

Forschung  
Verstehen, Auswerten und  
Interpretieren von Daten

Bibliografie:

Julia Reischl: Der Einsatz der  
Tiefenhermeneutik in der Lehrer\*innenbildung  
am Beispiel eines Protokolls einer  
teilnehmend-beobachteten Unterrichtsstunde.  
*journal für lehrerInnenbildung*, 19 (4), 102-111.  
[https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019\\_09](https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019_09)

Gesamtausgabe online unter:  
<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>  
<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung  
j l b  
no. 4  
2019

09

*Julia Reischl*

Der Einsatz der Tiefenhermeneutik  
in der Lehrer\*innenbildung  
am Beispiel eines Protokolls  
einer teilnehmend-beobachteten  
Unterrichtsstunde

Im Rahmen der Lehrer\*innenbildung ist eine fundierte Ausbildung in wissenschaftlichen Methoden essentiell, denn sie ermöglicht die Beforschung des (zukünftigen) Tätigkeitsfelds. Dieser Beitrag stellt die Methode der Tiefenhermeneutik vor.

## Methodologie und methodische Arbeitsschritte der Tiefenhermeneutik

Die Tiefenhermeneutik stellt eine qualitative Methode der psychoanalytischen Kultur- und Sozialforschung dar, die auf Alfred Lorenzer zurückgeht und in der von Sigmund Freud begründeten Psychoanalyse wurzelt. Sie wurde von Lorenzer (1986) anhand von Literaturinterpretationen entwickelt, um kulturelle Objektivationen auf unbewusste Bedeutungen, auf einen latenten Textsinn, zu beforschen. Lorenzer (1986, S. 29) geht es „um die Anerkennung einer *eigenständigen Sinnenebene* [Hervorhebung im Original] unterhalb der bedeutungsgenerierenden Sinnebene sprachlicher Symbolik. Während der manifeste Textsinn sich in der Ebene der sozial anerkannten Bewusstseinsfiguren bewegt, drängt im latenten Textsinn eine sprachlos-wirksame Sinnenebene, die Ebene unbewusster Interaktionsformen, zum Bewusstsein.“ Der latente Sinn verweist auf das Unbewusste, auf „die vom gesellschaftlichen Konsens ausgeschlossenen Lebensentwürfe“ (ebd., S. 27), das Verpönte, das Verdrängte.

Das szenische Interpretieren umfasst das erste Feld der tiefenhermeneutischen Fallrekonstruktion und erstreckt sich über drei Interaktionsebenen:

„Das szenische Gefüge des Textes (I) wird über die Wirkung auf die Interpret\_innen erschlossen. Das emotionale Reagieren bedeutet eine szenische Teilhabe der Interpretierenden (II) an der im Text inszenierten Bilderwelt, deren latenter Sinn sich über die Szenen erschließt, welche in der Gruppe aufgrund der Kontroverse über verschiedene Lesearten Gestalt annehmen (III)“ (König, 2019, S. 34).

Das zweite Feld stellt das theoretische Begreifen dar, im Zuge dessen „das Neue, das durch die szenische Interpretation erschlossen worden ist, typisiert und auf einen angemessenen Begriff gebracht wird“ (König, 2001, S. 294). Das Schreiben wird – zum Zweck der Ergebnissicherung – als drittes Feld begriffen, wobei die Forscher\*innenperspektive in Form

eines Erlebnisprotokolls der szenischen Interpretation vorangestellt wird. Für die szenische Interpretation im Rahmen der tiefenhermeneutischen Analyse ist der Einbezug der Forscher\*innenperspektive deshalb wesentlich, weil sie einen zusätzlichen Erkenntnisschlüssel zur Enträtselung der sich im Text auf einer manifesten und latenten Ebene entfaltenen Dynamik darstellt.

## Zur tiefenhermeneutischen Interpretation mit Studierenden in der Gruppe

Für die tiefenhermeneutische Arbeit mit Studierenden erweisen sich kürzere Texte, beispielsweise Beobachtungsprotokolle, aber auch literarische Texte, wie Gedichte, als besonders geeignet, weil sie unmittelbar in der Lehrveranstaltung ausgeteilt und gemeinsam gelesen werden können ohne dass sie vorab von den Studierenden vorbereitet werden müssten.

Im Anschluss an das gemeinsame Lesen werden die ersten Eindrücke in Form eines Blitzlichts von den Leser\*innen sowie – sofern es sich um einen von einem/einer Teilnehmer\*in der Interpretationsgruppe angefertigten Text handelt – ein Erlebnisprotokoll von dem/der Verfasser\*in des zu bearbeitenden Textes mündlich eingeholt. Wesentlich hierbei ist, dass die Interpret\*innen den Text auf sich wirken lassen und dabei jenen Assoziationen zum Text folgen, „welche an irritierenden Interaktionssequenzen ansetzen“ (König, 2001, S. 293). Hierbei verweist der Begriff „Irritation“ darauf, dass bestimmte Sequenzen befremden, weil sie gewohnten, routinierten Lesearten widersprechen. Dabei erschließen Irritationen den Zugang zu abweichenden Lesearten, die zu einem latenten Sinn führen, der sich hinter dem manifesten Sinn verbirgt (ebd.). Das bedeutet wiederum, dass die Interpret\*innen versuchen, sich entlang der Irritationen der latenten Ebene anzunähern. Eine derartige Irritation zeigt sich im Beobachtungsprotokoll, das nachfolgend zur Illustration der methodischen Arbeitsschritte tiefenhermeneutisch interpretiert wurde. Als der Lehrer zu einer Schülerin, die ihn auf einen Angabefehler hingewiesen hat, sagt: „Da hast du echt geglaubt, dass du zeigen kannst, dass *ich* falsch bin?“ unterläuft dem Lehrer eine Fehlleistung: Anstatt nämlich rückzuschließen, dass er bei der Angabe an der Tafel einen Fehler gemacht hat, bezieht er den Kommentar der Schülerin auf seine Person. Über

diese Fehlleistung kann somit assoziativ bzw. interpretativ daraus geschlossen werden, dass der Lehrer die Wortmeldung der Schülerin als Kränkung und als Bewertung seiner ganzen Person erlebt. Damit zeigt sich, dass der Lehrer ein ganz besonderes Verhältnis zu seinen Schüler\*innen herstellt. Zu erwarten wäre eigentlich, dass er mit ihnen über die Sache – die Rechenaufgaben – spricht, wo man gemeinsam darüber reden kann, was falsch und was richtig ist. Dieser Lehrer scheint dagegen eine sehr nahe Beziehung zu den Schüler\*innen herstellen zu wollen, bei der es nicht nur um Mathematik, sondern auch um seine Person geht, die von den Heranwachsenden geschätzt und anerkannt werden soll.

Zu Beginn der tiefenhermeneutischen Interpretation wird zunächst in der Umgangssprache gearbeitet. Es soll nicht darum gehen, mit großen Begriffen um sich zu werfen. Darum geht es erst im Arbeitsschritt des theoretischen Begreifens. Während der Interpretation in der Gruppe wird auch nicht sequenzanalytisch vorgegangen – wie dies bei anderen qualitativ-rekonstruktiven Verfahren der Fall ist – sondern es wird von einer Szene zur nächsten gesprungen, um zu sehen, ob gewisse Annahmen, die sich bei bestimmten Szenen gebildet haben (über das, was sich latent finden lassen könnte), auch an anderen (ähnlichen) Szenen bestätigen lassen. Wenn sich dann eine stimmige Interpretation auf einer umgangssprachlichen Ebene gefunden hat, kommt erst die theoretische Reflexion.

Wesentlich ist die Arbeit in der Gruppe. Alles, was dort passiert, gehört zum Text. Selbst wenn es innerhalb der Gruppe über Interpretationen zu Konflikten kommt, geht es nicht um richtig oder falsch, sondern darum, herauszufinden, weshalb es zu Konflikten gekommen ist und wie diese wiederum auf den Text zurückzuführen sind. Wenn bspw. Affekte wie Aggression oder Trauer in der Interpretationsgruppe aufkommen, dann soll nicht versucht werden, diese zu bannen, sondern vielmehr, diese zu verstehen. Die Interpretationsgruppe dient dabei einerseits als Resonanzraum für das, was sich szenisch zeigt (reaktiviert), und andererseits als Korrekturmoment im Sinne der intersubjektiven Überprüfbarkeit. Es geht darum, zu rekonstruieren, was sich im Material szenisch entfaltet.

Die verschiedenen szenischen Zugänge und Deutungsversuche der (oft interdisziplinären) Interpret\*innen werden schließlich geprüft, korrigiert und aufeinander bezogen, bis sie sich zu einer szenischen Konstellation zusammenfügen, von der aus sich allmählich das Rätsel des

im vorliegenden Text aufkommenden Konflikts zeigt (Schelle, 2010). Nachfolgend wird dies anhand einer szenischen Interpretation und der Erarbeitung des darin zum Vorschein gekommenen manifesten und latenten Sinns anhand eigenen Datenmaterials, d.h. ausgewählter Szenen aus einem Beobachtungsprotokoll<sup>1</sup>, exemplarisch aufgezeigt. Das Datenmaterial entstammt dem Dissertationsprojekt der Autorin zur rekonstruktiven Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts, die am Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Universität Wien im Arbeitsbereich Bildungswissenschaft verfasst wurde. Beobachtet wurde eine 3. Klasse (7. Schulstufe) der Sekundarstufe I eines Realgymnasiums in Wien. In den Beobachtungen wurde der Blick auf die Interaktionspraxis im Unterricht und das darin zum Ausdruck gebrachte interaktive Handeln der beteiligten Akteur\*innen gerichtet. Die Teilnahme der Forscherin bei der Beobachtung war eine passive, was bedeutet, dass sie an den unterrichtlichen Aktivitäten nicht aktiv teilnahm, sondern lediglich zusah. Die Transkripte wurden im Anschluss an die Aufenthalte im Feld auf Basis der eigenen Feldnotizen und des Gedächtnisprotokolls angefertigt und in einer Interpretationsgruppe – bestehend aus Forscher\*innen unterschiedlicher Disziplinen – an der Universität Wien tiefenhermeneutisch analysiert.

## Szenische Interpretation am Beispiel einer teilnehmend-beobachteten Unterrichtsstunde

Als der Lehrer die Klasse betritt, bleiben dreiundzwanzig Schüler\*innen sitzen, während vier zur Begrüßung aufgestanden sind. Sogleich signalisiert er den Aufgestandenen, dass sie sich setzen sollen.

„Schsch“ kommt von Herrn M. „Wir machen einfach mit den vorigen Schulübungen weiter.“ Es kommen einige Zwischenrufe von den Schüler\*innen. „Schsch. Lisa, sei still.“ Eine Schülerin in der ersten Reihe hebt die Hand. Der Lehrer nimmt sie dran. Sabrina meint, dass sie ihr Lineal nicht findet. Der Lehrer spricht deshalb einen Schüler in der fünften Reihe an und meint: „Johannes, die Sabrina braucht das Lineal, sie findet ihres nicht.“ Johannes, der gerade schreibt: „Ich habe ihr das Lineal schon auf den Tisch gelegt.“ Er hebt dabei den Kopf. Sabrina hebt einen Zet-

1 Das gesamte Beobachtungsprotokoll sowie eine weiterführende Interpretation finden sich in der Dissertationsarbeit von Reischl (2019).

tel hoch und schaut nach, ob sie das Lineal findet. Sabrina: „Ich finde es nicht.“ Herr M.: „Aja, dann findet Sabrina also zwei Lineale nicht. Interessant.“ Die Lehrperson wendet sich mit Blick und Körper von der Schülerin ab und geht zur Tafel. [...] Er zeichnet mit dem großen Lineal ein Deltoid an die Tafel. Lehrperson: „Dann verbinden wir alle Eckpunkte. Aja, bitte bei der Schularbeit bitte die Ecken nicht mit rot verbinden. Ich korrigiere die Schularbeit mit rot. Ich werde mir keinen grünen Stift besorgen. Ich verwende nicht grün.“

Herr M. führt sich als ein lockerer und hemdsärmeliger Lehrer ein, dem traditionelle Formen wie das Aufstehen zu Unterrichtsbeginn gleichgültig sind. Sabrina beklagt sich schließlich wie ein kleines Mädchen, dass sie ihr Lineal nicht findet. Der Lehrer reagiert auf die von ihr zum Ausdruck gebrachte Hilflosigkeit, indem er einen anderen Schüler darum bittet, ihr mit einem Lineal auszuhelfen. Obwohl Johannes erwidert, dass er das schon getan hat, besteht Sabrina darauf, kein Lineal zu finden. Mit den Worten, „Aja, dann findet Sabrina also zwei Lineale nicht. Interessant“, kommentiert der Lehrer mit einer gewissen Ironie ihre Unfähigkeit, ihr Rechenwerkzeug zusammenzuhalten. Sodann stellt der Lehrer den Schüler\*innen die erste Rechenaufgabe, indem er ein großes Deltoid an die Tafel zeichnet. Nebenbei bemerkt er nicht nur, dass die Schüler\*innen keinen Rotstift benutzen sollen, weil er seine Korrekturen in rot zu Papier bringt. Vielmehr fügt er hinzu, dass er sich keinen Grünstift besorgen werde, weil er den nie benutze. Indem er das so ausdrücklich betont, macht er klar, wie wichtig es ihm als Lehrer ist, die Fehler der Schüler\*innen rot anzustreichen und hebt auch hervor, dass er alles richtig macht, wohingegen die Schüler\*innen vieles falsch machen.

Nachdem der Lehrer alle Schüler\*innen dazu aufgefordert hat, die Aufgabe zu lösen, wendet er sich Zacharias zu, der eine Frage hat.

Lehrperson: „Was hat Zacharias schon wieder gemacht? Beim Umfang? Wirklich?“ Zacharias hat seine beiden Hände auf den Schläfen seines Kopfes. Seine Ellbogen hat er am Tisch abgestützt. Der Blick ist nach unten ins Heft gerichtet. Der Lehrer nimmt das Lineal des Schülers in die Hand und misst die Berechnung des Schülers nach. Dabei hat der Lehrer die Augenbrauen nach unten gezogen. Er erklärt dem Schüler schließlich wie er weitermachen soll.

Die Worte „*Was hat Zacharias schon wieder gemacht?*“ irritieren, weil der Lehrer den Schüler nicht persönlich anspricht, sondern zu den Mitschüler\*innen über ihn spricht und vor der Klasse deutlich macht,

dass er schon wieder ein Problem beim Rechnen hat. Indem er Zacharias derart vorführt, beschämt er den Schüler. Erst nach dieser blamablen Anrede misst der Lehrer die Berechnung des Schülers nach und gibt ihm einen Ratschlag, wie er weiter vorgehen soll.

Als Tamara fragt, ob sie zur Toilette gehen kann, erteilt er ihr die Erlaubnis, fügt aber die Auflage hinzu, dass sie sofort wieder in die Klasse zurückkommen möge.

Tamara erhebt sich und verlässt den Klassenraum. Lehrperson: „Eigentlich sollte ich ihr jetzt nachgehen und schauen, was sie macht. Die geht jetzt sicher aufs Klo und schreibt eine SMS. Ich habe gehört, wie ihr Handy in der Hosentasche vibriert hat. Haha.“ Daraufhin schreibt der Lehrer weiter und stellt schließlich die Frage wegen einer Kürzung.

Als sie den Klassenraum verlassen hat, beginnt er mit den Mitschüler\*innen ein Gespräch über Tamara: „Eigentlich sollte ich ihr jetzt nachgehen und schauen, was sie macht. Die geht jetzt sicher aufs Klo und schreibt eine SMS. Ich habe gehört, wie ihr Handy in der Hosentasche vibriert hat. Haha.“ Als der Lehrer mitbekommen hat, dass Tamaras Handy vibrierte, wäre zu erwarten, dass er sie darauf anspricht oder es ihr wegnimmt, weil der Gebrauch von Handys zu persönlichen Zwecken während des Unterrichts untersagt ist. Irritierend ist daher, dass er Tamara das Handy lässt und sich damit auf das Spiel einlässt, das die Schülerin anzettelte. Auf diese Weise liefert der Lehrer den Schüler\*innen die unterhaltsame Show eines Komikers, der sich in diverse Rollen begibt und sich – verdeutlicht durch sein „Haha“ – über alle lustig macht.

Sodann verwandelt der Lehrer das Klassenzimmer in einen Kinosaal, in dem die Mitschüler\*innen als Publikum an der unterhaltsamen Veranstaltung teilhaben, in der der Lehrer den Regisseur spielt und dem Schüler Walter die Rolle eines Komikers zufällt, der vor der Tafel seine Schwierigkeiten mit einer Rechenaufgabe demonstriert.

Er dreht sich immer wieder zu seinen Mitschüler\*innen um. Der Lehrer geht in Richtung der Fenster und lehnt sich dort an. Lehrperson: „Das ist wie in einem Kino. Wir brauchen nur noch Popcorn.“ Walter: „Ich habe das das letzte Mal vor zehn Jahren gemacht.“ Lehrperson: „Walter, vor zehn Jahren hast du noch in die Hose gemacht. Das ist besser als eine Komödie. Wo ist das Popcorn? Bitte bitte, das müssen wir genießen.“ Walter setzt immer wieder an und hebt seine rechte Hand etwas nach oben, um etwas an die Tafel zu schreiben. [...] Lautes Lachen der anderen Schüler\*innen ist zu hören.



Der Lehrer lädt die Mitschüler\*innen dazu ein, sich über Walters Rechenprobleme lustig zu machen und steigert dabei die Spannung, indem er darauf hinweist, dass ihnen bei dieser spaßigen Unterhaltung nur noch das Popcorn fehlt. Als Walter sich für seine Schwierigkeiten mit der Rechenaufgabe durch die Worte verteidigt, dass er so etwas vor zehn Jahren das letzte Mal gerechnet hat, demütigt der Lehrer den Schüler durch die ihn der Lächerlichkeit preisgebende Antwort „*Walter, vor zehn Jahren hast du noch in die Hose gemacht*“. Auf diese Weise erniedrigt er den Schüler, indem er von ihm das Bild eines kleinen Jungen entwirft, der seine Körperfunktionen noch nicht beherrscht. Der begeisterte Ausruf, „*Das ist besser als eine Komödie*“ illustriert, wie sehr der auf Kosten von Walter erlebte Spaß nach Auffassung des Lehrers noch dadurch überboten wird, dass er auf diese Weise eine Comedy-Show inszeniert.

## Manifester und latenter Sinn

Auf der manifesten Bedeutungsebene der Schulstunde stellt sich Herr M. als ein Lehrer dar, der zwei Gesichter hat und die Klasse dominiert.

- Auf der einen Seite tritt er als ein lockerer und hemdsärmeliger Lehrer auf, dem Konventionen gleichgültig sind. So brauchen die Schüler\*innen bei ihm im Unterricht nicht aufzustehen. Ob Sabrina nun ein Lineal hat oder nicht, ist ihm egal. Ihm ist es auch gleichgültig, ob Tamara mit dem Handy auf die Toilette geht und dort Nachrichten empfängt und versendet. Auf diese Weise gibt sich der Lehrer scheinbar kumpelhaft und lässig, der seine Schüler\*innen auch durch Späße unterhält und zum Lachen bringt.
- Auf der anderen Seite wird er zum strengen Lehrer, der regelwidriges Verhalten sanktioniert. So, wie er Wert darauf legt, dass er den Rotstift benutzt und das Recht hat, seine Schüler\*innen zu korrigieren, während diese sich bei der Farbwahl ihrer Stifte entsprechend anzupassen haben, so hat er Schwierigkeiten mit der Kritik von Schüler\*innen und empfindet sie als persönlichen Angriff. Wenn die Klasse seines Erachtens unruhig wird oder Schüler\*innen zu viel miteinander plaudern, dann greift er durch, indem er die Schüler\*innen beschämt, beleidigt und/oder kränkt.

Die Irritation, dass der Lehrer Zacharias nicht persönlich anspricht, sondern über ihn zu den Mitschüler\*innen spricht, macht deutlich, dass es dem Lehrer darum geht, sie durch seine Bemerkungen zu unterhalten. Wenn eine Mitschülerin ihn irrtümlicherweise kritisiert, dann verweist sein irritierender Kommentar, sie glaube, dass *er* falsch sei, darauf, dass es ihm um die eigene Person geht und er vor den Jugendlichen brillieren will. Der Gefahr, dass man ihn in Frage stellen könnte, begegnet er, indem er einzelne Schüler\*innen immer wieder angreift und auf deren Kosten Witze macht und die anderen zum Lachen bringt. Auf der latenten Bedeutungsebene stellt sich die Schulstunde daher als eine Show dar, in deren Mittelpunkt der Lehrer als Showmaster steht, der sich von seinen Schüler\*innen feiern lassen will. Der Lehrer spielt mit seinen Schüler\*innen und er allein entscheidet, wann es Ernst und wann es Spaß ist. Aufgrund dieser von ihm choreographierten Unterhaltungsshow kann er auch einmal den Stalker oder einen Mitschüler spielen. Entscheidend ist, dass er die Macht besitzt, sein Publikum mal zum Lachen, mal zum Erschrecken zu bringen.

## Theoretisches Begreifen

In einem abschließenden Schritt würde nun das theoretische Begreifen anschließen.

- Unter Bezugnahme auf *professionstheoretische* Ansätze könnte man sich kritisch mit dem pädagogischen Wissen und Können des Lehrers auseinandersetzen, um zu fragen, wie es ihm gelingt (oder weniger gut gelingt), die Lern- und Bildungsprozesse seiner Schüler\*innen anzustoßen.
- Aus *sozialisationstheoretischer* Sicht könnte etwa gefragt werden, wie der Lehrer durch bestimmte (sich szenisch entfaltende) Interaktionen mit den Schüler\*innen diese sozialisiert bzw. wie ihre Wünsche, Ängste und ihr Erleben insgesamt durch sein Handeln und durch seine Selbstinszenierungen geformt und geprägt werden.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass die Tiefenhermeneutik im Rahmen der Lehrer\*innenbildung eine Möglichkeit darstellt, um das Besondere eines Falls unter der Perspektive der szenischen Verhältnisbe-

stimmung zwischen Subjekt und Welt zu rekonstruieren und im Zuge einer ausführlichen Fallarbeit, die auch gewisse Theoretisierungen (bildungstheoretische, sozialisatorische, kulturelle) miteinschließt, Handlungsalternativen für die eigene pädagogische Praxis herauszuarbeiten (Helsper, 2001).

## Literatur

- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (3), 7-15.
- König, H.-D. (2001). Das Zerreden von Auschwitz in der Schule. Tiefenhermeneutische Rekonstruktion einer Schulstunde und eines narrativen Interviews mit einer 68er Lehrerin. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 2 (2), 289-317.
- König, H.-D. (2019). Dichte Interpretation. Zur Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik. In J. König, N. Burgermeister, M. Brunner, P. Berg & H.-D. König (Hrsg.), *Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung* (S. 13-86). Wiesbaden: Springer VS.
- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In H.-D. König, A. Lorenzer, H. Lüdde, S. Naghol, U. Prokop, G. Schmid Noerr & A. Eggert (Hrsg.), *Kultur-Analyse. Psychoanalytische Studien zur Kultur* (S. 11-98). Frankfurt am Main: Fischer.
- Reischl, J (2019). *Zur Doppelbödigkeit des Unterrichts als Bühne. Eine rekonstruktive Fallanalyse zur Untersuchung der Interaktionsordnung des Unterrichts*. Dissertation (gefördert durch ein Abschlussstipendium der Universität Wien). Wien: Universität Wien.
- Schelle, C. (2010). Wie sind Unterrichtsskripten zu interpretieren? Methodische Ansätze und Hinweise für das Interpretieren in Seminaren. In C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Unterricht als Interaktion. Ein Fallbuch für die Lehrerbildung* (S. 43-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Julia Reischl, Mag.,  
Abschlussstipendiatin der Universität Wien.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Lehrer\*innenbildung und Professionalisierung,  
(qualitativ-empirische) Schul- und Unterrichtsforschung,  
Lehren und Lernen, Reflexion pädagogischer Praxis



julia.reischl@univie.ac.at