

Jost Reischmann: Der Bamberger Andragogentag

Didaktische Modelle werden unter bestimmten Perspektiven intentional geplant. In der Komplexität pädagogisch/andragogischen Denkens und Handelns ist es aber durchaus nicht ungewöhnlich, dass sich dabei eine Dynamik entwickelt, die wesentlich mehr Perspektiven eröffnen, als zunächst bedacht.

Als neuer Lehrstuhlinhaber (1994) sah ich mich plötzlich nicht nur der hehren Wissenschaft und Forschung verpflichtet, sondern auch einer wachsenden Zahl von Studenten und Absolventen (die Zahl unserer Absolventen wuchs von 12 in 1994 auf 40 in 2008).

Wir glaubten natürlich schon, unsere Absolventen gut auf die Berufswelt nach dem Studium vorzubereiten (wer glaubt das nicht?), aber sicher konnten wir nicht sein: Denn die Absolventen verschwanden nach der Prüfung schlichtweg aus dem Blick. Weder wir noch unsere aktuellen Studenten (und das war das eigentlich bedauerliche) hatten eine klare Vorstellung von dem, was in der Berufsphase mit unseren Absolventen passierte. Und so bewegte uns die Frage: In welchen Berufsbereichen landen unsere Absolventen?

Mehr darüber zu wissen schien uns aus vier Gründen wichtig.

- Vordergründig diente es unserer eigenen berufsbedingten Neugierde: zu erfahren, wohin unsere Absolventen gehen.
- Hinzu kam ein handfester Grund: Die Rückmeldungen unserer Absolventen konnten zeigen, ob unser Lehrangebot die Absolventen für eine Berufspraxis qualifizierte - also die didaktische Frage: ob wir „das Richtige“ anbieten - und helfen, unser Lehrangebot besser auf diese Bedürfnisse abstimmen.
- Der dritte Grund: Wenn unsere Studenten aus erster Hand erfahren, welche Berufswege ihnen offen stehen (und ob überhaupt!), dann hilft ihnen dies sowohl bei der Ausrichtung ihres Studiums als auch der nachfolgenden Suche nach einem Arbeitsplatz.
- Und schließlich gab es noch einen emotional selbstsüchtigen Grund: Das Traurige an pädagogisch/andragogischer Arbeit ist, dass man sich nach besten Kräften abmüht, die einem anvertrauten Lerner bestmöglich zu qualifizieren, aber nur selten Rückmeldung über den Erfolg oder gar ein Lob erhält. Und Lob würde auch den Lehrstuhlmitarbeitern gut tun: vom Lehrstuhlinhaber bis zur Sekretärin.

Diese Anfangsüberlegungen führten zum „Bamberger Andragogentag“, der dann jedes Jahr (erstmalig 1996) am letzten Samstag im November in Bamberg stattfand. Eingeladen wurden die Absolventen und Studenten unseres Bamberger Studiengangs Erwachsenenbildung/Weiterbildung bzw. (nach der Umbenennung 2001) Andragogik, die aktuellen Studenten sowie Weiterbildungs-Praktiker und Weiterbildungs-Institutionen aus Bamberg und Umgebung, die zumeist durch Praktika oder aus anderen Gründen mit dem Lehrstuhl verbunden waren.

Der Ablauf

Nach einigem Experimentieren ergab sich folgender Ablauf: Sitzgruppen im Foyer vor

dem Hörsaal waren mit Kerzen und adventlicher Dekoration geschmückt, und es standen beim Eintreffen ab ca. 9.30 Uhr Kaffee und Kuchen (von Studenten gebacken) bereit. Die Zeit bis zum offiziellen Beginn um 10.15 Uhr diente dem informellen ersten Wiedersehen und Austausch. Gewünscht war dabei, dass sich die Absolventen so verteilten, dass sich an jedem Tisch immer sowohl Absolventen als auch Studenten befanden. Nach der Begrüßung und Eröffnung wurden die Tischgruppen durch eine Aktivierungs- und Interaktionsübung ins Gespräch über eine Perspektive des andragogischen Feldes gebracht. In einem zweiten Schritt stellten Absolventen von ca. 11.00 Uhr bis 12.30 Uhr ihre Suche auf dem Arbeitsmarkt, ihre Arbeitsstellen, ihre Tätigkeiten, ihre Probleme und Erfahrungen dar.



Nach dem gemeinsamen Mittagsimbiss im Foyer mit Posterpräsentationen von Absolventen über ihre Institutionen und Programme folgte der zentrale wissenschaftliche Vortrag durch einen eingeladenen Gastredner, gefolgt von ca. zwei mal drei Arbeitsgruppen (parallel), in dem Absolventen oder regionale Anbieter bestimmte Programme oder Themen vorstellten. Anschließend traf man sich im Plenum zu einer Schluss-Zusammenfassung. Mit einem fränkischen Imbiss klang der offizielle Teil aus. Der inoffizielle Teil zog sich dann oft bis Mitternacht im Chefzimmer hin ...

Vordergründig „didakisch“ als „lernen fördernd“ sichtbar sind natürlich die wissenschaftliche Vorträge und die Arbeitsgruppen. Gastredner des wissenschaftlichen Vortrags waren zum Beispiel:

- 1996 Prof. Dr. Kurt. R. Müller, Universität der Bundeswehr München: „Andeuten - Ausdeuten - Umdeuten. Erwachsenenbildung als Reibung subjektiver Deutungen“.
- 1997 Prof. Dr. Dr.h.c. Franz Pöggeler (Uni Aachen): „Fünfzig Jahre demokratische Erwachsenenbildung in Deutschland: Was ist erreicht worden, was nicht?“
- 1999 Prof. Dr. Horst Siebert (Uni Hannover): „Konstruktivismus - alter Wein in neuen Schläuchen?“
- 2000 Prof. Dr. Heinz Mandl, (Universität München): „Wissensmanagement in Organisationen und die Rolle der Weiterbildung“.

- 2003 Prof. Dr. Klaus Meisel (DIE Bonn): „Pädagogische Qualität in der Erwachsenenbildung“.
- 2006: Prof. Dr. Wiltrud Gieseke (Humboldt Universität zu Berlin): „Institutionen der Erwachsenenbildung und ihre Veränderungen zwischen öffentlichem Auftrag und neuen marktförmigen Dienstleistungsanforderungen“.
- 2007 Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein (Direktor DIE Bonn/Universität Duisburg-Essen): „Vom Lernen zum Lehren“.

Diese Vorträge und die Arbeitsgruppen entsprachen weitgehend traditioneller wissenschaftlichen Weiterbildung, wie sie quer über alle Fächer für berufstätige Absolventen an Universitäten üblich ist: Wissen über aktuelle wissenschaftliche Sachverhalte, vermittelt in traditioneller Form.

Auch die Vormittagsveranstaltungen boten Lernmöglichkeiten: Beabsichtigt war, ein gewisses Gemeinschaftsgefühl unter den Andragogen zu fördern. Und Hinweise zu geben auf mögliche Arbeitsplätze. Viel tiefer war dieser Teil der Veranstaltung anfangs nicht bedacht, sondern eher intuitiv nach dem Motto: „Es ist doch nett, wenn ...“. Die folgenden Jahre lehrten uns, diesen Teil grundlegend anders zu sehen und neu zu bedenken: Gerade dieser Teil erwies sich als der Wichtigste! Davon später mehr.

Probleme und Konsequenzen

Ein recht banales Problem zeigte sich sofort beim ersten Andragogentag: Wir konnten nur mit wenigen Absolventen Kontakt aufnehmen und sie zum Andragogentag einladen, da wir nur sporadisch über Studien- und Heimatadressen verfügten (und das waren in der Vor-Email-Zeit Listen auf Papier), aber nicht über aktuelle Adressen. Ähnlich war das damals wohl bei den meisten anderen Lehrstühlen, wie ich bei einem Projektversuch erfahren musste: Ich hatte fünf angesehene Kollegen um die Adressen von ca. fünf ihrer Absolventen gebeten, um zu erheben, in welchen Berufsbereichen sie gelandet waren. Der Versuch scheiterte: Alle Kollegen teilten mir mit, dass sie nicht über solche Adressen verfügten. Auch anderenorts schien es so zu sein: Die Absolventen verschwanden ins Nirwana.

Als Folge begannen wir, eine Absolventenliste zu führen. Die technische Entwicklung half: Anfang 1996 begann die Email-Epoche - am 22.2.1996 war die erste Email von außen am Lehrstuhl eingegangen. Jetzt konnte die Pflege unserer Absolventenliste als Mailing-Liste erfolgen. Im selben Jahr entstand die Internet-Präsenz unseres Lehrstuhls; mit der Homepage war es möglich, aktuelle Nachrichten, Termine und eben auch die Einladung zum Andragogentag leicht zugänglich zu machen. Zudem entstand durch eine studentische Initiative AndraNet e.V. mit der Andranet-Mailingliste (www.andranet.de). Da über diese Liste bis heute durch unsere Absolventen zunehmend und regelmäßig Stellenangebote und Praktikumsplätze angeboten werden, wurde es bald für Studenten, Absolventen und sonstige Interessenten selbstverständlich, in diese Liste eingetragen zu sein. Dies nutzte auch dem Lehrstuhl, den beabsichtigten Adressatenkreis für den Andragogentag und andere aktuellen Nachrichten zu erreichen.

Um den Kontakt mit den Absolventen zu festigen, wurde zudem von jedem Absolventenjahrgang eine Liste angefertigt, die als „ewige Liste“ im Gang des Lehrstuhls aufgehängt wurde. Absolventen sahen, dass sie nicht „vergessen“ waren und konnten die Namen ihrer Konsemester finden; gerade bei den Andragogentagen führte das zum Erinnern und „Wer weiß, was aus dem/der geworden ist?“

Das banale Erstellen einer Adressenliste entwickelte damit plötzlich eine Dynamik,



die so nicht geplant war, und die sich auch erst stufenweise unserem sich ändernden Verständnis erschloss: Es wurde für alle Betroffenen spürbar, dass auch die Absolventen noch zum Lehrstuhl und zum Fach gehören. Dies stärkte das Bewusstsein, zu einer gemeinsamen Zunft und Profession zu gehören. Geplant war eine Adressenliste, tatsächlich hervorgebracht wurde eine veränderte „Unternehmenskultur“.

Diese „Nichtdeckung ... zwischen den ... vorweggenommenen Zweckvorstellungen und den vom Handeln tatsächlich hervorgebrachten Erfolgen“ (Spranger 1962, S. 11) kann in der Pädagogik/Andragogik Anlass für einen hermeneutischen Prozess sein, für ein verändertes Auslegen des Hervorgebrachten. Zwar beschränkt Spranger sich bei seinem „Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung“ (1962) vorwiegend auf „unerwünschte Nebenwirkungen“ (S. 13), doch zeigt unser Beispiel, dass in andragogischer Reflexion gerade auch erwünschte Nebenwirkungen helfen, das Potential von Praxismaßnahmen besser auszuschöpfen und zu verstehen.

Was wir lernten

Weitreichende Bedeutung gewann der Veranstaltungsteil, in dem Absolventen ihre Suche auf dem Arbeitsmarkt, ihre Arbeitsstellen, ihre Tätigkeiten, ihre Probleme und Erfahrungen darstellten. In großer Einmütigkeit und Überzeugungskraft berichteten sie, dass sie in vielfältigen Bereichen als Experten gesucht werden, gute Anstellungschancen hatten und herausfordernde Tätigkeiten anvertraut bekamen. Dieser Teil, wenig geplant und strukturiert, erwies sich als von zentraler Bedeutung. Die erste und massivste Erkenntnis war damit: Unser Andragogik-Studium führt zu angemessenen Arbeitsplätzen. Viele Studenten berichteten, dass ihnen dadurch erst deutlich wurde, wofür sie dieses Fach studieren. Und auch uns Lehrenden öffnete das neue Einsichten.

Auch anderenorts wurde die Erfahrung gemacht, dass Andragogen gute Berufschancen haben, insbesondere als dann immer mehr Verbleibsuntersuchungen zur Verfügung standen; so bezeichnete Faulstich immer wieder den Diplom-Studiengang als „Erfolgsmodell“. Auch bei unseren Bamberger Absolventen wurden solche Absolventenbefragungen durchgeführt (Knoll 2008, Schikora 2008), diese bestätigten weitgehend diese positive Einschätzung. Aber die „face-to-face“-Berichte des Andragogentags mit der Möglichkeit des formellen und informellen Nachfragens waren farbiger, eindrucksvoller und überzeugender (auch wenn klar ist, dass es sich bei den Besuchern und Berichtern um eine selektive Stichprobe handelt).

Allerdings wurden wir auch auf einen Fehler in unseren Vorstellungen gestoßen: Wir gingen damals - Anfang der 1990er Jahre - davon aus, dass wir vorwiegend Lehrer für Erwachsene ausbildeten. Dies war durchaus „Mainstream“: In der großen internationalen Vergleichsstudie „Training adult educators in Western Europe“ von Jarvis /Chadwick (1991) lag der Schwerpunkt fast aller Autoren auf der Qualifizierung für Lehrtätigkeit. Demgegenüber berichteten unsere Absolventen aber, dass sie überwiegend in planenden, organisierenden, beratenden und problemlösenden Funktionen tätig waren. „Ich mache jetzt nur Verwaltung“ und „Ich muss dafür kämpfen, das ich wenigstens ein- bis zweimal im Jahr einen Kurs halten kann, um in Übung zu bleiben“ - das waren Aussagen, die uns zeigten, dass wir zusätzliche Angebote in unser Curriculum aufnehmen mussten. Dies führte schließlich zu den vier Kompetenzbereichen, die wir unserem Lehrplan zugrunde legten: Lehren, Beraten, Planen/Organisieren und Forschen/Evaluieren. Nicht nur für unsere Absolventen, die als Selbstständige im Bereich „Beratung und Training“ tätig wurden, erwies sich diese breite Qualifizierung als hilfreich.



Die einseitige Orientierung am „Lehrer für Erwachsene“ hält sich im übrigen noch lange: Koob/Lattke bezeichnen 2008 zwar „Weiterbildung als Beruf“ als „ein weites

Feld“, fragen dann aber kritisch, „inwiefern man bei Supervisor oder Coach ... noch sinnvoll von ‚Weiterbildnern‘ sprechen kann“ (S. 20). Egetenmeyer/Nuissl (2010) selektieren von vorne herein auf „Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning“. In der amerikanischen Diskussion war das anders: Malcom Knowles, „der Vater der Andragogik in den Vereinigten Staaten“ (Knowles 2007; S. IV), richtet sich in seinem Standardwerk „Modern Practice of Adult Education“ (1970) ausführlich an den „Adult-educational Administrator“ - also gerade nicht den Lehrer - und seine Aufgabe, seine Organisation so zu gestalten, dass sie Lernen initiiert und fördert.

Das verbreitete Festhalten an den Bezeichnungen „Erwachsenenbildner“ oder „Weiterbildner“ (auch „Adult Educator“) für Absolventen eines Hochschulstudiengangs macht es auch noch heute schwer, über die Lehrerfunktion hinauszudenken, und das nicht nur innerhalb der Zunft, sondern noch viel stärker für Außenstehende - etwa Dekane und Universitätsrektoren, die über das Wohl und Wehe des Faches entscheiden (und ist damit destruktiv für das Fach und seine Absolventen. Die Bamberger Studenten und Absolventen hatten dieses Problem nicht - sie verstanden sich als Andragogen. Gerade die Rückmeldungen unserer Absolventen auf den Andragogentagen machten dem Lehrstuhlinhaber wie auch den Studenten klar, dass im Studiengang über „Lehren“ hinaus weitere Kompetenzen erlernt werden müssen. Diese Rückmeldungen waren auch ein gewichtiges Argument, den Lehrstuhl 1996, den Studiengang 2001 in „Andragogik“ umzubenennen. Und waren sicherlich auch Hintergrund unserer Standarddefinition: „Andragogik ist die Wissenschaft von der lebenslangen und lebensbreiten Bildung Erwachsener“ (Reischmann 2002).

Does it pay of? - Lohnt es sich?

Natürlich kostet die Veranstaltung des Andragogentags Ressourcen - ein knappes Gut in der immer enger werdenden Hochschularbeit mit immer mehr Studenten und immer komplizierteren Studienmodellen und Studienanforderungen. Allerdings hält sich der Aufwand in Grenzen: Sicherlich muss jemand für den Hauptvortrag (mit Finanzierung der Reisekosten) gefunden werden. Finanziell war der Andragogentag nie als Einnahmequelle gedacht, wie das manch andere Alumni-Veranstaltung beabsichtigen: Mit den Teilnehmergebühren von fünf bis zehn Euro wurde ein Teil der Bewirtungskosten gedeckt, der Rest kam von regionalen Weiterbildungseinrichtungen als Sponsoren. Gewiss bedeutet die Planung und Koordination zusätzliche Belastung der Lehrstuhlmitarbeiter. Bei der konkreten Durchführung jedoch übernahmen mit spürbarem Spaß unsere Studenten vielfältige Aufgaben: vom Kuchenbacken und Dekorieren über die Moderation der Arbeitsgruppen bis zum nächtlichen Abspülen und Aufräumen.

Die Frage, ob sich ein solcher Ressourceneinsatz rechtfertigen lässt, hängt davon ab, welche Wirkungen und Ergebnisse („outcomes“) man als Gegenwert rechnet. Je mehr der Andragogentag zur jährlichen Tradition wurde, desto deutlicher wurde uns, wie viel Wert er erbrachte:

- Dass wichtige Kollegen zum Hauptvortrag nach Bamberg eingeladen wurden, bedeutete wissenschaftliche Information aus erster Hand, bedeutete, dass die Teilnehmer Fachliteratur mit einer Person verbinden konnten, bedeutete aber auch, dass diese Kollegen das Bamberger Studienprogramm kennen lernten und trug damit zur Bekanntheit bei.
- Das Miteinander bei der Planung und Durchführung förderte am Lehrstuhl eine „Unternehmenskultur“ der Zusammengehörigkeit und Identität.

- Die Zusammenarbeit mit regionalen Weiterbildungsinstitutionen (auch die Bitte um Sponsoring) stärkte die Vernetzung des Lehrstuhls in der Region; dies wirkte sich auch auf Praktikums- und Stellenangebote und Projektkooperationen aus.
- Der Andragogentag fördert die Theorie-Praxis-Vernetzung des Lehrstuhls.
- Durch den Austausch zwischen Absolventen, Studenten und den regionalen Weiterbildungs-Institutionen entstand ein Markt mit Job-, Praktikums- und Diplomthemenbörse. Auf jedem Andragogentag wurden Stellenangebote gemacht: „Wer nächstes Jahr Examen macht, der soll sich bei mir melden!“
- Die Studenten wurden durch die Absolventen darin bestätigt, dass sie ein attraktives Fach studierten, das ihnen vielfältige Türen im Leben öffnet. Dies mag sicherlich auch ein engagierteres und zielgerichtetes Studienverhalten gefördert haben.
- Wir Lehrenden erfuhren, welche Feldern unsere Absolventen besetzten. Dies gab Hinweise für die kontinuierliche Anpassung des Lehrangebotes, war aber auch eine Bestätigung für unsere Arbeit.
- Die Absolventen erfuhren, dass sie immer noch ein wichtiger Teil des Lehrstuhls, des Faches und einer gemeinsamen Profession sind.
- Auch nicht zu unterschätzen: Inner- und außeruniversitär wurde der Lehrstuhl und das Fach jedes Jahr durch entsprechende Hinweise und Berichte bekannt gemacht.
- Das jährliche Erfahren der vielfältigen Arbeitsplätze und Funktionen unserer Absolventen führte auch zu einem grundsätzlich veränderten Verständnis unseres Faches: „andragogy as a discipline, the subject of which is the study of education and learning of adults in all its forms of expression“ (Savicevic 1999, S. 97).
- Insgesamt: Der Andragogentag förderte eine gemeinsame Identität: Wir sind Andragogen! Und man braucht uns!

Schlussreflexion

Betrachtet man die relativ vagen Vorüberlegungen zur Einrichtung des Bamberger Andragogentags, dann wird offenkundig, wie sich durch die Praxiserfahrung in diesem Projekt zunehmend zusätzliche und tiefergehende Argumente für den Andragogentag ergaben. Dieser zirkuläre Prozess - Praxis wird gestaltet, dies führt zu neuem Denken, damit wird die Praxis verändert, dies führt wieder zu neuen Einsichten usw. - ist durchaus charakteristisch für pädagogisch/andragogisches Handeln und Denken, für „pädagogische Sehen und Denken“ (so ein Buchtitel von Andreas Flitner 1967): „Den Zirkelzusammenhang zwischen Anschauung und Begriff müssen wir allemal durchlaufen ... der Weg vom Kasus zur Theorie und zurück, der Weg des eigenen Denkens (bleibt) niemandem erspart ...“ (Flitner 1967, S. 9). Gerade auch aus den zunächst nicht intendierten „Nebenwirkungen“ erschlossen sich neue und zusätzliche Perspektiven, die unser Verständnis von Andragogik nachhaltig formten.

Pädagogisch/andragogischen Modellkonstruktionen mit ihrem zirkulären Praxis-Theorie-Verhältnis kommt - wie Benner für die pädagogische Forschung fordert - „die doppelte Aufgabe zu, pädagogische Handlungstheorie mit ihrem über die Planung und Gestaltung pädagogischer Situationen vermittelten Praktischwerden und pädagogische Praxis mit den Folgen und Nebenwirkungen ihrer Bemühungen zu konfrontieren und so zugleich einen Beitrag zur Weiterentwicklung pädagogischer Theorie und zur Aufklärung und Verbesserung pädagogischer Praxis zu leisten“ (Benner 1984, S. 381). Modelle führen somit, wie am Andragogentag exemplifiziert, zugleich zu einem auf Erfahrung beruhenden Erkenntnisgewinn wie auch zu erfahrungs- und theoriebegründeter besserer Praxis.

Modelle müssen nicht Unikate bleiben. Sie stellen Erprobungen dar, die - mit Modifikationen - auch anderenorts realisiert werden können. Wem unsere Erfahrungen und Überlegungen zum Bamberger Andragogentag einleuchten, dem sei er zur Nachahmung empfohlen.

Übrigens: Das Lob, das wir von vielen unserer Absolventen bekamen, hat uns allen recht gut getan!

Literatur

- Benner, Dietrich (1984): Experiment, pädagogisches. In: Haft, Henning/Kordes, Hagen (Hg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. (Lenzen, Dieter (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd.2). Klett Cotta: Stuttgart. S. 376-385.
- Egetenmeyer, Regina/Huissl, Ekkehard (eds) (2010): Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning. Asian and European Perspectives. Frankfurt u.a.: Lang.
- Flitner, Andreas (1967): Vorwort des Herausgebers. In ders. (Hg): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. Piper: München. S. 7-12.
- Jarvis, Peter/Chadwick, Alan (ed.) (1991): Training adult educators in Western Europe. New York: Routledge.
- Knoll, Natascha (2008): Pädagogische Professionalität, Eine Fallstudie zur Professionalisierung von Erwachsenenbildnern. In: Bender, Walter u.a.: Die Bamberger Andragogik. Studium und Berufsperspektiven in Erwachsenenbildung, beruflicher Weiterbildung und Personalentwicklung. Der andere Verlag: Tönning. S. 25-37.
- Knowles, Malcom S. (1970): The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy. The Association Press: New York.
- Knowles, Malcom (2007): Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenbildung. Elsevier: München.
- Koob, Dirk/Lattke, Susanne (2008): „Ein weites Feld“: Weiterbildung als Beruf. In: Braun, Beate/Hengst, Janine/Petersohn, Ingmar: Existenzgründung in der Weiterbildung. Bertelsmann: Bielefeld. S. 13-23.
- Pöggeler, Franz (1999): Soll und Haben nach fünfzig Jahren Erwachsenenbildung. Zwischenbilanz einer Generation. In: Reischmann, Jost (Hg): Generationen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 13-34.
- Reischmann, Jost (2002): Andragogik: Wissenschaft von der lebenslangen und lebensbreiten Bildung Erwachsener. Plädoyer für eine selbstbewusste pädagogische Subdisziplin. In: Paape, Björn/Pütz, Karl (Hg.): Die Zukunft des lebenslangen Lernens. Festschrift für Franz Pöggeler. Lang: Frankfurt u.a. S. 59-81.
- Savicevic, Dusan (1999): Understanding Andragogy in Europe and America: Comparing and Contrasting. In: Reischmann, Jost/ Bron, Michal/ Jelenc, Zoran (eds): Comparative Adult Education 1998: the Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study. Ljubljana, Slovenia: Slovenian Institute for Adult Education. S. 97-119.
- Schikora, Lisa (2008): Das Zusatzstudium Andragogik - eine sinnvolle Weiterbildung. In: Bender, Walter u.a.: Die Bamberger Andragogik. Studium und Berufsperspektiven in Erwachsenenbildung, beruflicher Weiterbildung und Personalentwicklung. Der andere Verlag: Tönning. S. 38-43.
- Spranger, Eduard (1962): Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Quelle & Meyer: Heidelberg.