

LUTZ MÜLLER

## Projektstudium im Studiengang Sportwissenschaft der Universität Bremen<sup>1</sup>

### Vorbemerkung

Der Studiengang Sportwissenschaft der Universität Bremen kann nunmehr auf 25 Jahre Erfahrungen mit seiner spezifischen Organisationsform des Projektstudiums<sup>2</sup> in der grundständigen Lehramtsausbildung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern zurückblicken. Eine systematische Evaluation des Projektstudiums in der Sportwissenschaft über den gesamten Zeitraum liegt zwar nicht vor. Gleichwohl lassen sich aus verschiedenen Analysen zu ausgewählten Aspekten vielfältige Erfahrungen systematisieren, die die Formulierung von zentralen Problemlagen ebenso wie von perspektivischen Lösungsansätzen zulassen.

1 Der Aufsatz basiert auf einem Statement zum Modellversuch „Studienprojekte als berufsbezogene Studienelemente in sportwissenschaftlichen Diplomstudiengängen“, das anlässlich des Workshops „Projektorientierte Lehre in der sportwissenschaftlichen Ausbildung – Erfahrungen, Analysen, Perspektiven“ im Juni 1995 in Paderborn vorgelesen wurde. Für die vorliegende Fassung wurden geringfügige Veränderungen vorgenommen.

2 Die formalen Bestimmungen zum Projektstudium im Studiengang Sportwissenschaft der Universität Bremen werden hier auszugsweise dokumentiert (Projektdefinition in der Studienordnung des Studiengangs Sportwissenschaft).

In den übergreifenden Zielsetzungen zum Projektstudium wird ein Anspruch auf Wissenschaftlichkeit durch forschendes Lernen und Interdisziplinarität sowie ein Theorie-Praxis-Bezug durch berufs- bzw. schulpraktische Studien formuliert:

„Ein Projekt im Studiengang Sportwissenschaft ist ein wissenschaftliches Vorhaben, dessen zentrale Fragestellung ein sportpraktisch und sportwissenschaftlich relevantes Problem darstellt. Aufgabe des Projektes ist es insbesondere,

- die jeweilige Fragestellung als Zusammenhang von Sportwissenschaft, Schulsport und Sportunterricht als Bestandteil gesellschaftlicher Wirklichkeit aufzuarbeiten,
- Methoden und Inhalte interdisziplinär und integrativ unter besonderer Berücksichtigung der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften zu erarbeiten,
- durch die Organisationsform des forschenden Lernens Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht erforderlich sind.

Für ein Projekt im Studiengang Sportwissenschaft gelten im allgemeinen folgende Regelungen:

- ein Projekt dauert drei Semester; es umfaßt
- ein Projektplenum (PP) in jedem Projektsemester (...);
- Arbeitsvorhaben (AV), in denen Teilbereiche der zentralen Fragestellung fachdidaktisch und fachwissenschaftlich aufgearbeitet werden (...);
- Blockeinheiten (BE), in denen die Ausbildung in Theorie und Praxis der Sportarten erfolgt (...);
- Kurse (K) zur Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse, methodischer und sportlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten;
- Schulpraktische Studien (...).“

### 1 Ausgewählte Problemlagen des Projektstudiums im Studiengang Sportwissenschaft der Universität Bremen

Das Projektstudium war und ist eines der zentralen Elemente der reformierten Ausbildung von (Sport-) Lehrern/innen an der Universität Bremen. Nach etwa einem Jahrzehnt seiner Durchführung lag eine Fülle von Evaluationsarbeiten vor, in denen Struktur- und Entwicklungsaspekte dieser spezifischen Lehr- und Studienform analysiert werden. Im Rückblick auf diese Materialien (zusammengefaßt bei ARNING u.a. 1981) fällt eine Einschätzung von DRECHSEL/VOIGT auf, die 1979 unter dem Titel „Projektstudium – nein danke?“ folgende Erfahrungen beschrieben:

„... das Projektstudium erfülle nicht die pädagogischen und inhaltlichen Intentionen seiner „Erfinder“, es sei zu einer formalen Veranstaltungsform verkommen, das mit Seminaren oder Vorlesungen austauschbar sei. Professorale Kooperation finde kaum statt, studentisches forschendes Lernen sei durch den institutionellen Zwang zu zeitlich befristeten Projekten und durch Prüfungsordnungen faktisch unmöglich, zudem ließe die schulische Sozialisation vieler Studenten intensives Studium auch nicht zu.

Die Projektinhalte seien durch die Forschungsinteressen der Professoren und Anpassung an die in den Praktika verlangten Unterrichtsstoffe bestimmt. Neues fände durch den jede Initiative tötenden Druck der Schulpraxis, der Unterrichtseinheiten und des ihnen vorausgehenden Genehmigungsverfahrens kaum noch statt. DRECHSEL/VOIGT sehen die entscheidenden Ursachen für diese Entwicklung in der zunehmenden „Curricularisierung“ des Lehrerstudiums, im Druck, der von den Prüfungen ausgehe“ (zit. nach ARNING u.a. 1981, 16, die diese Ergebnisse von DRECHSEL/VOIGT zusammengefaßt haben).

Diese zunächst eher skeptische bis negative Einschätzung des Projektstudiums bedarf einer Gewichtung. Es werden Phänomene beschrieben, die z.T. auch heute (noch) auftreten, allerdings mit vielfältigen positiven Erfahrungen kontrastieren. Daher erscheint eine Verallgemeinerung negativer Einschätzungen des Projektstudiums auf alle Fächer der Universität bzw. auf alle bisherigen Projekte ebenso unzulässig wie ein Versuch, diese Beschreibung und Analyse von Mängeln gegen das Projektstudium als solches zu wenden. Grundsätzlich ist dieses immer noch als ein in vielen Fällen gelungener Versuch zu werten, der Taylorisierung des Lernens im Studium ebenso wie der Zersplitterung von wissenschaftlichen Erkenntnisgegenständen entgegenzuwirken, wissenschaftliche Theorie und gesellschaftliche bzw. berufliche Praxis wenn schon nicht miteinander zu verbinden, dann doch der Intention nach aufeinander zu beziehen.

Durch seinen Bezug auf eine künftige (berufliche) Praxis bietet das Projektstudium immerhin die Möglichkeit, komplexe Problemfelder eben dieser Praxis anhand verschiedener (Er-)Forschungsmethoden und Wissenschaftstheorien umfassender, dem Anspruch nach

interdisziplinär, aufzuarbeiten, um vermittels so entwickelter Erkenntnisse und Fähigkeiten wieder bewußt und verantwortlich in diese berufliche Praxis einzugreifen.

Insofern reicht es analytisch nicht aus, an defizitären Erscheinungen gegenwärtiger Formen des Projektstudiums stehen zu bleiben und diese Effekte für sich zu betrachten.

Um Projektstudium in seiner Komplexität zu erfassen, ist im Hinblick auf eine Gewichtung defizitärer Erscheinungsformen mindestens zweierlei zu berücksichtigen:

- viele seiner Effekte hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden lassen sich mit herkömmlichen Methoden der Evaluationsforschung kaum „messen“, allenfalls qualitativ und singular beschreiben;
- die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen Projektstudium sich bisher realisieren mußte, haben eine sinnvolle Umsetzung der Konzeptionen erschwert, teilweise sogar verhindert; dies betrifft u.a. Gruppengrößen, eine unzureichende räumliche, materielle, zeitliche und personelle Ausstattung, dazu angewachsenen externen Regelungsdruck.

In der gegenwärtigen Situation wäre es daher verfehlt, in eine – von einigen gewünschte – Legitimationsdebatte einzusteigen, die das Projektstudium grundsätzlich in Frage stellt. Vielmehr zeigt sich die Notwendigkeit, den Blick auf interne Problemlagen zu richten, deren Analyse tendenziell zur Überwindung beschriebener konzeptioneller Defizite beitragen kann.

Eine zentrale Erfahrung ist, daß sich im Projektstudium Formen gegenüber Inhalten verselbständigt haben. Projekte bieten sich heute überwiegend als ein „Schaschlik“ (NARR 1992) von Lehrveranstaltungen dar, die einzig von den Prüfungsbestimmungen und dem Druck der Berufspraxis zusammengehalten werden. Damit stellt sich die Frage nach dem Sinn, den möglichen Funktionen und den Ergebnissen dieser Organisationsform von Lehre und Studium. Antworten werden zunehmend dringlicher, zumal sich seit den ersten Reformkonzepten Anfang der 70er Jahre die formale Regelungsichte des (Sport-)Studiums wesentlich erhöht hat (vgl. die Rahmenstudien- und -prüfungsordnung für das Diplomstudium Sportwissenschaft).

Im Blick auf das Bremer Projektstudium in der Sportwissenschaft zeigt sich, daß der Berufspraxisbezug des Studiums (Unterrichtseinheiten/Schulpraktika) halbwegs „funktioniert“. Sein normales Gelingen bei stetiger Reduktion inhaltlich innovatorischer Potentiale reicht aber als Begründung für ein Projektstudium nicht aus, da ein solcher (Berufs-)Praxisbezug auch anderes organisiert werden könnte. Folgt der Berufspraxisbezug der DEWEY'schen Intention, mit der Unterrichtseinheit ein „Werkstück“ zu produzieren, also der Produktorientierung, realisiert sich damit ein für das Projektstudium zwar wichtiges, keinesfalls aber schon hinreichendes Bestimmungsmoment, zumal in dem Maße, wie das Projektstudium auf seine Formaspekte reduziert wird. So betrieben ist Projektstudium zwar Methode, aber es „funktioniert“ auch ohne Inhalte, wenn es nur über einen Gegenstand, nämlich den (Berufs-)Praxisbezug verfügt. Dies aber ist ein technokratisches Verständnis von Projektstudium.

### Was leisten Projekte derzeit?

Eine Bilanzierung von Effekten des Projektstudiums unterliegt der Problematik, daß sich seine Ergebnisse mit herkömmlichen, insbesondere statistischen Methoden der Evaluierung kaum „messen“ lassen (vgl. NARR 1992; MÜLLER 1992). Zudem sperren sich viele Erscheinungen einer monokausalen Interpretation, damit solchen Konsequenzen, in denen Erfahrungen von ihren Entwicklungszusammenhängen abstrahierend „modelliert“ bzw. curricularisiert werden.

Viele Effekte lassen sich nur in ihrer Singularität beschreiben. Sie äußern sich oftmals mit zeitlicher Verzögerung bis über das Studium hinaus („jetzt habe ich begriffen, worum es damals wirklich ging“, oder etwa nach Abschluß eines Projekts: „jetzt könnten wir eigentlich sinnvoll mit dem Projekt beginnen“). Sie zeigen sich auf der persönlichen Ebene von Studierenden vor allem in Formen der Arbeitshaltung als engagierte Hinwendung zu gewählten Arbeitsgegenständen, als Zielidentifikation, als ernsthaftes und verantwortliches, folgenbedenkendes, gleichzeitig aber auch befriedigendes Handeln in zunehmender Selbständigkeit etc.

Es entwickeln sich Fähigkeiten, bspw. bei der Aufarbeitung von Theorie, der Herstellung eines Video-Films, beim Umgang mit PCs in der Projektdokumentation etc. sowie als Bündel formaler Qualifikationen, die eigentlich schon als Voraussetzung für ein wissenschaftliches Studium gelten.

Im Hinblick auf sportliche und unterrichtliche Kompetenzen als Hauptanforderungen der künftigen beruflichen Praxis fällt der Erkenntnisgewinn ins Gewicht, der Studierenden ihren aktuellen Stand im Hinblick auf notwendiges Wissen und Können samt Defiziten und erforderlichen Konsequenzen konkret vermittelt.

Mithin kann durchaus von einer Realisierung idealtypischer Konzeptionen des Projektstudiums gesprochen werden. Diese „Effekte“ treten allerdings nicht durchgängig auf, bleiben vielmehr singular und dem Augenschein nach kontingent. Damit entziehen sich solche Effekte offensichtlich einer „systematischen Produktion“. Über Wirkungszusammenhänge derartigen Gelingens ist nur wenig bekannt. Auch die Frage, ob der konzeptionell intendierte Transfer des „exemplarischen“ Projektstudiums auf andere Inhalte und Formen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis gelingt, kann kaum beantwortet werden. Viele Ergebnisse der aktuellen Evaluationsforschung zur wissenschaftlichen Hochschulbildung weisen aber auf den bedeutungsvollen Zusammenhang von allgemein menschlichen und pädagogischen mit inhaltlichen Kompetenzen der Hochschullehrer/innen hin (vgl. BRÄMER 1992; NARR 1992; MÜLLER 1992). Dieser wäre im Hinblick auf Potentiale des Projektstudiums vertieft zu bedenken (s.u.).

Als wesentlicher Mangel des Projektstudiums werden Defizite bezüglich jener reflexiven Struktur von Bildungsprozessen gesehen, in der Praxisbezug durch Wissenschaft nicht mehr nur auf gesellschaftliche Praxis bezogen bleibt, sondern sich als erkennender Eingriff in eben diese Praxis gestaltet. Wissenschaftliche (Aus-)Bildung hat mit den aktuellen Formen des Projektstudiums zwar den Elfenbeinturm verlassen, mit den überwiegenden Formen des gegenwärtigen Praxisbe-

zugs aber das gegenteilige Extrem einer zweckdienlich eingeschränkten Funktion von Wissenschaft erreicht. In ihren derzeitigen „Flachbauten“ (BECK 1994) fehlt dieser Wissenschaft der Überblick. Erkenntnis – soll sie denn durch Projektstudium vermittelt werden – bedarf der Nähe wie der Distanz zu ihren Gegenständen.

Das Projektstudium ist daher in seinem wesentlichen Element des (nicht nur utilitaristisch verstandenen) Praxisbezugs mindestens um die Reflexion eben dieser Praxis (für den Schulbereich vgl. etwa v. HENTIG 1993) zu erweitern. Voraussetzungen dafür sind nach DAXNER (1993) auch formale Qualifikationen der Studierenden, die tätigkeits- und qualifikationsorientiert, nicht-linear bzw. modularisiert auf den kulturellen Status der Studierenden (= zukünftigen Absolventen/innen) in ihrer gesellschaftlichen und beruflichen Praxis zielen .

Der zentrale Reformanspruch des Projektstudiums in der Lehramtsausbildung der Universität Bremen war und ist die Entwicklung von wissenschaftlich angeleiteter beruflicher Handlungskompetenz durch die Integration von berufspraktischen Elementen in das Studium. Dieses Ziel wurde als Zusammenhang von universitärer Ausbildung und projektbezogenen schulpraktischen Studien organisatorisch umgesetzt. In einer Evaluationsstudie haben ARNING u.a. (1981) unter Verwendung von Methoden der Handlungs- und Aktionsforschung untersucht, inwieweit diese Zielsetzung des Projektstudiums erreicht wurde. Schwerpunktmäßig bezog sich diese Analyse weniger auf das formale Lehr- und Lernverhalten in Projekten als vielmehr auf die Zusammenhänge von Lehr-/Lerngegenständen (= Inhalten des Studiums) und dem Verhalten der Beteiligten am Projektstudium diesen Inhalten gegenüber. An fünf ausgewählten Fragestellungen lassen sich auch heute noch relevante Problemlagen des Projektstudiums hervorheben:

- (1) Wie kommen die Inhalte von Projekten zustande?
- (2) Wie werden Inhalte und Disziplinen integriert?
- (3) Welchen wissenschaftlichen Gehalt weisen Projektveranstaltungen auf?
- (4) Wie gestaltet sich der Berufspraxisbezug?
- (5) Welche Lehr- und Lernformen, welche Kommunikationsformen prägen Projekte mit welchen Folgen?

Anzeige

#### zu (1): Das Zustandekommen der Inhalte in Projekten

Nach den vorliegenden Analysen geht die übergeordnete thematische Planung und inhaltliche Bestimmung von Projekten überwiegend von den spezifischen Interessen der Veranstalter/innen (HL) aus, während studentische Interessen allenfalls eine informelle Rolle spielen. In diesem Maße bleiben Projektthematiken für die Studierenden meist formal, die Genese der Inhalte ist für sie kaum nachvollziehbar. Diese Struktur sichert gleichermaßen die Dominanz der Hochschullehrer/innen.

Eine besondere Problematik hinsichtlich der zeitlichen Strukturierung des Verhältnisses von Wissen und Können (vgl. BOURDIEU 1992) liegt in sog. „didaktischen Projekten“ vor, die regelhaft nach dem Muster „erst Theorie, dann Praxisbezug“ organisiert werden. Die Vermittlung theoretischer Inhalte bezieht sich hier auf eine berufliche (nicht so sehr sportliche!) Praxis, die die Studierenden so (d.h. aus der Sichtweise von Lehrern/innen bzw. Wissenschaftlern/innen) nicht kennen. Theoretische Aspekte, deren Berufspraxisbezug auf Schulsportunterricht nicht unmittelbar evident ist, erscheinen dabei als wenig attraktiv, hilfreich und auch sinnvoll. In Folge gestaltet sich das Theorie-Praxis-Verhältnis zunehmend utilitaristisch.

Weiterhin steht das Inhaltsproblem auch mit der (Nicht-) Nachprüfbarkeit bzw. Fragwürdigkeit der vermittelten Theorien in Zusammenhang. Allen Erfahrungen nach können die Studierenden diesen Theorien gegenüber kaum Interessen entwickeln. Zentrales Inhaltsmoment des Projektstudiums ist daher die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den ausgewählten Gegenständen. Eine Grundlegung wissenschaftlicher Theoriebildung fehlt immer noch in der studentischen Ausbildung. Projekte können bisher nahezu voraussetzungslos studiert werden.

Andererseits stellen sich aber auch die Fragen: wieviel Wissenschaft, wieviel und welche grundlegende Theoriebildung benötigen Sportstudierende im Hinblick auf ihre künftige gesellschaftliche und berufliche Praxis? In welchem Verhältnis sollen Tiefe und Breite von Studium und Ausbildung stehen?

## Neuerscheinung Mai 1997

Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, Band 78

G. TREUTLEIN/C. PIGEASSOU (Hrsg.)

### Sportwissenschaft in Deutschland und Frankreich – Entwicklung und Tendenzen

Hamburg: Edition Czwalina 1997, ca. 240 Seiten, ISBN 3-88020-285-0

**Subskriptionspreis bis 15.04.1997: DM 25,00** (zzgl. Versandkosten)

(nach Erscheinen des Buches: DM 33,00 für dvs-Mitglieder, DM 44,00 im Buchhandel)

Vorbestellungen richten Sie bitte an die dvs-Geschäftsstelle, Postfach 73 02 29, D-22122 Hamburg.

### zu (2): Integration von Inhalten und Disziplinen

Verstehen wir Integration als Herstellung eines Zusammenhangs von wissenschaftlicher Erklärung und Erkenntnis relevanter Sachverhalte oder Prozesse zum Zwecke ihrer weitmöglichsten (berufspraktischen) Beherrschung, so gelingt diese in den Köpfen und Tätigkeiten der Studierenden kaum.

Über Theorievermittlung werden Inhalte eines Projekts oder gar wissenschaftliche Disziplinen bisher kaum integriert. Gleiches gilt für die These, Integration sei durch „Didaktik“ (Berufspraxisbezug) herstellbar. Nach den vorliegenden Analysen verweist allenfalls ein Viertel der Studierenden diesbezüglich auf Integrationsleistungen; diese entstehen zudem i.d.R. ohne bewußtes Zutun der Lehrenden.

### zu (3): Wissenschaftlicher Gehalt von Projektveranstaltungen

Wenn Lehrveranstaltungen (in Projekten) wissenschaftliche Erkenntnisse gewinnen helfen bzw. vermitteln sollen, müssen diese die Gewinnung bzw. Vermittlung von Forschungsmethoden und Wissenschaftstheorien erkennen lassen. Ergebnis von ARNING u.a. war, daß Methoden und Theorien für die Studierenden nahezu durchgängig nicht nachvollziehbar waren, mithin im Projektstudium kein relevanter Transfer von Wissenschaft stattfand. Erklärungsversuche dieses Defizits durch Beteiligte verblieben zirkulär als gegenseitige Schuldzuweisungen: Studierende führen die fehlende Wissenschaftlichkeit auf didaktische Mängel der Lehrenden, Hochschullehrer/innen auf die problematische studentische Arbeitshaltung zurück.

In den untersuchten Projekten selbst fand kaum eine Analyse dieses Zustands statt. Es blieb allen erfahrenen Unzulänglichkeiten zum Trotz allenfalls bei eklektizistischer Theoriebefassung.

### zu (4): Unterrichtseinheiten als Berufspraxisbezug im Projektstudium

Grundsätzlich kann von einem Auseinanderdriften der Unterrichtseinheiten und der übrigen Projektarbeit gesprochen werden. Gerade bei der ersten Unterrichtseinheit (dem ersten systematischen Berufspraxisbezug also) entsteht für die Studierenden eine gravierende inhaltliche Problematik. Die Inhalte ihrer Unterrichtseinheiten legen sich durch ganz andere Bedingungen als die des Projektes fest, nämlich durch die Bedingungen der Schulpraxis. So werden die Inhalte des Projekts kaum zu Inhalten des Unterrichts, sondern meist zum Anlaß, „sich einen, bezogen auf das Projekt, mehr oder weniger willkürlich, gewaltsam als relevant deklarierten Gegenstand für den Unterricht auszuwählen“ (ARNING u.a., 1981, Z 8).

Die Auswahl solcher Unterrichtsgegenstände erfolgt i.d.R. durch andere Bestimmungsmomente als die der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Die Evaluation des Projektstudiums kommt zu dem Ergebnis, daß Unterrichtseinheiten als Berufspraxisbezug im Gesamtkontext des Projektstudiums weitgehend isolierte, sich selbst genügende, in sich abgeschlossene, mit relativ hohem Zeitaufwand betriebene Sonderveranstaltungen darstellen, die auch ohne Einbindung in ein Projekt „funktioniert“ hätten. Sie entstehen meist unter Umgehung des theoretischen

Konzepts der Veranstalter/innen und lassen eine reflektorische Rückvergewisserung der theoretischen Basis des eigenen Tuns überwiegend vermissen.

Bei dem diametralen Gegensatz zur übrigen Arbeitsweise im Projekt tragen die Unterrichtseinheiten erstaunlicherweise viele Züge idealtypischer Projektstrukturen; so gesehen stellen sie quasi Projekte in einem (nicht funktionierenden) Projekt dar:

- ihre klaren und formulierbaren Zielsetzungen werden auf mittlerer Ebene i.d.R. von den Beteiligten selbst gesetzt, sind diesen klar und werden als verbindlich akzeptiert;
- sie weisen eher durchgängige Zusammenhänge der einzelnen Inhalte untereinander als auch der Inhalte zu den Zielsetzungen, ebenso rechtschlüssige Arbeitsweisen auf;
- die Gesamtarbeit und insbesondere die Teilarbeitsschritte sind meist deutlich produktorientiert;
- innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen erfolgt die Arbeit überwiegend selbstorganisiert; die Einmischung von HL wird eher als Störfaktor wahrgenommen;
- wenngleich nicht geplant, so gestaltet sich die Arbeit doch in vielfältigen, unterschiedlichen Arbeitsformen;
- überwiegend wird die Arbeit als befriedigend wahrgenommen, verläuft meist in guter Atmosphäre bei angemessener Konfliktregulation.

Gleichwohl formulieren die Studierenden den deutlichen Anspruch, daß zwischen den Gegenständen ihres Berufspraxisbezugs und Themen des Projekts eine enge Verbindung bestehen soll, ebenfalls eine inhaltliche und didaktische Anleitung ihres Unterrichts durch die Hochschullehrer/innen.

### zu (5): Lehr-, Lern- und Kommunikationsformen

Als herausragendes Merkmal der Projektstudiums erscheint weiterhin eine „Problemlindheit“ sowohl bei den Veranstaltern/innen als auch bei den Studierenden. Diese betrifft die typischen Lehr-, Lern- und Kommunikationsformen und steht in enger Koppelung mit der faktischen Theorielosigkeit der Projekte.

Regelmäßig erfolgt eine Reklamation der Kernprobleme des Projekts, die zuwenig bearbeitet, geschweige denn gelöst werden. Bei der weithin üblichen Reduktion der Inhaltsbearbeitung auf alltagssprachliche Beschreibungen isolierter Phänomene des Gegenstandsreichs scheint anderes aber auch kaum möglich.

Die typische Durchführung von Projektveranstaltungen im Seminarstil führt zur Dominanz der Veranstalter/innen mit Einwegkommunikation, die Studierenden werden in die „Patientenperspektive“ gedrängt. Mit ihrer so erfahreneren „Insuffizienz“ tragen die Studierenden wiederum zirkulär, wenn auch unbewußt, zur weiteren Erhöhung der Dominanz der HL bei.

Große Bedeutung gewinnt auch eine systematische Verhinderung der Defiziterfahrung hinsichtlich wissenschaftlicher Theoriebildung: eine Defiziterfahrung könnte ja erst Studierenden die Befassung mit wissenschaftlichen Theorien einsichtig machen. Wenn dann der Unterricht im Berufspraxisbezug „trotzdem“ halbwegs funktioniert, erscheint eine pragmatische Um-

gehung von Theorie aus Sicht der Studierenden nur konsequent. Ohne daß HL es bewußt wollen, wird Theorie in Projekten von einem potentiellen Instrument der Analyse und Erklärung eher zu einem Faktor der Verwirrung von Studierenden. Dabei führen sich didaktisch bzw. berufspraktisch innovative Projekte in der Art, wie sie durchgeführt werden, nämlich kaum selbstbezüglich, vorzugsweise selbst ad absurdum. Spätestens hier erweist sich der heimliche Lehrplan von Projekten als wesentlicher Selbstbegrenzungsfaktor hinsichtlich der Wirksamkeit dieser Studienform.

## 2 Perspektiven und Aufgaben zur Weiterentwicklung des sportwissenschaftlichen Projektstudiums

Eine zentrale Problematik des Paderborner Workshops wurde im Begriff der mit Projektstudium und Berufspraxiszug vermittelten sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ verortet. Dabei nahm die Frage: „Was und wo ist das Schloß?“, das mit diesen Qualifikationen geöffnet werden soll (und was passiert nach der Öffnung des Schlosses?), breiten Raum in der Diskussion ein.

Alle vorgestellten Projektkonzeptionen (Hamburg, Paderborn, Bremen) waren somit wieder auf die Inhaltsproblematik von Projektstudium verwiesen:

- Wie kommen welche Inhalte zustande, wie und wer gestaltet (sich) ihre Genese?
- Was sind sportwissenschaftlich wie gesellschaftlich-praktisch relevante Problemfelder, auf die sich eine Berufspraxis schon in der wissenschaftlichen Ausbildung gegenstandsadäquat wissenschaftlich wie verantwortlich beziehen kann und soll?

Als „Gefahr“ wurde deutlich, daß Projekte sich eigendynamisch auf eine inhaltsbeliebige Methode reduzieren (können). Zudem kristallisierte sich als Paradoxon heraus, daß die im Projektstudium angestrebte Selbständigkeit der Studierenden überwiegend zu einer Produktorientierung führt, während die konzeptionell angestrebte Offenheit und Prozeßorientierung der Studierenden nicht gleichzeitig darin impliziert ist, sondern der Führung und Zuwendung durch Hochschullehrer/innen bedarf.

Offensichtlich wird daran die Notwendigkeit, studentisches Lernen (wie Lernen allgemein, dabei insbesondere in Bewegung, Spiel und Sport) theoretisch tiefer zu durchdringen. In einem ersten Schritt mag dazu eine Analogie hilfreich sein, die derzeitige Formen des Projektstudiums klassifikatorisch jenen sportspieldidaktischen Konzeptionen zuordnet, die die Diskussion der letzten Jahrzehnte beherrschten. Die erkennbaren Formen des Projektstudiums schwanken zwischen sog. „elementenhaft-synthetischen“ Konzepten (erst Theorie, dann Praxis, schließlich Berufskompetenz analog der Anwendung in der Wettspielsituation) und „ganzheitlich-analytischen“ Konzepten (kontingente und reduktive Problemgenese und -bearbeitung, überwiegend orientiert an subjektiven Interessen in einem weithin unreflektierten Praxisfeld).

Die mit der Projektmethode eng verbundene Konzeption des „genetischen Lernens“, die sich nicht nur auf die Vermittlung von Inhalten an Dritte, sondern selbstbezüglich auch auf die Aneignung und die Formen von Aneignung und Vermittlung dieser Inhalte bezieht,

scheint noch kaum erreicht. Eine solche Konzeption des Projektstudiums incl. Berufspraxisbezug hätte jene Konsequenzen aufzugreifen, die sich aus der Konzeption von Lernen aus Sicht einer Subjektwissenschaft (vgl. HOLZKAMP 1993) ergeben: Projektstudium scheitert solange an seinen eigenen Ansprüchen, wie es nicht in „erster“, sondern quasi in „dritter“ Person erfolgt.

Das Gelingen von Projektstudium hingegen hatte, zumal in Bremen und in seinen Anfängen, durchaus bemerkenswerte Ursachen. Damals haben überwiegend Studierende für das Projektstudium gekämpft, ihr Zugang zu Inhalten und Methoden von Wissenschaft und Ausbildung war durch Wissenschaftskritik vermittelt. Die Institutionalisierung von Projekten hat dazu beigetragen, dieses Studium „in erster Person“ unter der Hand quasi zu entmündigen.

Konsequenz einer Reform des Projektstudiums wäre daher, dessen Zwangscharakter aufzuheben, wo die Ziel-, Inhalts- und Organisationsidentifikation nur formal bleibt. Projektstudium erweist sich dann erst als Methode der Wahl, wenn die Inhalte dies erfordern und die Beteiligten dies wollen.

Im Blick auf den unverzichtbaren Bezug wissenschaftlicher Ausbildung auf gesellschaftliche wie berufliche Praxis sind dabei jene Bestrebungen zu stärken, die nicht lediglich in den status quo dieser Praxis einüben, sondern den wissenschaftlich begründeten Eingriff in eine durchaus widerständige Praxis dort stützen, wo er notwendig bis unabweisbar erscheint. Dies ist die eigentliche Stelle, an der sich Projektstudium gegenüber traditionellen Studienformen bewähren und über diese hinausweisen kann.

Derartige ließe sich weder „modellieren“ noch verordnen, ohne daß die Gefahr wieder aufbricht, nach der Projektstudium eigendynamisch auf einen Minimalkonsens formal reduziert wird. Es bedarf vielfältiger Formen von Projektstudium, die nicht apriori mit Verallgemeinerungsanspruch auftreten. Damit geräte allerdings auch der Begriff des „Modells“ ins Wanken.

Der notwendige Wiederaufbau kritischer Instanzen gegenüber weithin defizitären wie verselbständigten Studienformen und -inhalten, wie er sich im Projektstudium ansatzweise darstellt, könnte hilfreich durch inhalts- und methoden-, also problembezogene wie organisatorische Kooperationen mit Wissenschaftsläden, Industrie, Handel, Dienstleistung, Verwaltung etc. gestützt werden, sich damit über Bewährung „in der Praxis“ legitimieren.

Wesentliche Voraussetzungen für ein besseres Gelingen liegen in einer intensiven Aus-, Fort- und Weiterbildung hochschuldidaktischer Qualifikationen sowie in einer „Binnenorganisation“ des Studiums, etwa durch „implizite Vertragsverhältnisse“ zwischen HL und Studierenden, wie sie DAXNER (1993) jüngst beschrieben hat. Daß sich Projekte ein vom üblichen Universitätsbetrieb abweichendes Zeitmanagement geben müssen, das sich als „Eigenzeit“ emanzipiert und organisiert, daß Projekte ihnen gemäß materielle und räumliche Bedingungen benötigen, liegt auf der Hand. Ihre ständige und systematische Evaluation (vgl. NARR 1992) ist integraler Bestandteil ihrer selbstbezüglichen Organisation.

Realisierbar erscheinen solche Utopien von Projektstudium nur in dem Maße, wie die Beteiligten sich vom externen Regelungsdruck der Prüfungsordnungen und einer widerständigen gesellschaftlichen Praxis lösen können, – und sei es zunächst durch „Modell-Versuche“.

### Literatur

- ARNING, F./HOFFACKER, H./MÜTZELBURG, D./PREUSS-KIPPENBERG, I.: Projekte in der Bremer Lehrerausbildung, Evaluation ausgewählter Studienprojekte 1979-1980. Bremen 1981
- BECK, J.: Der Bildungswahn. Reinbek 1994
- BOURDIEU, P.: Homo academicus. Frankfurt/Main 1992
- BRÄMER, R.: Der Prof als Überpädagoge. Was Studierende von ihren Hochschullehrern erwarten. In: BdWi – Forum Wissenschaft 9 (1992), 1, 29-35
- DAXNER, M.: Die Wiederherstellung der Hochschule. Plädoyer für eine Rückkehr der Hochschulen in die Politik und Gesellschaft. Köln 1993

- HENTIG, H.v.: Schule neu denken. München 1993
- HOLZKAMP, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main, New York 1993
- MÜLLER, L.: „...in diesen Riesenkursen ertrinkt man ja“. Evaluationsstudie zur Sportpielausbildung an der Universität Bremen. Bremen 1992
- NARR, W.-D.: Ich träume wohl schlecht. Evaluierung als Reformersatz. In: BdWi-Forum Wissenschaft 9 (1992), 1, 6-10
- Studienordnung für den Studiengang Sportwissenschaft der Universität Bremen. Bremen 1983

Dr. Lutz MÜLLER  
Universität Bremen  
FB09 – Studiengang Sportwissenschaft  
Badgasteiner Straße  
28334 Bremen

*HORST TIWALD*

## 25 Jahre Projektstudium am Fachbereich Sportwissenschaft der Universität Hamburg

I

Im Jahr 1996 blickt der Fachbereich Sportwissenschaft der Universität Hamburg auf eine 25-jährige Erfahrung praktischer Studienreform zurück. Diese ist wesentlich geprägt durch das Projektstudium.

Eingeleitet wurde unsere Studienreform bereits im Jahr 1968 durch marxistische Gedanken, mit denen die Menschen wieder zur gesellschaftlichen Verantwortung wachgerüttelt werden sollten. Entsprechend der MARXschen These, daß es nicht darum gehe, die Welt zu erkennen, sondern vor allem darum, sie auch zu verändern, wurde ein neues Studienkonzept ins Auge gefaßt. Die konkrete gesellschaftliche Praxis sollte als Bezugspunkt für wissenschaftliches Handeln in den Mittelpunkt der Ausbildung gerückt werden. Auf die gesellschaftliche Berufspraxis sollte die Ausbildung der Studierenden direkt bezogen werden.

Das bedeutete, die Studierenden im forschenden Lernen möglichst früh in Projekten an die Praxis heranzuführen. In diesen Projekten sollte der Student bereits mit dem Ernstfall „Praxis“ konfrontiert werden. In der wissenschaftlichen Reflexion dieses Ernstfalles sollte er forschend lernen. Die Brauchbarkeit des Gelernten sollte dabei ebenfalls in dieser Praxis überprüft werden. Die konkrete Praxis ist im Projekt sowohl Quelle als auch Prüfstand der erarbeiteten Erkenntnis. Im MARXschen Sinne sollte also die Praxis auch Kriterium der Wahrheit werden.

Grundlage war dabei auch der dialektisch-materialistische Gedanke, daß ein nicht-entfremdetes Bewußtsein von der Praxis seinen Ausgang nimmt und letztlich nur in der praktischen Tätigkeit erworben und überprüft wird. Es ging um die Konkretisierung des Gedankens von der Einheit von Bewußtsein und praktischer Tätigkeit. In dieser praktischen gesellschaftlichen Tätigkeit

sah man die Quelle eines sich entwickelnden gesellschaftlichen Bewußtseins und auch den Ausgangspunkt für die Entwicklung einer gesellschaftlich solidarischen Verantwortung.

Es handelt sich also um die konkrete Umsetzung des erweiterten Gedankens von der Einheit von Bewegen und Wahrnehmen auf die Studienreform. Mit Viktor von WEIZSÄCKER hätte man das Studienreformprogramm auch so formulieren können, daß der, wer das Leben erkennen und verstehen will, sich auch an ihm beteiligen muß, und daß der, der sich am Leben beteiligen will, es auch verstehen muß.

In den Projekten sollte aber auch über das Beteiligen am Leben zu einem sinnerfüllten Selbststudium hingeführt und motiviert werden. Ohne dieses ist jede akademische Ausbildung ohnehin chancenlos. Hochschuldidaktisch gesehen ist Projektarbeit also auch so etwas wie Hilfe zur Selbsthilfe. Projektarbeit ist Hilfe zum selbstbestimmten und selbsttätigen Selbststudium, das lebenslang die verantwortungsbewußte Beteiligung an der gesellschaftlichen Praxis begleiten sollte.

Die Studienreform in Hamburg wird getragen von zwei wesentlichen Elementen:

- von der zu den Projekten hinführenden POEST (Problemorientierte Eingangsstufe)
- und von den Projekten.

Für das Gelingen unseres Projektstudiums war aber vor allem entscheidend, daß zwar immer wieder um eine Reglementierung der POEST und des Projektverständnisses, mit dem Ziel einer gleichschaltenden Vereinheitlichung, gerungen wurde, daß aber einer hanseatischen Liberalität gemäß, es nie zu einer Dogmatisierung kam. So blieb die für das Leben der Projekte unabdingbare Freiheit erhalten.