

Das wissenschaftlich- religionspädagogische Lexikon im Internet

(WiReLex)

Jahrgang 2016

Lerntypen

Hans Mendl

erstellt: Februar 2019

Permanenter Link zum Artikel:
<http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200621/>



DEUTSCHE
BIBEL
GESELLSCHAFT

Lerntypen

Hans Mendl

1. Problemanzeige

Die Theorie der Lerntypen geht von der Annahme aus, dass Lernende unterschiedliche Wahrnehmungskanäle bevorzugen und bei einer Berücksichtigung der je eigenen Lernmodi die individuelle Lernleistung gefördert werden kann. Auch wenn die Theorie, die auf die Ausdifferenzierung der Vorstellung von Intelligenz nach Howard Gardner (Gardner, 1991) sowie die Lerntypentypologie nach Frederic Vester (Vester, 1994) zurückgeht, und ihre Weiterentwicklung durchaus umstritten und diskussionswürdig ist, so ist sie doch in der → [Pädagogik](#) und (Religions-)Didaktik äußerst wirksam. Als zeitgeschichtlichen Hintergrund für die populäre Wirksamkeit der Vorstellung von Lerntypen muss man die Kritik an einem traditionell kognitiven Lernen seit den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts und das damit verbundene Unbehagen gegenüber einem einseitig auditiv-visuell gestalteten Lernen im frontalunterrichtlich organisierten Klassenverband einbeziehen. Dies konkretisierte sich auch in den weiteren Containerbegriffen wie „ganzheitliches Lernen“, „handlungsorientiertes Lernen“ oder „offener Unterricht“ (Stangl, 2005, 12).

Bereits der Begriff „Lerntypen“ weist auf ein grundlegendes Problembewusstsein hin: 1. Die Rede ist vom Lernen und nicht vom Lehren, d.h. der Begriff impliziert ein subjektorientiertes Verständnis von Lehr-Lernprozessen. 2. Es scheint verschiedene „Typen“ des Lernens im Plural zu geben.

Damit wird deutlich, dass mit dem Begriff eine mehrfache Abgrenzung erfolgt: 1. Entgegen der Annahme eines auf einen Zahlenwert hin verkürzten allgemeinen Verständnisses von Intelligenz wird die Unterschiedlichkeit der Lernenden und damit auch eine Wertschätzung verschiedener Zugänge zur Wirklichkeit betont. 2. Entgegen der Vorstellung von einem Ideallernenden wird der Fokus auf eine heterogene Zusammensetzung der Lernenden hin ausgerichtet. 3. Als didaktische Folgerung muss ein monomethodischer Unterricht zugunsten eines überlegten multimethodischen aufgegeben werden.

Damit befindet sich der Begriff an der Schnittstelle zwischen kognitiver Psychologie, Lernpsychologie und allgemeiner Didaktik.

2. Modelle

2.1. Abschied vom IQ – Multiple Intelligenzen (Howard Gardner)

„Für uns, die wir vermuten, dass das Phänomen Intelligenz viel zu komplex ist, um mit einer einzigen IQ-Zahl aus einem ‚Intelligenztest‘ gemessen zu werden, ist Gardners Buch eine erfrischende Erfahrung, eine offene Tür zu einem völlig neuen Weg, Menschen zu betrachten“, kommentiert Isaac Asimov Howard Gardners Buch „Abschied vom IQ“ (auf der rückwärtigen Umschlagseite des Werks: Gardner, 1991). Gardner kritisierte die klassischen Intelligenztests, weil damit die Existenz einer allgemeinen geistigen Fähigkeit unterstellt werde, die auf einen nüchternen Zahlenwert reduziert werden könne. Die Intelligenzforschung fokussiert sich demnach auf schriftliche Kompetenzen und auf ein logisch-mathematisches Denken, andere menschliche Fähigkeiten kommen dabei zu wenig in den Blick. Gardners Gegenentwurf besteht in der Konzeptionierung einer vielfachen bzw. multiplen Intelligenz (Gardner, 1991). Gardner begründet die Entstehung verschiedener Intelligenzformen biologisch-evolutionär (Gardner, 1991, 40-63). Sie spiegeln wider, wie sich das Gehirn im Laufe der Jahrtausende entwickelt hat, so dass auf der neuronalen Basis verschiedene Formen von Intelligenzen entstanden sind (Stangl, 2018).

Auf dieser Grundlage entfaltete Gardner sein Modell von acht bzw. neun Formen von Intelligenz; in „Abschied vom IQ“ (Gardner, 1984) sind es noch sechs (intra- und interpersonale Kompetenz gemeinsam), diese wurden dann auf sieben hin ausdifferenziert und mit einer achten (naturalistische Kompetenz) und einer neunten (existenzielle Kompetenz) erweitert (Gardner, 2002, 57). Gardner ringt auch um den Ausweis einer spirituellen Kompetenz, entschließt sich aber dazu, diese als eine Spielart der Lebens- oder existenziellen Intelligenz zu betrachten (Gardner, 2002, 69-78). Diese Formen der Intelligenz werden dann in anderen Publikationen auch mit der Beschreibung verschiedener Lerntypen verbunden und auf schulische Lernprozesse hin konkretisiert.

Abb. 1: Multiple Intelligenzen – Lerntypen (nach Howard Gardner). : Beschreibung nach Stangl, 2018; Beispiele nach: wikipedia (die Berufsgruppen wurden willkürlich „gegendert“); Lerntypen und Vorlieben nach: Arnold, 2000, 14-15 (mit Ergänzungen und Umstellungen). © Hans Mendl

Kritisiert wird an Gardners Entwurf, dass er die Ausdifferenzierung der

Intelligenztest-Messung in der Psychologie ignoriert und seine eigenen Typen einer multiplen Intelligenz nicht durch entsprechende empirische Studien nachweisen konnte; was Gardner erforscht, kann eher Persönlichkeits- als Leistungsmerkmalen zugeordnet werden. In der akademischen Intelligenzforschung bleibt sein Ansatz deshalb unberücksichtigt, während er in der Pädagogik und in der populären Rezeption nach wie vor einen großen Widerhall findet (Arnold, 2000; Gaßner, 2007; Das LernTeam, 2011).

2.2. Denken – Lernen – Vergessen (Frederic Vester)

Frederic Vesters Buch „Denken – Lernen – Vergessen“ erschien erstmalig im Jahre 1975; die zahlreichen Auflagen (2016: 37. Auflage) verdeutlichen die Erfolgsgeschichte des Buches, die sich seiner populärwissenschaftlichen Aufmachung verdankt – das Buch beruht auf einer zuvor ausgestrahlten Fernsehserie. Auch Vester erstellt seine Typologie auf der Basis von Befunden aus der Gehirnforschung (→ [Neurowissenschaften](#)). Die Unterschiedlichkeit der Entwicklung des Gehirns und „der ersten Verdrahtungen unserer Neuronenverbindungen“ (Vester, 1978, 96) bestimmen nicht nur mit, mit welchen anderen Grundmustern (Lehrerinnen und Lehrern, Partner etc.) der Mensch später am besten kommuniziert, sie betreffen vielmehr „auch gleichzeitig die Eingangskanäle unserer sinnlichen Wahrnehmungen“ (Vester, 1978, 97). Auf dieser Basis ermittelt Vester folgende vier grundlegende Lerntypen (Hamann, 2007, 23f.).

Abb. 2: Lerntypen nach Frederic Vester. Mit Bezug auf Vester, 1978 und Hamann, 2007, 23f. © Hans Mendl

Wenn Vester von der *Dominanz* einer Lernzielorientierung beim einzelnen spricht, so bedeutet das auch, dass natürlich jeder über verschiedene Sinneskanäle lernt und nicht ausschließlich einem Lerntyp zugerechnet werden kann. Eine Folgerung lautet, dass es grundsätzlich immer besser sei, über möglichst viele Sinneskanäle zu lernen (Hamann, 2007, 24); diese These ist aber empirisch nicht gesichert, auch wenn sie in der Pädagogik weit verbreitet ist. Ziel ist es nach Vester, dass „ein wirksames Schulsystem zumindest die Entfaltung all der unterschiedlichen Lerntypen erlauben“ müsse (Vester, 1978, 103). Jeder sollte die Möglichkeit erhalten, den Lernstoff „in die Assoziationsmöglichkeiten seines eigenen Grundmusters zu übersetzen“ (Vester, 1978, 103).

Als grundlegend inkonsistent an Vesters Basistheorie wird kritisiert, dass die ersten drei Lerntypen über Wahrnehmungskanäle definiert sind, während sich die vierte allgemein auf den Verstehensprozess bezieht (Looß, 2001, 186f.).

Unklar ist deshalb auch, ob die Typisierung aufgrund der unterschiedlichen Informationsangebote oder der verschiedenen mentalen Verarbeitungsprozesse erfolgt.

Es ergibt sich wieder dieselbe Beobachtung wie beim Modell von Howard Gardner: Wegen der Inkonsistenzen und Oberflächlichkeiten wird es in der Lernpsychologie nicht ernst genommen, während es in der Pädagogik eine große Breitenwirkung erfahren hat und weiter tradiert wird.

2.3. Erweiterung der Grundmodelle und weitere Theorien

So erfuhr die Typologie durch die Hinzunahme weiterer Lerntypen, die teilweise durch die Theorie der Lernstile (Kapitel 3) geprägt wurde und teilweise weitere Sinneskanäle (z.B. den Geruchssinn, den Geschmacksinn oder die Bewegung) einbezog, eine Erweiterung, die unmittelbar auf unterrichtspraktische Felder übertragen werden konnte (z.B. Gaßner, 2007; Stangl, 2005). Jürgen Hüholdt fügte den kombinierten audio-visuellen (durch Sehen und Hören lernen) und den olfaktorischen (geruchsorientierten) Lerntyp hinzu; außerdem differenzierte er den durch den Intellekt Lernenden in folgende Lerntypen aus: in einen abstrakt-verbale (durch den Begriff und seine Begriffserhebungen Lernenden), den kontakt- bzw. personenorientierten, den mediumorientierten und den einsichts- bzw. sinnorientierten (Hüholdt, 1998, 245). Er weist darauf hin, dass keiner dieser Typen für sich allein besteht, sondern alle in Mischformen auftreten. Schon der emotional konnotierte Titel von Hüholdts Buch „Wunderland des Lernens“ (1998) steht stellvertretend für die Aufbruchsstimmung der Pädagogik der 1980er-Jahre: Man wollte auf der Basis kybernetischer, gehirnphysiologischer und konstruktivistischer Erkenntnisse das Lernen grundsätzlich neu denken; Hüholdts Formulierung prägnanter „lernkybernetischer Gesetze“ hatte eine Breitenwirkung in die Pädagogik hinein: So enthält sein „8. Gesetz des Timing“ folgende „goldene Regel der Lernmethodik und Lernkybernetik“: „Vom Bekannten zum Unbekannten / Vom Leichten zum Schwierigen / Vom Knappen zum Umfangreichen / Vom Einfachen zum Komplexen / Vom Langsamen zum Schnellen“ (Hüholdt, 1998, 112) und den bekannten wichtigen Hinweis vor allem für die Lehrenden: „Gesagt ist nicht gehört / Gehört ist nicht verstanden / Verstanden ist nicht einverstanden / Einverstanden ist nicht behalten / Behalten ist nicht angewandt / Angewandt ist nicht beibehalten“ (Hüholdt, 1998, 112). Schließlich findet man bei ihm auch eine eindrucksvolle grafische Darstellung zur ebenfalls nicht unproblematischen und vor allem auch empirisch nicht weiter belegten, aber oftmals kolportierten Behauptung, dass durch ein multisensorisches Lernen der Behaltenseffekt gesteigert würde (Hüholdt, 1998, 248): die „kumulative [...] Wirkung“ der

Lerntypen und Eingangskanäle betrage beim auditiv Lernenden ca. 20 %, beim visuell Lernenden ca. 35 %, beim auditiv und visuell Lernenden ca. 50 %, beim auditiv, visuell, reproduzierenden und mediumorientierten ca. 75 % und beim auditiv, visuell, reproduzierenden, mediumorientierten und personenorientierten ca. 95 %. Man erinnert sich hier sicher nicht zufällig an den Dale'schen Erfahrungskegel (Dale, 1969), der letztlich allein durch die Kegelform (breite Basis: unmittelbare direkte Erfahrung) ein lineares Argumentationsmuster suggeriert, bei dem eine Kognitions- gegen eine Handlungsorientierung ausgespielt wird.

Holger Morawietz (Morawietz, 1995, 76) erstellte auf der Basis der Arbeiten unter anderem von Vester und Hüholdt ein eigenes Modell, das dann auch in die Religionspädagogik (Mendl, 2018, 249f.) übertragen wurde:

Abb. 3: Lerntypen nach Holger Morawietz. Mit Bezug auf Morawietz, 1995, 76. © Hans Mendl

Mit der Darstellung verbindet sich ein mehrfacher schulkritischer Blickwinkel: Im traditionellen Unterricht werden vor allem in den Hauptfächern Mathematik, Deutsch und in den Fremdsprachen der auditive, der visuelle, der verbalabstrakte und der einsicht- bzw. sinnanstrebende Lerntyp bevorzugt, die anderen aber vernachlässigt; dies „verhindert Chancengleichheit“ (Morawietz, 1995, 78). Demgegenüber wird postuliert, dass eine stärkere Berücksichtigung auch der anderen Lerntypen den traditionellen lehrgangsorientierten Unterricht verbessern und besonders in offenen Formen des Unterrichts (Wochenplanarbeit, Freiarbeit und Projektarbeit) zur Geltung kommen könnte.

2.4. Kritik und Würdigung der Lerntypentheorien

Wie bereits mehrfach angemerkt, werden die Theorien von Vester und Gardner innerhalb der Kognitionspsychologie stark kritisiert, da sie zu wenig empirisch belegt sind und teilweise auch inkonsistente Baustrukturen und logische Fehler aufweisen (deutlich: Looß, 2001). Paradoxe Weise scheinen aber diese Theorien trotz des Defizits ihrer empirischen Belegbarkeit und der davon abgeleiteten pädagogischen Postulate (möglichst mit allen Sinnen lernen, ganzheitlich lernen, handlungsorientiert lernen, Primat der unmittelbaren Begegnung etc.) mit ihrem Wiederhall in der entsprechenden Ratgeberliteratur eine größere Relevanz auf die Vorstellung über das Lernen zu entfalten als wissenschaftliche Theorien. Auch wenn einerseits die kritischen Anfragen im Detail durchaus berechtigt sind, so sollte man sich doch andererseits vor einer einseitigen und ausschließlichen Orientierung an dem, was kognitionspsychologisch empirisch

belegbar ist, hüten: Man kann auch von empirisch unzureichend belegbaren Theorien lernen (Stangl, 2005, 12): So sensibilisieren die Lerntypen-Theorien für die Bedeutung einer Variabilität in der Unterrichtsform, für die Ergänzung des Unterrichts mit medialen und erfahrungsorientierten Formen oder für geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Nutzung von Eingangskanälen. Für die Lehrenden erscheinen vor allem Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen als bedeutsam, aus denen hervorgeht, dass nur eine geringe Zahl von Kindern dominant auditiv lernen und daher von einem ausschließlich verbalen Vortrag profitieren (Stangl, 2005, 12).

3. Lernstile, Lernstrategien, Lernumgebungen

3.1. Lernstile

Während die Lerntypentheorien zunächst primär auf die Eingangskanäle fokussiert waren, beziehen sich die Theorien der Lernstile, die seit den 1970er-Jahren in der Lernpsychologie entwickelt wurden, auf die präferierten Lernmodalitäten von Menschen. Die meisten bevorzugen wenige Methoden, um mit Außenreizen umzugehen. Von einem kognitiven Stil spricht man, „wenn eine Person in verschiedenen Situationen ähnliche Strategien verwendet“ (Looß, 2001, 189). Es handelt sich also um Gedächtnissysteme, die als abrufbare Handlungspläne gespeichert sind und komplexe Strukturen des Kenntniserwerbs darstellen: z.B. Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien (Integration neuer Informationen in die vorhandenen Wissensstrukturen), Strategien eines kritischen Prüfens.

Die größte Wirkung im deutschsprachigen Raum entfaltete das Modell nach David Kolb (Kolb, 1984), vor allem auch in der Erwachsenenbildung und Wirtschaftspädagogik; dieser unterscheidet folgende Lernstile:

- Entdeckerinnen und Entdecker (Lernen durch Divergieren): Sie bevorzugen konkrete Erfahrungen und reflektierte Beobachtungen. Sie verfügen über eine große Vorstellungsfähigkeit und sind in der Lage, Gegenstände aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.
- Denkerinnen und Denker (Lernen durch Assimilieren): Sie bevorzugen ein reflektiertes Beobachten, eine abstrakte Begriffsbildung und theoretische Modelle. Sie lieben induktive Schlussfolgerungen und beschäftigen sich lieber mit Theorien als mit Menschen.
- Entscheiderinnen und Entscheider (Lernen durch Konvergieren): Sie bevorzugen eine abstrakte Begriffsbildung, ein aktives Experimentieren und hypothetische Schlussfolgerungen. Ihre Stärke ist das Ausführen von

Ideen.

- Praktikerinnen und Praktiker (Lernen durch Akkomodieren): Sie bevorzugen ein aktives Experimentieren und konkrete Erfahrungen. Sie lösen Probleme intuitiv durch Versuch und Irrtum und beschäftigen sich lieber mit Personen als mit Dingen.

Kolb verbindet diese Lernstile zu einem umfassenden Verständnis von Lernen als einem fortschreitenden Prozess; in dem von ihm entwickelten „Lernkreis“ bildet er einen idealtypischen Prozess des Lernens mit vier Phasen ab: Die konkrete Erfahrung bildet den Anfang; man setzt sich mit Neuem auseinander (Modus: *entdeckend*); dann folgt das reflektierte Beobachten und Nachdenken (Modus: *reflektierend*); im dritten Schritt erfolgt die abstrakte Begriffsbildung; Konzepte und Generalisierungen werden vorgenommen (Modus: *entscheidend*); im vierten Schritt wird auf der Basis dieser Konzepte experimentiert und ausprobiert (Modus: *experimentierend*). Diese Zuweisung der vier Lernstile auf den Lernprozess insgesamt hin bedeutet, dass man sich sowohl der eigenen Stärken bewusst sein als auch im Prozess des Lernens alle Stile aktivieren sollte. Für Gruppenprozesse lässt sich dieses Modell dahingehend nutzbar machen, als es darum geht, dass in unterschiedlichen Teilprozessen auch die Stärken der verschiedenen Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen optimal zum Tragen kommen können, wenn man sie kennt.

Da diese Lernstile auch die Lernstrategien beeinflussen, sollte man sich über die jeweiligen Präferenzen im Klaren sein. Das betrifft auch die Lehrenden, die die Lernstile ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen können sollten und ihre Lernmethoden entsprechend anpassen müssen.

Ein weiteres Modell stammt von Richard M. Felder und Barbara A. Soloman; sie unterscheiden vier zweipolige Lernstildimensionen (ausführlicher: Stangl, 2005, 17):

Abb. 4: Lernstile nach Richard M. Felder und Barbara A. Salomon; gestaltet nach Stangl 2005, 13. © Hans Mendl

Aus allen Lernstildimensionen lassen sich Folgerungen für die Gestaltung des Unterrichts ableiten, die vor allem auf die Bedeutung eines abwechslungsreichen und zielgerichteten Unterrichts verweisen. Normative Folgerungen (z.B.: „immer müssen alle Lerntypen angesprochen werden“ oder „der Unterricht muss mit einer Überblicksdarstellung beginnen“) wären aber problematisch, da Unterricht ein sehr komplexes Unternehmen ist: So müssen beispielsweise sowohl die Logik des Lerngegenstands und der jeweils zu

bearbeitenden Wissensdomänen (Mendl, 2018, 246f.) als auch die Leistungsstärke der jeweiligen Lernenden berücksichtigt werden.

3.2. Lernstrategien und Lernumgebungen

Lerntypen- und Lernstiltheorien werden in ihrer Reichweite auch deshalb kritisiert, weil das zugrundeliegende Lernverständnis häufig auf die Ebene der optimalen Aneignung von Lerngegenständen und somit auf effiziente Reproduktions- und Gedächtnisprozesse reduziert wird (Looß, 2001, 194). Ein stärker verständnisorientiertes Lernen erfordert aber auch die Entfaltung entsprechender Lernstrategien, die im Kontext intelligent gestalteter Lernumgebungen zum Tragen kommen können. So erscheint es gleichermaßen als bedeutsam, das bereichsspezifische Vorwissen einzubeziehen als auch „kognitive, volitionale und emotional-motivationale Personenmerkmale bei der individuellen Wissenskonstruktion“ (Looß, 2001, 198f.) zu berücksichtigen.

Eine konstruktivistisch gestaltete Lernumgebung (Büttner, 2012) muss dem Lernenden einen Spielraum für die Entfaltung eigener Konstruktionen bieten; dabei gelten folgende vier Kriterien als motivationsfördernde Faktoren (nach Duit, 1995, 916; auch Mendl, 2005, 16-18; Mendl/Pirner, 2011, 182) (→ [Konstruktivistischer Religionsunterricht](#)):

- Die Lernenden können sinnvoll, selbstbestimmt und unabhängig vom Lehrer bzw. der Lehrerin lernen.
- Die Lernenden können ihr Vorwissen mit dem neu zu Erlernenden verbinden.
- Die Lernenden erhalten die Möglichkeit zur Interaktion, um Bedeutungen auszuhandeln und Konsens zu erzielen.
- Die Lernenden erfahren Lernen als Prozess, bei dem es darum geht, persönlich als schwierig empfundene Aufgaben und Probleme zu lösen.

4. Folgerungen für den (Religions-)Unterricht

Welche Folgerungen ergeben sich aus den skizzierten und teilweise auch dekonstruierten Theorien zu Lerntypen, Lernstilen und Lernstrategien? Wie Herbert Stangl richtig formuliert: Man kann sowohl von empirisch unzureichend belegbaren als auch von empirisch belegbaren Theorien lernen (Stangl, 2005, 12f.). Konsequenzen ergeben sich für die Planung und Durchführung von Unterricht, vor allem aber für die Bedeutung einer Metareflexion.

4.1. Planung und Durchführung von Unterricht

Dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlich auf bestimmte inhaltliche oder methodische Lernangebote reagieren, ist trivial. Die skizzierten Theorien sensibilisieren aber die Lehrenden, bei der Planung von Unterricht (→ [Unterrichtsplanung](#)) deutlicher die Individualität der Lernenden zu berücksichtigen und auf die Vielfalt der angebotenen Lernwege zu achten. Das soll nicht als Postulat für einen größtmöglichen Methodenzauber verstanden werden; vielmehr müssen die globalen Lernszenarien und die kleinschrittigen methodischen Verfahren gemäß einem interdependenten Entscheidungsansatz so eingesetzt werden, dass sie auch dem jeweiligen Lerngegenstand und der Lerndomäne entsprechen und im Gesamt des Unterrichts so angeordnet sind, dass die verschiedenen Lerntypen angesprochen werden. Der Gewinn der Diskussion um die Bedeutung von Lerntypen besteht sicher darin, dass das didaktische Inventar eines guten Unterrichts in den letzten Jahren über verbale und auditive Methoden hinaus mit vielen Unterrichtsformen erweitert wurde, die deutlicher körper-, handlungs- und erlebnisorientiert angelegt sind. Für den Religionsunterricht ergibt sich dies auch von der Eigenart des Lerngegenstands „Religion“ her, welcher in vielen Segmenten auf verantwortliche Weise auch erfahren werden muss, um verstanden zu werden (Mendl, 2017). Für einen verständnisorientierten Wissenserwerb ist es wichtig, dass Lernprozesse so angelegt sind, dass die Lernenden mit ihren jeweiligen Vorlieben und Strategien aktiv, motiviert und in Phasen auch selbstgesteuert arbeiten können. Ein Religionsunterricht, der sich von seinem Grundmodus einer Welterschließung mit den Problemen einer konstitutiven Rationalität beschäftigt (Mendl, 2017, 62), wird bevorzugt auch Lerntypen ansprechen, die existenziell fragen und spirituell offen sind – also Gardners Form einer existenziellen oder spirituellen Intelligenz entsprechen, aber auch von der sozialen, wertorientierten und schöpfungsverantwortlichen Dimensionen her solche, die inter- oder intrapersonal orientiert oder naturbezogen sind.

4.2. Die Bedeutung von metareflexiven Elementen

Vielleicht besteht der größte Gewinn der Lerntypen- und Lernstil-Theorien darin, dass damit die Forderung nach einer Bedeutungssteigerung von reflexiven Elementen im Unterricht untermauert werden kann. Schulische Evaluation reicht heute weit über die Leistungsbeurteilung der Lernenden durch die Lehrenden hinaus (→ [Leistungsmessung](#), [Leistungsbewertung](#)), gerade in kompetenzorientierten Zeiten eröffnen sich die verschiedenen Felder einer Selbstevaluation durch die Lernenden selber (Mendl, 2018, 260-264), weil nur so ein selbstständiger Kompetenzerwerb möglich wird. Wenn Schülerinnen und Schüler immer wieder dazu angeregt werden, den Unterricht auf verschiedenen

Ebenen (Lernerfolg, Lernwege, soziales Lernen etc.) zu evaluieren, dann ermöglicht das, über eigene Vorlieben im Prozess des Lernens und über bevorzugte Lernstrategien und Herangehensweisen an Lerngegenstände nachzudenken. Insofern benötigt guter Unterricht heute immer wieder Phasen einer metareflexiven Klärung; dabei können auch die entsprechenden populären Ratgeber helfen (Arnold, 2000, 16; Das LernTeam, 2011, 8; Gaßner, 2007, 51-62; siehe auch den Hinweis auf den HALB-Test: Stangl, 2005, 14), auch wenn deren Basistheorien eben nicht empirisch valide abgesichert sind!

[Angaben zu Autor / Autorin finden Sie hier](#)

Empfohlene Zitierweise

Mendl, Hans, Art. Lerntypen, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2019

Literaturverzeichnis

- Arnold, Ellen, Jetzt versteh' ich das! Bessere Lernerfolge durch Förderung verschiedener Lerntypen, Mülheim a.d. Ruhr 2000.
- Büttner, Gerhard (Hg. u.a.), Lernumgebungen, Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik 3, Hannover 2012.
- Dale, Edgar, Audiovisual methods in teaching, New York 1969.
- Das LernTeam (Hg.), Der LernScout als Lehrgang, für Vertretungsstunden und Elternabend. Klasse 5-10, Buxtehude 2. Aufl. 2011.
- Duit, Reinders, Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftlichen Lehr- und Lernforschung, in: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995) 6, 905-923.
- Felder, Richard M./Soloman, Barbara A., Learning styles and strategies, o.O. o.J. Online unter: <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/styles.htm>., abgerufen am 02.05.2018.
- Gaßner, Elisabeth, Lerntypen und Lernstrategien, Schaffhausen 2007.
- Gardner, Howard, Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes, Stuttgart 2002.
- Gardner, Howard, Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen, Stuttgart 1991.
- Hamann, Kathrin, Lerntypen, Lernstile, Lerntheorien. Eine didaktische Herausforderung für elektronisches Lernen, Saarbrücken 2007.
- Hüholdt, Jürgen, Wunderland des Lernens. Lernbiologie, Lernmethodik, Lerntechnik, Bochum 11. neubearbeitete Aufl. 1998 (Erstveröffentlichung 1984).
- Kolb, David, Experiential learning, New Jersey 1984.
- Looß, Maïke, Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand, in: Die Deutsche Schule 93 (2001) 2, 186-198.
- Mendl, Hans, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf. Überarbeitete Neuauflage, München 2018.
- Mendl, Hans, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 3. Aufl. 2017.
- Mendl, Hans (Hg.), Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch, Münster 2005.
- Mendl, Hans/Pirner, Manfred L., Differenzierung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht, in: Eisenmann, Maria/Grimm, Thomas (Hg.), Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht, Baltmannsweiler 2011, 173-191.
- Morawietz, Holger, Lerntypen im lehrgangsorientierten und im offenen Unterricht, in: Schulmagazin 5-10 10 (1995) 3, 76-8.
- Stangl, Werner, Modell der multiplen Intelligenz nach Gardner. Werner Stangls Psychologie News, o.O. 2018. Online unter: <http://psychologie->

news.stangl.eu/17/modell-der-multiplen-intelligenz-nach-gardner, abgerufen am 12.04.2018.

- Stangl, Werner, Lernstile – was ist dran?, in: Praxis Schule 5-10 31(2005) 3, 12-16.
- Vester, Frederic, Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn und wann lässt es uns im Stich?, München 21. Aufl. 1994 (Erstveröffentlichung 1978).
- O.A., Theorie der multiplen Intelligenzen, o.O. o.J. Online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Theorie_der_multiplen_Intelligenzen, abgerufen am 12.04.2018.

Impressum

Hauptherausgeberinnen:

Prof. Dr. Mirjam Zimmermann (Universität Siegen)

Prof. Dr. Heike Lindner (Universität Köln)

„WiReLex“ ist ein Projekt der Deutschen Bibelgesellschaft

Deutsche Bibelgesellschaft

Balinger Straße 31 A

70567 Stuttgart

Deutschland

www.bibelwissenschaft.de