

Exzellente Leistungen? Studienkultur an Hochschulen

Zusammenfassung

Der Beitrag hinterfragt Professionalisierungsmöglichkeiten, institutionelle Rahmenbedingungen, Herausforderungen und Chancen an Hochschulen in Bezug auf herausragende Leistungen. Wie wird die Studien- und Lernkultur von Studierenden und Lehrenden beurteilt? Wie exzellenzfördernd wird sie wahrgenommen? Einleitend differenziert der Beitrag allgemein das Verständnis von Exzellenz in ausgewählten Konzepten zur Begabungs- und Talententwicklung mit dem Ziel der begrifflichen Verortung. Um die Frage nach der Exzellenzkultur zu klären, wurde ein Fragebogen zur Lehr- und Lernkultur an Hochschulen für den deutschen Sprachraum übersetzt und pilotiert.

Schlüsselwörter

Exzellenzkultur, Lehrkultur, Leistungsexzellenz, Expertiseentwicklung, Talent

-
- 1 Corresponding Author; Pädagogische Hochschule Salzburg / Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung; silke.rogl@phsalzburg.at; ORViD 0009-0003-9421-5343
 - 2 Pädagogische Hochschule Salzburg / Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung; elisabeth.boegl@phsalzburg.at; ORCiD 0009-0005-7372-2113

Excellence in studies? Study culture at universities

Abstract

The article reflects on the prospects for professionalization, institutional framework conditions, challenges, and opportunities at universities with respect to exceptional performance. It explores the assessment of the study- and learning-culture by students and teachers, and the extent to which it is perceived as conducive to excellence. The article commences by delineating the prevailing conceptions of excellence in selected models of giftedness and talent development. To elucidate the specific culture of excellence, a questionnaire on the teaching and learning culture at universities was translated and piloted for the German-speaking area.

Keywords

culture of excellence, teaching culture, excellence, skills development, talent

1 Einleitung

Während Begabungsförderung oder Talententwicklungsprogramme an Österreichs Pflichtschulen zumindest thematisiert werden, fehlt analog dazu weitgehend ein österreichweiter Diskurs zur Exzellenzförderung an Hochschulen und Universitäten (Hinterplattner & Sabitzer, 2022; Fritz & Luger-Bazinger, 2019). Eine 2014 durchgeführte Befragung (Müller, 2016) zeigt, dass Lehrende an Pädagogischen Hochschulen nur über geringes facheinschlägiges Wissen zum Thema Begabungs- und Begabtenförderung verfügen. Wo kein Wissen und Bewusstsein vorhanden ist, findet wenig Förderung oder Unterstützung statt. Mangelnde Positionierung im Feld der Exzellenz zeigen auch internationale Hochschulrankings, in welchem Wien als einzige österreichische Universität mit Platz 110 unter den 200 weltbesten liegt (Times Higher Education, 2025). Hier gilt es eine Kehrtwende einzuleiten. Handlungsbedarf ist offensichtlich vorhanden.

Wichtig für die Einführung und Wirksamkeit entsprechender Förderkonzepte ist zunächst der Wandel der Hochschulkultur zu einer Kultur der Exzellenz (Kamans & Van Gorp, 2020). Das *Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung* (ÖZBF) veröffentlichte zehn Handlungsempfehlungen für den Bereich der Hochschule (Resch & Rogl, 2019), um den Stellenwert von Exzellenzförderung an österreichischen Hochschulen zu stärken. Die erste Handlungsempfehlung lautet, eine „Begriffsdiskussion zur Exzellenzförderung an österreichischen Hochschulen [zu] führen“ (Resch & Rogl, 2019, S. 45). In den Niederlanden wurde ein Fragebogen zur Exzellenzkultur an Hochschulen konzeptioniert, welcher nun für österreichische Standorte übersetzt und pilotiert wurde.

2 Der Begriff Exzellenz und exzellenzförderndes Umfeld als theoretische Rahmung

2.1 Exzellenz in Modellkonzepten der Begabungs- und Expertiseforschung

In der Begabungs- und Expertiseforschung finden vielfältige Begrifflichkeiten für das Konstrukt der Exzellenz Verwendung. Zur Verortung des Exzellenzverständnisses wurden vier prototypische Modelle ausgewählt: das *Differenzierte Begabungs- und Talentmodell* (DMGT) von Gagné (2004, 2013) als Moderatorenmodell, für die Expertiseforschung Ericsson (u. a. Ericsson et al., 1993) und Gruber (u. a. Gruber et al., 2008), für den systemischen Zugang das *Aktiotop-Modell* (u. a. Ziegler, 2017) und als synthetisches Modell aus Theorie und Praxis das *Talent Development MEGA-Model* (Subotnik et al., 2011). In diesen Modellen und Ansätzen stößt man sowohl auf unterschiedliche als auch synonyme Verwendungen von Exzellenz, Talent oder Expertise.

2.1.1 Exzellenz als Ziel der Talententwicklung im DMGT-Modell 2.0

Das *Differenzierte Begabungs- und Talentmodell* (DMGT) von Gagné (2004, 2013) beschreibt den Talententwicklungsprozess als Transformation von außergewöhnlichen natürlichen Fähigkeiten hin zu hervorragenden, systematisch entwickelten Kompetenzen, die Gagné „Talente“ nennt:

„*Talent* designates the outstanding mastery of systematically developed abilities (or skills) and knowledge in at least one field of human activity to a degree that places an individual at least among the top 10 per cent of age peers who are or have been active in that field or fields“ (Gagné, 2004, S. 120).

Gagné verwendet den Begriff Talent als Entwicklungskonstrukt – „Talent is a developmental construct“ (Gagné, 2004, S. 124).

Auf den Talententwicklungsprozess wirken zwei Arten von Katalysatoren maßgeblich ein: zum einen Umweltfaktoren wie kulturelles, soziales, familiäres Milieu mit Eltern, Peers, Lehrpersonen, Mentor:innen, Fördermaßnahmen etc., zum anderen intrapersonale Einflüsse wie physische und mentale Merkmale, z. B. Motivation oder Werte. Zusätzlich legt Gagné der Talententwicklung den Faktor „Chance“ (Gagné, 2004, S. 128–129) zugrunde, in dessen Bedeutung Glück, Zufall, Möglichkeiten oder Gelegenheiten mitschwingen.

Der Talententwicklungsprozess soll zu einem konkreten Exzellenz-Ziel, „specific excellence goal“ (Gagné, 2013, S. 8), führen. In dieser Formulierung wird die Verknüpfung von Gagnés Talent-Begriff mit dem Konstrukt der Exzellenz evident.

2.1.2 Expertisierung und deliberate practice in der Expertiseforschung

Die Expertiseforschung (Ericsson et al., 1993; Gruber et al., 2008; Gruber & Ziegler, 1996), erweitert in den 1990er-Jahren die Begabungsforschung durch ihren retrospektiven Blick auf Expertisierungsprozesse in Musik, Sport, Wissenschaft oder Schach. So formuliert sie die „10-Jahresregel“ bzw. die „circa 10.000 Stunden an Übung“, durch die sich Expert:innen von Noviz:innen unterscheiden. Mit *Deliberate Practice* (Ericsson & Harwell, 2019) betitelt sie das bewusste, hoch organisierte, strukturierte Training technischer Fähigkeiten und Fertigkeiten mit dem Ziel der kontinuierlichen Leistungsverbesserung, das von qualifizierten Trainer:innen, Coaches oder Mentor:innen mit Feedback begleitet und überwacht wird. Sie betont den Stellenwert zentraler Begleitpersönlichkeiten, den „Persons in the Shadow“ (Gruber et al., 2008), die bewusst aufgesucht oder zufällig getroffen, den Weg exzellenter Personen ausschlaggebend geprägt haben. Die Expertiseforschung geht vom exzellenten Endprodukt aus, wofür der Terminus der Expertise bzw. der Expert:innenleistung verwendet wird, der als Synonym zum Exzellenzbegriff verstanden werden kann. Die Expertiseforschung definiert „true expertise“ als „measurable, consistently superior performance“ (Ericsson et al., 2006, S. 117).

2.1.3 Leistungsexzellenz als effektive Interaktion mit der Umwelt im Aktiotop-Modell

Ziegler (2017) legt mit dem systemischen Zugang im *Aktiotop-Modell* den Fokus auf eine förderliche Umwelt als zentralen Bestandteil der Begabungsförderung (Ziegler, Stoeger & Vialle, 2012). Bisherige Förderparadigmen verorteten Leistungsexzellenz einzig in der Person mit ihren spezifischen Charakteristika (Ericsson et al., 1993; Gagné, 2004, 2013; Gruber et al., 2008). Der Aktiotop-Ansatz vereint Person und Umfeld als systemische Gesamtheit. Personen orientieren und entwickeln sich im Zuge ihrer Expertisierung am Umfeld. Leistungsexzellenz ist das Ergebnis vielfacher Adaptionen bzw. Interaktionen zwischen Person und Umwelt:

„*Leistungsexzellenz* wird Personen zugeschrieben, bei denen begründet zahlreiche effektive Interaktionsmöglichkeiten mit den dynamischen, komplexen Umwelten vermutet werden, die eine Domäne konstituieren. Häufig werden diese effektiven Handlungen selbst ebenfalls als leistungsexzellant ausgezeichnet“ (Ziegler & Stöger, 2011, S. 3).

2.1.4 Eminence im MEGA-Modell

Das *Talent Development MEGA-Model* (Subotnik et al., 2011) skizziert die Transition vom anfänglichen Potenzial, über Kompetenz und Leistung hin zu Expertise und Eminenz in domänenabhängigen Entwicklungswegen. Der Fokus in der Förderung wird anfänglich auf die Person, dann den Prozess und schließlich immer mehr auf das exzellente Produkt gelenkt. Parallel dazu werden drei Phasen in der Förderung als Instruktionsmodi unterschieden (Bloom, 1985). Am Beginn steht *Teaching for Falling in Love*, um die Begeisterung für das jeweilige Thema bzw. den Bereich zu wecken. Daraufhin folgt Strenge und Disziplin im *Teaching for Technique* zum Erwerb domänenspezifischer Erkenntnisse und Fertigkeiten. In weiterer Folge liegt der Fokus auf höheren Stufen der Talententwicklung im *Mentoring for Personalized Niche* zum Finden des ganz persönlichen Schwerpunktes als Alleinstellungsmerkmal.

Expertise nimmt in diesem Modell den Stellenwert einer wissensdominierten Vorstufe von Eminenz ein. Eminenz wird als voll entwickeltes Talent definiert. Hochtalentierte Individuen produzieren bahnbrechende, domänenverändernde Entdeckungen und kreative Leistungen, die eine dauerhafte Wirkung für eine Domäne haben sowie von Expert:innen der Domäne als solche anerkannt werden. Exzellenz kann in diesem Modell synonym zum Eminenz-Begriff verstanden werden:

„Eminence is the title reserved for individuals with fully developed talents who are extremely gifted in a domain relative to other highly gifted producers and performers in that domain“ (Worrell et al., 2018, S. 249/1).

Eminenz ist zudem klar intendiertes, oberstes Ziel der Talentförderung (Subotnik et al., 2011) in Kombination mit dem zweiten, individuellen Ziel der Selbstverwirklichung. Die Erfüllung beider Ziele soll ein hohes Level an individueller Zufriedenheit, an Wohlbefinden, sowie einzigartige, exzellente Beiträge für die Gesellschaft garantieren:

„We assert that aspiring to fulfill one’s talents and abilities in the form of transcendent creative contributions will lead to high levels of personal satisfaction and self-actualization as well as produce yet unimaginable scientific, aesthetic, and practical benefits to society“ (Subotnik et al., 2011, S. 3/1).

Eminenz braucht sowohl eine Umwelt, die entsprechende Möglichkeiten und Angebote zur Verfügung stellt, als auch die Eigeninitiative der begabten Person.

2.2 Exzellenzkultur und Exzellenzverständnis im Fragebogen

Eine Kultur der Exzellenz ist

„[eine] Kultur, in der Studierende Spitzenleistungen erbringen wollen, dürfen und können, durch eine Gemeinschaft, die Spitzenleistungen positiv sieht, durch eine Didaktik, die darauf abzielt, Spitzenleistungen zu ermöglichen und die vielen verschiedenen Formen anzuerkennen, in denen Spitzenleistungen

auftreten können“ (Kamans & de Jong, o. J., S. 1; Kamans & Van Gorp, 2020).

Diese Definition spiegelt eine systemische Sicht auf die Exzellenzentwicklung wider (siehe 2.1.3 und 2.1.4).

2.2.1 Rahmen zur Erfassung der Exzellenz-Konzepte: Framework for Analyzing Conceptions of Excellence FACE

Um Eindeutigkeit bei der Definition von Exzellenz zu erlangen und das Exzellenz-kultur-Verständnis klar zu erfassen, wurde literaturbasiert ein „Framework for Analyzing Conceptions of Excellence FACE“ (Jong de et al., 2021) entwickelt. Ziel ist, Konzepte und Sichtweisen zu Exzellenz von Studierenden und Lehrenden zu erfragen: *Wer ist exzellent? Was ist exzellent bzw. zeichnet eine exzellente Leistung aus? Warum ist es wichtig, Exzellenz zu fördern? Wie kann Exzellenz am besten gefördert werden?* Die Antworten mit impliziten Glaubenssätzen, Werten und Normen zum Konzept von Studierendenexzellenz werden auf einem Inklusiv-Exklusiv-Kontinuum abgebildet (siehe Abb. 1). Der exklusive, ausschließende Pol bezieht sich auf das Verständnis von Exzellenz als Unterscheidungsmerkmal, als soziale Bezugsnorm vor dem Hintergrund, dass nicht jede Person Exzellenz erreichen kann. Das inklusive Exzellenz-Verständnis als gegenteiliger Pol fokussiert die individuelle Bezugsnorm.

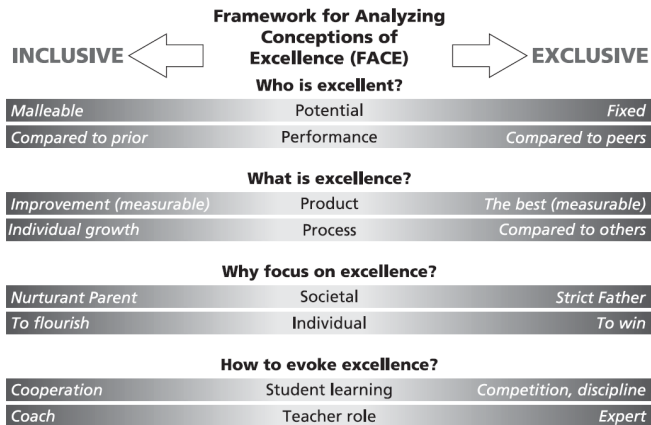


Abb. 1: Framework for analyzing conceptions of excellence (FACE; Jong de et al., 2021, S. 1476)

Das jeweilige Verständnis von Exzellenz und exzellenter Leistung hat zentrale Auswirkungen auf die Förderung und Entwicklung von Exzellenz. Das Framework und auch das Reflexionstool basieren auf der Annahme, dass Konzepte von Studierendenexzellenz mit persönlichen Überzeugungen, Werten und Normen zusammenhängen, welche wiederum maßgeblichen Einfluss auf das Lehren der Lehrpersonen sowie das Lernen der Studierenden ausüben:

„These beliefs, values and norms, although not always made explicit, influence how teachers shape their teaching and how students evaluate their learning“ (Jong de et al., 2021, S. 1470).

2.2.2 Dimensionen des Frameworks mit Bezug auf das Exzellenzverständnis der ausgewählten Modelle

In den oben dargelegten Talententwicklungsmodellen finden sich sowohl exklusive als auch inklusive Exzellenzpositionierungen.

Auf die Frage *Wer exzellent sei* gibt es beide Positionen. Die dargestellten Begabungsmodelle proklamieren mit dem Verständnis des veränderbaren und entwickelbaren Potenzials („Potential“) eine inklusive Sicht. Dieses wird als formbar angesehen und muss sich im Prozess mehrfacher Transitionen (Subotnik et al., 2011) durch den förderlichen Einfluss verschiedener Katalysatoren (Gagné, 2004, 2013), durch eine begabungsförderliche Umwelt (Ziegler, 2008) und die Begleitung von Expert:innen (Ericsson & Harwell, 2019; Gruber et al., 2008) zu exzellenter Leistung entwickeln. Ein exklusiver Fokus auf Leistungsexzellenz zeigt sich bei der Definition der exzellenten Performanz („Performance“), die zumeist im Vergleich mit Peers bzw. dem Durchschnitt gefunden wird (Gagné, 2004; 2013). Das MEGA-Model (Subotnik et al., 2011) definiert extrem begabte Menschen als „relative to other highly gifted producers and performers in that domain“ (Worrell et al., 2018, S. 249/1). In der Expertiseforschung zeigt sich sowohl eine exklusive Sicht als auch eine inklusive Perspektive: retrospektive Betrachtung als exklusiver Zugang und *Deliberate Practise* mit dem Ziel der kontinuierlichen, individuellen Leistungsverbesserung, welches den Vergleich mit eigener, vorausgehender Leistung impliziert, auf der anderen Seite (Ziegler, 2008).

Der Blick auf die begabte Person und ihr Potenzial wird in FACE ergänzt durch die zweite Frage, *was als exzellent gesehen wird*, unterteilt in die beiden Aspekte „Product“ und „Process“. Das MEGA-Modell bringt hier im 3-Schritt „Person – Process – Product“ (Subotnik et al., 2011, S. 34) zum Ausdruck, dass sich im Zuge der Talententwicklung der Entwicklungsfokus von der Person über den Prozess bis hin zum Produkt verschiebt, wenngleich alle drei relevant sind.

Die dritte Frage in FACE nach dem *Warum*, dem Grund für die Betrachtung oder Auseinandersetzung mit Exzellenz, beantwortet das MEGA-Modell, indem es als

zwei zentrale Ziele der Talententwicklung sowohl die individuelle Selbstverwirklichung als auch die gesellschaftlichen Vorteile von bahnbrechenden Erfindungen oder Leistungen betont (Subotnik et al., 2001). Der Blick auf das Individuum bildet sich am inklusiven Kontinuumende von FACE („To flourish“) ab, während der gesellschaftliche Profit am exklusiven, kompetitiven Ende („Strict Father“) angesiedelt ist.

Die vierte Frage von FACE thematisiert das *Wie*. Die Rolle der Lehr- bzw. Förderperson („Teacher role“) ist hier differenziert in die des Coaches am inklusiven und die der Expertin bzw. des Experten am exklusiven Pol. Beide können mit den drei Instruktionsmodi des MEGA-Models (Subotnik et al., 2011) in Zusammenhang gebracht werden, dem *Teaching for Falling in Love*, dem *Teaching for Technique* sowie dem *Mentoring for Personalized Niche*, welche jeweils Merkmale beider Kontinuumenden aufweisen. Die Expertiseforschung spricht hier von meist mehreren „Persons in the Shadow“ (Gruber et al., 2008), welche die Talententwicklung maßgeblich prägen.

3 Übersetzung und Pilotierung des Fragebogens zur Exzellenzkultur

3.1 Genese und Entwicklung des Fragebogenkonzepts

Zielsetzung des ursprünglichen Fragebogens (Kamans & Van Gorp, 2020) war, einen Einblick in die jeweilige Hochschulkultur im Hinblick auf Spitzenleistungen zu ermöglichen, welches Leistungsexzellenzverständnis und welche Exzellenzkultur die Hochschule prägen und welche pädagogischen Auswirkungen sich daraus für die Förderung exzellenter Studierender ergeben. Auf Grundlage einer umfangreichen systematischen Literaturstudie zu Exzellenzkultur in der (Hoch)-Schulbildung, ergänzt um qualitative Interviewanalysen, Expert:innenrunden, Adaptierungen, Pretestungen und Pilotierungen an Studierenden (N = 41) und Lehrenden wurde der Fra-

gebogen in der vorliegenden Form mit 7 Skalen in Niederländisch und Englisch entwickelt (für eine ausführliche Darstellung s. Kamans & Van Gorp, 2020). Er misst eine Auswahl von vier Konstrukten mit unterschiedlichen Dimensionen, welche gemeinsam die Exzellenzkultur abbilden (Van Gorp et al., 2017; Kamans & Van Gorp, 2020; Tabelle 2 zeigt eine Übersicht der Konstrukte und Skalen. Der Link zum niederländischen Fragebogen und zur englischen Übersetzung befindet sich im Anhang).

3.2 Deutsche Übersetzung und Pilotierung

Das Ziel dieser Studie war, den bestehenden Fragebogen zu übersetzen und Adaptionen in der Skalierung vorzunehmen, zu testen und für den weiteren Einsatz an deutschsprachigen Hochschulen verfügbar zu machen.

Der Übersetzungsprozess wurde im mittlerweile etablierten Team Approach (Behr et al., 2015) organisiert, indem sich mehrere Personen mit unterschiedlichen Qualifikationen in den mehrstufigen Übersetzungs- und Adaptionsprozess einbrachten. Der Transfer der niederländischen Version der Items erfolgte im ersten Schritt mittels Übersetzungssoftware, daraufhin eine Rückübersetzung und Vergleich mit der englischen Version der übersetzten Items. In einer Expert:innen-Runde, der Vertreterinnen des *Österreichischen Zentrums für Begabtenförderung und Begabungsforschung* (ÖZBF) sowie des *Hochschulnetzwerks Begabungsforschung und -förderung* der Universitäten Mozarteum und Paris Lodron Salzburg sowie der Pädagogischen Hochschule Salzburg angehörten, wurde Feedback zu Formulierungen und Fachtermini im deutsch-österreichischen Begriffsverständnis eingeholt und vereinzelt adaptiert. Zur Nachvollziehbarkeit findet sich im Anhang der Link zur Originalversion. In der ursprünglichen Version waren unterschiedliche Antwortskalen in Verwendung, sowohl verbalisierte als auch endpunktbenannte Skalen von „überhaupt nicht – vollkommen, nie – immer“ bzw. Zustimmung mit unterschiedlichen Breiten von 5, 6 oder 7. In der deutschen Übersetzung wurden die Verbalisierung 1–7 für alle Skalen ebenso wie die Formulierung des Endpunkts 1 „stimme überhaupt

nicht zu“ bis 7 „stimme völlig zu“ vereinheitlicht. Gründe für diese Adaptionen liegen in der Optimierung für Anwender:innen und Auswertung. Aufgrund der einheitlichen Endbepunktung können die Skalen als intervallskaliert gelten und auch die Anwender:innenseite konnte so optimiert werden (Porst, 2013).

Die Erhebung zur Fragebogenpilotierung für Lehrende und Studierende wurde online mittels Limesurvey im April 2024 an der Paris-Lodron-Universität Salzburg durchgeführt. Insgesamt nahmen 487 Studierende und Lehrende der Paris Lodron Universität Salzburg teil (s. Tabelle 1).

	Studierende	Lehrende	Gesamt
N	359 (73,7 %)	128 (26,3 %)	487 (100 %)
Geschlecht w	300	56	356 (73,1 %)
Geschlecht m	52	60	112 (23 %)
Geschlecht divers / offen / keine Angabe	1 / 1 / 5	1 / 0 / 11	2 (0,4 %), 1 (0,1 %), 16 (3,3 %)
Mittelwert Alter (Standardabweichung)	27,37 (9,49)	49,36 (10,65)	33,53 (SD 13,78)

Tabelle 1: Soziodemografie

4 Finale Skalen in der Lehrenden- und Studierendenversion

Der übersetzte Fragebogen beinhaltet fünf Skalen für Lehrende und sieben für Studierende. Bis auf die beiden ergänzten Skalen der Studierenden („Ambitionierte Studienkultur – individuell“ und „Stereotypisierung von herausragenden Studierenden“) sind die Fragen ident, jeweils im Einleitungssatz für die Zielgruppe formuliert. Tabelle 2 zeigt eine Übersicht der Skalen nach Konstrukt, Dimension, Zielgruppe,

Inhalt, Anzahl der Items und Reliabilität *Cronbachs Alpha* als Maß für interne Konsistenz ausgewiesen (Cronbach, 1951):

Konstrukt	Skalenname / Dimension	Zielgruppe	Inhalt	Items	Reliabilität (α)
Ambitionierte & ehrgeizige Studienkultur	Ambitionierte Studienkultur – individuell	Studierende	Motivation, Arbeitsdisziplin, Differenz zwischen Werten und Verhalten	8	.856
	Ambitionierte Studienkultur – kollektiv	Studierende & Lehrende	Wahrgenommene Motivation und Arbeitshaltung der Mitstudierenden bzw. Studierenden	8	.915
	Leistungsorientierte Lernkultur	Studierende & Lehrende	Bedeutung ehrgeiziger Arbeitshaltung und Leistungsorientierung seitens der Lehrenden	5	.796
Wertschätzung hervorragender Leistungen	Wertschätzung von herausragenden Leistungen	Studierende & Lehrende	Wahrnehmung gesellschaftlicher und individueller Wertschätzung exzellenter Leistungen; förderliche/ hemmende gesellschaftliche Normen	4	.821
	Stereotypisierung von herausragenden Studierenden	Studierende	soziale Normen und Sichtweisen; 3 Subskalen: Kompetenz, Wärme, negatives Stereotyp	11	.744

Leistungen	Vorstellungen von Exzellenz	Studierende & Lehrende	3 Subskalen: „High Achiever“ „Curiosity Driven“ „Engaged Talent“ ³	11	.879
Herausragende zeigen dürfen	Exzellenz-anregende Didaktik	Studierende & Lehrende	Förderung exzellenter Leistungen, Anforderungen, Vertiefungsangebote	9	.874

Tabelle 2: Überblick der Skalen mit übergeordneten Konstrukten

Die Zustimmung zu den Formulierungen erfolgt anhand einer 7-stufigen Skala mit den Endpolen „*stimme überhaupt nicht zu*“ bis „*stimme völlig zu*“.

5 Ergebnis und Diskussion

Die Skalen aus dem niederländischen und englischen Fragebogen zur Exzellenzkultur in der deutschen Übersetzung mit vereinheitlichter Skalierung liefern zufriedenstellende Cronbachs Alpha-Werte. Das FACE-Framework ermöglicht, die Ergebnisse aus dem Fragebogen, die Konzepte und Sichtweisen zu Exzellenz von Studierenden und Lehrenden, zu hinterfragen und anhand der FACE-Positionen zu diskutieren: Nach der ersten Verortung des Begriffsverständnisses — *Wen oder was bezeichnen wir als exzellent, was zeichnet eine exzellente Leistung aus?* — wäre der nächste Schritt eine gemeinsame Begründung zu formulieren – *Warum ist es allen Beteiligten der Hochschule wichtig, Exzellenz zu fördern?* Nach dieser zentralen Ba-

3 „High Achiever“ fallen durch hohe Leistungen auf, streben nach guten Noten, sind leistungsstark und schnell-lernend. „Curiosity Driven“ sind durch ihren ausgeprägten Wissensdurst gekennzeichnete, neugierige Talente. „Engaged Talent“ zeigen Studierende, die sich durch Aktivität und Teilhabe auszeichnen, das eigene Talent zum Nutzen der Gesellschaft einzusetzen etc. (Kamans & Van Gorp, 2020).

sis können Ziele zur Exzellenzkulturgestaltung formuliert werden: *Wie kann Exzellenz an unserem Standort am besten gefördert werden?* Es empfiehlt sich, diese im Austausch und Diskurs mit den Gruppen bzw. Verantwortlichen der Hochschule auszulegen. Ein Wandel der Hochschulkultur vollzieht sich nicht autokatalytisch (Kamans & Van Gorp, 2020). Exzellente Forschende sind nicht automatisch auch exzellente Lehrende oder ziehen exzellente Studierende an. Selbst die Einführung struktureller Veränderungen, wie z. B. Honors-Programme, führt nicht zwangsläufig zu einem Wandel. Eine Analyse der vorherrschenden Kultur und ein Diskurs darüber ist die Voraussetzung für einen wirksamen Change (Fritz & Luger-Bazinger, 2019).

6 Fazit und Ausblick

Ein fundiertes Erhebungsinstrument zur Qualität und Exzellenzausrichtung der Studien- und Lehrkultur an deutschsprachigen Universitäten und Hochschulen steht nunmehr mit 7 Skalen zur Verfügung und zur Nutzung an Hochschulen bereit. Es können damit Aspekte der leistungsorientierten Lernkultur und exzellenzanregenden Didaktik sowie Stereotypisierungen von Exzellenz erhoben werden. Der Fragebogen ermöglicht im ersten Schritt Universitäten und Hochschulen, den Diskurs zur Exzellenzkultur zu eröffnen. Er adressiert sowohl Verantwortliche der Hochschulgovernance als auch Lehrende und Studierende. Der erfolgreiche Einsatz des Fragebogens ist vom Interesse und der Veränderungsbereitschaft der Institution und ihrer Akteur:innen abhängig. Eine Erhebung wäre der erste Schritt in Richtung einer gelebten, nachhaltigen Exzellenzförderung. Er muss von den steuernden Systemebenen initiiert werden, ebenso wie der darauffolgende innerhochschulische, moderierte Diskurs zur Optimierung der Exzellenzkultur am Standort, in den alle Beteiligten (Lehrende und Lernende) involviert sind. Die in diesem Austausch identifizierten konkreten Umgestaltungen bzw. Change-Prozesse zur Stärkung der Exzellenzkultur können vielfältig sein. Das Whitepaper (Resch & Rogl, 2019) gibt dazu Anregung: Aufnahme von Aspekten der Exzellenzförderung als Leistungsdimension in die Qualifizierungsvereinbarungen von Lehrenden, Fragen zur Exzellenzförderung in

der Lehrveranstaltungsevaluation verankern, Information über den jeweiligen Exzellenzfaktor einzelner Studiengänge bereitstellen, Honors-Programme und Mentoring-Programme implementieren. Erstrebenswertes Ziel dieser gesamten Entwicklung ist eine Hochschulkultur, die Leistungen wertschätzt und institutionelle Rahmenbedingungen schafft, um Exzellenzentwicklung zu ermöglichen.

7 Limitationen und Acknowledgements

Limitierend muss angemerkt werden, dass bei der Pilotierung keine Vergleiche gezogen werden konnten, da es keine weitere Hochschulstichprobe gibt. Weiters wäre eine engere Verknüpfung mit den Ergebnissen, Auswertungen und Interpretationen des Ursprungsfragebogens wünschenswert gewesen.

Die Pilotstudie wurde vom *Hochschulnetzwerk Begabungsforschung und -förderung Salzburg* unterstützt. Dabei sei an dieser Stelle Assoz. Prof. Mag. Dr. Bettina Bussmann und Studienassistentin Jana Brenner für ihre Beteiligung bei der Konzeption und Umsetzung der Pilotierung herzlich gedankt.

Literaturverzeichnis

- Behr, D., Braun, M., & Dorer, B. (2015). *Messinstrumente in internationalen Studien (GESIS Survey Guidelines)*. https://doi.org/10.15465/gesis-sg_006
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. Ballantine Books.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- De Jong, N. A., Boon, M., Van Gorp, B., Büttner, S. A., Kamans, E., & Wolfensberger, M. V. C. (2021). Framework for analyzing conceptions of excellence in higher education: a reflective tool. *Higher Education Research & Development*, 41(5), 1468–1482. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1915964>

- Ericsson, K. A., & Harwell, K. W. (2019). Deliberate Practice and Proposed Limits on the Effects of Practice on the Acquisition of Expert Performance: Why the Original Definition Matters and Recommendations for Future Research. *Frontiers in Psychology, 10*, 2396. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02396>
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100*(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Ericsson, K., Prietula, M., & Cokely, E. (2006). The making of an expert. *Harvard Business Review, 85*(7–8), 114–121.
- Fritz, A., & Luger-Bazinger, C. (2019). 10 Handlungsempfehlungen für den Bereich Hochschule. In C. Resch & S. Rogl (Hrsg.), *White Paper Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung: 20 Handlungsempfehlungen für Schule und Hochschule* (S. 44–65). ÖZBF.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies, 15*(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. *Talent Development and Excellence, 5*(1), 5–19.
- Gruber, H., Lehtinen, E., Palonen, T., & Degner, S. (2008). Persons in the shadow: Assessing the social context of high abilities. *Psychology Science, 50*(2), 237–258.
- Gruber, H., & Ziegler, A. (Hrsg.). (1996). *Expertiseforschung. Theoretische und methodische Grundlagen*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-12111-4>
- Hinterplattner, S., & Sabitzer, B. (2022). Potentials and Challenges in New Honors Programs in Austria. In G. Harper (Hrsg.), *Honors Education around the World* (S. 112–128). Cambridge Scholars Publishing.
- Kamans, E., & Van Gorp, B. (2020). *Handleiding Vragenlijst Cultuur Van Excellentie*. <https://research.hanze.nl/en/publications/handleiding-vragenlijst-cultuur-van-excellentie>
- Kamans, E., & De Jong, N. (n. d.). *Modellrapport Vragenlijst Cultuur Van Excellentie*. https://research.hanze.nl/files/34670376/Modelrapport_vragenlijst_CvE.pdf
- Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z., & Oswald, F. L. (2014). Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: a meta-analysis. *Psychological Science, 25*(8), 1608–1618. <https://doi.org/10.1177/0956797614535810>

Müller, M. (2016). *Begabungsförderung in der Lehrer/innenbildung – Voraussetzungen und Rahmenbedingungen. Eine empirische Untersuchung an den Pädagogischen Hochschulen Österreichs*. LIT.

Porst, R. (2013). *Fragebogen: Ein Arbeitsbuch*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4>

Resch, C., & Rogl, S. (Hrsg.). (2019). *White Paper Begabungs-, Begabten- und Exzellenzförderung: 20 Handlungsempfehlungen für Schule und Hochschule*. ÖZBF.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
<https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

Times Higher Education (2025). *World University Rankings*.
<https://www.timeshighereducation.com/how-participate-times-higher-education-rankings>

Van Gorp, B., De Jong, N., Kamans, E., & Buttner, S. (2017). Identifying a Culture of Excellence. *Journal of the European Honors Council*, 1(1), 1–4.
<https://doi.org/10.31378/jehc.31>

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., & Olszewski-Kubilius, P. (2018). Talent development: a path toward eminence. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick & M. Foley-Nicpon (Hrsg.), *APA handbook of giftedness and talent* (S. 247–258). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/0000038-016>

Ziegler, A. (2017). *Hochbegabung* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt; UTB.

Ziegler, A., & Stöger, H. (2011). Expertisierung als Adaptions- und Regulationsprozess: Die Rolle von Bildungs- und Lernkapital. In M. Dresel & L. Lämmle (Hrsg.), *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (Talentförderung – Expertiseentwicklung – Leistungsexzellenz, Bd. 9, S. 131–152). LIT.

Ziegler, A., Stoecker, H., & Vialle, W. (2012). Giftedness and Gifted Education: The Need for a Paradigm Change. *Gifted Child Quarterly*, 56(4), 194–197.
<https://doi.org/10.1177/0016986212456070>

Anhang

Originalversion des Fragebogens

https://research.hanze.nl/ws/portalfiles/portal/34670342/Handleiding_vragenlijst_CvE.pdf

Fragebogen in der Studierendenversion

1-7-stufige Skala „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme völlig zu“.

Ambitionierte Studienkultur – individuell

In meinem Studium

- *bin ich eifrig.*
- *bin ich sehr motiviert.*
- *finde ich es wichtig, hervorragende Leistungen zu erbringen.*
- *ist es mir wichtig, gute Noten zu bekommen.*
- *arbeite ich diszipliniert.*
- *denke ich, dass es wichtig ist, hart zu arbeiten.*
- *lerne ich gerne.*
- *finde ich es wichtig, mich weiterzuentwickeln.*

Ambitionierte Studienkultur – kollektiv

Von den Studierenden in meinen Kursen

- *sind alle eifrig.*
- *sind alle sehr motiviert.*
- *halten es alle für wichtig, hervorragende Leistungen zu erbringen.*
- *finden es alle wichtig, gute Noten zu bekommen.*
- *arbeiten alle diszipliniert.*
- *halten es alle für wichtig, hart zu arbeiten.*

- *haben alle Spaß am Lernen.*
- *finden es alle wichtig, sich weiterzuentwickeln.*

Leistungsorientierte Lernkultur

Die Lehrenden in meinem Studium finden es sehr wichtig, dass Studierende

- *sehr motiviert sind.*
- *hervorragende Leistungen erbringen wollen.*
- *gute Noten bekommen.*
- *mit Disziplin arbeiten.*
- *darauf fokussiert sind, ihre Talente zu entwickeln.*

Wertschätzung von herausragenden Leistungen

In meinem Studium

- *würdigen Lehrende die herausragenden Leistungen von Studierenden.*
- *werden herausragende Leistungen hervorgehoben.*
- *bewundern Studierende die herausragenden Leistungen von Kommiliton:innen.*
- *würdigen Studierende die herausragenden Leistungen ihrer Kommiliton:innen.*

Stereotypisierung von herausragenden Studierenden

Meine Kommiliton:innen denken bei herausragenden Studierenden, dass sie ... sind.

- *eifrig*
- *fähig*
- *ehrgeizig*
- *kompetent*
- *intelligent*
- *herzlich*
- *freundlich*

- *liebenswürdig*
- *nerdig*
- *besserwisserisch*
- *streberhaft*

Vorstellungen von Exzellenz

Hervorragende Studierende

- *erzielen gute Noten.*
- *eigenen sich Wissen schneller an als Mitstudierende.*
- *sind schlau.*
- *streben nach guten Noten.*
- *sind neugierig.*
- *nehmen Herausforderungen an.*
- *sind wissbegierig.*
- *ergreifen Initiative.*
- *engagieren sich für die Gemeinschaft.*
- *zeigen persönliche Führungsqualitäten.*
- *kennen ihre Stärken.*

Exzellenz-anregende Didaktik

In meinem Studiengang

- *werden hohe Anforderungen an die Studierenden gestellt.*
- *werden gute Studierende anerkannt.*
- *erhalten gute Studierende zusätzliche Weiterentwicklungs-Angebote.*
- *werden Studierende kognitiv herausgefordert.*
- *sind Studierende motiviert, mehr zu leisten.*
- *werden Studierende bei der Entdeckung ihrer Talente unterstützt.*
- *werden die Studierenden herausgefordert, ihr kreatives Potenzial voll zu nutzen.*

- *werden die Studierenden dabei unterstützt, ihre beruflichen Fähigkeiten voll zu entfalten.*
- *werden die Studierenden angeregt, ihre Forschungskompetenzen optimal zu entwickeln.*

Fragebogen in der Lehrendenversion

1-7-stufigen Skala „*stimme überhaupt nicht zu*“ bis „*stimme völlig zu*“.

Ambitionierte Studienkultur – kollektiv

Von den Studierenden in meiner Lehre

- *sind alle eifrig.*
- *sind alle sehr motiviert.*
- *halten es alle für wichtig, hervorragende Leistungen zu erbringen.*
- *finden es alle wichtigen, guten Noten zu bekommen.*
- *arbeiten alle diszipliniert.*
- *halten es alle für wichtig, hart zu arbeiten.*
- *haben alle Spaß am Lernen.*
- *finden es alle wichtig, sich weiterzuentwickeln.*

Leistungsorientierte Lernkultur

Mein Kolleg:innen finden es sehr wichtig, dass Studierende

- *sehr motiviert sind.*
- *hervorragende Leistungen erbringen wollen.*
- *gute Noten bekommen.*
- *mit Disziplin arbeiten.*
- *darauf fokussiert sind, ihre Talente zu entwickeln.*

Wertschätzung von herausragenden Leistungen

In dem Studium, in dem ich lehre,

- *würdigen Lehrende die herausragenden Leistungen von Studierenden.*
- *werden herausragende Leistungen hervorgehoben.*
- *bewundern Studierende die herausragenden Leistungen von Kommiliton:innen.*
- *würdigen Studierende die herausragenden Leistungen ihrer Kommiliton:innen.*

Vorstellungen von Exzellenz

Hervorragende Studierende

- *erzielen gute Noten.*
- *eigenen sich Wissen schneller an als Mitstudierende.*
- *sind schlau.*
- *streben nach guten Noten.*
- *sind neugierig.*
- *nehmen Herausforderungen an.*
- *sind wissbegierig.*
- *ergreifen Initiative.*
- *engagieren sich für die Gemeinschaft.*
- *zeigen persönliche Führungsqualitäten.*
- *kennen ihre Stärken.*

Exzellenz-anregende Didaktik

In dem Studium, in dem ich lehre,

- *werden hohe Anforderungen an die Studierenden gestellt.*
- *werden gute Studierende anerkannt.*
- *erhalten gute Studierende zusätzliche Weiterentwicklungs-Angebote.*
- *werden Studierende kognitiv herausgefordert.*
- *sind Studierende motiviert, mehr zu leisten.*
- *werden Studierende bei der Entdeckung ihrer Talente unterstützt.*

- *werden die Studierenden herausgefordert, ihr kreatives Potenzial voll zu nutzen.*
- *werden die Studierenden dabei unterstützt, ihre beruflichen Fähigkeiten voll zu entfalten.*
- *werden die Studierenden angeregt, ihre Forschungskompetenzen optimal zu entwickeln.*