

Verena WITZIG¹ (St. Gallen) & Felix C. SEYFARTH (Zürich)

Exzellenz, Diversität oder Effizienz? „Implicit bias“ in Berufungsverfahren als Zielkonflikte sozialer Praktiken

Zusammenfassung

Gendergerechtes Diversitätsmanagement soll den Einfluss von *implicit bias* auf die Entscheidungsfindung in Berufungsverfahren reduzieren. Konventionelle Schulungsformate vermitteln jedoch wenig anwendbares Praxiswissen für typische kommunikative Situationen in den Sitzungen einer Berufungskommission. Wird *implicit bias* als soziale Praktik konzeptualisiert, lassen sich typische Zielkonflikte zwischen Diversität, Exzellenz und Effizienz in solchen Verfahren jedoch operationalisieren und mit überprüfbaren Lernzielen versehen. Dazu wurden fachübergreifend aggregierte Daten aus Berufungsprozessen an einer Schweizer Hochschule narrativ strukturiert und in die Form idealtypischer Vignetten gebracht. Ein webbasierter Videokurs (*serious game*) simuliert die szenische Umsetzung der sozialen Praktiken von *implicit bias* sowohl für die Vermittlung von Reflexionswissen als auch das Trainieren von Handlungswissen.

Schlüsselwörter

Implicit bias, Berufungsverfahren, Diversity Management, Handlungswissen, Lernspiele

¹ E-Mail: verena.witzig@unisg.ch



Excellence, diversity or efficiency? “Implicit bias” in appointments committees as conflicting goals in social practices

Abstract

Diversity management aims to reduce the effects of implicit bias on decision-making in academic recruitment processes. However, conventional diversity training workshops have thusfar shown limited impact on practical diversity outcomes, since such workshops convey little practical knowledge that can be applied in typical recruitment situations (e.g., search committee meetings about hiring new professors). We conceptualize implicit bias as a social practice rather than as an individual attitude. The often conflicting goals of diversity, excellence and efficiency in appointment proceedings can thus be operationalized and translated into testable learning goals. Using vignettes based on anonymised data aggregated across disciplines from academic recruitment procedures at a Swiss university, a web-based training was developed that deploys “serious gaming” to simulate the social practices of implicit bias in short video scenes. These scenes convey both reflective and practical knowledge for future search committee members.

Keywords

implicit bias, academic appointments, diversity management, practical knowledge, serious games

1 Hintergrund: „Frauen bei gleicher Qualifikation bevorzugt“

Langfristig steigt der Anteil weiblicher Studierender an Schweizer Hochschulen, von 38,8 % im Jahr 1991 auf aktuell 51,4 % (BFS, 2020). Jedoch stagniert der

Anteil von Professorinnen² bei 24,3 % (HARTMANN & KELLER, 2019), mit ausgeprägter Unterrepräsentation von Frauen in MINT-Fächern (LIND & LÖTHER, 2007). Ergänzend zum meritokratischen Prinzip zielt Diversity-Management für Hochschulen deshalb auf steigende Frauenanteile bei Neuberufungen (EPFL, 2020; KLEIN, 2016; BRINK, 2009). In der Praxis verhandeln Berufungskommissionen das strategische Anliegen einer diversen Hochschule jedoch mit dem Anspruch exzellenter Wissenschaftsleistungen an individuelle Bewerbungen und müssen dabei effiziente, rechtskonforme Personalprozesse im Blick behalten (VAN DEN BRINK, BROUNS & WASLANDER, 2006).

Bekanntes Problem ist die *leaky pipeline*, der mit steigender akademischer Qualifikationsstufe kleiner werdende Frauenanteil (PELL, 1996). Familiäre Pflichten zu Lasten der Kapazitäten für Forschungstätigkeit belasten gemeinhin akademische Väter weniger als akademische Mütter (WOLF-WENDEL & WARD, 2015; WITZIG, 2020). Frauen³ haben schlechteren Zugang zu karrierefördernden Fachnetzwerken (MCPHERSON, SMITH-LOVIN & COOK, 2001; VAN DEN BRINK & BENSCHOP, 2014). So verringert sich auf professoraler Ebene die Menge verfügbarer Kandidatinnen, so dass Berufungsverfahren generell von einer begrenzten Grundgesamtheit ausgehen (VAN DEN BRINK & BENSCHOP, 2012). Solche strukturellen Effekte lassen sich in einzelnen Berufungsverfahren nicht korrigieren.

² Diversität umfasst neben Geschlecht mindestens auch sexuelle Orientierung, Ethnizität und Herkunft, Alter sowie Dis/ability (SÜSS, 2012). Außerdem beeinträchtigen Vermögensverhältnisse und Bildungshintergrund die Chancengerechtigkeit (BOURDIEU, 1982). Deutlich sticht jedoch die Unterrepräsentation von Frauen hervor, als mit Abstand größte der genannten Gruppen. Zudem wird im Gegensatz zu anderen Indikatoren das Geschlecht systematisch erhoben, so dass Fördereffekte in dieser Dimension messbar sind.

³ Instrumente zur Reduktion von Vorurteilen gegen Cis-Frauen vermindern nicht gleichzeitig Vorurteile gegen Transfrauen. Damit diese Unterscheidung deutlich bleibt, verwenden wir den inklusiven Begriff „Frauen*“ hier explizit nicht.

Gendergerechtes Berufungsmanagement konzentriert sich auf *implicit bias*, also die subtilen Mechanismen vorbewusster individueller Neigungen, welche die Personalauswahl systematisch zum Nachteil nicht-konventioneller Bewerberprofile verzerren (DEVINE, 1989; GREENWALD & BANAJI, 1995). Wegen ihrer vertraulichen Natur und häufig tradiert-informeller Praktiken sind Berufungsverfahren intransparent, empirische Studien zeigen jedoch erhebliche Abweichungen vom Mythos geschlechtsneutraler Leistungsorientierung (NIELSEN, 2016; VAN DEN BRINK & BENSCHOP, 2014). In die soziale Konstruktion von Wunschkandidaten fließen unreflektiert maskuline Konnotationen ein (KLEIN, 2016). Unabhängig von seiner Formalisierung folgt das *Winner-take-all*-Verfahren für Berufungen einer „Turnierlogik“ (Ausschreibung, Bewerbung, Shortlist, Probevortrag, Berufungsvorschlag), deren Ergebnis auch von der Bewerbersituation in den jeweiligen Auswahlrunden abhängt (AUSPURG, HINZ & SCHNECK, 2017). Verlaufsstudien zeigen, dass geschlechtsspezifischer *implicit bias* qualifizierte Bewerberinnen *innerhalb* der frühen Stufen eines Verfahrens eliminiert, trotz erklärter Diversitätsabsichten bei den Beteiligten. Weil sich Wissenschaftlerinnen zurückhaltender als männliche Kollegen bewerben, beeinflussen bereits Formulierungen in Stellenausschreibungen die Selbstselektion (HINZ, FINDEISEN & AUSPURG, 2008).

Bleibt für den Berufungsvorschlag keine „mindestens gleich qualifizierte“ Frau im Verfahren übrig (VAN DEN BRINK & BENSCHOP, 2011) rückt Diversität auf Hochschulebene in ferne Zukunft. Besetzt eine Hochschule mit einem Professorinnenanteil von 23 %⁴ jährlich 5 % Lehrstühle neu, so dauert es bei einem respektablen Frauenanteil von 34 % für Neuberufungen⁵ sieben Jahre, bis der Professorinnenanteil 35 % erreicht; bei einer Frauenquote von nur 25 % für Neuberufungen vergehen zehn Jahre. *Implicit bias* reduziert Diversität in der Hochschule und im Hochschulsystem und weist damit über konkrete Einzelverfahren hinaus. Das Ziel einer ausgeglichenen Professorenschaft erfordert wegen relativ seltener Vakanzen

⁴ Mittel der Schweizer Universitäten für 2018 (BfS, 2020).

⁵ Mittelwert deutscher Universitäten in 2018: 34 % (GWK, 2019).

kurzfristige Steuerungsimpulse für die Ergebnisse einzelner Berufungsverfahren (vgl. SWISSUNIVERSITIES, 2020 i. E.).

Solche Interventionen kollidieren jedoch mit wissenschaftlichen Qualitätsstandards („Exzellenz“) und wirkungsorientiertem Verwaltungshandeln („Effizienz“). Die Hochschulpraxis akzeptiert weder Einbußen akademischer Reputation noch die Mehrbelastungen vorhandener Ressourcen oder Verzögerungen. Wir präsentieren ein Lernformat, das Zielkonflikte dieser drei Dimensionen operationalisiert, ausgehend von typischen Situationen während der Sitzungen einer Berufungskommission. Kern ist die Simulation sozialer Praktiken in Berufungsverfahren, die scheinbar objektive Aspekte maskulin konnotieren. Fächerübergreifende Datengrundlage sind Beobachtungen im Berufsmanagement einer Schweizer Universität. Das Lernmodul vermittelt spielerisch in Präsenz oder online⁶ sowohl Reflexionswissen für das Erkennen von *bias* als auch Handlungswissen für jeweils angemessene Reaktionen.

2 Begriffsrahmen: „implicit bias“ als soziale Praktiken

Eine Berufung prägt Lehrangebot, Forschung und akademische Selbstverwaltung einer Hochschule auf Jahrzehnte. Entsprechend zählt sich Qualität in den korrespondierenden Entscheidungsprozessen und die Schulung von Beteiligten⁷ für die Effekte von *implicit bias* aus. Positive Effekte von bias-Trainings sind auf individueller Ebene belegt (DEVINE et al., 2012; BALLOUN & WOFFORD, 2020; JACKSON et al., 2014), gehen allerdings mit dem Risiko kontraproduktiver Effekte einher und können sich negativ auf die Diversität der Organisation auswirken (BOHNET, 2016; KALEV, DOBBIN & KELLY, 2009). Solche Effekte schaden

⁶ Verfügbar unter www.diversity-in-altenklangs.ch.

⁷ So fördert Bundesprogramm P-7 „Chancengleichheit und Hochschulentwicklung“ Geschlechtergerechtigkeit auf allen Stufen.

dann nicht nur einzelnen Berufungsverfahren, sondern gefährden mittelfristig die Akzeptanz von Inklusionsmaßnahmen generell. Diese widersprüchlichen Befunde stellen konzeptionelle Prämissen für solche Trainings in Frage.

*Implicit*⁸ *bias* wird meist psychologisch aufgefasst, als kognitives Schema des Individuums (DEVINE, 1989), und bezeichnet unbewusste Annahmen, die sich auf Eigenschaften unterschiedlicher Personen oder Gruppen beziehen. *Bias* erwächst aus individuellen Faktoren wie Erziehung oder Erfahrungen, jedoch herrscht über die meisten *biases* nachweislich ein kultureller Konsens (SCHWARZ, 2000; GREENWALD & KRIEGER, 2006). Anders als explizite Vorurteile werden *implicit biases* nicht reflektiert, eben weil es sich um unbewusste oder implizite Annahmen handelt. Häufig widerspricht *implicit bias* sogar explizit geäußerten Überzeugungen (DEVINE, 1989; GREENWALD & BANAJI, 1995).

Legen Trainings ein derart kognitives Verständnis zu Grunde, so stehen sie vor der anspruchsvollen Aufgabe, vorbewusste Einstellungen eines Individuums zu verändern. Selbst im Erfolgsfall zeitigen sie eingeschränkte Wirkung, weil innere Einstellungen nicht vorherbestimmen, wie sich Individuen in sozialen Situationen *verhalten*. Individuen handeln nicht immer kongruent zu verbalisierten Überzeugungen (KAUFMANN, 2005, KOPPETSCH & BURKARD, 2008). Nicht nur Einstellungen und Handeln klaffen auseinander, allein schon die Ebene sozialer Diskurse zeigt Brüche und Widersprüche (NENTWICH, 2004). Individuen verfügen zu einem bestimmten Gegenstand nicht über *eine* konsistente Einstellung; um über besagten Gegenstand im situativen Kontext zu sprechen, bedienen sie sich aus verschiedenen kulturell vorbereiteten Repertoires (POTTER & WETHERELL, 1987; EDLEY, 2001).

⁸ Anders als *unconscious bias* bezeichnet *implicit bias* ein kognitiv prinzipiell zugängliches Urteil. Ein „unbewusster“ mentaler Zustand entzieht sich dem Einfluss/der Kenntnis des Subjekts und schränkt damit Verantwortung für seine Folgen ein. *Bias* entfaltet unbeabsichtigte Wirkungen aber auch *trotz* reflektierten Bewusstseins für seine Problematik. Auch wenn „impliziter“ *Bias* nicht geäußert wird, bleiben Individuen verantwortlich für ihre Reaktionen darauf (ECU, 2013).

In komplexen, unbekannten Situationen greifen Individuen und Gruppen vermehrt auf stereotypisierende Repertoires zurück. Einem praxistheoretischen Verständnis folgend regen wir deshalb an, *implicit bias* als soziale Konstruktion zu konzeptualisieren. Damit rückt das Phänomen zwischen inkorporierte Repertoires eines Subjekts und Formen routinisierten Beziehungshandelns von Individuen untereinander (vgl. RECKWITZ, 2003). Versteht man *implicit bias* nicht als individuelle mentale Zustände, sondern als Repertoires oder Routinen, welche in der Interaktion konstruiert werden, so eröffnen sich Möglichkeiten für handlungsorientierte Interventionen. Veränderung des Verhaltens setzt nicht länger eine Veränderung vorbewusster persönlicher Ansichten voraus. Situative Verhaltensänderungen können vielmehr durch „*gemeinsame Definitionen angemessenen Verhaltens*“ erzielt werden (BOHNET, 2016, S. 58). Effektive Trainings demonstrieren deshalb Effekte von *bias* in der sozialen Realität und befähigen Subjekte zu angemessenen Reaktionen. So konzipierte Trainings stützen sich nicht auf Instrumente für die Vermittlung von Sachwissen oder Selbstreflexion, die *bias* auf individueller Ebene verorten. Der Fokus liegt auf einem handlungsbezogenen Ansatz, der kommunikative Praktiken trainiert.

3 Lernziele: „bias“ in Berufungsverfahren identifizieren

Als Personalgewinnungsprozesse in akademischen „Expertenorganisationen“ (MINTZBERG, 1979) sind Berufungen ein prominenter Sonderfall, bei aller Professionalisierung erkennbar verhaftet in der frühneuzeitlichen Tradition kollegialer Verfahren der *universitas magistrorum et scholares* (vgl. DE RIDDER-SYMOENS, 1996, S. 219ff). Eine vom Rektorat zusammengestellte Kommission trifft vertrauliche Entscheidungen nach lose reglementierten Verfahren. Berufungskommissionen müssen Qualifikationen beurteilen, daher vertreten einige Mitglieder den berufenden Fachbereich, ergänzt um externe *peers* für die Qualitätssicherung. Fachfremde Kommissionsmitglieder aus akademischen Statusgruppen besitzen gleichwertiges Stimmrecht, weil die Rolle des Gremiums hinausgeht über die

konkrete Vakanz. Sein Votum harmonisiert unterschiedlichste Ansprüche in der Organisation und verleiht dem Berufungsvorschlag seine Legitimität durch Konsens.

Nach fachlichen und hochschulpolitischen Kriterien ausgewählte Mitglieder einer Berufungskommission verfügen in der Regel über wenig Erfahrung mit Rekrutierungsprozessen. Wesentliche inhaltliche Verfahrensentscheide (Stellenausschreibung, Sichtung und Auswahl der Bewerbungen, Erstellen einer Shortlist, Einladung zu Probevorträgen, Interviews) werden damit von einem Laiengremium getroffen, dessen Schulung durch den ehrenamtlichen Ad-hoc-Charakter von Berufungskommissionen zusätzlich erschwert wird. Trainings für künftige Mitglieder von Berufungskommissionen können deshalb spezialisiertes Referenzwissen im Bereich Personalgewinnung weder voraussetzen noch vermitteln. Sie können jedoch effektiv vorbereiten auf das diskursive Erarbeiten maßgeblicher Verfahrensschritte für die Entscheidungsfindung innerhalb der Kommissionssitzungen. Ein entsprechendes Lerndesign muss dafür zunächst die Effekte sozialer Praktiken von *implicit bias* im sozialen Kontext von Berufungsverfahren konkretisieren.

Simulationen eignen sich, um solche verhaltensbezogenen Lernziele möglichst nahe an der situativen Realität eines lebensweltlichen Verfahrens zu operationalisieren. Paradigmatisches Beispiel sind Flugsimulatoren für das realitätsnahe Einüben komplexer Informationsprozesse und das Abrufen angemessener Verhaltensmuster unter Zeitdruck bei hoher Fehlertoleranz. Szenarien für eine solche Simulation von Berufungsverfahren entwickelten wir aus empirischen Beobachtungen der Expertenpraxis innerhalb einer Schweizer Universität mit einem Design-basierten Ansatz (vgl. EULER, 2017, SLOANE, 2017). Semi-strukturierte Interviews erschlossen akkumuliertes Erfahrungswissen aus den mehrjährigen protokollarischen und prozessberatenden Tätigkeiten in den Organisationseinheiten „Berufungsmanagement“ sowie „Diversity“. Die anonymisierten und fachübergreifend aggregierten Beobachtungsdaten zeigten für Kommissionssitzungen situative Muster zu *implicit bias* in den thematischen Clustern Interdisziplinarität, Publikationsindizes, Seniorität, Familiensituation, Ko-Autor*innenschaften, Netzwerke und Vortragsperformanz. Daraus entwickelte Narrative schildern fikionalisierte Situatio-

nen mit typischen Zielkonflikten eines Berufungsverfahrens als Vignetten im Rahmen eines Szenario-basierten Storytelling für problembasiertes Lernen (ANDREWS, HULL & DONAHUE, 2009). Wir produzierten filmische Szenen für jede Vignette, die jeweils eingebettet sind in eine Aufgabenstellung mit handlungspraktischen Lernzielen. Einzelelemente des Trainings basieren damit auf systematisierten Beobachtungen im Kontext der eigenen Hochschule, deren lebensweltliche Bezüge trotz anonymisierter, fiktionalisierter und teilweise didaktisch zugespitzter Form gewährleistet bleibt. Die Vignetten abstrahieren hinreichend konsequent von einzelnen Datenpunkten, um Rückschlüsse auf konkrete Kontexte oder handelnde Personen auszuschließen. Tonalität, Setting und Stil der Inszenierung repräsentieren in ihren Spezifika aber unverkennbar die vertraute bzw. authentische Realität einer Berufungskommission, um relevantes Handlungswissen zu vermitteln für die praktische Ebene lebensweltlich bevorstehender Situationen.

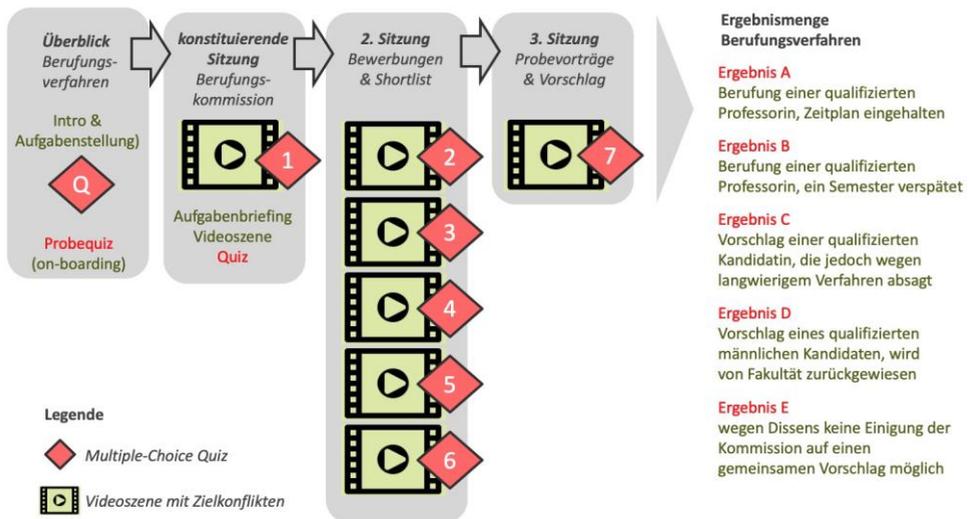


Abb. 1: Struktur für „implicit bias“ als Zielkonflikte sozialer Praktiken in Berufungsverfahren

Das Modul stellt Lernende vor das Problem, eine Vakanz an der fiktiven „Universität Altenklangs“ zu besetzen (s. Abb. 1). Die fiktive Berufungskommission soll bei „gleicher Qualifikation einer Kandidatin den Vorzug“ geben. Unausgesprochen bleibt sowohl aus Sicht des Rektorats als auch der Kommission die akademische Exzellenz als übergeordnetes Ziel. Die Aufgabenstellungen des Moduls dramatisieren per Video sieben Schlüsselmomente für Entscheidungen der Kommission (s. Abb. 1, 2. Sitzung). Die Aufgaben korrespondieren mit den identifizierten Themenclustern für *implicit bias*: Die Ausschreibung eines disziplinären oder interdisziplinären Forschungsschwerpunktes, Formen der Leistungsbeurteilung für eingegangene Bewerbungen, biologisches Alter der Bewerber*innen und familiäre Situation, die Bewertung von Ko-Autor*innenschaften und Lehrstuhltraditionen (Szene 1-6) sowie Erwartungen an den Probevortrag (Szene 7).



Abb. 2: Visualisierte Sitzung der fiktiven Berufungskommission im Modul „Eine Professorin für Altenklangs“

Zielkonflikt 1 thematisiert die Koppelung von Interdisziplinarität und Geschlecht. Frauen widmen sich vermehrt interdisziplinären Fachgebieten (RHOTEN & PFIRMAN, 2006), die als „weiche“ Forschungsschwerpunkte gegenüber „harten“ disziplinären Schwerpunkten und Methoden implizit häufig zurückstehen. Szene 1 betrachtet Vor- und Nachteile einer interdisziplinären Ausschreibung. Interdisziplinäre Ausrichtung verwässere den wissenschaftlichen Fokus und bedeute Mehraufwand. Implizit sei interdisziplinäre Forschung schwieriger zu beurteilen, weil sie sich dem disziplinären Kanon entzieht.

Zielkonflikt 2 bezieht sich auf die Erstauswahl, für die sich Berufungskommissionen oft auf quantitative Indikatoren wie die Anzahl der Publikationen oder den h-Index stützen. Diese scheinbar objektiven Kriterien benachteiligen jedoch implizit Wissenschaftler*innen mit unkonventionellen Laufbahnen oder familiären Verpflichtungen (BRINK & BENSCHOP, 2011). Publikationen höher als Kriterien wie gute Lehre oder Engagement in der akademischen Selbstverwaltung zu gewichten, führt zu systematisch schlechteren Beurteilungen von Kandidatinnen. In Szene 2 wird eine vorgängig erstellte Liste diskutiert, die Kandidierende nach ihren Publikationen ordnet.

Zielkonflikt 3 verhandelt Interpretationen des Alters. Junge Wissenschaftlerinnen werden tendenziell nach ihrem Leistungsausweis beurteilt, der sie für eine Professur als unerfahren erscheinen lassen kann. Männlichen Wissenschaftlern gleichen Alters wird oft Potential attestiert, welches sich nicht in ihrem Leistungsausweis spiegelt. Im Ergebnis werden junge Männer ohne objektive Kriterien oft besser beurteilt. In Szene 3 schätzt die Kommission eine junge Kandidatin als kompetent, aber zu unerfahren ein. Einem gleichaltrigen Mann spricht sie Potential zu, ohne den impliziten Widerspruch zu problematisieren.

Zielkonflikt 4 verdeutlicht geschlechtsabhängig konnotierte Familiensituationen⁹. Für Kandidatinnen werden Kinder und berufstätige Partner als Problem verhandelt,

⁹ Theoretisiert als *motherhood penalty* und *fatherhood bonus*, vgl. CORREL, BERNARD & PAIK, 2007; KMEC, 2010.

wenn ihre Bereitschaft für einen veränderten Lebensmittelpunkt hinterfragt wird. Männlichen Kandidaten wird unterstellt, dass Familie sie nachhaltig an den künftigen Arbeitsort und damit die berufende Institution binde. In Szene 4 überlegt die Kommission, ob ihre bevorzugten Kandidierenden einen potentiellen Ruf annehmen würden, wobei sich je nach Familiensituation der Betroffenen unterschiedliche Argumentationsfiguren entwickeln.

Zielkonflikt 5 widmet sich der Einschätzung von Ko-Autor*innenschaften. Sie lassen nur begrenzte Rückschlüsse auf den Beitrag einzelner Autor*innen zu, so dass Interpretationsspielräume entstehen¹⁰. Wissenschaftlerinnen mit Ko-Autor*innenschaften werden oft als unselbständig wahrgenommen, männliche Wissenschaftler als teamfähig. Szene 5 schildert diese Annahmen über Publikationen einer Frau und eines Mannes, die ungleiche Behandlung in der Kommission bleibt implizit.

Zielkonflikt 6 stellt auf unbewusst männlich konnotierte akademische „Stars“ ab. Dieses Stereotyp verleitet Kommissionsmitglieder bei der Nachbesetzung prestigeträchtiger Lehrstühle unbewusst dazu, den Nimbus eines Lehrstuhlinhabers zu reproduzieren¹¹. In Szene 6 werden exzellente Kandidatinnen vorgeschlagen, die jedoch mit dem impliziten Verweis auf fehlendes Renommee oder „Starqualitäten“ zurückgewiesen werden.

Zielkonflikt 7 postuliert höhere Erwartungen an eine Kandidatin im Probevortrag. Männlichen Bewerbern verzeiht man kleine Schwächen, solange der Gesamteindruck stimmt¹². Szene 7 verdeutlicht unterschiedliche Wahrnehmungen für das Auftreten der favorisierten Kandidierenden. Bei der Kandidatin fließen auch offensichtliche Nebensächlichkeiten (Kleidung, Aussprache, Tonfall etc.) in die Bewer-

¹⁰ Zur Reproduktion von Geschlechterungleichheit innerhalb Organisationen vgl. DICK & NADIN, 2006.

¹¹ Theoretische Figur des *ideal researcher* bei BANCHEFSKY, WESTFALL, PARK & JUDD, 2016.

¹² In der Literatur als Halo-Effekt bekannt, vgl. BALZER & SULSKY, 1992.

tung ein, dem männlichen Kandidaten bescheinigt man einen kursorisch positiven Gesamteindruck.

Nach jeder Szene bietet ein Multiple-Choice-Quiz (Q1-Q7) die Möglichkeit, sich der Mehrheitsmeinung anzuschließen, dem Vorgehen zu widersprechen oder Alternativen vorzuschlagen. Die ausgewählte Antwortmöglichkeit erzielt unterschiedliche Punktwerte für Exzellenz, Effizienz und Diversität. Die kumulierte Punktzahl aus sieben Einzelentscheidungen führt zu einem der fünf Ergebnisszenarien für das Berufungsverfahren. Die Punktevergabe für diese drei Vektoren erfolgt, ohne dass während des Moduls ersichtlich wird, wie viele Punkte in jeder Dimension erreicht wurden.

Während die Zielkonflikte von Exzellenz und Diversität bekannt sind, wird das Kriterium der Effizienz meist als Rahmenbedingung vernachlässigt. Berufungen müssen selbstverständlich nach den Regeln der Institution verlaufen und übergeordnetes Recht respektieren; der Prozess muss angemessen dokumentiert werden und den vorgegebenen Zeitrahmen einhalten. Diese *taken-for-granted* Imperative ergeben sich aus wahrgenommenen materiellen und symbolischen Kosten, die der Hochschulorganisation insgesamt entstehen, wenn eine Vakanz aus formalen Gründen nicht innerhalb der geplanten Frist besetzt wird. Resultierende Kosten verteilen sich jedoch zwischen Individuen und Organisation asymmetrisch: Zusätzliche Lehrverpflichtungen müssen von Fachkolleg*innen übernommen werden, die nicht identisch sind mit den Kommissionsmitgliedern. Eine Vertretungsregelung und erneute Ausschreibung der Vakanz erhöht Verwaltungsaufwände, ebenfalls nicht zu Lasten der Kommissionsmitglieder. Aus Sicht der Organisation sind die Kosten eines *gescheiterten* Verfahrens deshalb deutlich höher als die Kosten eines *verzögerten* Verfahrens, beispielsweise durch eine ungeplante zusätzliche Sitzung der Kommission. Kommissionsmitglieder verhalten sich jedoch rational, wenn sie dieselben Kosten umgekehrt bewerten.

Was soll die Kommissionsvorsitzende bezüglich der Ausrichtung des Lehrstuhls entscheiden?



A Entscheidend ist das Argument, die Lehre müsse disziplinar bleiben. Deshalb sollte sich die Vorsitzende dafür aussprechen, die Stelle disziplinar auszuschreiben. Zum Ausgleich wird in der Ausschreibung explizit betont, die Bewerbung qualifizierter Frauen sei erwünscht.

B Die Vorsitzende sollte die Sitzung vertagen, weil vor Definition der Stellenausschreibung in der School beraten werden muss, ob eine interdisziplinäre Ausrichtung des Lehrstuhls möglich ist und gewünscht wird.

C Die Vorsitzende sollte festlegen, dass in der Stellenausschreibung zwischen disziplinar ausgerichteter Lehre und interdisziplinären Forschungsschwerpunkten unterschieden wird.

← Intro

weiter →



Abb. 3: Quiz für Punktevergabe entlang der Vektoren Exzellenz, Effizienz und Diversity

Szenario A und B repräsentieren grundsätzlich akzeptable Resultate. Bei Ending A ist der Prozess optimal gelaufen: Die Kommission hat eine qualifizierte Frau berufen und den Zeitplan eingehalten. Ending B führt zu einem ähnlichen Ergebnis, allerdings erfolgt die Berufung ein Semester später. Mit Ending C entscheidet sich die Kommission für eine qualifizierte Frau, allerdings dauert der Prozess so lange, dass die Wunschkandidatin ihre Bewerbung zurückzieht. Hier zeigt sich die Gefahr zu langer Prozesse: Verzögerungen werden nicht nur innerhalb der Institution wahrgenommen; Kandidierenden interpretieren sie leicht als Unentschiedenheit oder Skepsis oder als einen negativen Indikator der Organisationsperformanz und neigen dazu, andere Angebote anzunehmen.

Im Szenario D schlägt die Kommission einen qualifizierten Mann vor, die berufende Fakultät weigert sich jedoch, den Berufungsvorschlag zu bestätigen, weil im Prozess gleich oder höher qualifizierte Frauen übergangen worden seien. Damit

tritt der aus Hochschulsicht ungünstigste Fall ein, weil das Berufungsverfahren neu aufgesetzt werden muss. Ein solcher Konflikt eskaliert schnell bis zur Leitungsebene und verursacht einen bildungspolitischen Reputationsschaden sowie erhebliche Opportunitätskosten. Ending E beschreibt das ähnlich ungünstige Szenario einer gespaltenen Berufungskommission. Für zwei Favoriten, einen Mann und eine Frau, findet sich keine Mehrheit. Das Verfahren wird abgebrochen, beide erhalten eine Absage. Daraus resultiert nicht nur Zeitverlust und ähnliche Kosten wie für Ending D. In einem zweiten Verfahren für dieselbe Vakanz bewerben sich tendenziell weniger qualifizierte Kandidierende, weil sie riskieren, Ressourcen in ein ergebnisloses Verfahren zu verschwenden. Entsteht die Wahrnehmung, eine Hochschule erreiche ihre Diversitätsziele aus strukturellen Gründen nicht, entstehen ihrer politischen Handlungsfreiheit erhebliche Nachteile.

Fraglos treten in der Praxis Konstellationen ein, bei denen ein qualifizierter Kandidat begründet einer Kandidatin vorzuziehen ist bzw. eine Kandidatin begründet unwählbar ist (analog Ending D & E). Das Modul schließt das keineswegs aus, fokussiert didaktisch jedoch darauf, dass Bewerbungen qualifizierter Frauen früh dem „Turniereffekt“ des Verfahrens zum Opfer fallen. Die Verläufe konzentrieren sich deshalb auf Entscheidungsmuster, die Frauen wegen *implicit bias* nach nicht-gendergerechten Kriterien eliminieren.

4 Fazit: überprüfbare Wirksamkeit praxisbasierter Trainings

Zu nicht-intendierten Nebeneffekten der Vertraulichkeit von Kommissionssitzungen und Berufungsverfahren gehört für das strategische Hochschulmanagement fehlende Klarheit über relevante Indikatoren der Qualitätssicherung auf Organisationsebene im Bereich Diversität. Selbst eine nachträgliche Reflexion allfälliger Prozessfehler verletzt das Vertraulichkeitsgebot, gefährdet die Rechtssicherheit des Verfahrens und riskiert Reputationsschäden. Ohne Anreize für rückblickende Fehlersuche können Hochschulen die Effekte von *implicit bias* in künftigen Verfahren

kaum vermeiden oder korrigieren. Das vorgestellte didaktische Modell adressiert dieses Problem mit einem ergebnisorientierten Training und betont damit das Potenzial von praxistheoretisch informierten Ansätzen. Im Vordergrund stehen nicht individuelle vorbewusste Einstellungen, sondern der reflexive Rückgriff auf *bias*-beladene Verhaltensweisen, um innerhalb einer Institution einen verbindlichen Spielraum angemessenen Verhaltens festzulegen. Damit werden zulässige Praktiken innerhalb des sozial akzeptierten Rahmens für alle Organisationsmitglieder aufgezeigt, so dass in einer gegebenen Situation die Effekte von *bias* korrekt identifiziert und Verhaltensrepertoires trainiert werden können, die verzerrende Effekte von *bias* verhindern oder zumindest verringern.

Diversität, wissenschaftliche Qualität (Exzellenz) und Prozesstreue (Effizienz) führen in Berufungsverfahren unvermeidlich zu Zielkonflikten, die sich aus Sicht verschiedener Kommissionsmitglieder unterschiedlich präsentieren. Ein problem-basierter Ansatz fokussiert deshalb Dilemmata, die keine „richtige“ Lösung haben, sondern ein differenziertes Abwägen erfordern, und macht so transparent, dass höhere Diversität nicht das einzige Ziel der Kommission (bzw. der Hochschule) sein kann. Die handelnden Personen entscheiden gemäß ihren jeweiligen Rationalitäten und routinierten Praktiken der Organisation, so dass Trainings auf konkrete Umstände vorbereiten müssen, die solche Abwägungen häufig unter Zeitdruck einfordern. Übergeordnete Lernziele des Ansatzes sind ein Sensibilisieren für solche emergenten Zielkonflikte und die Reflexion angemessener Praktiken.

5 Literaturverzeichnis

Andrews, D., Hull, T. & Donahue, J. (2009). Storytelling as an Instructional Method: Definitions and Research Questions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3.

Auspurg, K., Hinz, T. & Schneck, A. (2017). Berufungsverfahren als Turniere: Berufungschancen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. *Zeitschrift für Soziologie*, 46, 283-302.

Balzer, W. K. & Sulsky, L. M. (1992). Halo and performance appraisal research: a critical examination. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 975-985.

Banchefsky, S., Westfall, J., Park, B. & Judd, C. M. (2016). But You Don't Look Like a Scientist! Women Scientists with Feminine Appearance are Deemed Less Likely to be Scientists. *Sex Roles*, 75(3), 95-109.

Bohnet, I. (2016). *What works: gender equality by design*. Cambridge, MA: Belknap.

Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.

Brink, C. (2009). „Standards will drop“ – and other fears about the equality agenda in higher education. *Higher Education Management and Policy*, 21:1-19.

BFS (2020). *Tertiärstufe – Hochschulen*. Bern: Bundesamt für Statistik.

Correll, S., Bernard, S. & Paik, I. (2007). Getting a Job; Is there a Motherhood Penalty? *American Journal of Sociology*, 112(5), 1297-1338.

De Ridder-Symons, H. (Hrsg.) (2003). *A History of the University in Europe: vol 2, Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge: Cambridge UP.

Devine P., Forscher P., Austin, A. J. & Cox W. (2012). Long-term reduction in implicit race bias: A prejudice habit-breaking intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 1267-1278.

Devine, P. G. (1989). Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18.

Dick, P. & Nadin, S. (2006). Reproducing Gender Inequalities? A Critique of Realist Assumptions Underpinning Personnel Selection Research and Practice. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(3), 481-498.

Dobbin, F. (2009). *Inventing Equal Opportunity*. Princeton: Princeton UP.

EPFL (2020). *Report of the Commission on the Status of Women*. Lausanne: EPFs.

- Edley, N.** (2001). Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions. In M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates, *Discourse as Data: A guide to analysis*. London: Sage.
- Euler, D.** (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *Educational Design Research*, 1.
- ECU** (2013). *Unconscious Bias and higher education*. London: Equality Challenge Unit.
- Forgas, J.** (2011). She just doesn't look like a philosopher...? Affective influences on the halo effect in impression formation. *European Journal of Social Psychology*, 41, 812-817.
- GMW** (2019). *Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung*. Bonn: Gemeinsame Wissenschaftskonferenz.
- Gordon, G. & Whitchurch, C.** (Hrsg.) (2009). *Academic and Professional Identities in Higher Education*. London: Routledge.
- Greenwald, A. G. & Banaji, M. R.** (1995). Implicit Social Cognigion: Attitudes, Self-Esteem and Stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-28.
- Greenwald, A. G. & Hamilton Krieger, L.** (2006). Implicit Bias: Scientific Foundations. *California Law Review*, 94(4), 945-967.
- Hartmann, I. & Keller, N.** (2019). *St. Gallen Diversity Benchmarking 2018. Benchmarking-Bericht für Schweizer Hochschulen und Universitäten*. Universität Bern.
- Hinz, T., Findeisen, I. & Auspurg, K.** (2008). *Wissenschaftlerinnen in der DFG. Förderprogramme, Förderchance und Funktionen (1991-2004)*. Weinheim: Wiley.
- Isaac C., Balloun J. & Wofford, T.** (2020). Bias Literacy for Gender Equity: A Brief Intervention. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 59-71.
- Jackson S., Hillard A. & Schneider T.** (2014). Using implicit bias training to improve attitudes toward women in STEM. *Social Psychology in Education*, 17, 419-438.

- Kalev, A., Dobbin, F. & Kelly, E.** (2006). Best Practices or Best Guesses? Assessing the Efficacy of Corporate Affirmative Action and Diversity Policies. *American Sociological Review*, 71, 589-617.
- Kaufmann, J.** (2005). *Schmutzige Wäsche*. Konstanz: UVK.
- Kmec, J. A.** (2010). Are motherhood penalties and fatherhood bonuses warranted? Comparing pro-work behaviors and conditions of mothers, fathers and non-parents. *Social Science Research*, 40, 444-459.
- Koppetsch, C. & Burkart, G.** (2008). *Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechtsnormen im Milieuvvergleich*. Konstanz: UVK.
- Lind I. & Löther, A.** (2011). Chancen für Frauen in der Wissenschaft – eine Frage der Fachkultur? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29, 249-272.
- McPherson, M. Smith-Lovin, L. & Cook, J.** (2001). Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. *Annual Review of Sociology*, 27, 415-444.
- Mintzberg, H.** (1979). *The Structuring of Organizations*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Nentwich, J.** (2004). Puppen für die Buben und Autos für die Mädchen? Rhetorische Modernisierung in der Kinderkrippe. In G. Malli (Hrsg.), *Wider die Gleichheitsrhetorik* (S. 50-61). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Nielsen, M.** (2016). Limits to meritocracy? Gender in academic recruitment and promotion processes. *Science and Public Policy*, 43, 386-399.
- Pell, A.** (1996). Fixing the Leaky Pipeline: Women Scientists in Academia. *Animal Science*, 74, 2843-2848.
- Potter, J. & Wetherell, M.** (1986). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Reckwitz, A.** (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Rhoten, D. & Pфирman, S.** (2006). Women in interdisciplinary science: Exploring preferences and consequences. *Research Policy*, 36, 56-75.

Schwarz, N. (2000). Emotion, cognition and decision making. *Cognition and Emotion*, 14(4), 433-440.

Sloane, P. (2017). "Where no man has gone before!" – Exploring new knowledge in design-based research projects: A treatise on phenomenology in design studies. *Educational Design Research*, 1(1).

Süss, S. (2012). Diversity Management – erneut auf dem Prüfstand. In R. Ortlieb & B. Sieben (Hrsg.), *Geschenkt wird einer nichts – oder doch?* München: Hampp.

Swissuniversities (2020, i. E.). *Professorial Recruitment: Recommendations and Good Practices*.

van den Brink, M., Brouns, M. & Waslander, S. (2006). Does excellence have a gender? *Employee Relations*, 28, 523-539.

van den Brink, M. & Benschop, Y. (2011). Gender practices in the construction of academic excellence: Sheep with five legs. *Organization*, 19(4), 507-524

van den Brink, M. & Benschop, Y. (2012). Slaying the Seven-Headed Dragon: The Quest for Gender Change in Academia. *Gender, Work & Organization*, 19(1), 71-92.

van den Brink, M. & Benschop, Y. (2014). Gender in Academic Networking: The Role of Gatekeepers in Professorial Recruitment. *Journal of Management Studies*, 51(3), 460-492.

Witzig, V. (2020). Gemeinsam Haushalten. *Arbeitsteilung und Praktiken von Mütterlichkeit und Väterlichkeit in getrennten Familien*. Opladen: Budrich.

Wolf-Wendel, L. & Ward, K. (2015). Academic Mothers: Exploring Disciplinary Perspectives. *Innovation in Higher Education*, 40, 19-35.

Autor*in



Dr. Verena WITZIG || Universität St. Gallen ||
Rosenbergstrasse 51, CH-9000 St.Gallen

www.unisg.ch

verena.witzig@unisg.ch



Felix C. Seyfarth || Berinfor AG || Talacker 35, CH-8001 Zürich

www.berinfor.ch

felix.seyfarth@berinfor.ch