

История ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



О. С. Гладкова

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ГЕРМАНИИ

Система повышения квалификации в Германии прошла долгий и сложный путь своего исторического развития. Во все времена содержание и характер образования определялись насущными требованиями общественного производства, развития экономики, состоянием и потребностями прогресса.

Ключевые слова: система повышения квалификации; зарубежное образование; этапы становления.

O. S. Gladkova

On Professional Qualification and Improvement of Qualification of Teachers In Germany

The system of improvement of qualification in Germany has gone a long and difficult way. The contents and character of pedagogical education has always been defined by the current demands of society, economy and industrial progress.

Key words: system of improvement of qualification; foreign education, stages of development.

Анализ зарубежных и отечественных источников по данной проблематике показал, что исторические аспекты становления и развития системы повышения квалификации педагогических кадров в Германии стали предметом исследований немецких ученых Ф. Винтерхагера [20], Б. Дашнера [7], Е. Клера [6], У. Креля [17], П. Крюгера [18], А. Флориана [9], Е. Фурмана [11], Г. Хека [14].

Вопросы зарождения и развития системы повышения квалификации учителей в России и за рубежом в последние десятилетия привлекают внимание многих исследователей. Одними из первых обратились к этой проблеме Э. М. Никитин [3] и А. П. Ситник [4].

Анализ работ отечественных и немецких исследователей позволяет утверждать, что система повышения

квалификации в Германии, прежде чем она сложилась в современном виде, прошла долгий и сложный путь своего исторического развития. Во все времена содержание и характер образования определялись насущными требованиями общественного производства, развития экономики, состоянием и потребностями прогресса.

Немецкие ученые Х. Альтрихтер [4], Х. Беркмиллер [5], М. Гейзе [15], Р. Фур [10], Р. Хамахер [13], М. Керрес [16], рассматривавшие исторические аспекты функционирования системы повышения квалификации педагогических кадров в Германии, отмечают, что само явление зародилось в середине XVIII века. Его возникновение вызвано тем, что народные учителя осознали острую необходимость повышения своей профессиональной компетентности и углубления знаний, так как в это время учителя народной школы, как правило, не имели специальной подготовки или имели очень слабую подготовку и обучали детей лишь элементарному чтению, письму и счету. Решение данной проблемы ускорялось благодаря созданию специальных организаций школьных учителей. Были изданы инструкции, предусматривающие все мельчайшие подробности относительно жизни и научной деятельности учителей. Согласно этим инструкциям, каждый педагог был обязан посещать уроки своих коллег, беседовать друг с другом и ежемесячно посещать педагогические советы.

В XVIII веке в Германии в основном завершился начавшийся еще в XVII столетии процесс перехода контроля над школами от церкви к

государству. Как известно, в 1716—1717 гг. в протестантской Пруссии королевским указом было введено обязательное образование, что было подтверждено и конкретизировано в специальном документе «Общие правила относительно начальных школ». В нем подчеркивалось, что «основным требованием для хорошей школы является компетентный и добросовестный учитель», и определялось, что учителями могут быть только квалифицированные благочестивые люди, обладающие необходимыми знаниями и педагогическими умениями, являющимися собой пример для подражания, готовящие детей быть счастливыми в земной жизни и обрести вечное блаженство в будущем. На должность учителя могли назначаться лица, сдавшие квалификационный экзамен. Сельские и городские школы могли открывать и содержать люди, получившие разрешение на учительство [1].

В 1763 году в Пруссии был введен школьный регламент, который определял различные аспекты работы народной школы. В этом документе затрагиваются также вопросы подготовки учителей. В частности, в регламенте сформулированы определенные требования, предъявляемые к учителям: на учительские должности могли назначаться только люди, достаточно подготовленные, которые могли служить примером детям во всех отношениях. Главным требованием к кандидату было наличие глубокой религиозности, которая должна была воспитываться и у всех детей. При назначении нового учителя предлагалось устраивать ему проверку умений вести урок и петь.

В 1774 г. Иоганн Герхард Базедов (1724–1790)? считавший, что для реформы образования нужны учителя и книги, которые создают учителей, издал фундаментальное иллюстрированное «Элементарное руководство». Его первой частью была «Книга о методе» — руководство по педагогике для родителей и учителей, второй — «Элементарная книга». В «Элементарном руководстве» сформулирован узко утилитарный идеал образования христианина-патриота посредством наглядного и занимательного воспитания. Ребенок должен был получать полезные для жизни знания, заниматься физическими упражнениями, овладевать навыками ручных работ, посещать мастерские и мануфактуры. Руководство предназначалось для представителей всех христианских конфессий и европейских наций.

В первой половине XIX века теоретическая и практическая деятельность Фридриха Адольфа Вильгельма Дистервега (1790–1866) явила собой поворот к новому пониманию многих педагогических проблем, обогатив классические идеи природосообразности воспитания с учетом новейших данных как о человеке в целом, так и о физиологии, психологии, философии, социологии. Достоинство педагогических воззрений Дистервега, прежде всего, состоит в блестящей интерпретации и популяризации идей Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцци, деятелей немецкого Просвещения и немецкой классической философии.

Основной педагогический труд Ф. А. Дистервега — «Руководство к образованию немецких учителей». В дидактическом плане Дистервег обратил особое внимание на решающую

роль личности учителя в реализации задач образования, зависимость методов обучения от специфики предмета и применяющих их учителей, взаимосвязь материальной и формальной цели образования. В данном руководстве он рассматривал преподавателя как основную фигуру в воспитании: «Учитель, образ его мыслей — вот что самое главное во всяком обучении и воспитании».

Развитие детской самостоятельности в процессе обучения, вооружение учащихся знаниями Ф. А. Дистервег мыслит лишь при руководящей роли учителя. Как и Я. А. Коменский, он придает большое значение в обучении четко разработанному учебному плану и хорошему учебнику, но в отличие от чешского педагога он подчеркивает, что, в конечном счете, успех обучения определяется учителем, а не учебником или методом.

Хороший учитель должен в совершенстве владеть своим предметом и любить свою профессию и детей. Надо, чтобы на уроке царил атмосфера бодрости, чтобы энергичное преподавание будило умственные силы учащихся, укрепляло их волю, формировало их характер. Учащиеся все время должны чувствовать, что они двигаются вперед. Хороший учитель, указывает Ф. А. Дистервег, твердо и неуклонно проводит свои воспитательные принципы, никогда не отступает от них. Учитель постоянно работает над собой. Только при этих условиях он выработает в детях упорство в овладении знаниями и разовьет в них умение преодолевать встречающиеся на их пути трудности. Он говорит о воспитательном значении сильной воли учителя, который должен иметь

твёрдый характер. Строгий и требовательный учитель должен быть в то же время и справедливым, только тогда он может завоевать авторитет со стороны своих учеников. Он должен быть гражданином, иметь прогрессивные убеждения и гражданское мужество.

Огромное значение Ф. А. Дистервег придавал систематической работе учителя над собой. Обращаясь к учителю, он пишет: «Ты лишь до тех пор способен содействовать образованию других, пока продолжаешь работать над собственным образованием...». Ф. А. Дистервег давал учителям ряд ценных советов в отношении их самообразования, рекомендовал им в первую очередь приниматься за труды, связанные с их учебным предметом, и в то же время указывал, что учителю надо знать историю, литературу, а также все время следить за вновь выходящими работами по педагогике, психологии и методике. Ф. А. Дистервег придавал большое значение вооружению учителей практическими педагогическими умениями и навыками.

Ф. А. Дистервег заслуженно признан «учителем немецких учителей». Правительством Германии учреждена медаль его имени, которой награждаются лучшие учителя и деятели народного образования. Многие ученые, занимающиеся изучением истории развития немецкой системы образования и педагогического образования в частности, подчеркивают, что работы Дистервега имели большое значение для развития педагогического образования в Германии.

Вершинами развития педагогической мысли XIX века стали идеи

немецкой классической философии, творчество И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта.

Иоанн Фридрих Герbart (1776—1841) постоянно подчеркивал, что педагогическая работа проводится успешнее, если ей предшествует овладение педагогической теорией. Он говорил, что педагогу нужны широкие философские взгляды, чтобы повседневная кропотливая работа и ограниченный индивидуальный опыт не суживали его горизонта.

Искусство воспитателя приобретается учителем в повседневной педагогической деятельности, и тем быстрее, чем глубже и основательнее устроена им теория воспитания, считал Герbart. Изучая педагогическую теорию, воспитатель не может, конечно, вооружиться на будущее готовыми рецептами для различных ситуаций, он готовит самого себя к правильному восприятию, пониманию и оценке явлений, с которыми он встретится на педагогической работе. Овладение педагогической теорией дает учителю возможность избежать ошибок в оценке воспитанников, стимулов и мотивов их поведения, значения и сущности их поступков; его питомцы не смогут тогда «поражать и запугивать своего воспитателя удивительными загадками».

И. Ф. Герbart стал основоположником формального классического школьного образования, которое включает в себя упорядоченность, системность, основательность. В своих трудах он связывает воедино философию, психологию, педагогику, этику, эстетику, определяет структуру урока.

Система повышения квалифика-

ции учителей в современном понимании, по мнению Б. Дашнера [7] и П. Крюгера [18], сформировалась в Германии в начале **XX века, когда** появились первые институты повышения квалификации учителей (1919–1923 гг.). В период экономической и политической нестабильности в Германии остро ощущалась потребность в высококвалифицированных педагогических кадрах, а полученное педагогическое образование оказывалось недостаточным. Поэтому в данный период государство проявило значительный интерес к проблеме повышения квалификации педагогических кадров.

В период Веймарской республики (1919–1933 гг.) были предприняты попытки повысить уровень теоретической и практической подготовки учителей народных школ. Кроме того, конституция Веймарской республики закрепляла положение о единой подготовке учителей народных школ на территории всего государства.

В этот период возникла необходимость повышения уровня и качества общего и профессионального образования, что было обусловлено, прежде всего, усилением конкуренции между капиталистическими державами, необходимостью модернизации производства и повышения производительности труда. Капиталистический уклад экономики предъявлял новые, более высокие требования к уровню образования и личностным качествам работников. Рынок труда нуждался в повышении квалификации работника на базе широкого и основательного общего образования [1].

С установлением фашистского режима (1933 г.) управление образованием в Германии стало полностью

централизованным и подчиненным Имперскому министерству народного просвещения и пропаганды. Элементы самоуправления и демократической инициативы снизу были уничтожены, в учебных заведениях проводилась политика расовой дискриминации, утверждались принципы фашистской педагогики.

В период существования ГДР (1949–1990 гг.), как отмечают многие немецкие исследователи (например, Е. Фурман [10], Ф. Винтерхагер [20]), повышение квалификации учителей было систематическим и массовым. Отсутствовала существенная разница между понятиями «повышение квалификации учителей» (*Lehrerfortbildung*) и «переподготовка, переквалификация учителей» (*Lehrerweiterbildung*). Повышение квалификации рассматривалось как профессиональная обязанность учителя, каждый педагог должен был систематически повышать свою квалификацию, посещая уроки других педагогов с целью обмена опытом, а также участвуя в педагогических чтениях.

Немецкий ученый В. Шониг предлагает следующие хронологические рамки развития и становления системы повышения квалификации педагогических кадров в Германии после Второй мировой войны. Он условно разделяет этот период на два этапа: **I этап (1945–1965 гг.)** — становление системы повышения квалификации; **II этап (1965–1980 гг.)** — становление системы повышения квалификации учителей в период проведения реформы педагогического образования в ФРГ [19]. Данные временные рамки становления и развития системы повышения квалификации

выделяют также Г. Хек и М. Шуриг [14].

Следует заметить, что система повышения квалификации учителей начала возрождаться в условиях ликвидации послевоенной разрухи, восстановления экономики в государстве и в процессе дальнейшего ее ускоренного развития. В этот период происходит популяризация и поднятие престижа профессии учителя, повышение социального статуса педагога, расширение блока психолого-педагогических дисциплин, переход от «затренированности» поведения и передачи методических «рецептов» к наблюдению и научному анализу школьной действительности.

Второй этап становления системы повышения квалификации, по В. Шонигу, М. Шуригу, Г. Хеку, начинается с середины 60-х гг. XX века. Основу социально-экономической политики Германии этого периода исследователи связывают с укреплением системы «социального рыночного хозяйства», увеличением государственного регулирования экономики; усилением государственного контроля в области ценовой политики; введением различных социальных программ. На фоне этого отмечалось ухудшение возрастной структуры населения, увеличение сроков обучения, нехватка рабочих рук различного уровня квалификации. Все это вызвало необходимость активизировать поиск, разработку и применение эффективных средств развития производства, чему также способствовали требования трудящихся о повышении заработной платы; усилившаяся конкуренция с европейскими странами; сокращение производства. Это привело к сниже-

нию уровня производительности труда. Попытки восстановить прежние темпы развития не принесли успеха. Усилился приток иностранных рабочих, негативную роль сыграла дестабилизирующая государственная политика в середине 60-х годов [19].

Вторая половина XX века в Германии — это период проведения реформ педагогического образования. Их анализ показал, что реформы были обусловлены возникшей необходимостью повышения академического уровня подготовки учителей и ориентированы на переход от учителя, способного лишь воспроизводить рецептурные методические установки, к учителю, способному анализировать социальную и школьную действительность и оптимизировать свою педагогическую деятельность. Меняются учебные планы, программы высших педагогических учебных заведений в сторону увеличения личностноориентированных форм и методов обучения студентов. Начинают активно вводиться новые курсы, расширяющие блок психолого-педагогического цикла.

Важным этапом развития системы повышения квалификации учителей в Федеративной Республике Германия стала организация в 1962 году Центрального института повышения квалификации педагогических кадров в Штруверсхофе (федеральная земля Бранденбург), который занимался вопросами руководства и организацией повышения квалификации учителей по всей стране.

У. Клер в своих работах отмечает, что в 70-х гг. XX века повышение квалификации педагогических кадров в Германии стало рассматриваться как третья фаза педагогического образо-

вания. Этот период характеризуется многочисленными попытками внесения изменений и совершенствования учебных программ. Исследователи данного процесса, в частности Р. Мейер, указывает на то, что период реформы 60—70 гг. можно обозначить как расцвет политической и научной работы объединений, конъюнктуры квалификаций и бум публикаций, касающихся вопросов школьной реформы. В 80-е гг. начинается период восприятия учителя как личности, последующий этап связан с эрой компьютеризации. Для этого периода характерна интеграция психолого-педагогических дисциплин в обществоведческие и философско-теологические курсы, а также в теорию и практику. Увеличивается количество часов самостоятельной работы, что способствовало самореализации, самоидентификации, самоопределению, самоанализу и развитию творческих способностей будущих учителей. В этот период расширяется сеть семинаров, учебных центров и курсов, готовящих педагогов: семинары Вальдорфской школы, школы Монтессори, получили широкое распространение на территории ФРГ [6].

С середины 70-х гг. XX века стали активно практиковаться педагогические или учительские тренинги (*Lehrertraining*) как особая форма повышения квалификации педагогических кадров в Федеративной Республике Германия. Д. Крузе дает следующее определение понятию «учительский тренинг»: «Абстрактно *учительский тренинг* можно характеризовать как форму организации деятельности в процессе индивидуализации профессионально-педагогической подготовки. При этом тренинг

направлен на развитие личностных и профессиональных качеств личности будущего учителя посредством актуализации знаний в устойчивые психические образования: умения, навыки, качества, реализуемые в процессе возобновляемого упражнения отдельного действия в условиях: индивидуализации, систематичности, повторяемости, возрастания нагрузки и рефлексивной оценки результата» [9].

Б. Юргенс определяет педагогический тренинг, как «мероприятия, направленные на повышение профессиональной компетенции как будущих учителей, так и работающих в настоящее время педагогов». При этом они преследуют разные цели — от развития отдельных педагогических способностей воспитателей до формирования их устойчивого педагогического мышления. Содержание тренингов включает индивидуальную работу по анализу педагогической проблемы; работу с группой коллег по решению поставленной поисковой задачи; проведение деловой игры; создание методических рекомендаций.

Педагогический тренинг позволяет анализировать работу коллег и, что более актуально, осуществлять самоанализ, который дает возможность увидеть положительные и отрицательные моменты в своей педагогической деятельности и скорректировать некоторые личностные качества.

По мнению многих немецких ученых, дискуссии, которые велись вокруг внутренних и внешних школьных реформ, а также споры о повышении качества педагогического образования не оказывали поначалу никакого влияния на систему повышения квалификации учителей. Лишь в 70-х гг.

XX века в ходе решения вопросов, связанных с развитием учебных программ, остро встала проблема повышения квалификации педагогических кадров в Германии. Государством выделялись средства на исследование различных аспектов развития системы повышения квалификации учителей. По инициативе Немецкого образовательного совета начали открываться региональные педагогические центры. Дискуссии вокруг учебных планов в этот период подтолкнули немецких исследователей к рассмотрению личности учителя не только как адресата учебного материала, а, прежде всего, как партнера на различных этапах протекания учебного процесса.

С середины 80-х гг. XX века особое значение приобретает внутришкольное повышение квалификации учителей. У. Клер, делая ретроспективный анализ становления немецкой системы повышения квалификации учителей, приходит к выводу, что «эта система прошла сложный путь своего развития — от учительской взаимопомощи в союзах до общественной необходимости» [6].

И. Плат и И. Грауденц выделяют следующие виды повышения квалификации учителей в ГДР:

1. Основные программы повышения квалификации педагогов (*Grundkurse*), где большое внимание уделялось марксизму-ленинизму, педагогике и психологии.

2. Предметные курсы (*Fachkurse*), где рассматривались вопросы методики преподавания конкретного предмета.

3. Специализированные курсы (*Spezialkurse*) были ориентированы на углубленное изучение отдельных областей науки [12].

Основные и предметные курсы повышения квалификации учителей в ГДР проводились на муниципальном уровне, а специализированные — на окружном уровне или в Центральном институте повышения квалификации учителей. Йорг Фурман отмечает, что каждый учитель должен был участвовать в одном из этих курсов один раз в пять лет: одну неделю во время зимних каникул, либо две недели в период летних каникул [11].

Ф. Винтерхагер указывает также на то, что учителя в ГДР, помимо курсов повышения квалификации, должны были заниматься самообразованием в период школьных каникул или участвовать в дистанционных курсах повышения квалификации ежегодно. Характеризуя систему повышения квалификации учителей в ГДР, Ф. Винтерхагер отмечает, что «...повышение квалификации педагогических кадров в ГДР было лучше структурировано в административном и организаторском отношении. Взаимная мотивация и контроль играли при этом большую роль. Тем не менее, в ГДР существовали такие формы повышения квалификации учителей, как обмен опытом на педагогических чтениях и предметные кружки, которые могли бы найти успешное применение в работе по повышению квалификации в ФРГ или хотя бы частично» [20].

В 1990 году произошло объединение Германии, и с этого периода ГДР прекратила свое существование. С начала 90-х гг. XX столетия и до настоящего времени повышение квалификации педагогических кадров в ФРГ стало выступать как неотъемлемая часть непрерывного образования.

В июне 1999 года было подписа-

но совместное соглашение европейских министров образования «Зона европейского пространства высшего образования», получившее название Болонской декларации. Дата подписания данного соглашения считается началом процесса создания единого европейского пространства высшего образования. Подписав эту декларацию, Германия, как и другие участники процесса, приняла на себя обязательства по реформированию национальных образовательных систем в соответствии с требованиями, предъявляемыми к участникам данного процесса. Это обстоятельство обусловило значительные изменения в национальной образовательной системе Германии и, как следствие, в процессе подготовки учителей.

Изучение и анализ документации, регулирующей процесс повышения квалификации педагогических кадров в Германии позволяет нам констатировать тот факт, что повышение квалификации учителей после объединения Германии ориентировано на постоянное расширение курсов и образовательных программ, на обновление отдельных компонентов учебного процесса, активизацию методической работы с учетом требований времени.

Служащие организаций и преподавательский состав, осуществляющие процесс повышения квалификации учителей в Германии, ставят перед собой следующие задачи: научить педагога управлять своей деятельностью, мыслить тактически, перестраиваться согласно изменяющейся ситуации, а также критически оценивать свою педагогическую деятельность.

Образовательный процесс носит динамический и вместе с тем изменчи-

вый характер. По своей природе преподавательская деятельность является творческой и требует от учителя постоянного профессионального совершенствования. Для этого в Германии создаются для учителей возможности для развития методических и дидактических умений и навыков, что позволяет доносить опыт отдельных учителей до широких педагогических кругов, коллегиально обсуждать и обновлять воспитательные навыки учителей. Процесс повышения квалификации педагогических кадров в Германии осуществляется на высоком организационном и методическом уровне.

Современная система повышения квалификации представлена большим разнообразием традиционных и инновационных форм совершенствования профессионального мастерства школьных учителей: учебные курсы, различные семинары, внутришкольные мероприятия по повышению квалификации, кооперативные мероприятия для школ, дистанционное повышение квалификации, мастер-классы, курсы переквалификации, педагогические конференции, учебные мастерские, педагогическая супервизия, модерация, «модель непрерывного тренинга», «Гамбургская модель», секвенции.

Ретроспективный анализ развития процесса подготовки учителей в Германии в различные периоды позволил сделать вывод о том, что основными историко-педагогическими условиями данного процесса стали: становление и развитие системы школьного образования; развитие науки и укрепление связи педагогики с философией, социологией, психологией; совершенствование законодательной базы в сфере образования.

Примечания:

1. Корнетов, Г. Б. История педагогики. Введение в курс «История образования и педагогической мысли» / Г. Б. Корнетов. М.: УРАО, 2003. 296 с.
2. Никитин, Э. М. Зарубежный опыт повышения квалификации педагогических кадров / Э. М. Никитин. М.: Знание, 1995. 84 с.
3. Никитин Э. М. Модернизация учреждений повышения квалификации педагогических кадров в 80-90-е годы XX века / Э. М. Никитин, А. П. Ситник // Методист. 2004. № 2. С. 2—8.
4. Altrichter, H. Entwicklungsperspektiven der Lehrerfortbildung: Einige Überlegungen / H. Altrichter // Schule und Leben: Lehrerfortbildung in der Zukunft. Bildungsplanung im Umbruch. 1992. Sondernummer 2. S. 59—65.
5. Berk Müller, H. Regionale Lehrerfortbildung in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des im Volks- und Sonderschulbereich angewandten Organisationsmodells. Akademiebericht: Lehrerfortbildung in Bayern. Infrastruktur—Didaktik—Bilanz—Perspektiven / H. Berk Müller. — Dillingen : Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen, 1990. 250 S.
6. Cloer, E. Geschichtliche Entwicklung der Lehrerfortbildung in Deutschland bis 1945 / E. Cloer // Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis. 1980. Heft 8. S. 13—37.
7. Daschner, P. Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung / P. Daschner // Handbuch Lehrerbildung. 2004. Heft 3. S. 290—301.
8. Dumke, A. Die Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik / A. Dumke // Institutionalisierte Lehrerfortbildung. Konzepte, Modelle und ihre Praxis. 1980. Heft 8. S. 78—94.
9. Florian, A. Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum : Dissertation Zur Erlangung des Doktorgrades / A. Florian. Augsburg, 2008. 346 S.
10. Fuhr, R. Lehrerfortbildung zwischen Professionalisierung und entschultem Lernen / R. Fuhr // Die Deutsche Schule. 1980. Heft 72 (11). S. 668—675.
11. Fuhrmann, E. Lehrerfortbildung in den neuen Bundesländern. Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern / E. Fuhrmann. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997. 320 S.
12. Graudenz, I. Lehrerfortbildung vor und nach der Wiedervereinigung: Erfahrungen, Wirkungen, Erwartungen. Eine Befragung von Grundschullehrkräften in Brandenburg / I. Graudenz, I. Plath. Baden-Baden : Nomos Verlagsgesellschaft, 1995. 320 S.
13. Hamacher, P. Aufgaben der zentralen Einrichtung des Landes Nordrhein-Westfalen für die Lehrerfortbildung / P. Hamacher // Bildung und Erziehung. 1980. Heft 33 (4). S. 289—291.
14. Heck, G. Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung: Theoretische Grundlagen und praktische Verwirklichung in Deutschland nach 1945. Wege der Forschung / G. Heck, M. Schurig. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1982. 380 S.
15. Heise, M. Professionelles Lernen jenseits von Fortbildungsmassnahmen / M. Heise // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2007. Heft 10 (4). S. 513—531.
16. Kerres, M. Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung / M. Kerres // Internet: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/files/eq-wirkungen-kerres.pdf> (Stand: 14.10.2007).
17. Kröll, U. Geschichte, Entwicklungen, offene Fragen: Institutionalisierte Lehrerfortbildung / U. Kröll // Erziehung. 1977. Heft 10 (1). S. 48—52.
18. Krüger, P. Lehrerfortbildung: Voraussetzungen, Möglichkeiten, Grenzen / P. Krüger. Oldenburg : M1 Verlag GmbH, 1978. 170 S.
19. Schöniг, W. Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung / W. Schöniг. Freiburg im Breisgau : Lambertus, 1990. 340 S.
20. Winterhager, F. Lehrerweiterbildung in der DDR. Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung Fachgruppe Erziehungswissenschaft: Vol. 30. Pädagogische Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik / F. Winterhager. Berlin : Duncker & Humblot, 1990. 370 S.