



Lehre:gestalten

Persönlichkeitstypologie
und Hochschuldidaktik:

Lehr- und Lernpräferenzen
kennen und nutzen

Dr. Eva Reichmann
Bianca Sievert

Eva Reichmann, Bianca Sievert

Lehre: gestalten

Persönlichkeitstypologie und Hochschuldidaktik: Lehr- und Lernpräferenzen kennen und nutzen

© 2014 Verlag beruf & leben GbR
Alle Urheber- und Verlagsrechte vorbehalten
ISBN 978-3-9815405-0-5 (ePUB)
ISBN 978-3-9815405-1-2 (Kindleversion)

www.beruf-und-leben.com

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	2
Abstract	2
1. Wissenswertes zum MBTI®	4
Für ein erstes Verstehen: Kurzbeschreibung der 4 Dichotomien	6
Nutzen und Anwendungsbeispiele für den MBTI® an Hochschulen	8
2. MBTI® in der konkreten Anwendung zur Verbesserung der Lehre	10
Typgerechte und lernfördernde Interventionen – statt "Griff in den Methodenkoffer"	12
"Diese Veranstaltung hat keine Struktur" - oder doch?	13
"Störende" Studierende oder Situationen in der Lehre	15
"So geht wissenschaftliches Arbeiten!" - ...	16
"Schreiben heißt Umschreiben" ... aber nicht für jeden	18
"Sie müssen mehr lesen!"	19
Über den Wert und die Aussagekraft von Seminarevaluationen	20
3. Besonderheiten der Lernpräferenzen	21
Präferenzen und Lernstil	21
Lernstile nach Dichotomie-Facetten	22
Lernstile nach Typen	27
4. Besonderheiten der Lehrpräferenzen	31
Lehrstile nach Dichotomie-Facetten	32
5. Präferenzen einschätzen	37
5.1. Lernpräferenzen der Studierenden durch Beobachtung einschätzen	37
5.2. Eigene Lehrpräferenzen einschätzen	41
Nachwort	44
Über die Autorinnen	44
Glossar	45
Danksagung	45
Literaturverzeichnis	45

Zusammenfassung

Viele schwierige Situationen in der Lehre haben ihren Ursprung darin, dass unterschiedliche Lernpräferenzen von Studierenden auf gegenteilige Lehrpräferenzen von Lehrenden treffen. Wer die eigenen Lehrpräferenzen kennt, kann besser auf die Bedürfnisse Studierender eingehen und lernerzentriert lehren. Ihre Lehrpräferenz ist Ihre Stärke - die Sie so gut wie möglich einsetzen sollen.

Der folgende Text erläutert die Grundlagen der Anwendung der wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Forschung zum MBTI® im Lehralltag und ermöglicht Ihnen, diese direkt anzuwenden.

Durch den MBTI® werden die persönlichen Stärken und das Lehrverhalten mit Hilfe eines Instruments reflektiert, das den direkten Anschluss an das (Lern)verhalten der Studierenden erlaubt und eine bewusstere Gestaltung von Lehre ermöglicht. Was bislang vielleicht eher unbewusst "passierte", wird durch den MBTI® in bewusst verfügbare und einsetzbare Handlungsoptionen überführt.

In anderen Ländern, u.a. USA oder Canada, kennen bis zu 85 % der Lehrenden an Universitäten, Colleges oder Schulen ihren Typ und ihre Präferenzen.

Erkennen Sie sich als Lehrende/r selbst und überlegen Sie, wie Sie - ohne Ihre Präferenz, die ja Ihre Stärke darstellt, zu unterdrücken - dennoch möglichst gut Studierende mit einer gegenteiligen Präferenz unterstützen können; vor allem in Situationen, in denen Sie bemerken, dass Ihr präferierter Lehrstil gerade auf Inkompatibilität auf Seite einiger Lerner stößt.

Lehre: gestalten

Persönlichkeitstypologie und Hochschuldidaktik: Lehr- und Lernpräferenzen kennen und nutzen

Jede/r Lehrende kennt diese Situation: Sie haben eine Lerneinheit mit einem hohen Maß an Investition von Zeit und Sorgfalt vorbereitet - haben sich Gedanken gemacht, in welcher Form Sie den Inhalt am besten vermitteln, mit welchen Lernaktivitäten die Studierenden Gelerntes ausprobieren und verfestigen können und haben dafür auch informatives, und nach Ihrer Ansicht verständliches Material zusammengestellt; vielleicht gibt es sogar eine kleine Aufgabe, auf die Sie lernfördernde Rückmeldung geben wollen.

Im Seminar hören jedoch nur einige Studierende bei der Inputsequenz zu, wieder andere scheinen mit der Lernaktivität nichts anfangen zu können, viele lesen das Material nicht und stellen Fragen, die zwei Zeilen weiter ohnehin beantwortet werden würden, ein paar kommen zu spät, viele sagen gar nichts und am Ende kommen - wie immer - die gleichen mit persönlichen Fragen; Ihre lernfördernde Rückmeldung auf die Aufgabe wird nur von einigen wertschätzend angenommen.¹

¹ Nun gibt es viele Gründe auf verschiedenen Ebenen dafür, warum Studierende engagiert durch ein Studium gehen - oder eher zweckorientiert oder distanziert. Aktiv und unmittelbar etwas zur Verbesserung der Situation beitragen können Sie als Lehrende jedoch nur auf der Ebene des direkten Kontakts mit Studierenden: in Lehr-/Lernsituationen oder Beratungskontexten. Mit welcher Motivation (Begründung und Ziel) ein Studium gewählt wird, liegt außerhalb des Einflussbereichs eines Lehrenden; ebenso wenig können curriculare Unstimmigkeiten (besonders häufig in den heute oft zahlreichen Mischstudiengängen, bei denen Inhalte aus verschiedenen Fachbereichen kombiniert wurden und Studierende meist mit einem Inhaltsschwerpunkt auf Kriegsfuß stehen) beeinflusst werden.

Viele der eben beschriebenen Verhaltensweisen von Studierenden gehen auf deren unterschiedlichen Präferenzen zurück: verschiedene Vorlieben in Bezug auf Arbeitsweisen, Bewertung von Inhalten, Austausch mit anderen oder Erfahren von Rückmeldung lösen Reaktionen der Studierenden auf didaktische Angebote (auf Ihr Lehrverhalten) aus. Wenn Ihr Lehrverhalten, also Ihre Lehrpräferenzen, identisch ist/sind mit den Lernpräferenzen der Studierenden, wird es wenig Missstimmung geben; treffen Ihre Lehrpräferenzen aber auf abweichende Lernpräferenzen, kommt es zu Situationen, in denen zum einen die Studierenden nicht wirklich lernen können - zum anderen Ihr Lehrkonzept eventuell auf Widerstand oder Nichtbeachtung stößt. Dann hilft auch der Griff in den hochschuldidaktischen Methodenkoffer nicht.

Hilfreich ist vielmehr, die eigenen Lehrpräferenzen zu kennen und beschreiben zu können - und zu wissen, mit welchen Lernpräferenzen von Studierenden diese kompatibel sind; im Weiteren gilt es, Handlungswissen zu erwerben, um Lehr-/Lernsituationen daraufhin analysieren zu können, ob Kompatibilitätsprobleme auftreten können - und um Verhalten von Studierenden Lernpräferenzen zuordnen zu können.

Mit Lernpräferenzen ist hier und im Weiteren nicht die Einteilung in Lerntypen oder Lernstile nach zum Beispiel Vester², Kolb³ oder Keirse⁴ gemeint.

Präferenzen bezeichnen mentale Funktionen wie die Richtung der Aufmerksamkeit, den Prozess der Wahrnehmung oder das Fällern von Urteilen und Entscheidungen, bzw. das Bewerten von wahrgenommenen Informationen. Präferenzen beschreiben also bevorzugte Verhaltensweisen, die eher unbewusst eingesetzt werden und die man "gewohnt" ist.

Die Basis für die Arbeit mit Präferenzen bildet der Myers-Briggs Type Indicator (MBTI®)⁵, der seit den 40er Jahren von Isabel Briggs-Myers und anderen in den USA entwickelt wurde - aus dem Bedürfnis heraus, ein psychologisches Instrument zu schaffen, das gegenseitiges Verstehen fördert.

Im Weiteren

- lernen Sie die Grundlagen des MBTI® kennen
- erfahren Sie, in welchen Lehr-/Lernsituationen Wissen über Präferenzen förderlich eingesetzt werden kann
- erhalten Sie einen Überblick über die Besonderheiten der 16* so genannten "Archetypen" oder "psychologischen Typen"
- finden Sie ein Instrument, mit dessen Hilfe Sie mehr über die Lernpräferenzen Ihrer Studierenden herausfinden können
- bekommen Sie die Möglichkeit, die eigenen Präferenzen selbst einzuschätzen⁶

* Vielleicht denken Sie jetzt: "16 Typen - da wird meine Präferenz ja immer auf 15 abweichende Präferenzen treffen. Wie soll ich da Kompatibilität herstellen?"

² Frederik Vester definierte in "Denken, Lernen, Vergessen" 1975 verschiedene handlungsorientierte Lernstile, wie auditiv, visuell, kinästhetisch usw.

³ David Kolb unterscheidet 1985 Divergierer, Assimilierer, Konvergierer und Akkommodierer. Die Richtung wird als Kognitivismus bezeichnet und erfuhr zahlreiche Weiterentwicklungen.

⁴ David Keirse entwickelte 1978 ein Temperament-Modell, das auf C.G. Jung zurückgeht, die Komplexität des Jung'schen Ansatzes jedoch nur auf wenige Facetten reduziert.

⁵ Der MBTI® ist gut beforscht. 1975 gründete Briggs-Myers mit anderen das Center for Applications of Psychological Type (CAPT) in Florida, www.capt.org. Es existieren zum jetzigen Zeitpunkt über 12.000 Forschungsarbeiten, die über CAPT verfügbar sind.

⁶ Für die exakte Ermittlung der Präferenzen ist ein Fragebogen notwendig, der ausschließlich von lizenzierten MBTI®-Praktikern zur Verfügung gestellt und ausgewertet werden darf. Im Internet hinterlegte Kurzvarianten, die behaupten, auf Basis des MBTI® erstellt worden zu sein, sind wenig zuverlässig und oft ist nicht der MBTI® die Basis.

Ziel der Arbeit mit Lern- und Lehrpräferenzen ist nicht, sich wie ein Chamäleon in einer Lehrsituation ständig wechselnden Bedürfnissen anzupassen. Vielmehr ist Ihre Lehrpräferenz Ihre Stärke - die Sie so gut wie möglich einsetzen sollen; zudem liegt dem Präferenzmodell der Gedanke zu Grunde, dass man als Lerner/in die gegenteiligen Präferenzen sehr wohl anwenden und einsetzen kann - nur eben nicht so geübt darin ist, der Weg anstrengender ist und man vielleicht mehr Energie und Zeit dafür benötigt.⁷

Ein großer Vorteil für jeden Lehrenden ist, dass durch den MBTI® die persönlichen Stärken und das Lehrverhalten mit Hilfe eines Instruments reflektiert werden, das den direkten Anschluss an das (Lern)verhalten der Studierenden erlaubt und eine bewusstere Gestaltung von Lehre ermöglicht. Was bislang vielleicht eher unbewusst "passierte", wird durch den MBTI® in bewusst verfügbare und einsetzbare Handlungsoptionen überführt.

(.....)

2. MBTI® in der konkreten Anwendung zur Verbesserung der Lehre

Isabell Myers sah den höchsten Nutzen des MBTI® in der Förderung des individuellen Potenzials eines Menschen. Während Hochschulen Eignung und Erfolg in erster Linie durch die Überprüfung von intellektuellen Fähigkeiten messen, war Myers der Ansicht, dass die Entwicklung des eigenen psychologischen Typs die intellektuellen Möglichkeiten beeinflussen kann: ist der psychologische Typ gut entwickelt - das heißt ein Mensch ist sich seiner Präferenzen bewusst und setzt diese auch förderlich ein - kann er überdurchschnittliche Ergebnisse erzielen und so die intellektuellen Fähigkeiten steigern; ist der psychologische Typ schwach entwickelt, besonders im Bereich der Urteils- und Wahrnehmungsdichotomien, wird auch überragende Intelligenz nicht zu guten Ergebnissen führen.⁸

Zudem liegt der Auftrag einer akademischen Ausbildung nicht nur in der Formung intellektueller Fähigkeiten, sondern vielmehr in der Entwicklung der ganzen Persönlichkeit der Studierenden zu verantwortungsvollen Menschen.

Wie - und insofern auch mit welchem Erfolg⁹ - Lehrende dieser Aufgabe nachkommen können, hängt jedoch stark von ihren eigenen Präferenzen ab: wie man selbst am

⁷ Mehr dazu im folgenden Abschnitt.

⁸ I.B.Myers und P.B.Myers, Gifts differing. Understanding Personality Type, S. 177. Palo Alto 1995. Hier nach: : J. Provost, S. Anchors, Using the MBTI Instrument in Colleges and Universities, 2. ed. 2012, S. 253.

⁹ Forschung aus den USA hat gezeigt, dass dort überdurchschnittlich viele Universitätslehrende mit dem psychologischen Typ ENTJ eine Auszeichnung für gute Lehre erhalten haben. Am zweithäufigsten waren ENTP unter den Preisträgern.

Das bedeutet nun nicht, dass generell "nur" Lehrende mit diesen Präferenzen gute Lehre machen können - es zeigt eher, dass dieser psychologische Typ eher einen Lehrstil verfolgt, der mit vielen Lernpräferenzen kompatibel ist.

besten gelernt hat - so lehrt man meistens auch. Oft ohne die dabei entstandenen Glaubenssätze zu überprüfen - statt dessen aber häufig ausgestattet mit einem "hochschuldidaktischen Methodenkoffer", der zwar Maximen wie Medien- oder Moduswechsel als Mittel enthält, leider aber keine Methoden, welche diese typbedingten Lernpräferenzen auf der Ebene der 4 Dichotomien berücksichtigen¹⁰. Studierende, die der Lehre nicht so gut folgen können, werden - auch hier wieder je nach Präferenz - als "störend" empfunden, als "nicht gute" Studierende bezeichnet oder man nimmt deren mangelnde Beteiligung persönlich.

Grund dafür ist, dass Lehrende ihre eigenen Präferenzen und deren Auswirkung auf die Strukturierung von Lerninhalten, die Gestaltung von Lernaktivitäten, das Setzen und Beschreiben von Lernzielen oder andere Aspekte in der Gestaltung der Lehre und der Beziehung zu Studierenden nicht kennen¹¹.

Hier einige Beispiele aus eigenen Erhebungen¹²:

- "Gruppenarbeit ist nicht hilfreich - ich setze sie deshalb nicht ein." und "Didaktische Reduktion geht nicht - ich kann keine Details streichen, dann würde ich das Thema ja nicht mehr in der angemessenen Tiefe abdecken können."

Diese beiden Äußerungen stammen von einem Lehrenden mit Typ ISTJ. ISTJ präferiert es meist, Situationen in Ruhe und alleine zu analysieren und sich auch über längere Zeiträume ganz in einen Aspekt eines Themas versenken zu können.

In Seminarevaluationen kritisierten viele Studierende den fehlenden Gesamtüberblick, fühlten sich überfordert mit der Fülle an Informationen, die auf "immer gleiche Weise" vermittelt wurde und viele vermissten den "Sinn" - bescheinigten der Veranstaltung aber einen hohen Grad an chronologischer Strukturiertheit und lobten das überaus ordentliche Skript.

- "Ich will mich nicht festlegen, welche Kompetenzen Studierende am Ende in meiner Veranstaltung erworben haben - das kann ich doch noch gar nicht

Eine typische Aussage von ENTJ-Lehrenden ist demnach "Lernen bedeutet etwas tun und ausprobieren" - ein Lehrstil, der nicht nur Studierende mit gleicher Präferenz anspricht, sondern durch den praktischen Bezug (das Ausprobieren) auch Studierende mit S-Präferenz unterstützt. Dabei nutzen ENTJ-Lehrende zugleich Fakten und Objektivität, um Theorien und Interpretationen auszuwerten und grundlegende Prinzipien zu vermitteln, was Studierenden mit S-Präferenz ebenfalls entgegenkommt.

Auch die ENTP-Lehrenden favorisieren das praktische Ausprobieren - wobei sie jedoch mehr auf die Studierenden als den Stoff fokussieren und ihre Lerner enthusiastisch motivieren - so schaffen sie Lernaktivitäten, die auf den jeweils unterschiedlichen Wahrnehmungsprozess (S oder N) der Studierenden abzielen.

Vgl. Judith A. Provost, Barbara H. Carons und Peter G. Beidler, *Effective Teaching and Type: The Words of Outstanding Professors*. In: J. Provost, S. Anchors, *Using the MBTI Instrument in Colleges and Universities*, 2. ed. 2012, S. 203 - 236.

¹⁰ Hier sei als Beispiel nur eine gerne angewendete Methode genannt, die Gruppenarbeit. Diese ist sicherlich für Menschen, die durch Austausch mit anderen lernen, hilfreich - viele Menschen mit einer Präferenz für Intraversion werden jedoch bestätigen, dass ihnen diese Arbeitsweise weniger liegt, es sei denn, sie erhalten die Gelegenheit, sich mit von ihnen sorgfältig ausgewählten Partnern auszutauschen und/oder erst längere Zeit alleine reflektieren zu können, um in Ruhe zu entscheiden, was man in der Gruppe beitragen möchte. - Ebenso ist der Lernerfolg für Menschen mit Extraversion nicht in allen Fällen nachhaltig; zwar ist das Medium "Austausch" durchaus eher typgerecht, oft aber eher als Abwechslung und nicht unbedingt mit nachhaltigem Lernerfolg.

¹¹ In anderen Ländern, u.a. USA oder Canada, kennen bis zu 85 % der Lehrenden an Universitäten, Colleges oder Schulen ihren Typ und ihre Präferenzen - und sie treffen oft auf Studierende, die an den Schulen zuvor ebenfalls schon mit dem MBTI® vertraut gemacht worden sind und die sich so ihrer Lernpräferenzen bewusst sind. Vgl. u.a. auf <http://www.capt.org> erhältlich Forschungsergebnisse.

¹² Es handelt sich um Beispiele aus technisch-ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen.

wissen, wie lange es dauern wird, bis sie etwas verstanden und umgesetzt haben. Deshalb kann ich auch nicht planen, was genau in welcher Sitzung passieren wird - das hängt doch alles davon ab, mit welchen Anliegen und Fragen die Studierenden kommen."

Dies sind die Äußerungen eines Lehrenden mit Typ ENTP. ENTP präferiert es meist, bestehende Denksysteme mit provokativen und neuen Ideen und Konzepten zu konfrontieren, Routinen werden eher abgelehnt - das eigenständige Entwickeln neuer Möglichkeiten können sie enthusiastisch fördern.

Die Lehrveranstaltung dieses Lehrenden setzt darauf, dass sich Studierende an frei wählbaren Experimenten selbst erschließen, wie man in Bezug auf die vorher vermittelten abstrakten Inhalte (Formeln und Konzepte) recherchiert, um den Zusammenhang zwischen dem Prinzip und seiner Manifestation im konkret gewählten Experiment zu erkennen - im Anschluss präsentieren sie ihre Herangehensweise und Lösung den anderen Gruppen, damit auch diese an deren Verstehen teilhaben können. Fehler sind nicht nur erlaubt, sondern sogar erwünscht, um aus ihnen zu lernen.

Etwa die Hälfte der Studierenden ließ sich auf dieses (freiwillige) Lernkonzept ein. Die anderen sind weggeblieben und haben zurückgemeldet, dass sie sich lieber selbst mit Hilfe eines strukturierten Skripts die klausurrelevanten Inhalte erschließen. Die Veranstaltung wurde als "strukturlos", "ohne erkennbares Konzept" abgestraft, der Lehrende aber als "motivierend" und "begeistert" beschrieben.

Beide Typen - ISTJ und ENTP - unterscheiden sich vor allem auf der Ebene der Wahrnehmung (wie sie Informationen aufnehmen, strukturieren, verarbeiten usw.) und auf der Ebene der Haltung gegenüber der Außenwelt: wird diese durch die Form der Wahrnehmung bestimmt (ENTP), stehen in selbstbeschreibenden Äußerungen Anmerkungen zu Vorgehensweisen und Prozessen im Vordergrund - wird diese durch die Urteilsfunktion bestimmt (ISTJ), stehen kategorische Bewertungen von didaktischen Aspekten im Vordergrund.

Beide Beispiele zeigen in der inhaltlichen und organisatorischen Ebene extreme Auswirkung der Lehrpräferenzen auf die Seminargestaltung - mit ebenso starken Reaktionen der Studierenden, deren Präferenzen durch die jeweiligen Lehrkonzepte nicht berücksichtigt worden sind.

Im Weiteren werden verschiedene Aspekte der Hochschullehre behandelt, bei denen Erkenntnisse aus dem MBTI® sinnvoll und hilfreich eingesetzt werden können. Der Fokus sollte dabei vor allem auf einem Aspekt liegen: erkennen Sie sich als Lehrende/r selbst und überlegen Sie, wie Sie - ohne Ihre Präferenz, die ja Ihre Stärke darstellt, zu unterdrücken - dennoch möglichst gut Studierende mit einer gegenteiligen Präferenz unterstützen können; vor allem in Situationen, in denen Sie bemerken, dass Ihr präferierter Lehrstil gerade auf Inkompatibilität auf Seite einiger Lerner stößt.

Typgerechte und lernfördernde Interventionen - statt "Griff in den Methodenkoffer"

In der deutschen Hochschuldidaktik herrscht eine große Vorliebe für den "Methodenkoffer". Gute Lehre wird durch einen möglichst abwechslungsreichen "Methodeneinsatz" beschrieben und teilweise auch in Evaluationsbögen abgefragt. Wer nicht mindestens 10 mehr oder weniger exotische und (angeblich) aktivierende Methoden kennt und einsetzt, ist ein weniger guter Lehrender.

Dabei ist jedoch zu bedenken, dass sich die Wahl einer Methode vor allem aus dem didaktischen Sinn und Nutzen für die Förderung studentischen Lernens ableiten sollte - und nicht vom Zwang zu Methodenabwechslung oder "Auflockerung" um jeden Preis.

Eine didaktisch sinnvolle Methode unterstützt als Lernaktivität direkt und zielgerichtet das Lernen der Studierenden für ein vorher klar formuliertes Lernziel - somit ist sie didaktisch tauglich sowohl für den Inhalt, den es zu lernen gilt, als auch für die Lernenden selbst.

Die meisten Methoden haben einen Nachteil: sie sind für Studierende mit einer ENJ-Präferenz konzipiert (die Dichotomie T/F spielt dabei eher eine untergeordnete Rolle). Viele Übungen (die sich als "Methoden" im Methodenkoffer finden) bauen bei der Ausführung auf folgende Aktivitäten: assoziieren, Ideen kreieren, sich aktiv austauschen, gemeinsam innerhalb eines festgelegten Zeitrahmens zu Ergebnissen gelangen oder etwas Neues gestalten. Gegenteilige Lernpräferenzen werden von solchen Methoden eher weniger profitieren.

Dies gilt zum Beispiel für Gruppenarbeiten. Zwar können Studierende mit Intraversion durchaus von Lerngruppen profitieren - jedoch eher, wenn sie die Gruppenmitglieder selbst wählen können und entscheiden können, über welche Aspekte sie sich wirklich austauschen möchten; (Zeit)Raum für eigene Gedanken sollte vorher gegeben werden.

Ein typisches Methodenkoffer-Requisit wie "Think-Pair-Share"¹³ scheint zwar auf den ersten Blick manche der eben beschriebenen Probleme zu berücksichtigen, im Hochschulalltag erlaubt der für solche Übungen vorgesehene Zeitrahmen jedoch weder für I- noch für P-Präferenzen genug Zeit. Oft ist auch für S-Präferenzen die Möglichkeit, bei solchen Aufgaben zu einer "strukturierten und faktisch richtigen" Lösung zu kommen, nicht gegeben.

Das soll nicht heißen, dass Gruppenarbeiten eine schlechte Methode sind - wichtig ist lediglich, sie so zu gestalten, dass möglichst alle Lernpräferenzen durch die Art und Weise der Gruppenarbeit einen Lernerfolg erzielen können.

Fish-Bowl-Diskussionen oder Pro- und Contra-Debatten sind in erster Linie Lernmethoden für Studierende mit E- oder N-Präferenz, ebenso fast alle Formen von Rollenspielen.

S-Präferenzen lernen gut durch praktisches Anwenden nach konkreten Anleitungen - wofür es im gängigen Methodenkoffer kaum Anregungen gibt. Eine Ausnahme bilden manche Formen von Labor- oder Computerpraktika der entsprechenden Studiengänge, die wiederum (wenn sie zu starr oder routinemäßig sind) andere Präferenzen nicht fördern.

Ein guter Weg aus diesem Dilemma ist folgender: überlegen Sie konkret, was Studierende tun (Lernaktivitäten), wenn sie lernen, was sie lernen sollen (kompetenzorientiertes Lernziel). Wenn Sie die Lernaktivität beschreiben können, überprüfen Sie als nächstes, für welche Lernpräferenzen diese am besten taugt. Denken Sie dann über mögliche Modifikationen für die übrigen Lernpräferenzen nach - und bieten Sie Ihren Studierenden vielleicht einfach zwei oder drei Varianten an.

"Diese Veranstaltung hat keine Struktur" - oder doch?

Menschen mit einer S-Präferenz bevorzugen es meist, sich sequentiell durch konkrete Daten und Fakten zu arbeiten und daraus konkrete (Lern-)Erfahrungen abzuleiten. Sie werden als serielle Lerner beschrieben.

¹³ Think - pair - share: Studierende setzen sich zuerst alleine mit der Lösung einer Aufgabe auseinander, besprechen ihre Lösung danach mit einem Partner (pair) und teilen dann die gemeinsamen Ergebnisse mit dem Plenum bzw. eine größeren Gruppe. Form des sozialen und kooperativen Lernens.

Menschen mit einer N-Präferenz hingegen bevorzugen es, assoziativ von einem Gedanken/einer Interpretation zum/zur nächsten zu springen, diese (und eventuell auch Daten und Fakten) danach in eine durch diese Assoziationen entstandene Sinnreihenfolge zu bringen und daraus Lernsinn zu generieren.¹⁴ Sie werden als holistische Lerner beschrieben.¹⁵

Gerade bei Gestaltung einzelner Unterrichtsstunden, der Konzeption gesamter Lehrveranstaltungen über ein Semester hin, bei der Aufbereitung von Skripten oder der Formulierung von Übungsaufgaben spielt die jeweilige Präferenz in der Wahrnehmungsfunktion auf Seiten von Lernenden und Lehrenden eine große Rolle. Ebenfalls wichtig ist die Dichotomie J und P, da sie für die Offenheit oder Geschlossenheit von Plänen steht.

Für Lehrende mit N-Präferenz stehen das große Ganze, der hinter einem Inhalt liegende Sinn, den es zu erreichen gilt, im Vordergrund. Es gibt nicht den festgelegten notwendigen ersten Schritt zur Bewältigung einer Aufgabe - und ebenso wenig routinemäßige sequentielle Ablaufpläne. Die Art und Weise, wie sie Inhalte strukturieren, wird bestimmt vom Sinn und der Bedeutung dieser Inhalte. Ist dies jedoch nicht in einer chronologischen oder sequentiellen Abfolge konkreter einzelner Schritte beschrieben, werden Studierende mit einer S-Präferenz die Veranstaltung, das Skript oder eine Anweisung meist als "unstrukturiert" bezeichnen, da sich ihnen die dahinterliegende holistische Struktur schlecht(er) erschließt. Ein Hinweis wie "Machen Sie mal, das ergibt sich dann schon am Ende" ist nicht unbedingt hilfreich, da "am Ende" nicht jetzt bedeutet und sich nicht in der unmittelbar erfahrbaren Realität für S-Präferenzen befindet.

In der "normalen" Welt sind wir gewohnt, dass Dinge chronologisch in einzelnen Schritten hintereinander stattfinden. Leben bedeutet eigentlich, mit den 5 Sinnen Gegenwart zu erfahren. Daraus haben sich feststehende Bedeutungen für Struktur abgeleitet, die sich zum Beispiel in Zugfahrplänen oder Gliederungen und Inhaltsverzeichnissen von Forschungsarbeiten widerspiegeln.

N-Präferenzen Strukturlosigkeit zu unterstellen, weil ihre holistische und eher vernetzende Darstellung von Inhalten anders aufgebaut ist, als die sequentielle Herangehensweise von S-Präferenzen, wäre jedoch falsch.

Ebenso falsch wäre es, als einzig "wissenschaftliche" Arbeitsweise eine sequentielle zu postulieren. Menschen mit S-Präferenz mag es gelingen, zuerst eine Gliederung für eine wissenschaftliche Arbeit zu schreiben und diese dann Schritt für Schritt mit Inhalt zu füllen - Menschen mit N-Präferenz stehen oft vor dem Problem, dass sich die Struktur im Prozess der Arbeit ergibt, weshalb sie eine Gliederung erst verfassen können, wenn die gesamte Arbeit fertig ist. Beide Herangehensweisen führen zu dem Ergebnis "wissenschaftliche Arbeit" - lediglich der Herstellungsweg ist ein anderer.

Wer als Lehrende/r hauptsächlich chronologisch in einzelnen Schritten Fakten präsentiert, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit die Studierenden mit N-Präferenz verlieren - für sie ist es wichtig, zu wissen, warum sie sich mit Details und kleinen Schritten beschäftigen sollen; wenn der Sinn (warum soll ich das tun?) nicht klar ist, werden sie sich langweilen und mental aussteigen. Wer als Lehrende/r hauptsächlich Sinn (wofür ist das gut, was ist damit theoretisch möglich?) präsentiert, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit die Studierenden mit S-Präferenz (was wird jetzt konkret von mir

¹⁴ Vgl. Gordon Lawrence, *People Types & Tiger Stripes. Using Psychological Type to Help Students Discover Their Unique Potential*. 4th ed. 2009

¹⁵ J. Beyler und R.R. Schmeck, *Assessment of individual differences in preferences for holistic-analytic strategies: evaluation of some commonly available instruments*. In: *Educational and Psychological Measurements* 52, 3, 709-719, 1992. Hier nach J. Provost, *S. Anchors, Using the MBTI Instrument in Colleges and Universities*, 2. ed. 2012, S. 263.

erwartet? was soll ich genau als erstes tun?) verlieren; sie erkennen keine nachvollziehbare Struktur und werden abschalten oder auf sequentielle Struktur insistieren. Wichtig ist, ein Vorgehen zu entwickeln, dass beide Lernpräferenzen in möglichst gleicher Weise berücksichtigt.

Lehrenden mit einer Präferenz für J planen mit konkreten Zeitangaben für Aufgaben oder Arbeitssequenzen. Ob diese Zeitangaben auch in der Realität durchführbar sind, hängt von der individuellen Planungserfahrung ab. J-Präferenzen werden jedoch, wenn ein Zeitplan nicht funktioniert, automatisch einen neuen entwickeln und diesen auch vermitteln. So zeigen sie Studierenden, dass sie planen - aber eben auch, wenn Planung schief gegangen ist. Sie werden versuchen, auf das Einhalten von Deadlines zu achten, auch wenn Studierende mit dem Aufgabenpensum noch nicht fertig sind und setzen so Struktur.

Lehrende mit einer Präferenz für P bevorzugen es, spontan auf sich ergebende Probleme, Fragestellungen oder Themenaspekte reagieren zu können, weshalb ihre Strukturierung eher die Form einer Prozessbeschreibung und weniger die von Deadlines hat. Auch hier wäre es falsch, zu unterstellen, dass Struktur fehlt - sie manifestiert sich lediglich in anderer Weise, als dies in einer von chronologischen Zeitplänen beschrieben Welt Usus ist.

(.....)