

Subjektive Lernbegründungen für das Studium der Pädagogik mit Studienrichtung Andragogik

Einblicke in eine qualitative Studie

Warum entscheiden sich Menschen für ein pädagogisches/andragogisches Studium? Welche Vorstellungen, Wünsche, Erwartungen und auch Ängste verbinden sie mit der Wahl dieses Lern- und Bildungswegs? Die Lernbegründungen für das pädagogische Studium sind der erste Schritt auf dem Weg zu Beruf und Professionalisierung. In einer regionalen, qualitativen Studie am Lehrstuhl Andragogik der Universität Bamberg (vgl. Groß 2005) wurden deshalb Studierende der Pädagogik/Andragogik u. a. zu ihren subjektiven Lernbegründungen und den damit verbundenen Bedeutungsgehalten und Entwicklungslinien befragt. Im Folgenden werden Ausschnitte der gewonnenen Lernbegründungsmuster vorgestellt.

1. Der aktuelle Forschungsstand zu Studienwahlkriterien

Die bisherigen Untersuchungen zur Studienwahl haben sich vor allem quantitativ und rückblickend mit fachunspezifischen oder erziehungswissenschaftlichen Entscheidungskriterien beschäftigt. Betrachtet man die Erhebungen zu allgemeinen Wahlmotiven, stellt man fest, dass diese in der Regel mit schriftlichen Befragungen arbeiten, wobei eine motivationspsychologisch fundierte Unterteilung in intrinsische und extrinsische Motive üblich ist (vgl. Caspar 2000, S. 2). Sowohl die Studien des Hochschul-Information-Systems Hannover (HIS) als auch die jährlichen Untersuchungen der Projektgruppe Hochschulforschung in Konstanz kommen in ihren Ergebnissen zu einer Dominanz intrinsischer Motive, so z. B. Fachinteresse oder Neigungen und Begabungen (vgl. Heublein/Sommer 2002, S. 9 und Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003, S. 1). Doch wird diese Einschätzung durchaus auch hinterfragt und methodisch kritisiert, da beispielsweise davon auszugehen ist, „dass viele befragte Studienanfänger bewusst oder unbewusst ihre Studienwahl in einem zu rosigen Licht dargestellt haben“ (Caspar 2000, S. 9).

Bezieht man verschiedene regionale, erziehungswissenschaftliche Absolvent/inn/en-Studien ab 1989 (Flacke/Prein/Schulze 1989; Krüger/Grunert 1989; Mägdefrau 2000) sowie den bundesweiten Diplom-Pädagogen-Survey von 2001 (Krüger/Rauschenbach 2003) in die Analyse mit ein, zeigt sich, dass es sich dabei ebenfalls um quantitative Befragungen handelt. Beim Vergleich der Ergebnisse fällt auf, dass sich die Studienwahlmotive in den verschiedenen Untersuchungen sehr stark ähneln, z. T. sogar die gleichen Rangplätze einnehmen. Von zentraler Bedeutung sind dabei soziale (z. B. „Umgang mit Menschen“, „Interesse an Hilfeleistung“) sowie praxis- und qualifikati-

onsbezogene Motivbündel (z. B. „sich möglichst gut qualifizieren“, „Aufstieg in leitende Tätigkeiten“). Daneben kommt auch dem „Freiraum für persönliche Weiterentwicklung“ eine besondere Rolle zu, z. T. werden auch gesellschaftsverändernde Ziele oder der Wunsch, eine nützliche Arbeit zu leisten, als Motive genannt. In allen Untersuchungen existieren außerdem Begründungen, die besagen, dass der eigentliche Studienwunsch – z. B. auf Grund von Zulassungsbeschränkungen – nicht verwirklicht werden konnte. Den Absolvent/inn/en-Befragungen ist gemein, dass sie die zugrunde liegenden Studienwahlmotive erst retrospektiv erheben. Doch führt dies zu einer selektiven Strichprobe, da ausschließlich Menschen mit erfolgreich abgeschlossenem Pädagogik-Studium befragt werden können.

In den jährlichen Erhebungen der Abteilung „Empirische Pädagogik“ der Marburger Universität werden die Student/inn/en bereits in der Einführungsveranstaltung zu ihren Studienwahlmotiven befragt. Sie unterscheiden sich auch von o. g. Studien, indem sie neben quantitativen „auch einige qualitative Informationen“ (Wey u. a. 2003, S. 4) erheben. Die dort gewonnenen Ergebnisse stimmen jedoch mit den bereits vorgestellten Erkenntnissen weitgehend überein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die gesichteten themenrelevanten Studien zwar verschiedene Studienwahlkriterien und -motive erheben und gewichten, sie jedoch inhaltlich nicht füllen. Offen bleibt, welche konkreten Vorstellungen z. B. mit dem hauptgenannten Motiv „Umgang mit Menschen“ einhergehen oder welche persönlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse sich die Befragten durch ihre Studienwahl erhoffen. Für die Bamberger Studie rückten demzufolge die subjektiven Lernbegründungen für die Aufnahme eines erziehungswissenschaftlichen Studiums in den „Forschungs-Vordergrund“.

2. Qualitativer Zugang der Bamberger Erhebung

Das vorrangige Erkenntnisinteresse der Bamberger Studie lag darin, zu erkennen und zu verstehen, aus welchen subjektiven Lernbegründungen heraus Menschen sich für ein Studium der Diplom-Pädagogik entscheiden, d. h. welche biografischen Entwicklungsprozesse und Entstehungsbedingungen hinter diesen Motiven liegen und welche persönlichen und beruflichen Perspektiven mit diesem Lern- und Ausbildungsweg assoziiert werden. Dabei waren neben den individuellen Vorstellungen, Erwartungen, Wünschen und Befürchtungen der Studierenden auch mögliche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse der ursprünglichen Lernbegründungen im Studienverlauf erkenntnisrelevant. Die Wahl einer dezidiert qualitativen und regionalen Untersuchungsmethode bedingte den Verzicht auf repräsentative und bundesweite Daten, eröffnete jedoch die Möglichkeit, sich inhaltlich vertieft mit den Begründungslinien der Befragten zu befassen.

In der Untersuchung sollten Pädagogik-Studierende in unterschiedlichen Phasen des Studiums befragt werden. Im Hauptstudium wurden Studierende mit Studienrichtung An-

dragogik ausgewählt. Die Erhebung wurde auf Grundlage der Grounded Theory (Glaser/ Strauss) mit den Erhebungsinstrumenten des problemzentrierten Leitfadenterviews (Witzel 1982) und der Gruppendiskussion durchgeführt. Um einen hermeneutischen Zugang zum Untersuchungsfeld und seinen Subjekten, deren Lebenswelt und Deutungsmustern zu ermöglichen, wurden in einem ersten Durchgang insgesamt 35 Personen aus fünf festgelegten Untersuchungsgruppen befragt. Die Untersuchungsgruppen der Einzelinterviews setzen sich aus Universitätsstudierenden im Grundstudium (UGS), im Hauptstudium (UHS) und im Zweitstudium – nach abgeschlossenem Fachhochschulstudium Sozialwesen – zusammen. Zum Vergleich wurden Fachhochschulstudierende des Sozialwesens/der Sozialpädagogik Fachhochschule mit allgemeiner Hochschulreife befragt. Ergänzend wurde eine Gruppendiskussion mit den Mitarbeiter/inne/n des Tutoriums für Diplom-Pädagog/inn/en der Universität Bamberg geführt.

Um Veränderungs- und Entwicklungsprozesse der Studierenden und ihrer subjektiven Lernbegründungen nachvollziehbar untersuchen zu können, wurden ausgewählte Personen der Untersuchungsgruppen UGS und UHS nach ca. einem Jahr ein zweites Mal befragt. Aus den zusammengefassten Einzelfallbeschreibungen wurden Kategorien gewonnen, die im Kontext verschiedener subjektwissenschaftlicher und sozialkonstruktivistischer Lerntheorien ausgewertet wurden. Studierende sind erwachsene und mündige Lernende und Subjekte ihrer Lernbegründungen und Lernhandlungen. Deshalb galt es, Lerntheorien zu wählen, die das Subjekt, seine Lernhandlungen und sozialen Interaktionen fokussieren. Das subjektwissenschaftliche Lernverständnis von Holzkamp (1995) und dessen Weiterführung nach Ludwig bildeten den heuristischen Untersuchungsrahmen, der „die Lernbegründungen des Subjekts in den Zusammenhang gesellschaftlicher Interessen und Bedeutungen [stellt], aus dem heraus erst die Eigenleistung des Subjekts deutlich werden kann“ (Ludwig 1999, S. 60). Da dieser subjektwissenschaftliche Zugang zum Lernen Erwachsener und seine zentralen Kategorien des „expansiven“ und „defensiven“ Lernens in der andragogischen Literatur der letzten Jahre ausführlich vorgestellt und diskutiert wurden (vgl. z. B. Faulstich/Ludwig 2004) wird auf eine tiefergehende Darstellung an dieser Stelle verzichtet. Hervorzuheben bleibt: Nach Holzkamp geht es Lernenden um die Erweiterung ihrer individuellen Handlungsfähigkeit, die jeweiligen Lerngründe und Lerninteressen der Subjekte sind dabei von zentraler Bedeutung. Da Lernbegründungen und Lernhandlungen häufig interaktiv entwickelt bzw. gestaltet werden, wurden zur Erweiterung der lerntheoretischen Perspektiven auch sozialkonstruktivistische Ansätze wie das „Deutungslernen“ (vgl. z. B. Arnold/Schüßler 1996; Schüßler 2000) oder das „Transformative Lernen“ (Mezirow 1997) herangezogen.

3. Kurzdarstellung der qualitativen Ergebnisse

Die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Interviewtexten führte zu einem ersten zentralen Ergebnis: Die Befragten begründen ihre Studienwahl nicht mono-, sondern multikausal und komplex. Die Vorstellungen von Studium und Beruf sind dabei sehr eng miteinander verwoben, zudem es ein ausgeprägtes studentisches Interesse „an

primär handlungsorientiertem Lernen“ gibt (Groß 2004, S. 333). Die anfängliche Erwartung, dass die Studierenden sich jeweils einem oder zumindest weitgehend einem Typus zuordnen lassen würden, wurde irritiert und demzufolge modifiziert. Die subjektiven Lernbegründungen ließen sich nicht in Typologien zusammenfassen, die eine eindeutige Personenzuordnung erlauben, ebenso wenig war eine eindeutige Typenbildung nach Untersuchungsgruppen möglich. In den Lernbegründungen der Befragten ließen sich jedoch thematische Bündel von Argumentationslinien als zusammengehörig identifizieren, die in einem nächsten Schritt zur Konstituierung verschiedener Lernbegründungsmuster führten. Diese Lernbegründungsmuster beschreiben demzufolge keine Personen, sondern inhaltlich ähnliche Argumentationslinien verschiedener Personen.

Die Analyse des Textmaterials führte zur Konstituierung von insgesamt fünf Lernbegründungsmustern, die teilweise in sich weiter ausdifferenziert werden konnten. Zusätzliche – letztendlich nicht ausschlaggebende – Faktoren wurden als „sonstige Lernbegründungskriterien“ (Rolle von Eltern, Partner/in, Freunden und Freundinnen, Hochschulstandort sowie Atmosphäre der Hochschule) zusammengefasst. Anhand des Lernbegründungsmusters „Soziale Lernbegründung“ lässt sich die Vielschichtigkeit der gewonnenen qualitativen Erkenntnisse im Gegensatz zu den vorliegenden quantitativen Ergebnissen besonders deutlich aufzeigen. Aus diesem Grund wird dieses ausführlicher dargestellt, die weiteren Muster hingegen nur kurz skizziert.

Muster 1: Soziale Lernbegründung – „Mit Menschen arbeiten wollen“

Menschen, die ein pädagogisches Studium beginnen, haben ein grundsätzliches Interesse an der Arbeit mit anderen Menschen, dies ist vielfach erforscht und weithin bekannt. Was bedeutet dieses Interesse jedoch für die einzelnen Studierenden, welche konkreten Vorstellungen, Menschenbilder und Selbstverständnisse gehen damit einher?

Die qualitative Vorgehensweise ermöglichte es, drei zwar grundsätzlich sozial motivierte, aber dennoch sehr differente Begründungslinien zu erkennen. Eine Reihe von Argumentationen zielen darauf ab, anderen Menschen „helfen zu wollen“. Diese wurden in der sozialen Lernbegründung: „Altruismus – der Wunsch, anderen (und sich selbst) zu helfen“ zusammengefasst. Interessanterweise berichten die Befragten, die ihre Studienwahl altruistisch geprägt begründen, von eigenen biografischen Krisen und darin erfahrenerer zwischenmenschlicher, z. T. auch professioneller Hilfe. Die Triade „Hilfe brauchen, Hilfe erfahren, Hilfe geben wollen“ wird zu einer entscheidenden Lernbegründung (Groß 2005, S. 194). Auffallend ist zudem eine starke Affinität zu den Fächern Psychologie und Medizin. Das selbst erlebte Leid wird in diesem Begründungsmuster als eine Voraussetzung dafür gesehen, sich für andere hilfsbedürftige Menschen „aufzuopfern“, wobei eigene und/oder professionelle Grenzen kaum thematisiert werden. Sich selbst als „Helfende/n“ zu definieren, kann zudem bedeuten, sich selbst als kompetent, belastbar und „gesund“ betrachten zu können, was zu einem veränderten Selbstbild beitragen mag. Vor Generalisierungen sei an dieser Stelle jedoch ausdrücklich gewarnt. Als zukünftiges Arbeitsfeld wird hier vor allem die klas-

sische Sozialarbeit genannt, wohingegen der Bereich der Erwachsenenbildung deutlich weniger vorstellbar erscheint.

Ein weiteres Bündel von Argumenten führte zur Konstruktion der sozialen Lernbegründung *„Pädagogisches Interesse an und für Menschen“*. Im Gegensatz zum altruistisch geprägten Muster mit dem zentralen Begriff des „Helfens“ werden hier die Kategorien *„Fördern, Bilden und Begleiten“* von Menschen bedeutsam. Die Vorstellungen späterer Berufstätigkeit beziehen sich vor allem auf Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. Befragte, die mit dieser Ausprägung der sozialen Lernbegründung argumentieren, wählten in der Regel Andragogik als Studienrichtung. Pädagogik wird als Arbeit begriffen, wobei es wichtig ist, eigene und professionelle Grenzen zu erkennen und zu wahren. Die Klientel wird als grundsätzlich eigenverantwortliches, entwicklungsfähiges und entwicklungsberedtes Gegenüber betrachtet, dem man seine fachliche pädagogische und andragogische Kompetenz zur Verfügung stellen möchte. Die Vorstellungen speisen sich häufig aus früheren Praxiserfahrungen, z. B. der ehrenamtlichen Jugendarbeit.

Das dritte als soziale Lernbegründung identifizierte Bündel von Aussagen lässt sich mit *„Freundschaft und Nähe mit Menschen“* überschreiben. Auch in diesem Muster geht es darum, Menschen zu helfen, sie zu beraten und zu begleiten. Dies geschieht jedoch auf Grundlage von Gleichheit und Freundschaft. Die Berufsvorstellung bezieht sich vorrangig auf die Sozialarbeit, wird dabei jedoch nicht vorrangig als Arbeit, sondern vielmehr als spaßvolle Fortführung des alltäglichen Lebens, der eigenen Lebenswelt und ihrer Deutungsmuster verstanden.

Das allgemeine und bekannte Motiv, mit Menschen arbeiten zu wollen, konnte in Unter-Muster differenziert werden, denen sehr unterschiedliche Vorstellungen von pädagogischer Berufstätigkeit zugrunde liegen. Die verschiedenartigen sozialen Lernbegründungen führen wiederum zur Präferenz unterschiedlicher Studienrichtungen: Das Muster *„Pädagogisches Interesse an und für Menschen“* führt in der Regel auf Grund seiner zentralen Kategorien von *„Fördern, Bilden und Begleiten“* zur Wahl des Schwerpunkts Andragogik.

Muster 2: Qualifizierungsorientierte Lernbegründung – „Sich gut oder höher/weiterzuqualifizieren“

Nach Analyse der Daten konnten zwei verschiedene qualifizierungsorientierte Lernbegründungen gebildet werden. Die Argumentationslinien der Befragten unterscheiden sich deutlich, je nachdem, ob das pädagogische Studium als Erst- oder als Zweitstudium (nach abgeschlossenem FH-Studium) gewählt wurde. Im Begründungsmuster *„Hohe Erstqualifikation“* speisen sich die Motive aus dem Wunsch, an der Universität sowohl wissenschaftlich theoretisch als auch praxisrelevant handlungsbezogen qualitativ hochwertig ausgebildet und qualifiziert zu werden. Hingegen wird die Wahl der Zweitstudierenden im Lernbegründungsmuster *„Höhere Weiterqualifikation“* mit persönlich und/oder professionell als nicht zufriedenstellend bewerteten Erfahrungen im Erststudium begründet. Betont wird dann vor allem das Bedürfnis nach einer explizit

wissenschaftlichen Qualifizierung, verbunden mit dem Wunsch nach Entwicklung einer eigenen fachspezifischen (pädagogischen/andragogischen) Identität und der Hoffnung auf ein höheres gesellschaftliches Ansehen sowie ein höheres finanzielles Einkommen.

Muster 3: An persönlicher Weiterentwicklung orientierte Lernbegründung

Auch in der Bamberger Studie ließen sich Lernbegründungen finden, die auf persönliches Wachstum, auf Selbsterfahrung und Selbstentfaltung im Studium abzielen. Die jeweilige Bedeutsamkeit dieses Motivbündels variiert individuell betrachtet jedoch sehr stark. Persönliche Weiterentwicklung wurde jedoch in keinem der geführten Interviews als entscheidungsbestimmendes Kriterium eingestuft. Interessant ist, dass die Befragten ein ausreichendes Maß an Selbstreflexion als sinnvolle und für eine pädagogische/andragogische Berufstätigkeit unabdingbar notwendige Schlüsselkompetenz erachten.

Muster 4: An der individuellen „Schaffbarkeit“ des Studiengangs und des späteren Berufs orientierte Lernbegründung (positive und negative Begründungen)

Bei der Wahl des erziehungswissenschaftlichen Studiengangs spielen auch die Vorstellungen der individuellen – kognitiv/leistungsbezogenen sowie emotional/psychischen – „Schaffbarkeit“ des Studiums und des angestrebten Berufes eine nicht zu unterschätzende Rolle. Der Begriff der „Schaffbarkeit“ kann dabei sowohl negativ („etwas anderes traue ich mir nicht zu“) als auch positiv („das traue ich mir gut zu“) konnotiert sein. Dieser Bezug zur späteren Berufstätigkeit wurde in keiner der o. g. Studien gefunden.

Muster 5: „Zweite Wahl“-Lernbegründung

Wie vielfach bestätigt, beginnt ein Teil der Pädagogik-Studierenden das Studium, weil ein anderer – eigentlich bevorzugter – Ausbildungsweg nicht bzw. nicht zu diesem Zeitpunkt eingeschlagen werden kann. Doch wie entwickeln sich diese zunächst negativen Begründungen im Studienverlauf? Anhand von zwei Einzelfallbeispielen konnte herausgearbeitet werden, dass es zu einer „emotionalen Versöhnung“ und Identifikation mit der Erziehungswissenschaft als gewählter Disziplin kommen kann, jedoch nicht automatisch und immer kommen muss. Eine der Befragten bedauert bis zum erfolgreichen Abschluss des Studiums ihre Entscheidung und lehnt das Fach durchgängig emotional ab. Eine ursprünglich negative Studienwahlbegründung lässt demzufolge keine linearen Schlüsse über den weiteren Studienverlauf, seine Gestaltung und Bewertung zu.

4. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Vergleicht man die quantitativ erhobenen Studienwahlkriterien mit den gewonnenen subjektiven Lernbegründungsmustern, so fällt auf, dass sich diese – auf den ersten Blick – kaum voneinander unterscheiden. Der qualitative Zugang ermöglicht jedoch einen anderen, dezidiert hermeneutischen Zugang: Die Komplexität und Verschränktheit der individuellen Begründungslinien der angehenden Pädagog/inn/en werden in ihrer biografischen Eingebundenheit und mit ihren scheinbaren oder realen Wider-

sprüchlichkeiten verstehbar. Das Studium als Weg zu Beruf und Professionalisierung im komplexen Feld der Pädagogik und Erwachsenenbildung wird auf Grundlage ebenfalls komplexer, subjektiver Lernbegründungen eingeschlagen und beschritten. Die Aufschlüsselung der Lernbegründungsmuster offenbarte eine Vielschichtigkeit subjektiver Deutungen und Bedeutungen, die sehr wohl Konsequenzen für Studiengestaltung, Studienbewertung bis hin zur Wahl der Studienrichtung nach sich ziehen. Erhalten Studierende die Möglichkeit, aus ihren subjektiven Lernbegründungen heraus Lerninteressen zu entwickeln und expansive Lernhandlungen zu initiieren und zu durchlaufen, kann dies förderlich für die Entwicklung pädagogischer und andragogischer Professionalität sein. Um diese Lern- und Bildungs-Chancen, die der Diplom-Studiengang – u. a. auf Grund seiner geringen Regelungsdichte – bietet, auch in zukünftig veränderten pädagogischen/andragogischen Studiengängen aufrechtzuerhalten, bedarf es m. E. weiterhin der Auseinandersetzung mit und der Berücksichtigung von studentischen Lernbegründungen und Lerninteressen.

Literatur

- Arnold, R./Schüßler, I. (1996): Deutungslernen – ein konstruktivistischer Ansatz lebendigen Lernens. In: Arnold, R. (Hrsg.): *Lebendiges Lernen*. Baltmannsweiler, S. 184–206
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003) (Hrsg.): 8. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Studiensituation und studentische Orientierungen. Kurzfassung. URL: www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fg-soz/ag-hoc/survey/kurzbericht%2003%20internet.pdf (Zugriff: 28.10.2004)
- Caspar, R. (2002): Bestimmungsfaktoren der Studienwahlentscheidung. URL: www.leu.bw.schule.de/1/data/Studien-beratung/Nr_6_100203.htm#Untersuchungsbericht (Zugriff: 28.10.2004)
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler
- Flacke, A./Prein, G./Schulze, J. (1989): *Studium und Beruf* Dortmunder Diplom-PädagogInnen. Dortmund
- Groß, M. (2004): Lernen und Handeln und eine „andragogische Sicht von Mensch und Welt“. In: Bender, W./Groß, M./Hegmeier, H. (Hrsg.): *Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts., S. 332–342
- Groß, M. (2005): *Pädagogik als persönliche und berufliche Perspektive. Subjektive Lernbegründungen zu Beginn sowie Lern- und Bildungsprozesse im Verlauf eines Studiums der Pädagogik. Eine qualitative Studie. Noch unveröffentlichte Dissertationsschrift am Lehrstuhl für Andragogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg*
- Grunert, C./Seeling, C. (2003): Das Studium. Motive – Verläufe – Zufriedenheit. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. u. a. (Hrsg.): *Diplom-Pädagogen in Deutschland Survey 2001*. Weinheim/München, S. 39–58
- Heublein, U./Sommer, D. (2002): Studienanfänger 2000/2001: Fachinteresse und berufliche Möglichkeiten bestimmen die Studienfachwahl. Kurzinformation HIS A 2/2002. URL: www.his.de/Service/Publikationen/Kia/pdf/Kia/kia200202.pdf (Zugriff: 29.10.2004)
- Holzkamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (1998): Studium und Berufseinmündung. Ergebnisse einer Befragung der ersten AbsolventInnen-Generation von Diplom-PädagogInnen in den neuen Bundesländern. In: *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen*, H. 4, S. 196–205

- Krüger, H.-H. /Rauschenbach, Th. u. a. (2003) (Hrsg.): Diplom-Pädagogen in Deutschland Survey 2001. Weinheim/München
- Ludwig, J. (1999): Zugänge zum selbstgestalteten Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In: REPORT 43, Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, S. 60–73
- Mägdefrau, J. (2000): Diplom in Erziehungswissenschaft – was kommt danach? Oberried bei Freiburg i. Br.
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Reischmann, J. (1996): Andragogik: Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. In: Beiheft zum REPORT. Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 14–22
- Schüßler, I. (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Wey, V./Schreiber, J./Grunenberg, H. u. a. (2003): Die Studienanfänger/innen der Diplom-Pädagogik in Marburg 2002. Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Empirische Pädagogik. URL: www.empirische-paedagogik.de (Zugriff: 14.03.2003)