

Wenn im Alltag nach dem Lebensstil eines Individuums gefragt wird, lässt sich wohl eine Menge von Antworten erwarten, wie beispielsweise „einfaches Leben“, „Workaholic“ oder „LOHAS (Lifestyle of Health and Sustainability)“. Viele würden ihren Lebensstil beispielsweise auch mit einer favorisierten Art von Musik, Sport, Wohnen oder Kleidung verbinden. Sollte dieses Stilkonzept gewisse individuelle Präferenzen oder Gewohnheiten in der Lebensführung, Freizeit sowie in den Konsum Einstellungen der Betroffenen implizieren (Kazu 2009, S. 85), kann es theoretisch unzählige Lebensstile geben, vor allem im Alltagsgebrauch.

Würde es genauso viele Lernstile geben, wenn das Stilkonzept im Rahmen des individuellen Lernens verwendet wird? Ja, obwohl das Lernstilkonzept aus dem wissenschaftlichen Diskurs hervorgeht (vgl. Kapitel 2.1.4). Während Lernstile bei einem als individuelle Präferenzen zum visuellen, auditiven oder kinästhetischen Lernen definiert werden (Vester 2006), weisen sie beim anderen auf bipolare Tendenzen hin, ob die Lerner eher holistisch oder analytisch Informationen bearbeiten oder ob sie visuell oder verbal die bearbeiteten Informationen präsentieren (vgl. Riding und Cheema 1991; Riding und Sadler-Smith 1997, S. 200). Häufig verbinden sich Lernstile mit der Art und Weise, wie Erfahrungen beim Lernen gesammelt bzw. ins Wissen transformiert werden – durch Erleben („Concrete Experience“), Konzeptualisieren („Abstract Conceptualization“), Experimentieren („Active Experimentation“) oder Beobachten („Reflective Observation“) (Kolb 1984, 2001). Ferner werden Lernstile als generelle Strategien definiert, die je nach der Aufgabenstellung zwischen dem oberflächlichen („Surface“), tiefgehenden („Deep“) und zielorientierten („Achieving“) Lernen variieren (Marton und Säljö 1976; Entwistle 1988; Biggs 2001). Vor diesem Hintergrund bezeichneten Hayes and Allinson (1994) in einer Bestandsaufnahme von Lernstilkonzepten das Forschungsfeld als „complex and confusing“.

Ziel des vorliegenden Kapitels ist es, einen systematischen Überblick über die theoretische Entwicklung der Lernstiltheorien zu vermitteln, als Grundlage für die

Diskussion über ihre Anwendung im interkulturellen Kontext (vgl. Kapitel 3). Zur Legitimierung der Beschäftigung mit dieser Thematik wird zuerst der Stellenwert des Forschungsfeldes beleuchtet. Angesichts des angeführten multiparadigmatischen („Multiparadigmatic“) (Masterman 1970) und facettenreichen Charakters der Lernstile werden anschließend die bestehenden Typologien der Lernstilansätze vorgestellt. Um einen Einblick in die einzelnen Theorien zu gewinnen, folgt eine nähere Darlegung ausgewählter Modelle, die für die jeweilige Typologie repräsentativ sind. Schließlich werden die bisher bekannten Kritikpunkte am konzeptuellen Rahmen der gesamten Lernstilforschung diskutiert.

2.1 Stellenwert der Lernstilforschung

Seit langem wird in der Lehrpraxis beobachtet, dass man – auch als Zwillinge in derselben Familie unter den gleichen Bedingungen – unterschiedlich lernt (Dunn 1990, S. 223). Diese Unterschiede haben aber weniger mit den Kompetenzen oder Fähigkeiten der Einzelnen zu tun, sondern gehen vielmehr auf ihre Lernpräferenzen zurück, die zum unterschiedlichen Lernerfolg führen. Aufgrund dieser Beobachtung postulieren die ersten Lernstilforscher, dass jedes Individuum anders ist und seine spezifischen Lernstile und Lernstärken aufweist, die von den Ausbildern nicht ignoriert werden sollen (Dunn 1990, S. 239). In der Praxis gehen allerdings viele eher unbewusst mit dem Lernen bzw. Lehren um und können kaum individuellen Lernunterschieden Rechnung tragen. Demnach stellt der Lernstil zunächst ein Konstrukt dar, welches generell die Unterschiede individueller Lernpräferenzen beschreibt bzw. die Lerner und Lehrer über jene in Kenntnis setzt. Dadurch gewinnt die Lernstilforschung in der Lehr-Lern-Praxis zunehmend an Bedeutung.

Anhand einer Literaturbestandsaufnahme wird in diesem Teil der Stellenwert der (Lern-) Stilforschung im Zusammenhang mit ihren Anwendungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis näher dargestellt. Im Grunde genommen besteht die Daseinsberechtigung der Lernstilkonzepte in ihrer nachgewiesenen Förderung des Lern- und kommunikativen Erfolges der Individuen. Zunächst werden verschiedene Einsatzmöglichkeiten der Lernstile zur Förderung des Lernerfolges sowie des kommunikativen Erfolges erläutert. Des Weiteren werden die Anwendungsstrategien der Lernstilkonzepte in der Lehr-Lern-Praxis diskutiert. Schließlich wird kurz in die Entstehungsgeschichte des Lernstils eingeführt.

2.1.1 Förderung des individuellen Lernerfolgs als primäres Ziel

Die Einführung vom Lernstilkonzept zielt ursprünglich darauf ab, den Lernerfolg individueller Lerner zu fördern bzw. ihre akademische Leistung zu verbessern (Keefe und Ferrell 1990, S. 57; Sternberg und Grigorenko 2001; Peterson et al. 2009, S. 522; Kazu 2009, S. 89–90). Bisher liegen bereits zahlreiche empirische Befunde vor, die Korrelationen zwischen Lernstilen und akademischen Leistungen nachweisen konnten (Curry 1990, S. 50; Brokaw und Merz 2000, S. 44). Holley und Jenkins (1993) haben beispielsweise eine Korrelation bei Accounting-Studenten entdeckt. Ferner weist Dodds (2004) darauf hin, dass die BWL-Studenten nicht nur bessere Noten schreiben, sondern auch bewusster mit der Auswahl der Lernmethoden umgehen, denn sie verwenden vorzugsweise die Lernmethoden, die ihren Lernstilpräferenzen entsprechen.

Im Allgemeinen ist das Lernstilkonzept in folgenden Bereichen einzusetzen, um den Lernerfolg zu optimieren:

1. Statt die Leistung der Lerner nach dem konventionellen Verfahren einheitlich und undifferenziert zu bewerten, bietet das Lernstilkonzept die Möglichkeit, vielfältige Lernerfolge zu definieren sowie diverse Prüfungsmaßnahmen („Assessment“) einzuführen (Messick 1984, S. 69–70; Curry 1990, S. 50; Keefe und Ferrell 1990, S. 57; Sternberg und Grigorenko 2001).
2. Das Lernstilkonzept soll den Lehrenden und Ausbildern helfen, die Curricula und Fortbildungsprogramme mit vielfältigen Lernzielen und -inhalten zu entwickeln (Messick 1984, S. 69–70; Curry 1990, S. 50; McKee et al. 1992, S. 322), damit die Lerner mit unterschiedlichen Lernstärken und -stilen optimal gefördert werden.
3. Das Lernstilkonzept ermöglicht eine personalisierte Studentenberatung hinsichtlich der Fächer- und Berufswahl (Holland 1973; Curry 1990, S. 50; Keefe und Ferrell 1990, S. 57). Im Vergleich zu den intellektuellen Fähigkeiten, die prädiktiv für den generellen Lernerfolg sind, weist das Stilkonzept im Sinne der kognitiven Stile darauf hin, in welcher Richtung dieser Lernerfolg zu erzielen ist (Messick 1984, S. 68).
4. Das Lernstilkonzept liefert außerdem Hinweise für die Optimierung der Lernausstattung sowie des Lernumfeldes (Messick 1984, S. 69–70). Es wird postuliert, dass man am besten lernt, wenn das Lernumfeld auch an seine Lernstile angepasst ist (vgl. Ford und Chen 2001; Kappe et al. 2009, S. 464).

2.1.2 Förderung des kommunikativen Erfolgs

Das (Lern-)Stilkonzept kann sich zudem auf das kommunikative Verhalten und Sozialverhalten der Lerner in der Schule, Familie sowie im Beruf auswirken (Messick 1984, S. 69–70). Aufgrund seiner multiplen Wertorientierung ist das Stilkonzept weniger bedrohend für Lerner als Konzepte wie Kompetenz oder Intelligenz, denn es ist vorwiegend mit positiven Botschaften konnotiert. D. h. wenn ein Schüler eine schlechte Note bekommt, ist es neutraler im Sinne des Stilkonzeptes mit ihm über seine Schwäche zu kommunizieren, als Zweifel an seiner Intelligenz zu äußern (Messick 1984, S. 68). Folglich können Lehrende, denen die Lernstile vertraut sind, flexibler mit den Lernern kommunizieren und Ursachen für Misserfolg aus multiplen Perspektiven erkunden (Messick 1984, S. 69–70).

Nicht zuletzt kann das bewusste Umgehen mit dem Lernstilkonzept noch dazu führen, dass die zunehmende kulturelle und individuelle Diversität im heutigen Lernkontext mit mehr Offenheit und Sensibilität wahrgenommen wird, was in der Lehrpraxis häufig gefehlt hat (vgl. Sternberg und Grigorenko 2001). Auch im Arbeitskontext soll das Bewusstsein von Lernstilen die Berufs- und Personalauswahl sowie die Kommunikation innerhalb einer Arbeitsgruppe optimieren können (Peterson et al. 2009, S. 519). Trotz aller Vorteile, die das Lernstilkonzept mit sich bringt, ist festzustellen, dass die Anwendung der Lernstile zur Förderung des kommunikativen Erfolgs noch nicht ausreichend erforscht ist.

2.1.3 Anwendungsstrategien der Lernstile

Die Anwendung der Lernstilkonzepte – insbesondere für die Leistungserhöhung – erfolgt nicht arbiträr, sondern hauptsächlich durch zwei Strategien. Die erste geht davon aus, dass der Lernerfolg optimal durch die Anpassung der Lehr- und Lernmethoden an die jeweiligen Lernstile gefördert wird (Dunn et al. 1995, S. 353), während die zweite dafür plädiert, dass sich die Lerner – über ihre präferierten Lern- und Lehrmethoden hinaus – auch anderen ungewöhnlichen Methoden aussetzen sollen (Algee und Bowers 1993, S. 24–25), um ihr methodisches Repertoire zu erweitern (Messick 1984, S. 69–70) und in unterschiedlichen Kontexten effektiver zu lernen (McKee et al. 1992, S. 326). Empirische Nachweise finden sich zu der Anpassungsstrategie bereits im primären, sekundären und tertiären Bereich (Dunn et al. 1995, S. 353). Hinsichtlich der Ergänzungsstrategie wird hingegen vorgeschlagen, dass die Lehrenden – statt Lernstile zu messen – ihre Lehrmethoden bzw. -stile ausreichend variieren sollen, um einerseits möglichst die potentiellen

Lernpräferenzen und -stärken aller Lerner zu erreichen, andererseits die Lerner mit neuen Methoden herauszufordern (Algee und Bowers 1993, S. 24–25).

Außer diesen beiden Strategien, die sich vorwiegend an die Lehrenden richten, formulierten Riding und Sadler-Smith (1997) hinsichtlich der Anwendung von kognitiven Stilen im Trainingskontext eine dritte Strategie – im Gegensatz zu den vorherigen – aus der Lernerperspektive. In dieser Strategie werden Lerner aufgefordert, durch Anwendung ihrer Lernstärken – oder stärksten Lernstile – den Lernprozess möglichst effizienter zu gestalten (vgl. Riding und Sadler-Smith 1997, S. 203).

Im Vergleich zu der Überzeugung, dass die eine Strategie mehr Lernerfolg verspricht als die andere, wird die Eignung dieser Strategien zunehmend im Zusammenhang mit den vorgesehenen Lernaufgaben diskutiert. Nach Messick (1984) soll die Anpassungsstrategie mehr Vorteile für die unmittelbare inhaltliche Vermittlung mitbringen, während die Ergänzungsstrategie sich mehr dafür eignet, flexibles und kreatives Denken zu fördern (Messick 1984, S. 69–70).

Abgesehen von den angeführten Vorteilen, sehen viele Lernstilentwickler die Möglichkeit zur Erforschung dieses Konzeptes zuerst in seiner psychometrischen Messbarkeit. Trotz abweichender empirischer Befunde sind zumindest die Vorreiter, die das Forschungsfeld in pädagogischer und kognitiver Psychologie (Sternberg und Grigorenko 2001, S. 4) zu etablieren versuchten, davon überzeugt, dass unterschiedliche Lernstile und kognitive Stile exakt gemessen werden können. Nach ihnen ist dies umso einfacher mit der Anwendung neuer Computertechnologien möglich (Peterson et al. 2009, S. 521).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Lernstilkonzept die Möglichkeit bietet, individuelle Lernunterschiede zu erfassen und daraufhin den Lernerfolg in sämtlichen Bildungsniveaus und Bereichen zu fördern, z. B. durch Formulierung vielfältiger Lernziele, Entwicklung abwechslungsreicher Curricula, Einführung diverser Evaluationsmaßnahmen, personalisierter Studienbetreuung und -beratung sowie Optimierung der Lernausstattung und des Lernumfeldes. In der Praxis werden sie durch zwei grundlegende Strategien – die Anpassungs- und Ergänzungsstrategie – umgesetzt, die idealerweise kontextabhängig einzusetzen sind. Anders als leistungsorientierte Konzepte erfüllt das Lernstilkonzept aufgrund seiner positiven Konnotation und Prozessorientierung noch eine zweite Funktion, die zur Erleichterung der Kommunikation in unterschiedlichen sozialen Kontexten führt. Abgesehen davon gilt das Lernstilkonzept, welches gewissermaßen die Vielfalt im Lernen, Lehren und Kommunizieren legitimiert sowie eine umfassende Betrachtung individuellen Lernverhaltens ermöglicht, als besonders nützlich für Zielgruppen wie Lehrende, Lernende, Ausbilder, Bildungs- und Berufsberater, Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Die Voraussetzung dafür ist jedoch, dass die

konstruierten Lernstile – wie viele aus der Psychologie stammende Lernstilforscher glauben – messbar sind.

2.1.4 Entstehung des Lernstilkonzeptes

Trotz aller angeführten Anwendungsmöglichkeiten ist das Stilkonzept nicht zu diesem Zweck initiiert. Um ein vollständiges Bild von der theoretischen Entwicklung der Lernstilforschung zu gewinnen, wird in diesem Abschnitt eine kurze Entstehungsgeschichte des verhaltensbezogenen Stilkonzeptes skizziert, die durch die Darstellung der Typologien von Lernstilansätzen im nächsten Kapitel ergänzt wird. In Anlehnung an Jungs (1923) Theorie der psychologischen Typen („Psychological Types“) wurde das Stilkonzept ursprünglich von dem amerikanischen Psychologen Gordon Allport (1937) eingeführt, um unterschiedliche Typen der Persönlichkeit sowie des individuellen Verhaltens zu identifizieren (Sternberg und Grigorenko 2001, S. 2). Aus der Überzeugung, dass sich die Persönlichkeitsstruktur über die Verhaltensebene hinaus auch auf die kognitive Ebene auswirkt und das Stilkonzept dementsprechend eine Brücke zwischen der Untersuchung von Kognition und der von Persönlichkeit schlagen kann (Sternberg und Grigorenko 2001, S. 4), entstand im Laufe der 50er und Anfang der 60er Jahre eine Reihe von stilmäßigen Konstrukten, die zuerst in Form der kognitiven Stile erscheinen (vgl. Messick 1976; Keefe und Ferrell 1990, S. 57). Aus der heutigen Sicht spielen die kognitiven Stile nicht nur die Vorreiterrolle in der Lernstilforschung, sondern machen auch bis in die 90er Jahre den größten Teil des Forschungsfeldes aus. Deswegen werden Lernstile und kognitive Stile häufig synonym verwendet (Keefe und Ferrell 1990, S. 58).

Außer der kognitiven Strömung wurde in den vergangenen 50 Jahren (Kazu 2009, S. 85) eine große Anzahl von Lernstilkonzepten – auch wenn nicht zwangsläufig als „Lernstil“ bezeichnet – konstruiert, deren Spektrum von Persönlichkeitstypen (vgl. Kapitel 2.3.2), Lernstilen (vgl. Kapitel 2.3.3) bis hin zu Lernstrategien („Learning Approaches“) (vgl. Kapitel 2.3.4) u. v. a. reicht (vgl. Keefe und Ferrell 1990, S. 58–59). Als Folge liegt bis dato noch kein einheitliches Bild über die Lernstilforschung vor. Peterson et al. (2009) zufolge sei ein solcher Konsens in der Konzeption von Lernstilen kaum zu erreichen, denn allein die Termini, die auf das Forschungsgebiet fallen, sind nach wie vor uneinheitlich (Peterson et al. 2009, S. 518). In diesem Zusammenhang ist das Konzept „Lernstil“ an einer Stelle in der Arbeit als fest-konnotiertes Konstrukt – so wie es in den jeweiligen Theorien definiert wird – an einer anderen Stelle als Sammelbegriff für das gesamte Forschungsfeld zu verstehen, der weitere terminologische Varianten wie „Learning Approaches“ oder „Learning Strategies“ umfasst.

2.2 Typologien der Lernstilansätze

Aufgrund der oben dargestellten terminologischen Komplexität bzw. konzeptuellen Vielfalt der Lernstilansätze haben Lernstilforscher – zugunsten eines Überblicks über das Forschungsfeld – im Lauf der Zeit versucht, Typologien der Lernstilkonzepte anhand unterschiedlicher theoretischen und methodologischen Paradigmen aufzustellen. In diesem Kapitel werden chronologisch vier dieser Typologien dargestellt. Das Ziel dieser Darstellung besteht darin, die historische Veränderung bzw. die Entwicklung der Lernstilkonzeption zu skizzieren.

2.2.1 Typologie von Curry (1983)

Eine der ersten Typologien der Lernstilansätze hat Curry (1983) durch ein Zwiebelmodell veranschaulicht, welches die (Lern-)Stilforschung nicht nur in vier Teilgebiete untergliedert, sondern auch ihren Zusammenhang illustriert. Diese vier Teilgebiete umfassen Persönlichkeit, kognitive Stile, Lernstile und Lernpräferenzen.

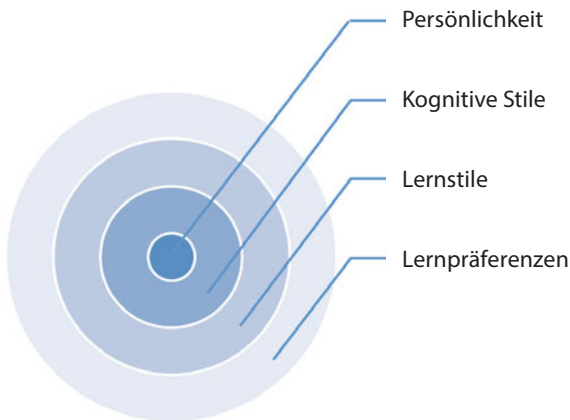


Abb. 2.1 Lernstiltypologie von Curry (1983)

Nach Curry (1983) verweist die Persönlichkeit – die im Kern des Zwiebelmodells steht – auf die grundlegenden individuellen Unterschiede und stellt damit die stabilste Einflussvariable des (Lern-)Stils dar. Davon ausgehend entwickelten sich die Forschungsgebiete wie kognitive Stile, Lernstile und Lernpräferenzen, die – je nach ihrer Entfernung zum Kern des Modells – zunehmend kontextabhängig, veränderbar und zugänglich zur Introspektion („Open to Introspection“) sind (vgl. Curry 1983). Die Tatsache, dass hier die Persönlichkeit als der wesentliche Bestandteil der Lernstilforschung angesehen wird, verdeutlicht nicht nur den Ursprung des Stilkonzeptes aus der Persönlichkeitsforschung, sondern auch die Überzeugung vieler Lernstilforscher, dass die Persönlichkeitstypen als tiefgehender Einflussfaktor den kognitiven Stilen, Lernstilen sowie Lernpräferenzen zugrunde liegen.

2.2.2 Typologie von Keefe und Ferrell (1990)

Die zweite Typologie stammt von Keefe und Ferrell (1990), die die konzeptuelle Basis der Lernstilmodelle in drei Forschungsfelder gliedert: Persönlichkeitstheorie, Informationsverarbeitungstheorie und „Aptitude-Treatment Interaction Research (ATI)“. Die Persönlichkeitstheorie bezieht sich hier hauptsächlich auf die Persönlichkeitstypen von Jung (1971), die vielen Lernstilmodellen zugrunde liegen. Nach Jung (1971) demonstrieren die Individuen Präferenzen hinsichtlich des Wahrnehmens („Perceiving – Sensing/Intuition“), Beurteilens („Judging – Thinking/Feeling“) sowie der Einstellung gegenüber der Außenwelt („Orientation to Concepts – Introversion and Extraversion“) (vgl. Jung 1991, zit. nach Keefe und Ferrell 1990, S. 57). Die Lernstilansätze, die auf Informationsverarbeitungstheorien beruhen, erfassen hingegen eher individuelle Unterschiede im kognitiven Prozess bzw. versuchen diese aus kognitiver Perspektive zu deuten. Diese Unterschiede werden dann – wie oben angedeutet – als kognitive Stile bezeichnet.

Im Vergleich dazu weist die ATI-Forschung („Aptitude-Treatment Interaction Research“) auf eine andere Vorgehensweise hin, die die Aufmerksamkeit insbesondere auf die Anwendung der Lehrmethoden auf Individuen mit unterschiedlichen „Aptitudes“ gerichtet hat. Dabei wird individuelle Disposition („Aptitude“) als ein äquivalentes Konstrukt zum Lernstilkonzept angesehen, welches nicht nur kognitive und affektive Komponenten enthält, sondern auch mit Lehrmethoden („Instructional Treatment“) interagiert (vgl. Cronbach und Snow 1977). Solange die Interaktionen zwischen individuellen Dispositionen und den Lehrmethoden zu erfassen sind, können, wie die ATI-Forscher glauben, die Lehrmethoden an unterschiedliche „Aptitudes“ angepasst werden, um den optimale Lerneffekt zu erzielen (Keefe und Ferrell 1990, S. 58–59).

Obwohl hier das Konstrukt „Aptitude“ nicht unmittelbar mit den Lernstilen – insbesondere den kognitiven Stilen – im Zusammenhang steht, hat die ATI-Forschung neue Perspektiven für die Konzeption sowie die Anwendung von Lernstilen eröffnet, die die Interaktion im Lernen stärker fokussiert. Im Vergleich zu der ersten Typologie, wo die Persönlichkeitstypen grundsätzlich allen anderen Lernstilkonstrukten zugrunde liegen, werden hier die drei konzeptuellen Grundlagen der Lernstilmodelle bereits als voneinander unabhängig angesehen.

2.2.3 Typologie von Sternberg und Grigorenko (2001)

In der Überzeugung, dass der Begriff „Lernstilforschung“ für das gesamte Forschungsfeld zu eng gefasst ist, haben Sternberg und Grigorenko (2001) aufgrund einer Bestandsaufnahme über die „Stilforschung“ eine ähnliche Typologie wie Keefe und Ferrell (1990) entwickelt, die insgesamt drei Forschungsthemen umfasst: kognitionszentrierte Stile („Cognition-centered Styles“), persönlichkeitszentrierte Stile („Personality-centered Styles“) und handlungszentrierte Stile („Activity-centered Styles“). Während die ersten zwei Kategorien im Grunde genommen mit denen in Keefe und Ferrells (1990) Typologie übereinstimmen, zeigen die Forschungen unter der Kategorie „handlungszentrierte Stile“ eine weitere Vorgehensweise auf, um (Lern-)Stile zu konstruieren.

Dies zeigt sich unter anderem in der Forschungslogik. Während Lernstilmodelle in den ersten zwei Kategorien oft in Anlehnung an den vorhandenen theoretischen Rahmen – wie beispielsweise Jungs (1971) Theorie der Persönlichkeitstypen – konstruiert werden, bauen sich handlungszentrierte (Lern-)Stile einschließlich Lehrstile (vgl. Fischer und Fischer 1979) häufig unmittelbar auf empirischen Untersuchungen von Handlungen im Lernprozess auf (Sternberg und Grigorenko 2001, S. 4). Als Folge wurden verschiedene „domain-specific“ Theorien von Stilen ins Leben gerufen, die beispielsweise nur auf die Berufswahl (vgl. Holland 1973) ausgerichtet sind.

Außerdem haben beide Stilforscher eine Klassifikation verschiedener (Lern-)Stiltheorien in ihrer Typologie vorgenommen, die in der folgenden Tabelle (vgl. Abb. 2.2) veranschaulicht werden. Da der Fokus hier auf der Typologie liegt, wird nicht auf die einzelnen aufgelisteten Stiltheorien eingegangen.

Cognition-centered styles	Personality-centered styles	Activity-centered styles
Witkin (1973): Field-independence and field-dependence	Myers and Myers (1980): Theory of psychological types	Kolb (1978): Experiential learning theory (ELT)
Gardner (1953): Equivalence range	Gregorc (1982, 1984, 1985): Energic theory of mind style	Dunn and Dunn (1978): Learning styles model
Pettigrew (1958): Category width		Holland (1973): Theory of vocational interests
Kagan, Moss and Sigel (1963): Conceptual style		Henson and Borthwick (1984): Theory of teaching styles
Klein (1951, 1954): Cognitive control		
Kagan (1966): Impulsivity-reflexivity		
Messick and Kogan (1963): Compartmentalization		
Harvey, Hunt and Schroder (1961): Conceptual integration		
Klein, Gardner and Schlesinger (1962): Tolerance for unrealistic experiences		
Gardner and Moriaty (1968): Scanning		

Abb. 2.2 Lernstiltypologie von Sternberg und Grigorenko (2001) (eigene Darstellung)

2.2.4 Typologie von Coffield et al. (2004)

In einem systematischen Review von den 13 bedeutendsten unter 71 identifizierten Lernstilmodellen haben Coffield und seine Kollegen (2004) eine differenziertere Typologie von Lernstilmodellen konstruiert, und zwar je nach der Stabilität, die Lernstilentwickler ihren Modellen zuschreiben würden. Daraus ergeben sich folgende fünf Lernstilfamilien: anlagebedingte Lernstile („Constitutionally Based“), Lernstile als kognitive Struktur („Cognitive Structure“), Lernstile als stabile Persönlichkeitstypen („Stable Personality Type“), Lernstile als relativ stabile Lernpräferenzen („Flexibly Stable Learning Preferences“) und Lernstrategien („Learning Approaches, Strategies, Orientations, Conceptions of Learning“) (Coffield et al. 2004, S. 8–9). In der folgenden Tabelle (vgl. Abb. 2.3) werden diese fünf Lernstilfamilien samt der zugeordneten Lernstiltheorien zusammengefasst:

Lernstile im interkulturellen Kontext
Eine empirische Untersuchung am Beispiel von
Deutschland und China

Luo, X.

2015, X, 175 S. 32 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-09164-4