



Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Araştırma Makalesi

<https://dx.doi.org/10.19171/uefad.440246>

Başvuru/Received: 03.07.2018 Kabul/Accepted: 06.12.2018

Eine Analyse zur Lernstrategie und -technik der Lehramtstudenten des Deutschen als Fremdsprache im 1. Studienjahr der Uludağ Universität

Yasemin CEYLAN

*Öğr. Gör. Dr. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Alman
Dili Eğitimi, yceylan@uludag.edu.tr, OrcID: 0000-0002-7526-7426*

Arzu ORHAN

*Öğr. Gör. Dr. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Alman
Dili Eğitimi, mollaoglu@uludag.edu.tr, OrcID: 0000-0002-0907-1097*

ZUSAMMENFASSUNG

In der folgenden Arbeit wird eine Untersuchung der Lerntechnik der Lehramtstudierenden des Deutschen als Fremdsprache im 1. Studienjahr der Uludağ Universität vorgestellt. Um Informationen über die Lerntechnik der Studierenden zu sammeln und auszuwerten, wurde ein Fragebogen eingesetzt, dessen Zielstellung nicht die Feststellung von guten oder schlechten Lerntechniknutzern verfolgt, sondern versucht herauszustellen, welche Lerntechniken Studierende bevorzugen oder ablehnen. Die Ergebnisse des Fragebogens zeigen, dass die Studierenden Lernstrategien und –techniken nicht ausreichend und unbewusst anwenden und dass die Einbindung von Lernstrategien und –techniken in den Lehrveranstaltungen auf die Studierenden einen positiven Einfluss haben wird. Dieses ermöglicht den Studierenden ein eigenverantwortliches Lernen, welches mit praxisorientiertem Lernen zu tun hat. Wichtig war es, den Studierenden bewusst zu machen, dass die Lehrkraft nicht die fertige Informationen und Arbeitspläne liefert, sondern dass die

Aufgabe der Studierenden darin besteht, zu recherchieren, analysieren und zu planen. Somit wird ihnen der Einstieg in das autonome Lernen erleichtert.

Schlüsselwörter: Fremdsprachenunterricht, Deutschlehrerausbildung, Lernstrategien und -techniken.

Uludağ Üniversitesi'nde Yabancı Dil Okuyan Almanca Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stratejilerine ve Tekniklerine İlişkin Bir Analiz

ÖZET

Bu çalışmada, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Almanca Öğretmenliği Bölümü 1.sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve teknikleri incelenmektedir. Öğrenme stratejileri ve teknikleri hakkındaki bilgilerini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla, öğrencilerin hangi öğrenme tekniklerini tercih edip etmediklerini araştıran bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçları, öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve tekniklerini yeterince ve bilinçli kullanmadıklarını ve öğrenme stratejilerinin ve tekniklerinin derslere dâhil edilmesinin öğrencilerin üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Böylece, öğrencilerin kendi başlarına ve uygulamaya yönelik öğrenmeleri mümkün olacaktır. Çalışmanın amaçlarından biri de öğrencilerde öğretmenin derste her şeyi hazır sunan bir birey olmadığı bilincini oluşturmak ve öğrencilerin asıl görevlerinin araştırmak, analiz etmek, bilgiyi organize derlemek ve planlamak olduğunu göstermektir. Sonuç olarak öğrenciler, öğrenme süreçlerinin sorumluluklarını öğrenmiş olacaklardır ve kendi kendine öğrenme gerçekleştirecektir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil eğitimi, Almanca öğretmen eğitimi, öğrenme stratejileri ve teknikleri.

An analysis of learning technique of first-year teacher trainees in German as foreign language at Uludağ University

ABSTRACT

In the following work, an examination of learning technique of first-year teacher trainees in German as foreign language at Uludağ University will be presented. To collect and evaluate information about students' learning techniques, a questionnaire was used whose objective is not to identify good or bad learning users, whose objective is not the detection of good or bad learning technology users, but it tries to highlight which learning techniques students prefer or reject. The results of the questionnaire show that students' do not sufficiently and unconsciously apply

learning strategies and techniques and that the integration of learning strategies and learning techniques in the courses has a positive impact. It was important to make the students aware that the lecturer does not provide the finished information and work schedules, but that the task of the students is to research, analyze and plan. Thus, they are responsible for their learning process.

Key Words: Foreign language teaching, German teacher Training, learning strategies and learning techniques.

1. EINLEITUNG

Der Fremdsprachenunterricht ist einerseits durch Tradition und andererseits durch ständige Veränderungen der Unterrichtsmethoden gekennzeichnet, die durch neue Entwicklungen oder Revisionen des Vorhandenen entstehen (Chudak, 2007: 125). Diese Entwicklungen oder Revisionen haben auch Einfluss auf den Unterricht: neue Ziele müssen für den Fremdsprachenunterricht angesetzt werden. Dazu gehören Kompetenzen wie Lernerautonomie, Lernstrategien oder Lerntechniken, die für die Studierenden zweifelsohne eine Hilfe sind. Denn lernt man eine Fremdsprache, ist es nicht nur wichtig, dass man sie lernt, sondern auch wie man sie lernt. Diese Tatsache für das Erlernen einer Fremdsprache war schon in der Antike von Bedeutung (Rampillon, 2007: 340) und heute haben Lernstrategien ihren unbestrittenen Platz im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen eingenommen (GER; Trim et. al., 2001: 62).

Diese Arbeit untersucht die Lernstrategien und -techniken der Studierenden an der Uludağ Universität und geht dabei oft mit dem Begriff „Lerntechnik“ um. Unter dem Begriff „Lerntechnik“ wird im Gegensatz zu Lernstrategien eher ein Einzelverfahren verstanden wie z.B. unbekannte Wörter markieren. Der Begriff „Lernerstrategien“ wird häufig als Oberbegriff verwendet, der sowohl Lernstrategien als auch Sprachverwendungsstrategien (Kommunikationsstrategien) umfasst (Tönshoff, 1995: 240). Unter Lernstrategien wird die Verknüpfung von Einzelverfahren verstanden wie z. B. unbekannte Wörter markieren, sie im Wörterbuch suchen, diese Wörter aufschreiben, usw. Lerntechniken sind Verfahren, die das Lernen vereinfachen und optimieren sollen. Sie tragen zur Entwicklung des autonomen Lernens bei und leisten im Unterricht eine große Hilfe beim Vokabellernen, Erwerb von Grammatikkenntnissen, Schreiben, Sprechen und bei der Erschließung eines neuen Textes.

Trotz Ansichten wie „Eine universale Gesamttaxonomie von Lernstrategien kann kaum erstellt werden“ (Conrad, 2006: 33) hat der

Versuch nach Klassifikationen und Hierarchisierung von Lernstrategien oder Lerntechniken nie ein Ende gefunden. Rampillon (2003: 340-344) unterscheidet zwischen direkten (Gedächtnisstrategien und Sprachverarbeitungsstrategien) und indirekten Lerntechniken (Techniken zur Selbstregulierung, affektive Lerntechniken und soziale Lerntechniken). Bimmel und Rampillon (2000: 74-75) gehen einen Schritt weiter und unterscheiden auch zwischen direkten und indirekten Sprachlernstrategien. Die Kompensationsstrategien ordnen sie nicht als direkte Sprachlernstrategie ein. Sie haben eine separate Kategorie gebildet und nennen sie Sprachgebrauchsstrategie. Diese wird hauptsächlich beim kommunikativen Gebrauch der Fremdsprache angewandt. Sobald man im Fremdsprachenunterricht ein Ziel ansetzt, werden beim Lernen, bei der konkreten Verwendung der Sprache zur Aufgabenlösung und Kommunikation indirekte und indirekte Strategien herangezogen. Daher kann man auch von direkten und indirekten Sprachgebrauchs- und Kommunikationsstrategien ausgehen. Lernstrategien und -techniken sind eigentlich ein Instrument für die Studierenden, das ihnen zur Informationsbeschaffung und deren Verarbeitung im Unterricht einen Nutzen leistet. Hierfür kann man das Beispiel des Nachschlagens im Wörterbuch von P. Bimmel und U. Rampillon (2000: 54) nennen. Nur wer die Fertigkeit des Nachschlagens beherrscht, kann das Ziel (hier die Bedeutung eines Begriffs zu erfahren) erreichen. Die Anwendung von Lerntechniken, die der individuellen Lernbereitschaft entspricht, macht den Lernenden über das Ziel bewusst und trägt zweifellos zu einem effizienteren Lernen bei. Meistens scheitert auch das Lernen wegen Anwendung ungeeigneter Lernstrategien und -techniken. Es ist auch durchaus wichtig geeignete Lernstrategien und -techniken im Fremdsprachenunterricht anzuwenden.

Diese Arbeit versucht, die Lerntechniken darzustellen, die die Studierenden beim Lösen von Aufgaben in den vier Lehrveranstaltungen (Grammatik, Leseverstehen, Schreiben, Sprechfertigkeit) anwenden. Die Studierenden haben hier als Ziel das Verständnis der deutschen Sprache, die heute aufgrund ständiger Veränderungen in der Informationsgesellschaft einen Bedarf an neuen Fremdsprachenkompetenzen und Lernstrategien zeigt. Somit entsteht auch ein Bedarf an einer systematischen Vermittlung von kompetenzorientierter Lernstrategien (Badel & Valtin, 2003: 24; Bimmel, 2012: 7; Bimmel & Rampillon, 2004: 16; Fredriksson, 2014: 22; Haukås, 2012: 25; Philipp, 2012: 44; Tönshoff, 2007: 333). In dieser Hinsicht soll der mit den Studierenden durchgeführte Fragebogen (Wie lernen Sie am besten? Welche Lerngewohnheiten haben Sie?) und seine

Auswertung den Studierenden einerseits auf die Lerntechniken bewusst machen und andererseits bei der Suche nach geeigneten Lernstrategien und -techniken eine Hilfe leisten.

2. FORSCHUNGSMETHODE UND LERNGRUPPE

In dieser Studie wurde anhand einer qualitativen Forschungsmethode versucht, in Bezug auf die Lernstrategien und -techniken der Studierenden im ersten Studienjahr der Deutschlehrerabteilung gezielte Ergebnisse festzuhalten. Um die Lerngewohnheiten der Studierenden zu erfassen, wurde mit ihnen ein Fragebogen durchgeführt, in dem sie ihre Ansichten zu diesem Thema ausgedrückt haben. Im Zusammenhang damit, bemüht sich diese Studie darzustellen, wie die Studierenden am besten lernen und welche Lerntechniken sie in den Vorlesungen „Grammatik I+II“, „Schreibfertigkeit I+II“ und „Sprechfertigkeit I+II“ an der Uludağ Universität aufweisen. Nach Vehkalhti (2008: 11) sollte man einen Fragebogen sorgfältig planen, weil er eine wichtige Rolle verfügt, um Informationen über die Meinungen, Werte und Einstellungen zu sammeln und zu betrachten. Der Fragebogen in dieser Studie besteht aus sieben Anforderungsbereichen und ist nach den Fertigungsbereichen (Wortschatzerwerb, Grammatik, Schreiben, Lesen und Sprechen) gegliedert. Die Zielstellung im Fragebogen verfolgt nicht die Feststellung von guten oder schlechten Lerntechniknutzern, sondern versucht herauszustellen, welche Lerntechniken Studierende bevorzugen oder ablehnen. Die Anforderungsbereiche sind so konstruiert, dass die Studierenden jeweils ankreuzen müssen, wie ihre Einstellung zu den entsprechenden Aussagen des Anforderungsbereiches sind. Zu jedem Anforderungsbereich wurden Aussagen aus der Sicht des Studierenden („wenn ich...“) formuliert. Der Fragebogen wurde unter Berücksichtigung des Sprachniveaus der Studierenden konstruiert. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern waren in der Regel nicht erheblich.

Die Probanden in dieser Arbeit waren 49 Studierende des 1. Studienjahres, die an der Uludağ Universität Deutsch als Fremdsprache für das Lehramt studieren. Es handelt sich um Studierende im Studienjahr 2017-2018, wobei zu erwähnen ist, dass mehr als die Hälfte ein Jahr zuvor eine Vorbereitungsklasse besucht und sie erfolgreich beendet hat (Orhan & Ceylan, 2017: 289). Dementsprechend wird in dieser Studie von Studierenden ausgegangen, die 14 wochenlang 30 Stunden sich mit Deutsch beschäftigt haben. So gesehen kann gesagt werden, dass die Studierenden über Deutschkenntnisse im Niveau von B1 verfügen. Anhand dieser Sachlage versucht diese Studie zu zeigen, welche Lerntechniken der

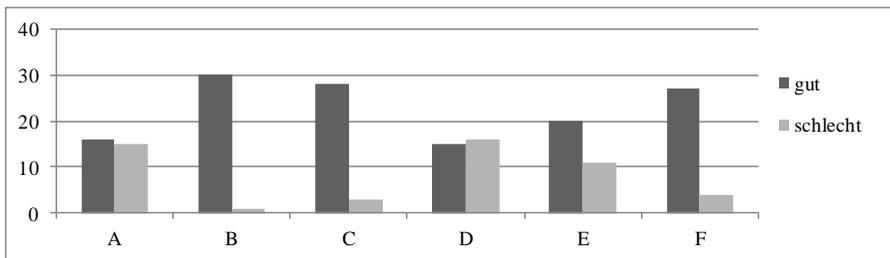
Studierenden in den jeweiligen Vorlesungen, „Grammatik I+II“, „Schreibfertigkeit I+II“ und „Sprechfertigkeit I+II“ zum Einsatz kommen. Die Bewusstmachung ihrer Lerntechniken in den Vorlesungen gibt den Studierenden die Möglichkeit, beim Lernen der entsprechenden Fremdsprache zu sehen, wie sich orientieren müssen und wohin ihr Lernen sie führt. Sie haben dann einen Plan, der ihnen eine Übersicht über das gegenwärtige Lehr- und Lerngeschehen gibt. Diese Studie versucht anhand eines Fragebogens die Gelegenheit zu bieten, die Studierenden über ihre Lerntechniken zu informieren.

3. AUSWERTUNG

Zur Datenreduktion wurde zu jedem Anforderungsbereich des Fragebogens (Wie lernen Sie am besten?) eine Abbildung erstellt. Die Zuordnung der einzelnen Aussagen zu den Anforderungsbereichen soll eine differenzierte und parallel auch zusammenfassende Analyse der von den Studierenden bevorzugten oder abgelehnten Lerntechniken ermöglichen. Die einzelnen Faktoren des Fragebogens sind größtenteils sinnvoll interpretierbar und zeigen, dass die Studierenden ohne weiteres überlegte Aussagen gemacht haben.

In den folgenden sieben Abbildungen werden die Auswertungen des Fragebogens präsentiert:

Abbildung 1: Absolute Häufigkeiten zum 1. Anforderungsbereich des Fragebogens: I. Wann lernen Sie gut?



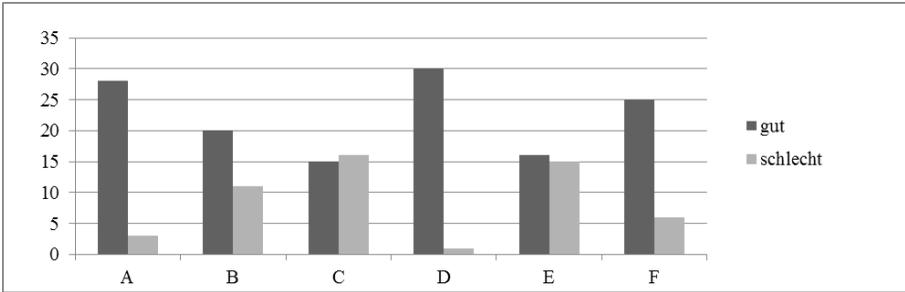
- A: wenn die Lehrkraft autoritär ist.
- B: wenn ich weiß, weshalb ich lerne.
- C: wenn ich alleine lerne.
- D: wenn es ein Examen gibt.
- E: wenn ich beim Lernen Musik höre.
- F: wenn mir etwas erläutert wird.

Das Lernen ist ein Begriff, der im Alltagsverständnis in vielfältige Weise verwendet wird. Betrachtet man das Lernen als ein Grundbegriff der Pädagogik, ist es ein bedeutender Vorgang für die Studierenden, der ihnen bei der Aneignung von Wissen eine große Hilfe ist. Oft wird dabei das Lernen mit der Institution Schule oder Universität verbunden, in denen sich die Studierenden mit verschiedenen Fächern auseinandersetzen haben. Bei dieser Auseinandersetzung machen die Studierenden von verschiedenen Lernmethoden Gebrauch.

Wie aus Abbildung 2 hervorgeht, lernen die Studierenden dann am besten, wenn sie wissen warum sie lernen und wenn jemand ihnen etwas erklärt. Hier kommt also zum einen der Lehrkraft die Aufgabe zu, eine Lernumgebung zu schaffen, in der die Studierenden die ihnen passenden Lernstrategien und -techniken entdecken können. Zum anderen hat die Lehrkraft die Aufgabe alternative Lerntechniken anzubieten und die Studierenden zur Reflexion über den eigenen Lernprozess zu fördern.

Ogleich die Studierenden in ihren Aussagen ausdrücken, dass sie am besten alleine lernen, haben sie diese Gelegenheit oft nicht, weil die Mehrheit von ihnen während ihres Studiums in Wohngemeinschaften oder Studentenwohnheimen wohnt und meistens beim Lernen außerhalb der Universität nicht alleine ist. Wichtig ist es den Studierenden, auf alternative Lernmethoden aufmerksam zu machen, da Lernprozesse auch als ein bewusstes Selbstlernen außerhalb organisierter Bildungsveranstaltungen ablaufen. Durch diese Lernprozesse erworbenen Entwicklung, Anerkennung und Förderung von Studierenden, gewinnt heutzutage das selbst gesteuerte Lernen, und somit auch die Lernstrategien- und techniken, eine beachtende Rolle (Dohmen, 1997 u. 1999; Siebert, 2001).

Abbildung 2: Absolute Häufigkeiten zum 2. Anforderungsbereich des Fragebogens: II. Ich lerne neue Vokabeln ...



A: wenn ich die Vokabeln oft schriftlich festhalte.

B: wenn ich die Vokabeln in einem Gespräch höre.

C: wenn ich die Vokabeln aufschreibe und aufhänge.

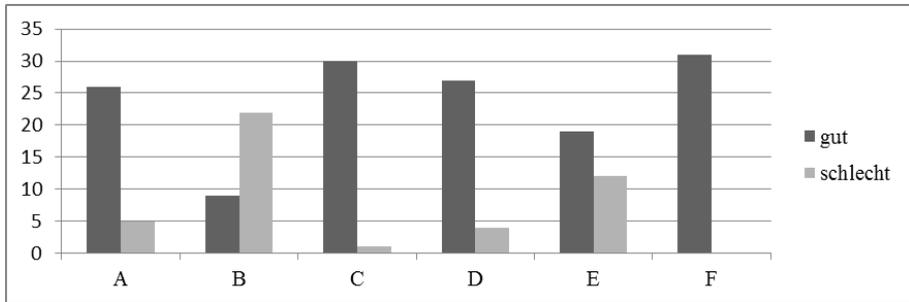
D: wenn ich die Vokabeln verwende.

E: wenn ich sie für ein Examen lernen muss.

F: wenn die Vokabeln abgefragt werden.

Der Weg eine Fremdsprache zu lernen, geschieht zweifellos durch die Aneignung von Vokabeln. Deshalb kann man das Einführen und Erlernen von Vokabeln im Fremdsprachenunterricht nicht vermeiden. Somit ist es als ein notwendiges Handwerkzeug der Lehrkraft und der Studierenden zu sehen (Wicke, 2011). In der Auswertung für die Abbildung 2 wird deutlich, dass die Studierenden für das Lernen von Vokabeln das Aufschreiben und die Anwendung von Vokabeln am meisten bevorzugen. Das bestärkt die Erfahrung, dass neue Vokabeln von Studierenden besser gelernt werden, wenn sie schriftlich fixiert werden, und im Zusammenhang damit auch die Intonation und Aussprache mit der Verschriftlichung gemeinsam gelernt werden (Wicke, 2011). So gesehen sind diese Lerntechniken eine bewährte Methode, um sich eine Vokabel zu merken, sie im Gespräch oder in einem Text zu benutzen.

Abbildung 3: Absolute Häufigkeiten zum 3. Anforderungsbereich des Fragebogens: III. Ich verstehe geschriebene Texte ...



A: wenn ich den Text für mich durchlese.

B: wenn der Text vorgelesen wird.

C: wenn der Text attraktiv ist.

D: wenn es ein Text mit Bildern ist.

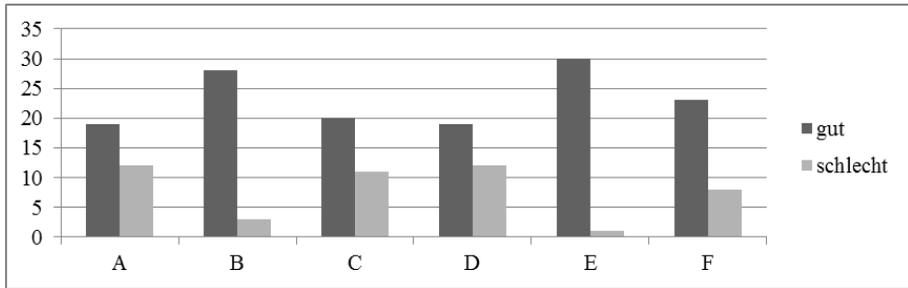
E: wenn ich den Text laut vorlese.

F: wenn die unbekannt Wörter im Text mir erläutert werden.

Der Leseprozess in der Fremdsprache ist oft wegen der beschränkten Fremdsprachenkompetenz weniger Erfolg auszeichnender als der Leseprozess in der Muttersprache. Denn das Wortschatzinventar, das Vorwissen im Sprachsystem und in den Textsorten ist in der Muttersprache mächtiger (Davis & Bistodeau, 1993: 468). Diese Tatsache geht auch aus der Abbildung 3 hervor. Alle Studierenden verstehen einen Text erst dann, wenn ihnen die unbekannt Wörter erklärt werden. Zum Textverständnis fehlt ihnen also an erster Stelle der Wortschatz. Außerdem wollen sie den Text einmal für sich durchlesen, so verstehen sie auch besser, weil sie die Wörter und den Satzbau besser erfassen können. Das Vorwissen im Sprachsystem der Fremdsprache ist also bei den Studierenden auch nicht ausreichend. Um diese Wissensdefizite zu verringern, benötigen die Studierenden ein breites Repertoire an Lesestrategien, bzw. Lerntechniken (Ehlers, 2004: 4; Westhoff, 1997: 59). Die Abbildung zeigt auch, wie entscheidend interessante Texte für die Studierenden sind. Interessante Texte steigern ihre Lesemotivation, deren Relevanz heute unbestritten ist. Denn Lesemotivation bedeutet engagiertes Lesen (Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004; Paris, Wasik & Turner, 1991; Turner, 1995; Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich, 2004). Engagiertes Lesen steigert die Auseinandersetzung mit dem Text, zum Beispiel lesen die Studierenden aufmerksamer, lassen sich nicht leicht ablenken und interagieren aktiv mit

dem Text. Somit erwerben sie auch wichtige Lerntechniken beim Lesen eines Textes.

Abbildung 4: Absolute Häufigkeiten zum 4. Anforderungsbereich des Fragebogens: IV. Ich lerne Grammatik ...



A: wenn die Lehrkraft autoritär ist

B: wenn ich die Regel selbst schreibe und mehrmals wiederhole.

C: wenn ich Regeln und Tabellen aufschreibe und aufhänge.

D: wenn ich für ein Examen lerne.

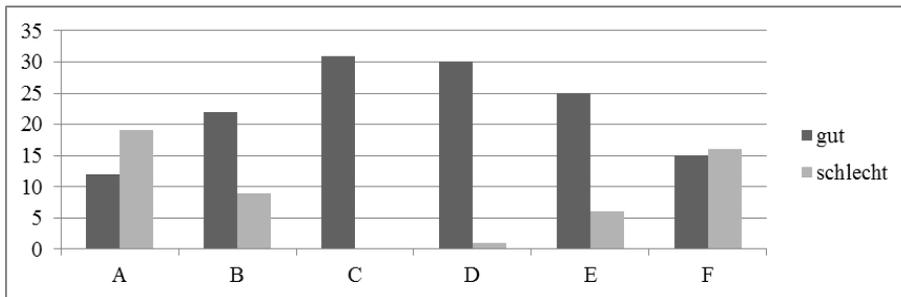
E: wenn meine Fehler verbessert werden.

F: wenn jemand mit mir die Regeln und Tabellen lernt.

Die Grammatikkompetenz der Studierenden im 1. Studienjahr ist sehr unterschiedlich. Ein Fünftel der Neuimmatrikulierten (ca. 10 Studierende) sind Rückkehrer aus deutschsprachigen Ländern und besuchen keine Vorbereitungsklasse. Der Rest (ca. 40 Studierende) besucht eine einjährige Vorbereitungsklasse, wo sie die elementaren Grammatikkenntnisse erwerben. Es gibt Studierende, die über ein breites Repertoire grammatischer Mittel verfügen und in der mündlichen oder schriftlichen Äußerung fast keine Fehler machen (meistens Rückkehrer). Aber es gibt auch Rückkehrer, die nur in der gesprochenen Sprache fast keine Fehler machen, aber im schriftlichen relativ mehr Fehler begehen, weil sie ihre Grammatikkenntnisse nicht so systematisch erworben haben wie Fremdsprachenlernende. Die Studierenden, die eine Vorbereitungsklasse besucht haben, sind im Schriftlichen besser als im Mündlichen. Und sie beherrschen grammatische Regeln besser als die Rückkehrer, weil sie diese in der Vorbereitungsklasse systematisch erworben haben. Diese Unterschiede zwischen den Studierenden sind also auf unterschiedliche Aneignungen der Grammatikkenntnisse zurückzuführen.

Obschon die Grammatikkenntnisse und deren Erwerb einen Unterschied bei den Studierenden aufweist, veranschaulicht die Abbildung 4, dass die Studierenden neue Regeln besser lernen, wenn sie sie selbst aufschreiben und wiederholen. Außerdem spielt für die Studierenden die Lehrkraft eine wichtige Rolle im Grammatikunterricht. Von ihr wird erwartet, dass sie Korrekturen vornimmt. Von der Lehrkraft wird also erhofft, dass sie eine systematische Grammatik im Kopf hat. Die Rolle der Lehrkraft im Grammatikunterricht ist dadurch charakterisiert, dass er die Grammatik nicht nur selbst richtig beherrscht, sondern auch in der Lage ist, sie richtig zu erklären. In diesem Zusammenhang verwendet Ossner (1993: 326) die Begriffe „Können und Wissen“. Viele Studierenden wollen auch nach der Grammatik abgefragt werden. Im Unterricht könnten Regeln teilweise vorgegeben werden und die Studierenden müssen diese dann vervollständigen, mit Beispielen vergleichen oder Grammatikregeln mit Hilfe einer Grammatik belegen. Wichtig bei der Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht ist es auch, sie so darzustellen, entdecken und üben zu lassen, dass die Studierenden bei weiterer Arbeit mit der Grammatik fähig sind, selbstständig unterschiedliche Methoden (z.B. Erschließungsmethoden) anzuwenden.

Abbildung 5: Absolute Häufigkeiten zum 5. Anforderungsbereich des Fragebogens: V. Ich kann mich mündlich ausdrücken ...

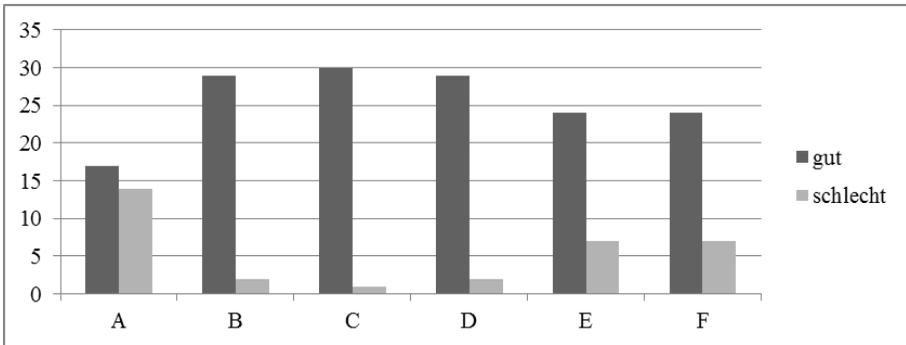


- A: wenn die Lehrkraft streng ist.
- B: wenn ich nicht unter Zeitdruck stehe.
- C: wenn das Thema interessant ist.
- D: wenn mir das Vokabular bekannt ist.
- E: wenn ich mit einer ausländischen Person spreche.
- F: wenn man mich beim Sprechen immer korrigiert.

In diesem Anforderungsbereich geht es um die Fertigkeit Sprechen. Nach Krumm (2010) gehört diese Fertigkeit neben den Fertigkeiten Hören, Lesen und Schreiben zu den klassischen Fertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden sollen. Für die Studierenden ist diese Fertigkeit die schwierigste, besonders im Anfängerniveau. Man lernt gewöhnlich eine Fremdsprache, um kommunizieren zu können. Das gilt auch für unsere Studierenden. Dabei ist das Ziel der meisten Studierenden, andere in der entsprechenden Sprache zu verstehen und auch selbst in der entsprechenden Sprache verstanden zu werden (Forster, 2005). Für die Beherrschung der mündlichen Sprache ist neben der Fertigkeit Sprechen auch Hören wichtig. Diese Fertigkeit ist für die Studierenden ebenfalls eine schwere Fertigkeit, weil sie die normale Sprechgeschwindigkeit auffassen und verstehen müssen. Gleichzeitig müssen sie die Laute und die Wörter mit den Ohren auffassen und sie im Gehirn zusammenstellen (Gunnemark, 1996). Deshalb muss man die Wörter aktiv lernen und die Verwendung der Wörter in den Sätzen üben. Die Studierenden müssen also zuerst ihre Kenntnisse in Grammatik, Aussprache und Wortschatz erweitern. Das ist auch bei unseren Studierenden zu beobachten. Die Abbildung 5 macht deutlich, dass die Studierenden sich dann am besten mündlich ausdrücken können, wenn ihnen das Vokabular bekannt und das Thema interessant ist. Für das Sprechen, das eine gewisse Spontaneität benötigt, sind deshalb syntaktische Strukturen sowie die Aussprache und die aktive Beherrschung des Wortschatzes von großer Bedeutung. Wir sehen hier, dass es zwischen den Anforderungsbereichen auch eine Verbindung gibt, die im Hinblick auf den Stellenwert von Lerntechniken zu berücksichtigen sind.

Alle vier Lehrkräfte im Studienjahr sind in Deutschland aufgewachsen und haben deutsche Schulen besucht und absolviert. Ihre Deutschkenntnisse sind relativ gut. Aber die Aussagen der Studierenden zeigen, dass sie trotzdem lieber mit ausländischen Personen (Muttersprachlern) sprechen würden. Um diesem Anreiz entgegen kommen zu können, führt unsere Deutschlehrerabteilung mit 8 Universitäten in deutschsprachigen Ländern Studentenaustauschprogramme durch.

Abbildung 6: Absolute Häufigkeiten zum 6. Anforderungsbereich des Fragebogens: VI. Ich kann Texte schreiben ...



A: wenn die Lehrkraft streng ist.

B: wenn ich den entsprechenden Wortschatz kenne.

C: wenn das Thema interessant ist.

D: wenn ich die Grammatikregeln beherrsche.

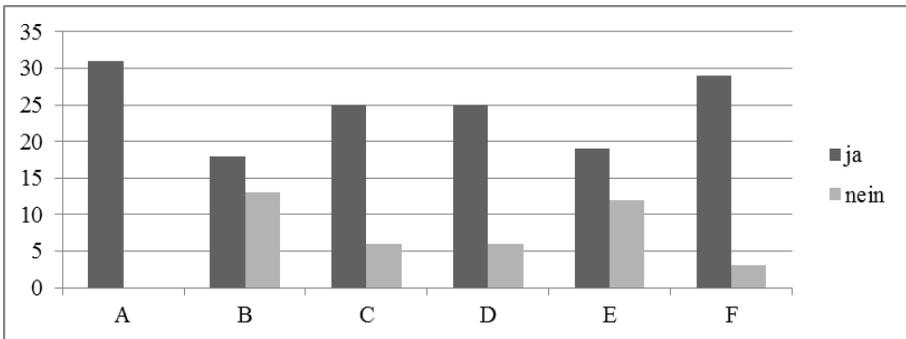
E: wenn ich mir zuerst ein Inhaltsverzeichnis mache.

F: wenn ich zu einem bestimmten Zeitpunkt und an einem bestimmten Ort schreibe.

Im Fremdsprachenunterricht hat das Schreiben das Ziel, eine praktische Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln, die die Alltagskommunikation ermöglicht (Huneke & Steinig, 2010: 143). Man kann das Schreiben als eine komplexe Aktivität beschreiben, die ein Planen, Formulieren und Überarbeiten umschließt. Diese Teile werden nicht immer in der gleichen Reihenfolge verfolgt. Sie können parallel bearbeitet oder durchlaufen werden. Daher enthält der Schreibprozess viele Pausen, in denen die Studierenden schreiben, überarbeiten oder korrigieren können. Bei diesem Schreibprozess sind die Lehrkräfte der Meinung, dass das Schreiben das Lernen fördert, wenn in der Gestaltung der Lehrveranstaltung die Bewusstmachung des Schreibprozesses integriert wird. Somit kann das Schreiben einen positiven Einfluss auf den ganzen Spracherwerbsprozess haben, weil es die Entwicklung von Lösungsstrategien und des Weiteren auch Lernstrategien und -techniken ermöglicht, die wiederum im Zusammenhang mit anderen Lehrveranstaltungen verwendbar sind (Huneke & Steinig, 2010: 143.). Im Zusammenhang mit der Abbildung 6 sind beim Verfassen von Texten, das eine höhere Anforderung an die Studierenden im Sinne selbständiger Arbeit stellt, die Aussagen zu den sechs Strategiedimensionen im Unterschied zu den anderen Anforderungsbereichen ausgewogen. Die Studierenden schreiben Texte, wenn sie den entsprechenden Wortschatz kennen, das Thema interessant ist,

die Grammatikregeln beherrschen oder sich zuerst ein Inhaltsverzeichnis machen. Das bestärkt die Aussagen, das Studierende ihre Kenntnisse in Grammatik und den nötigen Wortschatz vorerst aneignen müssen, um den Spracherwerbsprozess auslösen und fortsetzen zu können.

Abbildung 7: Absolute Häufigkeiten zum 7. Anforderungsbereich des Fragebogens: VII. Was stimmt für Sie?



- A: Ich bin glücklich, wenn ich etwas gut erfasse.
- B: Ich kann mich im Unterricht nicht oft auf das Thema fixieren.
- C: Manchmal möchte ich rausgehen und draußen lernen..
- D: Ich lerne gern in Ruhe und alleine.
- E: Ich möchte mehr kreativ arbeiten.
- F: Tabellen und Regeln sind förderlich.

Die letzte Abbildung zeigt, dass für die Studierenden Erfolgserlebnisse wichtig sind. Sie sind glücklich, wenn sie im Unterricht etwas verstehen. So gesehen, ist die Rolle der Lehrkraft beim Verstehen des Unterrichtsstoffes unbestreitbar. Auch die empirischen Untersuchungen in den letzten Jahren bestätigen immer wieder, dass die Qualität und der Erfolg des Unterrichts mit dem Verhalten der Lehrkräfte und ihren Entscheidungen im Unterricht eng verbunden sind (Schart, 2014: 36). Neben der Lehrkraft sind auch die Methoden im Fremdsprachenunterricht für Erfolgserlebnisse wichtig. Aufgrund der Vielfalt von Unterrichtsbedingungen und Lernabsichten vertreten viele die Meinung, dass eine einzige Methode für alle Unterrichtsbedingungen nicht mehr akzeptabel ist und diese Sichtweise der Grundstein für die heutige Fremdsprachendidaktik (post-method) ist (Kumaravadivelu, 2006). Die Lehrkraft hat also die Aufgabe, die richtige Methode in seinem Unterricht einzusetzen. Im Mittelpunkt der Erfolgserlebnisse im Unterricht steht also eindeutig die Lehrkraft.

Die Abbildung veranschaulicht auch, dass die Studierenden gerne mit Regeln und Tabellen lernen. Bei mündlichen Erklärungen fällt es ihnen oft schwer, den Stoff zu verstehen und zu behalten. Die Studierenden heute lernen visuell besser und Bilder, Tabellen und Grafiken sind die am häufigsten verwendeten Veranschaulichungsmittel. Ihre unterstützende Rolle im Fremdsprachenunterricht ist unwiderlegbar. Sie können zur Semantisierung neuer Wörter, als Vorentlastung eines Hör- oder Lesetextes, zur Veranschaulichung komplexer Sachverhalte oder auch als Anregung für ein Unterrichtsgespräch oder eine Textproduktion benutzt werden. Veranschaulichungsmittel wie Bilder haben auch eine repräsentative Funktion und vermitteln neben fachwissenschaftlichen oft auch landeskundlich-interkulturelle Informationen (Hallet, 2010: 35).

Hier einige Beispiele aus der Praxis zur Grammatikeinführung und -übung

Tafelbild: Tabelle 1: Das Perfekt

Verben	Satzmuster	Assoziative Ergänzungen
fahren	Sie ist sehr langsam gefahren .	langsam Auto nach Hamburg zum Arzt
lesen	Ich habe dieses Buch gelesen .	dieses Buch letzten Monat die ganze Nacht
	konj. Verb (Position 2) Partizip II (Satzende)	

Die Verben werden in die linke Spalte eingetragen und in die rechte Spalte werden die von den Studierenden assoziierten Wörter eingetragen. Das Satzmuster steht in der mittleren Spalte.

Beispiel zur Zuordnung von Unterbegriffen zu einem Oberbegriff

Tafelbild: Tabelle 2: Wortschatz

Studium	Klassenzimmer
Universität	Tafel
Fakultät	Pult
Lehrveranstaltung	Smartboard

Neue Wörter in einem Zusammenhang darzustellen und zu lernen, ist in der Fremdsprachendidaktik ein wichtiger Grundsatz. Die Studierenden sollten daher dazu motiviert werden, diesen Grundsatz im Selbststudium anzuwenden. Ein Beispiel für den Wortschatzerwerb liefert die Tabelle 2. Ausgehend von einem Oberbegriff werden verschiedene Unterbegriffe durch Assoziationen abgeleitet.

Im letzten Anforderungsbereich des Fragebogens haben sich die Studierenden auch zu ihren Lernformen geäußert. Einen Unterricht ohne soziale Lernformen gibt es nicht, deshalb werden in Lehrveranstaltungen verschiedene Sozialformen eingesetzt. Welche Sozialform effektiv ist, hängt von vielen Faktoren ab. Einige arbeiten eher einzeln, mit Partner und einige in Gruppen. Abbildung 7 macht deutlich, dass die Mehrheit der Studierenden gerne alleine arbeitet, weil sie somit ihr Arbeitstempo und ihre Arbeitsschritte selbst bestimmen können. So betrachtet hat die Einzelarbeit einen Vorteil, denn hiermit haben die Studierenden die Möglichkeit erhalten, zentrale Inhalte in den Lernveranstaltungen selbst aneignen zu können und ein tieferes Verständnis der bereits in den Lehrveranstaltungen erarbeiteten Themen zu erzeugen. (Siemer, 2007; Ulrich, 2016: 202) Das zeigt, dass die Lehrkraft versuchen muss, die geeignete Sozialform in den Lehrveranstaltungen einzusetzen. Aus diesem Grund kann keine Sozialform für alle Studierenden gleichermaßen motivierend sein. Es empfiehlt sich daher, die Sozialformen von Zeit zu Zeit zu variieren, um damit die Lernchancen in den Lehrveranstaltungen zu erhöhen.

4. SCHLUSSFOLGERUNG

Der Fragebogen (Wie lernen Sie am besten? Welche Lerngewohnheiten haben Sie?) hat sich im Prinzip als ein Hilfsmittel bewährt, um Daten von Studierenden über ihre Lerntechniken zu erhalten. Die Unterscheidung von Anforderungsbereichen (Grammatik, Wortschatz, Lesen, Schreiben und Sprechen) erwies sich als ergiebig, weil Lerntechniken auf die Realisierung von Lernzielen gerichtet sind. Die Zuordnung der einzelnen Aussagen zu den Anforderungsbereichen ermöglichte eine differenzierte und parallel auch zusammenfassende Analyse der von den Studierenden bevorzugten oder abgelehnten Lerntechniken. Dabei wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Anforderungsbereichen festgestellt, z.B. im Hinblick auf den Stellenwert von Lerntechniken.

Die Auswertung brachte zu Tage, dass die Studierenden über verschiedene direkte und indirekte Lernstrategien und -techniken verfügen,

aber auch Mängel an Lerntechniken aufweisen. Für die Bewusstmachung und Einführung neuer Lernstrategien und –techniken sollte ein gut durchdachter Plan ausgearbeitet werden. Denn die Wochenstundenzahl der vier sprachpraktischen Lehrveranstaltungen im 1. Studienjahr beträgt nur 12 Unterrichtsstunden. Da die Stundenzahl nicht beliebig ausgedehnt werden kann, sollten Unterrichtsinhalte wie „Lehrervorträge, Texte gemeinsam vorlesen, mündliche Drillübungen, usw.“ möglichst eingeschränkt und stattdessen mehr Lernerautonomie fördernde Aufgaben wie über „Lerntechniken diskutieren, zu Unterrichtsaufgaben Meinungen äußern, eigene Lernerfahrungen vorstellen, usw.“ eingesetzt werden, damit die Studierenden Lerntechniken erwerben, die im Fremdsprachenunterricht effizienter sind. Schließlich sind die Wahrnehmung des eigenen Lernertyps und deren Optimierung von großer Bedeutung (Nodari 1994).

Die Daten zeigen auch, dass bei einer handlungsorientierten Lehrveranstaltung Studierende eine aktive Rolle und die Lehrkraft eine handelnde hat, wobei die Lehrkraft im Idealfall den Lernprozess wie ein Moderator leiten kann (Wilbers, 2010: 153). Die Lehrkraft sollte den Studierenden nicht vorschreiben, wann und wie sie die Lerntechniken anwenden sollen, sondern die Studierenden sollten diese selbst entdecken. Autoritäre Unterrichtsstile (wie z. B. alles den Studierenden vorschreiben) und Hierarchiekonflikte sind in den letzten Jahrzehnten selten gefragt, was auch unsere Studierenden mit ihren Aussagen unterstreichen. Obgleich es auch von Zeit zu Zeit sehr schwer ist, sollte die Lehrkraft versuchen, Autorität und Sympathie unter einen Hut zu bringen. Es wäre gut, wenn die Lehrkraft die Studierenden im Unterricht immer wieder motivierend darauf aufmerksam machen würde, welche Lernstrategie oder -technik geholfen hat, die Aufgabe zu lösen oder den Text zu verstehen. Somit tragen sie ihre Verantwortung für ihren Lernprozess und die Entwicklung der Lernstrategien hängt wesentlich von der Qualität und von den Bedingungen dieser Lernprozesse ab. Wichtig ist es auch den Studierenden bewusst zu machen, dass die Lehrkraft nicht die fertige Informationen und Arbeitspläne liefert, sondern dass die Aufgabe der Studierenden darin besteht, zu recherchieren, analysieren, organisieren und zu planen. Um die Studierenden ihre Lernstrategien und -techniken bewusst zu machen, bedarf es eines vorausgehenden, aufgaben- und lernerorientierten Trainings. Oxford (1990) und auch Bimmel und Rampillon (2000) betonen die Wichtigkeit des inhaltsverknüpften Strategielernens. Nur so kann man einen gewünschten Erfolg erzielen.

Die Ergebnisse des Fragebogens veranschaulichen auch, dass jede Fertigkeit eigene Lernstrategien und –techniken beansprucht, denn sie sind

differenzierte Wissensbestände. Die Einbindung von Lernstrategien und –techniken in den Lehrveranstaltungen sollte daher je nach der Fertigkeit eingesetzt werden. Die Einsetzung angemessener Lernstrategien und –techniken sind Voraussetzung effektiven Lernens. Die Einbindung von Lernstrategien und -techniken ermöglichen den Studierenden ein eigenverantwortliches Lernen, welches viel mit praxisorientiertem Lernen zu tun hat. Diese Einbindung der Lernstrategien und -techniken in den Lehrveranstaltungen hat nämlich einen positiven Einfluss.

LITERATUR

- Badel, I. and Valtin, R. 2003. „Lesestrategien verbessern – Lesekompetenz fördern“, *Grundschule*, 35(2):23-25.
- Beck, E., 1989. Eigenständiges Lernen - eine Herausforderung für Schule und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 2, 169-178.
- Bimmel, P. and Rampillon, U., 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Bimmel, P. and Rampillon, U., 2004., *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. München: Langenscheidt.
- Bimmel, P., 2012. „Lernstrategien: Bausteine der Lernerautonomie“, *Fremdsprache Deutsch*, 46:3-10.
- Chudak, S., 2007. “Training von Lernstrategien und -techniken für die Arbeit an der Grammatik in Lehrwerken für den DaF-Unterricht”. In: Chlosta, Christoph/Leder, Gabriela/Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 in Berlin*. Göttingen: Universitätsverlag, 125-140, 2008.
- Conrad, J. C., 2006. *Lernstrategien als Voraussetzungen eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher*. Diss. In: http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=980944082&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=980944082.pdf
- Davis, N. J., and Bistodeau, L. 1993. „How Do L1 and L2 Reading Differ? Evidence from Think Aloud Protocols“, *The Modern Language Journal*, 77(4): 459-472.
- Dohmen, G., 1997. *Thesen zum Stellenwert des selbstgesteuerten Lernens im Rahmen eines lebenslangen Lernens für alle*. In: Dohmen, G. (Hrsg.): *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?* Bonn: BMBF/GSI.
- Ehlers, S., 2004. „Lesen in der Zweitsprache und Fördermöglichkeiten“, *Deutschunterricht*, 4:4-10.
- Forster, R., 2005. *Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache*. In: Wolff, Armin [u.a.] *Sprache lehren – Sprache lernen*. Regensburg, S.350.
- Fredriksson, C., 2014. „Strategien im L2-Erwerb. Eine kritische Diskussion“, *Moderna språk*, 108(2):17-44.

- Gunnemark, E. V., 1996. *Konsten att lära språk*. Göteborg, S.97, 99.
- Guthrie, J. T., and Wigfield, A. 2000. Engagement and motivation in reading. In: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd. ed., pp. 403-422). New York: Longman.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. and Perencevich, K. C. 2004. Children's motivation in CORI classrooms. In J. T.
- Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 55-86). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hallet, W., 2010. Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke & Surkamp (Hrsg.), 26–54.
- Haukås, Å., 2012. „Gewusst wie! - Die zentrale Rolle der Bewusstmachung“, *Fremdsprache Deutsch*, 46:23-26.
- Huneke, H.-W., and Steinig, W. 2010. *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. 5. neu bearbeitete und erw. Aufl. Berlin : Schmidt, S.143.
- Krumm H.-J., Fandrych C., Hufeisen B. and Riemer C. 2010. eds. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein Internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK. 2. und vollständig überarbeitete und neu zusammengestellte Auflage*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kumaravadivelu, B., 2006. *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nodari, C., 1994. Autonomiefördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Versuch einer Typologisierung. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 1, S. 39 - 43.
- Orhan, A., and Ceylan, Y., 2017. Poetry Writing with the creative method available in the „Netzwerk B1.1“ course book in teaching german as a foreign language. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/34, p. 285-296 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12604> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Ossner, J., 1993. Wege zur Grammatik. Ein weiterer Versuch zu der Frage “Wieviel Grammatik braucht der Mensch?” In: *Germanistik und Deutschlehrerbildung*, hrsg. von Csaba Földes, Szeged-Wien, S. 323-340.
- Oxford, R., 1990. *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. and Turner, J. C. 1991. The development of Strategie readers In R Barr, M I Kamil, P Mosenthal, & P D Pearson (Eds), *Handbook of reading research* (Vol 2, pp 609-640) New York Longman.
- Philipp, M., 2012. „Lesestrategien - wirksame Werkzeuge für das Textverstehen“, *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(5/12):40-45.
- Rampillon, U., 2000. *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*. Ismaning: Hueber.
- Rampillon, U., 2003. *Lerntechniken*. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hg. von Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm. Tübingen u. Basel: A. Francke Verlag (4. Auflage, vollständig neu bearbeitet) 2003: 340-344.
- Rampillon, U., 2007. „Lerntechniken“, in Bausch, K. Richard, Herbert Christ & H. Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, 340-343.

- Schart, M., 2014. Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung. In: FLuL - Fremdsprachen Lehren und Lernen, 43. Jahrgang, Heft 1.
- Siebert, H., 2001. Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neuwied.
- Siemer, J., 2007. Einzelarbeit. In J. Drumm (Hrsg.), *Methodische Elemente des Unterrichts. Sozialformen, Aktionsformen, Medien* (S. 18–24). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tönshoff, W., 1995. Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarb. Aufl. Tübingen u.a.: Francke Verlag, S. 240-243.
- Tönshoff, W., 2007. „Lernerstrategien“, in Bausch, K. Richard, Herbert Christ & H. Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, 331-335.
- Trim, John, Brian North and Daniel Coste 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Turner, J.C., 1995. The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy Reading Research Quarterly, 30, 410-441.
- Ulrich, I., 2016. *Gute Lehre in der Hochschule*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11922-5>
- Vehkalahti, K. 2008. *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Westhoff, G., 1997. *Fertigkeit Lesen*. München: Langenscheidt.
- Wicke, R. E., 2011. *Aktiv und Kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*. 978-3-19-891751-4, Ismaning: Max Hueber Verlag, S. 21.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T. , Tonks, S. and Perencevich, K. C. 2004. Children's motivation for reading Domain specificity and instructional influences Journal of Educational Research, 97, 299-310.
- Wilbers, K., 2010. *Berufs- und Wirtschaftspädagogische Didaktik: Teil I (Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Hrsg.)*. Nürnberg: Universität Erlangen – Nürnberg. <https://wirlernenmitmanz.at/> Lerntypen und Lerntechniken (abgerufen am: 14.05.2018)

EXTENDED ABSTRACT

This work examines the learning technique of students at Uludağ University and the term "learning technology" is used in this context. In contrast to learning strategies, the term "learning technology" rather refers to a single procedure, such as marking unknown words. The term "learning strategies" is often used as umbrella term that includes both learning strategies and language use strategies (communication strategies) (Tönshoff 1995: 240). Learning strategies are the combination of individual procedures such as mark unknown words search them in the dictionary, write down these words, etc. learning techniques are methods that should simplify and optimize learning. They contribute to the development of autonomous learning and they provide great help in teaching vocabulary learning, in acquisition of grammar knowledge, writing, speaking and development of a new text.

This study attempts to illustrate the learning techniques that students use in solving tasks in the four courses (grammar, reading comprehension, writing, speaking skills). The aim of the students is to understand the German language, which today, due to constant changes in the information society, shows a need for new language skills and learning strategies. Thus, there is also a need for a systematic exchange of competence-oriented learning strategies (vgl. Badel & Valtin 2003: 24; Bimmel 2012: 7; Bimmel & Rampillon 2004: 16; Fredriksson 2014: 22; Haukås 2012: 25; Philipp 2012: 44; Tönshoff 2007: 333). In this regard, the questionnaire carried out with the students (How do they learn best? What learning habits do they have?) and its evaluation on the one hand make students aware of the learning techniques and on the other hand help in the search for suitable learning strategies and techniques.

On the basis of both a quantitative and a qualitative research method, it was attempted to record specific results in relation to the learning techniques of the students in the first year of the German department. In order to determine the importance of learning techniques in the department of German teachers and to assess students' opinions during the first year of their study, the students have expressed their views on this subject by using a questionnaire. In this context, this study seeks to illustrate how the students learn best and what learning techniques they have in the lectures "Grammar I + II", "Writing I + II" and "Speaking I + II" at Uludağ University. According to Vehkalahti (2008, 11), a questionnaire should be carefully planned because it has an important role in collecting and viewing information about opinions, values and attitudes. The questionnaire in this study consists of 7 questions and is structured according to the skill areas (vocabulary acquisition, grammar, writing, reading and speaking). The aim of the questionnaire is not to identify good or bad learning technology users, but to highlight which learning techniques students prefer or reject. The questions are designed in such a way that the students have to tick the questions, how their attitudes to the respective questions are. For each question, statements were formulated from the perspective of the student ("if I ..."), and each question contains a part that provides a line for a free statement of the students. The questionnaire was designed taking into account the language level of the students. The differences between the sexes were generally not significant.

The questionnaire (How do they learn best? What learning habits do they have?) has in principle proven to be a useful tool for obtaining data from students about their learning techniques. The distinction between requirement areas (grammar, vocabulary, reading, writing and speaking) proved to be productive, because learning techniques are aimed at the realization of learning objectives. The assignment of the individual statements to the fields of requirements allowed a differentiated and at the same time concurrent analysis of the learning techniques preferred or rejected by the students. In doing so, similarities and differences between the fields of requirements were identified, e.g. with regard to the importance (status) of the learning techniques. The evaluation shows that the students have different direct and indirect learning strategies and techniques.

The integration of learning strategies and techniques in the courses has a positive impact. In an action-oriented course, it must be noted that the students have an active role and the lecturer has an acting role, whereby, ideally, s/he can lead the learning process as a moderator (Wilbers, 2010, S. 153). The lecturer should not prescribe to the students when and how they should use the learning techniques, but the students should discover them themselves. In order to make students aware of their learning strategies and learning techniques, they need a prior, task and learner-oriented training. Oxford (1990) and also Bimmel and Rampillon (2000) emphasize the importance of content-linked strategic learning. This is the only way to achieve a desired success.

Finally, it should be emphasized that the number of hours per week of the four language practical courses in the first year of the course is only 12 lessons. Since the number of hours cannot be extended arbitrarily, teaching content such as "lecturer presentations, reading texts together, oral drill exercises, etc." should be as limited as possible and instead more tasks promoting learner autonomy such as "discussing learning techniques, expressing opinions on teaching tasks, introducing personal learning experiences, etc." should be used, so that students acquire learning techniques that are more effective in foreign language teaching. Finally, the perception of one's learning type and its optimisation is of great importance (Nodari 1994).