

Zur Rolle der Pädagogik  
in den bildungswissen-  
schaftlichen Grundlagen

Bibliografie:

Andreas Wernet (2025).  
Zwischen Geltungs- und  
Angemessenheitsdiskursen.  
Der Praxisbezug jenseits seiner  
legitimatorischen Beschwörung.  
*journal für lehrerInnenbildung*, 25 (2), 118–127.  
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025-09>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>  
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025>

ISSN 2629-4982

j l b  
no.2  
2025  
journal für lehrerInnenbildung

## Zwischen Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen. Der Praxisbezug jenseits seiner legitimatorischen Beschwörung

---

**Abstract** • Die folgenden Überlegungen beruhen auf der Annahme, dass das professionalisierungsindikative Problem pädagogischen Handelns in der *Bearbeitung von Angemessenheitsfragen* besteht. Daraus ergibt sich eine interessante Perspektive für die erziehungswissenschaftliche Lehrer\*innenbildung und ihren Praxisbezug. Denn einerseits kann die forschungsbasierte Lehre auf das pädagogische Angemessenheitsproblem als Erkenntnisgegenstand Bezug nehmen. Andererseits kann diese geltungsdiskursive Lehre unproblematisch die Thematisierung von Angemessenheitsfragen in ihre kommunikative Praxis aufnehmen.

**Schlagworte/Keywords** • Geltungsdiskurse, Angemessenheitsdiskurse, Professionalisierung, Praxisbezug, Lehrer\*innenbildung

---

## Einleitung

Dass eine erziehungswissenschaftliche Lehrer\*innenbildung ihren Beitrag zu einer Professionalisierung der zukünftigen Lehrkräfte sich selbst gegenüber und nach außen hin ausweisen muss, liegt auf der Hand. Das heißt auch, dass das erziehungswissenschaftliche Lehramtsstudium sich nicht einfach, wie ein grundständiges Studium, auf seine Fachsystematik stützen kann. Es reicht nicht zu sagen: „Wir bilden gute Erziehungswissenschaftler\*innen aus“ und das Lehramtsstudium an diesem Anspruch zu orientieren. Dieser Anspruch muss um einen *Praxisbezug* erweitert werden.

Dabei handelt es sich offensichtlich um ein *Legitimationsproblem*, dessen semantische und deklaratorische Lösungen in einem an Zweckrationalität ausgerichteten (Aus-)Bildungssystem umso überzeugender klingen, je vollmundiger der praktische Effekt des Studiums in Anspruch genommen und behauptet wird. Diesem Zusammenhang hat die Kompetenztheorie ihr Gehör zu verdanken. Die Selbstbezeichnung als solche ruft jene Imagerie<sup>1</sup> auf, die den Kompetenztheoretiker\*innen die Kompetenz der Kompetenzerzeugung verleiht.<sup>2</sup> Dabei handelt es sich um einen interessanten und folgenreichen Zusammenhang, der es im Übrigen auch verdient, als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand ernst genommen zu werden. Aber natürlich geben legitimatorische Antworten auf die Frage des Praxisbezugs des erziehungswissenschaftlichen Studiums weder eine Antwort auf die Frage, was in dieser Lehre tatsächlich geschieht (in welcher Weise in der Lehre der Praxisbezug hergestellt wird), noch geben sie eine Antwort auf die Frage, in welcher Weise eine erziehungswissenschaftliche Lehre überhaupt einen Praxisbezug herstellen *kann*. Diese Fragen lassen sich mit der Formulierung von Zielen – ganz gleich ob es sich um Bildungs-, Professionalisierungs- oder Kompetenzziele handelt – *nicht* beantworten. Sie sind vielmehr Gegenstand von erkenntniskritischen Selbstreflexionen. Dazu will der folgende Text einen Beitrag leisten. Er widmet sich der Frage der *Möglichkeit* des Praxisbezugs einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. Natürlich hat auch eine solche, nicht

1 Zur Imagerie des Praxisanspruch: Wernet (2016).

2 Vergleichbar beruht der Erfolg des Professionalisierungsbegriff darauf, dass er die Imagerie aufruft, die (pädagogischen) Professionalisierungstheoretiker\*innen seien mit der Kompetenz der Professionalisierung ausgestattet.

auf Legitimation zielende Selbstreflexion legitimatorische Implikationen. Aber die Argumentation beansprucht Plausibilität *unabhängig* von diesen Implikationen.

Die Argumentation, die ich im Folgenden zur Diskussion stelle, beruht auf der Unterscheidung von Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen. Diese Unterscheidung entspricht der Gegenüberstellung einer normativ enthaltsamen Erziehungswissenschaft (im Sinne einer empirisch begründeten Theoriebildung) und einer normativen Pädagogik. Der Vorteil der hier vorgeschlagenen Unterscheidung besteht darin, dass sie folgende Perspektiven ermöglicht:

- Dem Geltungsdiskurs der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung ist das Angemessenheitsproblem pädagogischen Handelns als Gegenstand der Analyse vertraut, insofern die pädagogische Praxis sich konstitutiv als Bearbeitung von Angemessenheitsfragen beschreiben lässt.
- Damit wird auch der Angemessenheitsdiskurs verständlich. Er lässt sich nämlich als „stellvertretende Deutung“ (Oevermann, 2002) der pädagogischen Praxis im Sinne einer „intellektuellen Rationalisierung“ (Weber, 1917/1982) beschreiben. Denn wenn das pädagogische Handeln mit diesem Problem belastet ist, ist der intellektuelle ‚Reflex‘ der systematischen diskursiven Bearbeitung dieses Problems strukturell zwingend.
- Schließlich erlaubt der Diskursbegriff einen Bezug zur universitären Lehre. Der Anspruch der Wissenschaftlichkeit verpflichtet diese Lehre auf den Geltungsdiskurs. Die Frage der *Möglichkeit* ihres Praxisbezugs lässt sich dann dahingehend beantworten, dass dieser Geltungsdiskurs einerseits das Angemessenheitsproblem als Gegenstand der Betrachtung gleichsam beinhaltet. Andererseits provoziert der Geltungsdiskurs die Thematisierung von Angemessenheitsfragen. Darin besteht im Kern der *mögliche* Praxisbezug der erziehungswissenschaftlichen Lehre im Kontext der Lehrer\*innenbildung.

## Das Angemessenheitsproblem pädagogischen Handelns

Die folgenden Überlegungen beruhen auf der grundlegenden These, dass das konstitutive Problem pädagogischen Handelns in der hand-

lungspraktischen Bearbeitung von Angemessenheitsfragen besteht. Diese These setzt eine Neujustierung jener professionalisierungstheoretischen Modelle voraus, die den Kern der professionellen Problembearbeitung nicht in den technischen und routinisierten Problemlösungen, die natürlich auch den Professionen zur Verfügung stehen, lokalisieren. Das professionelle Handlungsproblem lässt sich, mit Weber gesprochen, mit Prozeduren der *formalen Rationalität* nicht hinreichend bearbeiten. Es involviert notwendig eine Problembearbeitung im Modus der *materialen Rationalität*.<sup>3</sup>

Die im Rahmen der handlungslogisch-strukturtheoretischen Professionalisierungstheorie theoretisch avanciertesten Modelle schlagen vor, dieses Problem der materialen Rationalität auf dem Feld pädagogischen Handelns theoriearchitektonisch auf die Kategorie der Widersprüchlichkeit zurückzuführen.<sup>4</sup> Für Oevermanns (1996) Argumentation ist dabei die Berufung auf die Spannungen, die sich aus den sich wechselseitig ausschließenden Logiken der spezifischen und der diffusen Sozialbeziehung ergeben, grundlegend. Pädagogisches Handeln ist deshalb professionalisierungsbedürftig, weil das berufsrollenförmige Handeln, vergleichbar dem therapeutischen Handeln, konstitutiv Momente der diffusen Sozialbeziehung involviert. Für Helspers (1996) Argumentation stellt diese Antinomie nur eine jener gesellschaftlich erzeugten Widersprüche dar, die sich im pädagogischen Handlungsproblem niederschlagen. Sein Theorievorschlag beruht auf der Hypothese, dass die gesellschaftlichen Widersprüche in der Sphäre pädagogischen Handelns ausgetragen werden müssen.

Beide Ansätze leisten ein theoretisch anspruchsvolles, gesellschaftstheoretisch rückgebundenes Verständnis der ‚Ursachen‘ des pädagogischen Handlungsproblems. Aber sie spezifizieren nicht die Physiognomie, die das Handlungsproblem in seiner Konkretion annimmt. Wir kommen dieser Physiognomie näher, wenn wir das *Angemessenheitsproblem* pädagogischen Handelns ins Zentrum rücken. Denn wie auch immer man die basalen professionalisierungstheoretischen Begriffe in einer nichttechnologischen Theoriearchitektur konzipiert – Unsi-

<sup>3</sup> Zu den Begriffen formale und materiale Rationalität: Weber (1922/1980, S. 44f, 468ff).

<sup>4</sup> Ich berufe mich im Folgenden auf die grundlegenden Texte von Oevermann (1996) und Helsper (1996). Die theoretischen Differenzierungen und Weiterführungen, die insbesondere Helsper vorgenommen hat, lasse ich der Einfachheit halber hier außen vor.

cherheit (uncertainty), Unbestimmtheit, Widersprüchlichkeit, Krisenbearbeitung (usw.); immer folgt daraus die *materiale Frage der Angemessenheit pädagogischen Handelns*.

Dieser Vorschlag ist auch insofern an die strukturtheoretischen Ansätze anschlussfähig, als er die *Fraglichkeit* pädagogischer Angemessenheit voraussetzt und damit implizit eine gesellschaftstheoretische Begründung des Fraglichgewordenseins erfordert. Diese Begründung ist eine genuin modernitätstheoretische: So wie Oevermanns Argumentation die Ausdifferenzierung der spezifischen und diffusen Sozialbeziehung voraussetzt, so wie Helspers Argumentation die pädagogischen Antinomien aus den Widersprüchen der modernen Gesellschaft ableitet, beruht die These der pädagogischen Angemessenheitsunsicherheit auf der Annahme eines gesellschaftlich induzierten Strukturproblems. Sie ist, mit Ulrich Beck (1986) gesprochen, Folge der Individualisierung und Pluralisierung moderner Gesellschaften. Der damit einhergehende Traditionsverlust betrifft auch die schulisch pädagogischen Akteure.

Zum besseren Verständnis der These der Angemessenheitsunsicherheit ist ein Seitenblick auf den von Luhmann und Schorr vorgeschlagenen Begriff des *Technologiedefizits* der Erziehung (Luhmann & Schorr, 1982) hilfreich. Anders als die These der Angemessenheitsverunsicherung ist die These des Technologiedefizits aus einer ‚Ontologie‘ sozialer Kommunikation abgeleitet. Sie gilt für jedwede Kommunikation in jedwedem gesellschaftlichen Zustand und ist insofern begrifflich nicht an den konkreten pädagogischen Handlungsproblemen orientiert. Demgegenüber setzt die Angemessenheitshypothese einen konkreten gesellschaftlichen Zustand voraus, der das Angemessenheitsproblem evoziert und an die pädagogische Praxis delegiert.

Ein weiterer Unterschied ist von grundlegender Bedeutung. Anders als die These des Technologiedefizits thematisiert die Angemessenheitshypothese nicht das *technische* Problem pädagogischen Handelns. Der Begriff der Angemessenheit verweist nicht auf die *Wirksamkeit* der pädagogischen Praxis, sondern auf deren *Integrität*. Er thematisiert nicht die Zweckrationalität, sondern die Wertrationalität<sup>5</sup> der pädagogischen Praxis. Das Problem der Unsicherheit bzw. der Verunsicherung pädagogischen Handelns betrifft also nicht den pädagogischen Handlungserfolg. Die Frage, ist/war es richtig, X zu tun, oder

5 Zu den Begriffen Zweck- und Wertrationalität: Weber (1922/1980, S. 12).

ist es besser/wäre es besser gewesen, Y zu tun, ist keine Frage der Unsicherheit des Handlungserfolgs, sondern eine Frage der pädagogischen Selbstgewissheit.

Deshalb wäre es auch verfehlt, von einem Angemessenheitsdefizit zu sprechen. In historischer Perspektive wäre es allenfalls gerechtfertigt, von einem Verlust zu sprechen; ein Gewissheitsverlust im Sinne einer Irritation oder Erschütterung eines vormals pädagogisch selbstverständlich Geltenden.<sup>6</sup>

## Geltungs- und Angemessenheitsdiskurse

Eine entscheidende Implikation der hier vorgeschlagenen Unterscheidung besteht darin, dass der erziehungswissenschaftliche Geltungsdiskurs, sofern er sich mit Phänomenen pädagogischen Handelns beschäftigt, das Angemessenheitsproblem zum *Gegenstand* hat. Im empirischen Sinn stellt sich für die (wirklichkeitswissenschaftliche) Unterrichtsforschung die Frage, mit welchen handlungspraktischen Problemen Lehrer\*innen konfrontiert sind und wie sie damit umgehen; das heißt mit welchen (impliziten) Angemessenheitsmodellen sie diese Probleme bearbeiten. Das gilt für die ‚vergessene Hausaufgabe‘ ebenso wie für das ‚Kippeln‘; das gilt für die Frage, ‚wer kommt an die Tafel‘ ebenso wie für den Kommentar bei der Rückgabe einer Klassenarbeit.

Damit wird auch die strukturelle Notwendigkeit von Angemessenheitsdiskursen theoriearchitektonisch lokalisierbar und verständlich. Die Ungewissheit und Unsicherheit, die das pädagogische Handeln – nicht hinsichtlich seiner Folgen, sondern hinsichtlich seiner Selbstgewissheit und Selbstsicherheit – kennzeichnet, ruft die intellektuelle Bearbeitung dieses Problems auf den Plan. Der Angemessenheitsdiskurs kann insofern einerseits als „stellvertretende Deutung“ (Oevermann, 2002) charakterisiert werden, andererseits als „intellektuelle Rationalisierung“<sup>7</sup>. Allerdings wäre es eine falsche Erwartung an die-

**6** In diesem Sinne kann der Übergang vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt auch als Übergang von einer Angemessenheitssicherheit (Befehl) in eine Angemessenheitsverunsicherung (Verhandlung) interpretiert werden (vgl. du Bois-Reymond, 1994).

**7** In Anlehnung an Webers Charakterisierung der Theologie (in Gegenüberstellung zur Wissenschaft): „Alle Theologie ist eine intellektuelle Rationalisierung des religiösen Heilsbesitzes.“ (Weber, 1917/1982, S. 609)

sen Diskurs, dass er das Problem *lösen* kann. Die gleichsam treuhänderische Bearbeitung des Ungewissheits- und Unsicherheitsproblems beruht ja gerade auf der Anerkennung der strukturellen Nichthintergebarkeit dieses Problems.

Darin besteht eine überraschende Ähnlichkeit zwischen Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen. Beide erweisen sich nämlich insofern als ‚unpraktisch‘, als sie der pädagogischen Praxis nicht aus der Klemme helfen können. Beide erweisen sich aber insofern als ‚praktisch‘, als sie das Angemessenheitsproblem aus der je eigenen Perspektive ernst nehmen. Und beide verlassen ihre Zuständigkeit und verhalten sich gleichsam selbstdementierend, wenn sie behaupten, das Angemessenheitsproblem lösen zu können. Die Konkurrenz zwischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik beruht aus dieser Perspektive auf einem wechselseitigen Selbstmissverständnis.

## Der Praxisbezug der erziehungswissenschaftlichen Lehre

Diese diskurstheoretische Reinterpretation der Gegenüberstellung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik erlaubt es, einen unmittelbaren Zusammenhang zur *kommunikativen Praxis* der erziehungswissenschaftlichen Lehre im Lehramtsstudium herzustellen. Es stellt sich aus dieser Perspektive nämlich die Frage, an welchen Diskursprinzipien sich diese Kommunikation orientiert.

Diese Frage ist institutionell vorentschieden. Der Primat des Geltungsdiskurses ergibt sich aus dem *Wissenschaftsanspruch der universitären Lehre*. Dass es sich bei diesem Anspruch nicht um eine ‚idealistische‘ Forderung handelt, sondern dass die Institution diesem Anspruch verpflichtet ist, zeigt sich vor allem darin, dass die *Lehrbefähigung* (!) durch eine wissenschaftliche Qualifikation erworben wird. Die Lehrenden sind Expert\*innen des Geltungsdiskurses. Diese Expertise qualifiziert sie für die universitäre Lehre. Für alternative Diskursformen sind sie weder qualifiziert noch legitimiert noch autorisiert.

Genau daraus aber speist sich das Unbehagen an der erziehungswissenschaftlichen Lehre. Offensichtlich führt diese geltungsdiskursive Beschränkung der Kommunikation mit Studierenden zu einer Arbeitsbündnis- oder Rapportkrise, die sich auch als Sinnkrise bezeichnen lässt. Der Geltungsdiskurs als solcher verfügt über keinen Praxisbezug.

Hier kommen die oben formulierten Thesen zum Angemessenheitsproblem zum Tragen. Sie eröffnen nämlich die Möglichkeit eines Praxisbezugs der Lehre auf zwei Ebenen:

1. Auf der ersten Ebene realisiert sich der Praxisbezug der Lehre in der immanenten Qualität des Geltungsdiskurses. Hier besteht der Praxisbezug in nichts anderem als in der wissenschaftlichen Rekonstruktion der pädagogischen Praxis; nicht der Praxis überhaupt, sondern der Praxis der pädagogischen Bearbeitung von Angemessenheitsproblemen. Im Unterschied zu denjenigen Theorievorschlägen, die von der wissenschaftlichen Lehre die Herausbildung einer Reflexionskompetenz erhoffen, die dann auch im beruflichen Handeln wirksam werden soll, beruht der hier vertretene Vorschlag des Praxisbezugs der Lehre nicht auf der Vorstellung eines Kompetenzerwerbs. Der Praxisbezug des auf Angemessenheitsprobleme gerichteten Geltungsdiskurses ist kein prospektiver, sondern ein *diskursiver*.
2. Die Möglichkeit des Praxisbezugs der Lehre ergibt sich auf der zweiten Ebene aus der empirisch begründeten These der strukturellen Notwendigkeit von Angemessenheitsdiskursen, aus der Tatsache, dass die wissenschaftliche Analyse von Angemessenheitsfragen den Angemessenheitsdiskurs (gleichsam ungewollt) aufruft<sup>8</sup> und aus dem Eindruck der Vorliebe der Studierenden für Angemessenheitsdiskurse. Für die erziehungswissenschaftliche Lehre stellt sich die Frage, wie sie auf diese Präferenz für Angemessenheitsdiskurse reagiert. Mit gutem Grund kann eine erkenntnisorientierte Lehre Angemessenheitsdiskurse zurückweisen und ausschließen. Sie provoziert damit aber Unverständnis. Sie verschärft die Rapport- und Arbeitsbündniskrise der Lehre.

Umgekehrt geht aus der hier geführten Argumentation hervor, dass die Akzeptanz gegenüber Angemessenheitsdiskursen bzw. ihr Import in die erziehungswissenschaftliche Lehre *keine* Beschädigung oder Infragestellung ihrer wissenschaftlichen Ansprüche darstellt. Eine solche Beschädigung läge dann vor, wenn der Angemessenheitsdiskurs den Geltungsdiskurs verdrängen würde (die Lehre dient der wechselseitigen Vergewisserung angemessenen pädagogischen Handelns) oder wenn der Geltungsdiskurs in Anspruch nehmen würde, Angemessen-

<sup>8</sup> Dazu: Ohlhaver (2009).

heitsprobleme lösen zu können. Solange das nicht geschieht, solange keine Konfusion der Diskursmodi stattfindet, stellen angemessenheitsdiskursive ‚Exkurse‘ keine Bedrohung für die geltungsdiskursiven Ansprüche der Lehre dar. Im Gegenteil: Gerade der Wechsel zwischen Geltungs- und Angemessenheitsdiskursen, sofern er sich ‚bewusst‘ vollzieht, kann die Eigenlogik und die Begrenztheit beider Diskursformen sichtbar und nachvollziehbar machen und damit insbesondere darauf aufmerksam machen, auf welche (mitunter drängenden) Fragen die Erziehungswissenschaft *keine* Antworten hat.

Die hier vorgestellte Argumentation zielt auf einen Praxisbezug der erziehungswissenschaftlichen Lehre, der jenseits legitimatorischer Beschwörungen und Imagerien angesiedelt ist. Es ist ein Praxisbezug, den die Lehre in ihrer kommunikativen Praxis realisieren *kann*. Ob und in welchen Formen die Lehre diese Möglichkeit wahrnimmt, ist eine empirische Frage. Ob sich die Lehre an dieser ‚realistischen‘ Möglichkeit ihres Praxisbezugs orientieren *will*, oder ob sie ihren Praxisanspruch lieber auf das Versprechen der Herstellung einer pädagogisch-praktischen Befähigung gründet, bleibt ihr überlassen. Diese Alternative lässt sich geltungsdiskursiv abbilden, aber nicht entscheiden. Sie wirft die Frage der Angemessenheit der erziehungswissenschaftlichen Lehrer\*innenbildung auf und ist selbst Gegenstand eines Angemessenheitsdiskurses.

## Literatur

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp Verlag.
- Bois-Reymond, M. du (1994). Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Eltern-Kind-Beziehungen in West- und Ostdeutschland und in den Niederlanden. In M. du Bois-Reymond, Büchner, P., Krüger, H.-H., Ecarius, J. & Fuhs, B. (Hrsg.), *Kind erleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich* (S. 137–220). Springer Fachmedien.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521–569). Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11–40). Suhrkamp.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.

- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V. Abgerufen am 03.03.2025, unter <https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/4958/file/ManifestWord.pdf>
- Ohlhaver, F. (2009). „Der Lehrer riskiert, die Zügel des Unterrichts aus der Hand zu geben, da er sich nun auf die Thematik der Schüler einlässt.“ – Typische Praxen von Lehramtsstudenten in fallrekonstruktiver Pädagogischer Kasuistik. *Pädagogische Korrespondenz*, 39, 21–45.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie. Studienausgabe*. J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). (Erstausgabe 1922)
- Weber, M. (1982). Wissenschaft als Beruf. In *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (5., erneut durchgesehene Auflage, hrsg. von Johannes Winckelmann, S. 581–613). J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). (Erstausgabe 1917)
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293–312). Springer Fachmedien.

---

Wernet, Andreas, Prof. Dr.,  
<https://orcid.org/0000-0002-8953-5065>  
 Professor für Schulpädagogik  
 mit dem Schwerpunkt Schul- und Professionsforschung,  
 Institut für Erziehungswissenschaft,  
 Leibniz Universität Hannover.  
 Arbeitsschwerpunkte:  
 Schul-, Unterrichts- und Professionsforschung,  
 Schüler\*innenbiografien und soziale Ungleichheit,  
 Methode und Methodologie der Objektiven Hermeneutik,  
 kasuistische Lehrer\*innenbildung.  
[andreas.wernet@iew.uni-hannover.de](mailto:andreas.wernet@iew.uni-hannover.de)