

Zur Legitimität gruppenspezifischer Förderung beim Hochschulzugang - Ergebnisse einer experimentellen Vignettenstudie

Hillmert, Steffen; Bauer, Viktoria; Engelhardt, Sarah; Köstlmeier, Lisa;
Werner, Viktoria

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hillmert, S., Bauer, V., Engelhardt, S., Köstlmeier, L., & Werner, V. (2022). Zur Legitimität gruppenspezifischer Förderung beim Hochschulzugang - Ergebnisse einer experimentellen Vignettenstudie. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue Suisse de Sociologie = Swiss Journal of Sociology*, 48(1), 107-135. <https://doi.org/10.2478/sjs-2022-0006>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Zur Legitimität gruppenspezifischer Förderung beim Hochschulzugang – Ergebnisse einer experimentellen Vignettenstudie

Steffen Hillmert*, Viktoria Bauer*, Sarah Engelhardt*, Lisa Köstlmeier*
und Viktoria Werner*

Zusammenfassung: In einer experimentellen Vignettenstudie sollten die Befragten darüber entscheiden, ob Studienbewerber(innen) beispielsweise aufgrund ihres Migrationshintergrunds, ihrer sozialen Herkunft oder Anstrengung jeweils einen Bonus oder Malus auf die Zulassungsnote angerechnet bekommen sollen. Die Ergebnisse zeigen, dass Dimensionen sozialer Bildungsungleichheit tendenziell in Richtung einer Kompensation berücksichtigt werden. Damit gibt es Hinweise auf eine gewisse Legitimität von Massnahmen im Sinne positiver Diskriminierung beim Hochschulzugang.

Schlüsselwörter: Gerechtigkeit, soziale Ungleichheit, Hochschulzulassung, Studierende, Vignettenstudie

Legitimacy of Group-Specific Support for College Access – Results of an Experimental Vignette Study

Abstract: In an experimental vignette study, the respondents were asked to decide whether college applicants should be credited with a bonus or malus on the admission grade, for example due to their migration background, social origin, or effort. The results show that dimensions of social educational inequality tend to be considered in the direction of compensation. Hence, there is evidence of a certain legitimacy of measures in the sense of positive discrimination in university access.

Keywords: Justice, social inequality, college admission, students, vignette study

La légitimité du soutien spécifique au groupe dans l'accès à l'université – Résultats d'une étude de vignette expérimentale

Résumé: Dans une étude de vignette expérimentale, les répondants devaient décider si les candidats devraient recevoir une prime ou une pénalité sur la note d'admission, par exemple en raison de leur contexte migratoire, origine sociale ou de leurs efforts. Les résultats montrent que les dimensions traditionnelles de l'inégalité sociale en matière d'éducation tendent à être prises en compte dans le sens de la compensation. On constate ainsi une certaine légitimité des mesures au sens d'une discrimination positive dans l'accès à l'université.

Mot-clés: Justice, inégalité sociale, admission à l'université, étudiants, étude de vignette

* Universität Tübingen, Institut für Soziologie, D-72074 Tübingen,
steffen.hillmert@uni-tuebingen.de, viktoriam.bauer@student.uni-tuebingen.de,
sarah.engelhardt@student.uni-tuebingen.de, lisa.koestlmeier@student.uni-tuebingen.de,
viktoriam.werner@student.uni-tuebingen.de

1 Einleitung

Mit institutionellen Massnahmen lässt sich nicht nur versuchen, sozialen Bildungsungleichheiten prospektiv entgegen zu wirken, sondern auch, sie ggf. zu einem späteren Zeitpunkt des Bildungsverlaufs zu kompensieren. Neben Fragen der Wirksamkeit stellt sich jedoch auch die Frage nach der grundsätzlichen Legitimität solcher Eingriffe. Dieser Beitrag fokussiert auf den Hochschulzugang und die Frage, inwieweit von einer grösseren Stichprobe von Befragten an dieser Stelle eine Chancenveränderung bzw. ein Ausgleich von Ungleichheiten in Erwägung gezogen wird, wenn man ihnen die Möglichkeit gibt, ausgewählte Profile von Studienbewerber(inne)n zu beurteilen. Zugleich wird nach Bestimmungsgründen der von den Befragten vorgeschlagenen Anpassungen gefragt. Macht es beispielsweise einen Unterschied, welche soziale Herkunft ein Abiturient oder eine Abiturientin hat und welche Anstrengungen sie bislang unternommen haben? Während es etwa im nordamerikanischen Hochschulsektor eine längere Tradition von aktiven Fördermassnahmen zum Ausgleich gruppenspezifischer Benachteiligungen (positive Diskriminierung, *affirmative action*) und auch darauf bezogene Forschung (etwa Sax und Arredondo 1999; Katchanovski et al. 2015) gibt, ist dies in Deutschland bislang kaum der Fall.

In der hier vorgelegten empirischen Studie werden diese Fragen im Rahmen eines notenbasierten Zulassungsverfahrens untersucht.¹ Die Untersuchung der Legitimität erfolgt dabei in indirekter Form und bei Studierenden als einer Population, welche in der Praxis zwar nicht selbst über Zulassungsfragen entscheidet, aber recht unmittelbar von solchen Massnahmen betroffen wäre. Aufgrund der hypothetischen Situation und zur Erleichterung möglicher kausaler Interpretationen wird die Studie in Form einer experimentellen Vignettenstudie durchgeführt.

Im folgenden Abschnitt geben wir zunächst einen kurzen Überblick zu ausgewählten Ungleichheiten im Bildungssystem einerseits und gerechtigkeitsbezogenen Bewertungen andererseits. Ein Blick auf vorhandene Arbeiten im Themenfeld Gerechtigkeitsbewertungen und Chancenausgleich im Bildungssystem führt beide Aspekte zusammen. Im Anschluss daran stellen wir unsere eigenen Forschungsfragen und das grundlegende Untersuchungsdesign vor und formulieren in konziser Form unsere begründeten Erwartungen. Der darauffolgende Abschnitt beschreibt Entwicklung und Aufbau des für die vorliegende Vignettenstudie eingesetzten Onlineinstruments sowie die Durchführung dieser empirischen Studie. Nach einer Beschreibung der realisierten Stichprobe werden die zentralen Ergebnisse dargestellt und interpretiert. Der Beitrag schliesst mit einer Diskussion der Generalisierbarkeit dieser Ergebnisse und einem Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungen.

1 Der vorliegende Aufsatz ist im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts am Institut für Soziologie der Universität Tübingen entstanden. Wir danken Marc Schwenzer für wertvolle Unterstützung bei der Datenerhebung in unserem Survey Lab.

2 Theoretische Überlegungen und Forschungsstand

2.1 Soziale Ungleichheiten im Bildungsverlauf

Im Zuge der Bildungsexpansion seit Mitte des 20. Jahrhunderts sind viele traditionelle soziale Ungleichheiten im Bildungsbereich abgebaut worden, andere jedoch erhalten geblieben. Im Hinblick auf Geschlechterunterschiede hat sich der traditionelle Bildungsrückstand der Mädchen und jungen Frauen gegenüber Jungen und jungen Männern tendenziell aufgelöst und zumindest im schulischen Bereich vielfach ins Gegenteil verkehrt (Helbig 2012; DiPrete und Buchmann 2013). Herkunftsbezogene Ungleichheiten beim Bildungszugang haben sich international im langfristigen historischen Vergleich durchaus reduziert, doch sind sie weiterhin eine wichtige Dimension sozialer Ungleichheit geblieben (Baumert et al. 2000; Breen et al. 2010; Hadjar und Berger 2010; Becker und Lauterbach 2016). Relevante Herkunftsunterschiede beziehen sich u. a. auf das jeweilige Bildungsniveau der Eltern oder die materielle Situation der Herkunftsfamilie. Darüber hinaus haben langfristige gesellschaftliche Veränderungen dazu geführt, dass Merkmale der ethnischen Herkunft bzw. Migrationsgeschichte an Aufmerksamkeit gewonnen haben. Dabei sind auch ethnische Bildungsungleichheiten eng mit sozialer Herkunft verbunden (Becker und Reimer 2010). Auch bei verschiedenen ethnischen Gruppen lassen sich jeweils ähnliche Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg feststellen, wenn auch in unterschiedlicher Grössenordnung (Heß-Meining 2004; Roth und Siegert 2013).

Im Hinblick auf soziale Ungleichheiten belegt eine ganze Reihe von Studien eine Verringerung der Bedeutung des Familienkontextes bei späteren Übergängen. Beim Übergang nach der Grundschule in einen der weiterführenden Schulzweige ist der Herkunftseffekt besonders stark, bei der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bzw. eines Studiums dagegen deutlich schwächer (Mare 1980; Hillmert und Jacob 2005, 2010; Schindler 2015). Dies könnte den Eindruck erwecken, der Hochschulzugang sei unter Ungleichheitsgesichtspunkten eher uninteressant. Allerdings sind in einer Lebensverlaufsperspektive Ungleichheitsverhältnisse zu einem späteren Zeitpunkt das Ergebnis sozialer Selektivitätsprozesse bei allen vorangegangenen Schritten (Hillmert 2017). Das gilt insbesondere auch für den Erwerb der Hochschulreife, welcher im vorliegenden Kontext besonders relevant ist, da er dem Übergang in die Hochschule i. d. R. unmittelbar vorgelagert ist. Müller (2013, 36) etwa präsentiert anschaulich für Westdeutschland historisch leicht veränderte, aber weiterhin starke Unterschiede in den Abiturientenquoten nach sozialer Herkunft. Zum Zeitpunkt des möglichen Hochschulzugangs haben sich somit Bildungsungleichheiten zu einem grossen Teil bereits manifestiert und in Bildungsergebnissen niedergeschlagen. Zumindest in ihren wesentlichen Grundzügen dürften diese Ungleichheiten auch in weiten Teilen der Bevölkerung bekannt sein, und im Rahmen institutionell definierter Grenzen ergeben sich bei noch anstehenden Bildungsübergängen wie

dem Hochschulzugang prinzipiell Möglichkeiten einer Kompensation von bis dahin entstandenen Ungleichheiten.

2.2 Leistungsprinzip und Gerechtigkeitsbewertungen

Von empirisch vorhandenen Ungleichheiten konzeptuell zu unterscheiden sind normative Fragen der (Un-)Gerechtigkeit und ihrer Bewertung. Keineswegs alle Ungleichheiten gelten gesellschaftlich als illegitim. Eine zentrale normative Grundlage in modernen Gesellschaften ist die *meritokratische* Idee der Leistungsgerechtigkeit («Leistung soll sich lohnen»), welche auch für den Bildungsbereich eingefordert wird (Nerowski 2018). Empirisch lässt sich etwa in der deutschen Bevölkerung eine hochgradige Zustimmung zu meritokratischen Prinzipien, zumindest in allgemeiner Form, nachweisen (Wößmann et al. 2019). Etwaige Abweichungen vom Leistungsprinzip im konkreten Fall erfordern daher eine besondere Legitimation. Explizite herkunftsgebundene Privilegien werden normativ deutlich zurückgewiesen. Neben diesen klaren normativen Mustern zeigt sich auch ein relativ stabiler, wenn auch sozial differenzierter Glaube an die *faktische* Geltung des Leistungsprinzips in der Gesellschaft, also daran, dass es in der Praxis tatsächlich zur Anwendung kommt (Hadjar 2008). Jenseits von allgemeinen Aussagen bleibt häufig allerdings relativ unbestimmt, was in konkreten Situationen genau unter «Leistung» verstanden wird (Bills 2019; Hillmert 2019).

Analytisch wird Leistung im Anschluss an Young (2005[1958], 84) üblicherweise als Resultat zweier Komponenten gesehen, Talent (Anlagen, Begabung) und Anstrengung (Aufwand, Fleiss): «Leistung = Talent + Anstrengung» (vgl. auch Goldthorpe 1996). Der Faktor «Talent» ist zumeist derjenige, der im geringsten Masse beobachtet wird oder werden kann. Sofern hinreichende Informationen über die anderen Größen der Gleichung vorliegen, können aber darüber Rückschlüsse auf offenbar vorhandene oder fehlende Begabungen gezogen werden. Wenn beispielsweise zwei Menschen die gleiche Leistung erzielen, dann wird demjenigen, der diese mit deutlich geringerem (bzw. höherem) Aufwand erzielt hat, üblicherweise die diesbezüglich höhere (bzw. geringere) Begabung zugeschrieben.

Streng meritokratisch gesehen kommt es für die Bewertung einer Leistung nicht darauf an, wie sie erzielt wurde. Allerdings ist die strenge Definition nicht unumstritten. Roemer (1998) etwa sieht «equality of opportunity» dann verwirklicht, wenn insbesondere die persönlichen Anstrengungen gewürdigt werden. In Bezug auf ungleiche Ergebnisse unterscheidet er daher solche legitimen Ungleichheitsfaktoren, für die eine Person tatsächlich etwas kann («Anstrengung»: *effort*), von nichtlegitimen Faktoren, für die eine Person offensichtlich nichts kann («Umstände»: *circumstances*). Zu letzteren zählen etwa die sozialen Verhältnisse, in die eine Person hineingeboren wird. Allerdings ist im konkreten Fall oft schwer zu beantworten, wo genau die Grenze zwischen Umständen und Anstrengung liegt (vgl. Müller 2013, 30). Dies zeigt sich etwa bei den Aspekten individueller Motivation und Begabung.

Auch sozialpsychologische Befunde weisen darauf hin, dass die genannten Leistungskomponenten tatsächlich etwas unterschiedlich bewertet werden. So gilt Anstrengung als positiv besetzter Indikator individueller Motivation. Laut Elliot und Meeker (1984) etwa werden Empfängern, die grössere Anstrengungen tätigen müssen, grössere Gütermengen zugeschrieben. Dies gilt umso mehr, wenn sie zusätzlich durch askriptive Merkmale oder Schicksalsschläge ohne eigenes Zutun in eine ungünstige Lage geraten sind. Demnach würden Belohnungen etwa in Form von begehrten Hochschulplätzen eher Personen zugesprochen werden, deren Leistungen stärker durch Fleiss als durch Begabung entstanden sind (Lamm et al. 1983).

Differenzierungen ergeben sich nicht nur im Hinblick auf die unter Gerechtigkeitsaspekten bewerteten Situationen. Auch auf der Seite der Bewertenden haben nicht alle Personen dieselben Gerechtigkeitsvorstellungen. Krömmelbein und Nüchter (2006) etwa halten fest, dass im Hinblick auf sozialstaatliche Leistungen vor allem Leistungsfähige die Eigenvorsorge (analog zum Leistungsprinzip) befürworten. Nach Wegener und Liebig (1995) befürworten Frauen stärker egalitäre Prinzipien, und die Autoren folgern, dass sich daran eine Ablehnung von Modellen der Verteilung nach Leistung und sozialer Herkunft ausdrückt. Als besonders wichtige Dimension gilt in der Sozialpsychologie die eigene Betroffenheit. Jäger (2006) postuliert, dass die Zustimmung zu einem Gerechtigkeitsprinzip von den unmittelbaren Vorteilen abhängt, die sich jemand in einer bestimmten sozialen Position davon verspricht. Laut Kravitz (1995) beziehen sich auch Bedenken gegenüber gruppenbezogenen Fördermassnahmen vor allem auf Befürchtungen eines möglichen Konkurrenzkampfs bzw. zusätzlichen Wettbewerbs, der die eigene Statusposition gefährdet. Dies gilt aber nicht nur auf individueller Ebene. Nach der Theorie des gruppenspezifischen bzw. kollektiven Selbstinteresses stimmen Personen aus benachteiligten Gruppen eher zu, anderen Personen aus derselben Gruppe zu helfen (Bobo und Kluegel 1993). Menschen, welche selbst von Diskriminierungserfahrungen berichten, nehmen zudem Situationen unabhängig von der betroffenen Gruppe eher als Diskriminierung wahr als Menschen, welche nicht selbst von Diskriminierung betroffen waren (Beigang et al. 2017).

2.3 Bewertung von bildungsbezogenen Massnahmen

Auch wenn sich die empirische Gerechtigkeitsforschung meist eher mit Fragen der Einkommensverteilung und des wohlfahrtsstaatlichen Handelns beschäftigt hat, so gibt es doch eine Reihe von Forschungen an der Schnittstelle von Bildung und Gerechtigkeit. Diese haben sich beispielsweise mit der wahrgenommenen Fairness von Noten (Tata 1999; Resh 2010) und Auswahlverfahren beschäftigt, welche in der gesellschaftlichen Praxis nicht zuletzt auch wichtige rechtliche Aspekte haben (vgl. Bode 2013).

Arbeiten zur Praxis gruppenbezogener Förderprogramme im Hochschulbereich stammen überwiegend aus dem angloamerikanischen Raum, in dem Massnahmen

positiver Diskriminierung (*affirmative action*) generell eine lange Tradition haben (Anderson 2005; Holzer und Neumark 2006). Sie beschäftigen sich zum einen mit politischen Auseinandersetzungen um die Einführung – oder auch Wiederaussetzung – solcher Programme sowie ihren Konsequenzen (Hinrichs 2012). Daneben geht es mit empirischen Analysen von geäußerten normativen Bewertungen derartiger Massnahmen um einen für unsere eigene Untersuchung besonders relevanten Aspekt. Laut Sax und Arredondo (1999) sind dabei etwa Männer und politisch Konservative solchen Gleichstellungsmassnahmen gegenüber deutlich kritischer eingestellt als Frauen und politisch Liberale. Bei Merkmalen des sozialen Hintergrunds und der Schulleistung zeigen sich hingegen keine einfachen Zusammenhänge, sondern Interaktionen mit der ethnischen Zugehörigkeit der Bewertenden: Während sich etwa weisse Studierende mit höherer sozialer Herkunft und einem höheren akademischen Leistungsniveau tendenziell kritischer im Hinblick auf Massnahmen von *affirmative action* äussern, sind bei afro-amerikanischen Studierenden eher gegenläufige Zusammenhänge zu beobachten. Ein entscheidender Faktor für die normative Bewertung ist generell, inwieweit die Bewertenden ethnische Diskriminierung als in der Gesellschaft vorhanden sehen. Ähnlich sind die Ergebnisse von Zamani-Gallaher (2007), welche Einstellungen in Bezug auf positive Fördermassnahmen bei der Hochschulzulassung anhand einer Stichprobe angehender Studierender an Community Colleges untersucht. Ethnizität und politische Ansichten erweisen sich als signifikante Prädiktoren der Einstellung zu *affirmative action*. Park (2009) untersucht diesbezüglich Einstellungen von Studierenden im Verlauf der vierjährigen Studienzeit am College. Dabei sind nicht nur Einflüsse der Peergroup sowie die politische Orientierung entscheidend für die Einstellungen im vierten Studienjahr, sondern den bereits bei Studieneintritt bestehenden Einstellungen kommt eine besonders grosse Bedeutung zu.

In der deutschsprachigen Literatur liegen vergleichsweise wenige Untersuchungen zur Legitimität leistungsbezogener Auswahl und gruppenbezogener Förderung im Hochschulbereich vor. In der Studie von Täger (2010) zeigt sich zumindest moderate Unterstützung seitens der Studierenden für leistungs- bzw. eignungsorientierte Auswahlverfahren. Fellenberg (2011) hat eine Online-Studie mit Studierenden aus Deutschland und der Schweiz durchgeführt und in knapper Form publiziert. Im Rahmen der Studie wurden Studierende danach gefragt, wie sie zu Gleichstellungsmassnahmen im Hochschulkontext – in diesem Fall gruppenspezifische Weiterbildungsangebote – stehen. Hypothetische Zielgruppen dieser Massnahmen waren Studierende mit Migrationshintergrund, Studierende mit Kind und weibliche Studierende. Die Studierenden wurden auch danach gefragt, wie gross sie den Unterstützungsbedarf der jeweiligen Zielgruppen einschätzen und wie gross sie die Benachteiligung anderer Personen als der Zielgruppe durch die jeweilige Massnahme sehen. Auch hier gibt es Hinweise auf Unterschiede im Hinblick sowohl auf die zu bewertenden Gruppen bzw. Situationen als auch die Bewertenden selbst. Studie-

renden mit Kind wird ein besonders hoher Unterstützungsbedarf zugeschrieben; als etwas geringer gilt der Bedarf für Studierende mit Migrationshintergrund und als noch geringer jener für weibliche Studierende. Dabei gibt es allerdings durchaus internationale Unterschiede und Zusammenhänge mit der eigenen Situation. Die deutschen Studierenden stufen den Unterstützungsbedarf von Studierenden mit Migrationshintergrund und mit Kindern als deutlich grösser ein als Studierende aus der Schweiz. Studierende mit Migrationshintergrund schätzen eine Benachteiligung anderer Studierender durch spezifische Gleichstellungsmassnahmen signifikant geringer ein als Studierende ohne Migrationshintergrund; ähnliches gilt analog für Studierende mit und ohne Kinder. Auch schätzen Frauen den Unterstützungsbedarf weiblicher Studierender grösser ein als Männer, und potenzielle Benachteiligungen durch spezifische Gleichstellungsmassnahmen für weibliche Studierende werden von Männern als deutlich grösser wahrgenommen als von Frauen. Erneut erweist sich somit der Aspekt der eigenen Betroffenheit als eine wichtige Determinante des individuellen Bewertungsverhaltens.

3 Empirische Fragestellung, Untersuchungsdesign und Hypothesen

Auch in der vorliegenden Studie werden die Überlegungen zur erkennbaren Legitimität leistungsbezogener Auswahl und gruppenspezifischer Förderung auf einen speziellen Anwendungsfall bezogen, den (zulassungsbeschränkten) Hochschulzugang als einen im Bildungsverlauf relativ späten Übergang. Neben gegebenenfalls vorhandenen Ungleichheiten in den vorangegangenen Bildungsphasen liegen als mögliche Bewertungsgrundlagen hier auch empirische Rückmeldungen über individuell tatsächlich erbrachte Leistungen vor, insbesondere in Form des schulischen Abschlusszeugnisses. Solche Rückmeldungen können somit – insbesondere wenn Informationen über den individuell geleisteten Aufwand vorliegen – auch für Rückschlüsse auf Eignung und Begabung verwendet werden, wenn die oben zitierte allgemeine Definition von Leistung zugrunde gelegt wird.

Unsere Frage ist, inwieweit von Befragten eine gruppenspezifische Chancenanpassung in Erwägung gezogen wird, wenn man ihnen die Möglichkeit gibt, ausgewählte Situationen von Studienbewerber(inne)n zu beurteilen. Zudem interessieren wir uns für mögliche Bestimmungsgründe der vorgeschlagenen Anpassungen. Welche Bewertungen von Befragten jeweils zu erwarten sind, hängt wohl entscheidend davon ab, wie die jeweilige Situation von ihnen wahrgenommen wird, gerade wenn es um den Aspekt einer möglichen Kompensation vorhandener Bildungsungleichheiten geht. Dies betrifft insbesondere die Frage, ob und welche Gruppen überhaupt als benachteiligt wahrgenommen werden. Im konkreten Fall geht es um für den Bildungsbereich spezifische Wahrnehmungen, welche soziale Gruppen dort als benachteiligt oder bevorzugt gelten.

Unsere empirische Studie zur Legitimität positiver Diskriminierung beim Hochschulzugang wählt somit einen indirekten Zugang zur Frage der Legitimität. Sie wird in Form einer experimentellen Vignettenstudie unter Studierenden durchgeführt. Das Design eines solchen faktoriellen Surveys erlaubt die randomisierte Zuordnung von Bewertungssituationen zu Befragten und bietet damit eine gute Grundlage für kausale Schlussfolgerungen (Rossi 1979; Auspurg und Hinz 2015). Dies gilt zumindest für den Kern der Studie, die Vignettendimensionen, während weitere Informationen (Befragtenmerkmale) in konventioneller Form und somit mit den damit verbundenen Einschränkungen erhoben werden. Die vorliegende Fragestellung eignet sich u.E. besonders gut für einen experimentellen Ansatz. Bewertungsfragen lassen sich hier relativ einfach formalisieren und in die Form entsprechender Szenarien bringen. Diese können zudem recht realitätsnah gestaltet werden, da derart formalisierte Auswahlverfahren an Hochschulen tatsächlich in solcher oder ähnlicher Form angewandt werden.

Die im Rahmen der Befragung zu bewertende Situation bezieht sich auf ein primär leistungsbezogenes, an der Hochschulzugangsberechtigung (Abiturnote) orientiertes Zulassungsverfahren für individuelle Studienbewerber(innen) an der Hochschule. Die im Auswahlprozess relevante Note kann dabei prinzipiell positiv oder negativ verändert werden, falls eine Anpassung aufgrund der individuellen Umstände bei dem (der) jeweiligen Studienbewerber(in) angemessen erscheint. Wir gehen davon aus, dass die Befragten nur Veränderungen vorschlagen, die sie für legitim halten. Im deutschen System der Schulnoten entspricht eine Erhöhung der Note einer Verschlechterung («Malus»), eine Verminderung der Note einer Verbesserung («Bonus»). Im Rahmen unserer Untersuchung sollen Befragte darüber entscheiden, ob ihrer persönlichen Meinung nach Abiturient(inn)en in spezifischen Lebenssituationen jeweils ein Bonus oder Malus auf die Abiturnote zuerkannt werden sollte (und wie hoch dieser sein sollte) oder ob die Auswahlnote, in strikter Anwendung des Leistungsprinzips, unverändert bleiben sollte. Mit einer Veränderung steigen oder sinken jeweils die individuellen Zulassungschancen der geschilderten Fälle. Wir haben es bei der Befragung bewusst offengelassen, ob es im konkreten Fall – mit oder ohne Bonus/Malus – für den (die) vorgestellte(n) Bewerber(in) letztlich zur Zulassung «reichen würde». Einerseits hängt dies ja von der konkreten Schwelle im jeweiligen Studiengang ab, andererseits sind wir, auch aus methodischen Gründen, primär an Präferenzen für *graduelle* Notenveränderungen interessiert, nicht an Bewertungen eines diskreten Ereignisses («Zulassung»: ja/nein).

Im vorliegenden Fall bilden Studierende die Befragungspopulation. Diese können in der Realität zwar nicht über Hochschulzulassungen entscheiden, sie sind aber von den Modalitäten des Zulassungsverfahrens betroffen. Dies dürfte einerseits die Identifikation mit den in den Vignetten vorgestellten Studienbewerber(inne)n erhöhen. Andererseits könnten auch erwartete mögliche Konkurrenzverhältnisse mit der eigenen Situation deutlich werden.

Auf Basis der vorangegangenen Überlegungen können wir eine Reihe von Erwartungen bezüglich des Einflusses möglicher Prädiktoren auf die geäußerten Bewertungen formulieren. Bei den Prädiktoren lassen sich drei Gruppen von Variablen unterscheiden: (1) die Vignettendimensionen, also die systematisch variierten Merkmale in den geschilderten Szenarien, (2) die persönlichen Merkmale der Befragten und (3) mögliche Verbindungen bzw. Interaktionen zwischen beiden Merkmalsarten.

3.1 Einfluss der Vignettendimensionen

Wir gehen allgemein von einer generellen Unterstützung der Idee eines leistungs-basierten Zulassungsverfahrens durch die Befragten aus. Da das in der Befragung skizzierte Auswahlverfahren mit der Abiturnote als grundlegendem Kriterium als im Grundsatz leistungsbezogen verstanden werden dürfte, würde dies zunächst keinerlei Notenanpassungen erwarten lassen, und dies sollte auch unabhängig vom berichteten Notenniveau gelten. Aufgrund der grossen systematischen Bedeutung des Leistungsprinzips formulieren wir eine entsprechende Hypothese, auch wenn wir unsere Erwartungen hier nur in der (schwachen) Form von *nicht* erwarteten Effekten ausdrücken können.

(Strenge) Leistungshypothese: Da das Leistungsprinzip beim Hochschulzugang unterstützt und die Abiturnote als Ausdruck individueller Leistung prinzipiell akzeptiert wird, sind Notenänderungen nicht oder nur sehr bedingt zu erwarten. Auch für die Höhe der Abiturnote selbst ist kein Effekt zu erwarten.

Im Hinblick auf den laut Vignettenszenario getätigten (Lern-)Aufwand dürfte dieser zwar zunächst einmal positiv und als Indikator für individuelle Motivation bewertet werden. Allerdings ist zu beachten, dass er im experimentellen Design weitgehend unabhängig von (bzw. «unter Kontrolle») der Leistung erfasst wird. Strikt meritokratisch gesehen sollte der Aufwand keine zusätzliche Rolle spielen, sofern die Schulleistung als (vollständige) Realisation der relevanten Leistung anerkannt wird. Es könnte allerdings sein, dass die Bewertenden dennoch nach den Bestimmungsgründen der Schulleistung differenzieren. Im Falle einer Präferenz für Leistungen aufgrund hohen Aufwands würde sich dies dann in positiven und im Fall der Präferenz für Leistungen aufgrund hoher Begabung in negativen Einflüssen des geschilderten Lernaufwands ausdrücken. In diesem Sinne können wir eine konkurrierende Hypothese formulieren, die sich ebenfalls am Leistungsprinzip orientiert, dieses aber nicht streng auf die realisierte Leistung bezieht, sondern auf den zur Leistungserzielung betriebenen Aufwand.

Anstrengungshypothese: Höherer schulischer (Lern-)Aufwand wird c.p. mit einem Bonus auf die Zulassungsnote belohnt.

Mögliche Interaktionen zwischen Schulleistung und Lernaufwand würden darauf verweisen, dass die Relevanz des Aufwands vom Leistungsniveau abhängt (und

umgekehrt). Noch weiter entfernt von einem unmittelbar angewandten Leistungsprinzip sind von Befragten gewünschte Notenveränderungen, welche gruppenspezifisch begründet werden. Als Motiv sehen wir hier insbesondere den Wunsch nach Kompensation. Dies bedeutet, dass es Befragte tendenziell als gerecht empfinden, wahrgenommene gruppenbezogene Bildungsungleichheiten, wie sie sich insbesondere im Schulsystem zeigen, auszugleichen.

Kompensationshypothese: Angehörigen von sozialstrukturellen Gruppen, die als im Schulsystem benachteiligt gelten, wird von den Befragten tendenziell ein Bonus auf die Abiturnote zugesprochen.

Geschilderte Herkunftsmerkmale wie niedrige *Bildung der Eltern*, geringes *Einkommen der Eltern* und *Migrationshintergrund* sollten also tendenziell den Wunsch nach einem im Zulassungsverfahren anzuwendenden Bonus auslösen. Im Hinblick auf *Geschlechterunterschiede* würde dieses Argument eher eine gewünschte Bevorzugung männlicher Studienbewerber erwarten lassen. Allerdings ist gerade bei dieser Dimension fraglich, inwieweit jüngere historische Ungleichheitsentwicklungen im Sinne einer tendenziellen Umkehrung von Geschlechterungleichheiten tatsächlich allgemein bekannt sind. Zudem lässt sich trotz eines Fokus auf die (schulische) Bildungssituation nicht ausschließen, dass die Befragten andere, auch prospektiv erwartete Benachteiligungen – etwa auf dem Arbeitsmarkt – als Grundlage ihrer Bewertung heranziehen, und dieser Kontrast ist bei diesem Merkmal sicherlich stärker als bei vielen anderen. Generell ist auch diese Hypothese zwar konkurrierend zur (strengen) Leistungshypothese, aber nicht völlig im Widerspruch zu einem allgemeinen Leistungsprinzip – zumindest dann, wenn wir den Wunsch nach Kompensation als das Streben nach einem Ausgleich für «verhinderte Leistung» etwa durch wahrgenommene Barrieren im Bildungssystem interpretieren.

3.2 Befragtenmerkmale

Wir erwarten keine oder eher geringe einfache Einflüsse („Haupteffekte“) von Befragtenmerkmalen, denn solche würden bedeuten, dass bestimmte Personengruppen *unabhängig von der jeweils geschilderten Situation* systematisch zur Vergabe eines Bonus oder Malus neigen und somit also beispielsweise armen und reichen Personen gleichermassen einen Bonus zugestehen. Dadurch würde auch kein Chancenausgleich erzielt. Wir verzichten an dieser Stelle auf die explizite Formulierung einer Hypothese.

3.3 Vignetten x Befragtenmerkmale

Etwas anders sieht es bei einer gemeinsamen Betrachtung von Vignettendimensionen und persönlichen Merkmalen der Befragten aus. Wir gehen auch davon aus, dass es für die normative Bewertung einen Unterschied macht, inwieweit sich die jeweils befragte Person persönlich mit dem zur Entscheidung stehenden Fall identifizieren kann. Fühlt sich die bewertende Person also selbst betroffen (weist sie das gleiche

Merkmal auf wie die Vignettenperson), wird die Legitimierung eines Bonus auf die Abiturnote wahrscheinlicher.

Betroffenheitshypothese: Befragte, welche dasselbe Merkmal aufweisen wie die Vignettenperson, geben für diese eher bzw. einen höheren Bonus als Personen, welche nicht dasselbe Merkmal aufweisen.

In einer etwas erweiterten Version dieses Arguments würde sich eine solche «Solidarität» nicht nur in Bezug auf dasselbe jeweilige Gruppenmerkmal ergeben, sondern auch bereits in Bezug auf ähnliche (vermutete) soziale Erfahrungen, insbesondere von Benachteiligung. Dies könnte beispielsweise bedeuten, dass Befragte niedriger sozialer Herkunft Boni für Studienbewerber mit Migrationshintergrund befürworten, selbst wenn sie selbst keinen Migrationshintergrund haben.

4 Instrumentenentwicklung, Studiendurchführung und Auswertung

Nach einer längeren Phase der Fragebogenentwicklung, bei der u. a. kognitive Interviews zum Einsatz kamen, erfolgte im November und Dezember 2020 zunächst ein Pretest mit rund 300 Studierenden (aus der bundesweiten Stichprobe eines kommerziellen Providers). Auf Basis der hierbei gewonnenen Erkenntnisse wurde

Tabelle 1 Dimensionen und Ebenen der verwendeten Vignetten

Merkmal (Dimension)	Merkmalsausprägungen (Ebenen)
Geschlecht	– Männlich – Weiblich
Hochschulstudium der Eltern	– Kein Elternteil hat studiert – Ein Elternteil hat studiert – Beide Elternteile haben studiert
Finanzielle Situation der Familie	– Finanziell schlecht gestellt – Finanziell im Mittelfeld – Finanziell gut gestellt
Migrationshintergrund	– Migrationshintergrund – Kein Migrationshintergrund
Lernaufwand während der Schulzeit	– Weniger Zeit mit Lernen verbracht als andere SchülerInnen – Genauso viel Zeit mit Lernen verbracht als andere SchülerInnen – Mehr Zeit mit Lernen verbracht als andere SchülerInnen
Gesamtnote des Abiturzeugnisses*	– 1.3 – 1.9 – 2.5 – 3.1 – 3.7

*Vgl. hierzu die Skala der Abiturnoten in Deutschland: 1: sehr gut; 2 gut; 3 befriedigend; 4 ausreichend. Die Schulnoten 5 und 6 kommen als Gesamtnote des bestandenen Abiturs nicht vor.

das bisherige Fragebogendesign noch einmal leicht überarbeitet. Dabei wurde insbesondere auch darauf geachtet, dass das CAWI-Instrument auf unterschiedlichen Endgeräten (PCs, Tablets, Smartphones) und Betriebssystemen gleichermaßen gut bedienbar war.

Besonderes Augenmerk lag auf der Ausgestaltung und Präsentation der Vignetten. Diese enthalten sechs Merkmalsdimensionen als Eigenschaften der in den Szenarien vorgestellten Studienbewerber(innen): Geschlecht, sozialer Hintergrund (Bildung und Einkommen der Eltern), Migrationshintergrund und Lernaufwand während der Schulzeit. Hinzu kommt die Abiturnote als Ausdruck der realisierten Leistung. Neben dem Bezug zu den obigen Hypothesen soll diese Zusammenstellung grundlegender Informationen eine knappe, aber auch möglichst realistische Präsentation der Bewerber(innen)profile erlauben. Alle möglichen Kombinationen zwischen den Merkmalsausprägungen (Ebenen) der Dimensionen (vgl. auch Tabelle 1) ergeben ein Vignettenuniversum von insgesamt 540 Vignetten.

Da die Zahl der erfolgreich durchgeführten Interviews vorab nicht feststand, wurde die Zahl der tatsächlich präsentierten Vignetten verringert. Hierzu wurde aus dem Universum aller möglichen Vignetten eine d-effiziente Vignettenstichprobe ($d_{\text{eff}} = 99,95$) von 180 Vignetten gezogen. Diese wurden auf 18 Decks à 10 Vignetten aufgeteilt, von denen den Befragten jeweils eines vorgelegt wurde. Die Ausprägungen der einzelnen Dimensionen sind damit jeweils praktisch gleichverteilt.

Im Zuge der Instrumentenentwicklung wurde deutlich, dass eine Präsentation der Vignettentexte in Form von Stichpunkten das Verständnis erhöhte. Zudem war damit eine randomisierte Reihenfolge der Stichpunkte leichter zu realisieren; diese soll mögliche Einflüsse der Präsentationsreihenfolge auf die subjektive Gewichtung der einzelnen Dimensionen verhindern. Zudem hatte sich während des Pretests auch gezeigt, dass die ursprünglich offene Abfrage der gewünschten Notenanpassung wiederholt zu Verständnisschwierigkeiten führte. So wurden teilweise offensichtlich absolute Noten statt Veränderungen eingegeben oder die Richtung einer gewünschten Verbesserung oder Verschlechterung verwechselt. Für die Hauptstudie wurde daher ein Design gewählt, bei dem die Befragten die gewünschte Notenanpassung – per Maus oder Touchscreen – mit Hilfe eines virtuellen Schiebereglers einstellen konnten. Dabei wurde die inhaltliche Konsequenz der gewählten Richtung («Verbesserung» bzw. «Verschlechterung» der relevanten Note) durch Text und grafisches Layout (intuitive Farbgebung) deutlich gemacht (vgl. auch Abbildung 1).

Der Zeiger musste dabei in jedem Fall bewegt werden, um zu verhindern, dass Befragte allein aus Bequemlichkeit die Grundeinstellung (Position am Nullpunkt) übernahmen. Da maximal mögliche Änderungen (+/- 1 volle Notenstufe) vorgegeben waren, bestand prinzipiell die Möglichkeit der Konzentration von Angaben an den Rändern der Skala. Tatsächlich sind derartige Randeffekte aber nur sehr bedingt aufgetreten, und wenn, dann vor allem auf der Seite der Notenverbesserung. Auch die Ergebnisse exemplarisch durchgeführter Tobit-Schätzungen, welche die zweiseitige

Abbildung 1 Einleitungstext und Layout der zentralen Bewertungsfrage (gewünschte Veränderung der Zulassungsnote)

Im Folgenden soll es um ein notenbasiertes Auswahlverfahren beim Studienzugang gehen.

Es werden Ihnen gleich die Profile einiger BewerberInnen vorgestellt, die sich für zulassungsbeschränkte Studiengänge beworben haben. Stellen Sie sich vor, die für den Auswahlprozess relevanten Noten der BewerberInnen könnten im Auswahlverfahren jeweils angepasst werden, wenn aufgrund der individuellen Umstände gerechtfertigt erscheint. Eine solche Anpassung wird beispielsweise von Hochschulen angewandt, um bestehende Unterschiede im Notenniveau zwischen den Bundesländern auszugleichen.

Auf Ihre Empfehlung hin könnten die Noten jeweils bis zu einer ganzem Notenstufe verbessert oder verschlechtert werden.

Welche Empfehlung würden Sie im Folgenden jeweils abgeben?

Dabei gibt es kein richtig und falsch, es geht um Ihre ganz persönliche Einschätzung.

Profil von StudienbewerberIn C.:

- aus Familie mit Migrationshintergrund
- ein Elternteil hat studiert
- hat während der Schulzeit weniger Zeit mit Lernen verbracht als andere SchülerInnen
- aus finanziell gut gestellter Familie
- weiblich
- Gesamtnote des Abiturzeugnisses: 2.5

1 Bitte geben Sie an, inwiefern sie die Note auf- oder abwerten möchten.

–1
0,3
1

Note verbessern

0,3
Note verschlechtern

1 – Klicken Sie zur Verlängerung in die Skala oder ziehen Sie den Regler an die gewünschte Stelle.

- Bewegung des Reglers auf die linke Seite verbessert die Note. Bewegung nach rechts verschlechtert die Note.
- Gewünschte Veränderungen können in Zehntelnoten vorgenommen werden.
- Stellen Sie den Regler bitte noch einmal aktiv auf Null, wenn Sie die Note nicht verändern möchten.

Zensierung explizit berücksichtigen, sind mit den hier weiter unten präsentierten Modellschätzungen praktisch identisch.

Neben dem Vignettenteil enthält das Fragebogeninstrument jeweils einen Erhebungsblock zu den eigenen sozio-demografischen Merkmalen und zu explizit erfragten persönlichen Einstellungen. Insbesondere wurde auch nach wahrgenommenen Ungleichheiten im Schulsystem gefragt. Die Befragungsdauer in der Hauptstudie betrug insgesamt im Mittel (Median und arithmetischer Mittelwert) rund neun Minuten, davon für den Vignettenteil etwas über drei Minuten. Diese Hauptbefragung wurde im Dezember 2020 und Januar 2021 an einer grossen deutschen Universität als Online-Befragung durchgeführt (siehe ausführlich Schwenzer 2021). Eine Incentivierung erfolgte durch die Möglichkeit der Teilnahme an einer Verlosung.

Tabelle 2 Beschreibung der wichtigsten Stichproben- und Untersuchungsmerkmale

Abhängige Variable	Ausprägung	%	Min	Max	Med	MW	SD	N =
Gewünschte Veränderung der Zulassungsnote N (Vignetten) =			-1.0	1.0	0.0	-0.097	0.24	8747
Vignettendimensionen N (Vignetten) =	Vgl. Tabelle 1	auch empirisch jeweils nahezu gleichverteilt						8747
Wichtige Befragtenmerkmale								
Geschlecht	Männlich	20.77						
	Weiblich	78.19						
	Divers	1.04						862
Migrationshintergrund*	Ja	22.51						
	Nein	77.49						862
Bildung der Eltern (Hochschulabschluss)**	Kein Elternteil	42.31						
	Ein Elternteil	27.62						
	Beide Elternteile	30.07						858
Finanzielle Situation der Eltern	Gut gestellt	23.32						
	Eher gut gestellt	26.33						
	Ziemlich genau im Durchschnitt	31.67						
	Eher schlecht gestellt	15.31						
	Schlecht gestellt	3.36						862
Note der Hochschulzugangsberechtigung			1.0	3.6	1.9	1.9	0.6	861
Alter (in Jahren)			17	69	22	22.8	4.26	873
Anzahl Hochschulsemester			1	24	4	5.26	4.24	859

Fortsetzung der Tabelle 2 auf der folgenden Seite.

Fortsetzung der Tabelle 2.

	Ausprägung	%	Min	Max	Med	MW	SD	N =
Angestrebter Abschluss	Bachelor	52.58						
	Master	25.28						
NC-Beschränkung des eigenen Studiengangs	Staatsexamen	17.21						854
	Promotion	4.45						
Wahrgenommene schulische Benachteiligung [Range jeweils -2 ... +2] von...	Ja	68.52						
	Nein	31.48						845
...weiblichen Schülerinnen ...männlichen Schülerinnen ...Schülerinnen mit Migrationshintergrund ...Schülerinnen ohne Migrationshintergrund ...Schülerinnen mit finanziell schlechter gestellten Eltern ...Schülerinnen mit Eltern, die finanziell im Mittelfeld stehen ...Schülerinnen mit finanziell besser gestellten Eltern ...Schülerinnen mit Eltern ohne Studienabschluss ...Schülerinnen mit Eltern mit Studienabschluss			-2	2	0	-0.16	0.69	861
			-2	2	0	-0.03	0.63	862
			-2	2	1	0.89	0.65	864
			-2	2	-1	-0.67	0.65	870
			-1	2	1	0.87	0.64	871
			-2	2	0	-0.11	0.42	868
			-2	2	-1	-0.85	0.65	869
			-1	2	0	0.51	0.61	869
			-2	2	-1	-0.60	0.67	868
	N (Personen insgesamt) =							

Erläuterung der Abkürzungen: %: Relative Häufigkeit; Min: Minimum; Max: Maximum; Med: Median; MW: arithmetischer Mittelwert; SD: Standardabweichung. * generiert aus den Variablen: Eigenes Geburtsland, Geburtsland der Mutter, Geburtsland des Vaters. ** generiert aus den Variablen: Hochschulabschluss des Vaters, Hochschulabschluss der Mutter.

Zielpopulation waren alle aktuell eingeschriebenen Studierenden der Universität, die u. a. per Rundmail kontaktiert wurden. Die Rücklaufquote bezogen auf diese Population betrug knapp 4 %. Im Vergleich zur Zielpopulation weist die realisierte Stichprobe einen höheren Frauenanteil auf (78 % vs. 59 %); (zusätzlich durchgeführte) Analysen zeigen jedoch keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Bewertungen von Männern und Frauen, sodass wir den erhöhten Frauenanteil im Hinblick auf die Gesamtergebnisse als nicht problematisch einschätzen. Ausserdem nahmen an unserer Befragung relativ mehr Bachelorstudierende teil; der Vergleich auch mit den anderen in ihrer Verteilung bekannten Merkmalen – insbesondere den Studienfachgruppen – zeigt keine Auffälligkeiten.

Nach der Bereinigung um Fälle von Mehrfachteilnahme u. ä. stehen grundsätzlich die Angaben aus 875 bis zum Ende durchgeführten Interviews zur Verfügung. Dies entspricht knapp 8750 beantworteten Vignetten. Tabelle 2 gibt eine Übersicht über die Untersuchungsvariablen. Die Verteilung der abhängigen Variable ist in Abbildung A1 im Anhang dargestellt.

Die Effekte der einzelnen Vignettendimensionen und weiterer (Personen-) Merkmale auf das Bewertungsverhalten werden mittels linearer Regressionsmodelle geschätzt. Da die Daten in einer hierarchischen Struktur vorliegen (mehrere Vignetten wurden jeweils von derselben Person beantwortet, wobei die Zuordnung randomisiert erfolgte) kommen (*random intercept*-)Mehrebenenmodelle (Rabe-Hesketh und Skrondal 2012) mit den einzelnen Vignetten als unterer und den befragten Personen als oberer analytischer Ebene zum Einsatz. Aufgrund möglicher Heteroskedastizität werden robuste Standardfehler berechnet

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse der schrittweise aufgebauten Regressionsanalysen sind in Tabelle 3 dargestellt. Die abhängige Variable stellt die von den Befragten für die Vignettenfälle jeweils gewünschte Noten Anpassung dar. Die entsprechenden Varianzkomponenten im Nullmodell sind 0.0097 (Personenebene) und 0.0505 (Vignettenebene).

5.1 Vignettendimensionen

Modell (1) in Tabelle 3 enthält die bereits oben in Tabelle 1 präsentierten Vignettmerkmale und damit zugleich die zentralen Untersuchungsdimensionen der Studie. Alle in diesem Mehrebenenmodell berechneten Effekte erweisen sich als statistisch hoch signifikant ($p < 0.001$). Dies ist sicherlich auch auf die relativ hohe Zahl an bewerteten Vignetten zurückzuführen.

Frauen als Vignettenpersonen wird von den Befragten tendenziell ein leichter Bonus (rund 0.01 Notenpunkte) zuerkannt, was nicht in Einklang mit der Erwartung eines gewünschten Ausgleichs schulischer Bildungsungleichheiten steht.

Im Gegensatz zu Personen mit einem studierten Elternteil wird Personen, deren Eltern nicht studiert haben, im Schnitt ein Bonus von knapp 0.04 Notenpunkten gegeben, während Personen, deren Eltern beide studiert haben, einen Malus von etwa 0.02 Notenpunkten erfahren. Dies spricht für die oben formulierte Kompensationshypothese. Das Verhältnis von Bonus und Malus erweist sich hier als nicht symmetrisch, der zugeschriebene Bonus ist grösser als der entsprechende Malus. Die mittlere Referenzkategorie («ein Elternteil hat studiert») wurde allerdings auch aus praktischen Gründen einer natürlichen Darstellung gewählt und ist nicht der Mittelwert einer Bildungsverteilung der Eltern. Quantitativ klar asymmetrisch ist hingegen das Verhältnis von Bonus und Malus bei der finanziellen Situation der Eltern, bei der wir systematisch drei Kategorien unterschieden haben. Während Personen, die aus schlechten finanziellen Verhältnissen kommen, gegenüber Personen aus der Mittelkategorie im Schnitt ein Bonus von 0.08 Notenpunkten zugesprochen wird, erhalten Personen aus guten finanziellen Situationen einen Malus von knapp 0.02 Notenpunkten. Auch hier spricht die Richtung der Effekte aber für unsere Kompensationshypothese. Die Ergebnisse im Hinblick auf einen Migrationshintergrund der Vignettenperson unterstützen die These ebenfalls. Personen mit Migrationshintergrund wird im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund im Mittel ein Bonus von 0.06 Notenpunkten gewährt.

Im Hinblick auf den schulischen Lernaufwand wird Personen, welche einen geringeren Lernaufwand als der Durchschnitt getätigt haben, im Schnitt ein Malus von knapp 0.05 Notenpunkten gegeben. Da dieser Faktor unter Kontrolle der Schulleistung erhoben wurde, lässt sich das Ergebnis auch als Bewertung für eine in gleicher Situation tendenziell höhere Begabung interpretieren. Personen, die überdurchschnittlich viel Lernaufwand betrieben haben, wird hingegen im Mittel ein Bonus von fast 0.08 Notenpunkten zugesprochen. Der Koeffizient für die berichtete Abiturnote schliesslich beträgt etwas über 0.01 pro voller Notenstufe und ist negativ. Dies bedeutet, dass allein die Höhe der Abiturnote einen leichten Bonus für die Auswahlnote impliziert und damit die notenbasierte Leistungsdifferenzierung im Auswahlverfahren tendenziell vermindert wird. Die (strenge) Leistungshypothese kann damit nicht bestätigt werden, während die Anstrengungshypothese Unterstützung erhält.

Zur besseren Übersicht sind die Grössenordnungen der entsprechenden Koeffizienten in Abbildung A2 im Anhang noch einmal grafisch dargestellt.

Die Grösse der Effekte liegt generell zwischen -0.1 und $+0.05$ und ist damit eher gering, da auch kleinere Unterschiede in der Abiturnote zwischen Bewerber(inne) n damit nicht ausgeglichen werden könnten. Dies bedeutet aber nicht, dass solche geringen Veränderungen häufig explizit gewünscht wurden. Vielmehr gibt es insgesamt viele Nullwerte in der abhängigen Variablen; die Befragten haben es in über 40 Prozent der Fälle vorgezogen, keinerlei Änderung an der Abiturnote vorzunehmen (vgl. auch Abbildung A1 im Anhang). Man kann dies als Beleg für die Leistungshypo-

Tabelle 3 Determinanten der gewünschten Veränderung der Zulassungsnote

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Vignettenmerkmale					
Geschlecht (weiblich)	-0.0123*** (0.0046)	-0.0110** (0.0044)		-0.0120*** (0.0046)	-0.0168 (0.0127)
Bildung der Eltern					
Kein Elternteil hat studiert	-0.0374*** (0.0062)	-0.0396*** (0.0061)		-0.0374*** (0.0064)	-0.0393*** (0.0079)
Beide Elternteile haben studiert	0.0195*** (0.0055)	0.0177** (0.0056)		0.0160*** (0.0057)	0.0155** (0.0066)
Finanzielle Situation der Familie					
Finanziell schlecht gestellt	-0.0834*** (0.0064)	-0.0825*** (0.0064)		-0.0821*** (0.0067)	-0.0799*** (0.0069)
Finanziell gut gestellt	0.0166*** (0.0053)	0.0212*** (0.0054)		0.0153*** (0.0055)	0.0192*** (0.0060)
Migrationshintergrund					
	-0.0604*** (0.0052)	-0.0584*** (0.0052)		-0.0596*** (0.0053)	-0.0592*** (0.0061)
Lernaufwand während der Schulzeit					
Weniger als andere SchülerInnen	0.0458*** (0.0057)	-0.0005 (0.0150)		0.0445*** (0.0058)	0.0446*** (0.0058)
Mehr als andere SchülerInnen	-0.0773*** (0.0059)	-0.0265 (0.0175)		-0.0799*** (0.0062)	-0.0798*** (0.0062)
Abiturnote					
	-0.0131*** (0.0043)	-0.0126** (0.0054)		-0.0125*** (0.0045)	-0.0124*** (0.0045)
Weniger Lernaufwand x Abiturnote		0.0188*** (0.0058)			
Mehr Lernaufwand x Abiturnote		-0.0202*** (0.0072)			
Befragtenmerkmale					
Geschlecht					
Weiblich			-0.0258** (0.0104)	-0.0247** (0.0105)	-0.0287** (0.0127)
Divers			0.0371 (0.0448)	0.0356 (0.0446)	0.0357 (0.0446)
Bildung der Eltern					
Kein Elternteil hat studiert			-0.0012 (0.0106)	-0.0020 (0.0106)	-0.0032 (0.0111)
Beide Elternteile haben studiert			-0.0065 (0.0112)	-0.0070 (0.0112)	-0.0074 (0.0122)
Finanzielle Situation der Familie					
Finanziell schlecht gestellt			-0.0161 (0.0204)	-0.0161 (0.0204)	0.0057 (0.0218)
Finanziell gut gestellt			0.0306*** (0.0101)	0.0304*** (0.0100)	0.0358*** (0.0112)
Migrationshintergrund					
			0.0112 (0.0102)	0.0113 (0.0103)	0.0118 (0.0108)
Note der Hochschulzugangsberechtigung					
			-0.0199*** (0.0077)	-0.0199*** (0.0077)	-0.0200*** (0.0077)

Fortsetzung der Tabelle 3 auf der folgenden Seite.

Fortsetzung der Tabelle 3.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Vignetten- x Befragtenmerkmale					
Geschlecht (Weiblich) x Weiblich					0.0062 (0.0135)
Kein Elternteil... x Kein Elternteil studiert					0.0037 (0.0120)
Beide... x Beide Elternteile studiert					0.0014 (0.0113)
Familie... x Eltern finanziell schlecht gestellt					-0.0642* (0.0389)
Familie... x Eltern finanziell gut gestellt					-0.0165 (0.0137)
Migrationshintergrund x Migrationshintergrund					-0.0010 (0.0128)
Konstante	0.0110 (0.0128)	0.0074 (0.0151)	-0.0445** (0.0206)	0.0633** (0.0248)	0.0642** (0.0253)
Chi ²	595.99	597.05	30.29	582.43	617.33
Var(_cons)	0.0104 (0.0014)	0.0105 (0.0014)	0.0091 (0.0014)	0.0099 (0.0014)	0.0098 (0.0014)
Var(resid)	0.0437 (0.0027)	0.0435 (0.0027)	0.0504 (0.0030)	0.0438 (0.0028)	0.0437 (0.0028)
N = (Vignetten)	8747	8747	8207	8207	8207
N = (Personen)	875	875	821	821	821

Angegeben sind jeweils die unstandardisierten Regressionskoeffizienten und die robusten Standardfehler (in Klammern). *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

diese verstehen. Das Ergebnis könnte allerdings auch Ausdruck eines möglichen Status-Quo-Bias (Kahneman et al. 1991) sein, welcher besagt, dass Menschen eine Präferenz für den Ist-Zustand haben und aus diesem Grund tendenziell bestehende Güterverteilungen als gerecht akzeptieren. Ein etabliertes, notenbasiertes Vergabeverfahren würde damit eher wenig in Frage gestellt. Und natürlich könnte es auch sein, dass die Aufgabenstellung für viele der Befragten etwas ungewohnt war und sie deshalb eine Veränderung gescheut haben. Wer aber eine Änderung befürwortet hat, hat dies durchaus in grösserem Ausmass gemacht – und rein technisch waren die Änderungen auch nur in Schritten von 1/10 Notenstufen möglich. Zudem können sich im konkreten Fall durch die Addition der jeweiligen Effekte deutlich grössere Gesamtveränderungen der Zulassungsnote ergeben.

In Modell (2) wird zusätzlich genauer auf das Zusammenspiel von Leistung und Aufwand eingegangen. Hierfür werden zwei Interaktionsterme (Niveau des schulischen Lernaufwands x Abiturnote) eingeführt. Beide Interaktionseffekte sind statistisch hochsignifikant ($p < 0.001$). Vor allem Abbildung A2 im Anhang verdeutlicht die Bedeutung dieser Interaktionen. So gilt etwa die Bonuswirkung einer höheren (also schlechteren) Abiturnote nicht generell, sondern insbesondere

für Vignettenpersonen mit hohem Lernaufwand. Für diese ist der Noteneffekt besonders stark (bzw. für schlechte Abiturient(inn)en ist der Effekt des Lernaufwandes besonders stark). Personen mit schlechter Abiturnote bei hohem schulischem Lernaufwand wird also ein besonders grosser Bonus zuerkannt. Bei Vignettenpersonen mit geringem schulischem Lernaufwand ist das nicht der Fall, für sie gibt es eher keine Veränderung oder sogar einen Malus für schlechtere Noten. Offenbar stellen die Befragten bei ihrer Bewertung vermutetes Talent der Vignettenperson vorwiegend bei guten Noten in Rechnung, während sie bei schlechten Noten vielleicht eher auf die Verantwortung der Betroffenen verweisen, die mit mehr eigenem Aufwand selbst bessere Ergebnisse hätten erreichen können.

5.2 (Strukturelle) Befragtenmerkmale

Um einen besseren Vergleich zwischen den folgenden Modellen zu ermöglichen, werden die über die Vignettendimensionen hinausgehenden Modellschätzungen mit einer gemeinsamen Stichprobe vollständiger Fälle durchgeführt. Modell (3) in Tabelle 3 beschreibt mögliche Zusammenhänge der gewünschten Notenanpassung mit sozialstrukturellen Merkmalen der Befragten. Weitgehend konform mit unserer Annahme, dass auf Personenebene keine oder lediglich geringe Effekte zu erwarten sind, haben auf der Befragtenebene lediglich das Geschlecht, ein finanziell gut gestelltes Elternhaus und die individuelle Note der Hochschulzugangsberechtigung einen (auf dem Niveau $p < 0.05$) statistisch signifikanten Effekt auf die Vergabe von Boni und Mali beim Hochschulzugang. Frauen vergeben im Schnitt um knapp 0.03 Notenpunkte höhere Boni als Männer. Personen, deren Eltern finanziell gut aufgestellt sind, geben im Vergleich zu Personen, deren Eltern sich finanziell im Mittelfeld befinden, einen mittleren Malus von 0.03 Notenpunkten. Im Zusammenhang mit der eigenen Abiturnote fällt die Bewertung im Mittel um 0.02 Notenpunkte besser pro eigener (höherer) Notenstufe aus. Diese Effekte sind Ausdruck einer jeweiligen generellen Bewertungstendenz in diesen Personengruppen, welche sich unabhängig von den konkret vorgelegten Vignettensituationen zeigt.

Unabhängigkeit zeigt sich auch in Modell (4), welches sowohl die Vignettendimensionen als auch die Befragtenmerkmale enthält. In beiden Variablenblöcken gibt es – abgesehen von Unterschieden in der Stichprobe – gegenüber den separaten Analysen kaum Veränderungen, was letztlich Abbild der randomisierten Zuordnung der Vignetten zu den Befragten im experimentellen Design ist.

5.3 Vignetten x Befragtenmerkmale

Modell (5) in Tabelle 3 führt Interaktionen von Befragtenmerkmalen mit jenen der jeweiligen Vignettendimensionen ein. Hiermit soll die Bedeutung der eigenen Betroffenheit untersucht werden. Entgegen unserer Annahme sind die ermittelten Interaktionseffekte zumeist nicht (auf dem Niveau $p < 0.05$) statistisch signifikant, weshalb nicht davon ausgegangen werden kann, dass die eigene Betroffenheit per se

einen deutlichen Einfluss auf die Bonus- oder Malusvergabe für die Abiturnote hat. Dies widerspricht unserer Betroffenheitshypothese. Die Ausnahme bildet das Merkmal einer finanziellen Schlechterstellung, bei dem die eigene Betroffenheit einen für diese Situation zuerkannten Bonus auf die Auswahlnote noch einmal nennenswert vergrößert. Über diese Analysen hinaus haben wir auch kaum Belege für eine erweiterte Form der Betroffenheitshypothese (mögliche Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Gruppen) gefunden.

5.4 Rolle wahrgenommener Benachteiligung

Um noch etwas näher an die Prozesse heranzukommen, die hinter den bislang dargestellten Ergebnissen liegen, wurde eine ganze Reihe zusätzlicher Regressionsanalysen durchgeführt. Ausgewählte Ergebnisse hierzu finden sich in Tabelle A1 im Anhang. In dieses Modell wurden Variablen aufgenommen, welche das von den Befragten jeweils wahrgenommene Ausmass gruppenspezifischer Benachteiligung im Schulbereich widerspiegeln, einschliesslich der Interaktionen mit den korrespondierenden Vignettenmerkmalen. Die zugrundeliegende Frage zu gruppenbezogenen Benachteiligungen wurde gegen Ende der Befragung gestellt und ist in Abbildung A3 im Anhang abgebildet. Anhand der (negativen) Interaktionseffekte in Tabelle A1 wird deutlich, dass wahrgenommene gruppenspezifische Benachteiligungen im Schulsystem tendenziell mit dem Wunsch nach einer Bonusvergabe für die betreffende Gruppe einhergehen und sie damit einen wesentlichen Mechanismus darstellen. Die Kompensationshypothese wird damit nochmals unterstützt. Im Modell finden sich entsprechende, statistisch signifikante Interaktionen für Migrationshintergrund, schlechte finanzielle Situation und geringere Bildung der Eltern, und interessanterweise auch für fehlenden Migrationshintergrund und hohe Elternbildung. Die beiden letzteren Gruppen werden allerdings mehrheitlich nicht als benachteiligt gesehen (vgl. auch Tabelle 2).

Zusätzliche deskriptive Analysen, die hier aus Platzgründen nicht dargestellt werden können, weisen auf Zusammenhänge zwischen persönlichen Merkmalen der Befragten und der Wahrnehmung in Bezug auf ihre eigene Gruppe hin. Personen, die das einzuschätzende Merkmal selbst aufweisen, stimmen also zu einem höheren Anteil der Diagnose einer Benachteiligung dieser Personengruppe im Schulsystem zu. Diese Zusammenhänge sind jedoch relativ schwach, so dass sich insgesamt keine starken Erklärungspfade von sozialstrukturellen Merkmalen über entsprechende Gruppeneinschätzungen zu den Vignettenbewertungen ergeben. Aus Platzgründen verzichten wir hier ebenso auf die Darstellung weiterführender Ergebnisse (etwa zur Bedeutung subjektiver Gerechtigkeitseinstellungen oder politischer Einstellungen), stellen diese aber auf Anfrage gerne zur Verfügung.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Insgesamt erhalten wir die deutlichsten Ergebnisse für die randomisierten Vignettenmerkmale, die sich in den Analysen alle als statistisch hoch signifikant erweisen. Sie weisen durchweg in Richtung der postulierten allgemeinen Kompensationshypothese, nach welcher wahrgenommene Benachteiligungen tendenziell durch einen Notenbonus ausgeglichen werden, und sprechen damit u.E. für eine gewisse Legitimität von Massnahmen im Sinne von positiver Diskriminierung (*affirmative action*) beim Hochschulzugang. Eine Ausnahme bildet die Geschlechterdimension, auf deren Unschärfen bereits oben hingewiesen wurde.

Bemerkenswert ist sicherlich der positive Zusammenhang mit dem (schulischen) Arbeitsaufwand – welcher wohlgemerkt unter Bedingungen konstant gehaltener Schulleistung besteht. In Abweichung von einer strikt meritokratischen Bewertung ist es den Befragten offenbar nicht gleichgültig, wie die in den Vignetten vorgestellten Studienbewerber(innen) jeweils ein bestimmtes Leistungsniveau erreicht haben. Die Anstrengungshypothese findet damit Unterstützung. Zumindest im Hinblick auf den Studienzugang wird offensichtlich die gleiche Schulleistung positiver bewertet, wenn sie durch mehr Anstrengung zustande gekommen ist – und damit eher weniger durch entsprechende Begabung. Das gilt gerade bei schlechteren Abiturleistungen. Damit hängt wohl auch ein weiterer interessanter Befund zusammen: Studienbewerber(inne)n mit schlechteren Schulnoten wird, unabhängig von den anderen Dimensionen, generell eher ein Bonus gewährt. Man kann dies auch als indirekte Kritik an der leistungsbezogenen Auswahl an sich sehen, denn durch diese Art Bonus wird die Notendifferenzierung, auf welcher das Auswahlverfahren hier (und häufig auch in der Realität) grundlegend basiert, reduziert.

In qualitativer Hinsicht sind alle Effekte symmetrisch für positive und negative Ausprägungen der betreffenden Variablen; tendenziell wird also nicht nur ein Bonus für Benachteiligte gewünscht, sondern auch ein entsprechender Malus für Privilegierte. Quantitativ gesehen ist allerdings der gewünschte Bonus in aller Regel deutlich grösser als der entsprechende Malus. Weniger deutlich sind die Ergebnisse im Hinblick auf die (strukturellen) Merkmale der Befragten. Damit erscheinen auch Fragen der genauen Komposition unserer Befragtenstichprobe nicht so entscheidend. Allerdings ist eine Stichprobe von Studierenden im Vergleich zur Gesamtbevölkerung generell vergleichsweise homogen im Hinblick auf Merkmale wie Alter, Bildung, soziale Herkunft u. a. Bewusst wurde die vorliegende Studie aber mit einer solchen Stichprobe durchgeführt, da sie eine Population repräsentiert, welche selbst von Konsequenzen entsprechender institutioneller Massnahmen beim Hochschulzugang betroffen wäre.

Bei den Schilderungen in den Vignetten handelt es sich letztlich um hypothetische Situationen. Zudem wurden mögliche Konkurrenzverhältnisse zwischen Studienbewerber(inne)n nicht explizit modelliert, und eventuell war nicht allen

Bewertenden bewusst, dass unter Bedingungen von Knappheit (Zulassungsbeschränkung) Chancenverbesserungen für bestimmte Personen mit Chancenverschlechterungen für andere einhergehen. Erst recht nicht dürften die Befragten dies explizit mit der eigenen Situation in Zusammenhang gebracht haben. Dass hier im Rahmen der Hauptbefragung nur Studierende einer einzelnen Hochschule befragt wurden, führt ebenfalls zu Einschränkungen der Generalisierbarkeit. Allerdings würden wir die grundlegenden Ergebnisse diesbezüglich als recht robust einschätzen – wofür auch die grossen Übereinstimmungen mit den Ergebnissen des Pretests sprechen, an welchem Studierende aus vielen deutschen Hochschulen teilnahmen.

Mögliche Replikationen dieser Erhebung sind in jedem Fall wünschenswert. Diese sollten zum einen breitere Bevölkerungsgruppen umfassen. Dabei ist in der Vignettenbefragung u. a. darauf zu achten, dass das gewählte Szenario jeweils für den gesamten Personenkreis sinnvoll und verständlich ist. Zum anderen liesse sich die Legitimität von Zulassungsverfahren und Fördermassnahmen zum Vergleich auch in direkter Form erfragen, etwa indem man diese als tatsächlich praktiziert schildert und explizit bewerten lässt. Und schliesslich könnten auch die Bewertungen angepasster Zulassungschancen mit jenen alternativer Förderinstrumente (wie etwa Stipendienprogrammen) verglichen werden.

7 Literatur

- Anderson, Terry H. 2005. *The Pursuit of Fairness: A History of Affirmative Action*. New York: Oxford University Press.
- Auspurg, Katrin und Thomas Hinz. 2015. *Factorial Survey Experiments*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Baumert, Jürgen, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiss. 2000. *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.
- Becker, Rolf und Wolfgang Lauterbach. 2016. *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, Birgit und David Reimer (Hrsg.). 2010. *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beigang, Steffen, Karolina Fetz, Dorina Kalkum und Magdalena Otto. 2017. *Diskriminierungserfahrungen in Deutschland. Ergebnisse einer Repräsentativ- und einer Betroffenenbefragung*, hrsg. von Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Baden-Baden: Nomos.
- Bills, David B. 2019. The Problem of Meritocracy: The Belief in Achievement, Credentials and Justice. S. 88–105 in *Research Handbook on the Sociology of Education*, hrsg. von Rolf Becker. Cheltenham: Edward Elgar.
- Bobo, Lawrence und James R. Kluegel. 1993. Opposition to Race-Targeting: Self-Interest, Stratification Ideology, or Racial Attitudes? *American Sociological Review* 58(4): 443–464.
- Bode, Matthias. 2013. Hochschulzulassungsrecht im Spannungsfeld von gesamtstaatlicher Planung und lokaler Gerechtigkeit: Ein Beitrag zum ersten Numerus clausus-Urteil. *Wissenschaftsrecht* 46: 348–385.

- Breen, Richard, Ruud Luijckx, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2010. Long-term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences. *European Sociological Review* 26 (1): 31–48.
- DiPrete, Thomas und Claudia Buchmann. 2013. *The Rise of Women. The Growing Gender Gap in Education and What it Means for American Schools*. New York: Russell Sage Foundation.
- Elliot, Gregory C. und Barbara F. Meeker. 1984. Modifiers of the Equity Effect: Group Outcome and Causes for Individual Performance. *Journal of Personality and Social Psychology* 46: 586–597.
- Fellenberg, F. 2011. Gilt Frauenförderung bei Studierenden als unfair? Eine Befragung zur Akzeptanz von Gleichstellungsmaßnahmen bei Studierenden in Deutschland und der Schweiz. *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 1(3): 117–125.
- Goldthorpe, John H. 1996. Problems of Meritocracy. S. 255–287 in *Can Education Be Equalized?*, hrsg. von Robert Erikson und Jan O. Jonsson. Boulder, CO: Westview Press.
- Hadjar, Andreas. 2008. *Meritokratie als Legitimationsprinzip: Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, Andreas und Joël Berger. 2010. Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht. *Zeitschrift für Soziologie* 39(3): 182–201.
- Helbig, Marcel. 2012. *Sind Mädchen besser? Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Heß-Meining, Ulrike. 2004. Geschlechterdifferenzen in der Bildungssituation von MigrantInnen. S. 133174 in *Migration, Ethnie und Geschlecht*, hrsg. von Iris Bednarz-Braun und Ulrike Heß-Meining. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillmert, Steffen. 2017. Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. S. 233–256 in *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, hrsg. von Rolf Becker. Wiesbaden: Springer VS.
- Hillmert, Steffen. 2019. Meritokratie als Mythos, Maßstab und Motor gesellschaftlicher Ungleichheit. Vortrag auf der *II. Regionalkonferenz der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*. Jena, September 2019. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/65845> (25.10.2021).
- Hillmert, Steffen und Marita Jacob. 2005. Institutionelle Strukturierung und interindividuelle Variation. Zur Entwicklung herkunftsbezogener Ungleichheiten im Bildungsverlauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 57(3): 414–442.
- Hillmert, Steffen und Marita Jacob. 2010. Selections and Social Selectivity on the Academic Track: A Life-Course Analysis of Educational Attainment in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility* 28: 59–76.
- Hinrichs, Peter. 2012. The Effect of Affirmative Action Bans on College Enrollment, Educational Attainment, and the Demographic Composition of Universities. *Review of Economics and Statistics* 94 (3): 712–722.
- Holzer, Harry J. und David Neumark. 2006. Affirmative Action: What Do We Know? *Journal of Policy Analysis and Management* 25(2): 463–490.
- Jæger, Mads Meier. 2006. What Makes People Support Public Responsibility for Welfare Provision: Self-Interest or Political Ideology? A Longitudinal Approach. *Acta Sociologica* 49: 321–338.
- Kahneman, Daniel, Jack L. Knetsch und Richard H. Thaler. 1991. *Anomalies: The Endowment Effect, Loss Aversion, and Status Quo Bias*. *Journal of Economic Perspectives* 5(1): 193–206.
- Katchanovski, Ivan, Neil Nevitte und Stanley Rothman. 2015. Race, Gender and Affirmative Action Attitudes in American and Canadian Universities. *Canadian Journal of Higher Education* 45 (4): 18–41.
- Kravitz, David. 1995. Attitudes Toward Affirmative Action Plans Directed at Blacks: Effects of Plan and Individual Differences. *Journal of Applied Social Psychology* 25(24): 2192–2220.

- Krömmelbein, Silvia und Oliver Nüchter. 2006. Bürger wollen auch in Zukunft weitreichende soziale Sicherung: Einstellungen zum Sozialstaat im Spannungsfeld von staatlicher Absicherung und Eigenvorsorge. *Informationsdienst Soziale Indikatoren* 36: 1–6.
- Lamm, Helmut, Egon Kayser und Volker Schanz. 1983. An Attributional Analysis of Interpersonal Justice: Ability and Effort as Inputs of the Allocation of Gain and Loss. *Journal of Social Psychology* 119: 269–281.
- Mare, Robert D. 1980. Social Background and School Continuation Decisions. *Journal of the American Statistical Association* 75: 295–305.
- Müller, Walter. 2013. Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen. S. 27–51 in *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit: wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen*, hrsg. von Rolf Becker. Bern: Prisma.
- Nerowski, Christian. 2018. Leistung als Kriterium für Bildungsgerechtigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21: 441–464.
- Park, Julie J. 2009. Taking Race into Account: Charting Student Attitudes Towards Affirmative Action. *Research in Higher Education* 50: 670–690.
- Rabe-Hesketh, Sophia und Anders Skrondal. 2012. *Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata*. College Station, TX: Stata Press.
- Resh, Nura. 2010. Sense of Justice About Grades in School: Is It Stratified Like Academic Achievement? *Social Psychology of Education* 13: 313–329.
- Roemer, John E. 1998. *Equality of Opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rossi, Peter H. 1979. Vignette Analysis: Uncovering the Normative Structure of Complex Judgments. S. 176–186 in *Qualitative and Quantitative Social Research: Papers in Honor of Paul F. Lazarsfeld*, hrsg. von Robert K. Merton, James S. Coleman und Peter H. Rossi. New York, NY: Free Press.
- Roth, Tobias und Manuel Siegert. 2013. Die Bildungsbeteiligung ausländischer und deutscher Schüler/innen in der Sekundarstufe in Nordrhein-Westfalen. Eine Längsschnittuntersuchung anhand von Aggregatdaten. S. 159–187 in *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*, hrsg. von Andreas Hadjar und Sandra Hupka-Brunner. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Sax, Linda J. und Marisol Arredondo. 1999. Student Attitudes Towards Affirmative Action in College Admission. *Research in Higher Education* 40 (4): 439–459.
- Schindler, Steffen. 2015. Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf – alte Befunde und neue Schlüsse? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67(3): 509–537.
- Schwenzer, Marc. 2021. *Datenreport zum Websurvey «Projekt Hochschulzugang»*. Tübingen: Universität Tübingen.
- Täger, Maren Katia. 2010. *Der Hochschulzugang: Eine bildungs- und organisationssoziologische Untersuchung der Reform der Hochschulzulassung durch Auswahl- und Einstellungstestverfahren*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/11697/1/Taeger_Maren.pdf (25.10.2021).
- Tata, Jasmine. 1999. Grade Distributions, Grading Procedures, and Students' Evaluations of Instructors: A Justice Perspective. *The Journal of Psychology* 133(3): 263–271.
- Wegener, Bernd und Stefan Liebig. 1995. Hierarchical and Social Closure Conceptions of Distributive Social Justice: A Comparison of East and West Germany. S. 239–259 in *Social Justice and Political Change. Political Opinion in Capitalist and Post-Communist Nations*, hrsg. von James R. Kluegel, David S. Mason und Bernd Wegener. New York: De Gruyter.
- Wößmann, Ludger, Philipp Lergetporer, Elisabeth Grewenig, Sarah Kersten, Franziska Kugler und Katharina Werner. 2019. Was die Deutschen über Bildungsungleichheit denken: Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2019. *ifo Schnelldienst* 72(17): 27–41.

- Young, Michael. 2005 [1958]. *The Rise of the Meritocracy*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Zamani-Gallaher, Eboni M. 2007. The Confluence of Race, Gender, and Class Among Community College Students: Assessing Attitudes Toward Affirmative Action in College Admissions. *Equity & Excellence in Education* 40: 241–251.

8 Anhang

Abbildung A1 Verteilung der abhängigen Variable

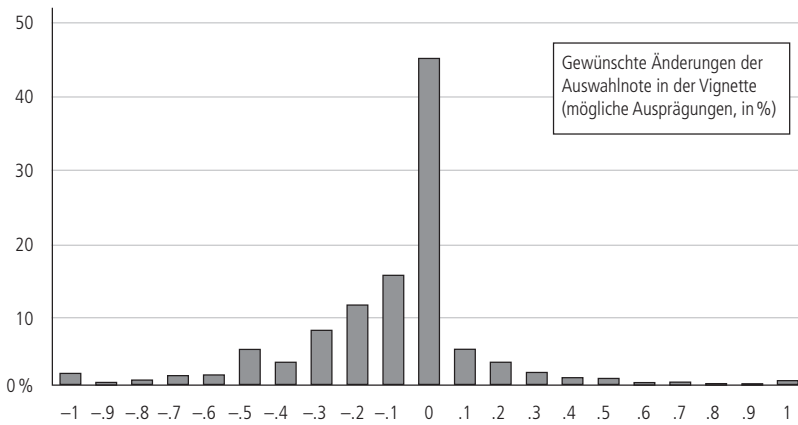
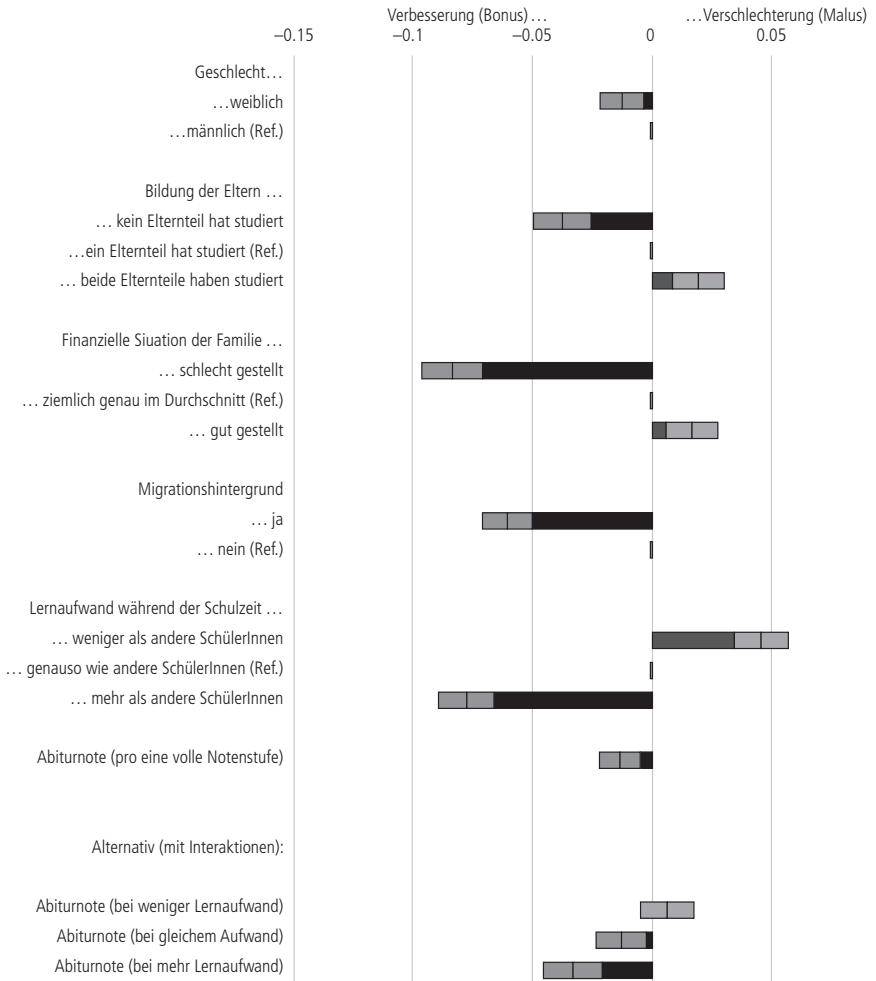


Abbildung A2 Veranschaulichung der für die Vignettendimensionen geschätzten Effekte



Ref.: Referenzkategorie. Die 95 %-Konfidenzintervalle sind hell schattiert, in ihrer Mitte befindet sich jeweils die Punktschätzung. Basis: Ergebnisse aus Tabelle 3, Modell (1) bzw. für Alternative mit Interaktionen: Modell (2).

Abbildung A3 Frage nach gruppenspezifischer Benachteiligung im Schulbereich

Es wird häufig davon gesprochen, dass Personengruppen Benachteiligungen oder Bevorzugungen in verschiedenen Lebensbereichen erfahren. Inwiefern finden Sie, dass die folgenden Personengruppen im Schulbereich tatsächlich benachteiligt bzw. bevorzugt werden?

	Sehr benachteiligt	Eher benachteiligt	Weder noch	Eher bevorzugt	Sehr bevorzugt	Keine Antwort
SchülerInnen <u>ohne Migrationshintergrund</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
SchülerInnen deren Eltern <u>einen Studienabschluss haben</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
SchülerInnen deren Eltern <u>finanziell schlechter gestellt sind</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<u>Männliche</u> SchülerInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
SchülerInnen deren Eltern <u>finanziell im Mittelfeld liegen</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
SchülerInnen deren Eltern <u>finanziell besser gestellt sind</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
SchülerInnen deren Eltern <u>keinen Studienabschluss haben</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
<u>Weibliche</u> SchülerInnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
SchülerInnen <u>mit Migrationshintergrund</u>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Tabelle A1 Determinanten der gewünschten Veränderung der Zulassungsnote – inklusive wahrgenommener gruppenspezifischer Benachteiligung

Vignettenmerkmale		
Geschlecht (Weiblich)	-0.0152***	(0.0050)
Bildung der Eltern		
Kein Elternteil hat studiert	-0.0186**	(0.0072)
Beide Elternteile haben studiert	0.00906	(0.0075)
Finanzielle Situation der Familie		
Finanziell schlecht gestellt	-0.0464***	(0.0095)
Finanziell gut gestellt	0.00745	(0.0080)
Migrationshintergrund	-0.0163	(0.0109)
Lernaufwand während der Schulzeit		
Weniger als andere SchülerInnen	0.0481***	(0.0058)
Mehr als andere SchülerInnen	-0.0776***	(0.0061)
Abiturnote	-0.0128***	(0.0044)
Wahrgenommene Benachteiligung der Gruppe ...		
Weibliche SchülerInnen	0.0172*	(0.0091)
Männliche SchülerInnen	0.0159	(0.0108)
Mit Migrationshintergrund	-0.0035	(0.0083)
Ohne Migrationshintergrund	0.0245**	(0.0109)
Eltern finanziell schlechter gestellt	0.0115	(0.0082)
Eltern finanziell im Mittelfeld	0.0098	(0.0102)
Eltern finanziell besser gestellt	0.0082	(0.0084)

Fortsetzung der Tabelle A1 auf der folgenden Seite.

Fortsetzung der Tabelle A1.

Eltern ohne Studienabschluss	0.0091	(0.0082)
Eltern mit Studienabschluss	0.0132	(0.0091)
Vignettenmerkmal x wahrgenommene Benachteiligung der Gruppe ...		
Geschlecht (Weiblich) x Weibliche SchülerInnen	-0.0162	(0.0099)
Geschlecht (Männlich)* x Männliche SchülerInnen	0.0045	(0.0099)
Migrationshintergrund x Mit Migrationshintergrund	-0.0280***	(0.0103)
Kein Migrationshintergrund* x Ohne Migrationshintergrund	-0.0252***	(0.0096)
Familie finanziell schlecht gestellt x Eltern finanziell schlechter gestellt	-0.0398***	(0.0010)
Familie finanziell im Mittelfeld x Eltern finanziell im Mittelfeld	-0.0136	(0.0129)
Familie finanziell gut gestellt x Eltern finanziell besser gestellt	-0.0116	(0.0086)
Kein Elternteil studiert x Eltern ohne Studienabschluss	-0.0411***	(0.0105)
Beide Elternteile studiert x Eltern mit Studienabschluss	-0.0152*	(0.0081)
Konstante	0.0155	(0.0167)
Chi ²		678.97
Var(_cons)	0.0096	(0.0013)
Var(resid)	0.0428	(0.0027)
N = (Vignetten)		8377
N = (Personen)		838

Angegeben sind jeweils die unstandardisierten Regressionskoeffizienten und die robusten Standardfehler (in Klammern); *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$; * Vignettendimension wurde jeweils entsprechend umkodiert.