

Schönbächler, Marie-Theres; Herzog, Silvio; Herzog, Walter; Rüegg, Susanne  
**Evaluation eines personorientierten Ansatzes der Weiterbildung von  
Lehrerinnen und Lehrern**

*Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 2, S. 227-234*



Quellenangabe/ Reference:

Schönbächler, Marie-Theres; Herzog, Silvio; Herzog, Walter; Rüegg, Susanne: Evaluation eines personorientierten Ansatzes der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern - In: Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 2, S. 227-234 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134960 - DOI: 10.25656/01:13496

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134960>

<https://doi.org/10.25656/01:13496>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Evaluation eines personorientierten Ansatzes der Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Marie-Theres Schönbächler, Silvio Herzog, Walter Herzog und Susanne Rüegg

Tiefgreifende Veränderungen prägen das gesellschaftliche und politische Schulumfeld und fordern insbesondere die Lehrpersonen heraus. Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung gewinnt in diesem Kontext an Bedeutung. Auf Grund ihrer Struktur nimmt die Langzeitweiterbildung einen besonderen Stellenwert ein. Am Beispiel der Evaluationsstudie zur Intensivweiterbildung IWB 23 des Pestalozzianums Zürich soll diskutiert werden, inwieweit eine Langzeitweiterbildungsform den in sie gesetzten Erwartungen gerecht wird und welche Schlüsse aus dem ermittelten Wirksamkeitsprofil für die Gesamtkonzeption der Weiterbildung gezogen werden können.

Die gestiegene Komplexität gesellschaftlicher Realität (vgl. Herzog, 1994; Müller, 1998) und die daraus abzuleitende Vielzahl von zum Teil divergenten Ansprüchen an die Schule führen dazu, dass Lehrpersonen heute in stärkerem Masse als früher mit vielschichtigen Problemen und Unsicherheiten umgehen lernen müssen. Sie sind die eigentlichen Mittler des Wandels, sogenannte "change agents" (vgl. Fullan, 1993), und bedürfen bei der permanenten Anpassung ihrer Fach-, Personal- und Sozialkompetenz der Unterstützung durch die institutionelle Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung. Der *Funktionalität* der Weiterbildung als solcher wie auch ergänzend zur Grundausbildung gilt - gerade im Hinblick auf die Einbindung der Weiterbildung in den Auftrag und die Struktur der Pädagogischen Hochschulen - ein besonderes Augenmerk. Eng an das Konzept der Funktionalität sind Wirksamkeitserwartungen gebunden, deren Nachweis seit einigen Jahren immer lauter gefordert wird. Auch bei der externen Evaluation des Kurses 23 (2000) der Intensivweiterbildung des Pestalozzianums Zürich durch das Institut für Pädagogik und Schulpädagogik der Universität Bern (vgl. Herzog, Rüegg, Herzog & Schönbächler, 2001) stand die Frage nach der Wirksamkeit im Zentrum.

### Langzeitweiterbildung im Kanton Zürich

Seit 1982 besteht die Intensivweiterbildung des Pestalozzianums. Sie hat neben verschiedenen Konzepterweiterungen auch Angebotseinschränkungen erlebt. Im Unterschied zu anderen Kantonen (z.B. Bern) stellt die stufenübergreifende Intensivweiterbildung (IWB) mit Möglichkeit zur Projektarbeit heute im Kanton Zürich die einzige Form der Langzeitweiterbildung dar. Sie richtet sich an alle Lehrkräfte der Volksschule und Vorschulstufe, die mindestens zehn Jahre im Schuldienst tätig sind. Sie dauert 13 Wochen ohne Unterbruch und wird drei Mal pro Jahr angeboten. Feste Bestandteile sind das eintägige Vorbereitungstreffen rund zwei Monate vor Weiterbildungsstart sowie das Evaluationstreffen sechs Monate nach dem Wiedereinstieg in den schulischen Alltag. Die IWB versteht sich als "persönlichkeitsfördernde Weiterbildung" (Rüegg & Vollenweider, 1999, S. 26) und betont in ihren Grundsätzen

den Abstand zum Schulalltag, die grosse Eigenverantwortung der Teilnehmenden für ihren Lernerfolg, den Miteinbezug der unterschiedlichen Erfahrungshintergründe sowie erwachsenenbildnerische und für das Unterrichtsgeschehen im Schulalltag modellhafte Ausbildungsmethoden. Dieses Profil findet auch Ausdruck in den Zielsetzungen. Die IWB-Teilnehmenden sollen ihr pädagogisches Fachwissen erweitern und handlungswirksam umsetzen, grundlegende Fähigkeiten wie ganzheitliche Betrachtungsweise, Flexibilität, Umgang mit Neuem usw. stärken sowie ihr Verständnis des Berufsfeldes und der Organisation Schule auf den aktuellen Stand bringen. Weiter sollen die beruflichen Schlüsselqualifikationen Sozialkompetenz und Kommunikation gefestigt sowie die Berufsrolle kritisch überdacht werden. Erwartet wird, dass sich daraus persönliche Schwerpunkte für den schulischen und persönlichen Alltag ergeben und die Berufs- und Ich-Identität sowie die Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Belastungen entwickelt werden. Inhaltlich wird dazu in fünf Kernbereichen gearbeitet: "Persönlichkeitsentwicklung", "Schule als lernende Organisation", "Wissenschaft, Arbeitswelt, Kultur", "Pädagogisches Forum" und "Selbst gesteuertes Lernen" (IWB Pestalozzianum, 1999). Im Unterschied zu anderen Langzeitweiterbildungen, die mit einer stärkeren Anbindung der Teilnehmenden an die Stammschule (vgl. Kanton Bern: Joss, 2000) und teamgebundenen Weiterbildungs-kontrakten (vgl. Kanton Luzern: LWB Luzern, 1999) arbeiten, haben die IWB-Teilnehmenden die Möglichkeit, sich persönlich relevante, individuelle Zielschwerpunkte zu setzen.

### Methodisches Vorgehen

Die Auseinandersetzung mit dem Profil und den Zielsetzungen der IWB 23 sowie den allgemeinen Erkenntnissen um Wirksamkeit und Aufgabendefinition von Weiterbildung führte zu einem vielschichtigen Evaluationskonzept, das auf einem differenzierten Begriff von Wirksamkeit beruht und folglich unmittelbare und nachhaltige Wirksamkeit unterscheidet. Die inhaltliche Ausgestaltung der Fragestellung lässt sich durch drei Hauptstränge charakterisieren: Der Bereich *Zufriedenheitserfolg und Übergänge* befasste sich mit der Beurteilung einzelner Kurskomponenten und fokussierte den Wechsel vom beruflichen Alltag in die Weiterbildung (Vorbereitungsphase) sowie den Wiedereinstieg nach deren Abschluss. Der *Lern- und Transfererfolg* bezog sich auf die unmittelbare (am Kursende) und die nachhaltige Wirksamkeit (sechs Monate nach Abschluss der IWB) bezüglich Professionsverständnis sowie Berufszufriedenheit und Beanspruchung. Ergänzend zur Eigenwahrnehmung der Lehrpersonen wurde für den Handlungsbereich "Unterricht" die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler zu Veränderungen im Klassenklima und im Verhalten der Lehrperson eingefordert. Die *Zieldiskussion* sollte die Fragen nach der Bedeutsamkeit der gesetzten Ziele und deren Erreichung aufgreifen und somit einen weiteren Zugang zur Beurteilung der Wirksamkeit erschliessen. Die Komplexität der Fragestellung erforderte eine Längsschnittstudie mit einer Triangulation der Perspektiven und Methoden. Die Datenerhebung vor Weiterbildungsbeginn, am Weiterbildungsende und sechs Monate danach ermöglichte eine Beschreibung relevanter Erfahrungen und Einstellungen sowie deren Veränderung. Zu allen drei Erhebungszeitpunkten wurden die ganze

Kursgruppe (36 Lehrpersonen) schriftlich und eine ausgewählte Gruppe (elf Lehrpersonen) zusätzlich mündlich befragt. Die Sichtweise der teilnehmenden Lehrpersonen wurde mit den Einschätzungen sowohl der IWB-Leitung (zwei Interviews) als auch von Schülerinnen und Schülern (Fragebogenerhebung bei rund 150 Schülerinnen und Schülern aus neun Klassen von Kursteilnehmenden vor wie auch sechs Monate nach der IWB) ergänzt. Durch quantitative Zugänge wie Fragebogen und Umsetzungsprotokolle sowie qualitative Verfahren wie Interviews wurde eine gegenseitige Ergänzung und Validierung des Datenmaterials angestrebt, auf dem die nachfolgenden (ausgewählten) Ergebnisse basieren.

### Grosse Zufriedenheit mit Weiterbildungsgestaltung, Übergängen sowie Zielerreichung

Am Ende des Kurses zeigten sich die Kursteilnehmenden mit der IWB sowohl insgesamt als auch mit einzelnen Kurskomponenten sehr zufrieden. Besonders hervorgehoben wurden der gegenseitige Austausch mit der Weiterbildungsgruppe und die Kursleitung. Auch die *strukturelle Gestaltung* fand Anklang, wie die Abbildungen 1 und 2 verdeutlichen.

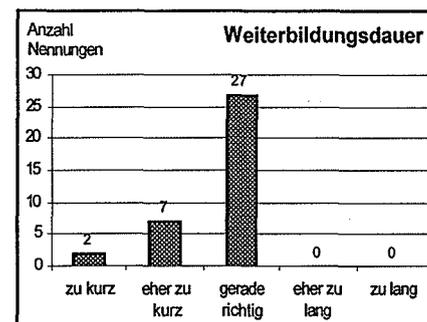


Abbildung 1: Beurteilung der Weiterbildungsdauer am Kursende

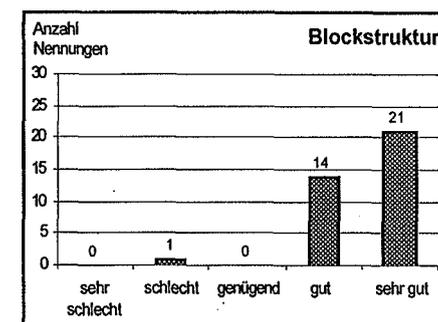


Abbildung 2: Beurteilung der Blockstruktur am Kursende

Die Blockstruktur erschwerte zwar die Gestaltung des Verhältnisses von Inhaltsvermittlung und -verarbeitung, bot jedoch die Chance zur Distanznahme zum Schulalltag und somit die Möglichkeit zur Reflexion und Standortbestimmung.

Zufriedenheit zeigte sich auch bei der Beurteilung der *Übergänge*. Sehr motiviert und optimistisch stiegen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Weiterbildung ein, wozu neben dem guten Ruf der IWB vor allem das informative Vorbereitungstreffen im Vorfeld beitrug. Aber auch der Wiedereinstieg in den Schulalltag wurde aus der Retrospektive trotz ambivalenten Gefühlen am Kursende gut bewertet, wofür die Vorbereitung im Kurs sowie die anschliessende Ferienwoche verantwortlich gemacht wurden. Die Vikariatsbesetzung beeinflusste dabei wesentlich die Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf die Rückkehr der Lehrperson wie auch die Umsetzung ihrer Ziele für den Unterricht.

Der Zielkatalog der IWB war sehr umfassend. Seine Formulierung und seine Umsetzung in der Programmgestaltung liessen eine individuelle Schwerpunktsetzung zu. Den einzelnen Zielen massen die teilnehmenden Lehrkräfte grosse Bedeutung bei und schätzten den Zielerreichungsgrad hoch ein. Die Leitung hingegen verwies auf strukturelle Grenzen: Bei einigen Zielsetzungen (z.B. Sozialkompetenz) könne wohl etwas angeregt werden, für eine wirkliche Bearbeitung sei jedoch die Zeit zu kurz.

### Gestärktes Selbstmanagement der Teilnehmenden, mässige Veränderungen im Unterricht

Der Lern- und Transfererfolg im Bereich des Professionsverständnisses<sup>1</sup> fiel unterschiedlich aus. Zwar wurden schon vor der IWB die Freiräume des Berufes von den Teilnehmenden wahrgenommen und geschätzt, doch nach der IWB verfügten sie über eine bessere pädagogische Selbst-Positionierung, was ihnen beim Auswählen, Entscheiden und Abgrenzen half. Ihre Reflexionskompetenz war gesteigert und sie sahen klarer ihren beruflichen Weg. Entsprechend vermehrt *planten* sie nun ihre Weiterbildung.

Die Teilnehmenden schätzten nach der IWB ihre kooperativen Fähigkeiten höher ein. Sie konnten besser Feedback geben, Sach- und Beziehungsebene unterscheiden, auf andere Meinungen eingehen, Kritik entgegennehmen sowie Gefühle und Emotionen äussern. Ein Teilnehmer schilderte die Wirkung im Schulalltag folgendermassen:

"Ja ein Lehrerkollege, der hat für mich so komisch agiert und mir gar nicht zugehört, dass ich gedacht habe, es ist wieder genau gleich [wie vor der IWB]. Ich bin aufgestanden und sagte mir: Komm du gehst, es hat wirklich keinen Wert. Als ich schon etwa zwei Meter gelaufen war, bin ich umgekehrt und abgesehen und habe gesagt: Schau mal, jetzt ist es für mich einfach so ... Und dann kam ein anderer, der auch schon in der IWB war und sagte: Nicht wahr, es hat schon gewirkt!" (I3-05; 63-70).

Der Anwendungserfolg kann jedoch nur ansatzweise beurteilt werden. Bezüglich kollegialer Zusammenarbeit und Arbeit für die Schule als Ganzes lagen sehr heterogene Befunde vor, die von bewusster Abgrenzung und Konzentration auf die Unterrichtstätigkeit bis zur Übernahme von Leitungsfunktionen für die gesamte Schule reichten.

In der unterrichtlichen Arbeit waren kaum Veränderungen feststellbar. Die Bedeutsamkeit verschiedener Aspekte für die Teilnehmenden wurde durch die IWB nicht beeinflusst. Bei der Umsetzungshäufigkeit zeigten sich ebenfalls nur geringe Effekte. Nach der IWB wurde zwar vermehrt mit metakognitiven oder individualisierenden Unterrichtsformen gearbeitet, doch waren Hinweise darauf zu finden, dass die Vermittlung des nötigen Wissens und Könnens für ein erfolgreiches Umsetzen auf der Handlungsebene nur begrenzt von der IWB geleistet werden konnte. Auch die Befragung der Schülerinnen und Schüler liess nicht auf eine einheitliche Verände-

<sup>1</sup> Zur Evaluation des Professionsverständnisses wurden auf verschiedenen Handlungsebenen einzelne Dimensionen ausgewählt: Auf der Ebene "Eigene Person" das Selbstmanagement, auf der Ebene "Unterricht" das Lehr-/Lernverständnis und auf der Ebene "Schule als Ganzes" die Kooperationsfähigkeit der Lehrperson.

rungsrichtung der Arbeit im Klassenzimmer schliessen. Die Wahrnehmungen waren uneinheitlich und hochgradig klassenspezifisch, liessen aber Rückschlüsse auf individuelle Wirkungsgeschichten zu.

### Veränderungen im beruflichen Selbstbild der Teilnehmenden und in ihrem Umgang mit Beanspruchung und Belastung

Das Wirkungsprofil spiegelte sich im beruflichen Selbstbild<sup>2</sup> der Gruppe (vgl. Abb. 3).

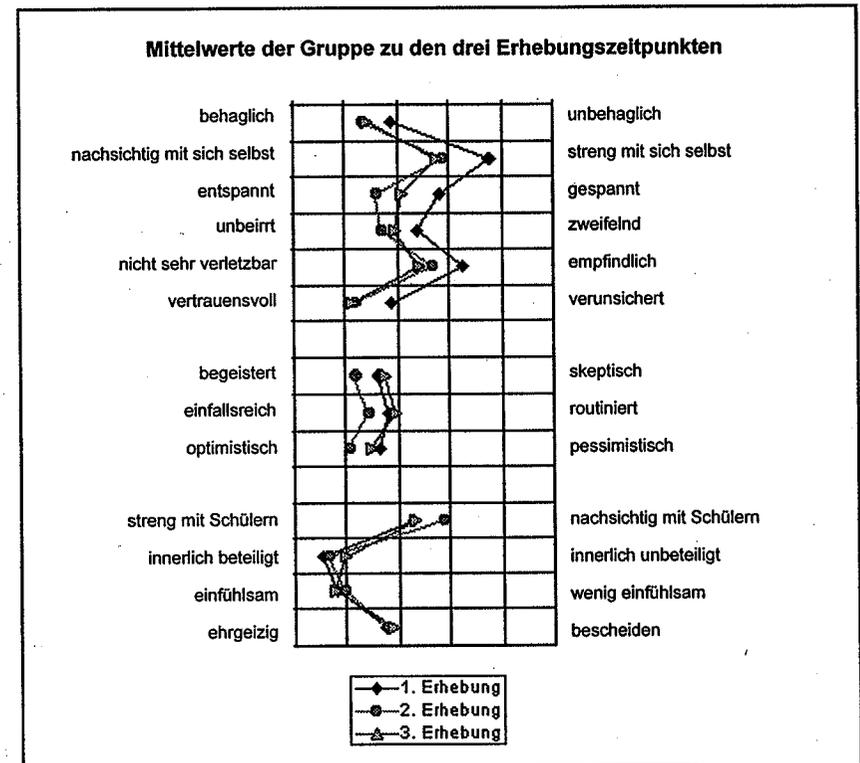


Abbildung 3: Veränderungen im beruflichen Selbstbild der Teilnehmenden (Semantisches Differential, Ausschnitte).

Eine nachhaltige Wirkung zeigte sich in Items der Bereiche Gelassenheit und Selbstvertrauen (vgl. Abb. 3: obere Itemgruppe), die vor allem die eigene Person betreffen. In der Dimension Engagement war zwar unmittelbar bei Kursabschluss ein

<sup>2</sup> Dieses wurde mit Hilfe eines Semantischen Differentials (Polaritätsprofil) erhoben, bei dem die Befragten ihre Einstellungen zum eigenen beruflichen Selbst anhand verschiedener Items auf einer Sechsserskala zwischen zwei definierten Polen darstellten. Das Selbstbild setzt sich aus kognitiven, affektiven wie auch konativen Komponenten zusammen (vgl. Hirsch, Ganguillet & Trier, 1990).

bedeutsamer Effekt vorhanden, doch verlor sich dieser wieder im alltäglichen Berufsleben (vgl. Abb. 3: mittlere Itemgruppe). Bei Items hingegen, die sich auf die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern oder auf den persönlichen Unterrichtsstil beziehen und somit als Indikator für Veränderungen auf der Unterrichtsebene dienen könnten, liessen sich keine signifikanten Verschiebungen feststellen (vgl. Abb. 3: untere Itemgruppe).

Dieser Befund wurde gestärkt durch die Resultate der Evaluation von Berufszufriedenheit und Beanspruchung. Während die Teilnahme an der IWB 23 auf die Wahrnehmung der verschiedenen Anforderungen im Berufsalltag kaum Einfluss hatte, waren bezüglich Handlungsvoraussetzungen und Beanspruchungsreaktionen vor allem im Bereich "Eigene Person" zahlreiche Wirkungen feststellbar: Die Teilnehmenden konnten nach der IWB z.B. kompetenter "Eigene Regenerationsphasen planen" oder "Beruf und Freizeit trennen" und entsprechend positiver fielen die Reaktionen auf solche Anforderungen aus. Vor allem eine gewisse Gelassenheit im Umgang mit Belastungen war festzustellen.

### Was kann die IWB, was kann sie nicht? - ein Wirksamkeitsprofil

Die Erkenntnisse aus der Evaluation lassen sich zu einem spezifischen Wirksamkeitsprofil verdichten: Die Intensivweiterbildung am Pestalozzianum Zürich kann als *personorientierte* Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern bezeichnet werden. Die Stärkung der Handlungskompetenz resp. der Selbstwirksamkeitserwartung gelingt vor allem bezüglich der "Eigenen Person". Die Möglichkeiten zur Standortbestimmung und die Distanz zum Schulalltag führen zu einer Stärkung der Reflexionsfähigkeit. Damit haben sich die Teilnehmenden ein Rüstzeug erarbeitet, um die personale Ebene und das berufliche Handeln zueinander in Beziehung zu setzen (vgl. Herzog, 2001). Bezüglich der konkreten Unterrichtstätigkeit, die ebenfalls Gegenstand der Evaluation war, konnten allerdings nur in einzelnen Fällen Veränderungen festgestellt werden.

Die Ergebnisse zeigen weiter, dass für den Lern- und Transfererfolg die situativen Bedingungen am Arbeitsplatz (insbesondere Vikariatsbesetzung, Reaktion des Umfelds) von grosser Bedeutung sind (vgl. auch Rüegg, 2000). Die Wirksamkeit der Weiterbildung liegt deshalb nicht nur in der Verantwortung der Weiterbildungsinstitution, sondern auch in einem hohen Masse in derjenigen der Teilnehmenden und ihrem Umfeld.

### Diskussion

Wie ist nun dieses Wirksamkeitsprofil zu werten? Aus der *Sicht der Teilnehmenden* spricht die hohe Zufriedenheit und sehr positive Beurteilung der Weiterbildung und des Lernerfolgs für eine Befriedigung der individuellen Bedürfnisse. Die marginale Wirkung auf die Unterrichtsmethoden scheint auf diese Bewertung keinen Einfluss zu haben.

Aus institutioneller Sicht lässt sich fragen, inwieweit die Intensivweiterbildung ihre Funktionalität im *Gesamtkonzept der Aus- und Weiterbildung* erfüllt. Vor dem Hintergrund gegenwärtiger Entwicklungen und Bemühungen um eine Professionali-

sierung des Lehrberufs kann davon ausgegangen werden, dass die *personorientierte* Weiterbildung an Bedeutung gewinnen dürfte. Professionalität zeichnet sich dadurch aus, dass die Offenheit und Ambivalenz pädagogischer Situationen ertragen und konstruktiv genutzt werden kann (vgl. Rabe-Kleberg, 1996; Herzog, 2001). Dies erfordert flexible Interpretationen, die subjektiv geleistet werden müssen und personale Kompetenz voraussetzen. Auch die Heterogenität der Ansprüche an die Lehrperson zwingt zur Formulierung einer Selbstrolle. Ein professionelles Selbst oder, mit anderen Worten, "die im beruflichen Handeln sichtbar werdende Seite der Person" (Bauer, 1997, S. 23) ist gerade bezüglich der Bedeutung von sozialer Interaktionen für den Lernprozess gefragt. Die in der Evaluation erfassten Veränderungen auf der Ebene "Eigene Person" deuten auf solche erworbenen oder gestärkten professionellen Kompetenzen hin. Von diesen dürfte langfristig nicht nur die individuelle Lehrperson selber, sondern auch ihr Umfeld profitieren. Die Intensivweiterbildung leistet in diesem Kontext einen bedeutsamen Beitrag.

An die Weiterbildung werden verschiedene, zum Teil gegensätzliche Ansprüche und Erwartungen gestellt (vgl. Landert, 1999; Herzog, Rüegg, Retsch & Tuggener, 2002). Das dargestellte Wirksamkeitsprofil der IWB gibt auch Hinweise darauf, dass diese Weiterbildungsform die Bandbreite der Erwartungen wohl kaum abzudecken vermag. So steht sie in einem gewissen Gegensatz zu systemischen Entwicklungsansätzen wie z.B. der Schul(haus)internen Weiterbildung und kann in ihrer heutigen Form den direkten Miteinbezug des ganzen Umfelds, die Lokalisierung von kollektiven Bedürfnissen vor Ort sowie die prozessorientierte Begleitung nicht leisten. Auch das Wechselspiel von Praxis und Theorie - wie in den berufsbegleitenden mehrtägigen Kursen ermöglicht - wird durch die Blockstruktur der Intensivweiterbildung erschwert. Die verschiedenen Formen von Weiterbildung gegeneinander auszuspielen (insbesondere schulinterne vs. individuelle Weiterbildung), wäre unserer Ansicht nach jedoch falsch. Vielmehr muss es darum gehen, die strukturbedingt unterschiedlichen Möglichkeiten der verschiedenen Angebote optimal zu nutzen sowie die spezifischen Qualitäten zu erfassen, transparent zu machen und zu einer breiten Gesamtpalette zusammenzustellen, die das Bedürfnis- und Wirksamkeitsspektrum abdeckt. Erst dies erlaubt es jeder Lehrperson, das ihrer individuellen Lernbiographie entsprechende Angebot auszuwählen und zu integrieren - im Interesse ihrer persönlichen Karriere und der Qualitätsentwicklung der Schule.

### Literatur

- Bauer, K.-O. (1997). Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. *Pädagogik*, 49 (4), 22-26.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herzog, W. (1994). Gesellschaftlicher Wandel und schulische Autonomie - Erneuerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (2), 206-223.
- Herzog, W. (2001). Von der Persönlichkeit zum Selbst. Das Bild des Lehrers im Wandel der pädagogischen Semantik. *Die Deutsche Schule*, 93, 317-331.
- Herzog, W., Rüegg, S., Herzog, S. & Schönbächler, M.-T. (2001). *Eine personorientierte Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Evaluation der Intensivweiterbildung am Pestalozzianum Zürich*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

- Herzog, W., Rüegg, S., Retsch, S. & Tuggener, D. (2002). *Evaluation der schulinternen Weiterbildung*. Aarau: Fachhochschule Aargau, Pädagogik, Weiterbildung.
- Hirsch, G., Ganguillet, G. & Trier, U.P. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf: eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufenlehrern*. Bern: Paul Haupt.
- IWB Pestalozzianum (1999). *Intensivweiterbildung 23 (31. Januar bis 28. April 2000). Programm*. Zürich: Eigenverlag.
- Joss, H. (2000). Was trägt die Langzeitfortbildung zur Stärkung der beruflichen Identität und der Berufsmotivation bei? Die Semesterkurse für Lehrerinnen und Lehrer des Kantons Bern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (3), 379-389.
- Landert, Ch. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen (NFP 33)*. Chur: Rüegger.
- LWB Luzern, Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung Luzern (1999). *Information zur Langzeitweiterbildung Luzern* (Informationsmappe). Luzern: Eigenverlag.
- Müller, Ch. (1998). *Denkstile im Schulalltag*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Rabe-Kleberg, U. (1996). Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist "semi" an traditionellen Frauenberufen. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rüegg, M. & Vollenweider, D. (1999). Intensivweiterbildung 1999: Position, Resultate, Perspektiven. *infos und akzente (Pestalozzianum Zürich)*, 3, 26-27.
- Rüegg, S. (2000). *Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine empirische Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern*. Bern: Peter Lang.