

Die Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals in Universitäts-schulen

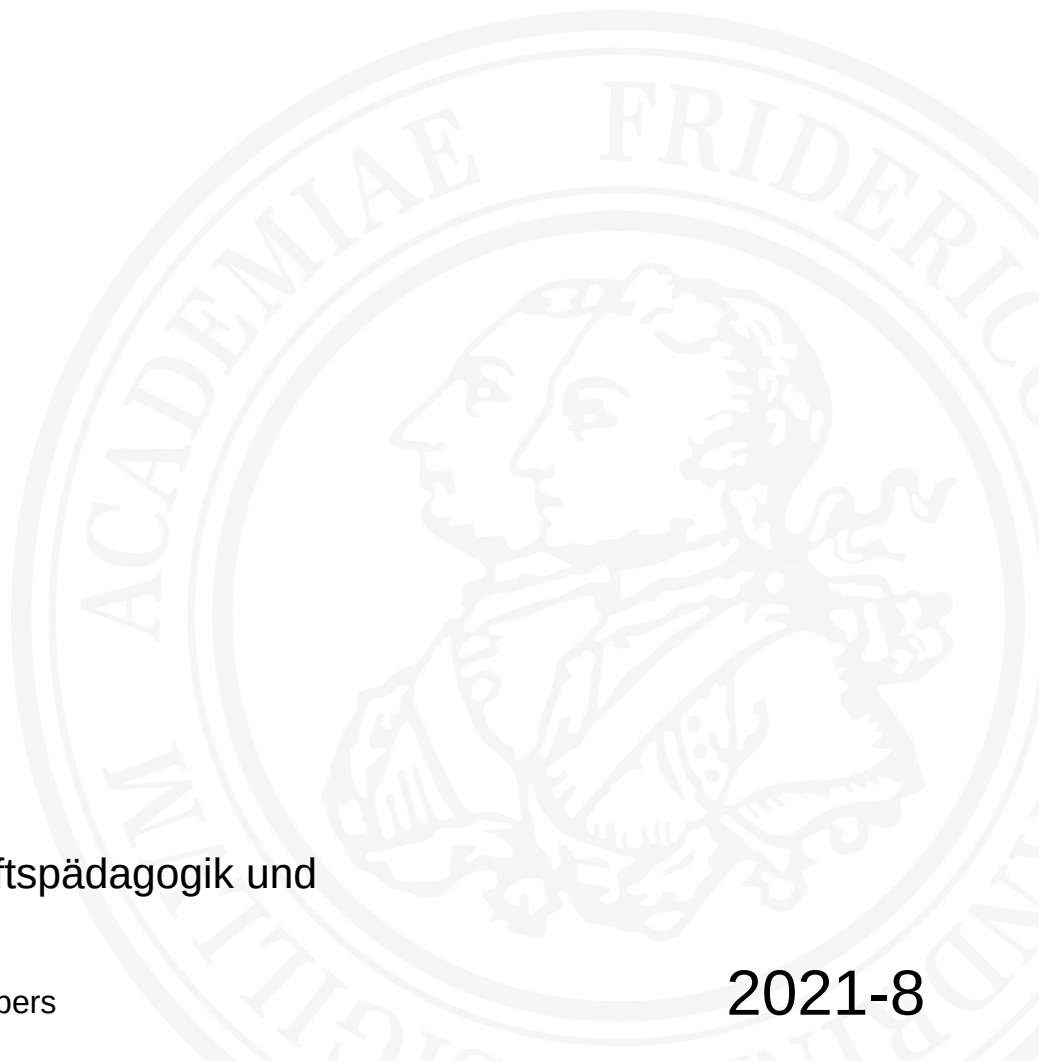
Eine Beschreibung der Nürnberger Universitätsschulkonzeption

C. Bader, W. Lehner, J. Seitle, K. Wilbers

Berichte zur Wirtschaftspädagogik und
Personalentwicklung

Herausgegeben von Karl Wilbers

2021-8



Bader, C.; Lehner, W.; Seitle, J.; Wilbers, K. (2021): Die Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals in Universitätsschulen (Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, 2021-8, 3. Aufl.). Nürnberg: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

Nürnberg, August 2021

Berichte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Herausgegeben von Prof. Dr. Karl Wilbers
ISSN: 1867-2698

Download: <http://www.wirtschaftspaedagogik.de/berichte/>

© Christina Bader, Wolfgang Lehner, Johannes Seitle, Karl Wilbers, 2021. Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ „Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 3.0 Unported“ zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung

Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.



Keine kommerzielle Nutzung

Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



Keine Bearbeitung

Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Prof. Dr. Karl Wilbers
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lange Gasse 20 | D-90403 Nürnberg
karl.wilbers@fau.de | www.wirtschaftspaedagogik.de

Die Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals in Universitätsschulen

Zusammenfassung

Zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrkräften in Bayern wurden verschiedene Universitätsschulkonzepte entwickelt. Mit der Einrichtung von Universitätsschulen wird das Ziel verfolgt, das Studium und den Alltag beruflicher Schulen bzw. Wissenschaft und Praxis miteinander zu verknüpfen. Das in diesem Beitrag beschriebene Nürnberger Universitätsschulmodell sieht die Bildung regionaler professioneller Lerngemeinschaften vor, die der Professions-, Schul- und Systementwicklung und Forschung dienen. Neben der Ausbildung von Studierenden der Berufs- und Wirtschaftspädagogik steht die Weiterentwicklung der involvierten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie der beteiligten Lehrkräfte, Seminarlehrkräfte und Schulleitungen im Fokus.

Das Nürnberger Modell besteht zurzeit aus sechs Universitätsschulen, an denen pro Studienjahr ca. 130 Studierende Schule erleben und mitgestalten und von derzeit 24 Lehrkräften, als Mentorinnen und Mentoren, in ihrer Entwicklung unterstützt und betreut werden. Über einen Zeitraum von zwei Semestern analysieren die Studierenden wöchentlich, jeweils für den Zeitraum eines Schultages, den Unterricht der Mentorin bzw. des Mentors, gestalten Unterrichtssequenzen und -einheiten und erkunden das schulische Umfeld. Außerdem bearbeiten sie im Sinne eines forschenden Lernens verschiedene Forschungsprojekte, die im Verbund der Universitätsschulen definiert und bearbeitet werden. In mehreren universitären Präsenzveranstaltungen werden Theorie, erlebte Praxis und zu erledigende Arbeitsaufträge mit einem Hochschullehrer besprochen. Darüber hinaus haben Reflexions- und Selbstreflexionsaufträge einen hohen Stellenwert innerhalb des Konzepts.

Schlüsselworte

Berufspädagogik, Erste Phase, Lehrkräftebildung für berufliche Schulen, Praxisphase, Referendariat, Schule, Studium, Universität, Universitätsschule, Wirtschaftspädagogik

Inhalt

Inhalt	4
Abbildungsverzeichnis	5
1 Die Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals	6
2 Universitätsschule	6
2.1 Entstehung des bayerischen Universitätsschulgedankens	6
2.2 Das Konzept der Triple-Helix der Universitätsschulen	8
2.3 Leitbild der Nürnberger Konzeption: Regionale professionelle Lerngemeinschaften	9
3 Implementierung der Universitätsschule in Nürnberg	10
3.1 Zielgruppe und beteiligte Schulen	10
3.2 Verankerung im Studium	11
3.3 Das didaktische Design der Nürnberger Universitätsschule im Überblick ...	12
3.3.1 Ersatz der typischen Vorlesungs- und Übungskombination durch ein komplexes didaktisches Design	12
3.3.2 Mediengestütztes Selbststudium verknüpft mit Präsenzaufträgen an Schule und Universität	12
3.3.3 Mentoring und Unterrichtseinheiten an den Universitätsschulen	15
3.3.4 Studentisches Arbeiten in Stammgruppen	16
3.3.5 (Selbst-)Reflexionsbänder in der Universitätsschule	17
3.4 Ergänzung durch Schulpraktika an Kontaktschulen	20
3.5 Ergänzung durch das Referendariat	20
3.6 Qualitätsmanagement	21
3.7 Die Universitätsschule in Zeiten der Pandemie	21
Literaturverzeichnis	23

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Personen, Institutionen und Standorte der Universitätsschule	10
Abbildung 2: Nürnberger Didaktikmodell	13
Abbildung 3: Unterrichtsanalyse, Unterrichtssequenzen, Unterrichtseinheiten und Mentoring.....	16
Abbildung 4: Gestaltung der Arbeit der Studierenden an den Universitätsschulen	17
Abbildung 5: Drei Reflexionsbänder in der Universitätsschule	18
Abbildung 6: Das didaktische Design der Universitätsschule	19

1 Die Ausbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionals

Berufs- und wirtschaftspädagogische Professionals sind in einem nicht trennscharf abgrenzbaren Aufgabenfeld tätig, dessen Wirkungsfeld anspruchsvolle fachwissenschaftliche und pädagogisch-didaktische Kompetenzen abverlangt. Ein zentrales Aufgabenfeld umfasst die Tätigkeit als Lehrkraft an einer beruflichen Schule. Dieses Tätigkeitsfeld beinhaltet v. a. die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterricht. Diese Tätigkeit ist jedoch vielgestaltiger und verlangt beispielsweise auch kollegiale Aufgaben in der didaktischen Jahresplanung oder dem Qualitätsmanagement und der Schulentwicklung. Wissenschaftliche Theorien und Modelle können – so eine Grundannahme am Nürnberger Lehrstuhl – Unterstützung bei der Bewältigung dieser vielfältigen Aufgaben bieten. Dies verlangt eine praxisnahe Auseinandersetzung mit den entsprechenden wissenschaftlichen Modellen und Theorien ohne jedoch praktizistisch zu werden. Nur im intensiven Austausch können die Möglichkeiten und Grenzen – und Fortentwicklungsmöglichkeiten – von wissenschaftlichen Modellen und Theorien sowie praktischer Gestaltung erörtert werden. Die in diesem Papier vorgestellte Universitätsschule nach dem Nürnberger Modell bietet dazu eine exzellente Plattform.

2 Universitätsschule

2.1 Entstehung des bayerischen Universitätsschulgedankens

Das Konzept der Universitätsschulen ist in Bayern auf eine Regierungserklärung des bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus vom 26. März 2009 im bayerischen Landtag zurückzuführen. In der Erklärung wird die Zukunftsfähigkeit bayerischer Schulen thematisiert und angestrebt, „die Lehrerbildung in Bayern qualitätsorientiert weiterzuentwickeln“ (Spaenle, 2009, S. 25). Der Minister befürwortet in der Erklärung „eine optimale Vernetzung von Studium und Schule, Theorie und Praxis in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung“ (Spaenle, 2009, S. 26). Die Vernetzung kann seiner Meinung nach „zum Beispiel durch eine Universitätsschule, in der Hochschule und Schulwirklichkeit eine produktive Verbindung eingehen“ (Spaenle, 2009, S. 26) gelingen. Offensichtlich wird mit der Bezeichnung „Universitätsschulen“ eine

Parallele zu Universitätskliniken bedacht. Details zur Ausgestaltung der Universitätsschule wurden in der Regierungserklärung noch nicht genannt.

Im Nachgang wurde in Nürnberg als erstem Standort in Bayern mit Verantwortlichen im Ministerium das Gespräch gesucht und zusammen mit Schulleitungen und Seminarlehrkräften beruflicher Schulen das Universitätsschulkonzept für die Studiengänge Berufspädagogik Technik und Wirtschaftspädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) ausgeformt. Das Konzept wurde an der FAU noch im gleichen Jahr zum Wintersemester 2009/10, mit der Umstellung von Diplomstudiengängen auf Masterstudiengänge, umgesetzt.

In einem späteren kultusministeriellen Schreiben (KMS) vom 18.12.2009 wurden folgende Eckpunkte für die Universitätsschulen festgehalten: Die Schulen sollen in örtlicher Nähe zur Universität liegen, große Schuleinheiten repräsentieren und in ihrer Funktion zeitgleich Seminarschule sein. Ausgewählte Lehrkräfte an diesen Schulen fungieren als Mentorinnen und Mentoren, wobei diese eine Gruppe von ca. fünf Masterstudierenden betreut. Jede Universitätsschule nimmt jährlich mindestens 20 Masterstudierende auf. Darüber hinaus werden gemeinsame pädagogische Projekte zwischen Schule, Universität und Studienseminar initiiert.

Die Universitätsschule zielt zum einen darauf, „Studium und Schule sowie Theorie und Praxis“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (StMUK), 2011, S. 5) zu verknüpfen und den Studierenden zu einem sehr frühen Zeitpunkt ihrer Ausbildung das umfangreiche Tätigkeitsprofil einer Lehrkraft erfahrbar zu machen und dadurch zur Berufswahlentscheidung beizutragen (StMUK, 2011, S. 5-6). Zum anderen soll es durch die Implementierung von Universitätsschulen gelingen, die erste und die zweite Phase der Lehrkräftebildung „zu einem Gesamtkonzept zu verschmelzen“ (StMUK, 2011, S. 3). Universitätsschulen, Studienseminar und Universität sollen eng miteinander kooperieren und durch die gemeinsame Arbeit an pädagogischen Fragestellungen Synergieeffekte erzielen und Impulse zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung geben (StMUK, 2011, S. 3-5). Durch das gemeinsame Lehren, Erforschen und Erproben und die Berücksichtigung der Erfahrungen aus der Schulpraxis in der universitären Lehrkräfteausbildung können mögliche Reibungspunkte schnell erkannt und Ausbildungskonzepte und -inhalte kompatibel gestaltet werden (StMUK, 2011, S. 5). Die Phasen kooperieren zur Erreichung eines übergeordneten Ziels, verfolgen innerhalb ihrer Settings aber unterschiedliche Einzelzielsetzungen und können somit nicht substituiert werden. Den Verantwortlichen im Studienseminar kommt die Aufgabe zu, Erkenntnisse und Impulse aus den Universitätsschulen in die Ausbildung aller Referendarinnen und Referendare einfließen zu lassen, damit mittelfristig alle Schulen davon profitieren (StMUK, 2011, S. 5).

Inzwischen haben alle Universitäten in Bayern, die Lehrkräfte für berufliche Schulen qualifizieren, eine Konzeption einer Universitätsschule, und zwar die Technische Universität München, Ludwig-Maximilians-Universität, Universität Bamberg und die Universität Bayreuth. Zwischen den Standorten findet, auch unter Beteiligung des bayerischen Kultusministeriums, ein regelmäßiger Austausch statt. In Nürnberg fand darüber hinaus schon früh ein intensiver Austausch zu Methoden der Ausbildung von Lehrkräften mit den Universitäten in Graz und Hamburg statt (Lehner, Riebenbauer, Stock & Wilbers, 2014).

2.2 Das Konzept der Triple-Helix der Universitätsschulen

Das Bild der Universitätskliniken als Projektion einer zukünftigen Bildung von Lehrkräften wurde auch außerhalb Bayerns aufgegriffen. Besonders hervorzuheben sind die Universitätsschulen der Norwegian University of Science and Technology (NTNU) um die Forscherin Kari Smith (2016). In dem Projekt „EdUSchool“ (Enhancing European teacher education through University schools) wurde dies aufgegriffen. Die Ergebnisse sind auf der Webseite www.university-schools.eu dokumentiert. An dem Projekt beteiligt waren neben der Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), die Universitäten Bamberg, die Universität Lisabon, die Masaryk University (MU) in Brno sowie die Norwegian University of Science and Technology (NTNU) in Trondheim. Im Rahmen des von der FAU verantworteten Arbeitspaketes wurde im Projekt EduSchool als Bezugsrahmen für gute Praxis die sog. triple helix entwickelt. Dies meint, dass drei als Schraubenlinie darzustellende, sich auch überschneidende Prozesse im Konzept der Universitätsschule stark miteinander verwoben sind – und zwar so stark, dass sie stellenweise kaum zu unterscheiden sind. Diese drei Prozesse sind die Forschung, die Professionsentwicklung und die Schulentwicklung.

Der Forschungsprozess ist dabei ein schraubenförmiger Prozess, der mit der kollaborativen Identifikation einer Herausforderung in der Berufsbildungspraxis beginnt, der zu einer Forschungsplanung, einer Sammlung von Daten, einer Implementation eines Konzepts, der Evaluation und dem Transfer führt, um dann auf einem höheren Niveau fortgesetzt zu werden. Dieser Typ von Forschung ist sozial, partizipativ, kollaborativ und wendelförmig. Besondere Beispiele dieses Typs von Forschung sind Action Research (Jacobs, 2018) sowie Designbased Research (Anderson & Shattuck, 2012). Das Vorgehen entspricht grundsätzlich dem Modell der Entwicklungsforschung (Einsiedler 2010), symbiotischer Implementationsstrategien (Gräsel & Parchmann, 2004) bzw. partizipativer Transferstrategien (Gräsel 2010).

Die zweite Helix, die Professionsentwicklung, wird als erfahrungsorientierter Prozess verstanden, der mit der Reflexion von Kompetenzerwartungen startet, der Erlangung von Erfahrungen, der Reflexion, der Formung abstrakter Konzepte und dem aktiven Experimentieren folgt. Eine typische Vorstellung ist das Modell des erfahrungsorientierten Lernens nach Kolb (1984, 2005).

Auch die Schulentwicklung als dritter Prozess in der triple helix wird als spiralförmiger Prozess verstanden. Typisch ist hier das Modell von Hirsh und Crow (2018). Dies sieht nach einer Analysephase das Setzen von Zielen, einen Lernprozess, eine Phase der Implementation des Erlernten sowie eine Phase des Monitorings und der Nachjustierung vor.

2.3 Leitbild der Nürnberger Konzeption: Regionale professionelle Lerngemeinschaften

Die Konzeption der Universitätsschule in Nürnberg folgte von Anfang an dem Leitbild regionaler professioneller Lerngemeinschaften, also Professional Learning Communities (Wilbers, 2009b, S. 10). Eine professionelle Lerngemeinschaft ist Teil einer lernenden Organisation, die sich auszeichnet durch verteilte Führung, gemeinsame Werte, gemeinsames Lernen und Anwenden, geteilte individuelle Praxis sowie unterstützende Bedingungen, z. B. in Form einer IT-Infrastruktur (Hord & Sommers 2008).

Institutionell betrachtet geht es dabei um die Weiterentwicklung der Universität und der beteiligten Schulen. Neben den Studierenden sollen also auch beteiligte Lehrkräfte, Seminarlehrkräfte, Schulleitungen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler vom Konzept profitieren und gemeinsam praxisnahe Berufsbildungsforschung leisten (Wilbers, 2009b, S. 10). Die Forschung soll zur Entwicklung praxisnaher Unterrichtskonzepte, des Qualitätsmanagements und der Schulentwicklung beitragen und somit zu einer produktiven Verbindung zwischen Universität und Schulwirklichkeit führen. Die gewonnenen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse sollen auch über die Universitätsschulen hinaus nutzbar gemacht werden.

Die unterstützenden Bedingungen, die in den Universitätsschulen grundgelegt werden, wurden in der Vergangenheit in vielfacher Weise genutzt. Vor dem Hintergrund der Entwicklungen zu Industrie 4.0 (Wilbers, 2017) wurden für die berufsspezifischen Digitalkompetenzen (Wilbers, 2019) sowohl digital transformierte Lernsituationen als konkreter Output für die Schulen, aber auch die Verfahren der prozessorientierten Sachanalyse in der Wirtschaftsdidaktik weiterentwickelt (Leppert & Wilbers, 2019; Leppert, 2021), die in der Ausbildung zugrunde gelegt

werden. Der Lehrstuhl kann hier auf umfangreiche Erfahrungen bei der kooperativen Erstellung von Lernmaterialien im Rahmen der Reform der Wirtschaftsschule ab 2010 (Allmansberger u.a. 2011; Wilbers 2011) zurückgreifen. Es wurden dabei wichtige Beiträge zur Didaktik von Lernsituationen geleistet (Wilbers 2018; Schirmer 2020).

3 Implementierung der Universitätsschule in Nürnberg

3.1 Zielgruppe und beteiligte Schulen

Zielgruppe der Nürnberger Universitätsschule sind jährlich ca. 100 Studierende des Masterstudiengangs Wirtschaftspädagogik und ca. 30 Studierende des Masterstudiengangs Berufspädagogik Technik der FAU.

Personen, Institutionen und Standorte der Nürnberger Universitätsschule



Abbildung 1: Personen, Institutionen und Standorte der Universitätsschule

Am Nürnberger Konzept sind insgesamt sieben berufliche Seminarschulen als Universitätschulen beteiligt. Für Wirtschaftspädagogikstudierende stehen die Berufliche Schule 4, die Berufliche Schule 6 und die Berufliche Schule 9 der Stadt Nürnberg sowie die Staatliche Ludwig-Erhard-Schule in Fürth und für die Studierenden der Berufspädagogik Technik die Staatliche Berufsschule Erlangen, das Staatliche Berufliche Schulzentrum Herzogenaurach sowie die Staatliche Martin-Segitz-Schule in Fürth zur Verfügung. An den sieben Universitätsschulen unterstützen zurzeit insgesamt 24 Lehrkräfte die didaktische Ausbildung und begleiten die Studierenden als Mentorinnen und Mentoren.

3.2 Verankerung im Studium

Der Universitätsschulgedanke ist in allen vier Semestern der Masterstudiengänge durch entsprechende Veranstaltungen verankert. Die Studienpläne sehen im ersten und zweiten Semester des Masterstudiengangs die Veranstaltung „Berufs- und wirtschaftspädagogische Didaktik“ vor, die verpflichtend für alle Studierenden insgesamt 20 ECTS, also umgerechnet 600 Arbeitsstunden, umfasst. Die Veranstaltung folgt dem Prozess des Nürnberger Didaktikmodells, das nachfolgend noch erläutert wird und beinhaltet universitäre Präsenzveranstaltungen, Veranstaltungen an den Universitätsschulen sowie ein umfangreiches, ausdifferenziertes Selbststudium.

Hinzu kommt im zweiten Mastersemester verpflichtend für alle Studierenden das Modul „Empirische Forschung“ im Umfang von 5 ECTS. In diesem Modul bearbeiten die Studierenden im Sinne eines forschenden Lernens zusammen mit den Universitätsschulen Forschungsprojekte. Abhängig von der Problemstellung werden die Projekte quantitativ und/oder qualitativ empirisch erforscht. Der Prozess der empirischen Forschung, der innerhalb der Projekte zugrunde gelegt wird, erstreckt sich vom Prozessschritt *Idee entwickeln*, über *Forschungsfrage und Forschungsstand entfalten*, *Forschung vorbereiten*, *Forschung designen* und *Daten erheben* bis hin zum *Reporten*. Den beiden Modulen, Berufs- und wirtschaftspädagogische Didaktik und Empirische Forschung, liegen damit klare Prozesse zugrunde.

Die Studierenden können darüber hinaus im Rahmen ihrer Masterarbeit ein Thema bearbeiten, bei dem Schulen als Praxispartner zur Verfügung stehen. Bei der Anfertigung von Qualifikationsarbeiten besteht neben der Kooperationsmöglichkeit mit den Universitätsschulen auch die Option der Zusammenarbeit mit anderen beruflichen Schulen. Dafür können die Schulen mit geeigneten, praxisrelevanten Forschungsfragen bzw. Themenstellungen an den Lehrstuhl

herantreten oder sich als Praxispartner für vorgegebene Themenstellungen des Lehrstuhls anbieten.

In den Studiengängen hat die Universitätsschule somit einen für alle Studierenden verpflichtenden Anteil von 25 ECTS und kann insgesamt über die Masterarbeit einen Umfang von bis zu 45 ECTS einnehmen. Das entspricht mehr als einem Drittel des Masterstudiums (45 von 120 ECTS) und verdeutlicht den hohen Stellenwert des Konzepts.

3.3 Das didaktische Design der Nürnberger Universitätsschule im Überblick

3.3.1 Ersatz der typischen Vorlesungs- und Übungskombination durch ein komplexes didaktisches Design

Bei der Konstruktion der Veranstaltung Universitätsschule wurden die an Universitäten typischen Lehrgefäße „Vorlesung“ und „Übung“ durch Lehr- und Lernformen des integrierten Lernens (Blended Learning) ersetzt (Wilbers, 2009b, S. 8). Dabei werden ein mediengestütztes Selbststudium, geblockte universitäre Präsenzveranstaltungen, Mentoring an den Universitätsschulen und weitere curriculare Elemente kombiniert (Wilbers, 2009b, S. 8).

Die Kombination aus verschiedenen curricularen Gefäßen, des zeitlichen Umfangs der Veranstaltung und der Zusammenarbeit mit mehreren externen Partnern, führen zu einer sehr komplexen Struktur. Die Komplexität macht eine detaillierte Erläuterung der Bestandteile und klare Regelungen, u. a. im Hinblick auf die Organisation, die Zusammenarbeit und die Prüfung, erforderlich. Die Regelungen und die Beschreibung einzelner Elemente wurden detailliert in einem in Form eines Online-Wikis zur Verfügung gestellten Bulletin zusammengefasst, das die Grundlage für die Zusammenarbeit aller an der Universitätsschule Beteiligten bildet.

3.3.2 Mediengestütztes Selbststudium verknüpft mit Präsenzaufträgen an Schule und Universität

Den Ausgangspunkt für das Konzept bildet ein spezifisches didaktisches Modell zur Unterrichtsvor- und Unterrichtsnachbereitung, das Nürnberger Didaktikmodell. Dieses Didaktikmodell kombiniert eine Vorstellung zur Struktur mit der Vorstellung zum Prozess der Unterrichtsplanung, also ein Struktur- mit einem Prozessmodell (Wilbers, 2018,

S. 14). Es umfasst – angelehnt an die Berliner Didaktik – drei Strukturelemente: *Kompetenzerwartungen, Methoden und Medien* sowie *Bedingungen*. Die Strukturelemente werden um die Prozesselemente *makrodidaktisch Planen, mikrodidaktisch Planen, Unterrichten, Evaluieren und Revidieren* ergänzt (Wilbers, 2018, S. 14-20).

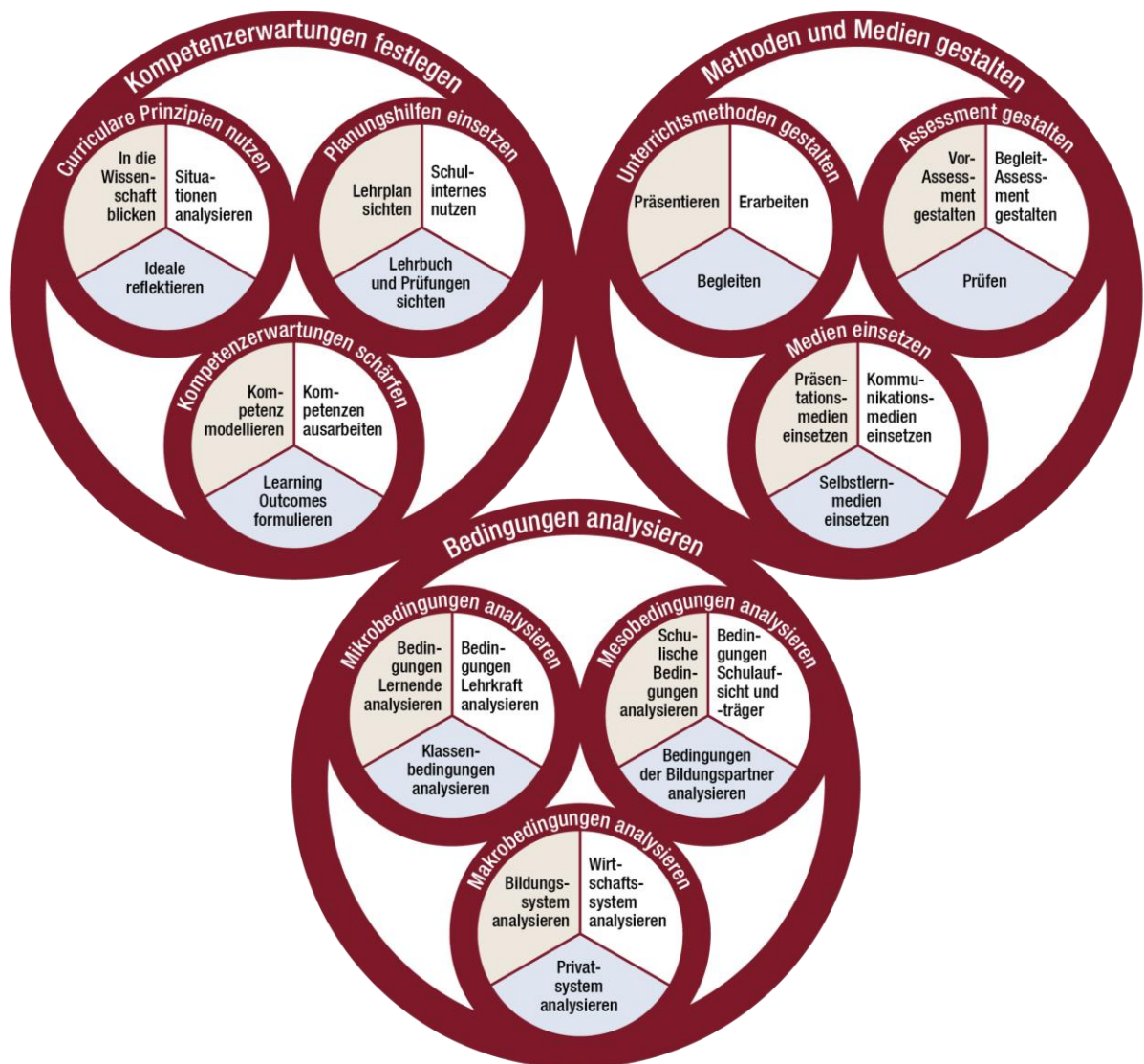


Abbildung 2: Nürnberger Didaktikmodell

Dieses Modell bildet die Grundlage für das Selbststudienmaterial, in dem die Strukturelemente und Prozessschritte weiter untergliedert und in insgesamt 24 Kapitel ausdifferenziert sind. Ein Kapitel des für die Universitätsschule entwickelten Materials entspricht einer Lerneinheit. Die Studierenden studieren über einen Zeitraum von zwei Semestern wöchentlich eine dieser

Lerneinheiten und bearbeiten dazugehörige Arbeitsaufträge. Sämtliche Aufträge, die von den Studierenden gruppenweise bearbeitet werden, werden am Ende des Semesters in einem Unterrichtsportfolio dokumentiert. Sowohl für das Winter- als auch für das Sommersemester existieren eigenständige Portfolios, die sich im Kern an den Schwerpunkten des Mentorings orientieren. Die Lerneinheiten 1 bis 13 werden dabei im ersten Semester und die Lerneinheiten 14 bis 24 im zweiten Semester behandelt. Unterstützt werden die Studierenden durch verschiedene Arbeitshilfen, sogenannte Tools, sowie Apps, die über die Homepage www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de zur Verfügung stehen. Lerneinheiten, Tools und Apps stehen frei im Internet unter der Adresse www.wirtschaftsunterricht-gestalten.de zur Verfügung.

Lerneinheiten und Arbeitsaufträge werden von den Studierenden in drei Präsenzblöcken à vier Wochenstunden pro Semester zusammen mit einem Hochschullehrer an der Universität vertieft und besprochen. Die Studierenden werden dazu in vier Gruppen mit ca. 35 Personen eingeteilt. Diese Präsenzveranstaltungen sind nicht als Vorlesung konzipiert, sondern bieten Gelegenheit, die Theorie aus dem Selbststudienmaterialien zu vertiefen und zu hinterfragen, Arbeitsaufträge zu präsentieren, Erfahrungen auszutauschen, Schwierigkeiten einzubringen und alternative Sichtweisen zu diskutieren. Während der Pandemie wurden die Präsenzblöcke ganz oder in Teilen durch Online-Blöcke ersetzt, die durch mehrere Videokonferenztools und ein Online-Kollaborationstool unterstützt wurden.

Einzelne Präsenzblöcke werden aus der Universität ausgelagert und finden in den Räumlichkeiten von Institutionen statt, die sich um die Berufsausbildung bzw. Berufsvorbereitung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Handicap kümmern. Diese Einrichtungen sind z. B. das Berufsbildungswerk Rummelsberg (Rummelsberger Dienst für Menschen gGmbH, 2019) und das Bildungszentrum für Blinde und Sehbehinderte (Blindenanstalt Nürnberg e.V., 2019). Die Studierenden erhalten dadurch wertvolle Einblicke in ein mögliches Tätigkeitsfeld von Berufs- und Wirtschaftspädagogen (Bader, 2018; Lehner, Terkovits & Zitzelsberger, 2015).

Technisch wird das Modul über das Lernmanagementsystem ‚*StudOn*‘ organisiert, das auf der Plattform ILIAS basiert. Die Lernplattform soll einerseits die Arbeit in der Universitätsschule unterstützen, andererseits sollen die Studierenden Erfahrungen im Umgang mit modernen virtuellen Lernformen sammeln. Über StudOn werden u. a. Materialien zur Verfügung gestellt und die Studierenden können Unterlagen einreichen. Eine wichtige Funktion kommt dem integrierten Forum zu, in dem die Fragen der Studierenden beantwortet werden. Die Lernplattform ist dabei ein geschützter Raum, d. h. die Daten sind nicht frei im Internet verfügbar.

3.3.3 Mentoring und Unterrichtseinheiten an den Universitätsschulen

Ein wesentlicher Bestandteil des Nürnberger Universitätsschulkonzepts ist das Mentoring. Es zielt darauf ab, die Studierenden durch Expertinnen und Experten begleitet an Unterrichts- und Schulpraxis heranzuführen. Ausgewählte Lehrkräfte betreuen eine Gruppe von bis zu sechs Studierenden als Mentorinnen und Mentoren und bieten Hilfe bei der Umsetzung der Theorie in die Praxis.

Zu Beginn ihrer Tätigkeit werden die Mentorinnen und Mentoren, die an den Schulen weiterhin die Aufgaben normaler Lehrkräfte übernehmen, auf ihre zusätzliche Aufgabe vorbereitet. Daran schließen sich regelmäßige Treffen mit dem Lehrstuhl an. Die Tätigkeit der Mentorinnen und Mentoren umfasst neben dem Mentoring zudem die Auseinandersetzung mit dem Selbstlernmaterial der Studierenden und damit verbunden, die Teilnahme an universitären Präsenzveranstaltungen. Innerhalb der jeweiligen Schule haben sie eine Multiplikatorenfunktion für die restlichen Kolleginnen und Kollegen und sie sind Verbindungsperson zwischen Schule und Universität. Durch das Universitätsschulkonzept soll somit auch die Weiterentwicklung der Mentorinnen und Mentoren forciert werden.

Das Mentoring setzt sich aus der wöchentlichen Beobachtung und Analyse von vier Unterrichtsstunden der Mentorin bzw. des Mentors sowie einem daran anschließenden Gespräch („Mentoringgespräch“) von mindestens einer Unterrichtsstunde zusammen. Während des Mentoringgesprächs werden u. a. Erfahrungen ausgetauscht, Unterrichtsbeobachtungen und -analysen reflektiert, implizite Unterrichtskonzepte hinterfragt, Inhalte der Lerneinheiten diskutiert und ein gegenseitiger Feedbackprozess initiiert. Wie im Mentoring üblich, haben auch die Mentorinnen und Mentoren der Universitätsschule keine Beurteilungsfunktion.

Im ersten Semester liegt der Schwerpunkt des Mentorings auf der Analyse des Unterrichts. Dazu erhalten die Studierenden während der Anwesenheit in den Unterrichtseinheiten der Mentorinnen und Mentoren entsprechende Analyse- und Beobachtungsaufträge. In der zweiten Hälfte des ersten Semesters werden die Studierenden stärker in das Unterrichtsgeschehen eingebunden und übernehmen einzelne Sequenzen, z. B. den Unterrichtseinstieg oder ausgewählte Erarbeitungs- und Sicherungsphasen. Die Studierenden sollen zunächst überschaubare Teile einer Unterrichtsstunde gestalten und schrittweise begleitet an die Übernahme kompletter Unterrichtseinheiten herangeführt werden. Im zweiten Semester werden von den Studierenden zu Beginn wiederum einzelne Sequenzen des Unterrichts der Lehrkraft übernommen, bevor sie im weiteren Verlauf des Semesters komplette Unterrichtseinheiten in der

Klasse durchführen. Dazu gehört auch die Entwicklung, Dokumentation, Durchführung und Evaluation einer gesamten Lernsituation.

Die Studierenden erhalten zusätzlich zur Analyse und Durchführung von Unterricht, Einblick in den Lehr- und Schulalltag und erkunden das schulische Umfeld. Diese Erkundungen umfassen Expertengespräche und die Teilnahme an besonderen schulischen Veranstaltungen, z. B. Konferenzen. Durch die schulischen Erkundungsaufträge sollen sich die Studierenden ein umfassenderes Bild von Schule und den Aufgaben von Lehrkräften bilden.

In der Anfangsphase des Mentorings werden zwischen den Studierenden und der Mentorin bzw. dem Mentor Grundregeln der Zusammenarbeit abgesteckt und in einem Mentoringvertrag festgehalten. Am Ende eines Semesters wird das Mentoring schriftlich bilanziert.

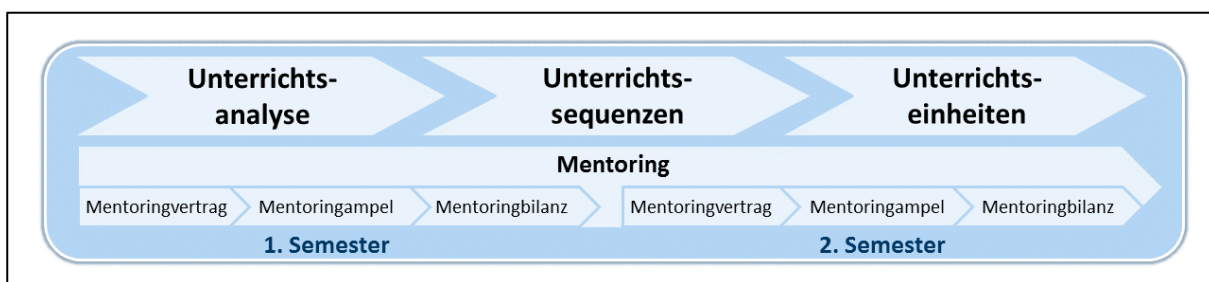


Abbildung 3: Unterrichtsanalyse, Unterrichtssequenzen, Unterrichtseinheiten und Mentoring

3.3.4 Studentisches Arbeiten in Stammgruppen

Zur Bearbeitung der Aufträge des Prüfungsportfolios und für das Mentoring an den Universitätsschulen, werden die Studierenden in Teams von bis zu sechs Teammitgliedern gruppiert. Diese Stammgruppen bleiben über ein Semester stabil und werden im zweiten Semester neu zusammengesetzt. Die Zuteilung der Studierenden in die Gruppen erfolgt nach den zeitlichen Präferenzen, nicht nach Sympathien zwischen einzelnen Teammitgliedern. Dies soll gewährleisten, dass die Studierenden unterschiedliche Teammitglieder und Arbeitsweisen kennenlernen und sich intensiv mit dem Teamfindungsprozess auseinandersetzen müssen. Innerhalb der Stammgruppe bilden jeweils zwei Studierende ein Tandem bzw. drei Studierende ein Trium. Die Tandempartnerinnen und -partner haben vor allem die Aufgabe, sich gegenseitig Feedback zu geben und zu unterstützen.

Die Teammitglieder vereinbaren einen festen Termin für ein wöchentliches Treffen, ein Team-jour-fixe. Im Team-jour-fixe erfolgen gemeinsame Arbeiten und Absprachen. Die Arbeit in den

Stammgruppen zielt u. a. auf die Entwicklung von Sozialkompetenz und Teamkompetenz, die im späteren Beruf als wichtig erachtet werden.

Im Zuge der Pandemie musste das Mentoring und die studentische Teamarbeit weitestgehend auf den virtuellen Raum verlagert werden. Als Mittel zum Zweck diente hier die Anwendung „Teams“ von Microsoft, die Kollaborations-, Kommunikations- und Videokonferenz-Tool in sich vereint.

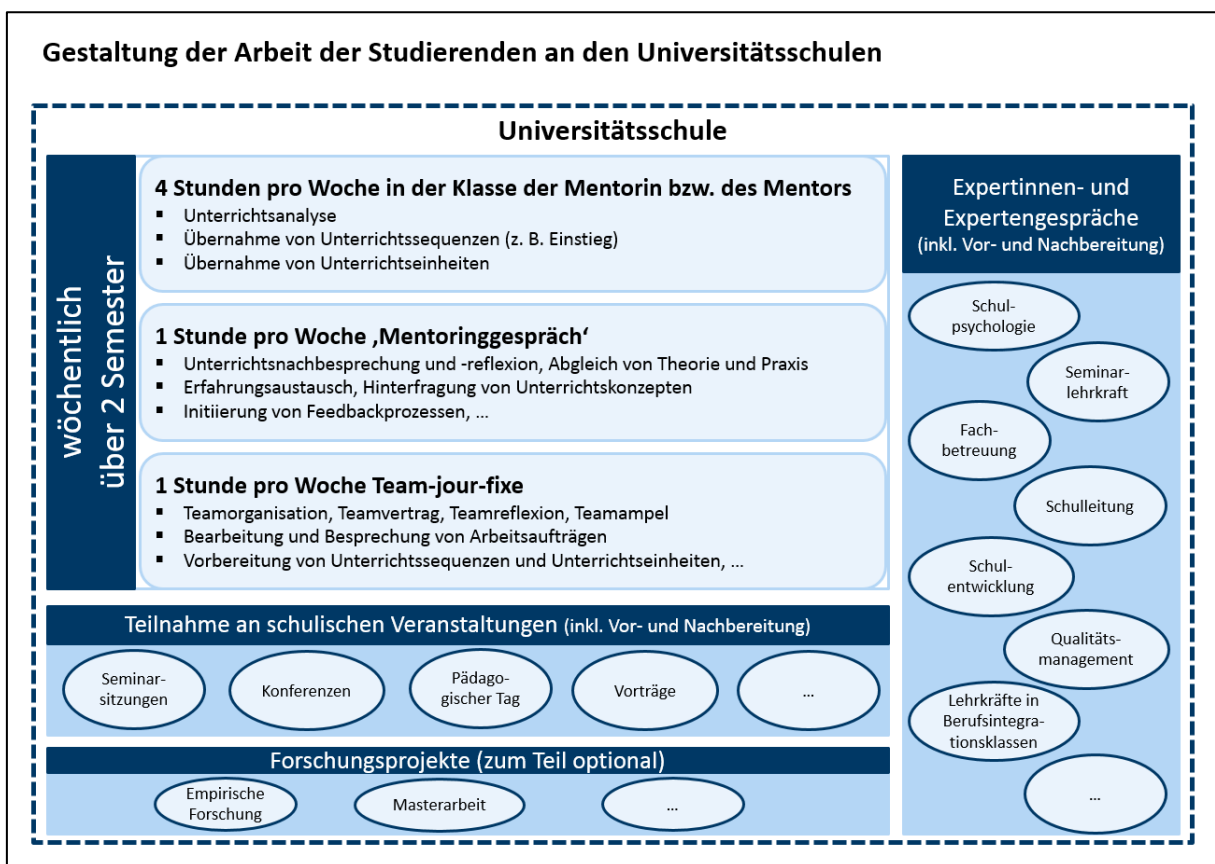


Abbildung 4: Gestaltung der Arbeit der Studierenden an den Universitätsschulen

3.3.5 (Selbst-)Reflexionsbänder in der Universitätsschule

Unterstützt werden Mentoring, Arbeitsaufträge und Praxiserfahrungen durch drei (Selbst-)Reflexionsbänder, die sich über die ersten zwei Mastersemester erstrecken: Team(selbst-)reflexion, kollegiale (Selbst-)Reflexion sowie individuelle Selbstreflexion.

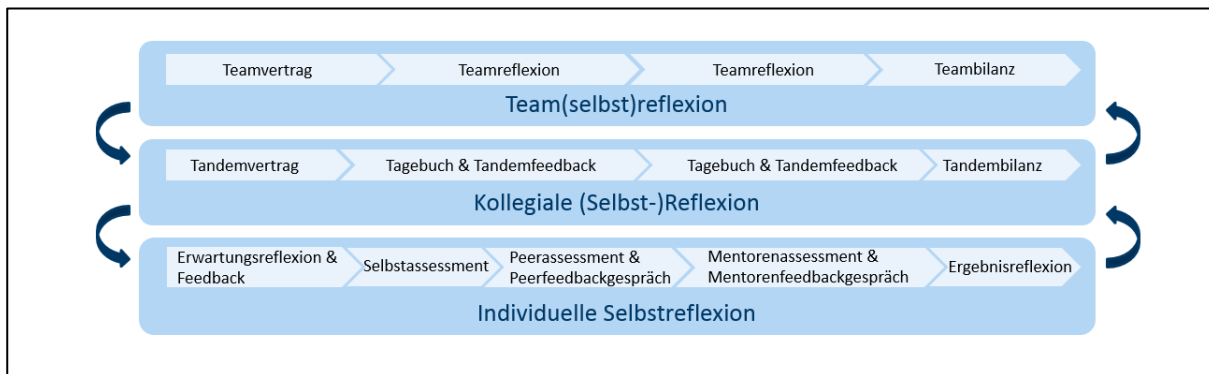


Abbildung 5: Drei Reflexionsbänder in der Universitätsschule

Die Studierenden sind angehalten, individuell über die gesammelten Erfahrungen und über ihre eigene Entwicklung zu reflektieren. Hilfestellung bei der individuellen Selbstreflexion bietet das Selbstassessment- und Fremdasessmentreflexionsinstrument (SAFARI) (Lehner, Riebenbauer, Stock & Wilbers, 2014, S. 7-13). Dieses Instrument sieht vor, dass die Studierenden zu Beginn des Semesters ihre Ziele und Kompetenzerwartungen in einer Erwartungsreflexion niederschreiben. Anschließend erhalten die Studierenden von der Tandempartnerin bzw. dem Tandempartner Feedback auf die Erwartungsreflexion. Im letzten Drittel des Semesters führen die Studierenden ein Selbstassessment durch und schätzen ihre Kompetenzen selbst ein. Zusätzlich erhalten die Studierenden zum einen ein Peerassessment, in dem die fest zugeordnete Kommilitonin bzw. der Kommilitone die Studierende bzw. den Studierenden einschätzt und zum anderen ein Mentorenassessment, in dem die Mentorin bzw. der Mentor auf Grundlage der vorhergehenden Zusammenarbeit und Beobachtungen eine Einschätzung vornimmt. Selbstassessment und Peerassessment sowie Mentorenassessment werden daraufhin gegenübergestellt und besprochen. Am Ende des Semesters vergleicht jeder Studierende die Reflexionsergebnisse und hält die Ergebnisse in einer Ergebnisreflexion fest.

Im Zuge der kollegialen (Selbst-)Reflexion erfahren die Studierenden ebenfalls die Unterstützung der Tandempartnerin bzw. des Tandempartners. Die Studierenden verfassen Tagebucheinträge, in denen sie eigene Erfahrungen und Erlebnisse thematisieren. Die Tandempartnerin bzw. der Tandempartner liest die Tagebucheinträge, kommentiert sie in einem schriftlichen Feedback und hilft das Erlebte einzuordnen. Im Vorfeld diskutieren die beiden Parteien über Art und Umfang des Feedbacks sowie allgemeine Rahmenbedingungen, z. B. Vereinbarungen zur Vertraulichkeit des Offenbartens, und fixieren diese in einem Tandemvertrag. Der Prozess der kollegialen (Selbst-)Reflexion wird am Ende des Semesters in einer Tandembilanz reflektiert.

Die Studierenden sind während des Semesters in Teams mit bis zu fünf Studierenden gruppiert. Als Gruppe wird der Praxis in den Universitätsschulen begegnet, das Mentoring gestaltet und die Mehrzahl der Arbeitsaufträge erledigt. Eine Team(selbst)reflexion soll die Arbeit im Team, d. h. den Teamprozess und die Entwicklung des Teams und der Teammitglieder, unterstützen. Die Grundlage bildet ein zu Beginn eines Semesters von der Gruppe geschlossener Teamvertrag. Er regelt u. a. die Art der Zusammenarbeit, Teamziele, Verantwortlichkeiten, Arbeitspakete, Konsequenzen bei Verstößen etc. Während des Semesters wird die Zusammenarbeit innerhalb des Teams schriftlich reflektiert und mit dem Teamvertrag abgeglichen. Die Regelungen im Teamvertrag sollen auf Grundlage der Reflexionen verbessert und erweitert werden. Am Ende eines jeden Semesters wird die Zusammenarbeit der Gruppe in einer Teambilanz festgehalten.

Zusammenfassend lässt sich das Design wie folgt darstellen: Grundlage ist das Nürnberger Prozessmodell zur Gestaltung von Unterricht. Die wissenschaftliche Theorie wird in 24 Lerneinheiten, Präsenzblöcken und Aufträgen präzisiert. Die wissenschaftliche Theorie leitet Unterrichtsanalyse, Unterrichtssequenzen und Unterrichtseinheiten der Studierenden an. Dies wird durch das Mentoring und drei (Selbst-)Reflexionsbänder begleitet.

Prozess der Nürnberger Universitätsschule – 1. und 2. Mastersemester

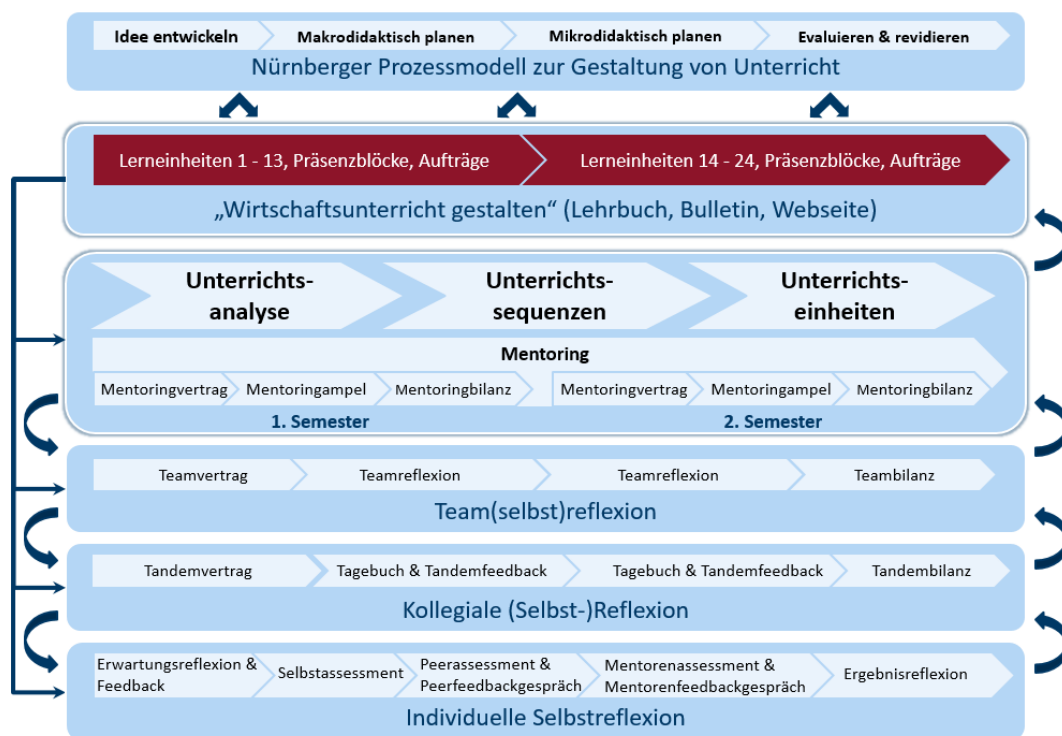


Abbildung 6: Das didaktische Design der Universitätsschule

3.4 Ergänzung durch Schulpraktika an Kontaktschulen

Die Universitätsschule umfasst u. a. eine umfangreiche Praxisphase, die es den Studierenden ermöglicht, Schul- und Unterrichtserfahrung zu sammeln. Bei der Implementierung der Universitätsschule blieben die in den Studiengängen bereits etablierten Möglichkeiten, Praxiserfahrungen zu sammeln, unangetastet, d. h. im Studienplan der Bachelor- wie auch der Masterstudiengänge Wirtschafts- und Berufspädagogik sind nach wie vor Schulpraktische Studien vorgesehen.

Die Schulpraktischen Studien sind in den Studiengängen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ein seit vielen Jahren bewährtes Instrument, das den Studierenden während des Bachelor- sowie des Masterstudiums ermöglicht, Unterricht zu analysieren und Unterrichtserfahrung zu sammeln. Sie haben sich sowohl im zeitlichen Umfang als auch in der Gewichtung nicht verändert, wurden aber zu reflexiven Praktika weiterentwickelt (Wilbers, 2009b, S. 10). Die Schulpraktischen Studien im Masterstudiengang bauen dabei auf die in der Universitätsschule anvisierten Kompetenzen auf (Wilbers, 2014a, S. IX).

3.5 Ergänzung durch das Referendariat

Die Ausbildung in der Universitätsschule stellt keine Alternative zum Referendariat dar, sondern soll dazu beitragen, „die Studierenden besser ausgebildet an die zweite Phase, das Referendariat, [zu] übergeben“ (Wilbers, 2014a, S. IX). Dadurch soll über die zwei Phasen gesehen eine insgesamt bessere Ausbildungsqualität von Lehrkräften erreicht werden. Dafür ist eine Abstimmung und Kooperation mit der zweiten Phase erforderlich. Deshalb ist jede Universitätsschule gleichzeitig Seminarschule und die Seminarlehrkräfte der Universitätsschulen waren von Beginn an in die Konzeptentwicklung eingebunden. Die Seminarlehrkräfte beteiligen sich u. a. durch die Teilnahme an den universitären Präsenzveranstaltungen, stehen als Ansprechpartner zur Verfügung, formulieren Forschungsprojekte und begleiten diese. Dadurch entstehen Synergieeffekte, von denen beide Seiten profitieren und es ergeben sich für beide Seiten Anregungen für die Weiterentwicklung der Lehrkräftebildung (StMUK, 2011, S. 5).

3.6 Qualitätsmanagement

Die Nürnberger Universitätsschule wurde nicht als feststehendes Gebilde konzipiert, sondern mit dem Selbstverständnis, dass sie einem kontinuierlichen Wandel unterworfen ist. Das Konzept wird daher fortlaufend weiterentwickelt und an Änderungen der Rahmenbedingungen sowie an neue wissenschaftliche Erkenntnisse angepasst. Die Qualität des Nürnberger Universitätsschulkonzepts wird zudem durch ein fest verankertes Qualitätsmanagement gesichert. Neben der Sicherung der Qualität wird kontinuierlich versucht, bestehende Schwächen abzustellen und Stärken auszubauen. Die Weiterentwicklung des Konzepts wird u. a. durch das strukturierte Einholen von inhaltlichem und konzeptionellem Feedback bei internen und externen Stakeholdern angestrebt. Deshalb kann die auf den vorherigen Seiten erfolgte Beschreibung des Konzepts lediglich eine Momentaufnahme darstellen und das Qualitätsmanagement spiegelt ein zentrales Element der Nürnberger Universitätsschule wider.

3.7 Die Universitätsschule in Zeiten der Pandemie

Dass die Universitätsschule kein fixes, unveränderliches Gebilde ist, verdeutlichte die Corona-Pandemie auf anschauliche Art und Weise. Betroffen hiervon waren bis dato das Sommersemester 2020 (Jahrgang 19/20), das Wintersemester 2020/2021 und zuletzt das Sommersemester 2021 (beide Jahrgang 20/21). Während das Sommersemester 2020 aufgrund der unvorhersehbaren Situation vollkommen ohne Präsenz in den Schulen auskommen musste, wurden die nächsten beiden Universitätsschul-Semester in mehreren Szenarien geplant.

Die einzelnen Szenarien orientierten sich dabei vornehmlich an der Situation an den Schulen. Abgesehen vom Regelbetrieb ohne Hygienemaßnahmen, traten tatsächlich alle prognostizierten Szenarien ein: Von der vollständig virtuellen Teilnahme am Präsenzunterricht per MS Teams über einen synchron-hybriden Betrieb in separaten Räumlichkeiten der Schule bis hin zum Regelbetrieb mit Hygienemaßnahmen, erlebten die Studierenden die gesamte Bandbreite schulischer Möglichkeiten in der Pandemie.

Die neuesten Entwicklungen wurden teilweise tags zuvor kommuniziert, sodass in dieser Zeit ein gewisses Maß an Agilität und Flexibilität seitens der Studierenden gefragt war. Genauso mussten aufseiten des Lehrstuhls pragmatische Anpassungen für einzelne Aufträge und Abgaben gefunden werden, die im virtuellen Betrieb nur schwer erfüllt werden konnten. So wurde teils auf Paraphierungen verzichtet, da diese umständlich digital einzuholen sind oder es wurden einzelne Aufträge zur Unterrichtsbeobachtung stark verkürzt. Neben dem Mentoring in

den Schulen, mussten auch die universitären Präsenzveranstaltungen in einem neuen Format ausgetragen werden. Als Mittel der ersten Wahl wurde hier auf die Videokonferenzsysteme Zoom und MS Teams in Verbund mit dem kollaborativen Whiteboard-Tool „Miroboard“ gesetzt, um die Inhalte der Lerneinheiten zu besprechen und die Aufträge der Studierenden zu präsentieren.

Zwar wird für die Zukunft die Rückkehr zur Präsenz sowohl an den Schulen als auch an der Universität angestrebt, jedoch wird es vereinzelt neue, digitale Formate geben, die sich gegenüber der Vergangenheit durchgesetzt haben. Es scheint z. B. nicht mehr notwendig zu sein, die Lehrkräfte dreimal im Semester zum Mentoring-Treffen an der Universität zu versammeln oder die Studierenden aus dem Qualitätszirkel hereinzubitten. Ebenso wird MS Teams trotz ungewisser Zukunft an den Schulen weiterhin als gewinnbringendes Kollaborationstool zur gemeinsamen Arbeit beworben und im Lehrbuch vertieft.

Literaturverzeichnis

- Allmansberger, P., Bodensteiner, P. & Denneborg, G. (Hrsg.). (2011). Die Wirtschaftsschule von morgen. Perspektiven einer traditionsreichen Schulart. München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
- Bader, C. (2018). Nürnberger Wirtschaftspädagogik-Studierende im BZ für Blinde und Sehbehinderte - Begegnungen auf "Augenhöhe". *VLB Akzente*, 11, 13-14.
- Blindenanstalt Nürnberg e.V. (2016). Bildungszentrum für Blinde und Sehbehinderte. Zugriff am 09.01.2019. Verfügbar unter <https://www.bbs-nürnberg.de/>
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 196–214.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort. Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 7–20.
- Hirsh, St. & Crow, T. (2018): *Becoming a Learning Team* (2nd Ed.). Learning forward
- Hord, S. M. & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities. Voices from research and practice*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Jacobs, S. D. (2018). A History and Analysis of the Evolution of Action and Participatory Action Research. *Canadian Journal of Action Research*, 19(3).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory. Version 3.1 2005 Technical Specifications*. Boston: Hay Resources Direct.
- Lehner, W., Riebenbauer, E., Stock, M. & Wilbers, K. (2014). Ausgewählte Instrumente zur Förderung der Selbstreflexion in schulpraktischen Phasen. Was ein Grazer Raster und eine Nürnberger Safari mit Hamburg verbindet. In N. Naeve-Stoss, S. Seeber & W. Brand (Hrsg.), *Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive des lernenden Subjekts. Digitale Festschrift für Tade Tramm zum 60. Geburtstag* (S. 1–16).
- Lehner, W., Terkovits, S., & Zitzelsberger, S. (2015). Nürnberger Universitätsschule. Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erkundeten das Berufsbildungswerk Rummelsberg. *VLB Akzente*, 03-04, 14-16.

- Leppert, S. & Wilbers, K. (2019). Entwicklung von Lernsituationen in digital transformierten Handlungsfeldern. Ein Modell unter besonderer Berücksichtigung der prozessorientierten Sachanalyse. In K. Wilbers (Hrsg.), Digitale Transformation kaufmännischer Bildung (S. 73–115). Berlin: E-Publi.
- Leppert, S. (2021). Prozessmodelle als Grundlage für die Planung von Lernsituationen in komplexen Lehr-Lernarrangements. In K. Wilbers & L. Windelband (Hrsg.), Lernfabriken an beruflichen Schulen. Gewerblich-technische und kaufmännische Perspektiven (S. 49–77). Berlin: Epubli.
- Rummelsberger Dienst für Menschen gGmbH. (2019). Berufsbildungswerk Rummelsberg. Zugriff am 09.01.2019. Verfügbar unter <https://bbw.rummelsberger-diakonie.de/>
- Schirmer, J. (2020). Gestaltungsprinzipien von kompetenzorientierten Aufgaben an der Wirtschaftsschule in Bayern. Berlin: E-Publi.
- Smith, K. (2016). Partnerships in Teacher Education – Going Beyond the Rhetoric, with Reference to the Norwegian Context. Center for Educational Policy Studies Journal, 6 (3), 17–36.
- Spaenle, L. (2009). Qualität und Gerechtigkeit. Bayerns Schulen stark machen für die Zukunft, München. Zugriff am 19.08.2014. Verfügbar unter <http://www.bayern.de/Regierungserklaerungen-.1290.10243120/index.htm>
- StMUK (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus). (2011). „Kooperation, Koordination, Kommunikation“ - Reform der Lehrerbildung an beruflichen Schulen 2011, München. Zugriff am 19.08.2014. Verfügbar unter http://www.km.bayern.de/download/2977_v_strukturelle_und_inhaltliche_reform_der_2__phase_16.2.2011.pdf
- Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hrsg.), Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule (Bd. 34, S. 223–233). Weinheim: Beltz.
- Wilbers, K. (2009). Wirtschaftspädagogische Ausbildung in Universitätsschulen: Der neue Nürnberger Weg im wirtschaftspädagogischen Master. vlb-akzente, 18 (10), 8–10.
- Wilbers, K. (2014). Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge (2. Aufl.). Berlin: epubli GmbH.
- Wilbers, K. (2017). Industrie 4.0 und Wirtschaft 4.0: Eine Chance für die kaufmännische Berufsbildung. In K. Wilbers (Hrsg.), Industrie 4.0: Herausforderung für die kaufmännische Berufsbildung (S. 9–51). Berlin: Epubli.
- Wilbers, K. (2018). Wirtschaftsunterricht gestalten (3. Aufl.). Berlin: epubli GmbH.

Wilbers, K. (2019). Kaufmännische Digitalkompetenzen als Ausgangspunkt der digitalen Transformation beruflicher Bildung. In K. Wilbers (Hrsg.), Digitale Transformation kaufmännischer Bildung (S. 11–72). Berlin: E-Publi.

Wilbers, K. (2020). Wirtschaftsunterricht gestalten (5. Aufl.). Berlin: Epubli.