

Prof. Dr. Hans-Dieter Haller, Pädagogisches Seminar
Dipl.-Psych. Ingeborg Nowack
D-37073 Göttingen
Waldweg 26

Lernstildiagnose

Das Lernstil-Inventar beschreibt die Art und Weise

- wie Sie lernen,
- wie Sie mit Ideen umgehen,
- wie Sie sich in Lernsituationen wohl oder unwohl fühlen.

Irgendwie ist uns allen schon bewußt, daß Menschen auf verschiedene Art und Weise lernen, und auch Sie haben sicherlich manche Situationen beim Lernen lieber als andere. Dieses Inventar soll Ihnen helfen zu verstehen, wie Ihre besondere Art des Lernens beschaffen ist. Es soll Ihnen helfen zu verstehen,

- wie Sie Ihre Entscheidungen treffen,
- wie Sie Probleme lösen,
- wie Sie sich Ziele setzen,
- wie Sie mit anderen Menschen umgehen,
- wie Sie mit neuen Situationen fertig werden.

Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile diejenige Antwortmöglichkeit, die Ihrer Situation am besten entspricht. Es gibt keine richtige oder falsche Lösungen!
 Wenn Sie dann in jedem Block die Summen Ihrer Werte zusammenzählen, haben Sie die Grundlage für die Auswertung, die sich anschließt.

Angaben zur Person:

Alter: Jahre

- männlich
 weiblich

Studiengang/Fachrichtung/Beruf:.....

Nationalität:

(Bitte jeweils in der rechten Spalte die zutreffende Antwort ankreuzen)	Ich stimme dieser Aussage...
1. Ich bevorzuge Lernsituationen, bei denen ich eine Sache oder Angelegenheit an konkreten Aufgaben oder typischen Beispielen selber sehen oder erkunden kann.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
2. Ich halte es für wenig hilfreich, gleich verallgemeinernd zu denken und theoretisierend vorzugehen.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
3. Ich frage mehr nach der Eigenart jeder Sache, jedes Ereignisses oder einer Person und weniger danach, was sie mit anderen gemeinsam haben..	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
4. Ich gewinne am meisten aus dem Erfahrungsaustausch, aus den Rückmeldungen und Diskussionen mit Gleichgesinnten/Mitstudenten.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
5. Ich orientiere mich eher an Menschen, die in der gleichen Lage sind wie ich, und höre weniger auf sogenannte Experten.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
6. Was Experten vorzutragen haben, erreicht mich oft nicht, geht an mir und meinen Interessen vorbei.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
7. Ich lerne am besten durch persönliche Kontakte.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
8. Ich lerne am besten, wenn ich mich auf mein Gefühl verlasse.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
9. Ich lerne am besten, wenn es mich persönlich betrifft.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
10. Ich lerne am besten, wenn meine Spontaneität angesprochen ist.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
Bitte in dieser Zeile die Summe aller verteilten Werte bilden.	KE: _____

(Bitte jeweils in der rechten Spalte die zutreffende Antwort ankreuzen)	Ich stimme dieser Aussage...
1. Ich ziehe Lernsituationen vor, die es zulassen, mich erst allein und auf meine Weise mit einer Sache vertraut zu machen.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
2. Ich halte mich mit Beurteilungen und Stellungnahmen zurück, bis ich mir einen Einblick verschafft habe und ausreichend Bescheid weiß.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
3. Ich überlege und probiere vorher, wie ich eine Sache angehe, und lasse mich nicht gern unvorbereitet auf etwas ein.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
4. Ich ergreife nicht so schnell Partei; im Streit der Meinungen versuche ich, möglichst lange ein neutraler, objektiver Beobachter zu bleiben.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
5. Ich erspare mir gern durch gründliches Erkunden und kritisches Abwägen überflüssige Irrwege.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
6. Ich lerne am besten, wenn ich zunächst sorgfältig beobachte und zuhöre.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
7. Wenn ich lerne, betrachte ich vorher alle Seiten einer Aufgabe.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
8. Wenn ich lerne, überlege ich genau, bevor ich handele.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
9. Ich lerne am besten, wenn ich mich zurückhalte, bis ich Übersicht habe.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
10. Ich lerne am besten, wenn ich gelassen an eine Sache herangehen kann.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
Bitte in dieser Zeile die Summe aller verteilten Werte bilden.	RB: _____

(Bitte jeweils in der rechten Spalte die zutreffende Antwort ankreuzen)	Ich stimme dieser Aussage...
1. Ich ziehe Lernsituationen vor, in denen ich die Struktur und die Zusammenhänge durchschauen kann, bei denen es klar ist, worauf es ankommt.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
2. Ein Erfahrungsaustausch fängt erst dann an, mich zu interessieren, wenn es auch zu einer rationalen Auswertung der Erfahrungen kommt.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
3. Ich ziehe wenig Nutzen aus Lernsituationen, in denen man selber entdecken soll, was Fachleute bereits herausgefunden haben und vorstellen können.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
4. Ich habe es gern, wenn systematische Analysen von Tatsachen und Theorien vorherrschen.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
5. Ich bin erst zufrieden, wenn ich etwas "auf den Begriff" bringen kann.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
6. Ich lerne am besten, wenn ich mich auf logische Überlegungen stützen kann.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
7. Wenn ich lerne, löse ich Probleme durch Nachdenken.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
8. Ich lerne am besten, wenn ich Probleme analysieren kann.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
9. Wenn ich lerne, bin ich jemand, der kritisch bewertet.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
10. Wenn ich lerne, bin ich jemand, der rational vorgeht.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
Bitte in dieser Zeile die Summe aller verteilten Werte bilden.	AB: _____

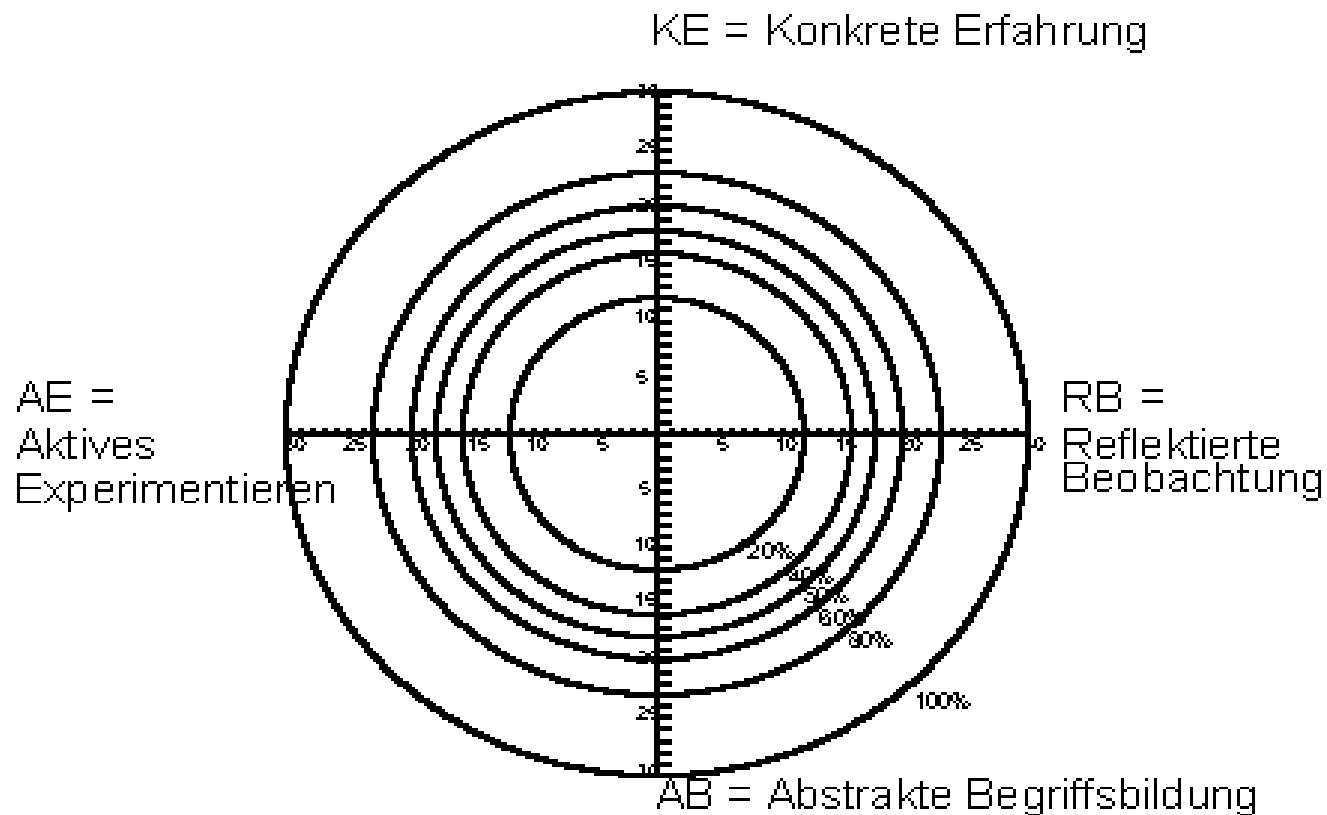
(Bitte jeweils in der rechten Spalte die zutreffende Antwort ankreuzen)	Ich stimme dieser Aussage...
1. Ich gewinne nicht viel aus Lernsituationen, in denen ich eine passive Rolle habe.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
2. Für mich ist es eine Zumutung, wenn ich nur zuhören und lesen darf, was andere mir zu sagen haben.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
3. Ich ziehe ich es vor, die Dinge selbst zu erproben und mich davon zu überzeugen, was möglich ist.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
4. Ich beteilige mich gern aktiv an Diskussionen in kleineren Gruppen.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
5. In einem Projekt mitzuarbeiten, ist für mich am besten geeignet.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
6. Selber zu experimentieren und die Dinge praktisch vorzuführen, erspart viele Worte.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
7. Ich lerne am besten, wenn ich Ergebnisse aus meiner Arbeit sehen kann.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
8. Ich lerne am besten, wenn ich praktisch damit umgehen kann.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
9. Ich lerne am besten, wenn ich Gelegenheit zum Ausprobieren habe.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
10. Ich bin neugierig, den Dingen auf den Grund zu gehen.	nicht zu---kaum zu---ziemlich zu---voll zu 0 1 2 3
Bitte in dieser Zeile die Summe aller verteilten Werte bilden.	AE: _____

1. Auswertungsschritt:

Tragen Sie bitte in die folgenden 4 Kästchen jeweils die voranstehend ermittelten Summenwerte ein:

KE RB AB AE

Diese Werte können Sie dann in die untenstehende Kreisdarstellung jeweils auf den Linien für KE, RB usw. vom Mittelpunkt ausgehend eintragen:



Wie kann das Ergebnis interpretiert werden?

Je höher jeweils Ihr Wert ist, desto stärker dürfte diese Kategorie bei Ihnen ausgeprägt sein bzw. für Sie eine Rolle spielen. Wie hoch Ihr konkreter Wert ist, können Sie an den Kreisen erkennen, die sogenannte Perzentilwerte darstellen.

Wenn ein Wert von Ihnen z.B. nahe an 50% liegt, bedeutet dieses, daß etwa 50% der vergleichbaren Bevölkerung in dieser Kategorie einen gleichen oder geringeren Wert haben; Sie würden also dem Durchschnitt entsprechen.

Wenn ein Wert von Ihnen z.B. nahe an 20% liegt, bedeutet dieses, daß nur etwa 20% der vergleichbaren Bevölkerung in dieser Kategorie einen gleichen oder geringeren Wert und die restlichen 80% einen höheren Wert haben; Sie selbst würden also einen recht geringen Ausprägungsgrad aufweisen.

Wenn ein Wert von Ihnen z.B. nahe an 80% liegt, bedeutet dieses, daß etwa 80% der vergleichbaren Bevölkerung in dieser Kategorie einen gleichen oder geringeren Wert und nur die restlichen 20% einen höheren Wert haben; Sie selbst würden also einen recht hohen Ausprägungsgrad aufweisen.

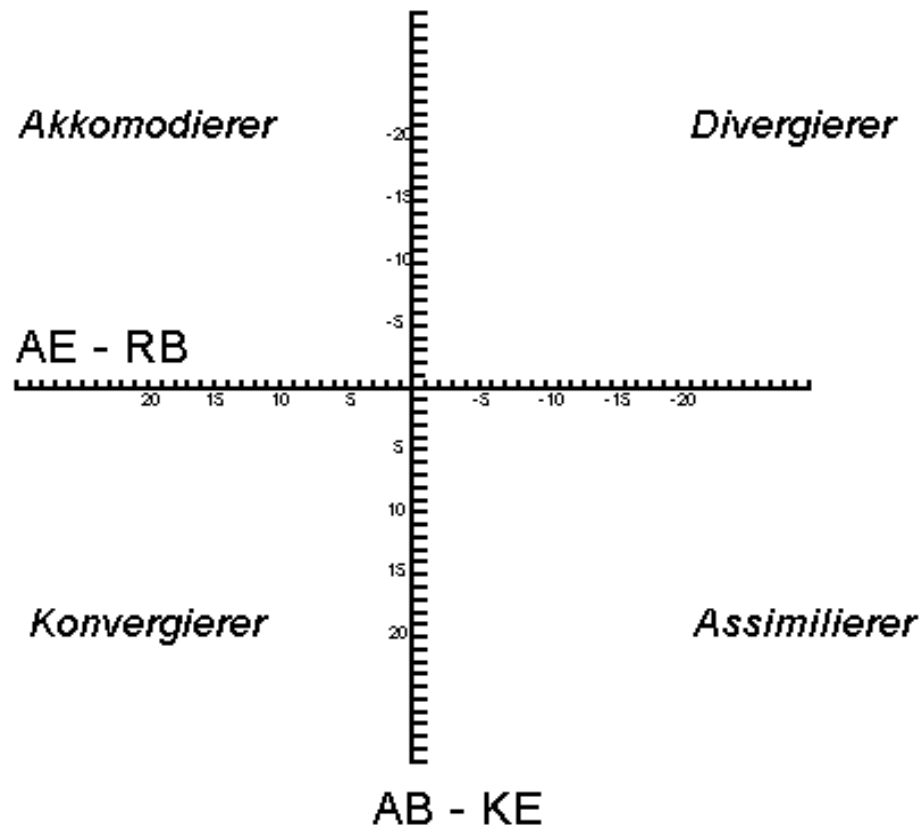
2. Auswertungsschritt:

Tragen Sie nun bitte noch einmal die Summen für KE, RB usw. in die folgenden Kästchen ein und ziehen Sie den Wert für RB von dem Wert für AE ab und ziehen Sie den Wert für KE von dem Wert für AB ab (Subtraktion):

$$AE \square - RB \square = \square ?$$

$$AB \square - KE \square = \square ?$$

In dem Koordinatenkreuz unten finden Sie die Bezeichnungen AE - RB und AB - KE als horizontale bzw. vertikale Achse wieder. Achten Sie beim Eintragen Ihrer Werte bitte auf die negativen Vorzeichen, die sich eventuell aus der Subtraktion ergeben haben können! Verbinden Sie die beiden Subtraktionswerte rechtwinkelig zueinander.



Sie sehen, daß die vier Felder Bezeichnungen tragen:

Divergierer, Assimilierer, Konvergierer und Akkomodierer.

Dieses sind die vier grundlegenden Lernstile nach unserem Modell.

Je nachdem, wie weit Ihr Wert in einem Feld (Quadrant) liegt, ist der Lernstil stärker oder geringer ausgeprägt.

Wenn Sie nahe an einem Nachbarfeld liegen, ist von einem Mischtyp zu sprechen.

Wenn Ihr Wert nahe am Mittelpunkt des Koordinatenkreuzes liegt, haben Sie einen ausbalancierten Lernstil, der von allen Kategorien etwas ausweist.

Interpretation:

Die folgenden Interpretationen sind keine endgültigen wissenschaftlichen Beweise. Sie sind aus bisherigen Untersuchungsergebnissen gewonnen und noch nicht vollends gesichert. Dazu bedarf es weiterer Forschungsergebnisse, an denen wir arbeiten. Wenn Sie uns Ihre Ergebnisse zur Verfügung stellen, helfen Sie dabei.

Werden die eingezeichneten Kategorien auf dem Schema S. 6 durch Verbindungslinien zueinander in Beziehung gesetzt, bilden sie einen *Lernkreislauf* ab. Dahinter steht die Vorstellung, daß ein vollständiger Lernprozeß, besonders beim Erfahrungslernen, in einem Zyklus mit vier Phasen abläuft. Konkrete Erfahrungen (KE) zu machen, bereit und fähig zu sein, etwas Neues wahrzunehmen und ohne Vorurteile zu beachten, ist demnach für das Lernen beispielsweise erst ein Anfang. Es folgt das genauere, reflektierte Beobachten und Betrachten von verschiedenen Seiten (RB), um beispielsweise eine Sache oder ein Ereignis in Beschaffenheit und Zusammenhängen kennenzulernen. Diese Erfahrungen werden zum nachhaltigen Lerngewinn, indem sie "auf den Begriff" gebracht werden (AB), um beispielsweise ihre Regelhaftigkeit erkennen zu können oder Theorien zu finden, mit denen sie sich erklären lassen. Diese Theorien wiederum erproben wir im aktiven Experimentieren (AE) und nutzen sie in der Anwendung bei Problemlösungen und Entscheidungsfindungen. Dabei haben wir die Gelegenheit, neue Erfahrungen zu machen, die wir in einem erneut einsetzenden Kreislauf für uns als Erkenntnisse aufbereiten.

Der Lernstil eines Menschen ist seine ihm eigentümliche Kombination dieser vier Kategorien oder Trends. Er zeigt an, ob ein Mensch eher über das Abstrakte oder eher über Konkretes Zugang zum effektiven Lernen findet, oder ob Selber-Aktivwerden und Erproben (eigenes Handeln und Denken) gegenüber einem sich distanzierenden Beobachten und Reflektieren den Vorrang hat.

Aus der Übertragung der Trendsummen in das Kreis-Diagramm soll erkennbar werden, ob der Lernstil eher ausgeglichen ist oder sich eine ausgeprägte Orientierung an einzelnen Trends zeigt. Es liegen für diese Fassung noch keine ausreichenden statistischen Vergleichswerte vor, die eine gesicherte Interpretation von individuell bedeutsamen Ausprägungen zulassen., d.h. ob jemand mit einem relativ hohen Wert wesentlich abweicht von dem durchschnittlichen Vergleichswert anderer aus der gleichen Studienrichtung, der gleichen beruflichen Tätigkeit, der gleichen Altersgruppe u.a.

Es ist entsprechend den amerikanischen Untersuchungsergebnissen zu erwarten, daß beispielsweise die Bevorzugung bestimmter Trends mit der Studienrichtung oder der beruflichen Tätigkeit zusammenhängen.

Wenn Sie Ihre Trendwerte gegeneinander aufrechnen (AE - RB und AB - KE) und in das auf S. 7 folgende Koordinatendiagramm übertragen, zeigt Ihnen die bevorzugte Trendkombination in den entsprechenden Quadranten, welchem Typus ihr Auswertungsergebnis nahekommt.

Untersuchungen mit der ursprünglichen amerikanischen Fassung dieses Lernstilinventars von David Kolb haben herausgefunden, daß die einzelnen Typen in bestimmten Berufsgruppen besonders häufig vorkommen. Hinweise finden sich in den nachfolgenden, kurzen Charakterisierungen der Typen.

Zur Erinnerung - dieses Lernstilinventar ist weder ein Intelligenztest noch ein Eignungstest für bestimmte Berufe. Ob und wie Lernstile sich verändern, manchmal vielleicht schon während des Studiums, und wovon Konstanz und Veränderung abhängen, muß noch untersucht werden.

Divergierer bevorzugen Konkrete Erfahrung und Reflektiertes Beobachten. Ihre Stärken liegen in der Vorstellungsfähigkeit. Sie neigen dazu, konkrete Situationen aus vielen Perspektiven zu betrachten und sind an Menschen interessiert. Sie haben breite kulturelle Interessen und spezialisieren sich oft in künstlerischen Aktivitäten. Dieser Lernstil ist z.B. typisch bei Geisteswissenschaftlern und damit verwandten Berufen.

Assimilierer bevorzugen Reflektiertes Beobachten und Abstrakte Begriffsbildung. Ihre Stärken liegen in der Erzeugung von theoretischen Modellen. Sie neigen zu induktiven Schlußfolgerungen und befassen sich lieber mit Dingen oder Theorien als mit Personen. Sie integrieren einzelne Fakten zu Begriffen und Konzepten. Dieser Lernstil ist z.B. typisch bei Mathematikern und theoretisch orientierten Naturwissenschaftlern und damit verwandten Berufen.

Konvergierer bevorzugen Abstrakte Begriffsbildung und Aktives Experimentieren. Ihre Stärken liegen in der Ausführung von Ideen. Sie neigen zu hypothetisch-deduktiven Schlußfolgerungen und befassen sich lieber mit Dingen oder Theorien (die sie gern überprüfen) als mit Personen. Sie haben enge technische Interessen und spezialisieren sich oft in angewandten Naturwissenschaften. Dieser Lernstil ist z.B. typisch bei Ingenieuren.

Akkomodierer bevorzugen Aktives Experimentieren und Konkrete Erfahrung. Ihre Stärken liegen in der Ausgestaltung von Aktivitäten. Sie neigen zu intuitiven Problemlösungen durch Versuch und Irrtum und befassen sich lieber mit Personen als mit Dingen oder Theorien. Sie verlassen sich mehr auf einzelne Fakten als auf Theorien und spezialisieren sich oft in praktischen Tätigkeiten. Dieser Lernstil ist z.B. typisch bei Verkaufsmanagern.

Einige weitere Hinweise:

Wenn Sie Ihre Ergebnisse bei diesem Lernstil-Inventar mit denen anderer Menschen vergleichen, kann es sein, daß die Ergebnisse diametral gegenüberliegen, als z.B. einerseits Divergierer, andererseits Konvergierer oder Akkomodierer vs. Assimilierer. Wir haben die Erfahrung gemacht, daß solche unterschiedlichen Lernstile in Extremfällen zu kognitiven Konflikten zwischen den betreffenden Personen führen können, einfach, weil sie sehr unterschiedlich ihr Lernen und Denken organisieren.

Wenn Ihre Ergebnisse keine eindeutigen Hinweise auf einen dieser Typen ergeben, kann das Ausdruck der Tatsache sein, daß Sie die verschiedenen Komponenten des Lernens und Denkens recht harmonisch zueinander ausgeprägt haben.

Zur wissenschaftlichen Diskussion über Lernstile als individuellen Komponenten des Lernens

Der erste Ausgangspunkt unserer Fragestellungen ist die in einigen Ländern und ihrer didaktischen Forschung (insbesondere in den USA, Großbritannien, Schweden und Australien) seit etwa 1970 verstärkt auftretende Sichtweise von individuellen Unterschieden im Lernverhalten von Menschen. In der Erforschung des menschlichen Lernens, die zu der Zeit auf ca. 100 Jahre moderner Forschungsgeschichte zurückblicken konnte, war zunächst der Versuch der nomothetischen Aussage (allgemeingültige Gesetzmäßigkeit) vorherrschend; seien es die physio-psychologischen Untersuchungen von Wundt, die Experimente von Ebbinghaus zu Gedächtnisleistungen, die Variationen des Schreib- und Leseunterrichts bei Lay, später die großen Methodenexperimente (z.B. im Hochschulunterricht der Vergleich zwischen Vorlesungs- und Seminarmethode) etc.: immer ging es um die Suche nach dem „Königsweg“, d.h. der einen bestimmenden Einflußgröße und ihrer Verbesserung. Gelegentlich waren dabei schon Gesichtspunkte zu idiosynkratischen Phänomenen (voherrschende Eigentümlichkeiten) aufgetaucht, so z.B. bei Meumann der Hinweis auf unterschiedliche Sinnestypen (Menschen, die stärker visuell orientiert seien, würden entsprechende Lehrangebote bevorzugen, andere Menschen auditive Reize). Ein neues Paradigma der Lehr/Lernforschung entstand dann aber erst Ende der 60er Jahre. Vor allem die Untersuchungen über Reflexivität vs. Spontaneität im Verhalten von Kindern scheinen dabei zunächst eine Rolle gespielt zu haben. Unter der Bezeichnung „ATI-Forschung“ (Aptitude-Treatment-Interaction) wurden vielfältige Versuche zusammengefaßt, die bestimmenden Merkmale in solchen Idiosynkrasien ausfindig zu machen. Es ging also nicht um eine konsequent phänomenologische, d.h. die Eigentümlichkeiten der Individuen diversifiziert belassende Betrachtungsweise, sondern -gewissermaßen als Zwischenstation zur Nomothetik- um möglichst „hand-feste“ Typologien, mit denen dann wiederum gestaltende Interventionen begründet werden konnten.

Menschen lernen unterschiedlich und auch im Verhältnis zu Lehrenden entwickeln sich unterschiedliche kognitive Bezüge. Wenn eine Bildungseinrichtung dies gestattet, wie in Teilen an der Hochschule, die ungleich mehr als Schulen den Lernenden die Wahl von Lehrenden ermöglicht, entwickeln sich dadurch Passungsverhältnisse. Die Frage ist nur, ob sie im wesentlichen kognitiv bestimmt sind und dieses gewissermaßen in einem freien Markt geschieht und so bleiben sollte, oder ob solche (kognitiven) Passungen zwischen Lehrenden und Lernenden gezielt erreicht werden können und sollten. Zur weiteren Behandlung dieser Frage bedarf es zunächst einmal genauerer Kenntnisse über die Art solcher Passungen sowie über die ihnen zugrundeliegenden kognitiven Muster, eigentlich auch (aber das wäre ein sehr aufwendiges Unterfangen) über deren Entstehungsbedingungen.

Der ATI-Ansatz selbst war offensichtlich bald schon nicht mehr handhabbar, weil solche Ausdifferenzierungen (aufgrund der immer neuen Korrelationen [Wechselbeziehungen], die gefunden wurden) letztlich zurück zur totalen idiosynkratischen Betrachtungsweise führen mußten: Es ist dann eben doch jedes Kind, jeder oder jede Lernende ein singulärer Fall und müßte entsprechend individuell belehrt (und beschult) werden.

Der wenig später als die ATI-Forschung einsetzende Ansatz von Lernstiluntersuchungen ging von vornherein aus von entweder additiven oder systematischen Typologien. Zu den ersteren gehört eine Auflistung von Barbara und Louis Fischer: „Zuwachslerner“, „intuitive Lerner“, „Sinnespezialisten“, „Sinnesgeneralisten“, „emotionell Beteiligte“ (FISCHER/FISCHER 1968). Eine der wenigen Untersuchungen aus der Bundesrepublik (SCHRADER 1994) legte ebenfalls eine additive Typologie vor, und zwar bezogen auf Erwachsene in der beruflichen Weiterbildung („Theoretiker“, „Anwendungsorientierte“, „Musterschüler“, „Gleichgültige“ und „Unsichere“). Zu den letzteren gehören die Modelle von KOLB (erstmalig 1972) und PASK (1976).

Das Modell von Pask geht von einem dualistischen Ansatz aus und unterscheidet nach der Art und Weise des Entwicklungsverlaufs im Hinblick auf Abstraktionen aus konkreten Erfahrungen und Einzelheiten zwischen Serialisten (die stufenweise aus Konkretionen zu Abstraktionen gelangen) und Holisten (die laufend zwischen Konkretionen und Abstraktionen interferieren) sowie Versatilen, die (wohl kontextbezogen) beide Muster anwenden können. Besonders interessant ist die Feststellung, daß Holisten notfalls auch mit serialistischen Lehrangeboten zurechtkommen, während Serialisten bei holistischen Angeboten Probleme haben.

Einen besonderen Ansatz stellt das Kolbsche Modell dar, weil es unter Rückgriff auf Intelligenz- und Kreativitätsforschung sowie das Piagetsche Assimilations-/Akkomodationsmodell 4 Grundkomponenten („Konkrete Erfahrung“, „Reflektiertes Beobachten“, „Abstrakte Begriffsbildung“ und „Aktives Experimentieren“) zu 2 bipolaren Dimensionen ordnet, so daß sich 4 Grundtypen ergeben: „Divergierer“ (mit Neigungen zu „Konkreter Erfahrung“ und „Reflektiertem Beobachten“), „Assimilierer“ (mit Neigungen zu „Reflektiertem Beobachten“ und „Abstrakter Begriffsbildung“), „Konvergierer“ (mit Neigungen zu „Abstrakter Begriffsbildung“ und „Aktivem Experimentieren“) sowie „Akkomodierer“ (mit Neigungen zu „Aktivem Experimentieren“ und „Konkreter Erfahrung“). Aus den bisherigen Erfahrungen in der Verwendung speziell dieses Instrumentes zur Erfassung individueller Lernstile ist zweierlei hervorzuheben; zum einen in den USA festgestellte Affinitäten zu Studien- und Berufswahlen, zum anderen die Vermutung, daß zwischen Personen in diametralen Positionen des Kolbschen Modells („Konvergierer“ zu „Divergierern“ und „Assimilierer“ zu „Akkomodierern“) kognitive Konflikte auftre-

ten können, was sich z.B. in Gruppenarbeit oder zwischen Lehrenden und Lernenden als Störung bemerkbar machen kann (wofür wir in begleitenden nicht-standardisierten Gruppeninterviews tatsächlich immer wieder Bestätigungen finden konnten, vgl. GABRIEL/HALLER 1982). Inwieweit nun ergibt sich aus solchen Typologien und ihren Anwendungen als diagnostischen Instrumentarien ein Vorteil für die Lernenden? Gehen wir davon aus, daß zunächst einmal ein gewisses Mindestmaß von Validität und Reliabilität für diese Instrumentarien gewährleistet ist, woran nach einer faktoriellen Vergleichsuntersuchung mehrerer Instrumente von FERRELL(1983) bereits Zweifel bestehen. In der Regel weisen solche Typologien etwa 4 bis 6 Grundmuster auf. Die Konsequenz daraus ist dann logischerweise eine Zuordnung der Individuen zu einem dieser 4 bis 6 Typen. Es ist nun nicht vorstellbar (und sicherlich auch nicht sinnvoll), eine solche Typologie zur Grundlage einer didaktischen Planung dergestalt zu machen, daß jeweils Lernende eines Typus' „zusammengestellt“ oder typuspasse Lehrende und Lernende einanderzugeordnet würden. Vielmehr zeigen die Erfahrungen aus einem spezifischen Einsatz solcher Instrumente, wie wir ihn seit nunmehr 15 Jahren praktizieren, daß mit ihnen eine Reflexionsdynamik ausgelöst werden kann, die bei den Betreffenden zu Überlegungen darüber führt, wie sie gewohnt sind zu lernen, welche Vorlieben und Abneigungen sie haben, welches ihre besonderen Strategien und Techniken sind, welche kognitiven Muster (z.B. in der Abfolge von Konkretion und Abstraktion) dabei für sie eine Rolle spielen, etc. Durch den Nachweis von Unterschieden und deren Legitimsetzung setzt diese Reflexionsdynamik sich in der Überlegung fort, daß andere Menschen ja andere Lerngewohnheiten haben, andere Vorlieben und Abneigungen aufweisen, andere Strategien und Techniken bevorzugen, andere kognitive Muster suchen, etc. Entscheidend im Hinblick auf die Wahrscheinlichkeit für die fortdauernde Übernahme von Lernmustern, die in solchen Metadiskussionen als sinnvoll und hilfreich bewertet werden, dürfte dabei deren Bestätigung „im tatsächlichen Leben“ sein, d.h. der daraus resultierende bessere Lehr- und Lernerfolg.

Wenn man von einem konkreten Anwendungsnutzen der Lernstilforschung sprechen kann, dann ist es vor allem die Begründung für didaktische Vielfalt in den Lehrangeboten und Lehrmethoden (FLECHSIG 1996), die aus all diesen Ansätzen herauszulesen ist.

Die Berücksichtigung individueller Lernstile ist selbst schon Ausdruck einer individualistischen Orientierung als Wertsetzung. Eine Person wird als Lerner oder Lernerin mit eigentümlicher Art gesehen; dies grenzt sich von Sichtweisen ab, in denen das Lernen als allgemein gattungsgebundenes Verhalten betrachtet wird, das vorgegebenen Mustern zu folgen habe. Und auch die Sachverhalte selbst, die gelernt werden (sollen oder können), sind unterschiedlich betrachtet: einmal sind es konstruierte Wahrheiten, die auch im Aneignungsprozeß „geschaffen“ werden: im anderen Fall sind es objektiv vorhandene Wahrheiten, die möglichst originalgetreu zu erfassen oder zu reproduzieren sind.

Eine sehr wesentliche Erfahrung beim Einsatz von Meßinstrumenten (Inventaren) zur Erfassung individueller Lernstile ist deren elaborative Funktion. Wenn sie -wie dies z.B. beim LSI von Kolb der Fall ist- von den betreffenden Personen sofort selbst ausgewertet werden können (um Rückmeldung zu geben, welcher „Typ man denn sei“), kann dieses der Ausgangspunkt eines Gruppengesprächs sein, in dem Erfahrungen zum Lernverhalten ausgetauscht und reflektiert werden. Gerade angesichts mancher Zweifel an der Güte solcher Inventare ist damit auch eine methodologische Korrektur und Relativierung erreicht, die sehr an das Konzept der „kommunikativen Validierung“ erinnert. Somit ist der Beitrag solcher Inventare zum Thema Identität mehr auf die Identitätsfindung zu beziehen.

Wenn man zudem das Lehren als Spiegel des Lernens betrachtet, so sind ähnliche Prozesse auch für Lehrende festzustellen. Die Reflexion über ihren Lernstil bringt auch Lehrende auf ein Nachdenken über eigene Identität und kann geeignet sein, ihnen zu verdeutlichen, daß ihre Stärken und Schwächen nicht absolut zu setzen sind, sondern Beziehungen aufweisen zu jeweils einigen unter ihren Lernern und Lernerinnen.

Literaturhinweise:

Ferrell, Barbara G.: A Factor Analytic Comparison of Four Learning-Styles Instruments. In: Journal of Educational Psychology, 1983, Heft 1, S. 33-39.

Fischer, Barbara B. / Fischer, Louis: Styles in Teaching and Learning. In: Educational Leadership, 1979, S. 245-254.

Flehsig, Karl-Heinz: Kleines Handbuch didaktischer Modelle, Eichenzell, Neuland - Verlag für lebendiges Lernen, 1996

Gabriel, Alfred/Haller, Hans-Dieter: Untersuchungen zu Lernstilen von Erwachsenen an Abendgymnasien. In: Festschrift „10 Jahre Abendgymnasium Göttingen“, 4. Juni 1983, S. 11-20.

Haller, Hans-Dieter: An die Tür des Geistes klopfen. Lernen und Problemlösen. In: ManagerSeminar, 1992, 7, S. 42-49

- Heue, Matthias: Die Erfassung kultureller Wertorientierungen an Hand der Ansätze von Kluckhohn/Strodbeck und Hofstede und deren Verwendungsmöglichkeiten für Situationen des Kulturaustausches, Diplom-Arbeit, Fachbereich Sozialwissenschaften, Universität Göttingen, 1995.
- Hofstede, Geert: Culture´s Consequences. International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills - London - New York, Sage Publications. 1980.
- Hofstede, Geert: Cultures and Organizations. Software of the Mind. London etc., McGraw-Hill Book Company, 1991.
- Hofstede, Geert: Interkulturelle Zusammenarbeit. Wiesbaden, Gabler, 1993.
- Katz, Noomi: Individual learning style: Israeli norms and cross-cultural equivalence of Kolb's Learning Style Inventory. In: Journal-of-Cross-Cultural-Psychology, 1988, S. 361-379.
- Kolb, David A.: The Learning Style Inventory. Technical Manual. Boston, Mass., 1976.
- Kolb, David A.: Learning Styles and Disciplinary Differences. In: Chickering, Arthur W. (Hrsg.), The Modern American College. San Francisco etc.. 1981, S. 232 - 255.
- Pask, Gordon: Styles and Strategies of Learning. In: British Journal of Educational Psychology. 1976, S. 128-148.
- Pask, Gordon: Learning Strategies, Teaching Strategies, and Conceptual or Learning Style. In: Schmeck, Ronald R. (Hrsg.), Learning Strategies and Learning Styles. New York - London, Plenum Press, 1988, S. 83-100.
- Quinn, N. & Holland, D., Culture and Cognition, in: Holland, D. & Quinn, N. (eds.), Cultural Models in Language and Thought. Cambridge MA 1987.
- Richardson, John T.E.: Cultural specificity of approaches to studying in higher education: A literature survey. In: Higher Education, 1994, S. 449-468.
- Sandhaas, Bernd: Lernen in Fremder Kultur.- Didaktische Orientierungen bei angehenden Hochschullehrern aus Ländern der Dritten Welt im Auslandsstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Göttingen, Zentrum für didaktische Studien, 1988.
- Schank, R. & Abelson, R., Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structure, Hillsdale 1977.
- Schrader, Josef: Lerntypen bei Erwachsenen, empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Weinheim, Dt. Studien-Verlag, 1994.
- Tait, H. / Entwistle, N.: Identifying students at risk through ineffective study strategies. In: Higher Education, 31, 1996, S. 97-116.