

Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung

Konzepte, Standards und Kompetenzanerkennung

Margaretha Müller/Stefan Faas/Bernhard Schmidt-Hertha

Das dieser Publikation zugrunde liegende Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV11XX gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autorenteam.

Zitiervorschlag: Müller, Margaretha/Faas, Stefan/Schmidt-Hertha, Bernhard (2016): Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung. Konzepte, Standards und Kompetenzanerkennung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 45. München

© 2016 Deutsches Jugendinstitut e.V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de
Diese Publikation ist kostenfrei erhältlich unter:
www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)
Lektorat: Susanne John, München
Schlussredaktion: Susanne Opitz, DJI
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a.M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-150-6

Margaretha Müller/Stefan Faas/Bernhard Schmidt-Hertha

Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung

Konzepte, Standards und Kompetenzanerkennung

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Weiterbildung gilt als geeignetes Instrument, um Transformationsprozesse in Arbeitsfeldern zu steuern. Auch im Rahmen der Post-PISA-Debatten im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung wurde verstärkt auf Weiterbildung gesetzt, um die Handlungskompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte zu erweitern und damit den Reformanforderungen gerecht zu werden. Die „Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) beobachtet diese Transformationsprozesse im Arbeitsfeld sowie in der Aus- und Weiterbildung. Die vorliegende Expertise von Margaretha Müller, Stefan Faas und Bernhard Schmidt-Hertha steht in diesem Kontext: Sie fokussiert die unterschiedlichen Qualitätsmanagementkonzepte, die im frühpädagogischen Weiterbildungsbereich genutzt werden, um eine Vergleichbarkeit von Angeboten und Anbietern zu erreichen und auf diese Weise branchenspezifische Entwicklungen sichtbar zu machen.

Denn der frühpädagogische Fort- und Bildungssektor ist heterogen: Er wird von einer Vielzahl staatlicher, kirchlicher wie auch privater Anbieter und freier Trainer bestimmt. Dadurch zeigt sich ein breites Spektrum von Angeboten, beschäftigtem Personal und Finanzierungsarten. Die Rahmenbedingungen für die Durchführung von Weiterbildung sind vielschichtig, wenig transparent und lassen nur wenige trägerübergreifende Verbindlichkeiten erkennen. Um die Qualität der Weiterbildungsmaßnahmen beurteilen zu können, orientieren sich Trägerverbände häufig an Qualitätsmanagementmodellen aus anderen Wirtschaftszweigen. Inwiefern diese Konzepte passend für die frühpädagogische Weiterbildung sind und welcher konkrete Aufgabenbereich dem Qualitätsmanagement in diesem Bereich zukommt, ist dabei allerdings vielfach unklar. Die vorliegende Expertise soll die Aussagekraft dieser Qualitätsmanagementsysteme differenziert beleuchten.

Weiterbildung hat in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern seit jeher einen hohen Stellenwert und infolge dessen eine enorme Bedeutung für die Entwicklung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen. Die vorliegende Expertise leistet einen entscheidenden Beitrag dazu, die bisher noch unübersichtliche frühpädagogische Weiterbildungslandschaft für alle in ihr Tätigen zu einem nachhaltigen System weiterzuentwickeln.

Die Expertise wurde im Auftrag der WiFF erstellt. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei der Autorin und den Autoren.

München, im Juli 2016



Prof. Dr. Anke König
Projektleitung WiFF



Dr. Christina Buschle
Wissenschaftliche Referentin

Inhalt

1	Einleitung	9
1.1	Ausgangslage	9
1.2	Ziele, Leitfragen und methodisches Vorgehen	10
2	Weiterbildung in der Frühpädagogik	12
2.1	Anbieter	12
2.2	Anforderungen	14
2.2.1	Inhaltlich-normative Anforderungen	14
2.2.2	Strukturell-organisationale Anforderungen	16
2.2.3	Didaktisch-konzeptionelle Anforderungen	17
2.2.4	Ergebnisbezogene Anforderungen	20
2.3	Formen der Weiterbildung	20
2.4	Internationale Perspektive: Einordnung in den europäischen Kontext	22
3	Qualitätsmanagementmodelle	26
3.1	Aktueller Stand der Diskussion	26
3.2	Qualitätsmanagementmodelle in der Erwachsenenbildung	27
3.2.1	DIN EN ISO 9001	28
3.2.2	Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM)	30
3.2.3	Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)	31
3.2.4	Gegenüberstellung	33
3.2.5	Weitere Modelle	33
4	Qualitätsmanagementmodelle und -konzepte der Träger	34
4.1	Landesjugendämter	34
4.1.1	Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung Rheinland-Pfalz (LSJV)	35
4.2	Freie Träger der Wohlfahrtspflege	36
4.2.1	Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege e.V. (BAGFW)	36
4.2.2	Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (AWO)	37
4.2.3	Deutscher Caritasverband e.V. (DCV)	38
4.2.4	Der Paritätische Gesamtverband e.V. (Der Paritätische)	40
4.2.5	Deutsches Rotes Kreuz (DRK)	41
4.2.6	Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband	42
4.2.7	Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST)	43
4.3	Privatwirtschaftliche Anbieter	43
4.3.1	Akademie für Kindergarten, Kita und Hort	43
4.3.2	IKS Institut für Bildung und Management	44
4.4	Synopse	45

5	Trägerübergreifende Qualitätsstandards und -kriterien	47
5.1	Qualitätsstandards und -kriterien	47
5.1.1	Orientierungsqualität	47
5.1.2	Strukturqualität	49
5.1.3	Prozessqualität	50
5.1.4	Ergebnisqualität	52
5.2	Berücksichtigung der Qualitätsstandards und -kriterien	53
5.2.1	Qualitätshandbücher der Träger	53
5.2.2	Fort- und Weiterbildungsprogramme der Träger	55
6	Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen	58
6.1	Anerkennung und Zertifizierung non-formal erworbener Kompetenzen	58
6.2	Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen	62
7	Fazit und Ausblick	63
8	Literatur	67
9	Anhang	78
	Abbildungsverzeichnis	78
	Tabellenverzeichnis	78
	Abkürzungsverzeichnis	79

1 Einleitung

1.1 Ausgangslage

Qualität und Qualitätsmanagement sind Begriffe, die in Deutschland erst seit den 1990er Jahren nachhaltig den Praxis- und Wissenschaftsdiskurs zum Bildungs- und Sozialsystem beeinflussen. Es handelt sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nicht um „heimische“ Begriffe, sondern um Termini, die zunächst unter ganz anderen Prämissen und Handlungslogiken im Kontext industrieller Produktion entwickelt bzw. ausdifferenziert und erst später auf pädagogische Handlungsfelder übertragen wurden. Vor diesem Hintergrund stand die Anschlussfähigkeit dieser Begriffe in nationalen erziehungswissenschaftlichen und sozialpädagogischen Diskursen von Anfang an zur Debatte (im Überblick Klieme/Tippelt 2008). Aus systemtheoretischer Sicht scheint der Transfer von Konzepten aus einem spezifischen Teilsystem in ein anderes mit anderen Steuerungsmedien und anderen Handlungsprinzipien immer schon problematisch. Mit Blick auf die Übernahme von Qualitätsmanagementmodellen, die von einem wie auch immer geprägten Anbieter-Kunden-Verhältnis ausgehen, in pädagogische Handlungsfelder wird dies evident. Qualitätsmanagementmodelle können beispielsweise der besonderen Rolle von Lernenden als Ko-Konstrukteuren von Lernergebnissen nicht gerecht werden. Darüber hinaus ist in der Weiterbildung die Frage, wer eigentlich Kunde ist, schwer zu beantworten, wenn Weiterbildungsanbieter z.B. von Arbeitgebern bezahlt und damit beauftragt werden, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter weiter zu qualifizieren.

Versteht man Qualität jedoch primär als Kommunikationsmedium, das den inner- und überinstitutionellen Dialog über Ziele von und Anforderungen an Bildungsmaßnahmen institutionalisiert (Kuper 2002), dann scheinen die unterschiedlichen Systemlogiken in den Hintergrund zu treten. Qualität bleibt dann immer ein relativer Begriff, der von den Beteiligten jedes Mal wieder neu verhandelt werden muss und sich nicht dauerhaft festschreiben lässt. Qualitätsmanagement kommt in dieser Perspektive dann die Aufgabe zu, Strukturen eines solchen Verständigungsprozesses

über Qualität zu institutionalisieren und transparent zu machen.

Der Kommunikationsprozess über Qualität gestaltet sich in der Frühpädagogik und insbesondere in der frühpädagogischen Weiterbildung in den letzten Jahren äußerst dynamisch. Die berufsbegleitende Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte gewann – im Zuge verschiedener Reformen und Reformbemühungen im Elementarbereich – immens an Bedeutung. Gesellschaftliche Veränderungen und neue Forschungsbefunde zum frühkindlichen Lernen haben eine stärkere Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern befördert und dabei auf verschiedenen Ebenen erhöhte Erwartungen an die Leistungsfähigkeit vorschulischer Erziehung und Bildung begründet (BMFSFJ 2012, 2005, 2002). Dies betrifft die Vorbereitung der Kinder auf späteres schulisches Lernen (Hasselhorn/Schneider 2011; Roßbach 2008), die Unterstützung von Eltern und Familien bei der Bewältigung ihrer Erziehungs- und Bildungsaufgaben, den stärkeren Einbezug des Sozialraums (Faas/Landhäußer 2015; Kasüschke/Jares 2013; Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2009), die Beteiligung von Kindertageseinrichtungen beim Kinderschutz (Faas u.a. 2015; Maywald 2011) etc.

Damit diese Ansprüche realisiert werden können, müssen Kindertageseinrichtungen bzw. die vor Ort handelnden Akteure eine hohe pädagogische Qualität in ihrer Arbeit realisieren (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014a; Aktionsrat Bildung 2012). Fachpolitisch wie auch fachwissenschaftlich hat diese Einsicht eine grundlegende Debatte um die Qualifizierung und das Qualifikationsniveau des Personals in vorschulischen Praxisfeldern angestoßen – eingebunden in einen Professionalisierungsdiskurs, der verstärkt auf die Qualität beruflichen Denkens und Handelns (Dippelhofer-Stiem 2012) sowie „die real sichtbaren oder theoretisch kodierbaren Kompetenzen von PädagogInnen“ (Thole 2008, S. 275) abhebt (hierzu auch Hoffmann 2013). In den Blick rückt damit zum einen die Frage, was überhaupt unter Qualität von Kindertagesbetreuung zu verstehen ist (hierzu auch Roux 2006). Zum anderen wird zunehmend hinterfragt, ob Erzieherinnen und Erzieher auf der Grundlage ihrer fachschulischen Ausbildung den allgemein gestiegenen Erwartungen überhaupt gerecht werden können. Die in den letzten Jahren auf den Weg gebrachten ausbildungsbezogenen Reformen sind in diesem

Zusammenhang zu sehen – insbesondere die mit der Einrichtung kindheitspädagogischer Studiengänge angestoßene Akademisierung, mit der nicht zuletzt die Hoffnung auf eine umfassende Verbesserung frühpädagogischer Praxis verbunden wird (Mischo/Fröhlich-Gildhoff 2011; Viernickel 2009).

Diese Einschätzung wird aber zunehmend auch kritisch gesehen. Neben einer allgemeinen forschungsbezogenen Skepsis hinsichtlich der Annahme eines direkten Zusammenhangs zwischen Qualifikationsniveau und realisierter pädagogischer Qualität¹ sprechen auch ganz pragmatische Gründe gegen eine Weiterentwicklung frühpädagogischer Praxis allein über den Weg der Akademisierung: Gemeint sind u.a. bezogen auf den aktuellen Fachkräftebedarf die bei Weitem nicht ausreichenden Ausbildungskapazitäten von Hochschulen, die im Lichte eingeschränkter Verdienstmöglichkeiten und Aufstiegschancen unsicheren Berufseinmündungs- und Verbleibchancen akademisch ausgebildeter Fachkräfte im Feld der Kindertagesbetreuung sowie die hohe Zahl der schon vor der skizzierten Reformbewegung hier beschäftigten Fachkräfte (Leu/Kalicki 2014; Fuchs-Rechlin/Strunz 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; Schilling/Kopp 2012).

Vor diesem Hintergrund plausibilisiert sich die oben angesprochene Bedeutung der berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildung im frühpädagogischen Handlungsfeld: zum einen mit Blick auf die Notwendigkeit, auch das bereits im System der Kindertagesbetreuung tätige Personal weiter zu qualifizieren, zum anderen in Hinsicht auf das Erfordernis des lebenslangen Lernens, unabhängig vom Qualifikationsniveau – um bei Bedarf das in der Ausbildung erworbene Wissen und Können aufzufrischen bzw. sich bestimmte fachliche Inhalte und Fertigkeiten vor dem Hintergrund neuer Anforderungen anzueignen (von Hippel 2011).

1 Die Forschungsbefunde zum Zusammenhang zwischen Qualifikationsniveau und pädagogischer Qualität sind widersprüchlich. Während einige Arbeiten einen generellen Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsabschluss des Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen und der Güte des pädagogischen Angebots nahelegen (z.B. Mathers u.a. 2011; Sylva u.a. 2008), machen andere darauf aufmerksam, dass ein höherer Ausbildungsabschluss nicht zwingend mit einer höheren pädagogischen Qualität und Zugewinnen in der kindlichen Kompetenzentwicklung zusammenfällt (z.B. Pianta u.a. 2009; Early u.a. 2006). Vielmehr sei die Aneignung spezifischer Kompetenzen und Wissenselemente bedeutsam (hierzu auch Stamm 2014).

1.2 Ziele, Leitfragen und methodisches Vorgehen

Die Frage, wie Qualität im Weiterbildungsbereich systematisch entwickelt und gesichert werden kann, wird seit über 20 Jahren intensiv diskutiert (Hartz/Meisel 2011; Schmidt-Hertha 2011a; Gnahs 2000). Ein besonderer Fokus liegt auf den inzwischen nahezu flächendeckend etablierten Qualitätsmanagementmodellen (Weiland 2011). Die Wirkungen solcher Konzepte und deren Einfluss auf die konkreten Lehr-Lern-Interaktionen (Aust u.a. 2014; Schmidt-Hertha 2012; Hartz 2011) werden ebenso thematisiert wie die Eignung bereichsunspezifischer und bereichsspezifischer Konzepte in diesem Zusammenhang (Schmidt-Hertha/Aust 2012; Bender/Zech 2007; Schiersmann/Thiel/Pfizenmaier 2001). Weniger im Fokus steht dagegen bisher der Einbezug von Qualitätsmanagementkonzepten in bestimmten Feldern der beruflichen Weiterbildung; dies gilt insbesondere auch für den Bereich der Weiterqualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte.

Ziel der vorliegenden Expertise ist es vor diesem Hintergrund, den wissenschaftlichen Kenntnisstand zum Qualitätsmanagement in der frühpädagogischen Weiterbildung systematisch zusammenzufassen und durch eigene Recherchen und Untersuchungen zu erweitern. Anknüpfend an die ebenfalls im Rahmen der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) entstandene Expertise zu Qualitätsentwicklungskonzepten von Aiga von Hippel und Rita Grimm (2010) werden verschiedene Rahmenbedingungen, Anforderungen, Konzepte und Standards sowie deren Anpassung und Berücksichtigung auf Planungs- bzw. Programmebene der Fortbildungsträger untersucht und diskutiert; auch wird der Aspekt der Kompetenzanerkennung in den Blick genommen. Folgende Fragen sind dabei leitend:

- Welche strukturellen Bedingungen rahmen frühpädagogische Fort- und Weiterbildung?
- Welche besonderen Qualitätsanforderungen sind an entsprechende Weiterbildungsangebote zu stellen?
- Welche Qualitätsmanagementmodelle/-konzepte werden von Trägern frühpädagogischer Weiterbildung verwendet bzw. adaptiert?
- Inwiefern werden trägerübergreifende Qualitätsstandards berücksichtigt bzw. auf Konzept- und Programmebene sichtbar?

- Inwieweit wird die Validierung bzw. Zertifizierung non-formal sowie informell erworbener Kompetenzen berücksichtigt, und welche Möglichkeiten bieten sich hierfür?

Die Bearbeitung dieser Fragen erfolgt z.T. auf der Basis umfassender Literaturliteraturarbeit, z.T. werden auch eigene Recherchen und Analysen einbezogen. Bei Letzteren handelt es sich um Dokumentenanalysen mit vorwiegend exploratorischem Charakter; d.h. die Auswertungen sind primär darauf ausgerichtet, die Bedeutung spezifischer Inhalte und Konzepte im Praxisfeld über deren Berücksichtigung in spezifischen Dokumenten und Quellen zu ermitteln:

- Die inhaltlichen Anforderungen an frühpädagogische Weiterbildung werden entsprechend nicht allein aufgrund normativer Aussagen bestimmt. Vielmehr werden ergänzend jüngere frühpädagogische Expertisen und Studien – u.a. im Kontext der WiFF – herangezogen, um deren jeweiligen inhaltlichen Fokus herauszuarbeiten. Auf Grundlage zusammenfassender inhaltsanalytischer Zuordnungen (Mayring 2010) konnten der Einbezug und die Berücksichtigung bestimmter Inhalte in diesem Zusammenhang dokumentiert und als thematisch relevante Aspekte frühpädagogischer Weiterbildung bzw. als inhaltliche Anforderungen interpretiert werden.
- Die Berücksichtigung und Adaption bestimmter Qualitätsmanagementmodelle/-konzepte durch die Weiterbildungsträger werden auf der Grundlage einer Analyse der Qualitätshandbücher bzw. entsprechender Dokumente beschrieben. Zentrale Analysekatoren sind dabei das jeweils eingesetzte Qualitätsmanagementsystem, das zugrundeliegende Qualitätsverständnis sowie die Formulierung ggf. vorhandener Qualitätsbereiche.
- Hinsichtlich des Einbezugs trägerübergreifender Qualitätsstandards auf Konzept- und Programmebene werden die Qualitätshandbücher sowie die Fortbildungsprogramme ausgewählter Träger im Rahmen einer strukturierend-skalierenden Inhaltsanalyse untersucht (ebd.).

Die Auswahl der zu analysierenden Dokumente erfolgte gezielt im Sinne eines theoretischen Samplings, d.h. der Anspruch auf Repräsentativität stand hier nicht im Vordergrund, sondern die Eignung der Quellen in

Bezug auf die inhaltliche Beantwortung der Untersuchungsfragen (Lamnek 2010). Vor diesem Hintergrund und in Berücksichtigung der explorativen Ausrichtung der Untersuchung sind die Ergebnisse vorsichtig zu interpretieren und nicht ohne weiteres über die Stichprobe hinaus zu verallgemeinern.

Ausgehend von den oben genannten Fragestellungen gliedert sich die Expertise wie folgt: In einem ersten Schritt wird ein Überblick über Anbieter, Anforderungen an frühpädagogische Weiterbildungsangebote sowie ihre Formate und Strukturen im internationalen Vergleich gegeben (2). Im darauffolgenden Kapitel richtet sich der Blick auf den Diskurs über Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung (3), bevor die Qualitätsmanagementkonzepte der großen Träger und Trägerverbände sowie weiterer ausgewählter Anbieter frühpädagogischer Weiterbildung dargestellt und untersucht werden (4). Daran anknüpfend behandelt das fünfte Kapitel die Ebene der Qualitätsstandards und Qualitätskriterien, deren Berücksichtigung in den Qualitätshandbüchern/-konzepten der verschiedenen Träger und Verbände sowie in den Fortbildungsprogrammen bzw. Programmausschreibungen ausgewählter Weiterbildungsanbieter (5). Abschließend lassen sich Ansätze und Potenziale der Anerkennung und Zertifizierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen umreißen – eine Thematik, die besondere Ansprüche auch an Qualitätssicherungsmodelle stellt (6). Die verschiedenen Ergebnisse unserer Analyse und Einschätzungen werden in einem Fazit und Ausblick zusammengefasst und reflektiert (7).

An dieser Stelle möchten wir uns noch bei all denen bedanken, die zur Realisierung dieser Expertise beigetragen haben. Ein besonderer Dank gilt Fabian Fleischer, Lisa Kaschler, Laura Miehlbradt, Anna Walasiak und Laura Zeisberger für die erbrachten Recherche-, Analyse- und Formatierungsarbeiten.

2 Weiterbildung in der Frühpädagogik

Die in der Einleitung begründete Bedeutung frühpädagogischer Fort- und Weiterbildung steht in auffallendem Widerspruch zur strukturell wenig entwickelten Weiterbildungslandschaft im Bereich der sozialen Berufe. Insbesondere das frühpädagogische Weiterbildungssystem wird – mit Verweis auf die geringe politische Steuerung, die eher schwach ausgeprägte Organisationsstruktur und nur bedingt vorliegende fachwissenschaftliche Rahmung bei gegebener Angebots- und Anbietervielfalt – als unübersichtlich bzw. intransparent und oftmals auch als beliebig beschrieben; frühpädagogische Weiterbildungsangebote erscheinen dabei insgesamt wenig profiliert und zielgruppendifferenziert (König/Friederich 2015; Diller 2014; Baumeister/Grieser 2011; Schulze-Krüdener 2010). Vor diesem Hintergrund sind in den letzten Jahren – nicht zuletzt unterstützt durch die WiFF – sowohl praxis- als auch forschungsbezogen erhebliche Anstrengungen unternommen worden (König 2014; Pasternack 2008). Angesprochen sind damit auch verschiedene fachwissenschaftliche Diskurse, die auf die Notwendigkeit einer Professionalisierung des Feldes drängen und dabei spezifische Anforderungen an frühpädagogische Weiterbildung formulieren.

Im Folgenden werden diese unterschiedlichen Aspekte und Entwicklungen genauer beleuchtet. Der Blick richtet sich zunächst auf die verschiedenen Anbieter frühpädagogischer Weiterbildung (2.1), bevor die in der aktuellen fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung diskutierten Anforderungen dargestellt und reflektiert werden (2.2). Darüber hinaus sind die differenten Formen der Fort- und Weiterbildung zu beschreiben (2.3) und im internationalen Vergleich zu betrachten (2.4).

2.1 Anbieter

Das Spektrum der Fort- und Weiterbildungsanbieter frühpädagogischer Fachkräfte ist äußerst heterogen. Eine bundesweite Erhebung zur Fort- und Weiterbil-

dungslandschaft in der Frühpädagogik mit knapp 500 Anbietern (Behr/Walter 2011) unterscheidet drei große Sektoren: den Non-Profit-Bereich, den Marktsektor sowie den Staatssektor. Mit 45% nehmen die frei-gemeinnützigen Träger im Non-Profit-Bereich den größten Anteil am Weiterbildungsmarkt ein. Hierzu zählen die Wohlfahrtsverbände einschließlich der Kirchen sowie weitere frei-gemeinnützige Träger. Rund 34% der Anbieter in der frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft haben einen privat-gewerblichen Hintergrund oder arbeiten als freiberufliche Fort- und Weiterbildner. Der Marktsektor stellt somit den zweitgrößten Bereich dar. Der Staatssektor mit den öffentlichen Trägern bildet mit 19% den kleinsten Anteil am Weiterbildungsmarkt. Diese agieren auf Bundes-, Landes- oder Kommunalebene. Werden Veranstaltungs- und Stundenvolumen der verschiedenen Träger beachtet, verstärkt sich die Dominanz der frei-gemeinnützigen Träger am frühpädagogischen Weiterbildungsmarkt (vgl. Tab. 1). Der Anteil der öffentlichen Träger und der der privat-gewerblichen Träger bzw. der Einpersonenernehmen gleicht sich an (ebd.).

Tabelle 1: Träger der Weiterbildungsanbieter

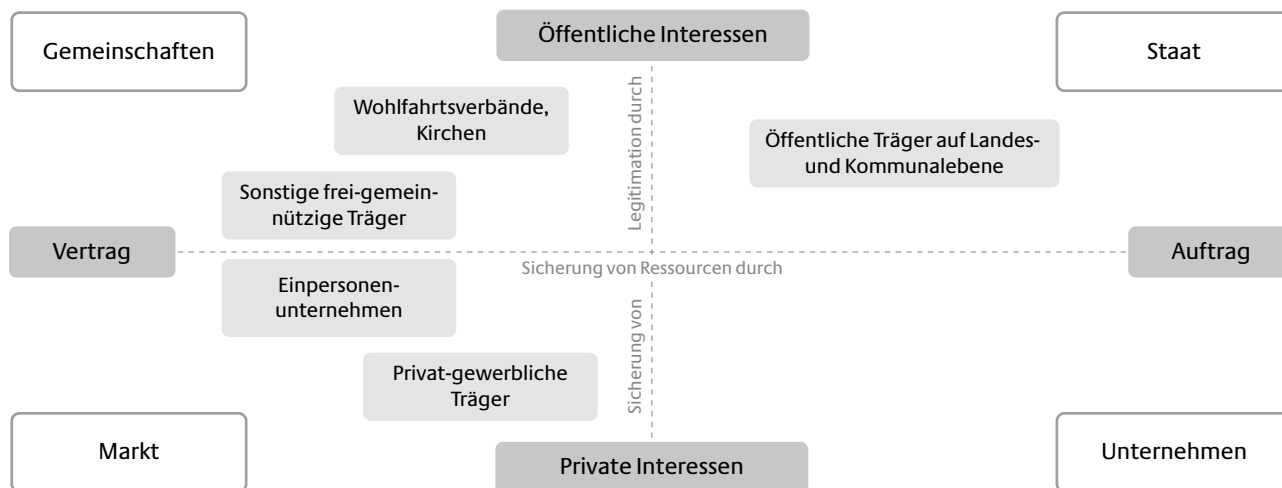
Trägergruppe	Weiterbildungsanbieter		Veranstaltungen		Durchgeführte Stunden	
	n	%	n	%	n	%
Frei-gemeinnützige Träger:	215	45	9.531	63	134.575	57
Wohlfahrtsverbände/Kirchen	97	20	5.085	34	69.026	29
Sonstige frei-gemeinnützige Träger	118	25	4.446	29	65.549	28
Marktsektor:	162	34	2.804	18	41.743	18
Privat-gewerbliche Träger	72	15	1.428	9	25.691	11
Einpersonenunternehmen	90	19	1.376	9	16.052	7
Öffentliche Träger	89	19	2.550	17	55.992	24
Sonstige Träger	16	3	235	2	3.739	2

Quelle: Beher/Walter 2011, S. 8

Die Gruppierung von Trägern entspricht unmittelbar der Typologie von Josef Schrader (2010), der vier Reproduktionskontexte in der Weiterbildung unterscheidet. In der Übertragung dieses Modells auf den Bereich der frühpädagogischen Weiterbildung sind dem Kontext *Gemeinschaften* die Wohlfahrtsverbände und Kirchen sowie sonstige frei-gemeinnützige Träger (z.B. Vereine), dem Kontext *Markt* die privat-gewerblichen Träger, Einpersonenunternehmen bzw. freiberuflichen Fort- und Weiterbildner sowie dem Kontext *Staat* die

öffentlichen Träger auf Landes- und Kommunalebene (z.B. Landesjugendämter, Jugendämter, Städte und Gemeinden) zuzuordnen. Der vierte Kontext, die *Unternehmen*, spielt für die frühpädagogische Weiterbildung eine eher untergeordnete Rolle. Letzgenannter Bereich betrifft allenfalls die betrieblichen Kindertageseinrichtungen, wobei der Stellenwert der innerbetrieblichen Fortbildung hier unklar bleibt. Vor diesem Hintergrund bleibt dieses Segment in folgendem Strukturmodell offen (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Strukturmodell zu den Reproduktionskontexten frühpädagogischer Weiterbildung in Anlehnung an Josef Schrader (2010)



Quelle: Schrader 2010, S. 276

Das Modell schreibt den unterschiedlichen Kontexten verschiedene Strategien der Ressourcensicherung und Legitimierung zu. Dies erscheint hier von Bedeutung, da aus dieser Perspektive Qualitätsmanagement jeweils spezifische Funktionen übernehmen kann. Während im Reproduktionskontext *Staat* Qualitätsmanagement vor allem einer Legitimierung der Verausgabung öffentlicher Gelder dienen dürfte, spielen im Kontext *Markt* vor allem wettbewerbliche Motive und der Druck durch konkurrierende Anbieter eine Rolle, so dass es hinsichtlich der Etablierung von Qualitätsmanagementsystemen zu organisationalen Angleichungsprozessen (Isomorphien) kommt. Für den Kontext *Gemeinschaften* schließlich dürfte Qualitätsmanagement der Legitimierung nach innen und außen dienen, also der Positionierung auf dem Weiterbildungsmarkt einerseits und des Qualitätsnachweises des eigenen Handelns innerhalb des Trägers andererseits (hierzu auch DiMaggio/Powell 1983/1991).

Noch heterogener als die Anbieter stellen sich die Veranstalter- bzw. Organisationstypen dar, die nur schwer zu systematisieren sind. Bei zwölf möglichen Typen konnten sich 8% der Anbieter nicht wiederfinden. Zu den Veranstaltertypen Wohlfahrtsverbände, Einpersonenunternehmen, Volkshochschulen und Bildungsinstitute lassen sich mit 60% mehr als die Hälfte der Anbieter zuordnen. Wissenschaftliche Akademien oder Institute, Behörden, Kirchen, Wirtschaftsunternehmen, berufliche Schulen, Hochschulen, Berufs- oder Fachverbände und wirtschaftsnahe Weiterbildungsanbieter haben mit jeweils 2 bis 6% kleinere Anteile (Behr/Walter 2011).

Hochschulen und Fachschulen stellen als relativ neue Anbieter vermehrt berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung. Sie sind somit neben der Ausbildung nun auch in der Weiterbildung tätig. Diese Entwicklung, insbesondere die Stärkung der Fachschulen als Weiterbildungsanbieter, stellt eine institutionelle Verschiebung vom unregulierten freien Markt zu regulierten Ausbildungsinstitutionen dar, die in einigen Bundesländern politisch gewünscht ist (DJI/WiFF 2014).

2.2 Anforderungen

Neben der heterogenen Anbieterstruktur ist das Feld der frühpädagogischen Fort- und Weiterbildung

aktuell auch insbesondere durch anforderungsbezogene Veränderungen geprägt. Mit den gestiegenen Ansprüchen und sich wandelnden Aufgaben im Praxisfeld der Kindertagesbetreuung, der zunehmenden Fokussierung auf das lebenslange Lernen und der Vorstellung, auf dieser Basis nachhaltig Einfluss auf die Weiterentwicklung pädagogischer Qualität vorschulischer Angebote nehmen zu können, gehen auch höhere Anforderungen an die berufsbegleitende Weiterbildung einher (König 2016; Iller 2015). Solche Anforderungen – verstanden als Erfordernisse des Handelns bzw. der Organisation, die aus der Struktur zu erreichender Ziele und zu erfüllender Aufgaben erwachsen (Faas 2013; Czerwenka/Nölle 2000; Bromme 1992) – werden im aktuellen Diskurs um die Weiterentwicklung und Professionalisierung frühpädagogischer Fort- und Weiterbildung auf verschiedenen Ebenen konkretisiert: auf der Ebene der thematischen Ausrichtung der Angebote, ihrer organisationalen und strukturellen Einbettung sowie ihrer Konzeptualisierung und Gestaltung; ergänzend auf der Ebene ihrer Wirkungen. Sie sind im Folgenden – in Anlehnung an die Dimensionen der Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität (hierzu auch Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013) – zusammenfassend als inhaltlich-normative (2.2.1), strukturell-organisationale (2.2.2), didaktisch-konzeptionelle (2.2.3) und ergebnisbezogene Anforderungen (2.2.4) zu beschreiben.

2.2.1 Inhaltlich-normative Anforderungen

Der Anspruch berufsbegleitender Weiterbildung, „berufliche Qualifikationen zu erhalten und fachlich angepasst zu erweitern“ (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2011, S. 3), verweist auch auf die enge Verflechtung und das Eingebundensein von Fort- und Weiterbildung in Dynamiken gesellschaftlichen Wandels (Nuisl 2002). Angesprochen ist der Sachverhalt, dass sich Qualifikations- oder Kompetenzanforderungen mit sozialen, kulturellen, politischen oder auch ökonomischen Veränderungen wandeln, was nicht zuletzt die Notwendigkeit lebenslangen Lernens begründet (Iller 2015). Dieser Aspekt zeigt sich vor allem in der Konjunktur bestimmter Themen und Inhalte, die oftmals als inhaltliche Anforderungen an Fort- und Weiterbildung erscheinen. Gesellschaftliche Ereignisse werden in der Regel jedoch nicht einfach so zu Inhalten der Weiterbildung, sondern erst durch

ihre Thematisierung im Kontext fachpraktischer, fachwissenschaftlicher und fachpolitischer Diskurse. Vor diesem Hintergrund kann auch von inhaltlich-normativen Anforderungen gesprochen werden. Beispielhaft für solche themensetzenden Fachdiskurse sind in der Frühpädagogik

- die Anfang der 2000er Jahre aufkommende und den Elementarbereich maßgeblich verändernde Bildungsdebatte;
- ein Stück weit damit verbunden, die sich verändernden Lebensbedingungen von Familien berücksichtigend, der Diskurs um die Funktionserweiterung der Kindertagesbetreuung in Richtung Familienunterstützung und Familienbildung;
- die fachbezogene, aber auch öffentliche Thematisierung der Betreuung von Kindern unter drei Jahren infolge gestiegener Bedarfe von Eltern und gesetzlicher Veränderungen;
- anknüpfend an die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 in Deutschland die

Auseinandersetzung um Inklusion im Elementarbereich und

- nicht zuletzt aufgrund zunehmender Zuwanderung und aktueller Fluchtbewegungen der Diskurs um Heterogenität, Diversität und Interkulturalität etc.

Die aktuelle fachliche Bedeutung bestimmter Inhalte, die häufig auch als Weiterbildungsbedarf wahrgenommen wird, dokumentiert sich nicht zuletzt im thematischen Fokus jüngerer frühpädagogischer Expertisen und Studien. Vor diesem Hintergrund wurden thematisch einschlägige Expertisen und Studien der letzten fünf Jahre, u.a. im Kontext der WiFF, hinsichtlich ihres inhaltlichen Fokus' betrachtet. Tabelle 2 stellt die im Rahmen eines zusammenfassend inhaltsanalytischen Vorgehens (Mayring 2010) ermittelten Schwerpunktsetzungen dar, ohne damit einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Sie hat vor allem illustrierenden Charakter.

Tabelle 2: Thematisierung bestimmter Inhalte in aktuellen frühpädagogischen Expertisen und Studien

	Baumeister/ Grieser (2011)	von Behr (2010)	Behr/Walter (2012)	Deppe (2011)	Friederich (2012)	Fröhlich-Gildhoff u.a. (2011)	Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014a)	List (2010)	Pregel (2014)	Schreyer u.a. (2014)	Sulzer (2013)	Sulzer/Wagner (2011)
Stressbewältigung/ Gesunde Bewältigung der Arbeitsbelastungen							X			X		
Umgang mit U3-Kindern		X	X	X						X		
Supervision		X			X		X	X	X			X
Umgang mit Vielfalt und Inklusion		X	X	X			X		X	X	X	X
Reflexionsfähigkeit		X			X		X				X	X
Multiprofessionelle Zusammenarbeit/ Zusammenarbeit als Team			X			X	X	X			X	X
Organisationsentwicklung/ Sozialmanagement							X					

	Baumeister/ Grieser (2011)	von Behr (2010)	Behr/Walter (2012)	Deppe (2011)	Friederich (2012)	Fröhlich-Gildhoff u.a. (2011)	Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014a)	List (2010)	Prengel (2014)	Schreyer u. a. (2014)	Sulzer (2013)	Sulzer/Wagner (2011)
Bildungs- und Erziehungspläne			X	X			X					
Beobachtung und Dokumentation			X	X			X					
Kooperation mit Eltern und Familien	X	X	X	X	X		X				X	
Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern begleiten, unterstützen und dokumentieren	X	X	X	X			X	X			X	

Quelle: Eigene Analyse

2.2.2 Strukturell-organisatorische Anforderungen

Die verschiedenen Anbieter der frühpädagogischen Fort- und Weiterbildung nehmen ihre Aufgabe, Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für die professionelle Bearbeitung ihrer aktuellen Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu befähigen und dabei Impulse für die Weiterentwicklung des Berufsfelds zu geben, vor dem Hintergrund unterschiedlicher struktureller und organisatorischer Voraussetzungen wahr. Die Qualität und Effektivität des Angebots dürfte hierbei nicht allein von der Qualität der pädagogischen Prozesse abhängen, sondern auch von der Qualität solcher strukturell-organisatorischer Voraussetzungen. Sie können deshalb auch als Anforderungen betrachtet werden.

Im fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Diskurs werden solche Anforderungen insbesondere im Zusammenhang mit der „Funktion von Fort- und Weiterbildung als Steuerungsinstrument“ (AGJ 2011, S. 10) diskutiert. Angesprochen sind vor allem folgende Aspekte:

- *Ermittlung von Fortbildungsbedarfen:* Um passgenaue Fort- und Weiterbildungsangebote bereitstellen zu können, die die Situation der pädagogischen Fachkräfte vor Ort, aber auch der einzelnen Kinder-

tageseinrichtungen berücksichtigen, sollen die Anbieter bei den Trägern bzw. Einrichtungen den jeweils aktuellen Fortbildungsbedarf ermitteln und diesen der Programmplanung zugrunde legen (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013). Dies wird als erforderlich angesehen, damit strategische und operationale Ziele von Trägern bzw. Einrichtungen erreicht werden können (AGJ 2011).

- *Anschluss von Fort- und Weiterbildung an Ausbildung:* Mit Blick auf einen gelingenden Übergang vom Ausbildungs- ins Beschäftigungssystem wird der Berufseinmündungsphase eine große Bedeutung beigemessen (Kirstein/Fröhlich-Gildhoff 2014). Eine zentrale Forderung in diesem Zusammenhang ist, dass hierzu gemeinsame Konzepte durch Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung entwickelt werden: z.B. zu Formen der Unterstützung von Berufsanfängerinnen und Berufsanfängern durch erfahrene Fachkräfte, entsprechende Reflexionsgruppen oder Supervisionsangebote etc. Die Organisation solcher Angebote, z.B. die Qualifizierung von Anleiterinnen und Anleitern oder die Bereitstellung begleitender Seminare, wird als Anforderung an die Fort- und Weiterbildung formuliert (AGJ 2011, 2010).

- *Schaffung von Durchlässigkeit, Anerkennung von Abschlüssen*: Um die Arbeitsmarktchancen von Beschäftigten zu erhöhen, sind in den letzten Jahren – auf europäischer, aber auch nationaler Ebene – verschiedene Initiativen auf den Weg gebracht worden, die sich unter den Überschriften „Durchlässigkeit“ und „Anerkennung von Bildungsabschlüssen“ fassen lassen. Dazu zählen z.B. die Öffnung des Hochschulzugangs unter der Voraussetzung einer beruflichen Qualifikation, Vereinbarungen zur Anrechnung von außerhalb einer Hochschule erbrachten Leistungen, die Ausarbeitung von Qualifikationsrahmen, hier insbesondere des deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), mit dem Ziel, die verschiedenen innerhalb eines Lebenslaufs erworbenen Qualifikationen abzubilden und ihre Anschlussfähigkeit darzustellen (im Überblick Nürnberg/Kratz/Kovačević 2015). Angebote der Fort- und Weiterbildung gewinnen dabei insbesondere dann an Bedeutung, wenn sie vertikale Durchlässigkeit ermöglichen und Fachkräfte für Aufgaben auf höher dotierten Stellen qualifizieren (AGJ 2011). Auch die Frage nach dem Einbezug und der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens wird in diesem Kontext relevant und fordert zu entsprechenden strukturellen und organisationalen Anpassungen auf (BMBF 2008).
- *Ermöglichung von Fort- und Weiterbildung*: Ein weiteres Erfordernis der strategischen Nutzung von Fort- und Weiterbildung – für die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen oder aus arbeitsmarktpolitischen Erwägungen – ist, dass die regelmäßige Teilnahme von Fachkräften an hochwertigen Qualifizierungsangeboten ermöglicht wird. Dabei dürfte die Finanzierung eine entscheidende Rolle spielen. In diesem Zusammenhang wird u.a. betont, dass die Teilnahme an berufsbegleitenden Weiterbildungen nicht mehr nur als individuelle Entscheidung der Fachkräfte angesehen werden kann und entsprechend auch in einer Kostenübernahme bzw. Kostenbeteiligung durch den Anstellungsträger zum Ausdruck kommen müsste (AGJ 2011). Darüber hinaus werden auch öffentliche Bildungsinvestitionen im Weiterbildungssektor diskutiert (Käpplinger/Haberzeth/Kulmus 2013).
- *Schaffung von Anreizsystemen*: Die Debatte um strukturelle Voraussetzungen für die Fort- und Weiterbildung bezieht sich u.a. auch auf die Frage, inwiefern

die regelmäßige Teilnahme an berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahmen honoriert wird. Dabei geht es nicht nur um entgeltrelevante Anerkennungen wie z.B. berufliche Aufstiegschancen, sondern auch um alternative Anreizsysteme. Es ist zu klären, wie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter noch anderweitig von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen profitieren können (AGJ 2011).

- *Sicherung von Qualität*: Nicht zuletzt sind im Kontext strukturell-organisationaler Anforderungen Erfordernisse der Qualitätssicherung angesprochen. Es werden insbesondere die Förderung anwendungsbezogener Grundlagenforschung und die Festschreibung von Standards frühpädagogischer Fort- und Weiterbildung als Grundvoraussetzungen betrachtet, um die Qualität berufsbegleitender Qualifizierungsmaßnahmen sicherzustellen. Eine andere Strategie wird in der Verpflichtung zum Nachweis der Eignung der angestellten Weiterbildungnerinnen und Weiterbildungner – z.B. bezüglich Merkmalen wie Berufserfahrung in der Fachpraxis und in der Fort- und Weiterbildung, methodisch-didaktischer Qualifikationen etc. – durch den jeweiligen Anstellungsträger gesehen (ebd.).

2.2.3 Didaktisch-konzeptionelle Anforderungen

Didaktisch-konzeptionelle Anforderungen beziehen sich auf die konkrete Planung und Durchführung von Fort- und Weiterbildungsangeboten, d.h. auf die Gestaltung pädagogischer Prozesse. Im aktuellen Weiterbildungsdiskurs werden solche Anforderungen insbesondere mit dem Begriff der Kompetenzorientierung verbunden (Buschle/Gaigl 2015). Kompetenzorientierung steht vor allem für die Forderung, berufsbegleitendes Lernen nicht mehr schwerpunktmäßig an der Vermittlung spezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auszurichten, sondern an der Entwicklung der Fähigkeit, „Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.). Pädagogische Fachkräfte sollen in die Lage versetzt werden, im Kontext beschleunigten technologischen und sozialen Wandels „selbstständig und flexibel auf Veränderungen zu reagieren und konstruktiv neue Informationen und Erfahrungen zu verarbeiten“ (Leu/Kalicki 2014, S. 196). Über kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus rücken damit auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften in den

Blick; des Weiteren verschiebt sich die Perspektive von der Input- zur Outcome-Orientierung. Gemeint ist, dass das Nachdenken über die Gestaltung von Lernprozessen vom unmittelbaren Handlungsvollzug bzw. den zu bewältigenden Handlungssituationen und den hierfür erforderlichen Kompetenzen ausgeht. In dieser Sicht ist dann „nicht ‚Wissen‘ die Grundlage bzw. der Ausgangspunkt des pädagogischen Prozesses; Wissen findet sich in allen Prozessschritten und ist nicht ‚isoliert vorgeschaltet‘“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014b, S. 79). Dies impliziert dann auch, dass die Entwicklung professionellen Wissens und professioneller Kompetenz – vor dem Hintergrund spezifischer beruflicher Handlungssituationen – als hochgradig individualisierter Prozess verstanden wird: Professionelle Kompetenz entsteht in dieser Perspektive im Verlauf der Berufsbiografie sowohl durch die zunehmende Integration von unterschiedlichen fachwissenschaftlichen und lebensweltlichen Wissensinhalten, Deutungsmustern und Könnensfacetten als auch spezifischer Praxiserfahrungen – in enger Verbindung mit konkretem praktischen Handeln (Treptow/Faas 2015; Bromme 2008).

Für die Frühpädagogik haben Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch (2011) diese Perspektive konkretisiert und hierzu ein in der Fachdebatte vielfach beachtetes Kompetenzmodell vorgelegt. In Verknüpfung von Struktur- und Prozessmodellen pädagogischer Kompetenz unterscheiden sie auf analytischer Ebene grundlegend zwischen Handlungsgrundlagen (Dispositionen), Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung bzw. Handlungsvollzug (Performanz). Handlungsgrundlagen bzw. Dispositionen umfassen fachspezifisches theoretisches Wissen, habituelles und reflektiertes Erfahrungswissen, Situationswahrnehmung/-analyse, Motivation, Handlungspotenziale bzw. methodische Fertigkeiten sowie allgemein soziale Fähigkeiten. Sie gehen davon aus, dass diese grundlegend Einfluss auf die Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft und damit auch auf den konkreten Handlungsvollzug nehmen. Darüber hinaus weisen sie auch der professionellen Haltung (grundlegende pädagogische Werte und Einstellungen) eine wichtige Rolle zu. Letztere wird als „ein relativ stabiles, situationsabhängiges Element“ gedacht, das „im Sinne eines persönlichen, biografischen und berufsbiografisch geprägten Habitus ‚hinter‘ jedem professionellen Handlungsvollzug“

(Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014b, S. 79) liegt. Es wird davon ausgegangen, dass sich durch „den Erwerb und die Differenzierung von Wissen und vor allem durch konkrete praxisnahe und -relevante Erfahrungen, die im Rahmen einer Weiterbildung ermöglicht und reflektiert werden, (...) handlungsleitende Orientierungen verändern“ (ebd.) – und damit auch pädagogisches Handeln.

Während die Kompetenzorientierung im allgemeinen sozialwissenschaftlichen Diskurs aus unterschiedlichen Gründen nicht unumstritten ist (z.B. Cloos 2014; Pfadenhauer 2014; Veith 2014; Geißler/Orthey 2002), dominiert sie die aktuelle Debatte um Fort- und Weiterbildung (Friederich/Schelle 2015; Arnold 2012). Die Funktionalität von Fort- und Weiterbildung wird dabei nicht prinzipiell hinterfragt (hierzu Leu/Kalicki 2014). Vielmehr wird das Ziel ausgegeben, „die Kompetenzorientierung bei der Gestaltung und Durchführung von frühpädagogischer Weiterbildung umzusetzen“ – als „wichtiger Schritt in Richtung Professionalisierung der Fachkräfte“ (Buschle/Gaigl 2015, S. 110). Konkret angesprochen ist damit eine bestimmte didaktisch-konzeptionelle Ausrichtung des Weiterbildungsangebots, mit der nach Tina Friederich und Regine Schelle (2015) folgende Anforderungen verbunden werden:

- *Wissenschaftsbasierung*: Wissen stellt in allen Kompetenzstrukturmodellen ein wichtiges Teilelement dar. Die Bedeutung des Wissens wird zum einen mit dem Zusammenhang zwischen bereichsspezifischem Fachwissen und Unterrichtserfolg bzw. zwischen Wissen und pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen begründet (z.B. Mischo 2015; Brunner u.a. 2006); zum anderen wird wissenschaftliches Wissen aus unterschiedlichen Perspektiven als Basis für Reflexion und Begründung von Praxis angesehen (z.B. Milbradt/Thole 2015; Baumert/Kunter 2006). Entsprechend erscheinen theoretische Inhalte und Kenntnisse auch als zentrale Aspekte von Weiterbildungsmaßnahmen, wenngleich aktuell – im Zusammenhang mit der stärkeren Orientierung an den Outcomes – die Wissensvermittlung allein nicht mehr im Vordergrund steht. Vielmehr wird fachwissenschaftliches Wissen vor allem als Reflexionsfolie betrachtet, vor deren Hintergrund Praxissituationen und praxisbezogenes Handeln zu hinterfragen und weiterzuentwickeln sind (Hof 2002). Das Erfordernis der Wissenschaftsbasierung

- impliziert auch, dass das zugrunde gelegte Wissen möglichst aktuell und empirisch abgesichert sein sollte (Friederich/Schelle 2015).
- *Handlungsorientierung*: Ein weiterer grundlegender Aspekt von Kompetenzorientierung in der Weiterbildung ist die Ausrichtung an konkreten Handlungserfordernissen, zu deren Bewältigung befähigt werden soll. Dabei wird die mit dem Kompetenzkonzept verbundene Annahme relevant, dass professionelles Handeln nicht allein von Wissen, Erkenntnis etc. abhängt, sondern Wissen, Erkenntnis und Wahrnehmung – wie oben ausgeführt – immer schon Teil einer Handlung, d.h. in diese eingebettet sind. Vor diesem Hintergrund stellt die Berücksichtigung der Zirkularität von Kognition und Handeln eine spezifische Anforderung für die methodisch-didaktische Gestaltung von Fort- und Weiterbildung dar (ebd.). In den Blick gerät hier insbesondere die planvolle Bearbeitung praxisnaher Herausforderungen, verbunden mit einer reflexiven Auseinandersetzung mit den einzelnen Arbeitsschritten. „Wenn Lernende planvoll handeln dürfen, sammeln sie selbst ‚Erfahrungen‘. (...) Solche lernrelevanten Erfahrungen entstehen nicht einfach durch bloßes Erleben. Voraussetzung ist vielmehr eine aktive und bewusste Auseinandersetzung, d.h. eine ‚reflexive Verarbeitung‘ von Erlebnissen und deren ‚Symbolisierung‘ durch die Lernenden“ (Arnold/Müller 1993, S. 323). Solche handlungsorientierten Erfahrungsräume sollen im Rahmen konkreter Fort- und Weiterbildungsangebote ermöglicht werden.
 - *Ganzheitlichkeit*: Ein weiterer Aspekt, der mit Kompetenzorientierung verbunden wird, ist die Annahme, dass bei der professionellen Bearbeitung beruflicher Handlungssituationen verschiedene Kompetenzelemente und -facetten zusammenwirken: Wissen, Einstellungen, Motivation, Volition etc. (Baumert/Kunter 2006). Damit bezieht sich der Kompetenzbegriff auch auf spezifische Persönlichkeitsmerkmale und nimmt in diesem Sinne die „ganze Person“ in den Blick. Für die Konzeptualisierung und Durchführung von Fort- und Weiterbildung verweist dies auf die Anforderung, möglichst alle Kompetenzbereiche und Persönlichkeitsfacetten, die für die Bearbeitung und Bewältigung berufsbezogener Herausforderungen von Bedeutung sind, zu berücksichtigen und in den pädagogischen Prozess einzubinden (Friederich/Schelle 2015).
 - *Subjektorientierung*: Die Betrachtung professioneller Handlungskompetenz aus biografischer Perspektive macht darauf aufmerksam, dass berufliches Lernen und berufsbezogener Kompetenzerwerb in der Aus- und Weiterbildung immer an subjektiven Bildungs- und Sozialisationserfahrungen anschließen bzw. auf diesen aufbauen. Qualitative Studien zur Kompetenzentwicklung sozialpädagogischer Fachkräfte verweisen auf die Bedeutung biografischer Erfahrungen und individueller Lebensgeschichten für die Interpretation und Aneignung wissenschaftlichen Wissens (z.B. Rosken 2009; Flad/Schneider/Treptow 2008). In dieser Sicht steht der Kompetenzerwerb frühpädagogischer Fachkräfte in einem engen Zusammenhang mit Deutungsformen kindlichen Verhaltens, die auf eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Erinnerungs- und habituellen Sinnbeständen, auf dieser Basis begründeten Vorstellungen von Normalität und Differenz etc. beruhen (Faas/Treptow 2010). Vor diesem Hintergrund begründet sich die Orientierung an und die Berücksichtigung von individuellen biografischen Verläufen und Erfahrungen als zentrale Anforderung kompetenzorientierter Fort- und Weiterbildung (Friederich/Schelle 2015).
 - *Lernzielorientierung*: Die mit dem Kompetenzkonzept einhergehende Verschiebung der Perspektive von einer Input- zu einer Outcome-Orientierung führt zu einer Betonung des Könnens bzw. des beschreibbaren Verhaltens, das am Ende einer Qualifizierungsmaßnahme stehen soll. Auf dieser Grundlage gewinnt dann auch die didaktisch-konzeptionelle Ausrichtung an operationalisierten Lernzielen bzw. der Zielerreichung, wie sie im Rahmen des Konzepts einer lernzielorientierten Didaktik entwickelt wurde, an Bedeutung (ebd.). Wesentlich ist dabei die Strukturierung des didaktischen Handelns nach zentralen Arbeitsschritten wie der Lernplanung, Lernorganisation und Lernkontrolle (Kron 1994; Möller 1986). Für den Bereich der frühpädagogischen Weiterbildung wurden in dieser Denkrichtung zu vollziehende Handlungsschritte, die als Anforderungen an Weiterbildnerinnen und Weiterbildner zu verstehen sind, konkretisiert (Buschle/Gaigl 2015; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-

Gesemann/Pietsch 2011). Sie werden als zirkulärer Prozess gedacht und betreffen

- die Entwicklung einer „kompetenzorientierten Grundhaltung“, d.h. die Akzeptanz und Verinnerlichung der vorangegangenen beschriebenen kompetenzorientierten Anforderungen;
- das Absprechen von Zielen – vor allem mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, aber auch mit den Auftraggebern – hinsichtlich einer „kompetenzorientierten Grundhaltung“;
- die Berücksichtigung und Weiterentwicklung gegebener Rahmenbedingungen vor dem Hintergrund der vereinbarten Ziele;
- die Gestaltung von Lernprozessen entsprechend der getroffenen Lernziele, unter Berücksichtigung der Lernsituation in der Weiterbildung als auch der Handlungssituationen in Kindertageseinrichtungen;
- das Einschätzen, Dokumentieren und Rückmelden von Kompetenzzuwächsen, insbesondere dahingehend, ob Lernziele erreicht werden;
- die Vorbereitung und Begleitung des Praxistransfers, indem spezifische Strategien, wie z.B. die Einbindung der Einrichtungsleitung oder der Einrichtungsteams der Teilnehmenden, angewendet werden.

2.2.4 Ergebnisbezogene Anforderungen

Das zentrale Ziel frühpädagogischer Weiterbildung wird im Fachdiskurs vor allem darin gesehen, „die Qualität des Angebots zu verbessern, indem die Qualifikation des Fachpersonals erhöht wird“ (Buschle/Tippelt 2012, S. 202). Die bisher auf verschiedenen Ebenen konkretisierten Anforderungen sind insofern auch vor diesem Hintergrund zu sehen und müssen sich letztlich an diesem Anspruch messen lassen. Daraus erwächst das Erfordernis sicherzustellen und nachzuweisen, dass Weiterqualifizierung und Weiterqualifizierungsprogramme bzw. spezifische methodisch-didaktische Vorgehensweisen mit Kompetenzgewinnen und einer verbesserten Qualität pädagogischer Praxis einhergehen. Dies verweist letztlich auf die Notwendigkeit einer umfassenden Evaluation entsprechender Maßnahmen, einschließlich des Messens von Fortbildungseffekten.

Im eklatanten Widerspruch hierzu steht der Sachverhalt, dass für Deutschland bislang nur wenige empirische Daten zu den Wirkungen frühpädagogischer

Fort- und Weiterbildungsprogramme vorliegen (z.B. Faas/Dahlheimer/Thiersch 2016; Jungmann/Koch/Etzien 2013; Buschmann u.a. 2010). Noch größer ist das Forschungsdefizit, wenn man die Frage „what works“ fokussiert, d.h. auf die Aufdeckung konkreter Einflussfaktoren, die Auskunft über wirksame Formen und Gestaltungsweisen von Qualifizierungsmaßnahmen geben könnten. Abgesehen von einzelnen Befunden, zumeist aus internationalen Studien (z.B. Fukkink/Lont 2007), fußt die Begründung konkreter Programme bzw. methodisch-didaktischer Maßgaben vor allem auf theoretischen Ableitungen und Plausibilitätsannahmen (DJI/WiFF 2014). Ein Grund hierfür ist darin zu sehen, dass die Untersuchung von Einfluss und Effekten konkreter, praxisimplementierter Programme an Grenzen stößt, nicht zuletzt aufgrund der Komplexität möglicher Wirkfaktoren und des Problems ihrer Kontrolle (Faas/Dahlheimer 2015; Mervis 2004).

Aber auch hinsichtlich der Rezeption empirischer Studien besteht erheblicher Entwicklungsbedarf. Die Evaluationen entsprechender Maßnahmen, sofern sie überhaupt vorliegen, finden bislang kaum Eingang in die Fachdiskussion (hierzu auch Roßbach/Sechtig/Freund 2010). Dabei dürften auch hier spezifische Schwierigkeiten des Gegenstandsbereichs zum Tragen kommen. Qualifizierungsangebote und deren Erfolg lassen sich vielfältig „auf den klassischen Evaluationsebenen von Zufriedenheit, Lernerfolg (Kognitionen), Transfer (Handeln) und institutionellen Wirkungen untersuchen [...] sowie zusätzlich an den Wirkungen auf die Personen, mit denen die pädagogischen Akteure arbeiten (also z.B. Kindergartenkinder ...)“ (von Hippel 2011, S. 261), erfassen. Entsprechend unterschiedlich und oftmals schwer vergleichbar sind Evaluationsstudien, was sich auch auf ihre Rezeption und Berücksichtigung im wissenschaftlichen Diskurs auswirkt. Hinzu kommt eine nur begrenzt zu überblickende Vielfalt von Angebotsformen und -strukturen in der frühpädagogischen Weiterbildung, die im folgenden Überblick skizziert wird.

2.3 Formen der Weiterbildung

Allgemein werden Fort- und Weiterbildung als „kontinuierliches, berufsbegleitendes Lernen zur Ergänzung und Aktualisierung der in der Ausbildung erworbenen

Kenntnisse, als kumulative und berufslebenslange persönliche und professionelle Bildung oder als Stützmaßnahme zur Umsetzung von Bildungsreformen“ (Oberhuemer 2014, S. 136; zitiert nach von Hippel 2011) verstanden.

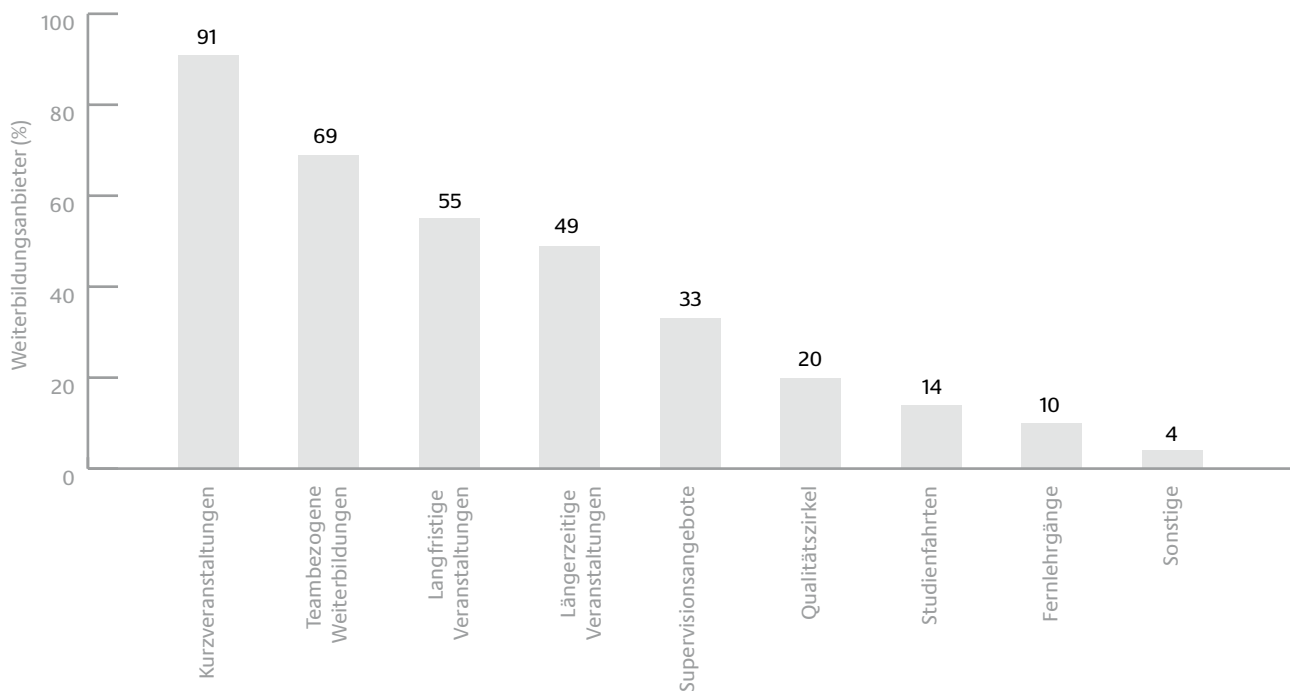
Fort- und Weiterbildung² können im Hinblick auf ihre öffentlich-rechtliche Verankerung, ihre Finanzierungsgrundlage sowie ihre Abschlüsse unterschieden werden. Eine weitere Systemisierungsmöglichkeit stellt der Grad der Regulierung dar³. Die extern durch gesetzliche und administrative Vorgaben geregelten Qualifizierungsmaßnahmen werden als Ausbildung verstanden. Charakteristisch für diese Maßnahmen sind der dadurch ermöglichte Zugang zu einer (neuen) Berufstätigkeit sowie die öffentliche Finanzierung. Die Qualifizierungsmaßnahmen können sowohl grundständig als auch berufsbegleitend an verschiedenen Bildungsorten stattfinden und umfassen beispielsweise Fachschulausbildungen, Hochschulstudiengänge sowie Externenprüfungen. Davon abzugrenzen sind die nicht durch öffentlich-rechtliche Vorgaben regulierten Qualifizierungsmaßnahmen, die als berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung verstanden werden. Diese Maßnahmen führen zu keinem neuen Berufsabschluss, sondern dienen der Weiterentwicklung der Kompetenzen für die momentane Tätigkeit. Eine weitere Gruppe, die eine gewisse Sonderstellung einnimmt, stellt die trägerregulierte Qualifizierung dar. Die Maßnahmen hierbei führen zwar nicht zu einem neuen Beruf, jedoch zu einer Spezialisierung und sind auf Landes- oder Trägerebene anerkannt. Die Mehrheit der Angebote gehört nach einer Erhebung der Weiterbildungsangebote von Katharina Baumeister und Anna Grieser (2011) der zweiten Gruppe, d.h. der Gruppe der nicht bzw. beliebig regulierten Qualifizierungsmaßnahmen, an (DJI/WiFF 2014; Diller 2014).

In der bundesweiten Befragung der Fort- und Weiterbildungsanbieter von Karin Beher und Michael Walter (2011) werden ebenfalls die Veranstaltungsformate im Angebot der Weiterbildungsinstitutionen erhoben. Diese werden hinsichtlich der zeitlichen Dauer folgendermaßen unterschieden: Unter Kurzzeitveranstaltungen werden Angebote wie Seminare, Lehrgänge und Kurse verstanden, die bis zu drei Tage dauern. Angebote bis zu einer Woche werden als längerzeitige Veranstaltungen bezeichnet. Langfristige Veranstaltungen reichen über den Zeitraum einer Woche hinaus. Hierunter fallen z.B. umfassendere Weiterbildungen und Fortbildungsreihen.

Anhand der Ergebnisse (vgl. Abb. 2) wird deutlich, dass die Kurzeitfortbildungen den größten Stellenwert besitzen. Bei mehr als 90% der befragten Weiterbildungsinstitutionen sind diese im Programm, gefolgt von teambezogenen Weiterbildungen und langfristigen Veranstaltungen. Formate wie Studienfahrten, Qualitätszirkel sowie Fernlehrgänge stellen hingegen sehr viel weniger Organisationen zur Verfügung.

2 Eine strikte Definitionstrennung zwischen Fortbildung als vornehmlich nicht anrechnungsfähigem und nicht formalem Kompetenzerwerb und im Gegensatz dazu Weiterbildung als formal und anrechnungsfähig, wie es im schulischen und Elementarbereich anderer Länder der Fall ist, scheint es in der Frühpädagogik in Deutschland nicht zu geben. In Landesgesetzen wird eher der Begriff Fortbildung gewählt, wohingegen WiFF die Bezeichnung Weiterbildung als Oberbegriff für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen führt (Oberhuemer 2012; von Hippel 2011).

3 Diese Unterscheidung wurde zu Beginn der ersten Projektphase bei WiFF vorgenommen (DJI/WiFF 2014).

Abbildung 2: Veranstaltungsformate im Angebot der Weiterbildungsanbieter (in %)

Quelle: Beher/Walter 2011, S. 25

Hinsichtlich des Verhältnisses von Angebot und Nachfrage der Veranstaltungsformate ist von einer hohen Übereinstimmung auszugehen (Beher/Walter 2011). Dabei ist nicht nur der Umfang der Weiterbildung selbst ein Qualitätsmerkmal und der große Anteil kurzfristiger Maßnahmen kritisch zu reflektieren, sondern es werden je nach Weiterbildungsform unterschiedliche Qualitätskriterien (siehe dazu Kapitel 5.1) besonders relevant. So dürfte Orientierungsqualität bei umfangreicheren Weiterbildungen eine besondere Rolle spielen, während gerade informellere Formate wie Qualitätszirkel oder Studienfahrten die Ergebnisqualität besonders im Blick behalten müssten. Die Verteilung der Angebote – wie in Abbildung 2 dargestellt – kann darüber hinaus selbst als Indikator für Strukturqualität verstanden werden.

2.4 Internationale Perspektive: Einordnung in den europäischen Kontext

Des Weiteren ist es sinnvoll, den Blick auf die Fort- und Weiterbildung im europäisch-internationalen Kontext zu richten. Hierzu liegt u.a. eine Studie von Pamela Oberhuemer (2012) vor, die einen Einblick in die Fort- und Weiterbildungslandschaft von sechs europäischen Ländern gewährt und damit die bereits bestehende Datenbasis beispielsweise der Studie „Systeme der Elementarbildung und Professionalisierung“ (SEEPRO) ergänzt. Die Länder Dänemark, England, Italien, Schweden, Slowenien sowie Ungarn wurden aufgrund ihrer unterschiedlichen Strukturmerkmale ausgewählt. Die Erhebung erfolgte anhand von Expertenberichten aus den entsprechenden Ländern mit dem Schwerpunkt der Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Die Ergebnisse zu den Aspekten „Fort- und Weiterbildungsträger“, „Fortbildungsrecht und Fortbildungspflicht“ sowie „Teilhabe/Freistellung/Finanzierung“ – in Bezug zur Situation in Deutschland – zeigt Tabelle 3.

Tabelle 3: Fort- und Weiterbildungsträger, Fortbildungsrecht und -pflicht sowie Teilhabe, Freistellung und Finanzierung im Vergleich

	Fort- und Weiterbildungsträger	Fortbildungsrecht und Fortbildungspflicht	Teilhabe/Freistellung/ Finanzierung
Dänemark	<ul style="list-style-type: none"> – berufsqualifizierende Hochschulen – Kommunen – private Träger 	<ul style="list-style-type: none"> – keine Rechtsgrundlage – teilweise vereinbarten Anspruch auf Fortbildung haben Leitungen der Kindertageseinrichtungen sowie pädagogische Assistentinnen und Assistenten 	<ul style="list-style-type: none"> – unterschiedliche Teilhabebedingungen je nach Finanzlage der Kommunen, Fortbildungsrichtlinien und Arbeitsbedingungen vor Ort – staatliche Stipendien für formale Weiterbildung
Deutschland	<ul style="list-style-type: none"> – frei-gemeinnützige Träger – privat-gewerbliche Organisationen – öffentliche Träger 	<ul style="list-style-type: none"> – keine Pflicht (Ausnahme: Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen) – in den meisten Bundesländern Anspruch auf Bildungsurlaub für Erzieherinnen und Erzieher (meist fünf Tage/Jahr) 	<ul style="list-style-type: none"> – Teilhabebedingungen je nach beruflicher Belastung, Genehmigung bezahlter Freistellung und Übernahme von Gebühren durch AG
England	<ul style="list-style-type: none"> – Kommunalbehörden – Hochschulen – private Träger – Einrichtungen der Erwachsenenbildung 	<ul style="list-style-type: none"> – Anspruch nur für qualifizierte frühpädagogische Lehrkräfte in staatlichen Kindertageseinrichtungen (fünf Tage/Jahr) 	<ul style="list-style-type: none"> – Finanzkürzungen im öffentlichen Sektor erschweren Teilhabe – hohe Kosten für Arbeitnehmer/innen und Arbeitgeber im nicht-staatlichen Sektor, häufig unerschwinglich
Italien	<ul style="list-style-type: none"> – staatliche Träger – Kommunen – private Träger 	<ul style="list-style-type: none"> – trägerspezifischer Anspruch (Staatsangestellte: 80 Stunden/Jahr; Angestellte von Kommunen: zwischen 80 und 240 Stunden/Jahr) 	<ul style="list-style-type: none"> – günstige Teilnahmebedingungen für Fachkräfte in Kommunen
Schweden	<ul style="list-style-type: none"> – Kommunen – Universitäten/Hochschulen – private Träger 	<ul style="list-style-type: none"> – grundsätzlich kein Anspruch auf bestimmte Anzahl an Tagen/Jahr – nicht verbindliche Regelung bei Kommunen: Schließung der Einrichtung für einrichtungsinterne Maßnahmen und Fortbildung (vier Tage/Jahr) – spezifische Pflichtveranstaltungen 	<ul style="list-style-type: none"> – auf Beantragung: Teilnahme an universitären Kursen während der Arbeitszeit

	Fort- und Weiterbildungsträger	Fortbildungsrecht und Fortbildungspflicht	Teilhabe/Freistellung/ Finanzierung
Slowenien	<ul style="list-style-type: none"> – öffentliche Träger (Nationales Bildungsinstitut, Konsultationseinrichtungen) – private Träger (Forschungs- und Entwicklungszentrum) – Hochschulen (wenn Angebot von Bildungsministerium genehmigt ist) 	<ul style="list-style-type: none"> – grundsätzlich rechtsverbindlicher Anspruch auf Fortbildung (fünf Tage/Jahr oder 15 Tage alle drei Jahre) – spezifische Pflichtveranstaltungen 	<ul style="list-style-type: none"> – Übernahme der Reisekosten, Anmeldegebühren und Übernachtungskosten (für Kernfachkräfte)
Ungarn	<ul style="list-style-type: none"> – regionale Konsultationseinrichtungen (für Krippenfachkräfte) – pädagogische Hochschulen (für Kindergartenfachkräfte) – akkreditierte Institutionen der Erwachsenenbildung (für beide Berufsgruppen) 	<ul style="list-style-type: none"> – Fortbildungspflicht sowohl für Krippenfachkräfte als auch für Kindergartenfachkräfte (um Beruf weiterhin ausüben zu dürfen) 	<ul style="list-style-type: none"> – Freistellung ist durch Finanzierung von Ersatzkräften v.a. bei kleinen Einrichtungen schwierig – Anmeldegebühren meist höher als staatliche Förderung (Teilkosten tragen Fachkräfte)

Quelle: Oberhuemer 2012; Oberhuemer/Schreyer 2010

Dänemark und Schweden weisen eine stark ausdifferenzierte akademische Weiterbildungslandschaft auf. Universitäten und Hochschulen stellen einen großen Anteil der Fort- und Weiterbildungsanbieter, während diese in Deutschland noch kaum eine relevante Größenordnung erreichen. Dagegen ist in Deutschland eine extreme Vielfalt der Fort- und Weiterbildungsträger sowie Veranstaltertypen vorhanden, wie sie in kaum einem anderen Land zu finden ist. Die Doppelrolle der Trägerverbände, die sowohl Arbeitgeber von frühpädagogischen Fachkräften und gleichzeitig einflussreiche Fort- und Weiterbildungsträger sind, scheint ebenfalls ein deutsches Spezifikum zu sein. Auffällig ist außerdem, dass öffentliche Weiterbildungsanbieter in anderen Ländern – beispielsweise die Kommunen in Dänemark, Schweden und Italien sowie die Kommunalbehörden in England – eine bedeutendere Rolle spielen als in Deutschland.

Ungarn hat als einziges der vorgestellten Länder eine Fortbildungspflicht. In den anderen Ländern bestehen teilweise Fortbildungsansprüche, die je nach Träger, Qualifikation und Region variieren können. Die Fortbildungspflicht wird in Deutschland sowie auch in anderen Ländern kontrovers diskutiert. Dennoch gibt es gemäß der SEEPRO-Studie bei über der Hälfte aller

EU-Länder Formen der verpflichtenden Teilnahme an Fortbildungen (Oberhuemer/Schreyer 2010).

Das Problem der Abhängigkeit der Weiterbildungsbeteiligung von der finanziellen Lage des jeweiligen Landes bzw. der Kommune oder des Trägers ist in nahezu allen Ländern erkennbar. Slowenien hebt sich mit der Übernahme aller Kosten, die bei einer Weiterbildung für Kernfachkräfte anfallen, von den anderen ab. Eine Besonderheit in Dänemark ist, dass alle Fachkräfte ein Stipendium beantragen können, wenn sie an einer formalen Weiterbildung teilnehmen wollen (z.B. auch OECD 2012a).

Was zu den jeweiligen Ländern an Informationen über die Aufgaben und Pflichten insbesondere in Bezug auf die Qualitätssicherung vorliegt, wird im Folgenden kurz erläutert. Die gängigen Qualitätsmanagementmodelle sowie die in Deutschland in der frühpädagogischen Weiterbildung eingesetzten Konzepte werden in den Kapiteln 3 und 4 dargestellt.

Dänemark

Die berufsqualifizierenden Hochschulen sind bei Weitem die größten Anbieter von Fort- und Weiterbildung in Dänemark, gefolgt von den Kommunen. Aber auch private Träger bieten Kurse insbesondere nicht-forma-

ler Art an. Hierbei ist das Diplom mit Schwerpunkt in öffentlicher Verwaltung das einzige Qualifizierungsangebot, für das private Fortbildungsträger eine Akkreditierung durch das Bildungsministerium und das Evaluierungsinstitut (EVA) benötigen. Seit 2008 müssen im Zuge des Bologna-Prozesses alle formalen Weiterbildungsangebote durch das Bildungsministerium akkreditiert werden.

England

In England ist das Spektrum der Fort- und Weiterbildungsanbieter im Bereich der Frühpädagogik sehr weit und reicht von Kommunalbehörden und Hochschulen über private Träger bis hin zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Die Kommunalbehörden, die die größten Anbieter darstellen, haben größtenteils Maßnahmen der Qualitätssicherung im Programm, die sich auf die Anbieter, deren Fortbildung durch die Kommunalbehörde gefördert oder eingekauft wird, beziehen.

Ebenfalls findet eine Verifizierung der Prozess- und Ergebnisqualität bei Maßnahmen zu anerkannten Qualifikationen durch die entsprechende Prüfungsbehörde statt. Meist sind nur diese Kurse, die eine Minderheit der Angebote darstellen, national gültig.

Italien

Da die einzelnen Kommunen ihre Kollektivverträge selbst unterschreiben, sind nur Aussagen über staatliche und private Träger möglich. Im staatlichen Bereich, mit Ausnahme der Universitäten, anerkannten Fachorganisationen sowie staatlichen Forschungsinstituten, werden z.B. die Akkreditierungskriterien für Fortbildungsträger jährlich geprüft. Diese beinhalten u.a. das Leitbild, innovative Fortbildungsmethoden sowie Monitoring und Evaluation.

Schweden

Die Nationale Bildungsagentur ist gesamtstaatlich für die Qualitätssicherung der Bildungseinrichtungen in Schweden verantwortlich. Hinsichtlich der Fortbildungsträger gibt es Unterschiede in der Rechenschaftspflicht. Bei den Angeboten der Kommunen läuft die Evaluation über die Rückmeldungen der Teilnehmenden, während für die Universitäten die Standards der Hochschulbildungsgesetze gelten. Private Träger hingegen sind nur sich selbst Rechenschaft schuldig und müssen bei schlechter Evaluation eventuell mit einem Teilnehmendenrückgang rechnen.

Slowenien

In Slowenien bieten verschiedene öffentliche und private Träger Fortbildung und Fachberatung an. Die nationale Bildungsagentur des Ministeriums für Bildung und Sport plant, organisiert und fördert u.a. Fort- und Weiterbildungen für das Bildungspersonal und führt öffentliche Ausschreibungen für Angebote durch. Welche Angebote der Fortbildungsträger, die sich beworben haben, in das offizielle Programm aufgenommen werden, liegt in der Entscheidung einer Expertenkommission. Diese werden auf der Homepage des Ministeriums veröffentlicht. Falls die Ziele mit der allgemeinen Politik für Fort- und Weiterbildung des Bildungspersonals übereinstimmen, dürfen Bewerbungen, die nicht in das offizielle Programm aufgenommen werden, auch Credit Points vergeben. Diese Prüfung erfolgt durch eine Akkreditierungskommission.

Ungarn

Für Krippenfachkräfte werden Fort- und Weiterbildungen von Institutionen der Erwachsenenbildung als auch von regionalen Konsultationseinrichtungen angeboten. Beim nationalen Institut für Familien- und Sozialpolitik können diese Träger jährlich einen Antrag auf Akkreditierung stellen. Die akkreditierten Angebote sind im gesamten Sozialwesen anerkannt. Pädagogische Hochschulen und akkreditierte Institutionen der Erwachsenenbildung stellen die Fortbildungsträger für Kindergartenfachkräfte dar. Die Angebote benötigen eine Genehmigung des Bildungsministeriums und sind im Gegensatz zu den Angeboten für Krippenfachkräfte nur im Kindergartenbereich anerkannt. Das Bildungsministerium veröffentlicht die akkreditierten Programme auf seiner Homepage und ist für deren Inspektion zuständig. Sowohl die Fortbildungsträger für Krippenfachkräfte als auch die für die Kindergartenfachkräfte haben Dokumentationspflicht.

Abschließend ist noch darauf hinzuweisen, dass die Daten und Informationen zu Strukturen frühpädagogischer Weiterbildungssysteme jenseits der genannten Quellen kaum systematisch aufbereitet sind oder schlichtweg fehlen. Im Hinblick auf Strukturen zur Qualitätssicherung in diesem Bereich liegen aus anderen Ländern praktisch keine Informationen vor.

3 Qualitätsmanagementmodelle

Qualitätsentwicklung in Bildungskontexten wird bereits seit einigen Jahrzehnten ebenso intensiv wie kontrovers diskutiert (im Überblick Klieme/Tippelt 2008; Helmke/Hornstein/Terhart 2000; für die Weiterbildung auch Meisel 1995), wobei sich die Linien des wissenschaftlichen Diskurses von dem Begriff der Qualität selbst (z.B. Kuper 2002; Harvey/Green 2000) über die Eignung und Weiterentwicklung von Qualitätsmanagementmodellen (z.B. Hartz/Meisel 2011) – zumindest in der Erwachsenenbildungsforschung – zu deren intendierten und nicht intendierten Wirkungen hin verlagert haben (z.B. Schmidt-Hertha/Tippelt 2014; Töpfer 2012; Hartz 2011; Hartz/Schrader 2009). In der Praxis der Erwachsenen- und Weiterbildung ist Qualitätsmanagement längst zu einem nahezu selbstverständlichen Element in den Einrichtungen und Organisationen geworden. Meike Weiland u.a. berichten 2010, dass über 80% der Einrichtungen im Feld der Erwachsenenbildung über ein Qualitätsmanagementsystem verfügen. Dabei werden allerdings vorrangig Einrichtungen erfasst, die allgemein zugängliche Bildungsangebote offerieren – also insbesondere öffentliche und private Träger, deren Angebote sich zunächst an alle Interessierten richten. Häufiger außerhalb von solchen Befragungen und Untersuchungen liegen spezifische Träger, die Angebote exklusiv für bestimmte Berufsgruppen vorhalten und insbesondere Träger, deren primäres Angebot nicht die Weiterbildung ist, sondern z.B. im Bereich der Sozialen Arbeit liegt. Gerade die Angebote zur Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte spielen sich häufig in diesen Segmenten ab, die unterhalb des Radars vieler Studien und repräsentativer Befragungen der Weiterbildungsträger liegen, und für die deshalb die Gültigkeit vieler Befunde zu institutionellen Qualitätsentwicklungssystemen in Einrichtungen der Erwachsenenbildung nicht ohne Weiteres als gültig angenommen werden können.

3.1 Aktueller Stand der Diskussion

Nach verschiedenen Kontroversen zu Sinn und Unsinn, Anschlussfähigkeit und Nicht-Anschlussfähigkeit von Qualitätsmanagement in Bildungskontexten liegen aus der Erwachsenenbildungsforschung inzwischen einige Befunde zur Wirkung von Qualitätsmanagement auf System-, Organisations- und Interaktionsebene vor. Auf Systemebene wird Qualitätsmanagement vor allem als Steuerungsinstrument in einem Feld verstanden, das sich immer stärker einer direkten staatlichen Regulierung entzieht. Aus systemtheoretischer und Governance-Perspektive ist nach den steuernden Akteuren zu fragen. Das Einwirken staatlicher Politik und Administration, von supranationalen Organisationen oder Akteuren aus dem Wirtschaftssystem auf die Verbreitung und Gestaltung von Qualitätsmanagement im Bildungsbereich wird vor dem Hintergrund deren je eigener Ziele und Steuerungslogiken diskutiert (Aust/Schmidt-Hertha 2012; Hartz/Schrader 2009).

Mit Blick auf die Weiterbildungsträger wird Qualitätsmanagement vor allem als zentrales Instrument einer kontinuierlichen Organisationsentwicklung begriffen, das zumindest potenziell Entwicklungsschübe in den Einrichtungen in Gang setzen kann. Allerdings zeigen die wenigen hierzu vorliegenden empirischen Studien, dass erstens eine grundsätzliche Verständigung über Fragen der Qualität von Weiterbildungsangeboten innerhalb der Einrichtungen bzw. ein Aushandeln eines geteilten Qualitätsverständnisses die Wirkung der Angebote nach innen und außen nachhaltig prägt (Franz 2015). Zweitens stellte sich heraus, dass die Einführung eines Qualitätsmanagementsystems hierfür zwar ein entscheidender Impuls sein kann, aber weder hinreichend noch zwingend notwendige Voraussetzung für den innerorganisationalen Dialog zur Qualität des eigenen Handelns sein muss (Hartz 2011). Drittens zeigen die Studien aber auch, dass die Einführung von Qualitätsmanagement in verschiedenen Fällen – über die sich allerdings aufgrund des qualitativen Forschungsdesigns keine probabilistischen Aussagen machen lassen – eben diese Verständigung über die Ziele, Ansprüche und Erwartungen an das eigene professionelle Tun der Weiterbildungnerinnen und Weiterbildungner in Gang gesetzt und so auch zu nachhaltigen organisationalen Entwicklungsschüben geführt hat (Hartz 2011; Heimlich 2003).

Dennoch bleiben die Effekte von Qualitätsmanagement auf die unmittelbare Lehr-Lern-Interaktion zumindest umstritten; und auch empirisch gelang es bislang nicht, Nachweise zu dessen Wirksamkeit auf der Ebene des konkreten Lehr-Lern-Geschehens zu liefern. Untersuchungen hierzu liefern jedoch Hinweise darauf, dass viele der aktuell verbreiteten Qualitätsmanagementmodelle Punkte adressieren, die für das unmittelbar Lehr-Lern-Geschehen relevant sind oder diese zumindest gut integrieren könnten (Töpfer 2012). Dazu gehören die Qualifikation der Lehrenden (Buschle/Gaigl 2015 für den Bereich Frühpädagogik) und die Angemessenheit der Inhalte ebenso wie die Qualität von Unterrichtsmaterialien oder das jeweilige Bildungsangebot rahmende Beratungsstrukturen. Dennoch muss klar sein, dass das unmittelbare Lehr-Lern-Geschehen sich in weiten Teilen einer Beschreibung oder Steuerung anhand von Indikatoren entzieht und somit entsprechende Qualitätssicherungsmaßnahmen einen gewissen Beitrag zur Qualität der einzelnen Angebote leisten, diese Qualität aber weder absichern noch garantieren können (Töpfer 2012). Dies liegt schon darin begründet, dass sich die Heterogenität von Zielgruppen hinsichtlich deren Vorwissens, Erwartungen und Interessenschwerlich in Qualitätsstandards widerspiegeln lässt und diese entsprechend für jedes Angebot adaptiert werden müssten. Umso vielversprechender und bedeutsamer sind allerdings Qualitätsmanagementsysteme in Weiterbildungssegmenten, die sich durch ein hohes Maß an Spezialisierung auszeichnen, also – wie im hier untersuchten Feld häufiger der Fall (siehe Kapitel 2.1) – ausschließlich Maßnahmen für eine bestimmte Berufsgruppe bzw. ein bestimmtes berufliches Handlungsfeld anbieten.

Ein Qualitätsmanagementmodell legt die Anforderungen an ein Qualitätsmanagementsystem fest. Diese dienen dem Lenken und Leiten der Qualität von Organisationen sowie dem Festlegen und Erreichen der Ziele. Die anfangs für den industriellen Bereich gedachten Modelle wurden im Laufe der Zeit für den Bildungsbereich angepasst und weiterentwickelt. Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an Modellen, die mit unterschiedlichen Schwerpunkten unterschiedliche Ziele verfolgen (Kalman 2012).

3.2 Qualitätsmanagementmodelle in der Erwachsenenbildung

Viele der Qualitätsmanagementmodelle, die heute im Feld der Erwachsenenbildung verbreitet sind, sind branchenunspezifisch. Sie wurden also für jegliche Art von Unternehmen – in ihrer Entstehung meist für die industrielle Produktion – konzipiert. Es gibt allerdings auch eine wachsende Zahl branchenspezifischer, speziell für (Weiter-)Bildungseinrichtungen entwickelter Qualitätsmanagementmodelle, von welchen vor allem die sogenannte Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) weit verbreitet ist. Im Gegensatz zu anderen Ländern – wie z.B. den Niederlanden (CEDEO) oder Italien (ISO) – konnte sich in Deutschland aber kein dominantes Qualitätsmanagementsystem durchsetzen; sondern die Pluralität und Vielfalt der Trägerlandschaft spiegelt sich auch in den eingesetzten Verfahren der Qualitätssicherung wieder. Im Vergleich mit anderen europäischen Ländern zeichnet sich Qualitätsmanagement in der deutschen Erwachsenenbildungslandschaft vor allem durch folgende Punkte aus: Es gibt keine direkte staatliche Einflussnahme oder Kontrolle im Bereich der Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung. Im Gegensatz z.B. zu Frankreich gibt es keine staatlichen Stellen, die flächendeckend die Einhaltung von Qualitätsstandards in der Weiterbildung überwachen oder dies für bestimmte Institutionen tun. Allerdings gibt es diese Einflussnahme im Bereich der SGB III-geförderten Weiterbildungsmaßnahmen über die Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV). Für die Vergabe von Aufträgen bzw. die Finanzierung von Teilnahmen setzt die Bundesagentur für Arbeit die Zertifizierung der Träger durch die AZAV voraus, die zwar einen besonderen Charakter aufweist, in ihren Grundstrukturen aber durchaus als Qualitätsmanagementmodell verstanden werden kann. Das AZAV-Zertifikat wird jedoch in der Regel auf Ebene der einzelnen Einrichtungen oder deren Teilbereiche vergeben und nicht auf der von uns untersuchten Ebene der Verbände und Trägerorganisationen. Ähnliche Akkreditierungsvorgaben gibt es in anderen Ländern (z.B. England, Irland) auch für Teilbereiche der Weiterbildung, die in besonderem Maße staatlich gefördert werden.

Jenseits der AZAV konzentrierte sich die staatliche Steuerung vor allem in den 1990er Jahren auf die

(Weiter-)Entwicklung und Vermarktung von Qualitätsmanagementmodellen in der Weiterbildung im Rahmen von Förderprogrammen und in Übereinstimmung mit europäischen Bestrebungen und Förderpolitiken.

Mit Blick auf die Verbreitung von Qualitätsmanagement in der deutschen Weiterbildungslandschaft lässt sich zum einen feststellen, dass diese inzwischen für den größten Teil der Weiterbildungsanbieter zum Standard gehört und zum Teil auch mehrere Systeme miteinander kombiniert werden. Zum anderen scheinen trotz einer großen Vielfalt von Qualitätsmanagementmodellen auf dem Markt drei davon besonders verbreitet und bekannt zu sein. Daher wird im Folgenden auf diese Modelle – ISO, EFQM, LQW –, die in der Weiterbildungslandschaft insgesamt einen Marktanteil von ca. 53% erreicht haben (Weiland 2011), vertiefend eingegangen.

3.2.1 DIN EN ISO 9001

Dieses Qualitätsmanagementsystem kann bis in das Jahr 1987 zurückverfolgt werden (damals noch als DIN EN ISO 9000) und ist in vielen Organisationen und Wirtschaftsbereichen zu finden. In der Weiterbildung arbeiten über ein Drittel der Einrichtungen (36%) mit diesem Zertifikat, womit es quantitativ zum mit Abstand bedeutsamsten Qualitätsmanagementmodell in der Weiterbildung avanciert ist (Weiland 2011). Die Qualitätsbemühungen der Normenreihe DIN EN ISO 9001 beziehen sich auf den kompletten Prozess der Qualitätsprüfung und nicht nur auf das Ende (von Hippel/Grimm 2010), nehmen also neben den Ergebnissen auch Ressourcen und Prozesse in den Blick. Sie wurde anfänglich in der industriellen Produktion eingesetzt und erst später von anderen Wirtschaftsbereichen übernommen. Zu Beginn der 1990er Jahre fand die Normenreihe großen Anklang, breitete sich rasch aus und setzte sich als international anerkanntes Zertifizierungssystem durch. Die Forderungen des produzierenden Sektors, nur mit qualifizierten Zulieferern zu arbeiten, die durch eine Zertifizierung Qualitätsnachweise erbringen, verhalf den ISO-Standards auch im Dienstleistungsbereich zum Durchbruch. Dienstleister, die vor allem für andere Unternehmen tätig waren, standen seit den 1990er Jahren zunehmend unter dem Druck, die Qualität ihrer Arbeit in einer Form zu dokumentieren, die auch an die Qualitätsmanagementmodelle ihrer Auftraggeber anschlussfähig war (Hartz/Meisel 2011). Die Normen-

reihe wurde mehrfach verschiedenen Anpassungen unterzogen, wobei gerade im Dienstleistungsbereich die Prozessorientierung deutlich zugenommen hat.

Die Überarbeitungen der DIN EN ISO können als Öffnung hin zu anderen Qualitätsmanagementmodellen gesehen werden und unterstützen eine umfassende Organisationsentwicklung. Die Firma CERTQUA – ein Unternehmen der Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft und des Wuppertaler Kreises e.V. (Wuppertaler Kreis/CERTQUA 2006) – etablierte die ISO-Normenreihe im Bildungsbereich (CERTQUA 2015a). CERTQUA hat sich auf die „Förderung und Zertifizierung von QM-Systemen, die [die] Qualität und Transparenz in der beruflichen Bildung“ (Hartz/Meisel 2011, S. 63) steigern, spezialisiert. Seit 1996 gilt sie als offizielle Zertifizierungsstelle. Die für den Bildungsbereich angepasste Normenreihe konzentriert sich auf die Prozessebene und eine systematische Fehlerverhütung, d.h. in Analogie zur industriellen Produktion steht die Vermeidung von Qualitätsverlust durch Optimierung und Überwachung von Abläufen im Fokus. Um die Qualität der Bildungsangebote systematisch zu entwickeln, setzt sich das Modell aus fünf Qualitätsmanagement-Elementen zusammen:

- Verantwortung der Leitung;
- Management und Ressourcen;
- Produktrealisierung;
- Messen, Analysieren, Verbessern;
- kontinuierliche Verbesserung des Qualitätsmanagementsystems.

Das ISO-Modell fordert durch diese Elemente zu einer systematischen Dokumentation der Ablauf- und Aufbauorganisation auf, die als Grundlage von Entwicklungsprozessen dient (Hartz/Meisel 2011). Sie gibt darüber hinaus Aufschluss über die Qualitätspolitik, Ziele und Funktionen eines Unternehmens und verlangt damit von den Organisationen, sich bezüglich ihrer eigenen Ziele und Politiken Klarheit zu verschaffen. Die DIN EN ISO gibt dabei lediglich einen bestimmten Rahmen vor, der von jedem Unternehmen je nach Schwerpunkt individuell umgesetzt werden kann. Um eine Zertifizierung zu bekommen, werden die dokumentierten Abläufe und Maßnahmen von einem Auditor geprüft, der anschließend einen Auditbericht verfasst. Dieser Bericht wiederum dient als Grundlage für die Zertifizierung (CERTQUA 2015a), womit die DIN EN ISO 9001 gegenüber anderen

Qualitätsmanagementmodellen mehr Gewicht auf die externe Begutachtung legt. Eine Zertifizierung hat eine Gültigkeit von drei Jahren, wobei CERTQUA stichprobenartig einmal pro Jahr Prüfungen der Zertifizierten vornimmt.

Positiv zu vermerken ist bei dieser Norm, dass den Einrichtungen durch die große Abstraktheit Raum zur Schwerpunktsetzung gegeben ist und sie sich über ihre Qualitätspolitik verständigen müssen. Aus diesem Grund kann die DIN EN ISO auf zahlreiche Einrichtungen angewandt werden. Durch die verbindlichen Zertifizierungsvorgaben wird zwar einerseits die Offenheit, einrichtungsindividuell vorzugehen, eingeschränkt, jedoch können durch diese Vorgaben die einzelnen Einrichtungen besser miteinander verglichen werden. Das Modell wird anhand von Fremdevaluationen, die die Einrichtung durch Prüfungen einschätzen und überwachen, umgesetzt, aber auch durch Selbstevaluationen, die zur Verbesserung und Reflexion der Organisation beitragen, begleitet. Auffällig bei diesem Modell ist, dass es den Kern der Weiterbildung – den Lehr-Lern-Prozess an sich – nicht ausdrücklich in den Fokus rückt, sondern sich vor allem auf solche Prozesse konzentriert, die den Lehr-Lern-Prozess rahmen. Damit ist ein wesentlicher Kritikpunkt an vielen Qualitätsmanagementsystemen angesprochen, der für die ISO-Norm besonders deutlich zutage tritt. Die einzelnen Normen adressieren vorrangig organisationale Strukturen zur Qualitätsprüfung und zur Optimierung von innerorganisationalen Prozessen und Abläufen. Um dabei für möglichst viele unterschiedliche Dienstleister (inkl. Bildungsdienstleister) anschlussfähig zu sein, bleiben die Vorgaben notwendigerweise relativ allgemein und beziehen sich vor allem auf das Qualitätsmanagement selbst, ohne konkrete Vorgaben und Anforderungen für Lehr-Lern-Arrangements zu formulieren. Die ISO-Norm führt u.a. folgende Punkte als zentral für die organisationale Qualitätsentwicklung auf:

- Kundenorientierung als systematische Ermittlung und Erfüllung von Anforderungen der Auftraggeber;
- Festlegung messbarer Qualitätsziele (z.B. Transferqualität angebotener Bildungsmaßnahmen);
- Entwicklung personeller und materieller Ressourcen;
- Angebotsentwicklung durch Ermittlung der Anforderungen sowie Kommunikation mit Kunden;

- Beschaffung von externen Leistungen (externe Referenten, Tagungsstätten, Lehrmitteln etc.) unter Qualitätsgesichtspunkten;
- Lenkung der Prozesse, die als für die Produktqualität maßgeblich eingeschätzt werden (z.B. Teilnehmerinformation, Anmeldeprozess, Ablaufplan für Lehrveranstaltungen);
- Lenkung von Überwachungs- und Messmitteln wie z.B. Eignungstests;
- Messung und Analyse der Qualität der Bildungsangebote sowie die darauf aufbauende Verbesserung (Wuppertaler Kreis/CERTQUA 2006).

Auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse fehlen der Norm verschiedentlich noch adäquate Kriterien. Die Qualität der Lehrenden wird über deren Profil und Fortbildungsaktivitäten erschlossen, auf die pädagogische Arbeit selbst wird wenig bis gar nicht eingegangen. Darüber hinaus ist es fraglich, ob die Zufriedenheit der Teilnehmenden einen „Indikator für die Qualität der Bildungsarbeit“ (Hartz/Meisel 2011, S. 66) darstellt. Diese Kritikpunkte gelten allerdings für viele andere Qualitätsmanagementmodelle in analoger Weise, da die meisten die Qualifikation der Lehrenden und die Zufriedenheit der Lernenden als zentrale Kriterien zur Bestimmung der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen heranziehen. Die ISO-Norm stellt eine Verbesserung der organisationalen Prozesse dar, die sich innerhalb von Weiterbildungseinrichtungen dann anbieten, wenn es zu Kooperationen mit anderen Bildungseinrichtungen kommt. Dadurch kann die Zertifizierung zur Sicherung und dem Erhalt von Kundenaufträgen bzw. Geschäftsbeziehungen beitragen (Hartz/Meisel 2011).

Seit Ende des Jahres 2010 existiert ein Qualitätsmanagementsystem, das speziell für Bildungseinrichtungen konzipiert wurde und den Lernprozess in den Mittelpunkt stellt – DIN ISO 29990:2010. Zu den Inhalten dieser neuen Norm zählen die Bestimmung des Lernbedarfs anhand verschiedener Elemente (CERTQUA 2015b) und das Management des Lerndienstleisters. Die zentrale Aussage der DIN EN ISO ist, dass die Prozessstruktur, also der Ablauf von Qualitätssicherungsmaßnahmen, das Kernstück des Qualitätsmanagementsystems ist (Pfitzinger 2010). Diese Prozessorientierung und ihre weite Verbreitung in unterschiedlichen Sektoren macht die Attraktivität dieses Modells auch für den Weiterbildungsbereich aus. Gleichzeitig wird mit der Weiterentwicklung –

der DIN ISO 29990:2010 – deutlich, dass es sich um ein Normen-Programm handelt, das zunächst für das produzierende Gewerbe entwickelt wurde. Für grundlegende Anforderungen an Bildungsanbieter – wie z.B. Teilnehmendenorientierung, Lernerfolge oder die Sicht der Lernenden als Ko-Konstrukteure von Qualität – bieten die Vorgaben und Schwerpunkte der ISO-Norm kaum Bezugspunkte. Letztlich sichert die ISO-Norm so zwar die Anschlussfähigkeit an andere Wirtschaftsbereiche und ist daher vor allem für kooperierende Unternehmen interessant; für die Lernenden kann sie aber kaum Qualitätsstandards in den konkreten Lernangeboten garantieren.

3.2.2 Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM)

Der Einsatz des EFQM-Modells erfolgt europaweit und ist in allen Wirtschaftsbereichen anwendbar. Es geht vorrangig um das Streben nach formulierten Höchststandards bzw. die organisationale Verankerung von Mechanismen, die eine kontinuierliche Analyse des Unternehmens im Abgleich mit diesen Standards ermöglichen. Die Bezeichnung ist auf die gleichnamige Stiftung namhafter Industriebetriebe zurückzuführen – die European Foundation for Quality Management (Mauch 2012), die zunächst einen Preis für das beste Qualitätsmanagement – den European Quality Award (EQA) – auslobte und aufbauend auf den hierfür entwickelten Kriterien später ein eigenständiges Qualitätsmanagementmodell entwickelte.

Inzwischen ist das Qualitätsmanagementmodell nicht nur in der Weiterbildung verbreitet – z.B. hat der Landesverband der Volkshochschulen in Bayern EFQM als Basis für das Qualitätsmanagementsystem genutzt, das er seinen Mitgliedshochschulen empfiehlt –, sondern auch an allgemeinbildenden (z.B. Kotter/Dell 2002; Fusstetter/Kotter 2002) und beruflichen Schulen (z.B. Hollweck/Böcker 2009; Harney/Schönfeld 2001) erprobt. Seine Bedeutung gewinnt dieses Modell in der Weiterbildung vor allem dadurch, dass es als Grundlage für eine Reihe nationaler und länderspezifischer Weiterentwicklungen diente. Im schulischen Bereich werden zwar positive Erfahrungen berichtet, gleichzeitig werden aber auch die Grenzen des Systems sichtbar, wenn es sich in den engen Schranken des Schulrechts entfalten muss (Mitterlechner 2002). Diese Hürden sind in anderen Bereichen so nicht gegeben.

Das EFQM-Modell ist als Instrument zur Qualitätsentwicklung mit einer Anleitung zur Selbstevaluation der Einrichtung zu verstehen. Bei diesem Modell wird zwischen Befähiger- und Ergebniskriterien unterschieden, d.h. es werden Ressourcen und Erreichtes gegenübergestellt. Auf beiden Seiten werden sowohl die Organisation beschrieben und analysiert als auch die Qualität der Organisation bestimmt. Die Befähiger-Kriterien spiegeln die Voraussetzungen wieder, die gegeben sein müssen, damit ein Unternehmen die (Dienst-)Leistungen in einer gewissen Qualität erbringen kann. Zu diesen Befähiger-Kriterien zählen: Führung, Mitarbeitende, Unternehmensprofil und -strategie, Ressourcen und Kooperationen sowie Prozesse (Schiersmann/Thiel/Pfitzenmaier 2001). Im Bereich „Mitarbeiter“ geht es unter anderem darum, wie das Potenzial der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter – also auch der Lehrenden – organisiert und weiterentwickelt werden kann, was vor allem Prozesse der strategischen Personalentwicklung innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen anspricht. Mit der Rubrik „Ressourcen und Kooperationen“ werden die Planung und das Management interner und externer Ressourcen angesprochen, wozu u.a. Räumlichkeiten und Materialien gehören und womit ein wichtiger Bereich der organisationalen Rahmung adressiert wird. Das Kriterium „Prozesse“ spricht z.B. in einem Unterpunkt die Pflege und Vertiefung von Kundenbeziehungen und damit auch die Ermittlung und Erfüllung von Bedürfnissen der Kunden an und rückt damit implizit Verfahren in den Blick, die die Eignung der Teilnehmenden für den jeweiligen Kurs überprüfen (ebd.). Die „Ergebnis“-Kriterien beziehen sich auf die von der Organisation gesteckten Ziele. Darunter lassen sich Bereiche wie mitarbeiterbezogene Ergebnisse, Ergebnisse der Einrichtung, kunden- und teilnehmerbezogene sowie gesellschaftliche Ergebnisse fassen (Aust/Schmidt-Hertha 2012). Innerhalb des Bewertungsrasters, das EFQM vorschlägt, sind die genannten Bewertungsbereiche unterschiedlich gewichtet, wobei ein erkennbarer Schwerpunkt auf die Kundenzufriedenheit (20% der Gesamtbewertung), den Geschäftserfolg (15%) und die Prozesse (14%) gelegt wird.

Langfristig soll beim EFQM-Modell die Basis zur Entwicklung einer lernenden Organisation geschaffen werden. Durch die Reflexion der internen Prozesse, genauer gesagt mit Hilfe der Logik eines Kreislauf-Modells, das sich an Demings Qualitätszirkel (Plan –

Do – Check – Act) anlehnt (Zollondz 2006), wird dies zu erreichen versucht – im Sinne einer Problemlösung durch Planung, Entwicklung, Umsetzung und Bewertung. Anhand unterschiedlicher Kriterien werden die Qualitätsanforderungen untersucht, während durch Selbstevaluation eine stetige Verbesserung angestrebt wird. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) nahm eine Anpassung des EFQM-Modells für die Weiterbildungsbranche vor, wodurch sich Volkshochschulen durch das EFQM zertifizieren lassen können (Hartz/Meisel 2011). Im Kern wird die im EFQM dominierende Logik der Selbstevaluation um die Möglichkeit einer systematischen Fremdevaluation erweitert (Mauch 2012).

Da das Modell anpassungsfähig konstruiert ist, bietet sich für jede Einrichtung die Möglichkeit, Qualitätsansprüche unterschiedlich zu definieren. Gerade die Vorstellung davon, was pädagogische Qualität ausmacht, kann so von der Einrichtung intern geklärt werden. Negativ formuliert prüft das Zertifikat also lediglich das Vorhandensein eines Systems zur Überprüfung der Erreichung von Zielen, die die zertifizierte Einrichtung frei definieren kann. EFQM stellt ein Gerüst dar, das von der Einrichtung genutzt werden kann, um sich dadurch mit anderen vergleichen zu können. Diese Vergleichbarkeit kann jedoch lediglich auf Basis der Verfahren und Begrifflichkeiten vorstattgehen, die inhaltliche Umsetzung bleibt einrichtungsspezifisch. Im Weiterbildungsbereich liefert EFQM eine wichtige Basis zur „Reflexion und Verbesserung interner Prozesse“ (Hartz/Meisel 2011, S. 71), die hier im Vordergrund stehen. Dies geschieht im Vergleich zur ISO-Norm nicht durch Fremdevaluation, sondern durch die eigene Beobachtung und Selbstevaluation. Der Lernprozess ist das zentrale Element, wobei die Befähiger-Kriterien und die Ergebnis-Kriterien Faktoren sind, die dem eigentlichen Lehr-Lern-Geschehen zeitlich vor- bzw. nachgelagert sind. Qualitätsmanagement im Sinne von EFQM wird keineswegs nur als Aufgabe der Führungsebene verstanden, sondern bezieht die Aktivität aller Mitarbeitenden ein. In Abgrenzung zur ISO-Norm sind Einrichtungen, die sich durch EFQM zertifizieren lassen möchten, weniger einem Imagedruck unterlegen, wie dies durch ISO-Zertifizierungen unterstellt wird, da durch die EFQM-Zertifizierung der Fokus auf die Selbstbeobachtung und Entwicklung hin zur lernenden Organisation gelenkt wird (Hartz/Meisel 2011).

3.2.3 Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW)

LQW wurde unter Beteiligung mehrerer Volkshochschul-Landesverbände, der Universität Leipzig und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung sowie der heute für die Zertifizierung verantwortlichen ArtSet GmbH ab 2000 speziell für den Weiterbildungsbereich entwickelt. Die Vorüberlegungen zur Entwicklung dieses Qualitätsmanagementmodells entstanden aus den bereits vorhandenen Modellen der DIN EN ISO und EFQM. Die Absicht war es, kein neues Modell zu entwickeln, sondern vielmehr die vorhandenen zusammenzufassen und zu adaptieren, um ein adäquates Modell für den Bereich der Erwachsenenpädagogik zu entwickeln. Das Modell zeigt, dass durch Steuerung zwar kein direkter Einfluss auf Lernprozesse genommen werden kann, dass aber die Umsetzung der Leitgedanken von LQW durch die Professionellen wesentlich zur Weiterentwicklung von Lernprozessen und -erfolgen beitragen kann (Hartz 2011).

Bereits 2001 fingen die ersten Einrichtungen der Erwachsenenbildung an, dieses Modell umzusetzen; und seit 2003 gibt es Einrichtungen, die nach diesem Modell zertifiziert sind. Mittlerweile wird die dritte Version (LQW 3) angewendet, und es liegen analoge Modelle für die Testierung von Schulen (LQS), Beratungseinrichtungen (KQB) und soziale Dienstleister (KQS) vor, wobei den Einrichtungen hinsichtlich der Dokumentation ihrer Qualitätsstandards ein relativ hoher Freiheitsgrad gewährt wird (Kalman 2012). Der Anforderungskatalog orientiert sich an der Leitidee des „gelungenen Lernens“ und nimmt vor allem die organisationale Weiterentwicklung in den Blick. LQW versucht, den Anforderungen und Logiken des Weiterbildungsbereichs in besonderer Weise gerecht zu werden. Dies geschieht letztlich auch dadurch, dass die Qualitätssicherungssysteme an die Ziele und das Selbstverständnis der jeweiligen Einrichtung angepasst werden, was aber eine klare Artikulation und Festlegung eben dieser Ziele und Leitbilder voraussetzt (Hartz 2011).

Als bereichsspezifisches Modell folgt LQW sechs grundlegenden Prämissen (Tödt 2008):

1. Der Lernende als Produzent von Bildung steht im Mittelpunkt aller Qualitätsbemühungen.
2. Es geht nicht nur um Qualitätssicherung, sondern in erster Linie um Qualitätsentwicklung.

3. Die Verbesserung der Organisation wird als reflexiver Prozess gestaltet, um der Reflexivität von Bildung gerecht zu werden.
4. LQW ist nicht nur ein externes Begutachtungsverfahren, sondern soll vor allem die Entwicklungspotenziale der jeweiligen Organisation beachten und freisetzen.
5. LQW lässt sich an unterschiedliche organisationale Bedingungen anpassen.
6. Die Vergleichbarkeit von Weiterbildungsorganisationen wird durch eine übergeordnete Qualitätssystematik hergestellt, um Organisationslernen durch wechselseitige Beratung zu ermöglichen. Hierfür war die Vernetzung der Einrichtungen, die mit LQW arbeiten, von Beginn an ein wesentliches Anliegen.

Diese Prämissen spiegeln sich – wie in Abbildung 3 dargestellt – im Qualitätsmanagementprozess des LQW-Systems wider. Der Prozessablauf beginnt mit einer Definition „gelungenen Lernens“ und einer Leitbildentwicklung, von der nach einer Evaluationsstudie entscheidende Entwicklungsimpulse ausgehen können (Hartz 2011). An diese interne Evaluation

schließt eine Maßnahmenentwicklung zu den einzelnen Qualitätsbereichen an. Dabei wird überprüft, ob die Mindestanforderungen erfüllt sind und darüber reflektiert. Gegebenenfalls werden Maßnahmen zur Anpassung und Verbesserung eingeleitet. Dieser Prozessschritt ist in einem Selbstreport zu dokumentieren, in dem einzelne Bereiche der Qualitätsentwicklung angesprochen werden und jeweils der Bezug zur Definition und zum Leitbild hergestellt werden soll. Die eigene Reflexion und Bearbeitung der Qualitätsbereiche bilden somit die Grundlage der externen Evaluation. Diese wird von zwei unabhängigen Gutachtern durchgeführt, die einerseits den Selbstreport bewerten und andererseits Beobachtungen und Besuche vor Ort vornehmen. Sind alle Mindestanforderungen in den Qualitätsbereichen erfüllt, wird der folgende Prozessschritt – der Abschlussworkshop – eingeleitet. Hierbei werden die Ergebnisse an die Verantwortlichen in der testierten Organisation rückgespiegelt und die weiteren Entwicklungsziele gemeinsam festgelegt. Diese Ziele wiederum bilden den Ausgangspunkt für weitere Qualitätsentwicklungen und Begutachtungen (Mauch 2012; Hartz/Meisel 2011).

Abbildung 3: Qualitätsentwicklungsverfahren nach LQW



Quelle: http://qualitaetsentwicklung.bkj.de/fileadmin/nutzer/GRAFIK_LQW.jpg (17.12.2015)

Das Modell verbindet die Selbstevaluation mit der Fremdevaluation, zielt auf eine dauerhafte Qualitätsentwicklung und versucht, den Eigenlogiken des Bildungsbereichs Rechnung zu tragen. Dies geschieht insbesondere, indem der Lernende nicht als reiner Konsument einer Dienstleistung verstanden wird, sondern als Ko-Produzent des zu erstellenden „Produkts“ – nämlich Bildung (Dieninghoff 2014). Der Teilnehmende soll entsprechend in den Mittelpunkt der Qualitätstestierung rücken, die auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung abzielt und gleichzeitig an die Größe der jeweiligen Einrichtung adaptierbar sein soll (Mauch 2012).

In der Praxis hat sich die Anwendbarkeit in unterschiedlichen Einrichtungen bereits bewährt. Wesentliche Elemente der ISO-Norm (Fremdevaluation) und der EFQM (Selbstevaluation) sind in LQW vereint und werden unter Berücksichtigung der Besonderheiten von Lehr-Lern-Prozessen an die Spezifität des Bildungsbereichs adaptiert. Die Einrichtungen sind durch LQW dazu angehalten, organisatorische Aspekte mit den pädagogischen Ansprüchen zu verbinden, um daraus Impulse für die eigene Qualitätsentwicklung abzuleiten. Wie bei den anderen vorgestellten Modellen fehlt jedoch auch hier der Bezugsrahmen, in dem die Qualitätsaussagen Gültigkeit haben (Hartz/Meisel 2011).

3.2.4 Gegenüberstellung

Die ISO-Normreihe und die Selbstbewertung nach EFQM wurden in anderen Wirtschaftssektoren entwickelt und erprobt und erheben den Anspruch, wirtschaftsbereichsübergreifende Qualitätsmanagementsysteme anzubieten. Diese Modelle greifen Themen wie Kundenorientierung, Prozessverbesserung sowie Fremd- und Selbstevaluation auf, kommen europaweit zum Einsatz (Hartz/Meisel 2011) und wurden für den Bereich der Weiterbildung nutzbar gemacht. Sie sind auch Grundlage und Ausgangspunkt verschiedener weiterer Qualitätsmanagementmodelle, die spezifisch für den Bildungsbereich entwickelt wurden – wie z. B. LQW, das primär für Weiterbildungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum konzipiert wurde und auch primär von diesen genutzt wird. Die sowohl regional als auch hinsichtlich der Segmente der Weiterbildungslandschaft sehr unausgewogene Verteilung der verschiedenen Qualitätsmanagementmodelle (z. B. dominiert die ISO-Norm eindeutig den Markt beruflicher Bildungsträger) hat verschiedene Ursa-

chen. Zum einen sind sie durch die unterschiedlichen Anforderungen privatwirtschaftlicher und öffentlicher Träger oder Anbieter berufsbezogener und allgemeiner Weiterbildung begründet. Zum anderen scheint gerade auf der Ebene von Trägerverbänden der Zeitpunkt des Einstiegs in das Qualitätsmanagement mitentscheidend. So waren z. B. in den 1990er Jahren noch keine spezifisch für den Weiterbildungsbereich entwickelten Modelle auf dem Markt. Demgegenüber scheinen inhaltliche Überlegungen zu den jeweiligen Konzepten des Qualitätsmanagements eher in den Hintergrund zu treten, was aber auch darauf zurückzuführen sein könnte, dass die Systeme den Trägern insgesamt viel Handlungs- und Gestaltungsfreiräume lassen und gleichzeitig in weiten Teilen ähnliche Grundideen aufweisen. Beispielsweise beziehen sich alle Modelle explizit oder implizit auf den sogenannten Deming-Zirkel (Zollondz 2006). Ein weiteres inzwischen sehr wesentliches Kriterium für die Wahl eines Qualitätsmanagementmodells ist auch dessen Anschlussfähigkeit an die Vorgaben der Arbeitsagenturen, wie sie in der AZAV geregelt sind. Für viele Weiterbildungsträger ist es wesentlich, den aufwändigen Zertifizierungsprozess durch die Arbeitsagenturen erfolgreich zu durchlaufen und mit dem eigenen Qualitätsmanagement Synergieeffekte zu schaffen. So werben inzwischen die meisten Qualitätsmanagementmodelle (inkl. der drei hier näher vorgestellten) mit ihrer AZAV-Kompatibilität.

3.2.5 Weitere Modelle

Neben den genannten sind in der deutschen Weiterbildungslandschaft noch einige weitere Qualitätsmanagementmodelle zu finden, die allerdings quantitativ nicht die gleiche Bedeutung erlangen (Weiland 2011). Hierzu zählen vor allem Zertifikate, die für einzelne Verbände oder auf Bundeslandebene entwickelt wurden. Zu den bekanntesten gehören das Zertifikat des Gütesiegelverbands (QVB) oder Zertifikate/Gütesiegel regionaler Zusammenschlüsse von Weiterbildungseinrichtungen (z. B. Weiterbildung Hessen e. V., Hamburger Prüfsiegel).

Im Kern beruhen aber alle genannten Systeme auf den gleichen Grundgedanken, viele rekurren auch explizit auf die ISO-Normenreihe oder EFQM. Im Zentrum steht die Befähigung einer Organisation zur kontinuierlichen Prüfung und Weiterentwicklung der eigenen Qualität auf unterschiedlichen Ebenen.

Dabei wird nicht nur die Lehr-Lern-Interaktion selbst – und diese meist nicht einmal primär – in den Blick genommen, sondern das gesamte organisationale Handeln im Hinblick auf Ressourcennutzung, Prozessoptimierung, Management und Ergebnisse im Sinne von monetärem Erfolg, aber auch der Kunden- und Mitarbeiterzufriedenheit.

Ebenfalls zu erwähnen ist die Arbeit der Stiftung Bildungstest, die als externer Dienstleister vor allem versucht, einen Beitrag zur Markttransparenz zu leisten (Töpfer 2002). Zwar sind die entsprechenden Testverfahren, mit denen die Qualität von Bildungsangeboten überprüft wird, kein Qualitätsmanagementsystem, da sie nicht primär auf die kontinuierliche Weiterentwicklung einer Organisation abzielen, sondern kurzfristig den Informationsbedarf von Weiterbildungsinteressierten zu decken versuchen. Dennoch können von den Bewertungen durch die Stiftung Bildungstest wichtige Impulse für die Qualitätsentwicklung bei Weiterbildungsanbietern ausgehen.

Im Bereich der frühpädagogischen Fort- und Weiterbildung scheinen insbesondere zwei Qualitätsmanagementmodelle – die DIN ISO Normenreihe und das EFQM-Modell – wesentliche Orientierungspunkte darzustellen. Dies wird nachfolgend deutlich.

4 Qualitätsmanagementmodelle und -konzepte der Träger

Aus den in Abschnitt 2.1 vorgestellten drei großen Sektoren *Staatssektor* (4.1), *Non-Profit-Bereich* (4.2) und *Marktsektor* (4.3) wurden Qualitätsmanagementkonzepte von frühpädagogischen Fort- und Weiterbildungsanbietern untersucht. Die größten Träger wurden im September 2015 gebeten, die entsprechenden Handbücher bzw. Dokumente zur Verfügung zu stellen. Die Analyseergebnisse zu den Anbietern, von denen eine Rückmeldung vorliegt, werden im Folgenden dargestellt. Nach einer kurzen Information zur jeweiligen Einrichtung werden das eingesetzte Qualitätsmanagementsystem sowie das zugrundeliegende Qualitätsverständnis auf der Basis der vorhandenen Dokumente sowie der Informationen auf den entsprechenden Homepages erläutert und daran anknüpfend – falls vorhanden – die Qualitätsbereiche aufgeführt. Eine Synopse gibt abschließend einen Überblick über die Qualitätsmanagementmodelle und -konzepte der Anbieter. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet.

4.1 Landesjugendämter

In der Struktur der Jugendhilfe in Deutschland sind die Landesjugendämter überörtliche Träger der öffentlichen Jugendhilfe. Sie vermitteln zwischen den freien Trägern, den örtlichen öffentlichen Trägern und der obersten Landesjugendbehörde und nehmen gegenüber der örtlichen Jugendhilfe eine beratende und unterstützende Funktion ein (Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter 2016a; Tintner 2016). Dass Fortbildung und Praxisberatung von zentraler Bedeutung für die Erhaltung und Weiterentwicklung der Fachlichkeit der Jugendhilfe sind, zeigt sich im Sozialgesetzbuch (SGB) VIII. Demzufolge sind sowohl der überörtliche Träger für die „Fortbildung von Mitarbeitern in der Jugendhilfe“ (§ 85 Abs. 2 SGB VIII) zuständig als auch nach § 85 Abs. 3 SGB VIII und § 72 die örtlichen Träger.

Des Weiteren verpflichtet das Kinder- und Jugendhilfegesetz die Jugendämter, mit dem Träger der Einrichtung der Jugendhilfe oder seinem Verband Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen zu schließen (§ 78b Abs. 1 SGB VIII). Letztere umfassen „Grundsätze und Maßstäbe für die Bewertung der Qualität der Leistungsangebote sowie geeignete Maßnahmen zu ihrer Gewährleistung“ (§ 78b Abs. 1(3) SGB VIII).

Alle Landesjugendämter sind in der Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (BAG) zusammengeschlossen mit dem Ziel einer bundesweit einheitlichen Gestaltung der Leistungen und Angebote sowie der Sicherung und Weiterentwicklung der fachlichen Standards in der Praxis (BAG 2016b). Im Jahr 1994 wurden von der BAG die Empfehlungen „Fortbildung und Praxisberatung in der Jugendhilfe – Aufgaben und Schwerpunkte“ verabschiedet. Daran anknüpfend wurde 1999 ein „Leitfaden zur Qualitätsentwicklung in der Fortbildung der Landesjugendämter“ erarbeitet. Im Folgenden wird das Fortbildungskonzept des Landesamtes für Soziales, Jugend und Versorgung Rheinland-Pfalz (LSJV) vorgestellt, das auf diesen beiden Dokumenten beruht (Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung Rheinland-Pfalz 2007).

4.1.1 Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung Rheinland-Pfalz (LSJV)

Das LSJV mit Standorten in Mainz (Zentrale), Koblenz, Landau und Trier ist in Rheinland-Pfalz der überörtliche Sozialhilfeträger, das Landesjugendamt, die Versorgungsverwaltung sowie die obere Gesundheitsbehörde (LSJV 2016). Die Umsetzung des Fortbildungsauftrags des Landesjugendamtes wird sowohl von den Fachreferaten als auch vom Fortbildungsreferat, dem Sozialpädagogischen Fortbildungszentrum (SPFZ), wahrgenommen. Das SPFZ bietet arbeitsfeldübergreifende Angebote an und stellt seine Expertise zur Planung und Durchführung von Veranstaltungen zur Verfügung. Des Weiteren soll das Zentrum Impulse für Fortbildungsaktivitäten des Landesjugendamtes geben und diese bündeln.

Im Jahr 2007 entwickelte eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertretern aller Referate des Landesjugendamtes, das „Fortbildungskonzept des Landesjugendamtes Rheinland-Pfalz“. Ziel dieser Konzeption ist die Darstellung der Standards und Leistungen im Bereich der Fortbildung und Praxisberatung, die im Folgenden näher erläutert werden. Hierdurch soll Transparenz

bezüglich der Angebots- und Arbeitsstrukturen sowie der Wirkmechanismen im Bereich der Fortbildung geschaffen werden (LSJV 2007).

Qualitätsbereiche

Übergeordnete Ziele von Fortbildung und Praxisberatung sind die fachliche Weiterentwicklung in der Praxis der Jugendhilfe sowie die personelle und organisationsbezogene Weiterentwicklung. Die Konzeption sieht einen zielgruppenorientierten Ansatz für den Bildungsprozess vor und differenziert die Zielgruppen nach beruflicher Qualifikation, Arbeitsfeld und Funktion.

Der Planung des Fortbildungsangebotes soll eine umfassende Bedarfsanalyse vorausgehen, die mithilfe einer Vielzahl von beschriebenen Verfahren durchgeführt werden kann. Das Vorgehen bei der Überführung des erhobenen Bedarfs in für die Zielgruppen entsprechende Angebote erfolgt in fünf vorgegebenen Schritten, angefangen bei der Priorisierung des wahrgenommenen Bedarfs über dessen Präzisierung, die Auswahl der Angebotsform, die Verankerung bei den Zielgruppen bis hin zur Realisierung des Angebotes.

Bei der Durchführung von Angeboten wird zunächst der zugrundeliegende Lernbegriff erläutert. Dieser basiert auf der kognitiv-konstruktivistischen Theorie und begreift Lernen als einen dialogischen und hauptsächlich selbstbestimmten Prozess. „Die Qualität von Fortbildungsangeboten entsteht aus dem Zusammenwirken von klarer inhaltlicher und didaktischer Planung, methodischer Umsetzung und einem hohen Maß an kundiger Teilnehmer- und Prozessorientierung“ (LSJV 2007, S. 17). Welche Angebotsform gewählt wird, hängt vom Ziel und Anlass einer Veranstaltung ab. Methodenvielfalt und Methodenwechsel sollen den Lernprozess unterstützen. Im Konzept werden Kriterien für die Auswahl von bestimmten Methoden genannt. Die Regelung der Rahmenbedingungen umfasst Ausschreibungstexte, Anmeldeverfahren sowie Standards der Tagungshäuser. Das Landesjugendamt geht von einer Finanzierung der Übernachtungs- und Verpflegungskosten durch die Arbeitgeber der Teilnehmenden aus. Bei Veranstaltungen mit freien Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern werden Kosten für Honorare teilweise über Beiträge der Teilnehmenden finanziert.

Die Evaluationsverfahren orientieren sich an den Qualitätsdimensionen Strukturqualität, Prozessquali-

tät und Ergebnisqualität. Das Fortbildungskonzept ordnet den drei Dimensionen jeweils Qualitätskriterien zu und stellt verschiedene Evaluationsverfahren wie beispielsweise mündliche oder schriftliche Befragung vor. Abschließend werden im Konzept die Kompetenzprofile von in der Erwachsenenbildung Tätigen, das Auswahlverfahren von freien Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie die Kooperationsbeziehungen des Landesjugendamtes beschrieben (LSJV 2007).

4.2 Freie Träger der Wohlfahrtspflege

4.2.1 Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege e.V. (BAGFW)

Die Freie Wohlfahrtspflege organisiert sich vor allem in den sechs Spitzenverbänden, die in der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege e.V. (BAGFW) zusammenarbeiten:

- Arbeiterwohlfahrt (AWO);
- Deutscher Caritasverband (DCV);
- Der Paritätische Gesamtverband (Der Paritätische);
- Deutsches Rotes Kreuz (DRK);
- Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung;
- Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST).

Qualitätsmanagement

Eine verbandsübergreifende Qualitätsmanagement-Strategie der Wohlfahrtverbände wurde von der BAGFW im Jahr 2004 entwickelt. Die Verbände der Freien Wohlfahrtspflege vertreten – basierend auf den anerkannten europäischen Normen – den Ansatz eines umfassenden Qualitätsmanagements und orientieren sich entsprechend an den in Europa anerkannten Modellen DIN EN ISO 9001ff. und dem EFQM-Modell für Excellence.

Neben einer Plattform, die über die Qualitätsmanagement-Grundsätze der Spitzenverbände informiert, sind die BAGFW-Grundsatzpapiere beispielsweise über die „Qualitätsziele der Wohlfahrtsverbände zur Erreichung ihrer spezifischen Dienstleistungsqualität“ mit normativen Empfehlungen für das Qualitätsmanagement in den Wohlfahrtsverbänden Ergebnis der Zusammenarbeit.

Auf Basis der normativen Grundlagen sowie ihrer jeweiligen Wertorientierung definieren die einzelnen Spitzenverbände ihre verbandspezifischen Qualitätsstandards und -leitlinien. Diese sind häufig in Rahmenhandbüchern zum Qualitätsmanagement auf Bundesebene dokumentiert (Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege 2016c, 2014, 2012).

Basierend auf einer Werte- und Entwicklungsorientierung wird Qualität in der Qualitätsmanagement-Politik der Freien Wohlfahrtspflege als „Ergebnis von dynamischen Prozessen“ (BAGFW 2014, S. 4) verstanden. Grundlegend für Qualität ist der Dialog beispielsweise zwischen dem Dienstleister und den Nutzerinnen und Nutzern sowie zwischen dem Kostenträger und dem Leistungserbringer.

Die BAGFW verfolgt zur zielorientierten Steuerung der Qualität einen Managementansatz, in dem Personal und Finanzen in enger Verbindung mit Qualität gesehen werden. Die Dienstleistungsqualität erfolgt auf verschiedenen Ebenen wie Struktur-, Prozess- und Ergebnisebene, und zur Erreichung einer verlässlichen und nachprüfaren Qualität werden Fachlichkeit, Werteorientierung und gesetzliche Forderungen integriert.

Die Qualitätsmanagement-Politik der Wohlfahrtsverbände stellt die „normative Grundlage für die formulierten Qualitätsziele“ (BAGFW 2014, S. 9) dar. In Abgrenzung zu anderen Leistungsanbietern werden Besonderheiten der Freien Wohlfahrtspflege formuliert, wodurch sowohl national als auch international Verlässlichkeit und Verbindlichkeit hergestellt werden soll (BAGFW 2014).

Qualitätsbereiche

Folgende Qualitätsziele sowie -bereiche werden im Qualitätssystem der BAGFW formuliert: Leitbildorientierung, Orientierung an den Nutzerinnen und Nutzern, Ziel- und Wirkungsorientierung, Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterorientierung, Orientierung an Gemeinwesen und Gesellschaft, Vertragspartnerschaft, nachhaltige Entwicklung und Ressourcenorientierung sowie Management der Qualität.

Zu jedem Bereich werden Qualitätsanforderungen genannt und durch Prüfkriterien für die Praxis anwendbar gemacht sowie „Beispiele und Hinweise zur Ableitung ergebnis- und wirkungsorientierter Kennzahlen“ (BAGFW 2014, S. 9) vorgestellt. In Bezug auf die Qualitätsdiskussion in der Fort- und Weiterbildung ist

insbesondere der Bereich Mitarbeiterinnen- und Mitarbeiterorientierung relevant. Dieser beinhaltet die Förderung und Mitwirkung der Mitarbeitenden auf allen Hierarchieebenen. Die Dienstleistungsqualität ist von der Qualifizierung, vom Engagement und der Motivation des Personals abhängig. Durch Personalentwicklung, Aus-, Fort- und Weiterbildung sollen diese Faktoren gefördert werden (BAGFW 2014).

4.2.2 Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (AWO)

Die AWO wurde im Jahr 1919 gegründet und ist heute ein Spitzenverband der Freien Wohlfahrtspflege in Deutschland. Ihrem Handeln liegen die Grundwerte Solidarität, Freiheit, Toleranz, Gleichheit und Gerechtigkeit zugrunde. Die AWO gliedert sich bundesweit in 30 Landes- und Bezirksverbände, 404 Kreisverbände und 3.662 Ortsvereine. 197.000 hauptamtliche Mitarbeitende sind in rund 14.000 Einrichtungen und Diensten tätig. Die AWO wird von 75.000 Ehrenamtlichen sowie 362.000 Mitgliedern unterstützt. Der Bundesverband setzt sich für die politischen Interessen des Gesamtverbandes auf Bundes- und europäischer Ebene ein (BAGFW 2016a; Arbeiterwohlfahrt 2016b, 2016c).

Die Arbeiterwohlfahrt bietet eine Vielzahl von Fortbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten an, wobei insbesondere die AWO Bundesakademie für die Planung, Organisation und Durchführung zuständig ist. Die Zielgruppe besteht sowohl aus haupt-, neben- und ehrenamtlichen Mitarbeitenden der AWO als auch aus Fach- und Führungskräften der Sozialwirtschaft (AWO 2016a).

Qualitätsmanagement

Die AWO entschied bereits Ende der 1990er Jahre, dass die Entwicklung und Etablierung eines Qualitätsmanagementkonzepts für Soziale Arbeit unabdingbar sei, um die Zukunftsfähigkeit der AWO zu sichern. Darüber hinaus wurde ein Leitbildprozess entwickelt, um sich den Werten und Überzeugungen als Grundlage ihres Handelns zu vergewissern. Gleichzeitig soll dieser das Profil der AWO schärfen, Werthaltungen stärker in den Alltag einbinden und Konsequenzen für die Verbandsstruktur aufzeigen. Aus diesen Entwicklungen ist ein Qualitätsmanagementkonzept der AWO hervorgegangen, das zum einen das Qualitätsmanagement als Methode der Steuerung, des Controllings und der Verbesserung versteht und zum

anderen inhaltliche Qualitätsanforderungen enthält, die dem Leitbild entstammen. Das integrierte Qualitätsmanagementkonzept wurde von 1999 bis 2001 von der Interessensgemeinschaft QM entwickelt und verbindet die Qualitätsmanagement-Normen des DIN EN ISO 9001 und die abgeleiteten Qualitätskriterien aus dem Leitbild der AWO. Es basiert auf dem Total Quality Management-Ansatz, der die Beziehung zur Kundin bzw. zum Kunden betont. Dabei spielt das Qualitätsmanagement als Führungsinstrument auf unterschiedlichen Ebenen wie der Einrichtung-, Träger- und Verbandsebene eine Rolle. Mit der Berücksichtigung der Trägerebene werden alle mittelbaren wie auch unmittelbaren Aspekte, die die Qualität der Dienstleistung beeinflussen können, einbezogen. Um eine hohe Qualität der sozialen Dienstleistungen zu gewährleisten, ist jeder soziale Betrieb der AWO dazu verpflichtet, das AWO-QM-Konzept anzuwenden. Im Tandem-Konzept verknüpft die AWO ihre Normen mit den ISO-Normen, die jeweils den gleichen Stellenwert besitzen. Die Managementbereiche Sozialmarketing, Risikomanagement, Management freiwilliger sozialer Arbeit, Management von Gebäuden und Sachausstattungen, Personal- und Finanzmanagement werden einbezogen. Somit stellt das AWO-Tandem-Konzept ein umfassendes integriertes Managementkonzept dar. Für nahezu jeden Arbeitsbereich der Sozialen Arbeit wurden seit dem Jahr 2000 AWO-Normen erarbeitet, die alle drei Jahre überarbeitet werden (AWO 2015).

Qualitätskriterien

Die AWO-Norm „Dienstleistungen in den Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung/Schulen“ (Stand: 23.10.2013) regelt den Bereich der AWO-Akademien. Die darin enthaltenen Qualitätskriterien werden im Folgenden näher beschrieben. Zu den Grundlagen (Punkt 1) zählen das *Leitbild* einer Einrichtung und die *Konzeption*, die die Zielgruppen und Ziele sowie Methoden und Standards unter Berücksichtigung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse und gesellschaftlicher Entwicklungen einschließt. Die Dienstleistungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung (Punkt 2) lassen sich in sechs Unterkriterien fassen: Die *Grundsätze der Angebotsplanung* enthalten die Beachtung der bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Interessen sowie die Analyse der Bedarfssituation zur zielgruppenbezogenen Angebotsentwicklung. Die *Planung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen* umfasst die

Festlegung von Curricula für die einzelnen Angebote, die Definition der entsprechenden Zugangsvoraussetzungen wie auch die Akquise von Unternehmen für spezifische Maßnahmen. Systematische Verfahren zur Auswahl des Lehrpersonals, Vertragsgestaltung, Durchführung von Referenten-Monitoring sowie das Bereitstellen der Träger-Informationsmappe und weiteren wichtigen Informationen für das Lehrpersonal fallen in den Bereich *Auswahl und Management der Honorarkräfte*. Das Kriterium *Gewinnung von Teilnehmern/Teilnehmerinnen und Schülern/Schülerinnen* soll die kundenorientierte Kommunikation sowie Anmeldung, Eignung, Vertragsgestaltung und Datenerfassung der Teilnehmenden sicherstellen. Es folgen mit der *Umsetzung der Bildungsprozesse* alle Maßnahmen zur Planung, Durchführung, Überprüfung und Verbesserung des Prozesses wie Ablaufplanung, entsprechende Ausstattung, Durchführung und Dokumentation von Unterricht und Prüfungen, Evaluation etc. Die *Leistungsabrechnung* bezieht sich auf die Sicherstellung der Abrechnungen nach Geschäftsbedingungen und jeweiligen Kostenträgern. Das Qualitätskriterium *Interne Organisation und Kommunikation* (Punkt 3) umfasst die Sprechzeiten, Teambesprechungen und deren Dokumentation, die Sicherstellung von Vertretungsfällen sowie die Dienstplanerstellung mit regelmäßiger Einbeziehung der Mitarbeitenden. Das Erstellen von Statistiken und Aufzeichnungen über die Dienstleistung, die regelmäßige Evaluation des Dienstleistungsprozesses sowie die Einbeziehung der Ergebnisse in die Verbesserung werden zur *Dokumentation und Evaluation* (Punkt 4) gezählt. *Kooperation und Vernetzung* (Punkt 5) soll die Kooperationen sowohl regional als auch überregional regeln. Im Bereich *Umgang mit Eigentum der Kundinnen und Kunden* (Punkt 6) werden der Schutz von Eigentum bzw. Daten sowie ein Verfahren zur Schadensregulierung angesprochen. Schadensreduzierung ist auch bei der *Handhabung und Lagerung von Waren, Arbeitsmitteln und Prüfmitteln* (Punkt 7) relevant. Das Kriterium der *Externen Überprüfungen* (Punkt 8) soll die Vorbereitung und Begleitung der Prüfungen, die Auswertung der Ergebnisse und die anschließenden Verbesserungsmaßnahmen gewährleisten (AWO 2013).

4.2.3 Deutscher Caritasverband e.V. (DCV)

Der DCV ist der Wohlfahrtsverband der katholischen Kirche in Deutschland mit Sitz in Freiburg im Breisgau.

Er setzt sich aus 27 Diözesan-Caritasverbänden mit 535 Regional- und Orts-Caritasverbänden sowie 17 Fachverbänden zusammen. Mehr als 559.000 voll- und teilzeitbeschäftigte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind in derzeit 24.646 Einrichtungen der Caritas beschäftigt. Zusätzlich engagieren sich etwa 500.000 Menschen ehrenamtlich (BAGFW 2016a).

Qualitätsmanagement

In der Satzung des Deutschen Caritasverbandes ist festgelegt, dass dieser als Zusammenschluss der verbandlichen Caritas auf Bundesebene u. a. die Funktion der Qualitätsentwicklung erfüllt (Deutscher Caritasverband 2005).

Eine grundlegende Aufgabe der verbandlichen Caritas wird in der Qualifizierung ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gesehen. Ein Verbund von bundesweit agierenden Fortbildungsakademien in der Caritas präsentiert sein Angebot im Caritas-Weiterbildungsportal, um die Transparenz in der überregionalen Weiterbildung zu erhöhen. Grundlegend hierfür sind die Qualitätskriterien des Caritasverbandes für Fort- und Weiterbildung. Die Qualität der Fort- und Weiterbildungsangebote innerhalb der Caritas soll durch „Leitlinien für Qualität in Fort- und Weiterbildung der Caritas“, Qualitätsstandards sowie Gütezeichen gewährleistet werden, welche durch das *Netzwerk Qualität in der Fort- und Weiterbildung der verbandlichen Caritas* entwickelt und gepflegt werden (Caritas Akademie 2016; Caritas 2016). Das 2004 gegründete Netzwerk, dessen Geschäftsstelle die Fortbildungsakademie des Deutschen Caritasverbandes in Freiburg ist, zählt derzeit mehr als 30 Anbieter der Caritas in beruflicher Fort- und Weiterbildung zu seinen Mitgliedern (Netzwerk Qualität in der Fort- und Weiterbildung der verbandlichen Caritas 2016a).

Auf Basis der Leitlinien für Fort- und Weiterbildung wurden 2007 das „Bundesrahmenhandbuch für Qualität der Fort- und Weiterbildung“ (Version 2.0 vom 17.04.2007) sowie im Jahr 2008 das dreistufige Qualitätssicherungsverfahren entwickelt. Das Bundesrahmenhandbuch wurde Ende 2014 durch das „Modulare Qualitätsmanagement-Rahmenhandbuch Fort- und Weiterbildung“ (Version 3.0 vom 15.12.2014) ersetzt. In der aktualisierten Version wurde auf veränderte und neue Anforderungen der Qualitätsstandards reagiert (u. a. von DIN EN ISO 9001, DIN ISO 29990:2010). Auch das Qualitätssicherungsverfahren wurde überarbeitet

und 2015 als „Zertifizierungsverfahren des Netzwerks Qualität“ in der Mitgliederversammlung des Netzwerkes verabschiedet (Netzwerk Qualität in der Fort- und Weiterbildung der verbandlichen Caritas 2016b; DCV 2014).

Das „Modulare Qualitätsmanagement-Rahmenhandbuch Fort- und Weiterbildung“ erfüllt die Anforderungen der DIN EN ISO 9001:2008 sowie der DIN ISO 9001:2015 (Stand 2014). Überdies werden in einzelnen Modulen weitere Normen und Anforderungen wie DIN ISO 29990:2010 und die Trägerzulassung nach AZAV 04-2012 abgedeckt. Das Handbuch stellt einen Orientierungsrahmen für die Arbeit in der Organisation dar, wobei es die Art und Weise der Umsetzung den einzelnen Bildungsanbietern überlässt. Es ist nach dem Prozessmodell aufgebaut und hält an der bisherigen Systematik nach den drei Prozessarten Führungsprozesse, Leistungs- bzw. Dienstleistungsprozesse und Unterstützungsprozesse fest. Die zum Verantwortungsbereich der Leitung gehörenden Aktivitäten werden im Führungsprozess beschrieben und nehmen eine übergeordnete Funktion ein. Die Leistungsprozesse umfassen die zentralen Aktivitäten der Organisation und werden von den Unterstützungsprozessen begleitet. Im Vergleich zur Vorgängerversion wurde die Zuordnung der verschiedenen Aktivitäten zu den drei Prozessarten im aktualisierten Handbuch z.T. geändert. Für jeden Teilprozess sind Ziele und Anforderungen formuliert. Für die Zertifizierung müssen die Anforderungen der verschiedenen Teilprozesse erfüllt sein, wobei der Aufbau und die Gliederung des Qualitätsmanagementhandbuchs der jeweiligen Einrichtung nicht dem des Rahmenhandbuchs entsprechen müssen. Einzelne Prozesse, die in der Praxis einer Einrichtung aufgrund ihres spezifischen Arbeitsfeldes nicht erbracht werden, müssen unter Umständen nicht aufgenommen werden.

Die drei Prozessarten, die im Rahmenhandbuch in Teilprozesse gegliedert sind, werden im Folgenden beschrieben (DCV 2014).

Qualitätsbereiche

Führungsprozesse sind in die Teilprozesse *Politik und Strategie*, *Qualitätsmanagement* sowie *Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter* untergliedert.

Unter dem Teilprozess Politik und Strategie werden Fragen bezüglich des Leitbildes, der (Qualitäts-)Politik und der (Qualitäts-)Ziele, des Konzepts, der Finanzpla-

nung und des Controllings, des Risikomanagements, der Managementbewertung, des Vertragswesens, der Kooperation und Vernetzung, der Öffentlichkeitsarbeit sowie des Projektmanagements thematisiert.

Die oberste Leitung ist für die Einführung, Umsetzung und Weiterentwicklung eines Qualitätsmanagementsystems verantwortlich, das die Umsetzung der Qualitätspolitik und die Realisierung der Qualitätsziele gewährleistet. Die Lenkung von Dokumenten und Aufzeichnungen sowie der konstruktive Umgang mit Beschwerden und Fehlern sind ebenfalls Teil des Qualitätsmanagements. Die Zufriedenheit der Kundinnen und Kunden wird mindestens alle zwei Jahre erhoben und ausgewertet. Durch die regelmäßige Durchführung interner Audits wird die Eignung und Wirksamkeit des Qualitätsmanagementsystems sichergestellt.

Weitere Verantwortungsbereiche der Führungskräfte sind allgemeine Grundlagen des alltäglichen Umgangs aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei der Arbeit, die übersichtliche Darstellung und klare Regelung der Personalstruktur, die Vereinbarung interner Kommunikationsstrukturen, das Vorgehen bei der Gewinnung hauptberuflicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie deren Förderung, der Umgang mit freiwilligen Kräften, die Sicherstellung der Aktualität von Ausbildungskonzepten sowie die Abwicklung bei Beendigung des Arbeitsverhältnisses (DCV 2014).

Die Dienstleistungsprozesse betreffen die Bildung sowie den Tagungsservice und Hotelbetrieb. Im Bildungskonzept werden Ziele, Methoden und Rahmenbedingungen für die Leistungserbringung beschrieben. Durch die regelmäßig durchgeführten Bedarfsanalysen sowie die Marktbeobachtung werden Bedürfnisse und Erwartungen der Teilnehmenden und die besonderen Anforderungen des Bildungsmarktes ermittelt. Die Planung und Entwicklung von Bildungsangeboten umfasst u.a. die vorausgehende Überprüfung der Realisierbarkeit eines Angebotes anhand vorgegebener Kriterien. Des Weiteren werden Aspekte genannt, die in der Planung des Curriculums beinhaltet sein sollen sowie bei der Planung von Bildungsangeboten berücksichtigt werden müssen. Die Kriterien für die Auswahl von Referentinnen und Referenten sind festgelegt und die erforderliche Ausstattung (Medien, Raum, Materialien) ist gewährleistet. Die Bildungsmaßnahme wird den Bildungszielen entsprechend, dem Auftrag der Organisation

gemäß und zur Zufriedenheit der Teilnehmenden durchgeführt. Um eine ständige Verbesserung des Bildungsangebotes und der Qualität der Leistungen zu ermöglichen, werden Evaluationen durchgeführt und alle Bildungsleistungen dokumentiert.

Der Teilprozess Tagungsservice und Hotelbetrieb umfasst dessen Konzept und beschreibt u. a. den Umgang mit den Kundinnen und Kunden bei der Nutzung der verschiedenen Einrichtungen (Tagungshaus, Hotel, Restaurant). Die Zufriedenheit der Kundinnen und Kunden steht hierbei im Mittelpunkt (DCV 2014).

Im Fokus der Unterstützungsprozesse stehen Buchführung, Personalverwaltung, die Zusammenarbeit mit Lieferantinnen und Lieferanten, Reinigungs- und Hygienerichtlinien, Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz, die Einhaltung der kirchlichen und gesetzlichen Datenschutzbestimmungen, der sachgerechte Umgang mit fremdem Eigentum, die Instandhaltung und Wartung von Infrastruktur und Gebäuden, die sichere Beförderung der Kundinnen und Kunden und zuletzt ein professioneller Umgang in Notfall- und Krisensituationen (ebd.).

Der Bundesverband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK-Bundesverband) hat das KTK-Gütesiegel erarbeitet, um katholische Kindertageseinrichtungen und deren Träger bei der Weiterentwicklung und Sicherung ihrer Arbeit zu unterstützen. Das „KTK-Gütesiegel Bundesrahmenhandbuch“ spielt hierbei eine wichtige Rolle, stellt jedoch kein Qualitätssicherungssystem dar (Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder 2014).

4.2.4 Der Paritätische Gesamtverband e.V. (Der Paritätische)

Beim Paritätischen Gesamtverband handelt es sich um einen Dachverband mit 15 Landesverbänden und über 280 Kreisgeschäftsstellen. Er vertritt und unterstützt mehr als 10.000 eigenständige Einrichtungen, Organisationen und Gruppierungen aus dem sozialen und gesundheitlichen Bereich. Er präsentiert sich als Dienstleistungsverband, der die Mitgliedsorganisationen in fachlichen, rechtlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Angelegenheiten fördert. Gleichzeitig trägt er zur Neugründung, Erhaltung und Zusammenarbeit von Einrichtungen und Organisationen in der Sozialen Arbeit bei. Des Weiteren bietet der Paritätische für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeitende im Aus- und Fortbildungsbereich ein großes

Angebot an Seminaren, Lehrgängen und Kursen (Der Paritätische 2016a, 2016b).

Die Leitidee des Paritätischen beruht auf der Gleichheit aller und den Prinzipien der Toleranz, Vielfalt und Offenheit. Das Ziel des Verbandes ist es, zwischen Generationen, Weltanschauungen, Methoden und Ansätzen in der Sozialarbeit sowie Mitgliedsorganisationen zu vermitteln. Er will eine Sozial- und Gesellschaftspolitik erreichen, welche die Ursachen der Benachteiligung beseitigt und selbstbestimmtes Leben und gute Rahmenbedingungen für die Soziale Arbeit ermöglicht (Der Paritätische 2016c). Der Verband richtet sich sowohl mit seinen regionalen als auch überregionalen Bildungswerken, Akademien sowie eigenen Angeboten insbesondere an die Mitgliedsorganisationen. Hierbei sollen die qualitativ hochwertige Arbeit sichergestellt und die Mitarbeitenden im beruflichen Handeln gestärkt werden. Es gibt drei Fortbildungsakademien: *die Paritätische Akademie Berlin*, die *Paritätische Akademie Süd* in Stuttgart und die *Paritätische Akademie LV NRW* in Wuppertal (Der Paritätische 2016d).

Qualitätsmanagement

Das Paritätische Qualitätssystem (PQ-Sys®) wurde 1998 durch die *Paritätische Gesellschaft für Qualität und Management* entwickelt, die 2014 durch das neu gegründete *Zentrum für Qualität und Management (ZQM)* im Gesamtverband abgelöst wurde. Ebenfalls im Jahr 2014 haben alle Landesverbände und der Gesamtverband des Paritätischen aufgrund der zunehmenden Relevanz des Qualitätsmanagements die *Paritätische Qualitätsgemeinschaft (PQB)* gegründet, die die normative Ebene darstellt. Im *Lenkungsausschuss der PQB* übernehmen Vertreterinnen und Vertreter der Landesverbände strategische und das ZQM operative Aufgaben. Das ZQM entwickelt im Auftrag des PQB Dienstleistungen und Angebote in Bezug auf das Qualitätsmanagement wie Entwicklung und Umsetzung von PQ-Sys®. Diese umfassen zum Beispiel Lehrgänge und Seminare, unterstützende Materialien, Beratung sowie Vertretung in verschiedenen Gremien. Zur Trennung von Beratung und Zertifizierung wurde im Jahr 2000 die Zertifizierungsgesellschaft SQ-Cert gegründet.

Das Paritätische Qualitätsmanagementsystem richtet sich nach DIN EN ISO 9001 und in der Weiterführung nach dem EFQM-Excellence-Modell. Rechts-

vorschriften sowie fachliche und verbandliche Standards und Qualitätsanforderungen im Sozialbereich werden hierbei berücksichtigt. Als Zielgruppe sind die Landesverbände und die Mitgliedsorganisationen zu nennen, jedoch steht PQ-Sys® auch allen sozialen Einrichtungen und Trägern unabhängig von der Mitgliedschaft zur Verfügung.

Unterstützt werden die Mitgliedsorganisationen auf regionaler Ebene in einigen Landesverbänden durch die *Paritätischen Qualitätsgemeinschaften*. Dies sind Selbstverwaltungsorgane, die sich in einigen Bundesländern auf die Bereiche Behindertenhilfe, Suchthilfe, Selbsthilfe, Kindertageseinrichtungen, Frauen und Mädchen, Pflege, Arbeit, Jugendhilfe und Migration spezialisiert haben. Die Aufgaben liegen in der Koordination der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, im gemeinsamen Aufbau von spezifischen Qualitätsmanagementsystemen, in der Umsetzung der Rechtsanforderungen, der Festlegung von gemeinsamen Qualitätsstandards sowie der Förderung des Erfahrungsaustausches.

Im Qualitätssystem des Paritätischen wird die Erfüllung von Qualitätsanforderungen sowohl intern als auch extern überprüft. Zur internen Überprüfung können unterschiedliche Methoden und Instrumente wie die Selbstevaluation eingesetzt werden. Die SQ-Cert GmbH oder kooperierende Zertifizierungsunternehmen führen die externe Begutachtung durch. Als Nachweis wird abhängig von der Entwicklungsstufe des Qualitätsmanagementsystems ein Paritätisches Qualitätssiegel vergeben (Der Paritätische 2015). Auf Ebene einzelner Bundesländer liegen darüber hinaus spezifische Qualitätskriterien für die Fort- und Weiterbildung vor, die sich in einem in Nordrhein-Westfalen und Thüringen anerkannten Evaluationsbogen konkretisieren (ebd.).

4.2.5 Deutsches Rotes Kreuz (DRK)

Die nationale Rotkreuzgesellschaft entstand 1863 aus der Hilfe für Kriegsgesellen. Sie widmet sich einem breiten Aufgabenspektrum der sozialen und humanitären Arbeit im In- und Ausland. Das DRK ist Teil der internationalen Rotkreuz- und Rothalbmondbewegung und hat rund 149.000 hauptberufliche Mitarbeitende, 400.000 Ehrenamtliche sowie 3,2 Millionen Mitglieder. Diese engagieren sich in 19 Landesverbänden, 500 Kreisverbänden, 4.500 Ortsvereinen sowie im Verband der Schwesternschaften (BAGFW 2016a).

Qualitätsmanagement

Das Deutsche Rote Kreuz positioniert sich zum Thema Qualität und Qualitätsmanagement durch die im Präsidium verabschiedeten „Anforderungen an das Qualitätsmanagement im DRK“ (2004) (BAGFW 2016b). Das Qualitätsverständnis leitet sich aus dem Selbstverständnis des DRK, wie es in Leitbild und Satzung festgelegt ist, sowie aus den Rotkreuz-Grundsätzen ab. Unter Qualität versteht das DRK die Erfüllung der Bedürfnisse der Menschen, die vom DRK vertreten oder betreut werden, in Verbindung mit den fachlichen Erfordernissen. Da Qualitätsmanagement als eine hierarchieübergreifende Aufgabe verstanden wird, sind alle Strukturen und Ebenen des föderal strukturierten Verbandes an der Erhaltung und Verbesserung von Qualität beteiligt. Das Qualitätsmanagement sieht den Einbezug der Leistungsempfängerinnen und -empfänger bei der Bewertung der Ergebnisqualität vor. Ziele und Wirkungen werden hierzu dialogisch definiert. Die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen wird als Führungsaufgabe betrachtet. Des Weiteren definiert das DRK unverzichtbare Anforderungsmerkmale, die jedes im DRK verwendete Qualitätsmanagementsystem aufweisen muss. Hierzu zählen beispielsweise Wirkungsorientierung, Nachvollziehbarkeit und Gegenstandsangemessenheit (BAGFW 2016b).

Das Deutsche Rote Kreuz gibt kein bestimmtes Qualitätsmanagementsystem vor. Allerdings dienen die oben genannten „Anforderungen an das Qualitätsmanagement im DRK“ als verbindliche Orientierung. Die Auswahl eines Qualitätsmanagementsystems orientiert sich an den fachlichen Anforderungen sowie den spezifischen Anforderungsmerkmalen des DRK. Empfehlungen bezüglich bestimmter Systeme (z.B. Zertifizierung nach DIN ISO, EFQM) in einzelnen Fachbereichen sollten berücksichtigt werden (BAGFW 2016b).

Das Strategiepapier „Menschen helfen, Gesellschaft gestalten“, in dem strategische Weiterentwicklungsmaßnahmen des DRK zwischen 2011 und 2020 formuliert werden, sieht u.a. Handlungsbedarf in der Berichterstattung über Qualitätssicherungssysteme. Durch ein aussagekräftiges Berichtswesen für den Gesamtverband soll zukünftig die Transparenz von Geschäftsprozessen erhöht werden (Deutsches Rotes Kreuz 2012).

4.2.6 Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband

Die Diakonie Deutschland ist der soziale Dienst der evangelischen Kirchen. Zu ihr gehören 19 Landesverbände (Diakonische Werke der Landeskirchen), 69 Fachverbände sowie neun Freikirchen mit ihren diakonischen Einrichtungen. Etwa 450.000 hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind in den 28.100 stationären und ambulanten Diensten tätig (BAGFW 2016a).

Qualitätsmanagement

Das im Jahr 2004 gegründete Diakonische Institut für Qualitätsentwicklung (DQE) arbeitet nach den diakonischen Grundsätzen und ist insbesondere für die Beratung und Begleitung bei Qualitätsmanagementsystemen sowie die Entwicklung von Rahmenhandbüchern für diakonische Felder zuständig. Diese sind an den gängigen Modellen DIN EN ISO 9001 und Total Quality Management (TQM) angelehnt. Für den Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems in Tageseinrichtungen für Kinder wurde von der Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. (BETA) und der Diakonie das Bundesrahmenhandbuch „Diakonie-Siegel KiTa/Evangelisches Gütesiegel BETA“ geschaffen (Diakonisches Institut für Qualitätsentwicklung 2015). Ab 2017 wird für den Bereich der Fort- und Weiterbildung ein evangelisches Gütesiegel konzipiert und in Folge umgesetzt.

Bisher existieren „Qualitätsstandards für die Fort- und Weiterbildung in der Diakonie“, die im März 2000 von der *Arbeitsgemeinschaft Fortbildung in der Altenarbeit im Bereich der Diakonie (AGFA-DEVAP)* und der *Bundesarbeitsgemeinschaft Fort- und Weiterbildung in der Diakonie* entwickelt wurden. Grundlage waren hier die 1996 erstellten „Grundsatzaussagen zur Bedeutung Diakonischer Aus-, Fort- und Weiterbildung“ sowie die 1997 ergänzten „Qualitätsstandards für die Fort- und Weiterbildung von Leitungs- und Führungskräften in der Diakonie“. Die von Mitgliedern der *Bundesarbeitsgemeinschaft Fort- und Weiterbildung* gänzlich überarbeitete Version „Orientierungsrahmen für Qualitätsstandards“ im Bereich der Fort- und Weiterbildung in der Diakonie wurde im März 2015 beschlossen und gilt aktuell als verbindlich (Bundesarbeitsgemeinschaft Fort- und Weiterbildung in der Diakonie 2015; Diakonisches Institut für Qualitätsentwicklung 2015). Dieser Orientierungsrahmen soll zur Verbesserung

der Standards und zur Sicherung der Qualität der Fort- und Weiterbildung in der Diakonie beitragen. Fort- und Weiterbildung wird hier als essenzieller Teil der Personalentwicklung gesehen, der die Qualität diakonischer Arbeit sicherstellt. Des Weiteren fördert sie sowohl die fachliche und personale Kompetenz als auch den Menschen und die Organisation. Sie setzt den lernenden Menschen und die lernende Organisation voraus. Bei den Qualitätskriterien wird zwischen den Ebenen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität unterschieden. Die Bildungsträger der Diakonie sind angehalten, ihre Angebote an diesen auszurichten. Lebensbegleitendes Lernen sowie Bildungsziele auf makropolitischer Ebene wie zum Beispiel Transparenz und Durchlässigkeit von Angeboten sind hierbei grundlegend.

Qualitätsbereiche

Unter der Strukturqualität werden die Zielgruppe, Konzeption, Planung, Angebot, Ausschreibung und Vertragsgestaltung, die Evaluation, Infrastruktur sowie Organisation der Bildungseinrichtungen thematisiert.

Im Bereich der Zielgruppe wird auf die deutliche und klare Benennung der angesprochenen Zielgruppe sowie die Teilnahmevoraussetzungen hingewiesen. Die Konzeption orientiert sich an Praxisanforderungen, aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie veränderten Berufsanforderungen. Für die methodisch-didaktische Gestaltung sind die Prinzipien der Erwachsenenbildung sowie das Thema und die Lernergebnisse ausschlaggebend. Die Planung umfasst die Bedarfsanalysen und die Orientierung sowohl an den Teilnehmenden als auch am Lernergebnis. Die Angebotsausschreibung beinhaltet detaillierte Angaben z.B. über Ziele, Inhalte, Zeitstruktur, Kursleitung, Prüfungen (bei Weiterbildungen), und die Teilnehmenden werden über mögliche Weiterbildungsberatung informiert. Bei der Evaluation werden die standardisierte Befragung der Teilnehmenden nach der Veranstaltung und Instrumente der Nachhaltigkeit der Lernergebnisse sowie des Transfererfolgs thematisiert. Lernförderliche Rahmenbedingungen wie passende Räume, Medienausstattung, Verpflegung etc. werden im Kriterium Infrastruktur sichergestellt. Der Bereich Organisation der Bildungseinrichtung umfasst die Anforderungen an eine diakonische Bildungseinrichtung, die Auswahl, Einstellung, Quali-

fikation und Weiterbildung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die Vernetzung mit anderen Anbietern.

Die Prozessqualität nimmt die Professionalität, die Didaktik und die Überprüfung der Lernergebnisse in den Blick. Zur Professionalität zählen eine wertschätzende Grundhaltung und Selbstreflexion der Veranstaltungsleitungen, die Gestaltung einer angemessenen Beziehung zu den Teilnehmenden sowie die Achtung ihrer Wertorientierung und der kritische Dialog aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Bezug auf die Qualitätsentwicklung in der Einrichtung. Beim Kriterium Didaktik ist bei der Durchführung der Veranstaltung auf die Leitgedanken der Erwachsenenbildung zu achten. Die Veranstaltung wird teilnehmenden-, lernergebnis-, handlungs- sowie erfahrungsorientiert ausgerichtet und ist entwicklungs- und reflexionsfördernd. Die Lernergebnisse werden durch die Beteiligten überprüft und bei Veränderungen überarbeitet.

In der Ergebnisqualität stehen der Abschluss und die Ergebnisse der Evaluation im Fokus. Der Bereich Abschluss enthält die Überprüfung der Erzielung der Lernergebnisse, die Orientierung von Zertifikaten an anerkannten Kriterien sowie die Aushändigung einer entsprechenden Teilnahmebescheinigung. Bei den Evaluationsergebnissen werden die Dimensionen Handlungskompetenz als Gestaltungskompetenz im beruflichen Kontext, Persönlichkeitsentfaltung und Entwicklung der Fachlichkeit, Erweiterung des Reflexionsvermögens für institutionelle Zusammenhänge, Auswirkungen auf das (Sub-) System sowie die Wirtschaftlichkeit aufgegriffen und für die zukünftige Weiterentwicklung verwendet.

4.2.7 Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST)

Die im Jahr 1917 gegründete ZWST ist der Zusammenschluss der jüdischen Wohlfahrtspflege in Deutschland und vertritt als Dachverband die jüdischen Gemeinden und Landesverbände im Bereich der Sozialarbeit. Unter der nationalsozialistischen Herrschaft wurde der Verband im Jahr 1939 zwangsaufgelöst, jedoch 1951 unter seinem heutigen Namen wiedergegründet. Zu Beginn wurde der Fokus auf den Neuaufbau der jüdischen Gemeinschaft gelegt. Um dies zu gewährleisten, musste die ZWST von Beginn an zur Qualifizierung der Mitarbeitenden der Gemein-

den beitragen. Die Aus- und Fortbildung im sozialen Bereich ist nach wie vor einer ihrer Schwerpunkte.

Heutzutage stellt die ZWST die Dachorganisation der Wohlfahrtspflege für 18 Landesverbände und sieben selbstständige Gemeinden mit etwa 101.000 Mitgliedern dar. Darüber hinaus vertritt sie den Jüdischen Frauenbund mit etwa 1.000 Mitgliedern in 34 Vereinen (Zentralwohlfahrtstelle der Juden in Deutschland 2012).

Das Angebot beinhaltet Erholungsprogramme und Freizeiten sowohl für Jugendliche als auch für Senioren, Aus- und Fortbildungen sowie Projekte für spezifische Zielgruppen wie Überlebende des Holocausts. Überdies unterstützt die ZWST die Soziale Arbeit in den jüdischen Gemeinden. Allen Maßnahmen liegt das Prinzip Zedaka der Hilfe zur Selbsthilfe zu Grunde. Das Jugendreferat ist für die integrative Jugendarbeit in den Gemeinden zuständig und hält ein weites Ferien-, Freizeit- und Bildungsangebot für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene vor. Zudem bietet es Fortbildungsveranstaltungen für Jugendzentrumsleitungen, Lehrkräfte und Erzieherinnen bzw. Erzieher sowie ehrenamtliche Kräfte in der Jugendbetreuung an. Das *Pädagogische Zentrum* gehört zum Jugendreferat und verwaltet ein umfangreiches Literatur- und Filmarchiv. Des Weiteren umfasst das Angebot des Zentrums Aus- und Fortbildungsseminare sowie vielseitige Materialsammlungen für Gemeinden, Schulen und Jugendzentren, die pädagogisch aufbereitet sind und methodische und didaktische Vorschläge enthalten. In der ZWST liegt kein Qualitätskonzept oder Qualitätshandbuch für die Fort- und Weiterbildung vor (BAGFW 2016a; ZWST 2016, 2012, 2011).

4.3 Privatwirtschaftliche Anbieter

4.3.1 Akademie für Kindergarten, Kita und Hort

Bei der *Akademie für Kindergarten, Kita und Hort* handelt es sich um einen privaten Weiterbildungsanbieter, der sich 2007 aus der *Akademie für die Deutsche Wirtschaft GmbH* herausgebildet hat. Der Fokus liegt auf der Schulung und Unterstützung von Erzieherinnen und Erziehern, Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspflegern sowie Mitarbeitenden in pädagogischen Einrichtungen. Die Akademie bietet deutschlandweit ein umfangreiches Weiterbildungsprogramm, das sich auf aktuelle Anforderungen in

Kindertageseinrichtungen und Horten bezieht. Das Angebot reicht von Einzelseminaren über modulare Fachlehrgänge bis hin zu Inhouse-Schulungen, die nach individuellem Bedarf gestaltet werden. Die Prinzipien der Akademie sind praxisorientierte und gut organisierte Seminare mit hoher Qualität und angenehmer Arbeitsatmosphäre, um einen hohen Lernerfolg zu erreichen (Akademie für Kindergarten, Kita und Hort 2016, 2015).

Qualitätsmanagement

Die Akademie für Kindergarten, Kita und Hort orientiert sich bei ihrem Qualitätsmanagementmodell an DIN EN ISO 9001:2008 sowie an der hauseigenen Vorgehensweise. Die Gesamtdokumentation enthält das Qualitätsmanagement Handbuch (QMH), Prozessbeschreibungen sowie Verfahrens- und Arbeitsanweisungen für alle Bereiche. Es stellt ein Regelwerk mit Weisungscharakter dar, das auf die jeweiligen Bedürfnisse zugeschnitten und für die Mitarbeitenden verpflichtend ist. Das Qualitätsmanagementsystem ist hierarchisch aufgebaut und lässt sich aufteilen in das QMH, das die oberste Ebene darstellt. Es folgen die regelnden Prozesse, welche die Abläufe in der Akademie prägen sowie die unterste Ebene mit den in der alltäglichen Arbeit verwendeten Formblättern und Aufzeichnungen (Akademie für Kindergarten, Kita und Hort 2015).

Qualitätsbereiche

Im QMH werden folgende Qualitätsbereiche vorgestellt: Die Leitsätze, die zu Beginn erläutert werden, umfassen Bedarfsanalysen sowie das Instrument der Befragung von Teilnehmenden und Dozentinnen bzw. Dozenten, um aktuellen Veränderungen und den Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden. Des Weiteren werden hier die didaktische, methodische und fachliche Abstimmung auf die Bedarfe der Teilnehmenden aufgeführt. Der Bereich des Personals enthält die Anstellung und regelmäßige Weiterbildung der Mitarbeitenden. Die Sicherstellung entsprechender räumlicher und sachlicher Ausstattung von Tagungshotels sowie die Bereitstellung der Räumlichkeiten werden als nächstes angesprochen. Zum Punkt Veranstaltungen zählen eindeutige Zulassungsbedingungen für die Teilnehmenden, Lehr- und Lernmaterialien nach fachdidaktischen Standards, ein didaktisch-methodisches Konzept sowie Methoden-

vielfalt. Daneben werden die transparente Gestaltung der Seminarangebote, die mögliche Beratung durch Mitarbeitende, Kursgebühren und Rücktrittsmöglichkeiten, Datenschutz und die Ausstellung von entsprechenden Teilnahmenachweisen im Bereich Interessierte/Teilnehmende thematisiert.

Unter dem Begriff der hauseigenen Vorgehensweise wird die Prozesslandschaft dargestellt. Die den Kunden direkt betreffenden Prozesse wie Angebot, Anmeldung, Durchführung und Abschluss werden in den Kernprozessen zusammengefasst. Diese werden von den Führungsprozessen und den unterstützenden Prozessen beeinflusst. Die Führungsprozesse umschließen beispielsweise das Personal, Ziele, Marketing und Leitsätze. Dagegen fallen die Jahresplanung, Software, Dokumentenlenkung, Akquise von Dozentinnen bzw. Dozenten und Hotels in die unterstützenden Prozesse. Jeder spezifische Prozess verfolgt ein Ziel, dessen Ergebnis in Kennzahlen gemessen wird. Zur Verdeutlichung wurde ein Raster mit den Prozessbeschreibungen erstellt. Alle Prozesse unterliegen dem Prinzip des Deming Qualitätszirkels.

4.3.2 IKS Institut für Bildung und Management

Das IKS wurde 1998 als Institut für Krankenhaus- und Sozialmanagement in Zell im Wiesental gegründet und nennt sich heute Institut für Bildung und Management. Das Angebot umfasst sowohl berufsbegleitende Aus-, Fort- und Weiterbildungen als auch berufsbegleitende Studiengänge in den Bereichen Pädagogik und Soziales, Gesundheit und Pflege sowie Betriebswirtschaft und Management. Fachliche Schwerpunkte bei Fortbildungen, die den Bereich der Kindertageseinrichtungen betreffen, sind Bildung, Sprachliche Bildung und Förderung, Inklusion, Kinder unter drei Jahren, Elternberatung und Gestaltpädagogik. Zudem bietet das Institut im Rahmen des Landesnetzwerks Weiterbildungsberatung (LNWBB) in den Landkreisen Waldshut und Lörrach Weiterbildungsberatung an. Coaching und Inhouse-Schulungen stellen einen weiteren Schwerpunkt dar. Das IKS ist Studien- und Prüfungszentrum der SRH FernHochschule Riedlingen und arbeitet eng mit Einrichtungen und Unternehmen in der Region zusammen (Institut für Bildung und Management 2016a, 2016b).

Qualitätsmanagement

Das IKS erarbeitet derzeit ein Qualitätshandbuch auf der Grundlage des EFQM (Stand Oktober 2015). Dem Leitbild des Instituts können jedoch bereits relevante Aspekte entnommen werden.

Bildungsmaßnahmen sollen so gestaltet werden, dass sie die Vereinbarung von Bildung, Beruf und Familie ermöglichen. Im Zentrum des Handelns steht der Kunde als Mensch, der umfassend betreut wird. Die Zufriedenheit der Bildungsteilnehmenden mit den Angeboten des Instituts wird durch regelmäßige Befragungen ermittelt. In den Bildungsangeboten sollen berufsrelevantes und fundiertes anwendungsorientiertes Wissen vermittelt werden, wobei auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen Wert gelegt wird. Eine erwachsenengerechte und lernförderliche Durchführung der Angebote soll durch methodisch-didaktisches Handeln und direkten Praxisbezug der Dozentinnen und Dozenten sichergestellt werden. Die Weiterbildungsberatung soll interessensensibel und trägerneutral gestaltet werden und reicht über eine Informationsvermittlung hinaus. Grundsätzliche Werte und Umgangsformen in der Zusammenarbeit im Team als auch im Verhältnis zu Kunden und Kooperationspartnern werden festgelegt. Das IKS strebt eine Vernetzung und Intensivierung seiner Bildungs- und Beratungsaktivitäten an (IKS o.J.).

4.4 Synopse

Die Analyse der Qualitätskonzepte zeigt, dass die Anbieter vorzugsweise die Qualitätsmanagement-systeme DIN EN ISO und das EFQM-Modell für Excellence einsetzen (vgl. Tab. 4). In ihrer Gestaltung unterscheiden sich die Qualitätshandbücher jedoch trotz der gleichen bzw. ähnlichen Grundlage, da meist trägerspezifische Anforderungen integriert werden. Des Weiteren gibt es Unterschiede hinsichtlich des Verbindlichkeitsgrades. So ist das Qualitätsmanagement bei einigen Anbietern wie der Arbeiterwohlfahrt verpflichtend, bei anderen wie dem Deutschen Roten Kreuz dient es als Orientierung bzw. Empfehlung für die weiteren Organisationsebenen. Qualitätskriterien für die Fort- und Weiterbildung wurden von der Arbeiterwohlfahrt, dem Deutschen Caritasverband, der Diakonie Deutschland und der Akademie für Kindergarten, Kita und Hort auf Bundesebene und vom Landesjugendamt Rheinland-Pfalz auf Landesebene entwickelt. Explizit für die Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte sind keine Qualitätskriterien zu finden, mit Ausnahme der Akademie für Kindergarten, Kita und Hort, da dieser Anbieter bereits auf diese Zielgruppe ausgerichtet ist.

Tabelle 4: Synopse Qualitätsmanagementkonzepte und -handbücher der Anbieter

Wohlfahrtsverband/ Angebotsträger	Grundlage eines Qualitätsmanagement- Konzeptes	Qualitätshandbuch auf Bundesebene	Feldspezifische Qualitätskriterien für die Fort-/Weiterbildung auf Bundesebene
Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung Landesjugendamt Rheinland-Pfalz (LSJV)	nicht eruierbar*	auf Landesebene: Fortbildungskonzept des Landesjugendamtes Rheinland-Pfalz	auf Landesebene: vorhanden
Bundesarbeitsge- meinschaft der freien Wohlfahrtspflege e.V. (BAGFW)	DIN EN ISO 9001ff. und EFQM-Modell für Excel- lence	BAGFW-Grundsatz- papier: Qualitätsziele der Wohlfahrtsverbände zur Erreichung ihrer spezifischen Dienst- leistungsqualität	nicht eruierbar*

Wohlfahrtsverband/ Angebotsträger	Grundlage eines Qualitätsmanagement- Konzeptes	Qualitätshandbuch auf Bundesebene	Feldspezifische Qualitätskriterien für die Fort-/Weiterbildung auf Bundesebene
Arbeiterwohlfahrt Bundesverband (AWO)	DIN EN ISO 9001	AWO-Norm: Dienstleistungen in Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung/Schulen (Stand: 23.10.2013)	vorhanden
Deutscher Caritasverband e.V. (DCV)	DIN EN ISO 9001:2008, DIN EN ISO 9001:2015, einzelne Module: DIN ISO 29990:2010, AZAV 04-2012	Modulares Qualitätsmanagement-Rahmenhandbuch Fort- und Weiterbildung (Version 3.0/15.12.2014)	vorhanden
Der Paritätische Gesamtverband e.V.**	DIN EN ISO 9001 und EFQM-Modell für Excellence	Zentrum für Qualität und Management: PQ-Sys® Das Paritätische Qualitätssystem	nicht eruierbar*
Deutsches Rotes Kreuz (DRK)	Empfehlungen bezüglich bestimmter Systeme (z.B. DIN ISO, EFQM) in einzelnen Fachbereichen	nicht eruierbar	nicht eruierbar*
Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband	bei Orientierungsrahmen nicht eruierbar* Diakonie-Siegel Bundesrahmenhandbücher nach DIN EN ISO 9001 und TQM	Bundesarbeitsgemeinschaft Fort- und Weiterbildung in der Diakonie: Orientierungsrahmen für Qualitätsstandards	vorhanden
Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V. (ZWST)	nicht eruierbar*	nicht eruierbar*	nicht eruierbar*
Akademie für Kindergarten, Kita und Hort OHG	DIN EN ISO 9001:2008	Qualitätsmanagement-Handbuch der Akademie für Kindergarten, Kita und Hort	vorhanden
IKS Institut für Bildung und Management	EFQM-Modell für Excellence	Qualitätshandbuch (in Arbeit)	keine Angaben möglich, da Qualitätshandbuch in Arbeit

* nicht eruierbar: Es wurden diesbezüglich keine Informationen zur Verfügung gestellt bzw. es konnte in den erhaltenen Materialien keine Information gefunden werden.

** Qualitätsstandards/-kriterien sind im Qualitätshandbuch nicht berücksichtigt. Sie werden allerdings im Evaluationsbogen Qualitäts-Check PQ-Sys® Weiterbildung, der in Nordrhein-Westfalen und Thüringen anerkannt ist, umfassend konkretisiert.

Quelle: Eigene Analyse

5 Trägerübergreifende Qualitätsstandards und -kriterien

Ende der 1990er Jahre wurde die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen zunehmend zum Gegenstand fachwissenschaftlicher, fachpolitischer und fachöffentlicher Debatten und Initiativen. Dabei ist insbesondere die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gemeinsam mit zehn Bundesländern, kommunalen und freien Trägern im Jahr 1999 ins Leben gerufene „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ (NQI) zu nennen. Sie zielte darauf ab, das pädagogische Angebot von Kindertageseinrichtungen über die Entwicklung und Implementierung von Instrumenten zur Konkretisierung und Feststellung pädagogischer Qualität zu verbessern. Der Bereich der frühpädagogischen Fort- und Weiterbildung wurde dabei zwar als wichtiger Faktor für die Qualitätsentwicklung und -sicherung mitgedacht, fand jedoch innerhalb dieser Initiative keine explizite Berücksichtigung (Meyer 2015). Gleichzeitig fehlten in Deutschland allgemein wissenschaftliche Forschungen zu Fragen frühpädagogischer Fort- und Weiterbildung; und es gab auch keinen Konsens über Merkmale guter Qualität bzw. erforderliche Rahmenbedingungen in diesem Zusammenhang. In Kooperation zwischen der WiFF und der Werkstatt Weiterbildung e.V. konstituierte sich 2009 die „Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung“. Sie bestand aus Vertreterinnen und Vertretern der Verbände der Freien Wohlfahrtspflege, der Gewerkschaften, der Fort- und Weiterbildungsanbieter sowie der Wissenschaft und Forschung und nahm sich des Forschungsdesiderats an. Ziel war es, „jenseits partikulärer Trägerinteressen *gemeinsame Vorstellungen über Ziele und Wege zur Verbesserung der Qualität* in der Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte zu entwickeln und zu prüfen“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013, S. 8). Die Ergebnisse der Expertengruppe wurden durch Indikatoren und Nachweismöglichkeiten ergänzt, um die „Standards für die Konzeptentwicklung, für die Umsetzung und für die Evaluation der

Angebote“ (ebd., S. 9) im Rahmen der Fort- und Weiterbildung nutzbar zu machen.

Im Folgenden werden zunächst die so entstandenen und im Kontext von WiFF publizierten Qualitätsstandards und -kriterien für Anbieter der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen in ihrer Systematik zusammenfassend dargestellt (5.1), bevor die Frage eruiert wird, inwiefern diese Standards und Kriterien von Weiterbildungsträgern in ihren Qualitätshandbüchern und Fortbildungsprogrammen Berücksichtigung finden (5.2).

5.1 Qualitätsstandards und -kriterien

Die Entwicklung und verbindliche Einführung von Qualitätsstandards und -kriterien wird in verschiedenen Arbeitsfeldern als Voraussetzung für die Steuerung von Qualität angesehen – verbunden mit der Erwartung, auf dieser Grundlage die Güte und den Wert von Produkten und Dienstleistungen verlässlicher feststellen und miteinander vergleichen zu können; darüber hinaus geht es auch um die Herstellung von Verbindlichkeit (Gnahn 2001). Die von der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013 entwickelten Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter frühpädagogischer Fort- und Weiterbildung sind in diesem Zusammenhang zu sehen. Für sie gilt, dass sie unabhängig von Art und Dauer eines Fort- und Weiterbildungsangebots Gültigkeit und damit für sämtliche Veranstaltungen der Anbieter Relevanz haben sollen.

Um der Komplexität und Vielschichtigkeit von Qualität in der Fort- und Weiterbildung gerecht zu werden, erfolgt die Konkretisierung dieser Standards und Kriterien – aufbauend auf einem mittlerweile in verschiedenen Handlungsfeldern anerkannten, mehrdimensionalen Qualitätsmodell (Tietze u. a. 2013; Tietze 1998; Donabedian 1981) – entlang von vier, in gewisser Weise aufeinander bezogenen Qualitätsdimensionen: Orientierungsqualität, Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität.

5.1.1 Orientierungsqualität

Orientierungsqualität bezieht sich in dem von der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013 vorgelegten Papier auf die Werthaltungen und fach-

lichen Überzeugungen eines Anbieters der Fort- und Weiterbildung sowie deren Transparenz für teilnehmende Fachkräfte; d.h. grundlegende Orientierungen des Anbieters und dessen Verständnis von Erwachsenenbildung bzw. Fort- und Weiterbildung sollen offengelegt und begründet werden. Zusätzlich sollen Informationen über die Struktur von Weiterbildung sowie die Gestaltung von Bildungsprozessen innerhalb dieses Angebots zugänglich sein – beispielsweise in Form eines Leitbilds. Vor diesem Hintergrund sind folgende zusammenfassend dargestellten Standards und Kriterien bzw. Indikatoren zu sehen:

(1) „Die Anbieter von Fort- und Weiterbildungen orientieren sich (...) an einschlägigen Theorien, aktuellen Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung sowie fachwissenschaftlichen Diskursen“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013, S. 14) und gestalten dementsprechend die Inhalte und Durchführung ihrer Angebote. Zentral in diesem Zusammenhang sind aktuelle Erkenntnisse über die Bildungsprozesse von Kindern und Erwachsenen. Sie werden in den Angeboten der Fort- und Weiterbildung reflektiert, so dass Rückschlüsse für die pädagogische Praxis gezogen werden können. Dabei sollen in der Forschung kontrovers diskutierte Themen auch kontrovers dargestellt und nicht einseitig beleuchtet werden – selbst dann, wenn das zu widersprüchlichen Aussagen führen kann. Ein Indikator für die Erfüllung dieses Standards kann sein, dass der Anbieter darauf achtet, dass dessen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter regelmäßig an Fachtagungen und Seminaren teilnehmen, in deren Rahmen aktuelle Forschungserkenntnisse zu Bildungsprozessen von Kindern und Erwachsenen thematisiert werden. Ein weiteres Kriterium ist die Verfügbarkeit einer Fachbibliothek mit aktuellen Publikationen zum Arbeitsfeld der Frühpädagogik. Darüber hinaus sollen die Standards sicherstellen, dass neue relevante Informationen und Entwicklungen auf diesem Gebiet vermittelt werden und anschließend in die aktuelle Fortbildungsarbeit einfließen können. Wichtige Herausgeber für solche Informationen sind die einschlägigen Ministerien, Institute und Verbände. Wenn neue Entwicklungen in der Pädagogik, Psychologie, Neurowissenschaft, Kindheits- und Familiensoziologie sowie in den Organisations- und Kommunikationswissenschaften in die Ausschreibungstexte der jeweiligen Fort- und

Weiterbildungsprogramme Eingang finden und dabei eingeordnet und erörtert werden, spricht das auch für eine hohe Orientierungsqualität. Innerhalb von Fort- und Weiterbildungsangeboten, die kindliche Bildung, Betreuung und Erziehung im Fokus haben, soll der Orientierungsplan des jeweiligen Bundeslandes ein wesentlicher Bestandteil sein. Deswegen müssen die eingesetzten Referentinnen und Referenten mit dem jeweiligen Bildungsplan des Bundeslandes sowie mit aktuellen fachpolitischen Diskursen vertraut sein. Auch dies sollte im Ausschreibungstext klar ersichtlich sein.

(2) Die „Bildungsprozesse werden so gestaltet, dass sie (...) auf den lebensweltlichen und biografischen Erfahrungen, Fähigkeiten und Ressourcen [der Teilnehmenden] aufbauen und sich auf deren Fragen und Bedürfnisse beziehen“ (ebd., S. 16). Sie stehen also im Mittelpunkt, und von allen Beteiligten – vom Anbieter der Veranstaltung, über die Referentinnen und Referenten, den Teilnehmenden als auch den Trägern von Kindertageseinrichtungen – wird erwartet, dass sie ihr Handeln an dieser Prämisse ausrichten. Es soll auf dieser Basis eine Kultur des Lernens entstehen, in der die Teilnehmenden mit ihren Bedürfnissen in den Vordergrund rücken und gleichzeitig die Potenziale von Lerngemeinschaften wertgeschätzt werden. Um dem gerecht zu werden, sollen Methoden der Erwachsenenbildung zum Einsatz kommen, welche die biografisch und lebensweltlich erworbenen Bildungspotenziale der Teilnehmenden erkennen und fördern. Eine Aufgabe des Anbieters für die Umsetzung dieses Standards ist beispielsweise dann auch die Initiierung und Unterstützung längerfristiger Lehr- und Lerngemeinschaften durch die Schaffung von Möglichkeiten der Vernetzung für die Teilnehmenden.

(3) „Die Anbieter orientieren sich an den beruflichen Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte und erweitern deren berufliche Kompetenzen“ (ebd., S. 17). Alle Teilnehmenden haben bereits im Laufe ihrer Berufsbiografie Vorstellungen und Konzepte vom Menschen bzw. vom Kind verinnerlicht. Diese gilt es, im Weiterbildungsangebot zu berücksichtigen und als Ausgangspunkt der Reflexion von persönlichen und professionellen Haltungen zu nutzen. Diese Ausgangslage wird als Ressource verstanden und soll als solche wertgeschätzt werden. Als wichtige Indikatoren für die Umsetzung dieses

Standards werden die angeleitete Erkundung und Reflexion berufsbiografischer Erfahrungen und Kompetenzen durch Referentinnen und Referenten genannt, die selbst einen nachweisbaren Bezug zum Praxisfeld der Kindertageseinrichtungen haben. Außerdem soll der Anbieter die Berücksichtigung von Grundzügen der Professionsentwicklung und neuen Herausforderungen an das Berufsfeld bei der Konzeptualisierung der Angebote sicherstellen.

- (4) „Partizipation und die Übernahme von Verantwortung sind für die Anbieter der Fort- und Weiterbildung grundlegend und werden bei allen Beteiligten gefördert“ (ebd., S. 18), um das jeweilige berufliche Profil weiterzuentwickeln. Dieser Standard gründet auf der Überzeugung, dass jeder Mensch verantwortungsvoller und mitwirkender Akteur seiner Entwicklung ist. Es ist also nötig, dass Teilnehmende den Bildungsprozess während des Angebots aktiv mitgestalten können. Ein Indikator für die Umsetzung kann z.B. sein, dass die Referentinnen und Referenten zu Beginn eines Angebots einen (informellen) Kontrakt mit den Teilnehmenden formulieren und diese somit – im Rahmen der vorgegebenen Veranstaltungsbeschreibung – Einfluss auf die Konkretisierung des Programms nehmen lassen. Außerdem sollen die Teilnehmenden zum Abschluss eines jeden Veranstaltungstags die Möglichkeit erhalten, sich bezüglich ihrer Zufriedenheit mit dem bisherigen Verlauf der Veranstaltung zu äußern.
- (5) „Eine heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe nutzen die Anbieter der Fort- und Weiterbildung als Voraussetzung für inklusive Bildungsprozesse“ (ebd., S. 19); d.h. gegebene Unterschiede werden als Potenzial angesehen und sollen für die Teilnehmenden als produktiver Faktor erfahrbar gemacht werden. Dies erfordert, so die Annahme, einen versierten Umgang mit differenzierten Methoden durch die Referentinnen und Referenten sowie die Anpassung des Angebots an die heterogenen Voraussetzungen der Teilnehmenden. Dabei ist ein möglicher Indikator für die Umsetzung dieses Standards die multiprofessionelle Zusammensetzung des Teams der Referentinnen und Referenten aus verschiedenen Fachdisziplinen und pädagogischen Strömungen. Ergänzend kann nach den von der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung

formulierten Kriterien Heterogenität auch durch eine Vielfalt an kulturellen und ethnischen Hintergründen der Referentinnen und Referenten hergestellt werden.

5.1.2 Strukturqualität

Strukturqualität bezieht sich allgemein auf die Rahmenbedingungen, vor deren Hintergrund bestimmte Dienstleistungsangebote bereitgestellt werden (Roux 2006). Im Kontext des von der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013 vorgelegten Qualitätskonzepts wird darunter auch die Angebotsstruktur subsumiert; d.h. man geht u.a. dann von einer hohen Strukturqualität aus, wenn die Angebotsstruktur an den Orientierungen und Organisationssystemen der Träger von Kindertageseinrichtungen anknüpft. Dabei wird davon ausgegangen, dass auf dieser Basis durch Fort- und Weiterbildung die Personalentwicklung und Fortbildungsplanung der Einrichtungsträger unterstützt werden können und die individuellen Bildungs- und Lernbiografien der pädagogischen Fachkräfte Berücksichtigung finden. Folgende Standards und Kriterien der Strukturqualität werden genannt:

- (1) „Die Anbieter ermitteln bei den Trägern von Kindertageseinrichtungen den Bedarf an Fort- und Weiterbildung und orientieren sich dabei an deren Konzepten. Auf der Grundlage der jeweiligen Trägerkonzepte entwickeln die Anbieter bedarfsgerechte und entsprechend zugeschnittene Angebote. Gegebenenfalls nehmen die Anbieter auch mit den Teams in den Kindertageseinrichtungen Kontakt auf und klären deren Fort- und Weiterbildungsbedarf“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013, S. 21). Indikatoren für die Erfüllung dieses Standards sind, neben der regelmäßigen Bedarfsermittlung, auch das Wissen um die trägerspezifischen Profile und Konzepte der Kindertageseinrichtungen. Der Anbieter soll dafür Sorge tragen, dass auch die Referentinnen und Referenten über dieses Wissen verfügen. Des Weiteren ist der Anbieter angehalten, sein Angebot mit den Lehrplänen der Ausbildungsstätten der Fachkräfte abzustimmen und auch neue Forschungsentwicklungen der Frühpädagogik in seine Programmgestaltung mit einzubeziehen. Der Anbieter soll außerdem sicherstellen, dass seine Referentinnen und Referenten bei Inhouse-Fortbildungen vor dem eigentlichen Angebot Kontakt

zur Leitung oder dem Team aufnehmen, um deren Ausgangslage und Erwartungen zu erfragen.

- (2) „Die Anbieter der Fort- und Weiterbildung informieren ihre Auftraggeber über den Einsatz ihrer Referentinnen und Referenten sowie über die Bereitstellung angemessener Räume und deren Ausstattung“ (ebd., S. 23); d.h. die Informationen in Ausschreibung und Konzeption sollten neben Inhalten, Zielen, Prozessen und erwarteten Ergebnissen auch über die Auswahl, Kompetenzen und Qualifikationen der Referentinnen und Referenten sowie über die Räumlichkeiten und Fortbildungsmaterialien Auskunft geben. Falls es sich um Inhouse-Angebote handelt, soll der Anbieter über die benötigten räumlichen und materiellen Voraussetzungen informieren. Indikatoren für eine Umsetzung dieses Standards sind Ausschreibungen mit detaillierten Angaben zu Adressaten, Referenten, Inhalten, Zielen, angestrebten Kompetenzen, dem methodischen Verlauf und den räumlich-materiellen Bedingungen. Der Anbieter sollte dabei sicherstellen, dass die Inhalte im Kontext geeigneter Veranstaltungsformen und Methoden umgesetzt werden und den Angaben der Ausschreibung entsprechen. Wenn es sinnvoll ist, greift der Anbieter auch auf alternative Veranstaltungsformen zurück – z.B. auf eine weiterführende Beratung, ein Coaching oder eine Exkursion. Je nach Veranstaltungsform muss der Anbieter dafür sorgen, dass die Räumlichkeiten, die materiellen sowie technischen Ausstattungen den Anforderungen der Erwachsenenbildung entsprechen.
- (3) Da die Qualität der Fort- und Weiterbildungen wesentlich durch die Qualifikationen der Referentinnen und Referenten mitbestimmt wird, ist es erforderlich, dass diese „ihre wissenschaftlich-fachlichen und persönlichen Kompetenzen (...) durch die dafür zur Verfügung gestellten strukturellen Maßnahmen“ (ebd., S. 24) weiterentwickeln können. Dabei sollen auch die Grundsätze der Orientierungsqualität der Anbieter vermittelt werden, um diese anschließend partizipativ weiterentwickeln zu können. Der Anbieter hat für strukturelle Voraussetzungen zu sorgen, die es den Referentinnen und Referenten erlauben, die Werthaltungen, Grundsätze und Ansprüche des Anbieters kennenzulernen, aber auch ihre eigenen Haltungen, ihr Wissen und ihre methodischen Kompetenzen

entsprechend weiterzuentwickeln. Indikatoren für die Umsetzung dieses Standards können eine schriftliche Ausarbeitung der Werthaltungen und Grundsätze des Anbieters in einem Leitbild sein, aber auch die Förderung bzw. Einforderung von Qualifizierungsmaßnahmen der Referentinnen und Referenten sowie die Unterstützung des kollegialen Austauschs untereinander.

5.1.3 Prozessqualität

Prozessqualität in der Fort- und Weiterbildung bezieht sich insbesondere auf die Qualität der Gestaltung von Bildungsangeboten. Diese wird in der Gestaltung gemeinsam verantworteter Bildungsprozesse gesehen, indem sich Referentinnen, Referenten und auch Teilnehmende gleichermaßen als Lehrende und Lernende verstehen und wahrnehmen können. Um dies gewährleisten zu können, erscheint es wichtig, dass Lehr- und Lernprozesse möglichst gemeinsam, interaktiv und dialogisch entwickelt und umgesetzt werden – damit für alle Beteiligten ein lernförderliches Klima entstehen kann (ebd.). Bedeutsame Standards in diesem Zusammenhang sind:

- (1) „Bildungsprozesse werden von den Referentinnen und Referenten der Weiterbildung dialogisch und gemeinsam mit den Teilnehmenden auf Basis gegenseitiger Anerkennung angelegt“ (ebd., S. 26). Dabei geht es auch um die Realisierung passgenauer Angebote, die den individuellen Interessen, Zielen und Fragen der Teilnehmenden gerecht werden. Die Referentinnen und Referenten müssen sich an zuvor ausgehandelten Rahmenbedingungen, Zielen und Konzepten für das Veranstaltungsangebot orientieren. Da sich Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte zum einen insbesondere auf Elemente des Wissens und Könnens, der Reflexion und Haltung, aber auch der Handlungskompetenzen in der Praxis beziehen, zum anderen davon ausgegangen wird, dass viele dieser Kompetenzen nur durch selbstbestimmte Veränderung und Entwicklung der Persönlichkeit anzubahnen bzw. anzueignen sind, erscheint ein dialogisches und interessenförderndes Arbeiten unerlässlich. Die Umsetzung dieses Erfordernisses soll der Anbieter immer wieder kontrollieren, indem er sich dafür einsetzt, dass Veranstaltungen ausführlich dokumentiert und anschließend immer wieder hinsichtlich Wissenselementen, Reflexionsprozessen

und praktischen Handlungsbezügen ausgewertet werden. Referentinnen und Referenten sollen darüber hinaus die Grundlagen themen- und teilnehmerzentrierter Interaktion kennen und anwenden können. Um das sicherzustellen, soll der Anbieter in regelmäßigem Kontakt mit seinen Referentinnen und Referenten stehen und sie gegebenenfalls bei der Veranstaltungsplanung beraten.

- (2) „Die Referentinnen und Referenten gestalten Bildungsprozesse ganzheitlich. Dabei beachten sie, dass Bildungsprozesse auf verschiedenen Ebenen passieren: zum einen auf der fachlichen Ebene, gleichzeitig in der Dynamik der Gruppenprozesse und dabei in unterschiedlichen Tiefendimensionen sowie spezifisch für jede einzelne Person“ (ebd., S. 28). Die Referentinnen und Referenten sollen vor diesem Hintergrund wissen, dass diese Aspekte in einer Wechselbeziehung zueinander stehen und dass zwischen ihnen notwendigerweise eine Balance gefunden werden muss. Dafür müssen sie auch einschlägige fachwissenschaftliche Referenztheorien der Erwachsenenbildung kennen und berücksichtigen können. Störungen, Widerstände und Konflikte sollen gezielt und systematisch thematisiert werden, um sie anschließend als Chance für gemeinsame und individuelle Lernprozesse zu nutzen. Die Referentinnen und Referenten sollen u. a. hierfür angemessene Zeiten und Methoden bereitstellen und dafür sorgen, dass die „Reichweite des Angebots erkennbar und für die Teilnehmenden transparent ist“ (ebd., S. 28). Dies sicherzustellen, ist Aufgabe des Anbieters der Fort- und Weiterbildung.
- (3) Da die Angebote der Fort- und Weiterbildung für frühpädagogische Fachkräfte immer einer doppelten Zielperspektive gerecht werden müssen, sollen die Anbieter darauf achten, „dass die eingesetzten Veranstaltungsformate sowie die Methoden und Verfahren dem doppelten Auftrag der Fort- und Weiterbildung (...) entsprechen“ (ebd., S. 29). Einerseits sollen die Teilnehmenden sich selbst bilden, andererseits sollen sie befähigt werden, andere Menschen in ihren Bildungsprozessen zu begleiten. Deshalb müssen Inhalt und Form der Angebote sicherstellen, dass die Teilnehmenden qualifiziert werden, „ähnlich strukturierte Bildungsprozesse für Kinder zu ermöglichen und zu begleiten“ (ebd., S. 29). Dies hat der Anbieter durch die eingesetzten Referentinnen und Referenten zu gewährleisten.

Sie müssen ausreichende Fach- und Sachkompetenzen zum jeweiligen Thema, aber auch erwachsenbildnerische Kompetenzen besitzen. Zusätzlich soll der Anbieter versuchen – insbesondere bei längerfristigen Veranstaltungsformaten –, neben dem stetigen Reflexionsprozess zwischen Referentinnen und Referenten und den Teilnehmenden eine Kooperation mit dem Träger aufzubauen. Die erworbenen Kompetenzen der Teilnehmenden sollen so mit dem Unterstützungssystem des Trägers verknüpft werden, um den Transfer zwischen Fort- bzw. Weiterbildung und Praxis zu erleichtern.

- (4) „Die Anbieter sowie Referentinnen und Referenten von Fort- und Weiterbildung stellen sicher, dass Methoden der Erwachsenenbildung, verschiedene Lernformen und Lehrverfahren sowie die Angebotsformate von Fort- und Weiterbildung den gewünschten Inhalten und angestrebten Zielen entsprechen“ (ebd., S. 30). Dabei ist zentral, dass die Teilnehmenden in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Lernerfahrungen an andere Fachkräfte weiterzugeben. Dafür muss in der Fort- und Weiterbildung die berufliche Praxis der Teilnehmenden systematisch aufgegriffen und der spätere Transfer bzw. die spätere Transformation durch eine gezielte Methodenauswahl angebahnt und ermöglicht werden. Dies soll durch eine enge Verzahnung von Wissensvermittlung, Praxiserprobung, Reflexion und erneuter Wissensvermittlung erreicht werden. Für Teilnehmende ist es hilfreich, durch eine angemessene Dokumentation der Inhalte, Prozesse und Ergebnisse der Fort- und Weiterbildung Grundlagen für die spätere Wissensweitergabe zu erhalten. Indikator für die Umsetzung dieses Standards kann sein, dass Anbieter bei ihren Veranstaltungsformaten darauf achten, dass ein angemessen breites und zielgruppenspezifisches Methodenrepertoire verwendet wird und die durchführenden Referentinnen und Referenten unterschiedliche Lehr- und Lernsettings einsetzen. Außerdem soll sich der Anbieter insbesondere bei längerfristigen Angeboten darum bemühen, dass Lernorte aus der Praxis in den Bildungsprozess integriert und auch zwischen den einzelnen Veranstaltungen angemessene Aufgaben zum Praxis- und Selbststudium gestellt werden. Zusätzlich kann der Anbieter erfahrenen Fachkräften aus der Praxis eine Rolle als Ko-Referentin oder Ko-Referent anbieten.

5.1.4 Ergebnisqualität

Ergebnisqualität fokussiert auf die Resultate einer Fort- und Weiterbildungsmaßnahme bei den Teilnehmenden. Als entscheidendes Kriterium für die Beurteilung der Ergebnisqualität wird der Kompetenzzugewinn angesehen. Diesen gilt es, zu den ursprünglichen Zielen des Angebots in Bezug zu setzen. Teilnehmende sollen nach der Fort- und Weiterbildung in der Lage sein, ihr neu erworbenes Wissen und Können, ihre Reflexionsfähigkeit oder ihre veränderte Haltung handlungsorientiert in die Praxis umzusetzen (ebd.). Auf der Ebene der Standards wird dies wie folgt konkretisiert:

- (1) „Die Referentinnen und Referenten (...) sorgen dafür, dass gemeinsame und individuelle Bildungsprozesse unter Mitwirkung aller Beteiligten angemessen visualisiert und dokumentiert“ (ebd., S. 32), d.h. transparent und in ihrer Komplexität sichtbar gemacht werden. Dies wird als notwendig erachtet, um abgelaufene Prozesse reflektieren, analysieren und bewerten zu können. Dem doppelten Auftrag der Fort- und Weiterbildung soll so ebenfalls nachgekommen werden, da Teilnehmende ihre eigenen Erkenntnisschritte mit Hilfe einer ausführlichen Dokumentation leichter nachvollziehen und nutzen können. Die Dokumentationen sollen außerdem dazu beitragen, die Träger von Kindertageseinrichtungen zu informieren, welche Bildungsprozesse angestoßen und welche Ziele dabei erreicht wurden. Anbieter von Fort- und Weiterbildung sollen darüber hinaus immer wieder stichprobenartig Veranstaltungen mit ihren Referentinnen und Referenten auswerten und die Ergebnisse zur nachhaltigen Verbesserung der Angebotskonzepte heranziehen.
- (2) „Die Teilnehmenden prüfen die Ergebnisse mit dafür geeigneten Instrumenten“ (ebd., S. 33). Hintergrund dieses Standards ist der Anspruch der Partizipation und Transparenz; d.h. alle Teilnehmenden sollen die Ergebnisse der Fort- und Weiterbildung durch angemessene Instrumente selbst überprüfen können – auf der Basis von Rückkopplungsverfahren oder auch komplexerer Evaluationsinstrumente. Die Teilnehmenden sollen den Prozess und das Ergebnis der Fort- und Weiterbildung reflektieren und daraus Schlüsse für zukünftige Weiterbildungsmaßnahmen ziehen. Es wird davon ausgegangen, dass dies nur auf der Grundlage einer systematischen Analyse der Veran-

staltung durch die Teilnehmenden möglich ist, d.h. wenn sie erkennen können, welche Kompetenzzuwächse im Hinblick auf die angestrebten praxisrelevanten Ziele erreicht wurden. Entsprechend ist es aus dieser Perspektive Aufgabe der Anbieter, hier passende Evaluationsmethoden bereitzustellen und gegebenenfalls auch Teilnehmenden mittel- und langfristig die Möglichkeit zur Rückmeldung zu geben, um spätere Erfahrungen beim Transfer in die Praxis zu erfragen.

- (3) Nach der systematischen Analyse einer Veranstaltung ist es erforderlich, dass die Ergebnisse der Evaluation für die Weiterentwicklung der Konzepte und Praktiken der Fort- und Weiterbildung genutzt werden. Entsprechend „bewertet [der Anbieter] die Evaluationsergebnisse und zieht Konsequenzen für zukünftige Angebote“ (ebd., S. 34). Das bedeutet, dass die Verantwortlichen des Angebotsträgers und seine Referentinnen und Referenten den Ablauf und die Rückmeldungen der Teilnehmenden kritisch begutachten und Zusammenhänge mit dem eigenen Handeln, den verwendeten Methoden und dem Umgang mit Erfahrungen und Haltungen der Teilnehmenden herstellen sollen. Damit ist intendiert, gezielte und „effiziente Investitionen in den Ausbau des Systems der Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ (ebd., S. 34) planen und durchführen zu können. Sollte der Anbieter ein längerfristiges Fort- und Weiterbildungsangebot verfolgen, bietet sich eine Evaluationsschleife schon innerhalb des Angebots an, so dass noch in einer laufenden Veranstaltungsreihe eine gezielte Weiterentwicklung – je nach Bedarf der Teilnehmenden – angestoßen werden kann. Indikator für die Umsetzung dieses Standards kann sein, dass der Anbieter seinen Referentinnen und Referenten die Evaluationsergebnisse der Teilnehmenden zu Verfügung stellt und mit ihnen reflektiert. Anschließend sollte ersichtlich werden, dass der Anbieter Rückschlüsse in seine weitere Programmplanung aufnimmt und dabei Erwartungen und Wünsche der Träger und Fachkräfte berücksichtigt. Gleichzeitig sollen aber auch aktuelle fachliche und politische Herausforderungen an das frühpädagogische Arbeitsfeld nicht aus dem Blick verloren und eine angemessene Balance zwischen diesen beiden Aspekten gefunden werden.

5.2 Berücksichtigung der Qualitätsstandards und -kriterien

Die vorangehend dargestellten Qualitätsstandards und -kriterien für Anbieter frühpädagogischer Fort- und Weiterbildung sind in einem direkten Zusammenhang mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zu sehen, der im Jahr 2011 verabschiedet wurde. Mit dem DQR – als Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) – wird versucht, bildungsbereichsübergreifend die verschiedenen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems abzubilden und aufeinander zu beziehen. Zu diesem Zweck werden auf insgesamt acht Niveaustufen fachliche und personale Kompetenzen beschrieben, um mit deren Hilfe eine Einordnung allgemeiner, hochschulischer und beruflicher Qualifikationen vornehmen zu können. Dabei geht es vor allem darum, zu einer angemessenen Bewertung der verschiedenen Qualifikationen in Deutschland zu kommen – auch im europäischen Vergleich. Der DQR soll dazu beitragen, „Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 3).

Gerade aber die Zuordnung bestimmter Qualifikationen bzw. Abschlüsse zu bestimmten Niveaustufen führt z.T. zu kontroversen Debatten. Dies gilt auch für die Zuordnung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung zur Stufe 6. In die Auseinandersetzung darum werden dann auch die Fort- und Weiterbildungsangebote für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit einbezogen, indem z.B. gefragt wird, „ob die fachliche Qualität der angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen Level 6 entspricht“ (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013, S. 37); dies verweist auch auf Zweifel bezüglich der Güte und der Leistungsfähigkeit des frühpädagogischen Weiterbildungssystems. Die vorangehend dargestellten Qualitätsstandards und -kriterien sind vor diesem Hintergrund als Beitrag zur Verbesserung dieses Bereichs anzusehen. Inwieweit sie wirklich zum Ausgangspunkt für Veränderungen werden können, hängt aber nicht zuletzt auch davon ab, ob und wie sie im Kontext des Qualitätsmanagements und der konkreten Qualitätsentwicklungsarbeit Berücksichtigung finden bzw. ob gleiche oder ähnliche Kriterien zugrunde gelegt werden. Im Folgenden sind vor diesem Hintergrund

die in Kapitel 4 dargestellten Qualitätshandbücher der Träger von Weiterbildungsangeboten sowie konkrete Fortbildungsprogramme zu analysieren.

5.2.1 Qualitätshandbücher der Träger

Die Analyse der Qualitätshandbücher bzw. Fortbildungskonzepte sowie dazugehöriger Dokumente erfolgte nach der Methode der strukturierenden und skalierenden Inhaltsanalyse (Mayring 2010) – auf der Basis eines Kodierleitfadens, der entlang der Qualitätsstandards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013) entwickelt wurde. Dieser Kodierleitfaden diente bei der Durchsicht und Bewertung der Qualitätskonzepte als Kontrastfolie und Analyseraster. Einzuschätzen war, ob die Handbücher in hohem, mittlerem oder geringem Maße in den Dimensionen der Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität Aspekte beinhalten, die inhaltlich in Richtung der genannten Standards und Kriterien gehen. Hierfür wurden im Rahmen der Analyse nicht nur solche Textstellen in den Blick genommen, die explizit als Qualitätsstandards oder Qualitätskriterien bezeichnet werden, sondern alle Textbestandteile der ausgewählten Dokumente fanden Berücksichtigung.

Die Ergebnisse zeigen, dass in den verschiedenen Handbüchern und Konzepten die beschriebenen Qualitätskriterien bzw. vergleichbare Inhalte in z.T. sehr unterschiedlichem Ausmaß einbezogen werden (vgl. Tab. 5). Die größten inhaltlichen Übereinstimmungen mit den Vorgaben der Expertengruppe finden sich in den Papieren des Landesamts für Soziales, Jugend und Versorgung Rheinland-Pfalz (LSJV) und der Diakonie Deutschland, mit gewissen Abstrichen im Qualitätsmanagement-Rahmenhandbuch Fort- und Weiterbildung des Deutschen Caritasverbands e.V. Letzteres bleibt in seinen Formulierungen in der Tendenz etwas allgemeiner. Insgesamt dominieren Aussagen zur Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Dies korrespondiert mit dem Sachverhalt, dass diese Aspekte oftmals systematisch in eigenen Kapiteln oder Abschnitten dargestellt und konkretisiert werden – zumindest in den Handbüchern der Träger, die explizit feldspezifische Qualitätskriterien für die Weiterbildung ausweisen. Hierzu gehören die drei genannten Handbücher bzw. Fortbildungskonzepte, wie die Synopse in Kapitel 4.4 zeigt (vgl. Tab. 4). Festlegungen, die inhaltlich der Orientierungsqualität zuzuordnen

sind, finden sich dagegen eher im Kontext allgemeiner und konzeptioneller Grundlegungen und sind weniger kriterienbezogen ausgearbeitet. Aussagen zur Strukturqualität betreffen zumeist Erfordernisse wie die Erstellung von Bedarfsanalysen und zielgruppenbezogene Planung, die Herstellung von Transparenz (z.B. bezüglich der Ziele, Inhalte, Ausstattung oder Räume), die Weiterbildung von Referentinnen und Referenten und das Sich-Vertrautmachen mit den Werten des Angebotsträgers. Ausführungen zur Prozessqualität sind dagegen vor allem methodisch-konzeptioneller Art oder beinhalten pädagogische Prinzipien wie z.B. die Dialogorientierung. Hinweise zur Dokumentation und Evaluation, die ebenfalls häufiger in den analysierten Papieren zu finden sind, ordnen sich der Ergebnisqualität zu.

Zur besseren Einordnung der in Tabelle 5 überblicksartig dargestellten Befunde ist hier noch einmal darauf hinzuweisen, dass sich einzelne Qualitätshandbücher und -konzepte nicht bereichsspezifisch auf die Fort- und Weiterbildung beziehen, sondern eher allgemein die Erbringung sozialer Dienstleistungen

betreffen. Dies gilt für die Konzepte der Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege e.V. (BAGFW), des Deutschen Roten Kreuzes (DRK) und des Paritätischen Gesamtverbands e.V. Sie berücksichtigen entsprechend sehr viel weniger bereichsspezifische Qualitätskriterien. Im Fall des Paritätischen Gesamtverbands e.V. liegen jedoch außerhalb des Qualitätshandbuchs ausgearbeitete Qualitätskriterien für die Fort- und Weiterbildung vor. Sie sind in einem Evaluationsbogen (Qualitäts-Check PQ-System® Weiterbildung), der in Nordrhein-Westfalen und Thüringen anerkannt ist, umfassend konkretisiert (Der Paritätische Gesamtverband 2015). Da dieser allerdings nicht öffentlich zugänglich ist, wurde er in die hier vorgenommene Auswertung nicht einbezogen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass in den Handbüchern, Fortbildungskonzepten und ergänzenden Dokumenten zwar immer wieder auch Aussagen und Festschreibungen zu finden sind, die inhaltlich den Kriterien der Expertengruppe ähneln, in wirklich umfassender Weise trifft dies allerdings nur für einzelne Handbücher zu (s.o.).

Tabelle 5: Berücksichtigung von Qualitätsstandards/-kriterien der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013) in Qualitätshandbüchern/Fortbildungskonzepten

Wohlfahrtsverband/ Angebotsträger	Orientierungs- qualität	Strukturqualität	Prozessqualität	Ergebnisqualität
Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung Rheinland-Pfalz (LSJV)	•	●	●	●
Bundesarbeits- gemeinschaft der freien Wohlfahrts- pflege e.V. (BAGFW)	•	•	–	•
Arbeiterwohlfahrt Bundesverband (AWO)	•	•	•	•
Deutscher Caritas- verband e.V. (DCV)	•	●	•	●
Der Paritätische Gesamtverband e.V.*	–	–	–	–
Deutsches Rotes Kreuz (DRK)	•	•	–	–

Wohlfahrtsverband/ Angebotsträger	Orientierungs- qualität	Strukturqualität	Prozessqualität	Ergebnisqualität
Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundes- verband	•	●	●	●
Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutsch- land e.V. (ZWST)**	–	–	–	–
Akademie für Kinder- garten, Kita und Hort	•	●	•	•
IKS Institut für Bildung und Management***	•	–	•	–

● = ausgeprägte Berücksichtigung

• = teilweise Berücksichtigung

– = wenig bis keine Berücksichtigung

* Qualitätsstandards/-kriterien sind nicht im Qualitätshandbuch berücksichtigt. Sie werden allerdings im Evaluationsbogen Qualitäts-Check PQ-Sys® Weiterbildung, der in Nordrhein-Westfalen und Thüringen anerkannt ist, umfassend konkretisiert.

** keine Dokumente zur Auswertung vorliegend

*** kein Qualitätshandbuch, nur Leitbild vorliegend

Quelle: Eigene Analyse

5.2.2 Fort- und Weiterbildungsprogramme der Träger

Die Analyse der Fortbildungsprogramme erfolgte in gleicher Weise wie die vorangehend dargestellte Analyse der Qualitätshandbücher, d.h. auf der Grundlage des gleichen Kodierleitfadens. Allerdings ging es hier weniger darum zu erfassen, ob bzw. welche Qualitätsstandards und -kriterien als Vorgaben für die Umsetzung von Bildungsangeboten eingeführt und expliziert werden. Vielmehr war zu eruieren, in welchem Umfang Informationen in Fortbildungsprogrammen bzw. Programmausschreibungen auf die Berücksichtigung von Qualitätskriterien in verschiedenen Qualitätsdimensionen verweisen. Es ging dabei auch um die Frage, ob Adressatinnen und Adressaten die Orientierung an Qualitätskriterien in den Ausschreibungstexten prinzipiell nachvollziehen können. Inwiefern diese dann auch tatsächlich in der konkreten Umsetzung relevant werden, ist damit allerdings noch nicht geklärt.

Untersucht wurden die aktuellen Fortbildungsprogramme für den Bereich „Frühkindliche Erziehung und Bildung“ (2016) von zufällig ausgewählten Angebotsträgern, die dem Deutschen Caritasverband e.V., der Diakonie Deutschland und dem Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung (LSJV) zuzuordnen

sind; d.h. es wurden die über die jeweilige Homepage zugänglichen Ausschreibungstexte von Qualifizierungseinrichtungen der Träger bzw. Verbände für die Analyse herangezogen, deren Qualitätshandbücher – laut vorgenommener Auswertung (siehe Kapitel 5.2.1) – die meisten inhaltlichen Übereinstimmungen mit den Qualitätskriterien der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013) aufweisen.

Die Ergebnisse der Analysen zeigen insgesamt, dass die meisten Fortbildungsprogramme bzw. Programmausschreibungen kurz gehalten sind und in der Regel zusammenfassend grundlegende Informationen zu einer Fortbildungsveranstaltung darstellen; die genutzten Formate sind – vor allem trägerintern – sehr ähnlich (vgl. Tab. 5). Entsprechend findet sich auch in keinem der untersuchten Programme eine ausgeprägte Berücksichtigung von Qualitätsstandards und -kriterien; bereichsspezifisch ist allenfalls teilweise eine Berücksichtigung zu konstatieren. Diese betrifft insbesondere die Dimension der Strukturqualität. Gemeint ist, dass hier durchgehend Aussagen zu Inhalten, Zielen und angestrebten Kompetenzen zu finden sind. In etwas mehr als der Hälfte der untersuchten Ausschreibungstexte werden auch Hinweise zur Zielgruppe und zur Qualifikation der Referentin

bzw. des Referenten gegeben. Allerdings sind diese Aussagen selten detailliert. Informationen, die als Hinweis auf Kriterien der Prozessqualität gewertet werden können, finden sich dagegen nur in den Fortbildungsprogrammen der Caritasverbände in den Diözesen Augsburg und Mainz sowie den Erzdiözesen Freiburg und Köln. Dabei handelt es sich vor allem um Hinweise auf die Verwendung eines breiten Methodenrepertoires und den Einsatz unterschiedlicher Lehr- und Lernsettings – und zwar nicht nur bezogen auf einzelne, sondern auf die meisten Veranstaltungsbeschreibungen. Gleiches gilt für die Programme der Caritasverbände der Erzdiözesen Freiburg und Köln hinsichtlich der einbezogenen Aspekte von Orientierungsqualität. Angesprochen sind hier insbesondere Hinweise auf ein Anknüpfen der Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen an lebensweltlich-biografische und berufsbezogene Erfahrungen der Teilnehmenden. In einzelnen Ausschreibungstexten des Caritasverbands Köln sind diese Bezugnahmen sogar sehr ausgeprägt; in anderen wird dann aber kaum darauf eingegangen, so dass hier insgesamt von einer teilweisen Berücksichtigung ausgegangen werden muss. Hinsichtlich der Ergebnisqualität finden

sich in allen Ausschreibungen, insbesondere auf der Ebene der einzelnen Veranstaltung, nur sehr bedingt Hinweise auf die Dokumentation und Evaluation des jeweiligen Arbeitsprozesses. Entsprechend kann hier durchgehend nur eine geringe bis fehlende Berücksichtigung von Outcome-Aspekten in den Programmbeschreibungen konstatiert werden.

Hinsichtlich der Einordnung dieser Befunde ist zu berücksichtigen, dass diese im Kontext eines rein exploratorischen Vorgehens ermittelt wurden; d.h. die Auswahl der Fortbildungsprogramme erfolgte zufällig, die Analyse beruht auf einer relativ geringen Fallzahl und einer stichprobenartigen Durchsicht der Ausschreibungstexte. Vor diesem Hintergrund müssen diese Ergebnisse vorsichtig behandelt werden. Dennoch verweisen sie in der Tendenz auf eine insgesamt eher geringe Bezugnahme bzw. Thematisierung von Qualitätsstandards und -kriterien in Fortbildungsausschreibungen. Gerade der Sachverhalt, dass die Ausschreibungsformate der Anbieter recht ähnlich sind, lässt es jedoch plausibel erscheinen, auch bei einer größeren Stichprobe von einem vergleichbaren Ergebnis auszugehen.

Tabelle 6: Berücksichtigung von Qualitätsstandards/-kriterien der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013) in Programmausschreibungen

Weiterbildungsanbieter	Orientierungsqualität	Strukturqualität	Prozessqualität	Ergebnisqualität
Caritasverband				
Diözese Augsburg (Diözese Augsburg 2016)	–	•	•	–
Erzdiözese Bamberg (Erzdiözese Bamberg 2016)	–	•	–	–
Erzdiözese Freiburg (Erzdiözese Freiburg 2016)	•	•	•	–
Diözese Hildesheim (Diözese Hildesheim 2016)	–	•	–	–
Erzdiözese Köln (Erzdiözese Köln 2016)	•	•	•	–
Diözese Limburg (Diözese Limburg 2016)*	–	•	–	–

Weiterbildungsanbieter	Orientierungsqualität	Strukturqualität	Prozessqualität	Ergebnisqualität
Diözese Mainz (Diözese Mainz 2016)*	-	•	•	-
Erzdiözese Paderborn (Erzdiözese Paderborn 2016)	-	•	-	-
Diakonie				
Baden (Diakonie Baden 2016)	-	•	-	-
Frankfurt am Main (Diakonie Frankfurt am Main 2016)	-	•	-	-
Mecklenburg-Vorpommern (Diakonie Mecklenburg-Vorpommern 2016)	-	•	-	-
Niedersachsen (Diakonie Niedersachsen 2016)	-	•	-	-
Pfalz (Diakonie Pfalz 2016)	-	•	-	-
Rheinland-Westfalen-Lippe (Evangelischer Fachverband der Tageseinrichtungen für Kinder in Westfalen und Lippe 2016)	-	•	-	-
Traunstein (Diakonie Traunstein 2016)	-	•	-	-
Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung/Landesjugendamt Rheinland-Pfalz (LSJV)				
Sozialpädagogisches Fortbildungszentrum (SPFZ) (Sozialpädagogisches Fortbildungszentrum 2016)	-	•	-	-

● = ausgeprägte Berücksichtigung

• = teilweise Berücksichtigung

- = wenig bis keine Berücksichtigung

* nur Programm von 2015 für die Auswertung vorliegend

Quelle: Eigene Analyse

6 Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen

Die Anerkennung von beruflich relevanten Kompetenzen, unabhängig von deren Entwicklungskontexten, ist nicht erst mit Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens und daran angelehnt der jeweiligen Nationalen Qualifikationsrahmen ein zentrales Thema für Akteure im Feld der Erwachsenenbildung und Bildungsforschung, insbesondere für die Verantwortlichen auf politischer Ebene und bei den Sozialpartnern.

Die Anerkennung von Kompetenzen hat – das spiegelt sich in den Diskursen deutlich wieder – neben ihrer Relevanz für Prozesse des lebenslangen Lernens immer auch eine arbeitsmarkt- und ebenso tarifpolitische Dimension. Dabei stützt sich die Anerkennungsdebatte auf eine logische Konsequenz aus dem Kompetenz-Paradigma. Wenn Kompetenzen letztlich das zentrale Konstrukt sind, um berufliche Handlungsfähigkeit und Professionalität zu beschreiben (z.B. Buschle/Gaigl 2015), dann sind diese Kompetenzen als Ergebnisse von Lern- und Bildungsprozessen zur Grundlage für den Zugang zu einem professionellen Handlungsfeld zu machen und treten damit an die Stelle formaler Abschlüsse bzw. werden Formalabschlüsse dann kompetenzorientiert formuliert. Mit anderen Worten: Es ist unerheblich, welche Schule oder Ausbildungsstätte jemand besucht oder nicht besucht hat, solange sie oder er über das zur Ausübung der jeweiligen beruflichen Tätigkeit erforderliche Kompetenzportfolio verfügt.

Grundsätzlich sind drei unterschiedliche Anerkennungsproblematiken zu unterscheiden:

- (1) Die Anerkennung im Ausland oder in anderen formalen Bildungssystemen erworbener Abschlüsse setzt eine Einstufungssystematik voraus, die es ermöglicht, jeden Abschluss nicht nur in einem Tätigkeitsfeld, sondern auch eindeutig hinsichtlich des damit verbundenen Qualifikationsniveaus zu verorten. Die Basis hierfür soll ein Referenzsystem wie der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) liefern.
- (2) Die Anerkennung non-formaler Bildungsprozesse (z.B. von Fort- und Weiterbildungen) als adäquater Ersatz für einen anerkannten Bildungsabschluss

lässt sich idealerweise durch die Modularisierung von Ausbildungsgängen erreichen. Wenn komplexe berufsqualifizierende Bildungsgänge in einzelne Module untergliedert werden, können entweder Weiterbildungszertifikate posteriori auf ihre Gleichwertigkeit mit einzelnen Ausbildungsmodulen hin überprüft oder a priori so konzipiert werden, dass diese Gleichwertigkeit gegeben ist. Eine kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungsmaßnahmen, wie sie von Experten gerade auch für die Fachkräfte im Bereich Frühpädagogik eingefordert wird (DJI/WiFF 2014), ist für die Anerkennung von Weiterbildungszertifikaten ebenfalls grundlegend.

- (3) Die Anerkennung non-formal oder informell erworbener Kompetenzen – also Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht durch entsprechende Zertifikate belegt werden können – gehört zu den komplexesten Herausforderungen in diesem Bereich. Sie orientiert sich nicht an den durchlaufenen Bildungsprozessen, sondern ausschließlich an deren Ergebnis in Form von Kompetenzprofilen. Durch diese Anerkennungsverfahren werden selbstinitiierte und außerhalb anerkannter Bildungseinrichtungen stattfindende Weiterbildungsprozesse aufgewertet, was ihrer Bedeutung für berufliche Kompetenzentwicklung entspricht (Sauer 2003). Außerdem können entsprechende Zertifizierungsmodelle Ansprüche der Lernenden begründen (Moser 2003), wie zum Beispiel eine angemessene Entlohnung, sowie zur besseren Nutzung der vorhandenen Kompetenzen in Unternehmen beitragen.

Während die ersten beiden Fälle vor allem als bürokratischer Akt in Erscheinung treten, der aber die genaue Kenntnis der jeweiligen Curricula, Bildungsträger und -systeme sowie der Anforderungsstrukturen im jeweiligen Arbeitsfeld voraussetzt, ist diesem Prozess im dritten Fall noch das Problem der Kompetenzerfassung bzw. -messung vorgeschaltet (hierzu auch Gnahs 2003), auf das im Folgenden näher einzugehen sein wird.

6.1 Anerkennung und Zertifizierung non-formal erworbener Kompetenzen

Die Durchlässigkeit zwischen unterschiedlichen Ausbildungsgängen im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wird in Deutschland

seit einigen Jahren intensiv diskutiert – insbesondere die Öffnung des Hochschulzugangs auf der Grundlage beruflicher Qualifikationen. Vor diesem Hintergrund sind in letzter Zeit verschiedene Initiativen gestartet und Konzepte zur Umsetzung entwickelt worden. Die Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS) ordnet sich hier ein. Sie wurde 2009 mit dem Ziel gegründet, „kompetenzbasierte, zertifizierbare Aus-, Fort- und Weiterbildungsbestandteile (Module auf der Basis von Kompetenzbeschreibungen) zu formulieren, deren erfolgreiches Absolvieren zur Anerkennung auf höheren Kompetenzlevels führt“ (Fröhlich-Gildhoff/Röser 2013, S. 8). Dabei sollten zertifizierte Module der Aus- und Weiterbildung von allen an der Zertifizierungsinitiative beteiligten Institutionen systematisch anerkannt werden. Beabsichtigt war ein „klar strukturiertes, transparentes und verbindliches Anerkennungssystem für interessierte Fachkräfte (...), das Durchlässigkeit garantiert“ (ebd., S. 8). Die beteiligten Projektpartner an der ZFS sind die Pädagogische Hochschule Freiburg und die Evangelische Hochschule Freiburg, verschiedene Fachschulen für Sozialpädagogik in der Region, diverse Weiterbildungsträger und selbstständige Weiterbildnerinnen bzw. Weiterbildner sowie die zuständigen Landesministerien (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg; Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg; Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg). Zusätzlich wurde der Arbeitsprozess der ZFS in der Zeit von 2009 bis 2011 von der WiFF finanziell und fachlich unterstützt und begleitet. Im Verfahren der Äquivalenzprüfung zwischen den hochschulischen und außerhochschulischen Modulen arbeitet je ein Tandem aus einem Vertreter bzw. einer Vertreterin der Hochschulen und einem Vertreter bzw. einer Vertreterin der Fachschulen oder eines Weiterbildners bzw. einer Weiterbildnerin nach einem standardisierten Verfahren die Gemeinsamkeiten der Module heraus. Dabei werden die Modulhandbücher der Studiengänge „Pädagogik der frühen Kindheit“ bzw. „Frühe Bildung“ mit den Inhalten des außerhochschulischen Bildungsgangs im Hinblick auf Kompetenzerwerb, Studieninhalte, Workload, Methodik und Literatur sowie die Prüfungsmodalitäten verglichen. Die Arbeitsergebnisse aus den Tandems werden anschließend in einem Gremium der ZFS diskutiert, ggf. ergänzt und dem

ZFS-Plenum empfohlen, welches letztlich die Zertifizierung beschließt. Für die Inhalte der Studiengänge „Pädagogik der frühen Kindheit“ bzw. „Frühe Bildung“ und der Fachschulausbildung wurde eine Äquivalenz im Umfang von insgesamt maximal 60 Credit Points (CP) festgestellt (ebd.). Das entspricht einer Studienzeiterkürzung von zwei Semestern. Interessierte Studienanfängerinnen bzw. -anfänger mit Fachschulausbildung müssen einen Antrag auf Anerkennung stellen sowie an einem zweiwöchigen Propädeutikum und zwei Klausuren erfolgreich teilnehmen (Evangelische Hochschule Freiburg 2015). Das Äquivalenzprüfungsverfahren mit den Anbietern von Weiterbildungen läuft ähnlich wie bei den Fachschulen ab. Nach einem Antrag auf Prüfung der Äquivalenz durch die Weiterbildnerinnen und Weiterbildner bilden sich Tandems. Es wird geprüft, diskutiert und abgestimmt und letztlich durch das ZFS-Plenum zertifiziert. Dadurch besteht die Möglichkeit, sich auch über die 60 CP hinaus Studienmodule anerkennen zu lassen (Fröhlich-Gildhoff/Röser 2013).

Eine ähnliche Initiative verkörpert das Projekt ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung (Ankom 2015), das bereits mehrere Förderphasen durchlaufen hat. Im Rahmen dieser Initiative wurden zuletzt zwanzig Projekte und deren wissenschaftliche Begleitung gefördert. Ziel war es unter anderem, die Ergänzung und Verknüpfung von Maßnahmen für die Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen zu prüfen und weiterzuentwickeln. Für den Bereich der Frühpädagogik sind insbesondere folgende Projekte aus der ANKOM-Förderung interessant:

- Der Bachelor-Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ an der Alice Salomon Hochschule (ASH) Berlin bietet für ausgebildete Erzieher und Erzieherinnen bestimmter Berliner Fachschulen mit einer Gesamtnote von mindestens 2,5 – sofern sie bis zum Studienbeginn in ihrem Beruf beschäftigt sind oder der Schulabschluss nicht länger als drei Jahre zurückliegt – die Möglichkeit der pauschalen Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen auf Studienmodule. Dies ist auch möglich für Absolventinnen und Absolventen von zertifizierten und durch die Hochschule auf Äquivalenzgeprüften Weiterbildungen, falls die Abschlüsse nicht länger als fünf Jahre vor Studienbeginn zurückliegen. Bei der individuellen Anrechnung

von Kompetenzen und Kenntnissen aus der Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern wird ein eigenes Prüfverfahren der ASH Berlin angewandt. Hier werden unter anderem die Bearbeitung eines Portfolios, Nachweise in Form von Zeugnissen oder Zertifikaten sowie ein Aufnahmegespräch verlangt. Durch die zwei Varianten können insgesamt 50% des Studiums bzw. 105 CP anerkannt werden (Alice Salomon Hochschule Berlin 2015).

- An der Fachhochschule der Diakonie Bielefeld besteht dagegen in den Studiengängen „Management im Sozial- und Gesundheitswesen, Mentoring im Sozial- und Gesundheitswesen“ und „Soziale Arbeit“ die Möglichkeit der pauschalen und individuellen Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen für Erzieherinnen und Erzieher. Insbesondere der Studienschwerpunkt „Leitung von Kindertageseinrichtungen“ im Studiengang „Management im Sozial- und Gesundheitswesen“ ist als Teilprojekt hervorzuheben. Hier können 30 CP pauschal durch die Ausbildung und zusätzlich bis zu 20 CP durch Fortbildungen im Bereich der Leitung von Kindertageseinrichtungen anerkannt werden. Die Studierenden müssen für die Anerkennung der Kompetenzen eine Einstufungsprüfung erfolgreich absolvieren. Kooperationspartner sind der Fachverband für Erzieherische Hilfen Rheinland-Westfalen-Lippe, der Evangelische Fachverband für Tageseinrichtungen für Kinder in Westfalen-Lippe, der Rheinische Verband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V. und die Evangelische Landjugendakademie Altenkirchen (Fachhochschule der Diakonie 2015).
- Im Rahmen des KompädenZ-Projekts an der Leuphana Universität Lüneburg wurde der Bachelor-Studiengang „Soziale Arbeit für Erzieherinnen und Erzieher“ so gestaltet, dass einige inhaltliche Teile der Ausbildung im Umfang von zwei Semestern pauschal auf Studienmodule angerechnet werden. Dadurch kann das Bachelor-Studium „Soziale Arbeit“ in sieben Semestern berufsbegleitend abgeschlossen werden (Leuphana Universität Lüneburg 2015).

Eine weitere Initiative ist das Projekt zur „Vertikalen Durchlässigkeit in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher in Niedersachsen“, ein Kooperationsprojekt der Stiftung Universität Hildesheim, der Alice-Salomon-Schule in Hannover und der Herman-

Nohl-Schule Hildesheim, des Caritasverbandes der Diözese Hildesheim e.V., des AWO-Bezirksverbandes e.V. Hannover und der Katholischen Erwachsenenbildung Hildesheim, das von 2009 bis 2011 durchgeführt wurde. Ziel des Projekts war es, eine durch das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) wissenschaftlich begleitete Kommunikationsplattform für die Projektpartner zu schaffen, um in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Frühpädagogik die vertikale Durchlässigkeit der Ausbildungsgänge auf schulischer und hochschulischer Ebene zu verbessern. Unter anderem wurden Konzepte dazu erarbeitet, wie die fachschulische Ausbildung durch eine Modularisierung und Kompetenzorientierung besser anrechenbar für hochschulische Bildungsangebote gestaltet werden kann.

Die Initiative „AnKE – Anrechnung der Kompetenzen von ErzieherInnen auf den Bachelor Soziale Arbeit“ ist ein Verfahren der Hochschule Frankfurt, das es staatlich anerkannten Erzieherinnen und Erziehern ermöglicht, in der Ausbildung erworbene Kompetenzen im Rahmen von 30 CP auf das Bachelor-Studium „Soziale Arbeit“ anrechnen zu lassen. Beim AnKE-Verfahren gibt es die pauschale und die individuelle Anrechnungsmöglichkeit. Erzieherinnen und Erzieher mit staatlicher Anerkennung erhalten pauschal 30 CP angerechnet, sofern sie ihre Ausbildung innerhalb der letzten fünf Jahre vor Studienbeginn an einer Fachschule in Hessen abgeschlossen haben – für Erzieherinnen und Erzieher außerhalb Hessens besteht die Möglichkeit eines Antrags auf individuelle Anrechnung. Auf diesem Weg können in der Regel ebenfalls 30 CP angerechnet werden. Das AnKE-Verfahren wurde in Kooperation mit zehn hessischen Fachschulen für Sozialpädagogik entwickelt. Dazu glichen Vertreterinnen bzw. Vertreter der Fachhochschule Frankfurt, der beteiligten Fachschulen und eines öffentlichen sowie eines freien Trägers der Jugendhilfe die Lehrpläne der Fachschulen mit dem Modulhandbuch des Bachelor-Studiengangs auf ihre Anrechnungsfähigkeit ab (Frankfurt University of Applied Sciences 2015).

In Tabelle 7 sind weitere Beispiele für die Anerkennung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen zusammengetragen. Es handelt sich um Ergebnisse einer explorativen Online-Recherche, wobei kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird:

Tabelle 7: Anerkennung beruflicher Aus- und Weiterbildung im Rahmen frühpädagogischer Studiengänge

<p>Hochschule Emden/Leer</p> <p><i>BA Inklusive Frühpädagogik</i></p>	<p>Hier wird ein Aufbau-Modell oder auch 2 + 4 Modell angewandt: Die Hochschule Emden/Leer verlangt eine abgeschlossene Fachschulausbildung als Zulassungsvoraussetzung zum Studium und verkürzt dafür das eigentlich auf sechs Semester angelegte Studium auf vier Semester. Der Studiengang baut also mehr oder weniger systematisch auf der erworbenen Vorbildung auf. Die abgeschlossene Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher oder zur Heilerziehungspflegerin/zum Heilerziehungspfleger wird demnach pauschal mit zwei Semestern (60 CP) auf das Studium angerechnet (Hochschule Emden Leer 2015).</p>
<p>Katholische Stiftungsfachhochschule München</p> <p><i>BA Bildung und Erziehung im Kindesalter</i></p>	<p>Hier wird ebenfalls ein Aufbau-Modell oder auch 2 + 6 Modell praktiziert: Die Hochschule verlangt eine abgeschlossene Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher als Zulassungsvoraussetzung zum Studium und verkürzt dafür das eigentlich auf acht Semester angelegte Studium um zwei Semester. Dies entspricht einer Anrechnung von 60 CP. Der berufsintegrierende Studiengang baut demnach mehr oder weniger systematisch auf der erworbenen Vorbildung auf (Katholische Stiftungsfachhochschule München 2015).</p>
<p>Evangelische Hochschule Darmstadt</p> <p><i>BA Bildung, Erziehung und Kindheit/Childhood Studies</i></p>	<p>Dieser Studiengang kann in zwei Varianten studiert werden: entweder grundständig in Vollzeit ohne einschlägige Ausbildung in sieben Semestern oder in Teilzeit als staatlich anerkannte Erzieherin oder staatlich anerkannter Erzieher in einem einschlägigen Berufsfeld arbeitend in acht Semestern. Im Teilzeitstudium können auf Antrag bis zu 60 CP der abgeschlossenen Fachschulausbildung anerkannt werden (Evangelische Hochschule Darmstadt 2015).</p>
<p>Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen</p> <p><i>BA Bildung und Erziehung im Kindesalter</i></p>	<p>In diesem Studiengang können Inhalte der Fachschulausbildung im Rahmen einer Einstufungsprüfung zu Studienbeginn abgeprüft werden. Wenn diese Prüfung erfolgreich bestanden wird, erfolgt eine Anrechnung von 60 CP und dementsprechend eine Studienzeitverkürzung um zwei Semester (Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen 2015).</p>
<p>Hochschule Koblenz</p> <p><i>BA Bildungs- und Sozialmanagement mit Schwerpunkt frühe Kindheit</i></p>	<p>An der Hochschule Koblenz können einige außerhochschulisch erworbene Kompetenzen – beispielsweise im Rahmen von Weiterbildungen – auf das Studium angerechnet werden. Die Hochschule behält sich jedoch vor, eine Anrechnung – je nach Dauer und Inhalt der Weiterbildungsmaßnahmen – im Einzelfall zu prüfen (Hochschule Koblenz 2015).</p>
<p>Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe</p> <p><i>BA Elementarpädagogik</i></p>	<p>Dieser Studiengang lässt sich in zwei Varianten studieren: Es gibt eine grundständige sowie eine aufbauende Variante. Letztere ist für Studierende mit der staatlichen Anerkennung als Erzieherin oder Erzieher vorgesehen. Diese können sich durch eine bestandene Einstufungsprüfung zwei Studiensemester bzw. 60 CP anrechnen lassen (Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe 2015).</p>
<p>Evangelische Hochschule Ludwigsburg</p> <p><i>BA Frühkindliche Bildung und Erziehung</i></p>	<p>Im Rahmen einer Äquivalenzfeststellung können sich Erzieherinnen und Erzieher ihre Ausbildung mit bis zu 60 CP auf das Studium anrechnen lassen. 30 CP können sich Studienanfänger/innen auf Antrag und nach beratenden und prüfenden Gesprächen anrechnen lassen. Für weitere 30 CP müssen die Studierenden im Verlauf des Studiums Modulprüfungen ablegen (Evangelische Hochschule Ludwigsburg 2015).</p>

BA=Bachelor-Abschluss

Quelle: Eigene Online-Recherche

6.2 Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen

Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass Lernergebnisse abhängig sind von Formen, Kontexten und Wegen ihrer Genese (Schmidt-Hertha 2011b). Informell erworbenes Wissen bleibt häufig implizit und ist für die Lernenden schwer explizierbar, entfaltet sich aber im professionellen Handeln der Wissensträger. Dagegen ist das – in formellen Settings meist im Mittelpunkt stehende – explizite theoretische Wissen für die Wissensträger gut kommunizierbar, erfordert aber gleichzeitig eine erhebliche Transferleistung, um auf reale Problemstellungen in verschiedenen Kontexten angewandt werden zu können (Schmidt-Hertha 2011c). Jedoch kann auch informell explizites Wissen gewonnen werden, und auch in formellen Kontexten Gelerntes kann zu implizitem Wissen gerinnen. Die eindeutige Rückführung von Wissen und Kompetenzen auf isolierte Lernszenarien ist daher kaum möglich, und die Quelle des eigenen Wissens entzieht sich mit sinkendem Intentionsgrad von Lernprozessen auch zunehmend dem Bewusstsein der Wissensträger (Argyris/Schön 1999). Insofern ist eine retrospektive Identifizierung relevanter Lernsituationen immer mit erheblichen methodischen Einschränkungen verbunden (Schmidt-Hertha 2011d).

Von den jeweils erforderlichen bzw. vorhandenen Kompetenzen als zentralem Bezugskriterium für deren Anerkennung ausgehend lassen sich nach Reinhard Zürcher (2007) vier Strategien der Validierung informell erworbener Kompetenzen unterscheiden. *Offene Fremdbeurteilungen*, wie sie sich z.B. in Arbeitszeugnissen oder Beurteilungen widerspiegeln, spielen in Bewerbungsverfahren bisher eine zentrale Rolle, bieten aber aufgrund ihrer unzuverlässigen Validität und Reliabilität kaum eine solide Grundlage für die formale Anerkennung von Kompetenzen. *Offene Selbsteinschätzungen* werden insbesondere dann eingesetzt, wenn es um die Bewusstmachung der eigenen Kompetenzen geht. Solche oft auch professionell begleiteten Verfahren der Kompetenzfeststellung sind insbesondere dann hilfreich, wenn die Exploration der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zentrum steht. Prominentestes Beispiel für Verfahren dieser Art ist der ProfilPASS (Seidel 2010). In ähnlicher Weise dienen *Selbsttests* ebenfalls der Vergewisserung über die eigenen Wissensstände und Kompetenzen,

wobei hier in der Regel standardisierte Instrumente und automatisierte Rückmeldungen zum Einsatz kommen. Diese Tests können z.B. der Lernerfolgskontrolle dienen, bleiben aber für gewöhnlich voll in der Hand der Lernenden und eignen sich daher weniger für formale Anerkennungsverfahren. Als Königsweg der Anerkennung informell oder non-formal erworbener Kompetenzen könnten *standardisierte Tests oder Prüfverfahren* gelten, die durch neutrale Stellen (z.B. trägerübergreifende Beratungseinrichtungen) vorgenommen werden. Allerdings sind diese Verfahren höchst voraussetzungsvoll und erfordern nicht nur die Entwicklung entsprechender Testverfahren, sondern zunächst einmal berufsfeldspezifische Kompetenzmodelle, auf deren Basis dann Tests entwickelt werden können.

Mit der systematischen Entwicklung von Kompetenzprofilen, wie sie für frühpädagogische Fachkräfte seit einigen Jahren vorliegen (DJI/WiFF 2011) ist ein erster wesentlicher Schritt hin zu einer Ermöglichung von standardisierten Kompetenzfeststellungsverfahren getan. In Anlehnung an die Systematik des Deutschen Qualifikationsrahmens (Weiß 2011) wurde hier ein Katalog von Kompetenzanforderungen entwickelt, der vier übergeordnete Kompetenzfelder formuliert und quer dazu jeweils zwischen den Ebenen Wissen, Fertigkeiten, sozialer Kompetenz und Selbstkompetenz differenziert. Die vier Kompetenzfelder sind jeweils mit einer Reihe konkreter Anforderungen (insgesamt 24) verknüpft und selbst als Anforderungsfelder formuliert (DJI/WiFF 2011):

- Kommunizieren/Interagieren;
- förderliche Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit schaffen;
- Wahrnehmen – Beobachten – Einschätzen;
- Bildungs- und Lernprozesse ermöglichen und (mit) gestalten.

Die zunächst sehr stark auf konkretes beobachtbares Handeln hin formulierten Kompetenzanforderungen wären in einem nächsten Schritt in konkrete Fähigkeiten und Fertigkeiten zu übersetzen, die als Voraussetzungen für die Bewältigung der jeweiligen Anforderung verstanden werden können. Für diese könnten schließlich entsprechende psychometrische Tests und hierarchische Modelle entwickelt werden, die die entsprechenden Kompetenzen nicht nur als dichotome Konstrukte erfassen (vorhanden/nicht

vorhanden), sondern als Stufenmodelle verschiedene Ausprägungsniveaus der jeweiligen Teilkompetenz differenzieren können (z.B. bei Organisation for Economic Co-operation and Development 2012b; Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008). Diese Schritte sind aber mit erheblichem Forschungs- und Entwicklungsaufwand verbunden und sind daher eher als mittel- bis langfristiges Ziel zu verstehen. Kurzfristig unterstützt der ausformulierte Kompetenzkatalog vor allem Verfahren der standardisierten Beobachtung im Arbeitsalltag, indem sich klare Beobachtungs- und Bewertungskriterien ableiten lassen. Auch solche offeneren Verfahren sind als Formen der Kompetenzerfassung durch geschulte Beobachterinnen und Beobachter eine interessante Option, weil sie nicht die kognitiven Fähigkeiten in den Mittelpunkt rücken (wie psychometrische Kompetenzmessverfahren), sondern das in der täglichen Arbeit sichtbar werdende Verhalten, wie es in vielen Bereichen der berufsbezogenen Kompetenzdiskurse im Fokus steht (z.B. Heyse/Erpenbeck 2007).

7 Fazit und Ausblick

Qualitätsmanagement spielt im Bereich der Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte nicht nur deshalb eine wesentliche Rolle, weil die strukturelle Verankerung von Qualitätsentwicklungsstrategien in Weiterbildungsorganisationen inzwischen zum Standard gehört, sondern auch, weil im Bereich der Frühpädagogik – durch den rasanten institutionellen Ausbau und die massiv gewachsenen Anforderungen an das Personal – die in Erstausbildung und Arbeitsalltag erworbenen Kompetenzen längst nicht mehr für die Dauer eines ganzen Berufslebens tragen. Hinzu kommt, dass die Professionalisierung frühpädagogischer Weiterbildung erst in den letzten Jahren Fahrt aufgenommen hat. Verschiedene inhaltliche, strukturell-organisationale, didaktisch-konzeptionelle und ergebnisbezogene Anforderungen sind in diesem Zusammenhang zu nennen. In Hinsicht auf manche dieser Aspekte (z.B. Zielgruppenorientierung, Kompetenzorientierung) sind noch große Entwicklungspotenziale vorhanden, die durch Qualitätsmanagementsysteme sichtbar und bearbeitbar gemacht werden können.

Im internationalen Vergleich sind die Fort- und Weiterbildungsstrukturen im Bereich der Frühpädagogik vor allem durch eine erst in den letzten Jahren allmählich wachsende Rolle der Hochschulen und durch fehlende Verbindlichkeiten in der Fort- und Weiterbildung gekennzeichnet. Wenngleich es andere Länder gibt, die eine ähnliche Ausgangslage aufweisen, bleibt zu hinterfragen, ob die aktuellen und absehbaren Herausforderungen der weiteren Professionalisierung in diesem Feld ohne verpflichtende Weiterqualifizierung der Fachkräfte und ohne eine noch stärkere Einbindung des Hochschulsektors zu bewältigen sind. Die Vielfalt der Weiterbildungsanbieter und Angebotsformen – wie sie in Deutschland ebenfalls sichtbar wird – kann dagegen durchaus als konstruktiv im Sinne einer stärkeren Ausdifferenzierung dieses Feldes gesehen werden. Voraussetzung hierfür ist dann allerdings die anbieterübergreifende Sicherstellung von Qualitätsstandards in der frühpädagogischen Fort- und Weiterbildung, damit Vielfalt nicht mit Beliebigkeit einhergeht.

Vor diesem Hintergrund ist mit Blick auf die eingangs gestellte Frage nach Qualitätsmanagementkonzepten und ihrer Adaption von Trägern frühpädagogischer Weiterbildung zu konstatieren, dass die zentrale Herausforderung vor allem in der Anwendbarkeit auf sehr unterschiedliche Angebotsformen, Träger und Organisationen zu sehen ist. Einige anerkannte Qualitätsmanagementmodelle scheinen dabei für ganz unterschiedliche Wirtschaftsbereiche und Organisationsformen anschlussfähig zu sein; sie finden sich entsprechend auch bei den Trägern frühpädagogischer Fort- und Weiterbildung. Hierzu gehört insbesondere die DIN EN ISO-Norm, die in der Industrie ebenso weit verbreitet ist wie in der Erwachsenenbildung oder der Sozialen Arbeit. Die Bedeutung von Qualitätsmanagement als Legitimationsstrategie oder als Teil eines Marketing-Konzepts dürfte allerdings – je nach Sektorenzugehörigkeit (siehe Kapitel 2.1) – für Träger frühpädagogischer Fort- und Weiterbildungsangebote unterschiedlich sein.

Insgesamt scheint Qualitätsmanagement – in unterschiedlicher Ausdifferenzierung – von den Trägerverbänden in der Frühpädagogik sowie für das Gros der Weiterbildungseinrichtungen als wesentlicher Bestandteil der täglichen Arbeit verstanden zu werden. Dabei lehnt sich Qualitätssicherung im Bereich der Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte oft eng an das übergreifende Qualitätsmanagementmodell des jeweiligen Trägers bzw. Verbandes an. Es orientiert sich teilweise explizit an aus anderen Wirtschaftsbereichen stammenden Qualitätsmanagementsystemen, erfährt aber durchgängig eine bereichs- und trägerbezogene Weiterentwicklung. Für die analysierten Trägerverbände steht dabei – gegenüber anderen Segmenten der Erwachsenen- und Weiterbildung – die formale Zertifizierung nach einem bestimmten Qualitätsmanagementmodell weniger im Fokus. Qualitätskonzepte können hier eher als Orientierungs- und Bezugspunkte verstanden werden. Insbesondere die Systeme DIN EN ISO 9001ff. und EFQM sind auch in diesem Bereich bekannt und verbreitet, während spezifisch für die Weiterbildung entwickelte Qualitätsmanagementmodelle – wie z.B. LQW – in der Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte offensichtlich keine oder allenfalls eine sehr eingeschränkte Bedeutung haben. Im Abgleich mit der Expertise von Aiga von Hippel und Rita Grimm aus dem Jahr 2010 lässt sich konstatieren, dass auf Ebene

der eingesetzten Qualitätsmanagementmodelle in der frühpädagogischen Weiterbildung keine einheitlichen Trends oder Entwicklungen nachzuvollziehen sind. Allerdings scheint die Zertifizierung nach AZAV für einige Träger inzwischen relevant geworden zu sein, was 2010 für die damals noch gültige AZAV kaum dokumentiert wurde. Aktuell wird verschiedentlich auf die Zertifizierung nach AZAV verwiesen, was den jeweiligen Trägern die Möglichkeit von Kostenübernahmen durch die Arbeitsagenturen eröffnet.

Die groben Richtlinien für das Qualitätsmanagement werden auf den obersten Arbeitsebenen festgelegt, z.B. über die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW). Auf der Ebene der einzelnen Verbände unterscheiden sie sich z.T. aber schon erheblich in ihrem Konkretisierungsgrad. Den darunterliegenden Verbandsebenen bzw. den einzelnen Einrichtungen obliegt dann oftmals die weitere Konkretisierung der Standards und Strukturen, wobei auch hier der Grad der Ausdifferenzierung von Standards sowie die Ausformulierung eines konkreten Qualitätsverständnisses einzelner Träger divergieren. Während manche Verbände kleinteilige Standards (oft in Verbindung mit Qualitätsmanagementzertifikaten) vorhalten, geben andere nur grobe Richtlinien mit unterschiedlicher Verbindlichkeit an ihre Mitgliedseinrichtungen weiter und überlassen die Konkretisierung von Qualitätsstandards den untergeordneten Ebenen. Hierdurch sind Anpassungen an trägerspezifische Anforderungen möglich, jedoch wird eine Standardisierung und Vergleichbarkeit erschwert. Mit Blick auf die ausgleichende Antinomie von zentraler Steuerung einerseits und professioneller Handlungs- und Gestaltungsfreiheit andererseits, kann weder eine völlige Zentralisierung von Qualitätsvorgaben noch die vollständige Delegation von Qualitätsfragen an die einzelnen Kursverantwortlichen als sinnvoll betrachtet werden. Es muss vielmehr darum gehen, zentrale Qualitätskriterien zu definieren und Strukturen zu schaffen, die den jeweiligen Akteuren vor Ort Mittel an die Hand geben, die Erreichung dieser Kriterien zu prüfen. Diesem Grundprinzip folgen Qualitätsmanagementsysteme, deren Anpassung für die spezifischen Anforderungen von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten für frühpädagogische Fachkräfte allerdings noch weiter fortzuschreiben ist.

Solche Unterschiede zeigen sich dann auch in der Berücksichtigung von Qualitätsstandards und

-kriterien in den Qualitätshandbüchern der Verbände sowie den konkreten Fortbildungsprogrammen bzw. Programmausschreibungen der Angebotsträger – ein weiterer zentraler inhaltlicher Aspekt der vorliegenden Expertise (siehe Kapitel 5.2). Die Ergebnisse der in diesem Zusammenhang vorgenommenen Recherchen und Analysen zeigen, dass für verschiedene Dimensionen bestimmbarer Standards und Kriterien – gemeint sind die Ebenen der Orientierungs-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität – in manchen Qualitätshandbüchern und -konzepten z.T. in hohem Maße einbezogen werden, während sie in anderen Papieren kaum zu finden sind. Auch in den Programmausschreibungen sind solche Unterschiede zu erkennen, wenngleich hier der Einbezug von bzw. die Orientierung an Qualitätskriterien insgesamt geringer ausfällt. Die Ergebnisse der Analysen verweisen in der Tendenz auf eine eher geringe Bezugnahme bzw. Thematisierung von Qualitätsstandards und Qualitätskriterien in Fortbildungsausschreibungen; zumeist werden noch Aspekte der Strukturqualität berücksichtigt, weniger solche der Orientierungs-, Prozess- und Ergebnisqualität. Einerseits kann diese einseitige Information über Angebotsqualität als ein Defizit hinsichtlich der Transparenz von Weiterbildungsangeboten kritisiert werden, andererseits stellt sich hier die Frage, inwieweit die Weiterbildungsinteressierten diese Informationen überhaupt nutzen, um zwischen alternativen Angeboten bzw. Anbietern zu wählen. Vor dem Hintergrund dessen, dass im Feld der Kindertageseinrichtungen die Arbeitgeber häufig auch die wichtigsten Weiterbildungsanbieter für die eigenen frühpädagogischen Fachkräfte sind, sind Konkurrenzbeziehungen wie in anderen Bereichen der Weiterbildung hier weitgehend ausgehebelt. Informationen über Angebotsqualitäten scheinen insofern v.a. für die Verbände selbst relevant und weniger als Entscheidungskriterium für potenzielle Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer. Allerdings könnten entsprechende Angaben insbesondere zur Prozess- und Ergebnisqualität die Kompetenzorientierung von Angeboten sichtbar machen und so auch nachhaltig deren Entwicklung stärken. Kompetenzorientierte Weiterbildungsangebote zeichnen sich schließlich nicht zuletzt dadurch aus, dass sich Prozessmerkmale und Ergebnisse klar formulieren lassen und auf zu erwerbende Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie damit verbundene motivationale und vo-

litionale Aspekte verweisen. Für die Lernenden selbst ist hingegen die Frage der beruflichen Verwertbarkeit von Fort- und Weiterbildungszertifikaten zentral.

Die Anerkennung und Zertifizierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen stellt damit im Kontext der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte – ähnlich wie in anderen Berufsfeldern – eine weitere zentrale Herausforderung für die nächsten Jahre und vermutlich Jahrzehnte dar. Es geht hier um die Würdigung und Einordnung von nicht mit formalen Zertifikaten versehenen Bildungsaktivitäten sowie die Eröffnung weiterführender Qualifikationswege einerseits und die Sicherung von Arbeitskräftepotenzial durch die systematische Anerkennung nicht zertifizierter Kompetenzen andererseits. Das Thema scheint also gleichermaßen bedeutsam für die Kompetenzträger selbst wie für die Arbeitgeber und das Gesamtsystem. Während sich zur Anerkennung non-formal erworbener Kompetenzen bereits verschiedene trägerübergreifende Initiativen und Projekte formiert haben, die hier wesentliche Pionierarbeit leisten, scheint die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (z.B. durch Berufserfahrung und die Übernahme spezifischer Aufgaben oder auch durch Selbststudium) noch ganz am Anfang zu stehen. Letzteres ist vor allem auch darauf zurückzuführen, dass eine systematische Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen deren Erfassung in belastbaren Assessments voraussetzt, deren Entwicklung erstens noch aussteht und zweitens ihrerseits sehr voraussetzungsreich ist (Entwicklung von Kompetenzmodellen und Testverfahren etc.). Immerhin sind mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) bzw. Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) günstige strukturelle Rahmenbedingungen für die Verortung non-formal und informell erworbener Kompetenzen geschaffen, die z.B. im Rahmen verschiedener Zertifizierungsinitiativen oder durch die Anerkennung beruflicher Aus- und Weiterbildung in Studiengängen für formal und non-formal erworbene Kompetenzen bereits genutzt werden.

Insgesamt sind im Feld der Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte durchaus einige wesentliche Fortschritte bezüglich der Qualitätssicherung sowie der Anerkennung auszumachen. Wenn man die eher ungünstigen strukturellen Voraussetzungen im Feld berücksichtigt, wie z.B. eine geringe bildungspolitische Anerkennung oder das häufige Zu-

sammenfallen von Arbeitgebern und Bildungsträgern und den damit fehlenden Wettbewerb von Bildungsanbietern (Diller 2014), so stimmt der Entwicklungsstand sogar optimistisch. Dennoch wäre eine stärkere Systematisierung und eine (weitere) Erhöhung der Verbindlichkeit von Qualitätssicherungsaspekten auf Ebene der großen Trägerverbände ebenso relevant für die Weiterentwicklung des Feldes wie die Verbesserung der Transparenz von Qualitätsstandards. Die im Feld vorzufindenden Qualitätsmanagementmodelle – die DIN EN ISO-Normenreihe und EFQM – scheinen sich als Basis bewährt zu haben, vermutlich nicht zuletzt aufgrund ihres Bekanntheitsgrades und ihrer Adaptionfähigkeit für spezifische Qualitätskriterien. Deren verbindliche Umsetzung und Belastbarkeit innerhalb der Qualitätsmanagementsysteme sind weiter zu untersuchen. Ein weiteres wesentliches Zukunftsfeld ist der Ausbau von Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. Die Frage der Kompetenzfeststellung dürfte hierbei eine zentrale Rolle spielen, erfordert aber gleichzeitig noch erhebliche Forschungs- und Entwicklungsanstrengungen.

Abschließend ist noch darauf hinzuweisen, dass der inzwischen weitgehend etablierte DQR für frühpädagogische Weiterbildungsstrukturen eine große Chance bietet, deren Leistungsfähigkeit im Hinblick auf die Vermittlung wesentlicher berufspraktischer Kompetenzen auch in formalen Anerkennungen sichtbar zu machen. Voraussetzung hierfür wären eine noch viel stärkere Orientierung des Angebots an klar umrissenen Lernzielen, konkretisiert als Kompetenzbeschreibungen, und die systematische Sicherstellung von Qualitätsstandards, die auch die Vergleichbarkeit von Aus- und Weiterbildungsangeboten ermöglichen könnten. Darüber hinaus wäre eine systematische Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen erstrebenswert. Aktuell lassen sich hierfür aber erst wenige Ansätze erkennen; es fehlen noch wesentliche Voraussetzungen wie z.B. spezifische Kompetenzerfassungsverfahren oder Assessments.

8 Literatur

- Akademie für Kindergarten, Kita und Hort (2015): Qualitätsmanagement-Handbuch der Akademie für Kindergarten, Kita und Hort OHG. Lippstadt
- Akademie für Kindergarten, Kita und Hort (2016): Willkommen in der Kindergarten-Akademie. www.kindergartenakademie.de (06.01.2016)
- Aktionsrat Bildung (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik: Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten. Münster
- Alice Salomon Hochschule Berlin (2015): Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen für Erzieher und Erzieherinnen. www.ash-berlin.eu/studienangebot/studierendencenter-verwaltung/anrechnung/ba-erziehung-und-bildung-im-kindesalter/ (18.12.2015)
- Ankom (2015): Anrechnung. ankom.his.de/know_how/anrechnung (18.12.2015)
- Arbeiterwohlfahrt (AWO) (2013): AWO-Norm Dienstleistungen in den Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung/Schulen. Stand: 23.10.2013. o.O.
- Arbeiterwohlfahrt (AWO) (2015): AWO-QM im Überblick. Berlin
- Arbeiterwohlfahrt (AWO) (2016a): Qualifizierung und Akademie. www.awo.org/qualifizierung-und-akademie/ (06.01.2016)
- Arbeiterwohlfahrt (AWO) (2016b): Der Bundesverband. www.awo.org/wir-ueber-uns/bundesverband/ (06.01.2016)
- Arbeiterwohlfahrt (AWO) (2016c): Die AWO in Zahlen. www.awo.org/wir-ueber-uns/zahlen-und-fakten/ (06.01.2016)
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2010): Berufseinmündung in der Sozialen Arbeit: Gemeinsame Verantwortung von Hochschulen und Anstellungsträgern. Positionspapier. Berlin
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2011): Anforderungen an Fort- und Weiterbildung als ein Steuerungsinstrument der Personal- und Qualitätsentwicklung. Diskussionspapier. Berlin
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin
- Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1999): Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis (Organizational Learning: Theory, method, and practice). Stuttgart
- Arnold, Rolf (2012): Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 45–48
- Arnold, Rolf/Müller, Hans-Joachim (1993): Handlungsorientierung und ganzheitliches Lernen in der Berufsbildung – 10 Annäherungsversuche. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 41. Jg., H. 4, S. 323–333
- Aust, Kirsten/Schmidt-Hertha, Bernhard (2012): Qualitätsmanagement als Steuerungsinstrument im Weiterbildungsbereich. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 35. Jg., H. 2, S. 43–55
- Aust, Kirsten/Hartz, Stefanie/Schmidt-Hertha, Bernhard (2014): Quality in continuing education: Which aspects matter from the participant's point of view? In: Käßlinger, Bernhard/Lichte, Nina/Haberzeth, Eric/Kulmus Claudia (Hrsg.): Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times. Conference Proceedings. Berlin, S. 245–256
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld
- Baumeister, Katharina/Grieser, Anna (2011): Berufs begleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 10. München
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, S. 469–520
- Behr, Karin/Walter, Michael (2011): Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht aus einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 6. München
- Behr, Karin/Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen:

- Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 15. München
- Behr, Anna von (2010): Kinder in den ersten drei Jahren. Qualifikationsanforderungen an Frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 4. München.
- Bender, Walter/Zech, Rainer (Hrsg.) (2007): ... denn sie wissen, was sie tun! Auf dem Weg zur selbstreflexiven Organisation. Fallstudien zur lernerorientierten Qualitätsentwicklung. Hannover
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster
- Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern
- Bromme, Rainer (2008): Lehrerexpertise. In: Schneider, Wolfgang/Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen, S. 159–167
- Brunner, Martin/Kunter, Mareike/Krauss, Stefan/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Dubberke, Tamar/Jordan, Alexander/Klusmann, Uta/Tsai, Yi-Miau/Neubrand, Michael (2006): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, S. 521–544
- Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) (2012): BAGFW Grundsatzpapier: Qualitätsmanagement – Politik der Freien Wohlfahrtspflege. 3., überarb. Fassung. Berlin
- Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) (2014): BAGFW Grundsatzpapier: Qualitätsziele der Wohlfahrtsverbände zur Erreichung ihrer spezifischen Dienstleistungsqualität. 4., überarb. Fassung. Berlin
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) (2016a): Freie Wohlfahrtspflege – Ihre Spitzenverbände. www.bagfw.de/ueber-uns/mitgliedsverbaende/ (06.01.2016)
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) (2016b): Anforderungen an das Qualitätsmanagement im DRK. www.bagfw.de/veroeffentlichungen/stellungnahmenpositionen/detail/article/anforderungen-an-das-qualitaetsmanagement-im-drk/ (06.01.2016)
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (BAGFW) (2016c): Startseite. www.bagfw.de (06.01.2016)
- Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Fort- und Weiterbildung in der Diakonie (2015): Orientierungsrahmen für Qualitätsstandards. o.O.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (BAG) (2016a): Landesjugendämter. Aufgaben. www.bag-landesjugendaemter.de/landesjugendaemter/index.php (06.01.2016)
- Bundesarbeitsgemeinschaft Landesjugendämter (BAG) (2016b): Aufgaben. www.bag-landesjugendaemter.de/ueber-uns/aufgaben/index.php (06.01.2016)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2012): Familienreport. Leistungen, Wirkungen, Trends. Berlin
- Buschle, Christina/Gaigl, Anna (2015): Weiterbildnerinnen und Weiterbildner. Neue Anforderungen. In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim/Basel, S. 106–125
- Buschle, Christina/Tippelt, Rudolf (2012): Multiprofessionalität, Diversifizierung und Höherqualifizierung als Herausforderung pädagogischer Professionalität. In: Giesecke, Wiltrud/Nuissl, Ekkehard/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Reflexionen zur Selbstbildung. Bielefeld, S. 189–209
- Buschmann, Anke/Simon, Stephanie/Jooss, Bettina/Sachse, Steffi (2010): Ein sprachbasiertes Interaktions-training für ErzieherInnen („Heidelberger Trainings-

- programm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Strehmel, Petra (Hrsg.): *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Sprachförderung*. Freiburg im Breisgau, S. 107–133
- Caritas (2016): Berufliche Fortbildung und Qualifikation in der Caritas. www.caritas.de/fuerprofis/fortbildung/fortbildung (06.01.2016)
- Caritas Akademie (2016): Wir über uns. www.caritas-akademien.de/wir-ueber-uns/ (06.01.2016)
- CERTQUA (2015a): Startseite. www.certqua.de/web/de/index.php (18.12.2015)
- CERTQUA (2015b): Zertifizierungen. www.certqua.de/web/de/zertifizierungen/haupt_zertifizierungen/qm-zertifizierung_iso_29990.php (18.12.2015)
- Cloos, Peter (2014): Ethnografie professionellen Handelns – Wer oder was ist kompetent? In: Faas, Stefan/Bauer, Petra/Treptow, Rainer (Hrsg.): *Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt*. Wiesbaden, S. 139–151
- Czerwenka, Kurt/Nölle, Karin (2000): Problem des Erwerbs professioneller Kompetenz im Kontext universitärer Lehrerbildung. In: Jaumann-Graumann, Olga/Köhnlein, Walter (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung*. Bad Heilbrunn, S. 67–77
- Deppe, Vera (2011): Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien*, Band 11. München
- Der Paritätische Gesamtverband (2015): *PQ-System. Das Paritätische Qualitätssystem. Der Paritätische und SQ-Cert – Starke Partner im Qualitätsmanagement*. Berlin
- Der Paritätische Gesamtverband (2016a): *Der Paritätische Wohlfahrtsverband*. www.der-paritaetische.de/verband/ (06.01.2016)
- Der Paritätische Gesamtverband (2016b): *Wie wir uns sehen*. www.der-paritaetische.de/verband/wir-ueber-uns/wie-wir-uns-sehen/ (06.01.2016)
- Der Paritätische Gesamtverband (2016c): *Grundsätze der Verbandspolitik*. www.der-paritaetische.de/verband/wir-ueber-uns/grundsätze/ (06.01.2016)
- Der Paritätische Gesamtverband (2016d): *Bildung im Paritätischen*. www.der-paritaetische.de/bildung/ (06.01.2016)
- Deutscher Caritasverband (DCV) (2005): *Satzung des Deutschen Caritasverbandes e. V. vom 16. Oktober 2003 in der Fassung vom 18. Oktober 2005*. o.O.
- Deutscher Caritasverband (DCV) (2014): *Modulares Qualitätsmanagement-Rahmenhandbuch Fort- und Weiterbildung*. o.O.
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (DJI/WiFF) (Hrsg.) (2011): *Frühe Bildung. Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung*, Band 4. München
- Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (DJI/WiFF) (Hrsg.) (2014): *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung*, Band 7. München
- Deutsches Rotes Kreuz (DRK) (2012): *Strategische Weiterentwicklung des DRK 2011–2020. Menschen helfen, Gesellschaft gestalten*. Berlin
- Diakonie Baden (2016): *Kita FOBI Heft 2016*. www.diakonie-baden.de/fileadmin/documentpool/Bildungshaus/Kita_FOBI_HEFT_2016_Homepage_Portal.pdf (06.01.2016)
- Diakonie Frankfurt am Main (2016): *Fortbildungen für Kitas*. www.basis-kita.de/anmeldung_kita/index.php (06.01.2016)
- Diakonie Mecklenburg-Vorpommern (2016): *Frühkindliche Bildung*. www.diakonisches-bildungszentrum.de/fort-und-weiterbildung/fruehkindlichebildung.html (06.01.2016)
- Diakonie Niedersachsen (2016): *Aktuelles: Fortbildungen und Bestellformulare 2016*. www.diakonie-niedersachsen.de/pages/mitgliederservice/kita_fortbildungsprogramm_2016/index.html (06.01.2016)
- Diakonie Pfalz (2016): *Fortbildungsprogramm Online Kindertagesstätten*. www.diakonie-pfalz.de/aktuelles/fortbildungen/kuferweb-programm.html?kathaupt=1&katid=1&katvaterid=0&katname=KINDERTAGESSTAETTEN (06.01.2016)
- Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe (2016): *Fortbildungsprogramm 2016*. www.diakonie-rwl.de/cms/media//pdf/aktuelles/2015-pdf/2015-11-26_Internet-evta-Fobi-Heft-2016.pdf (06.01.2016)

- Diakonie Traunstein (2016): Aktuelles. www.diakonie-traunstein.de/content/index.cfm/fuseaction/411_dsp,0,1,0,0,0,0,-einzelfortbildungen-fortbildung-erzieherin-fachakademie-sozialpaedagogik.html (06.01.2016)
- Diakonisches Institut für Qualitätsentwicklung (DQE) (2015): Diakonie-Siegel. Das Qualitätsmanagement für diakonische Einrichtungen. Berlin
- Dieninghoff, Mario (2014): Zur Berücksichtigung motivationaler Faktoren im Qualitätsmanagement. Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Wiesbaden
- Diller, Angelika (2014): Stillstand oder Innovation? Anmerkungen zur frühpädagogischen Weiterbildungslandschaft. In: Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg im Breisgau, S. 102–112
- DiMaggio, Paul J./Powell, Walter W. (1983/1991): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality. In: Powell, Walter W./DiMaggio, Paul J. (Hrsg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago, S. 63–82
- Diözese Augsburg (2016): Fortbildungsprogramm Kindertageseinrichtungen. www.caritas-augsburg.de/ausundfortbildung/fortundweiterbildung/fortbildungenkindertageseinrichtungen/fortbildungsprogrammkindertageseinrichtungen/fortbildungsprogramm-kindertageseinrichtungen (06.01.2016)
- Diözese Hildesheim (2016): Aus- und Fortbildungen. www.caritas-dicvhildesheim.de/arbeiten-bei-der-caritas/aus-und-fortbildung/ (06.01.2016)
- Diözese Limburg (2016): Jahresprogramm 2015. http://kita.bistumlimburg.de/fileadmin/redaktion/Bereiche/kita.bistum-limburg.de/Material/Jahresprogramm_2015_01.pdf (06.01.2016)
- Diözese Mainz (2016): Fortbildungen Kindertagesstätten. www.dicvmainz.caritas.de/arbeitenbeider-caritas/fortbildungenkindertagestaetten/fortbildungen-kindertagestaetten (06.01.2016)
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2012): Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In: Fried, Liliana/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, S. 129–161
- Donabedian, Avedis (1981): Criteria, Norms and Standards of Quality: What Do They Mean? In: American Journal of Public Health, 71. Jg., H. 4, S. 409–412
- Early, Diane M./Bryant, Donna/Pianta, Robert/Clifford, Richard/Burchinal, Margaret/Ritchie, Sharon (2006): Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? In: Early Childhood Research Quarterly, H. 21, S. 174–195
- Erzdiözese Bamberg (2016): Unser aktuelles Fortbildungsangebot. <http://doitwebcb.homeip.net/cb/fb2/vorsch.htm> (06.01.2016)
- Erzdiözese Freiburg (2016): Unser aktuelles Fortbildungsangebot. www.dicvfreiburg.caritas.de/fortbildungen-kita (06.01.2016)
- Erzdiözese Köln (2016): Fortbildungsangebote des DiCV Köln. [www.fortbildung-caritasnet.de/search.php?suche=&kategorie\[\]=1&statuskurse=0&date_from=&date_to=](http://www.fortbildung-caritasnet.de/search.php?suche=&kategorie[]=1&statuskurse=0&date_from=&date_to=) (06.01.2016)
- Erzdiözese Paderborn (2016): www.caritas-paderborn.de/41916.asp (06.01.2016)
- Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (2015): Elementarpädagogik (B.A.). http://efh-bochum.de/index.php/ba_elementarpaedagogik.html (18.12.2015)
- Evangelische Hochschule Darmstadt (2015): Studium. www.eh-darmstadt.de/studiengaenge/bek0/studium/ (19.12.2015)
- Evangelische Hochschule Freiburg (2015): ZFS-Zertifizierungsinitiative Südbaden zur Anerkennung beruflicher Kompetenzen auf das Studium Pädagogik der Kindheit. www.eh-freiburg.de/hochschule/zfs (18.12.2015)
- Evangelische Hochschule Ludwigsburg (2015): Frühkindliche Bildung und Erziehung. www.eh-ludwigsburg.de/studium/studienangebot/bachelorstudiengaenge/fruehkindlichebildung-erziehung/bachelorstudiengang.html (18.12.2015)
- Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013): Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Kooperationen, Band 2. München
- Faas, Stefan (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden
- Faas, Stefan/Dahlheimer, Sabrina (2015): Effekte von Fortbildungen im Elementarbereich. Zu Fragen des

- Messens und Bewertens im Kontext von Programmevaluationen. In: Schmitt, Annette/Morfeld, Matthias/Sterdt, Elena/Fischer, Luisa (Hrsg.): Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik. Ein Tagungsbericht. Halle (Saale), S. 66–82
- Faas, Stefan/Landhäußer, Sandra (2015): Zur Neuthematisierung von Familie als Erziehungs- und Bildungsort: Konsequenzen und Herausforderungen für Eltern- und Familienbildung. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Sonderheft 12, S. 48–59
- Faas, Stefan/Treptow, Rainer (2010): Zur Konstruktion individueller frühpädagogischer Handlungskompetenz und zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 40. Jg., H. 2, S. 164–175
- Faas, Stefan/Dahlheimer, Sabrina/Thiersch, Renate (2016): Bildungsgerechtigkeit – Ziel und Anspruch frühpädagogischer Qualifizierungsprogramme. Vergleichende Evaluation der Programme „Chancen – gleich!“ und „frühstart Rheinland-Pfalz!“. In: Zeitschrift für Grundschulforschung – Bildung im Elementar- und Primarbereich, 9. Jg., H. 1, S. 34–51
- Faas, Stefan/Treptow, Rainer/Dahlheimer, Sabrina/Kluczniok, Katharina/Thurn, Leonore (2015): Herkunft und Zukunft. Bildungsungleichheit und Heterogenität in Kindertageseinrichtungen als Herausforderung. In: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.): Praktiken der Ein- und Ausschließung in der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel, S. 226–241
- Fachhochschule der Diakonie (2015): Mit Praxis ins Studium. www.fh-diakonie.de/cms/283 (19.12.2015)
- Flad, Carola/Schneider, Sabine/Treptow, Rainer (2008): Handlungskompetenz in der Jugendhilfe. Eine qualitative Studie zum Erfahrungswissen von Fachkräften. Wiesbaden
- Frankfurt University of Applied Sciences (2015): AnKE-Anrechnungsverfahren. www.frankfurt-university.de/fachbereiche/fb4/studiengaenge-bachelor/soziale-arbeit-ba/anke-anrechnungsverfahren.html (19.12.2015)
- Franz, Julia (2015): Lehren in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu organisationalen Lehrorientierungen. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Eingereicht an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
- Friederich, Tina (2012): Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 22. München
- Friederich, Tina/Schelle, Regine (2015): Kompetenzorientierung. Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Weiterbildung? In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptuelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim/Basel, S. 40–64
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 19. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Röser, Claudia (2013): Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden (ZFS). Ein Modellprojekt zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studium der Frühpädagogik. München
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina (2014a): Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ. Freiburg im Breisgau
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Weltzien, Dörte/Kirstein, Nicole/Pietsch, Stefanie/Rauh, Katharina (2014b): Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. In: Förster, Charis/Hammes-Di Bernardo, Eva (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg im Breisgau, S. 73–89
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strunz, Eva (2014): Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus 2012. Frankfurt am Main
- Fukkink, Ruben G./Lont, Anna (2007): Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. In: Early Childhood Research Quarterly, 22. Jg., H. 3, S. 294–311
- Fusstetter, Hermann/Kotter, Karl-Heinz (2002): Unser Gymnasium auf dem Weg in die Zukunft. Lizensierter Leitfaden. Schulentwicklung nach dem EFQM-Modell. Wolnzach

- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 49, S. 69–79
- Gnahn, Dieter (2000): Einführung von Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungseinrichtungen im Land Bremen. In: von Küchler, Felicitas/Meisel, Klaus (Hrsg.): Herausforderung Qualität: Dokumentation der Fachtagung „Qualitätssicherung in der Weiterbildung“, 2./3. November 1999. Frankfurt am Main, S. 111–117
- Gnahn, Dieter (2001): Weiterbildungsqualität – auf dem Wege zu mehr Verbindlichkeit? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 30. Jg., H. 3, S. 13–17
- Gnahn, Dieter (2003): Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4, S. 88–96
- Harney, Klaus/Schönfeld, Michael (2001): Qualitätsmanagement als Anerkennungspraxis. Empirische Ergebnisse eines Qualitätsmanagement/Benchmarking-Projekts mit Berufskollegs in NRW. In: Neue deutsche Schule, 53. Jg., H. 6, S. 16–19
- Hartz, Stefanie (2011): Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW. Wiesbaden
- Hartz, Stefanie/Meisel, Klaus (2011): Qualitätsmanagement. Studentexte für Erwachsenenbildung. 3. Aufl. Bielefeld
- Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (2009): Lernerorientierte Qualitätstestierung als Steuerungsmedium in Organisationen der Weiterbildung. Zwischen organisationaler und pädagogischer Handlungslogik. In: Lange, Ute/Rahn, Sylvia/Seitter, Wolfgang/Körzel, Randolf (Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 319–338
- Harvey, Lee/Green, Diana (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 17–40
- Hasselhorn, Marcus/Schneider, Wolfgang (Hrsg.) (2011): Frühprognose schulischer Kompetenzen. Göttingen
- Heimlich, Christina (2003): Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Fallbezogene Forschungsnotizen. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Bonn
- Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. In: 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 17–40
- Heyse, Volker/Erpenbeck, John (2007): Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest. Münster
- Hippel, Aiga von (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: Helsper, Werner/Tipelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Beiheft 57 der Zeitschrift für Pädagogik, S. 248–267
- Hippel, Aiga von/Grimm, Rita (2010): Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 3. München
- Hochschule Emden Leer (2015): Anrechnung vorhandener Kenntnisse. www.hs-emden-leer.de/studium/studieninteressierte/mit-berufserfahrung-studieren/offene-hochschule/anrechnung-vorhandener-kenntnisse.html (19.12.2015)
- Hochschule Koblenz (2015): Startseite BiSo. www.hs-koblenz.de/rmc/fachbereiche/sozialwissenschaften/studiengaenge-sozialwissenschaften/ba/bildungs-und-sozialmanagement/startseite/ (19.12.2015)
- Hof, Christiane (2002): Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 49, S. 80–89
- Hoffmann, Hilmar (2013): Professionalisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 311–323
- Hollweck, Cornelia/Böcker, Tobias (2009): Qualität macht Schule. Der TQM-Prozess an den Beruflichen Schulen Haus St. Marien in Neumarkt/Oberpfalz. In: Engagement, H. 3, S. 268–279
- Iller, Carola (2015): Lebenslanges Lernen. Weiterbildung in der Frühpädagogik im Spiegel aktueller Debatten. In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. Weinheim/Basel, S. 165–179

- Institut für Bildung und Management (IKS) (o.J.): Leitbild IKS Institut für Bildung und Management. Zell im Wiesental
- Institut für Bildung und Management (IKS) (2016a): Über uns. www.iks-zell.de/html/uber_uns.html (06.01.2016)
- Institut für Bildung und Management (IKS) (2016b): Weiterbildungsberatung. www.iks-zell.de/html/weiterbildungsberatung.html (06.01.2016)
- Jungmann, Tanja/Koch, Katja/Etzien, Maria (2013): Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein-, zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. In: *Frühe Bildung*, 2. Jg., H. 3, S. 110–121
- Kalman, Michael (2012): Qualitätsmanagement und Einflussfaktoren: Möglichkeiten und Grenzen der Steuerung. In: Töpfer, Alfred (Hrsg.): *Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde*. Bielefeld, S. 133–164
- Käpplinger, Bernd/Haberzeth, Erik/Kulmus, Claudia (2013): Finanzierung von Bildung im Lebenslauf – Was Hänschen finanziert bekommt, kann Hans selbst zahlen? In: *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 36. Jg., H. 2, S. 43–54
- Kasüschke, Dagmar/Jares, Lisa (2013): Interdisziplinäre Überlegungen zu didaktischen Fragestellungen in der Sozial- und Frühpädagogik. In: *Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit* (Hrsg.): *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog*. Weinheim, S. 129–140
- Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen (2015): *Bildung und Erziehung im Kindesalter*. www.katho-nrw.de/koeln/studium-lehre/fachbereich-sozialwesen/bildung-und-erziehung-im-kindesalter-ba/ (18.12.2015)
- Katholische Stiftungsfachhochschule München (2015): *Studienaufbau*. www.ksfh.de/studiengaenge/bachelorstudiengaenge/bildung-und-erziehung-im-kindesalter/studienaufbau (19.12.2015)
- Kirstein, Nicole/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2014): Übergang vom Studium in den Beruf. Ergebnisse der AbsolventInnenstudie kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge in Baden-Württemberg. In: *Frühe Bildung*, 3. Jg., H. 3, S. 155–168
- Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (2008): Qualitätssicherung im Bildungssystem. Eine aktuelle Zwischenbilanz. In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungssystem. Eine Bilanz*. 53. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, S. 7–13
- Kotter, Karl-Heinz/Dell, Joachim (2002): Ein Qualitätsmanagement-Modell für School Excellence und seine Anwendung in deutschen Schulen. In: *Pädagogische Führung*. 13. Jg., H. 4, S. 148–153
- König, Anke (2014): *Ausblick: Perspektiven und (Heraus-)Forderungen*. In: *Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (Hrsg.) (2014): *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 177–181
- König, Anke (2016): *Professionalisierung durch Weiterbildung. Chancen von Begründungswissen und Handlungskompetenz für das Feld der Frühen Bildung*. In: Friederich, Tina/Lechner, Helmut/Schneider, Helga/Schoyerer, Gabriel/Ueffing, Claudia (Hrsg.): *Kindheitspädagogik im Aufbruch. Profession, Professionalität und Professionalisierung im Diskurs*. Weinheim/Basel, S. 80–92
- König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.) (2015): *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung*. Weinheim/Basel
- Kron, Friedrich W. (1994): *Grundwissen Didaktik*. 2. Aufl. München/Basel
- Kuper, Harm (2002): *Stichwort: Qualität im Bildungssystem*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 4, S. 533–551
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung*. 5., überarb. Aufl. Weinheim
- Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung Rheinland-Pfalz (LSJV) (2007): *Fortbildungskonzept des Landesjugendamtes Rheinland-Pfalz*. o.O.
- Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung Rheinland-Pfalz (LSJV) (2016): *Wir über uns*. <http://lsjv.rlp.de/wir-ueber-uns/> (06.01.2016)
- Leu, Hans-Rudolf/Kalicki, Bernhard (2014): *Zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim/Basel, S. 191–205
- Leuphana Universität Lüneburg (2015): *Bachelor-Studium Soziale Arbeit: Studieninhalte*. www.leu

- phana.de/professional-school/berufsbegleitende-bachelor/studium-soziale-arbeit/studieninhalte.html (19.12.2015)
- List, Gudula (2010): Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 2. München.
- Mauch, Annette (2012): Qualitätstestierung in der Weiterbildung: Zur Bedeutung des Teilnehmenden im Rahmen der Qualitätstestierung nach LQW. Dissertation. Eberhard Karls Universität Tübingen
- Mathers, Sandra/Ranns, Helen/Karemaker, Arjette/Moody, Alison/Sylva, Kathy/Graham, Jenny/Siraj-Blatchford, Iram (2011): Evaluation of the Graduate Leader Fund. Final report. Oxford
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim
- Maywald, Jörg (2011): Kindeswohlgefährdung. Die Rolle der Kindertageseinrichtung – Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 8. München
- Meisel, Klaus (1995): Qualität in der Weiterbildung. Frankfurt am Main
- Mervis, Jeffrey (2004): Meager Evaluations make it hard to find out what works. In: *Science* 304, S. 1583–1584
- Meyer, Anita (2015): Qualität. Indikatoren und Standards für die Weiterbildung. In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung*. Weinheim/Basel, S. 20–39
- Milbradt, Björn/Thole, Werner (2015): Praxen der Artikulation von Wissen. Überlegungen zur Fundierung von Professionalität im Feld der Pädagogik der Kindheit. In: *Empirische Pädagogik*, 29. Jg., H. 3, S. 336–352
- Mischo, Christoph (2015): Subjektiver Kompetenzerwerb und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 4, S. 1–21
- Mischo, Christoph/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. In: *Frühe Bildung*, H. 1, S. 4–12
- Mitterlechner, Werner (2002): Kann die Schule von der Wirtschaft lernen? Erfahrungen mit EFQM an einer Handelsakademie und Handelsschule. In: *Pädagogische Führung*, 13. Jg., H. 4, S. 168–171
- Möller, Christine (1986): Die curriculare Didaktik. In: Gudjons, Herbert/Teske, Rita/Winkel, Rainer (Hrsg.): *Didaktische Theorien. Aufsätze aus der Zeitschrift Westermanns Pädagogische Beiträge*. Hamburg, S. 63–77
- Moser, Klaus (2003): Diagnostik beruflicher Kompetenzen. In: Straka, Gerald (Hrsg.): *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster, S. 41–56
- Netzwerk Qualität in der Fort- und Weiterbildung der verbandlichen Caritas (2016a): *Wir über uns*. www.caritas-netzwerk.de/wir-ueber-uns/ (06.01.2016)
- Netzwerk Qualität in der Fort- und Weiterbildung der verbandlichen Caritas (2016b): *Qualitätsentwicklung*. www.caritas-netzwerk.de/sprechergruppe/sprechergruppe (06.01.2016)
- Nuissl, Ekkehard (2002): Weiterbildung/Erwachsenenbildung. In Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden, S. 405–419
- Nürnberg, Carola/Kratz, Joanna/Kovačević, Jelena (2015): Durchlässigkeit. Eine Zwischenbilanz zum Stellenwert frühpädagogischer Weiterbildung. In: König, Anke/Friederich, Tina (Hrsg.): *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung*. Weinheim/Basel, S. 66–83
- Oberhuemer, Pamela (2012): Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 17. München
- Oberhuemer, Pamela (2014): Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich. In: Förster, Charis/Bernardo, Eva Hammes-Di (Hrsg.): *Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung?* Freiburg im Breisgau, S. 133–153
- Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (2010): *Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile*. Opladen/Farmington Hills
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012a): *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2012b): *Literacy, Numeracy and Problem Solving in Technology-Rich Environments*. Paris

- Paritätische Akademie (2016): Startseite. www.paritaetische-akademie.de/ (06.01.2016)
- Pasternack, Peer (2008): Die Akademisierung der Frühpädagogik, Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen/Farmington Hills, S. 37–50
- Pfadenhauer, Michaela (2014): Der Kompetenzstreit um ‚Kompetenz‘ – Ein umkämpftes Konstrukt in wissens- und professionssoziologischer Perspektive. In: Faas, Stefan/Bauer, Petra/Treptow, Rainer (Hrsg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden, S. 41–50
- Pfizinger, Elmar (2010): Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9000ff. in Dienstleistungsunternehmen. Mit EXCEL-Tabellen zur Selbsteinschätzung. Berlin
- Pianta, Robert/Barnett, Steven/Burchinal, Margaret/Thornburg, Kathy (2009). The effects of preschool education. What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. In: Psychological Science in the Public Interest, H. 2, S. 49–88
- Prengel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 5, 2., überarb. Aufl. München.
- Rosken, Anne (2009): Diversity und Profession. Eine biographisch narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie. Wiesbaden
- Roßbach, Hans-Günther (2008): Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen? In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 123–131
- Roßbach, Hans-Günther/Sechtig, Jutta/Freund, Ulrike (2010): Empirische Evaluation des Modellversuchs „Kindergarten der Zukunft in Bayern – KIDZ“. Ergebnisse der Kindergartenphase. Bamberg
- Roux, Susanne (2006): Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim/Basel, S. 129–139
- Sauer, Johannes (2003): Welche Bedeutung hat Kompetenzerhebung im Rahmen lebensbegleitenden Lernens? In: Straka, Gerald (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster, S. 19–26
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-Ulrich/Pfizenmaier, Eva (2001): Organisationsbezogenes Qualitätsmanagement. EFQM-orientierte Analyse und Qualitätsentwicklungs-Projekte am Beispiel der Familienbildung. Opladen
- Schilling, Matthias/Kopp, Katharina (2012): Perspektiven der einschlägigen Hochschulstudiengänge für die Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe. Stuttgart
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2011a): Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld? In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 153–166
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2011b): Anschlussmöglichkeiten nicht-formalen und informellen Lernens an den DQR in den Bereichen allgemeine, politische und kulturelle Bildung. Stellungnahme. http://dqrbbj.bbj.siteforum.com/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html (02.01.2016)
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2011c): Formelles, non-formales und informelles Lernen. In: Bohlinger, Sandra/Münchhausen, Gesa (Hrsg.): Validierung von Lernergebnissen. Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld, S. 233–252
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2011d): Anschlussmöglichkeiten nicht-formalen und informellen Lernens an den DQR in den Bereichen allgemeine, politische und kulturelle Bildung. Stellungnahme. http://dqrbbj.bbj.siteforum.com/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html (02.01.2016)
- Schmidt-Hertha, Bernhard (2012): Maßnahme und Teilnehmende: Passung als Gelingensbedingung? In: Töpfer, Alfred (Hrsg.): Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen: Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde. Bielefeld, S. 122–131
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Aust, Kisten (2012): Weiterbildung des pädagogischen Personals als Anforderung des Qualitätsmanagements. In: Der pädagogische Blick, H. 1, S. 30–41

- Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2014): Erwachsenen- und Weiterbildung: Sicherheit durch Qualitätsentwicklung? In: Kessel, Fabian/Polutta, Andreas/van Ackeren, Isabel/Dobischat, Rolf/Thole, Werner (Hrsg.): Prekarisierung der Pädagogik. Pädagogische Prekarisierung? Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen. Weinheim, S. 129–140
- Schrader, Josef (2010): Reproduktionskontexte der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 267–284
- Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München
- Schulze-Krüdener, Jörgen (2010): Fort- und Weiterbildung für die Soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 1067–1081
- Seidel, Sabine (2010): Das ProfilPASS-System. In: Harp, Sigrid/Pielorz, Mona/Seidel, Sabine/Seusing, Beate (Hrsg.): Praxisbuch ProfilPASS. Bielefeld, S. 15–49
- Sozialpädagogisches Fortbildungszentrum (SPFZ) (2016): SPFZ Programm 2016. http://lsjv.rlp.de/fileadmin/lsjv/downloads/Kinder_Jugend_und_Familie/spfz/SPFZ_Programm_2016.pdf (06.01.2016)
- Stamm, Margrit (2014): Theoretische und empirische Konturen der internationalen kindheitspädagogischen Professionsforschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim, S. 116–129
- Stöbe-Blossey, Sybille/Mierau, Susanne/Tietze, Wolfgang (2009): Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum – Konzeption, Entwicklungen und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentrum NRW“. In: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Sonderheft 11/2008 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 105–122
- Sulzer, Annika (2013): Kulturelle Heterogenität in Kitas – Anforderungen an Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 34. München
- Sulzer, Annika/Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 15. München
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda (2008): Effective Pre-School and Primary Education 3-11 Project. Final report from primary phase: Pre-school, school and family influences on children’s development during Key Stage 2. London
- Thole, Werner (2008): „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. In: Thole, Werner/Roßbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen/Farmington Hills, S. 271–294
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied/Berlin
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Berlin
- Tintner, Regine (2016): Das Landesjugendamt. In: Becker-Textor, Ingeborg/Textor, Martin R. (Hrsg.): SGB VIII – Online-Handbuch. www.sgbviii.de/s27.html (06.01.2016).
- Tödt, Katia (2008): Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB). Grundlegung von Modell und Methode. Bielefeld
- Töpfer, Alfred (2002): Bildungstests als Element der Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Heino-Krug, Eva/Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität entwickeln. Weiterbildung gestalten. Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung. Bielefeld, S. 105–114
- Töpfer, Alfred (Hrsg.) (2012): Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde. Bielefeld
- Treptow, Rainer/Faas, Stefan (2015): Methode und Kompetenz. Strategien der Ungewissheitsreduktion und der Gewinnung von Handlungssicherheit. In: Bolay, Eberhard/Iser, Angelika/Weinhardt, Marc (Hrsg.): Methodisch Handeln – Beiträge zu Maja Heiners Impulsen zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit. Wiesbaden, S. 155–167

- Veith, Hermann (2014): Kompetenz – Anmerkungen zu einem bildungstheoretischen Paradigmenwechsel. In: Faas, Stefan/Bauer, Petra/Treptow, Rainer (Hrsg.): Kompetenz, Performanz, soziale Teilhabe. Sozialpädagogische Perspektiven auf ein bildungstheoretisches Konstrukt. Wiesbaden, S. 51–65
- Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder (KTK) (2014). KTK-Gütesiegel Bundesrahmenhandbuch. Freiburg im Breisgau
- Viernickel, Susanne (2009): Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Sonderheft 11 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 123–138
- Weiland, Meike (2011): Wie verbreitet sind Qualitätsmanagement und formale Anerkennungen bei Weiterbildungsanbietern? DIE aktuell. Bonn
- Weiland, Meike/Ambos, Ingrid/Schade, Hans-Joachim/Koscheck, Stefan (2010): wbmonitor Umfrage 2010. Wie regelt sich der Weiterbildungsmarkt? Zentrale Ergebnisse im Überblick. Bonn
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 17–31
- Weiß, Reinhold (2011): Stichwort Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR). In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 24–25
- Wuppertaler Kreis e.V./CERTQUA (2006): Qualitätsmanagement und Zertifizierung in Bildungsorganisationen auf der Basis des internationalen Standards DIN EN ISO 9001:2000. 2. Aufl. Augsburg
- Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) (2011): „Zedaka“ – Das Leitbild der Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland. Frankfurt am Main
- Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) (2012): Selbstdarstellung. Frankfurt am Main
- Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST) (2016): Pädagogisches Zentrum. www.zwst.org/de/fortbildung-seminare/paedagogisches-zentrum/ (06.01.2016)
- Zollondz, Hans-Dieter (2006). Grundlagen Qualitätsmanagement. 2. Aufl. München
- Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Materialien zur Erwachsenenbildung 2007/2. Wien

9 Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Strukturmodell zu den Reproduktionskontexten frühpädagogischer Weiterbildung in Anlehnung an Josef Schrader (2010)	13
Abbildung 2	Veranstaltungsformate im Angebot der Weiterbildungsanbieter (in %)	22
Abbildung 3	Qualitätsentwicklungsverfahren nach LQW	32

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Träger der Weiterbildungsanbieter	13
Tabelle 2	Thematisierung bestimmter Inhalte in aktuellen frühpädagogischen Expertisen und Studien	15
Tabelle 3	Fort- und Weiterbildungsträger, Fortbildungsrecht und -pflicht sowie Teilhabe, Freistellung und Finanzierung im Vergleich	23
Tabelle 4	Synopse Qualitätsmanagementkonzepte und -handbücher der Anbieter	45
Tabelle 5	Berücksichtigung von Qualitätsstandards/-kriterien der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013) in Qualitätshandbüchern/Fortbildungskonzepten	54
Tabelle 6	Berücksichtigung von Qualitätsstandards/-kriterien der Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung (2013) in Programmausschreibungen	56
Tabelle 7	Anerkennung beruflicher Aus- und Weiterbildung im Rahmen frühpädagogischer Studiengänge	61

Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitgeber
AGFA-DEVAP	Arbeitsgemeinschaft Fortbildung in der Altenarbeit im Bereich der Diakonie
AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe
AK DQR	Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen
AN	Arbeitnehmer
AnKE	Anrechnung der Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern auf den Bachelor Soziale Arbeit
ANKOM	ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung
ASH	Alice Salomon Hochschule
AWO	Arbeiterwohlfahrt
AZAV	Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung
BAG	Bundesarbeitsgemeinschaft
BAGFW	Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtspflege e.V.
BETA	Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V.
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
CEDEO	CEDEO – Stiftung zur Zertifizierung von Bildungsanbietern, die unternehmensbezogene Aus- und Weiterbildung durchführen
CERTQUA	Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der Beruflichen Bildung mbH
CP	Credit Points (Leistungspunkte)
DCV	Deutscher Caritasverband
Der Paritätische	Der Paritätische Gesamtverband
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIN EN ISO	Deutsche Industrienorm, europäische Norm, International Organization for Standardization
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DQE	Diakonisches Institut für Qualitätsentwicklung
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DRK	Deutsches Rotes Kreuz
EFQM	European Foundation for Quality Management
EQA	European Quality Award
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EVA	Evaluierungsinstitut
IKS	Institut für Krankenhaus- und Sozialmanagement; heute: Institut für Bildung und Management
ISO	International Organization for Standardization
KomPädenZ konkret	Eines von zwanzig regionalen Entwicklungsprojekten, die im Projekt ANKOM zusammengeschlossen sind
KQB	Kundenorientierte Qualitätstestierung für Beratungsorganisationen
KQS	Kundenorientierte Qualitätstestierung für soziale Dienstleistungsorganisationen
KTK	Verband Katholischer Tageseinrichtungen für Kinder
LNWBB	Landesnetzwerk Weiterbildungsberatung Baden-Württemberg
LQS	Lernerorientierte Qualitätstestierung für Schulen

LQW	Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung
LQW 3	Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung Version 3
LSJV	Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung Rheinland-Pfalz
nifbe	Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung
NQI	Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)
PDCA-Zyklus	Plan-Do-Check-Act-Zyklus
PQB	Paritätische Qualitätsgemeinschaft
PQ-Sys®	Paritätisches Qualitätssystem
QM	Qualitätsmanagement
QMH	Qualitätsmanagement Handbuch
QVB	Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen
SEEPRO	Studie: Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa
SGB	Sozialgesetzbuch
SGB III	Sozialgesetzbuch Drittes Buch
SBG VIII	Sozialgesetzbuch Achstes Buch
SPFZ	Sozialpädagogisches Fortbildungszentrum
SQ-Cert	Zertifizierungsgesellschaft des Paritätischen Gesamtverbandes
TQM	Total Quality Management
WB	Weiterbildung
ZFS	Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik Südbaden
ZQM	Zentrum für Qualität und Management
ZWST	Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.

Zur Autorin und zu den Autoren



Margaretha Müller

hat an der Ludwig-Maximilians-Universität München Pädagogik (M.A.) mit den Nebenfächern Psychologie und Musikwissenschaft studiert. Seit 2011 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Eberhard Karls Universität Tübingen in Forschung und Lehre tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Weiterbildungsforschung und kulturellen Bildung.



Dr. Stefan Faas

ist Inhaber einer Professur für Sozialpädagogik und ihre Didaktik am Institut für Kindheit, Jugend und Familie der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören Pädagogik der frühen Kindheit, Qualität von Kindertageseinrichtungen, Eltern- und Familienbildung, sozialpädagogisches Lehren und Lernen, Professions- und Evaluationsforschung.



Dr. Bernhard Schmidt-Hertha

ist Inhaber einer Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen. Er ist Mitherausgeber einer Online-Zeitschrift und war Mitglied des „Steering Committee der European Society for Research on the Education of Adults“ (ESREA). Er ist als Gutachter für verschiedene Fachzeitschriften sowie für die DFG tätig und Mitglied des Beirats der „Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium“ (DGWF). Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören berufliche Weiterbildung, Qualität in der Erwachsenenbildung, Hochschulforschung und informelles Lernen.

Lesen Sie weiter!

Zum Thema **Weiterbildung** sind bereits folgende Publikationen der WiFF erschienen, kostenlos verfügbar unter www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Arbeitsmaterial für die Konzeption kompetenzorientierter Weiterbildungen

Zuletzt erschienen:



Band 7
Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen

WiFF Studien

Empirische Forschungsergebnisse zur frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung

Zuletzt erschienen:



Band 23
Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung
*Jelena Kovačević/
Carola Nürnberg*

Band 21
Weiterbildung zur „Fachkraft für Frühpädagogik U3“
Norbert Schreiber

Band 17
Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich
Pamela Oberhuemer

Band 15
Qualifikation und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte
*Karin Beher/
Michael Walter*

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen zu aktuellen Fragen der Frühpädagogik

Zuletzt erschienen:



Band 3
Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte
*Aiga von Hippel/
Rita Grimm*

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Das frühpädagogische Weiterbildungssystem zeichnet sich durch eine sehr heterogene Angebots- und Anbieterstruktur aus und benötigt daher in besonderem Maße Strategien der Qualitätssicherung. Trägerverbände adaptieren meist Qualitätsmanagementmodelle anderer Wirtschaftszweige, deren Passung, Bedeutung und Aufgaben für die frühpädagogische Weiterbildung dabei oft wenig transparent sind.

Die vorliegende Expertise gibt vor diesem Hintergrund einen systematischen Überblick über die Rahmenbedingungen und aktuellen Anforderungen im Feld frühpädagogischer Weiterbildung. Margaretha Müller, Stefan Faas und Bernhard Schmidt-Hertha beleuchten die zentralen Qualitätsmanagementkonzepte sowie deren Anwendung in Qualitätshandbüchern und ähnlichen Dokumenten. Darüber hinaus untersucht das Autorenteam, ob und inwieweit trägerübergreifende Qualitätsstandards berücksichtigt sowie Kompetenzen im Kontext der (Weiter-)Qualifizierung anerkannt werden.