

Curriculum 2025 Pädagog:innenbildung Primarstufe

Möglichkeiten und Grenzen eines partizipativen Vorgehens in der Curriculumentwicklung

Ute Vogl, Cornelia Kittinger, Ursula Mattes, Marlene Bauer

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
ute.vogl@ph-linz.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2026-02-07>

EINGEREICHT 22 JAN 2026

ÜBERARBEITET 28 MAI 2026

ANGENOMMEN 15 JUN 2026

Das aktuelle Bachelor- und Mastercurriculum Primarstufe an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz wurde unter dem Anspruch möglichst hoher Partizipation erarbeitet. Welche Möglichkeiten bieten sich diesbezüglich für die Hochschullehrenden und wo sind der Partizipation in diesem Prozess Grenzen gesetzt? Der Beitrag zeichnet den Curriculumentwicklungsprozess mit besonderem Fokus auf den Aspekt der Partizipation nach, gibt Einblick in die Wahrnehmung der Beteiligten und zieht rückblickend Bilanz.

SCHLÜSSELWÖRTER: Curriculumentwicklung, Partizipation, Pädagogische Hochschule

1. Einleitung

Curricula müssen unterschiedlichsten Erwartungen und Anforderungen gerecht werden. Sie sollen den Vorgaben des Ministeriums entsprechen, gesellschaftlich relevante Themen wie Inklusion und Heterogenität oder Digitalisierung aufgreifen, Studierenden mit immer heterogeneren Eingangsvoraussetzungen gezielte Kompetenzentwicklung mit Blick auf ein klar formuliertes Qualifikationsprofil ermöglichen, innovative Lerndesigns bieten, das jeweilige Profil der Hochschule sichtbar machen und möglichst ressourcenschonend umsetzbar sein. Dabei ist auch das beste Curriculum vorerst nur so etwas wie eine Absichtserklärung auf Papier, die Qualität desselben zeigt sich erst in der Umsetzung.

Im Herbst 2021 schlossen sich die Autorinnen dieses Textes zur „Kerngruppe Curriculum“ zusammen mit dem Ziel, ein neues Bachelor- und Mastercurriculum Primarstufe unter möglichst hoher Beteiligung der Lehrenden an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz (PHDL) zu entwickeln. Dieser partizipative Prozess, den die Kerngruppe initiierte, gestaltete und begleitete, sollte eine vom Kollegium gemeinsam getragene Umsetzung des neuen Curriculums sicherstellen. Ausschlaggebend für den Entschluss zur Neukonzeption waren Evaluierungsergebnisse zum seit 2015 geltenden Curriculum (Weinberger, 2021) ebenso wie die

zu dieser Zeit in der wissenschaftlichen Literatur stattfindende Auseinandersetzungen mit Ansätzen, die die sich gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen für Arbeit, Bildung und Leben reflektierten und wichtige Future Skills analysierten (Ehlers, 2020). Dass der Impuls zur Erarbeitung eines neuen Curriculums von den vier Autorinnen kam, resultiert maßgeblich aus ihren Funktionen (als damalige Leiterin des Instituts Ausbildung, als ehemalige Studienleiterin der Primarstufe, als ehemalige Koordinatorinnen für den Bereich Fachdidaktik bzw. Bildungswissenschaften bzw. als Mitglied des Organisationsteams der Pädagogisch Praktischen Studien). Dadurch hatten sie Einblick in Evaluierungsergebnisse, bekamen in Meetings Feedback von Kolleg:innen zu Redundanzen und wenig ausführlich behandelten Themen im Curriculum und waren gut mit dem Curriculum und seinen Inhalten vertraut. Darüber hinaus waren alle auch schon bei der Curriculumentwicklung 2015 an der PHDL tätig. Auch aus diesen Erfahrungen heraus kam der Wunsch, möglichst partizipativ ein neues Curriculum ohne Zeitdruck zu erarbeiten.

Der folgende Beitrag ordnet zunächst den Prozess in Traditionen und Modelle der Curriculumentwicklung ein und beschäftigt sich mit dem Begriff der Partizipation. Danach zeigt eine Gegenüberstellung des ursprünglichen Projektplans mit der tatsächlichen Durchführung prozessverändernde Ereignisse und Auswirkungen auf. Dabei wird folgenden Fragestellungen nachgegangen: Welche Möglichkeiten und Grenzen partizipativen Vorgehens in der Curriculumentwicklung werden sichtbar? Wie nehmen Beteiligte den Prozess wahr? Der Beitrag endet mit einer kritischen Betrachtung des Prozesses und fasst wesentliche Überlegungen zur Partizipation in einem Curriculumprozess zusammen.

2. Theoretische Einordnung

Jenert (2024, S. 45) unterscheidet grundlegend zwei *Traditionen* der Curriculumentwicklung, die disziplinär-kanonische und die programmatische. In der disziplinär-kanonischen Tradition steht das Fach im Vordergrund. Hier hat ein zu entwickelndes Curriculum das Ziel, dass sich Studierende das Fach erschließen können und ihre Identität als zu einem bestimmten Fach zugehörig entwickeln. Den Ausgangspunkt in der programmatischen Curriculumentwicklung bildet ein anzustrebendes Qualifikationsziel. Bildungsziele werden von Akteur:innen außerhalb der Disziplinen mitgestaltet und an das Studium herangetragen. Schon in einer früheren Publikation spricht sich Jenert (2016) für eine grundlegend veränderte Sicht auf die Entwicklung eines Curriculums, weg von einer „Addition einzelner Wissensbausteine“ (Jenert, 2016, S. 120) hin zu einer am „Shift from Teaching to Learning“ orientierten, aus. Dementsprechend beginnt eine Curriculumentwicklung mit der Festlegung angestrebter Lernzielergebnisse bzw. Handlungskompetenzen, denen sich die Strukturen, Inhalte und auch Lehr-/Lernmethoden nachordnen, immer mit dem Blick darauf, den Studierenden bestmögliche Lern-

bedingungen zu bieten. Diese Perspektiverweiterung von einer Curriculumentwicklung im engen Sinn hin zu einer umfassenden Studienprogrammentwicklung ermöglicht es laut Jenert (2016, S. 127), dem Spannungsfeld zwischen strukturellen Vorgaben und den pädagogischen Leitvorstellungen eines Curriculums konstruktiv zu begegnen. Salden, Fischer und Barnat (2016, S. 134), unterscheiden drei Modelle der Studienprogrammentwicklung, das a) didaktische (ausgehend von Lernzielen für die Studierenden), b) strukturorientierte (ausgehend von z. B. Modulstrukturen) und c) prozessorientierte (ausgehend von der Gestaltung von Planungs- und Implementationsprozessen) Modell. Im Sinne eines *constructive alignment* (Biggs, 1996) wird mit dem Gedanken der Studienprogrammentwicklung eine möglichst gute Passung zwischen Studienergebnissen, Studienstrukturen, Lehr-/Lernprozessen und dazu passenden Prüfungsprozeduren angestrebt. Nach Eggert im Kampe (2026, S. 51) resultieren Implementierungsprobleme bei neuen Prozessmodellen primär aus mangelnder Berücksichtigung psychologischer Barrieren wie z. B. mangelndes Verständnis, Gefühl der Überforderung und Fremdbestimmung. Partizipation wirkt hier als präventives Instrument des Change-Managements, das „Betroffene zu Beteiligten“ (Vahns, 2023, S. 426) transformiert und somit die Entstehung von Schattenorganisationen oder aktiven Widerständen minimiert. Eggert im Kampe (2026, S. 59) beschreibt zudem, dass durch Partizipation die Mitarbeitendenzufriedenheit und die Produktivität gesteigert werden und sich das letztlich positiv auf die Zufriedenheit der Kund:innen auswirkt. Schließlich untermauert Kauffeld (2019) die Notwendigkeit der Beteiligung auch durch die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985, 2000; zitiert nach Kauffeld, 2019). Somit fördern partizipative Formate das Erleben von Autonomie und Kompetenz, was wiederum die intrinsische Motivation und die langfristige Identifikation mit den Abläufen unterstützt. Für Arnstein (1969) ist darüber hinaus Freiwilligkeit eine zentrale normative Voraussetzung für echte Partizipation. Beteiligte müssen selbstbestimmt entscheiden können ob, wie und in welchem Umfang sie sich beteiligen. Arnstein (1969) versteht Partizipation primär als Frage der Machtverteilung und grenzt Formen tatsächlicher Mitbestimmung ausdrücklich von symbolischen oder scheinpartizipativen Verfahren ab. Mit den unterschiedlichen Ausprägungen oder besser Stufen der Partizipation haben sich unterschiedlichste Autor:innen beschäftigt, dementsprechend gibt es neben der 9-stufigen Partizipationsleiter von Arnstein unterschiedlichste Modelle (beispielsweise nach Gernert, 1993; Hart, 1992; Kühn, 2013; Wright, 2010), die – je nach Kontext, in dem sie angewendet werden – die einzelnen Stufen unterschiedlich benennen bzw. auch eine unterschiedliche Anzahl der Stufen aufweisen. Tippe und Klocker (2021) verwenden ein fünfstufiges Modell der Partizipation und setzen dieses in Zusammenhang mit der hierarchischen Struktur von Organisationen. Das Spannungsfeld zwischen Hierarchie und Partizipation (Abbildung 1) zeigt eine wechselseitige Beeinflussung von Hierarchiegrad und Partizipationsstufe. Da die

Curriculumentwicklung an der PHDL als einer hierarchisch organisierten Institution stattfindet, wird dieses Modell in den weiteren Ausführungen zur Einordnung der Möglichkeiten der Partizipation in diesem Prozess herangezogen.

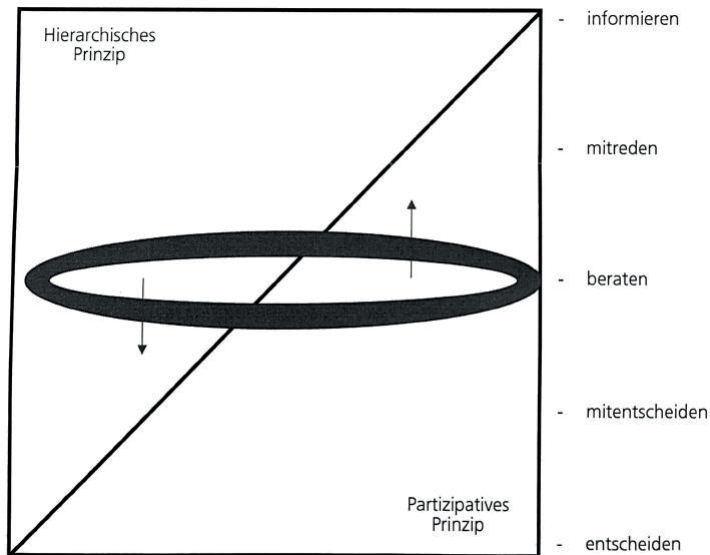


ABB. 1 Spannungsfeld zwischen Hierarchie und Partizipationsgrad (Tippe & Klocker, 2021)

Um ein intendiertes Curriculum erfolgreich in ein umgesetztes und schließlich erreichtes Curriculum zu überführen, ist eine kontinuierliche und systematische Prozessbegleitung von zentraler Bedeutung (Kelly, 2009; Thijs & van den Akker, 2009). Diese wird durch die Einrichtung der Kerngruppe gewährleistet, die den Curriculumentwicklungsprozess gezielt steuert und als möglichst partizipativ angelegten Prozess konzipiert. In der Prozessgestaltung und -begleitung der Curriculumentwicklung an der PHDL als partizipativen Prozess ergibt sich aus den vorangegangenen Ausführungen als oberstes Prinzip, den Prozessverlauf durchgängig transparent abzubilden und alle der Kerngruppe zur Verfügung stehenden Informationen allen Beteiligten offenzulegen („informieren“, *Abbildung 1*). Außerdem werden die jeweiligen Arbeitsformate mit Bedacht gewählt. Studientage werden abgehalten, um möglichst alle Lehrenden zu erreichen, über den aktuellen Prozess zu informieren und einzubinden. Für Arbeitsphasen mit höherem Partizipationsgrad werden ergänzend neue Formate etabliert: Zum einen werden regelmäßige Treffen (sogenannte *Curriculum-Treffs*) eingeführt, die von der Kerngruppe moderiert werden und Interessierten Raum bieten, Themen zu diskutieren sowie konkrete Curriculuminhalte zu erarbeiten („mitreden, beraten, mitentscheiden, entscheiden“, *Abbildung 1*). Zum anderen wird mit der *Curriculumwoche* ein Format

geschaffen, das es erlaubt, sich über mehrere aufeinanderfolgende Tage hinweg vertieft mit relevanten Fragestellungen auseinanderzusetzen. Beide Formate ähneln den Fokusgruppen nach Eggert im Kampe (2026, S. 69). Er beschreibt diese als Möglichkeit der moderierten Gruppendiskussion zu spezifischen Themen oder Fragestellungen. Sie sind ebenfalls gut als Resonanzräume geeignet und um gemeinsame Anliegen zu thematisieren. Der Mehrwert liegt klar in der dynamischen Interaktion der Teilnehmenden untereinander. Das Kollegium nutzt diese Räume beispielsweise, um ein gemeinsames Verständnis von Lehren und Lernen zu entwickeln und darauf basierend grundlegende Richtungsentscheidungen zu treffen. Dieser Prozess entspricht Eggert im Kampes (2026, S. 49) Ansatz, durch Partizipation eine inhaltliche Einheit und Identifikation innerhalb der Organisation zu stiften. Die Curriculumentwicklung für das Bachelor- und Masterstudium Primarstufe an der PHDL reiht sich in die programmatische Tradition ein und orientiert sich am didaktischen Modell, findet aber erstmalig unter besonderen Bedingungen statt:

- (a) Es gibt zu diesem Zeitpunkt keine externen Forderungen (beispielsweise von übergeordneten Dienststellen wie dem Bildungsministerium) nach einem neuen Curriculum.
- (b) Der Impuls zur Erarbeitung eines grundlegend neuen Curriculums (keine Überarbeitung des bestehenden) kommt aus der Kerngruppe, die mit dem Rektorat eine diesbezügliche Auftragsvereinbarung unterzeichnet.
- (c) Der Entwicklungsprozess wird von der Kerngruppe als möglichst partizipativer Prozess geplant. Die breite Mitarbeit der Lehrenden an der Curriculumentwicklung soll grundsätzlich allen Interessierten die Möglichkeit der Mitarbeit am neuen Curriculum bieten, den fachlichen und sozialen Austausch sowie die kollegiale Zusammenarbeit fördern, die Gestaltung interdisziplinärer Module ermöglichen.
- (d) Das Projekt ist bewusst auf mehrere Jahre geplant, um ohne Zeitdruck – ausgehend von gemeinsam erarbeiteten Bildern, Vorstellungen und Überzeugungen vom Lehren und Lernen an der PHDL – ein neues Curriculum zu gestalten.

Der gesamte Prozess ist von Anfang an transparent abgebildet und alle wesentlichen Informationen sind allen interessierten Lehrenden in einem eigens dafür eingerichteten Moodlekurs zugänglich: Projektauftrag, Projektbeschreibung, Zeitplan inklusive der Benennung von Meilensteinen im Prozess, Benennung von Projektbeteiligten und Projektzielen, ebenso werden alle weiteren Ergebnisse während des Prozesses in Protokollen abgebildet.

Das folgende Kapitel stellt die Prozessarchitektur und -begleitung dar und beleuchtet zentrale inhaltliche Aspekte der einzelnen Projektphasen sowie prägende Ereignisse, die den Verlauf beeinflusst haben. Auf dieser Grundlage werden sowohl Möglichkeiten, aber auch Grenzen der Partizipation sichtbar.

3. Die Curriculumentwicklung

Die erste Phase der Curriculumentwicklung (*Abbildung 2*) begann in Zusammenarbeit mit interessierten Kolleg:innen mit einem Diskurs über das zukünftige Berufsbild von Lehrpersonen (Meilenstein 1). Als Grundlage dienten dabei mehrere Bezugsquellen. Erstens wurde eine Literaturanalyse vorgenommen (Burow, 2020; Herlitschka, 2018; Kunze, 2020; Posch, 2018; Prenzl, 2018; Schleicher, 2019; Schratz, 2019), die zwar unterschiedliche Herausforderungen und Entwicklungstrends identifizierte, jedoch in der Schnittmenge vier zentrale Themenfelder erkennen ließ, die für das Berufsbild von Lehrpersonen sowie für die Schule der Zukunft leitend sein können (Kunze, 2020): Digitalisierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Inklusion und Heterogenität sowie Personalisierung und die veränderte Rolle der Lehrperson. Zweitens erfolgte im Rahmen eines Studientages eine Auseinandersetzung mit dem Konzept der „Future Skills“ (Ehlers, 2020) und dessen Relevanz für das professionelle Handeln von Lehrpersonen. Drittens bildete ein Diskurs über und das daraus folgende Commitment zu einem gemeinsamen Lehr- und Lernverständnis an der PHDL (Arn, 2020; Joller-Graf, 2021; Reich, 2008) eine weitere zentrale Grundlage (Meilenstein 2). Ergänzt wurden diese Perspektiven durch die Ergebnisse einer SWOT-Analyse zum Berufsbild sowie durch eine Studierendenbefragung zur Studierbarkeit (Weinberger 2021, 2022) und die österreichweite Evaluierung der „PädagogInnenbildung NEU“ (Schnider et al., 2023) im Auftrag des Qualitätssicherungsrates (QSR). Auf dieser Basis wurden ein Qualifikationsprofil sowie ein Kompetenzmodell (in Anlehnung an INTASC, 2013) entwickelt (Meilenstein 3). Ziel dieser ersten Phase war es, auf einem hohen Niveau partizipativer Zusammenarbeit – angesiedelt auf der Entscheidungsebene – ein gemeinsames Verständnis zentraler Herausforderungen der Lehrer:innenbildung zu entwickeln sowie zugleich die entsprechende Expertise bei den beteiligten Akteur:innen aufzubauen. Flankierend waren im Prozess verschiedene Formate geplant, darunter Feedbackschleifen mit Leitungsverantwortlichen, Sounding Boards (z. B. mit Alumni, Schulleitungen, Bildungsdirektion, ...) sowie ein studentischer Beirat, um die Akzeptanz der Curriculuminhalte breit abzusichern (Sonenschein, 2020, S. 21).

Im Verlauf dieser ersten Phase traten zwei zentrale Ereignisse ein, die den weiteren Prozess maßgeblich beeinflussten: Zum einen gab das Rektorat im Sommersemester 2022 die vorzeitige Beendigung seiner Funktionsperiode bekannt (*Ereignis 1*). Zum anderen informierte das zuständige Ministerium im Wintersemester 2022 über eine mögliche Neustrukturierung der Studienarchitektur (*Ereignis 2*). Anstelle des bisherigen Modells mit acht Semestern Bachelor- und zwei Semestern Masterstudium wurde eine Umstellung auf ein sechssemestriges Bachelor- und ein viersemestriges Masterstudium in Aussicht gestellt. Zu diesem Zeitpunkt lagen jedoch weder konkrete inhaltliche Vorgaben noch ein verbindlicher Zeitplan

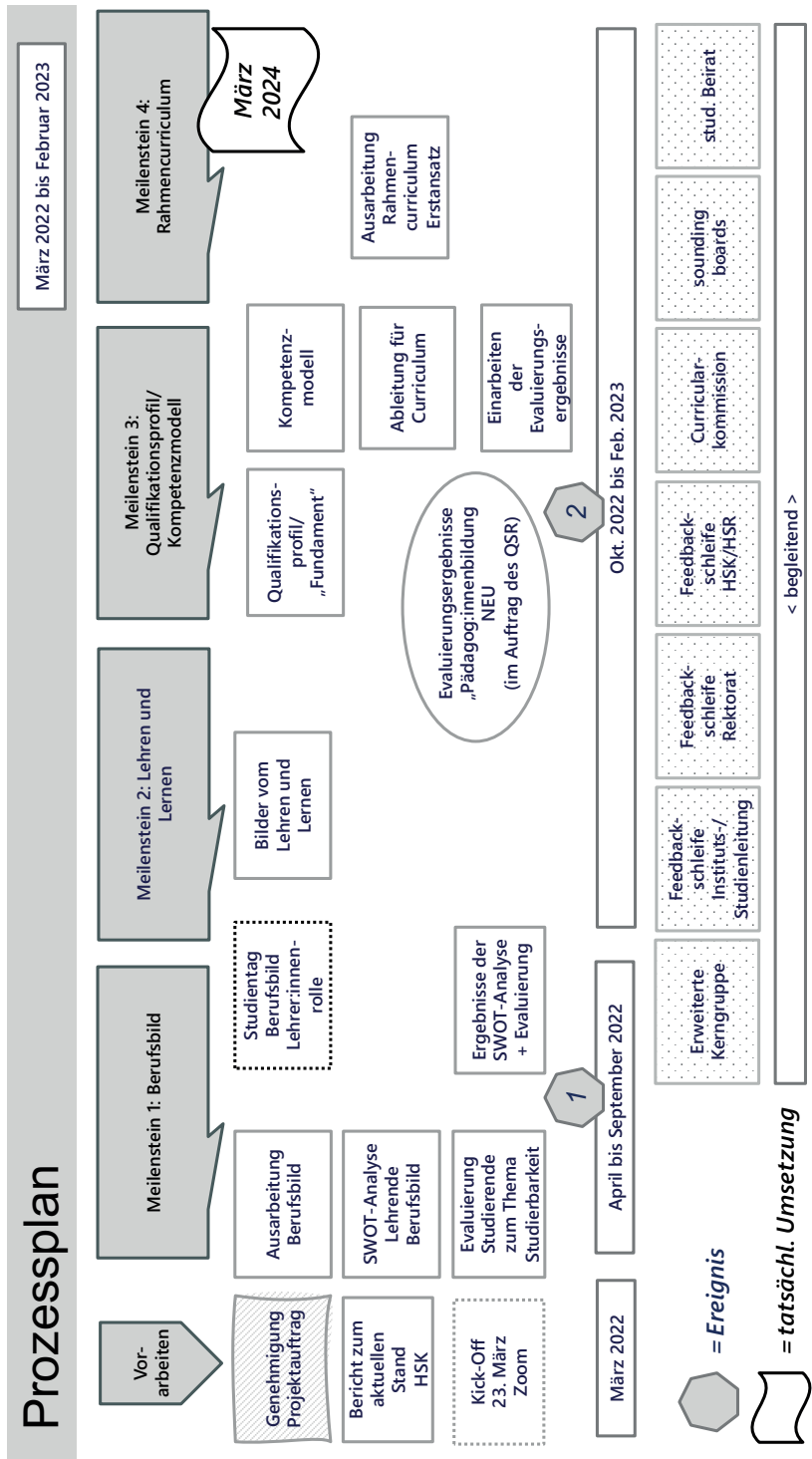


ABB. 2 Prozessablauf 1

oder entsprechende rechtliche Grundlagen vor. Ohne Vorgaben zur curricularen Rahmung und von ECTS-Anrechnungspunkten für einzelne Fächer konnte der nächste Schritt – die Ausarbeitung eines Rahmencurriculums (Meilenstein 4) – nicht erfolgen und musste vorläufig ausgesetzt werden.

Ungeachtet dieser Unsicherheiten setzte die Kerngruppe die inhaltliche Arbeit fort, um die Beteiligung und Motivation der Kolleg:innen aufrecht zu erhalten. Aufbauend auf den gemeinsam entwickelten Grundlagen (Meilensteine 1–3), wurde die Erarbeitung möglicher Fachinhalte sowie der damit verbundenen Kompetenzen vorgezogen (Meilenstein 5). In dieser Phase konkretisierte das zuständige Ministerium erstmals die voraussichtliche Verteilung der ECTS-Anrechnungspunkte innerhalb der neuen Studienarchitektur auf die Bereiche Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und -didaktik, pädagogisch-praktische Studien sowie auf Schwerpunkte und Wahl- bzw. Vertiefungsmodule. Darüber hinaus wurde ein Studienbeginn mit 1. Oktober 2025 in Aussicht gestellt (*Ereignis 3, Abbildung 3*).

Obwohl diese Informationen zunächst keinen verbindlichen Charakter aufwiesen, stellten sie erstmals eine grundlegende Orientierung für die weitere inhaltliche Ausarbeitung dar. Aufgrund der fehlenden legislativen Grundlage blieb ihre Verlässlichkeit jedoch eingeschränkt. Der Anspruch des Arbeitens auf hohem partizipativem Niveau konnte dennoch aufrechterhalten werden. Als weiteres partizipatives Format wurde im Mai 2023 eine *Curriculumwoche* durchgeführt, in deren Rahmen sich die beteiligten Kolleg:innen intensiv mit den fachlichen Kerninhalten sowie deren kompetenzorientierter Zuordnung auf Basis des entwickelten Kompetenzmodells auseinandersetzten. Ausgehend von interdisziplinären Themenfeldern wurden erste Modulkonzeptionen sowie Entwürfe für Wahl- und Vertiefungsmodule erarbeitet und im kollegialen Diskurs reflektiert. In der *Curriculumwoche* war es möglich, bis zur höchsten partizipativen Stufe „entscheiden“ (*Abbildung 1*) zu arbeiten. Dabei bot sich die Gelegenheit, fachbereichsübergreifend abzustimmen, welche Inhalte sinnvoll miteinander verknüpft werden können, was zur Gestaltung interdisziplinärer Module führte.

Nach der inhaltlichen Arbeit in der *Curriculumwoche* kam der Prozess zum Stillstand, da weiterhin die Vorgaben des Ministeriums fehlten und darüber hinaus das neue Rektorat noch nicht bestellt war (*Ereignis 4*). Auch mit Antritt der Funktionsperiode des neuen Rektorats am 1. Oktober 2023 ruhte der Entwicklungsprozess weiterhin. Dies war zum einen auf nach wie vor ausstehende rechtliche Rahmenbedingungen zurückzuführen, zum anderen auf die noch nicht erfolgte Weiterbeauftragung der Kerngruppe mit der Prozessbegleitung. Es bestand zunächst auch die Notwendigkeit, das neue Rektorat über den bisherigen Prozessverlauf zu informieren und gemeinsam zu klären, in welcher Form die Weiterarbeit am Curriculum erfolgen sollte. Die Kerngruppe erklärte sich grundsätzlich bereit, den Prozess weiterhin zu begleiten, knüpfte dies jedoch an zwei Bedingungen: Die

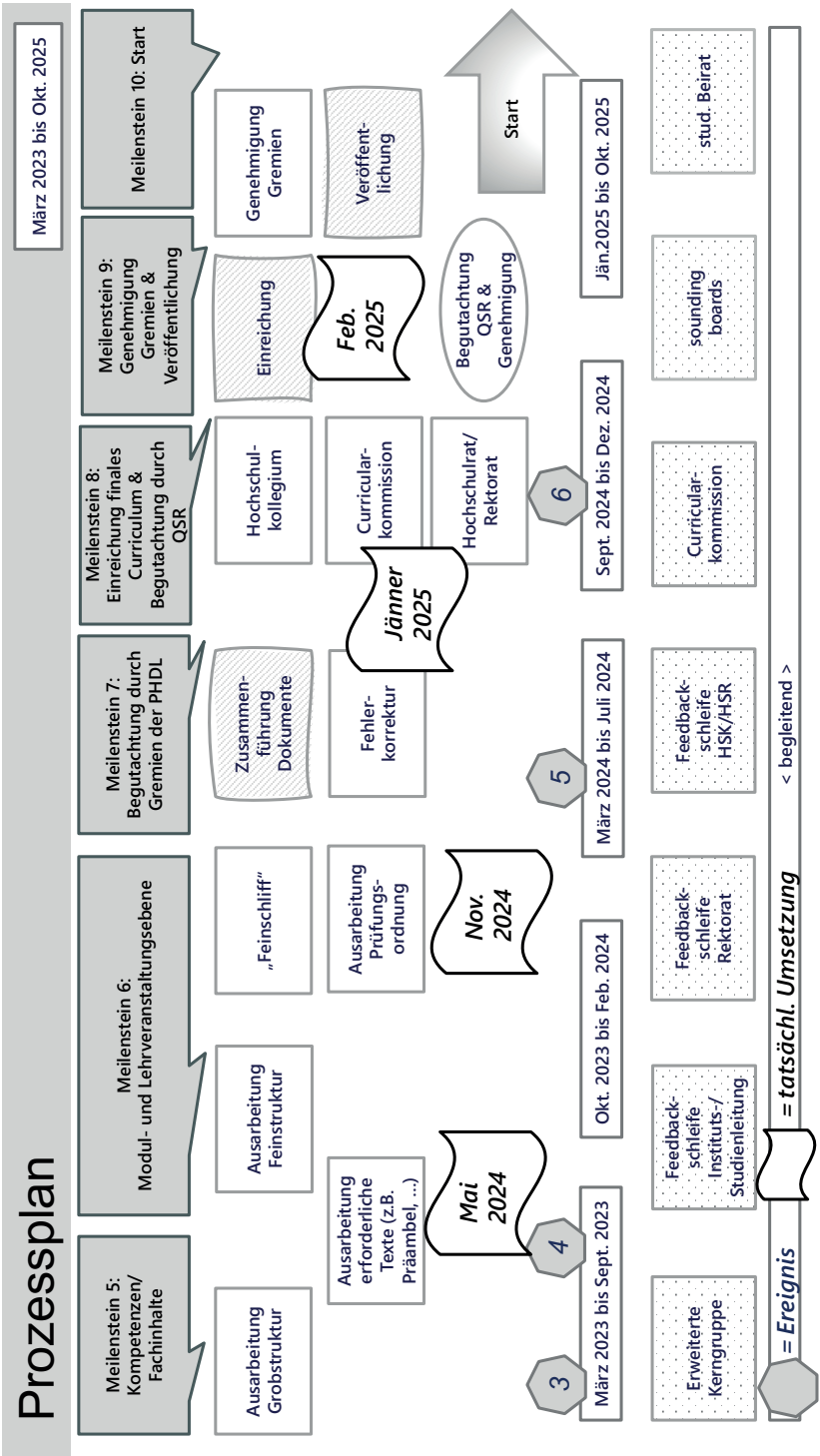


ABB. 3 Prozessablauf 2

Wiederaufnahme der Prozessbegleitung wurde vom Vorliegen verbindlicher legislativer Vorgaben für die konkrete Weiterarbeit abhängig gemacht und aufgrund der bereits vermuteten zukünftigen engeren Zeitvorgaben sollte ein übergeordnetes Entscheidungsgremium, eine Steuergruppe, eingerichtet werden, um durch rasche Beschlüsse den Prozess zu beschleunigen. In Folge wurde vom Rektor eine Steuergruppe etabliert, die im Sinne des Projektmanagements als zentrales, entscheidungsbefugtes Gremium fungieren sollte. Damit wurde die höchste Stufe der Partizipation – das Entscheiden – einer klar definierten Gruppe zugewiesen. Ein Mitglied der Kerngruppe war zugleich Mitglied dieser Steuergruppe, jedoch auf Wunsch der Kerngruppe ausschließlich mit beratender Stimme, um Rollenkonflikte zwischen Prozessbegleitung und Entscheidungsverantwortung zu vermeiden.

Um den inhaltlichen Diskurs zur Curriculumentwicklung mit dem Kollegium trotz Stillstandes des Prozesses aufrechtzuerhalten, initiierte der Rektor (nach Rücksprache mit der Kerngruppe) eine Projektphase mit dem Titel *Rethinking Curriculum*. Diese Phase wurde in Form regelmäßig stattfindender Treffen unter der Bezeichnung *Curriculum Rethink-Tank I–IV* umgesetzt. Inhaltlich lag der Fokus dieser Projektphase auf der Entwicklung hochschuldidaktischer Konzepte, die neben den vom Rektor formulierten curricularen Prinzipien (Reitinger, 2024) Eingang in das neu zu gestaltende Curriculum finden sollten. Da der eigentliche Entwicklungsprozess zu diesem Zeitpunkt aufgrund fehlender legislativer Vorgaben formal weiterhin ruhte und die Kerngruppe noch keinen Projektauftrag durch das neue Rektorat erhalten hatte, war die Kerngruppe nicht in der Verantwortung für die Durchführung der Treffen des *Curriculum Rethink-Tank*. Infolgedessen wurden sowohl die Organisation als auch die Moderation dieser Formate vom Leitungsteam übernommen, was bei einigen Kolleg:innen zur Verwirrung über die Zuständigkeiten führte. Mit März 2024 – also ein Jahr später als ursprünglich geplant – wurde schließlich die künftige Studienarchitektur für die Umsetzung der neuen Ausbildung veröffentlicht (BMBWF, 2024) und von der Leitung eine verbindliche Zeitleiste für die Einreichung vorgegeben (*Ereignis 5*):

- Juli 2024: Ersteinreichung des Rahmencurriculums
- Februar 2025: finale Einreichung des Curriculums
- 1. Oktober 2025: Start des neuen Curriculums

Auf Grundlage dieser legislativen Vorgaben wurde von der Leitung zunächst das Rahmencurriculum festgelegt (Meilenstein 4). Darauf aufbauend bestimmten die Leitungsverantwortlichen die endgültige Verteilung der ECTS-Anrechnungspunkte auf die einzelnen Fachbereiche und definierten die verbindlichen Vorgaben für die Ausgestaltung auf Modul- und Lehrveranstaltungsebene (Meilenstein 6). In dieser entscheidungsorientierten Phase war weiterhin keine Prozessbegleitung durch die Kerngruppe und auch keine partizipative Einbindung des Kollegiums vorgesehen. Die vom Leitungsteam getroffenen Festlegungen stießen nicht in allen Fachbereichen auf Zustimmung, so kam es aufgrund von starken Interven-

tionen einzelner Fachvertreter:innen zu einer Überarbeitung der ECTS-Verteilung mit Änderungen für einzelne Fachbereiche.

Aufgrund der vorgegebenen Zeitleiste musste die inhaltliche Ausgestaltung des Curriculums nun innerhalb von drei Monaten erfolgen – ein Arbeitsschritt, für den im ursprünglichen Projektplan ein doppelt so langer Zeitraum vorgesehen war. Im April 2024 nahm die Kerngruppe die Prozessbegleitung daher unter erheblichem Zeitdruck wieder auf. Zwar organisierte die Kerngruppe weiterhin Studententage und Curriculum-Treffen zur inhaltlichen Konkretisierung, doch ließ sich das erforderliche Arbeitstempo in einem breit angelegten partizipativen Setting nicht aufrechterhalten. Der Kreis der Beteiligten wurde daher auf die Fachkoordinator:innen beschränkt, mit denen die Ausarbeitung auf Modul- und Lehrveranstaltungsebene erfolgte (Meilenstein 6). Für die übrigen Kolleg:innen reduzierte sich die Mitwirkungsmöglichkeit auf eine indirekte Beteiligung, etwa über interne Abstimmungen in den Fachteams. Die weiterführenden Curriculum-Treffen waren somit nicht mehr offen zugänglich, sondern funktional gebunden; das zuvor leitende Prinzip der Freiwilligkeit trat damit in den Hintergrund. Mit zunehmendem Zeitdruck und der Notwendigkeit rascher, richtungsweisender Entscheidungen übernahm die Leitungsebene verstärkt die Steuerung. Dadurch veränderte sich der Charakter der Zusammenarbeit grundlegend – von einem dialogisch geprägten Aushandlungsprozess hin zu einer stärker formalisierten, fristgebundenen Bearbeitung. In dieser Phase ließ sich – in Anlehnung an Tippe und Klocker (2021, *Abbildung 1*) – ein deutlich hierarchisch geprägtes Vorgehen erkennen: Die Leitungsebene übernahm die Auftragsvergabe, während sich der Partizipationsgrad der übrigen Beteiligten auf die Stufen „informieren“ und „mitreden“ reduzierte. Leider konnten aufgrund des Zeitdrucks in dieser Arbeitsphase einige der zuvor im kollegialen Diskurs entwickelten kreativen Ansätze nicht weiterverfolgt werden, da die Zeit fehlte, um diese Ansätze vertiefend auszuarbeiten und in das Curriculum zu integrieren. Im Juli 2024 erfolgte die Ersteinreichung des Rahmencurriculums beim Qualitätssicherungsrat (QSR) durch die Leitung der PHDL. Die Information an das Kollegium beschränkte sich in dieser Phase auf die Mitteilung über die fristgerechte Einreichung des Erstentwurfs; weiterführende Inhalte, insbesondere zur Auswahl der Wahl- und Vertiefungsmodule, wurden zunächst zurückgestellt. Ende Oktober 2024 kommunizierte die Hochschulleitung die Auswahl der Wahl- und Vertiefungsmodule per E-Mail. Im unmittelbar anschließenden, von der Leitung einberufenen Treffen zum „Update des Prozesses“ kam es im Kollegium zu Irritationen sowie zu kritischen Rückmeldungen hinsichtlich der getroffenen Auswahl (*Ereignis 6*). Daraufhin wurden Adaptierungen zur Auswahl der Wahl- und Vertiefungsmodule vorgenommen, die durch die Leitungsebene initiiert und umgesetzt wurden; die Kerngruppe wurde darüber informiert. Parallel dazu nahm der zeitliche Druck im weiteren Verlauf erheblich zu, da die finale Einreichung des Curriculums für Anfang Februar 2025 vorgesehen war. In dieser

Phase mussten insbesondere die Modulbeschreibungen erstellt und in den Teams abgestimmt sowie zentrale Textbestandteile wie Präambel und Prüfungsordnung finalisiert werden. Die Kerngruppe wurde von der Leitung mit der Begutachtung der Modulbeschreibungen beauftragt, wodurch sich ihre Rolle zunehmend von einer primär prozessbegleitenden Funktion hin zu einer verstärkt inhaltlichen Mitwirkung an der Curriculumentwicklung verschob. Mit der Fertigstellung der Modulbeschreibungen endete schließlich die formale Zuständigkeit der Kerngruppe für die Prozessbegleitung. Die abschließenden Arbeitsschritte (Meilensteine 7–10) lagen in der Verantwortung des Leitungsteams. Die ursprünglich flankierenden Formate wie systematische Feedbackschleifen, Sounding Boards oder ein studentischer Beirat wurden im Laufe des Prozesses in unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt. Es fanden Abstimmungen in Bezug auf formale Aspekte und Abläufe mit der Vizerektorin, der Institutsleitung und der Studienleitung statt. Die Studierendenvertretung war zu den Studientagen eingeladen, somit wurde auf die Einrichtung eines eigenen studentischen Beirats verzichtet, da die Einbindung der Studierenden damit als ausreichend erachtet wurde. Ungeachtet dessen waren die Studierendenvertreter:innen Mitglied in der Curricularkommission. Die Einrichtung von Sounding Boards unterblieb insbesondere aufgrund des zunehmenden Zeitdrucks, wodurch ein zusätzliches reflexives und beratendes Format nicht realisiert werden konnte. Das neue Curriculum startete am 1. Oktober 2025.

4. Die Sicht der Beteiligten

Im Juli 2025 wurde das Kollegium (N = 128) zu einer Online-Evaluierung des Curriculumprozesses eingeladen. Ziel war es, Wahrnehmungen zum Prozess, zur Prozessbegleitung sowie zum Prozessergebnis zu erfassen. 29 Kolleg:innen haben an der Evaluierung teilgenommen, davon haben 17 Kolleg:innen schriftliche Rückmeldungen zu den einzelnen Fragen gegeben. Auf diesen 17 Rückmeldungen basiert die Auswertung, die mittels induktiver qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) erfolgte.

Der Curriculumentwicklungsprozess wurde insgesamt als ambivalent wahrgenommen. Die Rückmeldungen zur Transparenz des Prozessverlaufes zeigen, dass 4 Teilnehmer:innen (23,53 %) die Vorgehensweise im Prozessverlauf als transparent und 8 Teilnehmer:innen (47,06 %) als nicht ausreichend transparent erlebten, wie z. B. TN9: *„Es wäre wünschenswert, dass bei den letzten Entscheidungen mehr Transparenz stattgefunden hätte und deren Ergebnisse nicht erst im letzten Augenblick publik gemacht werden. Diesbezüglich wurden wir über die Endentscheidungen zu den Wahl- und Vertiefungsmodulen viel zu lange hingehalten.“*

Die wertschätzende Prozessbegleitung wurde von 7 Teilnehmer:innen der Umfrage (41,18 %) mehrfach als zentrales Qualitätsmerkmal des Prozesses benannt. Hervorgehoben wurden insbesondere der wertschätzende Umgang und

die Arbeit auf Augenhöhe. Weiters wurde im Zuge dessen auch mehrmals das Engagement der Kerngruppe und ein Dank an diese ausgesprochen, wie z. B. *„Ich danke diesen vier Frauen, die sich mehr als den für uns sichtbaren Herausforderungen stellten, frei von Konkurrenz handelten und viel dazu beitrugen, dass viele von uns bis zum Schluss am Prozess teilnahmen“* (TN3).

Bezüglich der **Möglichkeiten der Partizipation** gaben 6 Teilnehmer:innen (35,29 %) an, dass diese ausreichend vorhanden gewesen seien, wenngleich Partizipation nicht immer mit tatsächlichem Einfluss auf Entscheidungen einherging, so z. B. TN10: *„Möglichkeiten der Partizipation, wobei nicht immer gut genug darauf eingegangen wurde.“* oder TN7: *„Ja, wenngleich nicht alle teilnehmenden Personen gleich gehört wurden“*. TN15 beschreibt den partizipativen Prozess wie folgt: *„Partizipation war erwünscht und in großem Maß möglich. Interessant und hilfreich war immer der interdisziplinäre Austausch, um besser zu verstehen, wie andere Bereiche arbeiten.“*

Gleichzeitig zeigte sich auch innerhalb der Evaluierungsergebnisse deutlich, dass es, wie in der im Kapitel 3 skizzierten Curriculumentwicklung, im Verlauf des Prozesses zu einschneidenden Ereignissen und Auswirkungen kam, welche von 8 Teilnehmer:innen (47,06 %) besonders häufig thematisiert wurden. Diese betrafen vor allem Zeitdruck, Veränderungen in der Prozessstruktur und erschwerte Rahmenbedingungen. Folgende Stellungnahmen der Kolleg:innen weisen auf diese **Grenzen der Partizipation** hin, wie z. B. TN15: *„Schwierig war für mich, dass manche Abgabetermine/Aufträge zu kurz getaktet waren und neben der Lehre fast undurchführbar.“*; TN7: *„Zum Schluss musste es dann ganz schnell gehen und all das, was die beiden Jahre davor angedacht wurde, war dann kein Thema mehr und alten Verhaltensmustern wurde der Vorzug gegeben – ohne großmächtige Diskussion...“*; TN9: *„Leider liefen die endgültigen Entscheidungen sehr intransparent ab. Vor allem bei den Wahl- und Vertiefungsmodulen“*; TN6: *„Hier und da war nicht ganz klar, wer steuert/entscheidet wann und wie.“*; TN8: *„Die engagierte Begleitung der Kerngruppe wurde oft sichtbar unterminiert“*; *„Am Ende wurden die notwendigen Schritte von den Akteuren (Leitungsteam) nicht mehr kommuniziert und manche Aufträge konnten nicht mehr nachvollzogen werden“* und TN13: *„Eine sehr große Hürde waren die fehlenden Vorgaben vom Ministerium“*.

Zusammenfassend zeichnen die Aussagen der Kolleg:innen den Curriculumprozess als von hohem Engagement und intensiver Zusammenarbeit geprägt. Jedoch führten die für lange Zeit (Wintersemester 2022 bis März 2024) fehlenden Rahmenbedingungen seitens des Ministeriums und der daraus folgende Stillstand des Prozesses, mangelnde Transparenz der endgültigen Entscheidungen vor allem im späteren Prozessverlauf und hoher Zeitdruck für die Fertigstellung des Curriculums zu Grenzen der partizipativen Beteiligung. TN6 schildert dies wie folgt: *„Der Prozess hatte für mich verschiedene Zonen. Ich war erst in den letzten beiden Jahren stärker involviert und hatte die erste freie Phase nicht/kaum miterlebt. Im Herbst*

2023 gab es ja einen seltsamen Stillstand (was soll man da besprechen?). Ab Jänner 2024 musste man innerhalb einer sehr knappen Zeit viele Entscheidungen treffen bzw. Inhalte fixieren. Gerade für tiefergehende Absprachen (im Team, Fachgruppen, interdisziplinär) mit einem kreativeren Klärungspotential blieb der Rahmen oft sehr eng.“ Trotz dieser Herausforderungen wird das finale Prozessergebnis von mehreren Beteiligten als positiv eingeschätzt. Wie einleitend in Kapitel 1 skizziert, wird sich die Qualität desselben erst in der Umsetzung zeigen. Zwei Teilnehmer:innen weisen auch darauf wie folgt hin: „Was fehlt und ob das Curriculum auch zeitlich (wann, was, ...) gut verankert ist, wird sich erst in der Durchführung zeigen“ (TN15). „Das Prozessergebnis war/ist ein Gemeinschaftsakt, der nun erprobt wird. Die kommenden Jahre (ein Durchlauf) werden zeigen, was das neue System bringt und verspricht“ (TN16).

5. Fazit

Wenn Curricula so formuliert sein sollen, dass inhaltliche, methodische und soziale Partizipation seitens der Lernenden zur Selbstverständlichkeit wird (Reitinger, 2024), ist es aus Sicht der Autorinnen unverzichtbar, dass auch der Prozess der Entstehung dieser Curricula partizipativ gestaltet sein muss. Im Rückblick gesehen wäre eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Begriff der und dem Verständnis von Partizipation zu Beginn des Prozesses wichtig gewesen, um realistische Vorstellungen von den (Entscheidungs-)Möglichkeiten in einer hierarchisch geprägten Organisation transparent zu machen. So kann sich Partizipation als Grundhaltung etablieren, als umfassender Dialog zwischen den Beteiligten. Dazu braucht es laut Kühn (2013, S. 140) Vertrauen und zuverlässiges und berechenbares Verhalten von Entscheidungsträger:innen und Prozessbegleiter:innen. Diese Voraussetzung war nicht durchgängig gegeben, wie auch die Aussagen einzelner Teilnehmer:innen der Evaluierung zeigen: Entscheidungskriterien blieben teilweise intransparent, bereits verlautbarte Entscheidungen des Leitungsgremiums wurden fallweise wieder geändert (beispielsweise bezüglich ECTS-Verteilung auf einzelne Fachbereiche oder die Auswahl von Wahl- und Vertiefungsmodulen) und die Rolle der Kerngruppe wurde in der letzten Phase des Prozesses unklar (beispielsweise durch die Zuteilung der Aufgabe der Modulbeschreibungsbegutachtung).

Im Verlauf des gesamten Prozesses boten sich unterschiedlichste Möglichkeiten der Partizipation, aber auch die Grenzen der Beteiligung wurden erreicht. Gerade in der Anfangsphase, der Auseinandersetzung mit den Grundlagen (Meilenstein 1–3 und 5) wurde auf höchster Partizipationsstufe („entscheiden“, *Abbildung 1*) miteinander gearbeitet. Wie von verschiedensten Autor:innen (beispielsweise Eggert im Kampe, 2026; Kauffeld, 2019; Vahns, 2023) in Kapitel 1 dargelegt, war diese Phase getragen von einer hohen Arbeitsmotivation und -zufriedenheit der Kolleg:innen, die sich als echte „Beteiligte“ erlebten. In der reflexiven Betrachtung

tung wird offensichtlich, dass diese Phase frei von Zeitdruck, in totaler Freiwilligkeit und sehr ergebnisoffen gestaltet war, was dem partizipativen Prozess aufs Höchste entgegenkam. Sichtbar wurde aber auch, dass die freiwillige Teilnahme, besonders in den Curriculum-Treffs, und die dadurch wechselnde Zusammensetzung der Teilnehmenden Nachteile mit sich brachte: Es kam immer wieder zu Verzögerungen in der Weiterarbeit, da neu dazugekommene Kolleg:innen erst auf den Letztstand der Entwicklungen gebracht werden mussten bzw. teilweise einzelne Arbeitsschritte erneut in Frage gestellt oder sogar rückgängig gemacht wurden. Die Installierung einer Steuergruppe führte zu einer ersten Einschränkung der Partizipation. Im Prozess wurde offensichtlich, dass die Kolleg:innen oftmals in einem hohen Spannungsfeld agieren sollten – auf der einen Seite das Bestreben, das eigene Fach und seinen Stellenwert im Curriculum bestmöglichst zu vertreten oder sogar auszubauen (beispielsweise auch durch die Verortung von Fachinhalten in Wahl- und Vertiefungsmodulen oder durch die „Nachverhandlung“ der ECTS-Verteilung zu den einzelnen Fachbereichen) und auf der anderen Seite das große Ganze des Curriculums im Blick zu haben und möglicherweise Entscheidungen mitzutragen, die auf Kosten des eigenen Faches gingen. Die Installierung einer Steuergruppe als Entscheidungsgremium sollte diesen Druck von den Kolleg:innen nehmen. Die oberste Stufe der Partizipation, „entscheiden“, wanderte in die Verantwortung der Steuergruppe, die Kolleg:innen konnten weiterhin bis Stufe „mitentscheiden“ partizipativ den Prozess gestalten. Die Festlegung einer verbindlichen Zeitleiste für die Fertigstellung des Curriculums durch das Ministerium und die Entscheidung der Leitungsverantwortlichen an der PHDL bezüglich der ECTS-Verteilung auf die einzelnen Fachbereiche prägten den weiteren Prozessverlauf. So wurde ab März 2024 unter enormen Zeitdruck gearbeitet und der Kreis der Beteiligten auf die Fachkoordinator:innen eingeschränkt. Vor diesem Hintergrund ist das Thema Partizipation differenziert zu betrachten: Zwar waren die beteiligten Akteur:innen in Entscheidungsprozesse eingebunden, jedoch nicht als freiwillig Mitwirkende, sondern in ihrer institutionellen Rolle als Vertreter:innen ihrer Fächer. In Anlehnung an Arnstein (1969) stellt sich somit die Frage, inwiefern unter diesen Bedingungen noch von Partizipation im engeren Sinne gesprochen werden kann. Fehlt die Freiwilligkeit, reduziert sich Beteiligung häufig auf eine formale oder institutionell verordnete Praxis. In diesen Fällen wird zwar Beteiligung kommuniziert, den Betroffenen jedoch kein tatsächlicher Einfluss auf tatsächliche Entscheidungsprozesse eingeräumt. Solche Formen der Beteiligung bezeichnet Arnstein (1969, S. 217) als *tokenism*, da sie Partizipation suggeriert ohne reale Machtverschiebungen zu ermöglichen. Auch die Ergebnisse der Evaluierung weisen auf diese Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation im Laufe des Curriculumprozesses der PHDL hin. Durch den sich verändernden Prozesscharakter aufgrund der geschilderten erschwerten Rahmenbedingungen (insbesondere des Zeitdrucks) kam es schlussendlich zu einem sinkenden Partizipationsgrad, der

dennoch durch kollegialen Austausch innerhalb der gemeinsamen Curriculum-entwicklung getragen wurde.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Ein Curriculum partizipativ zu erstellen ist möglich und steigert die Wahrscheinlichkeit, dass es auch weitgehend wie bei der Konzeption gedacht umgesetzt wird. Die Grenzen der Partizipation von Anfang an klar aufzuzeigen kann helfen, diese nicht als Einschränkung zu erleben. Auf alle Fälle fördert ein partizipatives Vorgehen die Kommunikation im Kollegium und den Austausch über die Fachgrenzen hinweg, was stärkend und verbindend wirken kann.

Literatur

- Arn, C. (2020). *Agile Hochschuldidaktik* (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Arnstein, S.R. (1969). *A ladder of citizen participation*. Journal of the American Institute of Planners, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32, 347–364.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024). Basisdokument – Rahmenvorgaben für die Curricula von Lehramtsstudien gemäß Anlagen, Leitthemen ZLP/LV. Anlage zu § 30a Abs. 1 Z 4 HS-QSG (gem. Hochschulrechtspaket 2024)(14.04.2025). <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40261626/NOR40261626.pdf>
- Burow, O.-A. (2020). *Future Fridays – Warum wir das Schulfach Zukunft brauchen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Eggert im Kampe, J. (2026). *Systemisches Management: Menschenzentrierte Organisationsentwicklung. Mehr Wirkung durch Partizipation, Vertrauen und Inklusion*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer.
- Gernert, W. (1993). *Jugendhilfe - Einführung in die sozialpädagogische Praxis*. München, Basel: Ernst Reinhard.
- Hart, R.A. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Center.
- Herlitschka, S. (2018). Eine Frage des Wollens. So nutzen wir die Chancen des digitalen Wandels für Generationen. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2* (S. 506–511). Salzburg: bifie.
- Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium (1992; 2013) (02.02.2022). <https://learning.ccsso.org/intasc-model-core-teaching-standards-and-learning-progressions-for-teachers>

- Jenert, T. (2016). Von der Curriculum- zur Studienprogrammentwicklung: Argumente für eine Perspektiverweiterung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 119–132). Heidelberg: Springer.
- Jenert, T. (2024). Curriculumentwicklung als Impuls zur Positionierung der Disziplin: ein institutionentheoretischer Blick. *Erziehungswissenschaft*, 35(69), 43–51.
- Joller-Graf, K. (2021). *Personalisierte Lehre. Diversität aus einer hochschuldidaktischen Perspektive*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4905744>
- Kauffeld, S. (Hrsg.). (2019). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (3. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum. Theory and Practice* (6th edition). sage.
- Kühn, M. (2013). Traumapädagogik und Partizipation. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn, L. Ulrich & W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. (3. Aufl., S. 138–147). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kunze, I. (2020). Szenarien für Schulen im Jahr 2040. In M. Figert & I. Kunze (Hrsg.), *Lernen in der Zukunft – Schule im Jahr 2040. Probleme – Konzepte – Konsequenzen. Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt* (S. 167–186). Universität Osnabrück.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Posch, P. (2018). Schulen 2040 – Gesellschaftliche Herausforderungen und die Schule. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. Band 2 (S. 486–492). Salzburg: bifie.
- Prenzel, M. (2018). Bildungsperspektiven für 2040. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich*. Band 2 (S. 493–497). Salzburg: bifie.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Reitinger, J. (2024). *Curriculare Prinzipien der Lehrerinnenbildung*. Linz: PHDL.
- Schleicher, A. (2019). *WELTKLASSE. Schulen für das 21. Jahrhundert gestalten*. Bielefeld: wbv.
- Salden, P., Fischer, K. & Barnat, M. (2016). Didaktische Studiengangentwicklung: Rahmenkonzept und Praxisbeispiele. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (S. 133–150). Heidelberg: Springer.
- Schatz, M. (2019). Schule im 21. Jahrhundert. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 41–53). Münster, New York: Waxmann.

- Schnieder, A., Braunsteiner, M.-L., Brunner, I., Hansen, C., Schober, B. & Spiel, C. (Hrsg.). (2023). *PädagogInnenbildung. Evaluationen und Analysen*. Heiligenkreuz im Wienerwald: Be + Be.
- Sonnenschein, I. (2020). Curriculumentwicklung. Band 12. In T. Hart & A. Boentert (Hrsg.), *Reihe Werkstattbericht des Wandelwerks* (S. 3–71). FH Münster.
- Thijs, A. & van den Akker, J. (Hrsg.). *Curriculum In Development*. Slo-Netherlands Institute for Curriculum Development.
- Tippe, A. & Klocker, G. (2021). *Hierarchie und Partizipationsgrad*. Universitätslehrgang PE/OE Schloss Hofen. Skriptum. Eigenverlag.
- Vahns, D. (2023). *Organisation: Ein Lehr- und Managementbuch* (11. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Weinberger, A. (2021). *Absolventinnenbefragung*. Interner Forschungsbericht. PHDL.
- Weinberger, A. (2022). *Evaluierung der Ausbildung Primarstufe durch Absolventinnen*. Evaluierungsbericht. PHDL.
- Wright, M.T., Block, M. & von Unger, H. (2010). Stufenmodell. In M.T. Wright (Hrsg.), *Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 35–52). Bern: Hans Huber.