

**Forschungsinformierte Praxis im Lehramtsstudium: Forschungssynthesen als epistemisches
Bezugsmaterial für professionelle Transferkompetenz**

Steven Beyer*, Pia Sander & Michael Kerres

Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Lehrstuhl für Mediendidaktik und
Wissensmanagement | Learning Lab

Steven Beyer <https://orcid.org/0000-0002-2644-2531>

Pia Sander <https://orcid.org/0000-0001-8717-537X>

Michael Kerres <https://orcid.org/0000-0002-7419-3023>

*Corresponding Author: steven.beyer@uni-due.de

Zitationsvorschlag:

Beyer, S., Sander, P. & Kerres, M. (2026). Forschungsinformierte Praxis im Lehramtsstudium: Forschungssynthesen als epistemisches Bezugsmaterial für professionelle Transferkompetenz. In K. Scheiter, D. Richter & T. Mutschler (Hrsg.), Perspektiven auf Transfer in einer Kultur der Digitalität (S. 453-467). Waxmann.

Förderhinweis:

Die dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Forschungsarbeit ist Teil des Metavorhabens „Digitalisierung im Bildungsbereich - digi-ebf II“ und wurde vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) gefördert (FKZ: 01JD2300A).

Forschungsinformierte Praxis im Lehramtsstudium: Forschungssynthesen als epistemisches Bezugsmaterial für professionelle Transferkompetenz

Abstract: Dieser Beitrag untersucht, wie Lehramtsstudierende digitalisierungsbezogene Forschungssynthesen rezipieren und für Planungsüberlegungen nutzen. Auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse von Portfolios (n = 14) zeigt sich, dass Studierende Synthesen vorrangig als epistemisches Bezugsmaterial nutzen, das Orientierung ermöglicht, ohne Praxis zu determinieren. Transfer erweist sich als interpretativer Relationierungsprozess, in dem Forschungswissen selektiv auf lokale Bedingungen bezogen wird. Die Befunde stützen postulierte Potenziale von Synthesen empirisch und zeigen, dass Digitalisierung eine eigenständige Transferbedingung darstellt. Implikationen für die Gestaltung forschungsbasierter Angebote in der Lehrkräftebildung werden diskutiert.

Keywords: Forschungsinformierte Praxis, Meta-Reflexivität, Forschungssynthesen, Lehrkräftebildung, Digitalisierung

1. Einführung

Der Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Bildungspraxis wird gegenwärtig hohe Bedeutung zugeschrieben (Bauer & Kollar, 2023). Gleichwohl zeigt sich, dass Forschungswissen nicht unmittelbar in pädagogisches Handeln überführt wird oder werden kann (Gorard et al., 2020), sondern im Kontext konkreter Handlungssituationen interpretiert, eingeordnet und mit anderen Wissensformen relationiert werden sollte (Cramer, 2025).

Im Kontext der Forschungsnutzung sind Forschungssynthesen von besonderem Interesse. Darunter werden Übersichtsarbeiten verstanden, die vorhandene Forschungsbefunde nach wissenschaftlichen Kriterien systematisch zusammenführen, etwa in Form von Systematic Reviews, Critical Reviews oder Meta-Analysen (Newman & Gough, 2020). Die Bündelung von Einzelstudien stellt damit insbesondere in dynamischen und heterogenen Themenfeldern eine strukturierende Grundlage, um wissenschaftliche Perspektiven auf pädagogische Fragestellungen zugänglich zu machen (Heinemann et al., 2023). Dies gilt in besonderer Weise für digital geprägte Bildungskontexte, womit Lehr- und Lernumgebungen gemeint sind, in denen digitale Medien sowohl Gegenstand als auch Werkzeug des Unterrichts sind. Sie sind durch Wissenspluralität sowie stetig wandelnde Anforderungen gekennzeichnet, weshalb Bildungspraktiker:innen ein erhöhtes Bedürfnis nach Orientierung aufweisen (Kerres & Klar, 2025).

Damit Forschungssynthesen im Berufsalltag von Lehrkräften genutzt werden können, müssen entsprechende Formen des Umgangs mit Forschungswissen bereits in der ersten Phase der

Lehrkräftebildung angebahnt werden (McCartney et al., 2018; Voss et al., 2020). Das Lehramtsstudium bietet hierfür einen zentralen Kontext, da es Studierenden ermöglicht, wissenschaftliche Befunde zu erschließen, diese mit unterschiedlichen Perspektiven auf schulische Praxis in Beziehung zu setzen und daraus professionelle Deutungen zu entwickeln (Cramer, 2025). Studienbezogene Planungsaufgaben¹ für den Unterricht (König et al., 2020) bieten dabei Gelegenheit solche Deutungen zu erproben und sichtbar zu machen.

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag anhand eines Masterseminars: (FF1) *Welche Bedeutung schreiben Lehramtsstudierende digitalisierungsbezogenen Forschungssynthesen im Hinblick auf zukünftige schulische Handlungssituationen zu?* und (FF2) *Welche Formen des Umgangs mit Forschungssynthesen werden in studienbezogenen Planungsartefakten erkennbar?*

2. Nutzung von Forschungswissen

Die Nutzung von Forschungswissen, also die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen anstatt der Erhebung und Auswertung eigener Daten, wird unter dem Begriff des *Engagement with Research* zusammengefasst (Borg, 2010; Groß Ophoff et al., 2025). Unterschieden werden kann dabei nach Weiss (1998) zwischen *Instrumental Use*, *Conceptual Use* sowie *Symbolic Use* (Groß Ophoff et al., 2025; Lysenko et al., 2014).

Instrumental Use beschreibt eine Nutzungsvariante, bei der Forschungswissen direkt und ohne Modifikation in die Entscheidungsfindung von Lehrkräften einfließt (Lysenko et al., 2014; Weiss, 1998). Weiss (1998) betont, dass diese direkte Anwendung am ehesten erfolgt, wenn Befunde praktisch gut umsetzbar sind und das Handlungsumfeld weitestgehend stabil ist. So könnte eine Lehrkraft einen Vorschlag für ein digitales Tool aus einer Synthese direkt in die Unterrichtsplanung übernehmen.

Conceptual Use beschreibt einen indirekten Einfluss auf Praxis durch Veränderungen im Verständnis oder Denken einer Lehrkraft (Lysenko et al., 2014; Weiss, 1998). Diese Form der Auseinandersetzung mit Forschung tritt typischerweise dann auf, wenn eine direkte Anwendung durch ungünstige Rahmenbedingungen erschwert wird (Weiss, 1998). Beispielsweise könnte eine Lehrkraft ein Verständnis für effektive unterrichtliche Technologieintegration entwickeln, selbst wenn keine angemessene Ausstattung vorhanden ist.

Im Zusammenhang mit *Symbolic Use* wird Forschungswissen eingesetzt, um bereits getroffene Entscheidungen zu rechtfertigen oder Handlungen zu unterstützen (Lysenko et al., 2014; Weiss, 1998), zum

¹ 2-3-seitige Verschriftlichung von Überlegungen zur Planung von Unterrichtsaktivitäten; kein ausgearbeiteter Unterrichtsentwurf.

Beispiel um den Einsatz eines digitalen Tools gegenüber Eltern oder Kolleg:innen zu begründen. In diesem Fall dient es als Mittel der Überzeugung (Weiss, 1998).

In Bezug auf das Zusammenwirken dieser Formen argumentieren Lysenko et al. (2014), dass die Auseinandersetzung mit Forschung durch mindestens einen spezifischen Zweck motiviert wird, wobei *Conceptual Use* häufig als Voraussetzung für direkte praktische Anwendungen oder den strategischen Einsatz von Forschungswissen fungiert.

3. Meta-Reflexivität als Perspektive auf Umgang mit Forschungswissen

Die genannten Nutzungsformen beschreiben, was mit Forschungswissen geschieht, lassen jedoch offen, wie der interpretierende Verarbeitungsprozess zu verstehen ist, der Transfer überhaupt erst ermöglicht. Eine professionstheoretische Perspektive, die diesen Prozess in den Blick nimmt, ist der Ansatz der *Meta-Reflexivität*. Dieses in der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung entwickelte Konzept (Groß Ophoff & Hartmann, 2023) beschreibt die Fähigkeit, unterschiedliche theoretische und empirische Perspektiven auf pädagogische Praxis zu verorten, kritisch zu prüfen und zueinander in Beziehung zu setzen, um daraus konsistente Deutungen komplexer Situationen sowie darauf aufbauender situationsadäquater Handlungsoptionen zu entwickeln (vgl. Cramer, 2025, S. 255).

Zentral ist dabei die Annahme, dass kein direkter Transfer zwischen Forschungswissen und schulischer Anwendung stattfindet, sodass Forschungsergebnisse stets interpretiert und angepasst an die jeweilige schulische Situation übertragen werden müssen. Forschungswissen liefert Cramer (2025) zufolge vielmehr Referenzpunkte für professionelle Deutungen, die in konkreten Handlungssituationen situativ und unter Bedingungen von Ungewissheit hergestellt werden. Professionelles Handeln basiert damit auf der relationierenden Verarbeitung multipler Perspektiven (Cramer, 2025).

Meta-reflexive Professionalität wird insbesondere unter Bedingungen von Komplexität, Fragmentierung und Unsicherheit relevant, wie sie für Bildungskontexte charakteristisch sind (Cramer, 2025). Der Umgang mit Forschungswissen zielt in diesem Verständnis auf die Entwicklung exemplarisch-typisierender Deutungen, die als Orientierung für situative Entscheidungen dienen können (Cramer, 2025).

4. Forschungssynthesen als epistemisches Bezugsmaterial

Vor dem Hintergrund der in der Literatur beschriebenen Potenziale forschungsinformierter Praxis sowie der damit verbundenen Herausforderungen werden unterschiedliche Förderansätze zur Nutzung von Forschungswissen diskutiert (Rycroft-Smith & Stylianides, 2022). Ein Ansatz zielt auf die verstärkte Rezeption und Nutzung von *Forschungssynthesen* (Voss et al., 2020).

Forschungssynthesen sind Übersichtsarbeiten, z.B. Systematic Reviews oder Meta-Analysen, die vorhandene empirische Befunde und theoretische Perspektiven entlang expliziter Ein- und

Ausschlusskriterien bündeln (Newman & Gough, 2020). Dadurch stellen sie verdichtetes Orientierungswissen bereit, das einen Überblick über den Forschungsstand ermöglicht und eine robustere Einschätzung der Generalisierbarkeit von Befunden unterstützt (Wilmers, 2024). Ihre Funktion liegt weniger in der Bereitstellung direkt umsetzbarer Handlungsanweisungen als in der Strukturierung wissenschaftlicher Perspektiven auf pädagogische Fragestellungen (Kerres et al., 2022).

Die gebündelte Darstellung in Forschungssynthesen erleichtert Lehramtsstudierenden sowie Lehrkräften den Zugang zu wissenschaftlichen Befunden und unterstützen dadurch deren Auseinandersetzung mit Forschung (Voss et al., 2020). Im Kontext der Lehrkräftebildung können Forschungssynthesen als *epistemisches Bezugsmaterial* verstanden werden, also als ein Material, an dem Studierende wissenschaftliche Perspektiven rekonstruieren, relationieren und reflexiv auf Handlungssituationen beziehen (Borg, 2010; Cramer, 2025). Dies gilt in besonderer Weise für die Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf das Unterrichten in und mit digitalen Medien, da Synthesen in diesem dynamischen und unübersichtlichen Feld Orientierung bieten können.

Zugleich ist der Zugang zu Forschungswissen über Forschungssynthesen nicht voraussetzungslos. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass verdichtete Formate zwar einen schnellen Überblick über Befunde ermöglichen, jedoch epistemische Anforderungen an deren angemessene Rezeption stellen (Cramer et al., 2025; Voss et al., 2020). Insbesondere kann die notwendige Aggregation und Abstraktion dazu führen, dass Kontextbedingungen, methodische Voraussetzungen und Geltungsgrenzen von Forschung nur eingeschränkt sichtbar werden. Dies birgt das Risiko vereinfachender oder absolutistischer Lesarten sowie eines selektiven Transfers auf situatives Handeln (Cramer et al., 2025).

Bislang liegen jedoch nur begrenzte empirische Erkenntnisse darüber vor, wie Lehramtsstudierende Forschungssynthesen tatsächlich verarbeiten und welche Formen der Auseinandersetzung dabei sichtbar werden (Gorard et al., 2020). Studienbezogene Planungsaufgaben stellen in diesem Zusammenhang einen Beobachtungsort dar, da in ihnen die Bezugnahme auf Forschungswissen und dessen Übertragung auf schulische Handlungssituationen sichtbar wird.

5. Methodisches Vorgehen

5.1 Untersuchungsmaterial

Als Untersuchungsmaterial diente ein Critical Review von Leber et al. (2023) zur Rolle digitaler Medien bei der Förderung von Informationskompetenz. Critical Reviews zählen zur Familie der *Traditional Reviews* und zeichnen sich durch ihren konzeptionellen Charakter aus: sie erschließen ein Themenfeld systematisch und ordnen diese kritisch ein, ohne eine formale Qualitätsbewertung vorzunehmen (Grant & Booth, 2009). Sie eignen sich besonders für das dynamische und interdisziplinäre Feld der digitalen

Bildung, da ihr narratives Format eine zeitnahe Einordnung heterogener Befunde ermöglicht (Wilmers, 2024).

Die Auswahl der Synthese begründet sich inhaltlich durch die fächerübergreifende Relevanz von Informationskompetenz. Die zentralen Teilkompetenzen, Suchen, Prüfen, Wissen, Darstellen und Weitergeben sind für nahezu alle Unterrichtsfächer bedeutsam und explizit für alle Schulstufen ausformuliert (Klingenberg, 2016), was sie für ein fächerübergreifendes Seminar im Grundschullehramt relevant macht. Darüber hinaus verbindet die Synthese für den Untersuchungskontext zwei zentrale Perspektiven, da sie sich mit dem Lernen mit sowie in digitalen Medien auseinandersetzt. Leber et al. (2023) fokussieren dabei insbesondere die Teilkompetenz des Prüfens, also die Fähigkeit, Informationen kritisch zu bewerten und hinsichtlich ihrer Verlässlichkeit einzuordnen. Die 22 zwischen 2018 und 2023 einbezogenen Studien beziehen sich überwiegend auf die Sekundarstufe I, wobei die Förderung von Informationskompetenz bereits im Grundschulalter als bedeutsam hervorgehoben wird (Eickelmann, 2017). Die deutschsprachige, narrativ angelegte Darstellung begünstigt außerdem Zugänglichkeit.

5.2 Untersuchungskontext

Die Studie war in einem forschungsbasierten², fachunabhängigen Masterseminar im Grundschullehramt an einer deutschen Universität verortet. Das einsemestrige Seminar zielte auf die Auseinandersetzung mit Forschungswissen aus Forschungssynthesen sowie auf dessen Bezugnahme auf mögliche Unterrichtssituationen. Nach einer Einführungssitzung in die Grundlagen von Forschungssynthesen folgte die Lektüre der Synthese von Leber et al. (2023), zu deren Strukturierung und zur Überprüfung des Leseverständnis optionale reflektierende Leitfragen zu Forschungsfrage, theoretischer Rahmung, Methodik und Ergebnisse nach Afdal und Spernes (2018) angeboten wurden. Im Anschluss wurden Verständnisfragen geklärt. In den folgenden Seminarsitzungen dokumentierten die Studierenden ihre Auseinandersetzung in einem unbenotetem Portfolio, das zwei Teile umfasste und am Ende des Semesters freiwillig für Forschungszwecke zur Verfügung gestellt werden konnte: Im ersten Teil bearbeiteten sie offene Reflexionsfragen zur wahrgenommenen Relevanz der Synthese und ihrer möglichen Bedeutung für die spätere Berufspraxis. Im zweiten Teil bearbeiteten sie eine Planungsaufgabe, als Planungsaufgabe, in der sie begründen sollten, wie eine analoge Unterrichtsaufgabe zur Beurteilung von Informationen in einem Zeitungsartikel durch den Einsatz digitaler Medien erweitert werden kann. Als Ausgangspunkt dienten

² *Forschungsbasierte* Angebote fokussieren auf die Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen, während *forschungsorientierte* Angebote anwendungsbezogen auf Forschungsmethoden fokussieren (u.a. Groß Ophoff et al., 2025).

verschiedene Aktivitäten zum Lernen mit und über Zeitungen (z.B. Herget & Scholz, 2018), die zuvor gemeinsam analysiert worden waren.

5.3 Stichprobe

An der Untersuchung nahmen 14 Lehramtsstudierende des zweiten Mastersemesters für das Grundschullehramt teil, die verschiedene Fächerkombinationen für die Klasse 1-6 studierten. Die Stichprobe war überwiegend weiblich (79 % weiblich, 21 % männlich) und im Mittel 30,57 Jahre alt ($SD = 7,75$; $Min = 22$; $Max = 46$). Die praktische Unterrichtserfahrung als Nebentätigkeit lag im Mittel bei 0,86 Jahren ($SD = 1,30$; $Min = 0$; $Max = 4$).

Die Auseinandersetzung mit Forschung ist voraussetzungsreich und forschungsbezogene Lerngelegenheiten nicht systematisch in der Lehrkräftebildung verankert. Daher wurden zur Einordnung der Ausgangslage Lerngelegenheiten in Lehrveranstaltungen zur Integration digitaler Medien im Unterricht (Single-Item, 5-stufige Skala) und forschungsbezogene Überzeugungen (Kunter et al., 2017; 6 Items; 4-stufige Skala) erhoben. Die Studierenden berichteten wenige Lerngelegenheiten ($M = 1,07$; $SD = 0,73$; $Min = 0$; $Max = 2$) sowie moderate forschungsbezogene Überzeugungen ($M = 3,31$; $SD = 0,26$).

5.5 Datenauswertung

Die Portfolios wurden mittels *qualitativer Inhaltsanalyse* ausgewertet (Schreier, 2012). Ziel war es, (a) Bedeutungszuschreibungen zur Forschungssynthese im Hinblick auf zukünftige schulische Handlungssituationen zu strukturieren (FF1) und (b) in den Planungsaufgaben sichtbare Formen des Transfers durch reflektierte Anwendung und Bezugnahme auf Syntheseinhalte zu identifizieren (FF2).

Für FF1 wurden deduktiv die drei Formen der Nutzung von Forschungswissen herangezogen (Weiss, 1998; Lysenko et al., 2014). Unterkategorien wurden induktiv entwickelt (u.a. inhaltsbezogene Verweise auf die Synthese, kritische Auseinandersetzung). Das vollständige Kategoriensystem ist in Tabelle 1 dargestellt. Zusätzlich wurden induktiv Kategorien zur wahrgenommenen Zielgruppe der Synthese ergänzt.

Tabelle 1. Kategoriensystem zu Forschungsfrage 1

Kategorie	Beschreibung
<i>Instrumental Use</i>	Aussagen, in denen LS eine unmittelbare Nutzung des Reviews beschreiben.
<i>Conceptual Use</i>	
Veränderung des Verständnisses von IK	Aussagen, in denen LS eine durch das Review angestoßene Erweiterung, Differenzierung oder Neuordnung ihres Verständnisses von IK beschreiben.

Reflexive Einschätzungen zu digitalen Medien	Aussagen, in denen LS eine durch das Review informierte Auseinandersetzung mit Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen digitaler Medien vornehmen.
Selbstpositionierung zu prof. Kompetenzanforderungen	Aussagen, in denen LS eine durch das Review ausgelöste Reflexion eigener (zu entwickelnder) professioneller Kompetenzen beschreiben.
Kritische Auseinandersetzung	Aussagen, in denen LS das Review hinsichtlich seiner Reichweite, Voraussetzungen, Perspektiven, Übertragbarkeit oder Aussagekraft kritisch bewerten.
<i>Symbolic Use</i>	
Notwendigkeit von IK	Aussagen, in denen LS unter Bezugnahme auf das Review die Bedeutung oder Notwendigkeit der Förderung von IK in schulischen Kontexten hervorheben oder begründen.
Entscheidungshilfe für Medienauswahl	Aussagen, in denen LS das Review zur Begründung oder Legitimation von Entscheidungen über Auswahl, Einsatz oder Gestaltung digitaler Ressourcen heranziehen.
Hinweise auf förderliche Unterrichtsgestaltung	Aussagen, in denen LS unter Bezugnahme auf das Review Vorstellungen wirksamer Unterrichtsgestaltung im Kontext von IK entwickeln oder begründen.
Kritische Auseinandersetzung	Aussagen, in denen LS die Rolle des Reviews für die Begründung oder Orientierung schulischer Praxis kritisch hinterfragen.
<i>Überzeugungen zu Forschung</i>	Aussagen, die grundlegende Orientierungen von LS gegenüber Forschung und Forschungswissen erkennen lassen.
<i>Zielgruppe der Synthese</i>	Aussagen, in denen LS die wahrgenommene adressierte Zielgruppe des Reviews (z.B. Lehrkräfte, Forschende, politische Akteure) benennen.

Anmerkung. IK = Informationskompetenz; LS = Lehramtsstudierende.

Alternativtext: Zweispaltige Tabelle mit den Kodierkategorien für FF1 (Nutzungsvarianten, Überzeugung, Zielgruppe) und deren Beschreibung.

Für FF2 wurden Kategorien van Ingen et al. (2016) adaptiert, die im Kontext einer Studie zur Frage entwickelt wurden, wie Lehramtsstudierende Forschungswissen in schriftliche Unterrichtsplanungen übersetzen. Übernommen wurden die Kategorien zur Klarheit der Planungsarstellung, Bezug zu Forschungsergebnissen und Berücksichtigung lokaler Bedingungen. Zur differenzierten Analyse der Integration inhaltlicher Aspekte wurde zudem das TPACK-Modell als Bezugsrahmen verwendet (Mishra & Koehler, 2006).

Tabelle 2. Kategoriensystem zu Forschungsfrage 2

Kategorie	Beschreibung
<i>Klarheit der Darstellung/ Begründung der Planungsdarstellung</i>	Die Kategorie erfasst, wie präzise und eindeutig die LS ihre Überlegungen zur Planungsaufgabe darstellen und begründen.
<i>Bezug zu Inhalten der Forschungssynthesen</i>	
Technologische Aspekte	Aussagen zu technischen Funktionen, zur Bedienung sowie zu weiteren Merkmalen digitaler Medien.

Lerngegenstandsbezogene Aspekte	Aussagen, die sich spezifisch auf den Lerngegenstand Informationskompetenz beziehen, z. B. auf Teilkompetenzen.
Allgemein pädagogische Aspekte	Aussagen zu allgemein-pädagogischen Überlegungen, z.B. zu Klassenführung oder Motivation.
(Fach)Didaktische Aspekte	Aussagen, die sich auf Überlegungen zur Vermittlung von Informationskompetenz im Unterricht beziehen.
Technologisch-pädagogische Aspekte	Aussagen dazu, welche Technologien in Bildungskontexten fachübergreifend sinnvoll eingesetzt werden können.
Technologisch-lerngegenstandsbezogene Aspekte	Aussagen, die die Verknüpfung technologischer Aspekte mit lerngegenstandsbezogenen Aspekten thematisieren.
Technologisch-(fach)didaktische Aspekte	Aussagen, die darauf eingehen, wie Lehrkräfte Technologien einsetzen, um spezifische Ziele im Kontext von Informationskompetenz zu erreichen.
<i>Berücksichtigung von Ergebnissen der Forschungssynthese</i>	Aussagen, wenn LS zu Ergebnissen aus der Forschungssynthese in ihrer Planung Bezug nehmen.
<i>Berücksichtigung lokaler Bedingungen</i>	Aussagen zur Adaptation an antizipierte lokale Bedingungen im Unterrichtskontext.

Anmerkung. LS = Lehramtsstudierende.

Alternativtext: Zweispartige Tabelle mit den Kodierkategorien für FF2 (Darstellung, Bezugnahme, Bedingungen) und deren Beschreibung.

Die beiden Kategoriensysteme wurden zunächst an einem Viertel des Materials von zwei Kodierenden unabhängig erprobt und anschließend gemeinsam überarbeitet. Darauf aufbauend wurden Kodieranweisungen erstellt. Die vollständige Kodierung erfolgte anschließend in MaxQDA. Zur initialen Einschätzung der Intercoder-Übereinstimmung wurde Kappa nach Brennan & Prediger (1981) berechnet. Für eine Übereinstimmung von mindestens 90 % der kodierten Segmente wurden Werte von $K_n = .75$ (FF1) und $K_n = .85$ (FF2) erreicht. In einem konsensuellen Verfahren wurden nachfolgend alle Abweichungen in Kodierdiskussionen geeint oder von der weiteren Auswertung ausgeschlossen (O'Connor & Joffe, 2020; Schreier, 2012).

6. Ergebnisse

6.1 Bedeutungszuschreibungen gegenüber der Forschungssynthese

Die Analyse der reflexiven Portfolioanteile zeigt, dass die Studierenden der rezipierten Forschungssynthese überwiegend eine Bedeutung im Sinne *Conceptual Use* zuschreiben. Die Synthese wurde vor allem als Material beschrieben, das es ermöglicht das eigene Verständnis digital geprägter Bildungsprozesse zu erweitern und zentrale fachliche sowie didaktische Fragen zu klären. In vielen Reflexionen wurde hervorgehoben, dass die Auseinandersetzung mit den in der Synthese zusammengeführten Befunden dazu beitrug, Herausforderungen digitaler Lernumgebungen differenzierter einzuordnen, den Begriff der Informationskompetenz präziser zu fassen und unterschiedliche Perspektiven auf Unterricht und Lernen

miteinander in Beziehung zu setzen. Diese Form der Nutzung zeigte sich dabei insbesondere in der Bezugnahme auf inhaltliche Argumentationslinien der Synthese sowie in der reflexiven Auseinandersetzung mit deren theoretischen und empirischen Grundlagen.

Neben dieser dominanten Bedeutungszuschreibung wurden auch Bezüge zu *Instrumental Use* und *Symbolic Use* sichtbar, wenn auch in geringerem Umfang. Instrumentelle Bedeutungszuschreibungen traten vor allem dort auf, wo Studierende einzelne Aspekte der Synthese als Orientierung für konkrete unterrichtsbezogene Überlegungen nutzten. In diesen Fällen wurde die Synthese etwa als hilfreiche Grundlage für konkrete Beispiele digitaler Medien oder für die Strukturierung von Lernaufgaben beschrieben. Bedeutungszuschreibungen in Bezug auf *Symbolic Use* zeigten sich insbesondere in Form von Verweisen auf wissenschaftliche Begründungen pädagogischer Entscheidungen, etwa wenn Studierende die Bedeutung von Informationskompetenz als Bildungsziel hervorhoben oder antizipierte Planungsentscheidungen mit Bezug auf die Synthese legitimierten. Gleichzeitig finden sich auch kritisch-distanzierende Einschätzungen, in denen Studierende die Reichweite der Synthese begrenzen, etwa mit Blick auf spezifische schulische Kontexte, Altersstufen oder institutionelle Rahmenbedingungen.

Insgesamt wurde die Forschungssynthese von den Studierenden vorwiegend als Bezugsmaterial verstanden, das zur Strukturierung zukünftiger schulischer Handlungssituationen beitragen kann. Zugleich verwiesen mehrere Studierende auf Anforderungen, die mit der Rezeption verbunden sind, insbesondere hinsichtlich ihres Umfangs, Komplexität und notwendiger – aber in der Praxis fehlender – Reflexionszeit. Diese Hinweise deuten darauf hin, dass die Nutzung von Forschungssynthesen im Beruf als kognitiv anspruchsvoller Prozess wahrgenommen werden kann, der entsprechende zeitliche und strukturelle Rahmenbedingungen erfordert.

Ein weiterer Analyseaspekt betrifft die wahrgenommenen Adressat:innen der Forschungssynthese. Die Studierenden ordneten die Synthese vor allem (angehenden) Lehrkräften zu, die sie für die Planung und Reflexion von Unterricht im Kontext digitaler Medien nutzen könnten. Darüber hinaus wurde die Synthese als für Forschende relevant beschrieben, insbesondere aufgrund ihres Überblickscharakters und ihrer Funktion bei der Identifikation von Forschungslücken. Einzelne Studierende betonten, dass die Synthese sowohl für Wissenschaft als auch für Praxis von Bedeutung sei, da sie eine Verbindung zwischen empirischen Befunden und pädagogischen Fragestellungen herstelle. In geringerem Umfang wurden weitere Akteur:innen wie Bildungsadministration, Schulträger, Entwickler:innen digitaler Medien oder Eltern als mögliche Adressat:innen genannt.

6.2 Nutzung der Forschungssynthese in den Planungsaufgaben

Die Analyse der Planungsaufgaben zeigt eine deutliche Variation darin, wie Inhalte der Forschungssynthese in unterrichtsbezogene Überlegungen einbezogen wurden. Zunächst unterscheiden sich die Planungen

hinsichtlich Klarheit und Begründung. Während ein Großteil (80%) der durch nachvollziehbare Zielsetzungen, explizite Bezugnahmen auf Inhalte der Synthese und eine erkennbare Struktur gekennzeichnet war, blieben ca. 20% der Darstellungen vage oder beschränkten sich auf selektive Aspekte.

Die Planungsüberlegungen zeigten ein breites Spektrum an Bezügen. Bei technologischen Bezügen nannten viele Teilnehmende digitale Medien zur Dokumentation, Visualisierung und Präsentation von Daten. Häufig erwähnt wurden dabei VR-Anwendungen, frei zugängliche Online-Ressourcen für Rechercheprozesse, Faktenprüfungstools sowie Anwendungen zur Erstellung von Videos oder Podcasts. Pädagogisch bezogen sich die Planungen auf kooperative Lernformen, wie Partner- und Gruppenarbeit, Frontalunterricht, Präsentationssituationen und spielbasierte Ansätze, bspw. Computerspiele. Lerngegenstandsbezogen integrierten Planungen fachliche Aspekte der Informationskompetenz, insbesondere im Hinblick auf das Prüfen, Verifizieren und Einordnen von Informationen. Teilweise wurden diese in fachliche Unterrichtskontexte eingebettet, etwa durch problemorientierte Aufgabenstellungen oder die kritische Auseinandersetzung mit statistischen Aussagen und digitalen Informationsquellen.

Ein Teil der Planungen verband pädagogische und technologische Aspekte, etwa durch die Erstellung von Videos zur Darstellung von Lernergebnissen, Peer-Feedback zu Videos oder Texten sowie den Einsatz digitaler Erzählformate zur Präsentation von Ergebnissen. Technologisch-lerngegenstandsbezogene Verknüpfungen wurden hingegen nicht gefunden. In einigen wenigen Planungsaufgaben wurden technologische, pädagogische und lerngegenstandsbezogene Aspekte der Forschungssynthese integriert. Genannt wurden u.a. das Sammeln und Strukturieren von Informationen mithilfe von Software und Plug-ins, die Recherche fachbezogener Online-Artikel über Suchmaschinen, die Gestaltung von VR-Lernumgebungen, die Analyse und Korrektur von Videoinhalten sowie die Entwicklung digitaler Anwendungen für datenbasierte Entscheidungen.

Einzelne Planungen berücksichtigen zudem lokale Bedingungen, etwa Vorerfahrungen der Lernenden, Altersstufen oder infrastrukturelle Voraussetzungen, und formulieren entsprechende Anpassungen.

7. Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie leisten in dreifacher Hinsicht einen Beitrag zur Forschung über Transferprozesse im Kontext der Lehrkräftebildung: Sie liefern empirische Evidenz für theoretisch postulierte Potenziale von Forschungssynthesen (Voss et al. 2020), beschreiben differenzierte Formen der Nutzung und Bezugnahme in studienbezogenen Planungsaufgaben (Cramer, 2025) und konkretisieren die Bedeutung des digitalen Kontexts als eigenständige Bedingung von Transfer.

Lehramtsstudierende rezipieren Forschungssynthesen nicht als Handlungsanleitung, sondern nutzen sie als epistemisches Bezugsmaterial, d.h. als strukturierendes Wissensangebot, das Orientierung ermöglicht, ohne

Praxis zu determinieren (Borg, 2010; Cramer, 2025). Die Dominanz konzeptueller Bedeutungszuschreibungen und die Variationsbreite der Integrationsformen zeigen, dass Studierende Inhalte selektiv interpretierten und auf eigene Planungskontexte bezogen, was sich professionstheoretisch als meta-reflexive Bearbeitung von Forschungswissen fassen lässt (Cramer, 2025). Damit liegt die Herausforderung des Transfers weniger im Zugang zu Forschungswissen (u.a. Gorard et al., 2020) als vielmehr in der Qualität der Relationierungsleistung selbst. Dies weist über klassische Nutzungstypen hinaus (u.a. Weiss, 1998) und lässt sich als reflexive Relationierung multipler Perspektiven fassen, die über eine reine Evidenzorientierung hinausgeht (Groß Ophoff & Hartmann, 2023).

Forschungssynthesen werden als geeignetes Format für die Bereitstellung von Forschungswissen für die Bildungspraxis diskutiert (Voss et al., 2020). Zugleich wird auf Herausforderungen hingewiesen, die insbesondere für unerfahrene Rezipierende beschrieben werden, u.a. Schwierigkeiten bei der kritischen Auseinandersetzung mit Befunden sowie die Tendenz zur selektiven oder unreflektierten Übernahme (Cramer et al., 2025). Die vorliegenden Daten stützen die postulierten Potenziale empirisch, und zwar gerade durch das weitgehende Ausbleiben dieser Herausforderungen (im Studienkontext). In den reflexiven Portfolioanteilen zeigten sich kaum Belege für eine unkritische Rezeption. Die Studierenden verwiesen auf Grenzen, Kontextabhängigkeiten und Interpretationsspielräume der Synthese, was auf eine epistemisch differenzierte Auseinandersetzung hindeutet.

Für das Ausbleiben von Nutzungsschwierigkeiten lassen sich zwei komplementäre Erklärungen anführen. Erstens war die Auseinandersetzung in einen didaktisch strukturierten Seminarkontext eingebettet, der eine Einführung in Grundlagen der Forschungssynthesen sowie kontinuierliche Begleitung vorsah. Dieser Kontext ist dabei weniger als Einschränkung der Generalisierbarkeit zu verstehen, sondern als genau jener Rahmen, auf den das Ziel der Anbahnung von Transferkompetenz in der Lehrkräfteausbildung verweist. Zweitens dürfte das Format der rezipierten Forschungssynthese eine eigenständige Rolle gespielt haben. Critical Reviews verdichten Befunde nicht auf statistische Kennwerte, sondern weisen Widersprüche, Kontextabhängigkeiten und Interpretationsspielräume explizit aus (Wilmers, 2024), was eine rein rezeptive Nutzung strukturell erschweren könnte. Die Wahl des epistemischen Bezugsmaterials könnte damit selbst eine didaktische Entscheidung darstellen.

Die Analyse der Planungsaufgaben liefert darüber hinaus differenzierte Einblicke in die konkreten Formen der Auseinandersetzung. Die Planungen zeigen eine substanzielle Variationsbreite. Während die große Mehrheit eine klare und begründete Struktur aufwies, unterschieden sich die Überlegungen darin, welche Aspekte der Synthese sie schwerpunktmäßig aufgriffen. Diese Variationsbreite könnten für die Lehrkräftebildungsdidaktik bedeutsam sein, weil sie unterschiedliche Unterstützungsbedarfe nahelegen. Studierende, die in ihrer Planung vorwiegend technologische Aspekte betonen, stehen vor anderen Herausforderungen als solche, die stärker didaktische Aspekte berücksichtigen, digitale Medien jedoch

kaum integrieren. Weiterführende Analysen, die Planungsaufgaben systematisch nach Nutzungsmustern gruppieren, könnten hier eine empirisch fundierte Grundlage zur Differenzierung von Unterstützungsmaßnahmen liefern.

Besondere Bedeutung gewinnt diese Befunde im Kontext der Bildung im digitalen Wandel. Dieser ist durch Dynamik, Wissenspluralität und fehlende eindeutige Handlungsoptionen gekennzeichnet, wodurch professionelle Entscheidungen verstärkt auf orientierende Wissensangebote angewiesen sind (Kerres & Klar, 2025). Damit unterscheidet sich Digitalisierung als Themenfeld strukturell von stabileren Wissensdomänen und wirkt durch diese spezifischen Handlungslogiken als eigenständige Bedingung auf den Transferprozess ein (Farley-Ripple et al., 2018). Für die Studierenden bedeutete dies, dass sie bei der Nutzung der Synthese nicht nur auf mögliche Unterrichtssituationen beziehen mussten, sondern dabei gleichzeitig ein dynamisches Feld mitverarbeiten mussten, das sie selbst noch nicht vollständig überblicken. Die beschriebene epistemisch differenzierte Auseinandersetzung sowie die Variationsbreite der Integrationsformen lassen sich vor diesem Hintergrund auch als Ausdruck dieser feldspezifischen Transferbedingungen lesen. Die thematische Passung zwischen den Merkmalen digitaler Bildung und den Eigenschaften des Critical-Review-Formats dürfte dabei eine eigenständige Rolle gespielt haben (Heinemann et al., 2023). Digitalisierung ist damit nicht nur Thema der Forschungssynthese, sondern strukturiert als eigenständige Bedingung den Transferprozess mit.

8. Limitationen

Die Studie ist vor dem Hintergrund ihres spezifischen Untersuchungskontexts zu interpretieren. Sie basiert auf einer kleinen, seminarbezogenen Stichprobe sowie auf der Auseinandersetzung mit einer einzelnen Forschungssynthese in einem thematisch fokussierten Feld. Ziel war nicht die Generalisierung, sondern die Rekonstruktion unterschiedlicher Formen der Bezugnahme auf Forschungswissen. Da Seminarteilnahme und Portfolio-Abgabe freiwillig waren, ist eine Vorselektion motivierter oder thematisch affiner Studierender nicht auszuschließen. Für die Seminarteilnahme spricht die moderate Ausgangslage der Stichprobe hinsichtlich forschungsbezogener Überzeugungen und digitaler Vorerfahrung jedoch gegen einen solchen Effekt. Zudem beruhen die Befunde auf schriftlichen Portfolioarbeiten, die Deutungen und Planungsüberlegungen dokumentieren, jedoch keine Aussagen darüber erlauben, wie Forschungswissen in realen Unterrichtssituationen aufgegriffen oder transformiert würde. Trotz systematischer Inter-coder-Abstimmungen verbleiben bei der qualitativen Kodierung Interpretationsspielräume, die bei der Einordnung der Befunde zu berücksichtigen sind. Insgesamt geben die Ergebnisse Einblick in Formen epistemischer Verarbeitung, ohne Aussagen über deren Stabilität oder Übertragbarkeit in Handlungskontexte zu ermöglichen. Ob vergleichbare Nutzungsmuster auch außerhalb strukturierter

Lernangebote, u.a. im Berufsalltag von Lehrkräften, auftreten, sollte Gegenstand zukünftiger Forschung sein.

9. Implikationen

Aus theoretischer Perspektive zeigen die Befunde empirisch, dass Forschungssynthesen vor allem als epistemisches Bezugsmaterial wirksam werden und Transfer sich dabei nicht als lineare Anwendung, sondern als relationierender Verarbeitungsprozess vollzieht. Darüber hinaus legen sie nahe, dass Formatentscheidungen theoretisch stärker berücksichtigt werden sollten, da unterschiedliche Syntheseformate unterschiedliche Voraussetzungen für meta-reflexive Nutzungsweisen erzeugen dürften.

Aus professions- und hochschuldidaktischer Perspektive unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung der ersten Phase der Lehrkräftebildung für die Anbahnung eines reflektierten Umgangs mit Forschungswissen. Die Nutzung von Forschungssynthesen bedarf gezielter Lerngelegenheiten, und die Variation der Integrationsformen verweist auf die Notwendigkeit differenzierter Unterstützungsmaßnahmen, um blinde Flecken in der Relationierungsleistung sichtbar zu machen. Im Kontext Bildung in der digitalen Welt ergibt sich die zusätzliche Anforderung, Digitalisierung nicht nur als Thema, sondern als eigenständige Bedingung von Transferprozessen zu reflektieren.

Quellen

Afdal, H. W. & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education.

Teaching and Teacher Education, 74, 215–228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011>

Bauer, J. & Kollar, I. (2023). (Wie) kann die Nutzung bildungswissenschaftlicher Evidenz Lehren und Lernen verbessern? Thesen und Fragen zur Diskussion um evidenzorientiertes Denken und Handeln von Lehrkräften. *Unterrichtswissenschaft*, 51(1), 123–147.

<https://doi.org/10.1007/s42010-023-00166-1>

Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43(4), 391–429.

Brennan, R. L. & Prediger, D. J. (1981). Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives.

Educational and Psychological Measurement, 41(3), 687–699. <https://doi.org/10/d22q4b>

Cramer, C. (2025). Meta-Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 255–265).

Cramer, C., Brahm, T., Führer, C., & Schweitzer, F. (2025). Wissenschaft und die Optimierung von Schule und Unterricht? Mehrperspektivische und domänenspezifische Betrachtungen eines Spannungsverhältnisses. In M. Syring, N. Beck, B. Kohler, S. Meissner (Hrsg.), *Bildung | Besser | Machen: Eine Festschrift für Thorsten Bohl* (S. 545–569). Tübingen University Publishing.

<https://doi.org/10.15496/publikation-111741>

- Eickelmann, B. (2017). Schulische Medienkompetenzförderung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 148–159). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K., & McDonough, K. (2018). Rethinking connections between research and practice in education: A conceptual framework. *Educational Researcher*, 47(4), 235–245. <https://doi.org/10.3102/0013189X18761042>
- Gorard, S., See, B. H., & Siddiqui, N. (2020). What is the evidence on the best way to get evidence into use in education? *Review of Education*, 8(2), 570–610. <https://doi.org/10.1002/rev3.3200>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Groß Ophoff, J., Kemethofer, D., & Pant, H. A. (2025). Umgang mit Forschungsergebnissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 770–775). Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2025-100>
- Groß Ophoff, J., & Hartmann, U. (2023). Evidenzorientierung und meta-reflexive Lehrer:innenbildung. Eine konzeptionelle Verortung. In C. Cramer (Hrsg.), *Meta-Reflexivität und Professionalität von Lehrpersonen. Theorieentwicklung und Forschungsperspektiven* (S. 125–142). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830998068.06>
- Heinemann, A., Koschorreck, J., Wilmers, A., Sander, P., & Leber, J. (2023). Potenziale und Herausforderungen von Forschungssynthesen im Kontext der Digitalisierung im Bildungsbereich am Beispiel des Critical Reviews. *MedienPädagogik*, 54 (Research Syntheses), 79–102. <https://doi.org/10.21240/mpaed/54/2023.08.13.X>
- Herget, W., Scholz, D. (2018). Mathematik aus der Zeitung – Anregungen für den Mathematikunterricht. In: Siller, HS., Greefrath, G., Blum, W. (eds) *Neue Materialien für einen realitätsbezogenen Mathematikunterricht 4. Realitätsbezüge im Mathematikunterricht*. Springer Spektrum, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17599-3_19
- Kerres, M. & Klar, M. (2025). Digitale Kompetenz und Medienpädagogik als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (2. Aufl., S. 100–105) Klinkhardt utb. <https://doi.org/10.35468/hblb2025-012>
- Kerres, M., Sander, P., & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsforschung*, 2. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i2.935>

- Klingenberg, A. (2016). Referenzrahmen Informationskompetenz für alle Bildungsebenen. In W. Sühl-Strohmenger (Hrsg.), *Handbuch Informationskompetenz* (S. 30–41). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110403367-005>
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C., Fladung, I., & Glutsch, N. (2020). Pre-service teachers' generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 131–150.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1679115>
- Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Terhart, E., Seidel, T., Dicke, T., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Linninger, C., Lohse-Bossenz, H., Schulze-Stocker, F., & Stürmer, K. (2017). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016*. Goethe-Universität.
- Leber, J., Heinemann, A., Sander, P., Ahmad, C., Meneghinello, L., & Peters, L. (2023). Informationskompetenz von Schüler:innen stärken: Wie kann man das Prüfen von Informationen durch den Einsatz digitaler Medien fördern? In A. Wilmers, M. Achenbach, & C. Keller (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel: Die Bedeutung digitaler Medien für soziales Lernen und Teilhabe* (Digitalisierung in der Bildung, Vol. 4) (S. 75–105). <https://doi.org/10.31244/9783830998464.03>
- Lysenko, L. V., Abrami, P. C., Bernard, R. M., Dagenais, C., & Janosz, M. (2014). Educational research in educational practice: Predictors of use. *Canadian Journal of Education*, 37(2), 1–26.
- McCartney, E., Marwick, H., Hendry, G., & Ferguson, E. C. (2018). Eliciting student teacher's views on educational research to support practice in the modern diverse classroom: A workshop approach. *Higher Education Pedagogies*, 3(1), 342–372. <https://doi.org/10.1080/23752696.2018.1498748>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Newman, M. & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins (Hrsg.), *Systematic reviews in educational research* (S. 3–22). Springer VS.
- O'Connor, C. & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19.
<https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Rycroft-Smith, L. & Stylianides, A. J. (2022). What makes a good educational research summary? A comparative judgement study of mathematics teachers' and mathematics education researchers' views. *Review of Education*, 10(1), e3338. <https://doi.org/10.1002/rev3.3338>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.

- Van Ingen, S., Alvarez McHatton, P., & Vomvoridi-Ivanovic, E. (2016). How do preservice teachers understand the use of research to inform practice? Foundational knowledge for bridging the gap. *Action in Teacher Education*, 38(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1155094>
- Voss, T., Zeeb, H., Dehmel, A., & Fauth, B. (2020). Forschungsmethoden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (1. Aufl., S. 667–672). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-080>
- Weiss, C. H. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? *American Journal of Evaluation*, 19(1), 21–33. <https://doi.org/10.1177/109821409801900103>
- Wilmers, A. (2024). Reviewformat und Projektkontext – Eine Auseinandersetzung mit der Zuordnung Critical Review. In A. Wilmers (Hrg.), *Bildung im digitalen Wandel. 20 Forschungssynthesen im Metavorhaben Digi-EBF: Methode, Auswertung, Perspektiven* (Digitalisierung in der Bildung, Band 5) (S. 17–38). <https://doi.org/10.31244/9783830999126.02>