

„Theorie“ und „Praxis“ – eine Analyse persönlicher Konstrukte von Wirtschaftspädagogik-Studierenden



Mag. Ruben Kulcsar
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Johannes Kepler Universität Linz
Abteilung für Wirtschafts-
und Berufspädagogik
ruben.kulcsar@jku.at

Abstract

In bisherigen empirischen Untersuchungen zeigte sich immer wieder, dass Studierende lehramtsbezogener Studiengänge Praxisphasen eine hohe Relevanz attestieren, während der Nutzen theoretischer Inhalte als eher gering eingeschätzt und deren Praxisferne beklagt wird (vgl. z. B. HASCHER 2012; HOPPE-GRAFF/SCHROETER/FLAGMEYER 2008).

Derartige Präferenzen sind Ausdruck von persönlichen Konstrukten, die Menschen verwenden, um sich zu orientieren und ihre subjektive Realität zu gestalten (vgl. FROMM 2010). Die Identifikation dieser persönlichen Konstrukte ermöglicht es, die Meinungen der Studierenden über Theorie und Praxis besser zu verstehen.

Mit diesem Ziel wurden im Frühjahr 2017 Studierende der Wirtschaftspädagogik in Linz befragt. Unter Einsatz der Laddering-Up-Technik (vgl. HINKLE 1965) wurden ihre persönlichen Konstrukte erfasst und analysiert.

1. Theorie-Praxis-Präferenzen von Lehramtsstudierenden

In der jüngeren Vergangenheit sind schulpraktische Phasen wieder verstärkt in den Fokus des Forschungsinteresses gerückt. Die konkreten Forschungsfragen sind dabei vielfältig. Es werden Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis erhoben (vgl. z. B. FISCHER/BACH/RHEINLÄNDER 2016), Kooperationsmodelle zwischen Hochschule und Praktikumsschule entwickelt (vgl. z. B. ZEICHNER 2010) oder auch die Wirksamkeit von Praktikumsphasen erforscht (vgl. z. B. BESA/BÜDCHER 2014). Häufig werden Studierende auch danach gefragt,

welche Bedeutung sie theoretischen und praktischen Phasen ihrer Lehramtsausbildung zuschreiben. Aus universitärer Sicht kann man diese Befunde allenfalls als ernüchternd bezeichnen. So wird Praxisphasen durchgehend eine hohe Bedeutsamkeit attestiert, während der Nutzen theoretischer Inhalte als eher gering eingeschätzt und deren Praxisferne beklagt wird (vgl. z. B. HASCHER 2012, HOPPE-GRAFF/SCHROETER/FLAGMEYER 2008).

SPECK/SCHUBARTH/SEIDEL (vgl. 2007, S. 11) berichten, dass in ihren Untersuchungen die Ausbildungsschulen und nicht die Universität als vorrangiger Lernort genannt wurden. Es scheint als würden Lehramtsstudierende bereits mit diesem Fokus auf Praxis an die Hochschule kommen (vgl. CRAMER/HORN/SCHWEITZER 2009, S. 771). Erstaunlicherweise führt das universitäre Studium darüber hinaus zu einer weiteren Verstärkung dieser Präferenz (vgl. CRAMER 2013). Dabei trifft die Vorliebe für Praxis auf eine deutliche Skepsis gegenüber Theorie. So kritisieren Studierende häufig, dass sie mit den universitären Inhalten ihrer Ausbildung im späteren Beruf wenig anfangen können (vgl. ARNOLD 2010, S. 71). Besonders erziehungswissenschaftliche Studienelemente werden diesbezüglich kritisch beurteilt (vgl. LERSCH 2006, S. 71).

Wiewohl solche und ähnliche Erkenntnisse vielfach berichtet werden, wird vergleichsweise selten nach den Ursachen für diese deutlichen Präferenzen gefragt. Ein Erklärungsansatz ist, dass diese Werturteile mit den Vorstellungen der Studierenden vom Verhältnis zwischen Theorie und Praxis abhängen. Es wird angenommen, dass sie diese Beziehung als relativ triviales Transferverhältnis abbilden, in dem Sinn, dass Theorie in der Praxis angewandt wird. Da akademisches Wissen aber nicht einfach auf die Handlungsebene übertragen werden kann, würden Studierende den theoretischen Inhalten eine geringere Bedeutung zumessen (vgl. CRAMER 2013, S. 67).

Damit ist aber nur erklärt, weshalb Theorie abgelehnt wird, nicht aber, was den Reiz der Praxis ausmacht. Welche Vorstellungen bzw. Erwartungen verknüpfen Studierende mit „Praxis“?

Wenn im Folgenden von „der Praxis“ und „der Theorie“ gesprochen wird, dann wird dabei bewusst auf eine exakte Begriffsdefinition verzichtet. Es handelt sich um eine explorative Untersuchung, welche die Vorstellungen der Studierenden erkunden soll. Dabei geht der Autor davon aus, dass es in dieser Gruppe ein sehr heterogenes Begriffsverständnis gibt, das sich mutmaßlich nicht mit den wissenschaftlichen Begriffen deckt. Daher wird nach den persönlichen Konstrukte der Interviewten gefragt.

2. Die Theorie der persönlichen Konstrukte

Um die Frage nach dem Reiz der Praxis zu beantworten, stützen wir¹ uns auf die Theorie der persönlichen Konstrukte nach George KELLY (1955). Die zentrale Annahme dieser Theorie ist, dass ein unvermittelter Zugang zur Realität „an sich“ nicht möglich ist. Vielmehr haben wir nur Zugang zu einem Bild dieser Realität, das uns durch unsere Wahrnehmung vermittelt wird (vgl. FROMM 2010, S. 525). Damit dieses Abbild der Realität entstehen kann, muss der Mensch seine Wahrnehmung steuern. Dazu verwendet er Schablonen, oder in der Terminologie von KELLY „persönliche Konstrukte“, die ihm dabei helfen, in der ansonsten undifferenzierten Homogenität der Sinneseindrücke, Unterschiede zu machen und sich so zu orientieren (vgl. 1955, S. 8f). Damit die persönlichen Konstrukte einer Person diese Orientierungsfunktion ausüben können, müssen sie nicht nur benennen können, was eine Sache ist, sondern auch was sie nicht ist. Sie haben daher eine bipolare Form (vgl. ebenda, S. 59ff). Ein Beispiel für ein solches Gegensatzpaar ist das Konstrukt „trocken vs. nass“.

Diese Konstrukte sind gleichwohl nicht allgemein gültig, sondern die jeweilige Repräsentation eines bestimmten Individuums (vgl. ebenda, S. 55). Demnach kann ein und dasselbe Phänomen von verschiedenen Personen unterschiedlich abgebildet werden. Bezogen auf das zuvor genannte Beispiel könnte das bedeuten, dass eine Person das Gegenteil von „trocken“ als „nass“ bezeichnet, während andere Personen die Beschreibung „feucht“ oder „klamm“ wählen. KELLY führt weiter aus, dass die persönlichen Konstrukte eines Individuums in einer hierarchischen Struktur vorliegen (vgl. ebenda, S. 56ff). Diese Rangfolge der Konstrukte kann durch eine spezielle Interview-Technik, dem sogenannten Laddering-Verfahren erschlossen werden.

Dabei gibt es zwei unterschiedliche Vorgehensweisen. Beim „Laddering down“, auch „Pyramidenbildung“ genannt (vgl. LANDFIELD 1971), wird nach beispielhaften Erläuterungen für die beiden Pole eines Konstrukts gefragt. So wird das jeweils untergeordnete Konstrukt-paar gebildet. Das Interview wird dabei so lange fortgesetzt, bis die Auskunftsperson keine neuen Konstrukte mehr hervorbringt. In die entgegengesetzte Richtung zielt das „Laddering up“, das auch als „Leiterbildung“ bekannt ist (vgl. HINKLE 1965). Hier wird zunächst nach dem bevorzugten Pol eines Konstrukts gefragt. Anschließend wird die Auskunftsperson gebeten, ihre Präferenz zu erläutern. Auf diese Weise sollen übergeordnete Konstrukte ermittelt werden. Auch hier wird die Befragung so lange fortgeführt, wie die Auskunftsperson fähig bzw. willig ist, neue Konstrukte zu benennen.

3. Forschungsdesign

Im Zuge unserer explorativen Untersuchung befragten wir Studentinnen und Studenten der Wirtschaftspädagogik an der Johannes Kepler Universität Linz. Es handelte sich dabei um eine Gelegenheitsstichprobe. Insgesamt nahmen 43 Personen an der Befragung teil – 34 Frauen und 9 Männer. Im Median waren die Befragten 22 Jahre alt, die Altersspanne betrug dabei 20 bis 45 Jahre. Wir baten bewusst Studierende zum Interview, die sich noch in einem relativ frühen Stadium ihrer Ausbildung befanden. Im Median absolvierten die Befragten zum Zeitpunkt der Untersuchung das vierte Semester².

Um unserer Frage nach dem Reiz der Praxis nachzugehen, schien uns das Lad-

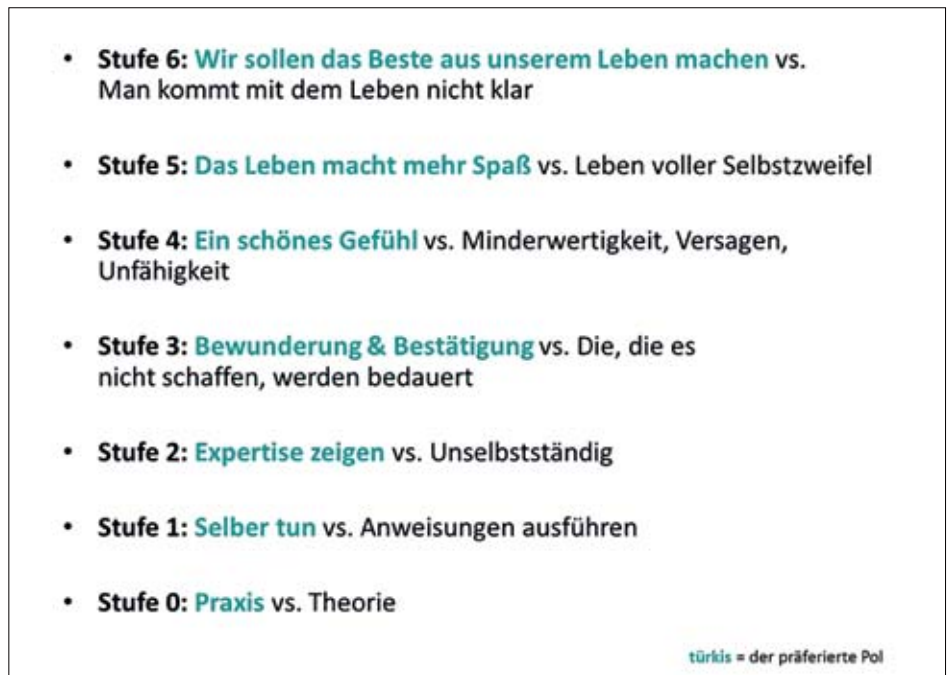


Abbildung 1: exemplarisches Laddering Up Interview

dering-Interview, in seiner Ausprägung als Laddering up, besonders erfolgversprechend zu sein. Wir stiegen in das Interview ein, indem wir die Gesprächspartnerinnen und -partner baten, zunächst auf einer sechsstufigen Ratingskala zum allgemeinen Konstrukt „Theorie vs. Praxis“ ihre Präferenz für einen der beiden Pole bekanntzugeben³. Auf Grund der in Abschnitt 1 dargestellten Erkenntnisse nahmen wir an, dass die Mehrzahl der Befragten, eine Präferenz für Praxis artikulieren würde.

In weiterer Folge fragten wir jeweils nach der Begründung des Präferenzvotums und identifizierten so die übergeordneten Konstrukte. Die Abbildung 1 zeigt beispielhaft das Ergebnis eines solchen Laddering-Interviews.

In diesem Interview artikuliert unsere Gesprächspartnerin zunächst eine Präferenz für Praxis. Auf der sechsstufigen Skala wählte sie die zweite Stufe, was einer mittleren Präferenz für Praxis entsprach. Wir fragten sie daraufhin, was der Grund für ihre Vorliebe für Praxis sei. Dabei verwendeten wir – wie auch in allen anderen Laddering-Interviews – folgende Einstiegsfrage: „Sie haben angegeben, dass Sie Praxis im Vergleich zur Theorie bevorzugen. Warum ist das so? Was ist für Sie das Erstrebenswerte bzw. das Schöne an der Praxis?“

Unsere Gesprächspartnerin begründete Ihre Präferenz damit, dass sie in der Praxis „selber tun“ kann und ihr das wichtig sei. Als nächstes versuchten wir das Gegensatzpaar zu vervollständigen,

indem wir fragten: „Was ist für Sie persönlich das Gegenteil von ‚selber tun‘ bzw. wie unterscheidet sich Theorie in dieser Hinsicht von Praxis?“ Zudem betonten wir, dass wir als Antwort keine allgemeingültige Definition erwarteten, sondern an der subjektiven Meinung der befragten Person interessiert waren. Unsere Interviewpartnerin antwortete, dass jemand der mit Theorien arbeitet lediglich die Anweisungen anderer ausführt und dass sie daher „Anweisungen ausführen“ als Gegensatz von „selber tun“ bezeichnen würde.

Damit war das erste übergeordnete Konstrukt identifiziert. In gleicher Weise wurde das Interview fortgeführt und im nächsten Schritt fragten wir nun, weshalb es erstrebenswerter sei, selbst tätig zu werden – im Unterschied zur bloßen Ausführung von Anweisungen. Anschließend wurde wieder das Gegensatzpaar vervollständigt und die nächste Stufe der Leiter erklommen. Das Interview wurde schließlich auf Stufe 6 abgebrochen, nachdem sich unsere Gesprächspartnerin nicht mehr im Stande sah zu begründen, weshalb man „das Beste aus seinem Leben machen“ sollte. Die meisten Interviews wurden zwischen der fünften und siebten Stufe abgebrochen.

Die gesammelten persönlichen Konstrukte wurden im Anschluss inhaltsanalytisch ausgewertet. Wir entschieden uns für eine induktive Kategorienbildung nach MAYRING (2002). Dabei konzentrierten wir uns insbesondere auf die Stufen eins bis drei, da die höhergeordneten Kon-

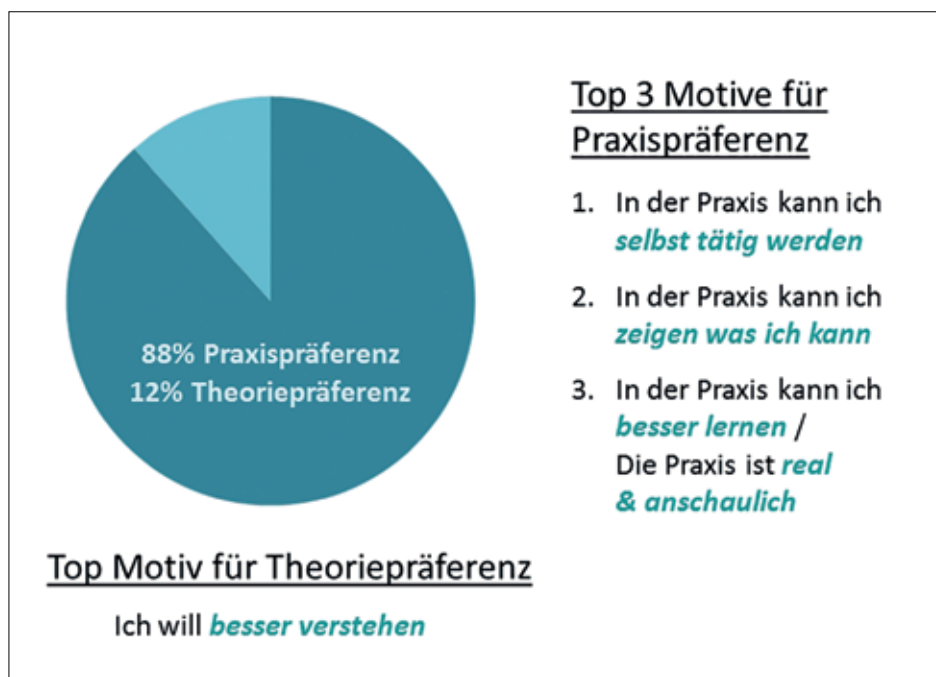


Abbildung 2: dominante Motive auf einen Blick

strukture kaum noch Erklärungswert für die Grunddichotomie „Praxis vs. Theorie“ aufwies. Dieses Ergebnis ist insofern wenig überraschend, als übergeordnete Konstrukte eine höhere Allgemeingültigkeit haben und ein Rückbezug auf die Grunddichotomie die Notwendigkeit einer Interpretation auslösen würde. Es müsste also eine Pyramidenbildung erfolgen (siehe Abschnitt 2), wobei nicht gewährleistet wäre, dass man dabei dieselben Schritte geht bzw. bei derselben Grunddichotomie ankommt.

Abschließend erfassten wir mittels zweier Fragebögen die Persönlichkeitsmerkmale und die Interessenstruktur unserer Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Wir taten dies in der Erwartung, dass die Persönlichkeit bzw. die Interessen einer Person womöglich Einfluss darauf haben, ob jemand eher eine Präferenz für Praxis oder eine Präferenz für Theorie aufweist. Wir nahmen beispielsweise an, dass Personen mit einem stark ausgeprägten Faktor „Extraversion“ eher Praxis präferieren würden, während ein hoher Wert beim Faktor „Offenheit“ auf eine Theoriepräferenz hindeuten könnte. In gleicher Weise erwarteten wir bei der Interessenstruktur, dass hohe Werte bei „Realistic“ eine Praxispräferenz nahelegten, während eine starke Ausprägung bei „Investigative“ eher für eine Theoriepräferenz spräche.

Zur Erhebung der Persönlichkeitsmerkmale wurde die Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K) mit 21 Items eingesetzt (vgl. RAMMSTEDT/OLIVER 2005).

Die Interessenstruktur wurde mit der Kurzversion des Allgemeinen Interessenstruktur-Tests (AIST-R) mit 30 Items (vgl. BERGMANN/EDER 2005) erhoben.

4. Ergebnisse

Die Frage nach der Präferenz der Studierenden brachte keine großen Überraschungen. Ähnlich wie in den eingangs erwähnten Untersuchungen aus Deutschland fanden wir eine starke Dominanz der Praxispräferenz. Von den 43 Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Befragung bekundeten insgesamt 38 eine Präferenz für Praxis. Lediglich fünf Personen erklärten hingegen, dass sie Theorie bevorzugten. Die sechsstufige Skala wurde dabei nicht in vollem Umfang ausgenutzt. Die jeweiligen Extrempole wurden von niemandem gewählt. Auf der rechten Skalenseite (= Präferenz für Theorie) wurde überhaupt nur das Skalenniveau am nächsten zur Mitte gewählt.

Entgegen unserer Annahme fanden sich keine signifikanten Korrelationen zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen der befragten Personen und der auf der Skala angezeigten Präferenz. Bei der Interessenstruktur bestätigte sich hingegen unsere Annahme hinsichtlich der Interessensdimension „Realistic“. Hier zeigte sich ein mittlerer Zusammenhang von 0,36 mit der Präferenz für Praxis. Dieser Zusammenhang war auf dem Niveau 0,05 statistisch signifikant. Weitere signifikante Korrelationen mit anderen Interessensdimensionen konnten allerdings nicht festgestellt werden.

¹Bei der Datenerhebung und -auswertung wurde der Autor tatkräftig von Frau Andrea Hametner und Frau Patricia Hahn unterstützt. An dieser Stelle nochmals vielen Dank!

²Das Diplomstudium „Wirtschaftspädagogik“ dauert in Mindeststudienzeit neun Semester.

³Dieser Einstieg ist sicherlich nicht unumstritten, da die Darstellung als Gegensatzpaar das Denken der Studierenden in eine gewisse Bahn lenkt und somit auch den weiteren Verlauf des Interviews beeinflusst. In Abschnitt 5 wird dieser Aspekt aufgegriffen.

Im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung der persönlichen Konstrukte konnten bei den Personen mit Praxispräferenz insgesamt 14 Motive identifiziert werden. Von diesen Präferenzbegründungen tauchten elf bereits auf der ersten Stufe der übergeordneten Konstrukte auf. Die restlichen drei wurden erst ab der zweiten Stufe geäußert. Das am häufigsten genannte Motiv für Praxispräferenz, mit 16 Nennungen, war „In der Praxis kann ich selbst tätig sein“. In einigem Abstand folgten dann „In der Praxis kann ich zeigen was ich kann“ (neun Nennungen), „Die Praxis ist real & anschaulich“ und „In der Praxis kann ich besser lernen“ (jeweils acht Nennungen). Alle weiteren Motive wurden von maximal fünf Personen genannt.

Die Begründungen der Personen mit Theoriepräferenz unterschieden sich deutlich von jenen der anderen Gruppe. Hier wurden lediglich sechs verschiedene Motive genannt, was sicherlich auch der geringen Personenzahl geschuldet war. Von diesen sechs Motiven war lediglich eines dabei, nämlich „Durch Theorie kann ich besser unterrichten“, das neu auftauchte. Die fünf anderen Motive wurden teils auch von Personen mit Praxispräferenz genannt. Als zentrales Motiv der Theorie bevorzugenden Teilnehmerinnen und Teilnehmer kristallisierte sich der Wunsch nach Verständnis heraus. Dieses Motiv wurde von jeder Person dieser Gruppe genannt, davon viermal gleich auf der ersten Stufe und einmal auf der zweiten Stufe.

5. Diskussion

Erwartungsgemäß hat sich in unserer Untersuchung einmal mehr eine starke Präferenz für Praxis gezeigt. Das ist angesichts der Erkenntnisse aus früheren Untersuchungen (siehe Abschnitt 1) wenig überraschend. Was wir allerdings nicht erwartet hatten war die große Heterogenität der Motive für diese Präferenz. Die insgesamt 14 identifizierten Motive lassen sich zu vier thematischen Blöcken zusammenfassen. Die erste dieser Motivgruppen könnte man mit „Praxis als Tätigkeitsort“ bezeichnen. In den persönlichen Konstrukten der Studierenden zeigte sich sehr eindeutig, dass sie die Praxis schätzen, weil sie dort tätig werden können.

Dabei variieren im Detail die Schwerpunktsetzungen. Für manche ist es der Aspekt des „selbst“ Tätigseins, für andere wiederum ist es das „autonome“, gemeint

Motive für Praxispräferenz

Praxis als Tätigkeitsort

- In der Praxis kann ich selbst tätig werden (16x)
- Die Praxis ist abwechslungsreich und dadurch herausfordernd (4x)
- In der Praxis kann ich von anderen unabhängig tätig sein (3x)
- In der Praxis kann ich flexibel reagieren (3x)
- In der Praxis kann ich effizienter tätig sein (2x)

Praxis als Lernort

- In der Praxis kann ich besser lernen (8x)
- Die Praxis ist real & anschaulich (8x)
- Durch Praxis kann ich besser verstehen (5x)
- Durch Praxis erwerbe ich Handlungssicherheit (3x)
- Durch Praxis erwerbe ich Kompetenzen (3x)
- Die Praxis bietet mir unmittelbares Feedback (3x)
- Die Praxis dient als Testumgebung (2x)

Praxis als Gemeinschaftsort

- In der Praxis arbeite ich mit anderen zusammen (2x)

Praxis als Demonstrationsort

- In der Praxis kann ich zeigen was ich kann (9x)

Motive für Theoriepräferenz

Theorie als Lernort

- Durch Theorie kann ich besser verstehen (5x)
- Durch Theorie entwickle ich Kompetenzen (2x)
- Durch Theorie kann ich besser lernen (1x)
- Durch Theorie kann ich besser unterrichten (1x)
- Durch Theorie mache ich mich unabhängig von anderen (1x)

Theorie als Herausforderung

- Theorie empfinde ich als herausfordernder (1x)

Abbildung 3: Motive für Praxis- bzw. Theoriepräferenz

ist das von (theoretischen) Vorgaben unabhängige, Tätigsein und wieder andere schätzen die Abwechslung, wenn sie praktisch tätig werden. Die zweite große Gruppe ließe sich mit „Praxis als Lernort“ bezeichnen. Motive aus dieser Gruppe zielen darauf ab, dass sich die Praxis besser für Lernprozesse eignet. Manche Studierende meinen, dass die Praxis auf Grund des unmittelbaren Feedbacks eher lernförderlich ist, andere sehen in ihr eine Testumgebung bzw. den Ort, an dem sich Handlungssicherheit erwerben lässt.

Neben diesen beiden großen Gruppen stehen noch zwei weitere Motive, die jedes für sich einen eigenen thematischen Schwerpunkt besetzen. Einerseits wäre da die „Praxis als Gemeinschaftsort“. Hier brachten Studierende zum Ausdruck, dass sie Praxis bevorzugten, weil sie dort mit anderen zusammenarbeiten würden. Und schließlich noch „Praxis als Demonstrationsort“. Dabei wird die Praxis als eine Art Bühne verstanden, welche die Gelegenheit bietet, sich selbst und anderen zu zeigen, was man kann.

Im Vergleich dazu können die sechs Motive derjenigen, die eine Theoriepräferenz angegeben haben fast vollständig der Gruppe „Theorie als Lernort“ zugewiesen werden. Auffallend ist hier einerseits, das übereinstimmend der Wunsch nach Verständnis als dominantes Motiv

geäußert wird und andererseits, dass der Tätigkeitsaspekt gar nicht erwähnt wird. Offensichtlich verstehen die Studierenden unter Theorie also etwas Statisches. Etwas das man sich womöglich aneignet, was aber nicht als aktives Tun wahrgenommen wird. Eine dynamische Sicht auf Theorie, im Sinne von Forschung bzw. forschendem Lernen scheint nicht vorhanden zu sein.

Ein heikler Punkt unseres Forschungsvorhabens war der Einstieg mit der Grunddichotomie „Praxis vs. Theorie“. Wir waren uns anfangs nicht ganz sicher, ob dieser Ansatz funktionieren würde, da man bei Laddering-Interviews in der Regel mit persönlichen Konstrukten, also selbst formulierten Dichotomien, startet. Hier aber waren es wir als Forscherinnen und Forscher, die den Ausgangspunkt vorgegeben haben. Wir entschieden uns, es dennoch mit diesem allgemeinen Konstrukt zu versuchen, weil „Praxis“ und „Theorie“ alltagssprachlich häufig als Gegensatzpaar wahrgenommen werden. Im Zuge der Interviews machten wir dann auch die Erfahrung, dass diese Dichotomie von den Studierenden gänzlich problemlos angenommen wurde. Deutlich schwieriger war es für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Präferenz zu artikulieren. Häufig erfolgten Einsprüche bzw. Rückfragen mit dem Inhalt, dass doch

beides wichtig sei und seine Berechtigung habe. Wir glauben, dass diese Kommentare teils eine Rechtfertigung der eigenen Studienwahl darstellen. Immerhin würde man wohl kaum studieren wollen, wenn man der Meinung ist, dass Theorie gänzlich unnützlich ist. Nach einer Klarstellung, dass wir nicht an objektiv begründbaren Nützlichkeits einschätzungen sondern zunächst nur an subjektiven Präferenzen interessiert waren, gaben dann aber doch alle 43 Personen bereitwillig Auskunft. Dennoch zeigte sich die in Abschnitt 4 berichtete Tendenz zur Mitte auf der Präferenzskala. Hier schwang sicherlich bei vielen der Gedanke nach, dass eben doch auch beides wichtig ist.

Im Rückblick auf den gesamten Forschungsprozess scheint der Einsatz von Laddering-Interviews durchaus ergiebig zu sein. Der Fokus auf die Warum-Frage, durch welche übergeordnete Konstrukte identifiziert werden, führt zu echten Begründungen statt bloß deskriptive Berichte zu produzieren. Das ist aber zugleich auch womöglich die Schwäche dieser Methode. FROMM gibt zu bedenken (vgl. 2010, S. 532), dass Ladderinginterviews als bedrohlich wahrgenommen werden könnten, da sie einen gewissen Rechtfertigungsdruck ausüben. Zudem nehmen die Artikulationsschwierigkeiten zu, je höher man in der Konstrukthierarchie aufsteigt. Zwar können die Interviewer/innen bei der Verbalisierung unterstützen, aber es ist sehr herausfordernd, dabei nicht in-

haltlich zu beeinflussen. Diese Erfahrung haben auch wir gemacht. Eine sensible Gesprächsführung ist bei Laddering-Interviews essenziell und es empfiehlt sich, diese Interviewtechnik daher vor dem Einsatz intensiv zu üben.

Unser Fazit aus unserer Untersuchung ist ein doppeltes:

1. Es wäre wünschenswert, dass ein höherer Anteil unserer Studierenden eine Präferenz für Theorie entwickelt, da offenbar ein starker Wunsch „zu verstehen“ hinter dieser Präferenz steht. Gerade angehende Lehrkräfte sollten von diesem Wunsch beseelt sein, da man vor allem dann gut unterrichten kann, wenn man selber gut verstanden hat.

2. Diesem Anliegen steht allerdings entgegen, dass die meisten Studierenden sich offensichtlich wünschen, sich aktiv betätigen zu können. Dieses Bedürfnis sehen sie eher durch praktische Tätigkeiten erfüllt, nicht jedoch durch Beschäftigung mit Theorie. Wenn also angestrebt werden soll, dass Studierende Theorie mehr schätzen, dann gilt es Theorie als etwas Dynamisches zu präsentieren. Studierende dürfen mit Theorie nicht nur in Form von statischen Texten in Berührung kommen, sondern müssen in den lebendigen Forschungsprozess eingebunden werden. Entsprechend sollten sich Universitäten das forschende Lernen nicht bloß im Sinne eines Werbeversprechens auf die Fahnen schreiben, sondern auch systematisch die Möglichkeit dazu bieten.

„Das am häufigsten genannte Motiv für Praxispräferenz war: ‚In der Praxis kann ich selbst tätig sein‘. Zentrales Motiv für Theoriepräferenz war hingegen der ‚Wunsch nach besserem Verständnis‘.“

Literatur

- ARNOLD, E. (2010): Kooperation zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. In: *Erziehungswissenschaft*, 21 (40), 69–77.
- BESA, K.-S./BÜDCHER, M. (2014): Empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit von Schulpraktika: Eine Übersicht zum Forschungsstand. In: ARNOLD, K.-H./GRÖSCHNER, A./HASCHER, T. (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, 129–145.
- BERGMANN, C./EDER, F. (2005): AIST-R. Allgemeiner-Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (USTR). Weinheim: Beltz.
- CRAMER, C. (2013): Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (1), 66–82.
- CRAMER, C./HORN, K.-P./SCHWEITZER, F. (2009): Zur Bedeutsamkeit von Ausbildungskomponenten des Lehramtsstudiums im Urteil von Erstsemestern. Erste Ergebnisse der Studie „Entwicklung Lehramtsstudierender im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen“ (ELKiR). In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (5), 761–780.
- FISCHER, T./BACH, A./RHEINLÄNDER, K. (2016): Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden. In: KOŠINÁR, J./LEINEWEBER, S./SCHMID, E. (Hrsg.): *Professionalisierungsprozesse angelegender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann, 49–64.
- FROMM, M. (2010): *Grid-Methodik*. In: MEY, G./MRUCK, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 524–537.
- HASCHER, T. (2012): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerbildung und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30 (1), 87–98.
- HINKLE, D. N. (1965): *The Change of Personal Constructs from the Viewpoint of a Theory of Construct Implications*. Unveröffentlichte Dissertation, The Ohio State University.
- HOPPE-GRAFF, S./SCHROETER, R./FLAGMEYER, D. (2008): *Universitäre Lehrerausbildung auf dem Prüfstand: Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem?* In: *Empirische Pädagogik*, 22 (3), 353–381.
- KELLY, G. A. (1955): *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- LANDFIELD, A. W. (1971): *Personal Construct Systems in Psychotherapy*. Chicago: Rand McNally & Company.
- LERSCH, R. (2006): *Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung*. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./TERHART, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim: Beltz, 164–181. (= *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 51)
- MAYRING, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- RAMMSTEDT, B./JOHN, O. P. (2005): Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. In: *Diagnostica*, 51 (4), 195–206.
- SPECK, K./SCHUBARTH, W./SEIDEL, A. (2007): *Theorie-Praxis-Verhältnis in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Empirische Befunde und theoretische Implikationen*. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.): *LLP-Berichte*, 22. Potsdam: Universität Potsdam, 5–26.
- ZEICHNER, K. (2010): *Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education*. In: *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 89–99.