

Vortrag „Die Autonomie der Erwachsenenbildung“

Fachtag zu Themen der Evangelischen Erwachsenenbildung am 20. Mai 2016
(Frankfurt am Main)

Autonomie als relationale Autonomie

Nicht ohne Grund spielt der Autonomiebegriff gegenwärtig eine nachgeordnete Rolle. Er wird im pädagogischen Kontext auch ohne philosophische Rückgriffe genutzt, wohl aber auch theoretisch infrage gestellt (siehe Hess. Blätter 2005). Da Andreas Seiverth uns zu diesen Wurzeln wieder führen will, habe ich einen Versuch gemacht.

Kurz, es geht darum, zu fragen,

- wie viel Einfluss die Träger auf die Leitbildentwicklung, die Programmausrichtung nehmen dürfen, wenn sie einen öffentlichen Anspruch vertreten?
- welche professionellen Spielräume es gibt, Fragen der Strukturbildung und des Planungshandeln im Kontext von Trägern und Marktbedingungen auszuhandeln?
- wie Autonomie in der Beziehungsfähigkeit zu anderen auszulegen ist und
- wie der Selbstverantwortungsanspruch für alles Handeln, für alle Bildungsaktivitäten unter den jetzigen gesellschaftlichen Bedingungen eines neoliberalen Denkens einzuordnen ist, bezogen auf Wege der Selbstbestimmung und der realen Autonomien, was das Lernen und Handeln Erwachsener betrifft.

Subjektivität und Autonomie werden in unterschiedlichen Disziplinen, selbst in der Philosophie, mit verschiedenen Konzepten/Deutungen/Interpretation/ Zuschreibungen belegt. Wir nutzen im Folgenden die verbindende Position von Lang und Ulrichs, dass „der Begriff der Autonomie einerseits mit der Wahlfreiheit und der Authentizität einer Person, andererseits mit moralischer Selbstbestimmung in Orientierung an objektiven Gesetzen in Verbindung gebracht wird“ (Lang/Ulrichs 2013, S. 1). Betzler (2015) beobachtet mehr auf gesellschaftliches Handeln bezogen, wie Autonomie in unterschiedlichen prakti-

schen, auch gesetzlichen Kontexten, anders bestimmt wird, so wenn u.a. gefordert wird, dass Senior/inn/en ihre Autonomie lange erhalten, dass Ärztinnen und Ärzte die Autonomie der Patient/inn/en zu wahren haben und dass Demokratien die Autonomie der Bürger/innen schützen sollen und Kinder zur Autonomie erzogen werden sollen (vgl. Betzler 2015, S. 187).

Besonders bedroht erscheint der Diskurs aus der Sicht vieler Philosoph/inn/en, aber auch aus der Sicht der Kulturwissenschaften, durch neuere neurophysiologische Untersuchungen, in denen Autonomie vermeintlich zur Illusion erklärt wird. Zurückgegriffen wird dann im Weiteren auf einen Begriff von praktischer Subjektivität als Ausdruck praktischen Selbstbewusstseins. Demnach wird die praktische Subjektivität an das Selbstbewusstsein gekoppelt, welches das Selbstgefühl einschließt. Praktisches Selbstbewusstsein dokumentiert keine Abgeschlossenheit nach außen, sondern zeigt eine permanente Beziehung zu einem Außen, zu Objekten, Normen, Personen. Für eine Theorie praktischer Subjektivität kommt man nach diesen Annahmen nun nicht ohne die Bestimmung von Autonomie aus (vgl. Lang/Ulrichs 2013).

Es bleibt nicht aus, dass bei allen philosophischen Anläufen, dieses Thema anzugehen, Kant als die entscheidende Ausgangsreferenz genutzt wird. Zwei Bedeutungen, nämlich eine impersonale Selbstbestimmung und eine personale Selbstbestimmung, werden dabei unterschieden. Auch Kant unterscheidet hier bereits die Binnenautonomie und die auf Selbstbestimmung setzende Autonomie. Erstere bindet sich an eine Selbstbeschränkung durch die Prüfung an den kategorischen Imperativen und einer Verallgemeinerungsfähigkeit. Die impersonale Selbstbestimmung macht diesen kategorischen Imperativ so zum Gesetz des Handelns. In anderen Darstellungen spielen Begriffe wie Wünschen, Wollen und Handeln (Volition) mit der Ausrichtung auf eine bestimmte Entscheidungsfindung eine Rolle. Bei Kant ist auch dieses Thema der inneren Spaltung zwischen Wünschen/Wollen und Handeln präsent. Sie wird bei Kant durch den Sieg der Vernunft über ein Einsehen gelöst.

Inzwischen weisen viele Diskurse, soweit sie sich auch auf empirische Studien einlassen, darauf hin, dass es im menschlichen Lernen um ein Selbst- und Weltverhältnis geht, da Freiheit im Umgang mit Menschen nicht ohne Achtsamkeit und Anerkennung auskommt, wobei zwischen Freiheit als Unabhängigkeit und als soziale Freiheit (als Freiheit von Not) unterschieden wird. Letztere ist die

Voraussetzung, um die formalen Freiheiten nutzen zu können (siehe auch bei Honneth (2011), beschrieben als soziale Anerkennung).

Es können also weder die Außenverhältnisse noch die Binnenverhältnisse im Subjekt außer Acht gelassen werden. Wir gehen dabei von Wechselwirkungsverhältnissen aus: Das Außen ist im Innen vorhanden und das Innen als Subjekt im aktivierten Selbst des Ich wirkt nach außen, indem es agiert, reagiert und Beziehungen und Angleichungen, nicht nur Anpassungen herstellt. Dazwischen bildet sich Individualität als gelebte Autonomie aus oder eben nicht. Wir arbeiten dabei nicht mit Kausalitäten.

Weshalb sind nun diese Fragen für Bildung, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung im lebenslangen Lernen unter professionellem Anspruch, speziell in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, einflussnehmend?

Wir wollen im ersten Schritt fragen, welche theoretischen Annahmen, die empirisch unterlegt sind, sich als Erklärungen heranziehen lassen? Wo und wie entwickeln sich Autonomievorstellungen, was das Subjekt und die gesellschaftlichen Strukturen betrifft? Aus unserer erwachsenenpädagogischen Sicht: Wie werden Wechselwirkungsprozesse beschrieben?

Habitustheorie

Als Referenz für Fragen des lebenslangen Lernens und der gesellschaftlich dafür gegebenen Optionen können die Habitus

theorie von Bourdieu und die Neubewertung der Emotionen als Ausdruck menschlicher Aktionen und Reaktionen, um sich mit der Welt u.a. über Bildung in Beziehung zu setzen, aufgegriffen werden.

Die Habitus

theorie beschreibt empirisch unterlegt, wie sich Milieu- und z.B. schichtbezogene Lebensformen und Bildungswege in Aushandlungsprozessen, in Zuschreibungen, in Ansprüchen entwickeln und dadurch dem Individuum eingeschrieben werden (siehe auch Barz/Tippelt 2004). Da der Mensch offen ist und in frühen Jahren nicht autopoetisch abgeschlossen lebt, nehmen die Umwelt und die jeweils in der Umwelt gewonnene Selbstsicht einen entscheidenden Einfluss auf das individuelle Handeln. Ich bin nicht dadurch determiniert, sondern ich stehe in einer Wechselwirkung. Je lebendiger ein Feld ist, je mehr

Spielräume es gibt, umso ausdifferenzierter kann der Habitus, der sich im Feld herausbildet, auch offen gehalten werden. Diese Einflüsse, die im Feld letztlich wirksam werden, beziehen sich nicht nur auf die Bildungswege, sondern ebenso auf das Kulturverständnis, ästhetische Vorstellungen, ja Geschmacksausbildungen. Bourdieu nutzt den Feldbegriff, um nachzuvollziehen, wie die im Feld lebenden oder tätigen Menschen interagieren. In diesem Feld gibt es (oder eben auch nicht) Abhängigkeiten, Spielräume, Normen, Anforderungen etc., die zu einer bestimmten, die Autonomie bestimmenden Größe werden. Autonomie gibt es nach innen oder/und nach außen. Bourdieu schreibt besonders den Außenabhängigkeiten, also dem Feld eine besonders große Dominanz zu (vgl. auch Alheit 2010). Nach Bourdieu haben wir es mit einem „Netz oder einer Konfiguration von objektiven Relationen zwischen Positionen“ (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 127) zu tun. Die jeweiligen Felder haben neben den schichtspezifischen Kontexten andere Einflussgrößen, die alles durchziehen, wie z.B. die Ökonomie, die Politik, die Kultur, die Justiz, die Bildung, auch die Religion (Kapitalien).

Die Felder arbeiten mit Kapitalien. Um die Hoheit der Kapitalien wird gekämpft, da die Kapitalien die Macht und den Einfluss sichern, eigene Prämissen zum Anschlag zu bringen. Das Feld ist jeweils durch die verschiedenen, im permanenten Aushandlungsprozess befindlichen Kapitalien beeinflusst. Die Felder selbst sind durch diese Aushandlungsprozesse damit beschäftigt, die Ausrichtung des Feldes nach außen zu bestimmen.

Ein sichtbares Zeichen der Autonomie des Feldes, so Wittpoth im Anschluss an Bourdieu, „ist seine Fähigkeit, äußere Zwänge oder Anforderungen zu brechen, in spezifische Form zu bringen“ (Wittpoth 2005, S. 27). Die jeweiligen Felder können mit anderen Feldern um ihre Autonomie ringen, so wie in der Gegenwart die Dominanz der Ökonomie und der Religionsfrage diskutiert wird. Alle Kapitalien werden selten in Gänze aufgegeben, nur die Kraft, die sie einbringen können, ist unterschiedlich bemessen.

So wie Wittpoth betrachten Forneck/Wrana (2006) in Anlehnung an Bourdieu das Feld Erwachsenenbildung/Weiterbildung bezogen auf die dabei wechselseitig wirkenden Kräfte, d.h. Kapitalien, die wirksam sind, feldtheoretisch. Auch sie konstatieren einen Autonomieverlust des Feldes, wobei jeweils auch im Rückbezug auf Bourdieu nicht von einer vollen Autonomie des Feldes Erwach-

senenbildung/Weiterbildung ausgegangen wird. Forneck/Wrana sprechen von einer Verstrickung „von Abhängigkeit und Unabhängigkeit in ihren sozialen Funktionen“ (Forneck/Wrana 2006, S. 186). Selbstverschuldet ist daher bei erwachsenenpädagogischen Akteuren und Trägern die mangelnde Weiterentwicklung der Professionalisierung, wozu die Gesetzgebung in den 1970er Jahren eine Chance, d.h. die Grundlagen geschaffen hat.

Die nicht durch ein Studium ausreichend fundierte Bearbeitung der Themen und die nicht ausreichenden Fortbildungen haben u.a. mit zu dem Autonomieverlust im von Wittpoth gemeinten Sinne geführt. Einflussnehmend waren dabei das Feld und die Kapitalien insgesamt. Die Begründung, dass alle keine Zeit (vgl. Schmidt-Lauff 2008) für Erwachsenenbildung/Weiterbildung erübrigen können, verschärft diesen Prozess.

Um im Bourdieus Feldkonzept zu bleiben: eine fundierte Begründungsfähigkeit der Akteure als Folge dieser Voraussetzungen fehlte, da der bildungspolitische Rückenwind als Einflussgröße nachließ. Die Selbstsorge im Foucault'schen Sinne durch das Feld selbst wurde vernachlässigt. Die Folge war, dass die Bildungspolitik finanzielle Kürzungen umsetzte und die Träger einen neuen Zugriff nahmen, ihre Interessen, bedingt durch ihr Hauptgeschäft, in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung umfassender zu platzieren. War das als zivilgesellschaftliche Initiative gemeint?

Die Versäumnisse können ausgeglichen werden. Für die individuelle Nutzung, unabhängig von Trägerinteressen, wurden Reduktionsvorgänge in Bildungs-, Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklung eingeleitet. Wir beobachten solche Entwicklungen seit knapp zwanzig Jahren, seit der Entfaltung neoliberaler Vorstellungen, die man bei Crouch (2011, 2015) ausreichend beschrieben sieht. Dabei wirkt als letzte Dominanz die Ökonomie, was besonders in der Kultur inzwischen sehr gut nachzuvollziehen ist, aber hier zu einer Ausdehnung führt.

Die Bildungspolitik bedient sich gegenwärtig einer besonderen Steuerungspolitik, indem sie Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit immer neuen bildungspolitisch finanzierten Projekten versorgt oder auch zerfleddert, da die Grundausstattungen nicht ausreichen (siehe auch Schrader 2011).

Die hohe Flexibilität der Erwachsenenbildung/Weiterbildung wird von den Trägern genau dort für ihre Zwecke genutzt, wo sie ihre große Stärke hat, nämlich

rasch auf Veränderungen zu reagieren. Aber wenn sie nicht bessere professionelle Selbstsorge betreibt, gehen die Bildungsaktivitäten in dem Hauptgeschäft der Institution unter. Sie werden nicht mehr als subjektive Entwicklungschancen der Individuen ausgelegt, sondern nur systemisch vernutzt. Auch die Evangelische Erwachsenenbildung ist nicht frei davon. Ökonomie- und Trägerinteressen hatten Schnittmengen bei den Themen Mission versus Bildung, bei der gestoppten Einführung der neuen Mitarbeiter/innen und bei der geringeren Partizipation von Theolog/inn/en an ergänzenden Erwachsenenbildungsstudien nach der Jahrtausendwende, weil es wohl nicht mehr nötig war, daran zu partizipieren. Aus dem ökonomischen Kontext kommende Themen wie Qualitätsmanagement, Coaching, Führungsqualitäten dominierten jedoch den Diskurs. Die ökonomischen Felder sind inzwischen weiter gegangen: Sie stehen bei Fragen der Kreativität, sehen die Emotionen in neuem Licht und nehmen stärker Kooperationsanforderungen, sowie die Notwendigkeit von Freiräumen im Arbeitshandeln an.

Nida-Rümelin (2015) sieht die Bildung in seinen philosophischen Darstellungen als entscheidenden Faktor für Autonomiegewinnung. Er führt aus:

„Es bedarf eines zunächst von Erziehern und Pädagogen geleiteten und dann lebenslangen Bildungsweges, um Autonomie in dem substanziellen Sinne zu garantieren, also die Freiheit, so zu leben, wie man nach gründlicher Abwägung leben will. Diese Form menschlicher Freiheit beruht auf Urteilkraft und Entscheidungsstärke, auf der Fähigkeit, Gründe abzuwägen und aufgrund dieser Abwägung zu handeln. Das unvollendete Projekt der Aufklärung fordert, die Bildung ganz auf das Ziel einer freien, autonomen Person auszurichten. Bildung soll nicht Untertanen schaffen (vgl. Winkler 1988), Bildung soll nicht das Funktionieren der Ökonomie sicherstellen, Bildung soll keinen ideologischen Zielen dienen, sondern Bildung ist der Weg zu autonomen, zur selbstbestimmten Existenz.“ (Nida-Rümelin 2015, S. 21)

Was die Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenschaft im weiteren betrifft, ist der radikale Konstruktivismus keine hilfreiche Entwicklung gewesen, auch die Systemtheorie, wenigstens so, wie sie mit dem Konstruktivismus verbunden wurde, hat eher statische, eher pessimistische Betrachtungen unterstützt, beide waren weniger forschungsanregend. Die Evangelische Erwachsenenbildung, ebenso wie die Katholische Erwachsenenbildung waren Ende der 1990er Jahre in diesem Punkt sehr offen und unterstützend, Forschungen zuzulassen. Die Verführung des Pädagogischen Konstruktivismus liegt besonders darin, dass er von Freiheit und Individualität sowie dem eigenen Lernweg

sprach, ohne dass er entsprechend veränderte Lernformen, durch finanzielle Kürzungen bedingt, anbieten konnte. Die Theorie konnte aber auch so gelesen werden, dass, wenn man in seiner eigenen Welt durch Autopoiesis abgeschlossen verfangen ist, es schwer ist, neue Lernimpulse für Erwachsene zu setzen. Lohnen diese sich dann überhaupt? Auch hier stellt sich die Frage, was eher da war: die finanziellen Kürzungen oder die Theorie? Auf jeden Fall gab es Wechselwirkungen.

Letztlich wird allein die Nutzung aller Begriffe aus diesen Zusammenhängen nicht eine bildungsförderliche Wirklichkeit herbeiführen, in der man mit den Herausforderungen der Antinomien, gerade auch in der Binnenautonomie der Individuen, zu kämpfen hat.

„Eine relative Autonomie der Bestimmung der Bildungsinhalte würde vielmehr darin bestehen, die feldexternen Erwartungen auf eine bestimmte – dem Eigensinn der Bildung Erwachsener entsprechenden – Weise zu übersetzen und in der Erfüllung der sozialen Funktionen zugleich ein anderes zur Geltung bringen.“ (Forneck/Wrana 2006, S. 186)

Ergänzend dazu: Wer sich nur auf Erfahrungen der Erwachsenen in den Kursen beschränkt, wer sich nur auf Erlebnisse verlässt, bleibt bei den Lernanlässen stehen und leitet keine Bildungsprozesse ein.

Was die Habitustheorie betrifft, gibt sie – im Unterschied zur Systemtheorie – den Akteuren eine wirkende Kraft im Feld, da sie die handelnden Akteure sind, die für viele Tätigkeiten soziale Praktiken herausbilden. Forneck/Wrana formulieren es so:

„Immer wieder betont Bourdieu den Zusammenhang von kognitiven und objektiven Strukturen. In einem spezifischen Sinn tritt in Praktiken des mikrodidaktischen Designs dieser Zusammenhang in eine mehrfache Relation.“ (Forneck/Wrana 2006, S. 189)

Mehrfachrelationen meint Relationen bestehen zwischen den Teilnehmenden, den Dozenten und Teilnehmenden, den Dozenten und den Planenden etc. (siehe dazu Perspektivverschränkung bei Gieseke 1985, 2000, 2007; Robak/Rippien/Heidemann/Pohlmann 2015)

Wenn Sie nun die gelebte Ablehnung von professionsbezogener Fortbildung im erwachsenenpädagogischen Feld betrachten, steigt natürlich der Einfluss der Träger, da der täglich Einfluss der Arbeit sich über Erfahrungen und daraus ab-

geleiteten Deutungen habitualisierend einschreibt. Allenfalls greift man auf aus der Herkunftsdisziplin kommende mögliche Begründungen zurück. Die sozialen Praktiken erfahren selten eine professionelle pädagogische Durchdringungen. Besonders nachhaltig im negativen Sinne wirkt sich die dadurch bedingte geringe Begründungsdichte und -tiefe für das Handlungsfeld aus und stärkt die an dieses Feld gebundenen engeren Trägerinteressen. Das Individuum mit seinen spezifischen Bildungsinteressen, auch wenn der Kontext ein spezifischer Träger mit seinen Interessen ist, tritt zurück. Die individuelle Entwicklung des Individuums kann, muss damit aber nicht einhergehen.

Meine frühe Untersuchung, angelegt als grounded theory im Anschluss an Bourdieu, zeigt auf, dass auch begrenzt professionell eingeführte Akteure individuelle Spielräume haben, die sich aus ihren biographischen Entwicklungsverläufen ergeben. Menschen verarbeiten aber Prozesse unterschiedlich, gleichwohl übt jedes Feld seine Wirkungen aus und hinterlässt mehr als Spuren. Dem tätigkeitsfeldbezogenen Habitus stehen der familiäre, der biographische Habitus, der politische Habitus nicht gegenüber, sondern kreuzt sich mit ihnen. Ich konnte in meiner Untersuchung zur beruflichen Sozialisation von Erwachsenenpädagog/inn/en mindestens vier Modi zur handelnden Aneignung des Feldes unterscheiden:

1. Differenzierungsmodus
(ausführliche Beschäftigung mit dem Tätigkeitsfeld)
2. Spezifizierungsmodus
(sich auf eine begrenzte Sache konzentrieren)
3. Reduktionsmodus
(sich auf die Alltagspraxis beziehen)
4. Reflektionsmodus
(gesellschaftliche und pädagogische Handlungsfelder analysieren)
(vgl. Gieseke 1989).

Forschungsmethodisch möchte ich auf meinen Artikel verweisen (Gieseke 2012b).

Alle Modi haben nun ihre jeweilige eigene Funktion im Feld und sorgen wiederum in Wechselwirkungen, für eine Beweglichkeit, wenn der Prozess offen gehalten wird. Allerdings hat der feldbezogene Habitus Mühe, andere Formen des Wissens zu integrieren, wenn dieses nicht als Anforderung im Feld artikuliert und gelebt werden.

Die Reduktion der Professionsentwicklung durch das Feld selbst schädigt letztlich auch ein enges Trägerinteresse, es unterläuft eine notwendige Auslegung lebenslangen Lernens soweit es die jeweiligen Institutionen bei den Trägern mit befördern. Die Akteure selbst sind gegenwärtig aufgefordert in Berufsverbänden ihr professionelles Profil zu schärfen und die Forschung in dem Feld herauszufordern. Dieses schließt auch Eigenansprüchen an ihr Kompetenzprofil ein. Anpassung an schulische Konstrukte, wie gegenwärtig hier und dort zu beobachten, weil finanzielle Ströme so laufen, reicht aber nicht aus, das Feld begründet und fundiert aufzustellen sowie Übergänge von dem Schul- und Ausbildungssystem herzustellen und einen eigenen Bildungsauftrag gesellschafts- und trägerwirksam zu vertreten. Besonders vor diesem Hintergrund bedürfen die Programmstrukturen zwischen dem breiten öffentlichen Auftrag der Kirchen als Träger und der Einordnung der theologischen Bildung u.a. immer neuer Ausrüstungen (siehe Seiverth/Fleige 2014).

Die Anforderungen an die Leitung von Bildungsorganisationen liegen, wie Robak (2005) ausführlich darstellt, im Besonderen in der Ausgestaltung der Institution. Auch hier ist die Leitung nicht nur Ausführende/der eines Trägerauftrages, sondern professionell erwachsenenpädagogisch individuell handelnder Akteur mit einer Verantwortung gegenüber dem Klientel. Gerade die professionelle Perspektive hat die Position des teilnehmenden Individuums auch gegenüber dem Träger aufgrund seiner wissenschaftlichen Perspektive zu sichern. Die Leitung leitet am flexibelsten dann, wenn sie eine relative Planungsautonomie sichert, das meint für Robak „das Wahrnehmen verantwortlichen professionellen erwachsenenpädagogischen Handelns“ (Robak 2005, S. 51) und die Fähigkeit, Entscheidungen an Planende zu delegieren. Sie bezeichnet deshalb Leitungsaufgaben als bündelndes Gestalten. Die Handlungskompetenz und die relative Autonomie von Institutionen und Organisationen verlangt besonders nach außen, bezogen auf die Trägerschaft, die jeweiligen Positionen ins Feld der Entscheidungsfindung bei den Trägern einzubringen.

Die Stabilisierung und die professionelle Ausdifferenzierung des Feldes hängt also davon ab, wie professionelles Wissen und tägliche Praxiserfahrungen in der flexiblen Programmentwicklung, und darin liegt die Spezifik und die Stärke der Erwachsenenbildung/Weiterbildung mit ihren mittelfristigen Curricula und den einzelnen Angeboten, aufeinander bezogen werden und die Träger in ihrer

je spezifischen Funktion eine Interessensvielfalt (siehe dazu Grotlüschen 2010) sowie eine spezifische Zielgruppenentwicklung aus zivilgesellschaftlicher Sicht entfalten. Träger gewinnen dann an Ansehen, wenn sie den Teilnehmenden und den zu Gewinnenden gute Angebote machen, die ihnen einen persönlichen Progress geben.

Bezogen auf die Autonomiefrage kann man festhalten, dass dort, wo dem Feld eine professionsgestützte Autonomie gegeben wird, sich neue relationale Beziehungen zum Träger und zur Gesellschaft entwickeln, die eine relative Autonomie für eine ausdifferenzierten Zivilgesellschaft ermöglichen. Otto und Tietgens haben eine solche relative Autonomie bezogen auf die Volkshochschulen in dem Grundgesetz und den parlamentarischen Beschlüssen gesehen (vgl. Otto 2005).

Unter dem Aspekt einer innovativen Zukunft könnte es auch keinen Autonomieverlust geben, sondern erst einmal komplexe anarchische Suchbewegungen, bei denen sich die einzelnen Angebote, Segmentprogramme oder ganz neue Angebotsformen verbinden. Alles ist auf der Suche, in diesem Sinne stimmt Tietgens Aussage von den Suchbewegungen der Erwachsenenbildung. Wir schauen dabei zu, welche Art von gelebter und auszulegender Autonomie sich dabei entwickelt (vgl. Tietgens 1986).

Ging es im vorausgegangenen darum, die neuen Herausforderungen für professionelles erwachsenenpädagogischen Handelns unter der Autonomieperspektive zu betrachten, so ist gleichzeitig das sehr offene Feld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu betrachten, das sich in neuer Unübersichtlichkeit ausdehnt und dabei nicht nur von großen Trägern gesteuert wird.

Die Positionierung einer relationalen Autonomie im Kontext der Trägerlandschaft ist von zentraler Bedeutung für die zukünftige Entwicklung des lebenslangen Lernens. Kaufmann zitiert für unsere Zwecke hier Mill passend:

„Wer die Welt oder sein Milieu einen Lebensplan wählen läßt, braucht dazu nichts als eine affenhafte Nachahmungskunst. Wer seinen Plan für sich selbst aussucht, benötigt dazu alle seine Fähigkeiten. [...] Es ist unsere Aufgabe, die Menschen bei der Herausbildung ihrer Fähigkeiten zu fördern, auch weil dieses langfristig dem Gemeinwohl dient.“ (Kaufmann 2013, S. 163)

Die Handlungskompetenz und die relative Autonomie von Institutionen und Organisationen verlangt besonders nach außen, bezogen auf die Trägerschaft,

die jeweiligen Positionen ins Feld der Entscheidungsfindung bei den Trägern einzubringen.

Schrader hat, was die Strukturentwicklungen auf dem Markt betrifft, eine neue Einordnung vorgeschlagen, die die Vielfalt der Organisationen aufzunehmen versucht (vgl. Schrader 2011). Die jetzige marktförmige Struktur, die wir an der Humboldt-Universität zu Berlin mit dem Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg, das von der Leiterin Aiga von Hippel auf einen neuen technologische Stand gebracht wird, sehr gut verfolgen können, erinnert an die Metapher des Rhizoms bei Deleuze und Guattari (1977): Wir haben es in der jetzigen Form mit anarchischen Strukturen zu tun, die nicht mehr im Sinne eines hierarchischen Baums funktionieren, sondern sich wie ein Pilzgeflecht ausdehnen. Überall siedelt sich, wenn es für das Trägerinteresse von Bedeutung ist, im Sinne beigeordneter Bildung für kurz- oder langfristige so etwas wie eine Angebotsstruktur an. Wir haben es dann mit selbstlaufenden Linien zu tun, die sektorale Themen aufgreifen und ebenso wieder zurückgehen. Bildung und Lernen ist dann überall. Man kann es nur kartographieren. Denn es lässt sich auch nicht kopieren, da u.a. im Internet die Angebote schnell wieder verschwinden. Andere Felder schlucken die Erwachsenenbildung/Weiterbildung für ihre Trägeraufgaben ganz und machen sie damit nicht mehr öffentlich sichtbar. Datenbanken, die nur einzelne Angebote aufnehmen, dieses mag für Bildungsberatung gut sein, verschärfen diese Prozesse. Eine wichtige Frage ist also, was umfasst jetzt die Erwachsenenbildung/Weiterbildung?

Zur Binnenautonomie –die Wirkung der Emotionen

Gerhardt, der viele Arbeiten zur Selbstbestimmung verfasst hat, schreibt ganz einfach: „Freiheit, ist die Freiheit unseres eigenen Tuns“ (Gerhardt 2013, S. 383). Freiheit lebt der/die, der/die nicht dem Willen eines/einer anderen unterstellt ist. Der Freiheitsbegriff verbindet sich an mehreren Stellen mit einem unumwundenen Autonomieanspruch, wobei dazu Präzisierungen anstehen:

Eine sozialpsychologische und gar eine psychoanalytische Sicht ergänzt diese Sicht geradezu durch die Begriffe des Wunsches, des Willens, des Wollens, der Gefühle, die damit verbundene Leiblichkeit und ebenso die Triebstrukturen, die

ein Wörtchen mitzureden haben. Die Auseinandersetzungen im Individuum selbst beschreiben hier das, was die Binnenautonomie ausmacht.

Hierzu wird im philosophischen Kontext auf Stufenmodelle zurückgegriffen, so zwischen reinem Willen und empirischen Wollen oder zwischen Wunsch und Volition, d.h. wie es zu einem autonomen Entscheidungsprozess kommt, zur Identifizierung einer authentischen Willensbestimmung, die dann die Autonomie des Individuums ausdrückt. Die innere Spaltung des Individuums zwischen Impuls und Vernunft wird dabei zum Ausgangspunkt. Jesper, der sich mit Adornos These des vermeintlichen Misslingens von Autonomie beschäftigt, kommt zu der Aussage, auch im Anschluss an Jaeggi, dass sich die ausdrückende Heteronomie und die Kritik der Unfreiheit in eine „Diagnose der antinomischen Selbstbestimmung“ (Jepsen 2012, S. 167), die zu einer Versöhnung von Impuls und Vernunft führt, auflöst. Wir können hier nicht auf die verschiedenen Stufen des Willens, des Wollens und der Volition eingehen. In diesen theoretischen Stufenkontexten geht es jedoch grundlegend darum, ob es eine gelungene innerpsychische Integration gibt, die nicht bestimmt ist von dem Gefühl, dass ich eigentlich einen anderen Willen habe, als ich artikuliere oder etwas anderes mache, als mein Wille ist. Unfrei ist ein Subjekt dann, wenn es das, was es bei einer höherstufigen Stufe der Volition nicht tun darf, was es also nicht vermag. So entsteht Ich-Fremdheit. „Sein Wille ist ein anderer als den er zu haben wünscht“ (Lang/Ulrichs 2013, S. 175). Die Selbstprüfung an eine ethische Prämisse wird dabei übersprungen. Im Visier ist die erlebte Unterdrückung. Rationale Selbstbestimmung muss deshalb nach Jespers die Gleichsetzung von Selbstbeherrschung und Selbstunterdrückung abweisen, auch für Adorno ergibt sich unter solchen Konstellationen keine Willensfreiheit (vgl. Jespers 2012, S. 181ff). Deshalb weist er eine uneingeschränkte Subjekt-Autonomie zurück, da diese andere gesellschaftliche Strukturen voraussetzt. Im Konzept „Widerstand“ liegt in diesem Fall die Antwort auf die Suche nach Autonomieentwicklung.

„Die reale Antinomie der Selbstbestimmung, die Adorno am Modell der Willensfreiheit aufzudecken meinte, zeigte sich dabei als verwandt mit einer Ambivalenz der Freiheitserlebnisse zwischen der rationalen, auf Triebhemmung beruhenden Willensentscheidung einerseits und der von der Ich-Kontrolle ausgenommenen Impulsivität des unmittelbaren Wollens.“ (Jepsen 2012, S. 168)

Andererseits treten gerade im institutionellen Handeln der individuellen Akteure Antinomien auf, die dadurch entstehen, dass, auch wenn ich Wünsche, Vorstellungen habe, mit denen ich in meinem Handeln übereinstimme oder übereinstimmen will, diese sich nicht nur an inneren Impulsen brechen, sondern an einer Hierarchie, die nicht begreift, einsieht oder mir keinen Handlungsspielraum für ein Erproben gibt. Gesellschaftliche Wirklichkeiten sind in unterschiedlichen Kontexten in Wechselwirkungen präsent.

Die Antinomien wurden auch als besonders relevant für professionelles Planungshandeln von von Hippel (2011) ausgearbeitet. Sie beschreibt die Programmplanung als gekennzeichnet durch heterogene Erwartungen und arbeitet darüber Spezifika erwachsenenpädagogischen Handelns aus. Sie sieht ebenfalls, wie in unserer Untersuchung von 2003 (vgl. Gieseke 2003), Angleichungshandeln als Prozess von Konsensfindung und nicht als Anpassung, stellt aber in einer neueren Untersuchung im Bereich der betrieblichen Weiterbildung (siehe von Hippel/Röbel 2016) die Bedeutung von Macht und Interesse als Erweiterung neu in den Raum. Sie unterscheidet Antinomien in folgender Weise: Ungewissheitsantinomien, Symmetrie- und Machtantinomien, Organisationsantinomien und andere (siehe von Hippel 2011, S. 48). Der gesamte Prozess des Programmplanungshandelns als institutionelles Handeln, auch in beigeordneter Form, hat dabei mit Widersprüchen und Paradoxien zu ringen, welches dem Umstand geschuldet ist, dass die Erwachsenenbildung/Weiterbildung für viele Teilbereiche Leistungen erbringt und in diesem Sinne interdependent handelt. Von Hippel verweist darauf, dass Wissen und Kompetenzen im Sinne von Professionsentwicklung zur Ausbalancierung der Antinomien nötig sind.

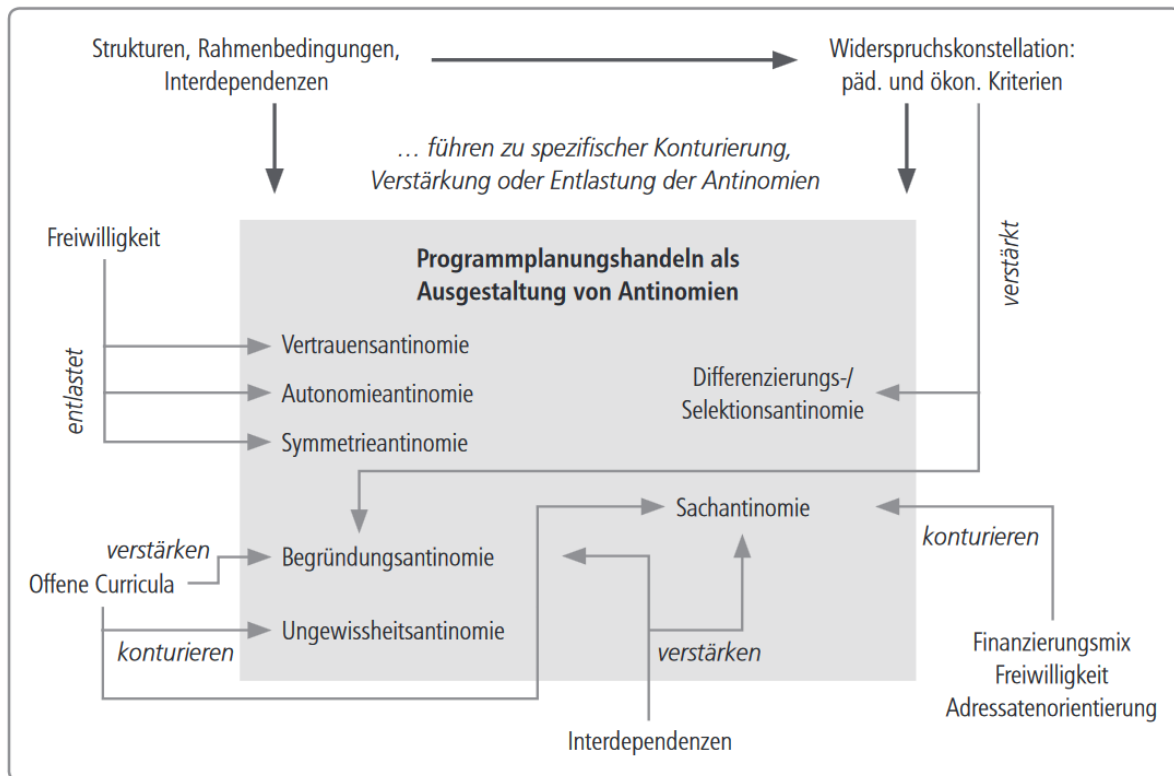


Abbildung 1: Programmplanung als Ausgestaltung von Antinomien
(von Hippel, 2011, S. 54)

Die Diskussion um Antinomien in der professionellen Autonomiewahrnehmung wird in der gegenwärtigen so beschriebenen individualisierten Gesellschaft von den Diskursen zu einer Heterogenität in der Identitätsbildung bestimmt, man identifiziert sich danach partiell. Das Individuum ist nicht länger eingesperrt in eine Zwangsidentität als ein zwanghaft verleugnetes Naturmoment, als Versöhnung von Gesellschaftlichkeit und Kultur mit einem Unterwerfungsmechanismus. Ich verweise hier auf Welsch (2011, 2012) und Fuchs (2010). Nach ihnen wird eine Beziehung zwischen Körper, Leib und Geist hergestellt, so dass der Geist nicht alleine wirkt. Fuchs (2010) spricht von Lebensvollzügen und geht dabei von einem Primat der Lebenswelt aus. Er trennt dabei nicht zwischen objektiver Außenwelt und subjektiv verfasster Eigenwelt. Aber „wir sind keine Monaden mehr, denen ein Bild von der Außenwelt vorgespiegelt wird, sondern wir bewohnen unseren Leib und durch ihn die Welt“ (Fuchs 2010, S. 38). Jede Lebenswelt wird intersubjektiv konstituiert, mit Plessner geht er von einem Doppeltaspekt des Menschen aus. Dabei gehören zehn Emotionen nach Izard (1999) zur menschlich-leiblichen Grundausstattung.

Für die Forschungen zur Trans- und Interkulturalität ist dieses nicht unerheblich, da uns diese Grundausstattung eine Beziehungsfähigkeit zu allen Menschen herstellen lässt, auch bei unterschiedlichen Kulturen (siehe dazu der bisher begrenzte Einsatz der trans- und interkulturellen Weiterbildung, herausgearbeitet bei Robak 2012). Der Mensch ist Leib und Kultur. In der Bearbeitung der philosophischen Stufenmodelle zur Erklärung von Autonomie haben wir es noch nicht mit einer ausreichend differenzierten Kenntnis emotionstheoretischen Wissens zu tun. Aber die Polarisierung zwischen Kognitionen und Emotionen ist wissenschaftlich seit mindestens 15 Jahren nicht mehr auf dem Stand der Wissenschaften. Es ist immer noch ein heikles Thema. Die Emotionen im Lernprozess im Wechselwirkungsverhältnis zu übergehen, wird z.Zt. nur vollzogen, weil, wie man bei Pekrun (2006) lesen kann, die Forschungsarbeiten konzeptionell und methodisch hier erst am Anfang stehen. Mir geht es darum, Übergänge sichtbar zu machen: Die Emotionen sind praktisch die beziehungsstiftenden Träger, besonders auch für das lebenslanges Lernen. Sie heften sich an verschiedene Situationen, Gegenstände und Menschen. Die Kognitionen sind dabei nur ein Part zur Lösung der dabei vorhandenen Herausforderungen (vgl. Gieseke 2012a). Ich verweise auf mein Buch, das neu überarbeitet wieder aufgelegt wird (vgl. Gieseke 2009). Hier nur Stichworte:

- Es gibt keine Kognitionsprozesse ohne emotionale Anteile, nicht nur, was die Interessen betrifft, sondern auch, was die Bearbeitungsformen und die Lösungsfindung betrifft. Damasio formuliert es so: „die Vernunft ist möglicherweise nicht so rein [...] wie die meisten Menschen denken oder wünschen, das Gefühle und Empfindungen vielleicht keine Eindringlinge im Reich der Vernunft sind, sondern zu unserem Vorteil und Nachteil in ihre Netze verflochten sein könnten“ (Damasio 2000, S. 12). Gefühle haben nicht nur negative, sondern gerade für Lernprozesse auch fördernde Wirkungen auf Denkprozesse, dabei kann sich das Fehlen von Gefühlen genauso wie das Überschwemmt-Sein von Gefühlen schädlich auswirken (Gieseke 2009, S. 72). Das Gehirn ist ein vernetztes System, die Kognitions- und Emotionszentren sind daher miteinander verbunden. Dennoch wissen wir nicht, was häufig ein Missverständnis ist, was inhaltlich dort passiert, sondern nur, dass auch hier eine Wechselseitigkeit im Informationsabgleich besteht. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem Frontalhirn (Treffen von Entscheidungen) und dem Orbitofrontalhirn (Normen und soziale Umgangsformen)

zu. Ein wechselseitiges Spiel kann jedoch nur von statten gehen, wenn etwas in den Emotionszentren und im Kognitionszentrum abgespeichert ist. Empathie, Mitgefühl, Sadismus, Machtinteressen, inhaltliche Interessen gebunden an Freude, an Konkurrenzgebaren oder an Rache, aber auch komplexere Kognitions-Emotionsverbindungen wie Angst, Fremd- und Selbstschämen, Neid, Eifersucht etc. kommen hier zum Tragen.

- Die Entscheidungsfähigkeit hängt also von einem Speicher ab, über den das Individuum verfügt, über den das Individuum etwas abrufen, was situationspezifisch relevant ist, und über den es dann zu einer Entscheidung kommt. Kurz, mein Wissen und meine ausdifferenzierte Emotionalität kann ich als Beziehungsfähigkeit zur Welt einbringen. Alles, was durch pädagogische Prozesse unterstützt wird, kommt hier zum Zuge. Wo wenig ist, kann wenig abgerufen werden. Emotionales Lernen, gerade unter einem neuen Kreativitätsanspruch und neuen nichthierarchischen kollegialen Zusammenarbeitsformen, verlangt eine komplexere Emotionsausdifferenzierung, wie auch das Lernen über die Lebensspanne immer wieder emotionale Widersprüche zu bearbeiten hat. Es ist wenig hilfreich, wenn die Erwachsenenbildung/Weiterbildung sich in solche Diskurse nicht durch mehr Forschung einmischt.

An dieser Stelle soll ein verkürztes, aber praktisch relevantes Beispiel aus meinen Arbeiten, was die Berücksichtigung des Selbst in der reflektierten Autonomie wahrnehmung bedeutet, herangezogen werden: In narrativen Interviews haben wir nach begleitenden Emotionen während der Entscheidungsfindung für eine Partizipation an Erwachsenenbildung/Weiterbildung gefragt. Die Probandin nahm an verschiedenen Angeboten teil u.a. auch an einer ergänzenden Fortbildung nach einer juristischen Ausbildung für journalistische Tätigkeiten. Die Partizipation an diesem Angebot führte aber nicht zu einer emotional nachträglich differenzierten biographischen Einordnung. Solche Fortbildungen werden eher als notwendig betrachtet, erledigt und bedürfen keiner Kommentierung. Eine Einbindung in biographische Entscheidungen findet somit nicht statt. Das ist bei der gleichen Person anders, wenn biographische Anschlüsse, die nicht nur notwendig, sondern auch gewollt sind, gefunden werden. Meine These ist: Wo von außen systemisch gesteuert Entscheidungen gefällt werden, haben sie vermeintlich nichts mit der Person zu tun, es entstehen Begründungslö-

cher, die Beziehung zum Selbst ist nicht gegeben. Diese Entwicklungen sind Folge gesellschaftlicher Steuerung, ohne Rückbindung an die Individuen, die sich für den jeweiligen Kurs entscheiden müssen. Es fehlt dann differenziertere Beratung.

Wo also dieser notwendige individuelle Aushandlungsprozess (z.B. in Beratungsprozessen) nicht stattfinden kann, weil es sich um eine vermeintlich rational logische Entscheidung handelt, die aber von den Individuen letztlich nicht gewollt wird, schaffen wir nicht nur Nichtautonomie, sondern neue Unterwerfungsstrukturen, die den Aufbau von Beziehungen zu den neuen Anforderungen oder auch die Herstellung einer Beziehungsfähigkeit zu den Inhalten und Kursen erheblich erschweren (vgl. Gieseke 2009, S. 209). Wie gesagt, nicht die Personen selbst waren in den narrativen Interviews sprachlos, sie bewiesen in ihren anderen Darstellungen anderes. Die Begründungslöcher entstanden, weil das -Angebot wenig mit ihnen zu tun hatte. Beratungstheorien kommen deshalb nicht daran vorbei, gerade für Angebote, die längerfristig angelegt sind, im Spannungsverhältnis zwischen ersten Wünschen, Möglichkeiten und anderen Wegen Interessen zu finden. Das Spannungsverhältnis muss dabei zum Beratungsprozesse selbst dazu gehören, um zu differenzierten Entscheidungen zu kommen (siehe Gieseke/Stimm 2016). Nur so kann das aktive Individuum für das Lebenslange Lernen gewonnen werden. Dabei haben wir Triebstrukturen und sexuelle Spannungen sowie daran geknüpfte Sublimierungsanforderungen im psychoanalytischen Sinne, die eine neue Welt eröffnen und bei Adorno entscheidend sind, noch nicht angesprochen. (Religiöse Anmerkungen: Was dieses für die Normativität aller Religionen ausmacht, könnte man hier anknüpfen. Das ist sicher noch Sache der Religionskritik).

In der Erwachsenenbildung, besonders aber auch in der betrieblichen Weiterbildung sind Emotionen, gerade auch, was das Involviert-Sein in Arbeit und in Gruppenbezüge betrifft, schon lange selbst Inhalt der Bildungsarbeit. Dies ist evident, wenn es um Macht und Leitung geht. Wenn ich die Zusammenarbeit, die Kreativität und die Involviertheit der Menschen unterstützen möchte, geht es darum, ihren Eigensinn kreativ einzubetten und die Mitarbeiter/innen nicht zuzurichten. Autonomie meint hier, sich entfalten zu können bis zur Grenze des anderen Menschen, um Beziehungsfähigkeit, also Relationalität, zu erhalten. Einen entwickelten professionellen Habitus gilt es dabei zu unterstützen, um

sich unter den relationalen Bedingungen des Handelns im Feld eine beziehungs-fähige Autonomie permanent zu erarbeiten. Es geht dabei unter professionellem Anspruch ganz altmodisch letztlich um professionell gestützte Haltungen in den Feldaktivitäten.

Zusammenfassende Thesen:

1. Es wird von einem Wechselwirkungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Bedingungen, Umfeld und subjektivem Handeln ausgegangen.
2. Das subjektive Verhalten wird ebenfalls aus der Perspektive einer Wechselwirkung zwischen Kognitionen und Emotionen betrachtet.
3. Die dafür gewählten theoretischen Bezugspunkte sind die Habitus-theorie nach Bourdieu und emotionstheoretische Grundlegungen zur Beziehungsfähigkeit und Abhängigkeit des Individuums.
4. Diese theoretischen und empirisch unterlegten Perspektiven liefern Erklärungen für die Autonomiebedingungen des Handlungsfeldes der EB/WB in der jetzigen Zeit.
5. Als Stärkung dieses Feldes wird eine Professionalisierung auf einer ausdifferenzierten Wissensbasis als Voraussetzung gesehen.
6. Die Professionalisierung hat sich dabei verstärkt auf das pädagogische Handeln von Leiten, Programmentwicklung, curricularer Durchstrukturierung und Lehr- und Lernprozesse zu beziehen. Die gesellschaftlichen einflussnehmenden Kontextbedingungen dieser Prozesse bedürfen dabei einer begleitenden kritischen Analyse.

Literatur:

- Alheit, P. (2010): Identität oder „Biographizität“? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätsentwicklung. In: Griese, B. (Hrsg.): Subjekt – Identität – Person?. Reflexionen zur Biographieforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219-250
- Barz, H./Tippelt, R. (2004) (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und –interessen. Bielefeld: wbv.
- Betzler, M. (2015): Autonomie und Paternalismus. In: Nida-Rümelin, J./Spiegel, I./Tiedemann, M. (Hrsg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Band 2: Disziplinen und Themen. Paderborn: utb, S. 187-196
- Bourdieu, P./Wacquant, L. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Crouch, C. (2011): Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus. Berlin: Suhrkamp.
- Crouch, C. (2015): Die bezifferte Welt. Berlin: Suhrkamp.
- Damasio, A. (2000): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 5. Aufl. München: List.
- Deleuze, G./Guattari, F. (1977): Rhizom. Merve, Berlin.
- Forneck, H.J./Wrana, D. (2006): Professionelles Handeln und die Autonomie des Feldes. In: Friebertshäuser, B./Rieger-Ladich, M./Wigger, L. (Hrsg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven in Anschluss an Bourdieu. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-190.
- Fuchs, T. (2010): Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Gerhardt, V. (2013): Freiheit und Leben. Eine große Aufgabe vor dem Hintergrund eines größeren Problems. In: Lang, S. (Hrsg.): Subjektivität und Autonomie: praktische Selbstverhältnisse in der klassischen deutschen Philosophie. Berlin: de Gruyter, S. 383-402.
- Gieseke, W. (1985): Fallstudien zur Bildungsarbeit mit Zielgruppen. Frankfurt/M.: Pädag. Arbeitsst. d. DVV, (Berichte, Materialien, Planungshilfen).
- Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg: BIS.
- Gieseke, W. (2003): Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld 2003, S. 189-211

- Gieseke, W. (2007): Das Forschungsarrangement Perspektivverschränkung. In: Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., S. 10-22 (Erwachsenenpädagogischer Report; Bd. 11)
- Gieseke, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2., unveränd. Auflage. Bielefeld
- Gieseke, W. (2012a): Emotionen als beziehungsstiftender Wirkungszusammenhang für Lebenslanges Lernen. In: Gieseke, W./Nüssli, E./Schüßler, I. (Hrsg.): Reflexionen zur Erwachsenenbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 61-82
- Gieseke, W. (2012b): Profession. In: Schäffer, B./ Dörner, O.: Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen/Berlin/Toronto, S. 435-447
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2000): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Begleituntersuchung des Modellversuchs „Entwicklung und Erprobung eines Berufseinführungskonzepts für hauptberufliche Erwachsenenbilder/innen“. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, W./Stimm, M. (2016): Praktiken der professionellen Bildungsberatung - Innensichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess. Wiesbaden: Springer VS.
- Grotluschen, A. (2010): Erneuerung der Interessentheorie. Wiesbaden.
- Hippel, A. von (2011): Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen: ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 1/2011, S. 45-57.
- Hippel, A. von/Röbel, T. (2016): Funktionen als akteursabhängige Zuschreibungen in der Programmplanung betrieblicher Weiterbildung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report (1)
- Honneth, A. (2011): Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp.
- Izard, (1999): Die Emotionen des Menschen. Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jepsen, P. (2012): Adornos kritische Theorie der Selbstbestimmung. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kaufmann, M. (2013): Wem gehört die Autonomie? Vom politischen Umgang mit einem zentralen Begriff neuzeitlicher Philosophie. In: Lang, S. (Hrsg.): Subjektivität und Autonomie: praktische Selbstverhältnisse in der klassischen deutschen Philosophie. Berlin: de Gruyter. S. 151-170

- Lang, S./Ulrichs, L.-T. (2013): Subjektivität und Autonomie: Einführung in ein Grundlagenthema der praktischen Philosophie. In: Lang, S. (Hrsg.): Subjektivität und Autonomie: praktische Selbstverhältnisse in der klassischen deutschen Philosophie. Berlin: de Gruyter. S. 1-32
- Nida-Rümelin, J. (2015): Bildungsziele des erneuerten Humanismus. In: Nida-Rümelin, J./Spiegel, I./Tiedemann, M. (Hrsg.): Handbuch Philosophie und Ethik. Band 1: Didaktik und Methodik. Paderborn: utb, S. 18-22
- Otto, V. (2005): Kommunalität als Leitgedanke von Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung Heft 1/2005: Bielefeld: wbv, S. 100-114
- Pekrun, R. (2006): Emotionen beim Lernen und Leisten. Online unter: <http://paedpsych.jku.at:4711/LEHRTEXTE/Pekrun96.html>
- Robak, S. (2005): Autonomie und Leitung, In: Hessische Blätter für Volksbildung Heft 1/2005: Bielefeld: wbv, S. 47-53
- Robak, S. (2012): Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung. Münster, N.Y., München, Berlin: Waxmann
- Robak, S./Rippien, H./Heidemann, L./Pohlmann, C. (Hrsg.) (2015): Bildungsurlaub – Planung, Programm, Partizipation. Eine Studie zur Perspektivverschränkung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schmidt-Lauff, S. (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Münster: Waxmann.
- Schrader, J. (2011): Struktur und Wandel der Weiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Seiverth, A./Fleige, M. (2014): Zur Situation des Personals in der Evangelischen Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 1, S. 66-75.
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.
- Welsch, W. (2011): Immer nur der Mensch? Entwürfe zu einer anderen Anthropologie. Berlin: Akademie Verlag
- Welsch, W. (2012): Homo mundanus. Jenseits der anthropischen Denkform der Moderne. Weilerswist: Velbrück.
- Welzer, H./Merkel, R.: „Das Ende der Autonomie?“ In: Zeitschrift für Philosophie 3/2016, S. 27
- Wittpoth, J. (2005): Autonomie, Feld und Habitus. Anmerkungen zum Zustand der Erwachsenenbildung in der Perspektive Bourdieus. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 26–36