

C. Riepl, H. Küsgen, A. Kleinfenn

## WAS SOLL DIE PRÜFUNG?

### Vorbemerkung:

Anlaß für diesen Beitrag war ein Artikel von Blanek, Kunze, Simons in ARCH+ 5 - "Versuch einer belegbaren Beurteilung von Studentenarbeiten". Unsere Auffassung ist, daß solche Verfahren zu leicht zur Verewigung reformbedürftiger Strukturen beitragen, wenn sie nicht auf der Grundlage einer allgemeinen Prüfungs- und Bewertungsreform vorgetragen werden. Dazu einige Bemerkungen.

Folgende Feststellungen werden von der öffentlichen Meinung unwidersprochen anerkannt:

1. Die hochtechnisierte industrielle Gesellschaft benötigt in wachsendem Maße qualifizierte Fachleute.
2. Wissenschaft selbst hat sich vom Betätigungsfeld einer kleinen hochgebildeten Elite zum konstituierenden Bestandteil der materiellen Existenz der modernen Gesellschaft gewandelt.

Die Folge dieser Einsichten war die in den vergangenen Jahren verstärkt erhobene Forderung an die Bildungsinstitutionen, die gesellschaftlichen Bedürfnisse durch erhöhte Leistung zu befriedigen.

Dieser Druck auf das Erziehungswesen hat im Verein mit einigen weiteren Faktoren (der notorischen Knappheit der Mittel, den traditionellen autoritären Strukturen des deutschen Erziehungswesens) das Erziehungswesen und darin vor allem die wissenschaftlichen Hochschulen in den Prozeß der Neugestaltung gezwungen.

Dabei ist die Situation an den Hochschulen durch eine tiefe Vertrauenskrise zwischen Lehrenden und Lernenden gekennzeichnet. Deren Ursache dürfte unbestritten darin liegen, daß die durch die traditionelle Machtstruktur begünstigten Ordinarien den Druck der gesellschaftlichen Notwendigkeiten auf den schwächsten Teil (d.h. den mit gar keiner institutionellen Macht versehenen), den Studenten, abzuwälzen suchten: z.B. numerus clausus, Zwischenprüfungen, Studienzeitbegrenzung, Zwangsexmatrikulation. Daß dies kurzfristig war, wird die Zukunft erweisen.

## Die Prüfungssituation

Eine Situation, in der seit je die bevorrechtete Stellung des Lehrenden in der so gerne beschworenen Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden nur zu deutlich hervortritt, war und ist die Prüfungssituation.

Die Prüfung verbindet in sich einen Teil der anstehenden Konflikte und Probleme: Sowohl die inneruniversitäre Auseinandersetzung von Studenten und Dozenten wird berührt, als auch das Problem von Hochschule und Gesellschaft, vermittelt im Zusammenhang von Prüfungsergebnis und Berufskonsequenzen. So überwiegen heute die wissenschaftsfremden Momente das, was Prüfung sein sollte und könnte. Heute jedenfalls ist die Prüfung noch die passive Abfragung des Prüflings durch den Prüfer. Ob leicht oder schwer, demonstriert die Prüfung ein Abhängigkeitsverhältnis; beim Prüfling erzeugt sie eine eigentümliche, der späteren Berufspraxis fremde Lernmotivation: Lernen, um geprüft zu werden.

## Die Funktion des Abgangszeugnisses

Schon eine genauere Betrachtung der gegenwärtigen Praxis zeigt, daß die Leistungszertifikate, die ein Absolvent am Ende seiner Studien in der Hand hält, formal sind. Sollte es anders sein, so müßte zumindest für alle Hochschulen gelten, daß einheitlicher Stoff gelehrt wird und einheitlich geprüft und bewertet wird. Weder gibt es das eine, noch das andere; ja, ist es überhaupt wünschenswert, daß in der Architektur einheitlicher Stoff gelehrt wird? Zumal für dieses Ziel im Moment jegliche Voraussetzung, nämlich ein einheitlich definiertes und akzeptiertes Berufsbild fehlt.

Nicht nur die Studenten führen Berufsbild-Diskussionen, auch die Dozenten sind sich über das Berufsbild des Architekten, den sie ausbilden, im unklaren. Daran schließt sofort die Frage, ob es einheitliche Berufsbilder in der Architektur überhaupt noch geben wird. Unserer Auffassung nach wird die zukünftige Ausbildung den Studenten sehr differenzierte Vertiefungsmöglichkeiten anbieten müssen. Vermutlich wird sogar eine Schwerpunktbildung an den einzelnen Architekturabteilungen erfolgen, weil nicht jede Differenzierung an jeder Hochschule angeboten werden kann.



Wie soll das Abgangszertifikat, Abschluß- oder Diplomzeugnis, wie immer wir es nennen, zustande kommen, was soll es inhaltlich bedeuten?

Die Adressaten eines Zeugnisses sind die Stellen, die die qualifizierte menschliche Arbeitskraft in den gesellschaftlichen Produktionsprozeß einführen; für Architekten sind das Architekturbüros, die Bauabteilungen der Industrie- und der Wohnungsunternehmen und die öffentliche Bauverwaltung (1). Ein sinnvolles Studium geht auf deren Anforderungen ein, wenngleich es keineswegs davon festgelegt sein darf, um die Möglichkeiten der Weiterentwicklung sowohl der individuellen Arbeitskraft, wie der bestehenden Verhältnisse zu sichern. Haben nun für diese Stellen Diplomzeugnisse mit Einzelnoten und Gesamtnote einen Wert?

Eine kleine Befragung von Architekturbüros durch die Verfasser, nach welchen Kriterien Hochschulabsolventen bei der Einstellung bewertet würden, zeigte, daß sämtliche Architekturbüros den Einzelnoten des Diplomzeugnisses keine Bedeutung zumessen. Die Gesamtnote wird am Rande notiert. Die eigentliche Urteilsbildung über Eignung und Person eines Stellenbewerbers erfolgt immer über die Begutachtung seiner Arbeiten. Dazu kommt mehrfach, daß der Bewerber aufgefordert wird, seine Arbeiten zu referieren.

Von den Hochbauverwaltungen dagegen wissen wir, daß sie Bewerber vorwiegend nach Noten beurteilen (2). Die Intention ist natürlich, daß dieses Verfahren objektiv und gerecht ist. Für eine Prüfung bringt es aber ein Moment mit sich, das wenig mit der rationalen Funktion der Prüfung, aber viel mit einer Entscheidung über die zukünftige Existenz eines Menschen zu tun hat.

Prüfung, Beurteilung, Beratung

Was soll an die Stelle der bisherigen Prüfungen und Benotungen treten?

Wenn wir Prüfungen als "Feststellungen von Verhaltensweisen, Kenntnissen, Fertigkeiten usw." (3) definieren, so haben sie ihre vernünftige Funktion darin, daß sie Information und Beratung für Prüfling und Prüfer ermöglichen. In der gegenwärtigen Praxis sind Prüfungen so gut wie ohne Konsequenzen für den Prüfer. Das Versagen von Studenten geht allein zu Lasten der Studenten, es wird als individuelles Versagen bewertet. Inwieweit Studienbedingungen die Ursache sein können, wird nicht gefragt. Die Rückkopplung der Prüfungsergebnisse auf die Lehre ermöglicht eine Kontrolle, ob die in sie gestellten Erwartungen erfüllt werden. L. Huber formuliert dazu: "Die wissenschaftlichen Hochschulen haben, indem sie den Prüfungen die Funktion der Rückmeldung vorenthalten haben, in ihrer Lehre ein entscheidendes Indiz für Wissenschaftlichkeit, nämlich Institutionalisierung der Kritik und Selbstkritik verloren" (4). Wird nun die Prüfung als Einrichtung mit Informations- und Beratungscharakter für alle Beteiligten begriffen, so muß die einseitige Handhabung der Beurteilung und Bewertung entfallen.

Für eine differenzierte Notengebung ist kein richtiges Argument anzuführen, es sei denn, man übersehe die fehlende Vergleichsbasis und man bejahe das Konkurrenzstreben und die damit verbundene Vereinzelung der studentischen Arbeit. Historisch betrachtet wurzeln solche Einstellungen im liberalen Denken aus der Zeit des Konkurrenzkapitalismus, als das Individuum als Wirtschaftssubjekt auftreten konnte. Heute, im Zeitalter der

sozialen Massendemokratie, in der die Arbeit im Team geleistet wird, und die Interessen der einzelnen nur durch den Zusammenschluß sozialer Gruppierungen und die solidarische Aktion zu vertreten sind, entlarvt sich das Konkurrenzdenken als Ideologie. Es ist allenfalls geeignet, sinn- und wirkungslose Verhaltensmuster zu entwickeln. Für Prüfungen, die inhaltlich ernst machen mit der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden kommt als endliches Urteil nur ein "Ausreichend" oder "Nicht ausreichend" (5) in Frage.

Wir möchten noch weitergehen: Die Beurteilungen sollten von Dozenten und Studenten gemeinsam durchgeführt werden. Voraussetzung einer Beteiligung der Studenten an der Beurteilung ist, daß sie ihre gegenseitigen Leistungen kennen. Voraussetzung dafür ist, daß die Studenten miteinander und aktiv lernen; das bisher weitgehend rezeptive Lernen muß auf sein notwendiges Maß abgebaut werden.

Umgekehrt ist die gemeinsame gegenseitige Beurteilung notwendige Grundlage, um Gruppen- und Projektarbeit überhaupt erfolgreich einführen zu können.

Diese neuen Formen des Lernens werden vielleicht imstande sein, die heute so starke sekundäre Lernmotivation abzulösen durch die primäre: "Die umfassende persönliche Identifizierung mit dem Arbeitsbereich" (6). Notwendig gehören zum aktiven Lernen in Gruppen die gemeinsame Wahl der Objekte, an denen Kenntnisse und Fertigkeiten erarbeitet, abgearbeitet und erprobt werden. Im Laufe solchen Studiums wird der Grad der Selbständigkeit der Studenten zunehmen; absurd wäre es da, durch eine Prüfung alten Stils den Studenten am Ende des Studiums wieder in ein totales Abhängigkeitsverhältnis zu stellen.

Schließlich ist noch die Frage nach dem Diplom als Endabschluß zu stellen. Allgemein ist ein begrüßenswerter Abbau der Diplom-Zuerkennung als Zeremonie festzustellen: In Stuttgart wird z.B. eine größere Studienarbeit zur Diplomarbeit lediglich ausgebaut, an der TU Berlin können Diplomarbeiten von Studentengruppen verfaßt werden.

Grundsätzlicher ist ein Vorschlag von E.v. Weizsäcker: Er empfiehlt ein Studium, in dem einzelne Studienabschnitte ihrem Schwierigkeitsgrad entsprechend mit Punkten bewertet werden. Es gibt keinen definierten Studienabschluß: Der Student verläßt die Hochschule, wenn er sich ausreichend qualifiziert glaubt. Er kehrt zurück, wenn er sich weiter qualifizieren will (Kontaktstudium) (7).

Dieses Modell wird die größten formalen Schwierigkeiten zu überwinden haben. Sachlich ist es auch für das Architekturstudium vorstellbar. Die vorher vertretenen Vorschläge sind völlig mit dem Modell v. Weizsäckers vereinbar.

Zusammenfassung in positiven Thesen

1. Prüfungen bisheriger Art sollen ersetzt werden durch gemeinsame Beurteilungen von Lehrenden und Lernenden.
2. Beurteilt wird auch die Lehre.
3. Noten sollen entfallen, an ihre Stelle tritt die Aussage "Ausreichend" oder "Nicht ausreichend". Diese Beurteilung wird für jede einzelne Studieneinheit gegeben.
4. Gruppenarbeiten erhalten eine Beurteilung für alle Teilnehmer.
5. Abgangszeugnisse geben eine stichwortartige, voll-



ständige Angabe aller "ausreichend" absolvierten Studieneinheiten. Ein Gesamturteil entfällt.

6. Später sollte der einheitliche Studienabschluß (Diplom) entfallen können. Studium und sogenanntes Kontaktstudium bilden eine Einheit.

#### Anmerkungen

(1) Nach der Bauwelt Nr. 21, 60. Jahrgang, 26.5.1969, gelten für die BRD folgende Zahlen: Rund 100.000 Menschen haben Architektur studiert. Etwa 23.300 davon führen ihre eigenen Büros, 14.000 sind darin mitarbeitende Architekten, 12.000 sind in den Bauabteilungen der Industrie- und Wohnungsunternehmen und rund 50.000 bei Bundesländern und Gemeindeverwaltungen angestellt.

(2) So soll in Bayern folgende Regelung gelten: Bei der 2. Staatsprüfung dürfen die beiden Bestbenoteten ihren Tätigkeitsort (München!) wählen, bis zum zehntbesten dürfen Wünsche geäußert werden, der Rest wird im "Bayrischen Wald" verteilt.

(3) Schütz, M.: Ziele und Inhalte der Prüfungen, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik 1, 1969, S. 84

(4) Huber, L.: Reglementierung und individuelle Freiheit des Studiums. Ebenda, S. 90

(5) Vgl. Rahmenplan der ständigen Kommission für Studienreform an der Abteilung Architektur der Universität Stuttgart, Stand 14.3.1968 und Stand 4.7.1968

(6) Moeller, M.L.: Psychische Funktion und Wirkungen von Prüfungen, in: Blickpunkt Hochschuldidaktik 1, 1969, S. 78

(7) Weizsäcker, E.v.: Skizze "Unkonventionelle Möglichkeiten der Studienplatzvermehrung", Heidelberg, Februar 1969

C. Feldtkeller, Melville K-G

#### PRÜFUNG NEIN - ABER BISSCHEN PRÜFUNG DOCH

Der Beitrag dieses Heftes: "Was soll denn die Prüfung nur?" (Riepl, Küsgen, Kleinfenn) ist Gegenstand unserer Kritik, weil das Kurieren von Symptomen autoritären Verhaltens verdammt, Nebelkerzenwerferei gegenüber dem Übel selbst gleichkommt: Riepl, Küsgen und Kleinfenn schlagen den Sack und meinen noch nicht einmal den Esel!

Die im Titel gestellte Frage wurde von den Autoren ausführlich beantwortet, und die Antwort am Schluß in 6 "positiven" Thesen zusammengefaßt. In einer Einleitung wird ein Rahmen für die Gültigkeit der Antwort gesetzt. In ihr werden die Aussagen zur Prüfungsproblematik begrenzt und damit relativiert auf einen effizienzschädigenden Konflikt innerhalb eines technokratischen Systems: Die Wissenschaft hat im Bereich der Lehre die Aufgabe, "qualifizierte Fachleute" für eine "hochtechnisierte in-

dustrielle Gesellschaft" zur Verfügung zu stellen, um die "materielle Existenz der modernen Gesellschaft" zu gewährleisten. Dieser Aufgabe ist sie nicht gewachsen, da institutionale Autorität - repräsentiert durch "Prüfungen alten Stils" - eine "tiefe Vertrauenskrise zwischen Lehrenden und Lernenden" ausgelöst hat, die die Wirksamkeit des Ausbildungsmechanismus in "kurzsichtiger Weise" mindert.

Damit wird die vorgeschlagene Reform der Prüfung, so radikal auch immer sie sein möge, ein Instrument, mit dem der technokratische Apparat stabilisiert wird: Die Emanzipation der Lernenden wird bis zu dem Grade zugelassen, der ein Mindestmaß von Reibungsverlusten garantiert: Freiheit als Antrieb zu reibungsloser Eingliederung in den Produktionsprozeß; nicht Ziel, sondern Mittel zum Zweck.

Da in dem Artikel von einem technokratischen System nicht *expressis verbis* gesprochen wird, müssen wir zeigen, wo zwischen den Zeilen davon gesprochen wird, und welche Konsequenzen unserer Ansicht nach damit verbunden sind. Wir gehen aus von den "Feststellungen, die von der öffentlichen Meinung unwidersprochen anerkannt werden" und denen auch die Autoren nirgendwo widersprechen.

Sie haben ihre Vorstellung von "Gesellschaft" oder "moderner Gesellschaft" in charakteristischer Weise dargestellt. Von den möglichen Eigenschaften werden "hochtechnisiert" und "industriell" genannt und damit als die wesentlichen Eigenschaften gekennzeichnet. Gesellschaften, die so gekennzeichnet sind, leisten mehr als nur das Befriedigen eines materiellen Existenzminimums: Sie produzieren schon heute ein Übermaß an materiellen Gütern. Die Verteilung dieses Übermaßes wird abhängig gemacht vom Grad der Effizienz, mit dem ein Mitglied (Element) des unterstellten Systems diesem System nützt oder schadet. Das Ziel, die "materielle Existenz" durch Produktion materieller Güter zu gewährleisten, wird zu einem Mittel, um dieses System verselbstständiger materieller Produktion in sich kurzzuschließen und stabil zu halten. Das ist das Ergebnis von Fatalismus gegenüber der Historizität gesellschaftlicher Prozesse: Durch Bestandsaufnahme ermittelte Trends werden zu Zielen für die Zukunft erklärt. Diese Fehlleistung zeigt sich im kritisierten Text am deutlichsten in der "Prognose", daß die hochtechnisierte industrielle Gesellschaft in wachsendem Maße qualifizierte Spezialisten benötigt.

Das System wird darüber hinaus durch einen Apparat von Verwaltungs- und Produktionstechniken stabil gehalten, dessen Gesetzmäßigkeiten den Entfremdungsprozeß beschleunigen: Der sich selbst in Gang haltende Kreislauf gerät in immer größeren Widerspruch zu den vielfältigen Bedürfnissen der Individuen. Durch zügellosen Ausbau der materiellen Seite der Existenz bindet der dazu benötigte Apparat freisetzbare Energien und blockiert in zunehmendem Maße die emanzipatorischen Fähigkeiten der Gesellschaft.

Die Autoren erklären die Wissenschaft zum "konstituierenden Bestandteil der materiellen Existenz der modernen Gesellschaft". Damit weisen sie der Hochschule eine Rolle, und auch noch eine konstituierende, im oben beschriebenen *circulus vitiosus* zu. Die Prüfung behält dann auch in ihrer modifizierten Form die Rolle als Verteilerfunktion, ihre Wirkung dehnt sich aus auf die Lehre, möglicherweise mit dem Effekt, daß das Gegeneinander



von Lehrenden und Lernenden vertieft wird: Es werden ja verschiedene Tätigkeitsmerkmale unterschiedlicher Personengruppen kontrolliert. Vielleicht wird die Zukunft erweisen, daß das kurzsichtig wäre.

Es bleibt zu zeigen, daß in den Teilen "Die Prüfungssituation", "Die Funktion des Abgangszeugnisses" und schließlich in den "positiven Thesen" die Konsequenzen aus der technokratischen Position der Einleitung sich widerspiegeln.

Es ist notwendig, einige Zitate der drei mittleren Abschnitte aus dem verschleiernenden Kontext herauszulösen, um sie miteinander in Beziehung zu bringen.

#### A) Prüfung und Berufspraxis:

1. "So überwiegen heute die wissenschaftsfremden Momente das, was Prüfung sein sollte und könnte."

In diesem Satz finden wir die Bestätigung, daß für die Autoren Prüfungen eine wie auch immer geartete Funktion haben.

2. "...; beim Prüfling erzeugt sie eine eigentümliche, der späteren Berufspraxis fremde Lernmotivation:..." Prüfungen sollen also eine Lernmotivation erzeugen, die der späteren Berufspraxis nicht fremd ist?

3. Die Autoren machen zu dieser Berufspraxis folgende Aussagen: Wenn auch "einheitliche Berufsbilder in der Architektur" in Zweifel gezogen werden, bleiben "die Adressaten eines Zeugnisses" "für Architekten" "Architekturbüros, die Bauabteilungen der Industrie- und der Wohnungsunternehmen und die öffentliche Bauverwaltung." "Ein sinnvolles Studium geht auf deren Anforderungen ein, wenngleich es keineswegs davon festgelegt sein darf,..." (wasch mir den Pelz, aber mach mich nicht naß).

4. "Haben nun für diese Stellen Diplomzeugnisse mit Einzelnoten und Gesamtnote einen Wert?" Der Wert von Gesamtnoten wird von den Autoren aus pragmatischen Gründen bestritten. Selbst "Einzelnoten" sollen entfallen, an ihre Stelle tritt die "Aussage" (?-!): "ausreichend" oder "nicht ausreichend".

5. Die anfangs nicht spezifizierte Funktion der Prüfung wird präzisiert: Das Abgangszertifikat dient (natürlich u.a.) dazu, "die qualifizierte menschliche Arbeitskraft in den Produktionsprozeß einzuführen". (Die "neue Form des Lernens" hat eine ähnliche Funktion. Sie erzeugt die "primäre Lernmotivation": "Die umfassende persönliche Identifikation mit dem Arbeitsbereich".)

#### ad A)

Aus der so gekennzeichneten Funktion der Prüfung und dem Werturteil, das durch die Aussage "ausreichend"- "nicht ausreichend" gefällt wird, kann man schließen: Der Standard, was "nicht ausreichend" ist, wird aus der Berufspraxis der Gruppe aufgezwungen werden. (Wir vermuten außerdem: Wenn eine Gruppe Standard und Arbeitszeit selbst bestimmen könnte, würde sie so lange arbeiten, bis sie sich das Zertifikat "ausreichend" zu-billigen könnte.)

#### B) Soziale Massendemokratie?

1. Sinngemäß wird gesagt: Das Konkurrenzstreben wurzelt im liberalen Denken des Konkurrenzkapitalismus und entlarvt sich - im Zeitalter der sozialen Massendemokratie - als Ideologie.

Uns scheint, daß das Konkurrenzdenken nur ein Aspekt der liberalen Denkweise ist. Wenn liberales Denken

als Ideologie entlarvt ist, treffen sich die Autoren mit ihrer eigenen Kritik; sie verlagern individuelle Konkurrenz auf das Konkurrenzstreben solidarisch handelnder Gruppen.

2. Als primäre Lernmotivation wird angegeben: "Die umfassende persönliche Identifikation mit dem Arbeitsbereich". Es wird wenig darüber gesagt, wie diese Identifikation entstehen soll.

3. Der Arbeitsbereich wird bestimmt durch die "gemeinsame Wahl" der Objekte, an denen Arbeit vollzogen wird.

Eine vertikale autoritäre Struktur wird in der Notwendigkeit gemeinsamer Wahl durch ein horizontales Bezugssystem gegenseitiger Verpflichtung zur Rechenschaft ersetzt; die umfassende persönliche Identifikation mit einem Arbeitsbereich, der so zustande kommt, ist geeignet, die Behauptung der Autoren ad absurdum zu führen, daß der Grad der Selbständigkeit der Lernenden zunimmt. Die Identifikation, die unter diesen Bedingungen einen Anpassungsprozeß erfordert, läuft der Entwicklung emanzipatorischer Fähigkeiten zuwider.

#### ad B)

Mit wohlmeinenden Proklamationen lassen sich die Konsequenzen liberaler Ideologie bestenfalls auf eine Ebene verlagern, auf der sich Neoliberalismus und Technokratie solidarisieren.

Warum ist der kritikfeindliche Effekt von Leistungskontrollen nicht zum zentralen Gegenstand der Auseinandersetzung mit der Prüfungsproblematik gemacht worden?

Warum wird die Freisetzung persönlicher Motivation unter Berufung auf die öffentliche Meinung und eine fragwürdige Solidarität in Zucht genommen durch Anforderungen eines zum Selbstzweck gewordenen technischen und industriellen Prozesses?

Wenn es die Absicht der Autoren gewesen ist, den Anachronismus der Prüfung in einem System zu zeigen, das sie an sich schon ablehnen und für entwicklungsfeindlich und dehumanisierend halten: Was hat sie daran gehindert, ihre Kritik daran, und wenn auch nur mit einem Satz, zum Ausdruck zu bringen?

Bei Licht besehen, liest sich der Artikel, den wir kritisiert haben, als Kritik an sich selbst.



## KEIN BISSCHEN PRÜFUNG

Eine Kritik der Kritik zu verfassen ist kein schönes Spiel; da gibt es zuviel Exegese – und dann noch der eigenen Texte –, jeder möchte recht verstanden sein und mißverstehen den anderen. Weil wir recht verstanden sein wollen, hängen wir dem Beitrag "Prüfung nein – aber bißchen Prüfung doch!" von C. Feldtkeller und K-G Melville einen Nachtrag an.

Der Angelpunkt in der Argumentation von F. & M. ist, uns nachzuweisen, daß wir mit unseren Vorschlägen zur Änderung des Prüfungswesens als technokratische Retter eines Systems auftreten, das die Emanzipation der Menschen verhindert oder, anders ausgedrückt, das die Befriedigung der "vielfältigen Bedürfnisse der Individuen" verweigert, um eine bestimmte historische Form des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses (Stichwort: Kapitalverwertungsprozeß) aufrecht zu erhalten.

Diese Kennzeichnung unserer Position durch F. & M. ist unserer Ansicht nach die Folge von divergierenden Einschätzungen in zwei Punkten: Einmal teilen wir nicht in dem optimistischen Maß wie F. & M. die Ansicht, daß die industriellen Gesellschaften "schon heute ein Übermaß an materiellen Gütern" produzieren. Wenn wir die menschliche Gesellschaft als Weltgesellschaft sehen, müssen wir feststellen, daß von einem Zustand der gesicherten Bedürfnisbefriedigung keineswegs gesprochen werden kann. – Zum anderen divergieren wir in der Einschätzung eines begrenzten Gegenstandes wie "Prüfungen". Solange der oben angesprochene Zustand nicht erreicht ist – und vieles spricht dafür, daß wir unabhängig vom Gesellschaftssystem noch einige Zeit dazu brauchen – bleiben die von uns angeführten Feststellungen über den Bedarf an qualifizierten Fachleuten und Wissenschaft als konstituierendem Bestandteil der Existenz unserer Gesellschaft bestehen.

Da diese Forderungen aber auch vom bestehenden Gesellschaftssystem erhoben werden, folgern F. & M. daraus, daß wir damit auch für diese Form des Gesellschaftssystems und die Gesamtheit seiner Forderungen und Zustände eintreten ("reibungslose Eingliederung in den Produktionsprozeß", "zügelloser Ausbau der materiellen Seite der Existenz"...). Hier verlassen F. & M. den Boden der Kritik und betreten den der Unterstellung. Warum soll mit Zitatschneiderei etwas kritisiert werden, was im Text nicht enthalten ist?

Zum eigentlichen Thema "Prüfung" antworten wir mit einigen Zusätzen, etwa in Reihenfolge der Kritik von F. & M.:

1. Wir wollen keine Reform der Prüfung, sondern ihre Abschaffung.
2. Die gemeinsame Beurteilung von Studienarbeiten durch die Teilnehmer selbst ist keine Prüfung. Es handelt sich prinzipiell um den gleichen Vorgang, wie wenn F. & M. als Teilnehmer des gleichen Interessenkreises uns kritisieren. Wir fühlen uns jedenfalls nicht geprüft.
3. Eine "Verteilerfunktion" hat die Beurteilung nicht. Berufseingangsprüfungen als Folge des Fehlens jeglicher Beurteilung wären jedoch die schlechteste Lösung.
4. Nach dem Hochschulstudium wird die überwiegende Zahl der Absolventen einen Beruf ausüben. Neben der

sachlichen sollte der Absolvent auch eine "berufsumbildende" Qualifikation besitzen, die bis hin zu gesellschaftlichen Veränderungen führt. Diese Qualifikation wird aber nicht durch abstrakte Forderungen, sondern durch ein entsprechend gestaltetes Studium erworben.

5. Vor diesem Hintergrund ist die persönliche Identifizierung mit dem Arbeitsbereich möglich, auch wenn man nicht "Fachidiot" ist.

6. Was "Ausreichend" oder "Nicht ausreichend" ist, wird nicht von einer außenstehenden Berufspraxis vorgegeben, solange die Beurteilenden – Lehrende und Lernende – eigene Bewertungsmaßstäbe aufzustellen in der Lage sind. Darum sollten sie sich bekümmern.

In den abschließenden Sätzen fragten F. & M., warum der kritikfeindliche Effekt von Leistungskontrollen nicht zum zentralen Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht worden ist. Die Antwort kann man eigentlich vorlesen: Weil wir versuchten, eine Möglichkeit für den Lehr- und Lernvorgang zu skizzieren, in dem die Leistungskontrolle unter Abhängigkeitsverhältnissen an der Hochschule (Stichwort: Herrschaft) überwunden wird. Diese Vorschläge mögen unvollkommen sein, aber wir denken, daß auch eine relativ begrenzte Aktion ihre Dialektik entwickeln kann, wenn in ihr genuine Elemente der Emanzipation angelegt sind.

Fritz Stuber

KOMMENTARE ZU "STÄDTEPLANER-AUSBILDUNG"  
Beiträge von Hans Jürgen Frank und Roland Wick in  
Heft 3, 4 und 5

"Kritik muß – wenn sie produktiv wirken soll – Änderbarkeit bzw. Nichtänderbarkeit feststellen" schreiben Rainer Ernst und Wolf Reuter in Heft 3. Obwohl ich diesem sicher richtigen Anspruch in bezug auf den Inhalt der erwähnten Beiträge nicht gerecht werden kann, möchte ich doch einige Bemerkungen über den Sinn einer solchen Beitragsreihe machen.

Die Verfasser wollten, nach ihren eigenen Aussagen, mit diesen Beiträgen eine Diskussion anregen und wünschen sich Meinungsäußerungen, Kritik und Diskussionsbeiträge. Wer diesen Anspruch erhebt und ein Echo wünscht, sollte sich auch überlegen, für wen er die Beiträge verfaßt. ARCH+ ist eine Problemzeitschrift und versteht seine Funktion zwischen allen am Problem Beteiligten (siehe ARCH+ Nr. 1).

Alle am Problem Beteiligten sind im Fall der Städteplanerausbildung Personen, die sich schon mit Städteplanerausbildung beschäftigten (Lehrer, Studenten, etc.), also damit mehr oder weniger vertraut sind, oder Personen, die sich damit beschäftigen möchten (z.B. Lehrer, die ein Lehrprogramm aufbauen oder Studenten, die Städteplanung oder Städtebau studieren wollen). Prüft man nun die vier Beiträge auf den Informationsgehalt für eine dieser beiden Hauptgruppen, so ergibt sich folgendes: Es ist nicht klar, wovon eigentlich die Rede ist. Diese



Unklarheit geht schon aus dem Titel hervor. Städtebau- und Städteplanerausbildung werden scheinbar als synonyme Begriffe verwendet, obwohl dann doch auf die Städteplaner- und auf die Städtebauerausbildung eingegangen wird. Eine allgemeine Definition dieser Begriffe ist zwar nicht möglich und auch nicht wünschenswert, eine Umschreibung wäre jedoch unerlässlich, damit der Leser überhaupt weiß, wovon die Rede ist. Die mit der Problematik vertrauten Leser wissen nicht, wovon die Autoren eigentlich sprechen und die mit der Terminologie nicht vertrauten Leser sind verwirrt. Eine kleine Befragung von Lesern beider Gruppen bestätigte dies. Fast alles, was jeweils über die Qualifikation der Städteplaner gesagt wird, trifft auch auf den Städtebauer zu, außer der Einblendung über die amerikanische Berufssparte des Urban Designers, wo es dem Leser überlassen wird, Urban Design mit Städtebau gleichzusetzen oder nicht.

Die Forderung, daß zuerst geklärt werden müsse, wer "Planer" oder "Städtebauer" ist, bevor ein Aufbaustudium entworfen werden kann und die daraus resultierende Frage, was und wie weit der Städteplaner und der Städtebauer planen sollen, ist dann um so verblüffender. Forderung und Frage lassen die Folgerung zu, daß die Autoren der Meinung sind, eine derartige Bestimmung der Funktionen und Aufgaben wäre möglich und wünschenswert. Daß jede solche Fragestellung zu starren Systemen führt, die der Entwicklung und der Dynamik in den Bereichen Stadtplanung und Städtebau und besonders in der Ausbildung nicht gerecht werden, dürfte allgemein bekannt sein.

Die tabellarische Formalisierung von Aussagen ist sicher ein gutes Mittel, um Informationen vergleichbar anzubieten und eine Übersicht über verschiedene Studienprogramme zu vermitteln. Sie wird jedoch äußerst problematisch, wenn sie als alleinige Mitteilungsform verwendet wird und die Informationen so abstrahiert und gerafft werden müssen, daß der Informationswert für beide oben erwähnte Lesergruppen fast null wird. Während die tabellarische Darstellung der Nach-Ausbildungsprogramme von Aachen, München, Zürich und Baden-Württemberg im ersten Teil in Heft 3 noch einige Informationen über Zielsetzung, Zulassung, Status der Teilnehmer und praktische Ausbildung enthält, sagen die rein quantitativen Informationen, die die Tabellen im zweiten und im dritten Teil enthalten, nichts aus, als daß es an den jeweiligen Schulen eine städtebauliche Ausbildung innerhalb des Architekturstudiums bzw. als Sondergebiet Städtebau oder Stadt- und Regionalplanung gibt. Der Leser, der evtl. an einer dieser Schulen studieren möchte, kann mit der Anzahl Studienfächer und zugeteilten Stundenzahlen nichts anfangen. Der mit der Problematik einigermaßen vertraute Leser kann aus den Tabellen bestenfalls herauslesen, daß alle aufgeführten Schulen Städtebau, Stadt- und Regionalplanung als großmaßstäbliche Architektur, im Sinne einer künstlerisch-technokratischen Disziplin, verstehen mit den löblichen Ausnahmen der Sonder- und Aufbauprogramme von München, Zürich und Berlin. Methodische Ansätze, mathematische Methoden, Computer-Grafik, Simulationstechniken etc. fehlen meist ganz. Humanistische Fächer werden, wenn überhaupt, als eine Art Vorspeise oder Nachspeise angeboten.

Beruhigend ist, daß die Autoren im vierten Teil, in dem sie sich mit künftigen Tendenzen der Ausbildung beschäftigen, einige Leitsätze aufstellen, die ihren Forderungen und Fragestellungen nach Abklärung von Funktionen und Aufgaben widersprechen. Im wesentlichen

beschränkt sich jedoch die Darstellung der zukünftigen Tendenzen auf eine arbiträre Aufzählung von Hinweisen, die einer Zeitschrift entnommen wurden, ohne sie in Beziehung zu den in den ersten drei Teilen enthaltenen Auffassungen und Begebenheiten zu setzen.

Einer der wichtigsten Aspekte, der beinahe unerwähnt blieb, sind die an einem Bildungsprozeß beteiligten Partner. Der Anspruch, daß ein Bildungskonzept den Studenten als gleichwertigen Partner akzeptiert, allein genügt nicht. Er hängt auch nicht so stark vom schöpferischen Beitrag der Studenten ab, sondern ganz wesentlich von der sozial-politischen Auffassung und Haltung der Lehrer und von ihrer Qualifikation als Pädagogen und Wissenschaftler. Damit bin ich bei einem Thema, das bei den meisten Diskussionen über Studienprogramme nie direkt angesprochen wird. Solange die Mentalität vorherrscht, wonach in solchen Fachgebieten wie Städtebau und Städteplanung nur unterrichten kann, wer sich in der Praxis bewährt hat, dürfte in bezug auf Reform zwar viel geschrieben, aber wenig erreicht werden. Henry Liu's Forderung, daß Städtebau-Dozenten jung, unter 40, sein sollen, ist als Verallgemeinerung sicher nicht ernst zu nehmen. In seiner Argumentation liegt aber doch einiges drin: "Young in age must be accompanied by young in spirit. There is nothing more deadly than a young old man. The majority of the faculty should be recruits fresh out of school, preferably former dissatisfied but bright students who have no vested interest in preserving the established system." Bevor das "Professorenunwesen" nicht gelöst wird und keine dynamische flexible Lösung für die Lehrkräfte gefunden wird, ist jede Studienreform akademische Spielerei. Die traditionelle Auffassung von einer akademischen Laufbahn muß einer neuen Haltung gegenüber der Lehre Platz machen, die es ermöglicht und fördert, daß jeder qualifizierte Wissenschaftler seine Fähigkeiten während seiner kreativsten und produktivsten Jahre der Lehre und der Forschung widmen kann und nicht, wenn er, in seinem Bestreben, einen Lehrstuhl zu bekommen, sich entweder abgeschuftet hat oder vor lauter Opportunismus korrupt geworden ist. Jeder Lehrer muß sich klar werden, daß eine Universitätslehrstelle nicht eine Lebensstelle ist, sondern nur ein Job für wenige Jahre oder höchstens für solange, bis er von einem Gremium, in dem alle Interessengruppen vertreten sind, nicht mehr wiedergewählt wird. Dies würde wiederum eine erhöhte Attraktivität der Lehrstätigkeit voraussetzen und der Übertritt von der Lehrstätigkeit in die Praxis oder in die Nur-Forschung dürfte nicht als gesellschaftliche Niederlage bewertet werden, sondern als der Abschluß einer bestimmten Etappe in der beruflichen Tätigkeit.

Bevor die Autoren die Bearbeitung ihres angekündigten Studienplanes für ein eigenständiges Städtebaustudium abschließen und ihn - wie angekündigt - in dieser Zeitschrift publizieren, schlage ich vor, daß dieser Themenbereich "Professorenunwesen" in einem der nächsten Hefte von verschiedenen Fachleuten und aus verschiedenen Perspektiven ausführlich behandelt wird. Ansätze dazu sind im Beitrag von J. Schoeller und St. Waldruff "Freier Wettbewerb in Forschung und Lehre" enthalten. Jedes Ausbildungsprogramm steht und fällt mit den Lehrern. Die Bemühungen, die formalen Organisationsstrukturen von Schulen zu verbessern, sind zwar lobenswert, aber wenig effektiv, sie zeigen höchstens die Ohnmacht, in der sich die Initianten dem Hauptproblem gegenüber befinden.



Abendroth, Wolfgang - Professor, Universität Marburg 1906 in Wuppertal-Elberfeld geboren, wurde 1933 als Gerichtsreferendar aus dem Justizdienst entfernt, promovierte 1935 in Bern. Illegale Arbeit gegen das "Dritte Reich" brachte ihn 1937 ins Zuchthaus, später in die Strafddivision 999. 1947 wurde er in das Justizministerium von Brandenburg und in die deutsche Verwaltung der sowjetischen Besatzungszone geholt. Er las an der Universität Halle, wurde Professor in Leipzig und Jena, ging 1949 nach Wilhelmshaven und lehrt seit 1951 als Ordinarius für wissenschaftliche Politik in Marburg.

Alexander, Christopher - University of Berkeley, California, USA

Geboren zwischen 1934 und 1937. Am Trinity College in Cambridge, England, erhielt er den BA in Architektur und den MA in Mathematik. An der Harvard University in Cambridge, Mass. legte er seinen Doktor in Architektur ab (Notes on the Synthesis of Form). Zur Zeit ist er Associate Professor an der Architekturabteilung des College of Environmental Design der University of California in Berkeley, Cal., USA.

Wichtigste Veröffentlichungen: "The Synthesis of Form" 1962, "A City is not a Tree" 1965, "Community and Privacy" 1963, zus. mit Serge Chermayeff

Bar Pereg, Josef

Geboren 1936. Landbau-Mittelschule Kfar, Batya, Israel. Textilingenieurschule Stockholm. HfG Ulm. Graduate School of Industrial Design Engineering Royal College of Art, London (Mastertitel). Ziel: Industrial Designer

Feldtkeller, Christoph - Dipl.Ing., 7000 Stuttgart, Reinsburgstraße 100

Geboren 1936. Architekturstudium in Stuttgart und Berlin. City and Regional Planning in Philadelphia. Jetzt wissenschaftlicher Angestellter am Institut für Schulbau, Universität Stuttgart.

Veröffentlichungen: "Anpassungsfähige Wohnungen" Werk 3/1965, "back-to-back" Bauen und Wohnen 2/1968 (Schweizer Ausgabe)

Kleinefenn, Andreas - Dipl.Ing., 7000 Stuttgart 1, Urbanstraße 53

Geboren 1942. Studium des Bauingenieurwesens an der Universität Stuttgart. Abschluß 1967. Seit Winter 1967 im Entwicklungsbüro für Bauplanung. Arbeit am qualitativen und quantitativen Flächenbedarf ingenieurwissenschaftlicher Fakultäten, Kostenanalysen, Kostenrichtwerte.

Krampen, Martin - Dr.phil., Hochschule für Gestaltung, 7900 Ulm, Postfach 362

Geboren 1928. 1957 Diplom, Hochschule für Gestaltung. 1962 Dr. phil. (Psychologie) Michigan State University, USA. Bis 1967 Lehrstuhl für "Design and Psychology" an der University of Waterloo, Kanada. Bis 1968 Dozent für Kommunikationstheorie und Psychologie an der HfG Ulm. Gegenwärtig Gastdozent an der Universität Stuttgart.

Veröffentlichungen: u.a. die Bände 1 und 2 "Design and Planning", 1965 und 1967

Kirschenmann, Jörg C. - Dipl.Ing., 7140 Ludwigsburg, Salonallee 29

Geboren 1940. Architekturstudium in Stuttgart. 1966

Assistent am Lehrstuhl für Grundlagen des Entwerfens und Konstruierens (Prof. Kammerer) in Stuttgart.

1967/68 Soziologie-Aufbaustudium in Konstanz (Prof. Dahrendorf). Zur Zeit Assistent am Lehrstuhl für Gebäudelehre und Entwerfen in Stuttgart.

Veröffentlichungen: Beitrag zur Stadtplanung Ludwigsburg, 1966, "Die Wohnung, der Bereich der Kinder in der Wohnung", Bauen und Wohnen 2/1969, u.a.

Küsgen, Horst - Dipl.Ing., 7000 Stuttgart 1, Urbanstraße 53

Geboren 1935. Architekturstudium in Aachen, Abschluß 1962. 1959/60 Postgraduate Studium Imperial College, Diplom DIC. Planung Universität Bochum. 1966 Gründung des Entwicklungsbüros für Bauplanung Aachen, jetzt Stuttgart. Arbeiten über Raumtragwerke, Polyedergeometrie, Planung des Raumbedarfs für Hochschulen, funktionelle Ausschreibung, Grundlagen der Typenplanung, Nutzungskosten, Kostenprognose. 1966/67 Seminare über Planungsökonomie an der HfG Ulm und ab 1968 an der Architekturabteilung in Stuttgart

Melville, Karin und Georg, 7000 Stuttgart - N, Am Tazzelwurm 21

Nees, Georg - Dipl.Math., Dr. phil., Siemens AG., 8520 Erlangen, Postfach 325

Geboren 1926. Studium Mathematik und Physik, Diplom 1951. Seit 1951 Mitarbeiter des Hauses Siemens, z.Zt. Rechenzentrumsleiter. 1969 Promotion zum Dr. phil. bei Prof. Dr. Max Bense. Veröffentlichungen auf den Gebieten Programmiertheorie, programmierte Unterweisung, Computergraphik, Computerfilm

Riepl, Christof - Dipl.Ing., 7000 Stuttgart, Heinrich-Baumann-Straße 49

Geboren 1940. Studium der Elektrotechnik (Nachrichtentechnik / Datenverarbeitung) an der Universität Stuttgart. Diplom 1967. 1968 Tätigkeit in der Industrie. Seit 1969 im Entwicklungsbüro für Bauplanung Stuttgart. Gegenwärtig Arbeit über das Problem Leistungs- und Erfolgsmessungen der Hochschulaktivitäten

Stuber, Fritz - Architekt Planer Arch.Dipl. HfG, M.Arch. in U.D. Harv., ORL-Institut ETH, Weinbergstraße 98, CH-8006 Zürich