

Modul 1 / Kapitel 3

Lehren und Lernen

3.1	Lernziele	2
3.2	Lernbiografie	3
	Verborgene Schätze heben	3
	Ziele der biografischen Arbeit	3
	Meine Lerngeschichte	4
3.3	Motivation	5
	Begriffsdefinition	5
	Lernmotivation	5
	Die vier Dimensionen der Motivation	7
	Motivationsarten	8
3.4	Motivatoren in der Ausbildung	11
3.5	Flow-Modell	12
3.6	Tipps zur Lernmotivation	13
3.7	Lernstile	15
	Vorbemerkungen	15
	Lernstile berücksichtigen	16
	Lernstile erkennen: Entdecker/-innen	17
	Lernstile erkennen: Denker/-innen	18
	Lernstile erkennen: Entscheider/-innen	19
	Lernstile erkennen: Macher/-innen	21
	Didaktische Schlussfolgerungen aus der Sicht der Lernenden	23
	Didaktische Schlussfolgerungen aus der Sicht der Lehrpersonen	24
	Lerntest nach David Kolb	32
	Auswertung / Lernstilprofil	35
3.8	Literaturhinweise	36

3.1 Lernziele



Die Teilnehmenden

1. beschreiben aufgrund ihrer eigenen Lernbiografie mindestens zwei Konsequenzen in der Rolle als Ausbilder/in.
2. erklären das Flow-Modell nach Mihály Csíkszentmihályi korrekt.
3. unterscheiden richtig die Begriffe «habitual» und «aktual» sowie «intrinsisch» und «extrinsisch» anhand von Beispielen.
4. zählen auswendig mindestens fünf massgebende Einflussfaktoren für die Lernmotivation auf.
5. differenzieren in eigenen Worten die vier Lernstile nach David Kolb und leiten daraus mindestens zwei Erkenntnisse für den Ausbildungsalltag ab.

3.2 Lernbiografie

Verborgene Schätze heben

Von früher Kindheit an machen wir vielfältige Lernerfahrungen, sei es bewusst oder unbewusst. Diese Erfahrungen prägen unser Verständnis vom Lehren und Lernen nachhaltig. Auch wenn wir sehr viele theoretische Kenntnisse über das Lernen haben, werden wir in Alltags-Lernsituationen immer wieder auf unsere Erfahrungen zurückgreifen. Die Summe der zahlreichen und vielfältigen eigenen Lernerfahrungen ist ein Fundus, der häufig zu wenig genutzt wird. Eigentlich schade, denn es steckt viel Wissen über gute und schlechte Lernstrategien, über Motivation und Demotivation, über Selbstvertrauen und Hilflosigkeit darin. Die gezielte Arbeit an der eigenen Lerngeschichte will die verborgenen Erfahrungsschätze und die darin enthaltenen Lerneinsichten und -hindernisse zugänglich machen.

Lernerfahrungen sind für uns so selbstverständlich, dass wir automatisch davon ausgehen, dass auch andere das Gleiche unter Lernen verstehen. Dem ist aber nicht so. Jede Lerngeschichte unterscheidet sich von anderen, wie auch jede Persönlichkeit einzigartig ist. Je bewusster wir uns unserer Lerngeschichte sind, desto weniger gehen wir von dieser selbstverständlichen Annahme aus. Wir können Unterschiede erkennen und bewusster damit arbeiten. Darum ist es so wichtig, dass gerade Auszubildende sich ihrer eigenen Lerngeschichte bewusster werden.

Ziele der biografischen Arbeit

Ziel der biografischen Arbeit ist es, sich an Lernerfahrungen zu erinnern, sie in – eventuell neuen – Zusammenhängen zu sehen und dadurch ein vertieftes Bewusstsein über das eigene Lern- und Ausbildungsverständnis zu erlangen. Ziel ist es aber auch, sich mit anderen Lerngeschichten auseinanderzusetzen, Unterschiede wahrzunehmen und zu generalisierenden Aussagen über Lernprozesse zu kommen. Im Hinblick auf wirksames pädagogisches Handeln ist es entscheidend, dass diese Aussagen mit den eigenen Erfahrungen verbunden sind und nicht einfach aus Theorien abgeleitet werden.

Meine Lerngeschichte

Gehen Sie in Gedanken in Ihrer Lerngeschichte zurück und notieren Sie in Stichworten Situationen, in denen Sie in Bezug auf ein Thema oder eine Fähigkeit sagen würden: Da habe ich gelernt. Denken Sie dabei nicht nur an schulische Situationen, sondern auch an Familie, Freizeit und Beruf. Und es kann sich um positive und schwierige Erfahrungen handeln. Wählen Sie anschliessend zwei bis drei (für Sie besonders typische) Situationen aus und schauen Sie diese etwas genauer an:

- Welche Personen haben dabei eine Rolle gespielt und in welcher Beziehung standen Sie zu Ihnen?
- Welche anderen Faktoren waren in dieser Situation wichtig?
- Welches war Ihre Motivation in dieser Situation?
- Erinnern Sie sich an Gefühle in dieser Situation?
- Woran merkten Sie später, dass Sie tatsächlich gelernt hatten?
- Sind diese Lernsituationen im Nachhinein betrachtet Erfolge oder Misserfolge? Wem oder was schreiben Sie die Ursache für beides zu?
- Andere Erinnerungen, welche Ihnen zu dieser Situation einfallen?

3.3 Motivation

Begriffsdefinition

Der Begriff «Motivation» stammt vom Lateinischen «movere» ab. Das bedeutet «Bewegung» oder «sich bewegen» (vgl. engl. «to move»). Motivation ist also der Beweggrund für ein bestimmtes Verhalten.

Motivation ist etwas spezifisch Menschliches. Denn im Unterschied zu Emotionen (z. B. Angst), Instinkten oder Trieben (z. B. Hunger), die immer in der Gegenwart verwurzelt sind, beziehen sich Motive immer auf Zielsetzungen, die in der (näheren oder ferneren) Zukunft liegen. Sie lösen damit menschliches Verhalten ein Stück weit aus der Gebundenheit an die Gegenwart. Tiere können ebenfalls Emotionen empfinden, sie richten ihr Verhalten an Triebregungen oder Instinkten aus. Aber sie denken – so nehmen wir an – nicht über ihre Zukunft nach und lassen sich durch Zukunftserwartungen auch nicht in ihrem gegenwärtigen Verhalten beeinflussen. Aus diesem Grund nehmen wir auch an, dass Motivation ausschliesslich im menschlichen Bereich eine Rolle spielt.

Lernmotivation

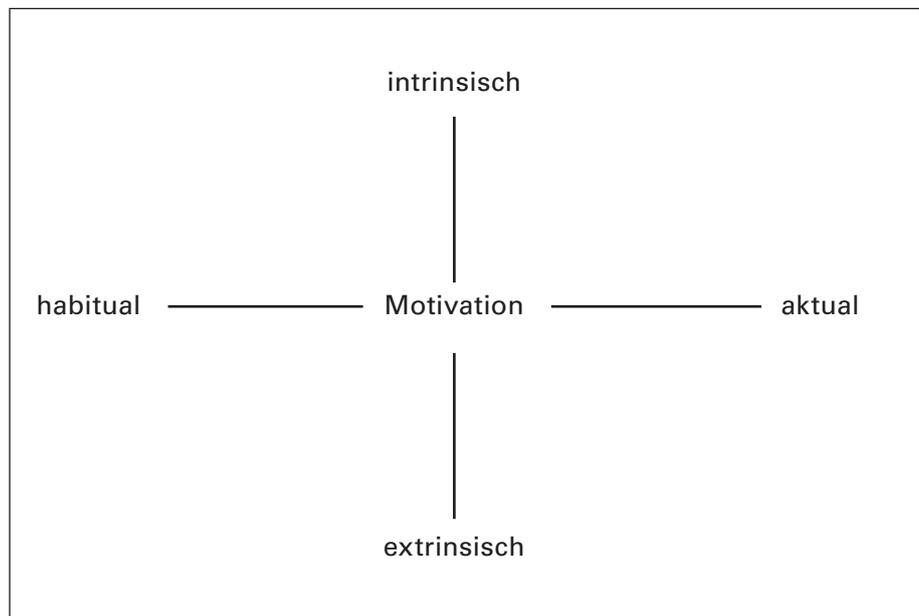
Lernmotivation ist – individuell wie gattungsgeschichtlich – eine menschliche Notwendigkeit. Für den Menschen ist ständiges Lernen lebenswichtig. Deshalb sind Neugier, Interesse an der Umwelt, Offenheit für Neues/Aktuelles eine Selbstverständlichkeit. Da lernen aber oft mit Anstrengung und auch Verunsicherung verbunden ist, sind auch Lernverweigerung und Lernwiderstände «normal», und die Motivation / der Antrieb muss immer neu gestärkt und adäquat geweckt werden.

Dabei verändert sich die Lernbereitschaft im Laufe des Lebens und in unterschiedlichen Lebenslagen mit ihren unterschiedlichen Anforderungen. Aufschlussreich ist die begriffliche Unterscheidung zwischen **Habitualmotivation** und **Aktualmotivation** (Löwe 1970). Unter Habitualmotivation ist eine grundsätzliche Lernbereitschaft, ein lebenslanges Lernen als «Habitus», als Lebensstil, zu verstehen. Die Aktualmotivation hingegen entsteht auf Grund konkreter Anlässe, Aufträge und Verwendungssituationen. Die Habitualmotivation wird im Prozess der Sozialisation und in gesellschaftlichen Kontexten aufgebaut. Die institutionalisierte Erwachsenenbildung

ist auf eine Grundmotivation ihrer Adressaten angewiesen, damit aktuelle Bildungsangebote und Motivationsanreize wirksam werden. Aktualmotive hingegen entstehen aus beruflichen Anforderungen, aus lebensweltlichen Veränderungen, aber auch aus interessanten Themenangeboten und Veranstaltungsformen.

Diese begriffliche Unterscheidung lässt sich durch die Trennung von **intrinsischer** und **extrinsischer** Motivation ergänzen. Intrinsische Motive resultieren aus einem Interesse am Thema, aus einer inhaltlichen Neugier. Extrinsische Motive hingegen resultieren aus äusseren Zwängen und Anreizen, z.B. Sicherung des Arbeitsplatzes, berufliche Karriere, Einkommensverbesserung. Aber auch der Wunsch nach sozialer Anerkennung schafft solche extrinsischen Motive.

Im Normalfall ist eine Ausbildung/Weiterbildung auf eine Mischung intrinsischer und extrinsischer Motive zurückzuführen. Jedenfalls ist es eine didaktische Herausforderung, bei einer Dominanz extrinsischer Motive das Interesse an der Sache zu wecken und zu stärken. Allerdings ist bei fehlender intrinsischer Motivation mit *einer Reaktion von Verweigerung* in der Erwachsenenbildung zu rechnen.



Von den Römern kennen wir eine einfache, aber einleuchtende Formel: *«prodesse et delectare»*, d.h. was nutzt und erfreut, motiviert. Das gilt auch für Bildungsangebote: Sie sollten einen Nutzen erkennen lassen, und zwar nicht nur für die berufliche Karriere, sondern auch für die alltägliche Lebensführung und das Selbstwertgefühl. Auch eine Horizonterweiterung ist so gesehen nützlich. Und Erwachsenenbildung sollte lustbetont und mit wohlwollenden Emotionen verknüpft sein. Auch das Lösen einer schwierigen Aufgabe und ein «Aha-Erlebnis» fördern ein solches Lustgefühl. In besonderen Situationen entsteht ein «Flow-Gefühl», ein völliges Aufgehen in der Sache. «Flow» ist der Höhepunkt intrinsischer Motivation.

Ein solches Flow-Erlebnis kann nicht didaktisch organisiert/erzungen werden. Generell können Menschen sich nur selber motivieren, aber sie können «von aussen» / extrinsisch ermutigt, angeregt und aktiviert werden. In den meisten Fällen motivieren Kursleitende, welche selber motiviert sind. Wer selber begeistert ist, vermag beim anderen evtl. Begeisterung zu wecken, zu fördern und auszulösen.

Ob Lernmotive aufgebaut, verstärkt oder abgebaut werden, hängt nicht allein von der Lehrperson, sondern von dem ganzen «System» ab, also von persönlichen Eigenschaften und Erfahrungen, vom beruflichen und sozialen Umfeld, von den Inhalten und Methoden, von den Lernenden und vom Lernsetting.

Die vier Dimensionen der Motivation

Aktivierung: Motivation ist adaptiv, das heisst, sie bewirkt Aktivität, Handeln und Tun. (Anna setzt sich an den Schreibtisch, richtet die Mathematik-Unterlagen her, liest sich Aufgabenstellungen durch.)

Zielorientierung/Richtung: Motivation ist immer auf ein in der Zukunft liegendes Ziel, das gedanklich vorweggenommen wird, gerichtet. (Anna beschäftigt sich mit Mathematik, weil sie weiss, dass sie in zwei Tagen eine Mathematik-Schularbeit hat, bei der sie eine gute Note erreichen möchte.) Im Idealfall bleibt die Motivation so lange bestehen, bis das angestrebte Ziel erreicht wird. (Anna hätte dann so viel gelernt, dass sie glaubt, bei der Schularbeit eine gute Note zu erreichen.) Es kann aber auch sein, dass ein Motivationsziel durch ein anderes ersetzt, zu einem Teilziel abgeschwächt oder durch ein anderes, eventuell sogar gegenläufiges Ziel ersetzt wird. (Das wäre zum Beispiel der Fall, wenn Anna entscheidet, dass sie auch mit einem «Genügend» bei der Schularbeit zufrieden ist und gar nicht unbedingt ein «Gut» braucht.)

Intensität: Motivation unterscheidet sich im Hinblick auf ihre Stärke. Sie kann mehr oder weniger stark und damit mehr oder weniger störungsanfällig sein. Das spielt vor allem eine Rolle, wenn es um unterschiedliche Formen der Motivation geht. (Das Ziel, in Mathematik ein «Gut» zu schreiben, kann z. B. dann sehr intensiv sein, wenn Anna weiss, dass sie nur mit dieser Note sicher einen Studienplatz an ihrer Wunschuniversität erhält. Wenn es nur um ein «schöneres Zeugnis» geht, ist die Intensität eventuell weniger stark.)

Ausdauer/Frustrationstoleranz: Motivation unterscheidet sich im Hinblick auf die dafür aufgewendete Ausdauer und Beständigkeit. Wenn die Ausdauer gering ist, geben wir ein Motivationsziel bei Widerständen schnell auf. Ist die Ausdauer hingegen gross, bleiben wir dem Ziel auch dann treu, wenn unerwartete Probleme auftauchen oder wenn das Ziel schwerer als ursprünglich erwartet zu erreichen ist. Ob wir «ausdauernd» oder «wenig ausdauernd» sind, hängt von vielen Faktoren ab; beispielsweise von unserer Persönlichkeit, von der zeitlichen Entfernung des Ziels, von der Art der Motivation.

Motivationsarten

Etliche Psychologen/Psychologinnen haben versucht, die Vielzahl der Motive, die Menschen bewegen, in Kategorien einzuteilen.

Keiner dieser Einteilungsversuche ist wirklich perfekt und in jedem Fall überzeugend, aber sie können eine Orientierungshilfe sein. Je nach Theorie stellen Psychologen/Psychologinnen auch ganz bestimmte Motive oder Motivkomplexe in den Vordergrund. Beispielsweise lassen sich Motive folgendermassen einteilen:

Leistungsmotive: Es geht darum, bestimmte Leistungsziele zu erreichen. Die Zielsetzung kann dabei individuell sehr unterschiedlich sein. Leistungsmotive spielen in der Schule, im Beruf, im (Leistungs-)Sport und in vielen anderen Bereichen eine Rolle.

Soziale Motive: Menschen streben als soziale Lebewesen einen Platz in einer sozialen Gemeinschaft an. Es ist ihnen nicht einfach nur wichtig, sich selbst zu verwirklichen oder Macht und Reichtum zu erlangen. Sie wollen in einer Gemeinschaft dazugehören, mit anderen Menschen gemeinsam etwas erreichen, von anderen Menschen wahrgenommen werden ... Es ist ihnen auch in vielen Fällen ein Bedürfnis, sich für andere Menschen einzusetzen, etwas für andere Menschen zu bewegen. Soziale Motive spielen in vielen Berufen eine Rolle. Sie sind aber auch wichtig für eine gelingende Partnerschaft oder für die Übernahme der Elternrolle. Auch für Menschen, die sich in irgendeiner Form ehrenamtlich engagieren, spielen soziale Motive oft eine wichtige Rolle.

Machtmotive: Der Mensch strebt aber nicht nur nach Einordnung. Oft möchte er in einer sozialen Hierarchie einen bestimmten Platz erreichen, sozial aufsteigen. Machtmotive spielen in Konkurrenzsituationen – egal, ob im Beziehungsleben, im Berufsleben, im Privatleben – eine wichtige Rolle. Ein «gesundes Machtstreben» ist wichtig, damit Menschen ihre berechtigten Bedürfnisse und Interessen auch durchsetzen können. Machtmotive bilden ein Gegengewicht zu sozialen Motiven.

Autonomiemotive: Der Mensch strebt nach Selbstbestimmung, Autonomie, Selbstverwirklichung, Freiheit. Menschen suchen nach etwas, womit sie sich selbst unabhängig von den Werten, die in der Gesellschaft herrschen, identifizieren können, was ihrem Leben Sinn verleiht. Autonomiemotive spielen in vielen Hobbys und persönlichen Interessen und Neigungen eine Rolle. Sie sind besonders stark bei Menschen ausgeprägt, die davon träumen, auf eine bestimmte Art «auszusteigen». Autonomiemotive stehen mit Machtmotiven, teilweise aber auch mit sozialen Motiven in einem Spannungsverhältnis.

Sicherheitsmotive: Die Zukunft ist ungewiss und birgt eine Menge Risiken. Wir könnten eine wichtige Prüfung nicht schaffen. Wir könnten erkranken. Wir könnten den Arbeitsplatz verlieren. Unsere Beziehung könnte scheitern. Unserem Kind könnte etwas zustossen. Sicherheitsmotive spielen interessanterweise vor allem in Gesellschaften eine wichtige Rolle, in denen Menschen nicht mehr ums tägliche Überleben kämpfen müssen, also in den industrialisierten westlichen Gesellschaften. Und dort vor allem in den sozialen Mittel- und Oberschichten. Sicherheitsmotive bewirken, dass wir versuchen, potentielle Risiken zu vermindern (indem wir zum Beispiel mit dem Rauchen aufhören oder mehr Sport betreiben, um das Erkrankungsrisiko zu reduzieren). Dort, wo wir das Gefühl haben, Risiken nicht minimieren zu können, versuchen wir uns wenigstens gegen sie zu versichern, indem wir Unmengen von Unfall-, Berufsunfähigkeits-, Kreditausfall-, Kranken-, Erlebens-, Ablebens-, Rechtsschutz-, Haftpflicht-, Storno-, Blitzschutz-, Feuer-, Steinschlag-, Hagel-, Glasbruchversicherungen abschliessen. Sicherheitsmotive stehen in einem Spannungsverhältnis mit Autonomiemotiven, teilweise auch mit sozialen Motiven.

Solche Einteilungen helfen uns zu verstehen, dass ein bestimmtes Verhalten – beispielsweise, dass Tobias seit drei Wochen mindestens dreimal in der Woche ins Fitness-Center geht und dort Krafttraining macht – ganz unterschiedliche Ursachen im Bereich Motivation haben kann.

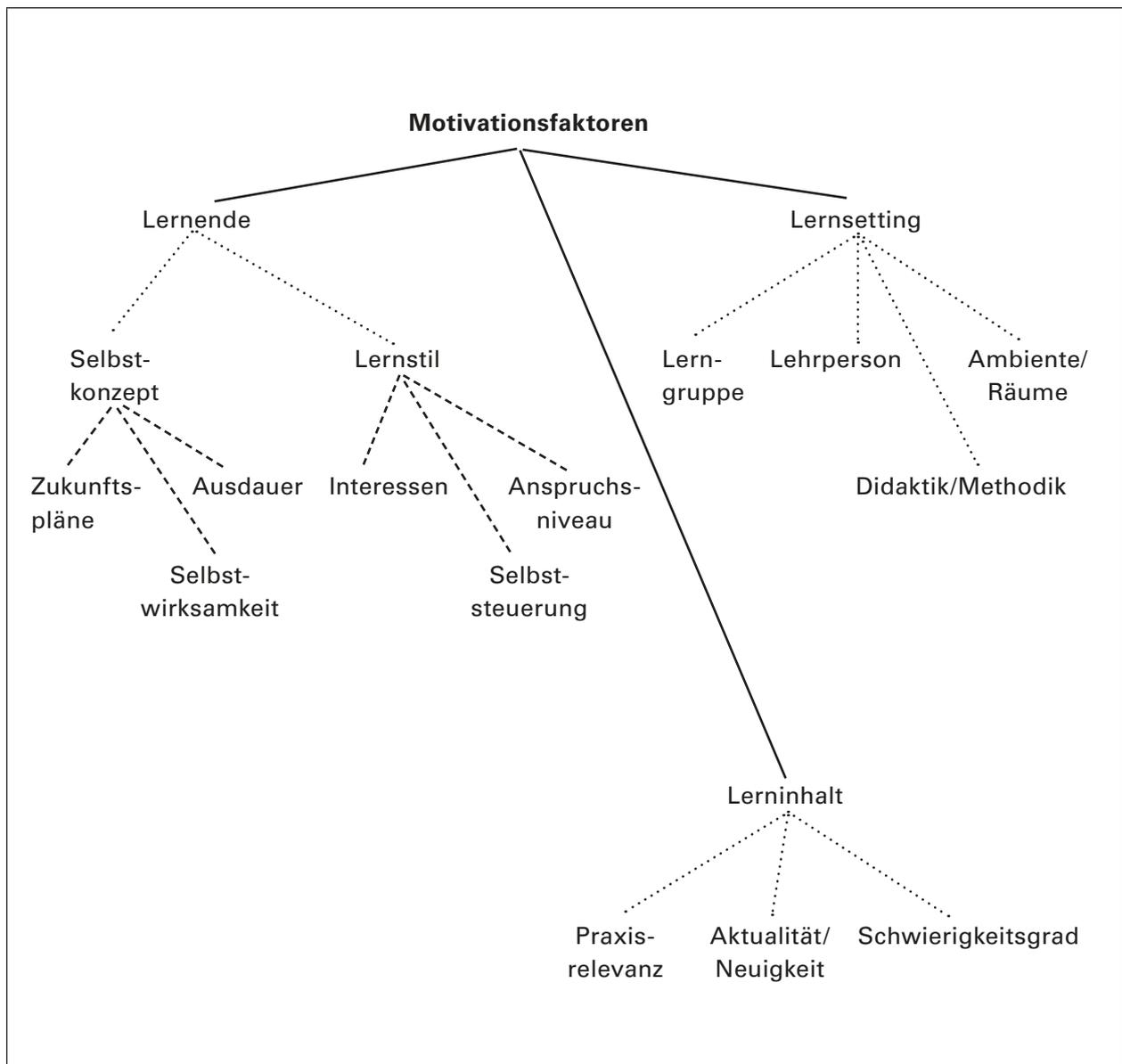
Motive können mit gegenwärtigen Gefühlen, Stimmungen oder Triebimpulsen oder mit anderen zukünftigen Motiven in Konflikt geraten. Dann spricht man von einem **Motivationskonflikt**. Motivationskonflikte entstehen also, wenn verschiedene Handlungsimpulse sich gegenseitig blockieren, sodass wir das Ziel aus den Augen zu verlieren drohen. Beispielsweise ist Anna in einem Motivationskon-

flikt, wenn sie in der nächsten Mathematikschularbeit eine gute Note will (weswegen sie eigentlich lernen sollte), während andererseits die Sonne scheint und eine Freundin sie zu einem Skitag überreden will.

Motivationskonflikte entstehen oder verstärken sich durch **Frustrationen** (lat. frustra = vergeblich). Das sind Vergeblichkeitsgefühle, die das Erreichen eines bestimmten Ziels zu blockieren drohen oder die Motivation abwürgen. Frustrierend ist es für Anna, die sich gegen den Skitag entschieden hat, wenn sie vor ihren Mathematik-Unterlagen sitzt und «nur Bahnhof versteht»; wenn sie versucht, Aufgaben zu lösen, und am Ende feststellt, dass der Ansatz nicht stimmt; wenn in ihr die Vorstellung dominant wird, dass sie trotz Lernanstrengungen wieder keine gute Note schaffen wird; wenn der Widerstand gegen das Weiterlernen zunehmend grösser wird.

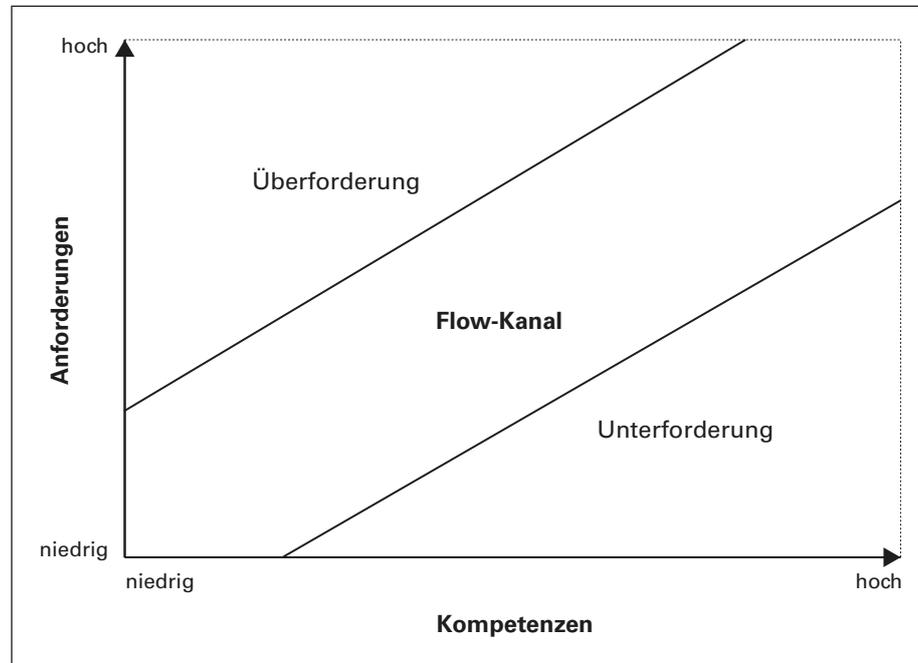
3.4 Motivatoren in der Ausbildung

Die folgende Übersicht zeigt auf, welche Faktoren im Ausbildungskontext auf die Motivation Einfluss haben können. Die Auflistung ist keinesfalls abschliessend. Auch ist die Trennung zwischen personalen und inhaltlichen Faktoren sowie Faktoren der Lernumgebung künstlich, denn in einem solchen Feld beeinflussen sich alle Faktoren wechselseitig.



Überarbeitet nach: Siebert, 2013

3.5 Flow-Modell



Das Flow-Modell basiert auf den jahrelangen Forschungen von Mihály Csíkszentmihályi, emeritierter Professor für Psychologie an der Universität von Chicago. Seine Flow-Theorie liefert eine wichtige Erklärung für das Durchführen intrinsisch motivierter Handlungen (siehe auch «Lernmotivation», Seite 5). Er konnte aufzeigen, dass Personen, die eine offenbar intrinsisch motivierte Tätigkeit ausüben, ein charakteristisches Erleben zeigen. Dieses Erleben wurde als «Flow» gekennzeichnet und beinhaltet im Kern ein vollkommenes Aufgehen in der Tätigkeit. Weitere Aspekte dieses Erlebens sind die Selbstvergessenheit, das Verschmelzen mit der Tätigkeit, die Freude von Handlung und Bewusstsein sowie das Gefühl von Kontrolle. Aus den Forschungsarbeiten von Csíkszentmihályi ist zu schliessen, dass das Flow-Erleben – neben Kompetenz- und Selbstbestimmungsgefühlen – einen zentralen Anreiz intrinsisch motivierter Tätigkeiten darstellt. Die subjektive Passung von Fähigkeit und Fertigkeit sowie Handlungsanforderung stellt dabei die wichtigste Bedingung des Flow-Erlebens dar. Flow wird vor allem dann erlebt, wenn die handelnde Person weder unter- noch überfordert ist.

*Quelle: Flow – Das Geheimnis des Glücks
(The Psychology of optimal experience)*

*Mihály Csíkszentmihályi / Klett-Cotta-Verlag /
Auflage: 15. März 2010 / ISBN-10: 360894555*

3.6 Tipps zur Lernmotivation

Lernen mit allen Sinnen

Je mehr Modalitäten beim Lernen involviert sind, desto besser die Konsolidierung, desto besser die Vernetzung des Wissens und desto einfacher der Abruf der Lerninhalte.

Emotionen kurbeln das Lernen an

Emotionen zeigen uns, dass etwas wichtig ist, und bewirken effektiveres und effizienteres Lernen. Wenden Sie Methoden an, die Sie persönlich motivieren (z.B. Malen / bildliche Assoziationen, Lernen mit Musik usw.).

Testen steigert den Erfolg

Sich selber befragen/testen oder sich von jemandem befragen lassen ist eine wirksame Lernstrategie, um den Abruf des Gelernten zu trainieren und dadurch den Lernerfolg zu steigern.

Verstehen statt lernen

Wir vergessen vieles, was wir gelernt haben, aber wenig, was wir wirklich verstanden haben. Darum: Das Hinterfragen, Diskutieren und Interpretieren von Lerninhalten erhöht den Lernerfolg.

Persönliche Relevanz

Wenn man sich vor dem Lernen vergegenwärtigt, welche Relevanz das Lernmaterial für das eigene Leben haben kann, erhöht dies die Motivation und kurbelt positive Emotionen an.

Lernen ein, Internet aus

Für effektives Lernen sind ungeteilte Aufmerksamkeit und Fokussieren unabdingbar. Wer nebenbei im Internet oder auf dem Handy aktiv ist, wird letztlich mehr Zeit aufwenden müssen.

Unser Gehirn braucht Energie

Regelmässige Energiezufuhr (z.B. Nüsse), regelmässige Pausen (viele kurze sind wirksamer als wenige lange) und Bewegung für die Anregung des Kreislaufs sind wichtig für effektives Lernen. Ebenso sollte für ausreichend Schlaf gesorgt sein.

Quelle: CCLM Universität Bern / www.cclm.unibe.ch / 2016

3.7 Lernstile

(Quelle: «Lehren kompakt» von Ruth Meyer, h.e.p. Verlag AG, 2004)

Vorbemerkungen

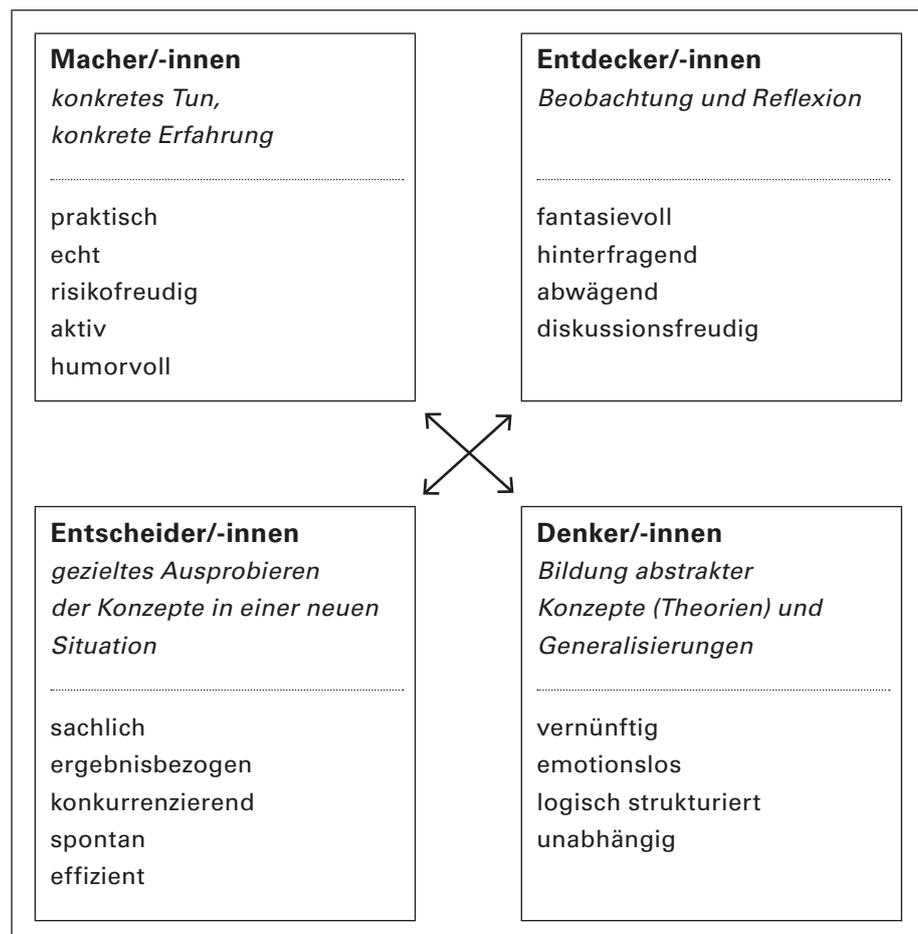
Es jedem Menschen recht zu machen ist unmöglich. Und trotzdem wird genau das von den Ausbildenden erwartet. Lernende sind unbarmherzig: Wenn man es ihnen nicht recht macht, ist man eine schlechte Lehrperson. Nur wenige Lernende sind sich im Klaren darüber, dass ihr eigenes Lernverhalten und ihre eigene Motivation mindestens ebenso entscheidend sind für den Lernerfolg wie das Verhalten der Lehrperson. Aber Sie als Lehrperson wissen es. Sie wissen, dass Ihre Lernenden unterschiedliche Lernerfahrungen hinter sich haben und deshalb z.B. keine Gruppenarbeiten mögen oder Angst davor haben, Fehler zu machen. Sie nehmen diese Vorlieben und Abneigungen nicht persönlich, sondern reagieren darauf mit Verständnis und möglicherweise einem veränderten Angebot. Vom Lernstil hängt es ab, welche Lernenden welche Eigenheiten mitbringen. Wie Sie mit unterschiedlichen Lernstilen umgehen können, ist das Thema dieses Kapitels.

Als Lehrperson müssen Sie Rückmeldungen an die Lernenden geben und sie mit unerwünschtem Verhalten oder schlechten Lernergebnissen konfrontieren. Gerade weil Sie es mit sehr unterschiedlichen Individuen zu tun haben, müssen Sie auch individuell auf sie eingehen. Feedback und Kritik im Einzelgespräch sind eine hohe Kunst.

Lernstile berücksichtigen

Es gibt ziemlich viele Arten zu lernen. Während die einen ein gutes Referat bevorzugen, möchten die anderen lieber selber etwas ausprobieren. Sie können es nicht allen gleichzeitig recht machen – aber Sie können den verschiedenen Lernstilen mit unterschiedlichen Vorgehensweisen entgegenkommen.

Nach David Kolb unterscheidet man zwischen vier Lernstilen: Entdecker/-innen, Denker/-innen, Entscheider/-innen und Macher/-innen. Sie können sicher sein, dass sich unter Ihren Lernenden Vertreter/-innen von allen vier Lernstilen befinden. Um sie zu erkennen, brauchen Sie keinen Test zu machen. Die einseitigen, extremen Stile verraten sich durch ihre Äußerungen und ihr Verhalten. Die sich diagonal gegenüberstehenden Lernstile kommen häufig in Konflikt, wenn sie zusammenarbeiten sollen.



Lernstile erkennen: Entdecker/-innen

Entdecker/-innen erkenne Sie daran, dass sie

- gar nicht da sind, wenn sie denken, dass ihnen das Thema nichts bringt.
- irgendwo in einem Programm arbeiten, von dem Sie garantiert nichts gesagt haben.
- mit der Gruppenarbeit ganz knapp fertig geworden sind und die Präsentation jetzt leider improvisiert werden muss.
- gerne diskutieren.
- sich die Sachen lieber selber beibringen anstatt einen Kurs zu besuchen bzw. das zu tun, was sie in einem Kurs tun sollten.

Denn Entdecker/-innen

- nehmen die Umgebung sehr scharf wahr
- haben starke Einbildungskraft und Fantasie
- sammeln unermüdlich Fakten
- hinterfragen alles
- können verschiedene Meinungen nebeneinander stehenlassen
- sind zurückhaltend, können aus den Erfahrungen anderer lernen
- erkennen Probleme
- schieben Entscheidungen hinaus, weil noch neue Fakten auftauchen könnten
- wirken häufig als Windfahne
- wirken weich

Entdecker/-innen lernen am besten

- durch eigene Erfahrung und Erfahrung anderer
- durch Verarbeitung von Eindrücken und Wahrnehmungen (sie brauchen viel Zeit)
- aus dem Vergleich verschiedener Meinungen und Standpunkte
- aus visuellen Präsentationen

Vorgehensweise für Entdecker/-innen

- Erfahrungen und Beobachtungen
- Beschreibungen, Nachforschungen
- Meinungsaustausch
- Genügend Zeit zum Abwägen und Entscheiden

Entdecker/-innen vermeiden

- Rampenlicht
- spontanes Vorgehen
- Einengung, enge Vorgaben
- Störungen, Ablenkungen, Abkürzungen
- Theorie ohne Praxisbezug

Lernstile erkennen: Denker/-innen

Denker/-innen erkennen Sie daran, dass sie

- Ihnen sagen, dass Ihre Unterlagen widersprüchlich sind.
- nach Definitionen fragen.
- mit der Gruppenarbeit pünktlich fertig sind und eine trockene Präsentation vorbereitet haben.
- statt selber etwas zu erarbeiten lieber von Ihrem Wissen profitieren wollen.

Denn Denker/-innen

- haben Modelle verinnerlicht, die aus Theorien, Begriffen, Gesetzmässigkeiten bestehen
- suchen allgemeingültige Schlussfolgerungen
- können Theorien entwickeln
- können verschiedene Einflüsse sachlich abwägen
- suchen Objektivität, Logik, Exaktheit
- können Dinge emotionslos einordnen
- neigen zur Perfektion
- verdrängen oft Gefühle, denken nüchtern und unpersönlich

Denker/-innen lernen am besten

- in strukturierten Lernsituationen mit klaren Zielen
- aus Unterrichtsstoff, der Teil eines Systems/Modells ist
- aus Zusammenhängen zwischen Ideen, Ereignissen und Situationen
- wenn sie Fragen über Logik und Philosophie des Stoffes stellen können

Vorgehensweisen für Denker/-innen

- anhand von Konzepten und grafischen Darstellungen
- Analysen
- logisches Argumentieren
- Zusammenhänge herstellen

Denker/-innen vermeiden

- Gefühle
- Unstrukturiiertheit
- unsauberes, Unsystematisches, Oberflächliches
- die Zusammenarbeit mit weniger anspruchsvollen Menschen

Lernstile erkennen: Entscheider/-innen

Entscheider/-innen erkennen Sie daran, dass sie

- bitte hier keine Spielerei wollen, sondern effiziente Wissensvermittlung.
- wissen wollen, ob Sie das, was Sie da erzählen, auch in der Praxis ausprobiert haben.
- mit der Gruppenarbeit schon lange fertig sind und auch noch die privaten Mails bearbeitet haben.
- feststellen, dass darüber jetzt genug geredet worden ist und dass man doch bitte vorwärtsmachen soll.

Denn Entscheider/-innen

- wollen Ideen, Theorien in die Praxis umsetzen
- lösen Probleme sachlich und direkt
- sind Pragmatiker, «Hauptsache, es funktioniert»
- sind ergebnisbezogen, suchen Lösungen und Rezepte
- gehen ohne Umweg und mit Köpfchen auf das eigene Ziel zu
- vernachlässigen soziale Kontakte
- entdecken nur, was sie schon wissen
- verbreiten Hektik
- urteilen schnell

Entscheider/-innen lernen am besten

- beim Umsetzen einer Theorie in die Praxis
- wenn ein Zusammenhang besteht zwischen dem Lernstoff und einem Problem aus der eigenen Praxis
- wenn Techniken vermittelt werden, die funktionieren
- durch Üben anhand von Checklisten

Vorgehensweisen für Entscheider/-innen

- Wettbewerb, Rollenspiele, aktuelle Probleme
- urteilen, Stellung beziehen
- spontane Herausforderungen
- im Team arbeiten, präsentieren, leiten

Entscheider/-innen vermeiden

- Passivität, Wiederholung
- Einzelarbeiten
- differenzierte Beobachtungen und Beschreibungen.

Lernstile erkennen: Macher/-innen

Macher/-innen erkennen Sie daran, dass sie

- das Gerät schon eingeschaltet haben, bevor Sie guten Tag gesagt haben.
- noch am Schwatzen sind, wenn eigentlich Sie am Reden sind.
- mit der Gruppenarbeit nicht fertig geworden sind, weil sie keine Zeitplanung gemacht haben.
- gerne mal im Mittelpunkt stehen.

Denn Macher/-innen

- sind offen für alles, besonders für praktische Erfahrungen
- sind flexibel, lassen sich nicht von theoretischen Schranken hindern
- sind von allem Neuen begeistert
- leben nach der Philosophie: Man muss alles mal ausprobieren
- lieben Herausforderungen und Risiken
- überwinden Widerstände
- hetzen sich und andere
- neigen zu blindem Aktivismus
- handeln, bevor sie überlegen
- überfahren andere

Macher/-innen lernen am besten

- anhand herausfordernder und spannender Aufgaben.
- bei abwechslungsreichem Programm mit Arbeitsformen, welche die Aktivität fördern.
- in einer Gruppe, wo Humor und Lachen Platz haben.
- wenn sie ab und zu im Mittelpunkt stehen, Leitung übernehmen können.

Vorgehensweisen für Macher/-innen

- Anleitung und Feedback durch Praktiker
- Aktualität, echte Probleme
- Aktionspläne entwickeln, Ratschläge erteilen, Vereinfachungen finden
- das Gelernte sofort umsetzen

Macher/-innen vermeiden

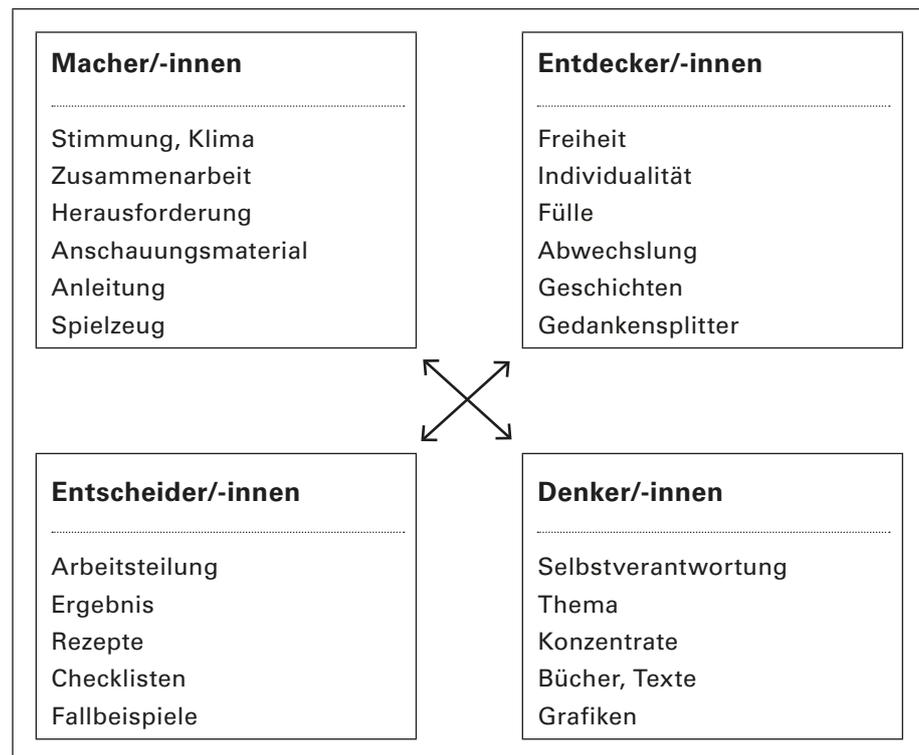
- Nutzlosigkeit, Realitätsferne
- zu viel Theorie
- unklare Anweisungen, was zu tun ist
- Tätigkeiten, die den eigenen Gefühlen widersprechen

Didaktische Schlussfolgerungen aus der Sicht der Lernenden

	Entdecker/-in	Denker/-in	Entscheider/-in	Macher/-in
Präsentationsform	Kurzreferat, Diskussion Lehrgespräch, visuell und grafisch unterstützt Man kann auch vom Thema abkommen Aktuelles aufgreifen	Vortrag An Bekanntes anknüpfen Keine Experimente Zum Inhalt Passen- des visualisieren Schemata, Grafiken	Fallbeispiele vorlegen Eigene Beispiele bringen und aus der Praxis abholen Wofür kann ich es brauchen? Moderation	PowerPoint- Präsentation An Tafel zeigen Unterhaltende Show Anschauungs- material
Lernform	Zeigen Erfahrungen machen Probleme besprechen Selber vertiefen Schlussfolge- rungen ziehen	Klare Zielvorgabe Logisches Vorgehen An Texten Theorie selber erarbeiten Gut strukturierte Referate	Involviert sein Der Kurs soll etwas mit der Praxis zu tun haben Anhand von Checklisten	In einer Gruppe mit Humor Ergebnisse selber präsentieren Mit Abwechslung Spannung
Übungen	Keine Rezepte, nur Hinweise Erfahrungen machen und darüber berichten Beobachten und beschreiben Heterogene Gruppe	Anspruchsvolle (Denk-)Aufgaben Analogien Theorie erarbeiten Analyse von Zusammenhängen Einzelarbeit	Rezepte Nichts Neues Eselsbrücken Verfahren aus- probieren und bewerten Homogene Gruppen	Zum praktisch Nachvollziehen Etwas herstellen mit attraktivem Material Herausfordernd Partnerarbeit
Kurs- unterlagen	Zusammenfassun- gen Fallbeispiele, Erfahrungsberichte	Bücher Unterlagen mit klarer Struktur mit Quellenangaben Vollständig	Praxisnah Mit Beispielen und Checklisten	Zum selber Ergänzen Mit Aufgaben Witzig illustriert
Lehrperson	Begleiter/-in Kooperativ, aufgestellt Herausfordernd	Expert/-in Muss vor allem sachlich kompetent sein	Praktiker/-in Muss «wissen, wovon er/sie redet» Klar führend, eindeutig	Mit Ausstrahlung Muss vor allem kompetent sein Handfest

Didaktische Schlussfolgerungen aus der Sicht der Lehrpersonen

Die Abbildung zeigt die Unterrichtswerkzeuge, die Lehrpersonen eines bestimmten Lernstils bevorzugen. Lehrpersonen neigen dazu, die Werkzeuge der diagonal gegenüberstehenden Stile zu vernachlässigen.



Lehrpersonen, die sich fast ausschliesslich bei den Entdecker/-innen wiederfinden

Entdecker/-innen geben manchmal Kurse, weil sie an den Erfahrungen der Lernenden interessiert sind. Sie sind der Meinung, dass die Lehrpersonen in jedem Kurs viel dazulernt – was ja auch tatsächlich der Fall ist, da Entdecker/-innen aus den Erfahrungen anderer lernen können. Entdecker/-innen sollten trotzdem für ein Konzept und Struktur sorgen. Die Rolle der Lehrperson als Lehrende kommt in der Vorbereitung und Durchführung oft zu kurz. Entdecker/-innen sollten vermehrt in ihren Überlegungen mit einbeziehen, wozu die Lernenden im Kurs sind und was sie für die Praxis lernen wollen. Ärgern Sie sich nicht, wenn Sie unmotivierte und gelangweilte Lernende haben; fragen Sie sie besser danach, wo sie ihre Schwierigkeiten in der Umsetzung haben, und geben Sie ihnen Lösungsvorschläge. Da viele Entscheider/-innen und Macher/-innen lieber präsentieren als Sie, lassen Sie diese vor, statt sich selbst zu quälen.

Lehrpersonen, die sich bei den Entdeckern/-innen und Denker/-innen wiederfinden (Kolbttest: Assimilator)

Sie schwanken hin und her zwischen enger thematischer Führung und grosser persönlicher Freiheit für die Lernenden. Zeitvorgaben sind Ihnen ein Gräuel. Deshalb strapazieren Sie die Lernenden gerne mit zu langen Theorieblöcken und wenig strukturierten Übungsphasen nach dem Motto: Probieren Sie es mal aus. Sie sollten dem Praxisbezug unbedingt grosse Aufmerksamkeit schenken. Lassen Sie es zu, dass die Lernenden von Ihnen klare Regeln und Eindeutigkeiten wollen. Bleiben Sie ihnen nicht Antworten schuldig und geben Sie ihnen die Möglichkeit, praktisch auszuprobieren und die Dinge zu bewerten.

Lehrpersonen, die sich fast ausschliesslich bei den Denker/-innen wiederfinden

Denker/-innen geben manchmal Kurse, weil sie ihre Theorien weiterspinnen wollen. Sie verlassen den Elfenbeinturm, um sich mit anderen gedanklich auszutauschen. Sie sind weniger an den Personen interessiert als an dem Wissen und Interesse, das die Lernenden zum Thema mitbringen. Das verleitet sie dazu, der Dynamik und den persönlichen Anliegen der Lernenden kaum Aufmerksamkeit zu schenken. Achten Sie unbedingt darauf, dass Sie es mit Menschen zu tun haben, die gerne mit allen Sinnen lernen. Geizen Sie nicht mit Visualisierungen, Anschauungsmaterial und Angeboten zum Selbermachen.

Lehrpersonen, die sich bei den Denker/-innen und Entscheider/-innen wieder finden (Kolbttest: Converger)

Sie spüren gerne den Weg vor, arbeiten auf eine bestimmte Lösung hin und haben Mühe, eine Lernsituation offen zu gestalten, weil Sie so viel Wert darauf legen, dass alles richtig herauskommt. Lassen Sie die Lernenden von der kurzen Leine und geben Sie ihnen die Möglichkeit, selbst etwas zu tun und zu erforschen. Lassen Sie Originalität und Spontaneität zu und urteilen Sie nicht zu schnell über Richtig oder Falsch. Lassen Sie den Lernenden genügend Zeit, um Ihre Theorien und Schlussfolgerungen nachzuvollziehen; nicht alle denken und schlussfolgern so schnell wie Sie. Ihr Mass an Anspruch und Vollständigkeit kann für einige Entdecker/-innen die Übungen zu rezeptartig und für einige Macher/-innen die Unterlagen zu abgeschlossen machen. Ihr Anspruch an sich selbst als «Expertin/Experte in allen Lebenslagen» der Theorie und Praxis ist nicht unbedingt alles, was Ihre Lernenden brauchen und erwarten.

Lehrpersonen, die sich fast ausschliesslich bei den Entscheider/-innen wiederfinden

Entscheider/-innen geben manchmal Ausbildungssequenzen, weil sie ihre eigenen Berufserfahrungen und ihr Wissen weitergeben wollen. Damit neigen sie dazu, die Lernenden zu überfahren und in ihrer eigenen Aktivität einzuschränken. Nur ihr eigener Weg und ihre eigene Erfahrung scheint ihnen richtig – auch anderes gelten zu lassen, fällt ihnen ausgesprochen schwer. Achten Sie darauf, dass Sie den Lernenden genügend Zeit zur Reflexion von Erfahrungen lassen und ihnen auch Raum zugestehen. Sie selbst müssen nicht immer alles liefern und im Mittelpunkt stehen – auch andere haben Wichtiges und Richtiges beizutragen.

Lehrpersonen, die sich bei den Entscheider/-innen und Macher/-innen wiederfinden (Kolbttest: Accommodator)

Lassen Sie den Lernenden die Freiheit, selber zu denken und zu handeln. Geben Sie nicht zu genaue Vorgaben. Lassen Sie genügend Zeit – es sind nicht alle so schnell in ihren Schlüssen und Taten wie Sie. Bauen Sie ruhig Theoriephasen und Einzelarbeiten in Ihren Unterricht ein – vermeiden Sie hektisches Vorantreiben und behalten Sie den Zeitplan im Auge. Weniger ist oft mehr.

Lehrpersonen, die sich fast ausschliesslich bei den Macher/-innen wiederfinden

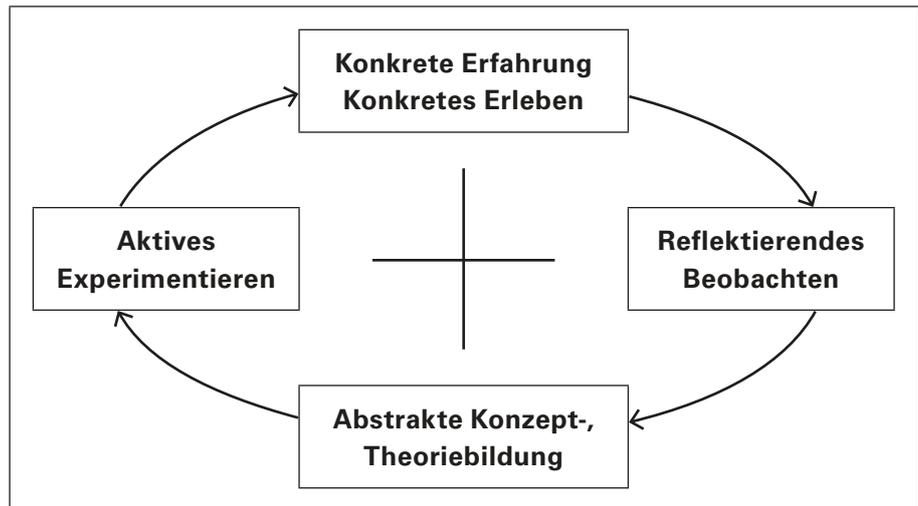
Macher/-innen geben manchmal Ausbildungssequenzen, weil sie nicht Nein sagen können und die Herausforderung lieben. Packen wir's an, ist ihre Devise. Manchmal verleitet sie das dazu, den Unterricht nicht genügend theoretisch vorzubereiten und die Lernenden mit Übungen zu beschäftigen, die wenig effizient sind. Nehmen Sie sich unbedingt Zeit für die Vorbereitung und die sorgfältige Auswahl und Gewichtung des Stoffes. Halten Sie sich an Ihre Planung und lassen Sie sich nicht von den Lernenden dazu verführen, es einfach gut zu haben. Den Denker/-innen unter Ihren Lernenden wird es sonst schnell zu oberflächlich und spielerisch.

Lehrpersonen, die sich bei den Macher/-innen und Entdecker/-innen wiederfinden (Kolbtest: Diverger)

Bedenken Sie, dass im Gleichgewicht Thema/Gruppe/Individuum (TZI, nach Ruth Cohn) das Thema bei Ihnen gerne zu kurz kommt. Schaffen Sie dazu ein bewusstes Gegengewicht: Geizen Sie nicht mit Theorie. Geben Sie wenigstens Tipps, wo die Hintergründe und Zusammenhänge nachzulesen sind. Achten Sie darauf, dass die Unterlagen vollständig und nachvollziehbar sind. Bauen Sie auch Lernkontrollen in Ihre Sequenzen ein. Lassen Sie genügend Zeit zum Verarbeiten. Für die Entscheider/-innen wirken Sie manchmal etwas praxisfern und unentschieden. Achten Sie darauf, dass Sie jederzeit klarstellen, was richtig und was falsch ist, und dass Sie die Lernenden nicht im Ungewissen lassen darüber, was von ihnen erwartet wird. Lassen Sie es mehr zu, dass die Menschen selbstständig und ohne Ihre Hilfe arbeiten. Und wenn sie Hilfe anfordern, dann brauchen sie eher Tipps zum Vorgehen als persönliche Aufmunterung.

Modell des Erfahrungslernens

Kolb beschreibt mit seinem Modell einen ganzheitlichen Lernzyklus: wie Erfahrungen in Konzepte einfließen, die wiederum als Richtlinien für konkretes Handeln dienen. Ein vollständiger Lernzyklus bewegt sich durch die vier unten dargestellten Felder:



Ganzheitlicher Lernzyklus

Eine konkrete Erfahrung ist Ausgangspunkt für weitere Beobachtungen und Reflexionen. Diese werden zu einer «Theorie» verarbeitet, aus der neue Folgerungen abgeleitet werden können. Diese Folgerungen und Hypothesen dienen dann als «Richtschnur» für das Handeln (aktives Experimentieren), um neue Erfahrungen zu machen.

Kurzbeschreibung der spezifischen Lernfähigkeiten

Während die einen mehr Theorie fordern, verlangen die andern mehr Praxis, um etwas zu lernen. Ausbilder/-innen können es mit derselben Methode nicht allen recht machen. Kolb hat durch seine empirischen Forschungen entdeckt, dass Menschen zum Lernen unterschiedliche Zugänge haben, die ihren besonderen Stärken entsprechen.

Für einen gesamten Lernzyklus sind unterschiedliche Lernfähigkeiten notwendig:

- **Fähigkeit zu konkreter Erfahrung (KE)**

Dies bedeutet, sich offen und vorurteilsfrei auf neue Erfahrungen einzulassen.

- **Fähigkeit zu reflektierendem Beobachten (RB)**

Es ist eine besondere Stärke, über die Erfahrungen nachzudenken und diese aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten.

- **Fähigkeit zur abstrakten Konzeptbildung (AK)**

Manche Menschen haben die Gabe, ihre Beobachtungen zu generalisieren und stimmig in Theorien zu integrieren.

- **Fähigkeit zum aktiven Experimentieren (AE)**

Konzepte und Theorien anzuwenden und für Entscheidungen und Problemlösungen zu nutzen ist schliesslich eine weitere Begabung.

Ideal wäre es, alle vier Fähigkeitsarten in hohem Ausmass zu besitzen. Inwieweit ist dies möglich? Lernen verlangt offensichtlich gegensätzliche Fähigkeiten: Es verlangt einerseits, aktiv und reflektierend zu sein, andererseits erfordert es aber auch direkte Betroffenheit und analytische Distanz.

Lernende müssen stets wählen, welche Fähigkeiten in einer speziellen Situation einzusetzen sind. Effektives Lernen findet dann statt, wenn der gesamte Zyklus durchlaufen wird: wenn also die konkrete Erfahrung ausreichend reflektiert wird, die Reflexionsergebnisse zur Konzeptbildung herangezogen werden, aus dem Konzept neue Schlussfolgerungen für das Handeln abgeleitet und diese praktisch ausprobiert werden.

Individuelle Lernstile

Aufgrund der persönlichen Veranlagung, früherer Erfahrungen und der gegenwärtigen Anforderung entwickeln die meisten einen Lernstil, der einige Lernfähigkeiten hervorhebt und andere zu kurz kommen lässt. Je nachdem, welche der vier genannten Fähigkeiten vorherrscht, lassen sich vier Lernstile erkennen:

- **Dominanz: Konkrete Erfahrung (KE) > Macher/-innen**
Dies ist ein Lernansatz, der sich auf unmittelbares und vorurteilsloses Erleben und Fingerspitzengefühl stützt. Konzepte und Theorien werden eher als nutzlos angesehen. Deshalb wird häufig der Erfahrungsaustausch mit Kolleginnen und Kollegen gesucht. Man lässt sich offen auf neue Erfahrungen ein und lernt am besten im «Hier und Jetzt».
- **Dominanz: Reflektierendes Beobachten (RB) > Entdecker/-innen**
Dieser Lernansatz schätzt sorgfältige Beobachtungen und das nicht bewertende Zusammentragen von empirischen Daten. Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang vor allem: unparteiische, distanzierte Auswertung von Erlebnissen und Erfahrungen.
- **Dominanz: Abstrakte Konzeptbildung (AK) > Denker/-innen**
Dies ist ein Lernansatz, der auf logischem, analytischem Denken und rationaler Bewertung beruht. Man bevorzugt Lernsituationen, bei denen systematisch vorgegangen wird und in denen die neuen generellen Aussagen mit logischen Theoriemodellen dargestellt werden.
- **Dominanz: Aktives Experimentieren (AE) > Entscheider/-innen**
Für diesen Ansatz ist «Learning by doing» charakteristisch, man will selber Dinge gezielt ausprobieren, um daraus neue Handlungsansätze zu generieren. Lernen in Gruppenarbeiten, Projekten, Hausarbeiten wird bevorzugt. Vorträge sind meist nicht beliebt.

Lernstil-Typen

Kolb hat zur Messung des individuellen Lernstils ein einfaches Instrument entwickelt: LSI – Learning Style Inventory.

Gemessen werden die vier Dimensionen

KE: Konkrete Erfahrung / konkretes Erleben > Macher/-innen

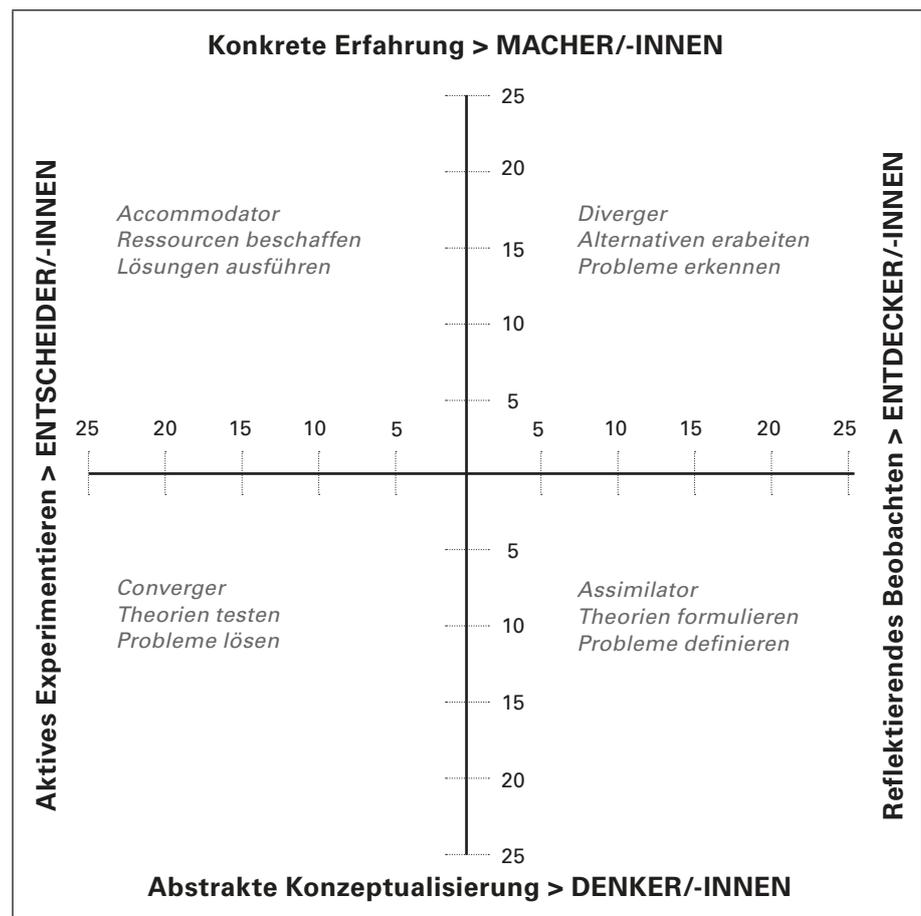
RB: Reflektierendes Beobachten > Entdecker/-innen

AK: Abstrakte Konzeptbildung / Theoriebildung > Denker/-innen

AE: Aktives Experimentieren > Entscheider/-innen

Dieses Messinstrument ist auf den folgenden Seiten beigefügt.

Es ist unwahrscheinlich, dass Ihr Lernstil genau einem bestimmten Verhalten im Lernprozess entspricht. Vielmehr ist der Lernstil jeder Person eine Kombination der vier Elemente des Lernprozesses. Dementsprechend ist auch der Auswertungsraster gestaltet. Die vier Quadranten, bezeichnet mit «Accommodator», «Diverger», «Converger» und «Assimilator», entsprechen den vier vorherrschenden Lernstilen.



Je näher Sie dem Kreuzungspunkt der Achsen sind (Wert 0), desto ausgewogener ist Ihr Lernstil. Liegen Sie hingegen nahe einer der vier Ecken, so zeigt dies an, dass Sie sich stark auf einen bestimmten Lernstil abstützen.

Lerntest nach David Kolb

1. Vorgehen

- Sie finden in der nachfolgenden Darstellung vier Spalten mit je neun Zeilen.
- Lesen sie bitte die Stichwörter in den jeweiligen Zeilen 1 bis 9.
- Diejenigen Stichwörter pro Zeile, welche am meisten die Art bezeichnen, wie Sie am besten lernen, erhalten den **Wert 4 = stimmt genau**.
- Diejenigen Stichwörter pro Zeile, welche am wenigsten charakteristisch sind für Ihre Art zu lernen, erhalten den **Wert 1 = trifft am wenigsten zu**.
- Die anderen Wörter erhalten den **Wert 3 = ist noch recht typisch** für Ihre Art, gut zu lernen, oder dann den **Wert 2 = eher weniger typisch**.
- Verteilen Sie jeweils die Werte 1 bis 4 pro Zeile möglichst spontan.

	1. Spalte	2. Spalte	3. Spalte	4. Spalte
Zeile 1	... Wichtiges und Unwichtiges unterscheiden Wert: _____	... versuchen, ausprobieren Wert: _____	... sich vertieft auseinandersetzen Wert: _____	... praktisch anwenden Wert: _____
Zeile 2	... Dinge aufnehmen, empfänglich sein Wert: _____	... Wesentliches suchen und anwenden, umsetzen Wert: _____	... in Teilbereiche zerlegen, analysieren Wert: _____	... unbefangen und neutral angehen Wert: _____
Zeile 3	... suchend, erforschend Wert: _____	... betrachtend, beschauend Wert: _____	... denkend, abschätzend Wert: _____	... tuend, selber umsetzend, machend Wert: _____
Zeile 4	... annehmend, akzeptierend Wert: _____	... auf gut Glück, probierend, riskierend Wert: _____	... beurteilend, abschätzend, erwägend Wert: _____	... bewusst zur Kenntnis nehmend Wert: _____

lernwerkstatt

Lernen mit Begeisterung.

	1. Spalte	2. Spalte	3. Spalte	4. Spalte
Zeile 5	... gefühlsmässig erfassen, intuitiv Wert: _____	... schöpferisch hervorbringen, produktiv, kreativ Wert: _____	... folgerichtig ableiten, logisch verstehen Wert: _____	... Fragen stellen, hinterfragen Wert: _____
Zeile 6	... theoretisch, abstrakt Wert: _____	... beobachtend, hinschauend Wert: _____	... anschaulich, konkret Wert: _____	... handelnd, aktiv Wert: _____
Zeile 7	... gegenwartsbezogen, situationsorientiert Wert: _____	... nachdenkend, überlegend, reflektierend Wert: _____	... zukunftsorientiert, vorausschauend Wert: _____	... gegenstandsbezogen, sachlich, pragmatisch Wert: _____
Zeile 8	... Erfahrung Wert: _____	... Beobachtung Wert: _____	... Zusammenhänge herstellen, Synthese Wert: _____	... Versuch und Irrtum, experimentieren Wert: _____
Zeile 9	... angestrengt, eifrig, intensiv Wert: _____	... zurückhaltend, abwartend Wert: _____	... vernünftig, rational Wert: _____	... zuverlässig, verantwortungsbewusst Wert: _____

2. Auswertung

- Übertragen Sie bitte Ihre Werte jeder Spalte in die untenstehenden Kästchen, wobei jeweils nur der Wert eingetragen werden muss, welcher nachgefragt wird. Beispiel: Aus der ersten Spalte (KE) übertragen Sie nur die Werte der Zeilen 2, 3, 4, 5, 7 und 8.
- Zählen Sie dann Ihre Werte der jeweiligen Kästchen zusammen.

Werte der 1. Spalte:

2	3	4	5	7	8

KE = _____

Werte der 2. Spalte:

1	3	6	7	8	9

RB = _____

Werte der 3. Spalte:

2	3	4	5	8	9

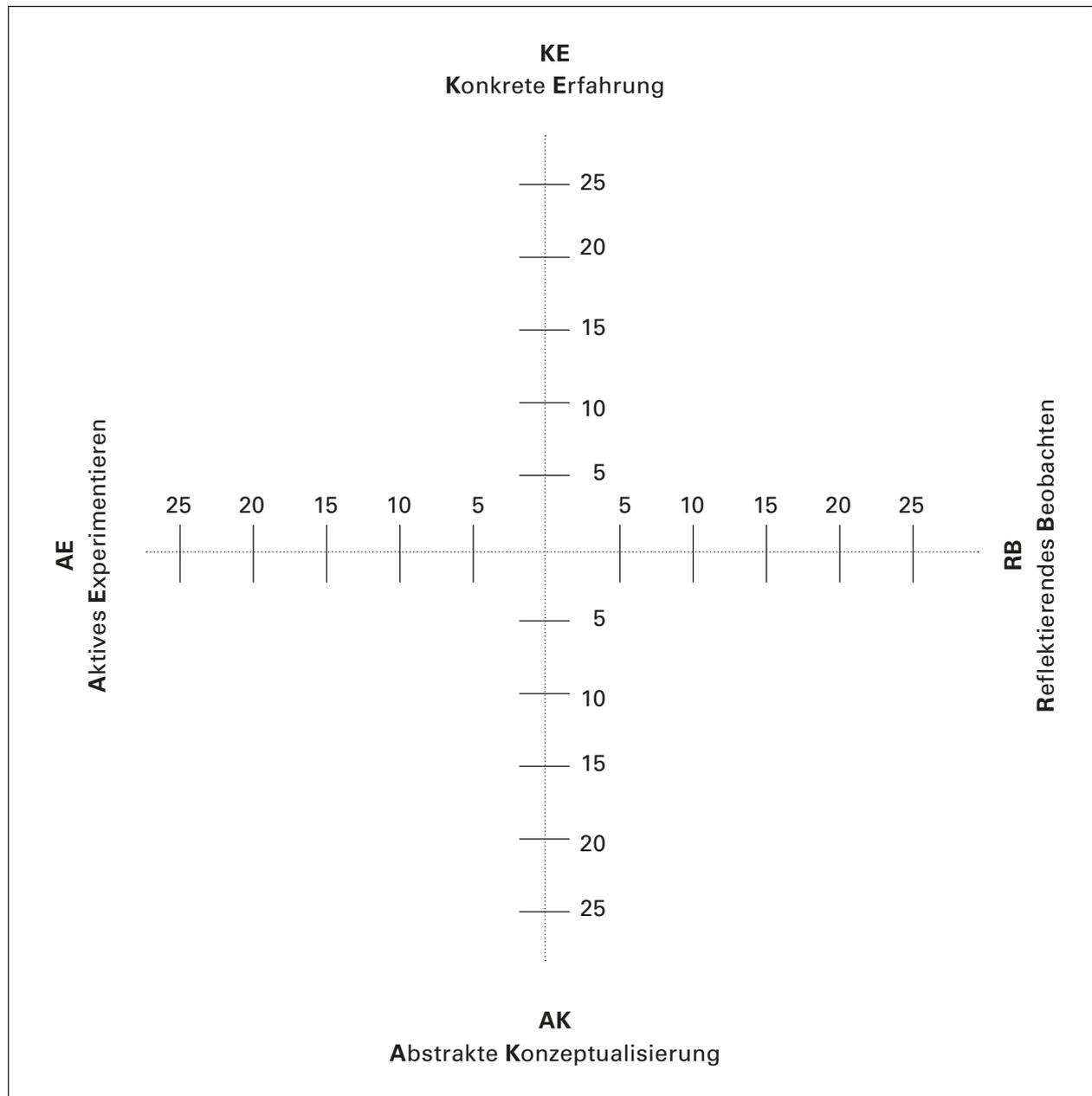
AK = _____

Werte der 4. Spalte:

1	3	6	7	8	9

AE = _____

Auswertung / Lernstilprofil



3.8 Literaturhinweise



Auf www.lernwerkstatt.ch/literatur finden Sie Tipps zu weiterführender Literatur.