ (siehe <https://database.eurostudent.eu/drm/>) . Für Finnland und die Kategorie „Other“ zeigt sich dieselbe Tendenz wie für die anderen Länder, jedoch sind die Ergebnisse aufgrund des breiten Konfidenzintervalls nicht signifikant.

Leider wurde lediglich nach der Lerninfrastruktur gefragt, da zu vermuten wäre, dass abinäre Studierende die räumliche Infrastruktur wie Toiletten und Umkleieräume schlechter beurteilen als Studierende mit weiblicher oder männlicher Geschlechtsangabe (siehe Kapitel 2.2).

Zugehörigkeitsgefühl im akademischen Milieu und Absicht einer Studienaufnahme

Was unter akademischer Integration (Zucha et al., 2020) zu verstehen ist, lässt sich mit dem Item fassen, das danach fragt, ob Studierende oft das Gefühl haben, nicht in die ‚Welt‘ der Hochschulbildung zu gehören („I often have the feeling that I don't really belong in higher education.“). Mit der Frage danach, ob Studierenden schon immer die Absicht hatten, eines Tages ein Studium aufzunehmen („It was always clear I would study in higher education one day.“), lässt sich unter anderem auch fassen, wie selbstverständlich die Hochschulbildung bzw. wie präsent ein Studium in der Sozialisation oder der Karrierelaufbahn der Befragten war.

Für das **Gefühl in die Hochschulbildung zu gehören**, zeigte sich, dass sich abinäre Studierende in Finnland deutlich häufiger nicht zugehörig fühlen bzw. darüber verunsichert sind (weder noch). Ebenso lehnen abinäre Studierende die Aussage in Irland deutlich seltener ab und in den Niederlanden fühlen sie sich signifikant häufiger nicht zugehörig. Auch in den gruppierten Ländern zeigt sich diese Tendenz, aber die Unterschiede sind nicht deutlich. Für Österreich wurde dies nicht gefragt. Aber es besteht eine länderübergreifende Tendenz, wenn auch kein starker Trend.

Abinäre Studierende der Geschlechterkategorie „Other“ wussten in Österreich und Finnland genauso häufig wie binäre Studierende, dass sie **eines Tages ein Studium aufnehmen** werden. Studierende der anderen abinären Geschlechterkategorie „I prefer not to assign myself“ haben lediglich in Finnland deutlich seltener angegeben, es immer schon gewusst zu haben und in den gruppierten Ländern haben sie dies signifikant seltener als weibliche Studierende angegeben. Ansonsten scheinen abinäre Studierende ebenso häufig schon immer gewusst zu haben, dass sie eines Tages studieren werden wie weibliche oder männliche Studierende.

Weiterempfehlung des eigenen Studiums

Letztlich kann die Frage danach, ob Studierende ihr Studium weiterempfehlen würden („I would recommend my current study programme“) als Indikator für die Studienzufriedenheit interpretiert werden (Zucha et al., 2020).

Hier zeigt sich, dass abinäre Studierende der Geschlechterkategorie „Other“ ihr Studium weniger oft weiterempfehlen würden als Studierende mit weiblicher oder männlicher Geschlechtsangabe, wobei die Ergebnisse für Österreich und Finnland nicht signifikant sind. Abinäre Studierende der Kategorie „I prefer not to assign myself“ würden ihr Studium in allen Ländern deutlich seltener weiterempfehlen. Das gilt für Österreich, Finnland, die gruppierten Länder und Irland. Auch in den Niederlanden stimmen sie dieser Aussage seltener zu, aber die Unterschiede sind nicht so deutlich wie in den anderen Ländern.

4.3 Multivariate Analysen der entdeckten Trends

Die bivariat-deskriptive Analyse zeigt mindestens drei klare Trends auf, die weiterer Untersuchungen bedürfen: Erstens geben abinäre Studierende in allen untersuchten Ländern um ein Vielfaches häufiger an, unter einem psychischen gesundheitlichen Problem zu leiden. Zweitens scheinen abinäre Studierende in beinahe allen Ländern häufiger von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein. Drittens weisen abinäre Studierende in allen Ländern eine höhere Studienabbruchstention auf. Dies deckt sich mit Forschungsergebnissen aus anderen Studien zur Lebens- und Studiensituation von inter- und transgeschlechtlichen Personen (siehe Kapitel 2.2).

Nun drängt sich die Frage auf, inwiefern sich diese Zusammenhänge erklären lassen – hat das Geschlecht einen wesentlichen Einfluss auf die Prävalenz psychischer Gesundheitsprobleme und wenn ja, wie stark ist dieser im Vergleich zu anderen Merkmalen? Welche Faktoren, neben dem Geschlecht, beeinflussen die erhöhte Betroffenheit von finanziellen Schwierigkeiten unter abinären Studierenden? Und ist eine abinäre Geschlechtsangabe ein zentraler Einflussfaktor für die hohe Studienabbruchstention oder liegen diesem Ergebnis eigentlich ganz andere Bedingungen zugrunde? Auch wenn es niemals gelingen wird, alle sozio-kulturellen, psychologischen, oder auch ökonomischen und politischen Faktoren und deren Wechselwirkungen zu identifizieren, die diese Fragen vollständig aufzuklären vermögen, können multivariate Analyseverfahren einen erhellenden Erklärungsbeitrag leisten. Deshalb wird in diesem Kapitel untersucht, in welchem strukturellen Erklärungszusammenhang die Variable Geschlecht mit a) der Prävalenz psychischer Gesundheitsproblemen, b) der Betroffenheit von finanziellen Schwierigkeiten und c) der Studienabbruchstention steht.

Bevor es in die Analysen geht, sei betont, dass für keine der untersuchten Zusammenhänge die Annahme besteht, dass die Geschlechtszugehörigkeit einen direkten Einfluss auf die Ausprägung einer psychischen Erkrankung, das Vorhandensein von finanziellen Schwierigkeiten oder eine Studienabbruchstention hat. Denn das Geschlecht (in welchem Geschlechtsverständnis/-ausprägung auch immer) ist nie der Grund *per se*, sondern die Erklärung liegt in den sozialen Umständen, die bedingen, dass Menschen aufgrund ihres Geschlechtes anders behandelt werden oder andere Erfahrungen (siehe Kapitel 2). Damit kann diese Variable nur als Anzeige für Problemlagen dienen, die tiefergehender soziologischer Einordnung und Erklärung bedürfen.

Damit dienen die folgenden Analysen primär dazu, die durch die deskriptiven Analysen gewonnenen Einsichten, etwas intensiver zu beleuchten als es nur mit deskriptiven Analysen möglich ist. Denn multivariate Analysen können dabei helfen, möglichst keine entscheidende Einflussfaktoren bzw. Interaktionseffekte zu übersehen. Vorneweg sei angemerkt, dass diese Analysen – wie auch die bivariat-deskriptiven Auswertungen – ein erster Vorstoß sind und einige Lücken aufweisen, die keine zufriedenstellende Aufklärung leisten werden. Prinzipiell bleibt stets ein ‚unerklärlicher Rest‘, der durch andere Studienergebnissen ergänzt sowie

mithilfe eines verbesserten bzw. anderen Forschungsdesigns, z.B. durch die Auswahl weiterer unabhängiger Variablen oder eines anderen Datenmaterials, untersucht werden muss.

Die hier präsentierte logistische Regression ermöglicht jedoch, eine erste Überprüfung struktureller Zusammenhänge zwischen der Geschlechtsangabe und den abhängigen Variablen psychische Erkrankung, finanzielle Schwierigkeiten und Studienabbruchintention. So kann der Einfluss bzw. der Effekt der Geschlechtsangabe im Vergleich und unter Kontrolle anderer, infrage kommender unabhängiger Variablen geschätzt werden.

4.3.1 Statistische Hintergründe zur logistischen Regression

Aufgrund der beschriebenen Trends unter Studierenden mit abinärer im Vergleich zu jenen mit binärer Geschlechtsangabe lassen sich folgende Arbeitshypothesen herleiten:

(H1) Studierende mit einer abinären Geschlechtsangabe haben eine höhere Wahrscheinlichkeit von einer psychischen Erkrankung betroffen zu sein.

(H2) Studierende mit einer abinären Geschlechtsangabe haben eine höhere Wahrscheinlichkeit von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein.

(H3) Studierende mit einer abinären Geschlechtsangabe haben eine höhere Wahrscheinlichkeit ihr Studium abbrechen zu wollen.

Warum eine binomiale logistische Regression?

Zur Überprüfung dieser Hypothesen eignet sich die logistische Regression, da diese ein strukturprüfendes Verfahren ist, mit dem die Wahrscheinlichkeit für das Eintreten einer dichotom kategorial skalierten abhängigen Variable im Vergleich einiger unabhängiger Variablen prognostiziert werden kann (Backhaus et al., 2021). Die logistische Regression ermöglicht die unabhängigen Variablen unter Kontrolle zu halten, womit die Wirkung bzw. Effekte der einzelnen Prädiktoren auf das Eintreten der abhängigen Variable untersucht werden kann. Das zu prognostizierende Ereignis, z.B. das Vorhandensein von finanziellen Schwierigkeiten kann entweder eintreten (Wert 1) oder nicht (Wert 0). Die abhängige Variable besteht in dieser binär (dichotomen) Form für alle hier formulierten Hypothesen. Ziel der logistischen Regression ist es zu messen, welche Effekte die einzelnen Prädiktoren auf die Eintrittswahrscheinlichkeiten der abhängigen Variable (Y) haben. Die unabhängigen Variablen können nominal bis metrisch skaliert sein, sofern kategoriale Variablen als Dummy-Variablen ins Modell einfließen. Die Formel für die binomiale logistische Regression lautet:

$$\pi(x) = \frac{1}{1 + e^{-z(x)}} = \frac{1}{1 + e^{-(\alpha + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_j x_j)}} \quad (\text{Backhaus et al., 2021, S. 294})$$

Wobei:

$\pi(x)$ = Die Wahrscheinlichkeit des Eintretens der abhängigen Variable ($y = 1$) für Werte der Prädiktoren (x_{ij} = unabhängigen Variablen)

Z = Die lineare Funktion (systematische Komponente) des Prädiktors X

$\frac{1}{1 + e^{-z}}$ = Die logistische Funktion transformiert die systematische Komponente in eine Wahrscheinlichkeit im Bereich zwischen 0 und 1

Für die Interpretation der Ergebnisse der logistischen Regression braucht es die Odds bzw. die Logits, denn „[e]ine Wahrscheinlichkeit π hat den Bereich $0 \leq \pi \leq 1$. Die Odds und Logits sind Funktionen (Transformationen), die diesen Wertebereich erweitern“, wobei die Odds „als das Verhältnis von ‚Erfolg‘ (π) zu ‚Misserfolg‘ ($1 - \pi$) interpretiert werden“ (Backhaus et al., 2021, S. 295) können. Werden die Odds logarithmiert, erhält man den sogenannten Logit, der den Bereich der Interpretation auf $[-\infty, +\infty]$ erweitert. Das Ziel hinter dieser Logit-Transformation ist es, das logistische Regressionsmodell (das eigentlich eine S-Form aufweist, was konzeptionell sinnvoller ist, weil die Werte 0/1 logische untere und obere Ankerpunkte implizieren) zu linearisieren, um die Interpretation des Modells zu vereinfachen.⁶⁵ Damit ist gegeben, dass „beide Funktionen, die logistische und die Logit-Funktion, [...] symmetrisch um $\pi = 0,5$ “ streuen und sich für $z = 0$ „die Wahrscheinlichkeit $\pi = 0,5$ “ (ebd., S. 296) ergibt:

Für $\pi = 0,5$ wird das Logit 0:

$$\text{logit}(0,5) = \ln\left(\frac{0,5}{1 - 0,5}\right) = \ln(1) = 0 \quad (\text{Backhaus et al., 2021, S. 296})$$

Das führt dazu, dass am Anfang der Berechnung, ohne jegliche „Informationen über das Auftreten von zwei Ereignissen“, die logische Annahme gemacht werden kann, dass „jedem Ereignis eine Wahrscheinlichkeit von 0,5“ (ebd.) zugewiesen werden kann – diese Voraussetzung wird zum Beispiel für die Interpretation der Klassifikationstabelle (ein mögliches GüteMaß der logistischen Regression) bedeutsam.

Allerdings benötigen Odds einiger Transformation, um die Effektgrößen richtig zu interpretieren: „Comparing the size of logit coefficients or odds ratios or using tests of significance for differences in the size of the logit coefficients or odds ratios presents challenges for interpretation.“ (Pampel, 2022, S. 37). Daher werden folgend die Ergebnisse, als durchschnittliche

⁶⁵ “[...] the function defines a relationship between the values of X and the S-shaped curve in probabilities. As will become clear, the probabilities need to be transformed in a way that defines a linear rather than nonlinear relationship with X. The logit transformation does this.” (Pampel, 2022, S. 15).

marginale Effekte (*Average Marginal Effects* bzw. AME) dargestellt: „These marginal effects make for a more intuitive interpretation than logged odds or odds.“ (Pampel 2022, S. 17).

Durch marginale Effekte kann angegeben werden, wie stark sich die geschätzte Wahrscheinlichkeit verändert, wenn eine unabhängige Variable um eine Einheit (bei kategorialen Variablen) steigt, während alle anderen Variablen konstant bleiben. Vergleichbar mit dem Steigungskoeffizient bei einer linearen Regression: „In linear regression, the marginal effect is simply the slope coefficient for an independent variable.“ (Pampel 2022, S. 11). Die Average Marginal Effects geben den Effekt einer unabhängigen Variablen als Mittelwert der marginalen Effekte über alle Beobachtungen hinweg wieder: „The average marginal effect defines a distribution of marginal effects for the sample and then computes the mean of the distribution for each independent variable“ (ebd., S. 18). Diese wurden mit Stata (Statistical software for data science) berechnet.

Alle hier präsentierten Regressionsmodelle basieren auf den Daten aller acht Länder mit mindestens einer abinären Geschlechtskategorie (siehe Tabelle 1), das heißt es wurden keine länderspezifischen Regressionen gerechnet. So konnte eine für multivariate Modelle ausreichend große Fallzahl der Kategorie „Other“ bzw. „I prefer not to assign myself“ sichergestellt werden. Inhaltlich kann dies kritisiert werden, da in den untersuchten Ländern teils unterschiedliche Studienbedingungen herrschen und wie die deskriptiv-bivariate Analyse aufgezeigt hat, auch länderspezifische Unterschiede bestehen. Doch für einen ersten Einblick in die strukturellen Effektbeziehungen zwischen abinärem Geschlecht und den abhängigen Variablen in Kombination mit der Fallzahlproblematik, schien diese Variante für diese Arbeit am stimmigsten. Zudem ist es ohnehin eine Zielsetzung dieser Arbeit, länderübergreifende Trends zu identifizieren. Da der Mikrodatensatz keine **internationale Gewichtung** enthielt, mit der die unterschiedlichen Fallzahlen der Länder Beachtung finden konnten, wurden die Regressionen mit einer eigenen internationalen Gewichtung gerechnet (siehe Kapitel 4.1.2), sodass zumindest die Stichprobengrößen proportional nach der realen Studierendenpopulation der einzelnen Länder gewichtet wurden:

Tabelle 2: Häufigkeitstabelle Fallzahlen nach Geschlechtsangabe (nur Länder mit Fallzahlen in mindestens einer abinären Geschlechterkategorie) nach internationaler Gewichtung

What is your #sex?	Austria	Croatia	Finland	Ireland	Lithuania	Luxembourg	Netherlands	Slovenia	Total	Total in %
Female	5 317	2 821	4 571	3 617	1 905	105	14 169	1 293	33 798	53%
Male	4 468	2 083	3 921	3 274	1 462	87	13 392	941	29 628	46%
Other	21		36						57	0.1%
Ipna ¹	259	64	90	74	23	2	269	26	807	1.3%
Total	10 065	4 968	8 618	6 965	3 390	194	27 830	2 260	64 290	100%

¹Ipna: I prefer not to assign myself.

Es bestehen Rundungsdifferenzen.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis des Mikrodatensatzes von EUROSTUDENT VII (Cuppen et al. 2023)

4.3.2 Überprüfung der statistischen Voraussetzungen

Was es für eine logistische Regression unbedingt braucht, sind (theoretische) Vorannahmen darüber, welche unabhängigen Variablen die abhängigen Variablen potenziell beeinflussen können und daher ins Modell aufgenommen werden. Die Beschreibung bzw. Begründung der hinzugezogenen Prädiktoren findet sich jeweils beim entsprechenden Regressionsmodell (siehe Kapitel 4.3.3 bis 4.3.5). Für jedes Modell wurden die statistischen Voraussetzungen geprüft, die für eine binomiale logistische Regression notwendig sind. Dazu zählen, neben einer Reihe an Grundvoraussetzungen⁶⁶, die zur Auswahl der binomialen logistischen Regression geführt haben: 1. Die minimale Stichprobengröße, was für diese Analyse besonders von Interesse ist (siehe skizzierte Problemlage der kleinen Fallzahl, Kapitel 4.1.3), 2. die Prüfung der Linearität und Multikollinearität, 3. der Ausschluss von Ausreißern und 4. die Beurteilung der Modellgüte. Diese Schritte werden auf den folgenden Seiten kurz dargelegt, aber nicht für jedes Modell einzeln ausgeführt. Dazu finden sich Abbildungen im Anhang (9.4 bis 9.6).

Minimale Stichprobengröße

Eine Voraussetzung ist die minimale Stichprobengröße pro Kategorie der jeweiligen Prädiktoren. Insgesamt handelt es sich hier um Analysen auf Basis einer großen Stichprobe (N = 64.290, gewichtet, alle acht Länder). Die Regressionsmodelle enthalten unterschiedlich viele Prädiktoren, womit sich auch die darin enthaltenen Fallzahlen unterscheiden. Je mehr

⁶⁶ Z.B., dass es sich um eine nominalskalierte, dichotome abhängige Variable und davon unabhängige kategorial bis metrisch skalierte unabhängige Variablen handelt.

Prädiktoren ins Regressionsmodell einfließen, desto geringer die Fallzahl, da für jeden Fall ein Wert in jedem Prädiktor vorhanden sein muss. Die unabhängige Variable Geschlecht mit der binären Kategorie „Other“ ist mit Abstand jene mit der geringsten Fallzahl. Für alle Regressionsmodelle blieb jedoch die gewichtete Fallzahl dieser Kategorie über dem kritischen Wert von > 25 Fällen (Backhaus et al., 2021), womit die Analysen zulässig sind (Regressionsmodell zur mentalen Gesundheit: N= 54.808 Fälle, 49 Fälle in der Kategorie „Other“ im letzten Modell; Regressionsmodell finanzielle Schwierigkeiten: N=41.762, n = 44; Regressionsmodell Studienabbruchintention: N = 36.731, n =32).

Linearität, Ausreißer und Multikollinearität

Die Voraussetzung der Linearität ist nur für Variablen notwendig, die mindestens intervallskaliert sind (Backhaus et al., 2021; Field et al., 2012). Für die Regressionsmodelle hier trifft das auf keinen Prädiktor zu, da der Mikrodatsatz z.B. häufig als metrisch skalierte Variablen wie das Alter nur kategorisiert enthält. Aus diesem Grund können auch keine Ausreißer identifiziert werden und es bleibt anzunehmen, dass unplausible Angaben bereits in der länderspezifischen Datenbereinigung als solche ausgeschlossen wurden. Auch die Binomialverteilung der Residuen bzw. die Normalverteilung der Fehlerterme sollte aufgrund der großen Stichprobe gegeben sein: „In logistic regression [...] the distribution of the errors follows a binomial distribution, which approximates a normal distribution only for large samples.“ (Menard, 2013). Da Multikollinearität den Standardfehlerparameter der Regressionsmodelle beeinflussen kann, wurde mithilfe der Korrelationsmatrix geprüft, ob Multikollinearität zwischen den verwendeten unabhängigen Variablen besteht. Wenn die Korrelationskoeffizienten $r > .80$ (Backhaus et al., 2021) aufweisen, kann von Multikollinearität ausgegangen werden. Für keines der drei Modelle korrelieren Prädiktoren über diesen Grenzwert. Zudem wurde für alle Modelle der Varianzinflationsfaktoren (VIF) berechnet (siehe Anhang 9). Da hier kein Wert >10 ist, kann insgesamt von keiner Multikollinearität ausgegangen werden (Field et al., 2012).

Modellgüte

Die Modellgüte kann anhand der Likelihood-Ratio-Statistik, der Pseudo-R-Quadrat-Statistiken sowie der Trefferquote der Klassifikation und ROC-Kurve beurteilt werden.

Mit der Likelihood-Ratio-Statistik „kann [die] Wahrscheinlichkeit mit der Wahrscheinlichkeit des entsprechenden Null-Modells verglichen werden“ (Backhaus et al., 2021) und mit dem „die statistische Signifikanz eines angepassten Modells“ (ebd., S. 238) getestet werden kann – ähnlich dem F-Wert für lineare Regressionen. Es testet also, ob das Modell ohne Prädiktoren gegenüber den Modellen mit Prädiktoren die Vorhersagekraft steigert und greift zur Beurteilung auf die Chi-Quadrat-Verteilung zurück. Cox & Snell R^2 , Nagelkerkes R^2 und McFaddens- R^2 sind sogenannte Pseudo- R^2 und können als „ein ähnliches Maß für die Anpassungsgüte [...] wie das Bestimmtheitsmaß R^2 “ (ebd., S. 329) in linearen Regressionen herangezogen werden. Sie sind deshalb nur ähnlich, weil sie streng genommen keinen Aufschluss über die Varianzaufklärung geben, sondern das Verhältnis der Vorhersagekraft des Nullmodells und des vollständigen Modells beschreiben. Da sich aber die Anpassungsgüte des Modells ebenso

damit beurteilen lässt, werden sie Pseudo-R² genannt. Da das Nagelkerke R² eine Weiterentwicklung der Statistik von Cox und Snell ist (ersteres reicht von 0 bis 1, letzteres kann den Maximalwert 1 nie erreichen) und die Berechnung mit Stata das McFaddens R² anzeigt (Kohler & Kreuter, 2017), wird für die folgenden Modelle nur McFaddens R² angegeben (ebd.). Allerdings sind dessen Werte „in der Praxis viel niedriger“ als bei den anderen R² und „Werte von 0,2 bis 0,4 [können] als Indikator für eine gute Modellanpassung angesehen werden“ (Backhaus et al., 2021, S. 330).

Zudem habe ich generell darauf geachtet, nicht zu viele Variablen ins Modell aufzunehmen, denn:

„Ein eher simples Modell mit einer akzeptablen Anpassung wird daher meist bessere Prognosen für Fälle außerhalb der Stichprobe liefern als ein komplexeres Modell [...]. Deshalb bildet Sparsamkeit (model parsimony) ein wichtiges Kriterium der Modellbildung.“ (Backhaus et al., 2021, S. 356).

4.3.3 Regressionsmodell zur mentalen Gesundheit

Getestet wird hier, wie stark der Zusammenhang zwischen Geschlecht und mentalen Gesundheitsproblemen im Vergleich zu anderen Prädiktoren ist. Aus der deskriptiven Analyse geht hervor, dass abinäre Studierende häufiger von psychischen Belastungen betroffen sind. Nun ist vor allem von Interesse, auf andere Einflussfaktoren zu kontrollieren, d.h.: gibt es andere Faktoren, die dieses Ergebnis maßgeblich beeinflussen oder kann von einem starken Zusammenhang zwischen Geschlecht und mentaler Gesundheit ausgegangen werden?

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Untersuchung zur hohen Prävalenz psychischer Beeinträchtigungen unter abinären Studierenden hier mit Vorsicht betrachtet werden sollte, da aus diesem Ergebnis problematische Rückschlüsse gezogen werden können. Denn die Pathologisierung von gendernonkonformen Personen ist ein diffamierendes Argument, das häufig von Gegner*innen nichtbinärer Geschlechtsvielfalt aufgegriffen wird und wesentlich zur Diskriminierung von trans- und intergeschlechtlichen Personen beiträgt (Butler, 2023): “[...] research and healthcare practices alike have pathologized and medicalized the lives of trans people” (Frohard-Dourlent et al., 2016, S. 3).

Wie am Anfang des Kapitels bemerkt, ist Grundannahme dieser Analysen, dass die Erklärung für die hohe Prävalenz von psychischen Erkrankungen unter abinären Studierenden auf sozio-kulturelle Zusammenhänge zurückzuführen ist. So sind es vor allem Diskriminierungserfahrungen in den alltäglichen Lebensbereichen, wie auch eigene Unsicherheiten darüber mit einer Geschlechtsidentität zu leben, die nicht den hegemonialen Vorstellungen entspricht. So hat sich auch der pathologisierende Diskurs in der Forschung in den letzten Jahren verschoben und es wurde vermehrt aufgezeigt, von welchen Benachteiligungen transgeschlechtliche Personen betroffen sind: „The 2008 resolution adopted by the American Psychological Association, acknowledging that ‚transgender and gender variant people frequently experience prejudice and discrimination‘“ (Frohardt-Dourlent et al. 2016, S. 3). So bezeichnen Williams et al., (2020) und andere dies auch als „minority stress“ und haben ebendiese sozio-kulturellen

wie psychologischen Zusammenhänge erforscht (Bockting et al., 2013; DuBois & Shattuck-Heidorn, 2021; Tankersley et al., 2021) Genauso zeigt Kapitel 2.2 auf, dass gendernonkonforme Personen erhöhter psychischer wie physischer Gewalt ausgesetzt sind (Bradley, 2020).

Zur Auswahl der unabhängigen Variablen

Zur Untersuchung des Einflusses von Geschlecht auf das Vorhandensein einer psychischen Erkrankung wurden drei Modelle gerechnet. Das erste Modell umfasst Variablen, die ähnlich wie das Geschlecht, soziodemographische Merkmale sind. Diese sind das Alter der Befragten zum Befragungszeitpunkt, ob sie ihren Hochschulzugang im Ausland oder im Land der Umfrage erworben haben und die höchste formale Bildung sowie die Vermögenssituation der Eltern⁶⁷. Mithilfe dieser Merkmale wird unter anderem die soziale wie regionale Herkunft der Studierenden bzw. deren soziale Position aufgrund kategorialer (d.h. unveränderlicher) Merkmale ins Modell aufgenommen. Es wird nämlich angenommen, dass die soziale Schichtzugehörigkeit aka. soziale Klassenzugehörigkeit einen Effekt auf die Prävalenz psychischer Erkrankungen hat (Holman, 2015), was vor allem auf Bildungsfaktoren zurückzuführen sei (Hu et al., 2021). Auch Migrationserfahrungen werden im Zusammenhang mit mentalen Gesundheitsproblemen gebracht (Bhugra & Gupta, 2010). Es sei angemerkt, dass diese vier Variablen nur eingeschränkt die soziale Position im gesellschaftlichen Gefüge abbilden, da beispielsweise durch die dichotome Variable Bildungsinland/-ausland nicht die genaue Herkunftsregion nachvollziehbar wird (jedoch die spezifische Herkunftsregion wiederum entscheidend für beispielsweise sozio-kulturelle Diskriminierungserfahrungen ist). Diese kategorialen Merkmale werden für das erste Modell herangezogen.

Das zweite Modell wird durch die Variablen Erwerbstätigkeit und Vorhandensein finanzieller Schwierigkeiten ergänzt, um einerseits die sozio-ökonomische Situation der Befragten abzubilden. Andererseits kann die Einbindung in einen Erwerbsarbeitskontext auch für ein Gefühl stärkerer sozialer Eingebundenheit sorgen, was ebenso Auswirkungen auf die psychische Gesundheit haben kann (Williams et al., 2020). (Es kann sicherlich auch argumentiert werden, dass die psychische Gesundheit erst Erwerbstätigkeit ermöglicht und die Wirkungsbeziehung andersherum ist.) Insgesamt ist davon auszugehen, dass eine finanziell prekäre Lebenssituation psychischen Druck auslösen kann (Richardson et al., 2017), wobei noch nicht geklärt ist, in welche Richtung die kausale Beziehung zwischen finanziellen Schwierigkeiten und mentaler Gesundheit besteht (McCloud & Bann, 2019; Schirmer, 2020).

Im letzten Modell kommen zwei weitere Aspekte hinzu; einmal wird die Variable zur Aussage „Ich habe viele Kontakt zu Studierenden aus meinem Studium“ einbezogen, um einen Indikator für die soziale Eingebundenheit hinzuzuziehen. Außerdem wurde die Einschätzung der eigenen Studienleistung als (vager) Indikator für Selbstbewusstsein ausgewählt. Denn laut

⁶⁷ Hier sei angemerkt, dass die Vermögenssituation der Eltern nicht zwingend bedeutet, dass die Studierenden davon finanziell in ihrer aktuellen Situation profitieren, jedoch deutet ein sozioökonomisch wohlhabenderes Elternhaus häufig auf eine bestimmte Schichtzugehörigkeit und die damit einhergehenden Förderungsmöglichkeiten hin.

anderen Studien, sind die soziale Eingebundenheit sowie ein hohes Selbstwertgefühl ausschlagend für die mentale Gesundheit – gerade unter trans- und intergeschlechtlichen Personen (Bockting et al., 2013; Dowers et al., 2020; Williams et al., 2020): „Common risk factors for negative mental health variables included physical and verbal abuse, exposure to discrimination, social isolation, poor peer relations, low self-esteem, weight dissatisfaction, and age.“ (Tankersley et al., 2021, S. 1)

Der Datensatz bietet nicht die optimale Grundlage zur Untersuchung der Ursachen von psychischen Erkrankungen, auch nicht sozialwissenschaftlich, da das Forschungsinteresse einen anderen Fokus hat. Deshalb fehlen zentrale Variablen wie die Diskriminierungserfahrungen. In der neuen Runde EUROSTUDENT VIII werden diese voraussichtlich als Variablen vorhanden sein.

Das Regressionsmodell zur mentalen Gesundheit

Die abhängige Variable ist wie in Tabelle 3 zu sehen, verteilt:

Tabelle 3: Verteilung der abhängigen Variable "Mentale Gesundheit" nach internationaler Gewichtung

Mental health problem	Cases	Share
Yes	55 351	91.9%
No	4 902	8.1%
Total¹	60 254	100%

¹ 4.085 Befragte haben hier keine Antwort gegeben, das sind 6,3% von insgesamt 64.339 Befragten der acht Länder (gewichtet).

Quelle : Eigene Berechnungen, EUROSTUDENT VII Mikrodatsatz (Cuppen et al., 2023).

Das Gesamtmodell mit den schrittweisen Modellen findet sich im Anhang (siehe 9.4). Hier ist nur das letzte Modell mit allen Prädiktoren abgebildet und wird mit Fokus auf die Effektbeziehung zwischen Geschlecht und psychischer Erkrankung beschrieben. Es zeigt sich, was auch in den deskriptiven Ergebnissen zu finden ist:

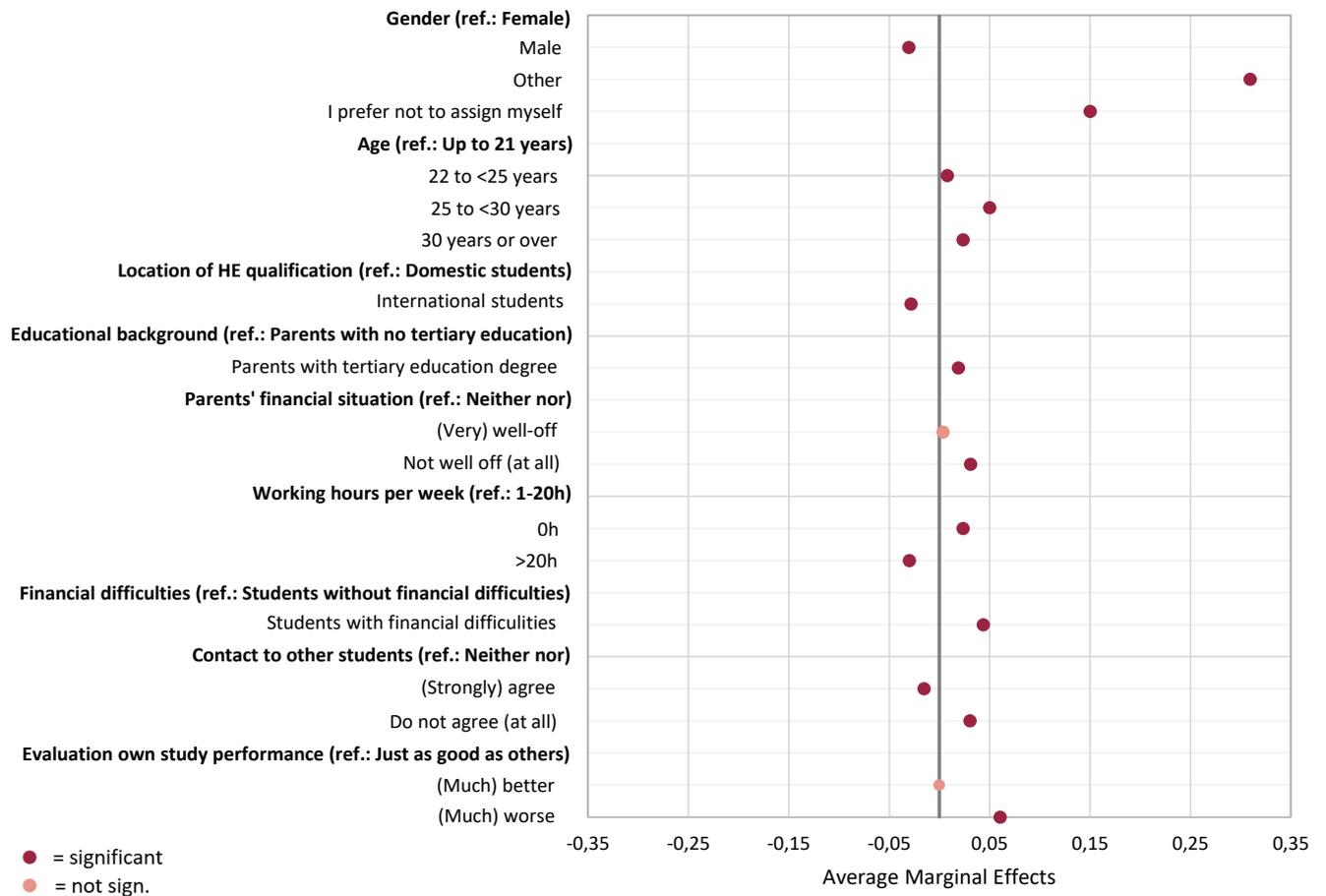
Im Vergleich zu Studierenden mit weiblicher Geschlechtsangabe (Referenzkategorie) ist die geschätzte Wahrscheinlichkeit eine psychische Erkrankung zu haben, unter abinären Studierenden der Kategorie „Other“ um 31%-Punkte höher und unter der Kategorie „I prefer not to assign myself“ um 15%-Punkte. Und dies unter der Voraussetzung, dass alle anderen Variablen konstant gehalten werden, d.h. dass sich binäre und abinäre Studierende in allen anderen im Modell enthaltenen Prädiktoren nicht unterscheiden. Studierende mit männlicher Geschlechtsangabe haben eine geringere Wahrscheinlichkeit für das Vorhandensein (bzw. die

Angabe) einer psychischen Erkrankung als weibliche Studierende, auch unter Konstanthaltung aller anderen unabhängigen Variablen.⁶⁸

Damit ist eine abinäre Geschlechtsangabe die unabhängige (Dummy-)Variable mit der stärksten Vorhersagekraft. Zwischen 25 und 30 Jahre alt zu sein, die eigene Studienleistung als (viel) schlechter einzustufen als die der Kommiliton*innen (beides 5%-Punkte) oder finanzielle Schwierigkeiten zu haben (4%-Prozente), haben dagegen nur eine drei bis sechsfach geringe Effektstärke auf die Eintrittswahrscheinlichkeit einer psychischen Erkrankung.

⁶⁸ Die Erklärung dafür wird hier nicht behandelt. Aber es lässt sich diskutieren, ob männlich sozialisierte Personen lediglich häufiger nicht betroffen zu sein *angeben* und dementsprechend auch psychotherapeutische Diagnosen/Dienstleistungen weniger häufig in Anspruch nehmen (Rieffer 2021) oder welche anderen Gründe für dieses Ergebnis vorliegen (Rosenfield 2012).

Abbildung 7: Logistisches Regressionsmodell „Mentale Gesundheit“ – Average Marginal Effects des Gesamtmodells (Achsenausschnitt $\pm 35\%$ -Punkte)



Abhängige Variable: „Mental health problem“ (1 = Yes, 0 = No).

Liegt ein Wert rechts von der Referenzlinie (Wert 0), ist der durchschnittliche Marginaleffekt positiv, d.h. dieses Merkmal erhöht die Wahrscheinlichkeit einer psychischen Erkrankung und umgekehrt. Je weiter weg die Markierung liegt, desto größer ist der Effekt.

N = 54.808. Pseudo-R2 (McFadden) = 0,07. Signifikant = p-Wert < 0,05. Dunkel: Signifikant. Hell: Nicht signifikant.

Quelle: Eigene Berechnung, EUROSTUDENT VII Mikrodatsatz (Cuppen et al., 2023).

Ohne im Detail alle anderen Kontrollvariablen zu diskutieren, scheinen die meisten Annahmen, die zur Auswahl dieser unabhängigen Variablen geführt haben (siehe oben), zu zutreffen. Allerdings ist der durchschnittliche Marginaleffekt für internationale Studierende (Abschluss der Studienzugangsberechtigung im Ausland) negativ, womit diese weniger wahrscheinlich von einer psychischen Erkrankung betroffen sind als Studierende mit nationalem Bildungshintergrund.⁶⁹ Gründe dafür können sein, dass Studierende mit psychischer Erkrankung eher nicht ins Ausland verziehen, um dort zu studieren.

Das Modell als Ganzes ist signifikant (Chi-Quadrat(17) = 1243,57, $p < .001$). Allerdings liegt die Anpassungsgüte des Modells mit einem Pseudo-R² von 0,07 weit unter den Werten von 0,2

⁶⁹ Ein kurzer Test desselben Modells mit der ausgeweiteten Migrationsvariable führt zu gleichem Ergebnis.

bis 0,4, die „als Indikator für eine gute Modellanpassung“ (Backhaus et al., 2021, S. 330) gelten. Dies macht deutlich, dass entscheidende Erklärungsvariablen fehlen, die in Zusammenhang mit mentaler Gesundheit stehen. Genauso sind jene einbezogenen Prädiktoren teils nur sehr vage Indikatoren für beispielsweise die soziale Inklusion oder das Selbstwertgefühl.

Dennoch zeigt dieses Modell einen Zusammenhang auf, der eine ungleiche Betroffenheit offenlegt, womit eine Ausgangslage für tiefgreifende Forschungen geboten ist und in weiterer Folge ein Bezugspunkt für hochschulpolitische Implikationen. Ein mixed-methods Ansatz scheint hier besonders hilfreich zu sein, um die konkreten Erfahrungen von Personen mit einem abinären Geschlechtsverständnis tiefgreifend nachvollziehen zu können. Auch psychologische Studienergebnisse können aufzeigen, welche potenziellen Einflussfaktoren in die Untersuchung dieses Sachverhaltes einfließen müssten (wie z.B. Bockting et al., 2013; Dowers et al., 2020; Tankersley et al., 2021; Williams et al., 2020).

4.3.4 Regressionsmodell zum Vorhandensein von finanziellen Schwierigkeiten

Folgend wird getestet, wie stark der Zusammenhang zwischen Geschlecht und dem Vorhandensein von finanziellen Schwierigkeiten im Vergleich zu anderen Prädiktoren ist. Aus der deskriptiven Analyse geht hervor, dass abinäre Studierende häufiger von finanziellen Schwierigkeiten betroffen sind. Nun gilt es, auf andere Einflussfaktoren hin zu kontrollieren.

Zur Auswahl der unabhängigen Variablen

Das erste Modell enthält, wie auch schon das Regressionsmodell zur mentalen Gesundheit, neben der Geschlechtervariable, weitere soziodemographische bzw. soziokulturelle Variablen wie das Alter zum Befragungszeitpunkt, der sogenannte Migrationshintergrund, die höchste formale Bildung sowie die Vermögenssituation der Eltern und die Betroffenheit von gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Auch dieses Mal wird mithilfe dieser Merkmale die soziale Herkunft der Studierenden bzw. deren soziale Position aufgrund kategorialer (d.h. unveränderlicher) Merkmale ins Modell aufgenommen. So zeigen andere Untersuchungen auf, dass Studierende sich entlang ebendieser Merkmale in der Betroffenheit von finanziellen Schwierigkeiten unterscheiden: in Österreich sind beispielsweise Studierende mit Migrationshintergrund, gesundheitlicher Beeinträchtigung und jene, die bei Erstzulassung über 25 Jahre waren häufiger von finanziellen Schwierigkeiten betroffen (Unger et al., 2020, 427ff). Auch ein internationaler Vergleich deutet auf einen Zusammenhang hin, der besonders ein finanziell prekäres familiäres Vermögensverhältnis als Ursache beobachtet (Droll, 2021). Weiter wurden Variablen ins Modell aufgenommen, die als veränderbar gelten und einen wesentlichen Einfluss auf das Vorhandensein von finanziellen Schwierigkeiten haben. Denn, ob Studierende noch bei ihren Eltern wohnen, erwerbstätig sind oder von welcher Quelle sie primär ihr Einkommen beziehen, sind entscheidende Einflussfaktoren auf die finanzielle Situation von Studierenden. Letztlich wurde auch die Studienintensität mit ins Modell aufgenommen, da vorangegangene Untersuchungen zeigen, dass mit einem erhöhten Studienaufwand die

Betroffenheit von finanziellen Schwierigkeiten einhergeht – ein Grund dafür kann sein, dass Studierende mit hoher Studienintensität (Stundenanzahl, die in Lehrveranstaltungen und im Selbststudium aufgewendet wurde) weniger Zeit für eine Erwerbstätigkeit aufbringen können (ebd.).

Das Regressionsmodell zur Betroffenheit von finanziellen Schwierigkeiten

Die abhängige Variable ist wie in Tabelle 4 zu sehen, verteilt:

Tabelle 4: Verteilung der abhängigen Variable "Finanzielle Schwierigkeiten" nach internationaler Gewichtung

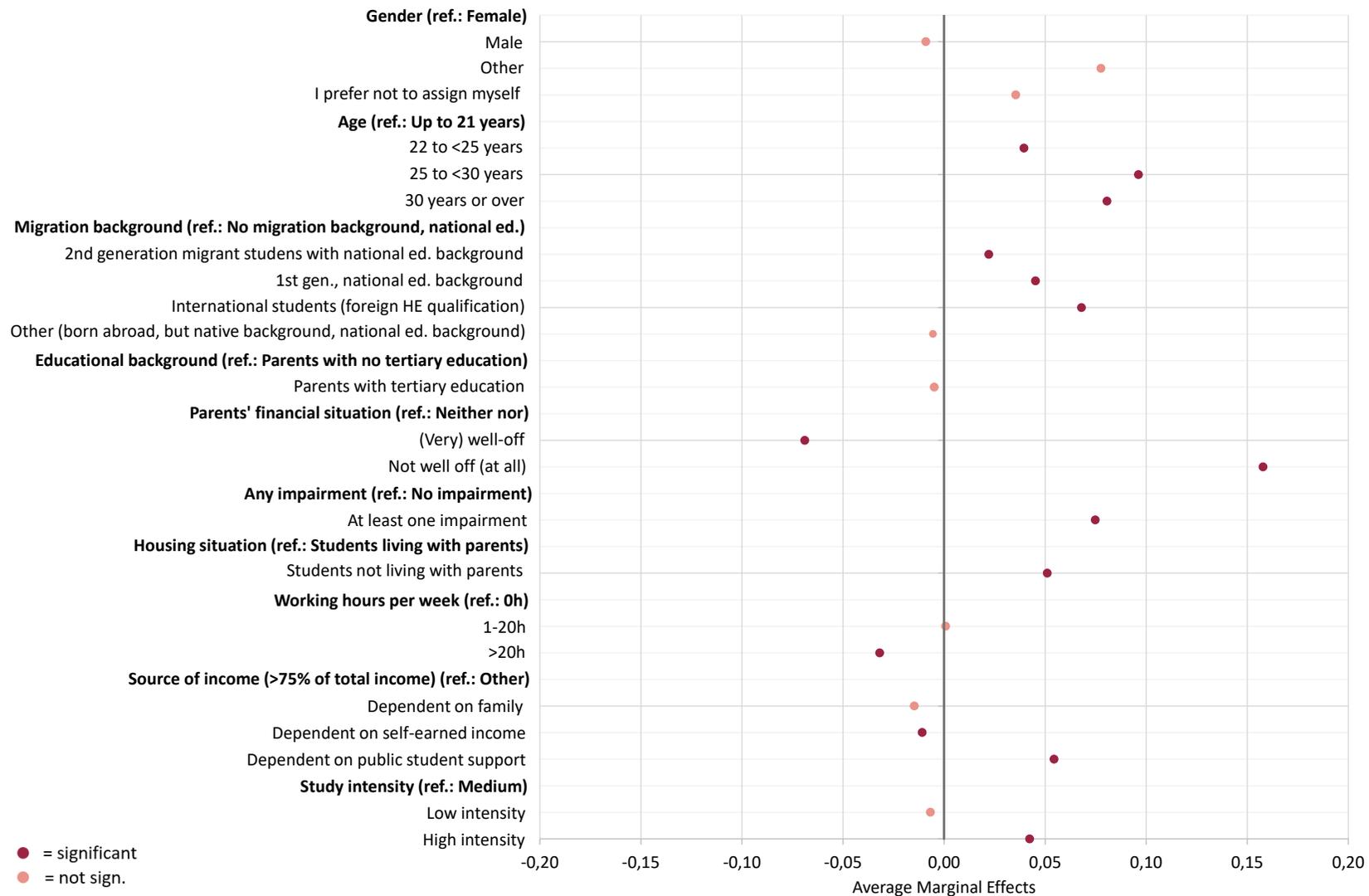
Financial difficulties	Cases	Share
Yes	13 436	22.2%
No	47 186	77.8%
Total¹	60 622	100%

¹ 3.717 Befragte haben hier keine Antwort gegeben, das sind 5,8% von insgesamt 64.339 Befragten der acht Länder (gewichtet).

Das Gesamtmodell mit den schrittweisen Modellen findet sich im Anhang (siehe 0). Hier ist nur das letzte Modell mit allen Prädiktoren abgebildet und wird mit Fokus auf die Effektbeziehung zwischen Geschlecht und Betroffenheit von finanziellen Schwierigkeiten beschrieben.

Es zeigt sich, was auch in den deskriptiven Ergebnissen zu finden ist; der Zusammenhang zwischen abinärer Geschlechtsangabe und finanziellen Schwierigkeiten ist positiv, d.h. Studierende beider abinären Geschlechterkategorien sind eher von finanziellen Schwierigkeiten betroffen – allerdings sind die Ergebnisse für die Variable Geschlecht nicht signifikant. Die Effektbeziehung zwischen einer Geschlechtsangabe und dem Vorhandensein von finanziellen Schwierigkeiten scheint daher als Prädiktor für das Vorhandensein von finanziellen Schwierigkeiten nicht so eine starke Vorhersagekraft zu haben wie andere Merkmale. Andere Faktoren wie Bildungsausländer*in zu sein (7°-Punkte), eine gesundheitliche Beeinträchtigung zu haben (7°-Punkte), zwischen 25-30 Jahre alt zu sein (10°-Punkte) und ganz besonders aus einem finanziell schlechter gestellten Elternhaus zu kommen (16°-Punkte), erhöhen die Wahrscheinlichkeit von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein und stehen zumindest in einem viel eindeutigerem Erklärungszusammenhang als die Geschlechtsangabe. Dennoch bleibt festzuhalten, dass jene Prädiktoren, die in einem stärkeren Zusammenhang mit finanziellen Schwierigkeiten stehen, Kategorien bzw. Merkmale sind, die – wie die deskriptive Analyse zeigt – unter abinären Studierenden häufig vorkommen, was wiederum deren tendenziell häufige Betroffenheit von finanziellen Schwierigkeiten ‚mit-erklären‘ kann.

Abbildung 8 Logistisches Regressionsmodell „Finanzielle Schwierigkeiten“ – Average Marginal Effects des Gesamtmodells (Achsenausschnitt ± 20%-Punkte)



Abhängige Variable: „Financial difficulties“ (1 = Yes, 0 = No).

Liegt ein Wert rechts von der Referenzlinie (Wert 0), ist der durchschnittliche Marginaleffekt positiv, d.h. dieses Merkmal erhöht die Wahrscheinlichkeit von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein und umgekehrt. Je weiter weg die Markierung liegt, desto größer ist der Effekt.

N = 41.762. Pseudo-R2 (McFadden) = 0,08. Signifikant = p-Wert < 0,05. Dunkel: Signifikant. Hell: Nicht signifikant.

Quelle: Eigene Berechnung, EUROSTUDENT VII Mikrodatsatz (Cuppen et al., 2023).

Das Modell als Ganzes ist signifikant ($\text{Chi-Quadrat}(22) = 1614,31, p < .001$). Auch wenn McFadens R^2 prinzipiell niedrigere Werte ausgibt als Nagelkerkes R^2 (Backhaus et al., 2021) liegt die Anpassungsgüte des Modells mit einem Pseudo- R^2 von 0,08 auch für dieses Modell weit unter den Werten von 0,2 bis 0,4, die „als Indikator für eine gute Modellanpassung“ (ebd., S. 330) gelten. Auch hier wird deutlich, dass entscheidende Erklärungsvariablen fehlen, die den Zusammenhang von finanziellen Schwierigkeiten und der Lebens- und Studiensituation der Befragten abbilden. Einige in der Literatur bzw. in vorangegangenen deskriptiven Analysen gefundene Annahmen konnten auch im hiesigen Modell wiedergefunden werden und geben einen motivierenden Anstoß in diese Beziehung weiter einzutauchen. Es bedarf weiterer Untersuchungen, um abzuklären, in welchem Zusammenhang die Geschlechtszugehörigkeit und finanzielle Schwierigkeiten stehen.

Dabei bestehen für diesen Forschungsgegenstand nochmal besondere Faktoren, da das Erleben von einer gendernonkonformen Geschlechtsidentität, spezielle Auswirkungen haben kann, wie beispielweise eine Studie von Valentine & Wood (2009) aufzeigt: „15% of LGB students and 34.8% of trans students fear losing financial support if they come out to their parents about their sexual orientation or trans status.“ Genauso zeigt diese Studie auf, dass 7% der Eltern von transgeschlechtlichen Studierenden sich weigern, sie finanziell zu unterstützen und weitere 9% transgeschlechtliche Studierende faktisch von ihren Eltern entfremdet sind. Inwiefern sich beispielsweise auch Diskriminierung von gendernonkonformen Personen am Arbeitsmarkt (de Vries et al., 2020) auf die finanzielle Situation auswirkt, ist als ein weiterer spezifischer Faktor zu bedenken.

4.3.5 Regressionsmodell zur Studienabbruchintention

Als letztes logistisches Regressionsmodell folgt die Testung des Zusammenhangs zwischen Geschlechtsangabe und der Intention, das eigene Studium abbrechen zu wollen, unter Konstanthaltung anderer Einflussvariablen. Aus der deskriptiven Analyse geht hervor, dass abinäre Studierende häufiger darüber nachdenken, das Studieren ganz aufzugeben⁷⁰. Folgend wird getestet, inwiefern die Geschlechtszugehörigkeit, im Vergleich zu anderen infrage kommenden Prädiktoren, die Wahrscheinlichkeit eine Studienabbruchintention zu haben, beeinflusst.

Zur Auswahl der unabhängigen Variablen

Für das schrittweisen Regressionsmodell (siehe Anhang 9.6) wurden zunächst soziodemographische und sozio-kulturelle Variablen auf ihren Zusammenhang mit einer Studienabbruchintention getestet, dazu gehören neben der Geschlechtervariable, das Alter zum

⁷⁰ In den deskriptiven Analysen (siehe Kapitel 4.2.6) zeigt sich, dass abinäre Studierende in einigen Ländern häufiger unsicher sind (also der Aussage zur Studienabbruchintention weder zustimmen noch diese ablehnen). Für diese Regression ist jedoch nur die Eintrittswahrscheinlichkeit für die Zustimmung (1 „Strongly agree“, 2 „Agree“) als Wert 1 der abhängigen Variable getestet worden.

Befragungszeitpunkt, ob Studierende ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland oder Inland erworben haben und damit als internationale Studierende gelten, der Bildungshintergrund sowie die Vermögenssituation der Eltern und ob Befragte selbst eine gesundheitliche Beeinträchtigung haben. Eine theoretisch fundierte Begründung zur Auswahl dieser Variablen müsste Seiten füllen, die hier nicht zur Verfügung stehen, da die Zusammenhänge komplex sind (z.B. Thaler et al., 2021). Jedenfalls stellen Einflussfaktoren wie das Alter (v.a. zu Studienbeginn), gesundheitliche Beeinträchtigungen und die soziale Herkunft häufig untersuchte Variablen da, nach denen Studienverbleib betrachtet wird (ebd.)⁷¹. Da beispielsweise soziodemographische Variable wie der Bildungshintergrund der Eltern in latenten Zusammenhängen mit dem Studienerfolg stehen, die sich auf eine bestimmte Ausstattung mit sozialem, kulturellem oder ökonomischem Kapital zurückführen lassen wie Mishra ((2020) beispielsweise untersucht hat: „[...] parent's attitude towards education is associated with academic success of their children.“ (S. 7). Sozio-ökonomische Faktoren und studienbezogene Merkmale wie das Ausmaß der Erwerbstätigkeit und die Studienintensität wirken sich ebenfalls auf die Abbruchsintention aus, da eine hohes Erwerbsausmaß häufig mit Prüfungsinaktivität einhergeht. Letztere ist zwar nicht mit Studienerfolg gleichzusetzen, aber „empirische Erkenntnisse zur Erklärung von Studienerfolg überwiegend auf Prüfungsaktivität übertragen werden“ können (Thaler et al., 2021, S. 135). Dies sind Zusammenhänge, die einer tiefergreifenden Analyse bedürfen, während stärker studienbezogene Faktoren wie die Zufriedenheit mit dem eigenen Studium, der Lehrenden und der eigenen Leistung oder auch die soziale Integration – zumindest auf den ersten Blick – näherliegende Einflussfaktoren für den Studienabbruch darstellen. In Hinblick auf die Untersuchung von Studierenden mit abinärer Geschlechtsangabe waren Faktoren wie die soziale Eingebundenheit von besonderem Interesse, da andere Forschungen betonen, wie wichtig die soziale Eingebundenheit durch *peer groups* für den Studienerfolg von queeren Studierenden ist (Garvey & Dolan, 2021).

Das Regressionsmodell zur Studienabbruchsintention

Die abhängige Variable ist wie in Tabelle 5 zu sehen, verteilt:

⁷¹ Nach Thaler et al. (2021) stehen auch Studienfächer und Verbleibsquoten, zumindest in Österreich, in einem komplexen Zusammenhang. Diese wurde in die Präsentation der Ergebnisse nicht miteinbezogen, aber ein kurzer Test zeigte für dieses Modell nur für die Fächergruppe „Health & Welfare“ einen signifikanten negativen Einflussfaktor auf die Studienabbruchsintention (-2%-Punkte).

Tabelle 5: Verteilung der abhängigen Variable Studienabbruchsintention (nach internationaler Gewichtung)

Drop Out Intention	Cases	Share
Yes	3 351	5.4%
No	58 372	94.6%
Total¹	61 723	100%

¹ 2.616 Befragte haben hier keine Antwort gegeben, das sind 4,1% von insgesamt 64.339 Befragten der acht Länder (gewichtet)

Zustimmung zur Aussage „I am seriously thinking of completely abandoning my higher education studies“)

Quelle: Eigene Berechnung, EUROSTUDENT VII Mikrodatensatz (Cuppen et al., 2023).

Das Gesamtmodell mit den drei schrittweisen Modellen findet sich im Anhang (siehe Anhang 9.6). Hier ist nur das letzte Modell mit allen Prädiktoren abgebildet und wird mit Fokus auf die Effektbeziehung zwischen Geschlecht und der Studienabbruchsintention beschrieben.

Es zeigt sich, was auch in den deskriptiven Ergebnissen zu finden ist; der Zusammenhang zwischen abinärer Geschlechtsangabe und Studienabbruchintention ist positiv, d.h. eine abinäre Geschlechtsangabe erhöht, im Vergleich zur Referenzkategorie der weiblichen Geschlechtsangabe, die Wahrscheinlichkeit einer Studienabbruchsintention – allerdings sind die Ergebnisse für die beiden abinären Geschlechterkategorien nicht signifikant und der Effekt ist nur sehr klein (1%- bzw. 2%-Punkt(e), siehe Abbildung 1). Die Effektbeziehung zwischen den abinären Geschlechtsangaben und der Intention das Studium abbrechen zu wollen, ist nicht eindeutig genug – für die männliche Geschlechtsangabe hingegen schon (signifikantes Ergebnis). Wobei eine männliche Geschlechtsangabe die Eintrittswahrscheinlichkeit einer Studienabbruchintention ebenfalls lediglich um 1%-Punkt erhöht, was ein Indiz dafür sein kann, dass die nicht signifikanten Ergebnisse der abinären Geschlechtsangaben an der niedrigen Fallzahl liegen. Beinahe alle Prädiktoren haben eine sehr niedrige Effektstärke auf die Eintrittswahrscheinlichkeit der Studienabbruchsintention (der Großteil liegt bei 2%-Punkte). Am stärksten steht die Antwort auf die Aussage, „I often have the feeling that I do not belong in higher education“ in einem Zusammenhang mit der Studienabbruchsintention – wer der Aussage zustimmt hat eine 7%-Punkte höhere Wahrscheinlichkeit einer Studienabbruchsintention als Studierende, die der Aussage ‚neutral‘ (weder noch) gegenüberstehen, auch wenn diese sich in allen anderen kontrollierten Merkmalen nicht unterscheiden. Darauf folgt ein Indikator für die Studienzufriedenheit; Befragte, die ihr Studium *nicht* weiterempfehlen würden, um 5%-Punkte wahrscheinlicher das Studium abzubrechen intendieren. Diese Zufriedenheits- und Zugehörigkeitsgefühle haben jedenfalls einen stärkeren Einfluss auf die Studienabbruchsintention als die Geschlechtsangabe. Auch hier zeigen die deskriptiven Ergebnisse, dass abinäre Studierende sich tendenziell über alle analysierten Länder hinweg seltener der akademischen Welt zugehörig fühlen bzw. ihr Studium tendenziell seltener weiterempfehlen würden (siehe Kapitel 4.2.6), was die höhere Studienabbruchsintention unter diesen erklären könnte.

Abbildung 9: Logistisches Regressionsmodell „Studienabbruchsintention“ – Average Marginal Effects des Gesamtmodells (Achsenausschnitt ± 10%-Punkte)



Abhängige Variable: „I am seriously thinking of completely abandoning my higher education studies“ (rekodiert zu 1 = Yes “1+2 (Strongly) agree”, 0 = No “3+4+5 Partly or not agree (at all)).
 Liegt ein Wert rechts von der Referenzlinie (Wert 0), ist der durchschnittliche Marginaleffekt positiv, d.h. dieses Merkmal erhöht die Wahrscheinlichkeit einer Studienabbruchsintention und umgekehrt. Je weiter weg die Markierung liegt, desto größer ist der Effekt.
 N = 36.731. Pseudo-R² (McFadden) = 0,26. Signifikant = p-Wert < 0,05. Dunkel: Signifikant. Hell: Nicht signifikant.
 Quelle: Eigene Berechnung, EUROSTUDENT VII Mikrodatsatz (Cuppen et al., 2023).

Das Modell als Ganzes ist signifikant (Chi-Quadrat(28) = 1501,62, p < .001). Die Anpassungs-güte des Modells liegt im Gegensatz zu den anderen beiden Regressionsmodellen mit einem Pseudo-R² von 0,26 genau im Wertebereich von 0,2 bis 0,4, der „als Indikator für eine gute

Modellanpassung“ (Backhaus et al. 2021, S. 330) gilt, auch wenn die einzelnen Prädiktoren keinen hohen Effektstärken haben, weist das Gesamtmodell eine vergleichsweise annehmbare Vorhersagekraft auf. Dennoch könnten auch hier noch weitere Variablen hinzugefügt werden, die z.B. stärker das „campus climate“ (Garvey & Dolan, 2021) abbilden, was als Zusammenspiel von Attitüden, Verhaltensweisen und Standards von Hochschulmitarbeiter*innen und Studierenden definiert wird, die für Inklusion sorgen. Denn es zeigt sich, dass gerade diese Aspekte großen Einfluss auf den Studienerfolg von Studierenden haben (ebd.), die nicht dem Zweigeslechtersystem entsprechen: „Our study provides new evidence that campus climate has very real consequences for the academic development of LGBTQ+ students.“ (Kilgo et al., 2019). Die hohe Effektstärke für das Item des Zugehörigkeitsgefühls in diesem Modell unterstreicht diesen Sachverhalt.

Ohne an dieser Stelle weiter ins Detail zu gehen, lässt sich festhalten, dass die Effektbeziehungen widerspiegeln, was sich in der Literatur bzw. anderen Studien auch gezeigt hat: Höheres Alter, gesundheitliche Beeinträchtigungen, schlechtere Studienleistungen, Erwerbstätigkeit, ein geringes Zugehörigkeitsgefühl oder Unzufriedenheit mit dem eigenen Studium erhöhen die Studienabbruchswahrscheinlichkeit. Wie oben skizziert, handelt es sich – wie bei allen sozialen Phänomenen – um ein komplexes Zusammenwirken unterschiedlichster Faktoren. Inwiefern und warum binäre Studierende auch in den ‚studienabbruchsfördernden‘ Merkmalen stärker vertreten sind, bedarf ebenso weiterer Untersuchungen.

4.4 Ergebnisinterpretation

In diesem Kapitel werde ich zuerst die zentralen Ergebnisse aus der bivariaten-deskriptiven Analyse zusammenfassend darstellen. Anschließend werde ich auf die getesteten Hypothesen eingehen und diese mithilfe der Ergebnisse aus den multivariaten Analysen sowie Erkenntnissen aus der Literatur einordnen. Als letztes folgt ein Ausblick über mögliche hochschulpolitische Implikationen für trans- und intergeschlechtliche Studierende, die sich aus den Ergebnissen und der Literatur ergeben.

Ein Ziel der bivariaten-deskriptiven Analyse war es, länderübergreifende Trends zu identifizieren. Erst wenn in mindestens vier der fünf analysierten Länder für dasselbe Merkmale signifikante Unterschiede zwischen abinären und binären Studierenden bestehen, gilt dieses Ergebnis als Trend. Folgende Trends ließen sich beobachten⁷²:

- In allen Ländern geben Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe häufiger an, dass ihre Eltern (gar) nicht wohlhabend sind.
- In allen Ländern studieren abinäre Studierende um ein Vielfaches häufiger Fächer des ISCED Studienfeldes „Arts and Humanities“ (Kunst und Geisteswissenschaften)
- In allen Ländern sind abinäre Studierende häufiger von mindestens einer gesundheitlichen Beeinträchtigung betroffen (bis zu viermal häufiger). Psychische gesundheitliche Belastungen („mental health problem“) sind besonders häufig (doppelt bis sechsmal so häufig wie Studierende mit binärer Geschlechtsangabe). Auch eine anderweitige gesundheitliche Beeinträchtigung („another long-standing health problem“) wird doppelt bis viermal so häufig angegeben.
- Abinäre Studierende geben in vier Ländern (ohne Irland) um etwa 10%- bis 20%-Punkte häufiger an, von finanziellen Schwierigkeiten betroffen zu sein. In diesen vier Ländern geben abinäre Studierende auch an, nicht in der Lage zu sein, eine unerwartete Rechnung begleichen zu können (weder selbst noch können sie mit der Unterstützung durch andere rechnen).
- In drei Ländern denken abinäre Studierende häufiger ernsthaft darüber nach, ihr Studium abzubrechen und in zwei Ländern sind sie sich darüber unsicher. Auch ein Studienwechsel wird von abinären Studierenden in allen Ländern häufiger in Betracht gezogen.
- In allen Ländern geben abinäre Studierende häufiger an, weniger gut mit dem Lehrpersonal zurechtzukommen.

⁷² Folgend wird nicht zu jedem Trend berichtet, in welchem der genannten Länder signifikante Unterschiede bestehen. Detaillierte Auswertungen finden sich in Kapitel 4.2.

- In allen Ländern geben abinäre Studierende seltener an, viel Kontakt zu ihren Mitstudierenden zu haben.
- In vier Ländern sind abinäre Studierende öfter unzufrieden mit der Lernunterstützung seitens ihrer Hochschulen.
- In allen Ländern würden Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe ihr Studium seltener weiterempfehlen.

Insgesamt zeigt sich, dass Studierende mit der abinären Geschlechtsangabe „Other“ und „I prefer not to assign myself“ sich in allen untersuchten Aspekten stark ähneln⁷³. Neben diesen Trends liegen noch einige Tendenzen vor. Eine Tendenz liegt vor, wenn sich abinäre Studierenden in einem Aspekt über mehrere Länder hinweg ähneln, aber die Unterschiede nicht signifikant sind bzw. wenn nur drei Länder signifikante Unterschiede zwischen abinären und binären Studierenden aufweisen. Tendenzen unter abinären Studierenden sind beispielsweise, dass diese die hochschulische Infrastruktur schlechter beurteilen, häufiger empfinden, dass Lehrende kein Interesse an dem Gesagten von Studierenden zeigen, seltener das Gefühl haben, in die Hochschulbildung zu gehören oder auch häufiger ihren Schulabschluss im Ausland erworben haben (d.h. internationale Studierende sind). Gleichzeitig weisen sie in einigen entscheidenden Merkmale keine oder nur selten länderübergreifende Unterschiede zu Studierenden mit binärer Geschlechtsangabe auf, das sind beispielsweise das Alter oder ihre primäre Einkommensquelle, das Ausmaß der Erwerbstätigkeit, die Studienintensität, die Beurteilung der eigenen Leistungen im Vergleich zu Mitstudierenden oder die Absicht eines Tages studieren zu wollen.

Als nächstes werden mithilfe der multivariaten Analysen sowie Erkenntnissen aus der Literatur relevante Zusammenhänge und mögliche Erklärungsansätze für die Hypothesen aus den bivariat-deskriptiven Analysen aufgezeigt. Auf länderspezifische Unterschiede im Hochschulwesen wird an dieser Stelle nicht eingegangen (siehe Kapitel 4.2).

Die zuvor hypothetisch formulierten Zusammenhänge lassen sich aufgrund der ausgewerteten Daten als zutreffend annehmen: 1) Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe sind häufiger von psychischen Gesundheitsproblemen belastet; 2) Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe haben häufiger finanzielle Schwierigkeiten; 3) Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe denken häufiger darüber nach, ihr Studium abzubrechen und beurteilen Aspekte ihrer Studiensituation schlechter als Studierende mit weiblicher und männlicher Geschlechtsangabe.

Mit den multivariaten Analysen lässt sich ein etwas differenzierteres Bild über die zugrundeliegenden Zusammenhänge für diese Ergebnisse zeichnen: im Vergleich mehrerer begründeter Faktoren hat eine abinäre Geschlechtsangabe für die Eintrittswahrscheinlichkeit von psychischen Gesundheitsproblemen einen starken Effekt. Für die Eintrittswahrscheinlichkeit von

⁷³ Zur Erklärung der kategorialen Unterscheidung dieser Gruppen, siehe Kapitel 3.3.1.

finanziellen Schwierigkeiten und einer erhöhten Studienabbruchintention leistet eine abinäre Geschlechtsangabe keinen Erklärungsbeitrag, hier sind andere Faktoren relevanter.

Was bedeutet es nun, dass eine abinäre Geschlechtsangabe einen relativ starken Erklärungsbeitrag für das Vorhandensein einer psychischen Gesundheitsbelastung hat? Zunächst hat das Regressionsmodell zur psychischen Gesundheit unter Studierenden insgesamt eine geringe Erklärungskraft. Dies bedeutet, es liegen noch andere Erklärungsfaktoren hinter diesem Phänomen, die nicht ins Modell aufgenommen werden konnten. Für den Zusammenhang von Geschlechtsangabe und psychischer Beeinträchtigung ist besonders hervorzuheben, was im Kapitel 4.3.3 bereits ausgeführt wurde: diesem Ergebnis liegen soziale Erklärungsbedingungen zugrunde. Denn wie beschrieben ist nicht das Geschlecht per se für die hohe Prävalenz verantwortlich, sondern sozio-kulturelle Faktoren, die mit dem Ausdruck, dem Erleben und den Erfahrungen einer abinären Geschlechtszugehörigkeit in einem Zusammenhang stehen. Der hohe Erklärungsbeitrag einer abinären Geschlechtsangabe kann als Indikator für die mit einer gendernonkonformen Geschlechtszugehörigkeit verbundenen Diskriminierungserfahrungen interpretiert werden. Diese konnten im Modell nicht abgebildet werden. Die herangezogene Literatur und der Forschungsstand zeigen auf, dass inter- und transgeschlechtliche Studierende häufig mit Stigmatisierung und gewaltvollen Übergriffen konfrontiert sind. Zwar kann aufgrund der unpräzisen Operationalisierung (Formulierung der Antwortkategorien und Fragestellung, siehe Kapitel 3.3.1) theoretisch nicht verlässlich von Studierenden mit abinärer Geschlechtsangabe auf inter- und transgeschlechtliche Studierende geschlossen werden. Dennoch decken sich die empirischen Ergebnisse zu diesen Geschlechterkategorien mit den in der Literatur gefundenen Ergebnissen zu trans- und intergeschlechtlichen Studierenden. Dazu gehört vor allem ebenjenes Ergebnis zur erhöhten Betroffenheit von psychischen Belastungen. Aus der Theorie und aus anderen Forschungen (siehe Kapitel 2) ist bekannt, dass Personen mit gendernonkonformen Geschlechtererfahrungen häufig von Exklusion, Stigmatisierung und Diskriminierung im Lebens- sowie Studienalltag betroffen sind. Erinnerung sei hier an Studien, in denen dieser sozio-kulturelle, psychologische Zusammenhang als „minority stress“ bezeichnet wird (Bockting et al., 2013; Tankersley et al., 2021; Williams et al., 2020). Die abinäre Geschlechtsangabe kann hier daher als Proxy für Diskriminierungserfahrungen gelesen werden und verweist auf einen komplexen Zusammenhang, der nicht mit quantitativen sozialwissenschaftlichen Daten allein erklärt werden kann. Es ist zudem zu bedenken, dass die Erhebungen vor der Coronapandemie stattgefunden haben (siehe Kapitel 4.2.3) und Studien zeigen, dass sich die mentale Gesundheit durch die COVID19-Pandemie unter Studierenden verschlechtert hat (Chen & Lucock, 2022; Holm-Hadulla et al., 2021; Vötter, 2021). All dies legt die Notwendigkeit weiterer Forschungen mit Nachdruck nahe.

Wie beschrieben, scheint eine abinäre Geschlechtsangabe als Prädiktor für das Vorhandensein von finanziellen Schwierigkeiten keine Vorhersagekraft zu haben. Allerdings zeigt die deskriptive Analyse, dass sich abinäre Studierende häufiger in Kategorien befinden, die laut des Regressionsmodells die Eintrittswahrscheinlichkeit für finanzielle Schwierigkeiten erhöhen. Das kann die häufige Betroffenheit unter abinären Studierenden erklären. Denn Studierende

mit abinärer Geschlechtsangabe sind tendenziell häufiger internationale Studierende, haben häufiger eine gesundheitliche Beeinträchtigung⁷⁴ und kommen häufiger aus einem nicht wohlhabenden Elternhaus. Vor allem die Vermögenssituation der Eltern scheint einen großen Einfluss auf das Vorhandensein von finanziellen Schwierigkeiten zu haben. Ein weiterer Grund, der in der Literatur herangezogen wird, ist die häufig belastete Beziehung zwischen Eltern und inter- und transgeschlechtlichen Studierenden, da diese, wenn sie die gendernonkonforme Geschlechtsidentität ihrer Kinder ablehnen (Ryan et al. 2009, zit. n. Garvey & Dolan, 2021), auch die finanzielle Unterstützung unterlassen (Garvey & Dolan, 2021; Valentine & Wood, 2009).

Auch für die Eintrittswahrscheinlichkeit einer Studienabbruchsinention weist eine abinäre Geschlechtsangabe keinen signifikanten Erklärungsbeitrag auf. Doch auch für die Erklärung dieses Zusammenhangs gilt, dass abinäre Studierende häufiger in den Kategorien zu finden sind, die eine Studienabbruchsinention wahrscheinlicher machen. So zeigen die deskriptiven Ergebnisse, dass abinäre Studierende sich seltener der akademischen Welt zugehörig fühlen und ihr Studium seltener weiterempfehlen würden. Diese Aspekte haben wiederum den stärksten Einfluss auf die Studienabbruchsinention in dem gerechneten Modell. Auch zeigen die deskriptiven Ergebnisse, dass abinäre Studierende häufiger in anderen weniger einflussreichen, aber dennoch erklärungsrelevanten Faktoren für eine erhöhte Studienabbruchswahrscheinlichkeit zu finden sind. Dazu gehören wenig Kontakt zu anderen Studierenden, ein schlechteres Zurechtkommen mit Lehrenden, finanzielle Schwierigkeiten oder gesundheitliche Beeinträchtigungen. Dagegen ist die Altersstruktur unter abinären Studierenden nicht anders als unter binären Studierenden, sie beurteilen ihre Studienleistung ebenso gut oder sind ähnlich oft erwerbstätig wie weibliche und männliche Studierende. Die erhöhte Abbruchsinention, scheint daher stärker an hochschulbezogenen Merkmalen zu liegen. Damit können einige häufige Merkmalskombinationen unter abinären Studierenden sinnstiftend für die erhöhte Studienabbruchsinention unter ihnen herangezogen werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Literatur bzw. der bisherige Forschungsstand sowie die Kombination bivariater-deskriptiver Analysen mit multivariaten Methoden ein schlüssiges Ganzes ergeben. Es ließen sich bereits aus den hier präsentierten empirischen Ergebnissen noch weitere Erklärungszusammenhänge herauslesen, was jedoch an dieser Stelle nicht weiter geleistet werden kann. Deutlich wird auch, dass quantitative Methoden in ihrer Erklärungskraft an Grenzen kommen. Jedoch können die durch diese Methodik erzeugten Einsichten, Grundlage für spannende Hypothesen bilden, die mit verbesserten Erhebungsvarianten von Geschlecht und anderen Forschungsdesigns überprüft werden können. Multidisziplinäre

⁷⁴ "It is also not conclusive if financial difficulties lead to weakened health or, vice-versa, if students with a poorer health-status are faced with larger risks of having financial difficulties compared to healthy students (e.g. through expenses for medical treatment)." (Schirmer, 2020, S. 7).

und intersektionale Ansätze sowie qualitative Methodik, würden einen konstruktiven Beitrag zur Erklärung dieser Ergebnisse liefern.

4.4.1 Mögliche hochschulpolitische Implikationen für trans- und intergeschlechtliche Studierende

“It seems that academic institutions need to focus on four crucial aspects [...]: first, colleges and universities need to adopt policies and protocols that explicitly include gender identity and expression; second, they need to develop transgender-inclusive curricula that are fully supported by academic programs and departments; third, they need to advance openly transgendered faculty into tenure-track positions [...]; and fourth, they need to develop an infrastructure to support transgendered faculty, staff, and students.” (Park, 2016, S. 41).

Die “Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education” (Advisory Group 1 on Social Dimension, 2020) für den Europäischen Hochschulraum (EHEA) zielen darauf ab, die Inklusion, Gleichheit und Vielfalt von vulnerablen, benachteiligten und unterrepräsentierten Studierenden zu fördern. Inter- und transgeschlechtliche Studierende sind in der Hochschulforschung und in der Hochschulpolitik unterrepräsentiert, das wurde in dieser Arbeit mehrfach betont. Auch gehören sie zu den vulnerablen Studierenden, weil sie dem Risiko der Diskriminierung ausgesetzt sind (“risk of being discriminated against”, ebd., S. 30): „[...] people who continually occupy a space of non-conformity— as many non-binary people do— may also continually occupy a position of vulnerability.“ (Frohard-Dourlent et al., 2016, S. 4). Außerdem zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass sie zu den benachteiligten Studierenden gehören, weil sie beispielsweise häufig durch gesundheitliche Beeinträchtigungen und finanzielle Schwierigkeiten belastet sind. Damit besteht auch auf Grundlage international festgelegter Richtlinien der dringende Bedarf an hochschulpolitischen Antidiskriminierungs- und Inklusionsmaßnahmen für diese Gruppe unter den Studierenden.

Zöge man die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse zur Situation von abinären Studierenden im internationalen Vergleich als Datengrundlage für eine evidenzbasierte Verbesserung der sozialen Dimension der Hochschulbildung heran, ließen sich mindestens folgende hochschulpolitische Maßnahmen formulieren, die sich speziell an den Bedürfnissen von trans- und intergeschlechtlichen Studierenden ausrichten:

- Da Diskriminierungserfahrungen aufgrund einer gendernonkonformen Geschlechtszugehörigkeit das Vorhandensein einer psychischen Erkrankung unter Studierenden erhöhen, können beispielsweise psychologische Beratungsstellen eingerichtet werden, deren Personal auch für LGBTQIA Anliegen und geschlechtssensible Fragen geschult ist (was nicht zuletzt auch nicht-heterosexuellen Studierende zugutekommt).⁷⁵
- Wenn finanzielle Schwierigkeiten unter trans- und intergeschlechtliche Studierende auch in einer belasteten Eltern-Kind-Beziehung liegen, können mehr Stipendien angeboten werden, die unabhängig vom Einkommen der Eltern ausgegeben werden. Außerdem sind Stipendien denkbar, die von geschlechtsbedingter Stigmatisierung betroffene Studierende auf spezifische Weise unterstützen. Auch haben gesundheitliche Beeinträchtigungen Auswirkungen auf die finanzielle Situation, womit die Ergebnisse nahelegen, kostengünstige psychotherapeutische Unterstützung für (alle) Studierende zu ermöglichen.
- Genauso zeigen die Analysen, dass es eher hochschulbezogene Merkmale wie ein mangelndes Zugehörigkeitsgefühl oder die Lehrenden-Studierenden-Beziehung ausschlaggebende Faktoren sind, die gendernonkonforme Studierende häufiger dazu bewegen ihr Studium abzubrechen. Mehr Sensibilisierung, Anerkennung und Inklusion dieser Gruppen in Lehre und Forschung scheinen deshalb hilfreiche erste Schritte zu sein. Die empirischen Analysen sowie die Literatur weisen außerdem darauf hin, dass *peer groups* (oder Interessengruppen)⁷⁶ und spezifische Anlaufstellen an Hochschulen für gendernonkonforme Personen besonders hilfreich sein können.
- Da alle hier dargestellten Benachteiligungen auf Stigmatisierung, Diskriminierung und Exklusion von gendernonkonformen Studierenden zurückzuführen sind, scheint in erster Linie mehr Akzeptanz, Repräsentation und Inklusion dieser Gruppen an Hochschulen relevant zu sein. Spezifische Maßnahmen, die nicht bereits genannt wurden, liegen überdies darin: eine Registrierung mit selbstgewähltem Pronomen und Namen zu zulassen, infrastrukturelle Anpassungen vorzunehmen (Sanitäranlagen, Umkleiden, Wohnmöglichkeiten), geschlechtersensible Erkenntnisse in Lehrinhalte einzubinden bzw. umzusetzen,

⁷⁵ Hier sei auf eine Studie der European Commission verwiesen: "The next challenge is to find out whether there is a top-level legal requirement to provide psychological counselling services accessible to higher education students and, if there is, who is responsible for these services. Extending from this information, the project explores whether psychological counselling services are focused on students with specific characteristics." - (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency., 2022, S. 59).

⁷⁶ "Prevention needs to confront social structures, norms, and attitudes that produce minority stress for gender-variant people; enhance peer support; and improve access to mental health and social services that affirm transgender identity and promote resilience." (Bockting et al., 2013, S. 943).

Bildungsangebote zu machen und auch inter- und transgeschlechtliche Personen als Lehrkräfte einzustellen, sowie in die Entwicklung von Maßnahmen einzubeziehen (siehe auch Kapitel 2.2).

Genauso müssen Anliegen und Existenz dieser Gruppen in hochschulpolitische Entwicklungsleitlinien eingebunden werden. Für Österreich beispielsweise wurde darauf hingewiesen, das „soziale Geschlecht“ bzw. ein „intersektionales Verständnis von Geschlecht“ in die Entwicklung von Gleichstellungsmaßnahmen einzubeziehen (Wroblewski, 2022). Englmaier (2021) konnte für Österreich zudem aufzeigen, dass die Aufmerksamkeit für diese Gruppe erst an wenigen Hochschulen geschaffen ist. Letztlich sei betont, wie bedeutsam auch die adäquate Einbindung von inter- und transgeschlechtlichen Studierenden in die Hochschulforschung ist. Diese Arbeit zeigt, dass dafür verbesserte Erhebungsvarianten notwendig sind.

5 Forschungsausblick zur Geschlechtererhebung in der Hochschulforschung

“Overall, measurement recommendations across these countries are quite similar. They all are either testing or actively using a two-step gender measure that references sex assigned at birth and gender identity, and they all affirm the importance of providing inclusive counts of both cisgender and transgender people in national statistics. They also all endorse the principle that gender should be the default construct for data collection rather than sex (or sex assigned at birth) alone.”
(National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022, S. 115).

Zum Ende der Arbeit wird entlang der genannten Aspekte, die sich für die Erhebung der Variable Geschlecht als bedeutsam herausgestellt haben (siehe Kapitel 3.2), ein Vorschlag zur Operationalisierung der Geschlechtererhebung für das EUROSTUDENT Projekt unterbreitet. Dies dient als Forschungsausblick, um Möglichkeiten einer validen, forschungspraktischen und gender-inklusive Erhebungsvariante für zukünftige Studierendenumfragen auszuloten. Dazu wird auf Erkenntnisse und Überlegungen anderer Forscher*innen und Studien zurückgegriffen. Auch wenn folgend nicht alle möglichen Varianten für die quantitative Erhebung von Geschlecht diskutiert werden können, werden anhand dieses Beispiels zentrale Aspekte vergegenständlicht.

5.1 Überblick über die Kritikpunkte an der Erhebung von Geschlecht

Folgend werden die wesentlichen Anforderungen an die Erhebung des Merkmals Geschlecht für die quantitative Sozialforschung auf Basis der in Kapitel 3 ausführlich diskutierten Kritikpunkte zusammengefasst.

Für die Konstruktion einer Erhebungsvariante orientieren sich Forschende idealerweise stets am zuvor festgelegten Erkenntnisinteresse. Zusätzlich sollte bei allen Schritten auf die Kohärenz zwischen geschlechtertheoretischen Erkenntnissen und gewählter Erhebungsvariante geachtet werden, das betrifft insbesondere gewählte Formulierungen. Zur Erhebung des Merkmals Geschlecht, sind mindestens folgende Kriterien zu beachten:

- Es braucht eine Fragestellung, durch die eindeutig hervorgeht, welches Geschlechtsverständnis abgefragt wird, d.h. wenn soziale Geschlechtseffekte für die Auswertung relevant sind, sollte auch ein soziales Geschlechtsverständnis und nicht etwa nur das amtlich registrierte Geschlecht, was zumeist auf medizinischen Kategorisierungen basiert, abgefragt werden. Je nach Forschungsinteresse, können unterschiedliche Aspekte wie Geschlechterrollen, Geschlechtsausdruck, Geschlechtsidentität oder bestimmte körperlichen Aspekte von Interesse sein.
- Die Antwortkategorien müssen mit der Fragestellung kohärent sein, d.h. wird beispielsweise nach der (,sozialen‘) Geschlechtsidentität gefragt, sollten keine medizinischen Kategorien (wie weiblich oder männlich) zur Auswahl stehen. Die Formulierung sollte sich möglichst universal verständlicher Begriffe aktueller

geschlechtersensibler Theorie bedienen (Begriffe wie transsexuell beispielsweise gelten als veraltet und irritierend, siehe Einleitung). Auch die Anzahl der Antwortkategorien muss forschungspraktisch wie forschungsethisch gewählt werden, d.h. es sollten distinktive, nicht zu komplexe und gleichzeitig inklusive Antwortkategorien angeboten werden.

- Der Fragemodus sollte kein eindimensionales Verständnis von Geschlecht reproduzieren⁷⁷ und Befragte damit nicht vor die Entscheidung zwischen einer Falschangabe oder dem Abbruch des Fragebogens stellen. Auch sollten die Angaben der Befragten nicht von Forschenden ex post hierarchisiert werden müssen (was z.B. aus Mehrfachantworten folgen könnte).
- Für die fehlende Referenzstatistik über die Verteilung von Studierenden mit abinärer Geschlechtsausprägung (sei es amtlich registriert, die Geschlechtsidentität oder den Geschlechtsausdruck betreffend) gibt es derzeit keine Lösung und es müssen alternative Umgangsweisen mit dieser Tatsache gefunden werden.
- Wird das Merkmal Geschlecht als theoretisch relevante Variable zur Hypothesenprüfung oder -bildung genutzt, sollte dies auf Basis von geschlechtstheoretischem Wissen passieren, anstatt Geschlecht als vortheoretisches Explanans zu behandeln. Wird nicht deutlich, welches Geschlechtsverständnis zugrunde liegt und auf welche Dimension von Geschlecht Bezug genommen wird, läuft die Interpretation Gefahr, ein binäres cis-geschlechtliches Geschlechtsverständnis zu reproduzieren. Die Feststellung von Geschlechterdifferenzen markiert somit den Beginn einer Interpretation, dem weitere Fragen folgen sollten: Welche Dimensionen von Geschlecht sind hier relevant? Welche Aussagen können überhaupt anhand der Befragung getroffen werden?
- Auch wenn Geschlecht lediglich als soziodemographische Hintergrundinformation oder als Gewichtungs- bzw. Filtervariable in die Analysen miteinfließt, sollte eine theoretisch eindeutige Interpretation aus der Erhebungsvariante von Geschlecht folgen können, d.h. es muss deutlich werden, welches Geschlechtsverständnis, welche Dimension und zu welchem Zweck dieses Merkmal erhoben wurde.
- In allen Erhebungsvarianten sollte Exklusion/ Diskriminierung vermieden werden.

⁷⁷ D.h. es sollte kein (binäres) cis-normatives Geschlechtsverständnis reproduziert werden, in dem Geschlecht lediglich anhand der körperlich-anatomischen Dimension festgelegt wird, was sich häufig darin zeigt, dass ausschließlich nach dem amtlich registrierten Geschlechtseintrag gefragt wird. Das Merkmal Geschlecht bleibt dann erklärungsbedürftig, wird weder als fluide noch als mehrdimensional betrachtet und häufig auch nur binär konstruiert.

5.2 Operationalisierungsvorschlag für das EUROSTUDENT Projekt

Am Beispiel des EUROSTUDENT VII Projektes werden folgend schrittweise ebendiese Kritikpunkte berücksichtigt, um einen Vorschlag zur Geschlechtererhebung zu unterbreiten:

Eines der ersten Maßnahmen für eine verbesserte Erhebung des Merkmals Geschlecht läge in der eindeutigen Formulierung der Fragestellung und Antwortkategorien. Dazu muss zunächst geklärt werden, wozu die Variable ‚Geschlecht‘ genutzt werden soll, was also der Zweck dieser Variable ist. Im Hinblick auf das EUROSTUDENT Projekt ließen sich drei Nutzungsweisen unterscheiden:

1. Als Gewichtungvariable für den Erhalt einer repräsentativen Stichprobe
2. Als Filtervariable, da unter anderem anhand der Geschlechtervariable entschieden wird, ob die Angaben eines Falls in die Analyse miteinbezogen werden⁷⁸
3. Als theoretisch relevante Variable in der Ergebnisinterpretation.

Diese Zielsetzungen bringen unterschiedliche Anforderungen mit sich:

Auch wenn eine offizielle Empfehlung lautet „[...] gender should be the default construct for data collection rather than sex (or sex assigned at birth) alone“ (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022, S. 115), bleibt das amtlich registrierte Geschlecht vorerst für die Gewichtung relevant und muss daher abgefragt werden. Umso relevanter ist es, dass diese möglichst inklusiv für inter- und transgeschlechtliche Studierende gestaltet ist.

Die erste Zielsetzung erfordert also, in der Fragestellung eindeutig darauf zu verweisen, dass nach der **amtlich registrierten Geschlechtsangabe** gefragt wird (siehe auch Kapitel 3.2.1). Die angebotenen Antwortkategorien müssen demnach genau den Kategorien entsprechen, die in der amtlichen Statistik angeboten werden, wobei einige Länder offiziell nur binäre Geschlechtsangaben führen. Gerade dann müsste auch eine Angabe ermöglicht werden, die inter- und transgeschlechtliche Studierende eine Antwort ermöglicht und/oder es muss zumindest signalisiert werden, dass in der Erhebung nicht von einem eindimensionalen, binären Geschlechtsverständnis ausgegangen wird. Zudem muss für Befragte ersichtlich werden, zu welchem Zweck die Frage nach dem amtlich registrierten Geschlecht gestellt wird, was mit einem Hinweistext unterstützt werden kann. Die Absicht hinter einer Frage zu offenbaren, scheint vor allem bei sensiblen Informationen eine Möglichkeit, die Antwortrate zu erhöhen. Besonders für von Diskriminierung betroffene Personengruppen kann eine Erklärung des Zwecks der Abfrage als statistische Notwendigkeit einen gewichtigen Unterschied machen. Denn für inter- und transgeschlechtliche Personen kann die Frage nach dem bei der Geburt

⁷⁸ Laut EUROSTUDENT Handbook (IHS & DZHW, 2019) müssen die Angabe zum Geschlecht und zum Alter vorhanden sein, damit die Angaben eines Falls als gültig in die Analysen einbezogen werden. Grund dafür, dass ebendiese beiden Variablen als Kriterien herangezogen werden, ist wiederum die Gewichtung. Denn zu diesen Variablen liegen amtlich registrierte Daten vor, anhand derer die Stichprobe entsprechend der ‚realen‘ Größen in der Grundgesamtheit gewichtet werden kann.

zugeordnetem bzw. dem amtlich registrierten Geschlechtseintrag schmerzhaft oder offensiv sein, was zu einem Abbruch des Fragebogens oder einer Falschangabe führen kann oder muss (Diethold et al., 2023; Frohard-Dourlent et al., 2016; Garvey et al., 2019; Lindqvist et al., 2021; Muschalik et al., 2021; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022). Ein Erklärungstext unter der Frage kann verwendet werden, um ein mehrdimensionales, inklusives Geschlechtsverständnis zu demonstrieren (siehe Beispiel unten). Sollten alle Geschlechterfragen auf einer Seite (bei Online-Formaten) zu sehen sein, kann der Erklärungstext auch überflüssig werden (Bauer et al., 2017). Für Länder wie Österreich, in denen sechs mögliche Antwortkategorien in der offiziellen Hochschulstatistik vorgegeben sind (siehe Kapitel 3.3.2), wird durch ein Angebot wie „inter“, „divers“ oder „offen“ ein inklusives Geschlechtsverständnis signalisiert. Aber auch hier kann ein Hinweis auf die Verwendung offizieller amtlicher Kategorien für ein besseres Verständnis und mehr Akzeptanz sorgen, sowohl unter trans- und intergeschlechtlichen als auch unter cisgeschlechtlichen Befragten. In der Literatur wird auch die Reihenfolge der Fragen diskutiert, d.h. ob nicht zuerst eine Frage nach einer selbstgewählten Geschlechtsbezeichnung und dann nach dem amtlich registrierten Geschlechtseintrag angemessener sei, um geschlechterinklusiv zu erheben. Hier gibt es laut neusten vergleichenden Untersuchungen (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022) keine abschließende Evidenz. Aber aufgrund der Praktikabilität und Verständlichkeit, gerade unter cisgeschlechtlichen Personen, scheint zuerst die Abfrage des amtlich registrierten Geschlechtseintrags empfehlenswerter: „This represents a chronological order from past to present and helps to provide context for the second question for cisgender people who may not be used to thinking about gender as an identity.“ (ebd., S. 119).⁷⁹

Die Frage nach dem amtlich registrierten Geschlechtseintrag müsste voraussichtlich als Pflichteingabe operationalisiert sein, da von der Geschlechtsangabe die Gewichtung und die Stichprobeneingrenzung (Filtervariable) abhängen. Die Nutzungsweise der Variable Geschlecht als **Filtervariable** betont zusätzlich, dass es erstrebenswert ist, möglichst keine Befragten durch die Form der Abfrage oder die angebotenen Antwortkategorien zu verlieren. Befragte sollten sich also in den Antwortkategorien repräsentiert sehen und die Frage sollte einfach verständlich sein, da sonst die Gefahr eines Abbruchs des Fragebogens und damit eines nicht verwendbaren Fragebogens besteht. Die Verwendung als **theoretisch relevante Variable** erfordert, dass sowohl die Fragestellung als auch die Antwortkategorie theoretisch kohärent sind (also dieselbe Dimension von Geschlecht abbilden, siehe Kapitel 3.2.2) und sich in der Formulierung an geschlechtersensibler Theorie ausrichten, um für das Erkenntnisinteresse hinlänglich interpretierbar zu sein.

⁷⁹ Würde nämlich zuerst die offene Angabe abgefragt werden, ließen sich diese wiederum nur schwierig mit der amtlichen Statistik vergleichen. Das machen bereits Begriffe wie Frau vs. Weiblich deutlich. Denkbar ist den Vorteil, der mit der zweiten Ja/Nein-Frage verbunden ist, fallen zu lassen und Frage 1+2 auf einer Seite zu präsentieren, aber das birgt wiederum mehr Kodierungsaufwand und kann Abbrüche und Falschangaben provozieren.

Aus diesen Überlegungen scheint folgende Operationalisierung praktikabel:

1. [Mandatory] With which sex are you officially registered at the university?

Explanation text: This question is for statistical reasons. Your self-attributed gender is asked following.

Response options: Categories officially registered⁸⁰

2. Does the registered sex match your gender identity?

Response options: Yes/ No

3. [If No was selected] Which gender do you currently identify with?

Response option: Open field

Ein offenes Angabefeld und in der Fragestellung nach der selbstgeschriebenen Geschlechtsidentität zu fragen, schien am ehesten die Anforderungen der Zielsetzungen zwei und drei zu erfüllen. Denn so wird vermieden, dass zu komplexe oder exkludierende Antwortkategorien angeboten werden. Der Vorschlag orientiert sich an Studien, in denen aufgezeigt wurde, dass ein offenes Angabefeld am ehesten Diskriminierung bzw. Exklusion von inter- und transgeschlechtlichen Studierenden vermeidet, während gleichzeitig weder komplizierte noch zu viele Antwortkategorien, Verwirrung und/oder Abbruch provozieren (Garvey et al., 2019; Lindqvist et al., 2021; Muschalik et al., 2021). Zudem kann diese Erhebungsvariante dazu beitragen, mehr Wissen über die Zusammensetzung dieser nur selten beachteten Gruppe unter den Studierenden zu erlangen. Die zweite Frage dient dazu, dass all jene Befragte, die sich binär cisgeschlechtlich verstehen, schneller im Fragebogen vorankommen. Denn die dritte Frage nach dem selbstgeschriebenen Geschlecht wird nur für Befragte zu sehen sein, deren amtlicher Geschlechtseintrag nicht mit ihrem selbstgeschriebenen Geschlecht übereinstimmt. Damit wird weniger wahrscheinlich, dass binär cisgeschlechtliche Befragte die Befragung abbrechen oder ihren amtlichen Geschlechtseintrag wiederholend ins offene Angabefeld eintragen. Die Fragestellung nach dem selbstgewählten Geschlecht wurde um das Wort „current“ ergänzt, da so die Fluidität von Geschlechtsidentität abgebildet wird – dies wird auch in Umfragen praktiziert, die eine Zwei-Schritt-Methode verwenden (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022).⁸¹

Für die erste Frage kann noch eine zusätzliche Antwortkategorie angeboten werden soll, die eine Verweigerung einer Geschlechtsangabe zulässt, ohne den Fragebogen abbrechen zu müssen. In Kapitel 3.2.2 wurden kurz Vor- und Nachteile einer solchen Antwortkategorie diskutiert. Allerdings scheint diese Option gerade für Länder relevant zu sein, die keine abinären Geschlechterkategorien in ihren offiziellen Statistiken führen. Da gleichzeitig davon

⁸⁰ Es wird zudem empfohlen, die Kategorie „Female“ vor „Male“ zu reihen (wie es im EUROSTUDENT Projekt getan wird), weil klassische Empfehlungen für die Reihung von Antwortkategorien lauten, entweder sich am Alphabet zu orientieren oder nach der zu erwartenden Größe der Stichprobe und beides, auch für dieses Projekt, für ebendiese Reihung spricht (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022, S. 122).

⁸¹ Die Fluidität von Geschlecht ließe sich zusätzlich in Anmerkungen wie „Befragte, die zum Befragungszeitpunkt eine männliche Geschlechtsangabe tätigten“ abbilden, so wie es für die Altersvariable auch gemacht wird.

auszugehen ist, dass Studierende mit einem offiziellen Geschlechtseintrag registriert sein *müssen*, sollte die Formulierung dieser optionalen Antwortkategorie auch eindeutig repräsentierten, dass Befragte sich grundsätzlich einordnen könnten und die Angabe aufgrund anderer Motivationen verweigern (z.B. weil sie ihre Anonymität wahren wollen oder weil sie keine binäre Geschlechtsangabe machen wollen, siehe Kapitel 3.3.1). Denn uneindeutige Formulierungen wie „I prefer not to assign myself to the mentioned categories“ verleiten sowohl Befragte als auch Wissenschaftler*innen zu der Schlussfolgerung, es handle sich um die Abfrage eines selbstgewählten Geschlechtsverständnisses. Beispielhaft könnte eine zusätzliche Antwortkategorie wie “I do not want to give any information about my official sex entry” hinzugefügt werden. Auch könnte zusätzlich „My official sex category is not provided here“ angeboten werden, um die zwei wahrscheinlichsten Gründe für eine Verweigerung der Antwort zur Auswahl zu stellen. Befragte, die diese Antworten wählen, könnten zu Frage 3 weitergeleitet werden.

Einige Länder würden die erste Fragestellung vermutlich auslassen, weil sie auf Registerdaten zurückgreifen (siehe Kapitel 3.3.1). Hier sind weitere Überlegungen notwendig, wie beispielsweise nur die dritte Frage in den Fragebogen aufzunehmen und mit einem zusätzlichen Erklärungshinweis zu arbeiten. Genauso kann in Ländern, in denen Entscheidungstragende einer politisch ablehnenden Haltung zum Thema Geschlechtsvielfalt verhaftet sind, lediglich ein offenes Antwortfeld zur Geschlechterhebung angeboten und die Frageformulierung angepasst werden. Dies bietet eine Möglichkeit trotzdem möglichst geschlechterinklusiv zu forschen, allerdings müssen dafür auch Aspekte der Forschungspraktikabilität bedacht werden (siehe auch Fußnote 79).

Festzuhalten ist, dass auch der obige Vorschlag keine allumfassende Lösung ist und vor allem als Anstoß zur Weiterentwicklung der Geschlechterhebung gedacht ist.

In dem hier vorgeschlagenen Fragedesign sind folgende Aspekte kritisch zu sehen und bedürfen weiterer Diskussion und Entwicklung:

- Es kommt zu einem Mehraufwand in der Datenaufbereitung, weil es sich um Texteingaben handelt.
- Forschende müssen im Nachhinein aus den offenen Angaben trotzdem Analysekategorien bilden. Aufgrund der unterschiedlichen Gruppengrößen ist zu vermuten, dass für die Auswertungen all jene Angaben, die nicht binär cisgeschlechtlich sind, zu einer Kategorie zusammengefasst werden müssten.
- Für die dritte Frage muss festgelegt werden, welche Dimension von Geschlecht für die Analysen relevant sind und ob in der Fragestellung noch stärker zwischen Geschlechtsausdruck, Geschlechtsidentität oder Aspekten zugeschriebener Geschlechterrollen differenziert werden will.
- Auch aus dieser Erhebungsvariante kann eine cis-normative Interpretation resultieren. Denn vermutlich werden all jene, die einen binären amtlichen

Geschlechtseintrag als übereinstimmend mit ihrem „gender“⁸² bestätigen, in der Interpretation als die sozialen Konstrukte von z.B. Frau oder Mann bezeichnet werden.

- Auch hier wird eine amtlich registrierte Geschlechtsangabe, die auf Basis körperlich-anatomischer Geschlechtsmerkmalen der bei Geburt getroffen wurde, zur Gewichtung genutzt. Es werden aber sozialwissenschaftliche Phänomene untersucht.

Was die Zwei-Schritt-Methode betrifft, besteht in den meisten Untersuchungen der Konsens, dass sich diese am ehesten eignet, um den Anforderungen von großangelegten quantitativen Umfragen zu erfüllen (Bauer et al., 2017; Döring, 2013; Garvey et al., 2019; Lindqvist et al., 2021; Muschalik et al., 2021; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022; Slade et al., 2021). Es zeigt sich, dass die Fragen weder als ‚zu persönlich‘ eingeschätzt wurde noch brachen viele Befragte die Fragen ab oder gaben keine Antwort (Nonresponse-Quote). Genauso sei die Reliabilität gegeben: „The two-step design performs as well or better than other standard demographic items on measures of nonresponse and test-retest reliability“ (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022, S. 111).

Die genannten Kritikpunkte beziehen sich vor allem auf das offene Antwortfeld in der dritten Frage. Während einige Wissenschaftler*innen stärker die Vorteile dieser Form der Abfrage hervorheben (de Vries, Kasproski, et al., 2021; Garvey et al., 2019; Lindqvist et al., 2021; Medeiros et al., 2020; Muschalik et al., 2021), stehen ihr andere kritischer gegenüber (Bauer et al., 2017; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022). Alle hier hinzugezogenen Studien sehen den größten Vorteil eines offenes Antwortfeldes darin, dass Befragten, ihre Geschlechtsidentität selbst beschreiben können und dadurch größtmögliche Inklusion besteht: „Instead of pre-defining the possible response categories of gender identity, researchers could provide participants with a blank text box where they write their self-defined gender.“ (Lindqvist et al., 2021, S. 336).

Garvey et al. (2019) betonen zusätzlich, dass so auch neues Wissen über diese Personen- gruppe gewonnen werden kann:

“By including an open-ended response option, it signals to participants that survey methodologists recognize the fluidity and complexity of gender and sex identities. [...] allowing for self-prescribed identities provides opportunity for such future research examinations.” (ebd., S. 17).

Zugleich besteht auch der größte Nachteil in dieser Offenheit. In allen Auseinandersetzungen wird betont, dass die Angaben schwieriger zu kodieren seien und es auch forschungsethisch

⁸² Je nachdem, welche länderspezifische Formulierung genutzt wird, sollte in der zweiten Frage bereits beispielsweise zwischen Geschlechtsidentität und Geschlechtsausdruck unterschieden werden können.

problematisch sei, wenn Forschende die Antworten im Nachhinein zu einer oder mehreren Analysekatoren zuordnen müssen:

*„Open-ended questions can create ambiguity for respondents, as well as difficulties in coding variables [...]. [Those approaches] force researchers to decide in which category to place participants for statistical analysis, a decision better (and more respectfully) made by participants themselves“
(Bauer et al., 2017, S. 2).*

Lindqvist et al. (2021) erzielten in ihren Tests zu offenen Angabefeldern vielversprechende Ergebnisse, da dem Großteil der cis- und transgeschlechtlichen Befragten diese Erhebungsvariante keine Probleme bereitet: „[...] (n = 786; 98.99%) provided responses which easily could be coded as gender identities. In this data-collection, no one provided ridiculing answers.“ (S. 337). Diethold et al. (2023) unternahmen eine Studie unter inter- und transgeschlechtlichen Personen und fanden heraus, dass „zwar kein Format den anderen auf allen Dimensionen überlegen ist“, aber:

„[I]nsgesamt die Formate A (freies Eingabefeld) und C (Mehrfachauswahl aus wenigen Optionen oder eigene Eingabe, separate Abfrage von Trans- und Intergeschlechtlichkeit) empfohlen werden, da sich trans und nicht-binäre Personen hier willkommen fühlten und diese die höchsten Gesamtbewertungen erhielten.“ (ebd., S. 10).*

Ich schlage ein offenes Antwortfeld vor, da in allen Untersuchungen ebenso betont wurde, wie schwierig es ist, passende Formulierungen für die Antwortkategorien zu finden⁸³, die sowohl forschungspraktikabel als auch inklusiv sind (Diethold et al., 2023). Vor allem vor dem Hintergrund, dass selbst Expert*innen-Gremien, die sich intensiv mit der Thematik der geschlechtssensiblen Erhebung auseinandersetzen wie in der Untersuchung der National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2022), zu dem Schluss kommen, dass es noch mehr Untersuchungen braucht. Gerade deshalb kann ein offenes Antwortfeld aufzeigen, welche Begriffe trans- und intergeschlechtliche Befragte am häufigsten selbst nutzen. Die so gewonnenen Erkenntnisse können Ausgangslage für Weiterentwicklungen der Antwortkategorien sein. Zudem schließe ich mich Garvey et al. (2019) an, die betonen, dass selbst eine Zusammenfassung der Antworten aus dem offenen Feld zu einer Analysekatoren, einen Fortschritt für die Geschlechterhebung bedeutet:

*„Although all non-binary gender or sex identity response options (including write-in responses) may each be consolidated into one gender or sex identity category, it does not reduce or entirely diminish the benefit of having an open-ended response option. Quantitative criticalists must focus on the intentions of methods and not exclusively on the output (Stage, 2007; Stage & Wells, 2015).“
(ebd., S. 17).*

⁸³ So scheint beispielsweise der Begriff „transgender“ in mehrerer Hinsicht Probleme zu bereiten, da das Wort nicht von allen auf dieselbe Weise verstanden wird und auch viele transgeschlechtliche Personen den Begriff nicht für sich nutzen würden ((National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022).

Zudem wurde im Jahr 2021 durchgeführten Zensus für England und Wales eine sehr ähnliche Erhebungsvariante genutzt⁸⁴, dessen Ergebnisse zwar bisher nicht evaluiert wurden, aber einen spannenden Anhaltspunkt bieten. Auch in der österreichischen Studierenden-Sozialerhebung, die im Jahr 2023 erhoben wurde, ist eine ähnliche Erhebungsvariante zum Einsatz gekommen. Die Ergebnisse sind abzuwarten, aber ein erster Einblick zeigt, dass am häufigsten Begriffe wie nichtbinär, divers, transgender (transmaskulin, transfeminin), agender, genderfluid oder genderqueer zur Selbstbeschreibung genutzt wurden und nur sehr wenige schwierig zuordbare Begrifflichkeiten enthalten sind.⁸⁵ Diese Begrifflichkeiten sind eine gute Grundlage, die für die Weiterentwicklung der Erhebungsmethoden herangezogen werden können. So können diese als Vorlage für die Formulierung von standardisierten Antwortkategorien genutzt werden, sollte sich zukünftig aufgrund der beschriebenen Nachteile gegen ein offenes Antwortfeld entschieden werden. Auch eine Mischung von vorgegebenen Kategorien und einem offenen Antwortfeld werden in der Literatur häufig als vorteilhaft beschrieben wie z.B. „another gender, please specify [open field] (Bauer et al., 2017; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022).

5.3 Abschließende Bemerkungen

Abschließend möchte ich noch ein paar Gedanken formulieren, die für einen Forschungsausblick zusätzlich relevant sein können.

Es bestehen Widersprüche zwischen dem Anspruch an eine geschlechterinklusive wie forschungspraktische Erhebung, die – wie es Stimmen der Kritischen Quantitativen Forschung beschreiben – vorerst ausgehalten werden müssen, damit zu marginalisierten Gruppen überhaupt quantitativ gearbeitet werden kann:

So wird es wohl kaum möglich sein, ausreichend Kategorien zu formulieren, mit denen die diversen Geschlechtererfahrungen erschöpfend gefasst und repräsentiert werden können – das liegt schon im komplexitätsreduzierenden Charakter von Kategorisierung begründet (siehe Kapitel 3.2.5). Auch ist dies nicht primäres Ziel von quantitativer Sozialforschung. Als Zielfolie für eine geschlechterinklusive Erhebungsvariante können Forschende kritisch hinterfragen, welche normativen Annahmen der Fragestellung unterliegen und darüber nachdenken wie Antwortkategorien sinnvoll ausgeweitet werden können, um damit nicht die Lebensrealität von Befragten wiederholend infrage zu stellen (Butler, 2023).⁸⁶ Zusätzlich besteht der

⁸⁴ “Is the gender you identify with the same as your sex registered at birth?” The responses offered were yes and no; for those who responded ‘no’, a free-text field asked for their current gender.” (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2022, S. 115).

⁸⁵ Als Teil der Forschungsgruppe dieser Erhebung habe ich diesen Einblick bereits jetzt.

⁸⁶ Ein anderes bezeichnendes Beispiel sind Fragen nach dem Familienhintergrund, so haben nicht alle Studierende einen Vater und eine Mutter, sondern schlicht zwei Elternteile des gleichen Geschlechts oder auch Sorgerechthaber. Nicht nur die Geschlechtervariable bedarf einer Evaluierung.

Anspruch quantitativer Sozialforschung darin, die soziale Realität valide abzubilden, das kann sie nur, wenn sie sich immer wieder neugierig mit dieser auseinandersetzt.

Anstatt für die Gewichtung den amtlich registrierten Geschlechtseintrages und damit zumeist auf körperlich-anatomischen Merkmalen beruhenden Geschlechtsverständnis heranzuziehen, scheint ein soziales Geschlechtsverständnis sinnvoller (siehe auch Kapitel 3.3.2). Doch wird eine Gewichtung entlang sozialer Dimensionen von Geschlecht wohl auch in weiterer Zukunft nicht möglich sein, da es schwierig ist, die sozialen Dimensionen von Geschlecht in der Grundgesamtheit zu fassen (de Vries, Fischer, et al., 2021) – bzw. müsste dafür auch erst der politische Wille vorliegen. Gleichzeitig bleibt die Gewichtung essenziell, um repräsentativ forschen zu können.

Für die interpretative Schlussfolgerung von den Kategorien weiblich und männlich auf Frau und Mann ergibt sich ein Spannungsfeld zwischen theoretischer Kohärenz und Forschungspraktikabilität (siehe auch Kapitel 3.2.2). Einerseits entsteht so eine theoretisch unzulässige Interpretation, andererseits sind diese Begriffe für eine gelungene Wissenschaftskommunikation an die breite Öffentlichkeit relevant. Dieser Umstand würde erfordern, auch binär cisgeschlechtliche Personen danach zu fragen, ob sie die Begriffe Frau bzw. Mann als zutreffend für sich empfinden. Allerdings sprechen forschungspraktische Argumente dagegen. Denn zumeist ist der Raum in Fragebögen begrenzt und es ist zu vermuten, dass eine solche Frage Irritation oder Ablehnung unter binär cisgeschlechtlichen Befragten hervorruft. Die Frage, wie mit dieser Diskrepanz bei der Entwicklung einer hinreichenden Erhebungsvariante der Kategorie Geschlecht umzugehen ist, bleibt eine fortwährende Herausforderung für die Sozialwissenschaften.⁸⁷

Auch hier wird deutlich, wie relevant es ist, a priori das theoretische Erkenntnisinteresse festzulegen. Denn es gibt eine Reihe von Messinstrumenten, die sehr diverse Erfahrungen von dem messen, was unter Geschlecht zu verstehen ist und unter Umständen besser geeignet sind das Erkenntnisinteresse zu fassen als die bloße Abfrage der Geschlechtszugehörigkeit. Beispielsweise werden immer wieder auch psychometrische Skalen (meistens die Bem Sex Role Inventory (BSRI) der Sozialpsychologin Sandra Bem 1974) als Mittel zur differenzierten Untersuchung von Geschlechterrollenverhaltens genannt (Döring, 2013; Frohard-Dourlent et al., 2016; Lindqvist et al., 2021; Muschalik et al., 2021).

Frohard-Dourlent et al. (2016) betonen zudem, dass nicht nur eine verbesserte Erhebungsvariante voraussichtlich dazu beitragen wird, dass sich die Beteiligung von inter- und transgeschlechtlichen Personen an quantitativen Umfragen erhöht, sondern auch die Rekrutierungsstrategie angepasst werden könnte. So kann etwa eine gegenderte Schreibweise in der

⁸⁷ Hieran vergegenständlicht sich der Konflikt zwischen den Anforderungen einer machtkritischen diskurstheoretischen Dekonstruktion von Begrifflichkeiten und denen einer empirischen Sozialstrukturanalyse, die Ungleichheiten aufdecken will. Stärken und Schwächen dieser Ansätze zu kombinieren, stellt sich in dieser Arbeit immer wieder als herausfordernd dar.

Einladung zur Umfrage oder eine Vorausschau der abgefragten Themenbereiche bereits zugänglich sein, damit deutlich wird, wozu die Daten verwendet werden (Diethold et al. 2023).

Zu einer verbesserten Erhebungsmethodik gehört darüber hinaus auch, entsprechende Hinweise auf die methodischen Hintergründe zu geben. Dadurch können teils notwendige Limitationen (wie z.B. in der Gewichtung) offengelegt und verhandelbar werden. Dies ermöglicht die kollektive Suche nach Lösungen in der Wissenschaftsgemeinschaft. Dabei sollten inter- und transgeschlechtliche Personen als beratende *und* forschende Subjekte in die Entwicklung neuer Erhebungsmethoden eingebunden werden.

Mit dem oben dargelegten Operationalisierungsvorschlag ist eine Diskussionsgrundlage für die Weiterentwicklung der Erhebungsmethodik des Merkmals Geschlecht gegeben. Mit dem Ziel, auch Studierende jenseits der binären cisgeschlechtlichen Geschlechterkategorien in Analysen der europäischen Hochschulforschung zu inkludieren. Nach den ersten Schritten, die durch eine Ausweitung der Antwortkategorien bereits passiert sind und diese Arbeit ermöglichten, gilt es nun diese ersten Schritte trittfest zu machen und weiterzugehen. Wie diese Arbeit gezeigt hat, ist die Erhebung des Merkmals Geschlecht weitaus komplexer als der bisherige Umgang damit vermuten ließe. Die theoretische Brille queer-feministischer Theorie offenbart dies und macht deutlich, dass Soziologie als „Verunsicherungswissenschaft“ (Degele, 2008, S. 14) auch die Aufgabe hat, normative Glaubenssätze aufzudecken und besprechbar zu machen. Denn nicht die gendernonkonformen Personen sind das Problem, sondern es sind die Erhebungsmethoden, die es nicht zulassen, dass ihre Lebensrealitäten in den produzierten Erkenntnissen repräsentiert werden.

6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Operationalisierung der Geschlechterfrage für EUROSTUDENT VII.....	43
Abbildung 2: Anteil der Fächergruppe „Arts & Humanities“ nach Geschlechterkategorien mit 95%-Konfidenzintervallen (Achsenausschnitt 60%)	64
Abbildung 3: Anteil der Studierenden mit mindestens einer gesundheitlichen Beeinträchtigung nach Geschlechterkategorien und Ländern mit 95%-Konfidenzintervallen (Achsenausschnitt 80%)	68
Abbildung 4: Anteil der Studierenden mit einer psychischen gesundheitlichen Beeinträchtigung („mental health problem“) nach Geschlechterkategorien und Ländern mit 95%-Konfidenzintervallen (Achsenausschnitt 80%)	70
Abbildung 5: Anteil der Studierenden mit finanziellen Schwierigkeiten nach Geschlechterkategorien und Ländern mit 95%-Konfidenzintervallen (Achsenausschnitt 60%)	73
Abbildung 6: Studienabbruchsentention nach Geschlechterkategorien und Ländern (Zustimmung zur Aussage „I am seriously thinking of completely abandoning my higher education studies“)	79
Abbildung 7: Logistisches Regressionsmodell „Mentale Gesundheit“ – Average Marginal Effects des Gesamtmodells (Achsenausschnitt $\pm 35\%$ -Punkte).....	96
Abbildung 8 Logistisches Regressionsmodell „Finanzielle Schwierigkeiten“ – Average Marginal Effects des Gesamtmodells (Achsenausschnitt $\pm 20\%$ -Punkte)	99
Abbildung 9: Logistisches Regressionsmodell „Studienabbruchsentention“ – Average Marginal Effects des Gesamtmodells (Achsenausschnitt $\pm 10\%$ -Punkte)	103

7 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Häufigkeitstabelle gewichteter Fallzahlen nach Geschlechtsangabe – Nur Länder mit Fallzahlen in mindestens einer abinären Geschlechterkategorie	60
Tabelle 2: Häufigkeitstabelle Fallzahlen nach Geschlechtsangabe (nur Länder mit Fallzahlen in mindestens einer abinären Geschlechterkategorie) nach internationaler Gewichtung.....	90
Tabelle 3: Verteilung der abhängigen Variable "Mentale Gesundheit" nach internationaler Gewichtung.....	94
Tabelle 4: Verteilung der abhängigen Variable "Finanzielle Schwierigkeiten" nach internationaler Gewichtung.....	98
Tabelle 5: Verteilung der abhängigen Variable Studienabbruchsentention (nach internationaler Gewichtung.....	102

8 Literaturverzeichnis

- Advisory Group 1 on Social Dimension, (2020). European Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education (Final Report). EHEA. https://ehea2020rome.it/storage/uploads/0479534b-a889-4fd9-9d15-64b49e6ee768/AG1_Social_Dimension_Final_Report.pdf (11.08.2023)
- Akademie der bildenden Künste Wien. (2019). Non Binary Universities: Vademekum zu geschlechtergerecht(er)en Hochschulen. https://www.akbild.ac.at/de/universitaet/frauenfoerderung-geschlechterforschung-diversitaet/non-binary-universities/NonBinaryUniversitiesVADEMEKUM_AkademiederbildendenKunste-Wien_2019.pdf (11.08.2023)
- Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. (2022). Vielfalt der Geschlechter. Gleichstellung, Diversität und akademische Personalentwicklung. <https://www.gleichstellung.uni-freiburg.de/bereich-gender-und-diversity/Monitoring/Gender/Vielfalt-Geschlecht>
- Arellano, L. (2022). Questioning the Science: How Quantitative Methodologies Perpetuate Inequity in Higher Education. *Education Sciences*, 12(2), 116. <https://doi.org/10.3390/educsci12020116>
- Aulenbacher, B. (2020). Geschlecht als Strukturkategorie: Über den inneren Zusammenhang von moderner Gesellschaft und Geschlechterverhältnis. In S. M. Wilz (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen—Geschlechterdifferenzierungen* (S. 141–169). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22183-6_5
- Backhaus, K., Erichson, B., Gensler, S., Weiber, R., & Weiber, T. (2021). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32425-4>
- Baral, U. N. (2017). ‘Research Data’ in Social Science Methods. *Journal of Political Science*, 17, 82–104. <https://doi.org/10.3126/jps.v17i0.20515>
- Bauer, G. R., Braimoh, J., Scheim, A. I., & Dharma, C. (2017). Transgender-inclusive measures of *sex/gender* for population surveys: Mixed-methods evaluation and recommendations. *PLOS ONE*, 12(5), e0178043. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0178043>
- Bayrakdar, S., & King, A. (2023). LGBT discrimination, harassment and violence in Germany, Portugal and the UK: A quantitative comparative approach. *Current Sociology*, 71(1), 152–172. <https://doi.org/10.1177/00113921211039271>
- Beemyn, G. (Hrsg.). (2019). *Trans people in higher education*. SUNY Press New York.
- Beemyn, G. (2021). Trans Students. In N. Niemi & M. Weaver-Hightower (Hrsg.), *The Wiley Handbook of Gender Equity in Higher Education* (S. 197). John Wiley & Sons.
- Bhugra, D., & Gupta, S. (Hrsg.). (2010). *Migration and Mental Health* (1. Aufl.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511760990>

- Blackless, M., Charuvastra, A., Derryck, A., Fausto-Sterling, A., Lauzanne, K., & Lee, E. (2000). How sexually dimorphic are we? Review and synthesis. *American Journal of Human Biology*, 12(2), 151–166. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6300\(200003/04\)12:2<151::AID-AJHB1>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6300(200003/04)12:2<151::AID-AJHB1>3.0.CO;2-F)
- 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. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301241>
- Bradley, C. (2020). Transphobic Hate Crime Report 2020. Galop. <https://galop.org.uk/wp-content/uploads/2021/06/Trans-Hate-Crime-Report-2020.pdf>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge London.
- Butler, J. (2023). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen* (K. Wördemann & M. Stempfhuber, Übers.; Erste Auflage, Jubiläumsausgabe). Suhrkamp Berlin.
- Chen, T., & Lucock, M. (2022). The mental health of university students during the COVID-19 pandemic: An online survey in the UK. *PLOS ONE*, 17(1), e0262562. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0262562>
- Cohen, R. L. (2016). Towards a quantitative feminist sociology: The possibilities of a methodological oxymoron. In L. McKie & L. Ryan (Hrsg.), *An End to the Crisis of Empirical Sociology?: Trends and Challenges in Social Research*. (S. 117–135). Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315738192>
- Cuppen, J., Muja, A., Hauschildt, K., Buck, D., & Daniel, A. (2022). Eurostudent VII Micro Data: Data and methods report, version 2.0. [https://metadata.fdz.dzhw.eu/public/files/data-packages/stu-es7\\$-2.0.0/attachments/es7_methodreport_en_2_1.pdf](https://metadata.fdz.dzhw.eu/public/files/data-packages/stu-es7$-2.0.0/attachments/es7_methodreport_en_2_1.pdf) (11.08.2023)
- Cuppen, J., Muja, A., Hauschildt, K., Daniel, A., Buck, D., Mandl, S., & Unger, M. (2023). Eurostudent VII. Data Collection: 2019-2021. Version: 2.0.0. Data Package Access Way: SUF: Download. FDZ-DZHW. Data Curation: Daniel, A., Buck, D. & Wallis, M. <https://doi.org/10.21249/DZHW:es7:2.0.0>
- Curley, K. (2019). An Invitation to a ThirdSpace for Higher Education Quantitative Researchers. In E. M. Zamani-Gallaher, D. D. Choudhuri, & J. L. Taylor (Hrsg.), *Rethinking LGBTQIA students and collegiate contexts: Identity, policies, and campus climate* (S. 169–185). Routledge London.
- Darida, M. (2021). Mir wäre es am liebsten, wenn gar kein Geschlecht im Pass stünde. *zeit.de*. <https://www.zeit.de/zett/queeres-leben/2021-04/geschlechtseintrag-divers-personalausweis-rafia-shahnaz-harzer#zett-intergeschlechtlich-nicht-binaer-2-tab> (11.08.2023)
- Dau, J., Fage, I., & Unger, M. (2023). Studierende mit nichtbinärem Geschlecht—Studieren zwischen psychischem und finanziellem Druck. In *Uncertainty in Higher*

- Education—Hochschulen in einer von Volatilität geprägten Welt: Bd. Band 4 (S. 103–130). Waxmann Verlag GmbH Münster/New York.
- de Vries, L., Fischer, M., Kasprowski, D., Kroh, M., Kühne, S., Richter, D., & Zindel, Z. (2020). LGBTQI*-Menschen am Arbeitsmarkt: Hoch gebildet und oftmals diskriminiert. *DIW Wochenbericht*. https://doi.org/10.18723/DIW_WB:2020-36-1
- de Vries, L., Fischer, M., Kroh, M., Kühne, S., & Richter, D. (2021). SOEP-Core – 2019: Design, Nonresponse, and Weighting in the Sample Q (Queer). *SOEP Survey Papers 940: Series C*. Berlin: DIW/SEOP.
- Debus, K., & Laumann, V. (2020). Glossar zu Begriffen geschlechtlicher und sexueller Vielfalt. <https://interventionen.dissens.de/materialien/glossar> (11.08.2023)
- Degele, N. (2008). *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. UTB Verlag Stuttgart.
- dgti e.V. (2021). Zahlenspiele. [dgti.org](https://dgti.org/2021/08/12/zahlenspiele/). <https://dgti.org/2021/08/12/zahlenspiele/> (11.08.2023)
- dgti e.V. (2018). Inter* und Trans* an der Hochschule: Informationen zum kompetenten Umgang mit Inter*- und Trans*studierenden für Entscheidungsträger*innen an Hochschulen. http://ag-trans-hopo.org/Materialsammlung/Material_Broschuere/Broschuere_Inter_und_Trans_an_der_Hochschule_-_Informationen_fuer_Entscheidungstraeger_innen_an_Hochschulen.pdf#page=1 (11.08.2023)
- Dicklitch-Nelson, S., & Rahman, I. (2022). Transgender rights are human rights: A cross-national comparison of transgender rights in 204 countries. *Journal of Human Rights*, 21(5), 525–541. <https://doi.org/10.1080/14754835.2022.2100985>
- Diethold, J. M. E., Watzlawik, M., & Hornstein, R. R. (2023). Die Erfassung von Geschlecht: Bisherige Praxis und Empfehlungen für Neuerungen aus community-basierter Forschung. *Diagnostica*, 69(2), 86–98. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000305>
- Döring, N. (2013). Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie. *GENDER*, 5(2), 94–113.
- Dowers, E., White, C., Cook, K., & Kingsley, J. (2020). Trans, gender diverse and non-binary adult experiences of social support: A systematic quantitative literature review. *International Journal of Transgender Health*, 21(3), 242–257. <https://doi.org/10.1080/26895269.2020.1771805>
- Droll, P. (2021). Higher education students' financial difficulties. *Eurostudent Intelligence Brief*. https://www.praxis.ee/wp-content/uploads/2016/04/Intelligence_Brief_6_2021.pdf (11.08.2023)
- DuBois, L. Z., & Shattuck-Heidorn, H. (2021). Challenging the binary: Gender/sex and the bio-logics of normalcy. *American Journal of Human Biology*, 33(5). <https://doi.org/10.1002/ajhb.23623>

- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2022). Towards equity and inclusion in higher education in Europe. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/631280>
- Englmaier, V. (2021). Geschlechtervielfalt in universitärer Gleichstellungspolitik. In A. Wroblewski & A. Schmidt (Hrsg.), Gleichstellungspolitiken revisited: Zeitgemäße Gleichstellungspolitik an der Schnittstelle zwischen Politik, Theorie und Praxis. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35846-4_8
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2020). A long way to go for LGBTI equality. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2811/17374>
- Field, A. P., Miles, J., & Field, Z. (2012). Discovering statistics using R. Sage New York.
- 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), Article 1. <https://doi.org/10.1111/nin.12150>
- Garvey, J. C. (2019). Queer Quantitative Query: Sexual Orientation in Higher Education Surveys. *Journal of College Student Development*, 60(4), 495–501. <https://doi.org/10.1353/csd.2019.0042>
- Garvey, J. C., & Dolan, C. V. (2021). Queer and Trans College Student Success: A Comprehensive Review and Call to Action. In L. W. Perna (Hrsg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Bd. 36, S. 161–215). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44007-7_2
- Garvey, J. C., Hart, J., Metcalfe, A. S., & Fellabaum-Toston, J. (2019). Methodological Troubles with Gender and Sex in Higher Education Survey Research. *The Review of Higher Education*, 43(1), 1–24. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0088>
- GIRES. (2011). The Number of Gender Variant People in the UK – Update 2011. www.gires.org.uk/wp-content/uploads/2014/10/Prevalence2011.pdf (11.08.2023)
- Grant, J. M., Mottet, L. A., Tanis, J., Harrison, J., Herman, J. L., & Keisling, M. (2011). Injustice at Every Turn: A Report of the National Transgender Discrimination Survey. National Center for Transgender Equality and National Gay and Lesbian Task Force. https://www.thetaskforce.org/wp-content/uploads/2019/07/ntds_full.pdf (11.08.2023)
- Graupner, H. (2023). „Drittes Geschlecht“: Gerichte weisen Innenminister in die Schranken. *DerStandard*. <https://www.derstandard.at/story/2000145798258/drittes-geschlecht-gerichte-weisen-innenminister-in-die-schranken> (11.08.2023)
- Hauschildt, K., Gwosc, Christoph, Schirmer, Hendrik, Wartenbergh-Cras, Froukje, Deutsches Zentrum für Hochschul-und Wissenschaftsforschung. (2021). Social and economic conditions of student life in Europe EUROSTUDENT VI 2016-2018:

Synopsis of indicators. wbv Media GmbH & Co. KG.
<http://dx.doi.org/10.3278/6001920dw>

- Herman, J. L., Brown, T. N. T., & Haas, A. P. (2019). Suicide Thoughts and Attempts Among Transgender Adults in the US: Findings from the 2015 U.S. Transgender Survey. The Williams Institute, UCLA School of Law. <https://escholarship.org/uc/item/1812g3hm> (11.08.2023)
- Herman, J. L., Flores, A. R., & O'Neill, K. K. (2022). How Many Adults and Youth Identify as Transgender in the United States? The Williams Institute, UCLA School of Law. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/wp-content/uploads/Trans-Pop-Update-Jun-2022.pdf> (11.08.2023)
- Hernández, E. (2015). What Is “Good” Research? Revealing the Paradigmatic Tensions in Quantitative Criticalist Work: What Is “Good” Research? New Directions for Institutional Research, 2014(163), 93–101. <https://doi.org/10.1002/ir.20088>
- Holland-Cunz, B. (2021). Geschlecht (sex and gender). Online Encyclopedia Philosophy of Nature, No. 2 (2021). <https://doi.org/10.11588/OEPN.2021.2.85090>
- Holman, D. (2015). Exploring the relationship between social class, mental illness stigma and mental health literacy using British national survey data. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, 19(4), 413–429. <https://doi.org/10.1177/1363459314554316>
- Holm-Hadulla, R. M., Klimov, M., Juche, T., Möltner, A., & Herpertz, S. C. (2021). Well-Being and Mental Health of Students during the COVID-19 Pandemic. *Psychopathology*, 54(6), 291–297. <https://doi.org/10.1159/000519366>
- 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* (Bd. 4, S. 225–264). transcript Verlag Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839440933-008>
- Hu, X., Wang, T., Huang, D., Wang, Y., & Li, Q. (2021). Impact of social class on health: The mediating role of health self-management. *PLOS ONE*, 16(7), e0254692. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0254692>
- Hubbard, R., & Armstrong, J. S. (2006). Why We Don't Really Know What Statistical Significance Means: Implications for Educators. *Journal of Marketing Education*, 28(2), 114–120. <https://doi.org/10.1177/0273475306288399>
- Institute for Advanced Studie (IHS), V., & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). (2019). EUROSTUDENT VII Questionnaire. eurostudent.eu.
- Kasprowski, D., Fischer, M., Chen, X., Vries, L. D., Kroh, M., Kühne, S., Richter, D., & Zindel, Z. (2021). LGBTQI* People in Germany Face Staggering Health Disparities. *DIW Weekly Report*. https://doi.org/10.18723/DIW_DWR:2021-5-1
- Kilgo, C. A., Linley, J. L., Renn, K. A., & Woodford, M. R. (2019). High-Impact for Whom? The Influence of Environment and Identity on Lesbian, Gay, Bisexual, and Queer College Students' Participation in High-Impact Practices. *Journal of*

- College Student Development, 60(4), 421–436.
<https://doi.org/10.1353/csd.2019.0038>
- Kimmel, M. S. (2000). *The gendered society*. Oxford University Press.
- Kohler, U., Class, F., & Sawert, T. (2023). Control variable selection in applied quantitative sociology: A critical review. *European Sociological Review*, jcac078.
<https://doi.org/10.1093/esr/jcac078>
- Kohler, U., & Kreuter, F. (2017). *Datenanalyse mit Stata: Allgemeine Konzepte der Datenanalyse und ihre praktische Anwendung* (5. aktualisierte Auflage). De Gruyter Oldenbourg.
- Kortendiek, B. (2018). Hochschule und Wissenschaft: Zur Verwobenheit von Organisations-, Fach- und Geschlechterkultur. In B. Kortendiek, B. Riegraf, & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12500-4_91-1
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F., & Buchholz, S. (2023). Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung.
- Kunadt, S., Lipinsky, A., Löther, A., Steinweg, N., & Vollmer, L. (2014). Gender in der Hochschulforschung. *Status Quo und Perspektiven*. *die hochschule*, 1, 106–220.
- Lawrence, Matson., & Mckendry, Stephanie. (2019). *Supporting Transgender and Non-Binary Students and Staff in Further and Higher Education: Practical Advice for Colleges and Universities*. Jessica Kingsley Publishers Philadelphia.
- Lin, M., Lucas, H. C., & Shmueli, G. (2011). Too Big to Fail: Larger Samples and False Discoveries. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1336700>
- Lin, M., Lucas, H. C., & Shmueli, G. (2013). Research Commentary—Too Big to Fail: Large Samples and the p-Value Problem. *Information Systems Research*, 24(4), 906–917. <https://doi.org/10.1287/isre.2013.0480>
- Lindqvist, A., Sendén, M. G., & Renström, E. A. (2021). What is gender, anyway: A review of the options for operationalising gender. *Psychology & Sexuality*, 12(4), 332–344. <https://doi.org/10.1080/19419899.2020.1729844>
- López, N., Erwin, C., Binder, M., & Chavez, M. J. (2018). Making the invisible visible: Advancing quantitative methods in higher education using critical race theory and intersectionality. *Race Ethnicity and Education*, 21(2), 180–207.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1375185>
- Lucke, D. (2003). Die Kategorie Geschlecht in der Soziologie. *Gender Politik Online*, Freie Universität Berlin. https://www.fu-berlin.de/sites/gpo/soz_eth/Geschlecht_als_Kategorie/Die_Kategorie_Geschlecht_in_der_Soziologie/index.html (11.08.2023)
- Ludwig, G. (2011). From the „Heterosexual Matrix“ to a „Heteronormative Hegemony“: Initiating a Dialogue between Judith Butler and Antonio Gramsci about Queer Theory and Politics. In M. do M. Castro Varela, N. Dhawan, & A. Engel

- (Hrsg.), Hegemony and heteronormativity: Revisiting „the political“ in queer politics (S. 43–62). Ashgate Pub. Company Hampshire.
- Lugz, C., Siemens, L., & Fink, N. (2018). Abinäre Personen in der Beratung Eine praktische Handreichung für Berater*innen und Multiplikator*innen. Printshop Göttingen.
- Mackenthun, G. (2017). Strategischer Essentialismus. In D. Götttsche, A. Dunker, & G. Dürbeck (Hrsg.), Handbuch Postkolonialismus und Literatur (S. 142–144). J.B. Metzler Stuttgart.
- McCloud, T., & Bann, D. (2019). Financial stress and mental health among higher education students in the UK up to 2018: Rapid review of evidence. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 73(10), 977–984. <https://doi.org/10.1136/jech-2019-212154>
- Medeiros, M., Forest, B., & Öhberg, P. (2020). The Case for Non-Binary Gender Questions in Surveys. *PS: Political Science & Politics*, 53(1), 128–135. <https://doi.org/10.1017/S1049096519001203>
- Mediendienst Integration. (2020). *Alternativen zum „Migrationshintergrund“*. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_Alternativen_Migrationshintergrund.pdf (11.08.2023)
- Menard, S. (2013). *Logistic Regression: From Introductory to Advanced Concepts and Applications*. SAGE Publications London, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483348964>
- Metz-Göckel, S. (2008). Hochschulforschung und Frauen- und Geschlechterforschung—Zwei Welten begegnen sich? In K. Zimmermann, M. Kamphans, & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 37–63). VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90827-4_2
- Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on ‘underrepresented’ students. *Educational Research Review*, 29, 100307. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100307>
- Mohanty, C. T. (1984). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *boundary 2*, 12(3), 333. <https://doi.org/10.2307/302821>
- Mohseni, M., Merl, T., & Mai, H. (2018). Wer Wissen schafft: Zur Positionierung von Wissenschaftler*innen. In H. Mai, T. Merl, & M. Mohseni (Hrsg.), *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen: Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis* (S. 19–36). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21833-1>
- Muschalik, C., Otten, M., Breuer, J., & von Rüden, U. (2021). Erfassung und Operationalisierung des Merkmals „Geschlecht“ in repräsentativen Bevölkerungsstichproben. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 64(11), 1364–1371. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03440-8>

- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2022). *Measuring Sex, Gender Identity, and Sexual Orientation* (S. 26424). National Academies Press Washington DC. <https://doi.org/10.17226/26424>
- Pampel, F. C. (2022). *Logistic Regression: A Primer*. SAGE Publications London. <https://doi.org/10.4135/9781071878729>
- Papadaki, V., & Ntiken, A. (2023). “As a Trans Person You Don’t Live. You Merely Try to Survive and Apologize Every Day for Who You Are” – Discrimination Experiences Among Trans Individuals in Greece”. *Journal of Homosexuality*, 70(7), 1325–1347. <https://doi.org/10.1080/00918369.2021.2020544>
- Park, P. (2016). *Transgendering the Academy: Ensuring Transgender Inclusion in Higher Education*. In Y. M.-S. Miguel & S. Tobias (Hrsg.), *Trans Studies* (S. 33–44). Rutgers University Press New Brunswick. <https://doi.org/10.36019/9780813576435-004>
- Preves, S. E. (2002). *Sexing the Intersexed: An Analysis of Sociocultural Responses to Intersexuality*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 27(2), 523–556. <https://doi.org/10.1086/495696>
- Richardson, T., Elliott, P., Roberts, R., & Jansen, M. (2017). *A Longitudinal Study of Financial Difficulties and Mental Health in a National Sample of British Undergraduate Students*. *Community Mental Health Journal*, 53(3), 344–352. <https://doi.org/10.1007/s10597-016-0052-0>
- Riegraf, B. (2010). *Soziologische Geschlechterforschung: Umriss eines Forschungsprogramms*. In B. Aulenbacher, M. Meuser, & B. Riegraf, *Soziologische Geschlechterforschung. Eine Einführung* (S. 13–79). VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92045-0_1
- Sauseng, J., Prugger, D., & Kübler, L. (o. J.). *Allyship in Action. Eine Ressourcensammlung für weiße Verbündete*. https://www.uibk.ac.at/ma-gender/downloads/allyship-in-action_online.pdf (11.08.2023)
- Sax, L. (2002). *How Common Is Intersex? A Response to Anne Fausto-Sterling*. *The Journal of Sex Research*, 39(3), 174–178. <https://doi.org/10.1080/00224490209552139>
- Schirmer, H. (2020). *Financial Difficulties’ Relation to Students’ Health*. EUROSTUDENT Intelligence Brief, 1. https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/ES_IB_Financial_difficulties_health_WEB.pdf (11.08.2023)
- Slade, T., Gross, D. P., Niwa, L., McKillop, A. B., & Guptill, C. (2021). *Sex and gender demographic questions: Improving methodological quality, inclusivity, and ethical administration*. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 727–738. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1819518>
- Spivak, G. C. (2011). *Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Turia + Kant Wien.
- Spizzirri, G., Eufrásio, R., Lima, M. C. P., de Carvalho Nunes, H. R., Kreukels, B. P. C., Steensma, T. D., & Abdo, C. H. N. (2021). *Proportion of people identified as*

- transgender and non-binary gender in Brazil. *Scientific Reports*, 11(1), 2240. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-81411-4>
- Stage, F. K. (2007). Answering critical questions using quantitative data. *New Directions for Institutional Research*, 2007(133), 5–16. <https://doi.org/10.1002/ir.200>
- STEM Equity. (o. J.). What is QuantCrit? - STEM Equity—Empowering diversity of research in STEM education. Abgerufen 2. August 2023, von <https://stemequity.net/what-is-quantcrit/>
- Stern, A. (2019). Neue Wege: Anforderungen an Hochschulen im Umgang mit trans* Studierenden. In L. Darowska (Hrsg.), *Bildungsforschung* (1. Aufl., Bd. 4, S. 265–322). transcript Verlag Bielefeld. <https://doi.org/10.14361/9783839440933-008>
- Sumerau, J., Mathers, L. A., Nowakowski, A. C., & Cragun, R. T. (2017). Helping quantitative sociology come out of the closet. *Sexualities*, 20(5–6), 644–656. <https://doi.org/10.1177/1363460716666755>
- Tabron, L. A., & Thomas, A. K. (2023). Deeper than Wordplay: A Systematic Review of Critical Quantitative Approaches in Education Research (2007–2021). *Review of Educational Research*, 003465432211300. <https://doi.org/10.3102/00346543221130017>
- Tankersley, A. P., Grafsky, E. L., Dike, J., & Jones, R. T. (2021). Risk and Resilience Factors for Mental Health among Transgender and Gender Nonconforming (TGNC) Youth: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(2), 183–206. <https://doi.org/10.1007/s10567-021-00344-6>
- Tarnai, C., & Hartmann, F. G. (2017). Intergenerationale Bildungsmobilität und Bildungshomogamie. In B. Gniewosz & T. Eckert (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit*. Springer VS Wiesbaden.
- Thaler, B., Schubert, N., Kulhanek, A., Haag, N., & Unger, M. (2021). Prüfungsinaktivität in Bachelor- und Diplomstudien an Universitäten [Research Report]. Institut für Höhere Studien. <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/6030/> (11.08.2023)
- Unger, M., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., Schubert, N., Terzieva, B., Thaler, B., Zaussinger, S., & Zucha, V. (2020). Studierenden-Sozialerhebung 2019 – Kernbericht. Institut für Höhere Studien. http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2019_Kernbericht.pdf (11.08.2023)
- Unger, M., Binder, D., Dibiasi, A., Engleder, J., Schubert, N., Terzieva, B., Thaler, B., Zaussinger, S., & Zucha, V. (2020). Studierenden-Sozialerhebung 2019 – Kernbericht. Institut für Höhere Studien. http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2019_Kernbericht.pdf (11.08.2023)
- Urbina-Blanco, C. A., Jilani, S. Z., Speight, I. R., Bojdys, M. J., Friščić, T., Stoddart, J. F., Nelson, T. L., Mack, J., Robinson, R. A. S., Waddell, E. A., Lutkenhaus, J. L., Godfrey, M., Abboud, M. I., Aderinto, S. O., Aderohunmu, D., Bibič, L., Borges, J., Dong, V. M., Ferrins, L., ... Yang, Y.-W. (2020). A diverse view of science to

- catalyse change. *Nature Chemistry*, 12(9), 773–776.
<https://doi.org/10.1038/s41557-020-0529-x>
- Valentine, G., & Wood, N. (2009). The experience of lesbian, gay, bisexual and trans staff and students in higher education. Equality Challenge Unit. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/ecu/Experiences-of-LGBT-staff-and-students-in-he_1573644265.pdf (11.08.2023)
- Voß, H.-J. (2011). *Geschlecht: Wider die Natürlichkeit* (1. Auflage). Schmetterling Verlag Stuttgart.
- Vötter, B. (2021). Studieren in Zeiten von Corona: Eine österreichweite Erhebung der psychischen Gesundheit von Studierenden – Projekt „StudentsCoWeD. In *Psychologische Studierendenberatung Innsbruck, Mein Studium, mein Fahrrad und ICH* (S. 39–45). Studia Verlag Innsbruck.
- Wareham, J. (2020, Juli 7). Dutch ID Cards To Become Gender Free – Could More Of Europe Follow? <https://www.forbes.com/sites/jamie-wareham/2020/07/07/dutch-id-cards-to-become-gender-free--could-more-of-europe-follow/> (11.08.2023)
- Wells, R. S., & Stage, F. K. (2015). Past, Present, and Future of Critical Quantitative Research in Higher Education: Past, Present, and Future of Critical Quantitative Research. *New Directions for Institutional Research*, 2014(163), 103–112.
<https://doi.org/10.1002/ir.20089>
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151.
<https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- West, C., & Zimmerman, D. H. (2009). Accounting for Doing Gender. *Gender & Society*, 23(1), 112–122. <https://doi.org/10.1177/0891243208326529>
- Westbrook, L., & Saperstein, A. (2015). New Categories Are Not Enough: Rethinking the Measurement of Sex and Gender in Social Surveys. *Gender & Society*, 29(4), 534–560. <https://doi.org/10.1177/0891243215584758>
- Williams, S. L., Job, S. A., Todd, E., & Braun, K. (2020). A critical deconstructed quantitative analysis: Sexual and gender minority stress through an intersectional lens. *Journal of Social Issues*, 76(4), 859–879.
<https://doi.org/10.1111/josi.12410>
- Winker, G., & Degele, N. (2010). *Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (2. unveränd. Aufl.). transcript Verlag Bielefeld.
- Wroblewski, A. (2022). Leitfaden zur Entwicklung von Gleichstellungsplänen in österreichischen Hochschul- und Forschungseinrichtungen. Institut für Höhere Studien. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:afc3e0-0500-433e-a916-04e312290c65/20220127-Publikation_Leitfaden_zur_Erstellung_von_Gleichstellungspl%C3%A4nen_barrierefrei.pdf (11.08.2023)
- Zeeman, L., & Aranda, K. (2020). A Systematic Review of the Health and Healthcare Inequalities for People with Intersex Variance. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, 17(18), 6533.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17186533>

Zucha, V., Zaussinger, S., & Unger, M. (2020). Studierbarkeit und Studienzufriedenheit. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2019. Institut für Höhere Studien. http://www.sozialerhebung.at/images/Berichte/Studierenden-Sozialerhebung_2019_Zusatzbericht_Studierbarkeit_und_Studienzufriedenheit.pdf (11.08.2023)

9 Anhang

9.1 Abstract Deutsch

Geschlecht ist eine komplexe Variable, die nicht länger als binäres Konstrukt verstanden wird. Stimmen des Paradigmas Critical Quantitative Research betonen, es sei ständige Aufgabe von Sozialwissenschaft, Variablen und Messinstrumente kritisch zu hinterfragen und die Lücke zwischen Theorie und Empirie zu schließen. So muss auch die Hochschulforschung die Erhebung des Merkmals Geschlechts so gestalten, dass damit geschlechterinklusive und theoretisch valide Erkenntnisse produziert werden können. Trans- und intergeschlechtliche Studierende wurden bislang kaum in die Analysen der europäischen Hochschulforschung einbezogen. Diese Arbeit legt auf Basis des EUROSTUDENT VII Mikrodatensatzes die ersten international vergleichenden Analysen zu Studierenden mit einer abinären Geschlechtsangabe vor. Es zeigt sich, dass Studierende mit abinärer Geschlechtsangabe länderübergreifend häufiger von psychischen Belastungen und finanziellen Schwierigkeiten betroffen sind sowie öfter darüber nachdenken, ihr Studium abzubrechen. Anhand der erlebten methodologischen Hindernisse während des Forschungsprozesses wird die Kritik an der Erhebung von Geschlecht im Kontext quantitativer Forschung vergegenständlicht. Abschließend werden Möglichkeiten einer verbesserten Erhebungsvariante von Geschlecht diskutiert. Die Arbeit besteht dementsprechend aus zwei Strängen: der empirischen Analyse zur Studien- und Lebenssituation von Studierenden mit abinärer Geschlechtsangabe im internationalen Vergleich und einer Methodenkritik an der Erhebung von Geschlecht.

Schlüsselwörter: Geschlecht; Erhebungsmethodik; Critical Quantitative Research; Nichtbinäre Studierende; Europäische Hochschulforschung

9.2 Abstract Englisch

Gender is a complex variable which is no longer understood as a binary construct. Voices of the Critical Quantitative Research paradigm emphasise that it is the constant task of social science to critically question variables and survey instruments and to close the gap between theory and empiricism. Thus, higher education research must also design the measurement of gender in such a way that gender-inclusive and theoretically valid results can be gained. To date, trans and inter students have hardly been included in the analyses of European higher education research. This thesis presents the first international comparative analyses concerning non-binary students based on the EUROSTUDENT VII microdata set. The results show that students with a non-binary gender indication are more likely to be affected by psychological stress and financial difficulties across countries and are more often considering dropping out of their studies. The methodological obstacles encountered during the research process are used to reify the criticism of the operationalization of the gender in quantitative research. Finally, possibilities for an improved gender measurement are discussed. Accordingly, the thesis consists of two strands: the empirical analysis of the study and life situation of students with non-binary indication of gender in an international comparison and a methodological critique of how gender is commonly measured in survey studies.

Key words: Gender; Survey methodology; Critical Quantitative Research; Non-binary students; European higher education research

9.3 Kritische Anmerkung zum Gewichtungungsverfahren

Operationalisierung der Geschlechterabfrage mit Folgefrage

6.2. What is your #sex?

Single choice.

- Female (→ please go to question 6.4)
- Male (→ please go to question 6.4)
- [if existing as official category in #country] #Other (→ please go to question 6.4)
- [Optional] #I prefer not to assign myself into the above-mentioned categories (→ please go to question 6.3)

#Follow up question for those who chose "I prefer not to assign myself" in question 6.2:

#In order to be able to statistically compare the survey data with the official student statistics we would be grateful if you could provide the following information. Your anonymity shall remain unaffected.

6.3. [Students who prefer not to assign themselves] With which #sex are you officially registered at your current higher education institution?

Single choice.

- Female
- Male
- [if existing as official category in #country] #Other

Quelle : EUROSTUDENT VII Handbook (IHS & DZHW, 2019).

Erst mit der Folgefrage, die nur Befragte gesehen haben, die „I prefer not to assign myself“ angegeben haben (in Österreich auch die Kategorie „Other“), wird mit der Fragestellung eindeutig auf den amtlich registrierten Geschlechtseintrag verwiesen. Die Folgefrage wurde, wie sich aus der Zusatzangabe (die auch Befragten hätte eingeblendet werden können) schließen lässt, zum Zweck statischer Vergleichbarkeit mit den amtlich registrierten Daten abgefragt. Die Frage ist nicht nur kritisch zu sehen, weil die Selbstangaben von inter- und transgeschlechtlichen Personen in ein amtlich registriertes (und damit zumeist körperliches) binäres Geschlechtsverständnis gedrängt werden. Sondern auch, weil aus Gründen der Gewichtung und Analyse abinäre Geschlechtsangaben in binäre Geschlechtsangaben umgewandelt bzw. imputiert werden. Denn die Angaben dieser Folgefrage wurden auch genutzt, um eine binäre ‚Zielvariable‘ zur Geschlechtszugehörigkeit zu generieren, die letztlich für die Auswertungen verwendet wird. So werden Befragte, die in der ersten Frage „I prefer not to assign myself“ ausgewählt haben, anhand ihrer binären Geschlechtsangabe aus der Folgefrage einer binären Kategorie in der Zielvariable zugeordnet – für Österreich wurde dies auch für die Kategorie „Other“ so durchgeführt (zeigt ein Vergleich mit Kreuztabellen). Wer auch in der Folgefrage keine Angabe macht, wurde (in Österreich) durch ein Imputationsverfahren einer binären Kategorie in der Zielvariable zugeordnet. Beide Vorgehensweisen können auch als „analytic microaggressions“ (Muschalik et al., 2021, S. 1368) bezeichnet werden.

Damit sind in den binären Geschlechterkategorie der Zielvariable ‚Geschlecht‘ immer auch Befragte mit abinärer Geschlechtsangabe enthalten. Auch durch dieses Verfahren besteht ein Konflikt zwischen der Inhaltsvalidität der Kategorien, Forschungsethik und Forschungspraktikabilität. Es ist also wieder fraglich, wie statistisch und gleichzeitig forschungsethisch mit diesem Umstand umgegangen werden kann.

Allerdings gilt es, wie in Kapitel 3.2.5 angemerkt, diese Widersprüche vorerst auszuhalten, da die Gewichtung notwendig ist, um repräsentativ forschen zu können. Es braucht noch einige Überlegungen, wie diese möglichst realitätsgerecht und kohärent durchgeführt werden könnte – nicht nur in Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit. Es ist beispielsweise denkbar, für die Kategorie „Other“ (oder wie auch immer sie zukünftig benannt werden wird), ein eigenes Gewicht zu schaffen, dass sich aus einem Wert aus der Literatur und anderen Umfragen (siehe Kapitel 3.3.2) schätzen lässt.

9.4 Logistisches Regressionsmodell „Mentale Gesundheit“

Minimale Stichprobengröße in der Kategorie mit der kleinsten Fallzahl (gewichtet)

What is your sex?	Freq.	Percent	Cum.
1. Female	29,037.83	52.98	52.98
2. Male	25,126.767	45.85	98.83
3. Other	49.254015	0.09	98.92
4. Not able to assign	594.188704	1.08	100.00
Total	54,808.04	100.00	

Test auf Multikollinearität – Varianzinflationsfaktoren "Mentale Gesundheit"

. estat vif

Variable	VIF	1/VIF
e_age	1.19	0.840196
v7_2_cat3	1.17	0.854199
e_work	1.13	0.886035
e_edupar_2	1.12	0.890663
e_findif_c~2	1.07	0.935035
v3_3_4_cat3	1.05	0.956239
v3_8_cat3	1.04	0.958503
e_internat~1	1.02	0.976301
v6_2	1.01	0.988621
Mean VIF	1.09	

Gütebeurteilung des Modells

Log pseudolikelihood = -14604.858

Wald chi2(17) = 1243.57
 Prob > chi2 = 0.0000
 Pseudo R2 = 0.0697

Schrittweises Modell zur mentalen Gesundheit

Explanatory variables	Model 1	Model 2	Model 3
Sociodemographics			
Gender (ref.: Female)			
Male	-0,03***	-0,03***	-0,03***
Other	0,37***	0,33***	0,31***
I prefer not to assign myself	0,16***	0,15***	0,14***
Age (ref.: Up to 21 years)			
22 to <25 years	0,01*	0,01**	0,01*
25 to <30 years	0,05***	0,06***	0,05***
30 years or over	0,02***	0,03***	0,02***
Location of HE qualification (ref.: Domestic students)			
International student	-0,02***	-0,03***	-0,03***
Educational background (ref.: Parents with no tertiary education)			
Parents with tertiary education degree	0,02***	0,02***	0,02***
Parents' financial situation (ref.: Neither nor)			
(Very) well-off	0,00	0,00	0,00
Not well off (at all)	0,05***	0,04***	0,03***
Socio-economic factors			
Working hours per week (ref.: 1-20h)			
0h		0,03***	0,02***
>20h		-0,03***	-0,03***
Financial difficulties (ref.: Students without financial difficulties)			
Students with financial difficulties		-0,05***	0,04***
Socio-psychological factors			
Contact to other students (ref.: Neither nor)			
(Strongly) agree			-0,02***
Do not agree (at all)			0,03***
Evaluation own study performance (ref.: Just as good as others)			
(Much) better			0,00
(Much) worse			0,06***
N (weighted)	54.808	54.808	54.808
Pseudo-R2 (McFadden)	0,03	0,05	0,07

Significance level: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

Source: Own calculations, EUROSTUDENT VII micro data (Cuppen et al., 2023).

9.5 Logistisches Regressionsmodell „Finanzielle Schwierigkeiten“

Minimale Stichprobengröße in der Kategorie mit der kleinsten Fallzahl (gewichtet)

What is your sex?	Freq.	Percent	Cum.
Female	22,301.942	53.40	53.40
Male	18,977.488	45.44	98.85
Other	43.84263285	0.10	98.95
Not able to assign	438.430375	1.05	100.00
Total	41,761.703	100.00	

Test auf Multikollinearität – Varianzinflationsfaktoren "Finanzielle Schwierigkeiten"

Variable	VIF	1/VIF
e_age	1.33	0.752951
e_work	1.22	0.817580
e_notlivin~s	1.15	0.868727
v7_2_cat3	1.13	0.888857
e_edupar_he	1.12	0.895584
e_intens	1.11	0.902416
e_migrant	1.04	0.960191
e_depend_75	1.02	0.983041
v6_2	1.01	0.987330
v6_10_7	1.01	0.992108
Mean VIF	1.11	

Gütebeurteilung des Modells

Log pseudolikelihood = -19964.402

Wald chi2(22) = 1614.31

Prob > chi2 = 0.0000

Pseudo R2 = 0.0766

Schrittweises Regressionsmodell zu finanziellen Schwierigkeiten

Explanatory variables	Model 1	Model 2
Sociodemographics		
Gender (ref.: Female)		
Male	-0,01*	-0,01
Other	0,09	0,08
I prefer not to assign myself	0,04	0,04
Age (ref.: Up to 21 years)		
22 to <25 years	0,05***	0,04***
25 to <30 years	0,10***	0,10***
30 years or over	0,07***	0,08***
Migration background (ref.: No migration background, national educational background)		
2nd generation migrant students with national ed. background	0,02	0,02*
1st gen., national ed. background	0,05**	0,05*
International students (foreign HE qualification)	0,08***	0,07***
Other (born abroad, but native background, national ed. background)	0,00	-0,01
Educational background (ref.: Parents with no tertiary education)		
Parents with tertiary education degree	0,00	0,00
Parents' financial situation (ref.: Neither nor)		
(Very) well-off	-0,07***	-0,07***
Not well off (at all)	0,17***	0,16***
Impairment (ref.: No impairment)		
At least one impairment	0,08***	0,07***
Socio-economic factors		
Housing situation (ref.: Students living with parents)		
Students not living with parents		0,05***
Working hours per week (ref.: 1-20h)		
0h		0,00
>20h		-0,03***
Source of income (>75% of total income) (ref.: Other)		
Dependent on family		-0,01*
Dependent on self-earned income		-0,01
Dependent on public student support		0,05***
Study intensity (ref.: Medium)		
Low intensity		-0,01
High intensity		0,04***
N (weighted)	41.762	41.762
Pseudo-R2 (McFadden)	0,07	0,08

Significance level: * p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001.

Source: Own calculations, EUROSTUDENT VII micro data (Cuppen et al., 2023).

9.6 Logistisches Regressionsmodell „Studienabbruchsintention“

Minimale Stichprobengröße in der Kategorie mit der kleinsten Fallzahl (gewichtet)

What is your sex?	Freq.	Percent	Cum.
Female	19,535.6997	53.19	53.19
Male	16,829.394	45.82	99.00
Other	31.8034187	0.09	99.09
Not able to assign	333.720538	0.91	100.00
Total	36,730.618	100.00	

Test auf Multikollinearität – Varianzinflationsfaktoren "Finanzielle Schwierigkeiten"

Variable	VIF	1/VIF
v3_6_2_cat3	1.21	0.824566
v3_6_3_cat3	1.18	0.849679
v7_2_cat3	1.17	0.853863
v3_3_1_cat3	1.16	0.865537
e_age	1.14	0.876295
v3_6_1_cat3	1.13	0.885750
e_work	1.12	0.890237
v3_8_cat3	1.11	0.897181
e_edupar_he	1.11	0.899892
e_findif_c~2	1.10	0.908730
v3_3_4_cat3	1.09	0.913281
e_intens	1.09	0.916713
e_internat~1	1.05	0.951626
v6_10_7	1.04	0.960307
v6_2	1.01	0.991018
Mean VIF	1.11	

Gütebeurteilung des Modells

Log pseudolikelihood = -5466.8756

Wald chi2(28) = 1501.62
 Prob > chi2 = 0.0000
 Pseudo R2 = 0.2566

Schrittweises Regressionsmodell zur Studienabbruchsintention

Explanatory variables	Model 1	Model 2	Model 3
Sociodemographics			
Gender (ref.: Female)			
Male	0,01***	0,01**	0,01**
Other	0,00	0,00	0,01
I prefer not to assign myself	0,02	0,02	0,02
Age (ref.: Up to 21 years)			
22 to <25 years	0,01**	0,01**	0,01
25 to <30 years	0,03***	0,02***	0,02**
30 years or over	0,02**	0,01**	0,02***
Location of HE qualification (ref.: Domestic students)			
International students (foreign HE qualification)	0,00	0,00	0,00
Educational background (ref.: Parents with no tertiary education)			
Parents with tertiary education degree	0,00	0,00	0,00
Parents' financial situation (ref.: Neither nor)			
(Very) well-off	-0,01***	-0,01**	-0,01
Not well off (at all)	0,01	0,00	-0,01
Impairment (ref.: No impairment)			
At least one impairment	-0,03***	-0,02***	0,01*
Socio-economic factors			
Working hours per week (ref.: 1-20h)			
0h		0,02***	0,01**
>20h		0,02**	0,01
Financial difficulties (ref.: Students with financial difficulties)			
Students with financial difficulties		-0,03	0,01***
Study-related factors			
Study intensity (ref.: Medium)			
Low intensity			0,00
High intensity			-0,01
Evaluation own study performance (ref.: Just as good as others)			
(Much) better			0,00
(Much) worse			0,02***
Get along well with lecturers (ref.: Neither nor)			
(Strongly) agree			-0,01*
Do not agree (at all)			0,02*
Contact to other students in study programme (ref.: Neither nor)			
(Strongly) agree			0,01*
Do not agree (at all)			0,02***
It is often hard to discover what is expected of me (ref.: Neither nor)			
(Strongly) agree			0,01***
Do not agree (at all)			-0,01
I would recommend my current study programme (ref.: Neither nor)			
(Strongly) agree			-0,02***
Do not agree (at all)			0,05***

I often have the feeling that I do not belong in HE (ref.: Neither nor)			
(Strongly) agree			0,07***
Do not agree (at all)			-0,04***
N (weighted)	36.731	36.731	36.731
Pseudo-R2 (McFadden)	0,02	0,03	0,26

Significance level: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Source: Own calculations, EUROSTUDENT VII micro data (Cuppen et al., 2023).

9.7 Ländertabellen

9.7.1 Austria

	Female		Male		Other		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	52,8%		44,4%		0,2%		2,6%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%		100%	
Age										
Up to 21 years	26,0%	[25,4%; 26,5%]	17,1%	[16,6%; 17,7%]	20,5%	[13,4%; 30,4%]	15,5%	[13,5%; 17,8%]	21,8%	[21,4%; 22,2%]
22 to <25 years	30,5%	[29,9%; 31,1%]	29,3%	[28,6%; 29,9%]	28,6%	[20,3%; 39,2%]	22,6%	[20,3%; 25,3%]	29,8%	[29,3%; 30,2%]
25 to <30 years	25,1%	[24,6%; 25,7%]	31,3%	[30,7%; 32,0%]	23,0%	[15,3%; 33,0%]	30,6%	[28,0%; 33,4%]	28,0%	[27,6%; 28,4%]
30 years or over	18,4%	[17,9%; 18,9%]	22,3%	[21,7%; 22,9%]	27,8%	[19,3%; 38,0%]	31,2%	[28,5%; 34,0%]	20,5%	[20,1%; 20,9%]
Educational background: highest educational attainment of parents										
No tertiary education (ISCED 0-4)	48,9%	[48,3%; 49,6%]	46,8%	[46,1%; 47,6%]	43,4%	[32,4%; 54,6%]	45,7%	[42,5%; 48,8%]	47,9%	[47,4%; 48,4%]
Tertiary education (ISCED 5-8)	51,1%	[50,4%; 51,7%]	53,2%	[52,4%; 53,9%]	56,6%	[45,4%; 67,6%]	54,3%	[51,2%; 57,5%]	52,1%	[51,6%; 52,6%]
Financial situation of parents										
(Very) well-off	31,1%	[30,5%; 31,7%]	37,0%	[36,3%; 37,7%]	31,0%	[21,1%; 41,7%]	28,0%	[25,2%; 30,8%]	33,7%	[33,2%; 34,1%]
Average	48,9%	[48,2%; 49,5%]	43,9%	[43,2%; 44,7%]	40,4%	[29,5%; 51,3%]	47,2%	[44,1%; 50,3%]	46,6%	[46,1%; 47,1%]
Not well off (at all)	20,0%	[19,5%; 20,6%]	19,0%	[18,5%; 19,6%]	28,6%	[18,8%; 38,9%]	24,8%	[22,2%; 27,6%]	19,7%	[19,3%; 20,1%]
International students (foreign HE qualification)										
International student (foreign HE qualification)	20,9%	[20,4%; 21,5%]	20,6%	[20,0%; 21,2%]	31,5%	[22,3%; 41,7%]	25,0%	[22,5%; 27,6%]	20,9%	[20,5%; 21,3%]
Domestic student	79,1%	[78,5%; 79,6%]	79,4%	[78,8%; 80,0%]	68,5%	[58,3%; 77,7%]	75,0%	[72,4%; 77,5%]	79,1%	[78,7%; 79,5%]
Housing situation: students living with/without parents										
Students living with parents	21,2%	[20,6%; 21,7%]	19,2%	[18,7%; 19,8%]	18,9%	[11,5%; 27,8%]	15,2%	[13,2%; 17,5%]	20,2%	[19,8%; 20,5%]
Students not living with parents	78,8%	[78,3%; 79,4%]	80,8%	[80,2%; 81,3%]	81,1%	[72,2%; 88,5%]	84,8%	[82,5%; 86,8%]	79,8%	[79,5%; 80,2%]
Type of higher education institution										
At a university	80,9%	[80,4%; 81,4%]	81,4%	[80,8%; 81,9%]	92,4%	[84,7%; 96,3%]	79,8%	[77,3%; 82,1%]	81,1%	[80,7%; 81,5%]
At a non-university type	19,1%	[18,6%; 19,6%]	18,6%	[18,1%; 19,2%]	7,6%	[3,7%; 15,3%]	20,2%	[17,9%; 22,7%]	18,9%	[18,5%; 19,3%]
Size of study location										
<300k	49,2%	[48,6%; 49,9%]	48,4%	[47,7%; 49,1%]	33,0%	[23,4%; 42,9%]	44,0%	[41,0%; 47,0%]	48,7%	[48,2%; 49,2%]
>300k	50,8%	[50,1%; 51,4%]	51,6%	[50,9%; 52,3%]	67,0%	[55,9%; 75,6%]	56,0%	[53,0%; 59,0%]	51,3%	[50,8%; 51,8%]
Qualification studied for										
Bachelor	61,7%	[61,1%; 62,4%]	61,6%	[60,9%; 62,3%]	69,9%	[59,5%; 78,7%]	57,3%	[54,3%; 60,2%]	61,6%	[61,1%; 62,1%]
Master	22,2%	[21,7%; 22,8%]	24,6%	[24,0%; 25,2%]	18,9%	[11,5%; 27,8%]	28,4%	[25,8%; 31,2%]	23,4%	[23,0%; 23,8%]
Long national degree										
Field of study										
Education	19,1%	[18,5%; 19,6%]	9,3%	[8,9%; 9,7%]	14,9%	[8,7%; 23,8%]	14,6%	[12,5%; 16,7%]	14,6%	[14,3%; 14,9%]
Arts and humanities	13,7%	[13,3%; 14,2%]	8,5%	[8,1%; 8,9%]	28,2%	[19,3%; 38,0%]	22,8%	[20,4%; 25,3%]	11,7%	[11,4%; 12,0%]

	Female		Male		Other		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	52,8%		44,4%		0,2%		2,6%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%		100%	
Social sciences	12,5%	[12,1%; 13,0%]	7,7%	[7,3%; 8,1%]	20,1%	[12,4%; 29,1%]	10,6%	[8,8%; 12,5%]	10,3%	[10,1%; 10,6%]
Business, administration & law	22,3%	[21,7%; 22,8%]	22,1%	[21,5%; 22,7%]	5,0%	[1,6%; 10,7%]	15,1%	[13,1%; 17,3%]	22,0%	[21,6%; 22,3%]
Natural sciences	9,0%	[8,6%; 9,4%]	11,1%	[10,6%; 11,5%]	9,8%	[4,5%; 16,8%]	8,5%	[7,0%; 10,3%]	9,9%	[9,6%; 10,2%]
ICTs	2,1%	[1,9%; 2,3%]	10,0%	[9,6%; 10,5%]	6,2%	[2,3%; 12,3%]	5,7%	[4,4%; 7,1%]	5,7%	[5,5%; 5,9%]
Engineering	7,5%	[7,2%; 7,9%]	22,3%	[21,7%; 22,9%]	7,8%	[3,7%; 15,3%]	9,9%	[8,2%; 11,8%]	14,1%	[13,8%; 14,5%]
Agriculture & veterinary	1,2%	[1,1%; 1,4%]	1,1%	[1,0%; 1,3%]	0,0%	[0,0%; 0,0%]	2,0%	[1,2%; 2,9%]	1,2%	[1,1%; 1,3%]
Health & welfare	11,8%	[11,4%; 12,2%]	7,2%	[6,8%; 7,6%]	8,1%	[3,7%; 15,3%]	10,4%	[8,7%; 12,3%]	9,7%	[9,4%; 10,0%]
Services	0,7%	[0,6%; 0,9%]	0,8%	[0,7%; 0,9%]	0,0%	[0,0%; 0,0%]	0,4%	[0,1%; 0,9%]	0,7%	[0,7%; 0,8%]
Direct and delayed transition										
Direct transition	75,1%	[74,5%; 75,6%]	68,2%	[67,5%; 68,9%]	73,8%	[63,8%; 82,7%]	64,4%	[61,4%; 67,2%]	71,7%	[71,3%; 72,2%]
Delayed transition	24,9%	[24,4%; 25,5%]	31,8%	[31,2%; 32,5%]	26,2%	[17,3%; 36,2%]	35,6%	[32,8%; 38,6%]	28,3%	[27,8%; 28,7%]
Entry qualification										
Non-traditional route	6,8%	[6,5%; 7,2%]	10,9%	[10,4%; 11,4%]	8,9%	[3,4%; 18,2%]	11,9%	[9,8%; 14,3%]	8,8%	[8,5%; 9,1%]
Traditional route	93,2%	[92,8%; 93,5%]	89,1%	[88,6%; 89,6%]	91,1%	[81,8%; 96,6%]	88,1%	[85,7%; 90,2%]	91,2%	[90,9%; 91,5%]
Students with/without impairment limiting them in their studies										
Students without impairment	86,8%	[86,4%; 87,3%]	89,6%	[89,2%; 90,1%]	53,4%	[42,4%; 63,3%]	76,0%	[73,3%; 78,5%]	87,7%	[87,4%; 88,0%]
Students with impairment	13,2%	[12,7%; 13,6%]	10,4%	[9,9%; 10,8%]	46,6%	[36,7%; 57,6%]	24,0%	[21,5%; 26,7%]	12,3%	[12,0%; 12,6%]
Type of impairment: Physical chronic disease										
No	93,7%	[93,4%; 94,0%]	95,1%	[94,8%; 95,4%]	83,8%	[74,6%; 90,2%]	89,6%	[87,6%; 91,3%]	94,2%	[94,0%; 94,4%]
Yes	6,3%	[6,0%; 6,6%]	4,9%	[4,6%; 5,2%]	16,2%	[9,8%; 25,4%]	10,4%	[8,7%; 12,4%]	5,8%	[5,6%; 6,0%]
Type of impairment: Mental health problem										
No	94,4%	[94,1%; 94,7%]	96,0%	[95,7%; 96,3%]	71,9%	[61,6%; 80,5%]	87,7%	[85,6%; 89,6%]	94,9%	[94,7%; 95,1%]
Yes	5,6%	[5,3%; 5,9%]	4,0%	[3,7%; 4,3%]	28,1%	[19,5%; 38,4%]	12,3%	[10,4%; 14,4%]	5,1%	[4,9%; 5,3%]
Type of impairment: Mobility impairment										
No	99,2%	[99,1%; 99,3%]	98,6%	[98,5%; 98,8%]	100,0%	[0,0%; 0,0%]	98,0%	[97,1%; 98,7%]	98,9%	[98,8%; 99,0%]
Yes	0,8%	[0,7%; 0,9%]	1,4%	[1,2%; 1,5%]	0,0%	[0,0%; 0,0%]	2,0%	[1,3%; 2,9%]	1,1%	[1,0%; 1,2%]
Type of impairment: Sensory impairment (vision or hearing)										
No	99,2%	[99,1%; 99,3%]	98,6%	[98,5%; 98,8%]	100,0%	[0,0%; 0,0%]	98,0%	[97,1%; 98,7%]	98,9%	[98,8%; 99,0%]
Yes	0,8%	[0,7%; 0,9%]	1,4%	[1,2%; 1,5%]	0,0%	[0,0%; 0,0%]	2,0%	[1,3%; 2,9%]	1,1%	[1,0%; 1,2%]
Type of impairment: Learning disability (ADHD, Dyslexia)										
No	98,8%	[98,7%; 99,0%]	98,7%	[98,5%; 98,8%]	90,0%	[81,6%; 94,6%]	97,7%	[96,7%; 98,5%]	98,7%	[98,6%; 98,8%]
Yes	1,2%	[1,0%; 1,3%]	1,3%	[1,2%; 1,5%]	10,0%	[5,4%; 18,4%]	2,3%	[1,5%; 3,3%]	1,3%	[1,2%; 1,4%]
Type of impairment: Another long-standing health problem/ functional limitation/ impairment/ etc.										
No	96,3%	[96,0%; 96,5%]	96,2%	[96,0%; 96,5%]	87,2%	[78,7%; 92,9%]	93,2%	[91,5%; 94,5%]	96,2%	[96,0%; 96,4%]
Yes	3,7%	[3,5%; 4,0%]	3,8%	[3,5%; 4,0%]	12,8%	[7,1%; 21,3%]	6,8%	[5,5%; 8,5%]	3,8%	[3,6%; 4,0%]
Is/are your impairment(s) obvious to others?										

	Female		Male		Other		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	52,8%		44,4%		0,2%		2,6%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%		100%	
Impairment is immediately noticeable	2,6%	[2,0%; 3,2%]	5,4%	[4,5%; 6,5%]	4,4%	[1,1%; 15,1%]	3,0%	[1,5%; 5,8%]	3,7%	[3,2%; 4,2%]
Impairment is noticeable after some time	25,0%	[23,4%; 26,6%]	29,4%	[27,4%; 31,4%]	37,3%	[23,8%; 52,9%]	24,3%	[19,3%; 29,7%]	26,7%	[25,5%; 27,9%]
Impairment is not noticeable	72,5%	[70,8%; 74,1%]	65,2%	[63,0%; 67,3%]	58,3%	[42,1%; 71,9%]	72,7%	[67,0%; 77,8%]	69,6%	[68,4%; 70,9%]
Impairments limiting in studies										
Severely limited	54,5%	[52,8%; 56,2%]	44,2%	[42,2%; 46,1%]	70,3%	[54,2%; 81,4%]	62,2%	[56,5%; 67,6%]	50,8%	[49,6%; 52,1%]
Limited but not severely	32,7%	[31,1%; 34,3%]	34,6%	[32,7%; 36,5%]	24,1%	[12,9%; 38,1%]	26,6%	[21,9%; 32,1%]	33,1%	[31,9%; 34,3%]
Not limited at all	12,8%	[11,7%; 13,9%]	21,3%	[19,7%; 22,9%]	5,6%	[1,0%; 14,4%]	11,2%	[7,9%; 15,1%]	16,0%	[15,1%; 17,0%]
How would you rate support you receive to overcome the limitations you face in your studies due to your impairment(s)?										
(Entirely) sufficient	18,1%	[16,4%; 20,0%]	17,2%	[14,9%; 19,6%]	13,5%	[5,0%; 30,5%]	9,1%	[5,3%; 14,5%]	17,3%	[15,9%; 18,7%]
Neither/ nor	21,0%	[19,2%; 23,0%]	22,8%	[20,3%; 25,5%]	11,7%	[3,1%; 25,9%]	28,2%	[21,4%; 35,6%]	21,9%	[20,5%; 23,5%]
Not sufficient (at all)	60,9%	[58,6%; 63,2%]	60,0%	[57,0%; 63,0%]	74,9%	[57,1%; 88,1%]	62,7%	[54,9%; 70,1%]	60,8%	[59,0%; 62,6%]
Students with/without financial difficulties										
Students with financial difficulties	22,7%	[22,2%; 23,3%]	19,9%	[19,3%; 20,5%]	40,6%	[30,8%; 51,2%]	27,5%	[24,8%; 30,2%]	21,6%	[21,2%; 22,0%]
Middle category, not for analyses	24,3%	[23,7%; 24,9%]	21,2%	[20,6%; 21,8%]	20,9%	[13,4%; 30,4%]	24,4%	[21,9%; 27,0%]	22,9%	[22,5%; 23,3%]
Students without financial difficulties	53,0%	[52,3%; 53,7%]	58,9%	[58,2%; 59,6%]	38,4%	[28,6%; 48,9%]	48,1%	[45,1%; 51,1%]	55,5%	[55,0%; 55,9%]
Students' ability to pay for an unexpected required expense										
Yes, I am able to pay this through my own resources.	56,8%	[55,9%; 57,8%]	69,6%	[68,7%; 70,5%]	48,2%	[33,5%; 62,2%]	52,2%	[47,8%; 56,3%]	62,4%	[61,8%; 63,1%]
No, but someone else (parents, family, partner etc.) would pay this for me.	27,2%	[26,4%; 28,1%]	19,7%	[18,9%; 20,5%]	25,0%	[14,1%; 39,1%]	24,9%	[21,3%; 28,6%]	23,8%	[23,2%; 24,4%]
No, I cannot afford this through my own resources and nobody else would be able to pay this for me.	15,9%	[15,2%; 16,6%]	10,7%	[10,1%; 11,4%]	26,8%	[15,9%; 41,6%]	22,9%	[19,5%; 26,6%]	13,8%	[13,3%; 14,3%]
Main source of income (>75% of total income)										
Dependent on family	23,1%	[22,5%; 23,8%]	20,5%	[19,8%; 21,2%]	19,9%	[11,3%; 30,0%]	18,2%	[15,4%; 21,2%]	21,8%	[21,4%; 22,3%]
Dependent on self-earned income	23,2%	[22,6%; 23,9%]	29,9%	[29,1%; 30,6%]	37,1%	[26,5%; 49,2%]	32,8%	[29,4%; 36,4%]	26,4%	[25,9%; 26,9%]
Dependent on public student support	1,9%	[1,7%; 2,1%]	2,1%	[1,9%; 2,3%]	1,0%	[0,2%; 6,8%]	3,9%	[2,7%; 5,6%]	2,0%	[1,9%; 2,2%]
Other	51,8%	[51,0%; 52,6%]	47,6%	[46,7%; 48,4%]	42,0%	[30,5%; 53,7%]	45,1%	[41,5%; 48,9%]	49,7%	[49,2%; 50,3%]
Paid job(s) during the current lecture period										
Yes, during the whole lecture period	50,7%	[50,1%; 51,4%]	49,5%	[48,8%; 50,2%]	46,6%	[36,2%; 57,0%]	52,8%	[49,8%; 55,7%]	50,2%	[49,7%; 50,7%]
Yes, from time to time	15,8%	[15,3%; 16,3%]	13,9%	[13,4%; 14,4%]	18,2%	[11,5%; 27,8%]	15,4%	[13,3%; 17,6%]	14,9%	[14,6%; 15,3%]
No work during the lecture period	33,5%	[32,9%; 34,1%]	36,6%	[35,9%; 37,3%]	35,2%	[25,4%; 45,3%]	31,8%	[29,1%; 34,7%]	34,8%	[34,4%; 35,3%]
Number of working hours (incl. students without paid job with 0h)										
0h	35,1%	[34,5%; 35,8%]	38,8%	[38,1%; 39,6%]	37,8%	[26,5%; 48,8%]	35,2%	[32,0%; 38,2%]	36,8%	[36,3%; 37,3%]
1-20h	42,2%	[41,5%; 42,9%]	35,5%	[34,8%; 36,3%]	34,2%	[24,0%; 45,9%]	37,0%	[33,9%; 40,1%]	39,1%	[38,6%; 39,6%]
>20h	22,6%	[22,0%; 23,2%]	25,6%	[25,0%; 26,3%]	27,9%	[17,8%; 38,3%]	27,8%	[25,0%; 30,8%]	24,1%	[23,7%; 24,6%]
I work to cover my living costs										

	Female		Male		Other		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	52,8%		44,4%		0,2%		2,6%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%		100%	
Applies (totally)	69,2%	[68,4%; 69,9%]	68,4%	[67,6%; 69,3%]	77,0%	[64,6%; 86,3%]	81,9%	[78,9%; 84,5%]	69,2%	[68,7%; 69,8%]
Neither/ nor	10,6%	[10,2%; 11,2%]	9,7%	[9,2%; 10,3%]	8,5%	[3,5%; 18,5%]	7,8%	[6,1%; 10,0%]	10,2%	[9,8%; 10,5%]
Not (at all)	20,2%	[19,5%; 20,8%]	21,8%	[21,1%; 22,6%]	14,5%	[7,0%; 25,2%]	10,3%	[8,3%; 12,7%]	20,6%	[20,1%; 21,1%]
I work to gain experience on the labour market										
Applies (totally)	51,1%	[50,3%; 51,9%]	50,5%	[49,5%; 51,4%]	35,6%	[23,0%; 47,6%]	45,7%	[42,2%; 49,4%]	50,7%	[50,1%; 51,3%]
Neither/ nor	15,3%	[14,8%; 15,9%]	15,7%	[15,0%; 16,4%]	7,7%	[2,5%; 16,4%]	14,9%	[12,5%; 17,7%]	15,5%	[15,0%; 15,9%]
Not (at all)	33,5%	[32,8%; 34,3%]	33,9%	[33,0%; 34,7%]	56,8%	[43,2%; 68,9%]	39,3%	[35,9%; 43,0%]	33,9%	[33,3%; 34,4%]
I work so I can afford things I otherwise would not buy.										
Applies (totally)	69,4%	[68,7%; 70,2%]	59,5%	[58,6%; 60,3%]	39,9%	[27,8%; 53,2%]	51,4%	[47,7%; 55,0%]	64,6%	[64,0%; 65,1%]
Neither/ nor	14,6%	[14,0%; 15,2%]	17,1%	[16,4%; 17,7%]	22,4%	[12,5%; 34,0%]	19,2%	[16,5%; 22,2%]	15,8%	[15,4%; 16,2%]
Not (at all)	16,0%	[15,4%; 16,6%]	23,5%	[22,7%; 24,3%]	37,8%	[26,2%; 51,4%]	29,4%	[26,3%; 32,9%]	19,6%	[19,2%; 20,1%]
Self-categorisation as students/workers										
Student	68,1%	[67,3%; 68,9%]	63,6%	[62,7%; 64,4%]	66,2%	[52,4%; 77,0%]	60,1%	[56,5%; 63,6%]	65,9%	[65,4%; 66,5%]
Worker	31,9%	[31,1%; 32,7%]	36,4%	[35,6%; 37,3%]	33,8%	[21,5%; 45,8%]	39,9%	[36,4%; 43,5%]	34,1%	[33,5%; 34,6%]
Relation employment and content of study programme (only working students)										
(Very) closely	44,5%	[43,7%; 45,4%]	53,9%	[53,0%; 54,8%]	35,9%	[24,1%; 48,7%]	45,4%	[41,8%; 49,0%]	48,6%	[48,0%; 49,2%]
Neither/ nor	11,9%	[11,4%; 12,4%]	11,0%	[10,5%; 11,6%]	7,9%	[2,5%; 16,1%]	12,7%	[10,5%; 15,3%]	11,5%	[11,2%; 11,9%]
Not (at all)	43,6%	[42,8%; 44,4%]	35,0%	[34,2%; 35,9%]	56,2%	[42,3%; 67,8%]	41,8%	[38,3%; 45,4%]	39,9%	[39,3%; 40,4%]
Satisfaction with support to balance my studies and paid job										
(Entirely) sufficient	28,6%	[28,0%; 29,3%]	33,0%	[32,3%; 33,8%]	22,4%	[13,3%; 32,5%]	25,1%	[22,3%; 28,0%]	30,4%	[29,9%; 30,9%]
Neither/ nor	27,3%	[26,7%; 27,9%]	27,8%	[27,1%; 28,5%]	24,1%	[15,7%; 35,7%]	25,8%	[23,0%; 28,7%]	27,5%	[27,0%; 28,0%]
Not sufficient (at all)	44,1%	[43,4%; 44,8%]	39,2%	[38,4%; 40,0%]	53,4%	[41,9%; 65,0%]	49,2%	[45,9%; 52,4%]	42,1%	[41,6%; 42,6%]
Satisfaction with support in the preparation for my (future) work life										
(Entirely) sufficient	26,6%	[25,9%; 27,3%]	35,0%	[34,1%; 35,8%]	17,3%	[8,7%; 28,7%]	22,5%	[19,7%; 25,6%]	30,1%	[29,5%; 30,6%]
Neither/ nor	38,5%	[37,8%; 39,3%]	38,4%	[37,5%; 39,2%]	37,4%	[25,6%; 51,2%]	40,3%	[36,9%; 43,7%]	38,5%	[38,0%; 39,1%]
Not sufficient (at all)	34,9%	[34,2%; 35,6%]	26,7%	[25,9%; 27,4%]	45,3%	[32,4%; 58,6%]	37,2%	[33,8%; 40,6%]	31,4%	[30,9%; 32,0%]
I am seriously thinking of completely abandoning my higher education studies										
(Strongly) agree	5,2%	[4,9%; 5,5%]	5,9%	[5,6%; 6,2%]	18,8%	[11,8%; 28,4%]	9,9%	[8,2%; 11,8%]	5,6%	[5,4%; 5,9%]
Neither/ nor	5,7%	[5,4%; 6,0%]	5,7%	[5,4%; 6,1%]	6,4%	[2,3%; 12,6%]	9,4%	[7,8%; 11,3%]	5,8%	[5,6%; 6,1%]
Do not agree (at all)	89,1%	[88,7%; 89,5%]	88,4%	[87,9%; 88,8%]	74,8%	[65,0%; 83,3%]	80,7%	[78,2%; 83,0%]	88,5%	[88,2%; 88,8%]
I am seriously thinking about changing my current main study programme										
(Strongly) agree	6,3%	[6,0%; 6,6%]	5,0%	[4,7%; 5,4%]	11,9%	[6,3%; 20,1%]	9,7%	[8,0%; 11,6%]	5,8%	[5,6%; 6,1%]
Neither/ nor	5,2%	[5,0%; 5,5%]	4,8%	[4,5%; 5,1%]	7,1%	[3,0%; 14,1%]	6,5%	[5,2%; 8,1%]	5,1%	[4,9%; 5,3%]
Do not agree (at all)	88,5%	[88,0%; 88,9%]	90,2%	[89,7%; 90,6%]	81,0%	[71,6%; 88,2%]	83,7%	[81,5%; 85,9%]	89,1%	[88,8%; 89,4%]

	Female		Male		Other		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	52,8%		44,4%		0,2%		2,6%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%		100%	
Lecturers give helpful feedback										
(Strongly) agree	43,3%	[42,7%; 44,0%]	48,3%	[47,5%; 49,0%]	35,2%	[25,8%; 45,8%]	45,8%	[42,9%; 48,8%]	45,6%	[45,1%; 46,0%]
Neither/ nor	28,6%	[28,0%; 29,2%]	25,9%	[25,3%; 26,6%]	32,1%	[22,6%; 42,1%]	26,8%	[24,3%; 29,6%]	27,4%	[26,9%; 27,8%]
Do not agree (at all)	28,1%	[27,5%; 28,7%]	25,8%	[25,2%; 26,4%]	32,7%	[23,6%; 43,4%]	27,3%	[24,7%; 30,1%]	27,1%	[26,6%; 27,5%]
Lecturers motivate to do best work										
(Strongly) agree	41,3%	[40,7%; 42,0%]	42,0%	[41,3%; 42,7%]	45,9%	[35,6%; 56,5%]	42,0%	[39,0%; 44,9%]	41,7%	[41,2%; 42,1%]
Neither/ nor	31,8%	[31,2%; 32,4%]	31,0%	[30,3%; 31,6%]	29,0%	[20,5%; 39,7%]	29,0%	[26,3%; 31,8%]	31,3%	[30,9%; 31,8%]
Do not agree (at all)	26,9%	[26,3%; 27,5%]	27,0%	[26,4%; 27,7%]	25,2%	[16,5%; 34,6%]	29,0%	[26,3%; 31,8%]	27,0%	[26,6%; 27,4%]
Lecturers extremely good at explaining things										
(Strongly) agree	42,0%	[41,4%; 42,7%]	45,2%	[44,5%; 45,9%]	35,8%	[25,8%; 45,8%]	43,5%	[40,5%; 46,5%]	43,5%	[43,0%; 44,0%]
Neither/ nor	39,9%	[39,3%; 40,6%]	37,1%	[36,4%; 37,8%]	45,6%	[35,6%; 56,5%]	35,7%	[32,8%; 38,5%]	38,6%	[38,1%; 39,0%]
Do not agree (at all)	18,0%	[17,5%; 18,5%]	17,7%	[17,2%; 18,3%]	18,6%	[11,6%; 28,1%]	20,9%	[18,5%; 23,4%]	17,9%	[17,6%; 18,3%]
Get along well with lecturers										
(Strongly) agree	71,5%	[70,9%; 72,1%]	75,5%	[74,9%; 76,1%]	69,3%	[59,1%; 78,4%]	68,8%	[65,9%; 71,4%]	73,2%	[72,8%; 73,7%]
Neither/ nor	23,2%	[22,7%; 23,8%]	19,7%	[19,1%; 20,3%]	27,4%	[18,5%; 37,2%]	22,2%	[19,8%; 24,8%]	21,6%	[21,3%; 22,0%]
Do not agree (at all)	5,2%	[4,9%; 5,5%]	4,8%	[4,5%; 5,1%]	3,4%	[1,0%; 9,1%]	9,0%	[7,4%; 10,9%]	5,1%	[4,9%; 5,3%]
Lecturers interested in what students has to say										
(Strongly) agree	53,9%	[53,2%; 54,5%]	56,7%	[56,0%; 57,4%]	51,5%	[41,2%; 62,2%]	54,7%	[51,8%; 57,7%]	55,1%	[54,7%; 55,6%]
Neither/ nor	28,8%	[28,2%; 29,4%]	26,8%	[26,1%; 27,4%]	29,8%	[20,5%; 39,7%]	24,5%	[22,0%; 27,1%]	27,8%	[27,3%; 28,2%]
Do not agree (at all)	17,4%	[16,9%; 17,9%]	16,5%	[16,0%; 17,1%]	18,7%	[11,6%; 28,1%]	20,7%	[18,4%; 23,3%]	17,1%	[16,7%; 17,5%]
I know a lot of fellow students to discuss subject-related questions										
(Strongly) agree	68,4%	[67,8%; 69,0%]	68,9%	[68,2%; 69,6%]	62,2%	[51,8%; 72,1%]	62,2%	[59,2%; 65,0%]	68,5%	[68,0%; 68,9%]
Neither/ nor	17,4%	[16,9%; 17,9%]	16,6%	[16,1%; 17,2%]	18,5%	[11,6%; 28,1%]	20,7%	[18,3%; 23,2%]	17,2%	[16,8%; 17,5%]
Do not agree (at all)	14,1%	[13,7%; 14,6%]	14,5%	[14,0%; 15,0%]	19,3%	[11,6%; 28,1%]	17,2%	[15,0%; 19,5%]	14,4%	[14,0%; 14,7%]
Contact with many students in study programme										
(Strongly) agree	51,9%	[51,3%; 52,6%]	52,7%	[52,0%; 53,4%]	34,1%	[24,7%; 44,6%]	46,7%	[43,8%; 49,7%]	52,1%	[51,6%; 52,6%]
Neither/ nor	20,2%	[19,7%; 20,8%]	19,8%	[19,2%; 20,4%]	28,1%	[19,5%; 38,4%]	22,2%	[19,8%; 24,7%]	20,1%	[19,7%; 20,5%]
Do not agree (at all)	27,9%	[27,3%; 28,5%]	27,5%	[26,8%; 28,1%]	37,8%	[27,9%; 48,2%]	31,1%	[28,4%; 33,9%]	27,8%	[27,4%; 28,2%]
It was always clear I would study in higher education one day										
(Strongly) agree	70,8%	[70,2%; 71,4%]	63,8%	[63,1%; 64,5%]	65,8%	[54,9%; 75,0%]	61,6%	[58,7%; 64,5%]	67,5%	[67,0%; 67,9%]
Neither/ nor	10,5%	[10,1%; 10,9%]	12,3%	[11,8%; 12,7%]	11,6%	[6,3%; 20,1%]	13,1%	[11,2%; 15,2%]	11,3%	[11,0%; 11,6%]
Do not agree (at all)	18,7%	[18,2%; 19,2%]	24,0%	[23,3%; 24,6%]	22,6%	[14,7%; 32,4%]	25,3%	[22,8%; 28,0%]	21,2%	[20,8%; 21,6%]
Performance in study programme in comparison to fellow students										
Much better	6,5%	[6,2%; 6,9%]	9,1%	[8,7%; 9,5%]	3,7%	[1,0%; 9,1%]	6,6%	[5,2%; 8,2%]	7,7%	[7,4%; 7,9%]
Somewhat better	29,7%	[29,1%; 30,3%]	32,3%	[31,6%; 33,0%]	32,4%	[22,6%; 42,1%]	29,4%	[26,7%; 32,2%]	30,9%	[30,4%; 31,3%]
Just as good	45,2%	[44,6%; 45,9%]	37,1%	[36,4%; 37,8%]	36,8%	[26,8%; 47,0%]	43,1%	[40,1%; 46,1%]	41,5%	[41,1%; 42,0%]

	Female		Male		Other		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	52,8%		44,4%		0,2%		2,6%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%		100%	
Somewhat worse	15,0%	[14,5%; 15,4%]	16,5%	[16,0%; 17,0%]	16,6%	[9,8%; 25,4%]	15,7%	[13,7%; 18,1%]	15,7%	[15,3%; 16,0%]
Much worse	3,6%	[3,4%; 3,8%]	5,0%	[4,7%; 5,3%]	10,4%	[5,4%; 18,4%]	5,2%	[4,0%; 6,7%]	4,3%	[4,1%; 4,5%]
It is often hard to discover what is expected of me in my current study programme										
(Strongly) agree	21,4%	[20,9%; 22,0%]	21,5%	[20,9%; 22,1%]	13,5%	[7,2%; 21,5%]	26,5%	[24,0%; 29,2%]	21,6%	[21,2%; 22,0%]
Neither/ nor	26,3%	[25,8%; 26,9%]	24,2%	[23,5%; 24,8%]	37,8%	[28,3%; 48,7%]	27,1%	[24,5%; 29,8%]	25,4%	[25,0%; 25,8%]
Do not agree (at all)	52,2%	[51,6%; 52,9%]	54,4%	[53,7%; 55,1%]	48,7%	[38,3%; 59,4%]	46,3%	[43,4%; 49,3%]	53,0%	[52,5%; 53,5%]
Study intensity (weekly workload spending on taught courses and personal study time)										
Low (0-20h)	29,1%	[28,5%; 29,8%]	28,5%	[27,8%; 29,2%]	37,4%	[26,5%; 48,8%]	32,4%	[29,5%; 35,5%]	29,0%	[28,5%; 29,4%]
Medium (20-40h)	45,1%	[44,4%; 45,8%]	45,9%	[45,1%; 46,7%]	47,4%	[35,8%; 58,8%]	41,6%	[38,4%; 44,8%]	45,4%	[44,9%; 45,9%]
High (>40h)	25,8%	[25,1%; 26,4%]	25,6%	[24,9%; 26,3%]	15,2%	[8,6%; 25,5%]	26,0%	[23,2%; 28,9%]	25,7%	[25,2%; 26,1%]
I would recommend my current main study programme										
(Strongly) agree	68,8%	[68,2%; 69,4%]	71,9%	[71,2%; 72,5%]	63,1%	[52,5%; 72,8%]	61,4%	[58,5%; 64,3%]	70,0%	[69,5%; 70,4%]
Neither/ nor	18,8%	[18,3%; 19,4%]	16,2%	[15,7%; 16,7%]	23,0%	[14,7%; 32,4%]	22,1%	[19,7%; 24,6%]	17,8%	[17,4%; 18,1%]
Do not agree (at all)	12,3%	[11,9%; 12,8%]	11,9%	[11,5%; 12,4%]	13,9%	[8,1%; 22,9%]	16,5%	[14,4%; 18,8%]	12,3%	[12,0%; 12,6%]
Satisfaction with study support services (e.g., organised tutoring, (academic) writing, bridging courses, mentoring)										
(Entirely) sufficient	37,5%	[36,7%; 38,2%]	41,7%	[40,9%; 42,5%]	39,3%	[29,1%; 51,2%]	34,0%	[30,8%; 37,3%]	39,2%	[38,7%; 39,8%]
Neither/ nor	32,7%	[32,0%; 33,4%]	32,4%	[31,7%; 33,2%]	32,9%	[22,9%; 44,2%]	31,5%	[28,4%; 34,8%]	32,5%	[32,0%; 33,1%]
Not sufficient (at all)	29,9%	[29,2%; 30,5%]	25,9%	[25,1%; 26,6%]	27,9%	[18,2%; 38,4%]	34,6%	[31,4%; 37,9%]	28,2%	[27,7%; 28,7%]
Satisfaction with provision of learning facilities (e.g., library, computer centre, work places)										
(Entirely) sufficient	49,6%	[48,9%; 50,2%]	53,7%	[53,0%; 54,5%]	35,8%	[25,7%; 46,1%]	45,0%	[41,9%; 48,2%]	51,3%	[50,8%; 51,8%]
Neither/ nor	21,4%	[20,8%; 21,9%]	20,4%	[19,8%; 21,0%]	29,5%	[20,3%; 39,7%]	21,0%	[18,5%; 23,6%]	21,0%	[20,5%; 21,4%]
Not sufficient (at all)	29,1%	[28,5%; 29,7%]	25,8%	[25,2%; 26,5%]	34,6%	[24,6%; 44,8%]	34,0%	[31,1%; 37,0%]	27,8%	[27,3%; 28,2%]
Satisfaction with support to balance my studies and family										
(Entirely) sufficient	28,6%	[28,0%; 29,3%]	33,0%	[32,3%; 33,8%]	22,4%	[13,3%; 32,5%]	25,1%	[22,3%; 28,0%]	30,4%	[29,9%; 30,9%]
Neither/ nor	27,3%	[26,7%; 27,9%]	27,8%	[27,1%; 28,5%]	24,1%	[15,7%; 35,7%]	25,8%	[23,0%; 28,7%]	27,5%	[27,0%; 28,0%]
Not sufficient (at all)	44,1%	[43,4%; 44,8%]	39,2%	[38,4%; 40,0%]	53,4%	[41,9%; 65,0%]	49,2%	[45,9%; 52,4%]	42,1%	[41,6%; 42,6%]

Source: Weighted data, EUROSTUDENT VII Micro Data, Cuppen et al., 2023.

9.7.2 Finland

	Female		Male		Other		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	53,0%		45,5%		0,4%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%		100%	
Age										
Up to 21 years	13,0%	[11,9%; 14,1%]	12,3%	[11,2%; 13,5%]	15,5%	[6,7%; 32,7%]	0,7%	[0,1%; 6,2%]	12,5%	[11,8%; 13,3%]
22 to <25 years	26,5%	[25,1%; 27,9%]	29,2%	[27,6%; 30,8%]	32,7%	[18,6%; 51,1%]	21,1%	[12,5%; 30,8%]	27,7%	[26,7%; 28,7%]
25 to <30 years	26,3%	[24,9%; 27,7%]	30,0%	[28,4%; 31,6%]	26,1%	[13,5%; 44,1%]	35,7%	[25,4%; 47,0%]	28,1%	[27,0%; 29,1%]
30 years or over	34,2%	[32,7%; 35,8%]	28,6%	[27,0%; 30,2%]	25,7%	[13,5%; 44,1%]	42,5%	[31,6%; 53,9%]	31,7%	[30,6%; 32,8%]
Educational background: highest educational attainment of parents										
No tertiary education (ISCED 0-4)	34,4%	[32,8%; 36,0%]	32,1%	[30,4%; 33,8%]	19,4%	[7,2%; 34,8%]	31,3%	[20,5%; 41,9%]	33,3%	[32,1%; 34,5%]
Tertiary education (ISCED 5-8)	65,6%	[64,0%; 67,2%]	67,9%	[66,1%; 69,6%]	80,6%	[65,2%; 92,8%]	68,7%	[56,6%; 78,2%]	66,7%	[65,5%; 67,9%]
Financial situation of parents										
(Very) well-off	35,4%	[33,8%; 37,1%]	36,4%	[34,7%; 38,1%]	30,2%	[16,0%; 47,7%]	16,8%	[9,7%; 27,2%]	35,6%	[34,5%; 36,8%]
Average	49,3%	[47,7%; 51,0%]	47,8%	[46,0%; 49,6%]	38,7%	[21,3%; 54,5%]	54,6%	[42,6%; 65,6%]	48,7%	[47,4%; 49,9%]
Not well off (at all)	15,2%	[14,0%; 16,5%]	15,8%	[14,5%; 17,2%]	31,1%	[16,0%; 47,7%]	28,6%	[19,0%; 39,9%]	15,7%	[14,8%; 16,6%]
International students (foreign HE qualification)										
International student (foreign HE qualification)	5,7%	[5,0%; 6,5%]	7,6%	[6,7%; 8,5%]	6,2%	[1,4%; 19,7%]	4,3%	[1,2%; 10,6%]	6,6%	[6,0%; 7,2%]
Domestic student	94,3%	[93,5%; 95,0%]	92,4%	[91,5%; 93,3%]	93,8%	[80,3%; 98,6%]	95,7%	[89,4%; 98,8%]	93,4%	[92,8%; 94,0%]
Housing situation: students living with/without parents										
Students living with parents	3,3%	[2,8%; 4,0%]	6,0%	[5,2%; 6,9%]	1,6%	[0,0%; 8,0%]	5,7%	[1,9%; 12,5%]	4,6%	[4,1%; 5,1%]
Students not living with parents	96,7%	[96,0%; 97,2%]	94,0%	[93,1%; 94,8%]	98,4%	[85,5%; 99,6%]	94,3%	[87,5%; 98,1%]	95,4%	[94,9%; 95,9%]
Type of higher education institution										
At a university	49,0%	[47,3%; 50,6%]	47,5%	[45,7%; 49,2%]	68,3%	[48,9%; 81,4%]	55,0%	[43,4%; 65,8%]	48,4%	[47,3%; 49,6%]
At a non-university type	51,0%	[49,4%; 52,6%]	52,5%	[50,8%; 54,2%]	31,7%	[16,0%; 47,7%]	45,0%	[34,2%; 56,6%]	51,6%	[50,4%; 52,7%]
Size of study location										
<300k	42,6%	[41,0%; 44,2%]	42,0%	[40,3%; 43,7%]	20,7%	[8,8%; 36,7%]	29,2%	[19,4%; 39,8%]	42,1%	[40,9%; 43,2%]
>300k	57,4%	[55,8%; 59,0%]	58,0%	[56,3%; 59,7%]	79,3%	[59,6%; 88,9%]	70,8%	[60,2%; 80,6%]	57,9%	[56,8%; 59,1%]
Qualification studied for										
Bachelor	72,6%	[71,2%; 74,0%]	76,4%	[74,9%; 77,8%]	83,0%	[67,3%; 93,3%]	71,7%	[60,2%; 80,6%]	74,4%	[73,3%; 75,4%]
Master	27,4%	[26,0%; 28,8%]	23,6%	[22,2%; 25,1%]	17,0%	[6,7%; 32,7%]	28,3%	[19,4%; 39,8%]	25,6%	[24,6%; 26,7%]

	Female		Male		Other		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	53,0%		45,5%		0,4%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%		100%	
Field of study										
Education	8,4%	[7,6%; 9,4%]	2,3%	[1,8%; 2,9%]	4,9%	[0,4%; 14,5%]	2,1%	[0,6%; 8,5%]	5,6%	[5,0%; 6,1%]
Arts and humanities	14,0%	[12,9%; 15,1%]	7,0%	[6,1%; 7,9%]	39,8%	[24,0%; 57,8%]	31,7%	[21,7%; 42,7%]	11,1%	[10,4%; 11,8%]
Social sciences	8,2%	[7,4%; 9,1%]	4,0%	[3,4%; 4,7%]	14,1%	[4,7%; 28,7%]	9,4%	[4,4%; 17,9%]	6,3%	[5,8%; 6,9%]
Business, administration & law	19,1%	[17,9%; 20,4%]	18,5%	[17,1%; 19,8%]	0,0%	[0,0%; 0,0%]	16,5%	[9,3%; 26,2%]	18,7%	[17,8%; 19,7%]
Natural sciences	4,5%	[3,9%; 5,3%]	4,6%	[3,9%; 5,4%]	5,2%	[1,4%; 19,7%]	11,9%	[6,3%; 21,3%]	4,7%	[4,2%; 5,2%]
ICTs	3,5%	[2,9%; 4,1%]	16,8%	[15,5%; 18,1%]	20,1%	[8,8%; 36,7%]	7,5%	[2,7%; 14,4%]	9,6%	[9,0%; 10,3%]
Engineering	6,8%	[6,1%; 7,7%]	33,4%	[31,8%; 35,1%]	0,0%	[0,0%; 0,0%]	5,5%	[1,9%; 12,5%]	18,9%	[18,0%; 19,8%]
Agriculture & veterinary	2,5%	[2,0%; 3,0%]	2,5%	[2,0%; 3,0%]	5,2%	[1,4%; 19,7%]	2,8%	[0,6%; 8,5%]	2,5%	[2,2%; 2,9%]
Health & welfare	28,4%	[27,0%; 29,9%]	8,1%	[7,2%; 9,0%]	10,8%	[2,9%; 24,3%]	11,2%	[5,3%; 19,6%]	18,9%	[18,0%; 19,9%]
Services	4,4%	[3,8%; 5,1%]	2,9%	[2,3%; 3,5%]	0,0%	[0,0%; 0,0%]	1,4%	[0,1%; 6,2%]	3,7%	[3,2%; 4,1%]
Direct and delayed transition										
Direct transition	67,2%	[65,7%; 68,7%]	68,2%	[66,5%; 69,7%]	79,3%	[62,2%; 90,9%]	65,5%	[54,7%; 76,4%]	67,7%	[66,6%; 68,8%]
Delayed transition	32,8%	[31,3%; 34,3%]	31,8%	[30,3%; 33,5%]	20,7%	[9,1%; 37,8%]	34,5%	[24,9%; 46,7%]	32,3%	[31,2%; 33,4%]
Entry qualification										
Non-traditional route	7,4%	[6,5%; 8,2%]	7,9%	[7,0%; 8,9%]	5,3%	[1,4%; 19,7%]	14,7%	[8,3%; 24,6%]	7,7%	[7,1%; 8,3%]
Traditional route	92,6%	[91,8%; 93,5%]	92,1%	[91,1%; 93,0%]	94,7%	[80,3%; 98,6%]	85,3%	[75,4%; 91,7%]	92,3%	[91,7%; 92,9%]
Students with/without impairment limiting them in their studies										
Students without impairment	75,9%	[74,4%; 77,3%]	81,7%	[80,2%; 83,1%]	38,1%	[21,3%; 54,5%]	56,4%	[44,7%; 67,1%]	78,1%	[77,1%; 79,1%]
Students with impairment	24,1%	[22,7%; 25,6%]	18,3%	[16,9%; 19,8%]	61,9%	[42,2%; 76,0%]	43,6%	[32,9%; 55,3%]	21,9%	[20,9%; 22,9%]
Type of impairment: Physical chronic disease										
No	88,9%	[87,8%; 89,9%]	91,5%	[90,4%; 92,5%]	72,2%	[52,3%; 84,0%]	93,7%	[85,6%; 97,3%]	90,0%	[89,3%; 90,8%]
Yes	11,1%	[10,1%; 12,2%]	8,5%	[7,5%; 9,6%]	27,8%	[13,5%; 44,1%]	6,3%	[2,7%; 14,4%]	10,0%	[9,2%; 10,7%]
Type of impairment: Mental health problem										
No	83,9%	[82,6%; 85,1%]	88,1%	[86,9%; 89,3%]	38,9%	[21,3%; 54,5%]	60,0%	[48,8%; 70,9%]	85,4%	[84,5%; 86,2%]
Yes	16,1%	[14,9%; 17,4%]	11,9%	[10,7%; 13,1%]	61,1%	[42,2%; 76,0%]	40,0%	[29,1%; 51,2%]	14,6%	[13,8%; 15,5%]
Type of impairment: Mobility impairment										
No	99,0%	[98,7%; 99,3%]	97,9%	[97,3%; 98,4%]	100,0%	[0,0%; 0,0%]	98,9%	[93,8%; 99,9%]	98,5%	[98,2%; 98,8%]
Yes	1,0%	[0,7%; 1,4%]	2,1%	[1,6%; 2,7%]	0,0%	[0,0%; 0,0%]	1,1%	[0,1%; 6,2%]	1,5%	[1,2%; 1,8%]
Type of impairment: Sensory impairment (vision or hearing)										
No	98,9%	[98,5%; 99,2%]	97,0%	[96,3%; 97,6%]	97,5%	[85,5%; 99,6%]	98,6%	[93,8%; 99,9%]	98,0%	[97,6%; 98,3%]
Yes	1,1%	[0,8%; 1,5%]	3,0%	[2,4%; 3,7%]	2,5%	[0,4%; 14,5%]	1,4%	[0,1%; 6,2%]	2,0%	[1,7%; 2,3%]
Type of impairment: Learning disability (ADHD, Dyslexia)										

	Female		Male		Other		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	53,0%		45,5%		0,4%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%		100%	
No	93,9%	[93,1%; 94,7%]	94,6%	[93,8%; 95,4%]	88,0%	[71,3%; 95,3%]	89,3%	[80,4%; 94,7%]	94,2%	[93,5%; 94,7%]
Yes	6,1%	[5,3%; 7,0%]	5,4%	[4,6%; 6,2%]	12,0%	[4,7%; 28,7%]	10,7%	[5,3%; 19,6%]	5,8%	[5,3%; 6,4%]
Type of impairment: Another long-standing health problem/ functional limitation/ impairment/ etc.										
No	89,8%	[88,7%; 90,8%]	90,0%	[88,8%; 91,0%]	87,2%	[71,3%; 95,3%]	81,5%	[70,7%; 88,6%]	89,8%	[89,0%; 90,5%]
Yes	10,2%	[9,2%; 11,3%]	10,0%	[9,0%; 11,2%]	12,8%	[4,7%; 28,7%]	18,5%	[11,4%; 29,3%]	10,2%	[9,5%; 11,0%]
Is/are your impairment(s) obvious to others?										
Impairment is immediately noticeable	1,4%	[0,9%; 2,2%]	2,7%	[1,8%; 3,9%]	n.a.	n.a.	3,1%	[0,3%; 10,8%]	2,0%	[1,5%; 2,7%]
Impairment is noticeable after some time	12,5%	[10,8%; 14,5%]	18,2%	[15,8%; 20,8%]	n.a.	n.a.	12,3%	[4,8%; 24,7%]	15,0%	[13,6%; 16,6%]
Impairment is not noticeable	86,0%	[84,0%; 87,9%]	79,1%	[76,3%; 81,6%]	n.a.	n.a.	84,7%	[72,3%; 93,7%]	83,0%	[81,3%; 84,5%]
Impairment limiting in daily activities										
Severely limited	13,9%	[12,0%; 15,9%]	19,4%	[16,9%; 22,0%]	n.a.	n.a.	34,8%	[22,0%; 49,7%]	16,8%	[15,3%; 18,5%]
Limited but not severely	59,0%	[56,2%; 61,8%]	53,2%	[49,9%; 56,4%]	n.a.	n.a.	49,1%	[34,4%; 63,4%]	56,3%	[54,2%; 58,4%]
Not limited at all	27,1%	[24,7%; 29,7%]	27,4%	[24,6%; 30,3%]	n.a.	n.a.	16,2%	[7,6%; 29,3%]	26,8%	[25,0%; 28,7%]
Impairments limiting in studies										
Severely limited	16,9%	[14,9%; 19,1%]	20,5%	[17,9%; 23,1%]	n.a.	n.a.	35,0%	[22,0%; 49,7%]	19,0%	[17,4%; 20,7%]
Limited but not severely	48,5%	[45,7%; 51,4%]	37,0%	[33,9%; 40,1%]	n.a.	n.a.	37,9%	[24,0%; 52,1%]	43,4%	[41,4%; 45,5%]
Not limited at all	34,6%	[32,0%; 37,3%]	42,6%	[39,3%; 45,7%]	n.a.	n.a.	27,2%	[16,3%; 42,4%]	37,6%	[35,6%; 39,6%]
How would you rate support you receive to overcome the limitations you face in your studies due to your impairment(s)?										
(Entirely) sufficient	21,1%	[18,3%; 24,0%]	26,9%	[23,2%; 30,8%]	n.a.	n.a.	15,0%	[6,2%; 30,9%]	23,2%	[21,0%; 25,5%]
Neither/ nor	23,1%	[20,2%; 26,1%]	18,2%	[15,1%; 21,6%]	n.a.	n.a.	19,0%	[8,2%; 34,6%]	20,9%	[18,8%; 23,2%]
Not sufficient (at all)	43,2%	[39,8%; 46,7%]	35,5%	[31,6%; 39,8%]	n.a.	n.a.	57,1%	[39,1%; 72,3%]	40,8%	[38,2%; 43,4%]
No support wanted /needed	12,6%	[10,4%; 15,0%]	19,3%	[16,1%; 22,8%]	n.a.	n.a.	8,9%	[2,7%; 23,0%]	15,1%	[13,3%; 17,1%]
Students with/without financial difficulties										
Students with financial difficulties	24,6%	[23,1%; 26,0%]	22,3%	[20,9%; 23,9%]	39,8%	[24,0%; 57,8%]	39,3%	[29,1%; 51,2%]	23,8%	[22,7%; 24,8%]
Middle category, not for analyses	27,8%	[26,3%; 29,4%]	21,7%	[20,3%; 23,2%]	12,4%	[4,7%; 28,7%]	28,2%	[19,4%; 39,8%]	25,0%	[23,9%; 26,0%]
Students without financial difficulties	47,6%	[46,0%; 49,3%]	55,9%	[54,1%; 57,7%]	47,8%	[29,8%; 64,1%]	32,5%	[22,9%; 44,2%]	51,3%	[50,0%; 52,5%]
Students' ability to pay for an unexpected required expense										
Yes, I am able to pay this through my own resources.	57,5%	[55,9%; 59,2%]	65,3%	[63,6%; 67,1%]	50,7%	[32,8%; 67,2%]	51,0%	[39,4%; 61,9%]	61,0%	[59,8%; 62,2%]
No, but someone else (parents, family, partner etc.) would pay this for me.	29,6%	[28,1%; 31,2%]	23,0%	[21,5%; 24,6%]	26,5%	[13,5%; 44,1%]	26,7%	[17,0%; 36,9%]	26,5%	[25,5%; 27,6%]
No, I cannot afford this through my own resources and nobody else would be able to pay this for me.	12,8%	[11,8%; 14,0%]	11,7%	[10,5%; 12,9%]	22,7%	[11,1%; 40,4%]	22,3%	[13,6%; 32,4%]	12,4%	[11,7%; 13,3%]

	Female		Male		Other		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	53,0%		45,5%		0,4%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%		100%	
Main source of income (>75% of total income)										
Dependent on family	7,9%	[7,0%; 8,8%]	7,7%	[6,8%; 8,7%]	11,6%	[2,9%; 24,3%]	6,7%	[2,8%; 14,9%]	7,8%	[7,2%; 8,4%]
Dependent on self-earned income	23,9%	[22,5%; 25,3%]	28,1%	[26,5%; 29,7%]	17,0%	[6,7%; 32,7%]	31,6%	[21,5%; 42,9%]	25,9%	[24,8%; 26,9%]
Dependent on public student support	17,7%	[16,4%; 19,0%]	22,0%	[20,5%; 23,5%]	31,3%	[16,0%; 47,7%]	24,1%	[15,4%; 35,2%]	19,7%	[18,8%; 20,7%]
Other	50,6%	[48,9%; 52,2%]	42,3%	[40,5%; 44,1%]	40,0%	[24,0%; 57,8%]	37,7%	[27,8%; 50,2%]	46,6%	[45,4%; 47,8%]
Paid job(s) during the current lecture period										
Yes, during the whole lecture period	36,3%	[34,7%; 37,9%]	35,3%	[33,7%; 37,1%]	29,0%	[16,0%; 47,7%]	44,9%	[34,2%; 56,6%]	35,9%	[34,8%; 37,1%]
Yes, from time to time	23,4%	[22,0%; 24,8%]	18,6%	[17,3%; 20,0%]	8,5%	[2,9%; 24,3%]	20,1%	[12,5%; 30,8%]	21,1%	[20,2%; 22,1%]
No work during the lecture period	40,3%	[38,7%; 41,9%]	46,1%	[44,3%; 47,8%]	62,5%	[42,2%; 76,0%]	35,0%	[25,4%; 47,0%]	42,9%	[41,8%; 44,1%]
Number of working hours (incl. students without paid job with 0h)										
0h	41,3%	[39,7%; 42,9%]	46,9%	[45,2%; 48,7%]	62,5%	[42,2%; 76,0%]	36,0%	[26,1%; 48,2%]	43,9%	[42,7%; 45,1%]
1-20h	34,2%	[32,7%; 35,8%]	27,3%	[25,8%; 29,0%]	24,1%	[11,1%; 40,4%]	41,1%	[30,0%; 52,5%]	31,1%	[30,0%; 32,2%]
>20h	24,5%	[23,1%; 25,9%]	25,7%	[24,2%; 27,3%]	13,4%	[4,7%; 28,7%]	23,0%	[14,0%; 33,2%]	25,0%	[24,0%; 26,0%]
I work to cover my living costs										
Applies (totally)	87,6%	[86,2%; 89,0%]	85,1%	[83,3%; 86,8%]	n.a.	n.a.	86,2%	[75,6%; 94,5%]	86,5%	[85,4%; 87,6%]
Neither/ nor	4,8%	[4,0%; 5,8%]	7,5%	[6,3%; 8,9%]	n.a.	n.a.	8,5%	[2,9%; 19,0%]	6,0%	[5,3%; 6,8%]
Not (at all)	7,6%	[6,5%; 8,7%]	7,3%	[6,2%; 8,7%]	n.a.	n.a.	5,3%	[0,9%; 13,0%]	7,4%	[6,7%; 8,3%]
I work to gain experience on the labour market										
Applies (totally)	62,5%	[60,4%; 64,5%]	61,0%	[58,6%; 63,3%]	n.a.	n.a.	55,5%	[41,1%; 68,9%]	61,6%	[60,1%; 63,2%]
Neither/ nor	14,4%	[13,0%; 16,0%]	16,2%	[14,5%; 18,0%]	n.a.	n.a.	5,5%	[1,8%; 16,1%]	15,2%	[14,1%; 16,3%]
Not (at all)	23,1%	[21,3%; 24,9%]	22,8%	[20,8%; 24,9%]	n.a.	n.a.	39,0%	[27,3%; 54,7%]	23,2%	[21,9%; 24,5%]
Without my paid job, I could not afford to be a student										
Applies (totally)	58,9%	[56,8%; 61,0%]	50,7%	[48,3%; 53,1%]	67,4%	[34,8%; 86,3%]	61,5%	[48,6%; 75,9%]	55,4%	[53,9%; 57,0%]
Neither/ nor	14,1%	[12,7%; 15,6%]	13,7%	[12,2%; 15,5%]	5,2%	[1,0%; 35,3%]	12,9%	[5,6%; 24,9%]	13,9%	[12,9%; 15,0%]
Not (at all)	27,0%	[25,1%; 28,9%]	35,6%	[33,3%; 37,9%]	27,4%	[8,3%; 56,5%]	25,6%	[15,1%; 40,0%]	30,7%	[29,2%; 32,1%]
I work because I have to support others (children, partner, parents etc.) financially.										
Applies (totally)	25,9%	[24,1%; 27,8%]	24,8%	[22,7%; 26,9%]	10,4%	[1,0%; 35,3%]	28,7%	[18,2%; 43,8%]	25,4%	[24,1%; 26,8%]
Neither/ nor	6,9%	[5,9%; 8,0%]	7,5%	[6,3%; 8,9%]	18,1%	[4,0%; 46,7%]	20,4%	[11,5%; 34,5%]	7,4%	[6,6%; 8,2%]
Not (at all)	67,2%	[65,2%; 69,2%]	67,7%	[65,4%; 69,9%]	71,5%	[43,5%; 91,7%]	50,9%	[37,1%; 64,9%]	67,2%	[65,7%; 68,7%]
I work so I can afford things I otherwise would not buy.										
Applies (totally)	64,1%	[62,0%; 66,1%]	62,9%	[60,6%; 65,2%]	45,7%	[20,0%; 73,0%]	46,9%	[33,1%; 60,9%]	63,3%	[61,8%; 64,8%]
Neither/ nor	15,7%	[14,2%; 17,3%]	17,6%	[15,8%; 19,5%]	27,0%	[8,3%; 56,5%]	33,4%	[21,8%; 48,2%]	16,8%	[15,6%; 18,0%]
Not (at all)	20,2%	[18,5%; 21,9%]	19,5%	[17,6%; 21,4%]	27,3%	[8,3%; 56,5%]	19,7%	[9,9%; 32,0%]	19,9%	[18,7%; 21,2%]

	Female		Male		Other		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	53,0%		45,5%		0,4%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%		100%	
Self-categorisation as students/workers										
Student	63,5%	[61,5%; 65,6%]	58,6%	[56,2%; 61,0%]	68,5%	[43,5%; 91,7%]	55,0%	[41,1%; 68,9%]	61,3%	[59,8%; 62,9%]
Worker	36,5%	[34,4%; 38,5%]	41,4%	[39,0%; 43,8%]	31,5%	[8,3%; 56,5%]	45,0%	[31,1%; 58,9%]	38,7%	[37,1%; 40,2%]
Relation employment and content of study programme (only working students)										
(Very) closely	62,6%	[60,5%; 64,6%]	63,5%	[61,2%; 65,8%]	61,8%	[34,8%; 86,3%]	64,1%	[49,6%; 76,4%]	63,0%	[61,5%; 64,5%]
Neither/ nor	10,5%	[9,2%; 11,8%]	10,6%	[9,2%; 12,2%]	2,7%	[0,0%; 20,0%]	3,7%	[0,9%; 13,0%]	10,4%	[9,5%; 11,4%]
Not (at all)	27,0%	[25,1%; 28,9%]	25,9%	[23,8%; 28,0%]	35,5%	[13,7%; 65,2%]	32,2%	[20,0%; 46,0%]	26,6%	[25,2%; 28,0%]
Satisfaction with support to balance my studies and paid job										
(Entirely) sufficient	17,2%	[16,0%; 18,4%]	26,3%	[24,7%; 27,8%]	7,6%	[1,4%; 19,7%]	14,9%	[8,4%; 24,9%]	21,2%	[20,3%; 22,2%]
Neither/ nor	19,9%	[18,6%; 21,3%]	20,2%	[18,8%; 21,6%]	16,6%	[6,7%; 32,7%]	20,9%	[12,7%; 31,2%]	20,0%	[19,1%; 21,0%]
Not sufficient (at all)	37,1%	[35,6%; 38,7%]	26,1%	[24,6%; 27,7%]	32,2%	[18,6%; 51,1%]	38,3%	[28,2%; 50,4%]	32,1%	[31,0%; 33,2%]
I do not need/want	25,8%	[24,3%; 27,2%]	27,5%	[25,9%; 29,1%]	43,5%	[26,9%; 61,0%]	26,0%	[17,3%; 37,4%]	26,6%	[25,6%; 27,7%]
Satisfaction with support in the preparation for my (future) work life										
(Entirely) sufficient	22,4%	[21,1%; 23,8%]	30,5%	[28,9%; 32,1%]	25,5%	[13,5%; 44,1%]	15,1%	[8,3%; 24,6%]	26,0%	[25,0%; 27,1%]
Neither/ nor	29,4%	[27,9%; 30,9%]	27,0%	[25,4%; 28,6%]	14,7%	[4,7%; 28,7%]	41,5%	[30,3%; 52,5%]	28,4%	[27,3%; 29,4%]
Not sufficient (at all)	31,5%	[29,9%; 33,0%]	22,4%	[21,0%; 23,9%]	37,8%	[21,3%; 54,5%]	28,4%	[19,4%; 39,8%]	27,4%	[26,3%; 28,4%]
I do not need/want	16,8%	[15,6%; 18,0%]	20,1%	[18,7%; 21,6%]	22,0%	[11,1%; 40,4%]	15,0%	[8,3%; 24,6%]	18,3%	[17,4%; 19,2%]
I am seriously thinking of completely abandoning my higher education studies										
(Strongly) agree	4,3%	[3,7%; 5,0%]	7,5%	[6,6%; 8,5%]	6,3%	[1,4%; 19,7%]	3,8%	[1,2%; 10,6%]	5,8%	[5,3%; 6,4%]
Neither/ nor	4,3%	[3,7%; 5,0%]	6,5%	[5,7%; 7,4%]	20,5%	[8,8%; 36,7%]	19,1%	[11,4%; 29,3%]	5,5%	[5,0%; 6,1%]
Do not agree (at all)	91,3%	[90,4%; 92,2%]	86,0%	[84,7%; 87,2%]	73,2%	[55,9%; 86,5%]	77,0%	[66,1%; 85,2%]	88,7%	[87,9%; 89,4%]
I am seriously thinking about changing my current main study programme										
(Strongly) agree	13,4%	[12,3%; 14,5%]	14,7%	[13,5%; 16,0%]	19,0%	[8,8%; 36,7%]	12,3%	[6,3%; 21,3%]	14,0%	[13,2%; 14,8%]
Neither/ nor	14,2%	[13,1%; 15,4%]	13,2%	[12,0%; 14,4%]	25,3%	[11,1%; 40,4%]	29,8%	[20,5%; 41,3%]	13,9%	[13,1%; 14,8%]
Do not agree (at all)	72,4%	[71,0%; 73,9%]	72,1%	[70,5%; 73,7%]	55,8%	[35,9%; 70,2%]	57,9%	[46,1%; 68,4%]	72,1%	[71,0%; 73,1%]
Lecturers give helpful feedback										
(Strongly) agree	47,8%	[46,2%; 49,4%]	50,9%	[49,2%; 52,7%]	54,5%	[35,9%; 70,2%]	57,9%	[46,1%; 68,4%]	49,4%	[48,2%; 50,5%]
Neither/ nor	25,8%	[24,4%; 27,2%]	22,8%	[21,4%; 24,3%]	21,5%	[8,8%; 36,7%]	22,5%	[13,6%; 32,4%]	24,4%	[23,4%; 25,4%]
Do not agree (at all)	26,4%	[25,0%; 27,8%]	26,2%	[24,7%; 27,8%]	24,1%	[11,1%; 40,4%]	19,7%	[11,4%; 29,3%]	26,2%	[25,2%; 27,3%]
Lecturers motivate to do best work										
(Strongly) agree	46,1%	[44,5%; 47,7%]	50,3%	[48,6%; 52,1%]	51,8%	[32,8%; 67,2%]	49,8%	[38,1%; 60,6%]	48,1%	[46,9%; 49,2%]
Neither/ nor	31,0%	[29,5%; 32,5%]	26,4%	[24,9%; 28,0%]	19,1%	[8,8%; 36,7%]	28,4%	[19,4%; 39,8%]	28,8%	[27,8%; 29,9%]
Do not agree (at all)	22,9%	[21,6%; 24,3%]	23,3%	[21,8%; 24,7%]	29,1%	[16,0%; 47,7%]	21,8%	[13,6%; 32,4%]	23,1%	[22,1%; 24,1%]

	Female		Male		Other		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	53,0%		45,5%		0,4%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%		100%	
Lecturers extremely good at explaining things										
(Strongly) agree	45,6%	[44,0%; 47,2%]	54,0%	[52,3%; 55,8%]	61,7%	[42,2%; 76,0%]	52,7%	[40,7%; 63,2%]	49,6%	[48,4%; 50,8%]
Neither/ nor	34,6%	[33,1%; 36,1%]	27,5%	[26,0%; 29,1%]	22,9%	[11,1%; 40,4%]	30,7%	[20,5%; 41,3%]	31,3%	[30,2%; 32,4%]
Do not agree (at all)	19,8%	[18,5%; 21,1%]	18,4%	[17,1%; 19,8%]	15,3%	[6,7%; 32,7%]	16,6%	[9,3%; 26,2%]	19,1%	[18,2%; 20,1%]
Get along well with lecturers										
(Strongly) agree	82,0%	[80,7%; 83,2%]	81,2%	[79,8%; 82,5%]	84,4%	[67,3%; 93,3%]	68,2%	[57,3%; 78,3%]	81,5%	[80,6%; 82,4%]
Neither/ nor	13,3%	[12,2%; 14,4%]	11,3%	[10,2%; 12,4%]	7,4%	[1,4%; 19,7%]	28,1%	[18,2%; 38,4%]	12,5%	[11,7%; 13,3%]
Do not agree (at all)	4,7%	[4,1%; 5,4%]	7,5%	[6,7%; 8,5%]	8,2%	[1,4%; 19,7%]	3,7%	[1,2%; 10,6%]	6,0%	[5,5%; 6,6%]
Lecturers interested in what students has to say										
(Strongly) agree	63,0%	[61,5%; 64,6%]	66,6%	[64,9%; 68,2%]	59,1%	[39,0%; 73,1%]	60,2%	[48,8%; 70,9%]	64,6%	[63,5%; 65,7%]
Neither/ nor	24,6%	[23,2%; 26,0%]	19,9%	[18,6%; 21,3%]	30,9%	[16,0%; 47,7%]	26,0%	[17,0%; 36,9%]	22,5%	[21,5%; 23,5%]
Do not agree (at all)	12,4%	[11,3%; 13,5%]	13,5%	[12,4%; 14,7%]	10,0%	[2,9%; 24,3%]	13,8%	[7,3%; 22,9%]	12,9%	[12,1%; 13,7%]
I know a lot of fellow students to discuss subject-related questions										
(Strongly) agree	66,0%	[64,4%; 67,5%]	61,7%	[60,0%; 63,4%]	60,5%	[42,2%; 76,0%]	40,4%	[29,1%; 51,2%]	63,8%	[62,6%; 64,9%]
Neither/ nor	15,3%	[14,2%; 16,5%]	16,1%	[14,9%; 17,5%]	17,2%	[6,7%; 32,7%]	26,9%	[18,2%; 38,4%]	15,8%	[15,0%; 16,7%]
Do not agree (at all)	18,7%	[17,5%; 20,0%]	22,1%	[20,7%; 23,6%]	22,4%	[11,1%; 40,4%]	32,6%	[22,9%; 44,2%]	20,4%	[19,5%; 21,4%]
Contact with many students in study programme										
(Strongly) agree	55,1%	[53,5%; 56,7%]	52,3%	[50,5%; 54,0%]	47,9%	[29,8%; 64,1%]	35,8%	[25,4%; 47,0%]	53,5%	[52,4%; 54,7%]
Neither/ nor	19,2%	[18,0%; 20,5%]	19,2%	[17,9%; 20,6%]	15,8%	[6,7%; 32,7%]	25,4%	[17,0%; 36,9%]	19,3%	[18,4%; 20,2%]
Do not agree (at all)	25,7%	[24,4%; 27,2%]	28,5%	[27,0%; 30,1%]	36,3%	[21,3%; 54,5%]	38,8%	[27,8%; 49,8%]	27,2%	[26,2%; 28,2%]
I often have the feeling that I do not really belong in higher education										
(Strongly) agree	10,3%	[9,4%; 11,4%]	13,7%	[12,5%; 14,9%]	10,7%	[2,9%; 24,3%]	11,7%	[6,3%; 21,3%]	11,9%	[11,1%; 12,6%]
Neither/ nor	11,1%	[10,1%; 12,1%]	12,3%	[11,1%; 13,4%]	16,4%	[6,7%; 32,7%]	23,9%	[14,8%; 33,9%]	11,8%	[11,0%; 12,6%]
Do not agree (at all)	78,6%	[77,2%; 79,9%]	74,1%	[72,5%; 75,6%]	72,8%	[52,3%; 84,0%]	64,5%	[53,0%; 74,6%]	76,4%	[75,3%; 77,3%]
It was always clear I would study in higher education one day										
(Strongly) agree	67,8%	[66,3%; 69,3%]	61,8%	[60,1%; 63,5%]	78,9%	[59,6%; 88,9%]	43,4%	[32,9%; 55,3%]	64,9%	[63,8%; 66,0%]
Neither/ nor	11,9%	[10,9%; 13,0%]	13,9%	[12,7%; 15,1%]	9,0%	[2,9%; 24,3%]	31,1%	[21,7%; 42,7%]	13,0%	[12,2%; 13,8%]
Do not agree (at all)	20,3%	[19,0%; 21,6%]	24,3%	[22,8%; 25,8%]	12,1%	[4,7%; 28,7%]	25,5%	[17,0%; 36,9%]	22,1%	[21,2%; 23,1%]
Performance in study programme in comparison to fellow students										
Much better	6,6%	[5,8%; 7,5%]	9,4%	[8,4%; 10,4%]	5,7%	[1,5%; 20,3%]	5,5%	[1,9%; 12,5%]	7,8%	[7,2%; 8,5%]
Somewhat better	34,1%	[32,6%; 35,7%]	33,0%	[31,3%; 34,7%]	45,6%	[27,9%; 62,7%]	22,6%	[13,6%; 32,4%]	33,5%	[32,4%; 34,7%]
Just as good	42,0%	[40,4%; 43,6%]	33,8%	[32,1%; 35,5%]	26,0%	[14,0%; 45,4%]	45,5%	[34,2%; 56,6%]	38,2%	[37,1%; 39,4%]
Somewhat worse	14,0%	[12,9%; 15,2%]	16,8%	[15,5%; 18,2%]	22,6%	[11,5%; 41,6%]	19,4%	[11,4%; 29,3%]	15,4%	[14,5%; 16,2%]

	Female		Male		Other		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	53,0%		45,5%		0,4%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%		100%	
Much worse	3,2%	[2,7%; 3,9%]	7,1%	[6,2%; 8,0%]	0,0%	[0,0%; 0,0%]	7,0%	[2,7%; 14,4%]	5,0%	[4,5%; 5,5%]
It is often hard to discover what is expected of me in my current study programme										
(Strongly) agree	40,5%	[38,9%; 42,1%]	39,4%	[37,7%; 41,1%]	42,9%	[26,9%; 61,0%]	52,3%	[40,7%; 63,2%]	40,1%	[39,0%; 41,3%]
Neither/ nor	24,2%	[22,8%; 25,6%]	25,7%	[24,2%; 27,3%]	31,2%	[16,0%; 47,7%]	22,9%	[14,8%; 33,9%]	24,9%	[23,9%; 25,9%]
Do not agree (at all)	35,3%	[33,8%; 36,9%]	34,9%	[33,3%; 36,6%]	26,0%	[13,5%; 44,1%]	24,7%	[15,9%; 35,4%]	35,0%	[33,9%; 36,1%]
Study intensity (weekly workload spending on taught courses and personal study time)										
Low (0-20h)	29,4%	[27,9%; 30,9%]	32,4%	[30,7%; 34,1%]	35,7%	[20,1%; 54,2%]	33,0%	[21,9%; 44,3%]	30,8%	[29,7%; 31,9%]
Medium (20-40h)	47,1%	[45,4%; 48,7%]	47,5%	[45,7%; 49,3%]	40,8%	[23,0%; 57,7%]	47,6%	[35,9%; 59,7%]	47,2%	[46,0%; 48,5%]
High (>40h)	23,6%	[22,2%; 25,0%]	20,1%	[18,7%; 21,6%]	23,5%	[11,9%; 42,9%]	19,4%	[11,7%; 30,9%]	22,0%	[21,0%; 23,0%]
I would recommend my current main study programme										
(Strongly) agree	70,5%	[69,0%; 72,0%]	70,9%	[69,3%; 72,5%]	72,6%	[52,3%; 84,0%]	57,4%	[46,1%; 68,4%]	70,5%	[69,5%; 71,6%]
Neither/ nor	17,7%	[16,4%; 18,9%]	15,8%	[14,6%; 17,1%]	8,0%	[1,4%; 19,7%]	34,3%	[24,1%; 45,6%]	17,0%	[16,1%; 17,8%]
Do not agree (at all)	11,8%	[10,8%; 12,9%]	13,3%	[12,1%; 14,5%]	19,4%	[8,8%; 36,7%]	8,2%	[3,5%; 16,2%]	12,5%	[11,7%; 13,3%]
Satisfaction with study support services (e.g., organised tutoring, (academic) writing, bridging courses, mentoring)										
(Entirely) sufficient	38,2%	[36,6%; 39,7%]	46,5%	[44,7%; 48,2%]	35,1%	[18,6%; 51,1%]	30,6%	[20,5%; 41,3%]	41,8%	[40,6%; 43,0%]
Neither/ nor	22,9%	[21,6%; 24,3%]	20,7%	[19,3%; 22,2%]	21,7%	[8,8%; 36,7%]	27,0%	[18,2%; 38,4%]	22,0%	[21,0%; 23,0%]
Not sufficient (at all)	26,7%	[25,2%; 28,1%]	19,4%	[18,0%; 20,8%]	28,5%	[13,5%; 44,1%]	37,3%	[26,6%; 48,4%]	23,5%	[22,5%; 24,5%]
I do not need/ want support	12,2%	[11,2%; 13,3%]	13,4%	[12,3%; 14,7%]	14,7%	[4,7%; 28,7%]	5,1%	[1,9%; 12,5%]	12,7%	[11,9%; 13,5%]
Satisfaction with provision of learning facilities (e.g., library, computer centre, work places)										
(Entirely) sufficient	63,2%	[61,6%; 64,8%]	69,5%	[67,8%; 71,1%]	48,3%	[31,0%; 65,9%]	54,6%	[43,4%; 65,8%]	65,9%	[64,8%; 67,0%]
Neither/ nor	16,3%	[15,1%; 17,5%]	12,8%	[11,6%; 14,0%]	18,0%	[6,9%; 33,7%]	34,7%	[24,1%; 45,6%]	14,9%	[14,1%; 15,8%]
Not sufficient (at all)	15,5%	[14,4%; 16,7%]	11,7%	[10,6%; 12,8%]	26,9%	[14,0%; 45,4%]	10,0%	[4,4%; 17,9%]	13,8%	[13,0%; 14,6%]
I do not need/ want support	5,0%	[4,3%; 5,8%]	6,0%	[5,2%; 6,9%]	6,7%	[1,5%; 20,3%]	0,7%	[0,1%; 6,2%]	5,4%	[4,9%; 6,0%]
Satisfaction with support to balance my studies and family										
(Entirely) sufficient	18,3%	[17,1%; 19,6%]	23,0%	[21,6%; 24,5%]	0,5%	[0,0%; 8,0%]	7,6%	[3,5%; 16,2%]	20,3%	[19,3%; 21,2%]
Neither/ nor	15,7%	[14,6%; 17,0%]	15,9%	[14,6%; 17,2%]	12,1%	[4,7%; 28,7%]	30,3%	[20,5%; 41,3%]	15,9%	[15,1%; 16,8%]
Not sufficient (at all)	18,8%	[17,5%; 20,0%]	14,0%	[12,8%; 15,3%]	12,2%	[4,7%; 28,7%]	10,8%	[5,3%; 19,6%]	16,5%	[15,6%; 17,4%]
I do not need/ want support	47,2%	[45,5%; 48,8%]	47,1%	[45,3%; 48,8%]	75,2%	[55,9%; 86,5%]	51,3%	[39,4%; 61,9%]	47,3%	[46,1%; 48,5%]

n.a. not available, too few cases (n<30).

Source: Weighted data, EUROSTUDENT VII Micro Data, Cuppen et al., 2023.

9.7.3 Grouped countries (Croatia, Lithuania, Luxembourg, Slovenia)

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	56,4%		42,6%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
Age								
Up to 21 years	39,7%	[38,3%; 41,2%]	39,1%	[37,5%; 40,8%]	30,5%	[21,1%; 41,1%]	39,4%	[38,3%; 40,5%]
22 to <25 years	34,8%	[33,4%; 36,2%]	32,8%	[31,3%; 34,4%]	33,9%	[24,4%; 45,1%]	33,9%	[32,9%; 35,0%]
25 to <30 years	14,6%	[13,6%; 15,6%]	15,3%	[14,1%; 16,5%]	20,9%	[13,6%; 31,5%]	14,9%	[14,2%; 15,7%]
30 years or over	10,9%	[10,0%; 11,8%]	12,8%	[11,7%; 13,9%]	14,7%	[8,6%; 24,3%]	11,8%	[11,1%; 12,5%]
Educational background: highest educational attainment of parents								
No tertiary education (ISCED 0-4)	50,8%	[49,3%; 52,3%]	44,6%	[42,9%; 46,4%]	33,3%	[22,5%; 44,6%]	48,1%	[46,9%; 49,2%]
Tertiary education (ISCED 5-8)	49,2%	[47,7%; 50,7%]	55,4%	[53,6%; 57,1%]	66,7%	[55,4%; 77,5%]	51,9%	[50,8%; 53,1%]
Financial situation of parents								
(Very) well-off	25,3%	[24,0%; 26,6%]	27,9%	[26,4%; 29,4%]	26,3%	[16,6%; 36,8%]	26,4%	[25,4%; 27,4%]
Average	55,0%	[53,6%; 56,5%]	54,4%	[52,7%; 56,1%]	46,1%	[34,4%; 57,4%]	54,7%	[53,6%; 55,8%]
Not well off (at all)	19,7%	[18,5%; 20,9%]	17,8%	[16,5%; 19,1%]	27,6%	[17,8%; 38,3%]	18,9%	[18,1%; 19,8%]
International students (foreign HE qualification)								
International student (foreign HE qualification)	7,4%	[6,7%; 8,2%]	8,5%	[7,6%; 9,5%]	5,7%	[1,7%; 11,6%]	7,9%	[7,3%; 8,5%]
Domestic student	92,6%	[91,8%; 93,3%]	91,5%	[90,5%; 92,4%]	94,3%	[88,4%; 98,3%]	92,1%	[91,5%; 92,7%]
Housing situation: students living with/without parents								
Students living with parents	34,5%	[33,2%; 35,9%]	41,0%	[39,4%; 42,7%]	34,5%	[24,4%; 45,1%]	37,3%	[36,3%; 38,4%]
Students not living with parents	65,5%	[64,1%; 66,8%]	59,0%	[57,3%; 60,6%]	65,5%	[54,9%; 75,6%]	62,7%	[61,6%; 63,7%]
Type of higher education institution								
At a university	75,1%	[73,8%; 76,3%]	74,3%	[72,9%; 75,8%]	73,9%	[64,3%; 83,3%]	74,8%	[73,8%; 75,7%]
At a non-university type	24,9%	[23,7%; 26,2%]	25,7%	[24,2%; 27,1%]	26,1%	[17,8%; 37,0%]	25,2%	[24,3%; 26,2%]
Size of study location								
<300k	69,9%	[68,5%; 71,2%]	69,0%	[67,5%; 70,6%]	69,1%	[58,9%; 78,9%]	69,5%	[68,5%; 70,5%]
>300k	30,1%	[28,8%; 31,5%]	31,0%	[29,4%; 32,5%]	30,9%	[22,2%; 42,4%]	30,5%	[29,5%; 31,5%]
Qualification studied for								
Short-cycle	3,9%	3,4%	4,5%	6,1%	5,4%	7,0%	11,2%	5,8%
Bachelor	56,8%	[55,3%; 58,2%]	58,0%	[56,3%; 59,6%]	59,9%	[48,5%; 69,8%]	57,3%	[56,2%; 58,4%]
Master	20,8%	[19,7%; 22,0%]	20,2%	[18,9%; 21,6%]	15,5%	[8,6%; 24,3%]	20,5%	[19,7%; 21,4%]
Short national degree	9,3%	[8,5%; 10,2%]	7,9%	[7,0%; 8,8%]	9,7%	[4,9%; 18,2%]	8,7%	[8,1%; 9,4%]
Long national degree	9,2%	[8,3%; 10,0%]	7,7%	[6,9%; 8,7%]	3,6%	[1,1%; 9,8%]	8,5%	[7,9%; 9,1%]
Field of study								
Education	9,7%	[8,9%; 10,6%]	2,6%	[2,1%; 3,2%]	6,7%	[2,5%; 13,3%]	6,6%	[6,1%; 7,2%]
Arts and humanities	10,5%	[9,7%; 11,5%]	6,5%	[5,7%; 7,3%]	21,4%	[13,6%; 31,5%]	8,9%	[8,3%; 9,5%]
Social sciences	11,0%	[10,1%; 11,9%]	6,0%	[5,2%; 6,8%]	2,0%	[0,5%; 7,9%]	8,7%	[8,1%; 9,4%]

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	56,4%		42,6%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
Business, administration & law	28,1%	[26,8%; 29,4%]	21,2%	[19,8%; 22,5%]	26,1%	[17,8%; 37,0%]	25,1%	[24,2%; 26,1%]
Natural sciences	4,0%	[3,5%; 4,6%]	5,1%	[4,4%; 5,9%]	6,6%	[2,5%; 13,3%]	4,5%	[4,0%; 5,0%]
ICTs	2,0%	[1,7%; 2,5%]	12,3%	[11,2%; 13,4%]	4,7%	[1,7%; 11,6%]	6,4%	[5,9%; 7,0%]
Engineering	7,5%	[6,7%; 8,3%]	29,7%	[28,2%; 31,3%]	17,9%	[10,5%; 27,2%]	17,0%	[16,2%; 17,9%]
Agriculture & veterinary	2,9%	[2,5%; 3,5%]	3,0%	[2,4%; 3,6%]	0,5%	[0,0%; 3,1%]	2,9%	[2,6%; 3,3%]
Health & welfare	20,6%	[19,4%; 21,8%]	7,9%	[7,0%; 8,8%]	10,9%	[5,8%; 19,8%]	15,1%	[14,3%; 15,9%]
Services	3,7%	[3,2%; 4,3%]	5,8%	[5,1%; 6,6%]	3,3%	[1,1%; 9,8%]	4,6%	[4,2%; 5,1%]
Direct and delayed transition								
Direct transition	91,2%	[90,3%; 92,0%]	89,9%	[88,8%; 90,8%]	79,5%	[69,9%; 87,4%]	90,5%	[89,9%; 91,1%]
Delayed transition	8,8%	[8,0%; 9,7%]	10,1%	[9,2%; 11,2%]	20,5%	[12,6%; 30,1%]	9,5%	[8,9%; 10,1%]
Entry qualification								
Non-traditional route	3,6%	[3,0%; 4,1%]	4,9%	[4,3%; 5,7%]	4,5%	[1,7%; 11,6%]	4,2%	[3,7%; 4,6%]
Traditional route	96,4%	[95,9%; 97,0%]	95,1%	[94,3%; 95,7%]	95,5%	[90,2%; 98,9%]	95,8%	[95,4%; 96,3%]
Students with/without impairment limiting them in their studies								
Students without impairment	87,5%	[86,5%; 88,4%]	89,5%	[88,4%; 90,5%]	67,5%	[54,8%; 77,1%]	88,2%	[87,4%; 88,9%]
Students with impairment	12,5%	[11,6%; 13,5%]	10,5%	[9,5%; 11,6%]	32,5%	[21,5%; 43,6%]	11,8%	[11,1%; 12,6%]
Type of impairment: Physical chronic disease								
No	92,4%	[91,6%; 93,2%]	92,6%	[91,6%; 93,4%]	87,5%	[78,4%; 94,1%]	92,4%	[91,8%; 93,0%]
Yes	7,6%	[6,8%; 8,4%]	7,4%	[6,6%; 8,4%]	12,5%	[5,9%; 21,6%]	7,6%	[7,0%; 8,2%]
Type of impairment: Mental health problem								
No	94,1%	[93,4%; 94,8%]	95,9%	[95,2%; 96,6%]	78,1%	[66,1%; 86,1%]	94,7%	[94,2%; 95,2%]
Yes	5,9%	[5,2%; 6,6%]	4,1%	[3,4%; 4,8%]	21,9%	[12,7%; 32,2%]	5,3%	[4,8%; 5,8%]
Type of impairment: Mobility impairment								
No	99,1%	[98,8%; 99,4%]	98,9%	[98,5%; 99,2%]	99,1%	[93,1%; 99,8%]	99,0%	[98,8%; 99,2%]
Yes	0,9%	[0,6%; 1,2%]	1,1%	[0,8%; 1,5%]	0,9%	[0,2%; 6,9%]	1,0%	[0,8%; 1,2%]
Type of impairment: Sensory impairment (vision or hearing)								
No	96,0%	[95,3%; 96,5%]	94,9%	[94,1%; 95,6%]	91,4%	[82,2%; 96,1%]	95,5%	[95,0%; 95,9%]
Yes	4,0%	[3,5%; 4,7%]	5,1%	[4,4%; 5,9%]	8,6%	[3,9%; 17,8%]	4,5%	[4,1%; 5,0%]
Type of impairment: Learning disability (ADHD, Dyslexia)								
No	99,0%	[98,7%; 99,3%]	98,8%	[98,4%; 99,1%]	95,1%	[88,4%; 98,7%]	98,9%	[98,7%; 99,1%]
Yes	1,0%	[0,7%; 1,3%]	1,2%	[0,9%; 1,6%]	4,9%	[1,3%; 11,6%]	1,1%	[0,9%; 1,3%]
Type of impairment: Another long-standing health problem/ functional limitation/ impairment/ etc.								
No	94,9%	[94,2%; 95,5%]	94,8%	[94,0%; 95,5%]	85,8%	[74,8%; 91,9%]	94,8%	[94,3%; 95,2%]
Yes	5,1%	[4,5%; 5,8%]	5,2%	[4,5%; 6,0%]	14,2%	[7,0%; 23,4%]	5,2%	[4,8%; 5,7%]
Is/are your impairment(s) obvious to others?								
Impairment is immediately noticeable	6,9%	[5,4%; 8,7%]	14,2%	[11,7%; 17,1%]	n.a.	n.a.	10,0%	[8,6%; 11,6%]
Impairment is noticeable after some time	21,4%	[18,8%; 24,1%]	24,0%	[20,9%; 27,4%]	n.a.	n.a.	22,8%	[20,8%; 24,9%]

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	56,4%		42,6%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
Impairment is not noticeable	71,7%	[68,7%; 74,5%]	61,8%	[58,1%; 65,5%]	n.a.	n.a.	67,2%	[64,8%; 69,5%]
Impairment limiting in daily activities								
Severely limited	12,6%	[10,5%; 14,8%]	11,3%	[9,1%; 14,0%]	n.a.	n.a.	12,1%	[10,6%; 13,8%]
Limited but not severely	56,1%	[52,9%; 59,3%]	53,8%	[49,9%; 57,6%]	n.a.	n.a.	55,4%	[52,9%; 57,8%]
Not limited at all	31,3%	[28,4%; 34,4%]	34,9%	[31,3%; 38,6%]	n.a.	n.a.	32,5%	[30,2%; 34,8%]
Impairments limiting in studies								
Severely limited	14,5%	[12,4%; 17,0%]	12,9%	[10,5%; 15,7%]	n.a.	n.a.	13,9%	[12,3%; 15,7%]
Limited but not severely	45,7%	[42,5%; 49,0%]	38,0%	[34,4%; 41,9%]	n.a.	n.a.	42,8%	[40,4%; 45,3%]
Not limited at all	39,7%	[36,6%; 43,0%]	49,0%	[45,1%; 52,9%]	n.a.	n.a.	43,2%	[40,8%; 45,7%]
How would you rate support you receive to overcome the limitations you face in your studies due to your impairment(s)?								
(Entirely) sufficient	12,4%	[9,8%; 15,4%]	16,7%	[12,9%; 21,2%]	n.a.	n.a.	14,0%	[11,7%; 16,4%]
Neither/ nor	15,3%	[12,4%; 18,5%]	14,7%	[11,2%; 19,1%]	n.a.	n.a.	14,7%	[12,5%; 17,3%]
Not sufficient (at all)	41,1%	[37,1%; 45,5%]	42,5%	[37,2%; 48,1%]	n.a.	n.a.	41,5%	[38,2%; 44,8%]
No support wanted /needed	31,2%	[27,3%; 35,2%]	26,1%	[21,5%; 31,2%]	n.a.	n.a.	29,8%	[26,7%; 32,9%]
Students with/without financial difficulties								
Students with financial difficulties	23,1%	[21,9%; 24,4%]	22,1%	[20,8%; 23,6%]	37,1%	[26,7%; 48,0%]	22,8%	[21,9%; 23,8%]
Middle category, not for analyses	32,6%	[31,2%; 34,0%]	27,5%	[26,0%; 29,0%]	32,3%	[23,1%; 43,9%]	30,4%	[29,4%; 31,4%]
Students without financial difficulties	44,3%	[42,9%; 45,8%]	50,4%	[48,7%; 52,1%]	30,7%	[20,8%; 41,2%]	46,8%	[45,7%; 47,9%]
Students' ability to pay for an unexpected required expense								
Yes, I am able to pay this through my own resources.	39,7%	[38,3%; 41,1%]	54,8%	[53,2%; 56,5%]	30,0%	[20,2%; 40,8%]	46,1%	[45,0%; 47,2%]
No, but someone else (parents, family, partner etc.) would pay this for me.	37,6%	[36,2%; 39,1%]	28,3%	[26,8%; 29,8%]	22,5%	[14,5%; 33,5%]	33,5%	[32,5%; 34,6%]
No, I cannot afford this through my own resources and nobody else would be able to pay this for me.	22,6%	[21,4%; 23,9%]	16,9%	[15,6%; 18,2%]	47,5%	[36,2%; 58,6%]	20,4%	[19,5%; 21,3%]
Main source of income (>75% of total income)								
Dependent on family	30,9%	[29,5%; 32,3%]	28,0%	[26,5%; 29,6%]	36,1%	[24,6%; 47,4%]	29,7%	[28,7%; 30,8%]
Dependent on self-earned income	18,9%	[17,8%; 20,1%]	26,9%	[25,3%; 28,4%]	22,8%	[14,1%; 34,3%]	22,3%	[21,4%; 23,3%]
Dependent on public student support	2,5%	[2,0%; 2,9%]	2,4%	[1,9%; 3,0%]	0,5%	[0,0%; 3,8%]	2,4%	[2,1%; 2,8%]
Other	47,7%	[46,2%; 49,2%]	42,7%	[41,0%; 44,4%]	40,6%	[28,7%; 52,1%]	45,5%	[44,4%; 46,6%]
Paid job(s) during the current lecture period								
Yes, during the whole lecture period	39,9%	[38,5%; 41,3%]	40,1%	[38,5%; 41,8%]	32,8%	[23,3%; 43,7%]	39,9%	[38,9%; 41,0%]
Yes, from time to time	16,9%	[15,9%; 18,1%]	14,8%	[13,7%; 16,1%]	25,2%	[16,7%; 35,7%]	16,1%	[15,3%; 16,9%]
No work during the lecture period	43,2%	[41,7%; 44,6%]	45,0%	[43,3%; 46,7%]	42,0%	[31,4%; 52,8%]	43,9%	[42,9%; 45,0%]
Number of working hours (incl. students without paid job with 0h)								
0h	44,1%	[42,6%; 45,6%]	46,1%	[44,4%; 47,7%]	44,4%	[33,7%; 55,3%]	44,9%	[43,8%; 46,0%]

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	56,4%		42,6%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
1-20h	24,4%	[23,2%; 25,7%]	22,1%	[20,7%; 23,6%]	28,7%	[20,0%; 39,7%]	23,5%	[22,6%; 24,4%]
>20h	31,5%	[30,2%; 32,9%]	31,8%	[30,2%; 33,4%]	26,9%	[17,8%; 37,0%]	31,6%	[30,6%; 32,6%]
I work to cover my living costs								
Applies (totally)	75,0%	[73,3%; 76,7%]	72,3%	[70,2%; 74,3%]	75,3%	[60,9%; 85,9%]	73,9%	[72,5%; 75,1%]
Neither/ nor	11,4%	[10,2%; 12,7%]	12,2%	[10,7%; 13,7%]	16,1%	[7,4%; 28,7%]	11,8%	[10,8%; 12,7%]
Not (at all)	13,6%	[12,3%; 15,0%]	15,6%	[14,0%; 17,3%]	8,5%	[3,1%; 20,2%]	14,4%	[13,4%; 15,4%]
I work to gain experience on the labour market								
Applies (totally)	65,2%	[63,3%; 67,0%]	62,5%	[60,3%; 64,7%]	40,9%	[27,3%; 55,6%]	63,8%	[62,4%; 65,2%]
Neither/ nor	14,1%	[12,8%; 15,5%]	16,6%	[14,9%; 18,3%]	26,0%	[15,9%; 41,6%]	15,3%	[14,2%; 16,3%]
Not (at all)	20,7%	[19,1%; 22,3%]	20,9%	[19,1%; 22,8%]	33,1%	[21,4%; 48,8%]	20,9%	[19,7%; 22,1%]
Without my paid job, I could not afford to be a student								
Applies (totally)	44,3%	[42,4%; 46,2%]	45,0%	[42,7%; 47,3%]	59,1%	[44,4%; 72,7%]	44,7%	[43,3%; 46,2%]
Neither/ nor	9,5%	[8,5%; 10,7%]	10,4%	[9,1%; 11,9%]	15,8%	[7,4%; 28,7%]	10,0%	[9,1%; 10,9%]
Not (at all)	46,2%	[44,2%; 48,1%]	44,6%	[42,3%; 46,9%]	25,2%	[14,1%; 39,1%]	45,3%	[43,8%; 46,8%]
I work because I have to support others (children, partner, parents etc.) financially.								
Applies (totally)	21,9%	[20,3%; 23,5%]	25,5%	[23,5%; 27,5%]	23,7%	[14,1%; 39,1%]	23,4%	[22,2%; 24,7%]
Neither/ nor	8,9%	[7,8%; 10,1%]	11,9%	[10,4%; 13,4%]	11,3%	[4,5%; 23,1%]	10,2%	[9,3%; 11,1%]
Not (at all)	69,2%	[67,4%; 71,0%]	62,6%	[60,4%; 64,8%]	65,0%	[51,2%; 78,6%]	66,4%	[65,0%; 67,8%]
I work so I can afford things I otherwise would not buy.								
Applies (totally)	75,1%	[73,3%; 76,7%]	70,9%	[68,9%; 73,0%]	62,9%	[48,9%; 76,6%]	73,2%	[71,9%; 74,5%]
Neither/ nor	12,5%	[11,2%; 13,8%]	15,2%	[13,6%; 16,9%]	22,8%	[12,3%; 36,6%]	13,7%	[12,7%; 14,8%]
Not (at all)	12,5%	[11,2%; 13,8%]	13,9%	[12,3%; 15,5%]	14,2%	[5,9%; 26,0%]	13,1%	[12,1%; 14,1%]
Self-categorisation as students/workers								
Student	60,6%	[58,7%; 62,5%]	58,6%	[56,4%; 60,9%]	65,8%	[50,9%; 77,7%]	59,9%	[58,4%; 61,3%]
Worker	39,4%	[37,5%; 41,3%]	41,4%	[39,1%; 43,6%]	34,2%	[22,3%; 49,1%]	40,1%	[38,7%; 41,6%]
Relation employment and content of study programme (only working students)								
(Very) closely	43,4%	[41,5%; 45,4%]	49,1%	[46,8%; 51,4%]	58,1%	[44,4%; 72,7%]	45,9%	[44,5%; 47,4%]
Neither/ nor	12,9%	[11,6%; 14,2%]	13,7%	[12,1%; 15,3%]	10,8%	[4,5%; 23,1%]	13,2%	[12,2%; 14,2%]
Not (at all)	43,7%	[41,8%; 45,6%]	37,3%	[35,1%; 39,5%]	31,1%	[19,5%; 46,4%]	40,9%	[39,4%; 42,3%]
Satisfaction with support to balance my studies and paid job								
(Entirely) sufficient	21,7%	[20,5%; 22,9%]	25,6%	[24,2%; 27,1%]	15,3%	[8,6%; 24,3%]	23,3%	[22,4%; 24,3%]
Neither/ nor	20,6%	[19,5%; 21,9%]	20,9%	[19,6%; 22,3%]	12,0%	[6,7%; 21,3%]	20,7%	[19,8%; 21,6%]
Not sufficient (at all)	43,3%	[41,9%; 44,8%]	32,9%	[31,3%; 34,5%]	53,7%	[43,5%; 65,1%]	39,0%	[37,9%; 40,1%]
I do not need/want	14,3%	[13,3%; 15,4%]	20,6%	[19,2%; 21,9%]	19,0%	[11,5%; 28,7%]	17,0%	[16,2%; 17,9%]
Satisfaction with support in the preparation for my (future) work life								
(Entirely) sufficient	29,1%	[27,8%; 30,4%]	32,6%	[31,0%; 34,2%]	18,3%	[10,8%; 27,9%]	30,5%	[29,5%; 31,5%]
Neither/ nor	25,3%	[24,1%; 26,6%]	24,1%	[22,6%; 25,5%]	27,8%	[18,3%; 37,9%]	24,8%	[23,9%; 25,8%]

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	56,4%		42,6%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
Not sufficient (at all)	37,8%	[36,4%; 39,2%]	31,2%	[29,7%; 32,8%]	40,0%	[29,8%; 51,4%]	35,0%	[34,0%; 36,1%]
I do not need/want	7,8%	[7,0%; 8,6%]	12,1%	[11,1%; 13,3%]	13,8%	[7,8%; 23,4%]	9,7%	[9,0%; 10,4%]
I am seriously thinking of completely abandoning my higher education studies								
(Strongly) agree	7,3%	[6,6%; 8,1%]	9,5%	[8,5%; 10,5%]	18,3%	[10,7%; 27,5%]	8,3%	[7,8%; 9,0%]
Neither/ nor	6,5%	[5,8%; 7,3%]	8,6%	[7,7%; 9,6%]	10,3%	[5,0%; 18,4%]	7,4%	[6,9%; 8,0%]
Do not agree (at all)	86,2%	[85,1%; 87,2%]	81,9%	[80,6%; 83,2%]	71,5%	[61,2%; 80,9%]	84,2%	[83,4%; 85,0%]
I am seriously thinking about changing my current main study programme								
(Strongly) agree	9,9%	[9,1%; 10,9%]	10,6%	[9,6%; 11,6%]	16,4%	[9,6%; 25,8%]	10,3%	[9,6%; 10,9%]
Neither/ nor	10,4%	[9,6%; 11,4%]	9,6%	[8,7%; 10,7%]	18,6%	[11,5%; 28,7%]	10,2%	[9,5%; 10,8%]
Do not agree (at all)	79,6%	[78,4%; 80,8%]	79,8%	[78,5%; 81,2%]	65,0%	[54,9%; 75,6%]	79,6%	[78,7%; 80,4%]
Lecturers give helpful feedback								
(Strongly) agree	49,5%	[48,1%; 51,0%]	55,5%	[53,8%; 57,1%]	48,7%	[38,5%; 60,2%]	52,1%	[51,0%; 53,1%]
Neither/ nor	26,2%	[24,9%; 27,5%]	23,8%	[22,4%; 25,3%]	23,2%	[14,6%; 32,9%]	25,1%	[24,2%; 26,1%]
Do not agree (at all)	24,3%	[23,1%; 25,6%]	20,7%	[19,4%; 22,1%]	28,1%	[18,9%; 38,4%]	22,8%	[21,9%; 23,7%]
Lecturers motivate to do best work								
(Strongly) agree	46,5%	[45,1%; 48,0%]	49,1%	[47,4%; 50,8%]	45,5%	[34,9%; 56,5%]	47,6%	[46,5%; 48,7%]
Neither/ nor	27,4%	[26,1%; 28,7%]	26,8%	[25,4%; 28,3%]	19,3%	[11,5%; 28,7%]	27,1%	[26,1%; 28,1%]
Do not agree (at all)	26,1%	[24,8%; 27,4%]	24,1%	[22,6%; 25,5%]	35,2%	[25,6%; 46,4%]	25,3%	[24,4%; 26,3%]
Lecturers extremely good at explaining things								
(Strongly) agree	54,8%	[53,4%; 56,3%]	58,7%	[57,0%; 60,3%]	40,8%	[30,6%; 52,1%]	56,3%	[55,2%; 57,4%]
Neither/ nor	31,3%	[30,0%; 32,7%]	27,1%	[25,6%; 28,6%]	40,1%	[29,4%; 50,8%]	29,6%	[28,6%; 30,6%]
Do not agree (at all)	13,8%	[12,8%; 14,8%]	14,2%	[13,1%; 15,4%]	19,1%	[11,7%; 29,0%]	14,0%	[13,3%; 14,8%]
Get along well with lecturers								
(Strongly) agree	78,3%	[77,1%; 79,5%]	81,4%	[80,1%; 82,7%]	64,6%	[53,6%; 74,4%]	79,5%	[78,6%; 80,4%]
Neither/ nor	15,9%	[14,8%; 17,0%]	13,4%	[12,3%; 14,5%]	18,0%	[10,5%; 27,2%]	14,8%	[14,1%; 15,6%]
Do not agree (at all)	5,8%	[5,2%; 6,5%]	5,2%	[4,5%; 6,0%]	17,4%	[10,5%; 27,2%]	5,7%	[5,2%; 6,2%]
Lecturers interested in what students has to say								
(Strongly) agree	56,6%	[55,2%; 58,1%]	58,4%	[56,8%; 60,1%]	46,0%	[35,4%; 57,2%]	57,3%	[56,2%; 58,4%]
Neither/ nor	25,2%	[24,0%; 26,5%]	24,0%	[22,6%; 25,5%]	17,2%	[9,7%; 26,1%]	24,6%	[23,7%; 25,6%]
Do not agree (at all)	18,2%	[17,1%; 19,3%]	17,5%	[16,3%; 18,8%]	36,9%	[27,1%; 48,2%]	18,1%	[17,2%; 18,9%]
I know a lot of fellow students to discuss subject-related questions								
(Strongly) agree	69,3%	[68,0%; 70,7%]	66,3%	[64,7%; 67,8%]	50,6%	[39,1%; 60,9%]	67,8%	[66,8%; 68,9%]
Neither/ nor	16,9%	[15,8%; 18,0%]	19,6%	[18,3%; 21,0%]	30,3%	[21,4%; 41,6%]	18,2%	[17,4%; 19,1%]
Do not agree (at all)	13,8%	[12,8%; 14,8%]	14,1%	[13,0%; 15,3%]	19,1%	[11,7%; 29,0%]	14,0%	[13,2%; 14,7%]
Contact with many students in study programme								
(Strongly) agree	65,3%	[63,9%; 66,7%]	59,7%	[58,0%; 61,3%]	49,8%	[39,1%; 60,9%]	62,8%	[61,7%; 63,8%]
Neither/ nor	17,5%	[16,4%; 18,6%]	21,5%	[20,1%; 22,9%]	20,3%	[12,7%; 30,4%]	19,2%	[18,3%; 20,1%]

Share	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	56,4%		42,6%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
Do not agree (at all)	17,2%	[16,1%; 18,3%]	18,8%	[17,6%; 20,2%]	29,9%	[20,3%; 40,2%]	18,0%	[17,2%; 18,9%]
I often have the feeling that I do not really belong in higher education								
(Strongly) agree	15,6%	[14,6%; 16,7%]	14,5%	[13,4%; 15,8%]	19,7%	[12,0%; 29,7%]	15,2%	[14,4%; 16,0%]
Neither/ nor	12,4%	[11,4%; 13,4%]	14,3%	[13,2%; 15,6%]	18,1%	[11,0%; 28,2%]	13,3%	[12,5%; 14,0%]
Do not agree (at all)	72,0%	[70,7%; 73,3%]	71,1%	[69,6%; 72,6%]	62,2%	[50,6%; 72,2%]	71,5%	[70,5%; 72,5%]
It was always clear I would study in higher education one day								
(Strongly) agree	83,5%	[82,4%; 84,5%]	74,8%	[73,3%; 76,3%]	72,5%	[62,5%; 82,0%]	79,7%	[78,8%; 80,6%]
Neither/ nor	8,7%	[7,9%; 9,6%]	12,8%	[11,7%; 14,0%]	14,7%	[8,7%; 24,6%]	10,5%	[9,9%; 11,2%]
Do not agree (at all)	7,8%	[7,0%; 8,6%]	12,3%	[11,3%; 13,5%]	12,7%	[6,8%; 21,5%]	9,8%	[9,1%; 10,4%]
Performance in study programme in comparison to fellow students								
Much better	15,7%	[14,6%; 16,8%]	18,3%	[17,0%; 19,6%]	24,1%	[15,7%; 34,3%]	16,9%	[16,0%; 17,7%]
Somewhat better	33,5%	[32,1%; 34,9%]	35,2%	[33,6%; 36,8%]	26,5%	[17,8%; 37,0%]	34,2%	[33,2%; 35,2%]
Just as good	41,1%	[39,7%; 42,6%]	33,4%	[31,9%; 35,0%]	34,3%	[24,4%; 45,1%]	37,8%	[36,7%; 38,8%]
Somewhat worse	8,2%	[7,4%; 9,0%]	10,5%	[9,5%; 11,5%]	15,1%	[8,6%; 24,3%]	9,2%	[8,6%; 9,9%]
Much worse	1,5%	[1,2%; 1,9%]	2,6%	[2,1%; 3,2%]	0,0%	[0,0%; 0,0%]	2,0%	[1,7%; 2,3%]
It is often hard to discover what is expected of me in my current study programme								
(Strongly) agree	34,9%	[33,6%; 36,3%]	32,2%	[30,6%; 33,7%]	50,1%	[39,8%; 61,5%]	33,9%	[32,9%; 35,0%]
Neither/ nor	25,5%	[24,2%; 26,8%]	24,7%	[23,3%; 26,2%]	29,3%	[20,0%; 39,7%]	25,2%	[24,3%; 26,2%]
Do not agree (at all)	39,6%	[38,2%; 41,0%]	43,1%	[41,4%; 44,8%]	20,5%	[12,6%; 30,1%]	40,9%	[39,8%; 42,0%]
Study intensity (weekly workload spending on taught courses and personal study time)								
Low (0-20h)	17,6%	[16,4%; 18,8%]	20,5%	[19,1%; 22,0%]	12,4%	[6,1%; 22,2%]	18,8%	[17,9%; 19,7%]
Medium (20-40h)	47,6%	[46,1%; 49,2%]	49,2%	[47,5%; 51,0%]	40,3%	[29,2%; 52,9%]	48,3%	[47,1%; 49,4%]
High (>40h)	34,8%	[33,3%; 36,3%]	30,3%	[28,7%; 31,9%]	47,3%	[35,0%; 59,0%]	33,0%	[31,9%; 34,0%]
I would recommend my current main study programme								
(Strongly) agree	57,3%	[55,9%; 58,8%]	61,1%	[59,4%; 62,7%]	37,1%	[26,7%; 47,7%]	58,7%	[57,6%; 59,8%]
Neither/ nor	22,1%	[20,9%; 23,3%]	20,8%	[19,4%; 22,1%]	34,4%	[24,4%; 45,1%]	21,7%	[20,8%; 22,6%]
Do not agree (at all)	20,5%	[19,4%; 21,7%]	18,2%	[16,9%; 19,5%]	28,5%	[20,0%; 39,7%]	19,6%	[18,8%; 20,5%]
Satisfaction with study support services (e.g., organised tutoring, (academic) writing, bridging courses, mentoring)								
(Entirely) sufficient	30,0%	[28,7%; 31,4%]	31,0%	[29,5%; 32,6%]	20,9%	[13,6%; 31,5%]	30,3%	[29,3%; 31,4%]
Neither/ nor	22,7%	[21,5%; 23,9%]	20,1%	[18,8%; 21,5%]	22,3%	[14,6%; 32,9%]	21,6%	[20,7%; 22,5%]
Not sufficient (at all)	27,0%	[25,8%; 28,4%]	24,0%	[22,6%; 25,5%]	35,5%	[25,6%; 46,4%]	25,8%	[24,9%; 26,8%]
I do not need/ want support	20,2%	[19,1%; 21,4%]	24,9%	[23,4%; 26,4%]	21,4%	[13,6%; 31,5%]	22,2%	[21,3%; 23,1%]
Satisfaction with provision of learning facilities (e.g., library, computer centre, work places)								
(Entirely) sufficient	54,9%	[53,5%; 56,4%]	59,7%	[58,1%; 61,4%]	43,3%	[32,5%; 54,0%]	56,9%	[55,8%; 57,9%]
Neither/ nor	18,3%	[17,1%; 19,4%]	17,2%	[16,0%; 18,5%]	13,5%	[7,6%; 22,8%]	17,8%	[16,9%; 18,6%]
Not sufficient (at all)	21,7%	[20,6%; 23,0%]	16,8%	[15,5%; 18,1%]	28,6%	[20,0%; 39,7%]	19,7%	[18,8%; 20,6%]

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	56,4%		42,6%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
I do not need/ want support	5,0%	[4,4%; 5,7%]	6,3%	[5,5%; 7,1%]	14,7%	[8,6%; 24,3%]	5,7%	[5,2%; 6,2%]
Satisfaction with support to balance my studies and family								
(Entirely) sufficient	22,9%	[21,7%; 24,1%]	24,5%	[23,1%; 26,0%]	20,0%	[11,8%; 29,4%]	23,6%	[22,6%; 24,5%]
Neither/ nor	20,2%	[19,0%; 21,4%]	19,5%	[18,2%; 20,8%]	14,6%	[7,8%; 23,4%]	19,8%	[19,0%; 20,7%]
Not sufficient (at all)	30,9%	[29,5%; 32,3%]	23,3%	[21,9%; 24,7%]	42,1%	[31,0%; 52,7%]	27,8%	[26,8%; 28,8%]
I do not need/ want support	26,1%	[24,8%; 27,3%]	32,7%	[31,1%; 34,3%]	23,3%	[15,0%; 33,7%]	28,9%	[27,9%; 29,9%]

n.a. not available, too few cases (n<30).

Source: Weighted data, EUROSTUDENT VII Micro Data, Cuppen et al., 2023.

9.7.4 Irland

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	51,9%		47,0%		1,1%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
Age								
Up to 21 years	56,4%	[55,4%; 57,3%]	54,7%	[53,7%; 55,7%]	55,0%	[48,2%; 61,5%]	55,6%	[54,9%; 56,3%]
22 to <25 years	17,1%	[16,4%; 17,9%]	18,7%	[17,9%; 19,5%]	20,9%	[16,1%; 27,0%]	17,9%	[17,4%; 18,4%]
25 to <30 years	8,7%	[8,1%; 9,2%]	9,7%	[9,1%; 10,3%]	11,8%	[7,9%; 16,6%]	9,2%	[8,8%; 9,6%]
30 years or over	17,9%	[17,1%; 18,6%]	16,9%	[16,2%; 17,7%]	12,3%	[8,3%; 17,1%]	17,4%	[16,8%; 17,9%]
Educational background: highest educational attainment of parents								
No tertiary education (ISCED 0-4)	46,2%	[44,9%; 47,5%]	46,0%	[44,7%; 47,3%]	42,9%	[34,3%; 51,5%]	46,1%	[45,2%; 47,0%]
Tertiary education (ISCED 5-8)	53,8%	[52,5%; 55,1%]	54,0%	[52,7%; 55,3%]	57,1%	[48,5%; 65,7%]	53,9%	[53,0%; 54,8%]
Financial situation of parents								
(Very) well-off	25,1%	[24,0%; 26,2%]	26,3%	[25,2%; 27,4%]	21,2%	[14,6%; 28,5%]	25,6%	[24,8%; 26,4%]
Average	44,3%	[43,1%; 45,6%]	45,0%	[43,7%; 46,2%]	40,7%	[32,9%; 49,7%]	44,6%	[43,7%; 45,5%]
Not well off (at all)	30,6%	[29,5%; 31,8%]	28,8%	[27,6%; 29,9%]	38,1%	[30,0%; 46,6%]	29,8%	[29,0%; 30,6%]
International students (foreign HE qualification)								
International student (foreign HE qualification)	14,5%	[13,9%; 15,2%]	14,0%	[13,3%; 14,7%]	19,8%	[14,8%; 25,4%]	14,3%	[13,9%; 14,8%]
Domestic student	85,5%	[84,8%; 86,1%]	86,0%	[85,3%; 86,7%]	80,2%	[74,6%; 85,2%]	85,7%	[85,2%; 86,1%]
Housing situation: students living with/without parents								
Students living with parents	37,6%	[36,5%; 38,7%]	41,7%	[40,5%; 42,9%]	43,5%	[35,6%; 51,1%]	39,6%	[38,8%; 40,4%]
Students not living with parents	62,4%	[61,3%; 63,5%]	58,3%	[57,1%; 59,4%]	56,5%	[48,9%; 64,4%]	60,4%	[59,6%; 61,2%]
Type of higher education institution								
At a university	73,4%	[72,5%; 74,2%]	66,5%	[65,5%; 67,4%]	75,1%	[69,0%; 80,6%]	70,1%	[69,5%; 70,8%]

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	51,9%		47,0%		1,1%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
At a non-university type	26,6%	[25,8%; 27,5%]	33,5%	[32,6%; 34,5%]	24,9%	[19,4%; 31,0%]	29,9%	[29,2%; 30,5%]
Size of study location								
<300k	60,8%	[59,9%; 61,7%]	62,0%	[61,0%; 62,9%]	54,9%	[48,2%; 61,5%]	61,3%	[60,6%; 62,0%]
>300k	39,2%	[38,3%; 40,1%]	38,0%	[37,0%; 39,0%]	45,1%	[38,5%; 51,8%]	38,7%	[38,0%; 39,4%]
Qualification studied for								
Short-cycle	7,2%	6,7%	7,7%	8,5%	7,9%	9,1%	9,1%	5,6%
Bachelor	75,2%	[74,4%; 76,1%]	75,0%	[74,1%; 75,9%]	72,2%	[66,0%; 78,0%]	75,1%	[74,5%; 75,7%]
Master	12,7%	[12,0%; 13,3%]	10,5%	[9,9%; 11,1%]	10,8%	[7,2%; 15,5%]	11,6%	[11,2%; 12,1%]
Short national degree	2,1%	[1,9%; 2,4%]	3,3%	[2,9%; 3,7%]	4,0%	[2,1%; 7,6%]	2,7%	[2,5%; 2,9%]
Long national degree	2,8%	[2,5%; 3,1%]	2,7%	[2,4%; 3,1%]	3,9%	[1,8%; 7,0%]	2,8%	[2,6%; 3,0%]
Field of study								
Education	10,9%	[10,3%; 11,5%]	4,2%	[3,8%; 4,6%]	5,6%	[3,1%; 9,3%]	7,7%	[7,3%; 8,1%]
Arts and humanities	17,1%	[16,4%; 17,9%]	10,8%	[10,1%; 11,4%]	25,5%	[19,9%; 31,5%]	14,2%	[13,7%; 14,7%]
Social sciences	8,8%	[8,2%; 9,3%]	5,6%	[5,2%; 6,1%]	8,4%	[5,3%; 12,7%]	7,3%	[6,9%; 7,7%]
Business, administration & law	19,0%	[18,2%; 19,8%]	18,6%	[17,8%; 19,4%]	13,8%	[9,5%; 18,7%]	18,7%	[18,2%; 19,3%]
Natural sciences	11,0%	[10,4%; 11,7%]	11,5%	[10,9%; 12,2%]	11,9%	[7,9%; 16,6%]	11,3%	[10,8%; 11,7%]
ICTs	3,4%	[3,1%; 3,8%]	16,0%	[15,3%; 16,8%]	12,5%	[8,7%; 17,6%]	9,4%	[9,0%; 9,8%]
Engineering	5,2%	[4,8%; 5,7%]	19,3%	[18,5%; 20,1%]	11,6%	[7,9%; 16,6%]	11,9%	[11,5%; 12,4%]
Agriculture & veterinary	2,1%	[1,8%; 2,3%]	1,7%	[1,5%; 2,0%]	0,0%	[0,0%; 0,0%]	1,9%	[1,7%; 2,1%]
Health & welfare	18,5%	[17,7%; 19,2%]	8,4%	[7,8%; 8,9%]	8,7%	[5,3%; 12,7%]	13,6%	[13,1%; 14,1%]
Services	4,0%	[3,6%; 4,4%]	3,9%	[3,5%; 4,3%]	2,0%	[0,6%; 4,4%]	3,9%	[3,7%; 4,2%]
Direct and delayed transition								
Direct transition	89,6%	[89,0%; 90,2%]	87,9%	[87,2%; 88,6%]	92,4%	[88,0%; 95,3%]	88,9%	[88,4%; 89,3%]
Delayed transition	10,4%	[9,8%; 11,0%]	12,1%	[11,4%; 12,8%]	7,6%	[4,7%; 12,0%]	11,1%	[10,7%; 11,6%]
Entry qualification								
Non-traditional route	7,1%	[6,6%; 7,6%]	9,0%	[8,4%; 9,5%]	6,9%	[3,9%; 10,6%]	8,0%	[7,6%; 8,4%]
Traditional route	92,9%	[92,4%; 93,4%]	91,0%	[90,5%; 91,6%]	93,1%	[89,4%; 96,1%]	92,0%	[91,6%; 92,4%]
Students with/without impairment limiting them in their studies								
Students without impairment	80,0%	[79,0%; 81,0%]	85,6%	[84,7%; 86,5%]	55,4%	[46,4%; 63,2%]	82,5%	[81,8%; 83,1%]
Students with impairment	20,0%	[19,0%; 21,0%]	14,4%	[13,5%; 15,3%]	44,6%	[36,1%; 52,8%]	17,5%	[16,9%; 18,2%]
Type of impairment: Physical chronic disease								
No	95,7%	[95,1%; 96,2%]	97,2%	[96,8%; 97,6%]	89,9%	[83,4%; 93,8%]	96,4%	[96,0%; 96,7%]
Yes	4,3%	[3,8%; 4,9%]	2,8%	[2,4%; 3,2%]	10,1%	[5,6%; 15,7%]	3,6%	[3,3%; 4,0%]
Type of impairment: Mental health problem								
No	85,4%	[84,5%; 86,2%]	91,6%	[90,9%; 92,3%]	64,5%	[55,5%; 71,7%]	88,2%	[87,6%; 88,7%]
Yes	14,6%	[13,8%; 15,5%]	8,4%	[7,7%; 9,1%]	35,5%	[27,6%; 43,7%]	11,8%	[11,3%; 12,4%]
Type of impairment: Mobility impairment								

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	51,9%		47,0%		1,1%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
No	99,2%	[98,9%; 99,4%]	99,2%	[98,9%; 99,4%]	97,9%	[94,1%; 99,4%]	99,2%	[99,0%; 99,3%]
Yes	0,8%	[0,6%; 1,1%]	0,8%	[0,6%; 1,1%]	2,1%	[0,6%; 5,9%]	0,8%	[0,7%; 1,0%]
Type of impairment: Sensory impairment (vision or hearing)								
No	96,7%	[96,2%; 97,1%]	95,8%	[95,3%; 96,3%]	96,0%	[90,9%; 98,1%]	96,3%	[95,9%; 96,6%]
Yes	3,3%	[2,9%; 3,8%]	4,2%	[3,7%; 4,7%]	4,0%	[1,4%; 8,0%]	3,7%	[3,4%; 4,1%]
Type of impairment: Learning disability (ADHD, Dyslexia)								
No	95,2%	[94,6%; 95,7%]	93,8%	[93,2%; 94,4%]	91,7%	[86,1%; 95,5%]	94,5%	[94,1%; 94,9%]
Yes	4,8%	[4,3%; 5,4%]	6,2%	[5,6%; 6,8%]	8,3%	[4,5%; 13,9%]	5,5%	[5,1%; 5,9%]
Type of impairment: Another long-standing health problem/ functional limitation/ impairment/ etc.								
No	93,0%	[92,3%; 93,6%]	95,5%	[94,9%; 96,0%]	84,2%	[77,3%; 89,6%]	94,1%	[93,6%; 94,5%]
Yes	7,0%	[6,4%; 7,7%]	4,5%	[4,0%; 5,1%]	15,8%	[10,4%; 22,7%]	5,9%	[5,5%; 6,4%]
Is/are your impairment(s) obvious to others?								
Impairment is immediately noticeable	4,8%	[3,9%; 5,9%]	8,0%	[6,6%; 9,5%]	2,9%	[0,6%; 8,9%]	6,1%	[5,3%; 7,0%]
Impairment is noticeable after some time	20,6%	[18,7%; 22,5%]	27,3%	[25,0%; 29,8%]	23,8%	[15,4%; 35,2%]	23,5%	[22,0%; 25,0%]
Impairment is not noticeable	74,6%	[72,5%; 76,6%]	64,7%	[62,1%; 67,3%]	73,3%	[61,7%; 82,2%]	70,4%	[68,8%; 72,0%]
Impairment limiting in daily activities								
Severely limited	5,7%	[4,7%; 6,9%]	6,3%	[5,1%; 7,8%]	12,1%	[5,6%; 20,4%]	6,1%	[5,3%; 7,0%]
Limited but not severely	58,7%	[56,4%; 61,0%]	52,5%	[49,8%; 55,3%]	55,7%	[44,0%; 66,9%]	56,0%	[54,3%; 57,8%]
Not limited at all	35,6%	[33,4%; 37,9%]	41,1%	[38,5%; 43,8%]	32,2%	[22,7%; 44,4%]	37,8%	[36,2%; 39,6%]
Impairments limiting in studies								
Severely limited	9,1%	[7,7%; 10,5%]	7,4%	[6,0%; 9,0%]	12,7%	[6,8%; 22,8%]	8,4%	[7,5%; 9,5%]
Limited but not severely	60,2%	[57,8%; 62,5%]	55,9%	[53,1%; 58,6%]	71,2%	[60,6%; 81,6%]	58,6%	[56,9%; 60,4%]
Not limited at all	30,7%	[28,5%; 33,0%]	36,8%	[34,1%; 39,5%]	16,2%	[8,9%; 26,2%]	32,9%	[31,2%; 34,6%]
How would you rate support you receive to overcome the limitations you face in your studies due to your impairment(s)?								
(Entirely) sufficient	28,4%	[25,9%; 31,0%]	29,9%	[26,9%; 33,1%]	26,8%	[17,1%; 39,4%]	29,0%	[27,1%; 30,9%]
Neither/ nor	26,7%	[24,2%; 29,2%]	27,5%	[24,6%; 30,7%]	26,6%	[17,1%; 39,4%]	27,0%	[25,1%; 28,9%]
Not sufficient (at all)	34,8%	[32,1%; 37,5%]	28,0%	[25,0%; 31,0%]	37,7%	[25,8%; 50,0%]	32,2%	[30,2%; 34,2%]
No support wanted /needed	10,1%	[8,5%; 11,9%]	14,6%	[12,3%; 17,1%]	9,0%	[3,3%; 17,6%]	11,9%	[10,5%; 13,3%]
Students with/without financial difficulties								
Students with financial difficulties	29,2%	[28,1%; 30,4%]	27,9%	[26,8%; 29,0%]	25,5%	[18,7%; 33,4%]	28,6%	[27,8%; 29,3%]
Middle category, not for analyses	33,6%	[32,4%; 34,7%]	29,2%	[28,1%; 30,4%]	33,1%	[25,5%; 41,4%]	31,5%	[30,6%; 32,3%]
Students without financial difficulties	37,2%	[36,0%; 38,4%]	42,9%	[41,6%; 44,1%]	41,4%	[33,2%; 49,8%]	40,0%	[39,1%; 40,9%]
Students' ability to pay for an unexpected required expense								
Yes, I am able to pay this through my own resources.	27,9%	[26,8%; 29,0%]	36,1%	[34,9%; 37,4%]	36,6%	[29,0%; 45,3%]	32,0%	[31,2%; 32,8%]

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	51,9%		47,0%		1,1%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
No, but someone else (parents, family, partner etc.) would pay this for me.	33,6%	[32,5%; 34,8%]	30,7%	[29,6%; 31,9%]	30,1%	[22,8%; 38,2%]	32,2%	[31,4%; 33,0%]
No, I cannot afford this through my own resources and nobody else would be able to pay this for me.	38,5%	[37,3%; 39,7%]	33,1%	[32,0%; 34,3%]	33,2%	[25,5%; 41,4%]	35,8%	[35,0%; 36,7%]
Main source of income (>75% of total income)								
Dependent on family	22,9%	[21,8%; 23,9%]	24,0%	[22,9%; 25,2%]	27,8%	[20,1%; 36,0%]	23,5%	[22,7%; 24,2%]
Dependent on self-earned income	24,7%	[23,6%; 25,8%]	26,5%	[25,3%; 27,6%]	15,8%	[10,1%; 23,1%]	25,4%	[24,7%; 26,2%]
Dependent on public student support	6,7%	[6,1%; 7,4%]	6,9%	[6,3%; 7,6%]	8,1%	[4,4%; 14,3%]	6,8%	[6,4%; 7,3%]
Other	45,7%	[44,4%; 46,9%]	42,6%	[41,3%; 43,9%]	48,3%	[39,5%; 57,2%]	44,3%	[43,4%; 45,2%]
Paid job(s) during the current lecture period								
Yes, during the whole lecture period	47,7%	[46,5%; 48,8%]	38,7%	[37,5%; 39,8%]	29,5%	[22,9%; 37,2%]	43,2%	[42,4%; 44,0%]
Yes, from time to time	15,8%	[15,0%; 16,7%]	16,9%	[16,0%; 17,8%]	25,2%	[18,8%; 32,4%]	16,4%	[15,8%; 17,1%]
No work during the lecture period	36,5%	[35,4%; 37,6%]	44,4%	[43,2%; 45,6%]	45,3%	[37,5%; 53,0%]	40,4%	[39,6%; 41,2%]
Number of working hours (incl. students without paid job with 0h)								
0h	37,2%	[36,1%; 38,3%]	45,3%	[44,1%; 46,5%]	46,2%	[38,3%; 54,0%]	41,2%	[40,4%; 42,0%]
1-20h	42,4%	[41,3%; 43,5%]	34,2%	[33,1%; 35,4%]	38,9%	[31,3%; 46,7%]	38,5%	[37,6%; 39,3%]
>20h	20,4%	[19,5%; 21,3%]	20,5%	[19,5%; 21,4%]	14,9%	[10,1%; 21,5%]	20,4%	[19,7%; 21,0%]
I work to cover my living costs								
Applies (totally)	66,7%	[65,3%; 68,1%]	64,5%	[63,0%; 66,0%]	52,0%	[41,7%; 63,0%]	65,6%	[64,6%; 66,6%]
Neither/ nor	13,2%	[12,2%; 14,2%]	14,1%	[13,0%; 15,2%]	28,5%	[19,2%; 38,4%]	13,7%	[13,0%; 14,5%]
Not (at all)	20,1%	[18,9%; 21,3%]	21,4%	[20,1%; 22,7%]	19,6%	[12,1%; 29,1%]	20,7%	[19,8%; 21,5%]
I work to gain experience on the labour market								
Applies (totally)	34,2%	[32,8%; 35,7%]	32,0%	[30,5%; 33,6%]	28,2%	[19,1%; 38,8%]	33,2%	[32,2%; 34,2%]
Neither/ nor	18,6%	[17,5%; 19,8%]	19,4%	[18,1%; 20,8%]	26,4%	[18,0%; 37,5%]	19,0%	[18,2%; 19,9%]
Not (at all)	47,2%	[45,7%; 48,7%]	48,6%	[46,9%; 50,2%]	45,3%	[34,2%; 55,9%]	47,8%	[46,7%; 48,9%]
Without my paid job, I could not afford to be a student								
Applies (totally)	70,9%	[69,6%; 72,3%]	65,2%	[63,6%; 66,8%]	55,4%	[44,7%; 66,6%]	68,2%	[67,2%; 69,3%]
Neither/ nor	9,5%	[8,7%; 10,4%]	11,1%	[10,1%; 12,1%]	16,7%	[9,8%; 26,4%]	10,3%	[9,6%; 11,0%]
Not (at all)	19,5%	[18,4%; 20,8%]	23,7%	[22,3%; 25,1%]	27,9%	[19,4%; 39,3%]	21,5%	[20,6%; 22,4%]
I work because I have to support others (children, partner, parents etc.) financially.								
Applies (totally)	20,1%	[18,9%; 21,3%]	24,9%	[23,5%; 26,3%]	22,2%	[13,8%; 31,9%]	22,2%	[21,3%; 23,2%]
Neither/ nor	7,4%	[6,6%; 8,2%]	9,6%	[8,7%; 10,6%]	13,2%	[6,8%; 21,5%]	8,5%	[7,9%; 9,1%]
Not (at all)	72,5%	[71,1%; 73,8%]	65,5%	[63,9%; 67,1%]	64,6%	[53,1%; 74,1%]	69,3%	[68,3%; 70,3%]
I work so I can afford things I otherwise would not buy.								
Applies (totally)	66,3%	[64,9%; 67,7%]	60,0%	[58,3%; 61,6%]	66,0%	[55,2%; 76,0%]	63,5%	[62,4%; 64,5%]
Neither/ nor	16,5%	[15,4%; 17,6%]	19,5%	[18,2%; 20,8%]	13,3%	[6,9%; 21,8%]	17,8%	[16,9%; 18,6%]
Not (at all)	17,3%	[16,2%; 18,4%]	20,5%	[19,2%; 21,9%]	20,7%	[12,9%; 30,8%]	18,7%	[17,9%; 19,6%]

Share	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	51,9%		47,0%		1,1%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
Self-categorisation as students/workers								
Student	73,4%	[72,1%; 74,7%]	71,9%	[70,4%; 73,3%]	71,3%	[61,2%; 80,5%]	72,7%	[71,7%; 73,7%]
Worker	26,6%	[25,3%; 27,9%]	28,1%	[26,7%; 29,6%]	28,7%	[19,5%; 38,8%]	27,3%	[26,3%; 28,3%]
Relation employment and content of study programme (only working students)								
(Very) closely	28,8%	[27,5%; 30,1%]	28,0%	[26,5%; 29,4%]	28,5%	[19,5%; 38,8%]	28,4%	[27,5%; 29,4%]
Neither/ nor	10,3%	[9,4%; 11,2%]	11,7%	[10,7%; 12,7%]	14,7%	[8,4%; 23,7%]	11,0%	[10,3%; 11,6%]
Not (at all)	60,9%	[59,5%; 62,3%]	60,3%	[58,8%; 61,9%]	56,8%	[45,9%; 67,2%]	60,6%	[59,6%; 61,7%]
Satisfaction with support to balance my studies and paid job								
(Entirely) sufficient	16,0%	[15,1%; 16,9%]	18,9%	[18,0%; 19,9%]	11,9%	[7,5%; 17,9%]	17,3%	[16,7%; 18,0%]
Neither/ nor	24,2%	[23,2%; 25,2%]	26,5%	[25,4%; 27,5%]	22,4%	[16,5%; 29,8%]	25,2%	[24,5%; 26,0%]
Not sufficient (at all)	39,8%	[38,6%; 40,9%]	30,0%	[28,9%; 31,2%]	35,5%	[28,0%; 43,2%]	35,1%	[34,3%; 35,9%]
I do not need/want	20,0%	[19,1%; 21,0%]	24,6%	[23,6%; 25,7%]	30,2%	[23,1%; 37,7%]	22,3%	[21,6%; 23,0%]
Satisfaction with support in the preparation for my (future) work life								
(Entirely) sufficient	39,4%	[38,3%; 40,6%]	42,4%	[41,2%; 43,6%]	32,3%	[25,4%; 40,2%]	40,7%	[39,9%; 41,6%]
Neither/ nor	28,5%	[27,4%; 29,6%]	27,7%	[26,6%; 28,8%]	32,1%	[24,8%; 39,5%]	28,2%	[27,4%; 28,9%]
Not sufficient (at all)	27,4%	[26,4%; 28,5%]	22,2%	[21,2%; 23,2%]	28,4%	[21,7%; 36,0%]	24,9%	[24,2%; 25,7%]
I do not need/want	4,7%	[4,2%; 5,2%]	7,7%	[7,1%; 8,4%]	7,1%	[3,9%; 12,3%]	6,2%	[5,8%; 6,6%]
I am seriously thinking of completely abandoning my higher education studies								
(Strongly) agree	5,0%	[4,5%; 5,5%]	6,7%	[6,1%; 7,3%]	8,6%	[4,8%; 13,5%]	5,8%	[5,5%; 6,2%]
Neither/ nor	6,4%	[5,8%; 7,0%]	8,2%	[7,5%; 8,9%]	14,0%	[9,4%; 20,3%]	7,3%	[6,9%; 7,8%]
Do not agree (at all)	88,6%	[87,8%; 89,3%]	85,1%	[84,3%; 86,0%]	77,4%	[70,4%; 83,5%]	86,8%	[86,3%; 87,4%]
I am seriously thinking about changing my current main study programme								
(Strongly) agree	8,0%	[7,4%; 8,7%]	8,3%	[7,7%; 9,0%]	8,8%	[5,3%; 14,4%]	8,2%	[7,7%; 8,7%]
Neither/ nor	9,6%	[8,9%; 10,3%]	11,3%	[10,5%; 12,1%]	13,4%	[8,9%; 19,7%]	10,4%	[9,9%; 10,9%]
Do not agree (at all)	82,4%	[81,5%; 83,3%]	80,4%	[79,4%; 81,4%]	77,8%	[70,9%; 83,9%]	81,4%	[80,7%; 82,0%]
Lecturers give helpful feedback								
(Strongly) agree	49,4%	[48,4%; 50,5%]	54,1%	[53,1%; 55,2%]	49,3%	[42,4%; 56,5%]	51,7%	[50,9%; 52,4%]
Neither/ nor	27,3%	[26,4%; 28,3%]	25,5%	[24,6%; 26,5%]	24,4%	[18,5%; 30,7%]	26,4%	[25,8%; 27,1%]
Do not agree (at all)	23,2%	[22,4%; 24,1%]	20,3%	[19,5%; 21,2%]	26,3%	[20,4%; 32,9%]	21,9%	[21,3%; 22,5%]
Lecturers motivate to do best work								
(Strongly) agree	47,8%	[46,8%; 48,9%]	46,5%	[45,4%; 47,7%]	48,4%	[41,2%; 55,6%]	47,2%	[46,5%; 48,0%]
Neither/ nor	30,6%	[29,6%; 31,6%]	30,9%	[29,8%; 31,9%]	25,7%	[19,9%; 32,5%]	30,7%	[30,0%; 31,4%]
Do not agree (at all)	21,6%	[20,7%; 22,5%]	22,6%	[21,7%; 23,6%]	25,9%	[19,9%; 32,5%]	22,1%	[21,5%; 22,8%]
Lecturers extremely good at explaining things								
(Strongly) agree	50,2%	[49,1%; 51,3%]	52,6%	[51,4%; 53,7%]	34,9%	[28,0%; 41,7%]	51,1%	[50,4%; 51,9%]
Neither/ nor	34,5%	[33,5%; 35,6%]	32,8%	[31,8%; 33,9%]	42,8%	[35,8%; 50,1%]	33,8%	[33,1%; 34,6%]
Do not agree (at all)	15,3%	[14,5%; 16,0%]	14,6%	[13,8%; 15,4%]	22,3%	[16,4%; 28,4%]	15,0%	[14,5%; 15,6%]

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	51,9%		47,0%		1,1%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
Get along well with lecturers								
(Strongly) agree	72,2%	[71,3%; 73,1%]	73,1%	[72,1%; 74,1%]	71,5%	[64,5%; 77,4%]	72,6%	[71,9%; 73,3%]
Neither/ nor	22,3%	[21,5%; 23,2%]	21,4%	[20,5%; 22,3%]	19,5%	[14,5%; 25,8%]	21,8%	[21,2%; 22,5%]
Do not agree (at all)	5,5%	[5,0%; 6,0%]	5,5%	[5,0%; 6,0%]	9,1%	[5,6%; 13,8%]	5,5%	[5,2%; 5,9%]
Lecturers interested in what students has to say								
(Strongly) agree	58,9%	[57,8%; 60,0%]	60,7%	[59,5%; 61,8%]	49,4%	[42,3%; 57,1%]	59,6%	[58,8%; 60,4%]
Neither/ nor	27,1%	[26,1%; 28,1%]	26,7%	[25,7%; 27,7%]	34,3%	[27,3%; 41,4%]	27,0%	[26,3%; 27,7%]
Do not agree (at all)	14,0%	[13,3%; 14,8%]	12,6%	[11,9%; 13,4%]	16,3%	[11,3%; 22,2%]	13,4%	[12,9%; 13,9%]
I know a lot of fellow students to discuss subject-related questions								
(Strongly) agree	71,6%	[70,6%; 72,6%]	69,6%	[68,5%; 70,6%]	58,5%	[51,2%; 65,7%]	70,5%	[69,8%; 71,2%]
Neither/ nor	15,9%	[15,1%; 16,7%]	17,0%	[16,1%; 17,9%]	24,0%	[18,2%; 30,9%]	16,5%	[15,9%; 17,1%]
Do not agree (at all)	12,5%	[11,7%; 13,2%]	13,4%	[12,7%; 14,2%]	17,5%	[12,2%; 23,4%]	13,0%	[12,5%; 13,5%]
Contact with many students in study programme								
(Strongly) agree	71,4%	[70,4%; 72,4%]	69,3%	[68,3%; 70,4%]	60,7%	[53,5%; 67,9%]	70,3%	[69,6%; 71,0%]
Neither/ nor	15,4%	[14,6%; 16,2%]	15,6%	[14,8%; 16,5%]	21,2%	[15,7%; 27,8%]	15,6%	[15,0%; 16,2%]
Do not agree (at all)	13,2%	[12,5%; 13,9%]	15,0%	[14,2%; 15,9%]	18,1%	[13,2%; 24,6%]	14,1%	[13,6%; 14,7%]
I often have the feeling that I do not really belong in higher education								
(Strongly) agree	17,5%	[16,7%; 18,4%]	16,8%	[15,9%; 17,7%]	23,1%	[17,0%; 30,1%]	17,3%	[16,6%; 17,9%]
Neither/ nor	15,5%	[14,7%; 16,4%]	16,3%	[15,4%; 17,2%]	20,0%	[14,2%; 26,7%]	15,9%	[15,3%; 16,5%]
Do not agree (at all)	66,9%	[65,8%; 68,0%]	66,9%	[65,7%; 68,0%]	56,9%	[49,2%; 64,6%]	66,8%	[66,0%; 67,6%]
It was always clear I would study in higher education one day								
(Strongly) agree	76,4%	[75,4%; 77,4%]	71,4%	[70,3%; 72,5%]	75,8%	[68,3%; 81,7%]	74,0%	[73,3%; 74,8%]
Neither/ nor	12,1%	[11,4%; 12,9%]	15,2%	[14,4%; 16,1%]	12,4%	[7,8%; 18,1%]	13,6%	[13,1%; 14,2%]
Do not agree (at all)	11,4%	[10,7%; 12,2%]	13,4%	[12,6%; 14,2%]	11,7%	[7,3%; 17,4%]	12,3%	[11,8%; 12,9%]
Performance in study programme in comparison to fellow students								
Much better	5,8%	[5,3%; 6,4%]	9,0%	[8,4%; 9,7%]	7,4%	[4,2%; 12,6%]	7,4%	[7,0%; 7,8%]
Somewhat better	29,3%	[28,3%; 30,4%]	34,6%	[33,5%; 35,8%]	40,2%	[32,7%; 47,9%]	32,0%	[31,2%; 32,8%]
Just as good	51,7%	[50,6%; 52,8%]	42,7%	[41,5%; 43,8%]	38,5%	[30,9%; 46,0%]	47,2%	[46,4%; 48,0%]
Somewhat worse	11,9%	[11,2%; 12,6%]	12,1%	[11,4%; 12,9%]	10,9%	[6,7%; 16,4%]	12,0%	[11,5%; 12,5%]
Much worse	1,2%	[1,0%; 1,5%]	1,6%	[1,3%; 1,9%]	3,0%	[1,2%; 6,8%]	1,4%	[1,2%; 1,6%]
It is often hard to discover what is expected of me in my current study programme								
(Strongly) agree	41,4%	[40,3%; 42,5%]	35,4%	[34,3%; 36,5%]	45,7%	[38,6%; 53,7%]	38,6%	[37,8%; 39,4%]
Neither/ nor	28,8%	[27,8%; 29,8%]	29,7%	[28,6%; 30,8%]	28,7%	[22,0%; 35,7%]	29,2%	[28,5%; 29,9%]
Do not agree (at all)	29,9%	[28,8%; 30,9%]	34,9%	[33,8%; 36,0%]	25,6%	[19,3%; 32,5%]	32,2%	[31,5%; 33,0%]
Study intensity (weekly workload spending on taught courses and personal study time)								
Low (0-20h)	17,2%	[16,4%; 18,1%]	19,6%	[18,7%; 20,5%]	23,7%	[17,8%; 31,0%]	18,4%	[17,8%; 19,0%]

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	51,9%		47,0%		1,1%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
Medium (20-40h)	51,3%	[50,2%; 52,4%]	52,2%	[51,0%; 53,3%]	47,7%	[40,1%; 55,5%]	51,7%	[50,9%; 52,5%]
High (>40h)	31,4%	[30,4%; 32,5%]	28,2%	[27,2%; 29,3%]	28,6%	[22,3%; 36,3%]	29,9%	[29,2%; 30,6%]
I would recommend my current main study programme								
(Strongly) agree	69,3%	[68,2%; 70,4%]	68,1%	[67,0%; 69,2%]	57,0%	[49,3%; 64,8%]	68,6%	[67,8%; 69,4%]
Neither/ nor	19,6%	[18,7%; 20,5%]	20,6%	[19,7%; 21,6%]	29,3%	[22,5%; 36,7%]	20,2%	[19,5%; 20,9%]
Do not agree (at all)	11,1%	[10,4%; 11,8%]	11,3%	[10,5%; 12,0%]	13,7%	[8,9%; 19,7%]	11,2%	[10,7%; 11,7%]
Satisfaction with study support services (e.g., organised tutoring, (academic) writing, bridging courses, mentoring)								
(Entirely) sufficient	37,2%	[36,1%; 38,3%]	38,7%	[37,6%; 39,9%]	33,8%	[26,8%; 41,3%]	37,9%	[37,1%; 38,6%]
Neither/ nor	25,3%	[24,3%; 26,3%]	24,6%	[23,6%; 25,6%]	25,0%	[18,8%; 32,1%]	25,0%	[24,3%; 25,7%]
Not sufficient (at all)	21,3%	[20,4%; 22,2%]	16,3%	[15,5%; 17,2%]	22,4%	[16,6%; 29,4%]	18,9%	[18,3%; 19,6%]
I do not need/ want support	16,3%	[15,4%; 17,1%]	20,4%	[19,4%; 21,3%]	18,7%	[13,3%; 25,3%]	18,2%	[17,6%; 18,9%]
Satisfaction with provision of learning facilities (e.g., library, computer centre, work places)								
(Entirely) sufficient	61,6%	[60,5%; 62,8%]	62,8%	[61,6%; 64,0%]	47,7%	[39,7%; 55,7%]	62,0%	[61,2%; 62,8%]
Neither/ nor	19,1%	[18,2%; 20,0%]	17,9%	[16,9%; 18,8%]	25,3%	[19,0%; 32,9%]	18,6%	[17,9%; 19,2%]
Not sufficient (at all)	16,6%	[15,7%; 17,5%]	14,0%	[13,2%; 14,9%]	23,4%	[17,2%; 30,8%]	15,4%	[14,8%; 16,1%]
I do not need/ want support	2,7%	[2,3%; 3,1%]	5,3%	[4,8%; 5,9%]	3,6%	[1,3%; 7,2%]	4,0%	[3,6%; 4,3%]
Satisfaction with support to balance my studies and family								
(Entirely) sufficient	21,4%	[20,5%; 22,4%]	25,7%	[24,6%; 26,8%]	23,2%	[16,9%; 30,4%]	23,5%	[22,8%; 24,2%]
Neither/ nor	27,3%	[26,3%; 28,3%]	26,4%	[25,4%; 27,5%]	19,8%	[13,9%; 26,7%]	26,8%	[26,1%; 27,6%]
Not sufficient (at all)	30,3%	[29,2%; 31,4%]	22,8%	[21,8%; 23,8%]	23,6%	[17,5%; 31,2%]	26,6%	[25,9%; 27,4%]
I do not need/ want support	21,0%	[20,1%; 22,0%]	25,1%	[24,0%; 26,2%]	33,4%	[26,1%; 41,2%]	23,1%	[22,4%; 23,8%]

Source: Weighted data, EUROSTUDENT VII Micro Data, Cuppen et al., 2023.

9.7.5 The Netherlands

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	50,9%		48,1%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
Age								
Up to 21 years	51,5%	[50,4%; 52,6%]	42,7%	[41,6%; 43,8%]	45,6%	[38,2%; 53,7%]	47,2%	[46,5%; 48,0%]
22 to <25 years	28,8%	[27,8%; 29,8%]	30,7%	[29,7%; 31,8%]	27,3%	[20,9%; 34,7%]	29,7%	[29,0%; 30,4%]
25 to <30 years	13,3%	[12,6%; 14,0%]	18,6%	[17,8%; 19,5%]	18,0%	[12,5%; 24,4%]	15,9%	[15,4%; 16,5%]
30 years or over	6,4%	[5,9%; 6,9%]	7,9%	[7,3%; 8,5%]	9,1%	[5,2%; 14,1%]	7,1%	[6,8%; 7,5%]

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	50,9%		48,1%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
Educational background: highest educational attainment of parents								
No tertiary education (ISCED 0-4)	42,8%	[41,7%; 43,9%]	41,9%	[40,8%; 43,1%]	37,8%	[29,7%; 46,4%]	42,4%	[41,6%; 43,1%]
Tertiary education (ISCED 5-8)	57,2%	[56,1%; 58,3%]	58,1%	[56,9%; 59,2%]	62,2%	[53,6%; 70,3%]	57,6%	[56,9%; 58,4%]
Financial situation of parents								
(Very) well-off	49,4%	[48,3%; 50,4%]	51,5%	[50,4%; 52,6%]	41,1%	[33,2%; 48,7%]	50,3%	[49,5%; 51,1%]
Average	36,3%	[35,3%; 37,4%]	33,0%	[32,0%; 34,1%]	38,4%	[30,7%; 46,0%]	34,8%	[34,0%; 35,5%]
Not well off (at all)	14,3%	[13,6%; 15,1%]	15,5%	[14,7%; 16,3%]	20,5%	[14,6%; 27,3%]	14,9%	[14,4%; 15,5%]
International students (foreign HE qualification)								
International student (foreign HE qualification)	10,9%	[10,3%; 11,6%]	11,3%	[10,7%; 12,1%]	20,1%	[14,7%; 27,2%]	11,2%	[10,7%; 11,7%]
Domestic student	89,1%	[88,4%; 89,7%]	88,7%	[87,9%; 89,3%]	79,9%	[73,5%; 85,9%]	88,8%	[88,3%; 89,3%]
Housing situation: students living with/without parents								
Students living with parents	41,5%	[40,5%; 42,6%]	44,0%	[42,9%; 45,1%]	29,9%	[23,2%; 37,4%]	42,6%	[41,9%; 43,4%]
Students not living with parents	58,5%	[57,4%; 59,5%]	56,0%	[54,9%; 57,1%]	70,1%	[62,6%; 76,8%]	57,4%	[56,6%; 58,1%]
Type of higher education institution								
At a university	39,3%	[38,2%; 40,3%]	38,7%	[37,6%; 39,8%]	43,3%	[35,7%; 51,1%]	39,0%	[38,3%; 39,8%]
At a non-university type	60,7%	[59,7%; 61,8%]	61,3%	[60,2%; 62,4%]	56,7%	[48,9%; 64,3%]	61,0%	[60,2%; 61,7%]
Size of study location								
<300k	60,8%	[59,8%; 61,9%]	64,5%	[63,4%; 65,5%]	51,1%	[43,2%; 58,7%]	62,5%	[61,7%; 63,2%]
>300k	39,2%	[38,2%; 40,3%]	35,5%	[34,5%; 36,6%]	48,9%	[41,3%; 56,8%]	37,5%	[36,8%; 38,3%]
Qualification studied for								
Short-cycle	1,4%	1,2%	1,7%	1,8%	1,5%	2,1%	1,3%	0,3%
Bachelor	82,6%	[81,8%; 83,4%]	81,8%	[80,9%; 82,6%]	82,1%	[75,6%; 87,5%]	82,2%	[81,6%; 82,8%]
Master	15,9%	[15,1%; 16,7%]	16,4%	[15,6%; 17,2%]	16,6%	[11,4%; 23,0%]	16,2%	[15,6%; 16,7%]
Other	0,1%	[0,0%; 0,2%]	0,0%	[0,0%; 0,1%]	0,0%	[0,0%; 0,0%]	0,1%	[0,0%; 0,1%]
Field of study								
Education	12,6%	[11,9%; 13,4%]	6,5%	[6,0%; 7,1%]	7,4%	[4,2%; 12,6%]	9,7%	[9,2%; 10,1%]
Arts and humanities	7,9%	[7,3%; 8,5%]	7,5%	[6,9%; 8,1%]	27,8%	[21,4%; 35,4%]	7,9%	[7,5%; 8,3%]
Social sciences	15,5%	[14,7%; 16,3%]	8,8%	[8,2%; 9,4%]	13,4%	[8,7%; 19,4%]	12,2%	[11,7%; 12,8%]
Business, administration & law	23,8%	[22,9%; 24,8%]	31,6%	[30,6%; 32,7%]	20,9%	[15,2%; 27,9%]	27,6%	[26,9%; 28,3%]
Natural sciences	4,6%	[4,1%; 5,0%]	7,3%	[6,7%; 7,9%]	5,8%	[2,9%; 10,2%]	5,9%	[5,5%; 6,3%]
ICTs	1,3%	[1,1%; 1,6%]	7,6%	[7,0%; 8,1%]	6,4%	[3,3%; 11,0%]	4,4%	[4,1%; 4,7%]
Engineering	4,2%	[3,8%; 4,6%]	15,2%	[14,4%; 16,0%]	6,1%	[3,3%; 11,0%]	9,5%	[9,0%; 9,9%]
Agriculture & veterinary	1,2%	[1,0%; 1,5%]	1,1%	[0,9%; 1,3%]	0,2%	[0,0%; 1,6%]	1,1%	[1,0%; 1,3%]
Health & welfare	23,5%	[22,6%; 24,4%]	8,7%	[8,1%; 9,4%]	9,1%	[5,2%; 14,1%]	16,2%	[15,7%; 16,8%]
Services	5,4%	[4,9%; 5,8%]	5,7%	[5,2%; 6,3%]	2,8%	[0,9%; 5,9%]	5,5%	[5,2%; 5,9%]
Direct and delayed transition								

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	50,9%		48,1%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
Direct transition	88,7%	[88,0%; 89,3%]	87,5%	[86,7%; 88,2%]	86,9%	[81,4%; 91,8%]	88,1%	[87,6%; 88,6%]
Delayed transition	11,3%	[10,7%; 12,0%]	12,5%	[11,8%; 13,3%]	13,1%	[8,7%; 19,4%]	11,9%	[11,4%; 12,4%]
Entry qualification								
Non-traditional route	7,8%	[7,2%; 8,4%]	9,8%	[9,2%; 10,5%]	6,8%	[3,8%; 11,8%]	8,7%	[8,3%; 9,2%]
Traditional route	92,2%	[91,6%; 92,8%]	90,2%	[89,5%; 90,8%]	93,2%	[88,2%; 96,2%]	91,3%	[90,8%; 91,7%]
Students with/without impairment limiting them in their studies								
Students without impairment	78,9%	[78,0%; 79,7%]	80,3%	[79,4%; 81,2%]	68,4%	[61,2%; 75,6%]	79,5%	[78,8%; 80,1%]
Students with impairment	21,1%	[20,3%; 22,0%]	19,7%	[18,8%; 20,6%]	31,6%	[24,9%; 39,4%]	20,5%	[19,9%; 21,2%]
Type of impairment: Physical chronic disease								
No	93,6%	[93,1%; 94,1%]	95,8%	[95,3%; 96,2%]	94,2%	[89,8%; 97,1%]	94,7%	[94,3%; 95,0%]
Yes	6,4%	[5,9%; 6,9%]	4,2%	[3,8%; 4,7%]	5,8%	[2,9%; 10,2%]	5,3%	[5,0%; 5,7%]
Type of impairment: Mental health problem								
No	91,0%	[90,3%; 91,6%]	93,3%	[92,7%; 93,8%]	69,3%	[61,9%; 76,2%]	91,9%	[91,5%; 92,3%]
Yes	9,0%	[8,4%; 9,7%]	6,7%	[6,2%; 7,3%]	30,7%	[23,8%; 38,1%]	8,1%	[7,7%; 8,5%]
Type of impairment: Mobility impairment								
No	99,1%	[98,9%; 99,3%]	99,2%	[99,0%; 99,4%]	96,6%	[93,2%; 98,8%]	99,1%	[99,0%; 99,3%]
Yes	0,9%	[0,7%; 1,1%]	0,8%	[0,6%; 1,0%]	3,4%	[1,2%; 6,8%]	0,9%	[0,7%; 1,0%]
Type of impairment: Sensory impairment (vision or hearing)								
No	98,9%	[98,6%; 99,1%]	98,4%	[98,1%; 98,6%]	98,4%	[96,0%; 99,7%]	98,6%	[98,4%; 98,8%]
Yes	1,1%	[0,9%; 1,4%]	1,6%	[1,4%; 1,9%]	1,6%	[0,5%; 5,0%]	1,4%	[1,2%; 1,6%]
Type of impairment: Learning disability (ADHD, Dyslexia)								
No	92,4%	[91,8%; 93,0%]	91,0%	[90,4%; 91,6%]	89,7%	[84,4%; 93,8%]	91,7%	[91,3%; 92,1%]
Yes	7,6%	[7,0%; 8,2%]	9,0%	[8,4%; 9,6%]	10,3%	[6,2%; 15,6%]	8,3%	[7,9%; 8,7%]
Type of impairment: Another long-standing health problem/ functional limitation/ impairment/ etc.								
No	94,8%	[94,2%; 95,2%]	96,0%	[95,6%; 96,4%]	92,3%	[87,4%; 95,8%]	95,3%	[95,0%; 95,7%]
Yes	5,2%	[4,8%; 5,7%]	4,0%	[3,6%; 4,4%]	7,7%	[4,2%; 12,6%]	4,7%	[4,3%; 5,0%]
Is/are your impairment(s) obvious to others?								
Impairment is immediately noticeable	3,0%	[2,3%; 3,8%]	5,1%	[4,2%; 6,2%]	5,0%	[1,3%; 11,5%]	4,0%	[3,4%; 4,6%]
Impairment is noticeable after some time	41,2%	[39,1%; 43,4%]	45,9%	[43,5%; 48,1%]	45,0%	[33,3%; 56,7%]	43,4%	[41,9%; 45,0%]
Impairment is not noticeable	55,7%	[53,6%; 57,9%]	49,0%	[46,7%; 51,4%]	49,9%	[37,5%; 61,0%]	52,6%	[51,0%; 54,2%]
Impairment limiting in daily activities								
Severely limited	26,4%	[24,5%; 28,3%]	40,8%	[38,5%; 43,1%]	22,0%	[13,7%; 33,4%]	32,8%	[31,4%; 34,3%]
Limited but not severely	64,4%	[62,3%; 66,4%]	54,4%	[52,0%; 56,7%]	61,5%	[49,3%; 72,2%]	59,8%	[58,2%; 61,3%]
Not limited at all	9,2%	[8,1%; 10,6%]	4,8%	[3,9%; 5,9%]	16,5%	[9,0%; 26,6%]	7,4%	[6,6%; 8,2%]
Impairments limiting in studies								
Severely limited	18,7%	[17,1%; 20,4%]	26,8%	[24,8%; 28,9%]	7,8%	[2,9%; 15,6%]	22,2%	[20,9%; 23,5%]

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	50,9%		48,1%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
Limited but not severely	63,8%	[61,7%; 65,8%]	57,9%	[55,6%; 60,2%]	66,4%	[53,8%; 76,2%]	61,2%	[59,6%; 62,7%]
Not limited at all	17,5%	[15,9%; 19,2%]	15,2%	[13,6%; 17,0%]	25,7%	[16,1%; 36,7%]	16,6%	[15,5%; 17,8%]
How would you rate support you receive to overcome the limitations you face in your studies due to your impairment(s)?								
(Entirely) sufficient	34,0%	[31,4%; 36,6%]	38,0%	[35,1%; 41,1%]	30,7%	[19,5%; 46,4%]	35,7%	[33,7%; 37,6%]
Neither/ nor	28,6%	[26,2%; 31,1%]	26,4%	[23,8%; 29,2%]	18,3%	[9,0%; 31,4%]	27,5%	[25,7%; 29,3%]
Not sufficient (at all)	21,6%	[19,4%; 23,9%]	21,7%	[19,2%; 24,2%]	33,5%	[21,4%; 48,8%]	21,9%	[20,2%; 23,6%]
No support wanted /needed	15,8%	[13,9%; 17,9%]	13,9%	[11,9%; 16,1%]	17,5%	[9,0%; 31,4%]	15,0%	[13,6%; 16,5%]
Students with/without financial difficulties								
Students with financial difficulties	21,0%	[20,2%; 21,9%]	21,1%	[20,2%; 22,0%]	32,0%	[24,9%; 39,5%]	21,2%	[20,5%; 21,8%]
Middle category, not for analyses	29,1%	[28,1%; 30,1%]	25,0%	[24,1%; 26,0%]	23,2%	[17,2%; 30,5%]	27,1%	[26,4%; 27,8%]
Students without financial difficulties	49,9%	[48,8%; 51,0%]	53,9%	[52,8%; 55,0%]	44,7%	[37,1%; 52,7%]	51,7%	[51,0%; 52,5%]
Students' ability to pay for an unexpected required expense								
Yes, I am able to pay this through my own resources.	57,0%	[56,0%; 58,1%]	62,5%	[61,5%; 63,6%]	43,3%	[35,9%; 51,4%]	59,6%	[58,8%; 60,3%]
No, but someone else (parents, family, partner etc.) would pay this for me.	25,1%	[24,2%; 26,1%]	22,2%	[21,3%; 23,1%]	33,5%	[26,7%; 41,5%]	23,8%	[23,1%; 24,4%]
No, I cannot afford this through my own resources and nobody else would be able to pay this for me.	17,9%	[17,0%; 18,7%]	15,3%	[14,5%; 16,1%]	23,2%	[17,2%; 30,5%]	16,7%	[16,1%; 17,2%]
Main source of income (>75% of total income)								
Dependent on family	13,9%	[13,1%; 14,6%]	10,3%	[9,6%; 11,0%]	17,2%	[11,6%; 24,0%]	12,2%	[11,7%; 12,7%]
Dependent on self-earned income	10,6%	[9,9%; 11,3%]	15,0%	[14,2%; 15,9%]	6,0%	[2,7%; 10,5%]	12,7%	[12,2%; 13,2%]
Dependent on public student support	9,4%	[8,8%; 10,1%]	11,1%	[10,4%; 11,8%]	13,3%	[8,7%; 20,0%]	10,3%	[9,8%; 10,7%]
Other	66,1%	[65,0%; 67,1%]	63,6%	[62,5%; 64,7%]	63,5%	[55,4%; 71,2%]	64,9%	[64,1%; 65,6%]
Paid job(s) during the current lecture period								
Yes, during the whole lecture period	58,1%	[57,1%; 59,2%]	53,9%	[52,8%; 55,0%]	44,0%	[36,4%; 51,8%]	56,0%	[55,2%; 56,7%]
Yes, from time to time	17,9%	[17,1%; 18,8%]	19,9%	[19,0%; 20,8%]	17,2%	[11,9%; 23,7%]	18,9%	[18,3%; 19,5%]
No work during the lecture period	23,9%	[23,0%; 24,8%]	26,2%	[25,3%; 27,2%]	38,9%	[31,5%; 46,6%]	25,2%	[24,5%; 25,8%]
Number of working hours (incl. students without paid job with 0h)								
0h	24,7%	[23,8%; 25,6%]	27,2%	[26,3%; 28,2%]	39,5%	[32,3%; 47,6%]	26,0%	[25,4%; 26,7%]
1-20h	62,5%	[61,5%; 63,6%]	56,8%	[55,6%; 57,8%]	50,8%	[42,8%; 58,4%]	59,6%	[58,9%; 60,4%]
>20h	12,8%	[12,1%; 13,5%]	16,0%	[15,2%; 16,8%]	9,7%	[5,7%; 15,0%]	14,3%	[13,8%; 14,9%]
I work to cover my living costs								
Applies (totally)	61,9%	[60,7%; 63,1%]	58,2%	[57,0%; 59,5%]	55,4%	[45,8%; 65,5%]	60,1%	[59,2%; 61,0%]
Neither/ nor	15,4%	[14,5%; 16,3%]	14,5%	[13,7%; 15,5%]	12,2%	[7,1%; 20,4%]	15,0%	[14,3%; 15,6%]
Not (at all)	22,7%	[21,7%; 23,8%]	27,2%	[26,1%; 28,4%]	32,3%	[23,8%; 42,5%]	24,9%	[24,2%; 25,7%]
I work to gain experience on the labour market								
Applies (totally)	46,5%	[45,3%; 47,8%]	46,1%	[44,9%; 47,4%]	33,7%	[24,8%; 43,6%]	46,2%	[45,3%; 47,1%]

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	50,9%		48,1%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
Neither/ nor	19,5%	[18,6%; 20,5%]	18,5%	[17,5%; 19,6%]	18,0%	[11,2%; 26,5%]	19,0%	[18,4%; 19,8%]
Not (at all)	33,9%	[32,8%; 35,1%]	35,3%	[34,1%; 36,6%]	48,4%	[38,5%; 58,4%]	34,7%	[33,9%; 35,6%]
Without my paid job, I could not afford to be a student								
Applies (totally)	40,1%	[38,9%; 41,4%]	40,5%	[39,3%; 41,8%]	48,7%	[38,5%; 58,4%]	40,4%	[39,5%; 41,3%]
Neither/ nor	12,7%	[11,9%; 13,5%]	11,9%	[11,1%; 12,7%]	14,7%	[8,7%; 22,9%]	12,3%	[11,7%; 12,9%]
Not (at all)	47,2%	[46,0%; 48,4%]	47,6%	[46,3%; 48,9%]	36,6%	[27,7%; 46,8%]	47,3%	[46,4%; 48,2%]
I work because I have to support others (children, partner, parents etc.) financially.								
Applies (totally)	7,7%	[7,0%; 8,3%]	10,4%	[9,6%; 11,2%]	5,2%	[2,0%; 11,1%]	8,9%	[8,4%; 9,4%]
Neither/ nor	4,4%	[3,9%; 4,9%]	5,4%	[4,9%; 6,0%]	10,7%	[5,5%; 17,9%]	4,9%	[4,6%; 5,3%]
Not (at all)	87,9%	[87,1%; 88,7%]	84,2%	[83,2%; 85,1%]	84,1%	[75,9%; 90,5%]	86,1%	[85,5%; 86,7%]
I work so I can afford things I otherwise would not buy.								
Applies (totally)	58,8%	[57,6%; 60,0%]	59,6%	[58,3%; 60,9%]	39,3%	[29,6%; 49,0%]	59,0%	[58,2%; 59,9%]
Neither/ nor	20,8%	[19,8%; 21,8%]	19,4%	[18,4%; 20,4%]	23,2%	[15,6%; 32,4%]	20,2%	[19,4%; 20,9%]
Not (at all)	20,4%	[19,4%; 21,4%]	21,0%	[20,0%; 22,1%]	37,5%	[28,6%; 47,9%]	20,8%	[20,1%; 21,6%]
Self-categorisation as students/workers								
Student	87,6%	[86,7%; 88,4%]	84,3%	[83,3%; 85,2%]	85,2%	[77,1%; 91,3%]	86,0%	[85,4%; 86,6%]
Worker	12,4%	[11,6%; 13,3%]	15,7%	[14,8%; 16,7%]	14,8%	[8,7%; 22,9%]	14,0%	[13,4%; 14,6%]
Relation employment and content of study programme (only working students)								
(Very) closely	31,6%	[30,4%; 32,7%]	35,6%	[34,3%; 36,8%]	24,5%	[16,5%; 33,5%]	33,4%	[32,6%; 34,3%]
Neither/ nor	12,4%	[11,6%; 13,3%]	12,6%	[11,8%; 13,5%]	10,4%	[5,5%; 17,9%]	12,5%	[11,9%; 13,1%]
Not (at all)	56,0%	[54,7%; 57,2%]	51,8%	[50,5%; 53,1%]	65,1%	[55,3%; 74,3%]	54,1%	[53,2%; 55,0%]
Satisfaction with support to balance my studies and paid job								
(Entirely) sufficient	19,9%	[19,0%; 20,8%]	23,1%	[22,2%; 24,1%]	11,3%	[7,2%; 17,2%]	21,4%	[20,7%; 22,0%]
Neither/ nor	29,4%	[28,4%; 30,4%]	28,4%	[27,4%; 29,4%]	28,2%	[21,6%; 35,6%]	28,9%	[28,2%; 29,6%]
Not sufficient (at all)	30,3%	[29,3%; 31,2%]	26,3%	[25,3%; 27,2%]	46,2%	[38,5%; 54,0%]	28,5%	[27,8%; 29,2%]
I do not need/want	20,5%	[19,6%; 21,3%]	22,2%	[21,3%; 23,1%]	14,3%	[9,3%; 20,2%]	21,2%	[20,6%; 21,9%]
Satisfaction with support in the preparation for my (future) work life								
(Entirely) sufficient	40,0%	[39,0%; 41,1%]	41,0%	[39,9%; 42,1%]	33,4%	[26,3%; 41,0%]	40,4%	[39,7%; 41,2%]
Neither/ nor	29,0%	[28,1%; 30,0%]	26,4%	[25,4%; 27,4%]	32,0%	[25,1%; 39,7%]	27,8%	[27,1%; 28,5%]
Not sufficient (at all)	25,4%	[24,5%; 26,4%]	24,2%	[23,3%; 25,2%]	26,6%	[20,4%; 34,3%]	24,9%	[24,2%; 25,5%]
I do not need/want	5,5%	[5,1%; 6,0%]	8,3%	[7,8%; 9,0%]	8,0%	[4,8%; 13,4%]	6,9%	[6,5%; 7,3%]
I am seriously thinking of completely abandoning my higher education studies								
(Strongly) agree	3,1%	[2,7%; 3,4%]	4,6%	[4,2%; 5,1%]	8,8%	[5,3%; 14,4%]	3,9%	[3,6%; 4,2%]
Neither/ nor	4,2%	[3,8%; 4,7%]	5,2%	[4,7%; 5,7%]	6,3%	[3,4%; 11,2%]	4,7%	[4,4%; 5,0%]
Do not agree (at all)	92,7%	[92,1%; 93,3%]	90,2%	[89,5%; 90,8%]	84,8%	[78,8%; 90,0%]	91,4%	[91,0%; 91,8%]
I am seriously thinking about changing my current main study programme								

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	50,9%		48,1%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
(Strongly) agree	7,1%	[6,6%; 7,7%]	7,2%	[6,7%; 7,8%]	9,0%	[5,3%; 14,4%]	7,2%	[6,8%; 7,6%]
Neither/ nor	7,8%	[7,2%; 8,4%]	7,7%	[7,1%; 8,3%]	15,4%	[10,5%; 21,9%]	7,8%	[7,4%; 8,2%]
Do not agree (at all)	85,1%	[84,3%; 85,9%]	85,1%	[84,3%; 85,9%]	75,6%	[68,8%; 82,2%]	85,0%	[84,5%; 85,6%]
Lecturers give helpful feedback								
(Strongly) agree	53,4%	[52,3%; 54,4%]	57,8%	[56,7%; 58,9%]	58,4%	[50,8%; 66,1%]	55,5%	[54,8%; 56,3%]
Neither/ nor	27,6%	[26,7%; 28,6%]	24,1%	[23,2%; 25,1%]	25,0%	[18,6%; 32,0%]	25,9%	[25,3%; 26,6%]
Do not agree (at all)	19,0%	[18,2%; 19,9%]	18,1%	[17,2%; 18,9%]	16,6%	[11,4%; 23,0%]	18,5%	[18,0%; 19,1%]
Lecturers motivate to do best work								
(Strongly) agree	50,4%	[49,3%; 51,5%]	49,4%	[48,3%; 50,5%]	53,0%	[45,1%; 60,6%]	49,9%	[49,2%; 50,7%]
Neither/ nor	30,7%	[29,7%; 31,7%]	30,0%	[29,0%; 31,0%]	24,6%	[18,3%; 31,7%]	30,3%	[29,6%; 31,0%]
Do not agree (at all)	18,9%	[18,1%; 19,8%]	20,6%	[19,7%; 21,5%]	22,5%	[16,5%; 29,6%]	19,8%	[19,2%; 20,4%]
Lecturers extremely good at explaining things								
(Strongly) agree	58,4%	[57,4%; 59,5%]	60,4%	[59,3%; 61,5%]	57,7%	[50,2%; 65,6%]	59,4%	[58,6%; 60,1%]
Neither/ nor	31,0%	[30,0%; 32,0%]	29,4%	[28,4%; 30,4%]	28,9%	[22,3%; 36,5%]	30,2%	[29,5%; 30,9%]
Do not agree (at all)	10,6%	[9,9%; 11,2%]	10,2%	[9,6%; 10,9%]	13,4%	[8,8%; 19,6%]	10,4%	[10,0%; 10,9%]
Get along well with lecturers								
(Strongly) agree	75,1%	[74,2%; 76,0%]	75,9%	[75,0%; 76,9%]	67,2%	[59,9%; 74,5%]	75,4%	[74,8%; 76,1%]
Neither/ nor	19,9%	[19,0%; 20,7%]	18,2%	[17,3%; 19,1%]	26,2%	[19,7%; 33,4%]	19,1%	[18,5%; 19,7%]
Do not agree (at all)	5,0%	[4,6%; 5,5%]	5,9%	[5,4%; 6,4%]	6,6%	[3,3%; 11,0%]	5,5%	[5,1%; 5,8%]
Lecturers interested in what students has to say								
(Strongly) agree	66,8%	[65,8%; 67,8%]	68,1%	[67,1%; 69,1%]	63,3%	[55,7%; 70,7%]	67,4%	[66,7%; 68,1%]
Neither/ nor	24,4%	[23,5%; 25,4%]	22,5%	[21,6%; 23,5%]	24,2%	[18,1%; 31,5%]	23,5%	[22,9%; 24,2%]
Do not agree (at all)	8,8%	[8,2%; 9,4%]	9,4%	[8,7%; 10,0%]	12,4%	[7,8%; 18,0%]	9,1%	[8,6%; 9,5%]
I know a lot of fellow students to discuss subject-related questions								
(Strongly) agree	72,1%	[71,1%; 73,1%]	70,9%	[69,9%; 71,9%]	65,0%	[57,0%; 71,9%]	71,5%	[70,8%; 72,2%]
Neither/ nor	15,7%	[14,9%; 16,5%]	15,7%	[14,9%; 16,5%]	16,6%	[11,5%; 23,1%]	15,7%	[15,1%; 16,2%]
Do not agree (at all)	12,2%	[11,5%; 12,9%]	13,4%	[12,7%; 14,2%]	18,4%	[13,1%; 25,2%]	12,9%	[12,4%; 13,4%]
Contact with many students in study programme								
(Strongly) agree	54,3%	[53,2%; 55,3%]	52,7%	[51,6%; 53,9%]	54,2%	[46,7%; 62,2%]	53,5%	[52,8%; 54,3%]
Neither/ nor	23,6%	[22,7%; 24,6%]	24,2%	[23,2%; 25,1%]	18,0%	[12,5%; 24,5%]	23,8%	[23,2%; 24,5%]
Do not agree (at all)	22,1%	[21,2%; 23,0%]	23,1%	[22,2%; 24,0%]	27,8%	[21,0%; 34,9%]	22,6%	[22,0%; 23,3%]
I often have the feeling that I do not really belong in higher education								
(Strongly) agree	10,5%	[9,8%; 11,2%]	11,1%	[10,4%; 11,8%]	23,4%	[17,2%; 30,5%]	10,9%	[10,4%; 11,4%]
Neither/ nor	12,6%	[11,9%; 13,3%]	11,3%	[10,6%; 12,0%]	8,7%	[4,8%; 13,6%]	11,9%	[11,4%; 12,4%]
Do not agree (at all)	76,9%	[76,0%; 77,8%]	77,6%	[76,6%; 78,5%]	67,8%	[60,5%; 75,1%]	77,1%	[76,5%; 77,8%]
It was always clear I would study in higher education one day								

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	50,9%		48,1%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
(Strongly) agree	82,3%	[81,5%; 83,1%]	76,5%	[75,6%; 77,5%]	78,9%	[71,9%; 84,7%]	79,5%	[78,9%; 80,1%]
Neither/ nor	8,8%	[8,2%; 9,4%]	11,3%	[10,6%; 12,0%]	11,6%	[7,2%; 17,2%]	10,0%	[9,6%; 10,5%]
Do not agree (at all)	8,9%	[8,3%; 9,5%]	12,2%	[11,5%; 12,9%]	9,6%	[5,7%; 15,0%]	10,5%	[10,0%; 11,0%]
Performance in study programme in comparison to fellow students								
Much better	9,5%	[8,9%; 10,1%]	11,7%	[11,0%; 12,4%]	9,3%	[5,3%; 14,3%]	10,5%	[10,1%; 11,0%]
Somewhat better	37,9%	[36,9%; 39,0%]	37,1%	[36,1%; 38,2%]	37,3%	[30,1%; 45,2%]	37,5%	[36,8%; 38,3%]
Just as good	39,3%	[38,2%; 40,3%]	35,6%	[34,6%; 36,7%]	41,4%	[33,8%; 49,1%]	37,6%	[36,8%; 38,3%]
Somewhat worse	12,2%	[11,5%; 12,9%]	13,5%	[12,7%; 14,2%]	10,0%	[6,3%; 15,8%]	12,8%	[12,3%; 13,3%]
Much worse	1,1%	[0,9%; 1,4%]	2,1%	[1,8%; 2,4%]	1,9%	[0,5%; 5,1%]	1,6%	[1,4%; 1,8%]
It is often hard to discover what is expected of me in my current study programme								
(Strongly) agree	34,6%	[33,6%; 35,7%]	34,3%	[33,2%; 35,3%]	33,5%	[26,3%; 41,0%]	34,5%	[33,7%; 35,2%]
Neither/ nor	27,6%	[26,6%; 28,5%]	24,5%	[23,5%; 25,4%]	33,6%	[26,9%; 41,6%]	26,1%	[25,5%; 26,8%]
Do not agree (at all)	37,8%	[36,8%; 38,8%]	41,2%	[40,1%; 42,3%]	32,9%	[25,7%; 40,3%]	39,4%	[38,6%; 40,2%]
Study intensity (weekly workload spending on taught courses and personal study time)								
Low (0-20h)	12,1%	[11,2%; 13,0%]	14,7%	[13,8%; 15,7%]	7,8%	[3,8%; 13,5%]	13,3%	[12,7%; 14,0%]
Medium (20-40h)	54,4%	[53,1%; 55,7%]	55,1%	[53,8%; 56,5%]	60,3%	[51,2%; 68,7%]	54,8%	[53,9%; 55,7%]
High (>40h)	33,5%	[32,3%; 34,8%]	30,1%	[28,9%; 31,4%]	31,9%	[24,3%; 41,0%]	31,9%	[31,0%; 32,7%]
I would recommend my current main study programme								
(Strongly) agree	71,4%	[70,4%; 72,3%]	68,7%	[67,7%; 69,7%]	64,6%	[57,0%; 71,9%]	70,0%	[69,3%; 70,7%]
Neither/ nor	19,0%	[18,2%; 19,8%]	19,9%	[19,0%; 20,8%]	23,0%	[17,0%; 30,1%]	19,5%	[18,9%; 20,1%]
Do not agree (at all)	9,6%	[9,0%; 10,3%]	11,4%	[10,7%; 12,1%]	12,4%	[7,8%; 18,0%]	10,5%	[10,1%; 11,0%]
Satisfaction with study support services (e.g., organised tutoring, (academic) writing, briging courses, mentoring)								
(Entirely) sufficient	42,6%	[41,5%; 43,7%]	43,4%	[42,3%; 44,5%]	36,7%	[29,3%; 44,3%]	42,9%	[42,2%; 43,7%]
Neither/ nor	24,6%	[23,7%; 25,5%]	23,7%	[22,7%; 24,6%]	22,2%	[16,4%; 29,4%]	24,1%	[23,5%; 24,8%]
Not sufficient (at all)	19,9%	[19,1%; 20,8%]	17,6%	[16,7%; 18,4%]	30,4%	[23,3%; 37,6%]	18,9%	[18,3%; 19,5%]
I do not need/ want support	12,9%	[12,2%; 13,7%]	15,4%	[14,6%; 16,2%]	10,8%	[6,7%; 16,5%]	14,1%	[13,5%; 14,6%]
Satisfaction with provision of learning facilities (e.g., library, computer centre, work places)								
(Entirely) sufficient	63,8%	[62,8%; 64,9%]	61,2%	[60,2%; 62,3%]	53,9%	[46,0%; 61,5%]	62,5%	[61,8%; 63,2%]
Neither/ nor	18,2%	[17,4%; 19,1%]	17,7%	[16,9%; 18,6%]	24,5%	[18,1%; 31,5%]	18,0%	[17,5%; 18,6%]
Not sufficient (at all)	14,9%	[14,1%; 15,7%]	15,2%	[14,4%; 16,0%]	11,8%	[7,2%; 17,2%]	15,0%	[14,5%; 15,6%]
I do not need/ want support	3,0%	[2,7%; 3,4%]	5,8%	[5,3%; 6,4%]	9,9%	[5,7%; 15,0%]	4,4%	[4,1%; 4,8%]

	Female		Male		I prefer not to assign myself		Total	
	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI	Share	95% CI
Share	50,9%		48,1%		1,0%		100%	
Total	100%		100%		100%		100%	
Satisfaction with support to balance my studies and family								
(Entirely) sufficient	24,3%	[23,4%; 25,2%]	27,3%	[26,3%; 28,3%]	16,3%	[10,9%; 22,4%]	25,6%	[25,0%; 26,3%]
Neither/ nor	28,5%	[27,5%; 29,5%]	27,4%	[26,4%; 28,4%]	27,5%	[21,0%; 34,9%]	27,9%	[27,2%; 28,6%]
Not sufficient (at all)	24,4%	[23,5%; 25,4%]	21,6%	[20,7%; 22,5%]	40,1%	[32,9%; 48,2%]	23,2%	[22,6%; 23,9%]
I do not need/ want support	22,8%	[21,9%; 23,7%]	23,8%	[22,8%; 24,7%]	16,1%	[10,9%; 22,4%]	23,2%	[22,6%; 23,9%]

Source: Weighted data, EUROSTUDENT VII Micro Data, Cuppen et al., 2023.