

Peter Ache

Raumplanerausbildung in Europa – Situation und Perspektiven

Planning education in Europe – situation and perspectives

Keywords: Bologna-Prozess, Raumplanerausbildung, Ausbildungsstandards, Raumplanung

Keywords: Bologna Process, planning education, degree standards, spatial planning, urban and regional

Kurzfassung

Dieser Beitrag befasst sich mit der Ausbildung von RaumplanerInnen in Europa. Der Vergleich gründet sich auf Erhebungen zum Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses, die durch die Vereinigung Europäischer Planerschulen AESOP vor einiger Zeit durchgeführt und jüngst aktualisiert wurden. Die Ausbildung von Planerinnen und Planern, das heißt die Qualität der Ausbildung sowie die angewendeten Standards, sind ein zentraler Diskussionspunkt zwischen den Planerschulen. Insbesondere die Definition von Standards ist letztlich nicht ohne eine Rückkopplung mit dem professionellen Umfeld, sprich mit Blick auf Arbeitsmärkte sowie in Kooperation mit Verbänden im Bereich der Planung möglich. Gegenwärtig befindet sich AESOP daher mit dem European Council of Spatial Planners (ECTP) in einer Diskussion, inwiefern Standards bezogen auf die Abschlussqualifikationen in den neuen Systemen (Bachelor, Master) definiert werden sollen, um einen gemeinsamen europäischen Arbeitsmarkt garantieren zu können und eventuelle Zugangsbeschränkungen zu vermeiden.

Abstract

This paper examines the education of spatial planners in Europe. The comparison is based on studies about the current state of implementation of the Bologna Process, which has been originally undertaken and recently updated by the Association of European Schools of Planning (AESOP). The training of planners, i.e. the quality of planning education and its applied standards, is a key point of discussion among schools of planning. Ultimately, the definition of standards depends on the feedback from professional circles (in particular regarding the situation on the labour market), and on co-operation with planning organisations. Accordingly, AESOP currently is in discussion with the European Council of Spatial Planners (ECTP) on the extent to which standards should be defined in terms of the new system of university degrees (bachelor's and master's degrees) to guarantee a common European labour market and avoid any restrictions on access.

Einleitung

Im nächsten Jahr wird in Liverpool das 100-jährige Bestehen des (W.H.) *Lever Chair* für Stadt- und Regionalplanung an der *School of Civic Design* begangen. In seiner Aufzählung zur Entwicklung des Berufsstandes führt Peter Hall den *Lever Chair* als einen Ursprung der Raumplanerausbildung an (und im Vergleich mit der Situation in Deutschland geht Gerd Albers mit ihm hierin überein). Im Jahr 2009 wird unter anderem auch deshalb die AESOP (Association of European Schools of Planning) Jahreskonferenz in Liverpool durchgeführt und dort eine entsprechende Reflektion zum Stand der Dinge vorgenommen. Hundert Jahre scheinen eine lange Zeit zu sein – und trotzdem, so muss man feststellen, befindet sich die „Raumplanung“¹ immer noch in einem eher strittigen Umfeld, muss gegen andere Disziplinen ihre Daseinsberechtigung erstreiten. Zumindest bleibt dieser Eindruck bestehen, spricht man in Konferenzen und Veranstaltungen mit Vertretern der Hochschulen und hört ihre häufigen Klagen zur Situation.

Es ist eigentlich verwunderlich, dass es noch so etwas wie eine Raumplanerausbildung gibt und dass mancherorts, zum Beispiel in Großbritannien, wo nicht nur eine große öffentliche, sondern besonders eine private Nachfrage nach Planern besteht, sogar noch stärker in dieser Disziplin ausgebildet wird. Nur bei genauer Sicht kann festgestellt werden, dass sich die jeweiligen Ausbildungen deutlich auf kürzere Zyklen und eher spezialisierte Themen hin orientieren, oft genug – mit Blick auf die Qualifikationen der Studierenden – auf Basis von sehr unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen und damit Vorwissen. Der Eindruck entsteht, dass es mehr um eine Ausbildung von „Managern“ von Raumstrukturen geht und sich damit das (sofern jemals vorhandene) „klassische“ Profil von Planern erneut verändert.

Der nachfolgende Text wird in einem ersten Teil über die Ausbildung von Raumplanerinnen und Raumplanern in Europa berichten. Er greift hier auf Ergebnisse von zwei Erhebungen zum Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses zurück. Im Anschluss werden Optionen einer Harmonisierung von Qualitäten und Standards diskutiert. Während dieser Abschnitt noch die Perspektive der Ausbildung einnimmt, wird im nächsten Abschnitt das Thema mit Blick auf Arbeitsmärkte diskutiert. Ein kurzer persönlicher Ausblick zu den Perspektiven schließt den Beitrag ab.

Raumplanerausbildung in Europa

AESOP ist eine Vereinigung von Planungsschulen, also Ausbildungsstätten, und damit zuvorderst an Fragen der Ausbildung interessiert. Auf AESOP Jahreskonferenzen sind die Arbeitsgruppen zu „Planning Education“ ein fester Bestandteil und werden für die Diskussion von Ausbildungsfragen, das heißt Strukturen, Methoden und Perspektiven intensiv genutzt. Seit 2002 vergibt AESOP einen Preis für hervorragende Leistungen und Innovationen in der Lehre², um hiermit auf die besondere Bedeutung der Lehre in unserem Verband, aber auch auf beispielhaft gute Praxis hinzuweisen.

Zum Stand der Ausbildungsgänge in seinen Mitgliedschulen hat unser Verband in den vergangenen Jahren außerdem mehrere Erhebungen durchgeführt. Unter dem Titel „Improving Planning Education in Europe“ wurden nach ca. dreijähriger Arbeit Ergebnisse zur Situation der Planerausbildung vorgelegt (Fubini 2004)³. 2006 wurde eine Erhebung zum Umsetzungsstand des Bologna-Prozesses vorgelegt (Davoudi and Ellison 2006). Diese Studie, demnächst in einer ersten Aktualisierung verfügbar⁴, war der Startpunkt von mittlerweile drei AESOP-Konferenzen mit den Verantwortlichen der Planungsschulen (den so genannten „Heads of Schools Meetings“; Bratislava 2006, Leuven 2007, Lodz 2008⁵), auf denen die Ergebnisse des Bologna-Prozesses sowie Handlungserfordernisse für AESOP beziehungsweise die Ausbildungsstätten diskutiert wurden.

AESOP reagiert mit diesen Initiativen natürlich auch auf die veränderten Rahmenbedingungen für Planungspraxis (auf allen relevanten Ebenen). Die 90er Jahre markieren nicht nur den Anfang und ersten Zwischenstand der europäischen Raumplanungsdiskussion (ESDP, EC 1999). Deutschland hat die Vereinigung mit Ostdeutschland erlebt. In weiten Teilen Osteuropas haben sich markante Verschiebungen der Staatsgefüge ergeben und die Osterweiterung in 2004 hat acht Staaten aus dem ehemaligen Einflussbereich der UdSSR beziehungsweise Russlands zu Mitgliedern der Europäischen Union gemacht. Nicht unwesentlich wurden damit auch bisherige Planungsmodelle verändert. Dies geschah entweder unter dem Banner des Neo-Liberalismus oder wurde durch negative Erfahrungen mit der „alten“ Planung bestärkt. Vielerorts wurde dann nicht nur die Praxis, sondern auch die Ausbildung beschnitten. In einem der o.g. „Heads of Schools“ Meeting (Lodz 2008) haben Kolleginnen und Kollegen aus Polen sehr eindrücklich die Veränderungen der Planungspraxis und Planerausbildung beschrieben, von steigenden Zahlen illegaler Gebäude bis hin zum Fehlen angemessen ausgebildeter Planerinnen und Planer, die in der neuen Situation entsprechend agieren können.

Auch andere Verbände reagieren auf die veränderten Anforderungen an die Ausbildung. Das „Royal Town Planning Institute“ (RTPI) organisierte beispielsweise eine groß angelegte Anhörung (Education Commission, 2003), an deren Ende neue Standards definiert wurden. Der ECTP (mit geändertem Langtitel allerdings als „*European Council of Spatial Planners*“ weiter gefasst) hat neue Leitlinien für sich definiert (Referenzpunkt hier ist die neue Charta von Athen⁶) und auch APERAU (Association pour la Promotion de L'Enseignement et de la Recherche en Aménagement et Urbanisme, siehe weiter unten), der Verband französischsprachiger Schulen, befasste sich mit Standards für die Planerausbildung.

Die Arbeit von Fubini und AESOP aus dem Jahre 2004 rückt die Struktur der Planungssysteme in den Vordergrund der Betrachtung. Unter Rückgriff auf das damalige Kompendium Europäischer Planung (European Commission 1997) wird deutlich hervorgehoben, dass wir hinsichtlich historischer und politisch-kultureller Dimensionen über unterschiedliche Systeme sprechen, die natürlich auch unterschiedlich ausgebildete Planer und Planerinnen erfordern⁷. Die Ergebnisse des Berichtes machten zudem deutlich, dass eine grundständige direkte Planerausbildung eher eine jüngere Erscheinung für viele Staaten Europas ist. Die Mehrheit der Ausbildungsgänge beruht auf traditionellen Disziplinen und oft besteht eine deutliche Dominanz von Architektur und Bauingenieurwesen.

Seit der Deklaration des Bologna-Prozesses 1999 arbeiten mehr als vierzig Staaten und deren Universitäten an der Verwirklichung eines europäischen Hochschulraumes. Der ursprünglichen Euphorie (falls die jemals vorhanden war) ist inzwischen wohl eher Ernüchterung gefolgt. Der letzte Fortschrittsbericht (im Auftrag der sog. Bologna Follow-Up Group veröffentlicht durch das britische Department for Education and Skills, 2007: 94) präsentiert eine überwiegend grüngefärbte Bologna-Scorecard und suggeriert damit, dass der Bologna-Prozess grundsätzlich positiv verläuft. Diese hoffnungsfrohe Darstellung gibt jedoch nur einen Ausschnitt wieder – den der formalen Anpassung der Studiengänge.

Die Mitgliedsschulen in AESOP stehen wie alle anderen auch in diesem Prozess. Seit 2000 hat die Mehrheit der befragten Schulen auf das neue „two-cycle system“ umgestellt (beziehungsweise muss inzwischen korrekter von einem dreigliedrigen System mit dem Doktorat als drittem Element gesprochen werden). Die Schulen verwenden überwiegend eine Abfolge von drei Jahren für den Bachelor sowie zwei Jahren für den Master. Andere Formate wurden ebenfalls eingeführt, so folgen zum Beispiel die Tschechische Republik, Serbien oder

die Türkei einem vier-plus-zwei-System, die Niederlande haben ein drei-plus-eins-System eingeführt. In der allgemeinen Umstellung haben sich vor allem solche Studienangebote schwerer getan, die von Fakultäten der sog. „regulierten Professionen“ angeboten werden, also jenen Berufsgruppen, die auf Europäischer Ebene gemeinsame Standards anwenden, wie z.B. Architektur oder Bauingenieurwesen. Hier spielt vor allem die Dauer der Ausbildung bis zum vollwertigen Absolvieren eine entscheidende Rolle (siehe unten).

Die Befragung zeigte, dass die Studiengänge dabei nur zum Teil deutlich umstrukturiert wurden. Eine grundlegende Modernisierung der Abschlüsse hinsichtlich von Kernbereichen und Kernfähigkeiten hat nicht stattgefunden. Auffällig ist jedoch die steigende Zahl von englischsprachigen Studienangeboten (vor allem im Masterbereich). Die stärkere Modularisierung (wie gefordert) wird insgesamt von allen Befragten als positives Element gesehen.

Für die Master-Abschlüsse kommt hinzu, dass diese zum Teil als zu wenig akademisch kritisiert werden, was vor allem eine Auswirkung auf die Situation für die nachfolgenden Doktoratsphasen haben wird. Letzteres ist besonders wichtig, da die Raumplanung im Vergleich mit konkurrierenden Disziplinen (im gleichen Feld wie beispielsweise die Geographie) immer noch ungenügend aufgestellt ist. Eher ein neuer aber in Zukunft sehr wichtiger Aspekt ist in diesem Zusammenhang die Kooperation über Grenzen hinweg, die noch viel zu wenig ausgebaut ist. Es gibt schlicht immer noch viel zu wenige ausdrückliche Graduiertenprogramme und -schulen, die die wissenschaftliche Seite der Planung vorantreiben.

Schließlich stellt ein besonderes Problem die Zulassung von Studierenden in die Master-Studiengänge dar. Da bei zunehmender Konkurrenz um Studierende auch vermehrt externe Kandidaten und Kandidatinnen aufgenommen werden müssen, stellt sich verstärkt die Frage nach bestimmten Grundvoraussetzungen, die ein potenzieller Kandidat oder eine Kandidatin für das Studium der Raumplanung mitbringen muss (aber hierzu sicher mehr im Beitrag von Klaus R. Kunzmann).

Die Ausdifferenzierung zwischen Bachelor und Master führt zukünftig sicher zu einer stärkeren Profilierung der Ausbildung im Sinne von notwendigen Kernfertigkeiten aber auch Spezialisierungen. Das Modell der Generalisten wird hier wohl eher verlieren (was vor allem ein Zeitproblem durch die Verkürzung auf drei Jahre ist!) oder wird auf spätere Phasen verschoben. Gerade in Ländern ohne grundständige Planungsausbildung ist dies oft Thema von beruflicher Qualifikation und Weiterbildung, während der in traditionellen Diszipli-

nen ausgebildete Praktiker eine Planungsperspektive erarbeiten.

Mit Blick auf den Arbeitsmarkt berichten die Befragten über eine eher strittige Situation. Die Akzeptanz der neuen Abschlüsse ist im Moment eher noch zurückhaltend – insbesondere durch die noch wenig bekannten Strukturen sowie der schlicht noch nicht vorhandenen Erfahrungswerte mit den neuen Qualifikationen (zumindest in allen Ländern, für die Bachelor- oder Masterabschlüsse neu sind). Die Befähigung zur Ausübung des Berufes ist ein kritisches Merkmal und stellt sich als Frage in vielen Ländern, besonders aber in denen, wo der Berufsstand eher eng reguliert ist: Wie viel kann ein Absolvent nach drei Jahren in der Planung leisten? Muss er oder sie noch weitere Jahre unter Anleitung arbeiten?

Für die Planungsschulen stellt sich damit auch die Frage, inwiefern an Universitäten und Hochschulen ein „training for a specific job“ oder „education as a preparation for reflexive professional life“ angeboten wird. Ausbildungsgänge mit einer eher auf spezifischen Kompetenzen basierenden Qualifizierung gibt es beispielsweise in Belgien, Frankreich, Deutschland, Italien, Portugal, Serbien, Schweiz, Türkei oder Großbritannien. Hinzu kommen jeweils Vorgaben für den Bachelor, Master im Sinne von generischen und spezifischen Fähigkeiten. Insgesamt jedoch ist das Bild in dieser Hinsicht nicht sehr eindeutig, wie auch Abbildung 1 mit aufgelisteten Antworten zeigt⁹.

Zwei Ansätze sollen hier noch mit weiteren Informationen dargestellt werden: die von APERAU aufgestellte Charter sowie die sog. „indicative learning outcomes“ des RTPI.

Die APERAU-Charter⁹ wurde mit Gründung des Verbandes in den 80er Jahren eingeführt. Änderungen wurden nach der Umstellung auf die Bachelor und Master Struktur eingearbeitet (u. a. die Differenzierung nach ECTS). APERAU wendet die Charter für eine Evaluation der Mitgliedsschulen an, die in der Regel von einem Team bestehend aus zwei Wissenschaftlern sowie einem Praktiker durchgeführt werden. Insofern können diese auch als Hinweis auf relevante Themen und Ausbildungsinhalte gelesen werden.

Die Charter sieht bezüglich der Bachelor-Ausbildung von Planerinnen drei grundlegende Elemente vor: a) die Qualität und Kohärenz der Lehre insgesamt, eine klare Positionierung der Planung, eine deutlich interdisziplinäre Ausrichtung aber auch die Entwicklung einer gemeinsamen Wissensbasis; b) einen multi- oder inter-disziplinären Ansatz in der Lehre, der durch unterschiedliche Lehrmethoden (Workshops, Projekte aus der Praxis, Praktika) die Elemente verbindet, mit einer

Abschlussarbeit, die insbesondere einen Bezug zur Praxis suchen sollte; c) unterschiedliche Disziplinen sollen im Lehrkörper (einschließlich Praktiker) und (im Masterbereich) unter den Studierenden vertreten sein, die Lehre soll einen deutlichen Bezug zur Forschung aufweisen. Für Masterprogramme werden diese Vorgaben spezifischer, unter anderem durch einen klaren Bezug zu den ECTS, d. h. eine Bestimmung der Arbeitsintensität und damit des Grades der Vertiefung von Themen¹⁰.

Die Antworten aus Großbritannien bezogen sich oft auf die Arbeit der Education Commission des Royal Town Planning Institute (RTPI) und den dort definierten „indicative learning outcomes“ (s. Abb. 2). Betrachtet man die „learning outcomes“ des RTPI systematisch, so wird das Prozesswissen (1–8) klar betont. Anderes Wissen bezieht sich auf Gestaltungsfragen (9), Nachhaltigkeit (11–12, 16), Evaluation (10), Marktmechanismen und Eigentumsbildung (13, 14), „political correctness“ (15), juristische Aspekte (17, 18) und schließlich das Ausbilden einer Berufsethik. Am Beispiel des RTPI wird die Wirkungsweise von Systemen professioneller Standards und Institutionen sehr deutlich. Es ist einfach, sich darauf zu beziehen, und das RTPI blickt daher nicht umsonst auf Möglichkeiten, diese Akkreditierung auch in anderen Ländern durchzuführen.

Insgesamt stellt sich durch die Einführung der neuen Struktur von Bachelor und Master vor allem das Problem, den Unterschied zwischen den beiden Abschlüssen zu betonen, nicht zuletzt mit Blick auf die ‚employability‘ der Absolventinnen und Absolventen. Wie die Übersicht zeigt, ist der Bachelor eher grundlegend ausgerichtet und vermittelt eher praktische Fertigkeiten (skills). Im Masterbereich geht es dann um erweiterte Kenntnisse (knowledge and values). Um es in kurzen Worten zu fassen: vom „How?“ bewegt man sich hin zu einem „Why?“.

Harmonisierung von Qualitäten und Standards?

Im Rahmen von AESOP diskutierten die bereits genannten „Heads of School“ inzwischen zum dritten Mal die veränderte Planungslandschaft und daraus folgende Konsequenzen für die Ausbildung: 2007 in Leuven unter der Fragestellung der Anerkennung professioneller Standards und in 2008 in Lodz unter der Fragestellung der Qualitätssicherung. Die Diskussion von Standards und Qualitäten geschehen in einem Umfeld, das für die Planerausbildung folgende Rahmenbedingungen schafft:

- es ist ein zusehends wettbewerblich organisiertes Umfeld, das eine Profilierung der jeweiligen Produkte – das heißt Ausbildungsgänge – verlangt,

Abbildung 1

	Bachelor	Master
Tschechische Republik	Sehr technisch orientierte Ausbildung, da gemeinsamer Abschluss in Architektur und Planung <i>building typology, fine arts and visual communication, sociology and psychology, history of arts, architecture and urban planning, building construction, town planning, urban design, CAD, mathematics, geometry, static's and bearing structures – for uniform degree in architecture and planning</i>	Stark fachlich orientierte Spezialisierung im Planungsbereich
Dänemark	Eher generell die „crafts of planning“ und das „know how in planning“	Reflektion, „know why“
Frankreich	Planungskultur und integrierter sowie multidisziplinärer Ansatz unterstützt von technischen Fächern Weitere Leitlinien in der APERAU Charter	Vertiefung bestehenden Wissens (in breiter Fächerung) bei gleichzeitig praxisorientierter Integration und Anwendung Planungspraktikum Anwendungsbezug der Diplomarbeit
Deutschland	Grundlegende Kenntnisse in einem weiten Fächerspektrum gepaart mit analytischen Fähigkeiten sowie Fähigkeiten, praktische Lösungen herbeizuführen Prozessorientierung und kritische Selbstreflektion Auflistung von spezifischen Aufgabebestellungen und spezifischen Methoden bzw. Instrumenten	Vertiefung bisheriger Studienfächer und Fähigkeiten Kapazität zur Analyse und Lösung von typischer Planungsprobleme Management und Kommunikationsfähigkeiten
Italien	Analytische und methodische Fertigkeiten für den Entwurf von praktischen Lösungen Spezifische Instrumente und Methoden (GIS) Aber auch: – <i>knowing the development processes which involve the territory and the tools fit to govern them („sapere“)</i> , – <i>knowing and being able to use methods and tools, especially those fit to analyse and evaluate these processes („saper fare“)</i> , – <i>understanding the role, ethics and responsibilities which this technician will have to face when working</i>	Urban Management und Strategieentwurf (breites Verständnis unterschiedlicher Planungsprobleme) Gruppenleitung, Management, Kommunikation, interdisziplinärer Kontext Planungsspezialisierung (Ökologie z. B.) – <i>PG Course goals: forming a „planner“, able to co-ordinate design groups, carry out activities related to territorial, urban, landscape, strategic and environmental planning and to design, implement and manage regeneration programmes either in public bodies or in private professional offices</i>
Niederlande	Generelle akademische Fertigkeiten verknüpft mit Planungswissen Definition von Kernbereichen: – <i>Scientific attitude</i> – <i>Effective communication and teamwork</i> – <i>Self-reflection and life long learning</i> – <i>Definition von planungsspezifischen Kompetenzen:</i> – <i>Landscape transformation processes</i> – <i>Landscape research</i> – <i>Planning and design process</i> – <i>Organisation and decision making</i>	Höhere akademische Kompetenzen (z. B. Forschungsbezug) Praktische Fertigkeiten AESOP Standards Kernkompetenzen: – <i>Scientific attitude</i> – <i>Effective communication and teamwork</i> – <i>Self-reflection and life long learning</i> Planungsspezifische Kompetenzen auf den Gebieten: – <i>Landscape transformation processes</i> – <i>Landscape research</i> – <i>Planning and design process</i> – <i>Organisation of decision making</i> Professionelle Kompetenzen: – <i>Professional attitude</i> – <i>Project management</i>
Norwegen	Fertigkeiten in Planung und Administration	Erweitertes Planungswissen sowie kritische Einschätzungsfähigkeit und Reflektion zur Rolle der Planung
Türkei	Breiter Fächerkanon mit planungsrelevantem Wissen (theoretisch) Technische Fertigkeiten Fähigkeit, das spezifisch technische mit dem generellen planerischen Wissen erfolgreich zur Lösung von Planungsproblemen zu verknüpfen	Vertiefungswissen (theoretisch, methodisch, Kern- und Wahlfächer) Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten und Anwendung wissenschaftlicher Qualifikationen zur Lösung von Planungsproblemen
Rumänien	Für die professionelle Praxis als Teammitglied	Forschungsorientierung und hochqualifiziert für die Praxis als Koordinator und als kreativer Kopf
Slovakei	Analytisches Verständnis insbesondere Systemdenken, grundlegende Methoden, Instrumente, Erkennen von Problemen, Management von einfachen Planungsprozessen	Synthetisches Denken, kreatives Denken, Management von Planungsprozessen, Fähigkeit Methoden und Instrumente zu entwickeln

Quelle: Davoudi und Ellison 2006, Ache und Jarenko (Forthcoming)

Abbildung 2

1. Generate visionary and imaginative responses to spatial planning challenges that are realistic and derive from substantial investigation and analysis of relevant data and other evidence.
2. Articulate such responses through coherent and integrated strategies, plans or programmes that take account of relevant institutional frameworks and combine creative direction for the future with credible means of implementation.
3. Demonstrate the ability to reach decisions or to make recommendations in which the significance of such strategies, plans or programmes is balanced with other relevant factors that ought to be taken into account.
4. Demonstrate effective research and appraisal skills, evident in data sourcing, collection, investigation, quantitative and qualitative analysis, weighing evidence and reaching sound conclusions.
5. Recognise the role in the planning process of such skills as negotiation, mediation, and advocacy and the importance of team-working, often with other professionals, in an inter-disciplinary context.
6. Appreciate the importance of resource issues (especially human and financial resources) and organisational management processes and initiatives in helping to deliver effective spatial planning, together with the need for personal management skills and development, and knowing how and when to seek input from others.
7. Recognise the political nature of decision-making in planning, and understand the need for all planners to develop the ability to work effectively within democratic decision-making structures, including the capacity to explain such "process" matters clearly to a wide range of stakeholders.
8. Appreciate the importance of time in the planning process, realising how the short-term and longer-term consequences of planning decisions may impact differentially on those affected.
9. Appreciate the importance and process of design in creating high quality places and enhancing the public realm for the benefit of all in society, and evaluate the effectiveness of alternative design approaches in achieving this.
10. Evaluate the case for and against spatial planning and particular forms of spatial planning and assess what can be learnt from past experiences of spatial planning in different socio-economic, cultural and political contexts.
11. Demonstrate understanding of the natural environment, its values to society, and its underpinning of economic development.
12. Debate the relationships between environmental processes and social, economic and political events, and appreciate the potential of planning to exert a positive influence on the changes that arise from these interactions.
13. Understand the relationship between market processes, built form, different development models and patterns of movement, evaluate the economic and financial implications of alternative development strategies and consider how best to generate and capture added value for both particular interests and the wider community.
14. Acknowledge that development decisions have differing impacts on different people, and develop the capacity to identify and explain these impacts so that they can be properly taken into account in planning decision-making.
15. Appreciate and respect diversity of cultures, views and ideologies, and understand how that respect can be applied in planning systems through the pursuit of equal opportunity, social inclusion and non-discrimination (on the grounds of wealth, gender, age, race, disability, religion and culture).
16. Acknowledge the values underlying interpretations of sustainability, and explore what sustainability implies about the role of planning in promoting social and economic development, while conserving environmental, social and cultural heritages for transmission to future generations.
17. Understand the concept of rights, including the balance between individual and collective rights, and the legal and practical implications of representing rights in planning decision frameworks.
18. Recognise the importance of stakeholder involvement and public participation in the planning process and of engaging and communicating with (by appropriate and varied means) a diverse range of interests, including local residents and community groups, business people, commercial developers, politicians and protest groups.
19. Appreciate the meaning of professionalism, including probity and adherence to independent informed judgement; the identification of clients and the duties owed to them; the concept of conflict of interests; and the importance of a commitment to lifelong learning to maintain and expand professional competence.

Quelle: RTPi Education Commission 2003

- die Qualität des Produktes muss bestätigt werden – der entscheidende Punkt der Akkreditierung,
- der Nachfragemarkt verändert sich – die Erfordernisse und Verfahren in der Praxis,
- das Angebot wird möglicherweise reguliert – durch europaweite Standards.

Durch den Bologna-Prozess und insbesondere durch die laufenden Dokumentationen wird die Vergleichbarkeit der Produkte – also der Ausbildung und Abschlüsse – im Prinzip vereinfacht. Die Praxis zeigt jedoch, dass wie so oft der berühmte „Teufel im Detail“ steckt, denn Modulbeschreibungen scheinen oft nur

vergleichbar zu sein, die konkreten Inhalte und die konkret erbrachte Lehre sind nach wie vor sehr unterschiedlich.

Ausbildung ist zudem kein Produkt wie jedes beliebig andere, das in einem Wettbewerb wie andere Waren steht. In seiner Kritik an der „Wissensgesellschaft“ nutzt Konrad Liessmann (2006) an einer Stelle einen Vergleich zur Charakterisierung des Vorhabens, Universitäten in effizient gemanagte Produktionsstätten von normiertem Wissen und Humankapital für die Wissensgesellschaft unzuwidmen: „Es ist nicht der Arbeiter, der zum Wissenden, sondern der Wissende, der zum Arbeiter wird. Wäre es anders, würde man Unter-

nehmen in Universitäten und nicht Universitäten in Unternehmen verwandeln.“ Planung verstanden als eine Praxis, die Raumqualität schaffen soll, und Planer – im Originalzitat – „as having the capacity to situate and contextualise, develop and manage planning projects in an appropriate way and to achieve and realise satisfactory solutions in participative processes“ (Schlussfolgerungen Leuven, Geppert and Verhage 2008), können nicht im Rahmen einer überzogen normierten Ausbildung für den Markt produziert werden.

Zu den marktlichen Aspekten der Ausbildung noch ein weiterer Kommentar. In einem Bericht zur Bedeutung der Metropolenregionen liefert die OECD (2006: 82) folgende Interpretation von „Planung“: „The role of planning is not to dictate what goes where; rather, when linked to expenditure on infrastructure and to policies and programmes for SMEs, housing, education health and the like, flexible spatial planning strategies can help to leverage private investment and civic involvement. These challenges however are difficult, given the inherited professional specialisations in the public and private sectors that deliver space-based services and goods, (...)“ Die OECD spricht sich für flexible und strategisch ausgerichtete Planung aus, einschließlich einer tragenden Rolle für „public visioning under market conditions“. Zunächst natürlich sagt das Zitat viel darüber, wie die Vertreter des Marktliberalismus in der OECD immer noch Planung „wahrnehmen“ – als „Diktat“! Zum Zweiten jedoch sagt das Zitat gleichviel über die Erwartungshaltung gegenwärtig und in der Zukunft aus: strategisches Denken, Visionen, multi-disziplinäre Teams und Dienstleistungen sind das Thema. Erfreulicherweise können wir feststellen, dass viele der zuvor genannten Aspekte in der Ausbildung bereits vorhanden sind und dabei oft genug auch noch andere Orientierungen außerhalb eines Marktliberalismus vertreten sind. Was jedoch deutlich wird ist der Ruf nach einem „enabler“, einer Planerin oder einem Planer, der vor allem als Manager wirkt.

Neben der Qualität des Endproduktes spielt die Qualität der Anbieter, insbesondere der Lehrenden und Forschenden, eine Rolle, die gleichermaßen schwer zu messen ist. Zusehends werden hier – und zwar von außen – weitere Messlatten angelegt: Evaluation, „benchmarking“, „rankings“ in Forschung, Lehre und manchmal auch hinsichtlich der „services to society“¹¹. Diese Instrumente stammen mitunter aus Disziplinen, die sich aufgrund der bestehenden Strukturen, d.h. aufgrund von Zeitschriften, die darauf eingestellt sind, aufgrund einer frühen Sozialisation der Studierenden, die in ausgefeilten Systemen von Konferenz-Proceedings Generationen die Produktion von Papieren bis zum endgültigen Produkt durchlaufen, aufgrund von

Mehrfachverwertung viel besser aufgestellt sind, solcher Qualitätssysteme zu bedienen. Die Praxis der Akkreditierung hat dies zum Teil bewiesen und auch die Grenzen bereits aufgezeigt. Es ist außerdem schlicht ein Unding, dass man die Akkreditierung von Studiengängen darauf spezialisierten (beziehungsweise letztlich doch nicht so spezialisierten¹²) Beratungsfirmen überlässt – mitunter eingekauft als ein Akkreditierungspaket für alle Ingenieurwissenschaften, wobei das Problem der Berücksichtigung von disziplinären Unterschieden entsteht.

AESOP hat sich für die nächsten Jahre vorgenommen, verstärkt in diesem System präsent zu sein. Ein entscheidender Punkt aus unserer Beobachtung sind dabei die Fachzeitschriften. Hier muss wesentlich mehr in den nächsten Jahren für Aufmerksamkeit gesorgt werden. So können auch Zeitschriften eine Bewertungsgrundlage sein, die nicht ausschließlich im System der großen international tätigen Verlage (und damit anglo-amerikanischer Sprachdominanz) mit berechnetem „impactfactor“¹³ herausgegeben werden. Die Initiative muss aus der Profession selber stärker kommen. Standards und Prozesse sind durch uns viel stärker zu definieren. AESOP hat für sich beispielsweise zum Ziel gesetzt

- Planungscurricula stärker zu koordinieren,
- den Informationsaustausch über diese stärker zu fördern,
- gemeinsam Qualitäten zu definieren,
- gemeinsam Standards zu entwickeln,
- externe Evaluation oder Akkreditierung anzubieten,
- Orientierungen für die Bewertung von Zugangsqualifikationen zu entwerfen,
- schließlich auch auf europäischer Ebene an der Diskussion über eine gemeinsame Plattform teilzunehmen (im Sinne von Zugangsvoraussetzungen für den Berufsmarkt).

Ein Startpunkt für diese Initiativen sind Definitionen von Kernkompetenzen, man mag sie begrüßen oder nicht. Schon 1995 hat AESOP das sogenannte *Core Curriculum* (AESOP Working Group on the Curriculum of Planning Education 1995) entworfen, das sich auch heute noch als Leitlinie für die Ausbildung in der Raumplanung eignet. Darin wird als Anforderung formuliert, dass Planerinnen und Planer ein grundlegendes theoretisches und praktisches Wissen über eine wünschbare, legitimierte und zweckmäßige Planungsintervention haben sollen; theoretisches und praktisches Wissen über das Vorbereiten, Durchführen und Bewerten der Planungsintervention besitzen; technisches Wissen und Fähigkeiten haben, um aktiv die Planungsintervention zu gestalten.

Das Core Curriculum erfordert darüber hinaus die Möglichkeit, flexibel und angemessen auf nationale, disziplinäre und berufspraktische Unterschiede reagieren zu können. Das *Core Curriculum* kann also nicht als eine exklusive Liste, d.h. im Sinne von „abschließend“ festgelegten Inhalten, definiert beziehungsweise verstanden werden. Drei Elemente werden in der Liste weiter ausgeführt:

a) develop an understanding of:

- the nature, purpose, theory and method of planning,
- the history of planning as an institution and a profession,
- the cultural differences in planning on a European and international level,
- developments in the natural and man made (economic and social) environment and knowledge of the impact of men's exploitation, i. e. possibilities for sustainable development,
- the political, legal and institutional context of planning practice both at the national level and at the (evolving) international i. e. European level,
- the instruments and performance of instruments for implementing planning policies,
- specialized fields in planning,
- relationships across and between these fields.

b) develop practical competence in:

- methods for problem definition and collaborative problem-solving in interdisciplinary and multidisciplinary settings,
- thinking in terms of concepts, instruments and measures and management of knowledge for practical application,
- techniques for data collection, for data analyses and synthesizing, including modern information technology,
- valuing and managing the built and natural environment,
- anticipating future needs of society, including the appreciation of new trends and emerging issues in planning,
- methods for generating strategic planning proposals and the advancement of implementation,
- integrating aesthetic and design dimensions in planning proposals,
- devising plans, programmes and measures and guiding the implementation policies,
- written, oral and graphic communication.

c) develop an attitude i. e. a feeling for:

- planning to be basically oriented towards solving the needs of society within the framework of sustainable development,
- the cultural embedding of the man-made environment,
- the value dimension of planning,
- the ethical implications of planning.

Ganz ähnlich wie die (deutlich jüngeren) Leitlinien des weiter oben genannten RTPI unterscheidet das *Core Curriculum* nach einem eher praktisch anwendbaren Wissen sowie nach einem eher vernetzten Wissen sowie Wertsetzungen und einer professionellen Haltung.

Die Diskussion über den Kernbereich der Planungsausbildung wurde wieder aufgenommen. Dabei ist weniger die Frage entscheidend, ob die Inhalte noch spezifischer definiert werden sollten. Letzteres wird schlicht unmöglich sein. Zwar gibt es in der Planungspraxis viele gemeinsame Probleme in den Europäischen Ländern und insofern sind manche Lehrinhalte vergleichbar. Andererseits werden Unterschiede betont, nicht zuletzt als aktiv einsetzbares Element. In rein praktischer Hinsicht wird das *Core Curriculum* jedoch um verschiedene Aspekte erweitert werden müssen. Die neuen Strukturen des Bachelor und Master sind noch nicht berücksichtigt. Für eine praktische Anwendung im Sinne von Evaluationen oder Akkreditierung müssen darüber hinaus Überlegungen zu den „work loads“ oder Lehrmethoden etc. einfließen.

Kooperation in Arbeitsmärkten

Über die Betrachtung der Innenwelt der Ausbildungsstätten hinaus haben die zuvor genannten Vorstellungen eine konkrete Arbeitsmarktdimension. Von verschiedenen Seiten lanciert stand für kurze Zeit der Verdacht im Raume, dass die Europäische Kommission auch die Planung zu einer der „regulated professions“ machen könnte. Konkret war bereits von einer Direktive für den Oktober 2007 die Rede. Gemeinsam mit dem ECTP konnte AESOP jedoch einen Termin in der zuständigen DG Marktregulation vereinbaren, bei dem deutlich wurde, dass ein solcher Plan nicht die Absicht der Europäischen Kommission war. Damit ist eine unmittelbar greifende Direktive zunächst vom Tisch, jedoch wird in diesem Zuge die Frage zu stellen sein, ob eine Anerkennung von Planung aus europäischer Sicht nicht auch Vorteile hätte.

In diesem Prozess befinden wir uns derzeit. Hintergrund ist die sog. Bolkenstein-Direktive¹⁴, die die gegenseitige Anerkennung von professionellen Qualifika-

tionen „reguliert“. Dies hört sich weitreichender an, als es faktisch ist: Es geht um die Mobilität von Dienstleistungen und Arbeitskräften (eben im Sinne einer Anerkennung von Qualifikationen). Professionen, die bereits „reguliert“ sind, hier insbesondere auch auf nationaler Ebene durch Kammern, können solche Systeme auf den gesamten EU-Bereich ausdehnen, müssen sich jedoch hierfür auf Gemeinsamkeiten verständigen.

Die Kommission ist dabei weniger an der Definition oder Harmonisierung von Standards *per se* interessiert sondern möchte Marktzugangsbeschränkungen ausheben. Eine Übersicht des ECTP zeigt¹⁵, dass es für Planer durchaus Zugangsbeschränkungen im Arbeitsmarkt gibt und dass insofern Überlegungen zu einer gemeinsamen Regelung angestellt werden sollten. Für die Planung diskutieren wir deshalb im Moment eine gemeinsame „Plattform“, ein schwächeres Instrument im Vergleich zur Direktive. Hier werden Minimalstandards (oder eben Kernqualifikationen) definiert und Kompensationsmaßnahmen (d.h. zur Angleichung auf individueller Ebene) beschlossen. Diese müssen den Standards in zwei Dritteln aller Länder entsprechen, sind also eher pragmatisch und evidenzbasiert (d.h. wie präsentiert sich das Feld der Planung in professioneller Hinsicht) denn ideologisch motiviert (d.h. was sollte Planung sein). Bis zur endgültigen Entscheidung über eine solche Plattform sind außerdem Expertenhearings und Verhandlungen zwischen Mitgliedsstaaten und Kommission notwendig – alles zusammen vermutlich ein Prozess von drei Jahren. Mit ihrer Einrichtung wird eine solche Plattform natürlich Auswirkungen auf die Ausbildung haben, denn die Hochschulen sollten sich in ihren Studiengängen daran orientieren.

Es sei noch einmal betont, dass wir zurzeit nur über ein gedankliches Modell sprechen. Die Diskussion der Vor- und Nachteile ist noch nicht abgeschlossen. Die Vorteile lägen in einer Erleichterung des Marktzuganges für Absolventen, in einer vergleichbaren Qualität sowie in einer allgemein besseren Anerkennung des Planungsberufes im Vergleich zu anderen Disziplinen. Die Nachteile wären eine Schwächung aller nicht standardisierten Ausbildungsmodelle außerhalb des Bachelor/Master-Masters. Zudem könnten die „Minimalstandards“ eher nachteilige Wirkung auf eine vorwärts – oder zukunftsgerichtete Diskussion der Ausbildung mit sich bringen, noch verstärkt bei einer Ausrichtung auf die sogenannte „input-Seite“, ohne Sicht für die „learning outcomes“. Insgesamt jedoch sollte unser Interesse eine höhere Mobilität von Planerinnen und Planern sein und insofern auch eine Diskussion und Beseitigung bestehender Beschränkungen.

Man kann sich leicht vorstellen, dass keine einheitliche Meinung unter AESOP-Mitgliedern vorherrscht. Noch

herrscht eher eine „Ja-Aber-Haltung“ vor. Die Diskussion mit anderen Verbänden über die Optionen einer professionellen Anerkennung durch die Europäische Union wird weiter geführt. Dies wird ein Prozess von Erhebungen und Bestandsaufnahmen und einem gleichzeitig weiteren Abtasten der Vor- und Nachteile sein. Eine Unterstützung durch Mitgliedsschulen ist dabei notwendig – nicht zuletzt aufgrund ihres jeweiligen Zuganges zu anderen professionellen Organisationen.

Zusammenfassung

Die Aufgabenstellungen für Raumplanung werden nicht geringer, sondern weiten sich aus. Das System von Städten und Regionen sowie die natürliche und kulturelle Umwelt verlangen weiterhin steuernde und schützende Eingriffe, die nicht nur Einzelinteressen überlassen werden dürfen, sondern einem übergeordneten Leitbild folgen sollten. Dies ist eine wesentliche Aufgabe für Planung, die im Sinne der Nachhaltigkeit den nachkommenden Generationen weiterhin Spielraum ermöglichen soll. Persönlich teile ich daher die Hauptanforderung an eine Planerausbildung, wie sie von den bisherigen Präsidentinnen und Präsidenten des AESOP Verbandes formuliert wurde: „AESOP sees as a core qualification of planners the application of their knowledge about place quality and sustainable territories to situate and contextualise, develop and manage planning projects in a responsible way and to achieve and realise appropriate and satisfactory solutions in participative processes.“ (Geppert und Verhage 2008).

Raumplanung hat immer noch einen schwierigen Stand in beruflicher Hinsicht und kann durch eine Integration der verschiedenen Vorstellungen und Kulturen eher gewinnen. Zumindest ist dies ein Antrieb für AESOP, sich mit der Situation in den Planungsschulen (im Sinne der Ausbildungsstätten) zu befassen und auf Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede zu achten. Die Kommunikation darüber ist wichtig, um genauer das „Warum?“ der Planung zu verstehen – was letztlich auch eine Möglichkeit der Anwendung von guter Praxis beinhaltet.

In formaler Hinsicht wird der Prozess der Angleichung zwischen den Systemen weiter gehen. Der Bologna-Prozess wird kaum mehr umzukehren sein, noch verstärkt durch ein Verständnis von Universitäten als Produktionsstätten der Wissensgesellschaft. Die Exzellenz-Initiative in Deutschland (in anderen Ländern laufen ähnliche Prozesse, teils staatlich betrieben, teils auf Initiative der jeweiligen Universitäten) treibt zusätzlich die Spaltung zwischen forschungsintensiven Hoch-

schulen sowie – mitunter als zweitrangig betrachteten – Ausbildungsstätten noch weiter voran. Dass Ausbildung als international vermarktbare Produkt verstanden wird (für das man letztlich einen Käufer finden muss), ist dann nur der letzte und konsequente Schritt. Fehlt nur noch, dass der „Käufer“ genau abschätzt, was sein Produkt wert ist (im Sinne eines potenziellen „return on investment“) – eine Erfahrung, die in anderen Ländern bereits gemacht wird und die auf Deutschland noch zukommt.

Zurzeit ist nicht absehbar, dass die Europäische Kommission für das Berufsfeld der Planung allgemein gültige Standards setzen wird. Eher wird sich im Sinne der gemeinsamen Plattform der Berufsstand selber Regeln setzen. Die bisherigen Versuche, Standards zu definieren, nutzen eher offene Kriterienlisten, wie gezeigt. Es ist jedenfalls nicht zu sehen, dass die Planungsschulen deutlich über gegenwärtige Kriterien hinausgehen werden. Für AESOP sieht die Agenda für die nächsten Jahre vor, Leitlinien für eine Qualitätssicherung, Akkreditierung und die inhaltliche Struktur von Europäischen Planungsstudiengängen zu entwickeln und in einem *bottom-up approach* in der Praxis zu testen, beziehungsweise den Mitgliedsschulen anzubieten.

Anmerkungen

(1)

An dieser Stelle wird „Raumplanung“ als umfassender Begriff genutzt, im Sinne des europäischen „spatial planning“.

(2)

2007 ging dieser Preis an die Fakultät für Stadt- und Regionalplanung, IUAV Venedig für ein postgraduierten Module mit dem Titel: „A participative process of Urban Regeneration. Building an integrated programme aimed at improving the quality of urban and social life in a consolidated periphery of Venice“. 2006 ging der Preis an die TU Dresden und die Ohio State University, für einen Kurs zu „Sustainable Development in the Urban Region in Germany and the US: Dresden and Columbus as Examples“.

(3)

Unter den Aspekten „Raumplanung als Forschungsfeld“, „Ausbildung von Doktoranden“, „Stand der grundständigen Planerausbildung“ sowie „Perspektiven der beruflichen Qualifizierung“. Erhebungszeitraum war zwischen 1997 und 2001.

(4)

Auf die erste Studie 2006 haben 37 Schulen aus 16 Ländern geantwortet. Auf die Nacherhebung 2008 haben noch einmal 21 Schulen aus 16 Ländern geantwortet (davon hatte ca. die Hälfte an der ersten Runde bereits teilgenommen). Der Rücklauf ist nicht repräsentativ für die gesamte Zahl der Mitglieder, die derzeit bei ca. 180 liegt. Mit den Befragungen, die beim zweiten Mal über das Internet durchgeführt wurde, sollten zentrale Herausforderungen in der Umsetzung des Bologna-Prozesses erhoben werden, wie beispielsweise mögliche Auswirkungen auf die Qualität

der Ausbildung oder der Abschlüsse, Methoden der Qualitätssicherung und der Akkreditierung. Die Erhebung 2008 hat zudem nach weiteren Qualitätsstandards wie etwa einem „research assessment“ gefragt.

(5)

Dokumentationen finden sich auf der AESOP homepage <http://www.aesop-planning.com/>.

(6)

Die neue Charter von Athen kann von den ECTP-Seiten heruntergeladen werden. Im Abschnitt B2 werden die neuen Erfordernisse an Planung unter anderem wie folgt eingeleitet: „The planner's role will thus be more demanding than at any time in the past. It will require increased design, synthesis, managerial and administrative skills, in order to support and guide the public planning process during all its phases: It will also demand a scientific approach, the achievement of social consensus which recognizes individual differences, as well as political decisions, leading to the implementation, management, monitoring and review of plans and programmes. (...) These complex and challenging roles require particular commitments for spatial planners engaged as political advisors, designers, urban managers and scientists in the 21st century.“ (<http://www.ceu-ect.org/e/athens/>)

(7)

Die Traditionen umfassen: *Regional economic planning approach* (auch *aménagement du territoire*) beispielsweise mit Frankreich und Portugal. *Comprehensive integrated planning* mit zwei Untergruppen, der *region centred* z. B. in Österreich und Deutschland, der *municipal* in Dänemark und den Niederlanden. Dem *land use planning* klassischer Prägung in Großbritannien (auch *British Tradition*). Dem *urbanism* der Mittelmeerstaaten wie beispielsweise Griechenland, Italien, Spanien. Eine neue Studie diskutiert inzwischen einen allgemeinen Übergang zu den beiden Hauptrichtungen *regional economic* beziehungsweise *regional comprehensive* (University of Valencia et al. (2006)).

(8)

Geantwortet haben 38 (2006) sowie 21 (2008) Schulen von inzwischen 114 Mitgliedern. Die Antworten können nicht als „repräsentativ“ im statistischen Sinne verstanden werden. Aufgelistet sind nur solche Antworten, die für beide Abschnitte entsprechende Vorgaben machen, um auch den Unterschied zwischen Bachelor und Master zu zeigen.

(9)

APERAU vertritt siebzehn Planungsschulen in Frankreich. Seit 1990 kamen französischsprachige Planungsschulen außerhalb Frankreichs u. a. in Brüssel, Montreal, Laval, Quebec, Tunis, Rabat, Beyrouth hinzu.

(10)

“The credits correspond to four great categories of courses: (...) courses concerning general (cultural) knowledge applied for planning, such as urban history, urban geography, urban sociology. (...) courses concerning specific knowledge of planning, for example urban policies, neighbourhood and social development, urban design, analysis of the stakeholders of planning. (...) A minimum of 30 credits out of 120 is required for these two categories. Credits for courses concerning professional skills specific to planning, for instance management of urban project, elaboration of diagnostics, implementation of the documents of planning. Credits for courses concerning tools used in the professional field, such as

G.I.S., methodology of social enquiry, infography. A minimum of 60 credits out of 120 is required for these two categories. (...)"

(11)

In Finnland werden beispielsweise auch Leistungen für die Gesellschaft einbezogen, z. B. die Arbeit mit Initiativen.

(12)

Wie für das amerikanische System sehr nett bei J. Wertheimer and P. V. Zima (Eds.) (2001): Strategien der Verdummung: Infantilisierung in der Fun-Gesellschaft. München, Beck. beschrieben wird. Akkreditierung ist ein Geschäft zusehends internationaler Dimension!

(13)

Hier gibt es z. T. merkwürdige Blüten wie beispielsweise die, dass ein Autor für sein Buch (im internen Ranking) 0,0 Punkte erhält – das Review desselben Buches in einer gelisteten Zeitschrift für den Rezensenten 1,0 Punkte gibt.

(14)

DIRECTIVE 2005/36/EC of the European Parliament and the Council, September 7th 2005.

(15)

So der Präsident des ECTP Jan Vogelij auf der gemeinsamen Veranstaltung mit AESOP im vergangenen Jahr in Leuven. Leider sind die Ergebnisse noch nicht veröffentlicht. Es besteht die Absicht, diese explorative Studie gemeinsam mit AESOP weiter zu führen und so eine Gesamtübersicht zur Situation in Europa zu erhalten.

Literatur

RTPI Indicative Learning Outcomes. RTPI 2004.

AESOP Working Group on the Curriculum of Planning Education (1995): European Planning Education. AESOP Statement. NN, AESOP.

Ache, P.; Jarenko, K. (Forthcoming): State of the Bologna-Process – Up-date. Helsinki, AESOP.

Davoudi, S.; Ellison, P. (2006): Implications of the Bologna Process for Planning Education in Europe, AESOP.

Department for Education and Skills (2007): Bologna Process Stocktaking London 2007. London.

European Commission (1999): ESDP – European Spatial Development Perspective. Towards Balanced and Sustainable Development of the Territory of the European Union. Agreed at the Informal Council of Ministers responsible for Spatial Planning in Potsdam, May 1999.

European Commission (1997): The EU compendium of spatial planning systems and policies. Luxembourg, Office for Official Publications of the EC.

Fubini, A. (Ed.) (2004): Improving Planning Education in Europe. Milan, Franco Angeli.

Geppert, A.; Verhage, R. (2008): Towards a European recognition for the Planning profession. Planning Education, AESOP.

University of Valencia et al. (2006): ESPON project 2.3.2 – Governance of territorial and urban policies from EU to local level. Draft Final Report. Valencia.

Wertheimer, J.; Zima, P.V. (Eds.) (2001): Strategien der Verdummung: Infantilisierung in der Fun-Gesellschaft. München, Beck.

Prof. Dr. Peter Ache
Teknillien korkeakoulu
Yhdyskuntasuunnittelun
tutkimus- ja koulutuskeskus
Luolamiehentie 7
02150 TTK Helsinki
Mail: peter.ache@tkk.fi