

Qualifizierungskonzepte kriteriengeleitet auswählen

Ein Leitfaden für Träger, Leitungen, Fort- und
Weiterbildungsanbieter*innen im Kita-Bereich



2019

Nesiré Kappauf, Franziska Egert, Claudia Wirts

Zitiervorschlag: Kappauf, N., Egert, F. & Wirts, C. (2019). Qualifizierungskonzepte kriteriengeleitet auswählen. Ein Leitfaden für Träger, Leitungen, Fort- und Weiterbildungsanbieter*innen im Kita-Bereich. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar unter: www.ifp.bayern.de

Förderkennzeichen:

Evaluationsstudie BiSS-E1: BIS.00.00001.15

Evaluationsstudie BiSS-E2: BIS.00.00005.15

Gefördert vom



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Kontakt

Dr. Claudia Wirts
Staatsinstitut für Frühpädagogik
Winzererstr. 9
80797 München
claudia.wirts@ifp.bayern.de

1 Gute Weiterbildung ist wichtig

Der vorliegende Leitfaden richtet sich an Entscheidungsträger*innen im Bereich der Fort- und Weiterbildung im frühpädagogischen Praxisfeld. Zum einen soll er Trägervertreter*innen helfen, gute Fort- und Weiterbildungsangebote für ihre Mitarbeiter*innen zusammenzustellen, aber auch Einrichtungsleitungen Orientierung geben, welche Kriterien sie heranziehen können, um gute Fort- und Weiterbildungsangebote für ihr Team empfehlen zu können. Zum anderen kann der Leitfaden auch Fort- und Weiterbildner*innen eine Hilfestellung bieten, wie sie ihre Qualifizierungsangebote gestalten können.

Fort- und Weiterbildungskonzepte im frühpädagogischen Bereich sind aktuell sehr heterogen - von kurzen Workshops bis hin zu mehrjährigen Maßnahmen werden alle Formate angeboten (Baumeister & Grieser, 2011). Die Bereitschaft, eine Fort- und Weiterbildung zu besuchen, ist bei pädagogischen Fachkräften sehr hoch (Behr & Walter, 2015), wobei das Hauptmotiv für die Teilnahme in der Erweiterung beruflicher Kompetenzen liegt (Baumeister & Grieser, 2011). Jedoch sind nur wenige der angebotenen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen in Deutschland wissenschaftlich evaluiert (Egert, Eckhardt & Fukkink, 2017). Die Ergebnisse internationaler Studien weisen darauf hin, dass das Wissen, die Einstellungen sowie die Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften und deren Umsetzung im Alltag durch die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsangeboten auf positive Weise verändert werden können (z.B. Egert, 2015; Egert & Dederer, 2018; Fukkink & Lont, 2007). Die Befunde zeigen allerdings auch auf, dass es große Unterschiede zwischen den erzielten Effekten gibt und einzelne Weiterbildungsmaßnahmen keine oder sogar negative Effekte produzieren. Welche Faktoren die Wirkung von Fort- und Weiterbildung und vor allem den Transfer des Gelernten in die eigene berufliche Praxis bedingen, soll in diesem Leitfaden näher beleuchtet werden.

2 Modelle zur Weiterbildungswirkung

Im Bereich der allgemeinen betrieblichen Weiterbildung belegen einige Metaanalysen und Primärstudien aus der Lern- und Trainingstransferforschung die Bedeutung des Weiterbildungsdesigns und -inhalts, der Merkmale der Teilnehmer*innen, der Kontext- und Arbeitsbedingungen sowie forschungsmethodischer Merkmale für den Weiterbildungserfolg. Buysse, Winton und Rous (2009) haben ein Modell für den frühpädagogischen Bereich entwickelt, das zwischen Weiterbildungsdesign „how“, Weiterbildungsinhalt „what“ und Teilnehmer*innen „who“ (u.a. Fachkraft, Trainer*in, beteiligte Familien) als potenzielle Einflussfaktoren differenziert. Egert (2015) führt diese theoretischen und empirischen Annahmen in einem Logit-Modell zur Wirkung von Fort- und Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zusammen. Demnach wird der Effekt von Weiterbildungen auf die Orientierungen, das Wissen und die Kompetenzen sowie schließlich auf das pädagogische Handeln der pädagogischen Fachkräfte vom Trainingsdesign (wie), dem Trainingsinhalt (was), den Teilnehmer*innen (wer) sowie verschiedenen Kontext- und Arbeitsbedingungen beeinflusst. Inwiefern diese Effekte sichtbar gemacht werden können, hängt zudem vom forschungsmethodischen Vorgehen der Evaluationsstudien ab.

3 Erkenntnisse aus der Lern- und Trainingstransferforschung im Kontext allgemeiner betrieblicher Weiterbildungen und speziell im Feld der Frühpädagogik



Die verschiedenen Wirkungsfaktoren werden im Folgenden auf Basis der empirischen Befunde aus der Weiterbildungsforschung beleuchtet. In den letzten Jahren sind zudem einige Primärstudien sowie Metaanalysen zur Wirkung von Weiterbildungen speziell im Bereich der Frühpädagogik entstanden (Egert, & Dederer, 2018; Egert, Fukkink & Eckhardt, 2018; Fukkink & Lont, 2007; Markussen-Brown et al., 2017; Werner et al., 2016). Die Erkenntnisse in Bezug auf Weiterbildungen im Allgemeinen werden daher, sofern vorhanden, durch Ergebnisse aus der Wirkungsforschung im frühpädagogischen Feld ergänzt. Die Ergebnisse zur Wirkung von Weiterbildungen für frühpädagogische Fachkräfte sind zur besseren Abgrenzung farblich hinterlegt.

Positive Auswirkungen auf die Umsetzung des Gelernten an den Arbeitsplatz scheinen u.a. folgende Kriterien des **Trainingsdesigns (wie)** zu haben:

- **Aufgabenbezogenes Lernen in kleinen Schritten** (Alvarez, Salas & Garofano, 2004) hat einen positiven Effekt auf den Lerntransfer in den Job-Alltag.
- **Aktivierende Methoden** (wie Übungen und mentale Planungsprozesse) schneiden deutlich besser bezüglich des Lerntransfers ab, als passive Formate mit Vorträgen (Burke, 1997; Burke & Hutchins, 2007).
- **Feedback und Verhaltensmodellierung** (Alvarez, Salas & Garofano, 2004; Lee & Kahnweiler, 2000), insbesondere wenn sowohl Beispiele für negative (error-based examples) als auch positive Verhaltensweisen in die Weiterbildung eingebaut werden (Taylor, Russ-Eft & Chan, 2005), korrelieren positiv mit dem Lerntransfer.
- Die **Kombination** aus Weiterbildungen mit **Kurs- bzw. Seminarelementen** (regelmäßige Einheiten) sind effektiver als reine Kurse (Egert & Dederer, 2018; Markussen-Brown et al., 2017).
- Weiterbildungen mit **individuellen Unterstützungsformaten**, wie z.B. Coaching, sind insgesamt wirksamer als Trainings ohne diese Formate (Werner et al., 2016; Markussen-Brown et al., 2017). Auch bei weiterführenden Analysen von besonders effektiven Weiterbildungsprogrammen zeigte sich, dass individuelle Unterstützungsformate oder Videofeedback potenziell einen größeren Erklärungswert für den Weiterbildungserfolg haben (Egert, Eckhardt & Fukkink, 2017). Die Ergebnisse der BiSS-E-Studien (Wirts et al., 2019) deuten ebenfalls auf einen Vorteil von individualisierten Formaten hin. Die untersuchten Qualifizierungsformate mit festgelegtem Curriculum hatten lediglich für Teilnehmer*innen mit niedrigem Ausgangsniveau bezüglich der Interaktionskompetenz positive Effekte auf die Interaktionsqualität, die Gruppe mit hohen Startkompetenzen zeigte hingegen sogar negative Entwicklungsverläufe. Diese negativen Effekte für High-Starter ließen sich für individuelle Beratungsprozesse nicht finden (Wirts et al., 2019). Der Effekt, dass Personen mit viel Vorwissen nach einer Weiterbildung schlechter abschneiden, als davor, ist auch als "expertise reversal effect" aus anderen Studien bekannt (vgl. Kalyuga, 2007). Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass Fort- und Weiterbildung immer auch das Vorwissen und die Startkompetenzen der Teilnehmer*innen einbeziehen sollte, um für alle wirksam zu sein, was bei individualisierten Formaten (wie Feedback und Coaching) leichter gelingt.

- Die **Trainingsintensität**, also die Weiterbildungsstunden, Trainingsdauer und Frequenz, werden in der Literatur häufig als entscheidend für den Weiterbildungserfolg angeführt, wobei die Trainingsdauer an den Inhalt angepasst sein sollte (z.B. im Modell von Buysse, Winton & Rous, 2009)

Die empirische Datenlage zu Weiterbildungen im pädagogische Feld zeigt bezüglich der Trainingsintensität und -dauer keine einfachen linearen Zusammenhänge mit dem Transfererfolg (Egert, Fukkink & Eckhardt, 2018; Werner et al., 2016). Zur Verbesserung der Prozessqualität fand sich die signifikant größte Weiterbildungswirkung bei Weiterbildungen mit 45 bis 60 Stunden (Egert, Fukkink & Eckhardt, 2018).

Auch der **Trainingsinhalt (was)** hat einen Einfluss auf die Anwendung am Arbeitsplatz:

- Der **Zusammenhang zwischen Trainingsinhalt und Arbeitsfeld** muss erkennbar sein, um neu erworbenes Können auch dort anzuwenden (Burke & Hutchins, 2007). Eine höhere Relevanz des Inhalts ist besser für den Transfer an den Arbeitsplatz (Lim & Morris, 2006; Rodrigez & Gregory, 2005).
- **Gut definierte Lernziele**, insbesondere gemeinsam erarbeitete und transparente Ziele, stehen in positivem Zusammenhang mit der erworbenen Job-Performanz (Brown, 2005; Kontoghiorghes, 2001; Taylor, Russ-Eft & Chan, 2005).

Folgende **Merkmale der Teilnehmer und Teilnehmer*innen (wer)** bedingen den Transfer des Gelernten auf den Arbeitsplatz:

- **Selbstwirksamkeit** hängt mit der Performanz nach dem Training sowie der Verfestigung des Gelernten zusammen (Alvarez, Salas & Garofano, 2004; Burke & Hutchins, 2007; Colquitt, LePine & Noe, 2000).
- Kleine Korrelationen fanden sich u.a. zwischen der Motivation der Teilnehmer und Teilnehmer*innen, Kontrollüberzeugungen (locus of control), Ängstlichkeit, Wissenserwerb im Training und der gezeigten Job-Performanz nach der Weiterbildung (Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010; Colquitt, LePine & Noe, 2000).

Eine Vielzahl an empirischen Ergebnissen aus der Trainingstransferforschung untermauert zudem den Einfluss von **Kontext- und Arbeitsbedingungen** auf den Weiterbildungserfolg (Alvarez, Salas & Garofano, 2004; Blume et al., 2010; Colquitt, LePine & Noe, 2000):

- Ein **positives Arbeitsklima** unterstützt den Weiterbildungserfolg.
- **Unterstützung durch den Vorgesetzten/die Vorgesetzte als auch Kollegen und Kolleg*innen** hilft dabei, neu erworbene Handlungskompetenz am Arbeitsplatz anzuwenden.
- Lernende, die sich **mit dem Arbeitgeber identifizieren und betrieblich engagiert sind**, zeigen eine häufigere Anwendung des im Training gelernten Verhaltens im Arbeitskontext.
- Eine **systematische Karriereplanung** mit festgelegten Karrierezielen steht in Zusammenhang mit der Job-Performanz nach der beruflichen Weiterbildung.

4 Feedback – aber richtig!



Der Einsatz von Feedback kann viele der genannten Kriterien für eine effektive Fort- und Weiterbildung berücksichtigen und zeigt eine hohe Effektivität im Weiterbildungskontext. Feedback wird hier als „bewusste Rückmeldung von Informationen an eine Person zu ihrem vorherigen Verhalten“ (Müller & Ditton, 2014, S. 15) verstanden. Basierend auf den empirischen Erkenntnissen zur Feedbackwirkung (u.a. Bangert-Drowns, Kulik, Kulik & Morgan, 1991; Kluger und DeNisi, 1996; Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 1999) können folgende Kriterien für die Gestaltung effektiven Feedbacks in Anlehnung an Kappauf (2018a) abgeleitet werden:

- Die Ziele bzw. Erfolgskriterien für das erwünschte Verhalten müssen klar kommuniziert und die Lernenden über das beobachtete Verhalten informiert werden.
- Das Feedback sollte sich auf ein sachliches (z.B. Kompetenzprofil) oder individuelles Kriterium (z.B. Lernfortschritt) beziehen und nicht auf einen sozialen Vergleich abzielen.
- Wichtig ist es, der lernenden Person konkrete Hinweise zu geben, oder gemeinsam mit ihr zu erarbeiten, wie das eigene Verhalten positiv verändert werden kann.
- Der Feedbackinhalt sollte nicht die lernende Person fokussieren (z.B. durch allgemeines Lob), sondern das konkrete Verhalten in Bezug auf eine Aufgabe.
- Das Feedback sollte zielbezogen aufbereitet sein (z.B. Umsetzung spezieller sprachlicher Modellierungsstrategien in verschiedenen Alltagssituationen). Die Formulierung von Zielen am Ende des Feedbacks kann den Transfer unterstützen.
- Die Feedbacknachricht sollte so objektiv und neutral wie möglich übermittelt werden, um personale Einflüsse des Feedbackgebers zu minimieren.
- Der Einsatz von Audio- und Videoelementen kann eine wertvolle Unterstützung für das Feedback sein, da so sehr praxisnah das eigene Verhalten reflektiert werden kann.

Ein konkretes Umsetzungskonzept für Feedback im frühpädagogischen Kontext findet sich bei Kappauf (2018b).



5 Kriterien für die Auswahl geeigneter Qualifizierungsformate und Bereitstellung guter Rahmenbedingungen für den Transfererfolg



5.1 Welche Weiterbildungen versprechen gute Transfereffekte?

Folgende Kriterien können bei der Auswahl von Weiterbildungsformaten helfen, die das Potenzial haben, das Handeln der Fachkräfte im Alltag positiv zu verändern:

- **Konkrete Ziele für die Umsetzung werden vereinbart:** Werden konkrete Umsetzungsziele mit den Teilnehmer*innen vereinbart, damit diesen klar ist, an was sie den Umsetzungserfolg erkennen können?
- **Praxisrelevanz:** Bezieht die Qualifizierung individuelle Ziele der Fachkräfte ein und arbeitet viel mit Beispielen aus der Kita-Praxis (möglichst nah am Alltag der Fachkräfte - im Idealfall individuelle Unterstützung, z.B. durch Feedback oder Coaching)?
- **Die Umsetzung der Ziele wird begleitet:** Werden gemeinsam Praxisaufgaben besprochen oder Kolleg*innen mit gegenseitigem Feedback beauftragt, um den Praxistransfer zu unterstützen?
- **Längerfristige Weiterbildungen mit Praxisphasen** (statt 1-tägiger Input-Fortbildung): Gewährleistet die Weiterbildung, dass das Gelernte in der Praxis über einen längeren Zeitraum erprobt und gemeinsam reflektiert werden kann und motiviert und unterstützt so die Umsetzung?
- **Weiterbildung für das ganze Team** (statt Einzelfortbildungen): Wenn das Thema für die Einrichtung nachhaltig implementiert werden soll, gelingt das leichter, wenn das ganze Team das Wissen hat. So geht beim Wechsel einer Kollegin auch das Wissen für die Einrichtung nicht verloren.

Um den Transfer in die eigene Praxis zu unterstützen, sollten die Fort- und Weiterbildungsformate demnach möglichst zielspezifisch, praxisnah und individualisiert ausgelegt sein, die Lernenden aktiv einbeziehen und längerfristig die Umsetzung der festgelegten Ziele begleiten.

Zudem sollte bei der Auswahl der Formate zwischen verschiedenen Qualifizierungszielen differenziert werden. Dabei gelten die oben genannten Kriterien v.a. für die Veränderung von Verhalten und Einstellungen (Interaktionen, Gestaltung von Alltagsaktivitäten, Einstellungsveränderungen), während weniger komplexe Lerninhalte (z.B. Wie funktioniert das neue PC-Programm? Wie setze ich eine bessere Raumgestaltung um?) auch in kurzen Inputfortbildungen gelernt werden können. Aber auch bei diesen weniger komplexen Themen begünstigen praxisnahe Inhalte und Zielvereinbarungen sowie Fortbildungen für das ganze Team den Transfererfolg.

5.2 Welche Rahmenbedingungen braucht ein guter Transfer in die Praxis?

Erworbene Kompetenzen werden zudem im Arbeitskontext nicht angewendet, wenn die Motivation zu gering oder die Umsetzungsbedingungen nicht förderlich sind. Der Transfer kann daher konkret durch folgende Maßnahmen bzw. die Bereitstellung von Bedingungen begünstigt werden (vgl. Alvarez, Salas & Garofano, 2004; Blume et al., 2010; Burke & Hutchins, 2007; Colquitt, LePine & Noe, 2000):

- **Begeisterung für die Inhalte:** Positiv evaluierte Fort- und Weiterbildungen auswählen, Interessen der Mitarbeiter*innen bei der Auswahl einbeziehen.
- **Unterstützung durch Kolleg*innen und Leitung:** Interesse der Leitung für die Inhalte, Fort- und Weiterbildung für das ganze Team oder die Weitergabe der Inhalte an das Team ermöglichen (z.B. im Team berichten, in Team gemeinsam konkrete Ziele setzen).
- **Für eine gute Arbeitsatmosphäre sorgen**, um den Fachkräften gute Bedingungen zu bieten, neu Gelerntes zu erproben und im Team zu reflektieren.
- **Fort- und Weiterbildungen** nicht nur zur persönlichen Weiterentwicklung, sondern **auch für neue Aufgabenübernahme nutzen** (z.B. Integrationsfachkraft, Sprachförderkraft, Beauftragte für Beobachtung und Dokumentation etc.), die dann auch entsprechend honoriert werden (Zulagen, zusätzliche Vorbereitungszeit, Aufstiegschancen, Vertretung der Kita nach außen, spezifische Rollenzuweisung im Team (Spezialistin für...) etc.).

6 Fazit

Nicht jede Fort- und Weiterbildung hat automatisch positive Wirkung auf die Praxis. Daher ist es insbesondere für komplexere Qualifizierungsinhalte wichtig, auch wirklich die passenden Fort- und Weiterbildungsformate auszuwählen und darauf zu achten, dass gute Rahmenbedingungen für den Transfer in die Praxis geschaffen werden. Die oben dargestellten Forschungsergebnisse können eine Orientierung geben, welche Qualitätskriterien für Fort- und Weiterbildungen man bei der Auswahl einbeziehen kann und welche Rahmenbedingungen den Fachkräften helfen, die Inhalte auch langfristig gut umsetzen zu können. Hierbei sollte berücksichtigt werden, dass einige Befunde aus dem allgemeinen Weiterbildungskontext stammen und es für eine gesicherte Übertragbarkeit auf die Frühpädagogik weiterer Forschung in diesem Handlungsfeld bedarf.

Eine ausführliche Darstellung des Forschungsstandes zur Wirksamkeit von Weiterbildungen findet sich bei Egert und Kappauf (2019).

Literatur

- Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review*, 3(4), 385-416.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.
- Bangert-Drowns, R., Kulik, C.-L. C., Kulik, J. & Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213–238.
- Baumeister, K., & Grieser, A. (2011). *Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 10. Verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Baumeister_Grieser_pdf.pdf
- Beher, K., & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen - Zehn Antworten*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 15. Verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie_BeherWalter.pdf
- Blume, B. D., Ford, K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105.
- Brown, T. (2005). Effectiveness of distal and proximal goals as transfer of training intervention: A field experiment. *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 369–387.
- Burke, L. A. (1997). Improving positive transfer: A test of relapse prevention training on transfer outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 115-128.
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *American Journal of Public Health*, 6(3), 263-296.
- Buysse, V., Winton, P. J., & Rous, B. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education* 28(4), 235-243.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678–707.
- Dahling, J. J. & Ruppel, C. L. (2016). Learning goal orientation buffers the effects of negative normative feedback on test self-efficacy and reattempt interest. *Learning and Individual Differences*, 50, 296–301.
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes*. Doctoral dissertation. University of Bamberg Press. Verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/45682>
- Egert, F. & Dederer, V. (2018). *Metaanalyse zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Verfügbar unter: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/metaanalyse_interaktionsqualität_egert_dederer_2018_final.pdf
- Egert, F., Eckhardt, A., & Fukkink, R. G. (2017). Zentrale Wirkmechanismen von effektiven Weiterbildungen zur Steigerung der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen. Ein narrativer Review. *Frühe Bildung*, 6(2), 58–66.
- Egert, F., Fukkink, R., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433.
- Egert, F. & Kappauf, N. (2019). Wirksamkeit von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte – ein schwieriges Unterfangen? *Pädagogische Rundschau*, 73(2), 139-154.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J. (1999). *Influences on student learning* (University of Auckland, Hrsg.). Verfügbar unter <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/influences-on-student-learning.pdf>

- Kappauf, N. (2018a). Interaktionsverhalten von frühpädagogischen Fachkräften – Qualitätsentwicklung durch online-basiertes Videofeedback. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Kappauf, N. (2018b). Fachlich fit mit Videofeedback – Sprachliches Interaktionsverhalten in der Kita reflektieren (unter Mitarbeit von S. Fischer und C. Wirts). München: Staatinstitut für Frühpädagogik. Verfügbar unter: www.fachlich-fit.de
- Kluger, A. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Kontoghiorghes, C. (2001). Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology – A US case study. *International Journal of Training and Development*, 5(4), 248–260.
- Lee, C. D., & Kahnweiler, W. M. (2000). The effect of a mastery learning technique on the performance of a transfer of training task. *Performance Improvement Quarterly*, 13(3), 125–139.
- Lim, D. H., & Morris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Resource Development Quarterly*, 17(1), 85–115.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Hojen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115.
- Müller, A. & Ditton, H. (2014). Feedback: Begriff, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S.11–28). Münster: Waxmann.
- Rodriguez, C. M., & Gregory, S. (2005). Qualitative study of transfer of training of student employees in a service industry. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 29(1), 42–66.
- Slavin, R. E. (2008). Perspectives on evidence-based research in education. What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5–14.
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 692–709.
- Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J., & van IJzendoorn, M. H. (2016). Do intervention programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Prevention Science*, 17, 259–273.
- Wirts, C., Cordes, A.-K., Egert, F., Fischer, S., Kappauf, N., Radan, J., Quehenberger, J., Danay, E., Becker-Stoll, F. (2018). Zwischenbericht zu den formativen und summativen Evaluationen (BiSS-E1 und BiSS-E2) der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Online verfügbar unter: <https://ifp.bayern.de/projekte/qualitaet/biss-e.php>
- Wollenschläger, M., Möller, J. & Harms, U. (2011). Effekte kompetenzieller Rückmeldung beim wissenschaftlichen Denken. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(3), 197–202.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Verfügbar unter: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf