



Open Access Repository

www.ssoar.info

Das Dilemma als Chance?: zum Professionalisierungsdiskurs in der EEB; in memoriam Prof. Dr. Jörg Knoll

Seiverth, Andreas

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Seiverth, A. (2013). Das Dilemma als Chance?: zum Professionalisierungsdiskurs in der EEB; in memoriam Prof. Dr. Jörg Knoll. *Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf*, 4, 26-30. <https://doi.org/10.3278/FEB1304W026>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>


Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-65147-8>



Das Dilemma als Chance? - Zum Professionalisierungsdiskurs in der EEB

In memoriam Prof. Dr. Jörg Knoll

von: Seiverth, Andreas

DOI: 10.3278/FEB1304W026

Erscheinungsjahr: 2013
Seiten 26 - 30

Schlagerworte: PIAAC, Professionalisierung, evangelisch

Einen "PISA-Schock" werden die am 8. Oktober 2013 veröffentlichten Ergebnisse der PIAAC-Studie, die der deutschen erwachsenen Bevölkerung zwischen 16 und 65 Jahren beim Lesen, Rechnen und im Umgang mit dem PC im Durchschnitt "nur Mittelmaß" bescheinigen, nicht auslösen. Das dürfte auch daran liegen, dass bereits vor zwei Jahren die sogenannte "leo. - Level-One Studie" 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland als "funktionale Analphabeten" klassifizierte und schon damals beanspruchte, die Felder der Erwachsenenbildung durch empirische Bildungsforschung grundlegend zu ändern...

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Zitiervorschlag

Seiverth, A.: Das Dilemma als Chance? - Zum Professionalisierungsdiskurs in der EEB. In memoriam Prof. Dr. Jörg Knoll. In: forum erwachsenenbildung 04/2013. Professionsentwicklungen, S. 26-30, Bielefeld 2013. DOI: 10.3278/FEB1304W026

Das Dilemma als Chance? – Zum Professionalisierungsdiskurs in der Evangelischen Erwachsenenbildung

In memoriam Prof. Dr. Jörg Knoll

Andreas Seiverth



Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e. V. (DEAG)
E-Mail: a.seiverth@deae.de
www.deae.de

I. Erwachsenenbildung im Zeichen „wissenschaftlicher Dauerbeobachtung“

Einen „PISA-Schock“ werden die am 8. Oktober 2013 veröffentlichten Ergebnisse der PIACC-Studie¹, die der deutschen erwachsenen Bevölkerung zwischen 16 und

65 Jahren beim Lesen, Rechnen und im Umgang mit dem PC im Durchschnitt „nur Mittelmaß“ bescheinigen, nicht auslösen. Das dürfte auch daran liegen, dass bereits vor zwei Jahren die sogenannte „leo. – Level-One Studie“² 7,5 Millionen Erwachsene in Deutschland als „funktionale Analphabeten“ klassifizierte und schon damals beanspruchte, die Felder der Erwachsenenbildung durch empirische Bildungsforschung grundlegend zu ändern. Sie fing damit den potenziellen „Schockeffekt“ der PIACC-



Erwachsene lernen Lesen und Schreiben.

Studie gleichsam vorab auf, und auch angesichts von etwa 17,5 % der Erwachsenen, die beim Lesen nur die unterste Kompetenzstufe erreichen, blieb das Presseecho verhalten.

In wissenschafts- und bildungspolitischer Perspektive sind die genannten Studien der deutlichste Ausdruck eines Paradigmen- und Strategiewechsels, durch den Begriffe, Inhalte und öffentliche Anerkennung von institutioneller Bildung im Erwachsenenalter von empirischen Forschungsergebnissen abhängig werden. Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind im Ganzen – nicht nur punktuell in Hinblick auf Zielgruppen – einer „wissenschaftlichen Dauerbeobachtung“³ ausgesetzt, wodurch Lernorganisationsleistungen doku-

mentiert beziehungsweise politischer Handlungsbedarf identifiziert wird. So soll den Akteuren, die das „System oder Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung“ bestimmen, ein „steuerungsrelevantes Wissen zur Verfügung“⁴ gestellt werden, mit dessen Hilfe sie die Frage „Was soll ich tun?“ adäquater beantworten können.

Aus der Perspektive Evangelischer Erwachsenenbildung ist zunächst die PIACC-Studie selbst, also *ihr professionstheoretisch reflektiertes Aufgaben- und Selbstverständnis*, von erheblicher Bedeutung. Denn in Studien wie PIACC und leo. werden implizit die Prämissen und die Legitimität des anspruchsvollen Konzepts lebenslangen Lernens verhandelt. So lassen sich die Ergebnisse der PIACC-Studie in politischen Diskussionen über die Erwachsenen- und Weiterbildung nutzen – um nicht zu sagen: missbrauchen –, um für eine zunehmend exklusive, auf eng zugeschnittene Zielgruppen begrenzte Förderung zu votieren. Damit Trägerorganisationen der öffentlichen Erwachsenen- und Weiterbildung derartigen Vorstößen entgegentreten und sich mehr „auf Augenhöhe“ mit der Autorität empirischer Bildungswissenschaften auseinandersetzen können, müssen sie verstärkt Anstrengungen unternehmen, ihr eigenes professionelles Selbstverständnis und die dadurch begründete Praxis deutlicher zu artikulieren und zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschungen zu machen.

Zu diesem Zweck wird hier der Diskurs um Professionalität und Professionalisierung in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) skizziert. Durch den methodischen Rückgriff auf eine *professionstheoretische Interpretation der durch Martin Luther initiierten Reformationsentwicklung* wird der Reflexionshorizont jedoch in historischer und systematischer Hinsicht erweitert mit dem Ziel, ein fundiertes Verständnis für das spezifische professionstheoretische Dilemma der Evangelischen Erwachsenenbildung zu entwickeln. Vor allem ist es der theologische Kerngehalt der Reformation, der relevant wird für eine nicht bloß reflexive, sondern auch kritische Professionstheorie. Zunächst also möchte ich – auch als kleinen Beitrag zur „Reformationsdekade“ – meine professionstheoretische Lesart der frühen Reformationstheologie Luthers darlegen.

¹ PIACC ist die Abkürzung von: Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

² Vgl. <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/> (Zugriff am 18.10.2013)

³ D. Nittel (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 36

⁴ J. Schrader/U. Zentner (2010): Weiterbildung im Wandel. In: DIE (Zeitschrift) I, S. 46–48, hier: S. 46

II. Bußritual und reflexive Lebensführung

Nichts charakterisiert die das Leben der Menschen bestimmende Macht der Kirche zur Zeit Martin Luthers mehr als die Predigt der Buße und die institutionelle Macht, „die Sünden zu vergeben“. Gnade vor Gott und damit transzendenter Lebenssinn, individuelles Seelenheil, war nur zu erlangen durch Partizipation am „Gnadenschatz der Kirche“. Da der Kirche dieser Schatz unmittelbar von Gott übereignet und dadurch sie selbst sakramentalen Charakter angenommen hatte, verfügte sie über eine unerschöpfliche Gnadenquelle – professionstheoretisch gesprochen: Die Kirche verfügte über einen „Zentralwert“, ein von ihr monopolisiertes Gut, das zu verwalten ihr exklusives Mandat darstellte.⁵ Luthers erste der 1517 veröffentlichten 95 Thesen, dass „unser ganzes Leben eine Buße sei“, konnte nur deshalb

ihre kritische Kraft gegenüber dem päpstlichen Machtanspruch entfalten, weil die Institutionalisierung des Bußrituals in einem konstitutiven und daher unauflösbaren Sinne mit der dogmatischen Lehre von der Sünde, der Taufe, der Kirche und der legitimen bischöflichen Autorität verbunden war.⁶ Das Leben als permanente „Umkehr“ – so der griechische Wortsinn von „metanoia“ – zu führen ist die religiöse Formel für den Begriff „reflexiver Lebensführung“, der Chance und der Pflicht, das individuelle Handeln an normativen Prinzipien auszurichten. Luthers Kritik ist durch den Ablasshandel und der damit einhergehenden Monetarisierung und Ökonomisierung des Seelenheils zwar veranlasst, doch ihre eigentliche Berechtigung und historische Durchschlagskraft gewinnt sie aus der fundamentalen Kritik am kirchlichen Bußritual, an der päpstlichen Macht, „zu binden und zu lösen“.

Wirklich revolutionäre und kirchenspaltende Konsequenzen zog Luther aber erst drei Jahre nach

seinem Thesenanschlag, im *tatsächlichen Epochenjahr 1520*, mit seinen „parallel zum Ketzerverfahren und in Erwartung der Verurteilung in rascher Folge veröffentlichten (reformatorischen Kernschriften)“⁷: Einerseits hob er mit seiner Lehre „des allgemeinen Priestertums aller Getauften den substanziellen Unterschied zwischen „geweihten



Martin Luther

Priestern“ und den deshalb wiederum nicht zur Heilungsvermittlung befähigten „Laien“ auf; andererseits vollzog er eine „*theologische Ermächtigung der Laien zu eigenständiger Urteilsbildung und zur Überwindung der krisenhaften Missstände*“⁸. In der Kombination dieser beiden Grundsätze wird der sakramentalen Heilsanstalt Kirche ihr bis dahin inhärenter Erziehungs- und Vermittlungsanspruch entzogen. Luther bestreitet ihre Macht, über ein gelingendes und das bedeutete „Gott wohlgefälliges Leben“ zu bestimmen, beziehungsweise Verfehlungen „aufheben“ und „vergeben“ zu können.

Dies stellt „so etwas wie einen kirchenhistorischen Dammbuch dar“⁹ und setzt idealerweise den einzelnen gläubigen Menschen unabhängig von seinem Geschlecht und sozialen Stand in unmittelbare und alleinige Verantwortung vor Gott. Erst in seinen reformatorischen Kernschriften aus dem Jahr 1520 hat Luther „die Gründe und Motive (entwickelt), nach denen *eine persönliche christliche Lebensführung zu gestalten und ein christliches Selbstverständnis in Freiheit und Bindung zu verwirklichen*, das bestehende Kirchtum zu erneuern, die überkommene Sakramentstheologie und -praxis von Grund auf zu verändern und das Papsttum zu reformieren sei“¹⁰. Luthers „Ermächtigung“ haben sich dann alle sozialen Gruppen und Stände der Reformationszeit in je spezifischer Weise zu eigen gemacht. Heraufbeschworen war damit die Kernfrage, „wer das maßgebliche Handlungs- und Entscheidungssubjekt der kirchlichen Neuerungen sein sollte, die kirchliche oder die politische Gemeinde, die weltlichen Obrigkeiten oder gar einzelne Aktionsgruppen be-

⁵ Zum Begriff Mandat im Kontext der Professionstheorie vgl. D. Nittel (Anm. 3), S. 29–34

⁶ Vgl. Reinhold Seeberg (1974): *Lehrbuch der Dogmengeschichte*. Bd. 1: Die Anfänge des Dogmas im nachapostolischen und altkatholischen Zeitalter. Darmstadt

⁷ Thomas Kaufmann (2009): *Geschichte der Reformation*. Frankfurt, S. 267

⁸ Ebd., S. 272. Hervorhebung von A.S.

⁹ Ebd.

¹⁰ Ebd., S. 267

sonders überzeugungsfester Christenmenschen“¹¹. An der Interpretation dieser Konzeption von religiöser Autonomie wird das Schicksal der Reformation entschieden. Ein psychologischer Preis für diese neue religiöse Lebenspraxis war eine „ungeheure Vereinsamung“ des gläubigen Subjekts (Max Weber), die in der Gemeinschaft der „unter dem Wort Gottes versammelten Gemeinde“ zu kompensieren war. Innerhalb dieser theologischen Konstruktion einer autonomen Gemeinde kam lediglich „ordinierten“, mit einem besonderen Mandat versehenen, aber nicht „geweihten“ Pfarrern die spezifische Rolle zu, Gottes Wort stellvertretend für die Gemeinde auszulegen. Und an diese Deutungen soll dann die Lebenspraxis gebunden sein, die in der individuellen Lebensführung ebenso wie in der politischen Gestaltung der Gemeindeverfassung und darüber hinausgehend in der politischen Reform des Reiches ihren Ausdruck findet. Die spezifische Deutungskompetenz der Pfarrer ist rückgebunden an die wissenschaftliche Sprach- und hermeneutische Auslegungskompetenz, die an den neu gegründeten Universitäten, allen voran der in Wittenberg, zu erwerben war. Entscheidend ist aber, dass Luther nun jedem einzelnen Gläubigen unabhängig von Geschlecht und Stand sowie der Gemeinde als Kollektiv eine *Beurteilungspflicht und -kompetenz* in „allen Glaubensdingen“ zuspricht. Dass er diese Konsequenz (explizit auch in seinem ökonomiekritischen Text von 1524 „Von Kaufhandlung und Wucher“) aus der Heiligen Schrift, also aus der auch durch ihn wieder zur religiösen Autoritätsquelle schlechthin erklärten Wissens- und Deutungsbasis, folgern konnte, verdankte er seiner akademischen Würde als „Doktor der Theologie“ sowie seiner Reputation als Mönch des Augustinerordens.

In die theologisch begründete substanzielle Gleichberechtigung von Pfarrern und Gläubigen schreibt Luther mit seiner Restituierung der Autorität der Theologie als Wissenschaft und seiner reformatorischen Freiheitslehre gleichursprünglich ein Spannungsverhältnis ein. Dieses ermöglicht zwar die konsequente Professionalisierung des Pfarrerberufes, setzt aber der Professionalisierung des Erwachsenenbildungsberufes systematische Grenzen. Dieses hier in Umrissen formulierte professionstheoretisch begründete Dilemma liegt auch dem „Kampf um Anerkennung“ (Axel Honneth) zugrunde, der die Evangelische Erwachsenenbildung seit ihrer formal-

genständigen Konstituierung durch die politischen Ländergesetze begleitet.

III. Ambivalenzen des Selbstverständnisses: Bildung im Erwachsenenalter zwischen gesellschaftlicher Notwendigkeit und „diakonischem Auftrag“

Zu erinnern ist nun an einen zentralen Begründungstopos der Evangelischen Erwachsenen- und Weiterbildung: Für jeden Beruf ist die Definition seiner Tätigkeitsmerkmale und der zu seiner Ausübung erforderlichen theoretischen Wissensdimensionen und praktischen Fähigkeiten konstitutiv. Diese Logik liegt auch dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) zugrunde, an dem deutlich wird, wie unkenntlich der Begriff „Profession“ ist und wie er ersetzt wird durch eine Kompetenzaufstufung, bei der das einzelne Stufen kennzeichnende Wissen und Können mit unterschiedlichen *Graden ihres Umfangs und der Selbstständigkeit ihrer Ausübung* gekoppelt ist. Von Bedeutung ist hier der Gesichtspunkt, dass erst die Bestimmungen der beiden höchsten (siebten und achten) Stufen die zwei zentralen Elemente enthalten, die sowohl eine Profession als auch die Ausübung einer spezifischen (pädagogischen) Professionalität ausmachen: die Fähigkeit der situationsgerechten Verwendung von Wissensbeständen und die Autonomie eines rechtefertigungsfähigen Handelns, das der Lösung eines Problems oder einer besonderen Aufgabe dient. In unserem Zusammenhang kommt es darauf an, dass mit der *Transformierung des Bildungsbegriffs in den der Kompetenz* professionstheoretische Konsequenzen verbunden sind, Konsequenzen, die das Selbst- und Aufgabenverständnis von Erwachsenenbildung als einer gesamtgesellschaftlich relevanten Institution unmittelbar berühren.

Wie in der Evangelischen Erwachsenenbildung diese Konsequenzen begriffen und zugleich als Aufgabe der Kirche konzipiert worden sind, zeigt ein Begründungstext der DEAE aus dem Jahr 1978. Evangelische Erwachsenenbildung hat hier in ihrer Konstituierung ihr Aufgabenverständnis theologisch und soziologisch bestimmt: Angesichts der industriellen Moderne und der „fortschreitende(n) Differenzierung des Lebens, (der) Informations- und Wissensexplosion sowie (des) Wertepluralismus unserer Zeit und ganz zu schweigen von der Bildungsmisere der sozial Benachteiligten“ sei es

¹¹ Ebd., S. 321

heutigen Menschen unmöglich – so die starke These –, „sich ohne Erwachsenenbildung noch in seinem Leben zurechtzufinden“¹². Bildung sei „kein Luxus mehr, sondern die Antwort auf eine Not“ und daher „diakonische Aufgabe“. Allerdings wird der Begriff der „*Bildungsdiakonie*“, als immanent-theologisches Begründungsargument für „Erwachsenenbildung durch die Kirche“ und entsprechende „evangelische Aufgaben“ nicht nur im Sinne einer „Lebenshilfe“ kulturkritisch konzipiert, sondern auch als Konstitutionsform von Kirche radikalisiert. Es heißt: „Die Kirche konstituiert sich in unserer Lerngesellschaft als Lerngruppe. Sie ist nicht Menschheitslehrerin, sondern Lernende. Im selben Maße, wie sie mit dem heutigen Menschen lernt, lernt sie von ihm. Besteht sie doch nach ihrem neutestamentlichen Selbstverständnis aus „Jüngern“ (= Schülern), also aus Menschen, die nie auslernen.“¹³ In dieser doppelten Begründungsform, die „das Leben als Ganzes“ und eine praktisch-theoretische Reflexionsform der Kirche umfasst, entwickelt sich der theologisch-kirchliche Legitimitätsdiskurs in der Evangelischen Erwachsenenbildung seit ihrer Gründung im Jahr 1961. Nach wie vor ist dies der Kern ihres Selbstverständnisses, der theoretische und praktische Angelpunkt aller Professionsentwicklungen. Es ist der Grund, weswegen sie sich in einem irreduzibel-kritischen Verhältnis befindet zu allen Spielarten einer ökonomischen Humankapitaltheorie und einer machstrategischen Governancetheorie von Bildung. Und in gleicher Weise ist sie auch kritisch eingestellt gegenüber einem auf „religiöse und theologische Bildung“ oder auf die Qualifizierung kirchlicher Mitarbeiter/innen reduzierten Aufgaben- und Selbstverständnis.¹⁴

IV. Bewusste Beruflichkeit und institutionelle Anerkennung

Ich möchte abschließend die wichtigsten Stationen des Professionalisierungsdiskurses innerhalb der DEAE nachzeichnen und einige Hinweise darauf geben, in welcher Weise und mit welchen Instrumenten in der DEAE eine *berufliche Identität von Mitarbeitenden* entwickelt worden ist, die jenem Professionsverständnis korrespondiert: Empirische Anhaltspunkte sind für die ersten zehn Jahre die Themen, mit denen die Bundeskonferenzen und Mitgliederversammlungen der DEAE sich seit deren formeller Umwandlung in einen rechtsfähigen Verein 1963 beschäftigten. In den Themenformulierungen spiegelt sich sehr genau die Anstrengung

wider, bereits existierende pädagogische Praxis in den Werken, Einrichtungen und vor allem in den Evangelischen Akademien (aus deren Zusammenschluss die DEAE hervorging) in „erwachsenenpädagogische Sprache“ zu reartikulieren, also der Praxis ein Beschreibungsvokabular anzubieten, mit dessen Hilfe ein adäquateres Bewusstsein von sich selbst möglich wurde.

Die Schwerpunktthemen lauteten:



¹² H. G. Pohlmann/E. L. Spitzner (1978): Warum Erwachsenenbildung durch die Kirche? In: DEAE (Hg.): Die Erwachsenenbildung als evangelische Aufgabe. Karlsruhe, S. 5–14; S. 5; das folgende Zit. S. 7f. Wichtig als Dokumente ihres gesellschafts- und bildungspolitischen Selbstverständnisses sind auch die Stellungnahmen der DEAE aus dem Jahr 1961 und 1967. Vgl. dazu Andreas Seiverth (2013): Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung 1 (2011/2012), Leipzig

¹³ H. G. Pohlmann, E. L. Spitzner, a. a. O. (Anm. 12), S. 9. In der These könnte auch die Rezeption der im Kirchenbund der Evangelischen Kirchen der DDR schon 1974 entwickelten ekklesiologischen Formel von der „Kirche als Lerngemeinschaft“ ihren Ausdruck gefunden haben.

¹⁴ Vgl. dazu: Rat der EKD (2006): Kirche der Freiheit. Hannover

Die letzten beiden Schwerpunktthemen werden in den darauffolgenden Jahren noch einmal vertieft, um dann ab 1972 durch zielgruppenspezifische Konzepte erweitert zu werden (Elternarbeit, Ausländerbildung, Altenbildung, Entwicklungsbezogene Bildung). Daneben gab es seit 1968 „Arbeitskonferenzen“, in denen über die Ausbildung von Erwachsenenbildnern nachgedacht wurde, und es gab „Ausbildungskurse“, die von der 1968 gegründeten Studienstelle der DEAE durchgeführt wurden.

Ein wichtiges Instrument der Professionalisierung stellten die Qualifizierungskurse dar, die von der bei der EKD angesiedelten Arbeitsstelle für das „Fernstudium Grundkurs Erwachsenenbildung“ in Kooperation mit den pädagogischen Arbeitsstellen in den Evangelischen Landesorganisationen für Erwachsenenbildung seit 1970 angeboten wurden. Bis Ende der Neunzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts bildeten sie ein entscheidendes institutionelles Instrument beruflicher Qualifizierung. Sie waren mit ihren Grundmodulen nicht weniger als das identitätsstiftende Rückgrat der Evangelischen Erwachsenenbildung. 1980 dann hat sich ein durch den Vorstand eingesetzter „Fachausschuss für Mitarbeiterfragen“ intensiv mit der Frage der Qualifizierung von „nicht-hauptamtlichen Mitarbeiterinnen in der Evangelischen Erwachsenenbildung“ befasst. Unter der Federführung von Jörg Knoll wurde ein Forschungsprojekt konzipiert, das dann in den Jahren 1988–1992 unter der Leitung von Prof. Dieter H. Jütting und mit der Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung durchzuführen war. Es gab zum ersten Mal in umfassender Weise Auskunft über „Situation, Selbstverständnis, Qualifizierungsbe-

darf nicht-hauptamtlicher MitarbeiterInnen in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung“¹⁵, verbunden mit „Empfehlungen“ für diese Personengruppe.¹⁶ Da an anderer Stelle in diesem Heft (vgl. S. 36) über das in diesem Zusammenhang sehr bedeutsame Projekt zur „Berufseinführung“ berichtet wird, übergehe ich es an dieser Stelle, um mit einer Bemerkung zu den veränderten Bedingungen der institutionellen Anerkennung der Evangelischen Erwachsenenbildung zu schließen.

Seit Mitte der Neunzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts ist die zentrale formale Anerkennungsform nicht nur für öffentliche Geldgeber der Nachweis eines Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungssystems geworden. Dies stellt einen neuen Bezugs- und Artikulationsrahmen für den Professionalisierungsdiskurs dar. Für die DEAE gilt ein Grundsatz, der „den organisatorischen und institutionellen Ausbau Evangelischer Erwachsenenbildung seit den 60er Jahren begleitet: Qualität durch Professionalität“¹⁷. Mit der fachlichen und wissenschaftlichen Unterstützung von Prof. Jörg Knoll hat die DEAE in Kooperation mit dem Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben im Zeitraum von 2002 bis 2004 ein Modell der Qualitätsentwicklung erarbeitet, das inzwischen in vielen evangelischen Bildungseinrichtungen eingeführt ist. Wir haben damit eine Form und ein Instrument gefunden, das die Einrichtungen ermutigt und befähigt, ihren Anspruch an ihre erwachsenenpädagogische Professionalität auch als Widerstand zu nutzen gegen die Zumutung einer „kompetenzorientierten“ Reduktion von gesellschaftlichen und individuellen Bildungsbedürfnissen.

¹⁵ Vgl. Dieter H. Jütting (1992), gleicher Titel, Frankfurt

¹⁶ Wiedergegeben in: DEAE (Hg.): Informationspapier Nr. 105–106/1993; S. 36–48

¹⁷ So Jörg Knoll in der Vorbemerkung zum „Text der Empfehlungen“. In: DEAE (Hg.), a. a. O. (Anm. 16), S. 37