

ASPEKTE ZUR ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE JOHN DEWEYS (1859 - 1952)

HEINZ WARNECKE

Zusammenfassung

Der hier vorgestellte Beitrag behandelt unter bestimmten Aspekten die erziehungsphilosophischen, psychologischen und pädagogischen Begriffe Deweys und seine Auffassungen, die auf empirischen Untersuchungen gründen. Er verdeutlicht am Beispiel die fortwährende Bedeutung dieser Auffassungen für die Entwicklung der Erziehungsziele und beinhaltet Hinweise für das Studium und die Bewertung der Auffassungen Deweys.

Summary

The here presented contribution deals for selected aspects with the educational-philosophical, psychological and pedagogical terms of Dewey and his values based on empirical investigations. It exemplifies clearly the continuous importance of this values for the development of educational aims and includes hints for the study and evaluation of Dewey's ideas.

Unter mehreren Gesichtspunkten zeigt sich die nähere Bekanntschaft mit den erziehungsphilosophischen, psychologischen und pädagogischen Reformvorstellungen Deweys und seiner wissenschaftlichen Schule für gegenwärtige Hochschulreformbestrebungen förderlich. Deshalb sollen vorgestellt werden:

- Grundvorstellungen Deweys zur "progressiv education" an seinem Credo und seinem Begriff des "guten Ziels";
- Ergebnisse der experimentellen Unterrichtsversuche an der "Laboratory-School" Deweys im Hinblick auf höhere Ausbildungseffekte;
- die aktuelle Bedeutung des von Dewey entwickelten Begriffs "habit" für die Anwendung der Projektidee in der gegenwärtigen Hochschulbildung.

Zu dieser Darstellung ermutigen den Autor einige vergleichende und historische Studien zu Problemen der Hochschulausbildung und die Teilnahme an Erörterungen über Bildungskonzepte in zurückliegenden Jahren. (Luther/Warnecke, 1986, Warnecke, 1990, 1992)

1. Wie entstand das progressive Credo Deweys?

Aus der Lehrtätigkeit wandte sich Dewey - wie aus der biographischen Darstellung von G. Wagner (im vorliegenden Heft 13/96) zu entnehmen ist - der pragmatischen Philosophie zu, aus der er dann seine Erziehungsphilosophie und sein Credo entwickelte. Diese Zuwendung erfolgte, weil Dewey sich in der eigenen Lehrtätigkeit davon überzeugt hatte, daß die amerikanische öffentliche Schule seiner Zeit nicht die Aufgabe erfüllte, die Lernenden auf die Bewältigung der Lebens- und Berufsaufgaben vorzubereiten. Als wesentliche

Ursache dafür, sah er die Ausbildung an lebensfremden Idealen, lebensfernen Unterrichts- und Ausbildungszielen an. Aus der entschiedenen Ablehnung idealistischer Grundvorstellungen resultierte bei Dewey zunächst eine ebensolche Zuwendung zu pragmatischen Grundvorstellungen und Zielen. Davon zeugt vor allem das pädagogische Credo Deweys, das er auf den - im Beitrag von E. Eitel bereits hervorgehobenen - Begriff "experience" konzentrierte:

"Erziehung ist eine Entwicklung innerhalb, durch und im Hinblick auf Erfahrung." (Dewey 1938, Schreier, S. 71)

In wesentlichen Zügen folgt Dewey bei der Beschreibung des Begriffsinhaltes "experience" pragmatischen Vorstellungen, wenn er von Erfahrungen als einem Ergebnis spricht, "das verwertet werden kann, um die wahrscheinlichen Ergebnisse der nächsten Zukunft vorauszuberechnen, oder um uns an die kommenden Geschehnisse anzupassen" (Dewey 1916, Schreier S.140).

Dewey untersuchte die Frage, wie macht der Mensch in der ihn umgebenden Welt Erfahrungen? Er gelangt zu der einsichtigen Feststellung, daß Erfahrungen bedeuten, "etwas zu erleiden" oder "etwas zu machen, mit Dingen etwas zu tun"; daß Erfahrungen eine passive und eine aktive Seite aufweisen. "Wir lernen etwas," führt Dewey aus, "wenn eine Betätigung hineinverfolgt wird in ihre Folgen, wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in uns eine Veränderung bewirkt" (Dewey 1916, Schreier, S.140). Mit dieser Begleitung des Handelns durch das eigene Denken gewinnt die Erfahrung Sinn und Bedeutung. Indem Dewey auf den hohen Stellenwert des Denkens bei der Erfahrungsentwicklung des Menschen in der Welt aufmerksam macht, weitet er

die Grenzen pragmatischer Vorstellungen aus. Er setzt das anspruchsvolle Ziel:

- "die intellektuellen Bestandteile unserer Erfahrung herauszuheben und klar ersichtlich zu machen", verlangt, den Lernenden
- "auf immer größer und besser strukturierte Bereiche der Erfahrung" hinzuführen, setzt die dauernde "Neugestaltung und Neuordnung der Erfahrung" des Lernenden zum Ziel bei
- hinreichender Berücksichtigung des "Blickpunktes der Zukunft". (Dewey 1916, Schreier, S. 128 f.)

Dewey sieht sich veranlaßt, die pragmatische Orientierung auf "nächste Ziele" auszuweiten und auf ferner liegende, weniger genau zu bestimmende Zukunftsziele zu orientieren.

2. Wie verbindet Dewey naheliegende, fernere, allgemeine und Zukunftsziele?

Dewey teilte mit den Vertretern des Pragmatismus die rigorose Ablehnung von der Wirklichkeit des Lebens entfernter, höchster ideeller Ziele der Ausbildung.

Doch mit nicht minder großer Entschiedenheit spricht sich Dewey in seiner Erziehungsphilosophie für Zukunftsziele aus. Er zählt dazu Ziele wie

- "das gleiche Recht auf Bildung",
- "das Recht auf Arbeit",
- die Befähigung zu sozialer Verantwortung,
- zur Vertretung eigener und gemeinschaftlicher Interessen, kurz:
- Handeln im Sinne der Ideale der Demokratie. (Dewey 1916, 1930, S. 175ff.)

Sein Kriterium für wirklich "allgemeine Ziele" ist, daß das Ziel den Gesichtskreis weitet, daß es dazu motiviert bzw. anregt, immer mehr Folgen und Beziehungen in Betracht zu ziehen. "Wir verstehen also ein allgemeines oder umfassendes Ziel im Sinne einer weiten Überschau über das gegenwärtige Betätigungsfeld", so führt Dewey aus (Dewey 1916, Schreier, S. 138).

In diesem Feld sollen die Kräfte der Lernenden entfaltet, die individuell besonderen Kräfte und Verhaltensformen entwickelt werden.

Was ist nach Dewey im Vergleich zum "von außen her gesetzten" Ziel ein "gutes Ziel"? Das ist in jedem Fall ein solches, das auf das Auslösen menschlichen Handelns gerichtet ist. Dewey nennt drei wichtige Momente eines guten, aktiven Ziels:

Erstens "muß es in den wesentlichen Betätigungen und Bedürfnissen (einschließlich der ursprünglichen Instinkte und der erworbenen Verhaltensweisen) begründet sein". Für erwachsene Lernende ist dabei der hohe Entwicklungsstand der intellektuellen Betätigungen und Bedürfnisse zu beachten.

Zweitens muß sich ein derartiges Ziel "in eine Methode des Zusammenwirkens mit den Betätigungen der zu Erziehenden umsetzen" lassen. "Es muß nahelegen, daß eine Umgebung geschaffen wird, wie sie die Befreiung und Ordnung der Fähigkeiten des zu Erziehenden notwendig ist". Auch für Lernende im Erwachsenenalter gilt Deweys Bewertung: "wenn (das Ziel - H.W.) nicht so beschaffen ist, daß sich bestimmte Maßnahmen aus ihm ableiten lassen", "Maßnahmen, die das Ziel fortwährend bestätigen, berichtigen oder erweitern", so ist das Ziel für Lehrende wie für Lernende ohne Wert.

Drittens muß die Formulierung des Zieles "gewisse Fragen und Beobachtungen nahelegen" oder "zu einer anderen Gruppe von Fragen und Beobachtungen" veranlassen. Je mehr Ziele im Sinne einer Überschau über ein Betätigungsfeld abgesteckt sind, desto besser. Diese Aussage ist für die Fixierung von Ausbildungszielen für junge Erwachsene von besonderer Bedeutung, weil sie in stärkerem Maße als Jüngere befähigt sind, immer mehr Folgen und Beziehungen bei ihrem Handeln in Betracht zu ziehen (Dewey 1916, Schreier, S. 136/137).

Von besonderer Wichtigkeit ist, daß das Handeln im Hinblick auf ein Ziel immer "verständiges Handeln" ist. Ein wirkliches Verständnis für etwas, was getan werden soll, schließt ein, daß man einen Plan dafür hat, der Mittel und Schwierigkeiten berücksichtigt. Ein gutes, aktives Ziel aufzustellen heißt, Verantwortung zu übernehmen" für die Beobachtungen, Vorausberechnungen und Anordnungen, die für die Durchführung einer Tätigkeit erforderlich sind" (Dewey 1916, Schreier, S. 136). Das verlangt vom Lehrenden wie vom Lernenden, die Zielerörterung bis zur Klarheit über den Weg und die Mittel voranzutreiben.

Bedenkenswert ist die Empfehlung Deweys, Ausbildungsziele zunächst im Umriss vorzustellen. Oft reichen die als Umriss gesetzten Richtpunkte aus. Bei verwickelteren Sachlagen ergibt sich, daß nicht beachtete oder nicht hinreichend berücksichtigte Bedingungen Handlungskonsequenzen fordern. Das umrissene Ziel kann in diesem Fall überprüft, erweitert, eingeschränkt, konkretisiert werden, um die Kraft auf die nächstfolgenden Ziele zu konzentrieren (Dewey 1916, Schreier, S. 133).

Das Credo Deweys und seine Aussagen zum Ausbildungsziel können für eigene Reformbemühungen Anstoß und Orientierung geben:

"Es gibt, so denke ich, (John Dewey - H.W.) in der Philosophie der progressiven Erziehung keinen sinnvolleren Punkt als ihr Insistieren auf die Bedeutung, die der Beteiligung der Lernenden bei der Formulierung der Ziele zukommt, welche ihre Aktivität beim Lernprozeß steuern, genauso, wie kein Fehler der traditionellen

Erziehung schwerer wiegt, als ihr Versäumnis sich der aktiven Kooperation der Schüler bei der Aufstellung der das Lernen betreffenden Ziele zu versichern." (Dewey 1938, Schreier, S. 280)

3. Wie ist Ausbildung innerhalb und im Hinblick auf Erfahrung erprobt worden?

In Übereinstimmung mit dem erwähnten Credo Deweys unterschied sich die "Laboratory School" wesentlich von den öffentlichen Schulen der USA in jener Zeit. Mit dem Grundsatz: "Das Leben ist das Primäre, das allein Objektive, das Lernen ist sekundär, das Mittel, das Objektive zu vervollkommen" (Kilpatrick 1966, S. 23) fand die Experimentalschule bei reformengagierten Lehrern und Eltern Unterstützung, wenn auch bei einem größeren Kreis von Eltern und Lehrern von Skepsis getragenes Interesse und öffentliche Gegnerschaft vorherrschte.

Die Bedeutung der Gründung der "Laboratory-School" kann kaum überschätzt werden. Schon der Philosoph Immanuel Kant (1724-1804) hatte in seinen Grundvorstellungen "Über Pädagogik", 1803, eine progressive Veränderung der (Aus-)Bildung von der Veränderung der Schulen und der Lehrer und die Veränderung der Letzteren von der Gründung und Entwicklung einer privat finanzierten Experimentalschule abhängig gemacht. Nur an einer derartigen Schule hätten die Lehrer die "Freyheit, nach eigenen Plänen und Methoden zu arbeiten" (Kant, 1803 S. 451).

Ein vergleichbares Anliegen verfolgte A. S. Makarenko (1888-1939) durch die Einrichtung einer Schulkolonie mit Lehr- und Produktionsstätten. Die unter dem Titel "Der Weg ins Leben" 1935 veröffentlichten Ergebnisse verweisen auf interessante Parallelen zu den Experimenten Deweys.

Die "Laboratory-School" war von 1896 bis 1904 ein Ort, an dem die jüngeren Lernenden einzeln und in kleinen Gruppen intensiv Erfahrungen sammelten und verarbeiteten. Die Lernenden im Vorschulalter machten sich beispielsweise mit den Tätigkeiten der Eltern, den Arbeitstätigkeiten von Farmern, von Meistern und Arbeitern durch eigene produktive Tätigkeit vertraut. Im Schulalter lernten sie sowohl die handwerklichen als auch die Denk- und Rechenoperationen kennen, die Arbeitstätigkeiten begleiten. Im Laufe der Zeit wurde die "Geschichte der Arbeit" zu einem durchgehenden Lehrgang ausgebaut. Die Geschichte erschien als "upward spiral of progressive action", als erfolgreiches Ringen des Menschen mit der Natur und Problemen wie der Sozialstruktur. Die älteren Lernenden erwarben auf Themengebieten der Weltgeschichte und der Geschichte der USA wichtige Erfahrungen. Darunter sind die Erfahrung der Kommunikation und Kooperation zur Lösung sozialer Probleme hervorzuheben (Bohnsack 1976, S. 240ff., S. 274ff. S. 296ff.). Für die erfolgreiche Arbeit der Schule spricht, daß sie 1904 auf 150 Lernende angewachsen war und die Erweiterung um eine Oberstufe und eine Berufsschule erfolgen sollte.

Die experimentelle Erprobung der Erziehungsphilosophie Deweys führte zu umfangreichen Ergebnissen, die unter verschiedenen Gesichtspunkten von aktueller Bedeutung sind. Ein Hauptgesichtspunkt ist das Bestreben der Lehrenden und Lernenden, "vor Ort" und "bei den Meistern" Erfahrungen zu sammeln, diese geistig zu durchdringen und in der Erörterung und durch eigene Versuche, die volle Bedeutung des Erlebten und Erfahrenen zu erfassen, nach Dewey "zu wissenschaftlich geordneter Erfahrung zu gelangen" (Dewey 1938, Schreier, S. 307).

Das unmittelbare Erleben zu lernender Arbeitstätigkeiten unter den Bedingungen des Alltags ist auch für die Hochschulausbildung unverzichtbar. Für die medizinische Ausbildung ist die Ausbildung beim "Meister vor Ort" in der Klinik, im Krankenhaus unerlässlich. Ebenfalls bedeutsam ist es, individuelle Fortschritte im Lernen, im Erleben und Erfahren von Neuem mit zeitweiliger Arbeit in Gruppen zu verbinden. Dewey fragt wohl zu recht: "Wieviel schärfer und umfassender würden unsere Beobachtungen und Begriffe sein, wenn wir sie bilden würden in einer lebendigen, aktiven Erfahrung, die zum Urteilen, zu eifrigem Suchen nach Beziehungen der Dinge zwingt?" (Dewey 1930, Schreier, S. 145)

4. Wie kann die Projektidee weiter ausgestaltet werden?

Der biographischen Darstellung und der Literaturübersicht ist zu entnehmen, daß die von Dewey, Kilpatrick und anderen Vertretern der Dewey-Schule weiter entwickelte Projektidee sich annähernd Hundert Jahre wirksam erhalten hat. Die Idee geht auf den erfolgreichen Versuch zurück, Lernenden Aufgaben komplexen Charakters zu geben, die sowohl mit den Unterrichtszielen als auch den Interessen und Bedürfnissen der Heranwachsenden in Einklang stehen. Für Projekte im Unterricht gilt, daß das jeweilige Projekt ein komplexes Vorhaben ist, das nach William Heard Kilpatrick (1871-1965) von den Kindern geplant und organisiert wird. Die Aktivität, das Verantwortungsbewußtsein und die Selbständigkeit der Schüler soll gefördert werden: "Das Projekt ist ein ganzheitliches Vorhaben, das über die traditionellen Fach- und Stoffeinteilungen hinweggeht und die Bildungseinheiten schafft, die sowohl dem Lebensraum der Schüler, als auch den Anforderungen an das spätere Berufs- und gesellschaftliche Leben dieser Schüler entsprechen." (Kilpatrick, nach Elzer 1985)

Seitdem die ersten Projekte im Unterricht erprobt wurden, ist die Projektidee in unterschiedlichen Richtungen weiterentwickelt und offenbar nicht nur positiv beeinflusst worden.

Gegenwärtig besteht eine Tendenz der Lehrenden unter Berufung auf Sach- und Fachkompetenz, eine möglichst große Zahl von Entscheidungen über in Aussicht genommene Projekte vorwegzunehmen und die Lernenden

vor nahezu vollendete Tatsachen zu stellen. Die Projekte werden auf diese Weise zu Mitteln, "von außen her" vorgegebene Ziele zu erreichen. Die Identifizierung der Lernenden mit den Zielen bleibt aus, der Gewinn neuer Erfahrungen wird wohl kaum erreicht.

Bei einer anderen Tendenz der Gestaltung der Projektidee wird der Lernenden überfordert. Er wird als formal Gleichberechtigter in die Projektentwicklung einbezogen. Unter diesen Umständen kann das fernere Ausbildungsziel, der Sach- und Fachinhalt leicht aus dem Auge verloren werden. Zielstellung, Planung und Bewertung könnten unter Aspekten allzu naheliegender Erfahrungen der Lernenden bewertet werden. Das Projekt verlöre den Sinn, auf anspruchsvolle Probleme und Aufgaben in Leben und Beruf vorzubereiten.

Dewey's Rat wäre bei Erwägungen dieser Art: "Gegenwärtiges Tun unter dem Gesichtspunkt der Zukunft sehen, die wiederum mit der Gegenwart durch das Prinzip der Kontinuität in Verbindung steht". (Dewey 1938, Schreier, S. 98)

Empfehlenswert ist, sich der Begriffe und Vorstellungen zu erinnern, die Dewey im Blick auf den Lernenden und sein Handeln in der Welt präzisiert hat. Unter diesen ist der Begriff des "habit" ein Schlüsselbegriff (Corell 1971, S. 14). Für Dewey sind "habits" nicht bloß passive Dispositionen zu einem bestimmten Handeln. Er beobachtete und formulierte: "Die Handlungen folgen nicht ohne Zusammenhang aufeinander, sondern jede Tat enthält in sich eine Tendenz und einen Hang zu weiteren Handlungen. Diese hinterlassen einen bleibenden Eindruck, eine Spur in dem handelnden Subjekt. Diese Tatsache ist uns im Vorhandensein der 'habits' vertraut." (Dewey, Tuft 1932; Corell 1971, S. 14)

Die Tendenz zu weiteren Handlungen ist im Verlauf der Projektarbeit von außerordentlich großer Bedeutung. Dewey macht diesen Vorgang verständlich, indem er hervorhebt, daß "habits" sowohl Verhaltensformen umfassen, die kontinuierlich wachsen, als auch solche, die "veralten", die in gewissem Umfang erneuert oder ersetzt werden. Die "Disposition von Aktivitäten in bestimmten Richtungen", die der einzelne in seinem Verhalten zur Welt erlernt hat, drückt sich in kompliziert verwobenen Handlungstendenzen aus.

Nach Maßgabe der in den Situationen gegebenen Handlungsnotwendigkeiten verbinden sich diese zur Disposition. Corell faßt diese Vorstellungen Dewey's mit den Worten zusammen: "Damit ist letztlich gesagt, daß der Mensch das ist, was er in seiner Wechselwirkung mit der Welt durch die habits jeweils je neu wird. Das Insgesamt der habits einer Person verändert sich durch jede neue Erfahrung." (Corell 1971, S. 15)

Bei der Anwendung der Projektidee in der gegenwärtigen Ausbildung ergibt sich bei der Vorstellung, daß das Selbst, die Summe der "habits" weitgehend ausgeprägt ist, daß die Lernenden von Beginn an in die Projektfindung und Gestaltung stark einbezogen werden müssen.

Für die Ausgestaltung der Projektidee ist dem Leser die nähere Bekanntschaft mit den erwähnten Schriften John Dewey's zu empfehlen. Weil er seine Erziehungsphilosophie nicht als abgeschlossenes System von Begriffen und Aussagen verstand, sondern als eine Überschau für den Lehrenden, offen für die sich aus der Alltagsarbeit ergebenden Probleme, finden sich zahlreiche Anknüpfungspunkte für kritisches Weiterdenken.

Als Schlußwort empfiehlt sich dem Leser ein Hinweis Dewey's: "Ein Geschäftsmann geht so vor, daß er die heutigen Aktiva und Passiva mit den gestrigen vergleicht, und daß er die Pläne für Morgen entwirft, indem er das Studium der damit angezeigten Bewegung mit einem Studium der Umstände der Umwelt, so wie sie jetzt ist verbindet. Mit dem Geschäft des Lebens ist es nicht anders. Die Zukunft ist eine Projektion des Inhalts der Gegenwart, eine Projektion, die in dem Maß von Willkürlichkeit frei ist, als sie die Bewegung der sich bewegenden Gegenwart errät. Mit dem Arzt stünde es schlimm, der sich bei einem heilenden Handeln durch den Entwurf eines Bildes vollkommener Gesundheit leiten ließe..." (Dewey 1922, Schreier, S. 173) Und gilt nicht auch für die Reform der medizinischen Ausbildung Dewey's Rat, daß Zukunftsbild im Blick zu behalten, vor allem aber die Ursachen für Erfolge und Mißerfolge zu erkunden und die Situation, vor Ort Schritt um Schritt zu verbessern?

Literatur

- Bohnsack, Fritz: *Erziehung zur Demokratie. John Dewey's Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule.* Ravensburg 1976.
- Corell, Werner: *Pädagogische Verhaltenspsychologie. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse der neueren verhaltenspsychologischen Forschung.* München, Basel 1971.
- Dewey, John: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die Philosophische Pädagogik.* Hrsg.: Erich Hylla. Breslau 1930.
- Dewey, John: *Erziehung durch und für Erfahrung.* Eingel., ausgew. und komm. v. Helmut Schreier. Stuttgart 1994.
- Dewey, John/Tuft, James: *Ethics.* New York 1908.
- Dewey, John: *Experience and Education.* New York 1938. Zit. nach: John Dewey: *Erziehung durch und für Erfahrung.* Eingel., ausgew. und komm. v. Helmut Schreier. Stuttgart 1994.
- Dewey, John: *Master Educator.* Ed.: William W. Brickman. New York 1966.
- Kant, Immanuel: *Über Pädagogik. Königsberg 1803.* In: *Werke Bd. IX.* Berlin, Leipzig 1923.
- Kilpatrick, William Heard: *Reminiscence of Dewey and His Influence.* In: John Dewey: *Master Educator.* Ed.: Brickman, William W. New York 1966.
- Lucas, Werner/Wagner, Günther: *Aktivierung der Studenten in Seminaren und Übungen durch zeitweilige Gruppenarbeit.* In: *Das Hochschulwesen. Beil.: Aus Theorie und Praxis der Hochschulpädagogik.* 35 (1987)10.
- Makarenko, A. S.: *Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem.* Berlin 1951.

- Medizinische Reformstudiengänge. Beispiele aus Deutschland, Kanada, den Niederlanden, der Schweiz, Schweden und den USA. Hrsg.: Eberhard Göbel, Sven Römstedt. Frankfurt a.M. 1994.
- Luther, B./Warnecke, H.: Jugendforschung und Hochschulausbildung in der Medizin. In: Das Hochschulwesen. Berlin 34 (1986)10.
- Psychologische Grundfragen der Erziehung. Hrsg.: Werner Corell. Paderborn 1974.
- Reform der Ärzteausbildung. Neue Wege in den Fakultäten. Hrsg.: Dietrich Habeck, Udo Schagen, Günther Wagner. Berlin 1993.
- Renschler, H. E.: Definition der Fallmethode aus ihrer geschichtlichen Entwicklung in den Medizinschulen Europas. In: Schweizerische Rundschau für Medizinische Praxis 76 (1987)36.
- Elzer, Hans Michael: Begriffe und Personen aus der Geschichte der Pädagogik. Hrsg.: F. J. Eckert, , K. Lotz. Frankfurt a.M., Bern, New York 1985.
- Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Bd. 8 Sekundarstufe, Erziehung im Jugendalter. Stuttgart 1983.
- Wagner, Günther: Erkenntnisse zur interessefördernden, aktivierenden Gestaltung von seminaristischen Lehrveranstaltungen. In: Reform der Ärzteausbildung. Neue Wege in den Fakultäten. Hrsg.: Dietrich Habeck, Udo Schagen, Günther Wagner. Berlin 1993.

Warnecke, Heinz: Virchow und Leubuscher zur Reform der medizinischen Ausbildung. In: Medizinprofessoren und ärztliche Ausbildung. Beiträge zur Geschichte der Medizin. Hrsg.: Günther Wagner, G. Wessel. Jena 1992.

Warnecke, Heinz: Zur Bedeutung des historischen Aspektes bei der Entwicklung der neuen Bildungskonzepte. In: Neue akademische Bildungskonzepte und Hochschulpädagogik. Zentrale Arbeitstagung Hochschulpädagogik am 31. August und 1. September 1990 in Dresden. Hrsg.: Gertraude Buck-Bechler. TU-Dresden 1990.

Anschrift des Verfassers

**Dr. Heinz Warnecke, Dozent (i.R.),
ehemals Wissenschaftsbereich Hochschulpädagogik,
Humboldt-Universität zu Berlin
Winsstraße 65**

10405 Berlin