

Hippel, Aiga von; Grimm, Rita

Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2010, 61 S. - (Weiterbildung. WiFF Expertisen; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Hippel, Aiga von; Grimm, Rita: Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2010, 61 S. - (Weiterbildung. WiFF Expertisen; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-286032 - DOI: 10.25656/01:28603

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-286032>

<https://doi.org/10.25656/01:28603>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**Deutsches
Jugendinstitut**

<https://www.dji.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Aiga von Hippel / Rita Grimm

Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2010 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Koordination: Nina Rehbach
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Umschlaggestaltung: Brandung, Leipzig
Gestaltung, Satz Innenteil: Anja Rohde
Titelfoto: Tobias Machhaus © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.dji.de
www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-935701-68-6

Aiga von Hippel / Rita Grimm

Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte

Expertise für das Projekt

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die Expertise zu Qualitätsentwicklungskonzepten in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte von Aiga von Hippel und Rita Grimm wurde im Auftrag der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) erstellt.

Die Vergabe von Expertisen ist einer der projektspezifischen Ansätze der WiFF. So werden Wissen und Erkenntnisse über zentrale Anliegen der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte zusammengetragen und aufbereitet. Die Verantwortung für die fachliche Aufbereitung der Inhalte liegt bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren. Die Ergebnisse der Expertisen werden in Expertengruppen beraten, fließen in die weitere Projektgestaltung ein und werden der Fachöffentlichkeit präsentiert mit dem Ziel, die aktuellen fachlichen, fachpolitischen und wissenschaftlichen Diskussionen anzuregen.

Die Expertise analysiert unterschiedliche Qualitätsentwicklungskonzepte, die sowohl innerhalb der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung allgemein als auch in der Fort- und Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte genutzt werden. Die Autorinnen gehen u. a. der Frage nach, welche Ergebnisse aus den allgemeinen Qualitätsdiskursen für die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte relevant sein könnten.

München, im August 2010



Angelika Diller
Projektleitung WiFF



Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

	Zusammenfassung <i>Aiga von Hippel</i>	6
1	Einleitung <i>Rita Grimm/Aiga von Hippel</i>	8
1.1	Problemaufriss	8
1.2	Überblick über die Expertise	9
2	Qualität in der Weiterbildung	
	<i>Aiga von Hippel/Christina Buschle/Lena Hummel/Veronika Thalhammer</i>	10
2.1	Überblick über Strukturen der Weiterbildung	10
2.2	Begriffliche Definitionen	11
2.3	Aktueller Stand der Diskussion zur Qualität in der Weiterbildung	14
2.3.1	Ebenen und Phasen der Beschäftigung mit Qualität in der Weiterbildung	14
2.3.2	Gründe für die Beschäftigung mit Qualität in der Weiterbildung	15
2.3.3	Qualität aus Sicht unterschiedlicher Akteure	15
2.3.4	Qualität aus Sicht der Adressaten	16
2.3.5	Die Bedeutung der Dozentin/des Dozenten als zentrales Qualitätskriterium aus Sicht der Adressaten	16
2.3.6	Qualifikation der Dozentin/des Dozenten als Beitrag zur Qualität	17
2.3.7	Fortbildung der Weiterbildner/innen als Beitrag zur Qualität	17
2.4	Qualitätsmanagement-Konzepte	19
2.4.1	Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 ff	19
2.4.2	EFQM-Modell für Excellence	21
2.4.3	LQW – Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung	22
2.4.4	Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen (QVB)	24
2.4.5	Das Hamburger Prüfsiegel – ein regionaler Qualitätsverbund	24
2.4.6	„Stiftung Bildungstest“ – Orientierung an Weiterbildungsinteressenten	25
2.4.7	Zusammenfassender Vergleich der Konzepte	26
2.5	Umsetzung und Trends	28
2.5.1	Trends bei der Umsetzung	28
2.5.2	Die Umsetzung am Beispiel der Volkshochschulen	29
3	Qualität in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte	
	<i>Rita Grimm/Simone Tsouvalla/Andreas Stadler</i>	31
3.1	Aktueller Stand der Diskussion	31
3.2	Landesjugendämter, Kommunen, Initiativen	32
3.2.1	Landesjugendämter	32
3.2.2	Kommunale Träger als Anbieter in der Fort- und Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte und Initiativen	33
3.3	Analyse der Handbücher der Wohlfahrtsverbände	34
3.3.1	Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege	34
3.3.2	Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V.	35
3.3.3	Deutsches Rotes Kreuz e.V.	37
3.3.4	Der Paritätische – Gesamtverband e.V.	37
3.3.5	Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e.V.	38
3.3.6	Das Diakonische Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e.V.	38
3.3.7	Deutscher Caritasverband e.V.	40
3.3.8	Zusammenfassung	41
4	Diskussion der Ergebnisse und Ausblick <i>Aiga von Hippel/Rita Grimm</i>	42
	Literaturverzeichnis	45
	Annotierte Literatur zu Kapitel 2 (Auswahl)	51
	Abkürzungsverzeichnis	54
	Internetquellen	54
	Anschriften der Landesjugendämter	55
	Anhang – Verzeichnis der Abbildungen	57
	Abbildungen	58

Zusammenfassung

Aiga von Hippel

Die Veränderungen von Aufgaben und Kompetenzen in der Frühpädagogik stellen neue Anforderungen an das System der frühpädagogischen Fort- und Weiterbildung (Stockfish u. a. 2008). Beispiel dafür ist die Stärkung des Bildungsauftrags für den frühpädagogischen Bereich durch die Politik. Übergeordnetes Ziel von Qualitätsbemühungen in der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte ist die Verbesserung der Qualität in der Praxis. Für Kindertagesstätten wurden bereits verschiedene Qualitätskonzepte entwickelt, doch bislang gibt es noch keine Qualitätsstandards für Möglichkeiten der Qualifizierung Frühpädagogischer Fachkräfte. Das Feld der *Fortbildung* ist – ähnlich wie der Weiterbildungsbereich allgemein – von einer großen Heterogenität der Angebote für das frühpädagogische Personal geprägt, der Weiterbildungsmarkt wiederum durch eine große Pluralität. Für die *Adressatengruppen* sind daher Beratung und Qualitätsstandards von großer Bedeutung. Auch die bessere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung, gefördert durch die Entwicklung des europäischen und deutschen Qualifikationsrahmens, ist weiterhin ein aktuelles Thema.

In der *Weiterbildung* werden seit einigen Jahren verschiedene Qualitätsmanagement-Modelle eingesetzt; hierzu gehören Zertifizierungen nach ISO 9000ff, EFQM, LQW, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Neben diesen bekannten gibt es noch weitere Qualitätsmodelle, beispielsweise die *Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen* (QVB), QESplus sowie Prüfsiegel und Bildungstests. Die Zertifizierung nach einem Qualitätsmanagement-System (QM-System) ist auch in einigen Gesetzen enthalten, die eine öffentliche Förderung von Einrichtungen der Weiterbildung regeln.

Aus der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung sind insbesondere zwei Diskussionsstränge für die Qualität der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte von Interesse:

- die Diskussion um die Qualität in der Weiterbildung,

- die Diskussion um eine kontinuierliche Fortbildung der Weiterbildner/innen als eine heterogene Berufsgruppe (Motive, Barrieren, Fortbildungsverhalten).

Ziel der Expertise ist die Analyse zu folgenden zentralen Fragestellungen:

Welche Qualitätskonzepte in der Weiterbildung werden allgemein diskutiert, die in der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte bereits eingesetzt werden?

Welche Diskussionspunkte könnten aus der Weiterbildung gewinnbringend für die Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte adaptiert werden?

Um diese Fragestellungen zu beantworten, wurden eine *Literaturrecherche* zur Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung sowie eine *Recherche und Auswertung von Qualitätshandbüchern der Wohlfahrtsverbände* und zu *Qualitätsinitiativen* im Bereich der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte durchgeführt.

Durch dieses Vorgehen konnte aufgezeigt werden, welche Ergebnisse aus dem allgemeinen Themenbereich Qualität in der Weiterbildung insbesondere für die Qualitätsdiskussion in der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte fruchtbar gemacht werden können. Hieraus können Fragen abgeleitet werden, die vor bzw. bei einer Implementierung eines Qualitätsmanagement-Systems für die Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte bedacht werden sollten: Welchen Nutzen kann und soll das Qualitätsmanagement-System für welche Zielgruppe bzw. für welche Perspektive erfüllen?

Als *Zielgruppen* können neben Eltern, Öffentlichkeit und Politik insbesondere die Frühpädagogischen Fachkräfte als Individuen sowie die frühpädagogischen Einrichtungen und Verbände als Institutionen gesehen werden. Nutzenaspekte können dabei in folgenden Bereichen liegen:

- Transparenz und Übersichtlichkeit
- Durchlässigkeit und Anerkennung von erworbenen Zertifikaten
- Vereinheitlichung und Modularisierung
- Inhaltliche Abstimmung
- Verbesserung der Qualität in der frühpädagogischen Arbeit
- Verbesserung der Arbeitsabläufe
- Bessere Außenpositionierung
- Vernetzung und fachlicher Austausch.

Wird ein Nutzen für die Zielgruppen und Träger sichtbar, kann ein QM-System unter Umständen auch zu einer Erhöhung der Fortbildungsbeteiligung beitragen, insbesondere in Kombination mit Anreizsystemen. Hier könnte das für die Weiterbildner/innen entwickelte *Fortbildungszertifikat* als mögliches Referenzmodell gelten, da es die inhaltliche Wahlfreiheit bei gleichzeitiger Verpflichtung, die Einbindung in bisherige Aktivitäten der Verbände sowie die Vergabe anerkannter Zertifikate ermöglicht (Kraft u. a. 2009). Ein gestuftes Weiterbildungssystem oder modulare Weiterbildungsbausteine wären dafür gut geeignet, da sie Standards für die Fachkräfte festlegen könnten.

Der Nutzen für Zielgruppen und Träger muss auf jeden Fall deutlich gemacht werden. Die bisherige Forschung in der Weiterbildung zeigt, dass die Adressatengruppen oftmals mit den Qualitätstestierungen wenig inhaltlich verbinden und sie damit auch nicht für die Auswahl gewinnbringend nutzen können.

Bei Betrachtung der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte wird deutlich, dass einige der Verbände bereits nach DIN EN ISO 9001 zertifiziert sind, die Landesjugendämter jedoch eher nicht; bei einzelnen Initiativen gibt es eine Zertifizierung nach LQW. Neben einem QM-System könnte in der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte auch ein speziell für diesen Bereich zugeschnittenes Prüf-/Gütesiegel gedacht werden, das von einer zentralen Stelle vergeben wird. Möglich wäre auch eine zweigleisige Strategie mit der Implementierung von einem QM-System und der zusätzlichen Vergabe eines speziellen Prüfsiegels für die frühpädagogische Fortbildung, das je nach Anlage eine höhere Vergleichbarkeit der Angebote erzeugen sowie ein einheitliches Signal an die frühpädagogischen Fachkräfte senden könnte.

Im Sinne einer Nachfrageorientierung wäre es von Vorteil, flankierend eine Fortbildungsberatung anzubieten sowie eine Fortbildungsdatenbank zu errichten. Hier könnte die Datenbank *Qualidat* für Weiterbildner/innen als Referenzmodell betrachtet werden, um die Transparenz zu fördern. Die Aufnahme eines Anbieters/eines Angebots in die Datenbank könnte darüber hinaus an das Vorhandensein einer Zertifizierung/eines Siegels gebunden sein.

Anhand der Diskussion um die Qualität in der Weiterbildung zeigt sich für die Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte insbesondere der Fokus auf den

Dozenten/auf die Dozentin als ein wichtiges Qualitätskriterium; somit ist auch die Fortbildung der Fortbildner/innen im frühpädagogischen Bereich erforderlich. Insofern ist die Bestimmung der Qualitätskriterien von Angeboten der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte von Bedeutung. Ausgehend von der Debatte um die Qualität in der Weiterbildung ist darauf zu achten, dass nicht nur die organisatorischen Abläufe, sondern tatsächlich auch die Lernprozesse an sich, d. h. die pädagogische Dienstleistung, optimiert werden. Bei der Festlegung von Qualitätskriterien sollte wiederum nach unterschiedlichen Perspektiven differenziert werden. Insofern wäre (als Forschungsdesiderat) eine Befragung bei den unterschiedlichen Zielgruppen (Adressaten, Anbieter) nach unterschiedlichen Qualitätskriterien erforderlich, um erheben zu können, welche Qualitätssiegel/Testate für die Adressatengruppen Bedeutung haben. Im Sinne einer nachfrageorientierten Gestaltung von Qualitätsmanagement-Systemen in der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte könnten so Adressatengruppen bei der Formulierung von Qualitätskriterien und Qualitätssiegeln mit einbezogen werden. Auf diesem Weg lässt sich dann langfristig die Akzeptanz der QM-Systeme bei den Adressatengruppen gewährleisten sowie die Fortbildungsmotivation erhöhen.

1 Einleitung

Rita Grimm/Aiga von Hippel

In Deutschland existiert derzeit ein unüberschaubares Angebot an Veranstaltungen der Fort- und Weiterbildung für Frühpädagogische Fachkräfte. Dieser neue Markt boomt und hat insbesondere die (Nach- und Weiter-)Qualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher im Blick. Dieses System ist „völlig unstrukturiert und droht derzeit gegenüber der Ausbildungsdebatte in den Hintergrund zu geraten“, ferner besteht „ein undurchsichtiges Dickicht an Angeboten unterschiedlichster Qualität. Und dabei wird das eigene Engagement nur selten honoriert“ (Kloss 2005).

Neue Anforderungen an pädagogische Fachkräfte werden nicht nur durch die Einführung der länderspezifischen Bildungsprogramme und Bildungspläne gestellt, auch der quantitative Ausbau von Angeboten der Betreuung, Bildung und Erziehung (beispielsweise die Realisierung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz ab drei Jahren), die Qualitätsoffensive der Bundesregierung für die Betreuung der Kinder unter drei Jahren sowie die Notwendigkeit eines pädagogischen Konzeptes machen den gesellschaftlichen Ist-Stand und daraus abgeleitet die Notwendigkeit an Fort- und Weiterbildung deutlich. Darüber hinaus ist Fortbildung auch deshalb wichtig, da die Ausbildungsreform erst in mehreren Jahren greifen wird (Stockfisch u. a. 2008).

Die Veränderungen von Aufgaben und Kompetenzen in der Frühpädagogik stellen neue Anforderungen an deren Fort- und Weiterbildungssysteme. Hierzu ist es notwendig, die bestehenden Fort- und Weiterbildungskonzepte auf einheitliche Qualitätsstandards zu überprüfen.

1.1 Problemaufriss

In Deutschland liegt international betrachtet die Weiterbildungsbeteiligung im Mittelfeld (von Rosenblatt/Bilger 2008). Allgemein ist die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung erklärtes politisches Ziel: von 43% (Beteiligung an formalisierter Weiterbildung) auf 50% bis 2015 (Bundesministerium für Bildung und

Forschung 2008b, S. 8). Im Gegensatz dazu kann grundsätzlich ein großes Interesse sowie eine hohe Bereitschaft der Erzieher/innen zur Fort- und Weiterbildung ausgemacht werden, unabhängig von einer Veränderung der Entgeltgruppe oder möglichen Aufstiegschancen (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2007).

Zwei Drittel des Personals in Kindertageseinrichtungen machen die an Fachschulen ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher aus. Die zweitgrößte Gruppe sind mit ca. 16% die geringer qualifizierten Kinderpfleger/innen. Hinzu kommen Praktikantinnen und Praktikanten sowie Personen ohne Ausbildung (im Osten gibt es weiterhin einen höheren Verfachlichungsgrad) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Der Qualifizierungsbedarf über Fortbildung ist hoch (ebd.). Auch international zeigen sich im EU-Vergleich unterschiedlich ausgeprägte Professionsprofile, beispielsweise für eine Fachkraft mit der Funktion Gruppen- oder Einrichtungsleitung (Oberhuemer 2008).

Der *Deutsche Qualifikationsrahmen* (DQR) soll zur Transparenz und wechselseitigen Anerkennung von Bildungsleistungen beitragen (www.deutscherqualifikationsrahmen.de). Hilfreich und notwendig für die Fort- und Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte wäre eine wechselseitige Anerkennung zwischen den Bildungsbereichen (Hochschule – Weiterbildung – Ausbildung) sowie innerhalb der verschiedenen Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung (vertikale und horizontale Durchlässigkeit) (vgl. jeweils die Beiträge zur „Professionalisierung über Durchlässigkeit“ von Freitag, Kruse, Schnadt, Schreiber in Balluseck 2008).

Das Fortbildungsangebot der Träger ist durch unterschiedliche fachwissenschaftliche, pädagogische und erwachsenbildnerische Ansätze gekennzeichnet. Daher mangelt es an struktureller sowie inhaltlicher Transparenz und Vergleichbarkeit. Die *Jugendministerkonferenz* (2005) hält daher einen länderübergreifenden fachlichen Austausch für dringend erforderlich¹ (beispielsweise zur Weiterentwicklung der Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern).

¹ www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1222.de/jmk2005_top10.pdf

Aus der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung sind insbesondere zwei Diskussionsstränge für die Qualität der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte von Interesse:

- die Diskussion um die Qualität in der Weiterbildung,
- die Diskussion um eine kontinuierliche Fortbildung der Weiterbildner/innen als eine heterogene Berufsgruppe (Motive, Barrieren, Fortbildungsverhalten) (vgl. Kapitel 2).

Die in den 1990er-Jahren von der Bundesregierung geförderte *Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtung* (Tietze/Viernickel 2007) war von richtungsweisender Bedeutung für die Entwicklung der Qualität. Parallel wurden dazu in der Regel trägerspezifische Qualitätskonzepte für Kindertagesstätten entwickelt (Esch u. a. 2006).

Übergeordnetes Ziel der Qualitätsbemühungen in der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte ist immer die Verbesserung der Qualität in der Frühpädagogik. Die Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte kann selbst als ein Bestandteil von Qualität in der frühen Förderung gesehen werden. Demnach gehört die berufsbegleitende Fortbildung des pädagogischen Personals zur Orientierungsqualität sowie als Inhouse-Fortbildung auch zur Prozessqualität (Tietze 2008). Die Ressourcen und Rahmenbedingungen sind Input der Organisation, die sich in die Bereiche Orientierungs- und Strukturqualität unterteilt. *Orientierungsqualität* umfasst neben den Rahmenrichtlinien auch die pädagogische Konzeption sowie die fachliche Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals.

Pädagogische Prozessqualität umfasst dabei „realisierte Pädagogik“, d.h. die Qualität der Betreuung, Bildung und Erziehung (Tietze/Förster 2005, S. 34f.).

Um eine nachhaltige Qualitätsentwicklung zu ermöglichen, ist der Dialog mit allen direkt und indirekt am pädagogischen Prozess beteiligten Akteuren notwendig.

Voraussetzung für vergleichbare Qualität und Professionalisierung sind Dialog, Vernetzung und Wege der Modularisierung sowie Standardisierung auf unterschiedlichen Ebenen.

1.2 Überblick über die Expertise

Die vorliegende Expertise widmet sich der Analyse von Qualitätskonzepten in der Fort- und Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte von verschiedenen Anbietern und Trägern.

Im Fokus steht die formal organisierte Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte, wobei informelle Formen für die Kompetenzentwicklung ebenfalls von Bedeutung sind.

Das Kapitel 2 gibt einen Überblick über das Thema *Qualität in der Weiterbildung*. Hierzu wird nach der Klärung begrifflicher Definitionen ein Überblick über die Qualitätsdiskussion gegeben. Darauf aufbauend werden verschiedene Qualitätsmanagement-Konzepte erläutert und miteinander verglichen. Das Kapitel 2 schließt mit einem Einblick in Umsetzung und Trends.

Das Kapitel 3 fasst die *aktuelle Qualitätsdiskussion in der Frühpädagogik* zusammen und stellt Initiativen und Institute vor, die sich mit Fragen der Qualität in der Frühpädagogik auseinandersetzen. Außerdem werden Rechercheergebnisse zu den *Qualitätskonzepten der Landesjugendämter* in der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte vorgestellt. Darüber hinaus werden die vorhandenen *Qualitätshandbücher der Wohlfahrtsverbände* auf Bundesebene analysiert und ein Gesamtüberblick über Qualitätskonzepte sowie spezifisch im Arbeitsfeld Frühpädagogik gegeben.

Das Kapitel 4 diskutiert im Vergleich die Ergebnisse aus den Kapiteln 2 und 3. Zusammenfassend wird erläutert, was aus der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung insbesondere für die Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte übertragen werden kann. Das Kapitel gibt darüber hinaus einen Ausblick auf Forschungsdesiderate.

2 Qualität in der Weiterbildung

Aiga von Hippel/Christina Buschle/
Lena Hummel/Veronika Thalhammer

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand sowie über die aktuelle Diskussion innerhalb der Forschung und Praxis der Weiterbildung mit dem Schwerpunkt *Qualität* und *Qualitätsentwicklung* bzw. *Qualitätsmanagement*.

Zunächst werden die wichtigen Charakteristika und Rahmenbedingungen in der Weiterbildung beschrieben, die in diesem Bildungsbereich die Diskussion über und die Entwicklung von Qualität prägen (Kap. 2.1).

Nach der Klärung der zentralen Begrifflichkeiten und Definitionen (Kap. 2.2) folgt in einem weiteren Schritt ein Abriss des aktuellen Standes der Qualitätsdiskussion in der Weiterbildung (Kap. 2.3). In diesem Unterkapitel werden sowohl verschiedene Phasen der Qualitätsdebatte als auch die Qualität aus Sicht unterschiedlicher Akteure diskutiert. Zentral wird die Bedeutung des Personals und dessen Fortbildung für die Qualität herausgestellt.

In Kapitel 2.4 erfolgen die Darstellung der verschiedenen Qualitätsmanagement-Konzepte sowie daran anschließend deren Umsetzung in den Institutionen der Weiterbildung in Deutschland (Kapitel 2.5).

2.1 Überblick über Strukturen der Weiterbildung

Der Bereich der *Weiterbildung* stellt den *quartären Sektor des Bildungssystems* dar (zum Bildungssystembegriff: Bund-Länder-Kommission 1973). Die Weiterbildung umfasst „alle organisierten Maßnahmen, die zum Erhalt, zur Verbesserung oder zum Erwerb neuer Kenntnisse und Qualifikationen dienen“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 764).

Der Begriff bezieht sich weniger auf das Alter (Jugendbildung vs. Erwachsenenbildung), sondern bedeutet eine Erweiterung bezüglich des Bildungsverlaufes bzw. der Bildungsbiografie. Weiterbildung beginnt in der Regel nach „Abschluss einer ersten quali-

fizierenden Ausbildung“ (ebd., S. 746; Nuissl 2009; vgl. im Original: Deutscher Bildungsrat 1970).

Die Abbildung 1 im Anhang (S. 58) zeigt die unterschiedlichen Teilbereiche des Weiterbildungssystems in Deutschland und verdeutlicht, dass Qualität in allen Bereichen der Weiterbildung diskutiert wird (vgl. Kapitel 3: Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte).

Ein wichtiges Merkmal von Weiterbildung in Abgrenzung zu anderen Bereichen des Bildungssystems betrifft die *rechtlichen* und *finanziellen Rahmenbedingungen*. Die Weiterbildung ist im Gegensatz zu anderen Bereichen nur in einem geringeren Umfang durch den Staat geregelt (Nuissl 2009) – die Fortbildung im frühpädagogischen Bereich dagegen ist auf Länderebene durch unterschiedliche Förderregelungen gekennzeichnet. Somit ist die Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung nur in gewissen Teilbereichen reglementiert (Grundsätze und Regelungen zur Ordnung und Förderung: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008a, S. 81; Zeuner 2009). Diese Rahmenbedingung ist in erster Linie auf die föderalistische Struktur der Bundesrepublik zurückzuführen. Demnach liegt die Zuständigkeit für die allgemeine, schulabschlussbezogene und wissenschaftliche Weiterbildung (Hochschule) sowie für Teilbereiche der politischen und beruflichen Weiterbildung in den Händen der jeweiligen Länder (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008a, S. 81). Die Weiterbildungsstrukturen in den jeweiligen Ländern sind trotz des Föderalismus relativ ähnlich (Nuissl/Pehl 2000). Grundsätzlich besteht jedoch eine unsichere Lage hinsichtlich der Finanzierung von Weiterbildung (Zeuner 2009), und nicht umsonst kann demzufolge ein Rückgang der Unterstützung festgestellt werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; vgl. zu rechtlichen Grundlagen der Weiterbildung auch: Grotluschen u. a. 2009).

Die Landschaft der Weiterbildung in Deutschland ist zum einen geprägt durch die Angebotsvielfalt, zum anderen durch eine heterogene und plurale Trägerschaft (allgemeine, betriebliche, politische und konfessionelle Träger, private Weiterbildungsinstitutionen). Darüber hinaus stehen die Institutionen und Organisationen der Weiterbildung vor den Herausforderungen einer sich verändernden Nachfrageseite (wie demografischer Wandel, Ordnungsprinzip der

Freiwilligkeit, Ausdifferenzierung von Barrieren und Motiven bezüglich der Teilnahme) (Barz/Tippelt 2007). Insbesondere veränderte Zielgruppen sowie die nachlassende öffentliche Förderung sind für die Akteure in der Weiterbildung aktuelle Anforderungen (von Hippel/Tippelt 2009). Beides aber ist eng verknüpft mit dem Qualitätsbegriff. Auf der einen Seite stellen die finanziellen Mittel (sowohl staatliche und kommunale Förderung als auch Teilnehmerbeiträge) die Qualität von Personal und Räumen sicher. Auf der anderen Seite ist die Qualitätssicherung und deren Transparenz nach außen hin (u. a. durch Zertifizierung, vgl. Kap. 2.4) mittlerweile eine Notwendigkeit, um staatliche Förderung zu erhalten (von Hippel/Tippelt 2009). Darüber hinaus vollzieht sich ein Wandel der Anerkennungsstruktur und somit ein Wandel der Kriterien guter Qualität durch die Veränderung von staatlicher Förderung und Anerkennung hin zu marktwirtschaftlichen Prinzipien (beispielsweise die Zertifizierung durch privatwirtschaftliche Institute) (Meisel 2008). Der Einsatz von Qualitätsmanagement-Konzepten kann somit für unterschiedliche Akteure bedeutsam sein: Für die Weiterbildungseinrichtung bedeutet er Legitimität gegenüber Fördermittelgebern und Adressaten sowie eine Möglichkeit zur Veränderung des eigenen Profils und der internen Prozesse; für die Adressatengruppen wiederum können dadurch mehr Transparenz und Qualität im Weiterbildungsmarkt geschaffen werden.

2.2 Begriffliche Definitionen

Die Diskussion um Qualitätsmanagement stammt ursprünglich aus dem Wirtschaftsbereich. Ansätze der Qualitätssicherung im betriebswirtschaftlichen Bereich sind bereits in den 1950er-Jahren in Japan zu finden. Obwohl solche Ansätze schon in den 1920er-Jahren in den USA entwickelt wurden (Felithan 1996), konnten sie erst nach einem erfolgreichen Einsatz im asiatischen Raum innerhalb amerikanischer Unternehmen implementiert werden (Loibl 2003).

Im Folgenden werden die zentralen Begrifflichkeiten der Qualitätsdiskussion im Weiterbildungsbereich aufgegriffen und definiert (vgl. Abb. 2 im Anhang, S. 58).

Der Qualitätsbegriff hat vor allem im industriellen Sektor eine lange Tradition und wird in der ISO 9000

allgemein als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“ beschrieben (Zollondz 2002, S. 152). Dabei hat der Begriff *Qualität* durch seine Anwendung im Bildungssystem mehrere Bedeutungen erfahren. Bei der Beschäftigung mit Qualität und Qualitätssicherung im Weiterbildungssystem hat man auf ein Verständnis des Begriffes aus der allgemeinen Bildungs- und Schulforschung zurückgegriffen. Insbesondere im Bildungsbereich liegt die Problematik einer eindeutigen Begriffsbestimmung in der Vielzahl der an Bildungsprozessen teilnehmenden Akteure.

Qualität lässt sich verstehen

- als Ausnahme (u. a. Übertreffen der gesetzten Standards),
- als Perfektion (Fehlerlosigkeit),
- als Zweckmäßigkeit (u. a. auch Kundenzufriedenheit),
- als adäquater Gegenwert (Kosten-Nutzen-Überlegungen),
- als eine Art von Transformationsprozessen (Integration der Voraussetzungen der Teilnehmer/Kunden) (Harvey/Green 2000; Schmidt 2008).

In der wissenschaftlichen Diskussion wird der Qualitätsbegriff oft nur umschrieben und beschrieben, bis auf wenige Ausnahmen (Tietze 2008; Schmidt 2008) werden jedoch selten Definitionsansätze vorgenommen (Klieme/Tippelt 2008, S. 7). Bezogen auf die Weiterbildung kann nur dann von „guter Qualität“ gesprochen werden, wenn im Rahmen der Qualitätsüberprüfung einer Bildungsmaßnahme vier *Erfolgskriterien* erhoben und dokumentiert werden (Arnold 1999, S. 90):

- Zufriedenheitserfolg
- Legitimitätserfolg
- Lern- und Aneignungserfolg
- Transfererfolg.

Diese Erfolgskriterien stehen mit Blick auf die unterschiedlichen Formen von Evaluationen im Bildungsbereich nah am *4-Ebenen-Modell* (Kirckpatrick 1998, S. 19):

- reaction = Zufriedenheit
 - learning = Lernerfolg
 - behavior = Lerntransfer
 - results = Auswirkungen/Unternehmenserfolg.
- Wird im Bereich der Weiterbildung von „Qualität durch professionelles Handeln“ (Kraft u. a. 2009) ge-

sprochen, dann wird auf die unterschiedlichen Kontexte von Qualität im (Weiter-)Bildungssektor verwiesen: Qualitätsüberlegungen, Qualitätsentwicklung sowie Qualitätssicherung im Bildungswesen können sich auf Folgendes beziehen:

- Programmqualität (beispielsweise durch theoretische Reflexion und Transparenz)
 - Durchführungsqualität (beispielsweise durch Teilnehmerberatung, Dozentenfortbildung)
 - Ergebnisqualität (beispielsweise durch Prüfungen, Tests, Evaluationen)
- (vgl. zur Unterscheidung: Schlutz 1996, S. 28, zitiert nach Meisel 2008, S. 111).

Qualität kann sich damit sowohl auf die „Qualität von Bildung“ als auch auf die „Qualität der Organisation der Bedingungen von Bildung“ beziehen (Ehse/Zech 1999, S. 20).

Weiterbildungsinstitutionen können nur die Bedingungen gestalten und optimieren, nicht aber das Lernen selbst, das als selbstgesteuert definiert wird (Zech 2008, S. 13). Eine zentrale Frage bezüglich der Qualitätsmanagement-Systeme ist daher auch, inwieweit Veränderungen organisationaler Rahmenbedingungen dazu beitragen können, das Lernen selbst zu optimieren (Kuper/Kaufmann 2009, S. 163) – die Perspektive ist demnach für die Qualitätsbestimmung bzw. Qualitätsbewertung von Bedeutung: Mit Blick auf eine Orientierung an den Teilnehmerinnen/Teilnehmern bei der Qualitätsbewertung und Qualitätssicherung kann auf den Begriff der „angemessenen Qualität“ (Ehse/Zech 2002) verwiesen werden, der auf die subjektive Komponente bei der Qualitätsbestimmung hindeutet. Dennoch lassen sich (nach Gnahn 2009) einige Kriterien bestimmen, nach denen der Begriff Qualität in diesem Feld operationalisierbar wird, beispielsweise:

- *Output-Kriterium* des Erfolgs der Teilnehmer/innen, erhoben durch Prüfungen am Ende einer Maßnahme;
- *Outcome-Kriterien*, die u. a. durch Verbleibsstudien im Hochschulbereich oder Befragungen von Arbeitslosen nach qualifizierenden Maßnahmen über ihre jetzige eventuelle Berufsposition erhoben werden können.

Die operationalisierten Kriterien können dann wiederum in einem weiteren Schritt im Rahmen von Qualitätsmanagement in Leistungskennziffern dargestellt und systematisiert werden.

Neben der aufgeführten Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff werden im Folgenden auch die viel diskutierten und darauf aufbauenden Begrifflichkeiten *Qualitätskontrolle*, *Qualitätssicherung*, *Qualitätsmanagement*, *Total Quality Management (TQM)*, *Bildungscontrolling*, *Benchmarking* und *Evaluation* vorgestellt und voneinander abgegrenzt.

Die Begriffe Evaluation und Qualitätssicherung können nicht trennscharf differenziert werden. So werden unter *Qualitätssicherung* die „kontinuierlich betriebenen Bemühungen um den Erhalt oder die Verbesserung von Qualität“ (Ditton 2009, S. 614) verstanden und somit distanziert sich Qualitätssicherung nur dahingehend von *Evaluationen* im Bildungsbereich, dass Evaluation – als Bestandteil des Qualitätssicherungs-Systems – meist als ein zeitlich befristetes Vorgehen gesehen wird. Qualitätssicherung zielt somit auf ein System der „fortgeführten Evaluation“ verbunden mit einer regelmäßigen Berichterstattung ab und muss auch über die Ermittlung der erforderlichen Daten und deren rein deskriptiver Beschreibung hinaus Schwächen aufzeigen und gegebenenfalls auch Ansätze für eine Behebung dieser beinhalten (ebd., S. 617). Durch *Qualitätskontrollen* werden Basisdaten geliefert, die u. a. die Transparenz der Geschäftsprozesse ermöglichen. Qualitätskontrollen grenzen sich dahingehend von einem Qualitätsmanagement ab, „dass sie lediglich einen Zustand oder ggf. eine Entwicklung konstatieren und vorwiegend deskriptiv bleiben“ (ebd. S. 616).

Qualitätssicherung beansprucht über die *Qualitätskontrolle* hinaus „dafür Sorge zu tragen, dass die Qualität systematisch erhalten, gefördert oder verbessert werden kann (Masing/Blasing 1999, zitiert nach Ditton 2009, S. 616). Hinsichtlich der Adaption des Begriffes *Qualitätssicherung* aus dem englischen Sprachraum (Accountability, Quality Management) ist auf die zum Teil negative Assoziation mit den Begriffen „Zwang“ und „Kontrolle“ hinzuweisen. Klieme und Tippelt deuten die Vermeidung des Begriffes *Qualitätssicherung* im „politisch-administrativen“ wie auch im wissenschaftlichen Alltag in diese Richtung und verweisen auf den Begriff der *Qualitätsentwicklung*, der die Veränderungskomponente bereits begrifflich integriert (Klieme/Tippelt 2008, S. 9f.). Auch Schiersmann u. a. grenzen *Qualitätssicherung* und *Qualitätsentwicklung* voneinander ab, wobei hier Qualitätssicherung als

„Sammelbegriff für alle Maßnahmen (...), die festgelegt wurden, um eine bestimmte vordefinierte Qualität zu erreichen“ (Schiersmann u. a. 2008, S. 32) verstanden und somit auch hier die Veränderungskomponente als differenzierendes Kriterium angeführt wird.

Mit dem Begriff *Qualitätsmanagement* wird dagegen der Prozess (bzw. ein umfassendes System) der Qualitätssicherung in Institutionen bezeichnet, der auch eine Analyse und Evaluation der eigenen Qualitätssicherung im Sinne einer Metaanalyse umfasst (Ditton 2009).

Bildungscontrolling als ein auf den Bildungsbereich übertragenes Konzept der Qualitätsüberprüfung, wird als „Instrument zur Planung und Effizienzprüfung von Maßnahmen der Personalentwicklung und des Personalmanagements“ verstanden (ebd., 2009, S. 617).

Benchmarking bezeichnet in Zusammenhang mit Qualitätsentwicklung „ein methodisches Konzept zum systematischen Vergleich miteinander“ (Nötzold 2002, S. 189). An erster Stelle dieses Vergleichs stehen aber nicht „quantifizierbare (finanzielle) Daten, sondern gute Verfahren, gute Problemlösungen usw. – auch mit ‚Best Practice‘ bezeichnet“ (ebd., S. 189).

Im Rahmen der Implementierung von Qualitätsmanagement im Bildungsbereich wurden Konzepte adaptiert, die sich im betriebswirtschaftlichen Kontext bewährt haben. Unter *Qualitätsmanagement-System* wird das Verfahren verstanden, nach dem die Qualitätssicherungsprozesse in Institutionen gesteuert und systematisch geplant werden (Ditton 2009). Dabei wird „nicht nur die Produktion mit ihren vor- und nachgelagerten Bereichen einbezogen, sondern das gesamte Unternehmen einschließlich der Beziehungen zu seinem Umfeld“ (Kamiske/Brauer 1995, S. 153). Dazu zählen beispielsweise die Zertifizierungsnorm DIN/ISO, EFQM sowie eine Vielzahl anderer entwickelter und an bestimmte Bereiche angepasster Verfahren (sie werden in Kapitel 2.5 einzeln erläutert).

Die *Zertifizierung* kann mit Blick auf den Komplexitätsgrad und den Anspruch des Vorgehens im Vergleich zu anderen Ansätzen der Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement-Systeme als eine erste Stufe angesehen werden. Bei einer Zertifizierung werden die Bedingungen kontrolliert, die gegeben sein sollten, damit die Qualität der erbrachten Leistungen ver-

nünftigerweise erwartet werden kann. Zu diesem Zweck werden Standards für die Erzeugung eines Produktes oder einer (Dienst-)Leistung formuliert und deren Einhaltung überprüft. Bezüglich der Qualität wird allerdings das erzeugte Produkt oder die Dienstleistung nicht untersucht (Ditton 2009, S. 618). Sinn einer Zertifizierung ist, „ein Schema festzulegen, nach dem Unternehmen ihr Qualitätsmanagementsystem beschreiben können, um gegenüber den Kunden ihre Fähigkeit nachzuweisen, kontrolliert und regelmäßig Qualität zu liefern“ (Loibl 2003, S. 51). Aber auch die Schärfung des Bewusstseins für Qualität bei einem Leistungserbringer ist zentrales Anliegen einer Zertifizierung (Ditton 2009, S. 618).

Nahezu alle Qualitätsmanagement-Systeme sind auf das in den USA entstandene und aus dem betriebswirtschaftlichen Kontext stammende Konzept des *Total Quality Managements* (TQM), teilweise auch *Umfassendes Qualitätsmanagement* genannt, zurückzuführen.

Grundsätzliches Ziel (im Produktionssektor) ist neben der Durchführung systematischer Kontrollen auch die transparente Planung von Produktionsabläufen verbunden mit der übergeordneten Zielsetzung einer Erhöhung der Kundenzufriedenheit (Klieme/Tippelt 2008). Die Grundannahme des Konzeptes *Total Quality Management* ist, dass das Management und alle Beteiligten nach bestmöglichen Leistungen streben, um die Unternehmensziele zu erreichen (Gaehtgens 2007, S. 25). TQM ist dabei weniger ein Verfahren, sondern eher eine Unternehmensphilosophie bzw. „eine das gesamte Unternehmen umfassende Führungsstrategie, die die Qualität in den Vordergrund stellt; es geht um kontinuierliche Verbesserung bei der sicheren und kosteneffizienten Erfüllung der mit internen und externen Kunden vereinbarten Anforderungen durch die Freisetzung der persönlichen Fertigkeiten aller Beschäftigten. Wesentliche Elemente sind Mitarbeiter/innenorientierung, Prozessorientierung und Kundenorientierung“ (Nötzold 2002, S. 193). Durch TQM sollen zwei Ziele erreicht werden: Steigerung der Kundenzufriedenheit sowie kontinuierliche Verbesserung aller Leistungen und Tätigkeiten im Unternehmen (Gaehtgens 2007, S. 25).

Das Konzept wurde zunächst vom Produktionssektor auf den Dienstleistungssektor übertragen und wurde dann in einem weiteren Schritt für den Bil-

dungsbereich adaptiert (u.a. durch die *European Foundation for Quality Management* EFQM; vgl. dazu auch Kap. 2.5.), wobei die Autoren diesbezüglich auf die Kritik an der übernommenen ökonomischen Logik mit einem generell zu geringen Fokus auf die Bildungsinhalte verweisen (Klieme/Tippelt 2008, S. 10f.). Schiersmann u. a. legen bezüglich des TQM den Schwerpunkt auf die Qualitätsentwicklung anstelle von reiner Qualitätssicherung im Sinne einer ständigen Veränderung bzw. Verbesserung durch „Rückkoppelungen und rekursive Prozesse“ in Organisationen (Schiersmann u. a. 2008, S. 32), beispielsweise mit Hilfe der Modelle EFQM oder LQW (vgl. dazu auch Kap. 2.5).

2.3 Aktueller Stand der Diskussion zur Qualität in der Weiterbildung

2.3.1 Ebenen und Phasen der Beschäftigung mit Qualität in der Weiterbildung

In Deutschland ist seit den 1990er-Jahren sowohl im Bildungssystem als auch speziell im Weiterbildungssystem eine verstärkte Debatte über Qualität und deren Sicherung, Entwicklung und Management festzustellen. Die seit zwei Jahrzehnten geführte Debatte um die Qualität in der Weiterbildung (Klieme/Tippelt 2008) vollzieht sich (nach Meisel 2008) auf unterschiedlichen Ebenen:

- System der Weiterbildung als Ganzes (beispielsweise organisationale und rechtliche Rahmenbedingungen) (Nuissl 2009; Grotlüschen u. a. 2009),
- Sicherung und Entwicklung von Qualität bzw. deren Umsetzung im Management innerhalb der Weiterbildungsorganisationen (u. a. Implementierung von QM-Systemen und Bildungsmarketing),
- Tätige Personen in der Weiterbildung (beispielsweise die Qualität der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen) (vgl. Kap. 2.3.: Aspekt der Entwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität).

Die zeitliche Entwicklung der Diskussion über Qualität kann (nach Balli u. a. 2002b) in unterschiedliche Phasen eingeteilt werden (vgl. Abb. 3 im Anhang, S. 59).

Da sich dieses Kapitel dem aktuellen Stand der Diskussion widmet, wird an dieser Stelle nur auf die *Prozessorientierung* und *Nachfrageorientierung* eingegangen. In der Qualitätsdiskussion hat ein Paradig-

menwechsel von einer *Input-Orientierung* und *Output-Orientierung* hin zu einer *Prozessorientierung* stattgefunden (Klieme/Tippelt 2008, S. 9; Balli u. a. 2002b):

- *Input-Orientierung*: beispielsweise die Anerkennungsverfahren von Weiterbildungs-Trägern durch die *Bundesanstalt für Arbeit* oder durch die Ministerien der Länder;
- *Output-Orientierung*: beispielsweise der Lern- und Prüfungserfolg in Fortbildungs- oder Umschulungsmaßnahmen der Beruflichen Weiterbildung;
- *Prozessorientierung*: beispielsweise die Adaption der betriebswirtschaftlichen Zertifizierungsinstrumente ISO 9000, TQM und Qualitätspreise (vgl. dazu Kapitel 2.4).

Die Fokussierung auf die Nachfrageseite innerhalb der Qualitätsdiskussion kann grundsätzlich mit dem Paradigmenwechsel in der Forschung und Praxis der Weiterbildung insgesamt begründet werden. Bei der Beschreibung der nachfrager- und kundenorientierten Qualitätssicherung beziehen sich Balli u. a. (2002b) in erster Linie auf den beobachtbaren Prozess der Kombination aus Input-Orientierung (Festlegen von Standards) und den Kriterien des Verbraucherschutzes. Neben der Vergabe von Gütesiegeln als „freiwillige Qualitätskontrolle eines Trägers“, die besonders auch für Marketingzwecke verwendet werden (beispielsweise der *Verein Weiterbildung Hamburg e. V.*, vgl. Kap. 2.4.5) wird an Beispielen auch Folgendes aufgeführt (Balli u. a. 2002b, S. 11ff.):

*Weiterbildungsdatenbanken*² und *Weiterbildungsberatung* (Strobel/Tippelt 2009),

Checklisten und Ratgeber (Qualität beruflicher Weiterbildung des BIBB und Checkliste für Weiterbildungsinteressierte des DIE),

Bildungstests (Stiftung Bildungstest, vgl. dazu die ausführliche Darstellung in Kap. 2.4.6).

Im Rahmen der Qualitätsdebatte in der Weiterbildung spielt außerdem die 2004 in Kraft getretene *Anerkennungs- und Zahlungsverordnung Weiterbildung* (AZVW) eine Rolle.

Bildungsgutscheine, die von der *Bundesagentur für Arbeit* (BA) insbesondere an Arbeitssuchende ausgegeben werden, können nur bei Bildungsträgern eingelöst werden, die nach SGB III zugelassen sind. Bil-

2 Vgl. dazu auch die Weiterbildungsdatenbank des DIE; Informationen unter: www.die-bonn.de

dungsgutscheine gehören zu einer nachfrageorientierten Finanzierung von Weiterbildung. Die Zulassung/Zertifizierung von Bildungsträgern (in Nähe zu den ISO-Normen) erfolgt durch Fachkundige Stellen, die von der *Bundesagentur für Arbeit* akkreditiert werden (Sauter 2008).

Die *Anerkennungs- und Zahlungsverordnung Weiterbildung* (AZWV) „leistet im Bereich der beruflichen, durch die Bundesagentur für Arbeit geförderten Weiterbildung eine Art Metaanerkennung der Qualitätsbemühungen der Anbieter nach einem der vielen erwähnten Systeme“ (Schiersmann u. a. 2008, S. 64). Auf einer übergeordneten Ebene wird geprüft, ob Qualitätsbemühungen stattfinden, es wird aber nicht vorgegeben, welches Qualitätsmanagement-System eingesetzt werden soll.

2.3.2 Gründe für die Beschäftigung mit Qualität in der Weiterbildung

„Übergreifendes Ziel ist es, durch eine Reflexion interner Strukturen langfristig eine ‚Lernende Organisation‘ zu entwickeln und in organisationsbezogener Hinsicht die optimalen Voraussetzungen für den Lehr-Lern-Prozess zu schaffen“ (Hartz/Meisel 2004, S. 90).

Ein bedeutsamer Faktor bei der Prägung der Qualitätsentwicklung des Weiterbildungsbereiches ist – im Unterschied zum Allgemeinbildenden Schulwesen (vgl. zur Qualitätssicherung im Schulwesen: Fend 2008) – der seit Jahren bestehende Trend weg von staatlicher finanzieller Unterstützung und Kontrolle hin zur Selbstregulierung des Marktes (Meisel 2008). Die Beschäftigung mit Qualität aufseiten der Weiterbildungsanbieter u. a. kann (nach Seitter 2008) als eine Reaktion auf die ordnungspolitischen Vorgaben der Länder (Weiterbildungsgesetze) oder anderer Geldgeber gesehen werden (wie die *Bundesagentur für Arbeit*, das *Bundesamt für Flüchtlinge und Migration* oder die Krankenkassen). Darüber hinaus ist die Beschäftigung mit konkreten Managementsystemen in Einrichtungen immer auch im Rahmen interner Prozesse der Organisationsentwicklung sowie einer bereits ange deuteten Veränderung der Adressatengruppen zu sehen.

Neben der oben beschriebenen Notwendigkeit der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements für den Erhalt öffentlicher Förderung lässt sich die Implementierung von Konzepten der Qualitätssiche-

rung und des Qualitätsmanagements (ursprünglich entwickelt für marktorientierte Dienstleistungseinrichtungen) im Rahmen von Verfahren der Organisationsentwicklung in der Erwachsenenbildung mit einem gestiegenen Konkurrenzdruck und dem Rückgang der öffentlichen Finanzierung begründen (Loibl 2003, S. 48). In diesem Zusammenhang ist auch auf die gestiegenen Erwartungen der Adressatengruppen an Qualität und Professionalität der Angebote zu verweisen (vgl. Kap. 2.1).

Die Qualitätsdiskussion wird nicht nur auf einer wissenschaftlichen Ebene der Weiterbildungsfor schung geführt; sie ist auch eingebettet in (bildungs-) politische Strategien zur Förderung des *Lebenslangen Lernens* (LLL) – sowohl in Deutschland (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008b zur 4. *Empfehlung des Innovationskreises Weiterbildung*) als auch in Europa (Europäische Kommission 2008a zum *Europäischen Qualifikationsrahmen* EQR). Auf europäischer Ebene ist auf den Europäischen Qualitätsrahmen *European Quality Assurance Reference Framework* (EQARF) hinzuweisen, der einheitliche Kriterien zur Qualitätssicherung in der Aus- und Weiterbildung vorsieht und im Kontext des *European Qualifications Framework* (EQF) zu sehen ist.

2.3.3 Qualität aus Sicht unterschiedlicher Akteure

Viele Qualitätsmanagement-Konzepte zielen auf die Qualitätsvorstellungen der Mitarbeiter/innen ab. Neu ist jedoch die Hinwendung zu Qualitätskonzepten, die sich auf Weiterbildungsteilnehmende und Kursleitende beziehen (Loibl 2003). Diese neuen Qualitätskonzepte gehen davon aus, dass Qualität neben eher *objektiven* auch *subjektive* Aspekte beinhaltet: „Angemessene Qualität“ bestimmt sich dabei durch die Lernenden (Ehse/Zech 2002, S. 118) – das heißt: die Qualität der Weiterbildung wird auf die Lernenden sowie deren Wahrnehmung und Prioritätensetzung ausgerichtet. In diesem Rahmen sind auch LQW-Testierungen, Qualitätschecklisten für Adressaten und Weiterbildungstests der *Stiftung Warentest* zu sehen (Wiesner 2006).

Die Ausrichtung an adressatenorientierten Qualitätskonzepten hängt dabei auch mit veränderten Ausgangsbedingungen aufseiten der Teilnehmer/innen und Adressatengruppen zusammen – die im Vergleich zu früher ein tendenziell höheres Bildungsniveau be-

sitzen, mehr Bildungsangebote durchlaufen haben und damit über bessere Vergleichsmöglichkeiten verfügen sowie höhere Qualitätserwartungen stellen. Durch die Hinwendung zu diesen Qualitätskonzepten geraten auch die Lehrenden in den Fokus, weil sie im direkten Kontakt zu den Lernern stehen – eine Fokussierung, die auch die langsame Entwicklung europäischer Qualitätsstandards definiert (Wiesner 2006).

Die Diskussion über sowie die Begriffsbestimmungen von Qualität, Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement umfasst unterschiedliche Aspekte und Perspektiven der Akteure. Hierbei zeigte sich die Bedeutung der Orientierung an den Teilnehmerinnen/Teilnehmern und Adressatengruppen. Dabei sind zwei Faktoren wichtig:

- Rolle des „Kunden“ bei der Bewertung der Qualität (sie ist nicht unstrittig),
- Rolle des Personals in Weiterbildungsinstitutionen (speziell der Kursleiterinnen/Kursleiter) bei der Bewertung der Qualität.

Bei der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte ist die Sicht der Träger bezüglich ihres Verständnisses von Qualität einzubeziehen, da es zumeist vom jeweiligen Träger abhängt, wo und welche Fortbildungen besucht werden.

2.3.4 Qualität aus Sicht der Adressaten

An dieser Stelle ist auf die Rolle des Kunden/der Kundin zu verweisen, die sich insbesondere im Vergleich zur ökonomischen Kundenrolle dadurch auszeichnet, dass die Teilnehmer/innen das „Produkt Bildung“, dessen Qualität sie bewerten, selbst mitgestalten (Schöll 2009, 2005) – wobei die Adaption des Begriffes *Produkt* auch kritisch zu sehen ist (Arnold 1999).

Die Teilnehmer/innen einer Weiterbildungsmaßnahme tragen einen wesentlichen Teil dazu bei, dass diese erfolgreich und zu ihrer Zufriedenheit verläuft („angemessene Qualität“). Neben dem dargestellten Kritikpunkt der Adaption des Kundenbegriffes aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich gibt es weitere unterschiedliche Positionen darüber, auf welcher Ebene Teilnehmer/innen von Weiterbildungsmaßnahmen die jeweilige Qualität beurteilen können:

- Qualität kann eher auf einer allgemeinen Zufriedenheitsebene (Inhalt, Dozent, Rahmenbedingungen) beurteilt werden, was der Reaktionsebene entspricht (Kirkpatrick 1998).

- Qualitätsbeurteilung kann sich aber auch auf andere Ebenen beziehen, beispielsweise auf den Lerntransfer.

Die Diskussion darüber, ob Teilnehmer/innen (beispielsweise Studierende oder Schüler/innen) die Qualität überhaupt objektiv beurteilen können, ist auch im Bereich der Hochschulforschung nicht neu: Es gibt Fürsprecher der studentischen Veranstaltungskritik bei der Qualitätsbeurteilung der Lehre an Hochschulen (Rindermann 2001) sowie Gegenpositionen (Kromrey 2000). In diesem Zusammenhang spielen bei der Bewertung der Qualität auch individuelle Faktoren wie Vorwissen und Lerngewohnheiten eine ausschlaggebende Rolle.

Fazit: Die alleinige Beurteilung der Qualität einer Maßnahme durch eine Zufriedenheitsabfrage bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern reicht nicht aus, und für eine umfassende Qualitätsüberprüfung als Grundlage für eine langfristige Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung müssen auch Output-evaluationen (Wissenstest) und Lerntransfererhebungen miteinbezogen werden.

2.3.5 Die Bedeutung der Dozentin/des Dozenten als zentrales Qualitätskriterium aus Sicht der Adressaten

Die Zufriedenheit der Teilnehmer/innen ist dafür ausschlaggebend, ob sie ein weiteres Mal eine Bildungsveranstaltung bei der betreffenden Einrichtung besuchen.

Im Rahmen des Forschungsprojektes *ImZiel*³ konnten mehrere Kriterien identifiziert werden, die nach Marketinginstrumenten (Angebotspolitik, Distributionspolitik, Kommunikationspolitik und Preispolitik) gegliedert skizziert werden können:

Neben den Räumlichkeiten, der zeitlichen Einbettung in den Alltag sowie der Erreichbarkeit der Institution (Distributionspolitik) nannten die befragten Teilnehmer/innen auch das Preis-Leistungsverhältnis (Meisel 2008).

Die Bedeutung der Dozentin / des Dozenten (Angebotspolitik) spiegelt sich im Bereich wichtiger didaktischer Handlungsfelder wider (Tippelt u. a. 2008):

3 Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Implementierung von zielgruppenspezifischen Angebotssegmenten in Einrichtungen der Erwachsenenbildung* (ImZiel: www.imziel.de); gefördert vom BMBF; Laufzeit: 2004–2006.

- die personale Komponente (Verständnis),
- die didaktische Komponente (gut Erklären können),
- die fachliche Komponente (Fachkompetenz).

Dabei zeigen sich zwei unterschiedliche Dimensionen mit Blick auf die Interpretation der Kundenperspektive (Loibl 2003, S. 84):

- die „emotionale“ Dimension (Bindung an den Kursleiter besonders bei langjährigen Kursen),
- die „kognitive“ Dimension (Zuschreibung von fachlicher, didaktischer und methodischer Kompetenz).

Die Bedeutung der Dozentin / des Dozenten für das Qualitätsempfinden der Teilnehmer/innen ist ein wichtiger Befund der Adressaten- und Teilnehmerforschung und aus Sicht unterschiedlicher Adressatengruppen das zentrale Qualitätskriterium einer Veranstaltung (Tippelt u. a. 2008, Projekt *Im Ziel*; Barz/Tippelt 2007; Loibl 2003; Bastian 2002).

2.3.6 Qualifikation der Dozentin / des Dozenten als Beitrag zur Qualität

Für die Qualitätsentwicklung von Weiterbildungsinstitutionen kann die Qualifikation der Kursleitenden entscheidend sein – entsprechend den neuesten Studien innerhalb der Erwachsenen-/Weiterbildungsforschung, die sich generell mit der Professionalisierung des Bereiches beschäftigen, wobei Professionalisierung als Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Professionalität auch im Rahmen von Qualitätsentwicklung verstanden und die Optimierung des Handelns in der Praxis gesehen wird (von Hippel/Tippelt 2009⁴; Kraft 2006, 2005).

Für die Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte ist die Qualifikation der Fortbildner/innen ebenfalls von großer Bedeutung, ähnlich wie in der Frühpädagogik, in der die Qualität der frühpädagogischen Arbeit stark von den Qualifikationen der Fachkräfte abhängt. Professionalität im Kontext der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung meint die „Fähigkeit, unter einer Leitaufgabe auf hohem wissenschaftlichen und theoretischen Niveau komplexe Probleme

zu lösen“ (Gieseke 2008, S. 45). Es betrifft somit die Qualität beruflichen Handelns vonseiten der Professionellen. Hierbei ist die Frage zu stellen, durch welche Merkmale diese Qualität in der erwachsenenpädagogischen Praxis bestimmt wird. Konzept und Verständnis von „pädagogischer Kompetenz“ können als Möglichkeit der Konkretisierung angeführt und (nach Nieke 2002) in folgende fünf Phasen aufgegliedert werden:

- Zielbestimmung
- Plan
- Analyse der Handlungssituation
- Handlungsdurchführung (Interaktion, Didaktik, Handeln in Organisationen)
- Evaluation.

Darüber hinaus muss auch die Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden (Orientierung an den Zielgruppen) als Eckpunkt der Professionalität gesehen werden (vgl. dazu auch Zielgruppenveränderungen als vom Personal in der Weiterbildung wahrgenommene Herausforderung in: von Hippel/Tippelt 2009).

Das Konzept der „pädagogischen Kompetenz“ ist für das Selbstverständnis der Weiterbildner/innen von Belang sowie in Bezug auf die Erwartungen der teilnehmenden „Praktiker“ als Lehrende (Faulstich 2008). In der Weiterbildung wird von den Dozentinnen/Dozenten eine fachlich und pädagogisch-didaktisch Doppelqualifikation erwartet, die jedoch so nicht immer vorhanden ist. Ausbildung und Fortbildung von Dozentinnen und Dozenten sollen aufeinander bezogen sein, um insgesamt deren Qualifikation sicherzustellen. Pädagogische Qualitätssicherung wird als Professionalisierung bezeichnet (Meisel 2008; Tietze 2008), wobei auch die Gegenposition (Deprofessionalisierung) postuliert wird, insbesondere in den Bereichen der Sonderpädagogik (Olk/Speck 2008) sowie innerhalb der Beruflichen Bildung (Gonon 2008).

2.3.7 Fortbildung der Weiterbildner/innen als Beitrag zur Qualität

Grundsätzlich wird der Fortbildung des Weiterbildungspersonals eine große Bedeutung zugeschrieben und als gewichtiger Ansatzpunkt für eine weitere Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung gesehen: „Unstrittig ist, dass die Qualifikation der Weiterbildner/innen die Qualität des Angebots in der Weiterbil-

4 Abschlussbericht des Projektes *KomWeit*: Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung und Verbesserung der Chancengerechtigkeit durch Kompetenzförderung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern; Laufzeit: 05/2007 bis 05/2009; gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

„dung prägt“ (Kraft u. a. 2009, S. 13). Die *Europäische Kommission* stellt fest, dass die „berufliche Weiterentwicklung des Personals in der Erwachsenenbildung als Schlüsselfaktor für die Qualität der Weiterbildung insgesamt“ zu sehen ist (Europäische Kommission 2008a, S. 7).

Neben der Fokussierung der pädagogischen Professionalität darf die „Professionalisierung für Qualitätsmanagement im Sinne der Personal- und Organisationsentwicklung“ nicht außer Acht gelassen werden (Behrmann 2006, S. 67).

Bei der Implementierung von Qualitätsmanagement-Konzepten und deren Bewertung kommt es auf den Einbezug des Personals (insbesondere der Kursleitenden) in die Prozesse der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an, die neben einer zu fördern den standardisierten Fort- und Weiterbildung des Personals einen wichtigen Stellenwert innerhalb der Qualitätssicherung der Weiterbildung in Deutschland einnehmen (vgl. Kap. 2.4). Aufgrund der empirischen Forschungslage kann davon ausgegangen werden, dass der Einbezug des Personals in die Qualitätsmanagement-Prozesse in Deutschland noch zu gering ist (Kraft u. a. 2009; Gonon 2008; Kil 2008; Kraft 2006; Gieseke 2005).

Ein Grund dafür liegt in der Beschäftigungssituation der in der Weiterbildung Tätigen (u. a. freiberuflich Beschäftigte: Kraft u. a. 2009; 2006). In diesem Zusammenhang ist auch auf einen Befund der Evaluationsforschung zu verweisen, der die Bedeutung der Partizipation aller Beteiligten in den Evaluationsprozess hervorhebt (vgl.: Standard D2, N1 der *Deutschen Gesellschaft für Evaluation*⁵).

Mit Blick auf den geringen Einbezug von Dozentinnen/Dozenten in die Strategien einer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung erscheint es sinnvoll, auch die Strategien und Überlegungen einer Modularisierung/Standardisierung der Fortbildung für Weiterbildungner/innen als Ansatzpunkt einer Qualitätsverbesserung in Betracht zu ziehen, auch im Sinne des oben bereits erwähnten EQR. So wurde vom *Deutschen Institut für Erwachsenenbildung* (DIE) das Modell *Trainer-Qualifizierung- Weiterbildung* (TQW) entwickelt.

Vorbilder dafür waren das Modell *Ausbildungen für Ausbildende* (entwickelt vom *Schweizer Verband für Weiterbildung* SVEB) und Modelle einer standardisierten Ausbildung der Weiterbildung in Österreich (*Weiterbildungsakademie in Österreich* wba). Ziel des Projektes TQW war die Einführung eines modularen Zertifizierungs- und Qualifizierungsverfahren (Kraft 2006). Dabei wurden gemeinsam mit zahlreichen Verbänden und Universitäten Kompetenzprofile für Weiterbildungner/innen benannt sowie vernetzte und modularisierte Fortbildungswege entwickelt.

Aufgrund der heterogenen und pluralen Struktur in Deutschland ist hier die Integration bestehender Konzeptionen und Qualifizierungsmodelle erforderlich. Darüber hinaus wird (ähnlich wie in der Schweiz) eine Gleichwertigkeitsbeurteilung (Anerkennung von Kompetenzen) angestrebt (Kraft 2006). Eine Expertise zur Fortbildung der Weiterbildungner/innen (Kraft u. a. 2009) schlägt das Modell eines *Grund- und Fortbildungszertifikats* vor, um eine kontinuierliche Fortbildung der Weiterbildung zu gewährleisten. Die Inhalte des Fortbildungszertifikats werden dabei offen gelassen, vorgeschlagen wird jedoch ein Punktesystem ähnlich dem der Lehrer- und Ärztefortbildung (ebd. S. 86). Das entwickelte Fortbildungssystem könnte in die bisherigen Aktivitäten der Dachverbände der Weiterbildung eingefügt werden, da es auch an die in verschiedenen Qualitätsmanagement-Systemen geforderte Personalentwicklung anknüpft (ebd., S. 87). Die inhaltliche Wahlfreiheit, der Nachweis über Fortbildung (anerkannte Zertifikate) sowie eventuell gestaffelte Entgeltsysteme könnten somit für die Weiterbildungner/innen Anreize zur Fortbildung bieten. Die Diskussion um die Fortbildung der Weiterbildungner/innen ist für die Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte insofern von Interesse, da in der Frühpädagogik unterschiedliche Grundqualifikationen bestehen, an die jeweils modular mit Fortbildungen angeknüpft werden kann.

Ausschlaggebend für die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung insgesamt ist die Qualität der Weiterbildung, die letztendlich stark von den Dozentinnen/Dozenten bestimmt wird (von Hippel/Tippelt 2009; Projekthomepage: www.die-bonn.de/projekte/laufend/projekt.aspx?id=121). Auf gesellschaftlicher und politischer Ebene muss insbesondere die Finan-

5 Standard D2: Diplomatisches Vorgehen bei der Durchführung von Evaluationen (Akzeptanz aller Beteiligten); N1: Identifizierung und Berücksichtigung aller Beteiligten und Betroffenen (DeGEval 2008; www.degeval.de/calimero/tools/proxy.php?id=19076).

zierung sichergestellt werden. Bei einer angestrebten Erhöhung der Fortbildungsbeteiligung spielt für die unterschiedlichen Akteursgruppen (Weiterbildner/innen, Frühpädagogische Fachkräfte) die Qualität eine tragende Rolle, ferner die Schaffung eines Anreiz- und Anerkennungssystems (von Hippel/Tippelt 2009; Kraft u. a. 2009) – diese Erkenntnis lässt sich auch auf die Akteursgruppe der Frühpädagogischen Fachkräfte übertragen.

2.4 Qualitätsmanagement-Konzepte

In der Weiterbildungslandschaft haben sich neben zahlreichen regionalen Besonderheiten drei überregionale Qualitätsmanagement-Modelle etabliert (Meisel 2008; Schiersmann u. a., 2008) (vgl. Kapitel 2.4.1 bis 2.4.3):

- Zertifizierungskonzept nach der DIN EN ISO 9000 ff
- EFQM-Modell für Excellence
- Weiterbildungsspezifisches Konzept der *Lernerorientierten Qualitätstestierung* (LQW).

Diese prozessorientierten Verfahren (vgl. Kapitel 2.3.1) haben in der Praxis des allgemeinen Bildungsbereiches sowie in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung Eingang gefunden, „nachdem sie sich in verschiedenen Unternehmensbereichen bewährt hatten“ (Balli u. a. 2002b, S. 13) und dadurch Vorbehalte gegenüber Qualitätsmanagement-Systemen abgebaut wurden.

DIN EN ISO 9000 ff und das EFQM-Modell haben darüber hinaus für die meisten Qualitätsmanagement-Systeme im Bildungsbereich Modell gestanden (Schiersmann u. a. 2008, S. 63f.). Die Dokumentation und Analyse der Fortbildungsaktivitäten der Mitarbeiter/innen ist verpflichtend in den Qualitätsmanagement-Systemen verankert.

Im Anschluss daran wird ein Branchenmodell für verbund- und werteorientierte Einrichtungen vorgestellt – ebenfalls ein prozessorientiertes Verfahren: Das QVB-Qualitätsmodell besteht aus dem Rahmenmodell *Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen* (QVB) zur Selbstevaluation sowie einem dreistufigen externen Zertifizierungsverfahren (vgl. Kapitel 2.4.4) (für weitere Modelle vgl. Stiftung Warentest 2008).

Stellvertretend für die hohe Anzahl an regionalen Modellen und als Beispiel für das nachfrageorientierte

Verfahren des Gütesiegels wird das *Hamburger Prüfsiegel des Vereins Weiterbildung Hamburg e. V.* ausführlicher vorgestellt, bei dem es sich um eine trägerübergreifende Selbstkontrolle im regionalen Verbund handelt (vgl. Kapitel 2.5.4).

Nach den *organisations- bzw. verbundbezogenen Modellen* werden die *veranstaltungsbezogenen Untersuchungen* der *Stiftung Warentest* beschrieben, bei denen der Fokus auf der Nachfragerorientierung und dem Teilnehmerschutz liegt (vgl. Kapitel 2.4.6).

Abschließend werden die wichtigen Konzepte mit Blick auf deren zentrale Kriterien zusammenfassend verglichen (vgl. Kapitel 2.4.7).

2.4.1 Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 ff

DIN EN ISO ist ein prozessorientiertes Zertifizierungsverfahren, das die Kundenbeziehungen und die Erfüllung der Erwartungen der Teilnehmer/innen bzw. Kundinnen/Kunden in den Vordergrund stellt (Veltjens 2006, S. 5; Pfeifer/Schmitt 2007).

Ein klassisches Beispiel für die Zertifizierung ist das international anerkannte und unter dem Namen ISO 9000 bekannte Normierungssystem EN ISO 9000 ff, das verschiedene Normen zur Qualitätssicherung beinhaltet (u. a. ISO 9001, ISO 9002, ISO 9003, ISO 9004 und deren Untergruppen) (van den Berghe 1998, S. 20).

Die Normenreihe EN ISO 9000 ff geht zurück auf die vom *British Standards Institute* (BSI) entwickelte und 1979 in Großbritannien herausgebrachte Norm BS 5750 für Qualitätssicherungssysteme. Diese Norm wurde von der *International Organisation for Standardization* (ISO) übernommen und 1987 als ISO 9000-Serie herausgegeben. ISO ist ein internationaler Zusammenschluss „von Normierungsinstituten mit Sitz in Genf mit dem Ziel, nationale Normen zusammenzufassen und zu vereinheitlichen“ (Loibl 2003, S. 50).

Das Europäische Institut für Normierung *Comité Européen de Normalisation* (CEN) hat im gleichen Jahr 1979 unter der Bezeichnung EN 29000ff die ISO-Normen eingeführt. Vom *Deutschen Institut für Normierung e. V.* (DIN) wurde die Normenreihe 1990 unter der Bezeichnung DIN EN ISO 9000-Normenreihe in Kraft gesetzt (Felithan 1996, S. 76). Die Norm 9000 erläutert und definiert relevante Begriffe (beispielsweise für Qualitätsmanagement-Systeme), die Norm 9001 legt Anforderungen an ein Qualitätsmanagement-System sowie die für eine externe Zertifizierung notwendigen

Referenzen fest, außerdem stellt die Norm 9004 einen Leitfaden zur Leistungsverbesserung mit Blick auf Wirksamkeit und Effizienz eines Qualitätsmanagement-Systems bereit (Stiftung Warentest 2008, S. 5).

„In der früheren ISO 8402 (Qualitätsmanagement; Begriffe) war Qualität definiert als die ‚Gesamtheit von Merkmalen (und Merkmalswerten) einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen‘. Demnach bezog sich der Qualitätsbegriff auf zwei Aspekte: auf die Eigenschaft eines Produkts oder Prozesses (Qualitätsmerkmal) und auf den Grad der Erfüllung (Qualitätsforderung). Diese Definition ist in die ISO 9000:2000 eingegangen und wurde u. a. ergänzt um den Aspekt der Kundenorientierung. Qualitätssicherungssysteme, Qualitätssiegel oder Zertifizierungssysteme sollen dabei qualitätsfördernd wirken, indem sie zum einen die Leistungsfähigkeit der Anbieter steigern, zum anderen aber auch das Vertrauen der Kunden und Kundinnen in ein Produkt oder eine Dienstleistung erhöhen“ (Krekel/Balli 2006, S. 13f.).

Gegenstand der Qualitätsbeurteilung ist die Organisation und ihr Qualitätsmanagement, wobei die Leitungsverantwortung (Leitung definiert Qualität kongruent mit Norm und wissenschaftlichem Standard), die Struktur des Qualitätssicherungs-Systems, die Sicherstellung der personellen und materiellen Mittel und die Schnittstelle zur Kundin/zum Kunden wichtige Schlüsselbegriffe sind. Das Normsystem ISO 9000 ff beinhaltet darüber hinaus auch Empfehlungen für die Installierung von Qualitätsmanagement-Systemen in Produktions- und Dienstleistungsunternehmen, wobei auch Bildungseinrichtungen als Dienstleistungsunternehmen betrachtet werden (Loibl 2003, S. 50f.). In der ersten Hälfte der 1990er-Jahre haben sich zuerst wenige, in der Regel größere, überwiegend im berufsbildenden Bereich aktive Bildungseinrichtungen über die DIN EN ISO zertifizieren lassen (Nötzold 2002, S. 46).

ISO 9000 wird vor allem in produzierenden Betrieben bezüglich der messbaren Prozesse und Produktabläufe sowie Schnittstellen oder Datenauswertungen angewendet. Dabei wird nicht nur die Sicherung der gesamten Prozesskette einer Organisation, d. h. von der Entwicklung bis zum Absatz angestrebt, sondern auch die Verbesserung des Zusammenspiels der einzelnen Elemente (Schiersmann u. a. 2008, S. 66). Mit

der Einrichtung eines Qualitätsmanagement-Systems wird das Ziel verfolgt, in allen Stadien des Prozesses zur Erbringung der Dienstleistung eine angestrebte Qualität auch tatsächlich zu erreichen (Loibl 2003, S. 50). Diesem Vorsatz liegt der Grundgedanke zugrunde, „dass gleiche Prozesse zu gleichen Ergebnissen und damit zu einer gleichbleibenden Qualität führen. Anstatt Qualitätsmängel erst am Ende zu beheben, sollen durch ein prozessbegleitendes Qualitätsmanagement Fehler bereits bei der Erstellung von Produkten und Dienstleistungen verhindert werden“ (Gaehtgens 2007, S. 23).

Das Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO „basiert auf einem Regelkreis von der Kundenerwartung bis zur Herstellung von Kundenzufriedenheit, die als zu erreichendes Ziel in diesem Konzept eine zentrale Rolle spielt. Das Modell setzt sich aus fünf Qualitätsmanagement-Elementen zusammen: Verantwortung der Leitung, Management und Ressourcen, Produktrealisierung, Messen, Analysieren, Verbessern und kontinuierliche Verbesserung des Qualitätsmanagementbereichs“ (Meisel 2008, S. 115).

Für die Zertifizierung nach DIN EN ISO sind basierend auf diesem Regelkreis die Qualitätsanforderungen für die jeweiligen Schritte der Entstehung eines qualitativen Produktes oder einer kundenorientierten Dienstleistung in einem *QM-Handbuch* zu dokumentieren, das im Anschluss durch eine externe unparteiische Agentur auf Konformität mit der Norm überprüft wird (beispielsweise durch den TÜV oder CERTQUA). In einem *Audit* wird begutachtet, ob das Unternehmen bzw. die Einrichtung seinen eigenen Qualitätsstandards entsprechend arbeitet (Gaehtgens 2007, S. 23; Balli u. a. 2002b, S. 13).

Das *Zertifikat* hat zwar einen sehr hohen Wiedererkennungseffekt und ist weit verbreitet, besitzt aber nur Gültigkeit für die Dauer von drei Jahren. Die permanent notwendigen *Rezertifizierungen* erzeugen neben der Erstellung umfangreicher Handbücher und beträchtlichem Personalaufwand auch hohe Kosten. Dies stellt vor allem für kleinere Unternehmen eine Hürde für die Einführung des Qualitätsmanagement-Systems dar (Schiersmann u. a. 2008, S. 68). Eine weitere Schwäche des ISO Ansatzes wird in der Fachwelt darin gesehen, dass eine Bezugnahme des Konzepts auf die Lehr-Lern-Interaktion äußerst problematisch ist. Das Qualitätsmanagement richtet sich fast aus-

schließlich auf die Organisation und eher nicht vorrangig auf die Qualität der Produkte an sich (Meisel 2008, S. 115).

Ein weiteres Problem im Bildungsbereich bereitet die begriffliche *Trias: Lieferant-Produkt-Kunde*. In dieser Trias ist die Produkterstellung auf die Kundenwünsche ausgerichtet. Die Problematik einer Adaption in den Bildungsbereich lässt sich am Beispiel der Hochschulen aufzeigen:

„Offen bleibt damit bei einer Adaption der DIN EN ISO 9000 Norm durch die Hochschulen, ob die konsequente Definition der Studierenden als ‚Kunden‘ wirklich zielführend ist bei der Entwicklung des ‚Produkts‘ Studiengang. Häufig wird auch die Trias in der Form interpretiert, dass letztlich die Absolventen/innen das ‚Produkt‘ seien, das vom ‚Kunden‘ Arbeitsmarkt abgenommen wird“ (Gaehtgens 2007, S. 24).

Dabei stellt sich die Frage, ob Studentinnen/Studenten als Kunden die Qualität über die Zufriedenheit hinaus bewerten können, da hier besonders der eingeschätzte Nutzen einer Bildungsveranstaltung in hohem Maße von den individuellen Rahmenbedingungen wie Vorwissen und Lerngewohnheit abhängt.

2.4.2 EFQM-Modell für Excellence

Die 1988 gegründete *European Foundation for Quality Management* (EFQM) stellte (in der Tradition des TQM) eine modellbasierte Variante der Qualitätsentwicklung vor (Loibl 2003, S. 54). Dabei handelt es sich nicht um ein Zertifizierungsverfahren, sondern um ein branchenunabhängiges Qualitätsmodell ohne Normcharakter, das für europäische Unternehmen und Organisationen entwickelt wurde (Stiftung Warentest 2008, S. 6). EFQM ist stark kennzahlenorientiert, da hier „die Zielvorstellungen der Einrichtung quantifiziert und über Indikatoren zum Ausdruck gebracht“ werden (Gnahn 2009, S. 281).

Im Rahmen der EFQM-Prozesse erfolgt auch Benchmarking (Höffer-Mehlmer 2004, S. 211).

Qualität wird hier als ein alle Unternehmensbereiche sowie alle am Unternehmen beteiligten Akteure betreffendes Phänomen gesehen, und die Qualitätsverbesserung wird als ständig zu verfolgendes Ziel verstanden, dem permanent große Aufmerksamkeit geschenkt werden soll (Schiersmann u. a. 2008, S. 69).

Die Stiftung EFQM verfolgt einerseits das Ziel, Firmen zu motivieren und sich mit Methoden des umfas-

senden Qualitätsmanagements (TQM) zu befassen, um langfristig die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Industrie zu stärken. Um dieses Ziel zu erreichen verfügt die EFQM über drei Mittel:

- EFQM-Modell für Business Excellence
- EFQM Excellence Award (EEA) (seit 2006 als European Quality Award (EQA) bekannt (www.dgq.de))
- Netzwerk von gleichgesinnten Firmen.

Auf der Basis des EFQM-Modells führen Unternehmen eine Selbstbewertung durch. Auf der gleichen Basis werden aber auch Unternehmen von externen, neutralen Assessoren bewertet, die am *EFQM Excellence Award* (EEA), einem jährlichen Wettbewerb nach dem Vorbild des amerikanischen *Baldrige National Award*, teilnehmen.

EFQM ist kein Zertifizierungsverfahren, aber es ermöglicht Reifegradbestimmungen in drei Stufen durch externe „Validatoren“ sowie den Vergleich mit anderen Unternehmen (Veltjens 2006, S. 6). Das Modell wird insbesondere in der allgemeinen Weiterbildung häufig angewendet (Meisel 2008, S. 116).

Das EFQM-Modell beruht auf folgender Prämisse: „Exzellente Ergebnisse im Hinblick auf Leistung, Kunden, Mitarbeiter und Gesellschaft werden durch eine Führung erzielt, die Politik und Strategien mit Hilfe der Mitarbeiter, Partnerschaften, Ressourcen und Prozesse umsetzt“ (Gaehtgens 2007, S. 26).

Organisationen lernen während der Anwendung des EFQM-Modells, was Excellence für sie bedeutet, denn die Konkretisierungen müssen individuell sein (Veltjens 2006, S. 6). Das Modell liefert nur das Grundkonzept der Excellence, wonach Organisationen in neun wesentliche Erfolgsfaktoren der Excellence untergliedert werden, die bei einer Qualitätsbewertung unterschiedlich gewichtet werden. Differenziert wird dabei nach

- Befähiger-Faktoren (Führung, Mitarbeiter/innen, Politik und Strategie, Partnerschaften und Ressourcen, Prozesse),
- Ergebnissen (bezogen auf: Mitarbeiter/innen, Kunden, Gesellschaft sowie Schlüsselleistungen) (2009, S. 618f.) (siehe Abbildung 4 im Anhang, S. 59).

Diese Faktoren stehen nicht unverbunden nebeneinander, sondern werden voneinander abgeleitet und stehen gleichzeitig in Beziehung zueinander. Mit Hilfe der inneren Bezüge leistet jedes Kriterium seinen Beitrag zum Gesamtergebnis. Durch die unterschied-

liche prozentuale Gewichtung der einzelnen Faktoren wird eine Prioritätensetzung erleichtert, wobei die höchste Gewichtung das Kriterium „kundenbezogene Ergebnisse“ erhält (Nötzold 2002, S. 47).

Auf der Grundlage dieser Kriterien erfolgt die Selbstbewertung der Organisation durch die Mitglieder, die Stärken und Verbesserungspotenziale sichtbar macht. Auf der Basis der Ergebnisse können dann zentrale Verbesserungsbereiche bestimmt und Maßnahmen abgeleitet werden. Damit kontinuierliche Verbesserungen erreicht und dauerhafte Spitzenleistungen erzielt werden können, muss die Realisierung der Verbesserungspläne und der damit erzielte Fortschritt regelmäßig, systematisch und umfassend überprüft werden. Bei Bedarf müssen Konsequenzen gezogen werden (Gaehtgens 2007, S. 26). Das Besondere am EFQM-Modell ist, dass es sich nicht nur auf die Überprüfung von Verfahrensweisen (*was*) beschränkt, sondern auch die laufenden Geschäftsprozesse (*wie*) in die Qualitätsbewertung mit einbezieht. Im Gegensatz zur Zertifizierung nach DIN ISO werden die Prozesse nur dann als erfolgreich bewertet, wenn ihre Angemessenheit durch entsprechende Ergebnisse belegt werden kann (Ditton 2009, S. 618).

Das EFQM-Modell definiert jedoch nicht, was pädagogische Qualität bedeutet. Die genaue Spezifizierung muss von der Leitung sowie den Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern auf der Basis ihrer Profession geleistet werden. Mit Hilfe der Selbstbewertung kann festgestellt werden, wie nahe die Organisation ihren eigenen Vorstellungen gekommen ist und wie sie im Vergleich zu anderen Organisationen abschneidet. Im anschließenden Qualitätsentwicklungsprozess kann versucht werden, sich der Umsetzung der eigenen Vorstellungen immer mehr anzunähern. Eine Weiterentwicklung der eigenen Vorstellung von pädagogischer Qualität ist dabei nicht nur möglich, sondern erforderlich (Nötzold 2002, S. 49). Dieses Modell orientiert sich eher an organisationellen Prozessen als an einer pädagogischen Qualität. Die einrichtungsbezogenen Besonderheiten können zwar durch die Offenheit dieses Konzeptes berücksichtigt werden, doch die Vergleichbarkeit der Einrichtungen untereinander wird dadurch stark eingeschränkt (Meisel 2008, S. 116).

Die Anwendbarkeit des EFQM-Modells auf den Bildungsbereich wurde in unterschiedlichen Typen

von Bildungseinrichtungen erprobt, beispielsweise im Rahmen von Projekten der Familienbildung und Beruflichen Bildung (Nötzold 2002, S. 46). Für den Bildungsbereich ist dieses Modell von Interesse, denn durch die Einbindung aller Mitarbeiter/innen können bessere Ergebnisse erzielt werden (Ditton 2009, S. 618) (vgl. dazu auch Kap. 2.3).

2.4.3 LQW – Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung

Die *Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung* (LQW) kann als Variation des EFQM-Modells verstanden werden (Schiersmann u. a. 2008, S. 73). Es wurde eigens für den Weiterbildungsbereich entwickelt und bezieht neben organisations- und prozessbezogenen Merkmalen auch inhaltliche Aspekte mit ein (Schiersmann u. a. 2008, S. 64). Entstanden ist das Modell in Deutschland im Rahmen von Projekten, die von der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* sowie dem *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBW) gefördert wurden. Ziel des Pilotprojektes *Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken* war es, die inhaltlichen Voraussetzungen und den prozeduralen Rahmen eines bundesweiten, einheitlichen und trägerübergreifenden Verfahrens der Qualitätsentwicklung und Testierung zu schaffen (Gnahn 2005, S. 11).

Die *ArtSet Qualitätstestierung GmbH* hat LQW (und Weiterentwicklungen) gestaltet und in der Weiterbildungsbranche eingeführt. Das anerkannte Qualitätsmanagement-System, das die Möglichkeit einer externen Zertifizierung beinhaltet, ist nach Angaben der Initiatoren in Deutschland und Österreich zum Marktführer in der öffentlich mitgeförderten Weiterbildung geworden. 2004 lassen sich 61% dem öffentlich-rechtlichen Kontext, 28% dem Kontext „Interessen- und Wertgemeinschaften“ und 11% dem Kontext „Privatwirtschaftlich“ zuordnen (Hartz u. a. 2008, S. 202f.). Die Initiatoren betonen, dass es das einzige direkt aus der Weiterbildung und für die Weiterbildung entwickelte Verfahren der Qualitätsentwicklung und Testierung ist, das die Lernenden in den Mittelpunkt stellt (Zech 2008). Dabei handelt es sich nicht nur um ein externes Begutachtungsverfahren, das fremdgesetzte Standards überprüft, sondern es unterstützt auch die Lernprozesse der Weiterbildungseinrichtung und fördert durch das LQW-Netzwerk aller

Anwenderorganisationen das Organisationslernen über Benchmarking sowie die wechselseitige Entwicklungsberatung (Zech 2008, S. 232ff.).

Das Verfahren des LQW definiert Anforderungen in folgenden Qualitätsbereichen (vgl. Abb. 5 im Anhang S. 60):

- Leitbild und Definition gelungenen Lernens
- Bedarfserschließung
- Schlüsselprozesse
- Lehr-Lern-Prozesse
- Evaluation der Bildungsprozesse
- Infrastruktur
- Führung
- Personal
- Controlling
- Kundenkommunikation und ggf. ein optionaler Qualitätsbereich.

In einem *Selbstreport* müssen die definierten Mindestanforderungen zu den Qualitätsbereichen innerhalb von 13 Monaten nach der Anmeldung zur Testierung nachgewiesen werden (Zech 2008, S. 233f.). Für die infrage stehenden Themen sind grundsätzlich alle relevanten Personen der Organisation in die Testierung einzubeziehen (vgl. zur allgemeinen Bedeutung des Einbezugs des Personals auch Kapitel 2.3). Der Selbstreport dient zur Beschreibung einerseits der internen Standards und Prozesse sowie zur Nutzung als Planungs-, Entwicklungs- und Selbstreflexionsmittel (Schiersmann u. a. 2008, S. 72f.).

Mittels einer *externen Begutachtung* (Visitation) durch jeweils zwei ausgebildete und unabhängige Gutachter/innen müssen die Angaben auf Basis eines Besuches vor Ort bestätigt werden (Gnahn 2005, S. 12). In einem Abschlussworkshop werden die Eindrücke der Gutachter/innen in die Organisation zurückgespiegelt. Die Einrichtung hat dann die Möglichkeit, für eine zukünftige Modellrevision eine Rückmeldung über die Erfahrungen in der Arbeit mit dem Qualitätsmodell zu geben. Gemeinsam werden in der Abschlussrunde unter Einbezug der zu erwartenden Veränderungen strategische Entwicklungsziele für die Einrichtung vereinbart (Schiersmann u. a. 2008, S. 73; Räuchle 2007).

Das Leitbild dieses Ansatzes ist charakterisiert von einer organisationspezifischen Definition gelungenen Lernens (Veltjens 2006, S. 6).

Gelungenes Lernen erfolgt dann, „wenn ein Individuum sein Wissen und sein Können erweitert, seine Persönlichkeit entfaltet und seine soziale Integration erhöht hat. [...] Gelungenes Lernen ist ein Lernen, das der Lernende selbst wertschätzt, weil er dadurch seine eigenen, selbstbestimmten Ziele erreicht und seine Handlungsfähigkeit erhöht hat“ (Zech 2008, S. 18).

„Diese Einführung eines bestimmten lerntheoretischen Verständnisses engt die Verwendung allerdings auch ein“ (Schiersmann u. a. 2008, S. 73). Durch die Annahme, dass die Lernenden selbst in hohem Maße für den Lernerfolg verantwortlich ist, haben demnach Bildungseinrichtungen „nur“ eine unterstützende Rolle inne (Stiftung Warentest 2008, S. 8). Aufgabe der Qualitätsentwicklung und des LQW-Modells ist es, die Umgebungsvariablen zu optimieren, um den Lernenden die besten Lernvoraussetzungen zu schaffen.

Die Einrichtungen erhalten zur Unterstützung des Marketings nach Abschluss des Verfahrens ein Logo sowie eine künstlerisch gestaltete Keramikfliese, womit die erfolgreiche Teilnahme am Lernerorientierten Qualitätsverfahren dokumentiert wird (Gnahn 2005, S. 12). Durch eine Wiederholung der Testierung nach vier Jahren kann die bestehende Gültigkeit des Testates sowie eine Verbindlichkeit kontinuierlicher Qualitätsentwicklung bestätigt werden (vgl. Zech 2008, S. 234).

Ein weiteres überregionales Qualitätssystem, das speziell für Weiterbildungseinrichtungen entwickelt wurde, ist das QESplus. Dieses System wurde in Sachsen entwickelt. Es orientiert sich an den Vorgaben der ISO-9001-Norm und schneidet die an Unternehmensprozessen orientierten Vorgaben auf die konkreten Bildungsprozesse zu. Derzeit sind ca. 130 Einrichtungen der Weiterbildung nach QESplus zertifiziert. Auch dieses Qualitätsentwicklungssystem basiert auf einer Selbstevaluation der Unternehmen und schließt die Zertifizierung mit einem Audit ab (Stiftung Warentest 2008, S. 9).

Die Besonderheit der weiterbildungsspezifischen Modelle liegt in der expliziten Berücksichtigung der spezifischen Ziele und Bedingungen von Weiterbildungseinrichtungen. Einrichtungsindividuelle Umgangsvarianten werden zwar ermöglicht, durch die Definition der Mindeststandards wird jedoch die Vergleichbarkeit der Einrichtungen gewährleistet (Meisel 2008, S. 116).

2.4.4 Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen (QVB)

Das QVB-Qualitätsmodell besteht aus dem Rahmenmodell *Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen* (QVB) zur Selbstevaluation und einem dreistufigen externen Zertifizierungsverfahren. Das Qualitätsmodell ist kein regionaler Qualitätsverbund, sondern ein Branchenmodell für verbund- und werteorientierte Einrichtungen, beispielsweise angewandt in der kirchlichen oder politischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung (Stiftung Warentest 2008, S. 9). Explizit als pädagogisches Modell ausgewiesen erhebt es „den Anspruch, besonders für kleine, dezentral arbeitende Erwachsenenbildungseinrichtungen hilfreich zu sein, die über eine Trägerorganisation oder einen Dachverband verbunden sind“ (Gnahn 2005, S. 12).

Das Rahmenmodell wurde, in Anlehnung an die Normenreihe DIN EN ISO 9001:2000, von der *Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung* (DEAE) und dem *Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben* (BAK AuL) entwickelt (Veltjens 2006, S. 4). Grundlegende Annahme ist, dass in der Alltagsarbeit der Weiterbildung Qualitätsentwicklung bereits (in unsystematischer Art und Weise) vorkommt. Deshalb komme es vor allem darauf an, vorhandene Erfahrungen, Ansätze und auch Konzepte aufzugreifen, zu vertiefen und weiterzuführen. Zur Erhöhung des Interesses und der Akzeptanz der Mitarbeiter/innen sei es besonders wichtig, dass das Thema Qualität aus der Arbeit heraus entwickelt wird (Länge/Schmidt 2004, S. 175). Das Rahmenmodell ermöglicht den Einrichtungen aus ihrem Alltag heraus Standards zu entwickeln, und zwar ohne Vorgabe allgemeiner externer Standards.

Im Zentrum dieses Rahmenmodells steht ein Qualitätsverständnis mit Aussagen über Wertebindung und Leitideen, über Bildungsverständnis, Bildungsziele und Bildungsinhalte, über Professionalität, Zielgruppen, Effizienz, Geschlechterpolitische Zielsetzungen (Gender Mainstreaming) sowie zum Grundverständnis eines Qualitätsmanagements (DEAE/BAK AuL 2004, S. 10ff) (vgl. Abbildung 6 im Anhang, S. 60).

Darüber hinaus enthält das Rahmenmodell acht weitere Gestaltungsbereiche:

- Leistung
- Evaluation
- Organisation
- Ressourcenmanagement
- Personal
- Kommunikation
- Marktbezug
- Kooperation und Vernetzung.

Zu jedem Gestaltungsbereich werden Kurzbeschreibungen, Anhaltspunkte, Orientierungshilfen und Reflexionsfragen formuliert, die zur Selbstevaluation genutzt werden können und eine relativ offene Struktur aufweisen. Die Besonderheit am Rahmenmodell ist, dass immer eine Doppelperspektive eingenommen wird (vgl. die unterschiedliche Einfärbung in Abbildung 6 im Anhang, S. 60):

„Diese Doppelperspektive von Einrichtung und Verbund wird von dem Rahmenmodell dadurch realisiert, dass jedem der acht Gestaltungsbereiche und dem Qualitätsverständnis eine einrichtungs- und eine verbundbezogene Ausprägung zu Grunde liegt“ (DEAE/BAK AuL 2004, S. 10). Mit dieser Perspektive werden die mit dem Rahmenmodell Arbeitenden für Unterschiede und differente Interessen sensibilisiert (Gnahn 2005, S. 13).

Seit 2007 können, je nach Einrichtungstyp, im Rahmen eines dreistufigen Zertifizierungsverfahrens innerhalb von zwölf bis 18 Monaten sowohl das QVB-Gütesiegel als auch eine integrierte Zertifizierung nach ISO erworben werden. Auf der Basis von Dokumentenprüfungen, Systembegutachtungen und Systembenotungen durch externe akkreditierte ISO-Auditoren können Zertifizierungen mit einer Gültigkeit von drei Jahren erworben werden (Stiftung Warentest 2008, S. 9).

Da das Modell in Sprache und Duktus auf die Gewohnheiten und Traditionen der potenziellen Nutzerinnen/Nutzer abgestimmt ist, bietet es ein niedrigschwelliges und dennoch anspruchsvolles Angebot zum Einstieg in die Qualitätsdiskussion an (Gnahn 2005, S. 13).

2.4.5 Das Hamburger Prüfsiegel – ein regionaler Qualitätsverbund

Das *Hamburger Modell* ist ein Beispiel für einen regionalen Qualitätsverbund, der relativ viel Beachtung gefunden hat, bundesweit auf großes Interesse gestoßen

ist und von einigen anderen Regionen ansatzweise kopiert wurde (beispielsweise in Hessen durch den Verein *Weiterbildung Hessen e. V.*) (Gnahs 2005, S. 11).

Entwickelt wurde das *Hamburger Modell* in den 1990er-Jahren vom Verein *Weiterbildung Hamburg e. V.*, der sich die Förderung der Weiterbildung in Hamburg zum Ziel gesetzt hat. Zur Umsetzung wurden vier Bereiche in der Satzung festgelegt (Loibl 2003, S. 61):

- Angebot und Verbreitung von Informationen und Beratung zu allen Bereichen der Weiterbildung
- Werbung für Weiterbildung in Hamburg
- Förderung und Sicherung der Qualität in der Weiterbildung
- Schutz der Teilnehmer/innen vor unangemessenen Vertragsbedingungen.

Die vom Verein *Weiterbildung Hamburg e. V.* definierten, standardisierten und überprüfbaren Qualitätsnormen umfassen Folgendes (weiterbildung-hamburg.net/48/Qualitätsstandards.html):

- Kriterien zur personellen und sachlichen Ausstattung (personelle Rahmenbedingungen/räumliche und sachliche Ausstattung)
- Unterrichtsbezogene Kriterien
- Teilnehmer(innen)bezogene Kriterien (Transparenz des Angebotes/Beratung und Betreuung/Nachweise über die Teilnahme)
- Allgemeine Teilnahmebedingungen
- Besondere Qualitätsstandards für abschlussbezogene Veranstaltungen (Unterrichtsdurchführung/Lern- und Erfolgskontrolle/Beratung und Betreuung).

Durch die Verpflichtung zur Einhaltung der Mindeststandards und durch das Ausfüllen einer Checkliste können Weiterbildungseinrichtungen in Hamburg die Mitgliedschaft beantragen. Der Antrag wird von der Geschäftsführung geprüft und der zuständige Gutachterausschuss überprüft die tatsächliche formale Einhaltung der Angaben durch einen Einrichtungsbesuch. Die Ergebnisse der Prüfung sowie eine Handlungsempfehlung werden dem Vorstand des Vereins zur Entscheidung vorgelegt. Fällt die Entscheidung positiv aus und wird die Aufnahme bestätigt, darf die Einrichtung das Prüfsiegel „Geprüfte Weiterbildungseinrichtung“ führen (Gnahs 2005, S. 11).

Finanziert wird der Verein über Mitgliedsbeiträge, die sich nach dem Umsatz der Weiterbildungseinrichtung staffeln. Zusätzlich wird der Verein finanziell von

der *Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung* unterstützt (Loibl 2003, S. 62). 2005 waren bereits rund 200 Einrichtungen, die etwa 80 % des Hamburger Weiterbildungsmarktes bedienen, Mitglied des Vereins (Gnahs 2005, S. 11).

Der Verein *Weiterbildung Hamburg e. V.* betreibt zusätzlich für den Verbraucherschutz eine landesweit tätige Beschwerdestelle. Diese „geht Kritikpunkten von Teilnehmerinnen und Teilnehmern nach, bemüht sich um Aufklärung des Sachverhaltes, gegebenenfalls um eine Schlichtung des Streits und – falls erforderlich – um eine Veränderung der Ursachen, die zu der Beschwerde geführt haben“ (Loibl 2003, S. 61).

Besonders hervorzuheben ist bei diesem Ansatz die breite regionale Akzeptanz bei den Einrichtungen. Die Vorzüge dieses Modells liegen in der Förderung der Qualitätsdiskussion, in der Bereitstellung von Beratungsressourcen und in der Aktivierung des Teilnehmerschutzes: „Nachteile resultieren zum großen Teil aus der Konstruktion des Modells, das als Konsensmodell angelegt ist und somit auch auf die Bedürfnisse der ‚Nachzügler‘ Rücksicht nimmt. Des Weiteren hat es vor allem in der Anfangsphase darunter gelitten, dass die Regelung bei der Hamburger Bevölkerung weitgehend unbekannt war“ (Gnahs 2005, S. 11).

2.4.6 „Stiftung Bildungstest“ – Orientierung an den Weiterbildungsinteressenten

Von den einzelnen Individuen wird zunehmend erwartet, dass sie die Verantwortung für die Entwicklung ihrer (beruflichen) Zukunft selbst übernehmen, ihre Bildungsmöglichkeiten wahrnehmen und stärker selbst steuern. Hierzu benötigen sie allerdings Informationen über die verschiedenen Bildungsangebote und deren Qualität (Balli u. a. 2002b, S. 9f.).

Aufgrund der Vielzahl der vorhandenen Qualitätssicherungs-Systeme ist die Transparenz für die Verbraucher bzw. die Interessenten an Weiterbildung über die Aussagekraft der jeweiligen Qualitätsmanagement-Systeme jedoch nicht gegeben. Der Verbraucher steht weiterhin vor dem Problem, welches Qualitätssicherungs-System ihn optimal zu der für ihn am besten geeigneten Weiterbildung führt. Immer häufiger wird deshalb gefordert, dass qualitätsfördernde Maßnahmen auf der Anbieterseite von Maßnahmen begleitet werden, die auf eine Unterstützung der Nachfrageseite abzielen. Zu solchen Maßnahmen sind

die (in Kapitel 2.3 bereits erwähnten) Weiterbildungsdatenbanken, Weiterbildungsberatungsstellen zur Förderung der Transparenz auf dem Weiterbildungsmarkt sowie die Weiterbildungstests zu zählen (Krekel/Balli 2006, S. 23; Kuwan/Waschbüsch 2007; Balli u. a. 2002b).

Die Fokussierung der Qualitätsdiskussion auf die Einrichtungen und die vernachlässigte Verbraucherschutzseite haben dazu beigetragen, dass eine bereits Jahre zuvor entstandene Idee im Juli 2002 umgesetzt wurde: Bei der *Stiftung Warentest* wurde die *Abteilung Weiterbildungstest* eingerichtet (Gnahs 2005, S. 9). Ähnlich wie die allgemein bekannten Warentests sollen *Bildungstests* im Sinne des Verbraucherschutzes stichprobenartig und verdeckt die potenziellen Teilnehmer/innen vor unseriösen Angeboten schützen und ihnen Qualitätskriterien für die Auswahl von qualitativ guten Maßnahmen an die Hand geben (Balli u. a. 2002b, S. 9f.). Im Fokus der Bewertung der *Stiftung Warentest* steht somit nicht die Organisation und deren Prozesse, sondern die Veranstaltung an sich.

Seit 2002 untersucht die *Abteilung Weiterbildungstest* der *Stiftung Warentest* mit finanzieller Förderung des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (BMBF) und des *Europäischen Sozialfonds* (ESF) jährlich 20 Kurse der Beruflichen Weiterbildung, darunter Existenzgründungsseminare, Kurse für Wirtschaftsenglisch, Bewerbungstrainings oder vom Arbeitsamt geförderte Langzeitkurse im kaufmännischen und IT-Bereich. Betrachtet wurden im Rahmen der Untersuchungen verschiedene Faktoren für Bildungsqualität (u. a. Ausstattungsmerkmale, Gruppengröße, Feedback-Möglichkeiten, Verhältnis von Programmankündigungen und Realisierung in den Kursen, Beratungsqualität, Qualifikation des Lehrpersonals, Durchführungsqualität sowie eine fachlich-inhaltliche Beurteilung) (Konzertierte Aktion Weiterbildung 2003, S. 4).

Durch diese Entwicklung wurden neue Akzente in der Weiterbildungsdiskussion gesetzt (Balli u. a. 2002b, S. 9), und der oben dargestellte Paradigmenwechsel hin zur Nachfrageorientierung ist auch in der Praxis zu erkennen (Krekel/Balli 2006, S. 24). Die Testberichte „sollen die Teilnehmenden an Weiterbildungen sensibel machen für neuralgische Punkte der Veranstaltungsdurchführung, sollen als eine Art Checkliste dienen und zeigen, welche der rechtlichen Mög-

lichkeiten im Fall von Qualitätsmängeln ausgeschöpft werden können“ (Gnahs 2005, S. 9). „Somit erhält die Qualitätsentwicklung auf der Angebotsseite ein Pendant auf der Nachfrageseite“ (Krekel/Balli 2006, S. 24).

Durch die Institutionalisierung vergleichender Bildungstests soll insgesamt die Qualitätsentwicklung bei Bildungsanbietern stimuliert werden (Balli u. a. 2002b, S. 9).

Kurzfristig werden empirisch fundierte Entscheidungshilfen für Weiterbildungsnutzer verfügbar gemacht, langfristig wird jedoch auch erwartet, dass sich Anbieter die Qualitätsmaßstäbe zu eigen machen (Gnahs 2005, S. 9).

Der Fokus bei den Tests liegt nur auf solchen Aspekten des Weiterbildungsgeschehens, die sichtbar und prüfbar sowie im Zweifelsfall gerichtsverwertbar sind (beispielsweise die Veranstaltungsankündigung oder die Allgemeinen Geschäftsbedingungen). Außerdem darf bei Tests im Bildungsbereich nicht vergessen werden, dass der Erfolg oder Misserfolg von Maßnahmen auch vom Engagement der Teilnehmenden abhängt (Gnahs 2006, S. 9f.) (vgl. zur Rolle der Teilnehmer/innen auch Kap. 2.3). Außerdem ist ein Weiterbildungsangebot insofern „einmalig“, als es im Prinzip weder wiederholbar noch standardisierbar ist (Schöll 2005, S. 63).

2.4.7 Zusammenfassender Vergleich der Konzepte

Bei der Darstellung der einzelnen Qualitätsmanagement-Modelle wurde an mehreren Stellen bereits auf deren Bewertung eingegangen. An dieser Stelle soll noch einmal ein Überblick über die Vor- und Nachteile der drei Qualitätsmanagement-Modelle gegeben werden, die in ihrer Anwendung am weitesten verbreitet sind.

DIN EN ISO 9000 ff

ISO (Weiterbildungs-)institutionen zwingen dazu, sich in Bezug auf Qualitätsfragen (Festlegung einer Qualitätspolitik) zu positionieren. Sie mobilisieren die Führungsverantwortung in diesem Feld und regen kontinuierliche Verbesserungsprozesse an (Faulstich u. a. 2003). Darüber hinaus bietet das Konzept Standardisierungen im Rahmen der Qualitätssicherung, die zu mehr Verbindlichkeit führen. Die Stärken des Modells liegen in den strukturierten Vorgaben für das Vorgehen.

DIN EN ISO 9000 ff ist ein Verfahren zur Sicherung der von der Organisation festgelegten Qualitätsvorgaben. Die Schwäche liegt jedoch im Qualitätsverständnis, denn das Qualitätsmanagement bezieht sich ausschließlich auf die Organisation und nicht auf die Qualität der Produkte an sich (Meisel 2008, S. 115).

Trotz des Wiedererkennungseffekts sowie der Bekanntheit in der Wirtschaft und der internationalen Anerkennung (Faustich u. a. 2003) ist einschränkend auf die geringe Gültigkeitsdauer zu verweisen. Dies kann auch positiv bewertet werden, denn somit wird die Gefahr vermieden, dass sich Organisationen und Einrichtungen nach einer Zertifizierung auf diesem Zertifikat „ausruhen“ können. Für kleine Einrichtungen ist jedoch aufgrund des Rückgangs der Finanzierung auf die hohen Kosten einer Rezertifizierung zu verweisen (Schiersmann u. a. 2008, S. 68). Die Problematik einer Adaption in den Bildungsbereich wird an der bereits aufgezeigten spezifischen „Kundenrolle“ festgemacht, auch die Normensprache ist nicht auf den Bildungsbereich zugeschnitten (Gaetgens 2007).

EFQM

Das Modell EFQM zeichnet sich durch den partizipativen Einbezug aller Beteiligten sowie aller Organisationsbereiche aus (Witthaus 2004; Faustich u. a. 2003). Somit kann eine Sensibilisierung aller Mitarbeiter/innen für QM erreicht werden. Das Modell zielt auf das Erreichen von Bestleistung ab (vgl. die Qualitätsdimension der Perfektion in Kap. 2.2) und fördert eher die Entwicklungsorientierung im Sinne einer Qualitätsentwicklung (im Gegensatz zur Qualitätssicherung, vgl. dazu Kap. 2.2) (Faustich u. a. 2003). Außerdem ist die hohe Selbstbestimmung sowie Möglichkeit der Selbstgestaltung durch die Organisationen positiv hervorzuheben, wobei das Modell als hochschwierig einzustufen ist, da teilweise eine erhöhte externe Beratung erforderlich ist (Faustich u. a. 2003). Positiv bewertet werden die Spielräume bei der Ausgestaltung des Qualitätsmanagements, so dass auch professionelles pädagogisches Wissen in die Standards mit einfließen kann.

Als Nachteil von EFQM wird die Überbetonung der Selbstbewertung angesehen, da hierbei eine gewisse „Betriebsblindheit“ fortgeschrieben wird. Insgesamt wird EFQM als ein komplexes und langwieriges Verfahren gesehen.

LQW

Der Vorteil des Systems LQW liegt in seiner Entwicklungsfunktion kombiniert mit einer Prüfinstanz (Bosche/Veltjens 2005). Dadurch werden die Einrichtungen zur Selbstevaluation und zur Entwicklung von Qualitätsmaßnahmen gezwungen. Der Selbstreport ist Grundlage eines externen Gutachtens und der sich daran anschließenden Fremdevaluation. Ein weiterer Vorteil des Systems ist die zentrale (bereits im Titel enthaltene) Lernerorientierung (Leitbild und Definition gelungenen Lernens), durch die sich das LQW mit der darin enthaltenen erziehungswissenschaftlichen und organisationstheoretischen Fundierung von den anderen Managementsystemen abhebt (Wittaus 2004).

An LQW – und vermutlich auch an den anderen QM-Konzepten – wird kritisiert, dass manche Erwartungen der beteiligten Einrichtungen nicht erfüllt wurden. So scheinen Teilnehmende immer noch nicht zu registrieren, dass überhaupt QM-Modelle bei einer Einrichtung eingeführt und sie primär eher als Kunden und nicht als Lernende in Qualitätsbemühungen einbezogen werden (Hartz u. a. 2008, S. 211ff.). Die Fokussierung auf den Lehr-Lernprozess scheint noch nicht erfüllt zu sein. Gleichwohl ist die Orientierung auf den Lehr-Lernprozess ein wichtiges Merkmal für die Einrichtungen, sich für ein QM-System zu entscheiden. Herausragende Wirkungen mit LQW werden vor allem auf der organisatorischen Ebene, der makrodidaktischen Ebene und in Bezug auf eine verbesserte interne Kommunikation gesehen (ebd., S. 219).

LQW setzt Normen bei Wahrung der Einrichtungsindividualität durch die Vorgabe von Qualitätsbereichen und zu erfüllenden (Mindest-)Anforderungen. Die Organisation kann diese Anforderungen einrichtungsindividuell füllen. Ein weiterer Vorteil kann in der Definition und Einführung weiterbildungsspezifischer Mindeststandards gesehen werden (Witthaus 2004). Das System jedoch erhält bei betriebswirtschaftlich orientierten Einrichtungen weniger Akzeptanz.

2.5 Umsetzung und Trends

Nach Betrachtung der Vor- und Nachteile unterschiedlicher Qualitätsmanagement-Modelle wendet sich der Blick auf deren Umsetzung in der Weiterbildungslandschaft:

Inwieweit bestehen innerhalb der einzelnen Institutionen und Verbände Trends hin zu einem einheitlichen Modell?

Zeigt sich die Anwendung von Qualitätsmanagement-Modellen ebenso heterogen, wie es die unterschiedlichen Bildungsanbieter vermuten lassen?

Am Praxisbeispiel der Volkshochschulen (VHS) wird dann die Umsetzung von Qualitätsmanagement-Modellen innerhalb der einzelnen Bundesländer aufgezeigt und an den bayerischen Volkshochschulen der Einsatz des EFQM-Modells beispielhaft dargestellt.

2.5.1 Trends bei der Umsetzung

Die Weiterbildungslandschaft ist von Heterogenität und Pluralität der Anbieter sowie deren Träger/Trägerverbände gekennzeichnet. Dies spiegelt sich auch beim Einsatz der unterschiedlichen Qualitätsmanagement-Modelle in der Praxis wider. In den letzten Jahren hat sich das Qualitätsverständnis der einzelnen Anbieter dahingehend verändert, dass sich mittlerweile viele Weiterbildungseinrichtungen nicht nur theoretisch mit Qualitätsmanagement beschäftigen, sondern in der Praxis es auch gezielt versuchen, mit Hilfe von Qualitätssicherung ihre Angebote im Bildungsbereich sowie den Ablauf ihrer Geschäftsprozesse zu optimieren: „Akkreditierungs- und Zertifizierungsverfahren, wie im SGB III gefordert, können dabei helfen, Schwachstellen der bisher eingesetzten Verfahren zu beheben, indem sie die Transparenz der Qualitätssicherung erhöhen und allgemeine Standards für Qualitätssicherungssysteme formulieren“ (Krekel/Raskopp 2003, S. 12).

Die einzelnen Weiterbildungsanbieter können zwischen Qualitätsmanagement-Modellen wählen, die international anerkannt sind und mit Zertifikaten ausgestattet werden (DIN EN ISO 9000ff oder das EFQM-Modell). Ebenso können die Institutionen das national anerkannte Modell der *Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung* (LQW) oder eigens auf das Unternehmen abgestimmte Selbstevaluationen einsetzen (Balli u. a. 2002a). Die Bildungseinrichtun-

gen – sei es im allgemeinen, betrieblichen, politischen oder konfessionellen Bereich der Weiterbildung – können also weitgehend selbst entscheiden, welche Qualitätsmanagement-Modelle sie einsetzen wollen, es sei denn sie bekommen von ihren jeweiligen Trägern genauere Vorgaben (Amberger 2006). Dies wird jedoch zwischen den einzelnen Bundesländern auf Grund der spezifischen gesetzlichen Rahmenbedingungen und der bildungspolitischen Förderpraxis unterschiedlich gehandhabt (Hartz/Meisel 2004). Eine Reihe von Weiterbildungsgesetzen hat für eine Förderung die Zertifizierung nach einem Qualitätsmanagement-Modell als Voraussetzung. So legt beispielsweise die sächsische Verordnung zur Förderung der Weiterbildung eine Zertifizierung nach QESplus (Qualitätsentwicklungssystem für Weiterbildungseinrichtungen) oder LQW nahe.

Durch die hohe Anzahl von Zertifizierungsanbietern besteht jedoch die „Gefahr von Doppelzertifizierungen“ (Sauter 2008, S. 9). Trotz der Heterogenität hinsichtlich des Einsatzes unterschiedlicher Modelle in der Weiterbildungslandschaft wird die ISO-Norm eher von Einrichtungen der Beruflichen Weiterbildung sowie von größeren Institutionen angewendet (Nötzold 2002). Dies lässt sich durch die betriebswirtschaftliche Orientierung in diesen Bereichen der Erwachsenenbildung erklären. Der Einsatz des EFQM-Modells ist auch in der Beruflichen Weiterbildung zu beobachten (u. a. in den Berufsschulen von Niedersachsen aufgrund des seit 2005 verpflichtenden Qualitätsmanagements), was eine „Verbesserung der Arbeitsabläufe“ und eine höhere Zufriedenheit des Personals bedeutet (Gonon 2008, S. 98f.). Einschränkend ist jedoch anzuführen, dass der *Bundesverband der beruflichen Bildung* (BBB) in Deutschland mit dem *Bildungs-Qualitäts-Management* (BQM) ein eigenes System entwickelt hat, das auf die Anforderungen der *Bundesagentur für Arbeit* zugeschnitten ist (Meisel 2008).

Ähnliche Entwicklungen sind auch im Bereich der Familienbildung zu erkennen, wobei es sich hier eher um Orientierungshilfen für die Qualitätssicherung handelt. Die *Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung* (DEAE) hat zusammen mit dem *Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben* (BaK AuL) das Qualitätsmanagement-System *Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen* – QVB

entworfen. Nach Angaben des DEAE arbeiten inzwischen „zahlreiche Landesorganisationen und Mitgliedseinrichtungen der DEAE und des BAK Arbeit und Leben [...] nach QVB. Darüber hinaus haben sich weitere kirchliche Träger und Verbände sowie Einrichtungen der politischen Bildung für QVB entschieden“ (www.deae.de/qm/index.html).

Als Beispiel hierfür kann die *Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung in Bayern e. V.* (AEEB) genannt werden, die sich in der Wahl ihres Qualitätsmanagement-Systems an dem von ihrem Dachverband entworfenen Modell orientiert und infolgedessen QVB als Qualitätsmanagement-Modell erfolgreich integriert hat (www.aeeb.de/02_inhalte/04_aktuell/03_themen/01_qualitaetsentwicklung/05einfuehrung.html).

Doch auch zwischen den Bildungseinrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung herrscht Uneinigkeit hinsichtlich einer gemeinsamen Wahl des Qualitätsmanagement-Modells. Die EEB in Niedersachsen beispielsweise ist bis 2012 nach dem Modell der Lernerorientierten Qualitätstestierung zertifiziert (www.eeb-niedersachsen.de/).

Auch wenn bei der Wahl für ein Instrument eine trägerinterne Pluralität herrscht (vgl. die VHS-Institutionen in den einzelnen Bundesländern), lassen sich dennoch gewisse Trends feststellen: Entsprechend den Ergebnissen der CATI-Befragung (von 2002) bevorzugen bundesweit 54% der Weiterbildungsanbieter die Form der Selbstevaluation als Ansatz für das Qualitätsmanagement (Gnahn 2005). Die Einrichtungen setzen bevorzugt Konzepte ein, die auf Selbstevaluation basieren. Diese orientieren sich zwar an den gängigen Modellen wie ISO oder EFQM, sind aber dennoch spezifisch zugeschnitten und damit schwer vergleichbar. Bei der CATI-Befragung folgt nach der Selbstevaluation die Zertifizierung nach ISO mit 18%, vor EFQM (7%) und den Qualitäts- bzw. Gütesiegeln (6%). Das LQW-Modell war zu diesem Zeitpunkt noch nicht bundesweit verbreitet und ging daher nicht in die Befragung mit ein. Mittlerweile hat sich dies jedoch geändert. So nutzen 56% der Volkshochschulen (VHS) in Deutschland LQW2 (Weiterentwicklung nach erfolgreicher Testphase von LQW), während 44% andere Systeme bevorzugen (Veltjens/Bosche 2004, S. 1). LQW ist speziell auf die Anforderungen des Weiterbildungssystems (im Gegensatz zur beruflich-betrieblichen

Weiterbildung) zugeschnitten (u. a. bezogen auf Zielgruppenorientierung und heterogene Organisationsformen).

Aktuell sind nach Angaben von ArtSet 515 Einrichtungen LQW zertifiziert; zu ihnen zählen beispielsweise die *Industrie- und Handelskammer* (IHK) in Bayern oder das *Haus der bayerischen Landwirtschaft* in Herrsching/Ammersee (www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=organisationen).

Durch den Paradigmenwechsel hin zu mehr Nachfrageorientierung im Bereich des Qualitätsmanagements bietet sich für die Bildungsinteressierten in höherem Maße die Chance, zwischen den unterschiedlichen Anbietern vergleichen und für sich das bestmögliche Bildungsangebot für die eigene Weiterbildung und damit für die Zukunft auf dem Arbeitsmarkt aussuchen zu können. Da jedoch keine einheitlichen Modelle verwendet werden, besteht für die Bildungsinteressierten die Anforderung, die einzelnen Zertifizierungstypen einordnen zu können. Dafür bietet beispielsweise das *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB) bei der Wahl beruflicher Weiterbildungsanbieter Hilfestellungen in Form von Checklisten an (www.bibb.de/checkliste) (vgl. auch Kap. 2.2).

Die Angebots- und Zertifizierungsvielfalt erschweren die Vergleichbarkeit. Die *Stiftung Warentest* (2008) stellt fest, dass für die Adressatengruppen weiterhin eine Transparenz der unterschiedlichen Qualitätsmanagement-Modelle fehle.

2.5.2 Die Umsetzung am Beispiel der Volkshochschulen

In der öffentlich geförderten Weiterbildung werden die Notwendigkeit der Zertifizierung für eine finanzielle Förderung sowie die trägerinternen Unterschiede bei der Umsetzung/Wahl eines Konzeptes am Beispiel der Volkshochschulen (VHS) deutlich. Während beispielsweise der *Thüringer Volkshochschulverband* mit dem Verfahren der *Lernerorientierten Qualitätstestierung* arbeitet (www.vhs-th.de/qualitaet/), ist die *Hamburger Volkshochschule* nach den Kriterien der DIN EN ISO 9001:2000 zertifiziert (www.vhs-hamburg.de/ueberuns/qualitaetsmanagement.cfm).

Im Gegensatz dazu hat der *Bayerische Volkshochschulverband* ein Qualitätsmanagement-System nach den Vorgaben des EFQM-Modells entwickelt und derzeit elf bayerische Volkshochschulen nach diesem

Modell zertifizieren lassen (www.vhs-bayern.de/bvv.de/index.php?StoryID=204).

Insgesamt scheint in Bayern und Baden-Württemberg eine Nähe zu EFQM zu bestehen und weniger zu LQW (Hartz u. a. 2008, S. 203).

Bei der Entscheidung für oder gegen ein geeignetes Qualitätsmanagement-Modell stehen die Einrichtungen vor der Schwierigkeit, angesichts der Zielgruppe, der regionalen Ausbreitung, der Werteorientierung und des eigenen Selbstverständnisses für die eigene Institution das geeignete Modell auszuwählen. Ebenso muss jeweils nach der Prozess- und Produktorientierung sowie der Intention einer Einrichtung entschieden werden (Veltjens 2006, S. 1). Zwar sind auf diese Weise die Volkshochschulen der einzelnen Bundesländer aufgrund der unterschiedlichen Zertifizierungen nicht in allen Punkten vergleichbar, aber innerhalb der Bundesländer ist es durch ein analoges VHS-Management möglich, sowohl den Bildungsinteressierten die nötige Transparenz der Bildungsangebote durch Qualitätsnachweise zu liefern, als auch sich untereinander und im Sinne des Benchmarking-Ansatzes mit anderen Einrichtungen vergleichen zu können (Eckert/Ludwig 2006).

Es besteht demnach die Notwendigkeit nach einem landesweiten und mit deckungsgleichen Kriterien ausgestatteten System des Qualitätssicherungs-Systems, das die ganze Organisation der VHS umfasst und für Einrichtungen unterschiedlicher Struktur und Größe einsetzbar ist – diese Forderung war bei den bayerischen Volkshochschulen beispielhaft eingelöst, insbesondere mit Blick auf die Veränderungen der Zielgruppen sowie der systemimmanenten Anforderungen wie Konkurrenzdruck oder Rückgang der Finanzierung. Dabei spielen die Einheitlichkeit der fachlichen und pädagogischen Qualitätsstandards, die Möglichkeit zur Selbstbewertung sowie die externe Bewertung nach einem in Politik und Wirtschaft renommierten Verfahren eine wichtige Rolle. Nach eingehender Prüfung hat sich die zuständige Projektgruppe des *Bayerischen Volkshochschulverbandes*, die eigens für die Wahl eines geeigneten Qualitätsmanagement-Systems entstand, für das Modell der *European Foundation for Quality Management* entschieden. Gründe hierfür waren sowohl die inhaltliche Aufnahmereitschaft des Modells für „alle Qualitätsaspekte einer Einrichtung“ als auch die gleichwertige Berücksichtigung

der Zufriedenheit der Teilnehmer/innen und Mitarbeiter/innen (Eckert/Ludwig 2006, S. 12). Der Bildungsauftrag und die betriebswirtschaftlichen Ergebnisse stehen ebenfalls gleichermaßen im Zentrum der Aufmerksamkeit.

In der Regel dauert die Einführung des EFQM-Modells ca. neun Monate. Bei der Umsetzung hat sich das Commitment sowie die aktive Mitarbeit der VHS-Leitung als besonders ausschlaggebend für den Erfolg gezeigt. Probleme ergaben sich bei der anfänglichen Skepsis der Mitarbeiter/innen gegenüber den Neuerungen, die das Qualitätsmanagement-Modell mit sich brachte. Diese aber bauten sich im Laufe der Zeit ab, insbesondere durch eine bessere Systematisierung der Abläufe sowie durch detaillierte Einblicke in die Arbeitsabläufe der anderen Mitarbeiter/innen; somit konnte das tägliche Miteinander verbessert werden. Auch das gemeinsame Ziel einer erfolgreichen Zertifizierung hatte auf die Arbeitsprozesse eine positive Wirkung:

„Gerade in den mittleren und großen Volkshochschulen ermöglichte die systematische Beleuchtung aller Vorgehensweisen und Strukturen einen Überblick über die gesamte Einrichtung. [...] Die bisher gemachten Erfahrungen legen den Schluss nahe, dass Volkshochschulen, die nach außen erkennbar ein Qualitätsmanagement-System praktizieren, sich besser in der Kommunalpolitik, in den Medien und bei Firmen positionieren können“ (Eckert/Ludwig 2006, S. 17).

Auf diese Weise wird nicht nur die Qualität der Angebote, sondern auch die der Organisation selbst optimiert und die Volkshochschule somit zu einem „lernenden System“ (Loibl 2003, S. 48).

3 Qualität in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte

Rita Grimm /
Simone Tsouvalla / Andreas Stadler

Die Frühpädagogik zeichnet sich durch eine große Dynamik aus, die sich vor allem in einem erhöhten Bedarf an pädagogischen Fachkräften zeigt (Rauschenbach 2009: www.nifbe.de/media/Vortrag%20Thomas%20Rauschenbach.pdf).

In der Frühpädagogik (als eine junge Disziplin) finden derzeit unterschiedliche Prozesse gleichzeitig statt. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung sowie die Professionalisierung der Frühpädagogik in Deutschland (König/Pasternack 2008) werden befördert durch

- den Orientierungsrahmen für die Hochschulen (*Robert Bosch Stiftung* im Rahmen von PiK 2008),
- die Weiterqualifizierung über Fort- und Weiterbildung in der Frühpädagogik,
- die Möglichkeiten der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsinstitutionen,
- die Qualitätsdiskussionen für die Konzepte in der Kindertagesbetreuung (Esch u. a. 2006, Diller/Rauschenbach 2005).

Die unterschiedlichen Ausbildungswege und Professionsprofile des Kita-Fachpersonals zeigen sich insbesondere anhand internationaler Studien (Oberhuesmer 2009). Die professionelle Bildung der pädagogischen Fachkräfte als „Schlüssel zur Bildungs- und Betreuungsqualität“ (OECD 2006, S. 17) macht deutlich, dass alle (oben genannten) parallel verlaufenden Prozesse unter den Aspekten *Qualität*, *Transparenz* und *Durchlässigkeit* zu betrachten sind.

3.1 Aktueller Stand der Diskussion

Der Qualitätsdiskurs zeigt sich in unterschiedlicher Form und prägt seit einigen Jahren den Sozial- und Gesundheitsbereich. Bundesweit agierende Gremien wie das *Forum Bildung* (Arbeitsstab Forum Bildung 2001) oder die Initiative *Werkstatt-Weiterbildung* (www.werkstatt-weiterbildung.eu) sowie zahlreiche

Trägerverbände oder Berufsverbände entwickeln stetig Konzepte zur Qualitätssicherung in der Frühpädagogik sowie für die Qualifizierung Frühpädagogischer Fachkräfte.

Durch die in den 1990er-Jahren von der Bundesregierung initiierte und geförderte *Nationale Qualitätsinitiative* (NQI) (www.bmfsfj.de) wurde die Qualitätsdiskussion in den deutschen Kindertageseinrichtungen angestoßen, allerdings ohne die QM-Verfahren, die zeitgleich in den großen Trägerverbänden entwickelt wurden, zu berücksichtigen. Diese haben den Blick auf Funktionen und Verfahren gelenkt, mit denen die Qualitätsprozesse vor Ort, d. h. in der Kindertageseinrichtung gesteuert und begleitet werden. Zu den pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung zählen die Erzieher/innen, die Absolventinnen/Absolventen der Hochschulen, die Fachkräfte der Kindheitspädagogik bzw. Sozialpädagogik, die Kinderpfleger/innen und Sozialassistentinnen/Sozialassistenten.

„Die Qualität der Arbeit der Kindertageseinrichtungen hängt in hohem Maße von dem dort tätigen pädagogischen Personal ab“ (Konsortium Bildungsberichtserstattung 2006, S. 198). Die Träger haben auf diese neuen Anforderungen mit Qualitätshandbüchern und Materialien reagiert sowie die Implementierung der neuen Qualitätskonzepte und pädagogischen Anforderungen durch intensive Fortbildungsmaßnahmen der pädagogischen Fachkräfte unterstützt.

Die Landschaft der Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung in der Frühpädagogik ist eng verknüpft mit dem Begriff der *Professionalisierung*. Durch die Neuausrichtung der Frühen Bildung und Erziehung wird ersichtlich, dass nicht nur die Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung von Einzelnen im Mittelpunkt stehen, sondern die „Weiterbildung einer ganzen Profession“ (Stockfisch u. a. 2008, S. 27). Die *Jugendministerkonferenz* bekräftigt bereits 2002, dass die Herausbildung der fachlichen und professionellen Identität nicht mit der Ausbildung abgeschlossen ist, sondern nur in einem *Prozess des Lebenslangen Lernens* gelingen kann – das bedeutet eine „gehobene Form von Beruflichkeit“:

„Diese moderne Form Beruflichkeit zeichnet sich gegenüber der traditionellen Form des Berufs durch eine eher abstrakte und unspezifische Qualität des

beruflichen Wissens aus, durch eine zunehmende Individualisierung sowie durch ein hohes Maß an Selbststeuerung, auch hinsichtlich der Beteiligung der Betroffenen am Prozess der Berufskonstruktion“ (Meyer 2000, S. 14f.).

Die Fort- und Weiterbildung ist als Begleitung über alle Qualifizierungsmöglichkeiten das verbindende Element und ermöglicht bzw. unterstützt unterschiedliche Formen der Durchlässigkeit. Mögliche Gestaltungswege von Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems werden derzeit im WiFF-Projekt, beispielsweise durch die *Zertifizierungsinitiative Frühpädagogik* erprobt (Diller 2009). Die Anzahl der Anbieter im Bereich der Fort- und Weiterbildung ist groß und unübersichtlich.

In dieser Expertise werden im Folgenden die sechs Wohlfahrtsverbände, die Angebote der Landesjugendämter sowie ausgewählte Kommunale Träger und Institute näher betrachtet. Darüber hinaus bieten Fachschulen und Hochschulen Fortbildung an. Das Spektrum in der Praxis reicht von freien Trägern über verbandsgebundene Einrichtungen bis hin zu Einrichtungen der Kirchen und der Wohlfahrtsverbände. Ein Weiterbildungsangebot muss *qualitativ gut, transparent* und überwiegend *modular* aufgebaut sein (Kloss 2005).

Folgende Fragestellungen sind demnach für die Analyse von zentraler Bedeutung:

- Welche Qualitätskriterien werden von den Wohlfahrtsverbänden, Trägern etc. zur Qualitätssicherung festgelegt?
- Inwieweit lässt sich daraus ein qualitativ hochwertiges Fort- und Weiterbildungsangebot ableiten?

Die föderale Zuständigkeit der Länder für Bildung allgemein und Frühpädagogik speziell erschwert die Möglichkeiten der *vertikalen* und *horizontalen* Durchlässigkeit für die pädagogischen Fachkräfte (Kruse 2008, S. 131; Diller 2009). Notwendig dabei sind der Einbezug „professionsorientierter Weiterbildungsangebote (an Fach- und Hochschulen)“ sowie die enge Abstimmung und Verknüpfung zwischen dem Lernort Hochschule und dem Lernort Weiterbildungseinrichtung (König/Pasternack 2008, S. 146).

Ausgehend vom gesellschaftlichen Wandel der Industriegesellschaft zu einer Kompetenzgesellschaft (Minks 2008) erwächst die Konsequenz eines veränderten Bildungsverständnisses – nämlich des Lebens-

langen Lernens. Ein solches Bildungsverständnis zieht die Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit der Bildungswege nach sich, was „eine bessere Verknüpfung der Lernorte, eine Optimierung der verschiedenen Bildungswege und eine effiziente Organisation eines Systems des lebenslangen Lernens“ bedeutet (BMBF/KMK/HRK 2003). Damit ist die Fort- und Weiterbildung ein Bindeglied zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen und ermöglicht durch standardisierte sowie abgestimmte übergeordnete Qualitätskonzepte und Curricula die Berücksichtigung des DQR und des EQR sowie anschlussfähige Bildungswege und Bildungsmöglichkeiten.

3.2 Landesjugendämter, Kommunen, Initiativen

3.2.1 Landesjugendämter

Die Landesjugendämter haben grundsätzlich eine qualitätsregulierende und beratende Funktion; sie agieren darüber hinaus auch selbst als Träger der Fort- und Weiterbildung (§ 85 Abs. 2 Nr. 8 SGB VIII). Die Jugendämter sind durch die Gesetzesgrundlage im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) verpflichtet, mit den Trägern und Einrichtungen der Erziehungshilfe sowohl eine Leistungs- und Entgeltvereinbarung als auch eine Qualitätsvereinbarung abzuschließen, in der Grundsätze und Maßstäbe für die Bewertung von Qualität durch geeignete Maßnahmen zu gewährleisten sind (§ 78b Abs.1 KJHG).

In den einzelnen Bundesländern zeigt sich insgesamt ein flächendeckendes Fortbildungsangebot für sozialpädagogisches Personal, in Teilen auch für das frühpädagogische Personal. Es müssten jedoch speziell für die Frühpädagogik Fortbildungsangebote ausgebaut werden. Auf der Grundlage der länderspezifischen Bildungspläne bzw. Bildungsempfehlungen für Kindertagesstätten besteht ein expliziter Bedarf vonseiten der pädagogischen Fachkräfte, den die Landesjugendämter u. a. durch eigene Fort- und Weiterbildungsangebote unterstützen. Eine strukturelle Abweichung zeigt sich in Schleswig-Holstein – hier werden zu thematischen Schwerpunkten, beispielsweise zum Thema Partizipation (Demokratielernen in der Kindertagesstätte) Multiplikatorinnen/Multiplikatoren als Ansprechpartner/innen für mögliche Fortbildungen genannt. In Mecklenburg-Vorpommern wird

das Fortbildungsangebot vom *Zentrum für Praxis und Theorie der Jugendhilfe e. V.* (eine staatlich anerkannte Einrichtung der Weiterbildung) angeboten.

Insgesamt besteht eine quantitative Vollversorgung mit Fortbildungsprogrammen für die Kinder- und Jugendhilfe mit teilweise fachspezifischen Fortbildungsangeboten in der Frühpädagogik. Deutlich wird jedoch die Diskrepanz zwischen der Implementierung von Qualitätskonzepten in die Kindertagesbetreuung und der Implementierung von Qualitätskonzepten in die Fort- und Weiterbildung, und damit in die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte. Angestoßen durch die *Nationale Qualitätsinitiative im System der Kindertageseinrichtungen* der Bundesregierung wurde die Entwicklung und Implementierung der Qualitätskonzepte für die Kindertageseinrichtungen deutlich schneller vollzogen und systematisiert (Esch u.a. 2006).

3.2.2 Kommunale Träger als Anbieter in der Fort- und Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte und Initiativen

Im Folgenden werden exemplarisch Qualitätskonzepte in der Fort- und Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte auf kommunaler Ebene sowie einige Initiativen vorgestellt. Die Vielfalt sollte in der Auswahl zwischen nördlichen und südlichen, östlichen und westlichen Bundesländern als auch in der Größe zum Ausdruck kommen. Dafür wurden die Kommunen München, Bremen, Stuttgart, Köln und Dresden ausgewählt. Die kommunalen Träger wurden schriftlich nach ihrem Fort- und Weiterbildungsprogramm für Frühpädagogische Fachkräfte gefragt, gegebenenfalls auch nach dem zugrundeliegenden Qualitätskonzept.

Bis zum Ende des Erhebungszeitraums lagen Rückmeldungen aus München und Bremen vor.

Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt München

Das *Pädagogische Institut der Landeshauptstadt München* (PI) (www.pifwe.muc.kobis.de) ist für die Fortbildung, Weiterbildung und Entwicklung der Bildungseinrichtungen in München zuständig. Die städtischen Kindertagesstätten sowie die Kinderkrippen (derzeit noch zum Sozialreferat gehörend) sind dem *Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt* zugeordnet. Das

Pädagogische Institut ist Teil des *Schulreferats der Landeshauptstadt München* und damit eigenverantwortliches Zentrum für die Fort- und Weiterbildung, für Beratung, Kooperation und Vernetzung. Das Fortbildungsangebot richtet sich an alle städtischen Mitarbeiter/innen, u. a. auch an pädagogische Fachkräfte für Kindertageseinrichtungen. Grundlegend für das Angebot sind die Ziele des strategischen Managements im *Schul- und Kultusreferat*, der *Bayerische Erziehungs- und Bildungsplan* sowie die sich laufend aus der Praxis ergebenden Bedarfe. Die Veranstaltungen werden bisher intern evaluiert. Speziell im Bereich der Kindertageseinrichtungen wurden die Führungskräftebildungen durch die staatlich anerkannte *Hochschule für Soziale Arbeit, Diakonie und Religionspädagogik der Evangelischen Landeskirche in Baden* wissenschaftlich evaluiert. Derzeit wird im *Pädagogischen Institut* ein Qualitätshandbuch für die Fort- und Weiterbildung entwickelt.

Zentrum für Weiterbildung der Universität Bremen

Das *Zentrum für Weiterbildung der Universität Bremen* (ZWB) (www.weiterbildung.uni-bremen.de) bietet Fort- und Weiterbildungsangebote zu unterschiedlichen Themenfeldern an – wie Beratung und Kommunikation, Gesundheit und Pflege, Management und Führung, Recht und Soziales, Berufsorientierung und Karriereplanung, Erziehung und Bildung. Das *Zentrum für Weiterbildung der Universität Bremen* koordiniert das Weiterbildungsprogramm *Frühkindliche Bildung*, das von der *Universität Bremen* und dem *Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder der Bremischen Evangelischen Kirche* gemeinsam getragen wird. Das Qualitätskonzept des Zentrums für Weiterbildung orientiert sich an den Standards der *Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung* (LQW); das ZWB ist gemäß LQW zertifiziert. Die Qualitätsentwicklung und damit auch das Qualitätshandbuch beziehen sich allerdings nicht ausschließlich auf die Frühkindliche Bildung, da das ZWB an zahlreichen Fort- und Weiterbildungsangeboten aus unterschiedlichen Themenbereichen beteiligt ist. Der Expertise lag ein Auszug aus dem Qualitätshandbuch in Form des Selbstreports vor, der für die Zertifizierung nach LQW verfasst wurde.

Qualitätsinitiative Fort- und Weiterbildung/ Werkstatt Weiterbildung

Die *Werkstatt Weiterbildung* sieht im Vordergrund jeder Qualitätsentwicklung „die Qualifizierung der professionellen Akteure“ (www.werkstatt-weiterbildung.eu/). Die *Werkstatt Weiterbildung* wurde 2005 als bundesweite Arbeitsgruppe zu Fragen der Qualitätsentwicklung einer Fort- und Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte gegründet. Seit Januar 2010 kooperiert die Werkstatt mit der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF). Ziel ist es, durch fachlichen Dialog Qualitätsstandards und Kriterien freiwillig und verbindlich festzulegen. Geplant ist ein gemeinsames Memorandum bis Ende 2010 zur Qualität in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte im Sinne einer Selbstverpflichtung (www.weiterbildungsinitiative.de).

Pädquis gGmbH

Pädquis gGmbH ist ein Forschungs- und Entwicklungsinstitut, das seit 1999 im Bereich der Frühpädagogik anwendungsbezogene Untersuchungen und empirische Grundlagenforschung durchführt. *Pädquis* ist ein Kooperationsinstitut der *Freien Universität Berlin*. Im Rahmen der *Nationalen Qualitätsinitiative* des BMFSFJ wurde der *Nationale Kriterienkatalog* entwickelt (Tietze/Viernickel 2007). Außerdem veröffentlicht das Institut Materialien für die Träger der freien und öffentlichen Wohlfahrtspflege zur systematischen Entwicklung und Sicherung pädagogischer Qualität, auch in Kombination mit bereits vorhandenen Qualitätsmanagement-Handbüchern in der Kindertagesbetreuung (z. B. *KTK-Gütesiegel*).

Darüber hinaus bietet das Institut Fortbildungsprogramme für den Bereich der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung an und unterstützt Träger und Einrichtungen bei der Implementierung systematischer Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements (www.paedquis.de).

3.3 Analyse der Handbücher der Wohlfahrtsverbände

Alle Wohlfahrtsverbände wurden nach ihren Qualitätsmanagement-Konzepten und den zugehörigen Qualitätshandbüchern generell sowie speziell für die Fort- und Weiterbildung Frühpädagogischer Fach-

kräfte angefragt (vgl. Abbildung 7 im Anhang, S. 61: Systematischer Überblick auf der Grundlage der Qualitätsmanagement-Konzepte und den damit entwickelten Qualitätshandbüchern).

Insgesamt liegt die Schwerpunktsetzung der Qualitätskonzepte auf Bundesebene bei den Qualitätsmanagement-Systemen *DIN EN ISO*, *European Foundation for Quality Management* (EFQM) und *Total Quality Management* (TQM). Je nach Organisationsstruktur haben die Qualitätskonzepte verbindlichen Charakter oder sind als Empfehlung für die weiteren Organisationsebenen wie Landesverbände etc. zu sehen. Die *Arbeiterwohlfahrt* (AWO), das *Diakonische Werk* (DW) der *Evangelischen Kirche* (EKD) und der *Deutsche Caritasverband* (DCV) haben darüber hinaus Qualitätskriterien für die Fort- und Weiterbildung entwickelt sowie eingeführt. Explizite Qualitätskriterien für die Fort- und Weiterbildung in der Frühpädagogik sind derzeit bei keinem Wohlfahrtsverband zu finden. Die allgemeine Fort- und Weiterbildung ist jedoch in der Regel fester Bestandteil aller Qualitätshandbücher.

3.3.1 Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege

In der *Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege* (BAGFW) kooperieren die sechs Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege.

- *Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.*
- *Deutscher Caritasverband e. V.*
- *Deutsches Rotes Kreuz e. V.*
- *Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e. V.*
- *Der Paritätische – Gesamtverband e. V.*
- *Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V.*

Die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege haben in der Regel auf der Grundlage ihrer Werteorientierung jeweils verbandsspezifisch Qualitätsstandards definiert und Regeln in Bundesrahmenbüchern zum Qualitätsmanagement festgelegt. Eine gemeinsame Qualitätsstrategie für alle sechs Wohlfahrtsverbände wurde 2004 von der *Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege* (BAGFW) entwickelt und abgestimmt. Die Wohlfahrtsverbände der Freien Wohlfahrtspflege vertreten den Ansatz eines umfassenden Qualitätsmanagements auf der Grundlage anerkannter europäischer Qualitätsmanagement-Normen und orientieren sich an den europäischen Ansätzen DIN

EN ISO 9001:2000 und EFQM-Modell für Excellence (vgl. Kapitel 2). Ergebnis dieser Zusammenarbeit sind neben einer Datenbank (die über Rahmenhandbücher und Fortbildungen der Wohlfahrtsverbände informiert) auch die *Qualitätsziele der Wohlfahrtsverbände zur Erreichung ihrer spezifischen Dienstleistungsqualität* (Stand: 08.05.2008) – ein Grundsatzpapier der *Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege* (BAGFW) mit normativen Empfehlungen zur Qualitätsmanagement-Strategie in den einzelnen Wohlfahrtsverbänden (www.bagfw-qualitaet.de/grundsatzsaetze/).

Qualitätsverständnis

Die *Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege* (BAGFW) versteht Qualität werte- und entwicklungsorientiert als „das Ergebnis von dynamischen Prozessen“ (BAGFW Konzept 08.05.2008, S. 2). Im Zentrum steht der Dialog, der als Voraussetzung für Verständigung zwischen Kundinnen/Kunden sowie Leistungserbringern gesehen wird. Zur Erreichung von Dienstleistungsqualität wird von der BAGFW ein Managementansatz zugrunde gelegt, in dem Qualität in enger Verknüpfung zu Personal und Finanzen gesehen sowie auf der Basis von Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität gesteuert wird.

Die BAGFW orientiert sich an den bisher europäisch anerkannten Qualitätsmanagement-Systemen (DIN EN ISO 9001:2000 und EFQM-Modell für Excellence).

Die Qualitätsmanagement-Politik der BAGFW stellt die „normative Grundlage für die formulierten Qualitätsziele“ dar. Ziel ist es, auf nationaler und europäischer Ebene „Verbindlichkeit und Verlässlichkeit“ zu erreichen (ebd., S. 7). Das spezifische Profil der Wohlfahrtsverbände wird durch die „Integration von Werteorientierung, Fachlichkeit und gesetzlichen Forderungen“ unterstützt (ebd., S. 2). Die aus den Grundlagen entwickelten Qualitätsanforderungen werden durch Prüfkriterien operationalisiert und die Qualitätsziele werden dadurch stetig weiterentwickelt.

Qualitätsbereiche

Das Qualitätssystem der BAGFW umfasst folgende Qualitätsziele, und daraus abgeleitet die Bereiche: Leitbildorientierung, Orientierung am persönlichen Nutzen, Ziel- und Wirkungsorientierung, Mitarbeiterorientierung, Orientierung am Gemeinwesen und

Gesellschaft, Vertragspartnerschaft, Ressourcenorientierung und Management der Qualität. Zu den jeweiligen Bereichen werden Qualitätsanforderungen vorgestellt und anhand von Prüfkriterien erarbeitet.

Besondere Bedeutung haben im Zusammenhang mit der Qualitätsdebatte in der Fort- und Weiterbildung die beiden Bereiche *Mitarbeiter/innenorientierung* und *Management der Qualität*.

Der Bereich *Mitarbeiter/innenorientierung* stellt die Mitarbeiter/innen auf allen Hierarchieebenen in den Vordergrund. Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung sollen die Effektivität und Effizienz in der Organisation durch die Qualifizierung des Personals verbessern. In diesem Bereich werden alle Aktivitäten zusammengefasst, die sich auf die Förderung und Mitwirkung der Mitarbeiter/innen beziehen und Formen der Mitwirkung bzw. Beteiligung ermöglichen (ebd., S. 4).

Im Bereich *Management der Qualität* wird die regelmäßige jährliche Überprüfung der Dienstleistungsqualität anhand definierter Kriterien (europäisch anerkannter Normen) beschrieben (ebd., S. 8).

Dieser QM-Strategie haben sich die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtsverbände durch Beschluss verpflichtet.

3.3.2 Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.

„Die Arbeiterwohlfahrt (AWO) ist föderativ aufgebaut mit Landes- und Bezirksverbänden, Kreisverbänden und Ortsvereinen. 140.000 Beschäftigte in ca. 10.000 sozialen Diensten werden durch ca. 100.000 Ehrenamtliche und 600.000 Mitglieder unterstützt. Die AWO ist ein ehrenamtlich geführter politischer Interessenverband und zugleich gemeinnütziges Dienstleistungsunternehmen. Zielgruppe der Fort- und Weiterbildung auf Bundesebene sind die Multiplikatoren und die Führungskräfte der AWO.“ (www.bagfw.de/wir-ueber-uns/mitgliedsverbaende)

Qualitätsverständnis

Bereits 1999 verabschiedete die AWO eine verbandsinterne Qualitätsmanagement-Strategie, um auf die zunehmende Wettbewerbsorientierung in der Sozialen Arbeit zu reagieren. Im Jahre 2000 wurden die Grundlagen für eine veränderte Qualitätspolitik der Arbeiterwohlfahrt entwickelt (Version 2.1). Ausgangspunkt für das veränderte Qualitätsmanagement-Kon-

zept sind die Leitorientierungen und das Leitbild der AWO.

Die AWO-Leitorientierung umfasst die Orientierung am humanistischen Menschenbild, die Beteiligung der Kundinnen/Kunden, die Wirtschaftlichkeit des Handelns, die Beteiligung der Mitarbeiter/innen, die Fachlichkeit des Handelns, gesellschaftliche Verantwortung und Schonung natürlicher Ressourcen.

Als relevant erscheint vor allem der Punkt der Fachlichkeit, da hier die Qualifikation der Mitarbeiter/innen genannt ist. Die AWO-Qualitätsforderungen unterstreichen die Entwicklung und Umsetzung eines Konzeptes für die Personalentwicklung sowie einer bedarfsorientierten Fortbildungsplanung (ebd. S. 4).

Für jedes Arbeitsfeld wurde im Rahmen des neuen Qualitätsmanagement-Konzeptes ein Musterqualitätshandbuch entwickelt, das den regionalen Trägern zur Verfügung steht. Auf dieser Grundlage erarbeiten die regionalen Träger ihres spezifischen Qualitätshandbücher, die in der Regel nicht veröffentlicht werden. Die AWO verbindet in ihrer „Tandem-Konzeption“ (Brückers 2007) auf der Grundlage ihres Leitbildes Qualitätsanforderungen mit der Managementebene der Organisation und mit den jeweils arbeitsfeldspezifischen Anforderungen.

Das Qualitätsmanagement-Konzept der AWO basiert auf einem *Total-Quality-Management-Ansatz*. Ausgangspunkt dafür ist DIN EN ISO 9001:2000 als instrumenteller Qualitätsrahmen in Ergänzung mit den inhaltlichen Zielen und den spezifischen AWO-Qualitätsanforderungen.

Qualitätskriterien

Im Folgenden werden die AWO-Qualitätskriterien für die Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung im Überblick dargestellt. Die Ausführungen sind in der *AWO-Norm Dienstleistungen in den Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (Stand: 28.04.2006) nach folgenden Punkten beschrieben:

Das Qualitätskriterium *Leitbild* (Punkt 1) überprüft, ob ein Leitbild für die Einrichtung vorhanden ist; im Qualitätskriterium *Konzept* (Punkt 2) werden die Ziele, die Zielgruppen für die Angebote sowie daraus folgend die Methoden und Standards unter Einbeziehung aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse genannt.

Die *Dienstleistungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung* (Punkt 3) umfassen die Angebotsplanung, das

Management der Arbeit von Dozentinnen/Dozenten, die Rekrutierung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie den Prozess der Umsetzungsplanung.

Die *Angebotsplanung* (Punkt 3a) umfasst qualitative/quantitative Bedarfsabfragen bei Kooperations- und Interessenspartner sowie die Festlegung von Curricula für jedes Produkt.

Das Qualitätskriterium *Management der Dozentenarbeit* (Punkt 3b) beinhaltet die Auswahl von Dozenten/Dozentinnen und umfasst Zufriedenheitsabfragen hinsichtlich der Leistung der Referentinnen/Referenten.

Das Qualitätskriterium *Gewinnung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern* (Punkt 3c) soll eine kundenorientierte Kommunikation der Angebote sicherstellen. Der *Umsetzungsplanungsprozess* (Punkt 3d) umfasst alle Maßnahmen zur Planung, Durchführung, Überprüfung und Verbesserung (z. B. Räume, Ausstattung, Unterrichts- und Prüfungsplanung, Dokumentation und Evaluation).

Das Qualitätskriterium *Interne Kommunikation* (Punkt 4) beschreibt das Angebot an Sprechstunden, Teambesprechungen und Konferenzen der Dozentinnen/Dozenten.

Kooperation und Vernetzung (Punkt 5) beinhaltet den Aufbau von Kooperation mit anderen Bildungsträgern, die *Leistungsabrechnung* (Punkt 7) umfasst alle Arten der Abrechnung.

Der *Umgang mit Eigentum des Kunden* (Punkt 8) und die *Handhabung und Lagerung von Waren, Arbeitsmitteln und Prüfmitteln* (Punkt 9) beschreibt insbesondere auch Verfahren zur Schadensregulierung. *Externe Überprüfungen* (Punkt 10) zeigen sich im Controlling der Einrichtung.

Diese Liste wird ergänzt durch das Qualitätskriterium *Evaluation* (Punkt 6).

Ausgehend von einem entwickelten Leitbild und einer wissenschaftlichen Konzeption kommt dem Kriterium Rahmenbedingungen eine umfassende Bedeutung zu. Übergeordnete Qualitätskriterien wie interne Kommunikation oder Leistungsabrechnung werden präzisiert. Die Frage nach der Didaktik sowie nach den Inhalten müsste in Punkt 2 *Konzept* und Punkt 3 *Dienstleistungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung* präziser verortet sein. Hier wäre es auch möglich, spezifische Bedingungen für die Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte festzulegen.

3.3.3 Deutsches Rotes Kreuz e. V.

„Entstanden ist das Rote Kreuz 1863 aus der Hilfe für Kriegsoffer. Mit 75.000 hauptberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und mehr als 400.000 Ehrenamtlichen, mit über vier Millionen Mitgliedern in 19 Landesverbänden, 529 Kreisverbänden, ca. 5.000 Ortsvereinen und dem Verband der Schwesternschaften ist das DRK Teil der Internationalen Rotkreuz- und Rothalbmondbewegung. Das DRK als föderal strukturierter Verband widmet sich als nationale Rotkreuzgesellschaft der humanitären und sozialen Arbeit im In- und Ausland“ (www.bagfw-qualitaet.de).

Qualitätsverständnis

Das Qualitätsverständnis des *Deutschen Roten Kreuzes* (DRK) in der vorliegenden Form wurde im März 2004 im Präsidium des DRK verabschiedet und leitet sich aus den Rotkreuz-Grundsätzen sowie aus dem Selbstverständnis der DRK ab, wie es in Satzung und Leitbild (1995) festgelegt ist. Qualitätsmanagement wird als hierarchieübergreifende Aufgabe verstanden, daher sind alle Strukturen des DRK mit der Erhaltung und Verbesserung der Qualität befasst. Wichtig für eine QM-Strategie ist eine dialogische Ausrichtung. Das Qualitätsmanagement bezieht die Adressatin / den Adressaten von Leistungen bei der Bewertung der Ergebnisqualität mit ein. Die Einführung eines QM-Systems wird als eine Führungsaufgabe verstanden (vgl. www.bagfw-qualitaet.de).

Qualitätskriterien

Das Deutsche Rote Kreuz hat als Grundlage kein bestimmtes QM-System für verbindlich erklärt. Die Auswahl eines QM-Systems orientiert sich an den fachlichen Anforderungen und den spezifischen Anforderungsmerkmalen des DRK. Werden in einzelnen Fachbereichen bestimmte Systeme (z. B. Zertifizierung nach DIN ISO, EFQM) empfohlen, dann sollten diese Empfehlungen berücksichtigt werden (vgl. www.bagfw-qualitaet.de).

Nach derzeitigem Stand existiert kein verbindliches Qualitätshandbuch auf Bundesebene. Auf der Homepage der BAGFW sind *Anforderungen an das Qualitätsmanagement im DRK* vom 08. Oktober 2004 (www.bagfw-qualitaet.de) als Grundlage für ein angewandtes Qualitätsmanagement formuliert, die verbindlich als Orientierung gelten.

3.3.4 Der Paritätische – Gesamtverband e. V.

Der *Paritätische Wohlfahrtsverband* (DPWV) ist Partner und Dachverband für freie und soziale Organisationen. Der Paritätische Gesamtverband ist ein Wohlfahrtsverband von eigenständigen Organisationen, Einrichtungen und Gruppierungen in der Sozialen Arbeit. Er unterstützt und vertritt mehr als 9.800 Mitgliedsorganisationen in 16 Landesverbänden mit über 280 Kreisgeschäftsstellen. Auf der Homepage wird seine Funktion als Dienstleistungsverband herausgestellt, da im Aus- und Fortbildungsbereich eine große Anzahl von Kursen, Lehrgängen und Seminaren angeboten wird. Zielgruppe sind dabei haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (vgl. www.bagfw.de/wir-ueber-uns/mitgliedsverbaende/) (www.paritaet.org).

Die Leitidee des Gesamtverbandes orientiert sich an der Gleichheit aller, getragen von den Prinzipien der Toleranz, Offenheit und Vielfalt. Der Gesamtverband will der paritätische Mittler zwischen Generationen und Weltanschauungen, zwischen Ansätzen und Methoden Sozialer Arbeit sowie zwischen den Mitgliedsorganisationen sein (www.der-paritaetische.de/225/ – *Grundsätze der Verbandspolitik* 27.10.1989).

Darüber hinaus ist die *Paritätische Akademie* eine Plattform zur Veröffentlichung von Angeboten aller Paritätischen Bildungsträger in Deutschland (www.paritaetische-akademie.de) (www.akademie.org).

Aufgrund der Struktur des DPWVs und abgeleitet aus der übergreifenden Grundorientierung Vielfalt, Toleranz und Offenheit gibt es enge Absprachen zwischen den Landesverbänden und dem Gesamtverband auf Bundesebene, jedoch keine verbindlichen Vorgaben zu einem Qualitätsmanagement-System. Die Fort- und Weiterbildung wird durch eine intensive Zusammenarbeit zwischen Bundesebene und Landesebene ermöglicht. Es gibt bundesweite Fortbildungsakademien, beispielsweise die *Akademie Berlin* (bundesweites Angebot an Fort- und Weiterbildungen sowie spezifisch für das Land Berlin) oder die *Paritätische Akademie Süd* (für Länder im Süden von Deutschland).

Die *Paritätische Gesellschaft für Qualität und Management* – PQ GmbH ist eine Gesellschaft für Schulungen und Beratung im Bereich Qualitätsmanagement beim Gesamtverband. Die PQ GmbH stellt den Mit-

gliedsverbänden seit ihrer Gründung 1998 Angebote der Beratung und Dienstleistung zur Verfügung; außerdem entwickelt sie eigenständig oder in Zusammenarbeit mit den Mitgliedsverbänden neue Instrumente. Die *Paritätischen Qualitätsgemeinschaften*® haben sich in fünf Bundesländern zu unterschiedlichen Fachbereichen wie Pflege, Behindertenhilfe, Suchthilfe, Selbsthilfe, Kindertagesstätten, Arbeit, Frauen und Mädchen, Jugendhilfe und Migration gebildet. Die wesentlichen Aufgaben sind die Abstimmung und Koordination gemeinsamer Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, der gemeinsame Aufbau von (einrichtungsspezifischen) Qualitätsmanagement-Systemen, die Festlegung gemeinsamer Qualitätsstandards, die Förderung des Erfahrungsaustausches sowie die regionale Vernetzung untereinander. Anknüpfungspunkt könnte hierbei die Implementierung der Weiterbildung bzw. der *Weiterbildung in der Frühpädagogik* als *Fachbereich* sein (ähnlich wie Pflege oder Behindertenhilfe).

Das Qualitätsmanagement basiert auf DIN EN ISO 9000:2000 bzw. EFQM-Modell (www.pq-sys.de).

3.3.5 Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V.

Die *Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland e. V.* (ZWST) wurde 1917 als Dachverband für jüdische Organisationen und Wohlfahrtseinrichtungen gegründet und gehört seit 1956 der *Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege* an. Die ZWST vertritt rund 100.000 Mitglieder in zwölf jüdischen Landesverbänden, acht jüdische Gemeinden sowie den jüdischen selbständigen Frauenbund. Die ZWST umfasst Freizeiten und Erholungsmaßnahmen für Senioren und Jugendliche sowie Aus- und Fortbildungsseminare; außerdem unterstützt sie die Soziale Arbeit in den jüdischen Gemeinden (www.bagfw.de/wir-ueber-uns/mitgliedsverbaende/) (www.zwst.org).

Die *Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland* (ZWST) richtet ihr Fortbildungsangebot an haupt- und nebenberufliche sowie ehrenamtliche Mitarbeiter/innen der jüdischen Gemeinden. Das Jugendreferat der ZWST unterstützt die integrative Jugendarbeit und bietet Fortbildungsveranstaltungen für Jugendzentrumsleitungen, Lehrkräfte und Erzieher/innen an. Zum Jugendreferat gehört das *Pädagogische Zentrum*,

das Printmedien und audiovisuelle Materialien für die jüdische Erziehung in Schulen, Kindergärten und Jugendzentren erstellt.

Für Frühpädagogische Fachkräfte existieren keine konkreten Fortbildungsangebote. Auch liegt kein Qualitätskonzept bzw. Qualitätshandbuch für die Fort- und Weiterbildung vor.

3.3.6 Das Diakonische Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland e. V.

Das *Diakonische Werk* (DW) der *Evangelischen Kirche in Deutschland e. V.* (EKD) hat als Mitglieder 22 Landeskirchen in Deutschland, neun Freikirchen mit diakonischen Einrichtungen sowie 81 Fachverbände. Zum *Diakonischen Werk* gehören insgesamt 27.500 Einrichtungen unterschiedlicher Größe und Rechtsform mit 435.000 hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und ca. 400.000 Ehrenamtlichen. Das Leitbild des DWs wurde 1997 verabschiedet (www.diakonie.de).

Das *Diakonische Institut für Qualitätsentwicklung* wurde im Januar 2004 mit dem Schwerpunkt der Weiterentwicklung und Umsetzung der Qualitätsstrategie des DW der EKD gegründet. Die Entwicklung von Handbüchern für diakonische Arbeitsfelder sowie die Beratung und Begleitung auf dem Weg zur Zertifizierung gehört zu den wichtigsten Aufgaben (www.diakonie-dqe.de).

Qualitätsverständnis

Ausgehend von den 1996 verfassten Grundsatzausagen zur Bedeutung diakonischer Ausbildung, Fortbildung und Weiterbildung wurden diese 1997 durch die Qualitätsstandards für die Fort- und Weiterbildung von Leitungs- und Führungskräften in der Diakonie ergänzt. Als verbindliche Instrumente gelten aktuell der Beschluss der *Arbeitsgemeinschaft Fortbildung in der Altenarbeit im Bereich der Diakonie* (AGFA-DEVAP) und die von der *Bundesarbeitsgemeinschaft Fort- und Weiterbildung in der Diakonie* im Frühjahr 2000 entwickelten *Qualitätsstandards für die Fort- und Weiterbildung in der Diakonie*. Basis für eine gute Qualität ist die Kompetenz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Diakonie sieht den Menschen „als zur Freiheit und Mündigkeit“ berufen (ebd., S. 17). Fort- und Weiterbildung der Diakonie fördert die Fachkompetenz, die personale Kompetenz und die Handlungs-

kompetenz. Fort- und Weiterbildung setzen den lernenden Menschen sowie die lernende Organisation voraus, was im Dialog zwischen Organisationen, Professionen und Lebenswelten einzulösen ist. Ziel ist die „Standardabsicherung und Standardverbesserung Diakonischer Fort- und Weiterbildung“ (ebd., S. 17).

Qualitätsbereiche

Die folgenden Ausführungen basieren auf den *Qualitätsstandards für die Fort- und Weiterbildung in der Diakonie* (2000). Dabei wird zwischen Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität unterschieden. Die Bildungsträger der Diakonie sind aufgefordert, sich an dieser Struktur auszurichten.

Strukturqualität (ebd., S. 18ff)

Die Strukturqualität umfasst die Zielgruppe, Konzeption, Planung, Angebote, Ausschreibung, Vertragsgestaltung und Infrastruktur sowie Organisation der Bildungseinrichtung. Im Folgenden werden einzelne Bereiche detaillierter erläutert:

Die Strukturqualität umfasst neben der Zielgruppe, die Konzeption mit den Praxisanforderungen und den veränderten Anforderungen an die Berufsprofile. Die Lernziele und das methodisch/didaktische Vorgehen orientieren sich an den Prinzipien der Erwachsenenbildung.

Die Planung umfasst eine Bedarfserhebung bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern, Entsendern (Träger) und Fachgremien; die Bedarfsanalysen erfolgen durch Hospitationen im Feld. Das wissenschaftliche Niveau der Veranstaltungen wird durch die wissenschaftliche Qualifikation der Referentinnen/Referenten sowie durch systematische Formen wie Kolloquien etc. gewährleistet.

Die Ausschreibungen enthalten Angaben zu Zielen, Zielgruppen, Voraussetzungen der Teilnehmer/innen, Lernmethoden, Arbeitsform, Zeitstruktur, Kosten, gesetzlichen Vorgaben sowie Informationen zum Angebot einer Bildungsberatung.

Die Infrastruktur umfasst lernförderliche Rahmenbedingungen (Qualifikation der Dozentinnen/Dozenten, Medienausstattung, Räume, Möglichkeiten der Verpflegung und Unterkunft).

Der Punkt Organisation der Bildungseinrichtung umfasst die Mindestanforderung für eine diakonische Bildungseinrichtung sowie die Qualifikation der Lei-

tung und der hauptamtlichen Dozentinnen/Dozenten. Die Auswahl und Einstellung nebenamtlicher Dozentinnen/Dozenten erfolgt über fachliche, didaktische, organisatorische und soziale Kompetenzen. Die Weiterbildung und Qualifikation der Lehrenden werden gefördert.

Prozessqualität (ebd., S. 21ff.)

Die Prozessqualität umschreibt im Wesentlichen die „realisierte Pädagogik“ (Tietze/Förster 2005) und nimmt die Professionalität der Dozentinnen/Dozenten in den Fokus, deren Aufgabe es ist, die Beziehung zwischen den Teilnehmerinnen/Teilnehmern offen zu gestalten sowie Nähe/Distanz professionell zu bewältigen und zu reflektieren (Supervision, Austausch zwischen den Lehrenden, Feedback).

Im Punkt Didaktik wird darauf hingewiesen, dass die Veranstaltung auf den Grundlagen der Erwachsenenbildung durchgeführt wird, d. h. dass die Veranstaltung sich an den Teilnehmenden ausrichtet sowie handlungs- und erfahrungsorientiert, zugleich auch reflexions- und entwicklungsfördernd ist. Die Lernziele werden mit den Teilnehmerinnen/Teilnehmern zusammen überprüft.

Ergebnisqualität (ebd., S. 24f.)

Das Kriterium Abschluss überprüft die vereinbarten Ziele. Die Teilnehmer/innen erhalten eine Bescheinigung. Die Qualität und der Verlauf werden mit den Teilnehmenden evaluiert. Zusätzlich gibt es Gespräche mit den entsendenden Einrichtungen über Lehrgangsziele und Transfererfolg.

Die Gewichtung der Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität ist ausgewogen und kann als Basis für ein EFQM-Qualitätskonzept genommen werden. Inhalte, Didaktik und die Rolle der Dozentin/des Dozenten sind in allen Qualitätsmerkmalen berücksichtigt. Herauszuheben ist die Prozessqualität, die insbesondere die Interaktion zwischen Dozent/in und Teilnehmer/in präziser betrachtet.

Für die fachliche Arbeit in den Kindertageseinrichtungen wurde von der *Bundesvereinigung Evangelischer Kindertageseinrichtungen* (BETA) und dem Bundesverband der Diakonie ein eigenes Handbuch entwickelt (*Diakonie-Siegel KiTa / Evangelisches Gütesiegel BETA*).

3.3.7 Deutscher Caritasverband e. V.

„Der Deutsche Caritasverband mit Sitz in Freiburg im Breisgau ist der Wohlfahrtsverband der katholischen Kirche in Deutschland. Er umfasst 27 Diözesan-Caritasverbände mit 636 Orts-, Kreis- und Bezirks-Caritasverbänden, 262 caritative Ordensgemeinschaften und 19 Fachverbände. Dem Deutschen Caritasverband sind 25.699 Einrichtungen mit 1.233.809 Plätzen angeschlossen. In diesen Einrichtungen sind 495.219 voll- und teilzeitbeschäftigte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter tätig“ (www.bagfw.de/wir-ueber-uns/mitgliedsverbaende/).

Qualitätsverständnis

Der *Deutsche Caritasverband* (DCV) erfüllt als Zusammenschluss der verbandlichen Caritas auf Bundesebene neben Funktionen der Koordinierung, der Interessensvertretung, der Strukturentwicklung auch die Funktion der Qualitätsentwicklung (vgl. § 6 Abs. 3 der Satzung des Deutschen Caritasverbandes e. V.) (*Bundesrahmenhandbuch für Qualität der Fort- und Weiterbildung in der Caritas*, Version 2.0 vom 17.04.2007, S. 4).

Das *Bundesrahmenhandbuch für Qualität* wird auf der Grundlage der *Leitlinien zur Qualität in der Fort- und Weiterbildung der Caritas* formuliert. Es will Bildungsanbieter der Caritas bei der Entwicklung einrichtungsspezifischer Qualitätshandbücher unterstützen. Neben dem Bundesrahmenhandbuch mit den entsprechenden Qualitätsleitlinien wurde auch ein Instrument zur Selbstbewertung entwickelt (Selbstbewertung für die Fort- und Weiterbildung der Caritas auf der Basis des Bundesrahmenhandbuches, Version 2.0/17.04.2007).

Die Qualifizierung der Mitarbeiter/innen wird als wesentliche Aufgabe der verbandlichen Caritas gesehen. Neun Fortbildungs-Akademien der Caritas und deren Fachverbände sind zu einem Verbund zusammengeschlossen. Grundlage dafür sind die Qualitätskriterien des Caritasverbandes für Fort- und Weiterbildung.

Das *Netzwerk Qualität* wurde 2004 gegründet und vereint Anbieter in der beruflichen Fort- und Weiterbildung der Caritas. Um die Qualität der Bildungsangebote zu gewährleisten, entwickelt das *Netzwerk Qualität* Leitlinien, Qualitätsstandards und Gütezeichen. Dadurch wird kleineren sowie größeren Bildungsträgern in der verbandlichen Caritas ermöglicht, ein allgemein anerkanntes Qualitätsmanagement-System einzuführen.

Qualitätsbereiche

Das *Bundesrahmenhandbuch für Qualität der Fort- und Weiterbildung* des DCV ist kompatibel mit DIN ISO 9000:2000 und legt die Grundlagen für ein Qualitätsmanagement-System auf der Basis des EFQM-Modells für Excellence und des Modells der *Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung* (LQW).

Das *Bundesrahmenhandbuch* orientiert sich an einem Managementmodell, das zwischen Führungsprozessen, Kernprozessen und Unterstützungsprozessen unterscheidet. Die zentralen Leistungen werden in den Kernprozessen beschrieben. Das Erreichen und die Umsetzung der Kernprozesse ist eng an das Gelingen der Führungs- und Unterstützungsprozesse gebunden (*Bundesrahmenhandbuch* S. 13).

Das *Bundesrahmenhandbuch für Qualität der Fort- und Weiterbildung* umfasst folgende Qualitätsbereiche:

Führungsprozesse – Verantwortung der Leitung

Die Kernprozesse umfassen Leitbildorientierung, Kundenorientierung, Personalentwicklung und Qualitätsmanagement.

Das Leitbild stellt die Bildungs- und Dienstleistungsangebote auf der Grundlage einer caritasspezifischen Wertorientierung dar und verbindet diese mit Fachlichkeit und gesetzlichen Anforderungen.

Die Kundenorientierung stellt die Einschätzungen und Interessen der Entsender und Träger sowie den damit verbundenen Dialog in den Mittelpunkt.

Die Personalentwicklung fokussiert die individuelle Entwicklung der Mitarbeiter/innen. Als Teil der Organisationsentwicklung sowie auf Grundlage der Organisationsziele werden alle personen-, arbeitsplatz- und funktionsbezogenen Anforderungen systematisch geplant, durchgeführt und die Arbeitszufriedenheit evaluiert. Die Mitarbeiter/innen sollen im gemeinsamen Dialog lernen (ebd., S. 19).

Das Qualitätsmanagement umfasst die Formulierung strategischer Organisations- und Bildungsziele nach den Prinzipien einer *Lernenden Organisation*.

Kernprozesse

Die Kernprozesse werden im *Dialog* zwischen Träger/Entsender – Teilnehmerinnen und Teilnehmern – Bildungseinrichtung realisiert. Die Teilnehmer/innen und Entsender/Träger werden als Partner und Experten

ihres eigenen Bildungsbedarfs gesehen, die Bildungsleistungen wiederum werden am spezifischen Bildungsbedarf der Kundinnen/Kunden weiterentwickelt.

Die Bildungsangebote und Dienstleistungen orientieren sich an den fachwissenschaftlichen, methodischen, didaktischen und ethischen Erkenntnissen. Innovative Angebote und Dienstleistungen werden mit den Kundinnen/Kunden entwickelt. Die Bildungsangebote basieren auf der Grundlage moderner Lernkonzeptionen, Methoden und Medien (ebd., S. 26). Die Reflexion des Bildungs- und Lernprozesses ist Bestandteil der Fort- und Weiterbildung. Somit stehen der nachhaltige Nutzen und der Transfer von Lerninhalten in den Arbeitsalltag für die Teilnehmer/innen und Entsender im Vordergrund. Die Bildungsveranstaltungen und das Gesamtangebot werden evaluiert (beispielsweise durch eine Zufriedenheitsbefragung).

Unterstützungsprozesse

Die Unterstützungsprozesse umfassen die Verwaltung der Kundendaten sowie eine adressaten- und bedürfnisorientierte Lerninfrastruktur (Materialien, Räume). Wirtschaftliches Handeln richtet sich an nachhaltigen ökologischen Prinzipien aus. Für interne und externe Kooperationspartner sind systematische Kooperationen und Netzwerke auf der Basis von gegenseitigem Nutzen entscheidend. Die systematische Dokumentation ermöglicht es, die Wirkungen und die Nachhaltigkeit der Bildungsangebote nachzuweisen.

Der Aufbau des Qualitätshandbuches des DCV und die dazugehörige Systematik ermöglicht die Weiterführung in ein anerkanntes Qualitätsmanagement-System wie z. B. EFQM, LQW oder DIN EN ISO. Das Qualitätshandbuch berücksichtigt neben den Rahmenbedingungen, die in den Unterstützungsprozessen genannt werden auch jene Kernprozesse, die sowohl Didaktik als auch Inhalte der Fortbildung berücksichtigen. Die Führungsprozesse nehmen die Gesamtorganisation mit ihrem zugrunde liegenden Wertekanon in den Blick und bilden damit Orientierung und Ausgangspunkt für die Kern- und Unterstützungsprozesse.

Der *Fachverband für die Katholischen Tageseinrichtungen für Kinder* hat auf der Grundlage des Bundesrahmenhandbuches ein eigenes Handbuch sowie Verfahren mit der Vergabe eines Gütesiegels (*KTK-Gütesiegel Bundesrahmenhandbuch*) entwickelt.

3.3.8 Zusammenfassung

Die Analyse stellt den derzeitigen Stand dar und zeigt die Trägervielfalt in Kombination mit der Vielfalt der Qualitätsmanagement-Konzepte. Die Wohlfahrtsverbände stellen sich durch die *Bundesarbeitsgemeinschaft der freien Wohlfahrtsverbände* mit der zugehörigen QM-Datenbank BAGFW transparent und professionell dar. Dies kann als richtungsweisend für weitere Qualitätsentwicklungen angesehen werden.

Die Qualitätskonzepte fokussieren sich auf DIN EN ISO und EFQM. Trotz ähnlicher oder gleicher Grundlagen der Wohlfahrtsverbände sind die daraus entwickelten Qualitätshandbücher unterschiedlich. Die Qualitätskonzepte lassen einerseits trägerspezifische Anpassungen zu, erschweren aber gleichzeitig eine Vergleichbarkeit und Standardisierung:

„Die isolierte arbeitsfeldspezifische Diskussion und Verhandlung von Fragen der Leistungsqualität, des Qualitätsnachweises, der Qualitätsprüfung sowie die je unterschiedlichen Definitionen von Qualitätsmanagement birgt die Gefahr in sich, für jedes Arbeitsfeld eigene Qualitätssysteme und -konzepte zu etablieren. Hiermit wäre ein schmerzhafter Ressourcen- und Profilverlust der Freien Wohlfahrtspflege verbunden. Dieser Tendenz der Zersplitterung gilt es entgegen zu wirken, indem die QM-Politik der Freien Wohlfahrtspflege als konsensorientierte Basis der Spitzenverbände auf Bundesebene überall da eingebracht wird, wo grundlegende Regelungen zur Qualitätssicherung, zum Qualitätsnachweis, zur Qualitätsprüfung etc. erarbeitet werden“ (www.bagfw-qualitaet.de).

Die organisatorischen Abläufe haben große Bedeutung, die Lernprozesse sowie die Didaktik jedoch sind in den Qualitätskonzepten eher gering berücksichtigt (obgleich sie in den nicht veröffentlichten Qualitätshandbüchern des jeweiligen Trägers ausgeführt sind). Der Stellenwert der Dozentinnen/Dozenten ist im Qualitätskonzept verankert, sie sind aber als zentrale Ressource einer Fortbildungsveranstaltung nicht differenziert genug im Qualitätskonzept aufgenommen.

Inwieweit stimmen nun die Qualitätskonzepte der Bundeswohlfahrtsverbände mit den theoretischen Grundlagen der Qualitätskonzepte in den Kindertageseinrichtungen überein?

Das Qualitätskonzept in Kindertageseinrichtungen der *Arbeiterwohlfahrt* (AWO-QM) basiert auf DIN EN ISO 9001:2000 und ist kompatibel mit dem Qualitäts-

management-Konzept der AWO auf Bundesebene. Darüber hinaus kann beispielhaft das *KTK-Gütesiegel* oder das *Bundesrahmenhandbuch Diakonie-Siegel KiTA* / *Evangelisches Gütesiegel BETA* genannt werden, die von den Fachverbänden jeweils auf der Grundlage DIN EN ISO 9001 entwickelt wurden.

4 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

Aiga von Hippel/Rita Grimm

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus Kapitel 2 und Kapitel 3 aufeinander bezogen:

- Welche Ergebnisse können aus dem allgemeinen Themenbereich *Qualität in der Weiterbildung* für die *Qualitätsdiskussion in der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte* fruchtbar gemacht werden?
- Welchen Nutzen für welche Zielgruppe bzw. für welche Perspektive soll das Qualitätsmanagement-System erfüllen?

Als Zielgruppen können insbesondere die Frühpädagogischen Fachkräfte als Individuen sowie die frühpädagogischen Einrichtungen und Verbände als Institutionen gesehen werden. Als indirekte Zielgruppen könnten in eher zukünftiger Perspektive auch Eltern gesehen werden, wenn eine frühpädagogische Einrichtung damit werben würde, dass ihre Mitarbeiter/innen qualitätstestierte Fortbildungen besuchen. Darüber hinaus sind Öffentlichkeit und Politik zu nennen.

Ein Nutzen für die Frühpädagogischen Fachkräfte könnte in einer größeren Transparenz und Übersichtlichkeit im Fortbildungsmarkt liegen. Sobald Fortbildungen in den DQR eingegliedert werden, erhöht dies ihre Durchlässigkeit und die Anerkennung von erworbenen Zertifikaten. Dadurch können Prozesse der Vereinheitlichung und Modularisierung sowie der inhaltlichen Abstimmung verknüpft sein (Stockfisch u. a. 2008). Wenn es um Fortbildungen in Form von Studiengängen geht, erfolgt die Qualitätsdiskussion zuerst über die Akkreditierung eines Studiengangs (vgl. zur Akademisierung im Bereich Frühpädagogik: Stock-

fisch u. a. 2008, S. 28f.; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Für frühpädagogische Institutionen und Verbände kann der Nutzen eines Qualitätsmanagement-Systems – vermittelt über qualitätsvolle Fortbildung – in der Verbesserung der Qualität innerhalb der frühpädagogischen Arbeit liegen. Über qualitätstestierte Fortbildung kann auch ein Beitrag zur Professionalisierung in der Frühpädagogik geleistet werden. Aufgrund der Erfahrungen in der Weiterbildung (vgl. Kapitel 2) können weitere Nutzenaspekte für die Institutionen in einer Verbesserung der Arbeitsabläufe (wie interne Kommunikation oder organisatorische Abläufe), in einer höheren Zufriedenheit des Personals, in einer Verbesserung der makrodidaktischen Abläufe sowie in einer besseren Außenpositionierung gesehen werden. Darüber hinaus kann die Beschäftigung mit der Einführung eines QM-Systems auch zur Vernetzung und zu fachlichem Austausch der Träger der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung beitragen (Jugendministerkonferenz 2005).

Wird für die Zielgruppen ein Nutzen sichtbar, dann kann ein QM-System auch zu einer Erhöhung der Fortbildungsbeteiligung beitragen, insbesondere in Kombination mit Anreizsystemen (wie die höhere Bezahlung nach einer Fortbildungsteilnahme). Hier könnte das für die Weiterbildner/innen entwickelte Fortbildungszertifikat (Kraft u. a. 2009) als mögliches Referenzmodell gelten, da es die inhaltliche Wahlfreiheit bei gleichzeitiger Verpflichtung und die Einbindung in bisherige Aktivitäten der Verbände sowie die Vergabe anerkannter Zertifikate ermöglicht. Ein gestuftes Weiterbildungssystem oder modulare Weiterbildungsbausteine wären dafür gut geeignet, da es Standards für die Fachkräfte festlegt. Damit wäre dem Aspekt der Vielfalt der Ausbildungswege entsprochen, und die Möglichkeiten der Anrechnung könnten integriert und die Entwicklungspfade transparent gemacht werden.

Weiterbildung in der Frühpädagogik sollte sich in einem Verzahnungsmodell Theorie-Praxis verstehen, um Nachhaltigkeit zu gewährleisten und kontinuierliche Fortbildung zu ermöglichen.

An den Nutzen ist auch die Frage nach den Zielen des QM-Systems geknüpft: Was soll mit der Einführung eines QM-Systems erreicht werden: Vergleich-

barkeit, Durchlässigkeit, Erhöhung der Fortbildungsbeteiligung, Professionalisierung?

Der Nutzen für die Zielgruppen sowie für die Träger muss deutlich(er) gemacht werden. Die bisherige Forschung in der Weiterbildung zeigt auf, dass die Adressaten mit den Qualitätstestierungen oftmals wenig inhaltlich verbinden und sie somit auch nicht für die Auswahl gewinnbringend nutzen können. Bezüglich der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte sind einige Verbände bereits nach DIN EN ISO 9001 zertifiziert, die Landesjugendämter jedoch wenig; bei einzelnen Initiativen gibt es eine Zertifizierung nach LQW (vgl. Kapitel 3).

Ob und inwieweit die verschiedenen Stellen eine Fortbildung für Frühpädagogische Fachkräfte anbieten und zukünftig alle ein QM-System implementieren werden, ist offen. Auf welcher Ebene aber soll das Qualitätsmanagement in der Fortbildung eingesetzt werden: Verband, Fortbildungsanbieter, Angebot?

In der Weiterbildungsdiskussion wurde deutlich, dass QM-Systeme verpflichtend dort eingesetzt werden müssen, wo Landesgesetze, bzw. das Sozialgesetzbuch, dies für eine öffentliche Förderung vorschreiben (vgl. Kapitel 2). Neben einem QM-System könnte in der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte auch an ein Prüf- bzw. Gütesiegel (speziell für diesen Bereich zugeschnitten) gedacht werden, das von einer zentralen Stelle vergeben wird (vgl. Kapitel 2.4.5). Dabei muss zwischen einem *einrichtungs-* oder *angebotsbezogenem* Siegel unterschieden werden. Möglich wäre auch eine zweigleisige Strategie mit der Implementierung von einem (nicht vorgeschriebenen) QM-System und der zusätzlichen Vergabe eines speziellen Prüfsiegels für die frühpädagogische Fortbildung, das je nach Anlage eine höhere Vergleichbarkeit der Angebote erzeugen sowie ein einheitliches Signal an die frühpädagogischen Fachkräfte senden könnte. Die Einigung auf ein spezielles QM-System scheint aufgrund der Pluralität und Heterogenität der Anbieter sowie auch aufgrund der Erfahrungen in der Weiterbildung aber eher unwahrscheinlich.

Im Sinne einer Nachfrageorientierung wäre es von weiterem Vorteil, eine Fortbildungsberatung anzubieten sowie eine Fortbildungsdatenbank zu errichten. Hierfür kann die *Datenbank Qualidat* für Weiterbildungler/innen als Referenzmodell von Nutzen sein, um eine entsprechende Transparenz zu fördern. Die Auf-

nahme eines Anbieters/eines Angebots in die Datenbank könnte darüber hinaus an das Vorhandensein einer Zertifizierung/eines Siegels gebunden werden.

Als Qualitätskriterien von Fortbildungen im frühpädagogischen Bereich wurden in einer Befragung von Expertinnen/Experten insbesondere folgende Punkte genannt (Stockfisch u. a. 2008):

- Anerkennung und Verzahnung von Fortbildungen
- Vergleichbarkeit
- Inhaltliche Gestaltung (Theorie-Praxis-Transfer)
- Transparenz
- Modularität
- Evaluation.

Ein weiterer Punkt sind Aufgabe und Position der Dozentin/des Dozenten als wichtigstes Qualitätskriterium. Damit ist auch die Fortbildung der Fortbildner/innen im frühpädagogischen Bereich mit eingeschlossen.

Die Qualitätsdebatte hat eine große Bedeutung für die Entwicklungen der Professionalisierung im frühpädagogischen Bereich. Ein entsprechendes Professionalisierungskonzept hätte Folgendes zu berücksichtigen bzw. einzulösen:

- Verknüpfung verschiedener Lernorte wie Fachschulen, Hochschulen und Weiterbildungsträger,
- Einbezug der Fortbildungsangebote für Personen in der Kindertagespflege direkt in ein QM-System,
- Anpassung der Lernformen an die Bedürfnisse der Praxis,
- Entwicklung neuer Lernkonzepte (beispielsweise Begleitendes Coaching, Fortbildung im Team – Inhouseschulungen, Fallarbeit),
- Unterstützung des Theorie-Praxis-Transfers zur Sicherung der Nachhaltigkeit,
- Förderung der Selbstbildungsprozesse von Erzieherinnen und Erziehern.

Um authentisch-professionell mit Kindern arbeiten zu können, sollte dialogisches konstruktives Lernen in der Aus- und Weiterbildung erfahrbar werden. *Dialogisches Arbeiten* müsste im Vordergrund stehen und einen konfrontativen einseitigen Wissensvermittlungsprozess ablösen: „Bildungsprozesse müssen gemeinsam gestaltet werden, um eine nachhaltige Bildung zu ermöglichen. Daher geht es um eine mehrseitige Bildungsarchitektur als Struktur“ (Wolf, S. 312 in: Balluseck 2008). Unter diesem Aspekt könnten insbesondere die Inhaltsebene und die Didaktik/Methodik

neu überdacht werden und somit die Qualitätsdiskussion anregen. Ein gestuftes Weiterbildungssystem bzw. modulare Weiterbildungsbausteine (angelehnt an das *Bundesinstitut für Berufsbildung* BiBB) wären dafür geeignet, Standards für die pädagogischen Fachkräfte festzulegen. Damit wäre dem Aspekt einer Vielfalt der Ausbildungswege entsprochen, und es könnten Möglichkeiten der Anrechnung integriert und Entwicklungspfade transparent gemacht werden.

Inwieweit diese Überlegungen von den Trägern der Fort- und Weiterbildung unterstützt werden, ist weiterhin offen. Maßgeblich ist jedoch, Qualitätskriterien für die Angebote der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte zu bestimmen.

In der Analyse wurden zwei Zugangswege innerhalb der Qualitätskonzepte deutlich:

Der Aufbau der Qualitätskonzepte orientiert sich an der Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität bzw. an Führungsprozessen, Kernprozessen und Unterstützungsprozessen. Im Vordergrund steht in der Regel der Dialog zwischen den Teilnehmerinnen/Teilnehmern und der Institution. Der Dialog bindet darüber hinaus auch die Entsender (Träger) mit ein. In der Fort- und Weiterbildung kommt dem Träger als Entsender eine wichtige Bedeutung zu, insbesondere was die Finanzierung betrifft. Empfehlenswert wäre demnach, den Dialog (Kommunikation zwischen Teilnehmer/in – Träger – Fortbildungsinstitut) in die Standards aufzunehmen.

Die Qualitätsbereiche werden auf den Grundlagen des jeweiligen Qualitätsmanagement-Konzepts entwickelt. Somit bestünde hier gleichzeitig die Chance, sich über gemeinsame trägerübergreifende Qualitätskriterien zu verständigen und diese mittelfristig für die Frühpädagogik festzulegen. Auch die Tatsache, dass eine Fortbildung von Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern Bestandteil der Qualitätsmanagement-Systeme ist, könnte als Ansatzpunkt genutzt werden, weiter über Qualitätskriterien nachzudenken.

Die Debatte um Qualität in der Weiterbildung macht deutlich, dass sowohl organisatorische Abläufe als auch die Lernprozesse an sich optimiert werden. Durch Qualitätsmanagement-Ansätze werden zwar häufig die Verfahren verbessert, aber nicht unbedingt die Qualität der pädagogischen Dienstleistung, zumal die pädagogische Qualität schwierig zu messen ist

(Nittel 2000, S. 228). Andererseits erfordert die Einführung von Qualitätsmanagement-Prozessen eine stärkere Reflexion und Begründung der eigenen Arbeit (ebd., S. 228f.).

Bei der Festlegung von Qualitätskriterien wiederum sollte nach unterschiedlichen Perspektiven differenziert werden. Die Befragung unterschiedlicher Zielgruppen (Adressaten, Anbieter, Träger) zu unterschiedlichen Qualitätskriterien ist ein Forschungsdefizit. Außerdem zeigt sich ein Bedarf an praktischer Diskussion und empirischer Forschung bei der „Ausdifferenzierung der Qualitätskriterien für die spezifisch auf Erzieherinnen zugeschnittene Weiterbildung“ (Stockfisch u. a. 2008, S. 46). Eine weitere Forschungslücke ist die Analyse bisheriger Fortbildungsprogramme für Frühpädagogische Fachkräfte. Dies könnte die Basis für eine Implementierung eines QM-Systems darstellen, um die Anschlussfähigkeit und Integrierbarkeit der verschiedenen Angebote und Träger zu gewährleisten.

Bislang existieren kaum empirische Untersuchungen, ob Qualitätstestierungen von Adressatengruppen überhaupt wahrgenommen werden, welche davon bevorzugt werden und inwieweit sie teilnahmeentscheidend sind (Hartz u. a. 2008, S. 218). Tendenziell scheinen Qualitätssiegel von den Teilnehmenden für die berufliche Weiterbildung als relevanter eingeschätzt zu werden als für die allgemeine Weiterbildung (Kil 2008, S. 259). Für eine Untersuchung der jeweiligen Bedeutung von Qualitätssiegeln/Testaten für die Adressatengruppen bieten sich Gruppendiskussionen an (von Hippel 2008). Im Sinne einer nachfrageorientierten Gestaltung von Qualitätsmanagement-Systemen in der Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte könnten so die Adressatengruppen bei der Formulierung von Qualitätskriterien und Qualitätssiegeln einbezogen werden, um bei ihnen langfristig die Akzeptanz der QM-Systeme zu gewährleisten sowie die Fortbildungsmotivation zu erhöhen.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Günter (1997): Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung von beruflicher Kompetenz. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, S. 85–140
- Amberger, Waltraud (2006): Integrative Konzepte für Qualitätsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. In: Schwarz, Bernd/Behrmann, Detlef (Hrsg.): Integratives Qualitätsmanagement. Bielefeld, S. 195–232
- Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung“ (2006): Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 78. Bonn. www.bibb.de/de/5720.htm, www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_78_qualitaetsentwicklung.pdf
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.) (2001): Empfehlungen des Forums Bildung. Bonn
- Arnold, Rolf (1999): Evaluierung und Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Wittwer, Wolfgang (Hrsg.): Transfersicherung in der beruflichen Weiterbildung. Empirische Befunde – Konzepte – Transferinstrumente. Frankfurt am Main u. a., S. 85–100
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter. In: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Wiesbaden, S. 137–152
- Balli, Christel/Krekel, Elisabeth M./Sauter, Edgar (2002a): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Bonn. www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_62_qualitaetsentwicklung_weiterb.pdf
- Balli, Christel/Krekel, Elisabeth M./Sauter, Edgar (2002b): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung aus Sicht von Bildungsanbietern – Diskussionsstand, Verfahren, Entwicklungstendenzen. In: Balli, Christel/Krekel, Elisabeth M./Sauter, Edgar (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Bonn. www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_62_qualitaetsentwicklung_weiterb.pdf, S. 5–24
- Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1 und 2. 2. bearb. Aufl. Bielefeld
- Bastian, Harald (2002): Gestaltung der Zusammenarbeit von haupt- und freiberuflich Mitarbeitenden. In: Heinold-Krug, Eva/Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld, S. 91–104
- Behrmann, Detlef (2006): Qualitätsmanagement ist nicht alles – betrifft aber vieles. Zur systematischen Verortung eines Gestaltungskonzepts für Weiterbildungsorganisationen. In: Behrmann, Detlef/Schwarz, Bernd (Hrsg.): Integratives Qualitätsmanagement. Perspektiven und Praxis der Organisations- und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld, S. 21–77
- Beiträge zur Hochschulpolitik (2007): Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. Bonn. www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr8-2007-Verfahren-QS.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008a): Grund- und Strukturdaten 2007/2008. Daten zur Bildung in Deutschland. Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008b): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bielefeld
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/Kultusministerkonferenz (KMK)/Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2003): Empfehlungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium. Bonn
- Bötel, Christina/Seusing, Beate (2002): Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsysteme bei Weiterbildungsanbietern. In: Balli, Christel/Krekel, Elisabeth M./Sauter, Edgar: Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Bonn. www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_62_qualitaetsentwicklung_weiterb.pdf, S. 25–44
- Bolder, Axel (2009): Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 813–843

- Bosche, Brigitte/Eckert, Andreas/Humpert, Markus/Kölln-Prisner, Heike/Ludwig, Ulf/Veltjens, Barbara (2006): Modelle der Qualitätsentwicklung aus Sicht der Praxis – wie setzen Einrichtungen der Weiterbildung Qualitätsentwicklung um? Bonn. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/bosche06_02.pdf
- Bosche, Brigitte/Veltjens, Barbara (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Beteiligung und Unterstützungsbedarf von Weiterbildungseinrichtungen. Bonn. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/veltjens04_01.pdf
- Bosche, Brigitte/Veltjens, Barbara (2005): Von Wirkungen und Mühen – die lernerorientierte Qualitätsentwicklung. In: EB2/2005, S. 88–91
- Bühner, Rolf (1997): Studenten als Kunden. Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001. In: Deutscher Hochschulverband (Hrsg.): Forschung und Lehre 11/1997. S. 580–583. www.forschung-und-lehre.de/pdf/11_97.pdf
- Brückers, Rainer (Hrsg.) (2007): Tandem QM. Das integrierte QM-Konzept in der Sozialen Arbeit. Berlin
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) (1973): Bildungsplan, Bd. 1. Stuttgart
- CERTQUA – Gesellschaft der Deutschen Wirtschaft zur Förderung und Zertifizierung von Qualitätssicherungssystemen in der Beruflichen Bildung mbH. Internationale Zertifizierung nach ISO 9001. www.certqua.de/ (12.10.09)
- Dalluege, Andreas C./Franz, Hans W. (2008): IQM Integriertes Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Selbstbewertung für EFQM, DIN EN ISO 9001 und andere QM-Systeme. Bielefeld
- DEAE/BAK AuL (2004): QVB – Das Rahmenmodell. Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen. www.arbeitundleben.de/qvb/images/stories/pdf/qvb-das-rahmenmodell.pdf
- Denker, Torsten (2006): Qualität in der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen ökonomischer Steuerung und pädagogischem Handeln. München
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2005): Stellungnahme zur Qualifizierung des Personals im Bereich der „Vorschulischen Pädagogik“. Göttingen. www.dgfe.de/bilpol/2005/Stellungnahme_Qualifizierung.pdf/view?searchterm=Qualifizierung (14.08.09)
- Diller, Angelika (2009): „Von der Sackgasse zur Durchgangstraße“. Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem. München (www.wiff.de)
- Diller, Angelika/Leu, Hans Rudolf/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2005): Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen. München
- Ditton, Hartmut (2009): Evaluation und Qualitätssicherung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 607–623
- Dittrich, Karl-Heinz/Hedderich, Volker (2006): Transfer-sicherung im Fernunterricht durch evaluationsbasiertes Qualitätsmanagement. In: Dieckmann, Heinrich/Dittrich, Karl-Heinz/Lehmann, Burkhard (Hrsg.): Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen. Bad Heilbrunn, S. 93–114
- Eckert, Andreas/Ludwig, Ulf (2006): Das Qualitätsmanagement für die bayerischen Volkshochschulen. In: Bosche, Brigitte/Eckert, Andreas/Humpert, Markus/Kölln-Prisner, Heike/Ludwig, Ulf/Veltjens, Barbara (Hrsg.): Modelle der Qualitätsentwicklung aus Sicht der Praxis – wie setzen Einrichtungen der Weiterbildung Qualitätsentwicklung um? Bonn, S. 12–17
- Ehse, Christiane/Zech, Rainer (1999): Professionalität als Qualität in der Weiterbildung. In: Ehse, Christiane/Zech, Rainer (Hrsg.): Organisation und Lernen. Hannover, S. 13–57
- Ehse, Christiane/Zech, Rainer (2002): Organisationale Qualitätsentwicklung aus der Perspektive der Lernenden – eine Paradoxie? In: Heinold-Krug, Eva/Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld, S. 114–126
- Esch, Karin/Klaudy, Elke Katharina/Micheel, Brigitte/Stöbe-Blossey, Sybille (2006): Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick. Wiesbaden
- Europäische Kommission (2008a): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_de.pdf
- Europäische Kommission (2008b): Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm
- Faulstich, Peter (1998): Qualität, Controlling und/oder Evaluation. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation. München, S. 203–220
- Faulstich, Peter (2002): Bedeutung und Perspektiven von Zertifikaten für die Qualität in der Weiterbildung. In: Heinold-Krug, Eva/Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld, S. 127–142
- Faulstich, Peter (2008): Weiterbildung. In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, S. 647–682

- Faulstich, Peter / Gnahs, Dieter / Sauter, Edgar (2003): Qualitätsmanagement in der beruflichen Weiterbildung: ein Gestaltungsvorschlag. Gutachten im Auftrag der gewerkschaftlichen Initiative von ver.di, IG Metall und GEW für Bundesregelungen in der beruflichen Weiterbildung. Berlin
- Felithan, Nicole (1996): Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Bildungscontrolling: Erfolg in der Führungskräfteentwicklung. Expertentagung April 1996. München und Mering, S. 67–88
- Fend, Helmut (2008): Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktionsindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz, S. 190–209
- Gaetgens, Christiane (2007): Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Projekt Qualitätsmanagement. Beiträge zur Hochschulpolitik, H. 8, Bonn
- Galiläer, Lutz (2005): Pädagogische Qualität. Perspektiven der Qualitätsdiskurse über Schule, soziale Arbeit und Erwachsenenbildung. Weinheim
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2007): Kita-Studie: Wie geht's im Job? Frankfurt am Main
- Gieseke, Wiltrud (2005): Fortbildungsbedarfe bei Planer/innen und Dozent/innen in der Weiterbildung. Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg. In: Report, 28. Jg., H. 4, S. 37–46
- Gieseke, Wiltrud (2008): Zwischen Verberuflichung und Professionalität: 50 Jahre Support für die Profession Erwachsenenbildung. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): 50 Jahre für die Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 45–62
- Gnahs, Dieter (2002): Anerkennung informellen Lernens im Kontext der Qualitätsdiskussion. In: Heinold-Krug, Eva / Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld, S. 135–142
- Gnahs, Dieter (2005): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung jenseits von ISO und EFQM. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/gnahs05_01.pdf
- Gnahs, Dieter (2009): Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener. In: Tippelt, Rudolf / Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 279–292
- Gonon, Philipp (2006): Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf / Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, S. 561–573
- Gonon, Philipp (2008): Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Bilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz, S. 96–107
- Grotlüschen, Anke / Haberzeth, Erik / Krug, Peter (2009): Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf / Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 347–366
- Hartz, Stefanie (2003): Qualität in der Weiterbildung. Ein Aufriss der Debatte um Qualitätsmanagement. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/hartz03_01.pdf (12.10.09)
- Hartz, Stephanie / Meisel, Klaus (2004): Qualitätsmanagement. Bielefeld
- Hartz, Stephanie / Goeze, Annika / Schrader, Josef (2008): Empirische Befunde zur Implementierung von LQW 2 in das System der Weiterbildung. Abschlussbericht der Universität Tübingen. DIE. Bonn
- Harvey, Lee / Green, Diana (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule, S. 17–39
- Heinold-Krug, Eva (2002): Qualifizierung des hauptberuflichen Personals für die Qualitätsentwicklung. In: Heinold-Krug, Eva / Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld, S. 79–90
- Hippel, Aiga von (2008): Nachfrageorientierte Planung von Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung durch die Methode der Produktklinik. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 42–51
- Hippel, Aiga von / Tippelt, Rudolf (2009): Fortbildung der WeiterbildnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven. Weinheim
- Höffer-Mehlmer, Markus (2004): Qualitätstestierung und Organisationsentwicklung. In: Report, H. 1, S. 210–215
- Jugendministerkonferenz (2002): Bildung fängt im frühen Kindesalter an. www.brandenburg.de/sixcms/media.php/1222/beschl_top4_062002.pdf
- Jugendministerkonferenz (2005): Top 6 die Qualität in der Kindertagesbetreuung sichern. www.stmas.bayern.de/familie/jugendhilfe/jmk-t06.pdf
- Jugend- und Familienministerkonferenz (2009): Bildung in Deutschland – Bildungsbericht 2008. www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Umlaufbeschluss%20Bildung%20in%20Deutschland%20-%20Bildungsbericht%202008.pdf
- Kamiske, Gerd F. / Brauer, Jörg-Peter (1995): Qualitätsmanagement von A bis Z. München
- Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) (2001): Stellungnahme des Ständigen Ausschusses der konzertierten Aktion Weiterbildung zur Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. www.bmbf.de/pub/020801_stell_qe.kaw.pdf

- Konzertierte Aktion Weiterbildung (KAW) (2003): Informationen aus der konzertierten Aktion Weiterbildung. Ausgabe 1: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/kaw03_01.pdf
- Kil, Monika (2008): Zwischen Best Practice und organisationaler Entwicklungszumutung – Beobachtungen zur Qualitätssertifizierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 256–264
- Kirkpatrick, Donald L. (1998): Evaluating Training Programs. The Four Levels. San Francisco: Berrett-Koehler
- Klieme, Eckhardt/Tippelt, Rudolf (2008): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz, S. 7–13
- Kloss, Michael (2005): McKinsey bildet. Status quo der Weiterbildung von Erzieher/innen in Deutschland. Vortrag auf der Veranstaltung: Bildungswerkstatt McKinsey bildet am 29.04.2005. www.mckinsey-bildet.de/downloads/04_bildungswerkstatt/bw_3/bw3_kloss.pdf
- Knoll, Jörg (2002): „wie hältst du’s mit der Qualität?“ – Neuer Umgang mit einem vertrauten Thema. In: Bastian, Hannelore/Beer, Wolfgang/Knoll, Jürgen (Hrsg.): Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln. Bielefeld, S. 72–90
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Mitteilung der Kommission. Erwachsenenbildung: man lernt nie aus. Brüssel. eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:DE:PDF (12.10.09)
- König, Karsten/Pasternack, Peer (2008): elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Hof Wittenberg
- Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Kraft, Susanne (2005): Professionalisierung in der Weiterbildung – Die aktuelle Situation des Personals in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/kraft05_01.pdf
- Kraft, Susanne (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildungler/innen – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE-Reports zur Weiterbildung. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/kraft06_02.pdf
- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld
- Krekel, Elisabeth M./Balli, Christel (2006): Stand und Perspektiven der Qualitätsdiskussion zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung“ (2006): Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 78. BiBB: www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_78_qualitaetssicherung.pdf, S. 13–30
- Krekel, Elisabeth M./Raskopp, Kornelia (2003): Qualität in der beruflichen Weiterbildung. In: Evaluation und Qualität in der Berufsbildung. BiBB: www2.bibb.de:8080/bwp/pdf/artikel/BWP-2003-H6-08ff.pdf (27.10.09)
- Krekel, Elisabeth M./Bardeleben, Richard von/Beicht, Ursula (2001): Bildungscontrolling: Hintergrund, Bedeutung und Definition. In: Krekel, Elisabeth M./Bardeleben, Richard von/Beicht, Ursula (Hrsg.): Controlling in der betrieblichen Weiterbildung im Vergleich. Bielefeld, S. 5–9
- Kromrey, Helmut (2000): Qualität und Evaluation im System der Hochschule. In: Stockmann, Reinhard (Hrsg.): Evaluationsforschung. Grundlagen ausgewählter Forschungsfelder. Opladen, S. 233–258
- Kruse, Elke (2008): Vom Nebeneinander zur Verzahnung: Durchlässigkeit zwischen Frühpädagogik und Sozialer Arbeit. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen
- Kuper, Harm/Kaufmann, Katrin (2009): Systemtheoretische Analysen der Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 153–167
- Kuwan, Helmut/Bilger, Frauke/Gnahn, Dieter/Seidel, Sabine (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf
- Kuwan, Helmut/Waschbüsch, Yves (2007): Empirische Untersuchung der Wirkungen von vergleichenden Weiterbildungstests auf den deutschen Weiterbildungsmarkt. Integrierter Gesamtbericht. München.
- Länge, Theo W./Schmidt, Jens (2004): Qualitätsentwicklung im Verbund (QVB). Ein Projekt mit Blick auf Verbund, Profession und Wertebindung. In: Praxis Politische Bildung, 8. Jg., H. 3, S. 172–177
- Loibl, Stefan (2003): Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen. Bielefeld
- Mandl, Heinz/Reinmann-Rothmeier, Gabi (2000): Vom Qualitätsbewußtsein über Selbstevaluation und maßgeschneidertes Vorgehen zur Transfersicherung. In: Schenkel, Peter/Tergan, Sigmar-Olaf/Lottmann, Alfred (Hrsg.): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme – Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand. Nürnberg, S. 89–105

- Meisel, Klaus (2002): Qualitätsentwicklung im Aufbruch. In: Heinold-Krug, Eva/Meisel, Klaus (Hrsg.): Qualität entwickeln – Weiterbildung gestalten. Bielefeld, S. 9–22
- Meisel, Klaus (2005): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erfordert Professionsentwicklung. In: Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung: Neue Herausforderungen an Weiterbildungsanbieter – Eine Dokumentation zur Veranstaltungsreihe. Berlin: www.ziz-berlin.de/media/de/KompendiumKOS.pdf (08.01.2009) (Digital vorhanden)
- Meisel, Klaus (2008): Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz, S. 108–121
- Meisel, Klaus (2009): Weiterbildungsmanagement. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 427–436
- Meyer, Rita (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. New York.
- Minks, Karl-Heinz (2009): Bildungspolitische Dimensionen der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf die Hochschulausbildung. In: Freitag, Walburga (Hrsg.): Neue Bildungswege in der Hochschule – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs- Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld
- Nieke, Wolfgang (2002): Kompetenz. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 13–28
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nötzold, Wolfgang (2002): Werkbuch Qualitätsentwicklung. Bielefeld
- Nuissl, Ekkehard (2009): Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 329–346
- Nuissl, Ekkehard/Pehl, Klaus (2000): Porträt Weiterbildung Deutschland. Bielefeld
- Oberhuemer, Pamela (2009): Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der Europäischen Union. Ausbildungen und Arbeitsfelder. Projektergebnisse. www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014_bmfsfj_fachpersonal_eu27_neu.pdf
- Olk, Thomas/Speck, Karsten (2008): Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz, S. 76–95
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris
- Pfeifer, Tilo/Schmitt, Robert (2007): Masing Handbuch Qualitätsmanagement. 5. bearb. Aufl. München
- Räuchle, Katrin (2007): Qualitätsmanagement in der Aus- und Weiterbildung. Geschichte, Theorie und praktische Anwendung. www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_Seminar_QM_in_der_Aus-_und_Weiterbildung_-_Referat_LQW_23-06-2007.pdf (17.11.2009)
- Rindermann, Heiner (2001): Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen – Forschungsstand und Implikationen. In: Spiel, Christiane (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster, S. 61–88
- Robert Bosch Stiftung (2008): Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen. Stuttgart
- Rosenblatt, Bernhard. von/Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld
- Rosenstiel, Lutz von (2008): Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft: Qualitätssicherung im Bildungssystem. Eine aktuelle Zwischenbilanz, S. 122–134
- Sauter, Edgar (1996): Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. In: Weilnböck-Buck, Ingeborg/Dybowski, Gisela/Buck, Bernhard (Hrsg.): Bildung – Organisation – Qualität. Zum Wandel in den Unternehmen und den Konsequenzen für die Berufsbildung. Bielefeld, S. 243–259
- Sauter, Edgar (2008): Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung – Ansatz und erste Erfahrungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 227–233
- Schiersmann, Christian/Bachmann, Miriam/Dauner, Alexander/Weber, Peter (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld
- Schmidt, Bernhard (2007): Erwachsenenbildung. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim, S. 198–201
- Schmidt, Bernhard (2008): Qualität der Lehre an Hochschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft: Qualitätssicherung im Bildungssystem. Eine aktuelle Zwischenbilanz, S. 156–170
- Schmidt, Bernhard (2009): Bildung im Erwachsenenalter. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 661–676
- Schöll, Ingrid (2005): Marketing in der öffentlichen Weiterbildung. Studententexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld

- Schöll, Ingrid (2009): Marketing. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 437–451
- Schwarz, Bernd/Behrmann, Detlef (2006): Integratives Qualitätsmanagement. Perspektiven und Praxis der Organisations- und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Bielefeld
- Seitter, Wolfgang (2008): Institutionelle Zertifizierung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 203–205
- Stiftung Warentest (2008): Transparenz ist nicht in Sicht. Qualitätsmanagement. www.test.de/themen/bildungssoziales/weiterbildung/test/-Qualitaetsmanagement/1531451/1531451/1531454/ (26.10.2009)
- Stockfisch, Christina/Stricker, Monika/Meyer, Annette (2008): Ergebnisse der Studie „Qualitätsanforderungen an ein Fort- und Weiterbildungskonzept für Erzieherinnen und Erzieher.“ Düsseldorf
- Strobel, Claudia/Tippelt, Rudolf (2009): Trägerübergreifende Bildungs- und Weiterbildungsberatung. Erfahrungen beim Aufbau einer Beratungseinrichtung in München. München
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (2007) (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim
- Thüringer Volkshochschulverband e.V.: LQW – Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. www.vhs-th.de/index.php?id=qualitaet (20.11.08)
- Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft: Qualitätssicherung im Bildungssystem. Eine aktuelle Zwischenbilanz, S. 16–35
- Tietze, Wolfgang/Förster, Charis (2005): Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. In: Diller, Angelika/Leu, Hans Rudolf/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Der Streit ums Gütesiegel. München, S. 31–66
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2007): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. 3. bearb. Aufl. Berlin
- Tippelt, Rudolf/Reich, Jutta/Hippel, Aiga von/Barz, Heiner/Baum, Dajana (2008): Weiterbildung und soziale Milieus Band III. Milieumarketing Implementieren. Bielefeld
- Tödt, Katia (2008): Lernerorientierte Qualitätstestierung für Bildungsveranstaltungen (LQB). Bielefeld
- Van den Berghe, Wouters (1998): Anwendung der ISO-9000-Normen in der allgemeinen und beruflichen Bildung. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung Nr. 15, S. 22–30. www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/124/15-DE.pdf
- Veltjens, Barbara (2006): Qualitätsmodelle im Überblick. DIE. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/veltjens06_01.pdf
- Wehrmann, Ilse (2008): Deutschlands Zukunft: Bildung von Anfang an. Weimar/Berlin
- Weinberg, Johannes (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Reihe DIE. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Weiterbildung Hamburg e.V. (2009): Qualitätsstandards in der Weiterbildung. weiterbildung-hamburg.net/wcms/ftp//w/weiterbildung-hamburg.net/uploads/qualitaet_01_2006.pdf
- Wiesner, Gisela (2006): Qualität in der Weiterbildung. In: Ludwig, Joachim/Zeuner, Christine (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990–2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim, S. 169–183
- Witthaus, Udo (2004): Qualitätsmanagement in der Weiterbildung. Welches Modell passt? ROBIN: www.robin-weserbergland.de/download/qualitaetsmanagement_weiterbildung.doc (27.10.09)
- Zech, Rainer (2006a): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Leitfaden für die Praxis. Hannover
- Zech, Rainer (2006b): Handbuch Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld, S. 15–69 und S. 201–220
- Zech, Rainer (2008): Handbuch Qualität in der Weiterbildung. Weinheim und Basel
- Zeuner, Christine (2009): Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. bearb. Aufl. Wiesbaden, S. 583–698
- Zollondz, Hans-Dieter (2002): Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte. München

Annotierte Literatur zu Kapitel 2 (Auswahl)

Christel Balli/Elisabeth M. Krekel/Edgar Sauter

Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung – zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern

Bonn 2004: www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_62_qualitaetsentwicklung_weiterb.pdf

- Die vom BIBB durchgeführte und vom BMBF geförderte Studie *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung* wird detailliert vorgestellt und mit der aktuellen Diskussion um Qualitätssicherung verbunden. Dabei werden die verschiedenen Verfahren der Qualitätssicherung in ihrer historischen Entwicklung dargestellt, außerdem wird auf den Verbreitungsgrad der Maßnahmen eingegangen. Abschließend werden Entwicklungstendenzen und Potenziale für die weitere Qualitätsentwicklung skizziert.

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bd. 1 und 2

Bielefeld 2007

- Die beiden Bände differenzieren das Weiterbildungsverhalten nach sozialen Milieus. Band 1 ist ein Milieuhandbuch für die Praxis, Band 2 erläutert die Forschungsergebnisse.

Beiträge zur Hochschulpolitik

Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Bonn 2007: www.hrk.de/de/download/dateien/Beitr8-2007-VerfahrenQS.pdf

- Die Publikation ist im Rahmen des Projektes *Qualitätsmanagement* entstanden, das die HRK mit Fördermitteln des BMBF durchgeführt hat. Kurz und knapp, jeweils mit Hinweisen auf Tagungen, werden sowohl hochschulspezifische Qualitätssicherungsverfahren als auch Qualitätssicherungsverfahren aus der Wirtschaft vorgestellt. Darüber hinaus werden Umsetzungsstrategien bei der Gestaltung von Veränderungsprozessen beschrieben.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf

Bielefeld 2008

- Die Publikation enthält die wichtigen Ergebnisse des *Innovationskreises Weiterbildung* und zeigt aktuelle Strategien und Empfehlungen auf.

Rolf Bühner

Studenten als Kunden. Zertifizierung nach DIN EN ISO 9001

In: Deutscher Hochschulverband (Hrsg.) (1997): *Forschung und Lehre 11/1997*, S. 580–583

www.forschung-und-lehre.de/pdf/11_97.pdf

- Zur Verbesserung der Lehre wurde ein betriebswirtschaftlicher Lehrstuhl in Passau nach den Kriterien der DIN EN ISO 9001 evaluiert. Die Erfahrungen und Ergebnisse mit der Zertifizierung im Hochschulkontext werden hier dargestellt.

Hartmut Ditton

Evaluation und Qualitätssicherung

In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*

Wiesbaden 2009, S. 607–623

- In diesem Handbuchartikel werden die grundlegenden Begriffe, Methoden und Ansätze der Evaluation und der Qualitätssicherung im Bildungsbereich in Abgrenzung und Gegenüberstellung erläutert.

Peter Faulstich

Weiterbildung

In: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*

Reinbek 2008, S. 647–682

- Guter Überblicksartikel über die Weiterbildung allgemein.

Wiltrud Gieseke

Fortbildungsbedarfe bei Planer/inne/n und Dozent/innen in der Weiterbildung.

Empirische Befunde einer Befragung in Berlin und Brandenburg

In: *Report*, 28. Jg., H. 4/2005, S. 37–46

- Zusammenfassung der wichtigen Ergebnisse der Studie von Wiltrud Gieseke zu den Fortbildungsbedarfen der Weiterbildner/innen.

Dieter Gnahs

Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung jenseits von ISO und EFQM (2005)

www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/gnahs05_01.pdf

- Basierend auf einer Repräsentativbefragung von Weiterbildungseinrichtungen wird der aktuelle Stand des Themas Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung aufgezeigt. Anschließend werden sechs Qualitätsstrategien vorgestellt und bewertet, die mit sehr unterschiedlichen Grundannahmen und Strategien arbeiten. Abschließend werden Kriterien zur Beurteilung von Qualitätskonzepten vorgestellt.

Anke Grotlüschen/Erik Haberzeth/Peter Krug

Rechtliche Grundlagen der Weiterbildung

In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Wiesbaden 2009, S. 347–366

- Überblick der rechtlichen und finanziellen Grundlagen der Weiterbildung.

Stefanie Hartz

Qualität in der Weiterbildung. Ein Aufriss der Debatte um Qualitätsmanagement (2003)

www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/hartz03_01.pdf (12.10.09)

- Die Vortragsfolien geben einen vergleichenden Überblick der Modelle.

Aiga von Hippel/RudolfTippelt

Fortbildung der WeiterbildungnerInnen – eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven

Weinheim 2009

- Abschlussbericht des Projekts *KomWeit* zur Förderung der Kompetenzen von Weiterbildungnerinnen/Weiterbildnern.

Susanne Kraft

Professionalisierung in der Weiterbildung – Die aktuelle Situation des Personals in der Weiterbildung

DIE (2005), www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/kraft05_01.pdf

Susanne Kraft

Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildungner/inne/n – Herausforderungen und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung

DIE-Reports zur Weiterbildung 2006, www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/kraft06_02.pdf

- Systematischer Überblick der Studien zur Situation des Weiterbildungspersonals in Deutschland

Susanne Kraft/Wolfgang Seitter/Lea Kollwe

Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals

Bielefeld 2009

- Expertise mit Expertenbefragungen zu einem Modell der Grund- und Fortbildung von Weiterbildungnerinnen/Weiterbildnern

Elisabeth M. Krekel/Christel Balli

Stand und Perspektiven der Qualitätsdiskussion zur beruflichen Aus- und Weiterbildung

In: Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung“ (2006): Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 78. BiBB. www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_78_qualitaetssicherung.pdf, S. 13–30

- Der Artikel gibt einen Überblick über die Entwicklung sowie den derzeitigen Stand der Qualitätsdiskussion in der Aus- und Weiterbildung. Dabei wird der Qualitätsbegriff erläutert und der aktuelle Stand der Qualitätsdiskussion in der beruflichen Aus- und Weiterbildung beschrieben. Ausgehend davon werden die Schwerpunkte der Qualitätsdiskussion in Ausbildung und Weiterbildung getrennt voneinander dargestellt und daraus erste Konsequenzen für die zukünftige Qualitätsentwicklung im jeweiligen Bereich gezogen.

Helmut Kuwan/Yves Waschbüsch

Empirische Untersuchung der Wirkungen von vergleichenden Weiterbildungstests auf den deutschen Weiterbildungsmarkt – Integrierter Gesamtbericht

München 2007

- Umfassende Studie zu den Wirkungen von Weiterbildungstests aus Sicht von Adressatengruppen und Anbietern von Weiterbildungen

Stefan Loibl

Zur Konstruktion von Qualität in Weiterbildungseinrichtungen

Bielefeld 2003

- Im Kapitel 3 dieser Veröffentlichung wird von folgenden Grundannahmen ausgegangen:
 - Die Qualitätsdefinition erfolgt durch relevante Beteiligte.
 - Erwachsenenbildungsorganisationen sind Systeme.
 - Alle Beteiligten sind Experten für die Qualität öffentlicher Weiterbildung.Davon ausgehend werden gängige und viel diskutierte Qualitätsmanagement-Ansätze bezüglich deren Einhaltung untersucht.

Klaus Meisel

Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung

In: Zeitschrift für Pädagogik, 53 Jg., Beiheft 2008: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz, S. 108–121

- Systematischer Überblick über die aktuelle Qualitätsdiskussion und die Verfahren des Qualitätsmanagements sowie deren Umsetzung im Weiterbildungssystem

Ekkehard Nuißl/Klaus Pehl

Porträt Weiterbildung Deutschland

Bielefeld 2000

- Kompakte Übersicht über das Weiterbildungssystem in Deutschland.

Edgar Sauter

Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung – Ansatz und erste Erfahrungen

In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3/2008, S. 227–233

- Überblick über die AZVW und erste Erfahrungen

Christina Schiersmann/Miriam Bachmann/Alexander Dauner/Peter Weber

Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung

Bielefeld 2008

- Das Kapitel 7 dieser Publikation bietet einen übersichtlichen und grundlegenden Überblick über die drei zentralen Qualitätsmanagementkonzepte: ISO 9000ff, das EFQM-Modell und das LQW-Modell.

Rudolf Tippelt/Jutta Reich/Aiga von Hippel/Heiner Barz/Dajana Baum

Weiterbildung und soziale Milieus Band III. Milieu-marketing Implementieren

Bielefeld 2008

- Abschlussbericht des Projekts *Imziel* zum zielgruppenorientierten Marketing – Überblick über die wichtigsten Ergebnisse der aktuellen Milieuforschung im Bereich der Weiterbildung

Wouters van den Berghe

Anwendung der ISO-9000-Normen in der allgemeinen und beruflichen Bildung

In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung Nr. 15/1998, S. 22–30. www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/124/15-DE.pdf

- Der Artikel beruht auf einer von Van den Berghe durchgeführten Studie, die 1997 als CEDEFOP-Bericht veröffentlicht wurde. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob Zertifizierungen nach den ISO-9000-Normen tatsächlich eine Wertschöpfung für die Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen bedeuten. Hierzu werden die Vor- und Nachteile der Qualitätssicherung nach ISO-9000 abgewogen.

Barbara Veltjens

Qualitätsmodelle im Überblick

DIE (2006), www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/veltjens06_01.pdf

- Im Rahmen des BLK-Verbundprojektes *Qualitätstestierung in der Weiterbildung* wurde eine tabellarische Übersicht über Qualitätsmanagement-Modelle für Weiterbildungseinrichtungen erstellt. Die dreiteilige Übersicht zeigt Folgendes auf:
Modelle, die in der Weiterbildungsbranche selbst entstanden sind,
Nicht-regionale und nicht weiterbildungsspezifische Modelle,
Regionale und/oder verbandsspezifische Modelle.
Dabei wird auf folgende Aspekte eingegangen:
Dauer der Bearbeitung, Kosten, Inanspruchnahme einer Beratung, Notwendigkeit einer internen Qualifizierung, Externe Zertifizierung, Vorhandensein öffentlicher Hilfsmittel und Informationen, Anzahl der Einrichtungen, Kurzbeschreibung, Kernaussage, Zugangsvoraussetzung.

Rainer Zech

Handbuch Qualität in der Weiterbildung

Weinheim und Basel 2008

- Dieses Arbeits- und Methodenbuch bietet, basierend auf dem LQW-Modell, praxisorientierte Hilfestellungen, um die Qualitätssicherung in Organisationen zu systematisieren. Hierzu werden Gründe für Qualitätsentwicklung sowie die Bereiche der Qualitätsentwicklung mit praktischen Verfahrensbeispielen dargestellt.

Abkürzungsverzeichnis

AEEB	Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Erwachsenenbildung
AZVW	Anerkennungs- und Zahlungsverordnung Weiterbildung
BAK AuL	Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DEAE	Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIN	Deutsches Institut für Normierung e. V.
DJI	Deutsches Jugendinstitut e. V.
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EEA	EFQM Excellence Award
EFQM	European Foundation for Quality Management
EN	Europäische Norm
EQARF	European Quality Assurance Reference Framework
EQF	European Qualifications Framework
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ESF	Europäischer Sozialfonds
FB	Fortbildung
ISO	International Standardization Organisation
LLL	Lebenslanges Lernen
LQW	Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung
LQW2	Weiterentwicklung des ersten LQW-Modells
QESplus	Qualitätsentwicklungssystem für Weiterbildungseinrichtungen
QM	Qualitätsmanagement
QVB	Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen
TQM	Total Quality Management
TQW	Trainer-Qualifizierung-Weiterbildung
VHS	Volkshochschule
WB	Weiterbildung
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte

Internetquellen

Wohlfahrtsverbände

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband (AWO)
www.awo.org

Deutscher Caritasverband e. V. (DCV)
www.caritas.de

Deutsches Rotes Kreuz (DRK)
www.drk.de

Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland (DW der EKD)
www.diakonie.de

Der Paritätische – Gesamtverband e. V. (DPWV)
www.der-paritaetische.de

Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST)
www.zwst.org

Institute, Initiativen

Pädquis gGmbH
www.paedquis.de

Qualitätsinitiative Fort- und Weiterbildung/
 Werkstatt Weiterbildung
www.werkstatt-weiterbildung.eu

Zentrum für Weiterbildung der Universität Bremen
www.weiterbildung.uni-bremen.de

Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt München
www.pifwe.muc.kobis.de

Anschriften der Landesjugendämter

www.blja.bayern.de/adressen/landesjugendaemter/index.html
ergänzt durch einen Link auf das jeweilige Fort- und Weiterbildungsprogramm

Federführende Stelle der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter

Zentrum Bayern Familie und Soziales, Bayerisches Landesjugendamt, Marsstraße 46, 80335 München

Baden-Württemberg

Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg, Landesjugendamt, Lindenspürstraße 39, 70176 Stuttgart, www.kvjs.de/fortbildung

Bayern

Zentrum Bayern Familie und Soziales, Bayerisches Landesjugendamt, Marsstraße 46, 80335 München

Berlin

Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Abt. III A 52, Jugend und Familie, Landesjugendamt, Beuthstraße 6–8, 10117 Berlin, www.sfb.berlin-brandenburg.de

Brandenburg

Landesjugendamt des Landes Brandenburg, Hans-Wittwer-Straße 6, 16321 Bernau, www.sfb.berlin-brandenburg.de

Bremen

Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales, Landesjugendamt, Contrescarpe 72, 28195 Bremen, www.soziales.bremen.de/detail.php?gsid=bremen69.c.1607.de

Hamburg

Amt für Familie, Jugend und Sozialordnung, FS 4, Hamburger Straße 47, 22083 Hamburg, www.hamburg.de/fbz

Hessen

Hessisches Ministerium für Arbeit, Familie und Gesundheit, Abt. II - Landesjugendamt, Dostojewskistraße 4, 65187 Wiesbaden, www.bep.hessen.de

Mecklenburg-Vorpommern

Landesamt für Gesundheit und Soziales Mecklenburg-Vorpommern, Abt. Jugend und Familie, Landesjugendamt, Erich-Schlesinger-Straße 35, 18095 Rostock, www.lagus.mv-regierung.de

Niedersachsen

Niedersächsisches Landesamt für Soziales, Jugend und Familie, Außenstelle Hannover, Fachgruppe Kinder, Jugend und Familie, Waterlooplatz 11, 30169 Hannover, www.soziales.niedersachsen.de

Nordrhein-Westfalen – Rheinland

Landschaftsverband Rheinland, Dezernat Schulen und Jugend, Landesjugendamt, Herrmann-Plünder-Straße 1, 50663 Köln, www.lvr.de/jugend/fortbildung/

Nordrhein-Westfalen – Westfalen-Lippe

Landschaftsverband Westfalen-Lippe, LWL-Landesjugendamt Westfalen, Freiherr-vom-Stein-Platz 1, 48147 Münster, www.lwl.org/LWL/Jugend/Landesjugendamt/LJA/Service/Fortbildung/

Rheinland-Pfalz

Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung, Rheinland-Pfalz, Landesjugendamt, Rheinallee 97–101, 55118 Mainz, www.mbwjk.rlp.de/jugend/kita-fortbildung/, www.lsjv.de (Sozialpädagogisches Fortbildungszentrum – SPFZ)

Saarland

Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur, Landesjugendamt, Heuduckstraße 1, 66117 Saarbrücken, www.saarland.de

Sachsen

Sächsisches Staatsministerium für Soziales, Landesjugendamt, Brückenstraße 10, 09111 Chemnitz, www.slfs.sachsen.de/lja/

Sachsen-Anhalt

Landesverwaltungsamt, Referat Jugend, Landesjugendamt, Ernst-Kamieth-Straße 2, 06122 Halle/Saale, www.sachsen-anhalt.de/LPSA/index.php?id=13448

Schleswig-Holstein

Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie, Jugend und Senioren des Landes Schleswig-Holstein, Abt. III 3, Landesjugendamt, Adolf-Westphal-Straße 4, 24113 Kiel www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Kindertageseinrichtungen/Fortbildung/Fortbildung__node.html

Thüringen

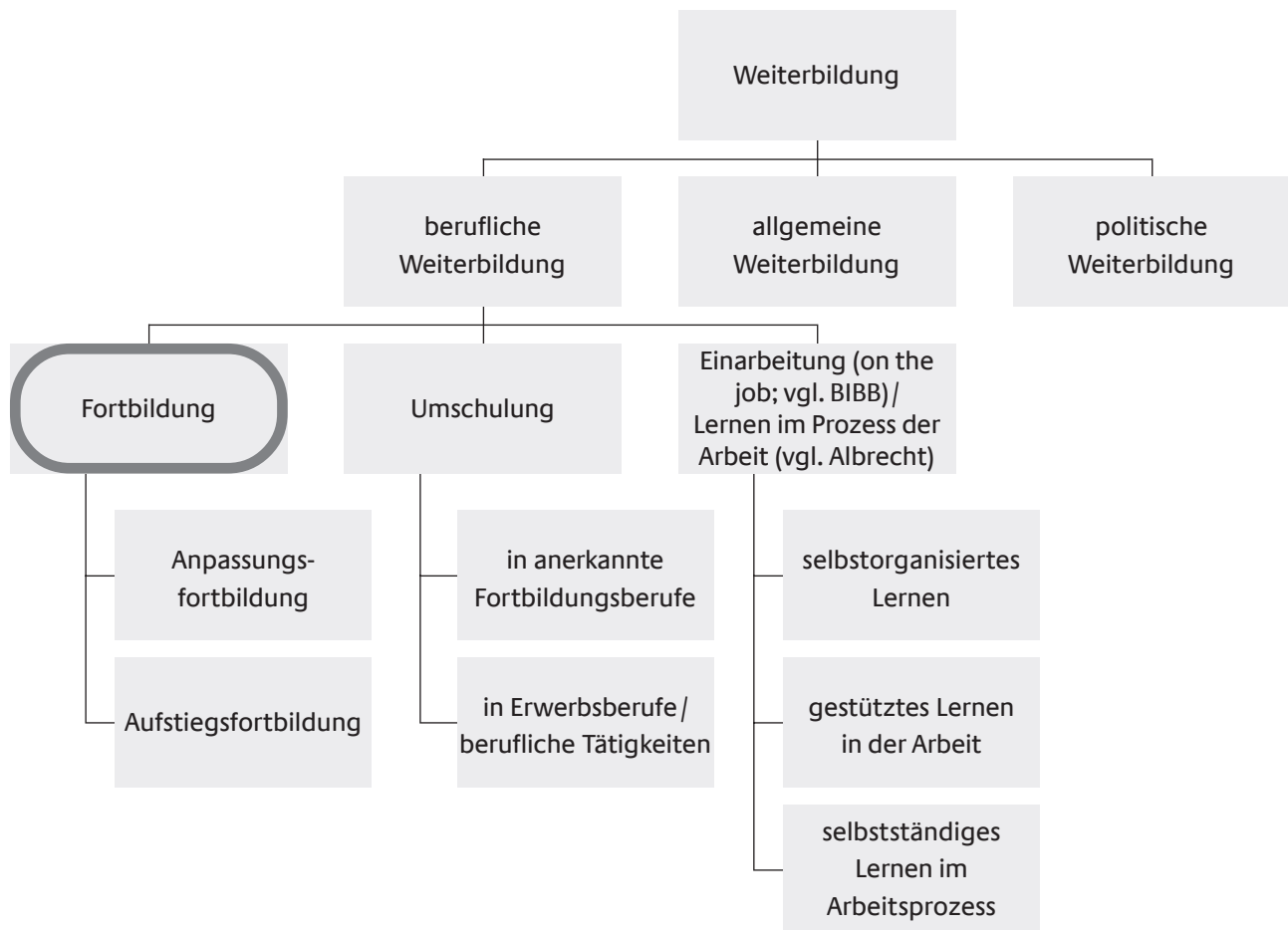
Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit, Landesjugendamt Werner-Seelenbinder-Straße 6, 99096 Erfurt, www.thueringen.de/de/tmsfg/familie/landesjugendamt

Anhang

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Strukturschema der Weiterbildung (eigene Darstellung in Anlehnung an Albrecht 1997, BiBB)	58
Abbildung 2: Beziehung der Begrifflichkeiten (eigene Darstellung in Anlehnung an Begriffsabgrenzungen u. a. bei Ditton 2009)	58
Abbildung 3: Veränderung der Schwerpunktsetzungen in der Qualitäts-Diskussion (eigene Darstellung in Anlehnung an Balli u. a. 2002b, S. 11)	59
Abbildung 4: Das EFQM-Modell (Quelle: EFQM 2003)	59
Abbildung 5: Das LQW-Modell (Quelle: Artset 2009)	60
Abbildung 6: Rahmenmodell „Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen (QVB)“ (Quelle: DEAE/BAK AuL 2004, S. 10)	60
Abbildung 7: Die sechs Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege in der Bundesrepublik Deutschland	61

Abbildung 1: Strukturschema der Weiterbildung



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an: Albrecht 1997; Helmut Pütz (BIBB): www.bibb.de/de/wlk10771.htm (25.03.08)

Abbildung 2: Beziehung der Begrifflichkeiten

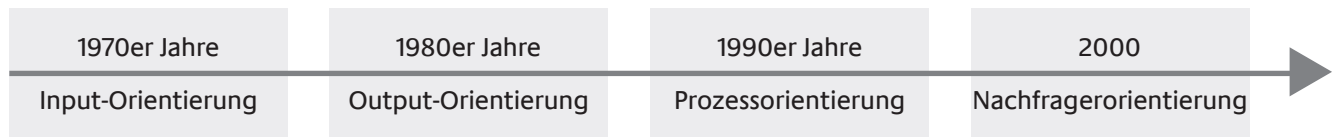
Qualitätskontrolle (Zielüberprüfung) und Evaluation

Qualitätssicherung und -entwicklung

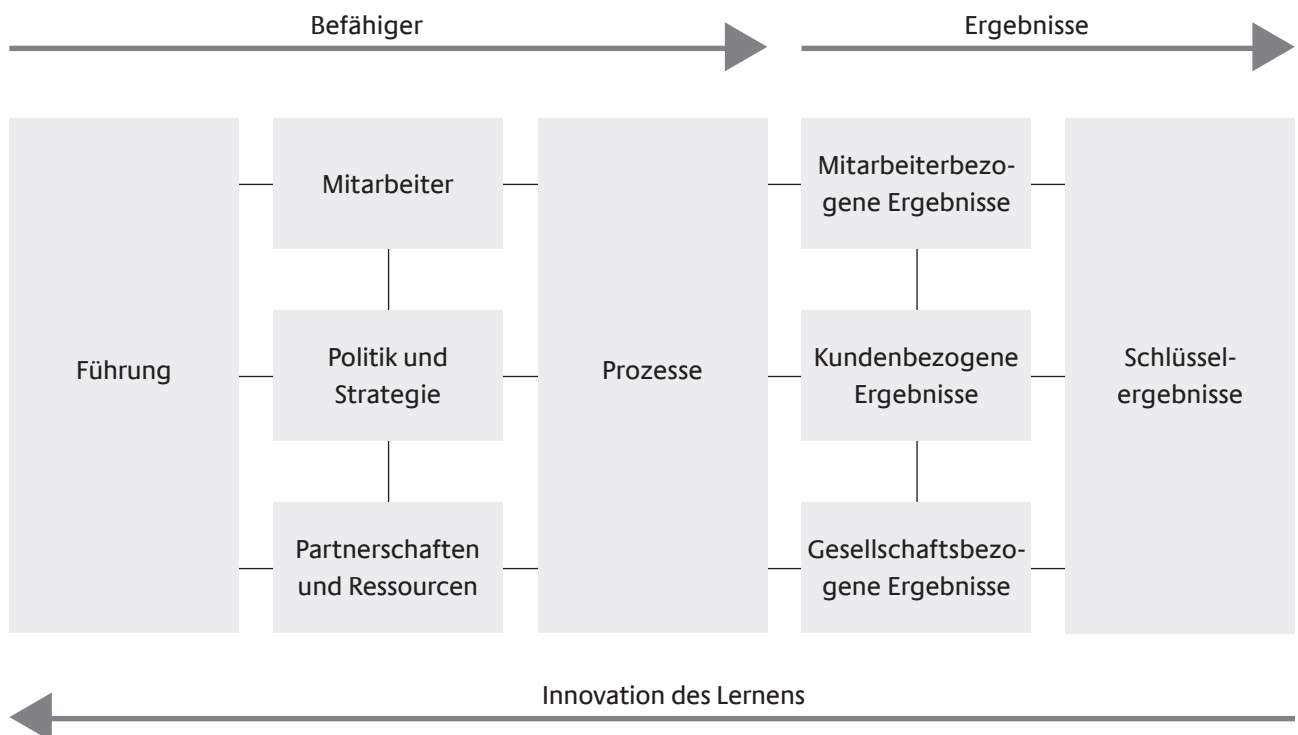
Qualitätsmanagementsysteme und TQM



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an die Begriffsabgrenzungen bei Ditton 2009

Abbildung 3: Veränderung der Schwerpunktsetzungen in der Qualitäts-Diskussion

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Balli u. a. 2002b, S. 11

Abbildung 4: Das EFQM-Modell

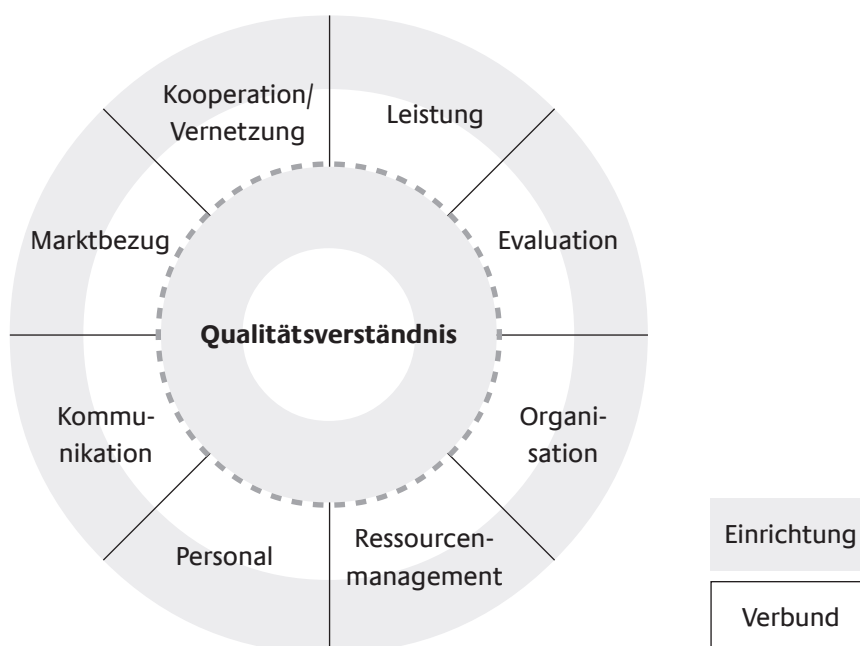
Quelle: EFQM 2003: [www.deutsche-efqm.de/download/Excellence_einfuehren_2003\(5\).pdf](http://www.deutsche-efqm.de/download/Excellence_einfuehren_2003(5).pdf) (09.10.09)
 Das EFQM-Modell für Excellence ist als Warenzeichen eingetragen.

Abbildung 5: Das LQW-Modell



Quelle: Artset (2009) www.artset-lqw.de/cms/index.php?id=lqw-verfahren (13.10.2009)

Abbildung 6:
Rahmenmodell *Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen* (QVB)



Quelle: DEAE/BAK AuL 2004, S. 10

Abbildung 7: Die sechs Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege in der Bundesrepublik Deutschland – Systematischer Überblick der Qualitätsmanagementkonzepte und den damit entwickelten Qualitätshandbüchern

Wohlfahrtsverband	Grundlage eines Qualitätsmanagement-Konzeptes	Qualitätshandbuch auf Bundesebene	Feldspezifische Qualitätskriterien für die Fort-/Weiterbildung auf Bundesebene	Fachspezifische Qualitätskriterien für die Weiterbildung/Frühpädagogik auf Bundesebene
Arbeiterwohlfahrt Bundesverband (AWO)	DIN EN ISO 9001:2000	AWO-Norm-Dienstleistungen in den Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung Stand: 28.04.2006	vorhanden	nicht eruierbar *
Deutscher Caritasverband e. V. (DCV)	DIN EN ISO 9000:2000 und EFQM für Excellence	Bundesrahmenhandbuch für Qualität in der Fort- und Weiterbildung Version 2.0 /17.04.2007	vorhanden	nicht eruierbar
Deutsches Rotes Kreuz (DRK)	Ein verbindliches Qualitätsmanagementkonzept ist nicht eruierbar. Eine Orientierung an den Zertifizierungen in den Fachbereichen wird empfohlen.	nicht eruierbar	nicht eruierbar	nicht eruierbar
Diakonisches Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland (DW der EKD)	Total Quality Management und DIN EN ISO 9000	Bundesarbeitsgemeinschaft Fort- und Weiterbildung in der Diakonie / Diakonisches Institut für Qualitätsentwicklung	vorhanden	nicht eruierbar
Der Paritätische – Gesamtverband e. V.	DIN EN ISO 9001 und EFQM-Modell für Excellence	PQ GmbH – Paritätische Gesellschaft für Qualität und Management	nicht eruierbar	nicht eruierbar
Zentralwohlfahrtsstelle der Juden in Deutschland (ZWST)	nicht eruierbar	nicht eruierbar	nicht eruierbar	nicht eruierbar

Quelle: Eigene Darstellung (auf der Grundlage der Qualitätsmanagementkonzepte und Qualitätshandbüchern)

* Nicht eruierbar bedeutet: Es wurden keine Informationen zur Verfügung gestellt bzw. es konnte in den zur Verfügung gestellten Materialien nichts gefunden werden.

Zu den Autorinnen



Dr. phil. Aiga von Hippel

wiss. Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, LMU München. Studium der Pädagogik, Psychologie und Kommunikationswissenschaft an den Universitäten München und Twente. Von 2007 bis 2009 Leitung des Projekts „Kompetenzförderung von WeiterbildnerInnen“ (gefördert vom BMBF). Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Kompetenzförderung des pädagogischen Personals, pädagogische Professionsforschung, Erwachsenenbildung, Medienpädagogik.



Dr. phil. Rita Grimm

Professorin an der Hochschule Esslingen im Studiengang Bildung und Erziehung in der Kindheit, M.A. Studium der Psycholinguistik, Psychologie, Pädagogik an der LMU München, Dipl. Sozialpädagogin (FH), staatlich anerkannte Erzieherin, Zusatzqualifikation zur EFQM Assessorin. Schwerpunkte ihrer Tätigkeit sind Qualitätsmanagement, Führung, Leitung und Management in sozialen Organisationen und Erwachsenenbildung.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF



Band 7:
Stefanie Pietsch/Sonja Ziesemer/Klaus Fröhlich-Gildhoff: Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven

WiFF Studien

Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik



Band 1:
Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling: Der U3-Ausbau und seine personellen Folgen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

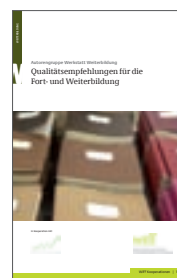
Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten



WiFF Wegweiser Weiterbildung erscheinen ab 2011.

WiFF Kooperationen

Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik



Ergebnisse der WiFF Kooperationen erscheinen ab 2011.

Bisher erschienen:

Band 6:
Barbara Zollinger: Sprachverstehen

Band 5:
Annedore Pregel: Inklusion in der Frühpädagogik

Band 4:
Anna von Behr: Kinder in den ersten drei Jahren

Band 3:
Aiga von Hippel/Rita Grimm: Qualitätsentwicklungskonzepte in der Weiterbildung Frühpädagogischer Fachkräfte

Band 2:
Gudula List: Frühpädagogik als Sprachförderung

Band 1:
Rolf Janssen: Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen

In Kürze:

Band 2:
Brigitte Rudolph: Anschlussfähigkeit der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an das Hochschulsystem – aus Sicht der Leitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen

Band 3:
Marina Mayer: Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern?

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Robert Bosch **Stiftung**



Deutsches
Jugendinstitut

Ähnlich wie im Weiterbildungsbereich allgemein, ist auch für das Feld der Fortbildung für Personal im Bereich der Frühpädagogik eine große Heterogenität der Angebote charakteristisch. In der Weiterbildung werden seit einigen Jahren verschiedene Qualitätsmanagementmodelle eingesetzt. Die Autorinnen dieser Expertise stellen dar, welche Qualitätskonzepte in der Weiterbildung diskutiert werden, welche in der Fortbildung für frühpädagogische Fachkräfte bereits eingesetzt werden und welche Diskussionspunkte aus der Weiterbildung auch gewinnbringend für die Fortbildung Frühpädagogischer Fachkräfte sein könnten.