

Verbeek, Veronica

Working Paper

Evaluation dualer Masterstudiengänge in Sozialer Arbeit: Empirische Befunde zu Motivation, Lernverhalten und Studienerfolg

IU Discussion Papers - Sozialwissenschaften, No. 2 (März 2025)

Provided in Cooperation with:

IU International University of Applied Sciences

Suggested Citation: Verbeek, Veronica (2025) : Evaluation dualer Masterstudiengänge in Sozialer Arbeit: Empirische Befunde zu Motivation, Lernverhalten und Studienerfolg, IU Discussion Papers - Sozialwissenschaften, No. 2 (März 2025), IU Internationale Hochschule, Erfurt, <https://doi.org/10.56250/4042>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/317778>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

www.iu.de

IU DISCUSSION

PAPERS

Sozialwissenschaften

Evaluation dualer Masterstudiengänge in
Sozialer Arbeit: Empirische Befunde zu
Motivation, Lernverhalten und Studienerfolg

VERONIKA VERBEEK

IU Internationale Hochschule

Main Campus: Erfurt

Juri-Gagarin-Ring 152

99084 Erfurt

Telefon: +49 421.166985.23

Fax: +49 2224.9605.115

Kontakt/Contact: kerstin.janson@iu.org

Autor:innenkontakt/Contact to the author:

Prof. Dr. Veronika Verbeek

ORCID-ID: <https://orcid.org/0009-0003-4852-9632>

IU Internationale Hochschule – Virtueller Campus

Juri-Gagarin-Ring 152

99084 Erfurt

Email: veronika.verbeek@iu.org

IU Discussion Papers, Reihe: Sozialwissenschaften, Vol. 5, No. 2 (MÄR 2025)

ISSN: 2750-0675

DOI: <https://doi.org/10.56250/4042>

Website: <https://repository.iu.org>

Evaluation dualer Masterstudiengänge in Sozialer Arbeit: Empirische Befunde zu Motivation, Lernverhalten und Studienerfolg

Veronika Verbeek

ABSTRACT

Die Studie ‚Erfolgreich MAPS studieren‘ (eMAPSs) wurde zwischen 2020 und 2023 an fünf Hochschulstandorten mit berufsbegleitenden Masterstudiengängen in Sozialer Arbeit durchgeführt. Ziel war die theoretisch fundierte Evaluation der Rahmenbedingungen an der Hochschule, die Beschreibung von Motivation und Lernverhalten im Studienverlauf sowie die Vorhersage wissenschafts- und berufsbezogenen Studienerfolgs. Aufgrund der pandemiebedingten Hochschulschließungen 2020 und 2021 konnten nicht alle Vorhaben umgesetzt werden. Im vorliegenden Bericht werden die wichtigsten deskriptiven Befunde aus drei Querschnittserhebungen und die Signifikanztests der Veränderungen bei pandemiebedingtem Distanzlernen zusammengefasst. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt vor dem Hintergrund der theoriebasierten Erwartungen, des Studienformats und eines Masterniveaus in Sozialer Arbeit.

The study 'Erfolgreich MAPS studieren' (eMAPSs) was conducted between 2020 and 2023 at five universities with part-time Master's degree programs in social work. The aim was to conduct a theoretically based evaluation of the framework conditions at the university, to describe motivation and learning behavior during the course of study and to predict academic and career-related study success. Due to the pandemic-related university closures in 2020 and 2021, not all projects could be implemented. This report summarizes the most important descriptive results from three cross-sectional surveys and the significance tests of the changes in distance learning due to the pandemic. The findings are discussed against the background of theory-based expectations, the study format and a master's level in social work. (Translated with DeepL.com)

KEYWORDS

Evaluation, Master Soziale Arbeit, Duales Studium, Selbstbestimmungstheorie, Selbstreguliertes Lernen, Studienerfolg, COVID-19, Distanzlernen

Evaluation, Master of Social Work, Dual study program, Self-determination theory, Self-regulated learning, Study success, COVID-19, distance learning

AUTORIN



Prof. Dr. Veronika Verbeek ist Professorin im Fachbereich Sozialwissenschaften an der Internationalen Hochschule, Duales Studium. Qualifiziert in Psychologie, Psychotherapie und Bildungswissenschaften lehrt sie in den Studiengängen Soziale Arbeit und Kindheitspädagogik am Virtuellen Campus. Ihre Forschungsinteressen betreffen erfolgreiches Lernen bei Fachschul- und Hochschulqualifizierten, Bedingungen für Lerntransfer, Professionelle Haltung, Professionsbezogene und historische Themen der Kindheitspädagogik, Digitale Lehre und Lehrevaluation.

INHALT

1	Einleitung	5
2	Theoretische Grundlagen	6
	2.1 Prä-aktionale Phase: Lernumwelt Hochschule und Motivation	7
	2.2 Peri-aktionale Phase: Lernstrategien und Lernressourcen	9
	2.3 Post-aktionale Phase: Multikriterialer Studienerfolg	12
3	Methodische Umsetzung der Studie	15
	3.1 Planung und Datenerhebungen	15
	3.2 Fragestellungen und Ergebniserwartungen	16
	3.3 Stichproben zu den drei Befragungszeitpunkten	18
	3.4 Operationalisierung und Auswertung	19
4	Auswahl wichtiger Ergebnisse	21
	4.1 Basic Needs in der Hochschullehre und Modus der Präsenzlehre	21
	4.2 Ausprägung der Motivation und Modus der Präsenzlehre	22
	4.3 Förderliche Hochschullehre und Motivation	24
	4.4 Ausprägung der Lernstrategien und Lernressourcen	25
	4.5 Ausprägung der Indikatoren für Studienerfolg	27
5	Zusammenfassung und Diskussion	29
	5.1. Motivationsförderliche Hochschullehre	29
	5.2. Motivationspluralität	31
	5.3. Differenzielle Wirkung motivationsförderlicher Hochschullehre	34
	5.4. Begrenzt selbstreguliertes Lernen	34
	5.5. Begrenzter wissenschaftlicher Studienerfolg	36
	5.6. Limitationen und Chancen der eMAPSs-Studie	40
6	Fazit	41
	Literatur	42

1 Einleitung

Der vorliegende Bericht fasst wichtige Ergebnisse des Forschungsprojekts *Erfolgreich MAPS studieren* (eMAPSs) zusammen, das vom MAPS-Hochschulverbund beauftragt und zwischen 2020 und 2023 durchgeführt wurde. MAPS steht für *Master of Arts: Professional Studies* und bezeichnet Masterstudiengänge der Sozialen Arbeit, die zum Zeitpunkt der Evaluation an fünf bundesweit verteilten Hochschulen mit sieben unterschiedlichen inhaltlichen Studienschwerpunkten (u.a. Klinische Sozialarbeit, Forschung, Familie) angeboten werden. Das duale Format ist berufsbegleitend konzipiert: Die Studierenden absolvieren die Präsenzphasen im Verlauf des Semesters in ungefähr monatlichen, mehrtägigen Veranstaltungen an der Hochschule und erhalten in den Phasen zwischen den Präsenztagen Aufgaben. Für ein erfolgreiches berufsbegleitendes Studium wird eine Halbtagsbeschäftigung in einem Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit empfohlen (MAPS-Hochschulverbund, 2024).

Die Evaluationsstudie sollte dazu beitragen,

1. die Passung zwischen Studierenden und Studienstruktur zu optimieren,
2. die Grundlagenforschung im Bereich dualer Studiengänge, im Fachgebiet Soziale Arbeit und auf Masterniveau an Hochschulen für angewandte Wissenschaften voranzubringen und
3. Kriterien für die Auswahlgespräche in der Bewerbungsphase oder für die Lernförderung im Studienverlauf zu identifizieren.

Die eMAPSs-Studie reiht sich ein in Forschungsarbeiten zu Studiengängen der Sozialen Arbeit (z.B. Rahn & Meyer, 2019; Hess u.a., 2024) oder zu dualen Studienformaten (z.B. Krone u.a., 2019; Nickel u.a., 2022), die sich allerdings meist auf Bachelorstudiengänge beziehen, die ungefähr 90 Prozent aller dualen Studiengänge ausmachen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2022). Die vorliegende Studie unterscheidet sich nicht nur in der untersuchten Studierendengruppe der Masterstudierenden, sondern auch im Zugang zum Feld. Die Evaluation erfolgte nicht auf der Ebene der Strukturqualität, sondern wollte mittels eines Längsschnittdesigns über die gesamte Studiendauer einen Einblick in die Prozessqualität hochschulischen Lernens ermöglichen. Wichtig waren dabei eine enge Anbindung an etablierte psychologische Theorien zu Motivation, Lernen und Studienerfolg, erprobte Fragebogenskalen, eine effektstärkenorientierte Datenanalyse sowie ein multikriteriales Verständnis von Studienerfolg.

Die Planung einer Längsschnittstudie ließ sich nicht umsetzen. Im Frühjahr 2020 kam es zu den pandemiebedingten Hochschulschließungen, was direkt zu Beginn zu einer deutlich verringerten Teilnahmequote und einem abrupten Übergang der Präsenztage am Hoch-

schulstandort zu uneinheitlich organisierten online-basierten Präsenzen führte. Vom methodisch anspruchsvoll geplanten Evaluationsprojekt können deshalb nur Querschnittsanalysen berichtet werden, die aber dennoch interessante und bislang unbekannte Perspektiven auf die Gruppe der Masterstudierenden der Sozialen Arbeit im berufsbegleitenden Studium werfen lassen.

Aus den vielen, auch intern nach beteiligter Hochschule spezifizierten Ergebnisberichten (u.a. Verbeek, 2020a, 2020b, 2022, 2023a, 2023b) werden in dem vorliegenden Forschungsbericht die wichtigsten deskriptiven Ergebnisse der eMAPSS-Studie veröffentlicht. Der Beitrag knüpft demnach an Zielsetzung 2 an, der Wissenschaftscommunity grundlagenorientierte Studienergebnisse bereitzustellen, die durch einige Befunde zum Distanzlernen ergänzt werden können. Weitere Publikationen, besonders zu den Fragestellungen 1 und 3, sind in Vorbereitung oder im Erscheinen.

2 Theoretische Grundlagen

Die Anlage der Evaluationsstudie folgte einer Phasenmodellierung von Lernen, wie sie für Theorien selbstregulierten Lernens typisch ist (Perels u.a., 2022). Wie in Abbildung 1 erkennbar werden für jede Lerneinheit eine prä-aktionale, eine peri-aktionale und eine post-aktionale Phase unterschieden, denen schwerpunktmäßig Komponenten selbstregulierten Lernens zugeordnet werden. In der prä-aktionalen Phase beeinflussen Merkmale der Lernumgebung und der Motivation die Aufnahme der Lernaktivität; in der peri-aktionalen Phase dominieren Lernstrategien zur Aneignung von Wissen und zum Management der Lernprozesse ebenso wie der Einsatz von Ressourcen das Lernergebnis; in der post-aktionalen Phase geht es um die Resultate der Lernprozesse, die sich prinzipiell auf weitere Lerneinheiten auswirken.

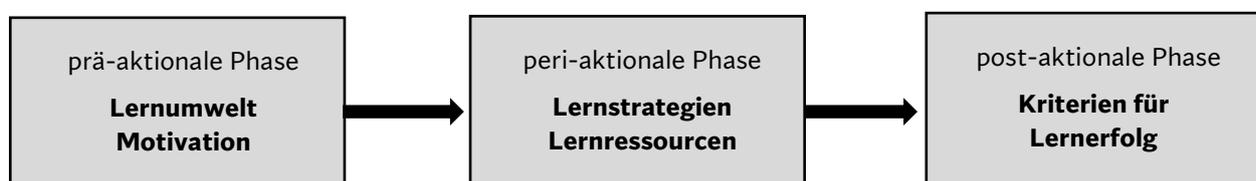


Abbildung 1: Phasenmodell selbstregulierten Lernens

Die Phasenmodellierung kann begründet auch auf die zeitlich erstreckte Lerneinheit eines Studiums bezogen werden (Verbeek, 2016). Die theoretischen Grundlagen der Konstrukte, die den drei Studienphasen zugeordnet werden, seien im Folgenden ausgeführt.

2.1 Prä-aktionale Phase: Lernumwelt Hochschule und Motivation

Die Selbstbestimmungstheorie stellt eine im Bildungskontext etablierte Theorie zur Erklärung der motivationalen Regulation in Abhängigkeit von förderlichen Rahmenbedingungen dar (Deci & Ryan, 1993, 2000). Es werden sechs Motivausprägungen, nämlich Amotivation (Non-Regulation), vier externale Motivlagen (External Regulation, Introjected Regulation, Identified Regulation, Integrated Regulation) und Intrinsische Motivation (Intrinsic Regulation) unterschieden. Die Motivlagen drücken eine zunehmend höhere Selbstbestimmung der Lernenden aus. Externale Regulation und Introjierte Regulation gelten als fremdbestimmt, weil keine Identifikation mit dem Handlungsziel – hier den Studieninhalten – erfolgt. Allein äußere Anreize oder nicht internalisierte Erwartungen bestimmen die Motivlage. Anders bei selbstbestimmter Motivation. Identifizierte Regulation und Integrierte Regulation drücken gleichermaßen die Anerkennung des Handlungsziels aus, Lernende versprechen sich durch die Beschäftigung mit Studieninhalten Vorteile für sich oder die Berufsausübung. Bei Identifizierter Regulation treten aber noch Zielkonflikte auf, wenn andere Interessen mit dem Handlungsziel in Konkurrenz geraten (z.B. Freizeit, Berufstätigkeit). Diese Zielkonflikte sind bei Integrierter Regulation minimiert oder bleiben aus, weil die Selbstbestimmung höher ist und Prioritäten für das Studium gesetzt werden können. Intrinsische Motivation ist die höchste Motivationsstufe, tritt bei Interesse auf, zeigt sich frei von Bedingungen und ist durch positive Lernemotionen, mitunter auch durch ein Flow-Erleben, gekennzeichnet.

Selbstbestimmte Motivation gelingt oder kann aufgebaut werden, wenn drei Grundbedürfnisse (Basic Needs), und zwar Autonomie, Kompetenzerleben und Bezogenheit, erfüllt sind – so das Postulat der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2008, 2020). Autonomieförderung, Kompetenzförderung und Soziale Einbindung werden dann zu wichtigen motivations- und lernförderlichen Rahmenbedingungen von Unterricht und Lehre. Das grundlegende Bedürfnis nach Autonomie ist erfüllt, wenn das Individuum sich als selbstbestimmt und persönlich frei erfährt. Kompetenzerleben vermittelt sich, wenn das Individuum sich als wirksam handelnd erlebt und herausfordernde Aufgaben bewältigt. Das Bedürfnis nach Bezogenheit erfordert verbindliche Beziehungen am Lernort. Zu all diesen motivationsförderlichen Bedingungen kann die Hochschullehre durch entsprechende didaktische Maßnahmen einen Beitrag leisten: Wahlfreiheit bei Seminaren und Themen, Unterstützung des Studierens durch Kompetenzrückmeldungen und Anregungen zur verbesserten Bewältigung von Aufgaben, Wertschätzung und Interesse im Umgang mit Studierenden, Lernen in Kooperation u.v.m. (Prenzel, 1996; Niemiec & Ryan, 2009).

Trotz eines überwältigenden Forschungsaufkommens (vgl. Center for self-determination theory, 2024) sind Ausbildungen oder Studiengänge für sozialwissenschaftlich begründete

Berufe erst selten in Bezug auf die theoretischen Annahmen der Selbstbestimmungstheorie untersucht worden. Die wenigen Studien führten bei Pädagogik-Studierenden (Prenzel, 1996), bei Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften (Müller & Palekčić, 2005; Müller u.a., 2006) oder bei Erzieher:innen (Verbeek, 2016) zu theoriekonformen, teilweise aber auch zu erwartungswidrigen Ergebnissen. Studierende beschrieben sich meist als identifiziert motiviert, waren also konform mit Studienzielen bei Konflikten mit anderen Interessen. Es zeigten sich häufig die angenommenen statistischen Zusammenhänge zwischen den selbstbestimmten und zwischen den fremdbestimmten Motivationsstufen, aber nicht zwingend die postulierte Ausschließlichkeit fremdbestimmter und selbstbestimmter Motivation (z.B. bei Wild, 2000). Nicht alle Merkmale einer förderlichen Hochschulumgebung scheinen gleichermaßen wichtig. Bei kroatischen Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften bestimmten besonders Soziale Einbindung die Ausprägung selbstbestimmter Motivation (Müller & Palekčić, 2005). Bei Erzieher:innen hatten Kompetenzerleben für die zwei untersuchten selbstbestimmten Motivationsarten besonders viel Einfluss, wobei bei Intrinsischer Motivation Soziale Einbindung, bei Identifizierter Motivation wiederum Autonomie weniger wichtig waren (Verbeek, 2016). Selbstbestimmte, vor allem Intrinsische Motivation trug maßgeblich zu Wohlbefinden, positivem Leistungsverhalten im Studium sowie Ausbildungs- und Studienerfolg bei (Mischo, 2015; Verbeek, 2016; Thomas u.a., 2018).

Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie, die zur Präzisierung der prä-aktionalen Phase des Lernens zu Studienbeginn herangezogen wird, ergeben sich die folgenden Forschungsfragen für die Evaluation der MAPS-Studiengänge:

1. *Wie sind die Merkmale einer motivationsförderlichen Hochschullehre für MAPS-Studierende ausgeprägt?*
2. *Wie sind die verschiedenen Formen der selbstbestimmten oder fremdbestimmten Motivation bei MAPS-Studierenden ausgeprägt?*
3. *Welche Merkmale einer motivationsförderlichen Hochschullehre sind für welche Motivationsstufe jeweils wichtig?*
4. *Wie verändert sich die Motivation im Studienverlauf?*
5. *Wie bedeutsam sind selbstbestimmte oder fremdbestimmte Motivation zu Studienbeginn für den späteren Studienerfolg?*

Aufgrund der nicht umsetzbaren Längsschnittanalysen konnten die Fragestellungen 4 und 5 nicht weiterverfolgt werden (genauer: 3.2). Durch die Umstellung von Präsenzveranstaltungen am Campus auf virtuelle Präsenzen zu Hause ergaben sich während der Hochschulschließungen unerwartete Möglichkeiten der Exploration motivationsförderlicher Hoch-

schullehre in Abhängigkeit vom Modus der Lehre sowie der Auswirkungen auf die Motivation. Der hohe Stressor einer Pandemie, die unabsehbaren Konsequenzen für das Studium sowie die Isolation im Lockdown ließen Einbußen in der Wahrnehmung von Autonomie- und Kompetenzförderung sowie Sozialer Einbindung annehmen, theoriekonform dann auch in Bezug auf die Ausprägung selbstbestimmter Motivation. Besonders vor der Pandemie dominierte in der Hochschullehre im Hinblick auf digitale Lehre das Kanalreduktionsmodell. Computervermittelte Kommunikation galt im Vergleich zur face-to-face Kommunikation als verarmt, durch „Enträumlichung, Entzeitlichung, Entsinnlichung, Entemotionalisierung, Entwirklichung oder sogar Entmenschlichung“ (Döring, 2023, S. 426) gekennzeichnet und besonders im Studium der beziehungsorientierten Sozialen Arbeit als wenig dienlich. Die Erwartung von Nachteilen für die Studienmotivation wird zwischenzeitlich durch pandemiebezogene Untersuchungen bestätigt (Müller u.a., 2021; Pelikan u.a., 2023), wobei auch keine Unterschiede zwischen der Motivation in face-to-face Lehre und der Motivation bei pandemiebedingter Lehre beobachtet wurden (Bosch & Spinath, 2023).

2.2 Peri-aktionale Phase: Lernstrategien und Lernressourcen

Der einleitend erwähnte Forschungsansatz zum selbstregulierten Lernen geht nicht nur von einer Strukturierung der Lernhandlung in drei Phasen aus, tradiert ist auch die Unterscheidung lernrelevanter Einzelkompetenzen (Landmann u.a., 2015). Während die motivationalen Lernkompetenzen in der prä-aktionalen Phase wirken (vgl. 2.1) kommen in der peri-aktionalen Phase Kognitive Lernstrategien, Metakognitive Lernstrategien sowie Interne und Externe Lernressourcen zum Tragen, damit die Erarbeitung von Lerninhalten überdauernd gelingt. Die folgende Systematisierung bezieht sich auf etablierte Operationalisierungen im Fragebogen „Lernstrategien im Studium“ (Wild & Schiefele, 1994) bzw. einer Kurzform (Klingsieck, 2018), ähnliche Typologien finden sich im Überblick bei Haselhorn und Gold (2013).

Kognitive Lernstrategien dienen der Aufnahme und Verarbeitung neuer Lerninhalte. Die Lernstrategie Wiederholung ist erforderlich, um sich Fakten und Gesetzmäßigkeiten einzuprägen. Die Lernstrategie Organisation bezeichnet die eigenständige Aufarbeitung des Lernstoffs mit dem Ziel der Reproduktion. Beide Aneignungsformen befördern sogenanntes Oberflächenlernen als Grundlage für Tiefenlernen. Tiefenlernen wird durch Elaborationsstrategien und Kritisches Prüfen ermöglicht. Bei der Lernstrategie Elaboration lassen sich die Lerninhalte mit Wissensbeständen in Verbindung bringen oder ermöglichen Verständnis und Transfer. Kritisches Prüfen sorgt für die Abschätzung der Widerspruchsfreiheit verschiedener Lerninhalte.

Metakognitive Lernstrategien ermöglichen das Managen der Lernvorgänge und werden in Planung, Kontrolle und Regulation unterschieden. Planung hilft, Ziele und die Abfolge von Lernhandlungen festzulegen. Kontrolle meint das Überprüfen von Lernergebnissen in Bezug auf Reproduktion und Verständnis. Die metakognitive Lernstrategie Regulation erlaubt, den Lernprozess nach einem Feedback zu korrigieren, beispielsweise kognitive Lernstrategien zu wechseln oder Ziele zu modifizieren. Schwerpunktmäßig ist Planung eher zu Beginn einer Lernhandlung wichtig, Kontrolle und Regulation gegen Ende.

In Typologien von Lernstrategien werden des Weiteren Lernressourcen aufgeführt, die Lernen erleichtern. Zu den Internen Lernressourcen gehören die Fähigkeit zu Konzentration, Anstrengung und Zeitmanagement, die auch als willensbezogene, also volitionale Kompetenzen von Lernenden bezeichnet werden können. Zu den externen Lernressourcen zählen Vorteile der Lernumgebung wie ein adäquater Lernort, die Verfügbarkeit von Literatur und Kontakte zu Studienkolleg:innen für den inhaltlichen Austausch.

Im Rahmen der Ansätze zum selbstregulierten Lernen sind mit dem Einsatz von Lernstrategien und der Verfügbarkeit von Lernressourcen Annahmen über den Lernerfolg verbunden: Erfolgreich Lernende zeigen ausgeprägte selbstbestimmt-motivationale und volitionale Lernkompetenzen, zeichnen sich durch den adäquaten Einsatz verschiedener kognitiver Lernstrategien zur Wissensaneignung aus, nutzen als Studierende besonders tiefenorientierte Lernstrategien (Elaboration und Kritisches Prüfen) und profitieren von ihren ausgeprägten metakognitiven Strategien zur Steuerung des Lernens (Planung, Kontrolle und Regulation) (Perels u.a., 2022).

Aus den großen Studien zum selbstregulierten Lernen, beispielsweise auch im Rahmen des ersten PISA-Tests 2000, ist bekannt, dass Mädchen/Frauen häufiger oberflächenorientiert lernen, während Jungen/Männer berichten, sich tiefenorientiert mit Lerninhalten auseinanderzusetzen (Grob & Maag Merki, 2001; Ziegler & Dresel, 2006). Im internationalen Vergleich zeigt sich zudem: Je höher der Bildungsabschluss, um so flexibler das Lernverhalten (Artelt u.a., 2001). Die positiven Lerneffekte einiger oberflächen- und tiefenorientierter Lernstrategien sind in Metanalysen belegt, besonders Metakognitive Strategien fallen erwartungsgemäß unter die Faktoren mit den höchsten positiven Effekten auf das Lernergebnis (Hattie, 2013). Interne Lernressourcen wie Konzentration und Anstrengung sind nachweislich lernförderlich und tragen zum Studienerfolg bei (Schiefele et al., 2003). Bei Fernstudierenden lassen sich nicht nur Effekte auf das Lernfeld, sondern auch auf das Praxisfeld nachweisen (Boerner u.a., 2005; Stumm u.a., 2010). Ausgeprägter beruflicher Erfolg auf Führungsebene wird immer mit volitionalen Kompetenzen begründet (Pelz, 2011; Moser, 2014). Eine Metaanalyse über 49 Studien zu Trainings selbstregulierten Lernens zeigte die deutlichsten Effekte bei metakognitiven Kompetenzen und Ressourceneinsatz,

gefolgt von Motivation und kognitiven Lernstrategien (Theobald, 2021). Vor diesem Hintergrund sind bei dual Studierenden auf Masterniveau hohe Erwartungen an das Lernverhalten begründbar: Im Vergleich zu Vollzeitstudierenden an Hochschulen für angewandte Wissenschaften haben schon die Studienanfänger:innen bessere Abiturnoten und sind von ihren kognitiven, motivationalen und selbstregulatorischen Kompetenzen überzeugter (Weich u.a., 2017).

Forschungsarbeiten zum selbstregulierten Lernen beziehen sich üblicherweise auf Studierende und Schüler:innen, im Rahmen der Berufsqualifikationen in sozialen Berufen sind sie selten. So lassen sich nur wenige empirische Ergebnisse berichten. Wild (2000) fand in der Teilstichprobe der Fachrichtung Sozialwesen an Berufsakademien erwartungsgemäß hohe Korrelationen zwischen Wiederholung und Organisation, den beiden oberflächenorientierten Lernstrategien, sowie zwischen Elaboration und Kritischem Prüfen, den beiden tiefenorientierten Lernstrategien. Es zeigten sich aber auch negative Korrelationen mittlerer Höhe zwischen oberflächen- und tiefenorientierten Lernstrategien – ein erwartungswidriger Befund über die Unvereinbarkeit von Reproduktion und Verständnis von Lerninhalten, der für Berufsakademien insgesamt typisch war. Universitätsstudierende der Sozialwissenschaften zeigten im Vergleich zu Berufsakademien einen stärkeren Gebrauch der Strategien Wiederholung, Organisation und Kritisches Prüfen.

Ein umrissener Forschungsbereich selbstregulierten Lernens bezieht sich auf Kinder vor der Einschulung (Perels, 2009), in diesem Zusammenhang sehr vereinzelt auch unter dem hier interessanten Einbezug pädagogischer Fachkräfte. So lässt sich berichten, dass bei berufstätigen pädagogischen Fachkräften ein breites Spektrum von Selbstlernkompetenzen erkennbar wurde, wenn es um die Unterstützung von Selbstregulation bei kleinen Kindern geht, Trainings konnten niedrige Selbstregulationskompetenzen der pädagogischen Fachkräfte aber verbessern (Venitz & Perels, 2019). In einer Studie an Fachschulen erlangten Unterschiede im kognitiven oder metakognitiven Lernverhalten keinen praktisch bedeutsamen Erklärungswert für den multikriterial erhobenen Ausbildungserfolg, außer im Fall der tiefenorientierten Lernstrategie Kritisches Prüfen für Theorie-Praxis-Transfer (Verbeek, 2016).

Im Rahmen der Theorie selbstregulierten Lernens stellen sich für die Evaluation der MAPS-Studiengänge die folgenden Forschungsfragen:

6. *Wie sind die verschiedenen Lernstrategien und Lernressourcen bei MAPS-Studierenden ausgeprägt?*
7. *Wie verändern sich ausgewählte Lernstrategien, die wichtig für ein Studium sind (z.B. Tiefenlernen und metakognitive Lernstrategien)?*

8. *Wie bedeutsam sind Tiefenlernen und metakognitive Lernstrategien zur Studienmitte für den späteren Studienerfolg?*

Aufgrund der nicht durchführbaren Längsschnittstudie können die interessanten Fragestellungen 7 und 8 nicht weiterverfolgt werden (genauer: 3.2). Bei Hochschulschließungen, die über ein Jahr dauerten, beziehen sich die Befunde zum selbstregulierten Lernen in der Studienmitte auf eine weitestgehend konsolidierte, allerdings nicht selbstgewählte virtuelle Lehre im Rahmen der Präsenzveranstaltungen. Technologiebasiertes Lernen stellt besondere Herausforderungen an die Selbstorganisation (Perels & Dörrenbacher, 2020), so dass zu erwarten ist, dass Studierende mit hohen Kompetenzen im selbstregulierten Lernen mit der pandemiebedingten Digitalisierung der Hochschullehre besser zurechtkommen.

2.3 Post-aktionale Phase: Multikriterialer Studienerfolg

Üblicherweise wird Studienerfolg über objektivierte Kriterien wie Abschlussnoten erhoben, selten über kompetenzorientierte Kriterien (Bornkessel, 2018). Dabei genügt ein Blick in den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (Kultusministerkonferenz, 2017, S. 4), um sich die Pluralität von kompetenzorientierten Studienzielen zu vergegenwärtigen: „Wissen und Verstehen“ (im Sinne von „Wissensverbreitung“, „Wissensvertiefung“ und „Wissensverständnis“), „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“ (im Sinne von „Nutzung“, „Transfer“ sowie „Wissenschaftliche Innovation“), „Sozialkompetenzen“ (als „Kommunikation und Kooperation“) sowie „Selbstkompetenzen“ (als „Wissenschaftliches Selbstverständnis / Professionalität“). Besonderes Interesse in einem dualen Format und einem berufsbegleitenden Masterstudiengang erhalten die Studienerfolgsindikatoren Transfer und Wissenschaftliches Selbstverständnis (Wissenschaftsrat, 2013). Beide Studienerfolgskriterien berühren zudem Kernthemen der Professionalisierung von Sozialer Arbeit (Meyer & Karsten, 2019; Rauschenbach, 2022).

Zu den vielbesprochenen möglichen Vorteilen eines dualen Studiums gehören die Chancen eines verbesserten bidirektionalen Transfers zwischen Hochschule und Praxisstelle, verbunden mit einem erleichterten späteren Berufseintritt. Die Lernortkooperation wird in Abhängigkeit von der Organisationsform des Studiums (Ausbildung, Beruf oder Praxis integrierend bzw. begleitend) unterschiedlich intensiv gestaltet (Nickel u.a., 2022) und als unterschiedlich erfolgreich erlebt (Rahn & Meyer, 2019). Transfer im Sinne eines verbesserten Theorieverständnisses durch die Praxiserfahrung scheint besonders in den Studiengängen der Sozialen Arbeit zu gelingen, insgesamt fehlt es aber auch hier an systematischen inhaltlichen Bezügen und Kooperationen (Deuer & Wild, 2017).

Zu den vielbesprochenen möglichen Nachteilen eines dualen Studiums gehören Risiken bei der Entwicklung von Fachlichkeit und Wissenschaftsverständnis. Ein stärker anwendungsbezogenes Studium, der geringere zeitliche Aufwand für die Beschäftigung mit Studieninhalten sowie die Überlastung der Studierenden können die Fachlichkeit und besonders im Feld der Sozialen Arbeit die Professionalisierung als Akademisierung herausfordern (Rauschenbach, 2022). Eine erste vergleichende Analyse Vollzeit- und Teilzeitstudierender führte allerdings zu keinen Unterschieden in Wissen, beruflicher Handlungskompetenz und Haltung, allein die Kenntnis wissenschaftlicher Theorien vermuten Vollzeitstudierenden bei sich ausgeprägter als Dualstudierende (Botzum u.a., 2024).

Betrachtet man die theoretische Fundierung, dann sind die beiden fokussierten Studienerfolgskriterien unterschiedlich wissenschaftlich aufgearbeitet.

Transfer gehört zu den klassischen Evaluationskriterien (Gollwitzer & Jäger, 2009). Haselhorn und Gold (2013, S. 146) definieren Transfer als Leistung Lernender: „Die erfolgreiche Anwendung des zuvor angeeigneten Wissens bzw. der erworbenen Fertigkeiten im Rahmen einer neuen, in der Situation der Wissens- bzw. Fertigungsaneignung noch nicht ersichtlichen Anforderung wird in der Lernpsychologie als Transfer (vom lateinischen *transfere* = hinübertragen) bezeichnet.“ Transfer wird hauptsächlich im arbeitspsychologischen Kontext untersucht (Kauffeld, 2016). Als Bedingungen von Theorie-Praxis-Transfer lassen sich 1. eine anwendungsbezogene Bildungsmaßnahme, 2. ein Praxisfeld, das Gelerntes erproben lässt, und 3. die Person mit ihrer Transferneigung unterscheiden (Baldwin & Ford, 1988). Konstrukte wie Transferkompetenz (Seidel, 2012) oder Transferstärke (Koch, 2016) fokussieren besonders Personmerkmale bei Transferleistungen. Transferstärke meint die „persönliche Kompetenz, Lern- und Veränderungsimpulse aus Fort- und Weiterbildungen selbstverantwortlich, erfolgreich und nachhaltig in der Praxis umzusetzen“ (S. 197). Dabei werden vier Dimensionen unterschieden: 1. Offenheit für Fortbildungsimpulse, 2. Selbstverantwortung für den Umsetzungserfolg, 3. Rückfallmanagement im Arbeitsalltag und 4. Positives Selbstgespräch bei Rückschlägen. Die Anzahl der sogenannten lernagilen Personen in Betrieben wird mit nur zehn Prozent eingeschätzt. Für transferschwache Personen bietet sich ein individualisiertes Coaching an (Koch, 2018).

Weniger elaboriert ist das klassische Studienziel Wissenschaftlichkeit aufgearbeitet. Besonders das Masterstudium zielt auch auf berufliches Handeln in Universität, Hochschule oder Institut, nicht nur auf Arbeitsfelder außerhalb von Wissenschaft wie das Bachelorstudium. Im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse gelten die folgenden wissenschaftlichen Studienziele als verbindlich für den Masterabschluss: Absolvent:innen „begründen das eigene berufliche Handeln mit theoretischem und methodischem Wissen und reflektieren es hinsichtlich alternativer Entwürfe“. Sie „schätzen die eigenen Fähigkeiten ein, nutzen sachbezogene Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheiten autonom und

entwickeln diese unter Anleitung weiter“. Studierende „erkennen situations-adäquat [sic] und situations-übergreifend [sic] Rahmenbedingungen beruflichen Handelns und reflektieren Entscheidungen verantwortungsethisch“; Absolvent:innen „reflektieren kritisch ihr berufliches Handeln in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen und entwickeln ihr berufliches Handeln weiter“ (Kultusministerkonferenz, 2017, S. 9). Überträge auf Studiengänge der Sozialen Arbeit finden sich im fachspezifischen Qualifikationsrahmen (Schäfer & Bartosch, 2016).

Zur Prognose von Studienerfolg, meist operationalisiert über Noten oder Kompetenzmessungen, liegen robuste Ergebnisse aus der pädagogischen Psychologie (z.B. Rost, 2009), aus der empirischen Bildungsforschung an Schulen (z.B. Hattie, 2013, 2023) und der Hochschulforschung vor (z.B. Schneider & Preckel, 2017). Diese Ergebnisse lassen sich – gemäß der Zielsetzung 3 der MAPS-Evaluation – nicht für die Auswahl diagnostik zur Zulassung von Bewerber:innen nutzen (z.B. im Falle des wichtigsten Prädiktors Intelligenz), haben aufgrund der zunehmenden Heterogenität der vorherigen Bildungsabschlüsse ihre Vergleichbarkeit eingebüßt (im Falle vorheriger Abschlussnoten) oder können nicht uneingeschränkt auf die Situation berufs begleitend Studierender übertragen werden (im Falle der Forschung zu normalbiografischem Schul- und Studienerfolg). Auf der Grundlage zahlloser empirischer Studien ist bei der theoretischen Rahmung der eMAPSs-Studie anzunehmen, dass selbstbestimmt Motivierte bessere Studienergebnisse erzielen, vor allem, wenn sie tiefenorientiert lernen können und über hohe metakognitive und volitionale Lernkompetenzen verfügen (Hattie, 2013; Broadbent & Poon, 2015).

Weitestgehend offen ist, wie sich die Studienerfolgskriterien Transfer und Wissenschaftsverständnis durch die untersuchten motivationalen und lernbezogenen Kompetenzen beeinflussen lassen. Zumindest für das Studienerfolgskriterium Transfer finden sich in der Forschungsliteratur bedingungsanalytische Annahmen. Folgt man dem etablierten Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick, dann ist die Zufriedenheit mit einer Bildungsmaßnahme eine Voraussetzung für ein positives Lernergebnis, das dann Transfer im Praxisfeld ermöglicht, der wiederum zu einem Mehrwert für die Organisation führt (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Empirisch lässt sich allerdings wiederholt nachweisen, dass Zufriedenheit mit einer Bildungsmaßnahme keine Bedeutung für Lernergebnisse, Transfer und Nutzen erlangt, auch nicht in sozialwissenschaftlich begründeten Bildungs- und Beratungssettings (Walbrühl & Kuhleemann, 2010; Hinrichs, 2016).

Im Rahmen der eMAPSs-Studie wird Studienerfolg multikriterial konzipiert und umfasst im Sinne einer optimierten Anschlussfähigkeit an andere Studien 1. objektiven Prüfungserfolg, 2. berufliche Handlungskompetenzen, die im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (Kultusministerkonferenz, 2017) erwartet werden (hier: Transfer, Wissenschaftsverständnis) oder nach einem Masterstudium möglich sind (z.B. Promotion)

sowie 3. Studienerfolgsmaße, die im Rahmen dualer Studienformate von Interesse sind (z.B. Studierbarkeit; Vorteile für die Berufstätigkeit; Zufriedenheit im Studium). Es stellen sich die folgenden Forschungsfragen:

9. *Wie sind die verschiedenen Kriterien für Studienerfolg ausgeprägt?*

10. *Durch welche Variablen lassen sich die verschiedenen Studienerfolgskriterien jeweils vorhersagen?*

Die geplante Prognose von Studienerfolg auf der Grundlage einer Längsschnittstudie kann nicht weiterverfolgt werden (genauer: 3.2).

3 Methodische Umsetzung der Studie

3.1 Planung und Datenerhebungen

Die Phasenmodellierung selbstregulierten Lernens (vgl. Abbildung 1) strukturierte die Datenerhebung im Verlauf des fünfsemestrigen Masterstudiums, wie in Abbildung 2 dargestellt. Am ersten Präsenztage eines geraden Semesters sollten im Rückblick auf das vorausgehende Semester zunächst schwerpunktmäßig die Wahrnehmung der Lernumwelt an der Hochschule sowie die Motivationsstufen (Befragung 1 zu Beginn des 2. Semesters), in der Studienmitte Lernkompetenzen und -ressourcen (Befragung 2 zu Beginn des 4. Semesters) sowie gegen Studienabschluss (Befragung 3 im Übergang vom 5. ins 6. Semester) die Studienerfolgskriterien in einem quantitativen Zugang mittels Fragebögen erhoben werden.

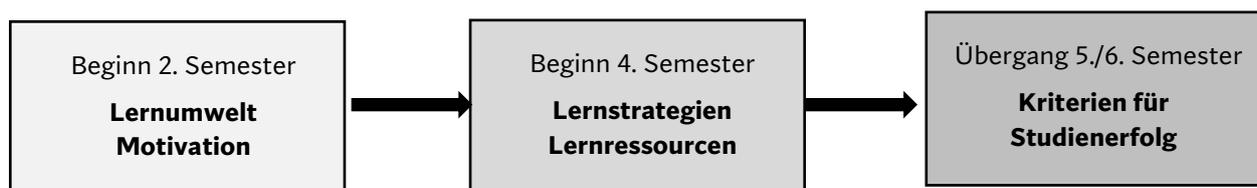


Abbildung 2: Erhebungszeitpunkte und Variablengruppen

Die Stichprobenplanung erfolgte mit dem Ziel, für eine Modelltestung via Regressionsanalyse bei ca. 10 Prädiktoren eine ausreichend große Längsschnittstichprobe für den Nachweis mittlerer Effekte zu erreichen. Diese Stichprobengröße liegt bei ca. 120 Teilnehmenden (Hemmerich, 2019). An den fünf Hochschulen standen insgesamt 150 Studienplätze zur Verfügung, 146 Studierende begannen im Wintersemester 2019/20 oder im Sommersemester 2020 an einem der fünf Hochschulstandorte ihr Masterstudium. Mit gut organisierten Datenerhebungen in den Präsenzphasen am Studienstandort sollte die anvisierte

Stichprobengröße, verbunden mit einer Repräsentativität für dual Masterstudierende der Sozialen Arbeit, erreicht werden.

Da an drei Hochschulstandorten der Studienstart im Wintersemester liegt und an zwei Hochschulstandorten im Sommersemester, waren zwei, um ein Semester zeitversetzt beginnende Kohorten zu unterscheiden. Wie bereits einleitend erwähnt brachten die nicht absehbaren pandemiebedingten Hochschulschließungen just zum Zeitpunkt der ersten Datenerhebung im März 2020 gravierende Probleme in Bezug auf die Durchführung der Studie mit sich. Die veränderten Bedingungen führten zunächst zur Umstellung der geplanten schriftlichen Befragungen während der Präsenzphasen an der Hochschule – mit erfahrungsgemäß sehr hohen Teilnahmequoten – auf Online-Befragungen (mittels LimeSurvey) zu Hause, später dann auch während der digitalen Präsenzphasen – verbunden mit dem Nachteil deutlich verringerter Teilnahmequoten und unkontrollierten Durchführungsbedingungen. Aufgrund dieser Erschwernisse wurde das ursprünglich mit einer Laufzeit von zwei Jahren geplante Projekt (2020-2022) durch die Aufnahme einer weiteren Kohorte an drei Hochschulstandorten (Kohorte 3) erweitert und um ein Jahr ergänzt (Laufzeit 2020-2023). Die Datenerhebungsphasen in den nun drei Kohorten sind in Abbildung 3 zusammengefasst.

Kohorte	Hochschule	3/2020	9/2020	3/2021	9/2021	3/2022	9/2022	3/2023
Kohorte 3 Beginn WS 20	2, 3, 4					Beginn 4. Sem.		Beginn 2. Sem.
Kohorte 2 Beginn SS 20	1, 5		Beginn 2. Sem.		Beginn 4. Sem.		Beginn 6. Sem.	
Kohorte 1 Beginn WS 19	2, 3, 4	Beginn 2. Sem.		Beginn 4. Sem.		Beginn 6. Sem.		

Abbildung 3: Übersicht über die Datenerhebungen in den verschiedenen Kohorten und Zeiträumen

Trotz Erweiterung der Studie blieb die Längsschnittstichprobe durch einen pandemiebedingten, aber auch durch einen hohen motivationsbedingten Dropout der Studierenden deutlich unter den Erwartungen, was die anvisierte Stichprobengröße betraf. Viele Studierende füllten wider besseres Wissen aus ihren forschungsbezogenen Seminaren und trotz ausführlicher Anleitung den Code, der datenschutzrechtlich abgesichert in anderen Studien schon erfolgreich genutzt worden war, nicht (korrekt) aus. Zusätzlich zum hohen Dropout war deshalb die Zuordnung einer großen Zahl an Fragebögen nicht möglich. Vor diesem Hintergrund wurden allein auf der Grundlage der Querschnittsdaten die Auswertungen vorgenommen, ergänzt um einen explorativen Zugang mittels einiger Fragen zur veränderten Lehre unter Pandemiebedingungen zur ersten Befragung zu Studienbeginn.

3.2 Fragestellungen und Ergebniserwartungen

Aus den zehn Fragestellungen der eMAPSs-Studie (vgl. Kapitel 2) können im vorliegenden Bericht über die deskriptiven Ergebnisse aus den drei Querschnittserhebungen fünf Fragestellungen aufgenommen werden. Bei Ableitung aus psychologischen Theorien lassen sich für die Untersuchungsgruppe der MAPS-Studierenden in einem berufsbegleitenden Format eines dualen Studiengangs Annahmen formulieren, die auf ihre Gültigkeit und mögliche Bedeutung für weitere Studien bei Masterstudierenden eingeschätzt werden. Die Ergebniserwartungen aufgrund der ‚quasi-experimentellen‘ Bedingungen während der pandemiebedingten Hochschulschließungen wurden mittels Signifikanztest überprüft.

Fragestellungen zu Studienbeginn

1. Wie sind die Merkmale einer motivationsförderlichen Hochschullehre für MAPS-Studierende ausgeprägt?

Annahme 1.1: Vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie sind im Idealfall einer förderlichen Hochschullehre positive Ausprägungen von Autonomieförderung, Kompetenzförderung und Soziale Einbindung zu erwarten.

Annahme 1.2: Unter den Bedingungen virtueller Präsenzen sind die motivationsförderlichen Merkmale der Hochschullehre geringer ausgeprägt.

2. Wie sind die verschiedenen Formen der selbstbestimmten oder fremdbestimmten Motivation bei MAPS-Studierenden ausgeprägt?

Annahme 2.1: Bei berufsbegleitend Masterstudierenden der Sozialen Arbeit sind selbstbestimmte Motivationsstufen stärker ausgeprägt als fremdbestimmte.

Annahme 2.2: Unter den Bedingungen virtueller Präsenzen sind die selbstbestimmten Motivationsstufen geringer ausgeprägt.

3. Welche Kriterien einer motivationsförderlichen Hochschullehre sind für welche Motivationsstufe jeweils wichtig?

Annahme 3: Vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie erlauben die Merkmale einer motivationsförderlichen Hochschullehre die Vorhersage selbstbestimmter Motivation, nicht aber die Vorhersage fremdbestimmter Motivation.

Fragestellungen zu Studienmitte

4. Wie sind die verschiedenen Lernstrategien und Lernressourcen bei MAPS-Studierenden ausgeprägt?

Annahme 4: Vor dem Hintergrund der Theorie selbstregulierten Lernens sollten bei berufsbegleitend Masterstudierenden der Sozialen Arbeit tiefenorientierte kognitive

Lernkompetenzen, metakognitive Lernkompetenzen und interne Ressourcen ausgeprägt sein.

Fragestellungen zu Studienende

5. Wie sind die verschiedenen Indikatoren für Studienerfolg bei MAPS-Studierenden ausgeprägt?

Annahme 5.1: Nach einem berufsbegleitenden Masterstudium sollten sich ausgeprägte Transferkompetenzen zeigen.

Annahme 5.2: Nach einem berufsbegleitenden Masterstudium sollte sich ein ausgeprägtes Wissenschaftsverständnis zeigen.

Mit den anderen Kriterien für Studienerfolg sind keine Ergebniserwartungen verbunden.

3.3 Stichproben zu den drei Befragungszeitpunkten

Querschnittstichprobe zu Befragungszeitpunkt 1

Zu Beginn des 2. Semesters wurden die Kohorte 1 (mit Studienbeginn im WiSe 2019/20) im Frühjahr 2020, die Kohorte 2 (mit Studienbeginn im SoSe 2020) im Herbst 2020 befragt (siehe Abbildung 3, hellgrau markiert). Von insgesamt $N = 146$ zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt von den fünf Hochschulstandorten gemeldeten Studierenden konnten $N = 91$ erreicht werden. Dies entspricht einer Teilnahmequote von 62 %. An Befragung 1 sei beispielhaft die Zusammensetzung der Stichprobe verdeutlicht: Die Studierenden sind mehrheitlich Frauen (77 %), zu Studienbeginn im Durchschnitt 32 Jahre alt (mit einer breiten Altersspanne zwischen 22 und 52 Jahren), absolvierten meist einen Bachelor in Sozialer Arbeit (67 %) oder andere sozialwissenschaftliche Studienabschlüsse mit der durchschnittlichen Note 1,7 (zwischen 1,0 und 2,2) und sind in einer Vielzahl von Berufsfeldern tätig, am häufigsten in der Stationären Jugendhilfe (21 %), in Beratungsstellen (13 %), Ambulanten Hilfen (9 %) und im Jugendamt (8 %). Auf diese Stichprobe beziehen sich die Ergebnisse zur Wahrnehmung der Lernumgebung Hochschule und der Ausprägung von Motivation vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie (siehe 4.1 bis 4.3).

Querschnittstichprobe zu Befragungszeitpunkt 2

Zu Beginn des 4. Semesters wurden Kohorte 1 im Frühjahr 2021, Kohorte 2 im Herbst 2021 sowie die neu aufgenommene Kohorte 3 im Frühjahr 2022 befragt (vgl. Abbildung 3, mittelgrau markiert). Die Stichprobe zum Befragungszeitpunkt 2 umfasste $N = 161$ Studierende, was angesichts der verfügbaren Studienplätze einer Beteiligungsquote von ca. 70 % entspricht. Auf diese Stichprobe beziehen sich die Ergebnisse zu Lernstrategien und Lernressourcen vor dem Hintergrund der Theorie zu selbstreguliertem Lernen (siehe 4.4).

Querschnittstichprobe zu Befragungszeitpunkt 3

In die Auswertung von Befragung 3 am Ende des Studiums, je nach Kohorte im Frühjahr 2022, Herbst 2022 oder Frühjahr 2023 (vgl. Abbildung 2, dunkler grau markiert) konnten die Daten von 88 Studierenden einfließen. Durch die fehlende (analoge oder digitale) Präsenz an der Hochschule in der Masterphase sank die Beteiligung auf weniger als 40 %. An dieser 3. Erhebung sei beispielhaft die Beteiligung der fünf Hochschulen verdeutlicht: Hochschule 2 mit zwei inhaltlichen Studienschwerpunkten nahm mit 2 Kohorten und insgesamt 27 Studierenden teil; die Hochschule 3 mit einem einzigen Studienschwerpunkt nahm mit zwei Kohorten und 21 Studierenden teil, Hochschule 4, ebenfalls mit einem Studienschwerpunkt, beteiligte sich mit zwei Kohorten und 23 Studierenden. Mit nur einer Kohorte nahmen Hochschule 1 mit 9 Studierenden bei zwei Studienschwerpunkten teil, Hochschule 5 mit 8 Studierenden bei einem Studienschwerpunkt. Auf diese Stichprobe beziehen sich die Ergebnisse zu den Studienerfolgskriterien (siehe 4.5).

3.4 Operationalisierung und Auswertung

Tabelle 1 gibt einen Überblick über Variablen, Operationalisierung mit Literaturreferenz und Befragungszeitpunkte (BZP 1, 2 oder 3). Für die Operationalisierung der Konstrukte konnte auf theoretisch fundierte Skalen hoher Güte zurückgegriffen werden. Allein für die beiden Studienerfolgskriterien Transferkompetenz und Wissenschaftsverständnis wurden in Vorstudien neue Skalen konstruiert, die sich konzeptuell ableiten lassen (genauer: Verbeek, 2023b) und die Anforderungen an Gruppenvergleiche erfüllen (Rost, 2022). Die Beschreibung der Messinstrumente wird aus Gründen der Übersichtlichkeit mit der Ergebnisdarstellung in den drei Querschnittsanalysen (siehe Kap. 4.1 bis 4.5) verbunden.

Aufgrund der geschilderten Probleme bei den Datenerhebungen mit einer eingeschränkten Teilnahmequote direkt zu Studienbeginn (vgl. 3.1) wurden Variablengruppen nicht nur wie geplant zu einem Befragungszeitpunkt bzw. in der entsprechenden Studienphase erhoben (vgl. Abbildung 2), sondern zusätzlich noch zu anderen Befragungszeitpunkten. Die ursprüngliche Planung der Datenerhebung im geplanten Längsschnittdesign ist in Tabelle 1 grau unterlegt, die erforderlichen zusätzlichen Erhebungen sind durch Punkte zu anderen Befragungszeitpunkten kenntlich gemacht. Durch diese Flexibilisierung konnte der Fokus von der Längsschnittanalyse auf die Querschnittsanalysen verschoben werden, um noch einige valide Aussagen im Sinne der Zielvorhaben und Fragestellungen zu erreichen. Die hier berichteten Ergebnisse beziehen sich allerdings allein auf die grau unterlegten Variablengruppen zu drei Befragungszeitpunkten.

Tabelle 1: Variablen, Messinstrumente und Befragungszeitpunkte (BZP)

Hochschullehre	Referenzen	Items	BZP1	BZP2	BZP3
Autonomieförderung	Müller, F.H., Palekčić, M. & Wanninger, S. (2006). Personality, motives and learning environment as predictors of self-determined learning motivation. <i>Review of Psychology</i> , 13(2), 75-86.	4	•	•	
Kompetenzförderung		4	•	•	
Soziale Einbindung		4	•	•	
Motivation	Referenzen	Items	BZP1	BZP2	BZP3
Intrinsische Motivation	Thomas, A. E., Müller, Florian H. & Bieg, S. (2018). Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen im Studium (SMR-LS). <i>Diagnostica</i> , 64(3), 145-155.	3	•	•	•
Identifizierte Motivation		3	•	•	•
Introjierte Motivation		3	•	•	•
Externale Motivation		3	•	•	•
Lernstrategien	Referenzen	Items	BZP1	BZP2	BZP3
Wiederholung	Klingsieck, K.B. (2018). Kurz und knapp – die Kurzskaala des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST). <i>Zeitschrift für Pädagogische Psychologie</i> , 32(4), 249-259.	3	•	•	
Organisation		3	•	•	
Elaboration		3	•	•	
Kritisches Prüfen		3	•	•	•
Planung		3	•	•	•
Kontrolle		3	•	•	
Regulation		3	•	•	
Konzentration		3	•	•	
Anstrengung		3	•	•	
Zeitmanagement		3	•	•	•
Lernen mit Studierenden		3	•	•	
Einbezug von Literatur		3	•	•	
Lernumwelt		3	•	•	
Studienerfolg		Referenzen	Items	BZP1	BZP2
Transferkompetenz	Koch, Axel (2018). <i>Die Transferstärke-Methode. Mehr Lerntransfer in Trainings und Coachings</i> . Weinheim: Beltz.	5		•	•
Wissenschaftsverständnis		4		•	•
Abschlussnote	Kultusministerkonferenz (2017). <i>Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse</i> . https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf	1			•
Regelstudienzeit		1			•
Promotionsabsicht		1			•
Zufriedenheit mit Studium		1			•
Berufserfolg		Items	BZP1	BZP2	BZP3
Wunscharbeitsfeld	1			•	
Berufliche Stellung	1			•	
Einkommen	1			•	
Arbeitszufriedenheit	1			•	

Um Unterschiede in den deskriptiven Daten einzuschätzen, wird die Absolute Effektstärke (aES) nach Lind (2014) herangezogen. Hierbei werden Mittelwertdifferenzen, die 10 % der Skala ausmachen, als sehr deutlicher Effekt beurteilt. Diese effektstärkenorientierte Datenexploration zeigt auf, welche Forschungsbemühungen erfolgreich wären, ließen sich die mindestens mittleren Effekte durch ausreichend große Stichproben statistisch absichern (Rost, 2022). Die deskriptiven Befunde (siehe Kapitel 4.1 bis 4.5) werden durch Hy-

pothesentestung der angenommenen pandemiebedingten Veränderungen der Hochschullehre und der studentischen Motivation zu Studienbeginn 2019 und 2020 ergänzt (Kapitel 4.1 und 4.2). Die Auswertung der Daten erfolgte mit SPSS 29.

4 Auswahl wichtiger Ergebnisse

4.1 Basic Needs in der Hochschullehre und Modus der Präsenzlehre

Die Studierenden wurden zu Beginn ihres Masterstudiums zu motivationsförderlichen Merkmalen der Hochschullehre im Rückblick auf das erste Studiensemester befragt. Die Skalen mit jeweils 4 Items für 1. Autonomieförderung (Beispiel: „Ideen und Anregungen der Studierenden gingen in die Lehrveranstaltungen ein.“), 2. Kompetenzförderung (Beispiel: „Bei Leistungsbeurteilungen (Referate, Seminarübungen, Prüfungen) wurde ich darüber informiert, was ich noch verbessern könnte.“) und 3. Soziale Einbindung (Beispiel: „Ich hatte zu den Lehrenden ein gutes Verhältnis.“) wurden der Studie von Müller u.a. (2006, S. 86) entnommen. Tabelle 2 fasst die deskriptiven Befunde zusammen.

Tabelle 2: Deskriptive Daten zu motivationsförderlichen Merkmalen der Hochschullehre

Hochschullehre	N	AM	SD
Autonomieförderung (4 Items, $\alpha = .67$)	90	5.18	.99
Kompetenzförderung (4 Items, $\alpha = .64$)	85	5.21	.92
Soziale Einbindung (4 Items, $\alpha = .76$)	89	5.72	.98

Anmerkung: 7-stufiges Rating möglich.

Autonomieförderung, Kompetenzförderung und Soziale Einbindung als drei Merkmale einer motivationsförderlichen Hochschullehre wurden mit Werten beurteilt, die als gut interpretiert werden können. Diese Einschätzungen stehen unter dem Vorbehalt einer Konfusion verschiedener Lehrmodalitäten: Aufgrund der pandemiebedingten Hochschulschließungen erfolgte die rückblickende Einschätzung der Lernumwelt bei drei Hochschulen im Hinblick auf Präsenzveranstaltungen an einem realen Campus (WiSe 2019/20), bei zwei Hochschulen auf eine virtuelle Lehre (SoSe 2020).

Die pandemiebedingten Hochschulschließungen ermöglichten zusätzlich zur grundlegenden Fragestellung nach der Ausprägung der motivationsförderlichen Merkmale der Hochschullehre eine erste Exploration möglicher Unterschiede zwischen realer und virtueller Lehre. In Tabelle 3 sind die Ergebnisse der Signifikanztests zusammengefasst.

Bei konservativer Testung mit einem Bonferroni-korrigierten α -Niveau von 0,017 und der Beachtung mindestens mittlerer Effekte (Cohens $d \geq 0,5$) ergibt sich für die drei Vergleiche folgendes Bild: Aus Studierendensicht sind alle Merkmale einer motivationsförderlichen

Hochschullehre bei virtuellen Präsenzen geringer ausgeprägt als bei realen Präsenzen vor den Hochschulschließungen. Statistisch und praktisch bedeutsam wirkt sich der Unterschied nur im Falle von Soziale Einbindung aus, nicht im Falle von Autonomie- und Kompetenzförderung. Bei Kompetenzförderung und Sozialer Einbindung erhöht sich allerdings die Varianz der Werte erkennbar.

Tabelle 3: Merkmale der Hochschullehre in Abhängigkeit vom Modus der Präsenzlehre

Hochschullehre	Modus	N	AM	SD	T	df	p	d
Autonomieförderung	real	50	5.29	.92	1.090	88	.139	.231
	virtuell	40	5.06	1.07				
Kompetenzförderung	real	45	5.37	.74	1.716	67.986	.045	.381
	virtuell	40	5.03	1.07				
Soziale Einbindung	real	50	5.99	.73	2.800	61.024	.004	.631
	virtuell	39	5.39	1.16				

Anmerkung: Bei Autonomieförderung unter der Annahme von Varianzgleichheit, bei Kompetenzförderung und Sozialer Einbindung unter der Annahme von Varianzungleichheit. 7-stufiges Rating möglich.

Das Diagramm in Abbildung 4 ermöglicht einen Überblick über die deskriptiven Daten zur Wahrnehmung der Hochschullehre zu Studienbeginn in Abhängigkeit von Lehrmodus.

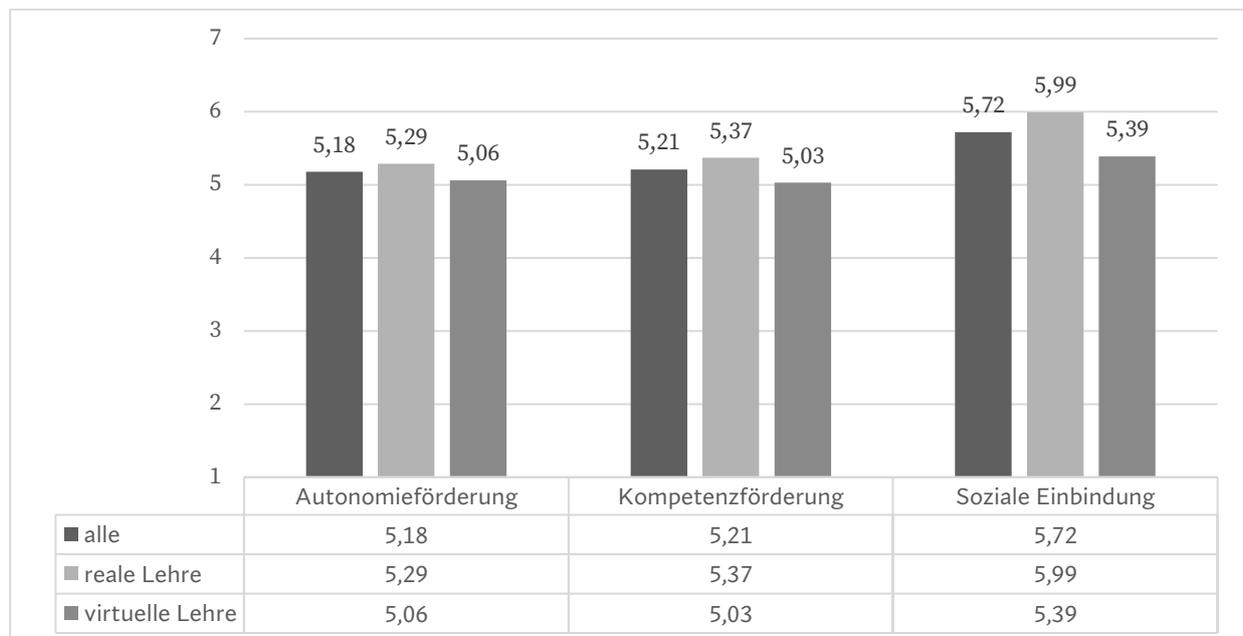


Abbildung 4: Ausprägung förderlicher Hochschullehre unter verschiedenen Lehrbedingungen

4.2 Ausprägung der Motivation und Modus der Präsenzlehre

Die Studierenden wurden zu Beginn ihres Masterstudiums zudem zu ihrer Motivation befragt. Die Operationalisierung der Motivationsstufen in der Selbstbestimmungstheorie mittels der „Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen im Studium“ (SMR-LS; Thomas u.a., 2018) erlaubt die Unterscheidung in 1. Intrinsische Motivation (Lernen aufgrund eines vorbehaltlosen Interesses am Studium), 2. Identifizierte Motivation (Lernen aufgrund einer Identifikation mit einem Studium bei bestehenden Konflikten mit anderen Handlungszielen) 3. Introjierte Motivation (Lernen aufgrund innerer Anreize ohne Identifikation mit dem Studium) 4. Externale Motivation (Lernen aufgrund äußerer Anreize ohne Identifikation mit dem Studium). Tabelle 5 fasst die deskriptiven Befunde zusammen.

Tabelle 5: Deskriptive Befunde zu Motivationsstufen

Motivation	N	AM	SD
Intrinsische Motivation (3 Items, $\alpha = .87$)	89	4.75	1.41
Identifizierte Motivation (3 Items, $\alpha = .65$)	90	5.90	1.00
Introjierte Motivation (3 Items, $\alpha = .88$)	88	4.41	1.75
Externale Motivation (3 Items, $\alpha = .83$)	89	4.52	1.72

Anmerkung: 7-stufiges Rating möglich.

Unter den befragten MAPS-Studierenden tritt die Identifizierte Motivation am häufigsten auf. Intrinsische Motivation ist vergleichbar ausgeprägt wie die fremdbestimmten Motivationsstufen der Introjierten oder Externalen Motivation.

Auch im Falle der Motivation lassen sich zu Befragungszeitpunkt 1 noch Unterschiede zwischen Studierenden mit realer oder virtueller Lehre in den Präsenzphasen untersuchen. Tabelle 6 fasst die Testung der Mittelwertunterschiede.

Tabelle 6: Motivation in Abhängigkeit vom Modus der Präsenzlehre

Motivation	Modus	N	M	SD	T	df	p	d
Intrinsische Motivation	real	50	4.97	1.12	1.634	62.679	.054	.367
	virtuell	39	4.46	1.69				
Identifizierte Motivation	real	50	6.19	.69	3.056	59.342	.002	.686
	virtuell	40	5.54	1.20				
Introjierte Motivation	real	49	4.61	1.66	1.222	86	.113	.262
	virtuell	39	4.15	1.86				
Externale Motivation	real	49	5.15	1.19	3.998	61.597	<.001	.893
	virtuell	40	3.74	1.96				

Anmerkung: Bei Intrinsischer, Identifizierte und Externaler Motivation unter der Annahme von Varianzgleichheit, bei Introjierte Motivation unter der Annahme von Varianzgleichheit.

Bei konservativer Testung mit einem Bonferroni-korrigierten α -Niveau von 0,0125 und der Beachtung mindestens mittlerer Effekte (Cohens $d \geq 0,5$) zeigt sich für die vier Vergleiche: Virtuelle Lehre wirkt sich bei Identifizierter und bei Extrinsischer Motivation ungünstig aus (mittlere bis große Effekte), nicht aber bei Intrinsischer oder Introjizierter Motivation.

Das Diagramm in Abbildung 5 ermöglicht einen Überblick über die Ausprägung der Motivation zu Studienbeginn bei.

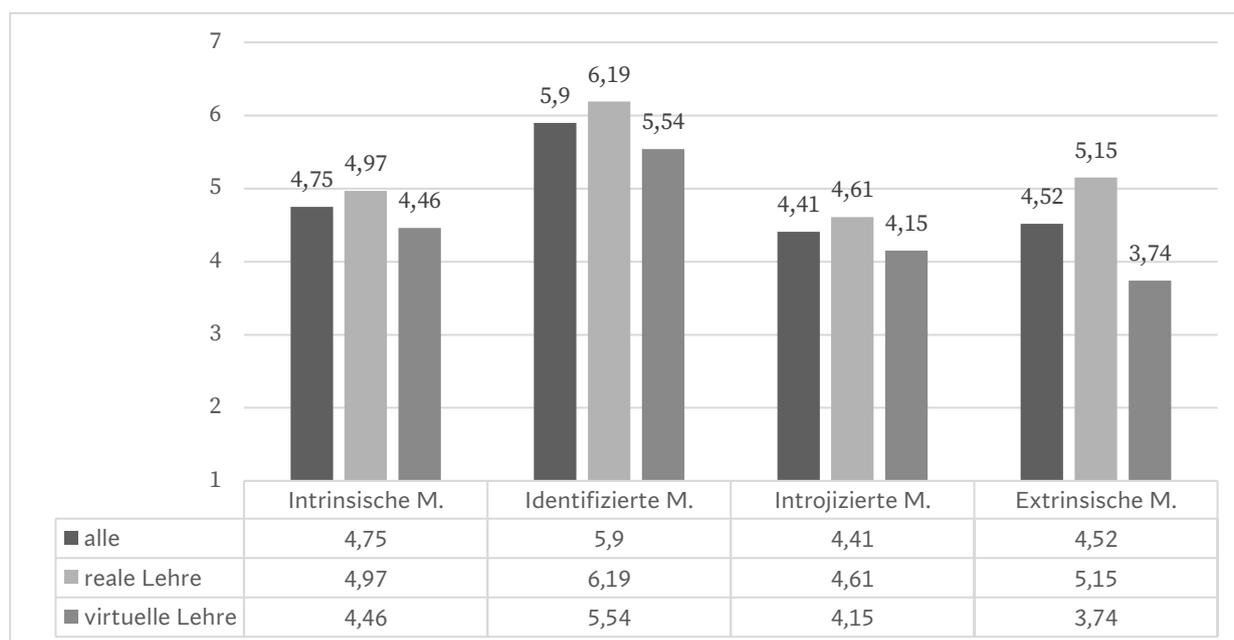


Abbildung 5: Ausprägung der Motivation zu Studienbeginn unter verschiedenen Lehrbedingungen

4.3 Förderliche Hochschullehre und Motivation

In der Selbstbestimmungstheorie werden Autonomie, Kompetenzerleben und Soziale Einbindung als Basic Needs postuliert, die ermöglichen, selbstbestimmte Motivation zu zeigen oder aufrechtzuerhalten. In diesem Sinne müssten die statistischen Zusammenhänge von Autonomieförderung, Kompetenzförderung und Sozialer Einbindung an der Hochschule mit den beiden Formen selbstbestimmter Motivation substantiell höher liegen als mit den beiden Formen fremdbestimmter Motivation. Tabelle 7 fasst die Ergebnisse zusammen.

Tabelle 7: Korrelationen zwischen Merkmalen förderlicher Hochschullehre und Motivation

Motivation	Autonomieförderung	Kompetenzförderung	Soziale Einbindung
Intrinsische Motivation	.62	.77	.55
Identifizierte Motivation	.34	.60	.52
Introjizierte Motivation	.26	.25	.12
Extrinsische Motivation	.11	.13	.16

Die im Sinne der Selbstbestimmungstheorie motivationsförderlichen Merkmale der realen oder digitalisierten Hochschullehre an den Präsenztagen korrelieren sehr ausgeprägt mit selbstbestimmter Motivation, deutlich geringer mit fremdbestimmter.

4.4 Ausprägung der Lernstrategien und Lernressourcen

Dem Evaluationskonzept der eMAPSs-Studie sind neben etablierten Theorien zur Motivationsförderung auch Theorien zum selbstregulierten Lernen zugrundegelegt. Die Lernstrategien von MAPS-Studierenden werden zu Befragungszeitpunkt 2, zur Studienmitte erhoben, im 4. Semester mit Rückblick auf das 3. Semester. Dabei werden zahlreiche Lernstrategien und Lernressourcen unterschieden, die in Tabelle 8 zum besseren Verständnis kurz definiert werden. Sie werden mit der Kurzsкала des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST) erhoben (Klingsieck, 2018).

Tabelle 8: Kurzdefinitionen der untersuchten Lernstrategien und Lernressourcen

Bereich	Strategie / Ressource	Kurzdefinition
Kognitive Lernstrategien	Wiederholung	sich Fakten und Gesetzmäßigkeiten einprägen
	Organisation	den Lernstoff umarbeiten und aufbereiten
	Elaboration	Lerninhalte mit Wissensbeständen in Verbindung bringen
	Kritisches Prüfen	Lerninhalte hinterfragen
Metakognitive Lernstrategien	Planung	Ziele und die Abfolge von Lernaktivitäten festlegen
	Kontrolle	Lernergebnisse überprüfen
	Regulation	den Lernprozess innerhalb einer Lernstrategie steuern
Interne Lernressourcen	Konzentration	Aufmerksamkeit andauernd steuern können
	Anstrengung	eigene willentliche Ressourcen beanspruchen
	Zeitmanagement	Zeitsouveränität bei Lernhandlungen
Externe Lernressourcen	Studienkolleg:innen	Austausch mit Mitstudierenden
	Literatur	Nutzen von Literatur
	Lernort	Nutzen eines eingerichteten Lernortes

Die Ergebnisse der Befragung zu den 13 Lernstrategien und Lernressourcen in der Studiemitte sind in Tabelle 9 zusammengefasst und in Abbildung 6 in einem Diagramm veranschaulicht.

Tabelle 9: Deskriptive Ergebnisse zu 13 Lernstrategien und Lernressourcen

Lernstrategien und -Ressourcen	N	AM	SD
Wiederholung (3 Items, $\alpha = .84$)	150	2.18	1.13
Organisation (3 Items, $\alpha = .66$)	149	2.71	1.05
Elaboration (3 Items, $\alpha = .65$)	149	3.70	.84
Kritisches Prüfen (3 Items, $r = .66$)	148	3.59	.77
Planung (3 Items, $\alpha = .64$)	149	2.94	1.01
Kontrolle (3 Items, $\alpha = .69$)	145	2.66	.97
Regulation (3 Items, $\alpha = .77$)	148	3.29	.90
Konzentration (3 Items, $\alpha = .84$)	149	2.94	1.01
Anstrengung (3 Items, $\alpha = .63$)	146	4.15	.76
Zeitmanagement (3 Items, $\alpha = .77$)	151	2.81	1.08
Studienkolleg:innen (3 Items, $r = .81$)	148	3.43	1.16
Literatur (3 Items, $\alpha = .85$)	148	3.83	1.01
Lernort (3 Items, $\alpha = .74$)	150	3.58	1.03

Anmerkung: 5-stufiges Rating möglich.

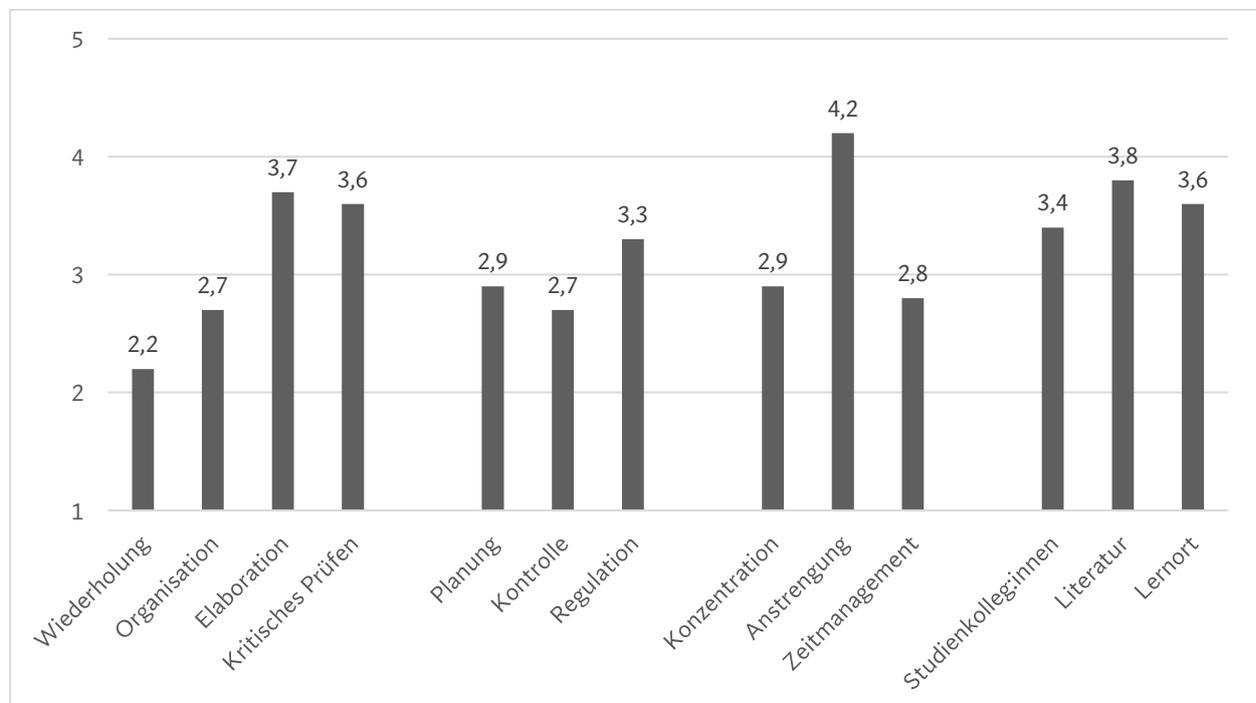


Abbildung 6: Ausprägung der Lernstrategien und -ressourcen zur Studienmitte

In der Stichprobe fällt ein heterogenes Bild beim Einsatz von Lernstrategien auf. Beim konkreten Lernen im Studium nutzen MAPS-Studierende tiefenorientierte Lernstrategien, also Elaboration und Kritisches Prüfen, profitieren von der internen Ressource Anstrengung und tendenziell von einigen externen Ressourcen wie dem Einbezug von Literatur und einem adäquaten Lernort (alle Mittelwerte über 3,5). Andere Lernstrategien stehen weniger verlässlich zur Verfügung (alle Mittelwerte um oder unter dem theoretischen Mittelwert von 3,0): Dies sind oberflächenorientierte Lernstrategien für das Faktenlernen, alle metakognitiven Strategien im Sinne eines Managements des Lernens, also Planung, Kontrolle und Regulation, die internen Ressourcen Konzentration und Zeitmanagement sowie die externe Ressource der Kooperationsmöglichkeit mit Studienkolleg:innen.

Zu diesem Zeitpunkt waren alle Präsenzveranstaltungen im berufs begleitenden Studium virtuell dargeboten und vergleichsweise routiniert durchgeführt. Es erschien sinnvoll, auch bei der zweiten Datenerhebung trotz grundlagenorientiertem Fragebogen die pandemiebedingten Hochschulschließungen nicht unerwähnt zu lassen, sondern diesen historischen Kontext erneut aufzunehmen. So wurden die Studierenden vor der Einschätzung der 13 Lernstrategien gefragt, wie sie die Auswirkungen der digitalisierten Lehre auf ihr Lernen beschreiben würden. Die Kommentare wurden den fünf Hochschulen zur internen Evaluation zur Verfügung gestellt (Verbeek, 2022). Nach dem freien Antwortformat wurde dann noch eine Alternativfrage gestellt. Die Studierenden sollten entscheiden, ob ihr Lernverhalten sich unter den Bedingungen der Online-Lehre an den Präsenztage eher verbesserte, gleich blieb oder eher verschlechterte. Von den 151 Befragten gaben 28 (18,5 %) an, dass ihr Lernverhalten sich verbessert habe, 75 (49,7 %) gaben an, keine Veränderung wahrgenommen zu haben, 48 (31,8 %) gingen von einer Verschlechterung aus.

4.5 Ausprägung der Indikatoren für Studienerfolg

Dem vorliegenden Evaluationskonzept liegt eine multikriteriale Erfassung von Studienerfolg zugrunde. Neben den beiden wichtigen Studienerfolgsmaßen Transferkompetenz und Wissenschaftsverständnis wurden weitere Studienerfolgsmaße wie die Abschlussnote, die Einhaltung der Regelstudienzeit, eine Promotionsabsicht, die Zufriedenheit mit dem Studium, sowie Verbesserungen im beruflichen Status (Wunscharbeitsfeld, berufliche Stellung, tarifliche Eingruppierung, Arbeitszufriedenheit) untersucht. Die Kriterien für Studien- und Berufserfolg wurden im Übergang vom 5. auf das 6. Semester erhoben.

Transferkompetenz: Die Skala Transferkompetenz umfasst 5 Items, die den Übertrag des im Studium Gelernten auf die berufliche Praxis erfassen. Hierbei kamen adaptierte Items zum Einsatz, die Skalen bei Koch (2018) entnommen sind (Beispiel: „Ich nutzte aktiv die Übungsmöglichkeiten im Studium und suche nach Möglichkeiten der Vertiefung und Anwendung im Beruf.“). Die interne Konsistenz der Skala lag bei $\alpha = .82$ (genauer: Verbeek,

2023b). Insgesamt ergab sich bei 5-stufigem Rating mit einem Mittelwert $AM = 3.31$ ($SD = .84$) eine moderate Ausprägung der Transferkompetenz.

Wissenschaftsverständnis: Die Skala Wissenschaftsverständnis umfasst Items, die in Anlehnung an den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (Kultusministerkonferenz, 2017) Aspekte von Wissensvertiefung, Wissensgenerierung sowie die Einnahme einer theorie- und ethikbasierten Perspektive erfragen (Beispiel: „Ich begründete mein berufliches Handeln nach ethischen Kriterien.“). Die interne Konsistenz lag bei $\alpha = .64$ (genauer: Verbeek, 2023b). In der Selbsteinschätzung ergab sich am Ende des Masterstudiums bei 5-stufigem Rating ein Mittelwert von $AM = 3.84$ ($SD = .74$) und damit eine tendenziell gute Ausprägung eines Wissenschaftsverständnisses.

Einhalten der Regelstudienzeit: Die Masterthesis zum Zeitpunkt der Befragung am Ende des 5. Semesters eingereicht zu haben, gaben 24 Studierende an. Der Hochschulstandort 3 sieht die Masterthesis nicht im 5., sondern erst im 6. Semester vor, so dass abzüglich dieser Studierendengruppe 36,9 % der Studierenden die Masterthesis in der vorgesehenen Regelstudienzeit abgeschlossen haben.

Abschlussnoten: Die 17 Studierenden, die bereits eine Bewertung der Masterthesis erhalten haben, erzielten im Durchschnitt die Note 1,74 (mit Minimalwert 1,0 und Maximalwert 3,0). Ihre Abschlussnote lag mit 1,60 (zwischen 1,0 und 2,2) leicht über der durchschnittlichen Note für die Masterthesis. 37 Studierende haben zum Befragungszeitpunkt 3 noch keine Abschlussnote erhalten und gaben die erwartete Note an, was für diese Gruppe zu einem Notendurchschnitt von 1,68 (zwischen 1,1 und 2,5) führte. Nicht alle Befragten haben Notenangaben gemacht, auch nicht in Bezug auf die erwartete Abschlussnote. Aus den Notenangaben der 54 Studierenden konnte ein Mittelwert von $AM = 1.65$ ermittelt werden.

Promotionsabsicht: Die Studierenden wurden gefragt, ob sie eine Promotionsabsicht haben und was ihre Motivlage sei, sich für eine Promotion zu entscheiden. 46 von 85 beantworteten die Frage in Bezug auf eine Promotion positiv (54,1 %).

Zufriedenheit mit dem Studium: Die Zufriedenheit mit dem gesamten MAPS-Studium wurde abschließend mit einem Item erfasst. Der durchschnittliche Zufriedenheitswert beträgt $AM = 3.53$ ($SD = .88$) und liegt damit in einem mittleren Bereich.

Berufserfolgsmaße: Im Vergleich zu den Studienerfolgsmaßen im engeren Sinne können auch Berufserfolgsmaße als Studienerfolgsmaße gewertet werden, vor allem, wenn sie schon während des dualen Studiums erreicht wurden. Tabelle 9 fasst zusammen, für welchen Anteil der Studierenden bereits berufsbezogene Anreize für das Studium eingetreten sind, unverändert blieben oder sich gar verschlechterten.

Tabelle 10: Berufsbezogene Veränderungen im Vergleich zum Studienbeginn

Berufserfolg	N	verbessert	unverändert	verschlechtert
Wunscharbeitsfeld	84	33 (39,3%)	43 (51,2 %)	8 (9,5 %)
Berufliche Stellung	84	31 (35,9 %)	47 (56,0 %)	6 (7,1 %)
Einkommen	84	33 (39,3 %)	44 (52,4 %)	7 (8,3 %)
Arbeitszufriedenheit	84	32 (38,1 %)	32 (38,1 %)	20 (23,8 %)

Jeweils mehr als ein Drittel der Studierenden konnte sich bereits dem eigenen Wunscharbeitsfeld annähern, die berufliche Stellung verbessern, eine höhere Einkommenstarifgruppe erlangen oder die eigene Arbeitszufriedenheit verbessern.

Bei den Kriterien Regelstudienzeit, Promotionsabsicht und den verschiedenen Berufserfolgsmaßen sind erneut deutliche Unterschiede in Abhängigkeit vom Hochschulstandort erkennbar (genauer: Verbeek, 2023b).

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Studie *Erfolgreich MAPS studieren* (eMAPSs) wurde zwischen 2020 und 2023 an fünf Hochschulen mit dualen Masterstudiengängen in Sozialer Arbeit durchgeführt. Ziel war die theoretisch fundierte Evaluation der Rahmenbedingungen an der Hochschule, die Beschreibung von Motivation und Lernverhalten im Verlauf des Masterstudiums sowie die Vorhersage wissenschafts- und berufsbezogenen Studienerfolgs. Aufgrund der pandemiebedingten Hochschulschließungen 2020 und 2021 konnten nicht alle Vorhaben umgesetzt werden. In diesem Bericht sind die wichtigsten Ergebnisse aus drei Querschnittsanalysen im Verlauf des Masterstudiums zusammengestellt. Die Befunde zu Motivationsförderung durch Hochschullehre, zu Motivation bei MAPS-Studierenden, zu Lernverhalten und Studienerfolg werden zusammengefasst und auf der Grundlage der theoretischen und empirischen Anbindung an psychologische Forschung, aber auch im Hinblick auf duale Studienformate und die Professionalisierungsdebatte in der Sozialen Arbeit diskutiert.

5.1 Motivationsförderliche Hochschullehre

Fragestellung 1: Wie sind die Merkmale einer motivationsförderlichen Hochschullehre für MAPS-Studierende ausgeprägt?

Zu Studienbeginn interessierte, wie sich die Merkmale einer motivationsförderlichen Hochschullehre im Sinne der Selbstbestimmungstheorie zeigen. Im Rückblick auf das erste

Studiensemester erreichten Autonomieförderung, Kompetenzförderung und Soziale Einbindung an der Hochschule gute Bewertungen seitens der Studierenden. Bei durchgehender Präsenzlehre mit Face-to-face-Kontakten wären die Einschätzungen wahrscheinlich noch positiver ausgefallen. Die pandemiebedingte Umstellung der Hochschullehre auf Distanzlernen und eine wenig eingeübte virtuelle Lehre bei einem Teil der Befragten wirkte sich etwas nachteilig auf die Wahrnehmung der Hochschullehre aus (s.u. zu Annahme 1.2).

Vergleicht man die Einschätzungen der Hochschullehre in der eMAPSs-Studie mit denen in Referenzstudien (Müller u.a., 2006; Müller u.a., 2021), dann fallen die Einschätzungen in den MAPS-Studiengängen bei realer und bei virtueller Lehre unter Pandemiebedingungen deutlich besser aus als in den dort untersuchten Studiengängen. Von Vorteil sind wahrscheinlich Hochschultypus, duales Studienformat und Studienrichtung gegenüber Universitäten mit Vorlesungen und großen Lerngruppen in Seminaren, an denen die Daten in den Referenzstudien mehrheitlich generiert wurden. Möglicherweise ergibt sich auch ein Vorteil durch die fachliche Nähe zu didaktischen Kompetenzen bei Lehrenden der Sozialen Arbeit, denn auch andere Aspekte der dualen Hochschullehre wie die Theorie-Praxis-Kooperation fallen bei sozialwissenschaftlichen Studiengängen positiver aus als bei anderen dualen Studiengängen (Deuer & Wild, 2017). Ein Handlungsbedarf in Bezug auf die motivationsförderliche Hochschullehre tut sich aus den Daten der eMAPSs-Studie nicht auf.

Annahme 1.1 einer Hochschullehre zu Studienbeginn, die Autonomie, Kompetenzerleben und Bezogenheit im MAPS-Studiengang vermittelt, bestätigte sich.

Die pandemiebedingten Hochschulschließungen ab Frühjahr 2020 betrafen einen Teil der einbezogenen Hochschulen noch nicht im ersten Semester, wenn der Studienstart im WS 2019/20 lag, einen anderen Teil schon, wenn das Studium im Sommersemester 2020 begann. Der Vergleich von Studierenden an drei Hochschulen mit Präsenztagen und Campuslehre vor den Hochschulschließungen (Kohorte 1) und Studierenden an zwei Hochschulen mit Präsenztagen und virtueller Lehre in einem ersten Semester (Kohorte 2) ergab einen statistisch und aufgrund der hohen Effektstärke auch praktisch bedeutsamen Unterschied nur bei dem Merkmal Soziale Einbindung, nicht bei Autonomie- und Kompetenzförderung. Bei der Interpretation lassen sich Konfundierungen mit möglicherweise (geringfügig) unterschiedlichen Lernumwelten in Abhängigkeit von den Hochschulstandorten in Kohorte 1 und 2 oder in Abhängigkeit vom gewählten Studienschwerpunkt nicht gänzlich ausschließen. Die Unterschiede müssen allerdings nicht überschätzt werden. Die Daten zur motivationsförderlichen Hochschullehre wurden ein Jahr später erneut erhoben (vgl. Tabelle 1), werden hier aber nicht berichtet. Bei völliger Umstellung auf digitale Lehre ergaben sich keine oder höchstens marginale Unterschiede zwischen den Hochschulen (genauer: Verbeek, 2022).

Die beobachtbaren Einbußen bei Sozialer Einbindung sind durch Isolation in Lernsituationen zu Hause ohne monatliche Präsenzphasen an der Hochschule unmittelbar verständlich. Dennoch ist die Bewertung Sozialer Einbindung auch zu Zeiten der Hochschulschließungen hoch. Es scheint den Lehrenden gelungen zu sein, neben Autonomie- und Kompetenzförderung auch unter schwierigen Studienbedingungen Soziale Einbindung wahrnehmbar umzusetzen. Müller u.a. (2021) finden in einer sehr vergleichbar angelegten, allerdings sehr großen Studie bei Studierenden verschiedener Fachbereiche einen sehr hohen Verlust an Kompetenzerleben und Sozialer Einbindung nach den Hochschulschließungen, auch das Autonomieerleben war beeinträchtigt. Dieses mit den eMAPSs-Befunden nicht kompatible Ergebnis erklärt sich durch grundlegende Unterschiede zwischen Vollzeitstudierenden mit Umstellungsproblemen auf digitale Lehre und Dualstudierenden in Formaten wie beim MAPS-Studiengang umgesetzt, wo Distanzlernen, online-basierte Lehre und Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden schon vor den Hochschulschließungen in einem Teil des Studienprogramms praktiziert wurden. Autonomie- und Kompetenzerleben hängt in einem dualen Studienformat dieser Umsetzung weniger von den ausbleibenden monatlichen Präsenztagen an der Hochschule ab. Auch den Lehrenden an den untersuchten MAPS-Hochschulen fiel der unfreiwillige völlige Übergang auf virtuelle Lehre wahrscheinlich einfacher als Lehrenden in Vollzeitstudiengängen, weil die Digitalisierung der Lehre im Studiengang schon weiter fortgeschritten war und die Umstellung unter Pandemie-Bedingungen nur die Gestaltung der monatlichen Präsenzphasen betraf.

Annahme 1.2, Distanzlernen und virtueller Campus in den berufsbegleitenden Masterstudiengängen unter Pandemiebedingung führe zu erkennbaren Einbußen in der Befriedigung der Basic Needs, bestätigte sich für Bezogenheit, nicht aber für Autonomie und Kompetenzerleben.

5.2. Motivationspluralität

Fragestellung 2: Wie sind die verschiedenen Formen der selbstbestimmten oder fremdbestimmten Motivation bei MAPS-Studierenden ausgeprägt?

Im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie interessierte zudem die Ausprägung Intrinsischer, Identifizierter, Introjizierter und Externaler Motivation zu Studienbeginn. Unter MAPS-Studierenden ist Identifizierte Motivation am stärksten ausgeprägt. Auf diese Weise selbstbestimmt motiviert, identifizieren sich die Studierenden mit Studieninhalten und den damit verbundenen Lernanforderungen, weil persönliche Werte und berufliche Ziele erreicht werden können, es bestehen aber weiterhin Konflikte mit anderen Zielen (z.B. im Kontext Familie, Beruf oder Freizeit).

Diese Motivlage dominiert in vielen Studien zur Motivation, auch bei Studierenden in geistes- oder sozialwissenschaftlichen Fächern, bei Lehramtsstudierenden oder bei angehenden pädagogischen Fachkräften (Müller & Palekčić, 2005; Müller u.a., 2006; Müller u.a., 2021; Verbeek, 2016). Kritisch sei an dieser Stelle angemerkt, dass die „Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen im Studium (SMR-LS)“ (Thomas u.a., 2018) keine Erhebung Integrierter Motivation, die zwischen Identifizierter und Intrinsischer Motivation liegt, erlauben. Gerade Studierende berichten in Seminaren im Zusammenhang mit Diskussionen entsprechender Lehrinhalte aus der Selbstbestimmungstheorie sehr häufig von einer Integrierten Motivation mit Zielorientierung, aber auch mit Zielkonflikten (vgl. 2.1).

Unter den befragten Masterstudierenden der Sozialen Arbeit findet sich allerdings auch eine hohe Ausprägung Externaler Motivation, die sich so deutlich in der Referenzstudie von Thomas u.a. (2018) bei Universitätsstudierenden in mehrheitlich sozialwissenschaftlichen Studiengängen nicht zeigte, bei Müller u.a. (2021) allerdings auch erkennbar war, besonders unter Pandemiebedingungen. Erkennbar fremdbestimmte Beweggründe im Studium erklären sich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Soziale Arbeit – vor allem im dualen Studienformat – ein klassisches Aufstiegsstudium ist (Nickel u.a., 2022). Bei vergleichbar hoch priorisierten fachlichen Studieninteressen haben beruflich qualifizierte Studierende im Vergleich zu traditionell Studierenden stärkere extrinsische Studienmotive wie Sicherung des Arbeitsplatzes, verbesserte Einkommenschancen, einen festen Berufswunsch oder zielen auf eine Führungsposition (Majer, 2018).

Die beobachtete Motivationspluralität als Zusammenspiel selbstbestimmter und fremdbestimmter Motivationsanteile kann Studierendenverhalten erklären, das nicht nur auf eine Lernmotivation als Wissenserwerb und Kompetenzaufbau ausgerichtet ist. Im Kontakt mit Studierenden zeigt sich häufig eine Leistungsmotivation als Fokus auf Leistungsüberprüfungen, Benotung und eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung (Hasselhorn & Gold, 2013). Fremdbestimmte Studienziele, also beruflich etwas erreichen wollen, sich und der Familie etwas beweisen wollen) sind unbedenklich, wenn sie sich mit selbstbestimmter Motivation verbinden. Eine ausschließlich externale oder introjizierte Motivation bei Studierenden wirkt sich allerdings nicht positiv auf die Professionalisierung aus, vor allem nicht auf Masterniveau, das auch für wissenschaftliche Berufsziele qualifiziert. Hier nicht berichtete Erkenntnisse aus Korrelationsanalysen zum letzten Messzeitpunkt der eMAPSs-Studie legen nahe, dass sich wissenschaftsbezogene Studienziele nur bei selbstbestimmter Motivation erreichen lassen, bei externaler Motivation nicht (genauer: Verbeek, 2023b). Auch in der bereits erwähnten Validierungsstudie der verwendeten Skalen waren nur die beiden selbstbestimmten Motivationen mit positiven Lernemotionen, geringer Prokrastination und Studienerfolg in Noten korreliert (Thomas u.a., 2018).

Annahme 2.1, bei berufsbegleitend Masterstudierenden der Sozialen Arbeit seien selbstbestimmte Motivationsstufen stärker ausgeprägt als fremdbestimmte, bestätigte sich nicht.

Auch im Falle der Ausprägung von Motivation waren ungünstige Auswirkungen der Hochschulschließungen zu Studienbeginn anzunehmen und konnten signifikanzstatistisch getestet werden. Die Datenlage weist wohl auf eine motivationssenkende Wirkung der Umstellung auf Distanzlernen und digitale Lehre hin, Unterschiede waren nur bei Identifizierter und bei Externaler Motivation statistisch und praktisch bedeutsam, bei Intrinsischer Motivation und Introjizierter Motivation nicht. Hier lassen sich allerdings Konfusionen mit standort- oder schwerpunktbedingten Unterschieden nicht ausschließen: Ein Jahr später zeigten sich zwischen den einzelnen Hochschulen Differenzen von mehr als 10 % der Skalenbreite zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Mittelwert in fast allen erneut erhobenen Motivationsstufen (genauer: Verbeek, 2022).

Das Ergebnis nicht substantiell beeinträchtigter Intrinsischer Motivation in der eMAPSS-Studie steht im Widerspruch zu Vergleichsstudien zwischen realer und virtueller Lehre unter COVID-19-Bedingungen (Müller u.a., 2021; Pelikan u.a., 2023). Sie stehen aber im Einklang mit den Ergebnissen bei Bosch und Spinath (2023), die von einem ausbleibenden Abfall intrinsischer Motivation berichten, erklärbar durch eine mittels Aufgaben hochstrukturierte Distanzlehre. Der starke Abfall der selbstbestimmten Identifizierten Motivation im Vergleich zur weniger abfallenden Intrinsischen Motivation in den vorliegenden Studien kann möglicherweise durch die Lebensbedingungen in der Corona-Pandemie erklärt werden. Die Lockdowns erzeugten ein verkompliziertes Zusammenspiel zwischen Studium, Berufstätigkeit und Familie. Diese verstärkten Konflikte wirken bei Identifizierten Motivation, die per Definition durch Zielkonflikte gekennzeichnet ist, besonders ungünstig.

Annahme 2.2., die selbstbestimmten Motivationsarten veränderten sich durch Distanzlehre und virtuelle Präsenztage negativ, bestätigte sich für Identifizierte Motivation, nicht für Intrinsische Motivation.

Mit der Entwicklung fremdbestimmter Motivation unter pandemiebedingten Hochschulschließungen waren keine Ergebniserwartungen verbunden, dennoch wundert der hohe Abfall bei externaler Motivation, der in den herangezogenen Vergleichsstudien nicht erkennbar wird. Äußere Anreize, die vor allem im beruflichen Kontext zu Verbesserungen führen sollen, konnten im Lockdown, der auch die Arbeitsplätze der Studierenden betraf und ihre Arbeitsalltag verschlechterte, wahrscheinlich weniger Wirkung erzielen. Knapp zwei Drittel gaben an, ihre berufliche Situation nicht verbessern zu können (vgl. 4.5; besonders Tabelle 10), was die externe Studienmotivation beeinträchtigen kann.

5.3 Differenzielle Wirkung motivationsförderlicher Hochschullehre

Fragestellung 3: Welche Kriterien einer motivationsförderlichen Hochschullehre sind für welche Motivationsstufe jeweils wichtig?

Im Zusammenhang mit der Selbstbestimmungstheorie interessierte, inwiefern sich die Motivation der Studierenden durch Merkmale einer motivationsförderlichen Hochschullehre vorhersagen lassen. Theoriekonform korrelierten die drei förderlichen Merkmale der realen oder virtuellen Hochschullehre, Autonomieförderung, Kompetenzförderung und Soziale Einbindung, hoch bis sehr hoch mit selbstbestimmter Motivation, deutlich geringer im Ausmaß schwacher bis mittlerer Effekte mit fremdbestimmter Motivation. Sehr hohe Korrelationen mit selbstbestimmter Motivation ergaben sich für Kompetenzförderung, und Sozialer Einbindung. Bei Intrinsischer Motivation war Autonomieförderung besonders wichtig, bei Identifizierter Motivation ebenfalls, aber weniger stark.

Annahme 3 über die Vorhersage selbstbestimmter Motivation durch eine Hochschullehre, die die Basic Needs Autonomie, Kompetenzerleben und Bezogenheit erfüllt, bestätigte sich.

Die Interpretation einer Wirkungsrichtung der Hochschullehre im ersten Semester auf die Motivation der Studierenden legt die Selbstbestimmungstheorie nahe und wird in diesem Sinne auch durch die Ergebnisse bestätigt. Betrachtet man die Korrelation davon unabhängig ist gleichermaßen die gegensätzliche Wirkrichtung denkbar: Selbstbestimmte Motivierte können eine förderliche Hochschullehre wahrnehmen, fremdbestimmte Motivierte weitaus weniger bis kaum. Vor allem unter Bedingungen der digitalen Lehre müssen die Basic Needs in der Hochschullehre beachtet werden, um die selbstbestimmte Motivation bei Studierenden zu erhalten (Pelikan u.a., 2023). External Motivierte lassen sich möglicherweise durch Schulung und Förderung eines autonom motivierten und selbstregulierten Lernens erreichen (Verbeek, im Druck a).

5.4 Begrenztes selbstreguliertes Lernen

Fragestellung 4: Wie sind die verschiedenen Lernstrategien und Lernressourcen bei MAPS-Studierenden ausgeprägt?

In der Mitte ihres Studiums wurden die MAPS-Studierenden zu 13 Lernstrategien und Lernressourcen bei der Erarbeitung der Studieninhalte befragt. Vor dem Hintergrund der Theorie selbstregulierten Lernens sollten bei berufsbegleitend Masterstudierenden der Sozialen Arbeit tiefenorientierte Kognitive Lernstrategien, Metakognitive Lernstrategien und Interne Ressourcen besonders ausgeprägt sein.

Beim konkreten Lernen im Studium nutzen Masterstudierende der Sozialen Arbeit – wie auf hohem Studienniveau erwartet – tiefenorientierte Lernstrategien, also Elaboration und

Kritisches Prüfen. Sie profitierten zudem von der Internen Ressource Anstrengung. Andere wichtige und für (berufsgleitend) studentisches Lernen besonders zuträgliche Lernstrategien stehen den Masterstudierenden wider Erwarten nicht verlässlich zur Verfügung: Dies sind Metakognitive Strategien, also Planung, Kontrolle und Regulation, sowie die Internen Ressourcen Konzentration und Zeitmanagement. In diesem Sinne ergibt sich ein kritisches Bild von den Lernkompetenzen auf Masterniveau: Außer in Bezug auf Tiefenlernen und Anstrengung verfügen MAPS-Studierende nicht über viele Merkmale erfolgreicher Lerner:innen (Theobald, 2021). Aufgrund der uneinheitlichen Ausprägung der Lernstrategien, kann zudem nicht von einer Flexibilität im Einsatz von Lernstrategien ausgegangen werden, die gute Lerner:innen nachweislich kennzeichnet (Perels u.a., 2022). Wenig ausgeprägte Metakognitive Kompetenzen zeigen sich auch in anderen untersuchten Studierendengruppen (z.B. Klingsieck, 2018), allerdings handelt es sich dort wie bei den meisten anderen Studien zu studentischem Lernen um Bachelorstudierende, bei denen ein geringes Niveau am wichtigen Einsatz metakognitiver Strategien auch noch am niedrigeren Studienniveau liegen kann.

Die erkennbaren Ressourcen Tiefenlernen und Anstrengung bei MAPS-Studierenden müssen auch kritisch reflektiert werden. Gemäß gängigen Konzeptionen aufeinander bezogener Lernebenen wie in der Taxonomie nach Bloom ist anzunehmen, dass tiefenorientiertem Lernen (im Sinne von Verstehen und Anwenden) ohne ausgeprägtes oberflächenorientiertes Lernen (im Sinne von Wissen) – wie bei MAPS-Studierenden zu beobachten – die inhaltliche Grundlage fehlt (Hattie, 2013). Im Vergleich zu den Ergebnissen, die Klingsieck (2018) für die Validierung der Kurzskaalen des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST-K) berichtet, sind Lehramtsstudierende eher zu Oberflächenlernen angehalten, dafür weniger zu Tiefenlernen. Auch Psychologie- und Mathematik-Studierende zeigen ausgeprägtes Wiederholungslernen (Dietrich & Latzko, 2018).

Die hohe Anstrengung, die MAPS-Studierende als Ressource aufbringen, kann mit einem berufsbegleitenden Studium zusammenhängen, welches das Belastungsvermögen Studierender sehr herausfordert und überfordern kann (Rahn & Meyer, 2019). Sie lässt sich aber auch durch die ausgeprägte fremdbestimmte Motivation erklären, zumal andere Interne Ressourcen wie Konzentration und Zeitmanagement unterdurchschnittlich ausgeprägt sind. Andauerndes Distanzlernens zu Pandemiezeiten und die (in der Sozialen Arbeit besonders kritisch betrachtete) virtuelle Lehre ohne face-to-face Kontakte können zum Erleben hoher Anstrengung beigetragen haben. Hierfür sprechen viele Theorien zur computergestützten Kommunikation (Döring, 2023).

Bei Defiziten selbstregulierten Lernens sind entsprechende Trainings effektiv (Landmann & Schmitz, 2007; Keller u.a., 2013), besonders bei Defiziten der wichtigen Metakognitiven Lernstrategien und Internen Ressourcen (Theobald, 2021). Im Zusammenhang mit der

prinzipiellen Trainierbarkeit selbstregulierten Lernens sind die in diesem Bericht nicht dokumentierten Unterschiede zwischen den fünf Hochschulen interessant. In 11 der 13 untersuchten Lernstrategien zeichnen sich zwischen einzelnen Hochschulen Mittelwertunterschiede größer als ein Zehntel der Ratingskala ab, häufig liegen die Mittelwertunterschiede bei 5-stufigem Rating bei 1,0, größte Differenz ist 1,3 bei Wiederholung (genauer: Verbeek, 2022). Studiengangsbezogene Unterschiede im Einsatz von Lernstrategien werden immer wieder berichtet (Wild, 2000), betreffen hier aber Studiengänge einer Wissenschaft und eines Hochschulverbundes mit Implikationen für ein vergleichbares Anforderungsniveau.

Annahme 4, die bei berufsbegleitend Masterstudierenden der Sozialen Arbeit ausgeprägte tiefenorientierte Kognitive Lernkompetenzen, Metakognitive Lernkompetenzen und Interne Ressourcen erwartete, bestätigte sich nur für tiefenorientierte Kognitive Lernkompetenzen wie Elaboration und Kritisches Prüfen sowie für die interne Ressource Anstrengung. Die Annahme bestätigte sich nicht für Metakognitive Kompetenzen wie Planung, Kontrolle und Regulation und Interne Ressourcen wie Konzentration und Zeitmanagement.

In Anbetracht des Masterniveaus ist eine höhere Autonomie beim Lernen zu erwarten, als dies der selbstberichtete Lernstrategie-Einsatz der MAPS-Studierenden nahelegt. Die großen Unterschiede zwischen den Hochschulen machen überdeutlich, dass der Aufbau von Lernkompetenzen, das Zusammenspiel zwischen Oberflächen- und Tiefenlernen, vor allem aber Metakognitive Kompetenzen in hohem Maße durch das Anforderungsprofil der Hochschullehre beeinflussbar sind. In weiteren Studien läge – ähnlich wie bei Lehramtsstudierenden (Dietrich & Latzko, 2018) – die Forschungsfrage nahe, ob es sich bei Masterstudierenden der Sozialen Arbeit tatsächlich um die Auswahl der Bestgeeignetsten für die wenigen Studienplätze handelt. Im Gegensatz zu den Lernvorteilen bei Bachelorstudierenden in dualen Studiengängen (Weich u.a., 2017; Botzum u.a., 2024) könnte sich auf Masterebene ein Unterschied auf tun. Die Frage, ob im dualen Masterstudium Sozialer Arbeit die Auswahl der Bestgeeignetsten gelingt, stellte sich bereits im Zusammenhang mit der ausgeprägten Externalen Motivation (vgl. 5.2).

5.5. Begrenzter wissenschaftlicher Studienerfolg

Fragestellung 5: Wie sind die verschiedenen Kriterien für Studienerfolg bei MAPS-Studierenden ausgeprägt?

In Bezug auf den Studienerfolg gegen Ende des MAPS-Studiums waren nur mit Transferkompetenz und Wissenschaftsverständnis Ergebniserwartungen verbunden, mit den anderen Kriterien für Studienerfolg nicht.

Bei einem dualen Studium an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften sollten sich spätestens am Ende des Studiums ausgeprägte Transferkompetenzen zeigen. Die Ergebnisse weisen auf eine mittelmäßig ausgeprägte Transferkompetenz bei MAPS-Studierenden. Dieses für einen dualen Studiengang bedenkliche Ergebnis ist kein Einzelbefund, sondern reiht sich ein in die kritische Bewertung der Lernortkooperation zwischen Hochschule und Praxis, der es an struktureller und inhaltlicher Verzahnung der beiden Lernorte fehlt, um als Vorteil dualer Studiengänge erkennbar zu werden (Wissenschaftsrat, 2013). In einem berufsbegleitenden Studiengang wie dem MAPS-Studium, das die Lernortkooperation zwischen Hochschule und Praxisstelle weniger strukturiert als berufsintegrierende Modelle, liegt das Engagement für Transfer in besonderem Maße an den Studierenden selbst (vgl. Baldwin & Ford, 1988). Koch (2016) fasst die einschlägige nationale und internationale Literatur zusammen und kommt zu der folgenden Aufzählung von mehr oder weniger transferrelevanten Lerner:innenmerkmalen: „Kognitive Fähigkeiten, Lernmotivation, Lernzielorientierung, interne Kontrollüberzeugung, positive Erwartung, dass Anstrengung zum Ziel führt, Erwartungsklarheit, Vorerfahrungen zu Trainings sowie der wahrgenommene Nutzen von Trainingsinhalten“ (S. 197). Damit sind die Zielmarken bei der Auswahl und Förderung von MAPS-Studierenden gesetzt, wenn das Studienziel Transferkompetenz erreicht werden soll.

Annahme 5.1, nach einem berufsbegleitenden Masterstudium zeigten sich ausgeprägte Transferkompetenzen, bestätigte sich nicht.

Ein duales Masterstudium Soziale Arbeit sollte neben Transferkompetenz zu einem ausgeprägten Wissenschaftsverständnis führen. In Anlehnung an den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse wurde wissenschaftliches Denken als Komplexitätsanreicherung, aber auch als Komplexitätsreduktion, als wissensbasierte, theoretische und ethische Perspektive auf Berufspraxis erfragt. Aus Sicht der Studierenden war ein in diesem Sinne operationalisiertes Wissenschaftsverständnis am Ende des Masterstudiums gut ausgeprägt.

Diese ‚Wissenschaftsfreundlichkeit‘ muss im Feld der Sozialen Arbeit positiv gewertet werden, weil mit der traditionellen Trennung zwischen Profession und Disziplin, zwischen Wissenschaft und Berufspraxis, oft eine Abwertung wissenschaftlicher Expertise für berufliches Handeln beobachtet wird. So sind einem Drittel der Berufstätigen der Sozialen Arbeit wissenschaftliche Grundlagen für die Praxis bedeutsam und sie wenden sie an („Aufgeschlossene Haltung“), etwas weniger als ein Drittel halten sie für bedeutsam, wenden sie aber nicht an („Ambivalente Haltung“), etwas mehr als ein Drittel kritisiert wissenschaftliche Grundlagen umfassend und berücksichtigt sie in der Berufspraxis nicht („Distanzierte Haltung“) (Brielmaier & Roth, 2021, S. 324). Auch im Bachelorstudium scheint

dies noch anders: Werden Bachelorstudierende im Sinne des Qualifikationsrahmens Soziale Arbeit (Schäfer & Bartosch, 2016) zu ihrem wissenschaftlichen Wissen, zu wissenschaftlicher Kompetenz, professioneller Handlungskompetenz, professioneller Haltung und Selbstkompetenz befragt, kommen sie zu positiven Einschätzungen (Botzum u.a., 2024).

Die Operationalisierung eines Wissenschaftsverständnisses ist bis dato sicher am wenigsten elaboriert und erfordert weitere Analysen. Auf bestehende Verfahren konnte nicht zurückgegriffen werden, weil m.W. nur im „Messinstrument für die Wahrnehmung von Studienanforderungen (MWS)“ von Jänsch und Bosse (2018) eine Skala Wissenschaftsmodus (einfache) wissenschaftlichen Techniken des Schreibens und des Formulierens einer Fragestellung berücksichtigt. Diese Skala wurde für die vorliegende Studie nicht als geeignet angesehen. Eigene Vorstudien auf der Grundlage des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (Kultusministerkonferenz, 2017) gestalteten sich auffallend schwierig: wenig stringent formulierte Vorlagen im Rahmenplan, invers formulierte Items (z.B. eine einem Wissenschaftsverständnis eigentlich widersprechende Bevorzugung von Intuition bei berufspraktischen Entscheidungen) korrelierten in den Vorstudien bei Masterstudierenden nicht negativ, sondern positiv (!) mit typisch wissenschaftsbezogenen Aussagen. Für die vorliegende Skala Wissenschaftsverständnis wurden dann nur die Items der beiden extrahierten Faktoren Normorientierung und Wissensorientierung übernommen, nicht die des Faktors Intuition (genauer: Verbeek, 2022, 2023). Es deutet sich also an, dass die Operationalisierung eines Wissenschaftsverständnisses in Studium und Berufspraxis der Sozialen Arbeit noch eine Herausforderung darstellt und untypische Ergebnisse hervorbringt.

Annahme 5.2, nach einem berufsbegleitenden Masterstudium zeigte sich ein ausgeprägtes Wissenschaftsverständnis, bestätigte sich nicht.

Die Resultate zu den weiteren Kriterien für Studienerfolg stehen mit den Ergebnissen zu Transferkompetenz und Wissenschaftsverständnis inhaltlich mehr oder weniger in Einklang.

Die Abschlussnoten zeigen, dass mit dem Masterstudium Endnoten zwischen 1,6 und 1,7 erzielt werden. Dieser Notendurchschnitt entspricht den berichteten Eingangsnoten nach dem Bachelorstudium (vgl. 3.1) und gewährleistet, dass im Masterstudium das Notenniveau in den Bachelorstudiengängen, aus denen die Studierenden in der Regel aus dem gesamten Bundesgebiet kommen, beibehalten wird. Im Hinblick auf die Ergebnisse zu Transferkompetenz und Wissenschaftsverständnis fallen die Abschlussnoten zu gut aus, was erneut das Grunddilemma aufzeigt, das in der Lernforschung hinlänglich bekannt ist: Noten spiegeln Leistungsvermögen nur begrenzt wider, bei wenig sozial prestigeträchtigen

Berufen sind sie kaum aussagekräftig für Berufserfolg (Gasser, 2018). Ihre prognostische Validität ist meist nur für Schulnoten untersucht. Für die Vorhersage von Studienerfolg durch Schulnoten kommen Trapmann u.a. (2007) in einer Metaanalyse auf Validitätskoeffizienten zwischen $r = 0,26$ und $r = 0,53$ in Abhängigkeit von den kontextuellen Faktoren der zugrundeliegenden Studiengänge. Für kindheitspädagogische Studiengänge liegen Daten am unteren Ende dieser Spanne vor (Smidt, 2015), die wahrscheinlich auch auf andere sozialwissenschaftliche Studiengänge an Hochschulen übertragen werden können. In der eMAPSs-Studie weisen vertiefte Korrelationsanalysen zum Studienende darauf hin, dass die Abschlussnote mit Wissenschaftsverständnis und Transferkompetenz nicht oder nur marginal in positiver Beziehung steht (Verbeek, im Druck b).

Ein Drittel der Teilnehmenden konnte die Regelstudienzeit einhalten, ein Kriterium, das die Studierbarkeit betrifft. Die Spanne zwischen einer Einhaltung der Regelstudienzeit von fünf Semestern an den vier einbezogenen Hochschulen lag zwischen 18,5 % und 57,1 %, was eine unterschiedlich gut studierbare Organisation des Masterstudiums an den verschiedenen MAPS-Standorten verdeutlicht. Eine Hochschule wurde nicht in die Analysen einbezogen, weil die Regelstudienzeit bereits sechs Semester dauert. Eine Flexibilisierung der Regelstudienzeit könnte verhindern, dass in der Phase der Masterarbeit noch weitere Module zu belegen sind und Leistungsnachweise erforderlich werden.

Über die Hälfte der Befragten bejahten die Frage nach einer Promotionsabsicht nach dem Masterstudium, ein Drittel begründete diese Entscheidung zudem im offenen Antwortfeld. Bei einem berechtigten Einsatz für verbesserte Promotionswege an Hochschulen für angewandte Wissenschaften liegt aktuell die Promotionsquote bei etwas über einem Prozent im Vergleich zu Promotionen an Universitäten (Müller, 2023). Die unrealistisch hoch angegebene Promotionsneigung unter den Studienteilnehmer:innen lässt sich wahrscheinlich mit einer Unterschätzung der Anforderungen an eine Promotion erklären. Die sehr guten Noten in Bachelor und Master können eine Überschätzung der eigenen wissenschaftlichen Kompetenzen nahelegen. Die hohe Promotionsneigung kann aber auch mit der Werbung für die Studiengänge zusammenhängen, die unrealistisch hohe Erwartungen an eine wissenschaftliche Berufstätigkeit im Vergleich zu anderen Berufswegen weckt.

Aus der Befragung zu Studienbeginn ist bekannt, dass ein Drittel der MAPS-Studierenden neben dem Studium über 30 Stunden in der Woche oder in Vollzeit arbeiten, zwei Drittel in Teilzeit, davon die meisten zwischen 20 und 30 Stunden pro Woche (genauer: Verbeek, 2020b). Der meist über der Empfehlung einer halben Stelle liegende Beschäftigungsumfang optimiert wahrscheinlich nicht die Studierfähigkeit im Hinblick auf das Niveau bzw. gefährdet die psychische Stabilität der Studierenden über die gesamte Studiendauer (Rahn & Meyer, 2019). Zu Studienende berichtet aber ein Drittel von Verbesserungen im berufli-

chen Bereich, die das Erreichen des Wunscharbeitsfeldes, die berufliche Stellung, das Einkommen oder die Arbeitszufriedenheit betreffen. Diese Errungenschaften, zu denen auch das Aufrechterhalten des Status quo trotz Corona-Pandemie zählt, sind möglicherweise durch die hohe externale Motivation der Studierenden erklärbar, die erfolgreich wirkt oder auch nicht. Weniger als 10 % der Masterstudierenden berichten von beruflichen Verschlechterungen, bei der Arbeitszufriedenheit waren es 25 %. Diese ungünstige Entwicklung der Arbeitszufriedenheit war sicherlich durch die Verkomplizierungen der Berufstätigkeit im sozialen Bereich während die Corona-Pandemie maßgeblich bedingt.

Die globale Zufriedenheitseinschätzung mit dem MAPS-Studium am Ende des Studiums lag im mittleren Bereich. Dieses unspezifische globale Maß muss ähnlich wie die Arbeitszufriedenheit vor dem Hintergrund der langen Hochschulschließungen betrachtet werden. Davon unabhängig gilt: Zufriedenheitsmaße, wie sie in Lehrveranstaltungsevaluationen üblich sind, erklären höchstens 1 Prozent der Varianz der Studienleistungen (Uttl u.a., 2017). Auch in den bereits erwähnten Korrelationsanalysen zeigt sich dies deutlich in Bezug auf die Abschlussnote, die mit Zufriedenheit wenig korrelierte. Allerdings korrelierte die Zufriedenheit bei MAPS-Studierenden sehr hoch mit der Ausprägung von Transferkompetenz und Wissenschaftsverständnis (genauer: Verbeek, 2023b). Studierende, die sich wissenschaftliche Studienziele erreichen konnten, bewerteten auch das Masterstudium positiv.

5.6 Limitationen und Chancen der eMAPSs-Studie

Pandemiebedingte Hochschulschließungen und Dropout über den Verlauf des Studiums, verbunden mit ungenauen Code-Angaben verunmöglichten in der eMAPSs-Studie eine Längsschnittanalyse und damit die Möglichkeiten der Veränderungsmessung und die methodisch solide Vorhersage von Studienerfolg. Verringerte Teilnahmequoten verminderten auch die Repräsentativität der Querschnittstichproben.

Bei allen Begrenzungen ist es dennoch gelungen, dass sich zu Befragung 1 und 2 geschätzt zwei Drittel und zu Befragung 3 ein Drittel der MAPS-Studierenden an der Studie beteiligten, was für wissenschaftliche Studien eine gute Teilnahmequote darstellt. Durch die theoriebasierte Ableitung und die anschlussfähigen Messverfahren können Erkenntnisse aus ähnlich angelegten Studien für die Interpretation der Ergebnisse in den MAPS-Studiengängen herangezogen werden. Die eingesetzten Messinstrumente sind erprobt und dennoch gilt: Subjektive Einschätzungen können nicht mit objektivierten Messungen gleichgesetzt werden, weil sie in Bezug auf die eigene Person zu Überschätzungen der tatsächlichen Werte führen.

Insgesamt erfordern diese Limitationen eine reflektierte Interpretation der deskriptiven Daten. Die Ergebnisse beziehen sich nur auf die untersuchte Studierendengruppe, beinhalten aber durch den Fokus auf mittlere und große Effekte Hinweise für die Reflexion und weitere Erforschung von Studiengängen der Sozialen Arbeit, auf Masterniveau und im dualen Studienformat.

6. Fazit

Die Studie *Erfolgreich MAPS studieren* (eMAPSs) ermöglichte auf der Grundlage psychologischer Theorien zu Motivation, Lernen und Studienerfolg einen Einblick in die Prozessqualität dualer Masterstudiengängen der Sozialen Arbeit an fünf Hochschulen im Bundesgebiet. Theoriebasierte Evaluationen können die Entwicklung der Hochschullehre erkennbar unterstützen. Allein aus den deskriptiven Befunden im vorliegenden Bericht lassen sich einige Ziele für die Weiterentwicklung des Masterstudiengangs ableiten. Wichtig erscheint der Hinweis, dass die Ergebnisse und Handlungsempfehlungen wahrscheinlich nicht nur für die untersuchten MAPS-Studiengänge allein gelten, sondern – betrachtet man die Debatte in der Disziplin der Sozialen Arbeit – die Professionalisierung im Allgemeinen betreffen. Mangels theoriebasierter Evaluationsforschung in der Sozialen Arbeit fehlt es allerdings an Vergleichsdaten.

In der Hochschullehre an den fünf Standorten des Studiengangs gelang es, eine motivationsförderliche Unterstützung der Bedürfnisse Lernender nach Autonomie, Kompetenz und Bezogenheit umzusetzen und Nachteile einer pandemiebedingten Ausweitung von Distanzlernen und virtuellen Präsenzen abzufedern. In diesem Sinne können auch bei Vorbehalten in Bezug auf den (beziehungorientierten) Studiengang Soziale Arbeit hybride oder online-basierte Lehrformen begründet werden.

Die Beweggründe der Studierenden für die Beschäftigung mit den Studieninhalten eines Masterstudiengangs zeigten sich als Motivationspluralität mit selbstbestimmter, meist identifizierter Motivation und erwartungswidrig hoch ausgeprägter fremdbestimmter Motivation. Da fremdbestimmte, vor allem Externale Motivation eher berufliche und statusbezogene Ziele verfolgt, nur selbstbestimmte Motivation wissenschaftsbezogene Studienziele bedient, ist darauf zu achten, bei der Aufnahme und Unterstützung von Masterstudierenden im dualen Studiengang selbstbestimmte Motivation zu fördern.

Das Lernverhalten Studierender zeigte einige Merkmale guter Lerner:innen wie verstehendes Lernen und Anstrengung, einige auch nicht. So sollten auf Masterniveau Kompetenzen wie Planung, Korrektur und Regulation der Lernvorgänge, Zeitmanagement und Konzentration ausgeprägter sein, um von autonom Lernenden sprechen zu können. Auch bei gewissen Abstrichen in Bezug auf die internen Ressourcen durch den andauernden

Lockdown in der Erhebungsphase zur Studienmitte, steht auch hier die Frage im Raum, wie bei der Aufnahme und Förderung von Studierenden selbstreguliertes Lernen auf einem deutlich höheren Niveau erzielt werden kann.

Auch die wichtigen Studienziele Transferkompetenz und Wissenschaftsverständnis sollten vor dem Hintergrund der Anforderungen an die Berufliche Handlungskompetenz auf Masterniveau und als Kristallisationspunkte der Lehre in dualen Studienformaten mehr in den Blick genommen werden. Bei berufsbegleitender Ausrichtung des Studiengangs ließe sich dazu die Lernortkooperation als Übungsfeld für Transfer inhaltlich und strukturell ausbauen. Mehr Wissenschaftlichkeit als theoretische, konzeptuelle und ethische Ausrichtung der Berufspraxis unterstützt die Professionalisierung, die in der Sozialen Arbeit thematisiert wird und bei dualen Studiengängen besonders kritisch betrachtet wird.

Die Ableitung von konkreten Handlungsempfehlungen gehörte zum expliziten Auftrag des MAPS-Hochschulverbandes. Dazu gehören vorrangig, 1. erfolgsrelevante Auswahlkriterien zu fokussieren, 2. weiterhin förderliche Hochschullehre zu sichern, 3. eine masterkonforme Motivation zu fördern, 4. Selbstreguliertes Lernen zu trainieren, 5. im dualen Studienmodus Transferkompetenz aufzubauen, 6. Wissenschaftsverständnis und 7. Studierbarkeit zu sichern. Die Ausgestaltung dieser Handlungsempfehlungen wird aktuell veröffentlicht (Verbeek, im Druck a). Evidenzbasierte Weiterentwicklungen des Studiengangs konnten an verschiedenen Hochschulstandorten bereits erfolgreich in Akkreditierungsverfahren eingebracht werden.

Literatur

- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 271-298). Leske+Budrich.
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105.
- Boerner, S., Seeber, G., Keller, H. & Beinborn, P. (2005). Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(1), 17-26.
- Bornkessel, P. (Hrsg.). (2018). Einleitung. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 7-28). wbv.
- Bosch, E. & Spinath, B. (2013). Students' Motivation in an online and a face-to-face semester. A comparison of initial level, development, and use of learning activities. *Zeitschrift für Psychologie*, 231(2), 93-102.

- Botzum, E., Emmerich, J., Linßer, J. (2024). Unterschiedliche Studienformate – unterschiedliche Professionalitätsentwicklung? Ein Vergleich der Ausprägung professioneller Handlungskompetenz bei Vollzeit- und Dualstudierenden. In S. Hess, R. Gründer, E. Alleweldt, M. Boße & S. Rahn (Hrsg.), *Erfolgsmo-
dell duales Studium Sozialer Arbeit?* (S. 77-89). Springer VS.
- Brielmaier, J. & Roth, G. (2021). Einstellungen zu wissenschaftlichem Wissen bei Berufstätigen der Sozialen Arbeit / Sozialpädagogik. *Empirische Bestandsaufnahme und explorative Clusteranalyse. Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 19(3), 309-327.
- Broadbent, J. & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27(1), 1-13.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). *Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe. Zentrale Ergebnisse der Studie.*
https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/DE/4/677798_Duales_Studium_Kurzbericht.pdf?__blob=publicationFile&v=10
- Center for self-determination theory (2024). Homepage. <https://selfdeterminationtheory.org>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-239.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). What is the self in self-directed learning? Findings from recent motivational research. In G.A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning. Theoretical and conceptual considerations* (pp. 75-92). Waxmann.
- Deuer, E. & Wild, S. (2017). *Der Theorie-Praxis-Bezug aus der Sicht der Studierenden.* Arbeitspapier 3/17 zur Hochschulforschung. https://www.dhbw.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Schrifterzeugnisse/Der_Theorie-Praxis-Bezug_aus_der_Sicht_der_Studierenden_3_2017_4_2018.pdf
- Dietrich, S. & Latzko, B. (2018). Lernstrategien bei Lehramtsstudierenden – Ein Vergleich mit Psychologie- und Mathematikstudierenden und Abiturienten. Posterpräsentation beim 51. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPS).
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11538.50887>
- Döring, N. (2023). Modelle der Computervermittelten Kommunikation. In R. Kuhlen, D. Lewandowski, W. Semar, & C. Womser-Hacker (Hrsg.). *Grundlagen der Informationswissenschaft* (S. 511-523). De Gruyter Saur.
- Gasser, B. (2018). Prädiktive Validität von Noten für Berufsprestige, Einkommen und Arbeitszufriedenheit. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 73(2), 165-176.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems.* Peter Lang.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren.* Kohlhammer.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen.* Schneider Hohengehren.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning 2.0.* Schneider Hohengehren.

- Hemmerich, W. (2019). StatistikGuru: Poweranalyse und Stichprobenberechnung für Regression. <https://statistikguru.de/rechner/poweranalyse-regression.html>
- Hess, S., Gründer, R., Alleweldt, E., Boße, M. & Rahn, S. (Hrsg.). (2024). Erfolgsmodell duales Studium Sozialer Arbeit? Professionalisierung und Persönlichkeitsentwicklung durch förderliche Lehr-Lern-Settings. Springer VS.
- Hinrichs, A.-C. (2014). Erfolgsfaktoren beruflicher Weiterbildung. Eine Längsschnittstudie zum Lerntransfer. Springer VS.
- Jänsch, Vanessa & Bosse, Elke. (2018). Messinstrument für die Wahrnehmung von Studienanforderungen (MWS). <https://doi.org/10.6102/zis263>
- Kauffeld, S. (2016). Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern. Springer.
- Keller, K., Ogrin, S., Ruppert, W. & Schmitz, B. (2013). Gelingendes Lernen durch Selbstregulation. Ein Trainingsprogramm für die Sekundarstufe II. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2006). Evaluating training programs: The four levels. Berrett-Koehler Publishers.
- Klingsieck, K.B. (2018). Kurz und knapp – die Kurzsкала des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST). Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 32(4), 249-259.
- Koch, A. (2016). Transferstärke-Coaching. In C. Triebel, J. Heller, B. Hauser & A. Koch (Hrsg.), Qualität im Coaching. Denkanstöße und neue Ansätze: Wie Coaching mehr Wirkung und Klientenzufriedenheit bringt (S. 195-204). Springer.
- Koch, A. (2018). Die Transferstärke-Methode. Mehr Lerntransfer in Trainings und Coachings. Beltz.
- Krone, S., Nieding, I., Ratermann-Busse, M. (2019): Dual studieren - und dann? Eine empirische Studie zum Übergangsprozess Studium – Beruf dualer Studienabsolvent/inn/en. Study der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 413. https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=HBS-007093
- Kultusministerkonferenz (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf
- Landmann, M. & Schmitz, B. (2007). Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Kohlhammer.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K., & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 45–65). Springer.
- Lind, G. (2014). Effektstärken: Statistische versus praktische und theoretische Bedeutsamkeit. https://www.researchgate.net/publication/251771097_Effektstarken_Statistische_versus_praktische_und_theoretische_Bedeutsamkeit
- Majer, S. (2018). Studienerfolg von traditionellen und beruflich qualifizierten Studierenden. In P. Bornkessel (Hrsg.), Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate (S. 175-225). bwf.

- Maps-Hochschulverbund (2024). Homepage. www.maps-master.de
- Meyer, N. & Karsten, M.-E. (2019). Soziale Berufe zwischen Einheit und Zersplitterung. Eine empirische Bestandsaufnahme 50 Jahre nach der westdeutschen Bildungsreform. *FORUM sozial*, 2/2019, 34-39.
- Mischo, C. (2015). Eingangsvoraussetzungen und Kompetenzen am Ende der Ausbildung von Kita-Fachkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(4), 265-284.
- Moser, C. (2014). Wollen lernen. Schlüsselkompetenz Volition. *managerSeminare*, 1/2014, 62-66.
- Müller, U. (2023). Hälfte der Bundesländer hat Promotionsrecht für Fachhochschulen / HAW. <https://www.che.de/2023/haelfte-der-bundeslaender-hat-promotionsrecht-fuer-fachhochschulen-haw/>
- Müller, F.H. & Palekčić, M. (2005). Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmt motivierten Lernens bei kroatischen Hochschulstudenten. *Empirische Pädagogik*, 19(2), 134-165.
- Müller, F.H., Palekčić, M. & Wanninger, S. (2006). Personality, motives and learning environment as predictors of self-determined learning motivation. *Review of Psychology*, 13(2), 75-86.
- Müller, F.H., Thomas, A. E., Carmignola, M., Dittrich, A. K., Eckes, A., Großmann, N., Martinek, D., Wilde, M., & Bieg, S. (2021). University students' basic psychological needs, motivation, and vitality before and during COVID-19: A self-determination theory approach. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 775804. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.775804>
- Nickel, S., Pfeiffer, I., Fischer, A., Hüscher, M., Kiepenheuer-Drechsler, B., Lauterbach, N., Reum, N., Thiele, A.-L. & Ulrich, S. (2021). Duales Studium: Umsetzungsmodelle und Entwicklungsbedarfe. *Wissenschaftliche Studie. CHE Impulse Nr. 8*. https://www.che.de/download/studie-duales-studium-umsetzungsmodelle-und-entwicklungsbedarfe/?ind=1649943939028&filename=Duales-Studium_Umsetzungsmodelle-und-Entwicklungsbedarfe.pdf&wpdmdl=22073&refresh=67793529acda71735996713
- Niemiec, C.P. & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Pelikan, E. R., Grützmacher, L., Hager, K., Holzer, J., Korlat, S., Mayerhofer, M., Schober, B., Spiel, C. & Lüftenegger, M. (2023). The role of basic need satisfaction for motivation and self-regulated learning during COVID-19. A longitudinal study. *Zeitschrift für Psychologie*, 231(3), 228-238
- Pelz, W. (2011). Volition ist wichtiger als Motivation. *managerSeminare*, 3/2011, 16-17.
- Perels, F. (2009). Mit Kindern Lernen lernen. Selbstreguliertes Lernen im Kindergarten anleiten. Vandenhoeck & Ruprecht.

- Perels, F., Benick, M. & Dörrenbächer-Ulrich, L. (2022). Selbstreguliertes Lernen. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung* (S. 713-738). Springer VS.
- Perels, F. & Dörrenbächer, L. (2020). Selbstreguliertes Lernen und (technologiebasierte) Bildungsmedien. In H. Niegemann & A. Weinberger, A. (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (S. 81-92). Springer.
- Prenzel, M. (1996). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 11-22). Huber.
- Rahn, S. & Meyer, T. (2019). Duales Studium der Sozialen Arbeit – breite Zugangsmöglichkeiten, attraktiver Praxisbezug, hohe Arbeitsmarktchancen, aber auch besonders belastend? In S. Hess (Hrsg.), *Dual Sozialpädagogik studieren* (S. 211-228). Springer VS.
- Rauschenbach, T. (2022). Sozialpädagogik an drei Orten. Professionelle und disziplinäre Entwicklungen in den Hochschulausbildungen der Sozialen Arbeit. In P. Cloos, B. Lochner & H. Schoneville (Hrsg.), *Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession* (S. 145-158). Springer VS.
- Rost, D.H. (2009). *Intelligenz. Fakten und Mythen*. Beltz.
- Rost, D.H. (2022). *Interpretation und Bewertung pädagogischer und psychologischer Studien. Eine Einführung*. Klinkhardt.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O.P. John, R.W. Robins & L.A. Pervin (eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 654-678). Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schäfer, P. & Bartosch, U. (2016). *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SozArb). Version 6.0*. https://cdn.website-editor.net/31ab6b86f4df4ec4a4df102d9bcb226e/files/uploaded/QR%2520SozArb_Version%25206.0.pdf
- Schiefele, U., Streblow, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (3/4), 185-198.
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600.
- Seidel, J.(2012). *Transferkompetenz und Transfer. Theoretische und empirische Untersuchung zu den Wirksamkeitsbedingungen betrieblicher Weiterbildung*. Verlag Empirische Pädagogik.

- Smidt, W. (2015). Big Five personality traits as predictors of the academic success of university and college students in early childhood education. *Journal of Education for Teaching*, 41, 385-403.
- Stumm, S., Thoma, E. & Dormann, C. (2010). Selbstregulationsstärke und Leistung. Dualer Prädiktor im dualen Hochschulstudium. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 54(4), 171-181.
- Theobald, M. (2021). Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, Article 101976. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976>.
- Thomas, A.E., Müller, F.H. & Bieg, S. (2018). Entwicklung und Validierung der Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen im Studium (SMR-LS). *Diagnostica*, 64(3), 145-155.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 11-27.
- Uttl, B., White, C.A., Gonzalez, D.W. (2017). Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54(1), 22-42.
- Venitz, L. & Perels, F. (2019). Promoting self-regulated learning of preschoolers through indirect intervention: A two-level approach. *Early Child Development and Care*, 189(13), 2057-2070.
- Verbeek, V. (2016). Modellierung, Messung und Analyse überfachlicher Kompetenzen in der fachschulischen Erzieherausbildung. Dissertation, Universität des Saarlandes. <http://dx.doi.org/10.22028/D291-23432>
- Verbeek, V. (2020a). Erster Zwischenbericht zum Forschungsprojekt ERFOLGREICH MAPS STUDIEREN. Planung: Studiendesign und Operationalisierungen. Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Verbeek, V. (2020b). Zweiter Zwischenbericht zum Forschungsprojekt ERFOLGREICH MAPS STUDIEREN. Ergebnisse zu Erhebungszeitpunkt 1: Person und Motivation. Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Verbeek, V. (2022). Dritter Zwischenbericht zum Forschungsprojekt ERFOLGREICH MAPS STUDIEREN. Ergebnisse zu Erhebungszeitpunkt 2: Lernressourcen und Lernkompetenzen. Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Verbeek, V. (2023a). Erfolgreich MAPS studieren (eMAPSs). Evaluation der hochschulischen Lernbedingungen, des Aufbaus selbstregulierten Lernens und des multikriterialen Studienerfolgs im berufsbegleitenden Masterstudium Soziale Arbeit (MAPS) an 5 Hochschulstandorten des MAPS-Hochschulverbunds (2020-2023). Unveröffentlichter Abschlussbericht.

- Verbeek, V. (2023b). Vierter Zwischenbericht zum Forschungsprojekt ERFOLGREICH MAPS STUDIEREN. Ergebnisse zu Erhebungszeitpunkt 3: Kriterien für Studienerfolg. Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Verbeek, V. (im Druck a). Deprofessionalisierung in berufsbegleitenden Masterstudiengängen der Sozialen Arbeit entgegenwirken: Impulse für die Hochschullehre. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 20 (1)
- Verbeek, V. (im Druck b). Erfolgreich berufsbegleitend Soziale Arbeit im Master studieren: Motivationspluralität bei multikriterialem Studienerfolg. In: Tagungsband zur Jahrestagung 2024 der Wissenschafts- und Hochschulforschung an der Euro-FH Hamburg.
- Walbrühl, U. & Kuhlemann, A. (2010). Evaluationsmodell auf dem Prüfstand. Anwendungsbereich und Grundannahmen. In W. Aretz & K. Mierke (Hrsg.), Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie. Beiträge und Studien. Band 2 (S. 67-80). Kölner Wissenschaftsverlag.
- Weich, M., Kramer, J., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2017). Studienstart: Dual oder normal? Unterschiede in Studieneingangsvoraussetzungen bei Studienanfängern in dualen und nicht dualen Studiengängen an bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20(2), 305-332.
- Wild, K.-P. (2000). Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen. Münster: Waxmann.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15(4), 185-200.
- Wissenschaftsrat (2013). Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Ziegler, A. & Dresel, M. (2006). Lernstrategien: Die Genderproblematik. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), Handbuch Lernstrategien (S. 378-389). Hogrefe.