

Veronika Verbeek¹

Deprofessionalisierung in berufsbegleitenden Masterstudiengängen der Sozialen Arbeit entgegenwirken: Impulse für die Hochschullehre

Zusammenfassung

Aus den Ergebnissen einer lernpsychologischen Evaluationsstudie bei Masterstudierenden in berufsbegleitenden Studiengängen der Sozialen Arbeit werden in diesem Artikel Empfehlungen für die Hochschullehre abgeleitet. Als bedeutsam für wissenschaftliche Studienziele erwies sich nur die selbstbestimmte Motivation, insbesondere intrinsische Motivation. Bei einer insgesamt geringen intrinsischen Motivation zugunsten einer eher fremdbestimmten Motivation unter Masterstudierenden stellen sich grundsätzliche Fragen der Selektionsdiagnostik und der Förderung des Studienerfolgs, um einer Deprofessionalisierung in der Sozialen Arbeit entgegenzuwirken.

Schlüsselwörter

Master Soziale Arbeit, Duales Studium, Evaluation, Motivation, Lernstrategien, Studienerfolg, Selbstbestimmung, Deprofessionalisierung

1 Corresponding Author; IU Internationale Hochschule (Sozialwissenschaften); veronika.verbeek@iu.org; ORCID 0009-0003-4852-9632

Counteracting deprofessionalisation in part-time Master's degree courses in social work: Impulses for university teaching

Abstract

This article derives recommendations for university teaching from the results of a learning psychology evaluation study of Master's students on part-time social work courses. Only self-determined motivation, in particular intrinsic motivation, proved to be significant for academic study goals. With an overall low intrinsic motivation in favour of a rather externally determined motivation among master students, fundamental questions of selection diagnostics and the promotion of study success arise in order to counteract deprofessionalization in social work.

Keywords

master of social work, dual studies, evaluation, motivation, learning strategies, study success, self-determination, deprofessionalization

1 Einleitung

Soziale Arbeit als Studium und als Berufstätigkeit hat in den letzten zehn Jahren einen großen Zuwachs zu verzeichnen. Aktuell gehört Soziale Arbeit mit knapp 85.000 Studierenden zu den zehn beliebtesten Studiengängen in Deutschland, ungefähr 350.000 Personen sind auf der Grundlage eines einschlägigen Studienabschlusses berufstätig (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2024; Statista, 2024). Soziale Arbeit als Beruf stellt komplexe professionelle Anforderungen in höchst unstrukturierten Arbeitsfeldern: Fachkompetenzen, ethische Verantwortung, personale Haltung sollen mit der Anwaltschaft für Klient:innen und dem Auftrag, die Interessen von Gesellschaft und Staat zu vertreten, verbunden werden (vgl. Lutz, 2020).

Berufsbezogene Analysen legen nahe, das Professionalisierungsniveau nach sozialwissenschaftlich fundierten Studiengängen zu hinterfragen. Soziale Arbeit erfolgt nur bei einem Drittel der Berufstätigen unter Rekurs auf das Wissen aus dem Studium (vgl. Brielmaier & Roth, 2021). Im wissenschaftlichen Diskurs wird die Einführung von getrennten Bachelor- und Masterstudiengängen durch die Bologna-Reform als Deprofessionalisierung Sozialer Arbeit interpretiert, wenn die meisten Studierenden an Hochschulen für angewandte Wissenschaften kein Masterstudium absolvieren, also unter dem Niveau des vormaligen Diploms bleiben (vgl. Meyer & Karsten, 2019). Besonders die dualen Studiengänge werden in Bezug auf eine Wissenschaftsorientierung kritisch betrachtet (vgl. Wissenschaftsrat, 2013).

Vor dem Hintergrund eines anspruchsvollen Berufsfeldes und der besonderen Stellung eines Masterstudiums für die Professionalisierung in Sozialer Arbeit werden im vorliegenden Beitrag die Ergebnisse einer mehrjährigen Evaluation summarisch referiert (Kapitel 2). Der Schwerpunkt des Beitrags liegt dann auf der evidenzbasierten Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Studiengangsentwicklung (Kapitel 3). Über die Studie liegt bereits ein interner Forschungsbericht vor (vgl. Verbeek, 2023), alle deskriptiven Befunde der Studie sind aktuell erschienen (vgl. Verbeek, 2025). Weitere Publikationen, die zur Grundlagenforschung im Kontext berufsbegleitender sozialwissenschaftlicher Masterstudiengänge an Hochschulen beitragen können, sind in Vorbereitung.

2 Psychologisch begründete Evaluationsbefunde

2.1 Zur Planung und Durchführung der Studie

Die Studie *Erfolgreich MAPS studieren* (eMAPSs) soll als theoriebasierte, empirische Forschungsarbeit dazu beitragen, 1. die Passung zwischen Studierenden und Studienstruktur zu optimieren, 2. die Grundlagenforschung im Kontext berufsbegleitender sozialwissenschaftlicher Masterstudiengänge an Hochschulen für angewandte Wissenschaften voranzubringen und – wie in diesem Beitrag fokussiert – 3. Kriterien für die Auswahlgespräche in der Bewerbungsphase oder für die Lernförderung im Studienverlauf zu identifizieren.

Für die Evaluationsstudie wurden Masterstudierende der Sozialen Arbeit an fünf Hochschulstandorten zwischen 2020 und 2023 schriftlich zu lernrelevanten und studienerefolgsbezogenen Kriterien befragt. Ursprünglich als Längsschnittstudie mit drei Erhebungen im Verlauf des berufsbegleitenden Masterstudiums geplant, verunmöglichten die gesundheitspolitisch motivierten Hochschulschließungen bereits zu Erhebungszeitpunkt 1 im Frühjahr 2020 die jährliche Vollerhebung an den Präsenztagen am Campus. Trotz Erweiterung um eine Kohorte blieb die Längsschnittstichprobe durch den pandemiebedingten, aber auch durch einen motivationsbedingten Dropout der Studierenden am Ende des Studiums deutlich unter den Erwartungen, was die anvisierte Stichprobengröße betrifft, verbunden mit Abstrichen an die Möglichkeiten einer statistischen Testung im Längsschnittdesign. Aus diesen Gründen basieren die hier herangezogenen Ergebnisse auf Querschnittanalysen zu Erhebungszeitpunkt 2 in der Studienmitte ($N = 161$) und Erhebungszeitpunkt 3 am Studienende ($N = 88$).

Durch eine konsequente Anbindung an psychologische Theorien zur Motivation (siehe 2.2), zum selbstregulierten Lernen (siehe 2.3) und zum Studienerfolg (siehe 2.4) unterscheidet sich der Forschungszugang von den sonst eher pragmatischen und

explorativen Evaluationen der Hochschullehre (vgl. Jansch & Bosse, 2018). Wichtige waren des Weiteren der Einsatz erprobter und reliabler Fragebogenskalen, eine effektstärkenorientierte Datenanalyse sowie ein multikriteriales Verständnis von Studienerfolg (vgl. Rost, 2022). Für eine bessere Übersicht werden die theoretische Anbindung, die Operationalisierungen und die Befunde im Folgenden thematisch gebündelt dargestellt.

2.2 Selbstbestimmungstheorie und Ergebnisse

Die Selbstbestimmungstheorie stellt eine im Bildungskontext etablierte Theorie zur Erklärung der motivationalen Regulation in Abhängigkeit von förderlichen Rahmenbedingungen dar (Deci & Ryan 1993; Ryan & Deci, 2020). Sechs Motivationsausprägungen drücken eine zunehmend höhere Motivationsstufe der Lernenden aus: Bei *Amotivation* wird nicht gehandelt. Eine *Externale Regulation* ist typisch bei „Handeln aufgrund von äußerem Druck“, eine *Introjierte Regulation* erfolgt durch eine „Internalisierung eines Handlungsziels ohne Identifizierung“. Beide Motivationsstufen gelten als eher fremdbestimmt. Eher selbstbestimmte Motivation erfordert zumindest eine *Identifizierte Regulation*, verstanden als „Identifizierung mit einem Handlungsziel, aber vorhandenen Konflikten mit anderen Zielen“. Bei der nächsthöheren Motivationsstufe der *Integrierten Regulation*, erfolgt die „Identifizierung mit einem Handlungsziel ohne Konflikte mit anderen Zielen“ (alle Definitionen aus Schiefele, 2009, S. 159). Der höchste Antrieb zum Handeln, eine *Intrinsische Motivation*, ermöglicht Lernen aus Interesse und mit Freude. Selbstbestimmte Motivation wird erleichtert, wenn grundlegende Bedürfnisse des Lernenden nach *Autonomie*, *Kompetenzerleben* und *Bezogenheit* erfüllt sind, was mit hochschuldidaktischen Implikationen verbunden ist.

In der eMAPSS-Studie erfolgte die Erfassung mit der Skala von Thomas u. a. (2018), die vier Motivationsstufen operationalisieren lässt: Intrinsische, Identifizierte, Introjierte und Externale Motivation. Es zeigte sich, dass bei Masterstudierenden der Sozialen Arbeit eine ausgeprägte Identifizierte Motivation auftritt, eine Übereinstim-

mung mit Studienzielen bei bestehenden Konflikten mit Interessen aus den Kontexten Freizeit, Familie und Berufstätigkeit. Eher am theoretischen Mittelwert der Skala liegen die Ausprägungen in Intrinsischer Motivation, überraschenderweise aber auch in Identifizierter und Externaler Motivation. Entgegen der theoretischen Erwartung sind MAPS-Studierende demnach gleichermaßen selbstbestimmt und fremdbestimmt motiviert, wofür zudem noch nicht theoriekonforme, substanzielle Korrelationen zwischen selbstbestimmter und fremdbestimmter Motivation sprechen. Diese diverse Motivationsstruktur zeigte sich vergleichbar zu allen drei Erhebungszeitpunkten (vgl. Verbeek, 2023, 2025).

2.3 Befunde zum Einsatz von Lernstrategien im Studium

Die tradierte psychologische Theorie selbstregulierten Lernens geht von folgenden Annahmen aus: Erfolgreich Lernende zeichnen sich durch den adäquaten Einsatz verschiedener *Kognitiver Lernstrategien* zur Wissensaneignung aus (*Wiederholung, Organisation*). Neben diesen oberflächenorientierten Lernstrategien verfügen Studierende besonders über tiefenorientierte Lernstrategien (*Elaboration, Kritisches Prüfen*) und profitieren von ihren ausgeprägten *Metakognitiven Strategien* zur Steuerung des Lernens (*Planung, Kontrolle, Regulation*). Beim Lernen kommen des Weiteren *Interne Ressourcen* (*Konzentration, Anstrengung, Zeitmanagement*), aber auch *Externe Ressourcen* (*Literatur, Lernumwelt, Studienkolleg:innen*) zum Tragen (vgl. Perels u. a., 2020). Das Masterstudium sollte dazu führen, dass sich tiefenorientiertes Lernen und Indikatoren metakognitiven Lernens weiter ausbilden, was sich auch in einem Abbau dysfunktionaler Lernverhaltensweisen (z. B. *Prokrastination*) zeigen müsste.

Die Operationalisierung von 13 Lernstrategien und Lernressourcen erfolgte mit der Kurzsкала von Klingsieck (2018), die Erhebung des Verhaltensstils Prokrastination mit der adaptierten Skala von Glöckner-Rist u. a. (2014). In der Mitte des Masterstudiums berichten die Studierenden in der eMAPS-Studie zwar über eine Reihe bedeutsamer Strategien für erfolgreiches Lernen (z. B. Tiefenlernen und Anstrengung), zu denken gibt aber das nur unterdurchschnittlich ausgeprägte Oberflächenlernen.

Zudem sind die Metakognitiven Lernkompetenzen Planung, Kontrolle und Regulation, die Internen Ressourcen Konzentration und Zeitmanagement für Studierende auf Masterebene sehr gering ausgeprägt, wenn die Werte meist unter dem theoretischen Mittelwert liegen. Aus den Querschnittsanalysen der Befragungen zur Studienmitte und am Studienende kann angenommen werden, dass sich Planungskompetenzen geringfügig verbessern, andere zu beiden Messzeitpunkten untersuchten Lernkompetenzen wie Kritisches Prüfen oder Zeitmanagement allerdings nicht (vgl. Verbeek, 2023, 2025).

2.4 Befunde zur Vorhersage von Studienerfolg

In den meisten Wirkstudien wird Studienerfolg outputorientiert auf Abschlussnoten reduziert (vgl. Bornkessel, 2018). Dabei ist für die Evaluationsforschung die mehrperspektivische, kompetenzorientierte Betrachtung von Lernerfolg üblich. So wird im Transfermodell von Kirkpatrick für Trainings die Wirkungskette 1. *Zufriedenheit*, 2. *Effekte*, 3. *Transfer* und 4. *Resultate* angenommen (vgl. Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Im Hochschulqualifikationsrahmen wird zwischen den Studienzielen *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*) unterschieden und auf den drei Niveaus Bachelor, Master und Promotion konkretisiert (vgl. Kultusministerkonferenz, 2017). Besonders in dualen Studiengängen werden Transfer und Wissenschaftlichkeit als Studienziele herausgestellt (Wissenschaftsrat, 2013).

In Anerkennung der Mehrdimensionalität von Studienerfolg wurden in der eMAPSs-Studie die folgenden Indikatoren erfasst: 1. die *Abschlussnote*, 2. *Transferkompetenz* als Übertrag von Studieninhalten in die berufliche Tätigkeit, 3. *Wissenschaftsmodus* als theoretische und ethische Ausrichtung beruflichen Handelns, 4. das Einhalten der *Regelstudienzeit*, 5. die *Studienzufriedenheit* und 6. die Neigung, eine *Promotion* an-

zustreben. Nicht zuletzt sollte sich 7. die *berufliche Situation* verbessern. Dazu wurden die Studierenden befragt, ob sich Status, Entgelt oder die inhaltliche Ausrichtung der Berufstätigkeit bereits während des berufsbegleitenden Studiums positiv entwickelten. Zur Messung der Transferkompetenz wurde eine Skala in Anlehnung an Koch (2018) konstruiert, die Erhebung des Wissenschaftsmodus folgte inhaltlichen Vorgaben im Hochschulqualifikationsrahmen (Kultusministerkonferenz, 2017), die anderen Kriterien für Studienerfolg wurden mittels einer Frage erfasst.

Das MAPS-Studium wurde im Durchschnitt mit der Abschlussnote 1,7 absolviert. Die Erfolgskriterien Transferkompetenz und Studienzufriedenheit waren mittelmäßig, im Falle des Wissenschaftsmodus tendenziell gut ausgeprägt. Nur ein Drittel konnte die Regelstudienzeit einhalten. Die Promotionsneigung war mit über 50 Prozent unrealistisch hoch. Berufsbezogene Verbesserungen wurden von über einem Drittel schon während des Masterstudiums erreicht (vgl. Verbeek, 2023, 2025).

Für die Implikationen in Bezug auf die Hochschullehre (siehe Kapitel 3) ist neben den deskriptiven Daten von besonderem Interesse, welche motivationalen und lernbezogenen Kompetenzen letztendlich Einfluss auf den Studienerfolg nehmen. Dazu wurden zu Erhebungszeitpunkt 3 die Korrelationen zwischen Motivation bzw. Lernkompetenzen und Studienerfolgsmaßen aufgrund der theoretisch vorgegebenen Phasenmodellierung von Lernen kausal interpretiert: Motivation und Lernkompetenzen beeinflussen den Studienerfolg. Bei multikriterialer Konzeption von Studienerfolg war zu erwarten, dass für verschiedene Erfolgskriterien unterschiedliche Prädiktoren bedeutsam werden (vgl. Verbeek, 2016). Abbildung 1 fasst die Ergebnisse unter Betrachtung der sehr großen Effekte ($r \geq .50$) zusammen:

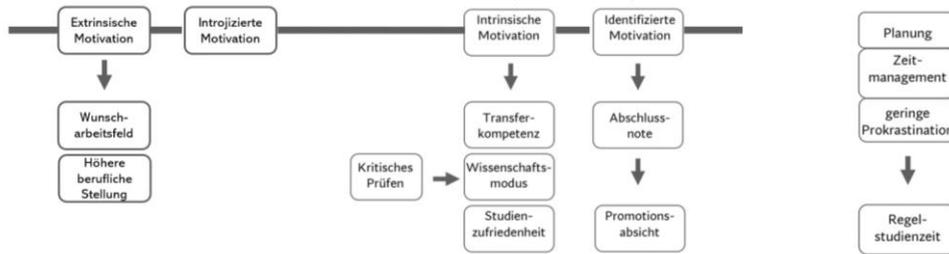


Abb. 1: Auswirkungen von Motivation und Lernkompetenzen auf Kriterien für Studienerfolg

In der eMAPSs-Studie führte Extrinsische Motivation eher zum Wechsel in ein Wunsch-arbeitsfeld oder zu einem verbesserten beruflichen Status. Introjierte Motivation hatte keine starken Effekte auf Studienerfolg. Intrinsische Motivation ermöglichte die Vorhersage von Transferkompetenz und Wissenschaftsmodus sowie Studienzufriedenheit. Identifizierte Motivation beeinflusste die Abschlussnote, die wiederum die Promotionsneigung bestimmte. Im Vergleich zu den motivationalen Kompetenzen – vor allem extrinsische, identifizierte und intrinsische – waren die Lernstrategien wenig bedeutsam für die Prognose von wissenschaftlichem Studienerfolg. Allein die tiefenorientierte Lernstrategie Kritisches Prüfen beeinflusste erkennbar die Ausbildung eines Wissenschaftsmodus. Hohe Planungskompetenzen, geringe Prokrastination und gelingendes Zeitmanagement erlaubten allerdings, das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen (vgl. Verbeek, 2023, 2025).

3 Impulse für die Studiengangsentwicklung

Aus der eMAPSs-Studie ergeben sich Schlussfolgerungen, die zur Verbesserung des berufsbegleitenden Masterstudiengangs in Sozialer Arbeit führen und die Qualität des Studienerfolgs empirisch begründet sichern können. Aus den referierten Ergebnissen lassen sich die folgenden Ziele für Handlungsempfehlungen formulieren: Stu-

dienerfolgsrelevante Auswahlkriterien fokussieren (3.1), Masterkonforme Motivation fördern (3.2), Selbstreguliertes Lernen trainieren (3.3), Transferkompetenz aufbauen (3.4), Wissenschaftsmodus verbessern (3.5). Die konkreten Vorschläge erlangen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studienverlauf Bedeutung, sie betreffen unterschiedliche Akteur:innen und können verschieden umgesetzt werden.

3.1 Studieneerfolgsrelevante Auswahlkriterien fokussieren

Kognitive Grundfähigkeiten, also Denk- und Urteilsfähigkeit, sind die mit Abstand besten Prädiktoren von Schul- und Studieneerfolg (Rost, 2009; Hattie, 2023; Schneider & Preckel, 2017). Die geringe Vergleichbarkeit von Schul- und Bachelorabschlüssen ebenso wie die Expansion guter Abschlussnoten vermindern die Aussagekraft von Noten in der Selektionsdiagnostik für ein Masterstudium. Dennoch gilt: Bereits sehr gute Vornoten in Abitur und Bachelorstudium lassen auf beste Voraussetzungen für ein Masterstudium schließen.

Aufgrund der heterogenen und wenig vergleichbaren Vorbildung führen aufnehmende Hochschulen mit einer begrenzten Zahl an Studienplätzen Aufnahmeverfahren durch, die – in der Regel ohne theoretische oder empirische Grundlage und ungeprüft, was den Studieneerfolg betrifft – nicht zwingend zu validen Entscheidungen führen. Für eine empirisch begründete Selektionsdiagnostik können die in der eMAPSs-Studie identifizierten Prädiktoren im Auswahlverfahren bedeutsam werden. Unter allen untersuchten Variablen waren 1. Intrinsische Motivation und identifizierte Motivation, 2. die Lernstrategien oder Verhaltensstile Kritisches Prüfen, hohe Planungskompetenzen, geringe Prokrastination und gelingendes Zeitmanagement wichtig für den wissenschaftsbezogenen Lernerfolg in der Regelstudienzeit. Diese Merkmale zügig Studierender, die zudem den erwünschten wissenschaftlichen Habitus aufbauen können und Transferkompetenzen entwickeln, müssten dann bei Auswahlentscheidungen für einen raren Masterstudienplatz maßgeblich bestimmen.

Für ein Assessmentverfahren ist dann allerdings eine Operationalisierung der genannten Prädiktoren von Studieneerfolg erforderlich. Zu diesem Zwecke können Operationalisierungen in Fragebögen (vgl. hierzu die verwendeten Skalen dieser Studie)

in Bewerbungsgesprächen genutzt werden, die Ausprägung kann auf einer Ratingskala abgeschätzt in ein Punktesystem einfließen. Indikatoren für Studienerfolg können des Weiteren in den Bewerbungsunterlagen und im thematisch geführten Bewerbungsgespräch identifiziert und eingeschätzt werden (z. B. Begründungen in Motivationsschreiben, Beurteilung der Leistungskontinuität, Fähigkeit zum kritischen Diskurs im Bewerbungsgespräch, Befragungen zu Verhaltensstilen wie Zeitmanagement und Prokrastination).

3.2 Masterkonforme Motivation fördern

Unter den MAPS-Studierenden war zu allen Erhebungszeitpunkten eine identifizierte Motivation dominant, wobei gleichermaßen eine fremdbestimmte Motivation über die gesamte Studiendauer auffiel, die die (nur) mittlere Ausprägung der intrinsischen Motivation erreichte. Bei einer Motivlage mit selbstbestimmten und fremdbestimmten Anteilen werden immer wieder bestehende Konflikte mit anderen Interessen (familiären, beruflichen, freizeitbezogenen) eingebracht, das Studium dient auch dazu, sich etwas zu beweisen oder vorrangig berufliche Verbesserungen zu erzielen. Diese fremdbestimmte Motivlage der MAPS-Studierenden trägt wenig zum Aufbau von Transferkompetenz und Wissenschaftsmodus bei, der vorrangig bei selbstbestimmter, besonders gut aber bei Intrinsischer Motivation gelingt. Theorie- und empiriegeleitet ergeben sich zwei Möglichkeiten der Förderung selbstbestimmter Motivation: eine motivationsförderliche Hochschullehre zu sichern (3.2.1) oder Motivation auch im Masterstudium der Sozialen Arbeit zum expliziten Thema zu machen (3.2.2).

3.2.1 Motivationsförderliche Hochschullehre sichern

Die Selbstbestimmungstheorie geht davon aus, dass die Lernumwelt maßgeblich Einfluss auf die selbstbestimmte Motivation erlangt. Diese Annahme ließ sich auch in der eMAPSs-Studie bestätigen: Autonomieförderung, Kompetenzförderung und Soziale Einbindung als Merkmale einer motivationsfördernden Hochschullehre wir-

ken sich bei Masterstudierenden der Sozialen Arbeit auch tatsächlich praktisch bedeutsam auf die Ausprägung der selbstbestimmten Motivation aus, auch unter den pandemiebedingten virtuellen Lehrformaten. Fremdbestimmte Motivation war durch die Hochschullehre nicht beeinflussbar (vgl. Verbeek, 2023, 2025). Zur Aufrechterhaltung selbstbestimmter Motivation lassen sich die folgenden Handlungsempfehlungen ableiten.

Autonomie fördern: Die ‚Freiheit des Studiums‘ sollte auch in einem verschulten berufsbegleitenden Studium gewährleistet werden. Wahlmöglichkeiten in Bezug auf Vertiefungsrichtungen und Seminare, Mitbestimmung, Handlungsspielräume, eigene Themenfindung bei Referaten und Hausarbeiten, Möglichkeiten der Selbstbewertung und Peer-gestützte Reflexionen sind Beispiele, wie Studierende sich selbstbestimmt und frei fühlen können.

Kompetenzen fördern: Der Aufbau studienbezogener fachlicher und überfachlicher Kompetenzen braucht auch auf Masterniveau durchgehend Unterstützung. Feedback gilt nachweislich als wichtigster Lernkatalysator (Hattie, 2023). Positive Rückmeldungen, konkrete Unterstützung bei negativem Feedback, die Förderung von Mitarbeit und Anwendung, strukturierter Lernstoff und verbindliche (nicht freiwillige) Vor- und Reflexionsgespräche bei Leistungsnachweisen sind didaktische Hilfen, um sich im Studium als wirksam handelnd zu erleben und sich zunehmend herausfordernden Aufgaben stellen zu können.

Soziale Einbindung ermöglichen: Gruppen- und Teamarbeit sowie ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrkraft und Studierenden befriedigt das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung. Hybride und digitale Lehrformate, aber auch das zunehmende Fernbleiben von Präsenzveranstaltungen gefährden die Soziale Einbindung und erfordern einer Gegensteuerung.

3.2.2 Motivation thematisieren

Motivation als Forschungsthema lehren: Studierende kennen in der Regel die Unterscheidung in intrinsische Motivation und extrinsische Motivation. Sie profitieren

von der Lehre zu den Forschungsarbeiten auf der Grundlage der Selbstbestimmungstheorie, zu anderen motivationalen Kompetenzen wie Interesse, Ziele oder Lernemotionen nicht nur für die Reflexion der eigenen Studienmotivation, sondern auch für die Analyse motivationaler Kompetenzen und Fördermöglichkeiten bei ihrer Klientel. Zudem kann über eine explizite Thematisierung zwischen Studienmotivation und Berufsmotivation vermittelt werden.

Über Motivation sprechen: Bei Leistungsrückmeldungen, Leistungsproblemen oder auch bei Empfehlungen für eine weitere Qualifikation kann die Motivationslage der Studierenden Thema werden. Als sehr persönlich erlebtes Merkmal seitens der Studierenden erfordert die kritische Reflexion der Motivation ein besonderes Geschick in der Gesprächsführung.

3.3 Selbstreguliertes Lernen trainieren

Für das hohe formale Bildungsniveau sind die metakognitiven Lernkompetenzen Planung, Kontrolle und Regulation, die internen Ressourcen Konzentration und Zeitmanagement bei den Masterstudierenden im berufsbegleitenden Studiengang gering ausgeprägt. Vor allem Lernkompetenzen wie Kritisches Prüfen helfen nachweislich beim Aufbau eines Wissenschaftsmodus, Planung, Zeitmanagement und geringe Prokrastination beim Einhalten der Regelstudienzeit.

Selbst wenn wissenschaftlicher Studienerfolg in der eMAPSs-Studie nicht nachweislich auf Lernstrategien (außer Kritisches Prüfen) zurückzuführen war, legen die Ergebnisse der Evaluationsstudie nahe, dass auch Masterstudierende der Sozialen Arbeit noch von Seminaren zu selbstreguliertem Lernen profitieren könnten. Trainingsprogramme für Studierende liegen bereits als Baukastensystem für die individualisierte Förderung vor und könnten in eine entsprechend konzipierte Einführungsveranstaltung einfließen (z. B. Wagner u. a., 2010; Pelikan u. a., 2022; Hochschule Osnabrück, 2023).

3.4 Transferkompetenz aufbauen

Transfer gehört zu den wichtigen kompetenzorientierten Studienzielen (Kultusministerkonferenz, 2017). Zur Unterstützung eines Theorie-Praxis-Transfers wird an Hochschulen auf eine adressaten- und anwendungsbezogene Lehre gesetzt (vgl. Ulrich, 2020). In der Sozialen Arbeit sind Praxisreflexionen, die Bearbeitung von Fällen, Rollenspiele oder Simulationsverfahren typisch (vgl. hierzu Ulrich & Meyer, 2021).

In der eMAPSs-Studie ist die Neigung zum Theorie-Praxis-Transfer am Studienende nur mittelmäßig ausgeprägt und von der Intrinsischen Motivation abhängig. Es sei noch das Ergebnis ergänzt, dass Masterstudierende die Neigung zum Transfer interessanterweise mit ihrer Person, nicht mit Merkmalen der Lehre oder ihrem Arbeitsplatz begründeten (vgl. Verbeek, 2023). Diese Ergebnisse legen nahe, Transferkompetenz als Personmerkmal zu konzipieren (vgl. Seidel, 2012; Koch, 2018).

Transfer als Forschungsthema lehren: Eine erste Möglichkeit der Transferförderung besteht in der Thematisierung von Transfer in Einführungen wissenschaftlichen Arbeitens auch im Masterstudium oder im Kontext von Praxisforschung. Grundwissen über Transfertheorien, über Formen und Bedingungen von Transfer (vgl. hierzu Haselhorn & Gold, 2013) sowie Unterstützungsmöglichkeiten für Transferkompetenz auf der Ebene von Lehre, Arbeitsplatz und Einstellungen der Studierenden (vgl. Baldwin & Ford, 1988) könnten die schwierige Professionalisierung der Sozialen Arbeit im Sinne eines methoden- und theoriebasierten beruflichen Handelns verbessern.

Transfer als Querschnittsthema etablieren: Statt Transferleistungen von Studierenden in die berufliche Praxis oder Fragen aus der beruflichen Praxis an die Wissenschaft unsystematisch in die Lehre einzubeziehen, sollte eine abgestimmte curricular festgeschriebene Förderung von Transfer erfolgen (z. B. als Praxisaufgaben mit steigenden Anforderungen). Transfer ist dann nicht nur Thema im Praxisforschungsprojekt, sondern in jedem Seminar. Dies gilt besonders für berufsbegleitende Studiengänge ohne elaborierte Lernortkooperation.

Fördermodelle für Transferkompetenz in die Lehre integrieren: Beratungsansätze aus der Fortbildungsforschung können in Ausbildung und Studium übernommen werden. Das mehrdimensionale Konstrukt *Transferstärke* (Koch, 2018) unterscheidet im Kontext von Fortbildung die Dimensionen 1. Offenheit für Fortbildungsimpulse, 2. Selbstverantwortung für den Umsetzungserfolg, 3. Rückfallmanagement im Arbeitsalltag und 4. Positives Selbstgespräch bei Rückschlägen. Transferschwachen Personen hilft ein individualisiertes Coaching in Abhängigkeit vom diagnostizierten Unterstützungsbedarf.

3.5 Wissenschaftsmodus verbessern

Wissenschaftsmodus als Studienziel betrifft den Aufbau eines vertieften Fachwissens und eine an theoretischen und ethischen Anforderungen ausgerichtete, kritische professionelle Haltung (vgl. Kultusministerkonferenz, 2017). In der eMAPSs-Studie lässt sich der Wissenschaftsmodus durch Intrinsische Motivation und die Lernstrategie Kritisches Prüfen vorhersagen. Von den Masterstudierenden selbst wird der Wissenschaftsmodus zum Studienende als tendenziell gut ausgeprägt eingeschätzt, dennoch ist – vor allem beim Fehlen objektiver Indikatoren – von einem Schulungsbedarf auszugehen.

Kritisches Prüfen von Erkenntnissen und Wissensbeständen einüben: Studierende sind erfahrungsgemäß kritisch in Bezug auf die praktische Relevanz von Studieninhalten bzw. ihrer Anwendbarkeit, aber nicht in Bezug auf die Güte des Erkenntnisgewinns. Hier können Studienergebnisse im Seminar auch methodenkritisch dargestellt werden (z. B. typische Fehler in der Interpretation von statistischen Ergebnissen; ethische Dimension von Forschung; politische Interessen). Die Anleitung, Aufgabe und Ermutigung zur kritischen Diskussion sollte Bestandteil von Lehre sein.

Lehre und Forschung verbinden: Damit Lehrende auch als wissenschaftlich Forschende wahrgenommen werden können, sollten diese eigene Forschungsarbeiten in Lehrveranstaltungen einbringen, selbst verfasste wissenschaftliche Texte als Vertiefungslektüre nutzen und Lehre mit Forschung verbinden (z. B. durch interne oder

externe Publikation von Schriften der Studierenden oder anderen Seminarergebnissen).

Wissenschaftliches Niveau im Bachelor Soziale Arbeit erhöhen: Bereits ein gesteigertes wissenschaftliches Niveau während des Bachelorstudiums kann sich positiv auf den Übergang ins Masterstudium auswirken. Bachelorstudierenden kann in Kenntnis der Prädiktoren von Studienerfolg ein Masterstudium auch explizit empfohlen werden. Besonders die überproportional vielen Bildungsaufsteiger:innen in Studiengängen der Sozialen Arbeit wird eine Empfehlung für eine höhere Akademisierung ermutigen und Orientierung verschaffen.

4 Fazit

Lernpsychologisch begründete Evaluationen wie die Studie *Erfolgreich MAPS studieren* (eMAPSs) ermöglichen die Identifikation von Prädiktoren für die Vorhersage von Studienerfolg in einem Studienfach und schaffen eine solide Grundlage für die Ableitung von Handlungsempfehlungen in der Hochschullehre. Für Masterstudierende der Sozialen Arbeit in berufsbegleitenden Studiengängen wurde deutlich, dass den wissenschaftlichen Studienerfolg nur selbstbestimmt Motivierte erreichen. Bei den wichtigen Studienzielen Transferkompetenz und Wissenschaftsmodus sind besonders intrinsisch Motivierte im Vorteil, eine Motivationsstufe, die unter den Befragten wenig ausgeprägt ist. Aufgrund der stark fremdbestimmten Motivationslage stellen sich Fragen der Selektionsdiagnostik sowie der Förderung relevanter Merkmale für den wissenschaftlichen Studienerfolg. Der Beitrag führt einige Überlegungen zu einer Hochschullehre aus, die Motivation, Transfer und Wissenschaftlichkeit fokussiert, in Veranstaltungen lehrt sowie in den verschiedenen Gesprächssettings mit Studierenden thematisiert.

Die Förderung einer Studierfähigkeit auf Masterniveau kann als separate Veranstaltung („Motivation, Lernen und Studienerfolg“ oder „Vertiefung wissenschaftlichen Arbeitens“) zu Beginn des Masterstudiums erfolgen. Die Förderung kann aber auch

als querschnittlicher Kompetenzaufbau umgesetzt werden. Dazu eignen sich Übungen bei unterschiedlichen Seminarinhalten, Rückmeldungen zu Leistungsnachweisen oder Gespräche über Studienprobleme. Je nach Setting sind Studienorganisation, Lehrpersonen oder Studienberater:innen für die Gestaltung erfolgreichen Studierens auf Masterniveau in der Verantwortung. Da nicht alle Beteiligten über die psychologischen Grundlagen in den Themenfeldern Motivation, Lernstrategien, Transfer und Wissenschaftlichkeit verfügen, wäre die Ausarbeitung des skizzierten Curriculums in Form eines Studienbriefs oder einer konkreten Veranstaltungsplanung der nächste wichtige Schritt, um die Implikationen aus der eMAPSS-Studie umzusetzen.

Literaturverzeichnis

- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future. *Personnel Psychology*, *41*(1), 63–105.
- Bornkessel, P. (2018). Einleitung. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium. Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 7–28). bwf.
- 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.
- Bundesagentur für Arbeit (2024). *Blickpunkt Arbeitsmarkt. Akademikerinnen und Akademiker. Juni 2024. 2.7 Sozialwesen*. https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Statischer-Content/Statistiken/Themen-im-Fokus/Berufe/AkademikerInnen/Berufsgruppen/Generische-Publikationen/2-7-Sozialwesen.pdf?__blob=publicationFile
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, *39*(2), 223–239.
- Glöckner-Rist, A., Engberding, M., Höcker, A., & Rist, F. (2014). *Prokrastinationsfragebogen für Studierende (PFS)*. <https://doi.org/10.6102/zis263>
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Kohlhammer.
- Hattie, J. (2023). *Visible Learning 2.0*. Schneider Hohengehren.

- Hochschule Osnabrück (2023). *Toolbox-Bereich für Studierende*. <https://www.hs-osnabrueck.de/learningcenter/fuer-studierende/toolbox-studierende/?az=thema:selbstreguliertes-lernen/>
- Jänsch, V., & Bosse, E. (2018). *Messinstrument für die Wahrnehmung von Studienanforderungen (MWS)*. <https://doi.org/10.6102/zis263>
- 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. (2018). *Die Transferstärke-Methode. Mehr Lerntransfer in Trainings und Coachings*. Beltz.
- Kultusministerkonferenz (2017). *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf
- Lutz, R. (2020). Tripelmandat. In *socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/28855>
- 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.
- Pelikan, E. R., Rinas, R., Finsterwald, M., Dresel, M., Schober, B., & Lüftenegger, M. (2022). *Selbstreguliertes Lernen im Studium: Bedarfsgerechte Unterstützung von Studierenden. Ein Kompendium für Lehrende und Studiengangsverantwortliche*. <https://doi.org/10.25365/phaidra.332>
- Perels, F., Dörrenbächer-Ulrich, L., Landmann, M., Otto, B., Schnick-Vollmer, K., & Schmitz, B. (2020). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Einführung in die Pädagogische Psychologie* (S. 45–67). Springer.
- 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>
- Rost, D. H. (2009). *Intelligenz. Fakten und Mythen*. Beltz.

- Rost, D. H. (2022). *Interpretation und Bewertung pädagogischer und psychologischer Studien. Eine Einführung*. Klinkhardt.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 151–177). Springer.
- 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.
- Statista (2024). *Die beliebtesten Studienfächer in Deutschland nach Anzahl der Studierenden im Wintersemester 2022/2023*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2140/umfrage/anzahl-der-deutschen-studenten-nach-studienfach/>
- 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.
- Ulrich, I. (2020). *Gute Lehre in der Hochschule. Praxistipps zur Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen*. Springer.
- Ulrich, I., & Meyer, N. (2021). Simulation in der Hochschullehre zum optimalen Theorie-Praxis-Transfer. In C. Hattula, J. Hilgers-Sekowsky & G. Schuster (Hrsg.), *Praxisorientierte Hochschullehre: Insights in innovative sowie digitale Lehrkonzepte und Kooperationen mit der Wirtschaft* (S. 199–206). Springer.
- 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. (2023). *Evaluation der hochschulischen Lernbedingungen, des Aufbaus selbst-regulierten Lernens und des multikriterialen Studienerfolgs im berufsbegleitenden Masterstudium Soziale Arbeit (MAPS) an 5 Hochschulstandorten des MAPS-Hochschulverbunds (2020–2023)*. Unveröffentlichter Forschungsbericht.
- Verbeek, V. (2025). Evaluation dualer Masterstudiengänge in Sozialer Arbeit: Empirische Befunde zu Motivation, Lernverhalten und Studienerfolg. *IU Discussion Papers, Reihe Sozialwissenschaften*, 5(2). <https://doi.org/10.56250/4042>

Wagner, P., Schober, B., Grading, P., Reimann, R., & Spiel, C. (2010). E-Learning unterstützte Förderung von selbstreguliertem Lernen an der Universität. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3–4), 289–303.

Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier*. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf?__blob=publication-file&v=4