



## Lerntypbestimmung im DaF-Unterricht: Tendenzen und Evaluationen in der Vorbereitungs-klasse der Universität Trakya

### Yabancı Dil olarak Almanca Öğretiminde Öğrenme Stilinin Belirlenmesi: Trakya Üniversitesi Hazırlık Sınıfındaki Eğilimler ve Dönütler

#### Investigating Learning Type in German Language Teaching: Tendencies and Evaluations in Preparatory Classes at Trakya University

Handan KÖKSAL\*

**ZUSAMMENFASSUNG:** Ziel dieser Studie ist, den Lerntyp der DaF-Lerner zu bestimmen, die an der Universität Trakya in der Vorbereitungs-klasse studieren. Diesbezüglich wurde ein Spektrum von drei aufeinanderfolgenden Studienjahren bearbeitet. Vor Beginn des Studiums wurden die Lernenden einem Lerntypentest unterzogen. Die Ergebnisse wurden deskriptiv festgehalten. Darauf folgend wurde die Stellungnahme der Lernenden gegenüber ihrem Lerntyp statistisch bewertet. Schließlich wurden die Varianten Studienjahre und Lerntypbestimmung mittels Korrelation festgelegt. Der Grund dafür war es herauszubekommen, ob die Lernweise der Neuimmatrikulierten in diesem Zeitabschnitt Gemeinsamkeiten aufweist oder nicht. Aus der Untersuchung resultierten drei wichtige Tendenzen. Demnach konnten vier Lerntyparten bestimmt werden, die bezüglich ihrer Platzierung in der Rangliste wesentliche Gemeinsamkeiten aufzeigen. Mittels der zweiten Untersuchung kam hervor, dass Neuimmatrikulierte sich über ihren Lerntyp unbewusst sind, doch aber nach ihrer Kenntnisnahme der Lerntypbestimmung eine deutlich positive Einstellung zu ihrem Lerntyp haben. Die Korrelationsergebnisse zeigen, dass das Fremdsprachenlernen ein individuell ausgerichtetes Prozess ist, obwohl die Lerntypbestimmung der Lerner deutlich homogen ausgefallen ist.

**Schlüsselwörter:** Lerntyp, Deutsch als Fremdsprache, Vorbereitungs-klasse

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı Trakya Üniversitesinde hazırlık sınıfında yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme stilini belirlemektir. Bu nedenle birbirini izleyen üç eğitim-öğretim yılı çalışmanın kapsamına alınmıştır. Öğrencilere her eğitim-öğretim başında öğrenme stilini belirlemeye yönelik bir test uygulanmıştır. Öğrenme stilini belirledikten sonra öğrencilerin bu durum karşısındaki tutumları istatistikî olarak ele alınmıştır. Öğrenme stilinin belirlenmesi değişkeni ile üç eğitim-öğretim yılı değişkeni ilişkilendirilmiştir. Bu uygulamanın amacı yeni kayıt yapan öğrencilerin öğrenme biçiminin bu zaman aralığında ortak özellikler gösterip göstermediğini ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın sonunda üç önemli bulgu elde edilmiştir. Dört öğrenme stilinin belirlenmesi ve bunların yüzdeleri dağılımı ortak özellik göstermektedir. İkinci incelemenin sonucunda yeni kayıt yapan öğrencilerin öğrenme stili konusunda bilinçsiz olmalarına rağmen kendi öğrenme stilini öğrendikten sonra bu olguya karşı olumlu bir tutum gösterdikleri saptanmıştır. Elde edilen üçüncü sonuç ise korelasyon aracılığı ile ortaya konmuştur. Buna göre öğrencilerin öğrenme stili konusunda oldukça homojen özellikler göstermelerine karşın yabancı dil öğretimi bireysel bir süreç olarak algılanmalıdır.

**Anahtar sözcükler:** öğrenme stili, yabancı dil olarak Almanca öğretimi, hazırlık sınıfı

**ABSTRACT:** The aim of this study is an answer to the question which learning type are observed among the prep-year students attending German Language Teaching Department at Trakya University, in Turkey is sought. The data was collected from the different prep-year students, for three years. A learning type test was administered to the students enrolled at the German Language Department. After describing the learning types, the students' attitudes were analyzed statistically. Accordingly, the correlations between the learning type and education year were evaluated. Three important tendencies have been figured out: firstly, the learning types that have important common features have been determined. Secondly, it has been found out that the students who are the beginners have not been conscious about learning types, but they have positive attitudes towards those learning types. And thirdly, the learning types of the students have been found to be almost homogenous.

**Keywords:** learning types, German as foreign language teaching, preparatory classes

\* Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Edirne-Türkiye, handankokal@trakya.edu.tr

## 1. EINLEITUNG

Lerntraditionen beim Fremdsprachenlernen und wie man diese ändern kann, ist ein Thema, das von Forschern oft bearbeitet wurde (Schmalenbach 2008; Gaßner und Kranenberg 2007; Hamann 2007; Wepler 2007; Rampillon, Bimmel und Messe 2000; Zintle 2000; Little 1997; Rampillon 1995; Bimmel 1993 und Sperber 1989). Auch in der Türkei wird landesweit diese Problematik thematisiert, indem die traditionelle Art beim DaF-Lernen häufig als Ausgangspunkt genommen wird (Demir 2007; Ozil 2007; Sayın und Bechtold 1995). Dabei orientieren sich wissenschaftliche Studien vor allem auf die traditionellen Lern- und Lehrmethoden. Nach Walter (1991) ist der Frontalunterricht eine Sozialform des Lehrens und Lernens, bei der ein Lehrer eine Klasse als Einheit unterrichtet. Die beiden Hauptkomponenten sind nach ihm der darbietende und der fragend-entwickelnde Unterricht. In dieser Unterrichtsform plant, steuert und kontrolliert der Lehrer das Unterrichtsgeschehen und die Lernenden hören zu oder beantworten Lehrerfragen. Lerner, die z.B. dieser Tradition gewohnt sind eine Fremdsprache zu lernen, haben ein bestimmtes Lernverhalten entwickelt. Tomoda (2000) spricht allgemein von einem passiven Lernverhalten bei Lernern. Nach Tomoda (2000) kann dieses Lernverhalten zwei Ursachen haben. Während die erste Ursache der Einfluss des Bildungssystems sein kann, kann die zweite Ursache die Sozialisation der Lernenden in der Schule und im Kindergarten sein. Im Gegensatz dazu zielt nach Düwell (1991) ein schülerzentrierter Fremdsprachenunterricht tendenziell darauf ab, den Fremdsprachenlerner ganzheitlich, d.h. im kognitiven, affektiven und motorischen Bereich, in den Lehr-/Lernprozeß einzubeziehen. Auch Polat und Tapan (1995) plädieren für ein kommunikativeres Lernen. İpşiroğlu (1995) konkretisiert anhand eines Beispiels, wie das naiv-reproduzierende Lernverhalten, das den türkischen Schülern und Studenten eigen ist, zum naiv-kreativen ausgearbeitet werden kann, wodurch sich die Möglichkeit eröffnet, die abstrahierend reflektierende Denk- und Lernstufe zu erreichen.

Es ist im türkischen Kontext häufig beobachtbar, dass sich Lerner beim Deutschlernen häufig zwei Prinzipien aneignen. Das Erste ist das Einprägen der Lerninhalte und das Zweite ist die Wiedergabe des Gespeicherten. Alle weiteren Prinzipien außerhalb dieses Lernverfahrens bleiben somit im Allgemeinen unbeachtet. Alptekin (1995) kommt zu der Schlussfolgerung, dass die Lerntradition der türkischen Lerner beim Fremdsprachenlernen sich auf das Auswendiglernen, auf das Strukturlernen und auf das Übersetzen stützt. Aus der Reproduktion der Erkenntnisse und der Reproduktion gelernter Inhalte kann ein einkanaliger Lerntyp bzw. Lernstil resultieren.

Zwischen den Begriffen Lerntyp und Lernstil gibt es einen bedeutenden Unterschied. Nach Kolb (1985) gibt es vier Lerntyparten: Einen divergierenden Lerntyp, einen assimilierenden Lerntyp, einen konvergierenden Lerntyp und einen akkomodierenden Lerntyp. Wieder nach Kolb (1984) entstehen diese vier Lerntyparten durch die Kombination von vier verschiedenen Lernstilen: ein aktives Experimentieren, eine konkrete Erfahrung, eine abstrakte Begriffsbildung und ein reflektiertes Beobachten. Mit anderen Worten kann gesagt werden, dass sich aus dem Lernstil der Lerntyp ergibt. Generell beschreiben Lernstile die unterschiedlichen Vorlieben der Lernenden für Lern- und Lehrarten, welche vom Lerner selbst eingeschätzt und beschrieben werden können (Looß 2001). Aufgrund dessen können viele Kategorisierungen vorgenommen werden. Infolge der Individualität als eines erschwerenden Klassifikationsfaktors, ist die Festlegung von einem bestimmten universell akzeptablen Lerntyp funktionaler. Nach Düwell (1991) hat das unterschiedliche Verhalten von Fremdsprachenlernern im Unterricht und ihr unterschiedlicher Lernerfolg zur Beschreibung der verschiedenen Lerntyparten des Fremdsprachenunterrichts geführt. Durch Fragen zur Motivation des Lernenden, seiner Lernstrategie, seiner Lernerfahrung und zu seinem bestimmten Lerntyp, wird versucht der Lernerorientierung durch geeignete praxisorientierte Innovationen im Unterricht gerecht zu werden. Nach Neuerburg (2005) bezeichnet den Begriff Lerntyp als Präferenzen, eines

Individuums im Hinblick auf die Art und Weise, wie er Informationen aufnimmt und wiedergibt. Der Begriff Präferenz bezieht sich auf das Medium, über das der Lernprozess abläuft. Auch ist zu betonen, dass die Lerntypbestimmungen keine eingerahmte, festgesetzte und unveränderliche Struktur ist. Der Lerntyp sollte eher als veränderbare Tendenz, methodische Fähigkeit und nicht als eine angeborene Voraussetzung gesehen werden. Eyüpoğlu (2010) setzt sich mit dem Begriff Lerntyp auseinander, da der Begriff in der türkischen Sprache dem Lernstil entgegenkommt.

Prototype Lernende können aber auch durch prototype Erklärungen entstehen. Wenn den Lernenden jedoch verschiedene Arten zu den Erklärungen angeboten werden, können sie auch mit mehreren Kanälen der Wahrnehmungen konfrontiert werden. Welche davon aktiviert werden und den DaF-Lernprozess bestimmen, sollte vor Augen gehalten werden (Rampillon, Bimmel und Messe 2000). Wenn Deutschlerner, denen man Spielraum für eigene Wissenskonstruktion anbietet und bei denen ein Selbsterklärungseffekt zu beobachten ist, die Lernprozesse aushandeln können und das Lernen als Prozess ansehen können, die mit effektiven Lern- und Problemlösungsstrategien konfrontiert werden und den Lerntyp eher als veränderbare Tendenz verstehen können, dann können diese Deutschlerner diese Fähigkeiten auch angemessener vermitteln (Hasırcı KaF 2007; Schrader 1994). Somit sind Lerntypbestimmungen keine Popularisierung, sondern Ausgangsgrundlage des eigenen Unterrichts.

Seit den 70'er Jahren ist es möglich geworden, den Lerntyp eines Lernenden bestimmen zu können. Durch einen Lerntypetest kann festgelegt werden, wer welcher Lerntyp ist, und folglich auch wie der Lerner dadurch effektiver lernen kann. Grundlegend lehnen sich diese Tests an die Lerntyptheorie von Kolb (1984; 1985). Eine weitere Lerntyptheorie hat Vester (2002) entwickelt. Seine Theorie behauptet, dass eine Förderung der individuellen Lernleistungen der Schüler durch die Berücksichtigung unterschiedlicher 'Wahrnehmungskanäle' zu Stande kommen kann. Nach ihm werden die Lerntyparten in vier Gruppen eingeteilt: Ein auditiver, ein visueller, ein haptischer und ein kognitiver Lerntyp. Nach Neuerburg (2005) hat Vester von einer Fragebogenaktion zur Ermittlung von Lernpräferenzen von Schülern beigetragen. Hamann (2007) stellt nach einer Analyse von Vesters Lerntyptheorie fest, dass die so genannte Erinnerungsquote steigt, je mehr Sinneskanäle am Lernprozess beteiligt sind. Aufbauend auf Vesters Lerntyptheorie haben sich nach Gaßner und Kranenberg (2007) mit der Zeit weitere Lerntypformen entwickelt wie. z.B. der gustatorische Lerntyp. Neuerburg (2005) gibt als grundlegende Hypothese in seiner Arbeit an, dass Menschen, die über ihren Lerntyp bewusst sind, besser lernen als solche, die dies nicht wissen, weil die ersteren die Methoden anwenden, die ihren individuellen Lernpräferenzen entsprechen. Sollte man die im wissenschaftlichen Kontext umstrittene Tatsache der Lerntyp-tests und zu ihrer Funktion etwas näher eingehen, können diese kontroverse Stellungnahmen leicht erkannt werden: Auf der einen Seite beruhen diese Tests auf der konstruktivistischen Didaktik (Wolff 1997), auf der anderen Seite werden sie aber dennoch kritisiert. Vogt (2010) kritisiert, dass die Lernfähigkeit und die Lernmotivation weniger vom Lerntyp abhängt, sondern eher davon, mit welcher 'Spannung' die Lerninhalte präsentiert werden, d.h. sie können visuell langweilig oder visuell spannend, auditiv langweilig oder auch auditiv spannend vorgetragen sein.

Es sind Publikationen zu dem Begriff Lerntyp vorhanden, die die Beziehung von zwei oder mehreren Varianten in Verbindung setzend bewerten (Ekici 2013; Tümkaya 2012; Seven, Bağcivan, Kılıç und Açık 2012; Can 2011; Cesur und Fer 2011; Ergür 2010; Karademir und Tezel 2010; Tuna 2008; Çaycı und Ünal 2007; Ağaca 2006; Güven 2004; Creß und Friedrich 2000; Cieplinska 1996; Ehrmann und Oxford 1990). Es handelt sich bei diesen Untersuchungen hauptsächlich um den Kriterienraster von Kolb (1984). Die Validität und die Reliabilität dieses Kriterienrasters wurde von Aşkar und Koyunlu (1993) getestet, welcher auch in die türkische Sprache übersetzt worden ist.

Sind dennoch Lerner nicht individuell, so dass sie nicht in separate Schubladen, sprich Lerntyp kategorisiert werden können? Looß (2001) stimmt dieser Frage zu, indem er die Meinung vertritt, dass Lernen mit allen Sinnen u.a. durch verstehendes Lernen, durch Nachdenken und Experimentieren dem heutigen pädagogischen Grundsatz mehr entgegenkommt. Die Bewusstmachung dessen, wie man etwas besser lernt, zeigt eine besondere Stellung für die Definierbarkeit zum Lerntyp der Lernenden. Durch diese Definierbarkeit kann ein Lernender sich doch besser einschätzen, evaluieren und hinterfragen. Ist die Wahrscheinlichkeit aber nicht größer, dass außerhalb der globalen Einteilung wie z.B. auditiv, visuell, haptisch, noch weitere Lerntypklassifikationen vorhanden sind? Dieser Frage kann zugestimmt werden, weil es u.a. folgende Lerntyparten gibt: Ein denkender, ein problemlösender, ein argumentierender, ein analytischer, ein medienorientierter, ein personenorientierter, ein kommunikativer oder auch ein motorischer Lerntyp bzw. auch ein Mischtyp. Besonders diese Lerntyparten stehen auf der Prioritätenliste der gegenwärtigen universitären Ausbildung. Köksal (2009) berichtet, dass diese Lerntyparten als Schlüsselqualifikationen zu einem DaF-Studium reichlich dienen können. Ein DaF-Unterricht, der die Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Ziel anstrebt, erfordert natürlicherweise auch eine unterschiedliche Betrachtungsweise zu den Lerntyparten. Für ein derartiges Lernen ist es von Wichtigkeit, die Lerntypdifferenzierung der DaF-Studierenden auch ernst zu nehmen und sie zu entwickeln.

Menschen, somit auch Fremdsprachenlerner sind individuelle Wesen. Diese Individualität spiegelt sich insbesondere bei den Lerntypbestimmungen wieder. Da niemand nur mit einem Sinn lernt, wäre es in der Lehrpraxis unangebracht, Lernende nur nach einer groben Lerntypdifferenzierung aufzuteilen. Doch die Lehrpraxis im Fremdsprachenunterricht in der Türkei ist von einer mehr strukturorientierten Ausrichtung geprägt (Alptekin 1995; İpşiroğlu 1995). Infolge dieser Vorgehensweise, wird der Lehrstoff eher durch Einprägungen vermittelt, was diesbezüglich auch mit der Zielbefolgung des Unterrichts in Verbindung steht (Işık 2008). Somit ist es möglich, dass DaF-Lernende eher das Speichern des Wissens und dessen Wiedergabe erlernen. Weil diese Zielgruppe angehende Deutschlehrer sind, sollten die bestehenden und tief verankerten Lerntraditionen gebrochen werden.

Studienbewerber werden in der Türkei einer zentralen staatlichen Universitätsaufnahmepfung unterzogen, wenn sie die Deutschlehrausbildung studieren möchten. Die Studenten der Vorbereitungsstufe (Im Weiteren VB-Klasse) der Universität Trakya werden an den VB-Klassen aufgenommen, nachdem sie neben weiteren Bereichen eine Englischsprachprüfung der zentralen staatlichen Universitätsaufnahmepfung bestanden haben. Der Abschluss dieser VB-Klasse, die ein bzw. zwei Studienjahre (für diejenigen, die wiederholen) dauert, ist eine Voraussetzung für ein Studium zur Deutschlehrausbildung. In dieser VB-Klasse wird das Lernen der deutschen Sprache fertigkeitintegrierend vermittelt. Weitgehend richtet sich die curriculare Strukturierung nach einem studienvorbereitenden Fremdsprachenunterricht, der mit einem kurstragenden Lehrwerk unterstützt wird. Diese methodischen Leitlinien der VB-Klasse vernetzen sich mit der Deutschlehrausbildung. Çetintaş (2005) stellt fest, dass es sich bei der Deutschlehrausbildung mittels der Sprachpraxis und der Fachdidaktik um eine berufsbezogene Ausbildung handelt.

Nach der Auseinandersetzung mit der Thematik, wie die Lerntypbestimmungen im wissenschaftlichen Kontext erscheinen, welche Argumente dafür und dagegen sprechen, der Problemaufriss der Studie folgt nun eine deskriptive Untersuchung.

## 2. METHODIK

### 2.1. Ziel

Das primäre Ziel der Studie ist es, den Lerntyp der DaF-Lernenden zu bestimmen und zu klassifizieren. Sekundär wird bezweckt, die Stellungnahme der DaF-Lernenden zu ihrem eigenen Lerntyp zu präzisieren. Drittens wird versucht, eine Korrelation zwischen den Varianten Lerntypbestimmung der Lernenden und drei aufeinanderfolgenden Studienjahren festzulegen.

### 2.2. Hypothese

Lernende, die sich in die VB-Klasse der Deutschlehrausbildung der Universität Trakya immatrikulieren, sind sich gegenüber ihrem Lerntyp unbewusst. Diese Lerner zeigen nach der Bewusstmachung ihres Lerntyps eine positive Einstellung gegenüber ihrem Lerntyp.

### 2.3. Fragestellungen

- a) Welchen Lerntyp haben Lernende, die sich an der Universität Trakya im Studienjahr 2007-2008; 2008-2009 und 2009-2010 in die Vorbereitungs-klasse immatrikuliert haben?
- b) Welche Stellungnahme haben Lernende gegenüber ihrer Lerntypkenntnisnahme, mehr positiv oder mehr negativ?
- c) Welche statistische Beziehung hat die Variante Lerntypbestimmung mit der Variante Studienjahre von 2007-2008 bis 2009-2010?

### 2.4. Auswahlkriterien des Lerntyp-tests

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, einen Lerntyp zu bestimmen. Eine dieser Möglichkeiten ist der HALB-Test, auf den sich diese Abhandlung stützt. Einer der Faktoren für die Auswahl des HALB-Test war die Feststellung, dass dieser Test bereits für wissenschaftliche Arbeiten verwendet wurde (Chang, Kao, Chu und Chiu 2009; Holzinger, Kickmeier-Rust, Wassertheurer und Hessinger 2009; Kickmeier-Rust, Holzinger, Wassertheurer und Hessinger 2007). Ein weiterer Auswahlfaktor war die pragmatische und funktionale Ebene, da dieser Test leicht wiederholbar ist, stets zur Verfügung steht, prozentuale Anteile angibt, unkompliziert ist, systematisch ist und einen Lerntyp global bestimmen kann.

### 2.5. Teil-Gesamtheit

Die Gesamtzahl der Probanden beträgt 180. 54 Studenten für das Studienjahr 2007-2008; 72 Studenten für das Studienjahr 2008-2009 und 54 Studenten für das Studienjahr 2009-2010. Alle Probanden sind Neumatrikulierte und können als DaF-Lerner der VB-Klasse der Universität Trakya eingestuft werden. In der Türkei können an 13 Abteilungen Studienbewerber mit Englischsprachkenntnissen an der Deutschlehrausbildung immatrikuliert werden, darunter auch die Universität Trakya, wobei weitere 4 Universitäten bei der Universitätsaufnahmeprüfung nur Deutschkenntnisse voraussetzen (ÖSYM 2010). Diesbezüglich kann die untersuchte Probandengruppe teilweise eine repräsentative Funktion einnehmen.

### 2.6. Vorgehensweise zur Sammlung der Dateien

Angesichts der drei Zielbestimmungen der Studie, wurde von drei verschiedenen Vorgehensweisen profitiert. Um das erste Ziel zu erreichen, welchen Lerntyp die Lernenden haben und wie die Klassifikation erscheint, wurde ein Lerntyp-test verwendet. Anhand dieses Tests kann festgelegt werden, ob homogen immatrikulierte Klassen auch homogene Lerntyperscheinungen aufweisen. Um diese Phase aufzudecken wurde der HALB-Test von Stangl (2010) als Grundlage herangezogen. Dieser Test wurde von Stangl im Rahmen seiner Lehr- und Forschungstätigkeit für das Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler Universität in Linz entwickelt. Der HALB-Test besteht aus zehn Fragen mit jeweils vier Alternativen, wobei bei jeder Frage zwei Antwortalternativen gewählt werden müssen, um neben

der bei jeder Frage am nächsten liegenden Wahrnehmungs- und Verarbeitungsform noch eine weitere zu evozieren. Durch dieses Prinzip wird der von den Situationen ausgehende reaktionsspezifische Druck etwas relativiert und auch der Score der Probanden erhöht. Der HALB-Test gibt Informationen über vier Wahrnehmungs- und Verarbeitungsformen (**H**andelndes, **A**kustisches, **L**esendes und **B**ildliches Lernen). Die Fragen wurden zur Erleichterung des Verständnisses ins Türkische übersetzt. Um Unterschiede und oder Gemeinsamkeiten der Lernenden herauszubekommen wurde der HALB-Test in drei aufeinanderfolgenden Studienjahren (2007-2008, 2008-2009 und 2009-2010) je zu Beginn des Wintersemesters schriftlich durchgeführt. Die Dateien wurden dann je nach Klasse addiert und der prozentuale Durchschnitt der jeweiligen Klasse gefunden.

Welche Stellungnahmen die Lernenden nach dem Ergebnis hatten, d.h., nachdem sie über ihren Lerntyp informiert waren, stellt den zweiten Teil dieser Studie dar. In dieser Breite wurde der Schnittpunktwert (cut off point), d.h. ein durchschnittlicher Anteil, der zwischen den Werten 0.30-0.70 liegt, berechnet. Für diejenigen, deren Werte unter dem Schnittpunktwert stehen, bedeutet es, dass sie eine negative Einstellung gegenüber ihrem Lerntypentest haben. Für diejenigen, deren Wert über dem Schnittpunktwert stehen, bedeutet es, dass sie eine positive Einstellung gegenüber ihrem Lerntypentest haben. Einige Statistiker geben bei Messungen zu einem Fragebogen, die durch einen validen Raster durchgezogen werden ihren Schnittpunktwert selber an und meinen damit, dass dieser Wert ein Schnittpunkt ist. (Erkuş 2008; Atılgan 2009).

Um die positive und negative Verteilung festzustellen, wurde eine quantitative Analyse vorgenommen, in der die Frequenz und Prozentwerte berechnet wurden. Es wurden 6 Items, 2 negativ und 4 positiv, befragt und nach 5 Skalen wie 'ich stimme ganz zu', 'ich stimme zu', 'ich stimme teilweise zu', 'ich lehne ab', 'ich lehne vollkommen ab' bewertet. Folgende Fragen wurden den Probanden gestellt.

Ich habe an einem Lerntypentest teilgenommen und habe erfahren, welcher Lerntyp ich bin. Dadurch ist Folgendes entstanden:

1. Ich bin jetzt über meinen Lerntyp informiert;
2. Ich kann entsprechend meinem Lerntyp passende Lernstrategien verwenden;
4. Es hat mir keinen Beitrag geleistet;
5. Es hat mich durcheinander gebracht;
6. Ich habe mich über Lerntyparten im Fremdsprachenunterricht informiert;
6. Ich bin über meine Stärken und Schwächen im Fremdsprachenunterricht bewusst geworden.

Gemäß dem dritten Ziel wurde eine Korrelation durchgeführt, wobei der Pearson Faktor benutzt wurde. Hierbei war es entscheidend herauszufinden, in welchem Verhältnis die Werte der Lerntypbestimmung als Variante mit der Variante der Studienjahre stehen. Das Zeichen r zeigt die Verhältnisse, die Orientierung von zwei Varianten und das Zeichen p zeigt, ob die Varianten untereinander bedeutend sind oder nicht. Wie die o.a. beiden Analysen wurde auch diese mit dem Paket Programm SPSS 16.0 bewertet. Die statistischen Berechnungen wurden von einer Fachperson durchgeführt und bewertet.

### 3. DIE FORSCHUNG

#### 3.1. Die Lerntypbestimmung

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Ergebnisse zur Lerntypbestimmung durch den HALB-Test an.

**Tabelle 1: Prozentuale Lerntypbestimmung der Studierenden der VB-Klasse am Studienanfang der Studienjahre 2007-2008, 2008-2009 und 2009-2010**

	2007-2008 VB-Klasse	2008-2009 VB-Klasse	2009-2010 VB-Klasse
<b>Akustisch</b>	34	34.5	34.7
<b>Lesend</b>	28.4	26.5	27.3
<b>Handelnd</b>	20	20	21
<b>Bildlich</b>	17.6	19	17
<b>Total</b>	100	100	100

Nach Tabelle 1 liegt der Prozentsatz des akustischen Lernens am höchsten (durchschnittlich 34.4). Diesem folgt an zweiter Stelle das lesende Lernen (durchschnittlich 27.4). An dritter Stelle nimmt das handelnde Lernen (durchschnittlich 20.3) und an vierter Stelle das bildliche Lernen (durchschnittlich 17.8) die Platzierung ein.

#### 3.2. Die Stellungnahme der Lernenden gegenüber ihrer Lerntypbestimmung

Um feststellen zu können, welche Stellungnahme die Lernenden gegenüber ihrer Lerntypbestimmung haben, wurde die Frequenz für je drei Studienjahre herausgearbeitet.

**Tabelle 2: Die Frequenz und Prozentwerte zur Stellungnahme der Lernenden zu ihrer Lerntypbestimmung der Studienjahre 2007-2008, 2008-2009 und 2009-2010**

	2007-2008		2008-2009		2009-2010	
	Frequenz	%	Frequenz	%	Frequenz	%
<b>Negativ</b>	10	18.5	11	15.3	10	18.5
<b>Positiv</b>	44	81.5	61	84.7	44	81.5
<b>Gesamtbetrag</b>	54	100	72	100	54	100

Aus Tabelle 2 ist ablesbar,

a) dass für das Studienjahr 2007-2008 81.5 % (n = 44) der Studenten gegenüber ihrer Lerntypbestimmung eine positive Einstellung und mit 18.5 % (n = 10) eine negative Einstellung haben;

b) dass für das Studienjahr 2008-2009 84.7 % (n = 61) der Studenten gegenüber ihrer Lerntypbestimmung eine positive Einstellung haben und mit 15.3 (n=11) eine negative Einstellung haben;

c) dass für das Studienjahr 2009-2010 81.5 % (n = 44) der Studenten gegenüber ihrer Lerntypbestimmung eine positive Einstellung haben und mit 18.5 % (n = 10) eine negative Einstellung haben;

d) dass 85.9 % der Studenten nach ihrer Kenntnisnahme zu ihrem Lerntyp eine positive Einstellung und 14.1 % der Studenten eine negative Einstellung haben.

### 3.3. Die Korrelation zwischen der Lerntypbestimmung und zu den Studienjahren

Es ist von Bedeutung, die Korrelation zwischen der Lerntypbestimmung und den drei aufeinanderfolgenden Studienjahren (2007-2008, 2008-2009 und 2009-2010) festzulegen. Somit kann detaillierter aufgeklärt werden, ob es sich wirklich um Lerner handelt, die bei der Immatrikulation in die VB-Klasse homogene Eigenschaften hatten.

**Tabelle 3: Die Beziehung zwischen der Lerntypbestimmung und den Studienjahren 2007-2008, 2008-2009 und 2009-2010**

		2007-2008	2008-2009	2009-2010
<b>2007 – 2008</b>	Pearson Korrelation Faktor	1	-0.321	-0.045
	p		0.018	0.745
	N	54	54	54
<b>2008 – 2009</b>	Pearson Korrelation Faktor	-0.321	1	0.341
	p	0.018		0.004
	N	54	72	69
<b>2009 – 2010</b>	Pearson Korrelation Faktor	-0.045	0.341	1
	p	0.745	0.004	
	N	54	69	69

Aus Tabelle 3 sind drei wesentliche Punkte ableitbar:

- a) Zwischen den Studienjahren 2007-2008 und 2008-2009 ( $r = -0.321$ ) gibt es in der mittleren Ebene eine negativ ausgerichtete Beziehung ( $p = 0.018 < 0.05$ ).
- b) Zwischen den Studienjahren 2008-2009 und 2009-2010 ( $r = 0.341$ ) gibt es in der mittleren Ebene eine positiv ausgerichtete Beziehung ( $p = 0.004 < 0.05$ ).
- c) Zwischen den Studienjahren 2007-2008 und 2009-2010 gibt es statistisch bewertet keine bedeutend entscheidende Beziehung ( $p = 0.745 > 0.05$ ).

## 4. AUSWERTUNG DER ERGEBNISSE

In der ersten Phase der Studie wurde festgestellt, dass die sich in die VB-Klasse zur Deutschlehrerausbildung der Universität Trakya immatrikulierten Studierenden, erhebliche Gemeinsamkeiten bezüglich ihrer Lerntypbestimmung aufzeigen. Insgesamt ergaben sich nur sehr wenige signifikante Unterschiede zwischen den Lerntyparten doch deutlich mehr Gemeinsamkeiten. Diese Gemeinsamkeiten reflektieren sich unabhängig von den Studienjahren (2007-2008, 2008-2009 und 2009-2010), weil die Anteile erheblich homogen ausgefallen sind. Da durchschnittlich mit 34.4 % das akustische Lernen am höchsten liegt, kann dies damit in Verbindung gesetzt werden, dass diese Studenten im DaF-Unterricht an das ‚Hören des Gesagten‘ gewohnt sind. Diese Interpretation kann als eine Ableitung der durchgeführten Untersuchung bewertet werden. Dass durch diese Lerntypen auch der mehr akustisch orientierte Lerntyp resultiert, kann möglicherweise mit der Form des Frontalunterrichts erklärt werden. Diese Aussage kann in Verbindung mit den Resultaten als Interpretation aufgefasst werden. Die Übereinstimmung der Modalität, der Strategie und individueller Lernpräferenzen ist für den Lernerfolg ausschlaggebend. Nach Neuerburg (2005) stehen detaillierte empirische Untersuchungen zu diesem Thema noch aus, daher ist auch kein direkter wissenschaftlicher Beweis zur Existenz des Lerntyps zu nennen. Gibt der Lehrende den Lernstoff nur in seiner Präferenz der Informationsabgabe wieder und hören ihm nur Lernende mit einer anderen Präferenz zu, wird womöglich ein geringer Lernerfolg auftreten (Neuerburg 2005). Die Annahme, ein bestimmter Lerntyp führt zu besseren Lernergebnissen, kann nach Neuerburg (2005) nicht definitiv aufrecht gehalten werden.



Noch wichtiger ist das Resultat zu bewerten, dass in allen drei Studienjahren die Lerntypbestimmung im gleichen Rang ausgefallen ist. Das akustische, das lesende, das handelnde und das bildliche Lernen stehen in allen drei Studienjahren auf der Liste in gleicher Platzierung. Dagegen ist es doch geeigneter, die zu erlernende Fremdsprache möglichst vielfältig anzubieten, damit sich die Lernenden auch diese Wahrnehmungskanäle aneignen können. In dieser Weise kann sich auch die Leistung des Behaltens und Erinnerns steigern. Je mehr Sinne bei den Lernenden während des Fremdsprachenunterrichts aktiv werden und je mehr er sich deren Einsatz aneignet, umso höher wird seine Erinnerungsquote ausfallen. Diese Ableitung als ein Fazit der Untersuchung wurde teilweise mit einer Studie bewiesen. Cesur und Fer (2011) haben die drei Varianten Lerntyp, Lernstrategie und der akademische Erfolg zum Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht bewertet und untersucht, in welchem Abhängigkeitsverhältnis sie untereinander stehen. Diese Übereinstimmung zeigt, dass die Beschäftigung mit Lerntypbestimmung im Fremdsprachenunterricht eine grundlegende Basis ist. Sie ist somit neben anderen wichtigen Faktoren für das angemessene Lernen einer Fremdsprache sogar eine Voraussetzung. Ergür (2010) stellt fest, dass die persönlichen Eigenschaften der Lerner den Lerntyp und auch den Lernstil beeinflussten, indem Ergür (2010) sich auf Studenten der VB-Klasse als Probanden beschränkt und die Beeinflussung auf den Unterrichtsprozess reflektiert. Es geht somit nicht in die falsche Richtung, wenn gesagt wird, dass DaF-Lerner, die ihrem Lerntyp bewusst sind, auch bewusst mit Lernstilen und -strategien umgehen können. Diese Bewusstheit spiegelt sich dann auch beim Erfolg des Lernens. Als weitere Anregung kann darauf hingewiesen werden, dass die Variante Lerntypbestimmung mit den Varianten Grammatik, Lesen, Schreiben und Hören in Verbindung gesetzt werden kann.

Nach den Resultaten der zweiten Forschungsreihe konnte festgestellt werden, dass die Probandengruppe über ihren Lerntyp unbewusster war. Diese Schlussfolgerung lehnt sich an die Ergebnisse bezüglich der Stellungnahmen der Lernenden an. Jedem Lernenden wurden über seinen Lerntyp Informationen gegeben. Sie hatten trotz des Vorhandenseins von 2 negativen Items eine erheblich hoch eingestellte positive Einstellung gegenüber ihrem Lerntyp (85.9 %) aufgezeichnet und fanden diese Aktivität zufriedenstellend. Es gab ebenfalls unter den Lernenden unterschiedliche Verbalisierungen zum Thema wie beispielsweise ein Aha-Erlebnis, eine Diskussionsrunde, gegenseitige kommunikative und metakommunikative Gespräche, eher Zustimmung als Ablehnung, Verblüffungseffekte u.v.a., die in der Untersuchung nicht berücksichtigt wurden. Man kann mit diesen Angaben eigentlich auch die qualitative Ebene zu der Lerntypbestimmung unter die Lupe nehmen, was als Anregung für weitere Studien betrachtet werden kann. Demnach ist es nötig, den Lerntyp von Studierenden schon beim Beginn einer Fremdsprachenausbildung zu präzisieren. Man kann sehen, dass dieser Befund auch bei Ehrmann und Oxford (1990) zur Sprache gebracht wurde. Die Lerntypbestimmung kann sowie im DaF-Unterricht Einzug finden, als auch für Fort- und Weiterbildungen angeboten werden. Die Bewusstheit über den Lerntyp wird auch eine Bewusstheit über das Fremdsprachenlernen mit sich bringen.

Da das Resultat für die Studienjahre 2007-2008 und 2008-2009 als ( $r = -0.321$ ) und ( $p = 0.018 < 0.05$ ) ist, kann folgendes festgestellt werden: Nehmen wir zunächst die Variante Studienjahre mit der Variante Lerntypbestimmung als Ausgangspunkt. Demnach kann gesagt werden, dass die Lerntypbestimmung sich je mit den Studienjahren nicht parallel entwickelt hat und somit kein bedeutendes Verhältnis hat. Statistisch wird der Wert von  $p$  als 0.05 akzeptiert, so dass alle Werte, die über diesem stehen mehr als unbedeutend festgelegt werden. Auch  $r$  wird mit einem Minuszeichen (-) versehen. Zwar ist von einem Verhältnis zu sprechen, jedoch mehr von einem negativen. Für das Resultat der Studienjahre 2008-2009 und 2009-2010 kann im Gegensatz dazu eine positiv ausgerichtete Beziehung festgestellt werden. Die Werte liegen bei  $p$  unter dem Wert ( $p = 0.004 < 0.05$ ) und bei  $r$  ist kein Minuszeichen versehen ( $r = 0.341$ ). Das dritte Resultat, dass die Studienjahre 2007-2009 und 2009-2010 umfasst, steht sehr konkret fest.

Es gibt keine entscheidende Beziehung zwischen den Studienjahren und der Lerntypbestimmung. Zusammengefasst wird ersichtlich, dass es zwischen den statistisch gemessenen Varianten im Allgemeinen kein bedeutendes Verhältnis gibt. Die drei Studienjahre bilden keinen festen Maßstab zu der Verbindung mit der Lerntypbestimmung.

Man kann diesbezüglich nicht sagen, dass sich das Profil der Neuimmatrikulierten sich mit den Studienjahren überschneidet. Somit ist die Frage beantwortet, dass sich zwischen den Studienjahren 2007-2008 bis 2009-2010 keine prototypischen Eigenschaften aufweisende Lerner bezüglich ihrer Lerntypbestimmung immatrikulierten. Trotz der gemeinsamen Lerntypbestimmungen der Lernenden, die deutlich als akustisch bestimmt wurden und trotz der Lerntypbestimmung, die bei den Lernenden eine gemeinsame positive Stellungnahme einnahm, kam bei der dritten Untersuchung ein heterogen aufgeteilter Zustand ins Blickfeld. Es steht eigentlich fest, wie das letzte Ergebnis interpretiert werden kann. An dieser Stelle ist der Begriff Individualität beim Fremdsprachenlernen hervorzuheben. Diese Individualität sollte im Fremdsprachenunterricht auch weiterhin geschützt und gepflegt werden. Jeder Mensch und auch jeder Fremdsprachenlerner sind individuelle Wesen. Für einen besseren Erfolg beim Lernen ist diese Auffassung von großer Bedeutung. Schmalenbach (2008) plädiert auch dafür, dass unter dem Begriff Lerntyp und -stil in der Literatur verschiedene Persönlichkeitsmerkmale und individuelle Präferenzen des Lernens zusammengefasst werden, welche beispielsweise schon vorhandene Vorkenntnisse, die Motivation des Lernenden sowie dessen grundsätzliche intellektuelle Fähigkeit sein können. Diese Faktoren können die Begründung erhellen, weshalb Lernende unter gleichen Bedingungen oft unterschiedliche Erfolge erzielen.

Es kann vorgeschlagen werden, dass Lernende beim Fremdsprachenlernen über ihren Lerntyp, somit auch über die Lernstrategien bewusst sein sollten. Ein weiterer Vorschlag ist, dass der Fremdsprachenunterricht in seinen methodischen und didaktischen Leitlinien lernerzentriert aufgebaut werden sollte. Wenn der Unterricht abwechslungsreich, vielfältig und dynamisch strukturiert wird, könnten diese Leitlinien leicht erreichbar werden.

## 5. QUELLENVERZEICHNIS

- Ağaca, R. K. (2006). *The effects of navigation structures based upon learning styles on the success of the student in hypermedia environments*. Unpublizierte Magisterarbeit, Universität Gazi, Ankara, TR.
- Alptekin, C. (1995). Die Lerngewohnheiten türkischer Schüler beim Fremdspracherwerb und der kommunikative Ansatz. In Sayın, Ş., & Bechtold, G. (Hrsg.), *Lerntraditionen und Fremdspracherwerb* (s. 67-69). Istanbul: ptd.
- Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 81, 37-47.
- Atılğan, H. (2009). Değerlendirme ve not verme. In Atılğan, H., Kann, A., ve Doğan, N. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 349-395). Ankara: Anı.
- Bimmel, P. (1993). Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 8, 4-11.
- Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmenleri adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 70-82. Zugriff am 20. März 2013, Datenbank von ULAKBİM.
- Cesur, M. O. & Fer, S. (2011). Dil öğrenme stratejileri, stilleri ve yabancı dilde okuma, anlama başarısı arasındaki ilişkileri açıklayıcı bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 83-93. Zugriff am 20. März 2013, Datenbank von ULAKBİM.
- Chang, Y., Kao, W., Chu, C., & Chiu, C. (2009). A learning style classification mechanism for e-learning. *Computer & Education*, 53, 273-285.
- Cieplinska, A. (1996). *Lernstrategien im Fremdspracherwerb. Einsatz von NLP zur Festlegung der Lernpräferenzen*. Diplomarbeit, Adam Mickiewicz Universität, Poznan, PL.
- Creß, U., & Friedrich, H. F. (2000). Selbst gesteuertes Lernen Erwachsener. Eine Lerntypologie auf der Basis von Lernstrategien, Lernmotivation und Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 194-205.

- Çaycı, B., & Ünal, E. (2007, September). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Üniversite ve Toplum*, 3, [Erreichbar unter: <http://www.universite-toplum.org>], Zugriff am: 20.03.2013.
- Çetintaş, B. (2005). Zukunftsperspektiven von Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. *Info DaF*, 32, 306-314.
- Demir, A. (2007). Yabancı dil öğretiminde amaç-hedef belirsizliği. *Türkiye'de yabancı dil eğitimi ulusal kongresi*, 296-302.
- Düwell, H. (1991). Der Fremdsprachenlerner. In Bausch, K. R., Christ, H., Hüllen, W. & Krumm, H. J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 132-136). Tübingen: Francke.
- Ehrmann, M. E., & Oxford, R. L. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *Modern Language Journal*, 53, 311-327.
- Ekici, G. (2013). Gregorg ve Kolb öğrenme stili modellerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyet ve genel akademik başarı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 211-225. Zugriff am 20. März 2013, Datenbank von ULAKBİM.
- Ergür, D. O. (2010). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kişisel özelliklerinin öğrenme stillerine etkisi ve öğretim sürecine yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 173-184. Zugriff am 20. März 2013, Datenbank von ULAKBİM.
- Erkuş, A. (Januar 2008). *Değerlendirme, değerlendirme, norm, norm geliştirme, normalleştirme nedir ne değildir?*. [Erreichbar unter: <http://www.ilkogretim-online.org.tr>], Zugriff am 20.03.2013.
- Eyüpoğlu, F. (2010). Eğitimde stil kavramına ilişkin bir inceleme. *Türk eğitim bilimleri dergisi*, 8 (3), 569-592. Zugriff am 20. März 2013, Datenbank von ULAKBİM.
- Gaßner, E., & Kranenberg, B. (2007). *Lerntypen und Lernstrategien: Ein Leben lang lernen 2* (1. Auflage). Schaffhausen: K2 Verlag.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Unpublizierte Doktorarbeit, Universität Anadolu, Eskişehir, TR.
- Hamann, K. (2007). *Lerntypen, Lernstile, Lerntheorien: Eine didaktische Herausforderung für elektronisches Lernen* (1. Auflage). Saarbrücken: VDM Verlag.
- Hasırcı Kaf, Ö. (2007). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğretim stillerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (33), 43-49. Zugriff am 20 März 2013, Datenbank von ULAKBİM.
- Holzinger, A., Kickmeier-Rust, M. D., Wassertheurer, S., & Hessinger, M. (2009). Learning performance with interactive simulations in medical education: Lessons learned from results of learning complex physiological models with the Haemodynamics Simulator. *Computers & Education*, 52, 292-301.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2. [Erreichbar unter: <http://www.jlls.org>], Zugriff am: 20.3.2013.
- İpşiroğlu, Z. (1995). Türkische Lerntraditionen aus der Sicht der Literaturwissenschaft. Vom naiv-reproduzierenden zum kreativ-produktiven Lernverhalten. In Sayın, Ş., & Bechtold, G. (Hrsg.). *Lerntraditionen und Fremdspracherwerb* (s. 101-107). Istanbul: ptd.
- Karademir, E., & Tezel, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 129-145.
- Kickmeier-Rust, M. D., Holzinger, A., Wassertheurer, S., Hessinger, M.; & Albert, D. (2007). Text-based learning versus learning with computer simulations: Does gender matter? In Siebenhandl, K., Wagner, M., & Zauchner, S. (Hrsg.), *Gender in E-learning and educational games: a reader* (s. 39-52). Innsbruck: Studienverlag.
- Kolb, D. (1985). *Learning style inventory: self-scoring inventory and interpretation booklet*. Boston: McBer and Company.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Köksal, H. (2009). Arbeitsgruppenergebnis 3: Schlüsselqualifikationen. In Çakır, M., Merten, C., Sayınsoy-Özünel, B., Polat, T., & Tapan, N. (Hrsg.). (2009). *Tagungsdokumentation zum Symposium Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa* (153-155). Istanbul: Goethe Institut.

- Little, D. (1997). Autonomy and self-access in second language learning: Some fundamental issues in theory and practice. In Müller-Verweyn, M. (Hrsg.), *Neues Lernen Selbstgesteuert Autonom* (33-44). München: Goethe Institut.
- Looß, M. (2001). Lerntypen?. *Die Deutsche Schule*, 93, 186-198.
- Neuerburg, C. (2005). *Lerntypen und ihre Bedeutung für die Praxis der Personalentwicklung*. Diplomarbeit, München, Grin, D.
- ÖSYM (2010). Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu. Ankara: ÖSYM.
- Ozil, Ş. (2007). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi ve üniversitelerde yabancı dil öğretimi. *Türkiye'de yabancı dil eğitimi ulusal kongresi*, 686-690.
- Polat, T., & Tapan, N. (1995). Lerngewohnheiten an Anadolu Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache. In Sayın, Ş. & Bechtold, G. (Hrsg.), *Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb*, (s. 91-99), Istanbul: ptd.
- Rampillon, U. (1995). *Lernen leichter machen* (3. Auflage). Ismaning: Hueber.
- Rampillon, U., Bimmel, P., & Messe, H. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien* (5. Auflage). München: Langenscheidt.
- Sayın, Ş., & Bechtold, G. (Hrsg.). (1995). *Lerntraditionen und Fremdsprachenerwerb*. Istanbul: ptd.
- Schmalenbach, L. (2008). *Lernstrategien, Lerntypen, Lernstile*. Studienarbeit, München, Grin, D.
- Schrader, J. (1994). *Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Seven, M., Bağcıvan, G., Kılıç, S., & Açıkel, C. (2012). Hemsirelik yüksek okulu birinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi ve ders başarıları ile ilişkisinin incelenmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 54, 129-135. Zugriff am 22. März 2013, Datenbank von ULAKBİM.
- Sperber, H. (1989). *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Stangel, W. (03.11.2010). *Werner Stangels Arbeitsblätter: Tests*. [Erreichbar unter: <http://arbeitsblaetter.stangel-taller.at/TEST/HALB/Tests.htm>], Zugriff am: 20.11.2010.
- Tomoda, S. (2000). Problematische Aspekte des studentischen Lernverhaltens vor dem Hintergrund schulischer Sozialisation. In Rösler, A.; Boeckermann, K. B.; & Slivensky, S. (Hrsg.), *An japanischen Hochschulen lehren. Zur Vermittlung von Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder-ein Handbuch* (s. 130-152). München: iudicium.
- Tuna, S. (2008). Resim-iş öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 252-261. [Erreichbar unter: <http://www.e-sosder.com>], Zugriff am: 20.03.2013.
- Tümkaya, S. (2012). The Investigation of the epistemological beliefs of university students according to gender, grade, fields of study, academic success and their learning styles. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 88-95. Zugriff am 20. März 2013, Datenbank von ULAKBİM.
- Vester, F. (2002). *Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?* (29. Auflage). München: dtv.
- Vogt, R. (2010). *Lerntypen-Theorie-ein populäres Irrtum, der sich hartnäckig hält*. [Erreichbar unter: <http://www.gedaechnistraining.biz/Lerntipps/Lerntypen.htm>], Zugriff am 20.09.2010.
- Walter, G. (1991). Frontalunterricht. In Bausch, K. R., Christ, H., Hüllen, W. & Krumm, H. J. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (s. 169-171). Tübingen: Francke.
- Weppler, J. (2007). *Lerntypen und deren Lernstrategien. Kognitive Entwicklung-Lernen und Gedächtnis*. Diplomarbeit, München, Grin, D.
- Wolf, D. (1997). Instrukтивismus vs. Konstruktivismus. Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. In Müller-Verweyn, M. (Hrsg.), *Neues Lernen Selbstgesteuert Autonom*. München: Goethe Institut.
- Zintl, V. (2000). *Lernen mit System. Mit Test, Welcher Lerntyp sind sie?*. München: Urban & Fischer.

## Geniş Özet

Öğrenme söz konusu olduğunda yabancı dil öğrenme geleneği kavramı sıklıkla ele alınan konular arasındadır (Schmalenbach 2008; Gaßner ve Kranenberg 2007; Hamann 2007, Weppler 2007; Rampillion, Bimmel ve Messe 2000, Zintl 2000; Little 1997; Rampillon 1995; Bimmel 1993; Sperber 1989). Öğrenme geleneği kavramı Türkiye bağlamında da araştırma konusudur (Işık 2008; Ozil 2007; Alptekin 1995). Bu kavram, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde ise genellikle öğrencilerin geleneksel öğrenme ve öğretmenlerin geleneksel öğretme biçimleri olarak algılanmaktadır. Bilginin ezberlenmesi ve ezberlenen bilginin yinelenerek üretilmesi şeklinde gerçekleşen geleneksel öğrenme alışkanlıklarında öğrenci, buluş stratejisi yaklaşımından uzak kalmaktadır (Polat ve Tapan 1995). Gerek Avrupa Çerçeve Programında gerekse Bologna sürecinde öğrenme geleneği ile ilişkili çalışmalar popüler konular değil, aksine dersin kendisi kadar önemli unsurlardır. Öğrenme geleneği ise öğrenme stili ile ilişkilidir.

Bir kişinin öğrenme stiline belirlenmesi 70’li yıllardan itibaren öğrenme stili ölçekleri ile mümkün olmaktadır. Bir öğrencinin hangi öğrenme stiline baskın olduğunu bilmesi, aslında daha iyi nasıl öğrenebilirim sorusunun yanıtı ile ilgili olması bakımından önemlidir. Bu ölçeklerin kuramsal dayanağını Kolb (1985; 1994) oluştursa da Vester de (1998) katkı sağlamıştır. Neuerburg (2005) çalışmasında öğrenme stili bilinçlendirilmiş kişilerin öğrenme stili konusunda bilinçlendirilmemiş olan kişilere oranla daha iyi bir öğrenme gerçekleştirdiğini savunmaktadır.

Eğer bir yabancı dil öğretiminde bildirişimsel edinç üst amaç olarak betimlenmişse, burada öğreticilerin öğrenme stillerine yönelik farklı bakış açıları sunmaları da beklenmektedir. Dolayısıyla Almanca öğretiminde de öğrenenlerin öğrenme stili konusunda bir farkındalık yaratmak ve bunları geliştirmek önemlidir. Burada öğrenme stili belirlenmesinin değişmez ve durağın yapılar olmadığını, değişken ve dinamik eğilimler gösterebileceğini vurgulamak gerekir.

Çalışmanın amacı yabancı dil olarak Almanca öğrenen öğrencilerin öğrenme stiline tespit edilmesidir. Bunun için üç yıl üst üste Alman Dili Eğitimine yerleşen öğrenciler veri olarak alınmıştır. Alt amaç ise öğrencilerin kendi öğrenme stiline betimlenmesi konusundaki tutumlarını somutlaştırmaktır. Bir diğer alt amaç ise Alman Dili Eğitimi lisans eğitimine yeni başlayanların öğrenme stili değişkeni ile zaman değişkeni arasında bir korelasyon kurmak. Çalışmada Trakya Üniversitesi Alman Dili Eğitimi bölümünün hazırlık sınıfına başlayan öğrencilerin öğrenme stili konusunda bilinçsiz oldukları ve öğrenme stiline belirginleşmesinden sonra öğrenme stiline öğrenmesine karşı olumlu bir tutum gösterecekleri gerçeği sayıtlı olarak ele alınmıştır. Çalışmanın amacına ulaşmak için Stangel’a (2010) ait HALB-Test kullanılmıştır. Tutumları ölçmek için cut off point hesaplanmıştır. Korelasyon çalışmasında ise Pearson Faktör analizi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular şunlardır: dinleyerek öğrenme (akustisches Lernen) % 34.4 ortalama ile en yüksek seviyede, okuyarak öğrenme (lesendes Lernen) 27.4 ile ikinci sırada, yaparak-yaşayarak öğrenme (handelndes Lernen) % 20.3 ile üçüncü sırada ve görerek öğrenme (bildliches Lernen) % 17.8 ile dördüncü sırada yer almaktadır. Öğrenciler kendi öğrenme stili konusunda farkındalık kazanmalarına karşı % 85.9 olumlu ve % 14.1 olumsuz tutum göstermişlerdir. 2007-2008 öğretim yılı ve 2008-2009 yılı arasında ( $r = -0.321$ ) orta düzeyli negatif yönlü ilişki bulunmaktadır ( $p = 0.018$ ). 2008-2009 öğretim yılı ve 2009-2010 yılı arasında ( $r = 0.341$ ) orta düzeyli pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır ( $p = 0.004 < 0.05$ ). 2007-2008 ve 2009-2010 öğretim yılları arasında yine korelasyon olarak bakıldığında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır ( $p = 0.745 > 0.05$ ).

Bu sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin 2007 ve 2010 yılları arasında öğrenme stiline ortak paydada buldukları söylenebilir. Buna göre en yüksek ortalamanın % 34.4 öğrenci ile dinleyerek öğrenme olması, öğrencilerin Almanca dersinde ‘söyleneni dinleme’ yaklaşımına alışkın oldukları ile açıklanabilir. Bu öğrenme geleneğini açıklayan diğer bir etken ise dersin anlatım-sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanmasıdır. İncelenen tüm üç öğretim yılında öğrenme stillerinin dördünün de aynı sıralı düzende olması da çalışmanın önemli bir sonucunu oluşturmaktadır. Aynı girdi aynı çıktıya da beraberinde getirecektir. Bir Almanca öğretmeni dersinde tümevarım yönteminin baskın olduğu öğrenci buluş stratejisi ile şekillendirmez ise bu öğrenciler dersi tümdengelim yoluyla bilgileri dinleyecek ve etkin olamayacaktır. Ancak öğrenilecek yabancı dili derste olabildiğince farklı öğrenme stillerine hitap edebilecek şekilde hazırlanması, sunulması ve işlenmesi öğrencinin de da etkin öğrenmesini, bilgilerin akılda kalması ve dili daha rahat üretebilmesini sağlayabilecektir.

Öğrenciler, kendi öğrenme stilini betimlenmesine karşı % 85.9 olumlu ve sadece % 4.1 olumsuz tutum göstermeleri yabancı dil öğretimi öncesinde öğrencilerin öğrenme stiline betimlenmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

2007-2008 ve 2009-2010 öğretim yılları arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucu değerlendirildiğinde hedef kitlenin öğrenme stilleri ile öğrenim yılları arasında bir kesişme olmadığını söylemek mümkün. Böylece 2007 ile 2010 yılları arasında prototip özellikler taşımayan öğrencilerin Alman Dili Eğitimi bölümüne başladığı söylenebilir. İncelenen öğrencilerin öğrenme stillerinin benzer özellikler göstermesine rağmen ve yine öğrenme stili betimlenen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu ortaklaşa olumlu bir tutum göstermelerine karşın yabancı dil eğitiminde bireysellik kavramı belirginleşmektedir. Yabancı dil eğitimi açısından olumlu değerlendirilebilecek olan bu sonuca göre bireysellik kavramı göz ardı edilmemelidir. Öğrenmenin daha başarılı gerçekleşmesi için yabancı dil öğrenenlerin farklı bireysel özellikler gösteren kimliklerin olduğu gerçeği çok önemlidir. Schmalenbach (2008) öğrenme stili kavramının farklı kişilik özellikleri ve farklı öğrenme aşamalarının toplamı olarak görmektedir. Bunlar ön donanım olduğu kadar, öğrenenin güdüsü ve entelektüel yetisine kadar uzanabilmektedir. Tüm bu etkenler öğrenenlerin aynı şartlarda neden farklı sonuçlar elde edebileceklerini açıklar niteliktedir.

### Extended Abstract

In language learning process, the concept of learning tradition is a subject that is frequently discussed (Schmalenbach 2008; Gaßner and Kranenberg 2007; Hamann 2007, Weppeler 2007; Rampillion, Bimmel and Messe 2000, Zintl 2000; Little 1997; Rampillon 1995; Bimmel 1993; Sperber 1989). The concept learning tradition is a research subject in Turkish context (Işık 2008; Ozil 2007; Alptekin 1995). This concept is usually comprehended as a traditional learning form of learners and traditional teaching form of teachers. Memorization of knowledge and reproduction of the memorized knowledge is far from learner-centered and discovery learning approaches (Polat and Tapan 1995). Both in the European Framework and in Bologna process, the notion of learning tradition is not a popular topic, but rather significant topic as the course itself. Learning tradition is generally related with learning style.

Learning style of a person is determined since the 1970s via learning style scales. This is important because knowing the dominant learning style(s) of a learner in fact directs learners to respond the question 'How can I learn better?' The theoretical basis of the style scales was provided by Kolb (1985; 1984) and constituted by Vester (1998). Neuerburg (2005) claims that people whose learning styles are shaped can learn better than the individuals who are not aware of their learning style.

If communicative competence is defined as the macro level purpose, it is expected teachers can present different viewpoints about learning styles. Thus, these views are valid for German language teaching. In this context, it is necessary to determine learning styles of learners and to emphasize such styles as dynamic behaviors not static ones in the classroom environment.

The aim of the study is to determine the learning style of the learners who were attending German language Teaching Department. The data of the study was collected from the students who enrolled at the program successively for three years. The main aim is to embody the students' perceptions of their own learning styles. From this data it was aimed to correlate the learning style variable with the variable of education year. The hypothesis of the study is that the students who completed the prep-year of German Language Teaching Department are unaware of their learning styles. In order to search for the awareness degree of the participants about their learning style, HALB-Test developed by Stangl (2010) was administered. Besides, in order to determine the attitudes of the learners, cut off point was calculated and Pearson factor analysis was done in the correlation study.

Results obtained from the data are: learning by listening (34.4 %) is at the upper level, learning by reading (27.4 %) is at the secondary level, learning by doing (20.3 %) is at the third level, learning by seeing (17.8 %) is at the fourth level. Students show 85.9 % positive and 4.1% negative attitudes. Between the academic years 2007-2008 and 2008-2009 ( $r = -0.321$ ) middle level negative relationship is found ( $p = 0.018$ ). Between the academic years 2008-2009 and 2009-2010 ( $r = 0.341$ ) middle level positive relationship is found ( $p = 0.004 < 0.05$ ). Between the academic years 2007-2008 and 2009-2010 no significant relationship was determined ( $p = 0.745 > 0.05$ ).

When these results are evaluated, it may be concluded that these students' learning styles have common characteristics between the years 2007 and 2010; in this respect, the maximum mean belongs to the item "learning by listening". Such results can be explained by the fact that the students in German language classes have been accustomed to the listening to "what is said approach". Another factor explaining this learning tradition is using "lecturing strategy" during the course. An important result of the study is that four main learning styles are at the same rank in three academic years examined in this study. If a German teacher does not design his/her course with inductive methods through learner-centeredness, the students will attend the course deductively and so they won't be active learners. But, preparing, presenting and carrying out the foreign language lesson by taking different learning styles into account will make students comprehend and produce easily in the target language.

Considering the fact that the learners have 85.9 % positive attitude towards discovering their own learning styles, it can be suggested that learners' learning style before the language learning process should be determined. Statistically no significant correlation was found out between 2007-2008 and 2009-2010 academic years; this means there is not an intersection between the learning styles of the target group and the learning years. Therefore, it can be said that the learners who did not have prototype characteristics started to German Language Teaching Department between the years 2007 and 2010. Although the participants in this study had homogenous learning styles and had positive attitudes towards becoming aware of learning styles, each individual should be evaluated separately. The concept of individualism should not be neglected in foreign language learning process. In order to prompt better learning, learners' individual characteristics and different personalities should be taken into consideration. Schmalenbach (2008) views the concept of learning style as a sum of different personality characteristics and different learning processes. These can be ranged from pre-equipment, to the motivation and to intellectual competence of learners. All these factors explain why students in the same conditions display different results.

---

### **Citation Information**

Köksal, H. (2013). Investigating learning type in German language teaching: tendencies and evaluations in preparatory classes at Trakya university. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 28(3), 304-318.