

Zur Rolle der Pädagogik in den bildungswissen- schaftlichen Grundlagen

Bibliografie:

Sabine Krause, Neda Forghani-Arani,
Michelle Proyer und
Regina Studener-Kuras (2025).
Von „Geheimwaffen“ und „Superheros“.
Reflexionen zu pädagogischer Re-Qualifizierung
international ausgebildeter Lehrpersonen.
journal für lehrerInnenbildung, 25 (2), 166–175.
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025-13>

Gesamtausgabe online unter:

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

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.2
2025

13

*Sabine Krause,
Neda Forghani-Arani,
Michelle Proyer
und Regina Studener-Kuras*

Von „Geheimwaffen“ und „Superheros“. Reflexionen zu pädagogischer Re-Qualifizierung international ausgebildeter Lehrpersonen

Abstract • In diesem Praxiserfahrungsbericht reflektieren die Autorinnen, die auch Lehrende in einem Re-Qualifizierungskurs für international ausgebildete Lehrpersonen mit Fluchterfahrung waren, Prozesse der Auswahl von Inhalten, Lehre und Zusammenarbeit. Über laufende Reflexionsrunden wird über das Kursgeschehen hinaus auch noch im Nachgang kritisch über die Bedeutung und Auswahl von pädagogischen Schwerpunktsetzungen für eine spezifische Gruppe nachgedacht. Daraus werden Notwendigkeiten gemeinsamer (Reflexions-)Praxis auch für die *reguläre* Lehrer*innenbildung abgeleitet.

Schlagworte/Keywords • Lehrer*innenbildung, Lehrpersonen mit Fluchterfahrung, Reflexion der Hochschullehre

Einleitend

Die Ausbildung von Lehrpersonen wird häufig als Einführung in bildungs- und fachwissenschaftliche Diskurse entworfen. Dabei wird selten, so die These dieser Reflexion, auf die pädagogischen Prozesse abgehoben, die sowohl in der Hochschullehre verborgen als auch Ziel der Ausbildung sind. Dieser Erfahrungsbericht schließt an die Lehrtätigkeit der Autorinnen im „Zertifikatskurs für geflüchtete Lehrpersonen“ der Universität Wien an und bezieht sich auf die pädagogischen Anklänge in der Lehre sowie deren situierten Herausforderungen. Das Kursangebot bestand zwischen 2017 und 2023 mit insgesamt vier neunmonatigen Kursen, die in Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Bildungswissenschaft, dem Zentrum für Lehrer*innenbildung und dem Postgraduate Center der Universität Wien durchgeführt wurden (weiterführende Details zur Kursorganisation Kremsner et al., 2020). Inhaltlich war die Re-Qualifizierungsmaßnahme (kritisch dazu Proyer et al., 2022) an den „Allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ (ABG) des Regelstudiums im Verbund Nord-Ost in Österreich angelehnt, wobei verhältnismäßig längere Praktika durchgeführt wurden.

Zur wissenschaftlichen Begleitung der Maßnahme (u. a. Kremsner et al., 2020) gehörte auch, dass sich das Team der Lehrenden regelmäßig zu Reflexionsrunden traf. Diese dienten einerseits der gemeinsamen organisatorischen Abstimmung zur Kursdurchführung, ab dem zweiten Kurs allerdings vorwiegend der situierten Analyse wissenschaftlichen Denkens der Lehrenden in Anlehnung an Haraways (1991) *situated knowledges*. Die Auffassung als „situierte Analysen“ und *situated knowledges* unterstreichen bis in die Gegenwart insbesondere, dass weder in der Lehre noch in der wissenschaftlichen Begleitung ein neutraler Standpunkt eingenommen wurde oder werden kann, vielmehr haben sie das Privileg von Partialität (Haraway, 1991) und sind von Parteilichkeit geleitet (Gramlich & Haas, 2019).

Die *situatedness* von Lehr-Lern-Arrangements und Forschungsprozessen betrifft auch, so unsere These, das Hervorbringen des Pädagogischen bzw. die Vermittlung pädagogischer Handlungstheorien. Dies war Gegenstand eines Reflexionsgesprächs im Kreis der Autorinnen im Dezember 2024, auf dessen Grundlage in diesem Beitrag der Frage nachgegangen wird, inwiefern Lehrpersonenbildung situativ pädagogisch gedacht werden kann/sollte. Das automatisch generierte Tran-

skript wurde gemeinsam diskutiert, um zentrale Themen zu identifizieren, die nachfolgend dargestellt werden.

Das Pädagogische (in) der Ausbildung von Lehrpersonen

Das Studien- und Qualifikationsziel der Lehrer*innenbildung im Verbund Nord-Ost lautet (zum Zeitpunkt des Schreibens des Artikels, Januar 2025):

„Von Lehrerinnen und Lehrern wird ein umfassendes Verständnis ihres Bildungsauftrags erwartet, der [...] bis hin zur Beteiligung an der Gestaltung der Gesellschaft reicht. [D]ie einzelne Lehrkraft [...] übernimmt als Mitglied einer Professional Community Verantwortung für die Bildung der nachfolgenden Generation.“ (Universität Wien, 2024a, S. 1)

Neben dieser gesellschaftspolitischen Aufgabenzuschreibung an künftige Lehrpersonen wird noch die „Kenntnis disziplinären Wissens, der Erwerb paradigmatischer Denkstile, die Beherrschung grundlegender Methoden sowie die Einführung in wissenschaftstheoretische und -historische Fragestellungen“ (ebd.) erwartet. Bemerkenswert ist, dass im Masterstudium zwar zwei Lehrveranstaltungen zum „Ausbau Sozialer und Personalener Kompetenzen und Reflexion von Praxis“ (Universität Wien, 2024b, S. 6) zu absolvieren sind, die *soziale* Dimension der pädagogischen Profession, insbesondere die notwendige Entwicklung eines Selbstverständnisses als professionelle und zugleich individuelle Person im Kontext unterschiedlicher Settings (Fendler, 2003), keine explizite Erwähnung im Curriculum findet. Damit bleibt Studierenden des Regelstudiums ebenso wie den Teilnehmer*innen im Zertifikatskurs zunächst nur die eigene Vorstellung einer pädagogischen Haltung bzw. pädagogischen Persona.

Das Pädagogische in der Arbeit im Zertifikatskurs war implizit, als „silent pedagogy“ der Lehrenden (in Anlehnung an die „silent familiarity“ bei Steinbock, 1995), vorhanden: So wurden Vorstellungen von Pädagogik (d. h. die „Klassiker“ Johann Friedrich Herbart oder Hans-Christoph Koller) als Lehrveranstaltungsliteratur studiert und diskutiert, deren handlungspraktische Dimension aber vor allem im pädagogischen Umgang der Beteiligten miteinander gelebt.

Die pädagogische „Reflexionskompetenz“, wie sie beispielsweise Koller (2020) als „Kernstück pädagogischer Handlungsfähigkeit“ (S. 13)

ausgearbeitet hat, kam in der Lehre in zweifacher Bestimmung zum Ausdruck: auf der konzeptionellen Ebene als Konstrukt zur Verdeutlichung des „Pädagogischen“ – etwa im Kontrast zur didaktischen Dimension der Unterrichtstätigkeit – und auf der Handlungsebene als gelebte hochschulpädagogische Praxis der Zertifikatskurs-Lehrenden. Der Kern pädagogischer Handlungsfähigkeit besteht demnach aus einer Urteilskompetenz, d. h. der Fähigkeit, pädagogische Konzepte zu begründen, zu beurteilen und zu kritisieren, einer hermeneutischen Kompetenz, d. h. der Fähigkeit, das bildungswissenschaftlich Allgemeine deutend und verstehend auf je spezifische Situationen und Akteur*innen zu beziehen, und einer Zukunftskompetenz, d. h. der Fähigkeit, im Hinblick auf (noch) unbekannte Bedingungen, Adressat*innen, Voraussetzungen und Bedürfnisse weiterzudenken.

In der reflektierenden Rückschau im kollegialen Austausch über unsere gemeinsamen Erfahrungen gelingt es uns, eine gelebte pädagogische Haltung als eine Art ‚epistemology of practice‘ (Schön, 1983) der Lehrenden im Zertifikatskurs zu erkennen und zu benennen. Momente der kritischen Reflexion tradierter disziplinärer Wissensbestände, der normativen Hegemonie westlicher Episteme und der eigenen strukturellen Verwicklung in ethnozentrische epistemische Überheblichkeiten zeugen von der eigenen Einübung in (hochschul-)pädagogische Urteilskompetenz. Versuche und Vorgänge der situationsbedingten Anpassung und Umorientierung der inhaltlichen Ausgestaltung der „Allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ und der Auflösung ‚typischer‘ Positionen in der universitären Lehre bei der Einführung von Lehrpersonen, die bereits Lehrpersonen sind, lassen uns unser Bemühen um situativ verstehendes hermeneutisches Handeln und unser Streben nach einem Weiterdenken des pädagogischen Bezugs auf die vermeintlich A/anderen – noch nicht vertrauten „geflüchteten Lehrpersonen“ – erkennen.

In der kollegialen Wissens- und Praxiskritik wurde die Leerstelle des Curriculums in Bezug auf die Entwicklung eines Selbstverständnisses als professionelle und zugleich individuelle Person insbesondere in der Begegnung mit kontextspezifischen (Selbst- und Fremd-)Zuschreibungen deutlich. Es herrschte bei den Zertifikatskursteilnehmenden ein Gefühl der Zuständigkeit für eine besondere pädagogische Beziehung zu Schüler*innen mit Migrationshintergrund – als Rollenvorbild und aufgrund der eigenen Migrationserfahrung. Diese Annahme galt es zu sehen, anzuerkennen, im gesamtschulischen Komplex zu ver-

orten (Bräu et al., 2013) und gleichzeitig in ihrer Fragwürdigkeit zu thematisieren:

„wie sie sich zuständig fühlen... Woran liegt das? Was ist das? Ist das eine Selbstzuschreibung von einer bestimmten Kompetenz?“ (Transkript, S. 1)

Ist das Lehramtsstudium bzw. die Schule vielleicht der Ort, an dem die eigenen Erfahrungen mit (curricularen und gesellschaftspolitischen) Erwartungen besonders hilfreich sein können? Mit Nohl sind Pädagog*innen als engagierte („leidenschaftliche“, Klika & Schubert, 2013, S. 35) Personen im Einsatz für die zu Erziehenden und haben u. a. die Aufgabe, gesellschaftliche Anforderungen und soziale Bezüge zu bewerten. Popkewitz (2013) hat zudem auf das „double I“ im Klassenzimmer hingewiesen, d. h. eine Lehrperson bringt immer gleichzeitig professionelle und individuell-herkunftsbestimmte Haltungen mit in die Klasse, wobei die jeweiligen Wissensbestände (Plural!) durchaus in Konflikt geraten können. Für die Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses bedeutete dies, dass sie sowohl als Professionelle in der Klasse stehen, die laut Curriculum mit pädagogischer Urteilskompetenz, situativem Handlungsgeschick usw. ausgestattet sind, und zugleich durch ihre Migrationserfahrung eine Kompetenz mitbringen, die eine spezifische pädagogische Beziehung zu Schüler*innen mit Migrationshintergrund ermöglicht.

So werden mit der Wiedereinbindung von Lehrpersonen mit Migrationserfahrung eine Reihe von Ängsten, aber auch Erwartungen verbunden. Sie sollen die Imbalance zwischen hoher Diversität hinsichtlich Sprache und Kultur unter Schüler*innen gegenüber hoher Homogenität im Lehrkörper „neutralisieren“. Die Hoffnungen der Lehrenden selbst, die sich häufig darauf fokussieren, (endlich) wieder als Lehrperson zu arbeiten, finden selten Berücksichtigung.

In dem komplexen und von erheblichen Hürden gekennzeichneten Wiedereinstieg sollen ganz nebenbei noch eine Reihe von Problemen „in Angriff genommen werden“, wie die nachfolgende an die Lehrpersonen adressierte Anrufung expliziert:

„abgesehen davon, dass ihr euer Fach plötzlich in einer anderen Sprache unterrichtet, (aufgrund eurer eigenen Herkunft) für die syrischen Kinder natürlich auf eine bestimmte Art und Weise da seid, aber eigentlich sollt ihr dann auch noch die *Superstars der Inklusion* werden und wir plötzlich wirklich alle gemeinsam und über alle Grenzen hinweg und bla bla bla...“ (Transkript, S. 2)

In der Erzählung werden die zu *re-qualifizierenden* Lehrpersonen also als Lösung des unlösbaren Inklusionsproblems antizipiert und die unerreichbaren Erwartungen an diese ausgesprochen. Es scheint so, als wäre eine Eingliederung dieser Gruppe erst dann in Ordnung, wenn sie über ihre pädagogische Anpassungsleistung sogar noch das schaffen, was bisher nicht ging. In einer weiteren Sequenz einer Begegnung mit einem der zahlreichen im österreichischen Schulsystem tätigen Alumnus wird das klar:

„[Ich] war an ein Schulstandort, wo es ‚einen Migrationshintergrund über dem Durchschnitt‘ in Wien gibt, und habe die naive Frage gestellt: ‚Wie tut ihr denn da eigentlich mit Kommunikation, Elternarbeit?‘ Dann kam die Antwort: ‚Ja, wir haben eine *Geheimwaffe*‘ und dann stand auf einmal XY da aus dem Kurs. Die Person bietet dieses und jenes an, um die Kinder mit Migrationshintergrund *irgendwie* zu begleiten, ja, also über Sportangebote, über Freizeitangebote. Also die Lösung ‚aller Migrationsprobleme‘ an dem Standort ist quasi eine Person, die drei Stunden in der Woche, ich weiß jetzt gar nicht mehr, was es genau war, anbietet, ja.“
(Transkript, S. 2)

Damit einhergehend stellte sich die Frage im Zertifikatskurs, wie Absolvent*innen auf diese überbordenden Erwartungshaltungen und die unlösbaren Aufgaben, die sie erwarten würden, vorbereitet werden sollten. Neben der hohen Fachkompetenz, die in einer neuen Sprache bewältigt werden musste, waren auch spezifische Themen des Themenkomplexes Diversität Teil der Auseinandersetzung. Des Weiteren wurde beispielsweise über die mediale Resonanz auf den Zertifikatskurs mit den Teilnehmenden über antizipierte strukturelle Diskriminierung gesprochen bzw. auf damit einhergehende Ängste reflektiert.

Das mit Nohl als „leidenschaftliche“ Haltung (Klika & Schubert, 2013, S. 35) zu bezeichnende Verhältnis lässt sich auch im Zusammenhang mit den Lehrenden des Zertifikatskurses, also den Lehrer*innenbildner*innen, wiederfinden. Für die Autorinnen stellte der Zertifikatskurs einen prägenden Einschnitt dar, insbesondere in Bezug auf die Gestaltung von Lernprozessen, Lerninhalten und Lehrenden-Lernenden-Positionen. Annahmen im österreichischen Bildungssystem darüber, was Lehrer*innen wissen und können müssen, wurden in der Folge kontinuierlich diskutiert. Diese Reflexionen haben die hochschuldidaktische Praxis – auch über den Zertifikatskurs hinaus – nachhaltig beeinflusst.

Mit Blick auf „Geheimwaffen und Superstars“ (Transkript, S. 2) müssten wir selbstreflexiv unseren eigenen situierten Standpunkt und unser Privileg von Partialität (Haraway, 1991) bezeugen. Sahen wir uns vielleicht als Superheros unter den Hochschullehrenden, die sich der Professionalisierung einer „besonderen“ Lehrer*innen-Gruppe *annahmen*, derer sich sonst schlichtweg niemand anderes annahm? Der Raum für wissenschaftliche Reflexion der eigenen Lehrpraxis und schulischen Strukturen, für skeptisches Nachfragen und kritisches Hinterfragen eröffnete eine kontinuierliche und nicht nur anlassbezogene Reflexion und Schärfung, in Resonanz mit und bei den Lernenden (vgl. Koller, 2020). Dies zeigte Ansätze auf, die in der *regulären* Lehrer*innenbildung nutzbar gemacht werden können – etwa im Sinne einer *community of pedagogy in higher education*.

Folgerungen für den wissenschaftlichen Diskurs

Innerhalb der bildungswissenschaftlichen Kompetenzen wird ein Nachdenken über das eigene Tun gefordert: „Insbesondere sind sie [die Lehrpersonen] in der Lage, auch die eigenen Erfahrungen und Beobachtungen theoriegeleitet einzuordnen und zu reflektieren.“ (Universität Wien, 2024a, S. 2, 2024b, S. 2). Sowohl für die Entwicklung dieser ‚Reflexionspraxis‘ als auch für den wissenschaftlichen Diskurs ergeben sich aus unseren Betrachtungen zwei Forderungen: Erstens sollten statt einer individuellen Reflexion (der Schullehrpersonen, der Lehrenden und Forschenden an einer Universität) *gemeinsame* Praktiken der „Selbstthematization“ (Amann & Hirschauer, 1999) entwickelt werden, die sowohl Reflexion als auch irritierende Konfrontation und Dekonstruktionen fördern. Erst durch das Widerfahrnis der entgegengetretenen A/anderen werden grundlegende „habits-of-being“ und strukturelle Denkmuster erschüttert (Bellingham, 2022) und eine neue Perspektive ermöglicht. Kurz: Der Austausch mit anderen über die situierte pädagogische Praxis ermöglicht eine verschobene reflexive Haltung in der pädagogischen Praxis. Ein solcher Austausch miteinander verlangt Vertrauen und unvoreingenommene Offenheit der Teilnehmer*innen. Auch in unser Autorinnengruppe wird das immer wieder zum Thema, wobei sich „tastendes Fragen“ als Weg der Annäherung zeigt.

Am Beispiel der Inklusion zeigt Naraian (2022), dass insbesondere divergierende Einstellungen („ideological stances“, ebd., S. 15) zum

Pädagogischen die offene Zusammenarbeit erschweren und auch im Studium Erlerntes mitunter nicht zur Anwendung kommen kann. Die individuelle Reflexion allein wird aus diesem Dilemma nicht herausführen und auch das Bewusstmachen paradigmatischer Denkstile, wie im Studium einzuüben (s. o.), löst es nicht. Das zweite Ergebnis unserer Gespräche und deren Theoretisierung ist entsprechend, dass die Veränderung des individuellen Wissens eingeübt werden sollte. Eine Offenheit in der pädagogischen Haltung, die Schüler*innen bzw. Studierenden und Kolleg*innen den Status als gleichwertiges Subjekt zuspricht, führt zwar zum (vorübergehenden) Verlust der zugeschriebenen Position, wie er ggf. aus Sicht der Lehrperson interpretiert wird (Rovea, 2022). Der zeitlich begrenzte Verlust wird aber durch die veränderte anerkennende soziale Beziehung der Beteiligten aufgewogen, die in weiterer Folge paradoxerweise zu einer gestärkten pädagogischen Vertrauensbeziehung führen. Für den Aufbau von Praktiken des Pädagogischen, so die Schlussfolgerung, sind Praktiken des Nicht-Pädagog*innenseins elementar.

Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1999). Soziologie treiben. Für eine Kultur der Forschung. *Soziale Welt*, 50(4), 495–506.
- Bellingham, R. A. (2022). A diffractive and decolonising reading methodology for education research. *Australian Journal of Environmental Education*, 38(3–4), 375–387.
- Bräu, K., Georgi, V. B., Karakaşoğlu, Y. & Rotter, C. (Hrsg.). (2013). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Waxmann Verlag.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25.
- Gramlich, N. & Haas, A. (2019). Situiertes Schreiben mit Haraway, Cixous und grauen Quellen. *Zeitschrift für Medienwissenschaft*, 11(20-1), 39–52.
- Haraway, D. (1991). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In D. Haraway, *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (pp. 183–201). Routledge.
- Klika, D. & Schubert, V. (2013). *Einführung in die allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt*. Beltz Juventa.
- Koller, H.-C. (2020). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (9. Aufl.). W. Kohlhammer Verlag.
- Kremsner, G., Proyer, M. & Biewer, G. (Hrsg.). (2020). *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Naraian, S. (2022). Diffractively narrating teacher agency within the entanglements of inclusion. *Teaching Education*, 33(1), 13–26.

- Popkewitz, T. S. (2013). The impracticality of practical knowledge and lived experience in educational research. *Nordic Studies in Education*, 33(2), 124–139.
- Proyer, M., Pellech, C., Obermayr, T., Kreamsner, G. & Schmölz, A. (2022). ‘First and foremost, we are teachers, not refugees’: Requalification measures for internationally trained teachers affected by forced migration. *European Educational Research Journal*, 21(2), 278–292.
- Rovea, F. (2022). Teaching as altered knowledge: Rethinking the teaching practice with Michel de Certeau. *Studies in Philosophy and Education*, 41(1), 55–69.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflexive Practitioner: How Professionals Think Action*. Routledge.
- Steinbock, A. J. (1995). *Home and beyond: Generative phenomenology after Husserl*. Northwestern University Press.
- Universität Wien (2024a, Oktober). *Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. Universität Wien. Abgerufen am 13.01.2025, unter https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf
- Universität Wien (2024b, August). *Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*. Universität Wien. Abgerufen am 13.01.2025, unter https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf

Quelle

Transkript des Reflexionsgesprächs zu Re-Qualifizierungsmaßnahmen an der Universität Wien am 17.12.2024. Neda Forghani-Arani, Sabine Krause, Michelle Proyer und Regina Studener-Kuras. Transkript automatisch erstellt mit Libretto, 24 Seiten.

Krause, Sabine, Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0003-3893-3984>
 Professorin für Erziehungswissenschaft
 mit dem Schwerpunkt Bildung und Globalisierung,
 Universität Freiburg, Schweiz.

Arbeitsschwerpunkte:
 Theorien und Theoriebildung der Bildung und Erziehung,
 Globalisierungen, kulturwissenschaftliche Einsätze
 in der Erziehungswissenschaft, Professionalisierung.
sabine.krause@unifr.ch

Forghani-Arani, Neda, Mag. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-0787-0549>
 Senior Lecturer,
 Zentrum für Lehrer*innenbildung,
 Universität Wien.

Arbeitsschwerpunkte:
 Lehrer*innenbildung und Lehrer*innenbildungsforschung,
 Professionalisierung,
 Pädagogischer Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt.
neda.forghani-arani@univie.ac.at

Proyer, Michelle, Prof. Dr.,
<https://orcid.org/0000-0002-0100-7154>
 Professorin für Inklusive Pädagogik,
 Universität Luxembourg.

Arbeitsschwerpunkte:
 Inklusive Pädagogik und Lehrer*innenbildung,
 Nexus Kultur und Behinderung,
 Disability Studies, Refugee Studies.
michelle.proyer@uni.lu

Studener-Kuras, Regina, Mag. MA,
<https://orcid.org/0009-0009-8383-0694>
 Senior Scientist,

Institut für Bildungswissenschaft,
 Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik,
 Universität Wien.

Arbeitsschwerpunkt:
 Perspektiven kindlicher Entwicklung
 im Kontext von Krise und Chance.
regina.studener@univie.ac.at