

Johannes Reitingner

„Change Course 20 Degrees!“ – Über die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ein Kommentar zu den Stellungnahmen von Klaus Moegling und Ewald Terhart

Zusammenfassung:

Der vorliegende Kommentar fasst die Stellungnahmen von Klaus Moegling (2017) und Ewald Terhart (2017) zur Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zusammen (siehe aktuelle Ausgabe Nr. 15 von *Schulpädagogik-heute*) und zeigt dabei die wesentlichen Gemeinsamkeiten bzw. Differenzen auf. Weiters nimmt der Autor hinsichtlich möglicher Reformebenen selber Stellung und gibt dabei in Ansätzen Einblick in den Entwicklungsprozess der neuen Curricula in Österreich, der im Zuge der Einführung der *LehrerInnenbildung NEU* in den vergangenen Jahren stattfand.

Schlüsselworte: Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Strukturreform, Curriculare Reform, berufsbiografische Entwicklung, hochschuldidaktische Entwicklung

„Change Course 20 Degrees!“ – About the Future of Teacher Education: A Comment on the Statements of Klaus Moegling and Ewald Terhart

Abstract:

The comment at hand summarizes the statements of Klaus Moegling (2017) and Ewald Terhart (2017) concerning the future of teacher education (see current issue no. 15 of *Schulpädagogik-heute*). Thereby, it reveals the crucial consensuses and differences. Further, the author states his own position on conceivable levels of reform and gives an insight into the process of the development of new curricula in Austria in the course of the implementation of the *LehrerInnenbildung NEU*.

Keywords: Teacher Education, Structural Reform, Curricular Reform, Professional Development, Development of Didactics of Higher Education

1 Einführung

Die englischsprachige Aufforderung im Titel dieses Beitrags bezieht sich auf eine Parabel, die später noch zur Sprache kommen wird. Vorerst soll es um die Diskussion zweier Stellungnahmen gehen, die von Klaus Moegling und Ewald Terhart in der aktuellen Ausgabe von *Schulpädagogik-heute* veröffentlicht wurden (Moegling, 2017; Terhart 2017). Beide Stellungnahmen beziehen sich auf einen Richtungswechsel, wie er im Titel des vorliegenden Beitrags angedeutet wird. Kontext, auf den Klaus Moegling und Ewald Terhart dabei Bezug nehmen, ist die Zukunft der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wobei sich die Konstitutionen der jeweiligen Empfehlungen teils unterschiedlich zeigen. Im Folgenden sollen die wesentlichen Unterschiede in den Einschätzungen von Klaus Moegling und Ewald Terhart

aufgezeigt werden. Ich erlaube mir dabei auch einige eigene Kommentare, begleitet von ein paar Visionen, die mir als vielversprechend und zukunftsweisend erscheinen.

2 Vergleich der Positionen

Sowohl Klaus Moegling als auch Ewald Terhart können auf eine jahrelange wissenschaftliche Beschäftigung mit der Thematik zurückblicken (vgl. z.B. Bosse, Moegling & Reitinger, 2012; Terhart, 2002, 2007, 2012). Dementsprechend reflektiert und differenziert sind ihre geschilderten Analysen zur Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wenngleich sich die Empfehlungen der beiden Wissenschaftler in manchen Bereichen deutlich unterscheiden:

Fundamentale Strukturänderung oder Strategie der kleinen Schritte?

Sowohl der Reformgedanke von Klaus Moegling (fundamentale Strukturreform) als auch jener von Ewald Terhart (Veränderung in kleinen Schritten) ist plausibel dargelegt. Angesichts der Tatsache, dass paradigmatische Wechsel im Vorfeld ohnehin nur vage eingeschätzt werden können (vgl. Kuhn, 1962/2012), kann ich nur sehr vorsichtig bewerten, welcher der Vorschläge für Deutschland der gangbarste ist und am ehesten zum Ziel der „Verbesserung des schulischen Lernens“ (Moegling, 2017, 1) führen wird. Unabhängig davon aber, ob eine Vision tatsächlich gangbar sein wird oder nicht, macht es auf alle Fälle Sinn, sich über außergewöhnliche Szenarien Gedanken zu machen. So ist meine Wahrnehmung jene, dass dadurch allenfalls der Diskurs zur Sache angeregt wird. Die aktuelle Ausgabe Nr. 15 von *Schulpädagogik-heute* zeigt dies beispielhaft auf. Und inhaltlich kann ich der Idee von Klaus Moegling, eine vereinheitlichte einphasige Erstausbildung in Form eines professions- und wissenschaftsorientierten dualen Studiums einzuführen, nur zustimmen.

Berufsbiografische Entwicklung

In der Einschätzung, dass das kontinuierliche Weiterbilden im Beruf eine wesentliche Rolle im Professionalisierungsprozess einnimmt, sind sich beide Autoren einig. Klaus Moegling nimmt hierzu in seinem Beitrag explizit Stellung. Dass Ewald Terhart hierin ähnlich argumentiert, kann aus früheren Stellungnahmen (Terhart, 2012, 112) geschlossen werden. Professionalität ist folglich „ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem“. (ebd.) Auch dieser These stimme ich gerne zu, kann man sich hier zudem auf eine ganze Reihe von Studien stützen (Keller-Schneider, 2016, 278ff).

Ob hinsichtlich der Form des Berufseinstiegs das Feld aller Akteure in Deutschland schon bereit ist, vom Modus des klassischen Vorbereitungsdienstes (Referendariat) auf eine von Klaus Moegling vorgeschlagene integrierte Form des Berufseinführung zu wechseln, kann ich nicht beurteilen, wobei ich diese Idee grundsätzlich für sehr spannend halte. Allenfalls sind zur Klärung der Sinnhaftigkeit dieser Idee der Integrierung in einigen Jahren erste Ergebnisse aus Österreich zu erwarten. Hier wird ja im Rahmen der Umstellung auf die *LehrerInnenbildung NEU* für alle Studierenden nach der Grundbildung (Bachelorstudium) eine verbindliche, begleitete Induktionsphase zu absolvieren sein, die Teil des aufbauenden Masterstudiums sein kann (vgl. Härtel, Greiner, Hopmann, Jorzik, Krainz-Dürr, Mettinger, Polaschek, Schratz, Stoll & Stadelmann, 2010, 10).

Strukturreform, curriculare Reform und die besondere Rolle der pädagogisch-praktischen Studien

Eine von Bosse (2012, 12f) vorgenommene Analyse der Studienstrukturen in den einzelnen deutschen Bundesländern bringt die Differenziertheit der verschiedenen Standorte der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung hinsichtlich Stufung, Studienlänge und Praxisphasengestaltung auf den Punkt und legt den Schluss nahe, dass sich hier tatsächlich eine Reform im Sinne von Vereinheitlichung anbahnen muss. Insofern ist Klaus Moegling's Forderung nach einer fundamentalen Strukturreform – besonders auch unter den Aspekten der Internationalisierung, der Vergleichbarkeit und der Durchlässigkeit – berechtigt. Ein weiterer Grund lässt sich aus dem intentionalen Aspekt ableiten, dass im Mittelpunkt jeglicher Reformanstrengung die Frage stehen muss, wie Lehrerinnen- und Lehrerausbildung alle Kinder und Jugendliche hinsichtlich ihres Bildungsprozesses optimal unterstützen kann (vgl. Moegling, 2017, 1). Es geht quasi um die Förderung von Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler, „so dass sie in der Lage sind, individuelle und gesellschaftliche Probleme erfolgreich und verantwortlich zu lösen“ (Moegling, 2017, 3; vgl. Moegling, 2010; siehe auch Schratz, 2012, 95f). Es liegt nahe, dass man sich im Besonderen die Einbettung der schulpraktischen Übungen ansehen muss, will man dieser Forderung nachkommen. Auch diese Erkenntnis spricht für eine Strukturreform.

Gerade im Kontext der schulpraktischen Übungen zeigt sich aber auch, dass deren Optimierung alleinig durch Veränderungen auf struktureller Ebene nicht garantiert werden kann. Wie Ewald Terhart in seinem Beitrag erwähnt, ist ein umfangreicherer und früherer Kontakt mit der Praxis noch kein hinreichend wirksames Reformprogramm. Es kommt auf die „qualifizierte Einbindung in den Gesamtprozess“ (Terhart, 2017, 5) an. Ein Blick nach Österreich zeigt, dass dieser Aspekt im Rahmen der *LehrerInnenbildung NEU* erstens als Empfehlung des ministeriellen *ExpertInnenrats* geäußert wurde (vgl. Härtel et al., 2010, 24f; Schratz, 2012, 98) und zweitens in der Definition der neuen Curricula¹ tatsächlich besondere Berücksichtigung fand (integrative Verankerung; vgl. Braunsteiner, Soukup-Altrichter, Zemanek, Seethaler, Wobak, Schulz-Kolland & Weitlaner, 2014, 59; Altrichter, Greiner, Reitinger & Soukup-Altrichter, 2014). So starten beispielsweise Studierende des Sekundarstufenlehramts im Cluster Mitte (Region Oberösterreich/Salzburg) zukünftig im zweiten Studiensemester mit schulpraktischen Übungen², die an den Übungs- und Praxisschulen vor Ort betreut und mit bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen an den Hochschulen bzw. Universitäten begleitet werden (vgl. Entwicklungsverbund Cluster Mitte, 2016, 581f). Somit eröffnen sich für die Studierenden Räume, Praxiserfahrungen zu sammeln und zu reflektieren, um sie dann – mit einer örtlichen und kontextuellen Distanz zur Praxis – zu analysieren und an Theorie anzubinden. Dieser Modus entspricht auch der Vorstellung einer nachhaltigen Verknüpfung von Praxis und Theorie nach Korthagen (2001; siehe auch Korthagen & Vasalos, 2010), worin davon ausgegangen wird, dass Theoriearbeit in der pädagogischen Ausbildung besonders dann Sinn macht, wenn sie zur Klärung realer

¹ Im Rahmen der *LehrerInnenbildung NEU* wurden im Studienjahr 2015/2016 in der Primarstufenausbildung und im Studienjahr 2016/2017 in der Sekundarstufenausbildung neu entwickelte Curricula eingeführt. Wie bereits im Beitrag von Klaus Moegling erwähnt, wird die Primarstufenausbildung von den österreichischen Pädagogischen Hochschulen angeboten. Die Sekundarstufenausbildung erfolgt kooperativ im Verbund der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten.

² In den neuen österreichischen Curricula wird zur Bezeichnung aller schulpraktischen Übungen und Erfahrungsräume der Oberbegriff „pädagogisch-praktische Studien“ verwendet (vgl. Entwicklungsverbund Cluster Mitte, 2016, 581).

und zugleich persönlich bedeutender Problemstellungen beiträgt (Korthagen & Kessels, 1999, 7).

Die längsschnittorientierte Evaluierung der neuen Ausbildung in Österreich wurde bereits in mehreren Regionen aufgenommen. So sind zukünftig laufend Evaluierungsergebnisse zu erwarten, die zeigen werden, inwiefern sich die Bemühungen um eine strukturelle und curriculare Optimierung des Gesamtprozesses der Ausbildung in Österreich bewähren.

3 Ausblick

Ein weiterer Aspekt, der mir in der Reformdiskussion zur Lehrerinnen und Lehrerbildung als wesentlich erscheint und Überlegungen hinsichtlich struktureller und curriculärer Neuordnungen unbedingt begleiten soll, ist die Diskussion des Rollenverständnisses von Lehrenden bzw. Forschenden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und die damit korrespondierende Frage nach einer zeitgemäßen, forschungsbasierten Hochschuldidaktik. Ich halte auch den verstärkt wahrnehmbaren Diskurs über evidenzbasierte Empfehlungen zur Rollen- und Handlungsaktualisierung bei Lehrenden bzw. Forschenden in Hochschulen und Schulen für spannend und notwendig. Als aktuelle, konkrete Kontexte der wissenschaftlich-pädagogischen Auseinandersetzung können hier etwa die Werteentwicklungsfrage (vgl. Alt, 2012), die Wissenschaftsorientierung (vgl. Altrichter & Soukup-Altrichter, 2014; Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt, 2009; siehe auch Inquiry Habit of Mind; vgl. Reitinger, 2014, 46) oder die brandaktuelle und zugleich uralte Forderung hinsichtlich einer Offenheit für forschendes Lehren und Lernen (vgl. Reitinger, 2013; Reitinger, Haberfellner & Keplinger, 2016; siehe auch Dewey, 1916, 1933) genannt werden. Werden solche Kontexte – die selbstverständlich nur exemplarischer Natur sind – im Diskurs als zeitgemäß oder zukunftsweisend festgemacht, so wird man sich erstens im Rahmen der Auswahl und der berufsbiografischen Begleitung zukünftiger Akteure in Schulen und Hochschulen damit auseinandersetzen müssen. Zweitens wird man auch eine Didaktik der Hochschullehre verstärkt forcieren wollen, die beispielsweise moralische Urteilsfähigkeit nicht nur diskutiert, sondern auch entwickelt; die von Forschung nicht nur spricht, sondern diese gemeinsam mit den Studierenden praktiziert; die forschendes Lernen nicht nur in den Lehrveranstaltungen einführt, sondern auch einen reflektierten und begleiteten Transfer durch die Studierenden in deren pädagogisch-praktischen Studien in den Übungsschulen möglich macht.

Insofern plädiere auch ich insgesamt für einen Richtungswechsel, der in meinem persönlichen Verständnis auf den Ebenen der Struktur, des Curriculums, aber auch der Formen der inhaltlichen Auseinandersetzung und womöglich sogar der Haltungen der Akteure stattfinden muss. Zudem erlaube ich mir die Anmerkung, dass wir in Österreich mit der *LehrerInnenbildung NEU* bereits in der Wende begriffen sind (ohne dabei ein Alleinstellungsmerkmal suggerieren zu wollen). Somit sind wir wieder bei der eingangs angesprochenen Parabel angelangt, die ich der Leserschaft nun in ungekürzter Form vorlege:

Battleships [...] had been at sea on maneuvers in heavy weather for several days. [...] The visibility was poor with patchy fog, so the captain remained on the bridge keeping an eye on all activities.

Shortly after dark, the lookout on the wing of the bridge reported, 'Light, bearing on the starboard bow.'

'Is it steady or moving astern?' the captain called out.

Lookout replied, 'Steady, captain, which means we were on a dangerous collision course with that ship.'
The captain then called to the signalman, [...] 'Send, I'm a captain, change course 20 degrees.'
'I'm a seaman second class,' came the reply. 'You had better change course 20 degrees.'
By that time, the captain was furious. He spat out, 'Send, I'm a battleship. Change course 20 degrees.'
Back came the flashing light, 'I'm a lighthouse.'
(Covey 1990, 33)

Was der Kapitän in dieser Parabel erfährt ist ein prinzipieller Wandel seiner Grundannahmen bzw. Erklärungsmuster, und er ist schließlich wohl selber veranlasst, seinen Kurs zu ändern. Kuhn (1962, 175) beschreibt solche Muster- und Handlungsänderungen als Paradigmenwechsel. Sämtlichen Diskursen über mögliche zukünftige Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsszenarien liegt wohl auch die Idee eines Paradigmenwechsels zugrunde, also die Annahme – oder zumindest die Hoffnung –, dass die Zeit reif ist für das prinzipiell Neue. Ich erinnere mich noch sehr gut an die anfänglichen Arbeitsgruppentreffen der Vertreterinnen und Vertreter der österreichischen Hochschulen zur Vorbereitung der neuen Curricula. Was hatten wir damals doch für faszinierende Ideen! Wir sprachen von einem Semester des selbstbestimmt-forschenden Studiums mit aufgelöstem Lehrveranstaltungsplan für alle Studierenden; von einer kontinuierlichen schulpraktischen Übung der unkonventionellen, irritierenden Erfahrungen; von der demokratischen Hochschule nach den weitreichenden Ideen von Dewey; von partizipativ geplantem Epochenunterricht; von der Idee, dass alle Hochschullehrenden erforschen, was sie lehren, und lehren, was sie erforschen. Die Ergebnisse der mehrjährigen Arbeit in diesen Gruppen, also die fertigen Curricula, können den Zauber der ursprünglichen Visionen wohl nur ansatzweise weitertragen. Und dennoch ist im Schatten des Kompromisses und des Machbaren etwas entstanden, das man heute als gangbar und vielversprechend beschreiben kann. Es gibt ihn also, diesen Wechsel um 20 Grad ... und mehr.

Literatur

- Alt, D., & Reingold, R. (2012). Current Changes in Teacher's Role Definition. In D. Alt & R. Reingold (Hrsg.), *Changes in Teacher's Moral Role* (S. 1–11). Rotterdam: Sense Publishers.
- Altrichter, H. & Soukup-Altrichter, K. (2014). Lernen in der Lehrer_innenbildung durch Forschung. In E. Feyerer, K. Hirschenhauser & K. Soukup-Altrichter (Hrsg.), *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung* (S. 55–76). Münster: Waxmann.
- Altrichter, H., Greiner, U., Reitinger, J. & Soukup-Altrichter, K. (2014). *Curriculare Prinzipien für die Curriculumerstellung im Entwicklungsverbund Oberösterreich. Internes Papier der Tertiären Partner*. Linz: Entwicklungsverbund Oberösterreich.
- Bosse, D. (2012). Zur Situation der Lehrerbildung in Deutschland. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 4 (S. 11–28). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Bosse, D., Moegling, K. & Reitinger, J. (Hrsg.) (2012). *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion*. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 5, Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Braunsteiner, M.-L., Soukup-Altrichter, K., Zemanek, J., Seethaler, E., Wobak, M., Schulz-Kolland, R. & Weitlaner R. (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. In M.-L.

- Braunsteiner, A. Schnider & U. Zahalka (Hrsg.), *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula* (S. 11–114). Graz: Leykam.
- Covey, S. R. (1990). *The 7 habits of highly effective people*. New York: Freeside.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1933). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: Heath & Co.
- Entwicklungsverbund Cluster Mitte (2016). *Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. Linz und Salzburg: Entwicklungsverbund Cluster Mitte.
- Keller-Schneider, M. (2016). Berufseinstieg, Berufsbiografien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin* (S. 277–298). Münster: Waxmann.
- Kuhn, T. (1962/2012). *The structure of scientific revolutions*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Härtel, P., Greiner, U., Hopmann, S., Jorzik, B., Krainz-Dürr, M., Mettinger, A., Polaschek, M., Schratz, M., Stoll, M. & Stadelmann, W. (2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht*. Wien: BMUKK und BMWF.
http://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah: Erlbaum.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2010). Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession. In N. Lyons (Hrsg.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry* (S. 529–552). New York: Springer.
- Moegling, K. (2010). Die Kompetenzdebatte. In K. Faulstich-Christ, R. Lersch & K. Moegling (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in Theorie, Forschung und Praxis* (S. 11–29). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis*. Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Reitinger, J. (2014). Beyond Reflection. Thinking outside the Box of a Necessary but not Sufficient Condition for Successful Education in a Heterogeneous World. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer & J. Reitinger (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern. Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze* (S. 39–59). Kassel: University Press.
- Reitinger, J., Haberfellner, C. & Keplinger, G. (2016). An Overview of the Theory of Inquiry Learning Arrangements (TILA). In J. Reitinger, C. Haberfellner, E. Brewster, & M. Kramer (Hrsg.), *Theory of Inquiry Learning Arrangements: Research, Reflection, and Implementation* (S. 1–11). Kassel: University Press.
- Roters, B., Schneider, R., Koch-Priewe, B., Thiele, J. & Wildt, J. (Hrsg.) (2009). *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schratz, M. (2012). Die Neuordnung der Lehrerbildung in Österreich. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung*. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 4 (S. 93–108). Immenhausen bei Kassel: Prolog.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*.
http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung_oekonomische_bildung/terhart_ewald_2002_standards_lehrerbildung_eine_expertise_kultusministerkonferenz.html, 01.02.2017
- Terhart, E. (2007). Strukturprobleme der Lehrerausbildung in Deutschland. In A. Óhidy, E. Terhart & J. Zsolnai (Hrsg.), *Lehrerbild und Lehrerausbildung* (S. 45–86). Wiesbaden: X.
- Terhart, E. (2012): Zum Stand des Bologna-Prozesses im Hinblick auf die Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz – Ein E-Mail-Interview mit Ewald Terhart. In D. Bosse, L. Criblez & T. Hascher (Hrsg.), *Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der*

Schweiz Teil 1: *Analysen, Perspektiven und Forschung*. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 4 (S. 109–113). Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Kommentierte Beiträge

Moegling, K. (2017). Die Strukturreform der Lehrerbildung – langfristig angelegt und partizipativ durchdacht und geplant. *Schulpädagogik-heute*, 15(1), 1–34.

<http://www.schulpaedagogik-heute.de>

Terhart, E. (2017). Über große Sprünge und kleine Schritte in der Reform der Lehrerbildung. Ein Kommentar. *Schulpädagogik-heute*, 15(1), 1–8.

<http://www.schulpaedagogik-heute.de>



PD Dr. Johannes Reitinger

Jahrgang 1974, Studium des Hauptschullehramts für die Fächer Mathematik, Physik, Chemie, Informatik und Religion; Studium der Schulpädagogik, Psychologie und Soziologie; Lehrer an einer österreichischen Hauptschule bis 2009; Hochschulprofessor für Schulpädagogik und empirische pädagogische Forschung an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Oberösterreich; Habilitation im Fachbereich Schulpädagogik; Privatdozent an der Universität Kassel; Lektor an der Katholischen Privat-Universität Linz und der Johannes Kepler Universität Linz; Wissenschaftlicher Beirat der Online-Zeitschrift „Schulpädagogik-heute“.

Arbeitsschwerpunkt: kritische Weiterentwicklung einer forschungs- und theoriebasierten Lehr-Lernkultur unter dem Aspekt des selbstbestimmten Lernens in den Sektoren der Sekundarstufe und der Lehrerinnen- und Lehrerbildung