

Prüfungsangst und die Nutzung von Lernstrategien im Studium

Test Anxiety and Use of Learning Strategies in University

Üniversitede Sınav Kaygısı ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı

Sayime ERBEN KEÇİCİ**

ZUSAMMENFASSUNG: Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, bei Studierenden den Zusammenhang zwischen der Ausprägung von Prüfungsangst und der Nutzung von Lernstrategien zu untersuchen. Zudem wurde das Ausmaß der Nutzung verschiedener Lernstrategien in Abhängigkeit von der Semesterzahl, der Studienrichtung und dem Geschlecht untersucht und der Bedarf bei Studierenden hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien erfasst. Bezüglich des Bedarfs hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien zeigte sich, dass Studierende in den Anfangssemestern und Studierende mit Prüfungsangst einen stärkeren Bedarf bekunden. Festgestellt wurde auch, dass Studierende mit starker Prüfungsangst ihren Studienerfolg schlechter einschätzen als Studierende mit geringerer Prüfungsangst.

Schlüsselwörter: lernstrategien, prüfung, prüfungsangst

ABSTRACT: The aim of this study to state the relation between the exam anxiety of the university students and their learning strategies. Also the usage extent of the different learning strategies, the number of the semesters and the departments are analyzed in respect of the gender perspective and the demand of the university students for learning strategies are discussed. The research results indicate that the students who are anxious about the first term and exams demand the education for the learning strategy intensely. Also it has been found out that the students who feel anxiety about the exams estimate their learning achievement in a pessimistic way.

Keywords: the learning strategies, exam, test anxiety

ÖZ: Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde sınav kaygısı ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bunun yanında farklı öğrenme stratejilerinin kullanım kapsamı sömestr sayısı, anabilim dalı ve cinsiyete göre incelenmiş ve üniversite öğrencilerinde öğrenme stratejilerine ilişkin talep ele alınmıştır. Sonuçlara göre ilk dönem ve sınav kaygısı yaşayan öğrenciler öğrenme stratejilerinin eğitimini yoğun bir şekilde talep ettikleri görülmüş, ayrıca sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin sınav kaygısı yaşamayan öğrencilere göre öğrenim başarılarını daha kötü tahmin ettikleri saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: öğrenme stratejileri, sınav, sınav kaygısı

1. EINFÜHRUNG

Das Phänomen der Prüfungsangst ist ein weit verbreitetes Phänomen. Viele Studierende, welche gute Prüfungen ablegen könnten, scheitern aufgrund ihrer Prüfungsangst. Prüfungsängstliche Studierende sind in Prüfungssituationen leichter ablenkbar und haben Probleme, relevante Informationen während eines Tests wiederzugeben oder zu ordnen (Hedl, 1972; Sarason, 1980; Spielberger, Trent und Maxwell, 1980; Gençdoğan, 2002; Hancock, 2001; Evans, 2010). Folglich hemmt Prüfungsangst die schulische und berufliche Ausbildung und kann eventuell zu einem vorzeitigen Beenden des Studiums führen (Wacker, Jaunzeme und Jaksztat, 2005).

In diesem Sinne ist davon auszugehen, dass ein Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und Lernstrategien besteht und dass die Vermittlung von Lernstrategien zur Prävention von Prüfungsangst beitragen kann (Benjamin et al., 1981). In verschiedenen Studien konnte festgestellt werden, dass Lernende, die über geeignete Lernstrategien verfügen, ein höheres Selbstvertrauen haben, was sie weniger anfällig gegen Prüfungsangst und insbesondere gegen Gedanken der Besorgnis macht (Agnew, Slate, Jones und Agnew, 1993; Elliot et. al., 1990; Jones et. al., 1993; Jones, Slate und Kyle, 1992; Jones et. al., 1994; Jones, Slate, und Marini, 1995; Kleijn, Van der Ploeg und Topman, 1994; Onwuegbuzie, Slate und Schwartz, 2001; Chung und

* Ph.D., assistant professor, Department of Curriculum and Instruction, Ahmet Kelesoglu Educational Faculty, Necmettin Erbakan University, Konya sayime_erben@yahoo.de

Yip 2002; Kaya, 1995; Atılgan, 1998; Karapınar, 2000; Stöger und Ziegler, 2005; Egger, 2010). Viele Lernstrategien und Arbeitstechniken sichern des Weiteren eine höhere Aufmerksamkeit (Duarte, 2010). So können Lernstrategien positive Emotionen und Erfolgserlebnisse schaffen und Kreativität und Flexibilität bewirken (Haidinger et. al., 2008). Als Therapiemöglichkeit der Prüfungsangst wird angegeben: ein strategisches Training zum Erwerb von Lern- und Prüfungsstrategien. Da Prüfungsangst durch Unsicherheit in Bezug auf die Prüfungssituation und das eigene Wissen entsteht, kann sie durch gezielte Prüfungsvorbereitung mit Hilfe von Lernstrategien verringert werden (Bonaccio und Reeve, 2010). Durch erprobte Lernstrategien kann man Sicherheit in Hinblick auf eine Prüfung gewinnen (Stöber, 2007; Cortina, 2008). Formen eines Strategietrainings zum Erwerb von Lernstrategien, welche eine erfolgreiche Lern- und Prüfungsbewältigung ermöglichen, können zur Prävention und Reduktion von Prüfungsangst beitragen (Pekrun und Götz, 2006; Bukowski, 2010; Fehm und Fydrich, 2011). Forschungen zeigen, dass der Einsatz von Lernstrategien (realistische Einschätzung von Fähigkeiten, inklusive spezifischer Stärken und Schwächen, gezielte Anwendung der Fähigkeiten) sogar Defizite in Intelligenz und Fachwissen kompensieren können (Biggs, 1985; Paris & Winograd, 1990; Blickle, 1995; Artelt & Lompscher, 1996; Wild, Hofer & Peter, 2001; Schiefele et al., 2003; Boerner et al., 2005; Streblov & Schiefele, 2006).

Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass durch den Einsatz von Lernstrategien der Lernerfolg steigt, da sich die Lernenden mit dem Lernstoff gezielt auseinandersetzen. Entsprechend werden Tiefenstrategien generell als erfolgreicher im Vergleich zu Oberflächenstrategien angesehen (Boerner et al., 2005; Artelt und Lompscher, 1996; Stowell, 2008). Auch nach Streblov und Schiefele (2006) scheint es zweifelsfrei sinnvoll zu sein, den Einsatz von Lernstrategien im Studium zu fördern. Deshalb ist das allgemeine Ziel dieser Arbeit den Zusammenhang zwischen der Nutzung von Lernstrategien und der Ausprägung von Prüfungsangst bei Studenten zu untersuchen. Zudem werden das Ausmaß der Nutzung verschiedener Lernstrategien in Abhängigkeit von der Semesterzahl, der Studienrichtung und dem Geschlecht beschrieben und der Bedarf bei Studenten hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien erfasst.

Lernstrategien sollten bereits in der schulischen Grundausbildung erworben werden. Gerade der Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die Universität eignet sich ausgezeichnet, um solche Lernstrategien zu implementieren oder bereits bestehende zu festigen, da in der neuen Umgebung und den damit einhergehenden veränderten Anforderungen an den Lernenden die Möglichkeit geboten ist, verfestigte, eventuell ungeeignete, Lerngewohnheiten aufzubrechen und durch adäquatere Vorgehensweisen zu ersetzen (Merker, 2009), weshalb diese Arbeit einen Beitrag dazu leisten will, Studenten Lernstrategien zu vermitteln, die ein effizientes Vorgehen ermöglichen und die Lernleistung ohne Prüfungsangst verbessern.

2. METHODE

In der vorliegenden Arbeit wurde ein querschnittliches Studiendesign gewählt. Die Untersuchung wurde als Fragebogenuntersuchung durchgeführt; hierfür wurde ein sechsseitiger Fragebogen eingesetzt. Aufgrund, dass es sich um einen deutschsprachigen Fragebogen handelt, wurden Germanistik Studenten der Selçuk Universität und Lehramt Deutsch Studenten der Necmettin Erbakan Universität gewählt, da ansonsten der Fragebogen übersetzt werden müsste und dadurch Feinheiten eventuell verloren gegangen wären. Um Verständigungsprobleme zu vermeiden, war die Forscherin beim Ausfüllen des Fragebogens stets dabei. Bei Verständigungsproblemen der Fragen konnten sich die Studenten an die Forscherin wenden. Untersucht wurden zum einen Studierende des ersten und des zweiten Semesters zum anderen Studierende ab dem achten Semester der Fakultäten. Zusätzlich wurden Studierende aus den Semestern drei, vier, fünf, sechs, sieben mit untersucht. Die Studierenden füllten den Fragebogen im Rahmen von regulären Stundenplanvorlesungen und Seminaren aus. Die Untersuchung fand

im Wintersemester 2011 und im Sommersemester 2012 statt. Die Datenauswertung erfolgte in anonymisierter Form.

2.1. Erhebungsinstrumente

Das Erhebungsinstrument setzt sich aus zwei validierten Fragebögen zusammen, dem Fragebogen „Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium“ (LIST, Wild & Schiefele, 1994b) und der deutschen Fassung des „Test Anxiety Inventory“, einem Fragebogen zur Erfassung von Prüfungsangst (TAI-G, Hodapp, 1991). Zudem wurden der Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lern- und Studienstrategien (1 Item) und der subjektiv eingeschätzte Studienerfolg (1 Item) erfasst.

2.2. Statistische Datenauswertung

Für die statistischen Auswertungen wurde das Datenverarbeitungsprogramm „SPSS 16“ verwendet. Es wurden deskriptive Auswertungen vorgenommen. Folgende Testverfahren wurden eingesetzt: t-Tests für unabhängige und verbundene Stichproben, Chi-Quadrat-Tests und Pearson-Korrelationen. Aussagen, mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p < 0,05$ werden als signifikant bewertet. Falls nötig wurde eine Bonferroni-Korrektur (Alpha-Adjustierung) durchgeführt. Neben den üblichen Prüfstatistiken wurden bei den T-Tests auch die Effektstärken (d) berechnet. Die Effektstärke kann zur Verdeutlichung einer praktischen Relevanz von signifikanten Ergebnissen herangezogen werden. Zur Verdeutlichung des Effekts bei den durchgeführten Chi2 Tests wurden die Effektstärken Cohens w berechnet. Die Missings wurden mittels einfacher Imputation/Mittelwertersetzung (mean substitution) ersetzt. Die fehlenden Werte pro Variable wurden durch den gültigen Mittelwert der gültigen Werte der jeweiligen Variablen ersetzt.

2.3. Stichprobe

Die Stichprobe umfasst 345 Studierende im Alter von 17 bis 44 Jahren, wobei 2/3 der Stichprobe weiblich sind. Die Substichprobe der Germanistik Studenten ($n = 195$) umfasst Studierende im Alter von 17 bis 32 Jahren und besteht zu über der Hälfte aus Frauen. Die Substichprobe der Lehramt Deutsch Studenten ($n = 150$) umfasst eine Altersspanne von 19 bis 44 Jahren und besteht zu circa drei Viertel aus Frauen. Die Altersrange ist bei den Lehramt Deutsch Studierenden etwas größer. Das mittlere Alter ist bei den Lehramt Deutsch Studierenden signifikant höher, wenn auch nur mit einem kleinen Unterschied ($t = -2,016$; $df = 343$; $p = 0,045$; $d = -0,22$). Der Frauenanteil ist bei den Lehramt Deutsch Studierenden höher ($X^2 = 14,63$; $df = 1$; $p = <0,001$; $w = 0,04$). Dies entspricht der allgemeinen Erfahrung, dass Frauen häufiger Lehramtsstudiengänge belegen als Männer.

Für die Auswertungen der Hypothesen 1.1, 1.2 und 4 wurden Studierende im 1. und 2. Semester („niedrige Semester“/Studienanfänger) und ab dem 8. Semester („höhere Semester“) berücksichtigt. Folglich fallen bei diesen Hypothesen 44 Studierende der mittleren Semester (3 bis 7) (entspricht 12,8%) aus der Stichprobe heraus. Die Gesamtauswertungsstichprobe für die Hypothesen 1.1, 1.2 und 4 umfasst somit 301 Studierende im Alter von 17 bis 32 Jahren, zwei Drittel der Stichprobe sind weiblich. Für die Germanistik Studenten werden 167 Studierende im Alter von 17 bis 32 Jahren berücksichtigt. Der Frauenanteil liegt knapp über 50%. Für die Lehramt Deutsch Studierenden werden 134 Studierende im Alter von 19 bis 32 Jahren berücksichtigt, circa drei Viertel sind Frauen. Die Altersrange ist bei den Germanistik Studierenden ungefähr gleich groß ist wie bei den Lehramt Deutsch Studierenden. Das mittlere Alter der Germanistik Studierenden ist vergleichbar mit dem der Lehramt Deutsch Studierenden ($t = -1,156$; $df = 299$; $p = 0,25$). Auch in der Auswertungsstichprobe für die genannten Hypothesen ist der Frauenanteil der Lehramt Deutsch Studierenden höher als der Männeranteil ($X^2 = 19,506$; $df = 1$; $p = <0,001$; $w = 0,06$).

2.4. Fragestellungen und Hypothesen

Im Folgenden werden drei Fragestellungen im Zusammenhang mit Lernstrategien und Prüfungsangst formuliert. Entsprechende Hypothesen werden abgeleitet.

Fragestellung 1: Wie unterscheidet sich die Nutzung von Lernstrategien in Abhängigkeit von der Semesterzahl und dem Geschlecht? In der Literatur finden sich verschiedentlich Unterschiede beim Einsatz von Lernstrategien in Bezug auf das Semester. Anzunehmen ist, dass Studierende in höheren Semestern die Strategie „Elaboration“ häufiger einsetzen als in niedrigeren Semestern (Artelt und Lompscher, 1996; Spichiger, 2007; Strehler-Schenk, 2007; Streblov und Schiefele, 2006). Studierende am Anfang des Studiums nutzen hingegen in verschiedenen Untersuchungen die Lernstrategien „Organisation“, „Kritisches Prüfen“ und „Lernen mit Kollegen“ häufiger (Artelt und Lompscher, 1996; Fabry und Giesler, 2007; Spichiger, 2007; Strehler-Schenk, 2007). Auf Basis der Ergebnisse in der Literatur wurden folgende Hypothesen abgeleitet:

H 1.1 Studierende in höheren Semestern nutzen die Strategie „Elaboration“ in stärkerem Ausmaß als Studierende in niedrigeren Semestern.

H 1.2 Studierende in unteren Semestern nutzen die Strategien „Organisation“, „Kritisches Prüfen“ und „Lernen mit Kollegen“ in stärkerem Ausmaß als Studierende in höheren Semestern.

Verschiedene Ergebnisse in der Literatur bestätigen abhängig vom Geschlecht einen unterschiedlichen Einsatz von Lernstrategien. Frauen setzen im Vergleich zu Männern fast durchgängig mehr Lernstrategien ein (Artelt und Lompscher, 1996; Schiefele et al., 2003). Insbesondere werden Wiederholungsstrategien, Organisationsstrategien und ressourcenbezogene Strategien von Frauen präferiert (Haidinger et al., 2008; Ziegler und Dresel, 2006; Dresel und Rapp, 2004; Dresel, Stöger und Ziegler, 2004; Schiefele et al., 2003; Artelt und Lompscher, 1996; Rozendaal, Minnaert und Boekaerts, 2003). In einigen Forschungsarbeiten (Haidinger et al., 2008; Ziegler und Dresel, 2006; Dresel und Rapp, 2004; Dresel, Stöger und Ziegler, 2004; Schiefele et al., 2003; Artelt und Lompscher, 1996; Rozendaal, Minnaert und Boekaerts, 2003) zeigte sich, dass die Lernstrategie „Kritisches Prüfen“ von Männern im Vergleich zu Frauen bevorzugt eingesetzt wird. Entsprechend wurden folgende Hypothesen abgeleitet.

H 2.1 Frauen setzen in stärkerem Ausmaß Lernstrategien ein als Männer.

H 2.2 Die Strategien „Wiederholen“, „Organisation“, „Anstrengung“, „Lernen mit Studienkollegen“ und „Literatur“ werden von Frauen in stärkerem Ausmaß genutzt als von Männern.

H 2.3 Die Strategie „Kritisches Prüfen“ wird von Männern in stärkerem Ausmaß genutzt als von Frauen.

Fragestellung 2: Besteht bei Studienanfängern und bei Studierenden mit Prüfungsangst ein besonderer Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien? Verschiedentlich findet man in der Literatur Hinweise darauf, dass beim Übergang von Schule zu Universität die Anforderungen an selbstreguliertes Lernen steigen, vor diesem Hintergrund ist insbesondere bei Studierenden in den Anfangssemestern ein höherer Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien zu erwarten (Köller und Schiefele, 2003; Schiefele et al., 2003; Koch, 2006; Artelt und Lompscher, 1996; Coelko und Murphey, 1976; Streblov und Schiefele, 2006). Verschiedentlich wird in der Literatur ein Zusammenhang zwischen defizitären Lernstrategien und Prüfungsangst beschrieben (Zeidner, 1998). Ein stärkerer Gebrauch von Lernstrategien geht mit weniger studienbezogenen Problemen einher (Artelt und Lompscher, 1996). Man kann davon ausgehen, dass Studierende mit starker Prüfungsangst einen höheren Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien haben (Benjamin et al., 1981).

Folgende Hypothesen wurden abgeleitet:

H 3: Studierende in unteren Semestern bekunden einen stärkeren Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien als Studierende in höheren Semestern.

H 4: Studierende, die einen höheren Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien bekunden, leiden stärker unter Prüfungsangst als Studierende, die einen niedrigeren Bedarf angeben.

3. ERGEBNISSE

3.1. Differenzielle Nutzung von Lernstrategien

Die erste Fragestellung befasst sich damit, inwieweit sich der Einsatz von Lernstrategien bezüglich Semesterzahl, Fachrichtung und Geschlecht unterscheidet. In den Abbildungen 1 und 2 wird zunächst ein Überblick zum Einsatz aller Lernstrategien in der Gesamtstichprobe sowie für die Untergruppen der Germanistik Studenten und Lehramt Deutsch Studenten gegeben.

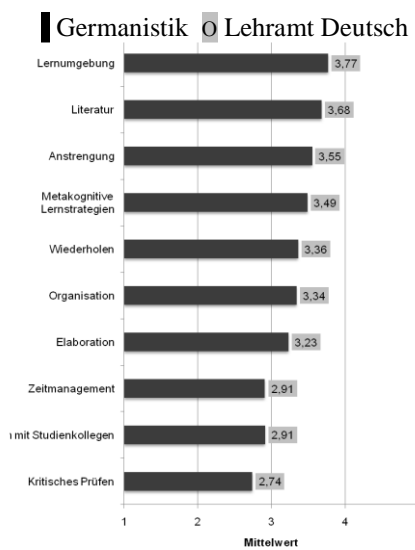


Abbildung 1: Rangreihe über den Einsatz aller Lernstrategien in der Gesamtstichprobe (N = 345)

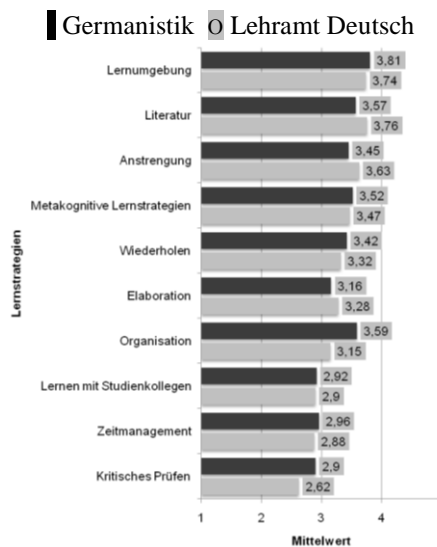


Abbildung 2: Rangreihe über den Einsatz aller Lernstrategien bei Germanistik Studenten und Lehramt Deutsch Studenten (N=345)

Die Lernstrategien „Lernumgebung“ und „Literatur“ werden sowohl von der Gesamtstichprobe als auch in den beiden Untergruppen am häufigsten eingesetzt. Es zeigt sich darüber hinaus, dass die Lernstrategien „Zeitmanagement“, „Lernen mit Studienkollegen“ und „Kritisches Prüfen“ am seltensten eingesetzt werden. Hinsichtlich der differenziellen Nutzung von Lernstrategien wurden Hypothesen zur Bedeutung von Semesterzahl, Studienrichtung und Geschlecht überprüft.

Studierende in höheren Semestern nutzen die Strategie „Elaboration“ in stärkerem Ausmaß als Studierende in unteren Semestern. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden untersuchten Gruppen sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Strategie „Elaboration“ und Semester (n = 301)

Strategie	Semestergruppen	n	Mittelwert	SD
Elaboration	Untere Semester	180	25,63	5,35
	Höhere Semester	121	25,67	5,47

Hypothese 1.1 konnte nicht bestätigt werden ($t = -0,066$; $df = 299$; $p = 0,95$; $d = -0,01$, t-Test für unabhängige Stichproben); die Strategie „Elaboration“ wird demnach von Studierenden in den Anfangssemestern und Studierenden höherer Semester in vergleichbarer Stärke genutzt. Ergänzend zur Hypothese 1.1 wurde explorativ untersucht, ob sich ein Unterschied bezüglich des Einsatzes der Strategie „Elaboration“ für die einzelnen Studienrichtungen (Germanistik und Lehramt Deutsch getrennt) und die beiden Geschlechter getrennt voneinander finden lässt (t-Test für unabhängige Stichproben). Die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Germanistik Studenten in unteren und höheren Semestern sind in Tabelle 2, für die Lehramt Deutsch Studenten in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 2. Strategie „Elaboration“ bei Germanistik Studenten in unteren Semestern und in höheren Semestern (n = 167)

Strategie	Semestergruppen	n	Mittelwert	SD
Elaboration	Untere Semester	95	26,27	5,07
	Höhere Semester	72	26,01	5,46

Tabelle 3: Strategie „Elaboration“ bei Lehramt Deutsch Studenten in unteren Semestern und in höheren Semestern (n = 134)

Strategie	Semestergruppen	n	Mittelwert	SD
Elaboration	Untere Semester	85	24,91	5,59
	Höhere Semester	49	25,16	5,48

Weder für die Untergruppe der Germanistik Studenten ($t = 0,317$; $df = 165$; $p = 0,75$; $d = 0,05$), noch für Lehramt Deutsch Studenten ($t = -0,258$; $df = 132$; $p = 0,80$; $d = -0,05$) fand sich ein Unterschied. Die Mittelwerte und Standardabweichungen für Männer in unteren und höheren Semestern sind in Tabelle 4, für Frauen in Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 4: Strategie „Elaboration“ bei Männern in unteren Semestern und in höheren Semestern (n = 106)

Strategie	Semestergruppen	n	Mittelwert	SD
Elaboration	Untere Semester	64	27,14	4,93
	Höhere Semester	42	26,79	4,98

Tabelle 5: Strategie „Elaboration“ bei Frauen in unteren Semestern und in höheren Semestern (n = 195)

Strategie	Semestergruppen	n	Mittelwert	SD
Elaboration	Untere Semester	116	24,79	5,41
	Höhere Semester	79	25,09	5,65

Weder für die Untergruppe der Männer ($t = 0,385$; $df = 104$; $p = 0,70$; $d = 0,08$), noch für die Teilstichprobe der Frauen ($t = -0,368$; $df = 193$; $p = 0,71$; $d = 0,05$) konnte ein Unterschied gefunden werden.

Hypothese 1.2

Studierende in unteren Semestern (Germanistik und Lehramt Deutsch) nutzen die Strategien „Organisation“, „Kritisches Prüfen“ und „Lernen mit Studienkollegen“ häufiger als Studierende in höheren Semestern. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der untersuchten Semestergruppen sind für die drei Strategien in Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 6: Strategien „Organisation“/„Kritisches Prüfen“/„Lernen mit Kollegen“ und Semester (n = 301)

Strategien	Semestergruppen	n	Mittelwert	SD
Kritisches Prüfen	Untere Semester	180	2,77	0,64
	Höhere Semester	121	2,67	0,79
Organisation	Untere Semester	180	3,39	0,75
	Höhere Semester	121	3,20	0,89
Lernen mit Kollegen	Untere Semester	180	3,01	0,75
	Höherer Semester	121	2,79	0,69

Zur Untersuchung der Hypothese wurden drei t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Das Signifikanzniveau wurde hierbei auf $\alpha_{\text{korrr}} = 0,017$ festgesetzt (Bonferroni-Korrektur). Hypothese 1.2 konnte weder für die Strategie „Organisation“ ($t = 2,00$; $df = 226,99$; $p = 0,046$; $d = 0,24$) noch für die Strategie „Kritisches Prüfen“ bestätigt werden ($t = 1,18$; $df = 220,02$; $p = 0,239$; $d = 0,14$). Für die Lernstrategie „Organisation“ zeigte sich ein kleiner Effekt in die erwartete Richtung, welcher allerdings das korrigierte Signifikanzniveau verfehlte. Für die Strategie „Lernen mit Kollegen“ konnte die Hypothese 1.2 bestätigt werden ($t = 2,542$; $df = 299$; $p = 0,012$; $d = 0,30$). Studierende in den unteren Semestern setzen demnach die Lernstrategie „Lernen mit Kollegen“ häufiger ein als in höheren Semestern. Ergänzend zur Hypothese 1.2 wurde explorativ untersucht, ob sich ein Unterschied für die einzelnen Studienrichtungen (Germanistik und Lehramt Deutsch getrennt) und die beiden Geschlechter getrennt voneinander finden lässt (t-Test für unabhängige Stichproben). Die Mittelwerte und Standardabweichungen für Germanistik Studenten in unteren und höheren Semestern sind in Tabelle 7, für Lehramt Deutsch Studenten in Tabelle 8 dargestellt.

Tabelle 7: Strategie „Organisation“/„Kritisches Prüfen“/„Lernen mit Kollegen“ bei Fach Deutsch Studierenden in niedrigeren Semestern und in höheren Semestern (n = 167)

Strategien	Semestergruppen	n	Mittelwert	SD
Organisation	Untere Semester	95	3,30	0,77
	Höhere Semester	72	2,84	0,84
Kritisches prüfen	Untere Semester	95	2,73	0,63

	Höhere Semester	72	2,51	0,78
	Untere Semester	95	3,06	0,73
Lernen mit Kollegen	Höhere Semester	72	2,68	0,75

Tabelle 8: Strategie „Organisation“/„Kritisches Prüfen“/„Lernen mit Kollegen“ bei Lehramt Deutsch Studierenden in unteren Semestern und in höheren Semestern (n = 134)

Strategien	Semestergruppen	n	Mittelwert	SD
Organisation	Untere Semester	85	3,49	0,71
	Höhere Semester	49	3,73	0,67
Kritisches Prüfen	Untere Semester	85	2,82	0,64
	Höhere Semester	49	2,90	0,75
Lernen mit Kollegen	Untere Semester	85	2,95	0,78
	Höhere Semester	49	2,95	0,56

Das Signifikanzniveau wurde hierbei auf $\alpha_{\text{korrr}} = 0,017$ festgesetzt (Bonferroni- Korrektur). In der Untergruppe der Germanistik Studierenden konnte für die Lernstrategie „Organisation“ bestätigt werden, dass sie von Studierenden in unteren Semestern häufiger eingesetzt wird als von Studierenden in höheren Semestern ($t = 3,776$; $df = 165$; $p < 0,001$; $d = 0,59$), dies konnte jedoch für die Lernstrategie „Kritisches Prüfen“ ($t = 1,991$; $df = 165$; $p = 0,048$; $d = 0,31$) nicht bestätigt werden. Man kann allerdings einen kleinen Effekt dahingehend erkennen, dass Germanistik Studierende in unteren Semestern die Strategie „Kritisches Prüfen“ in stärkerem Ausmaß nutzen als in höheren Semestern, allerdings verfehlte dieser Effekt das korrigierte Signifikanzniveau. Auch für die Lernstrategie „Lernen mit Kollegen“ konnte in der Untergruppe der Germanistik Studierenden bestätigt werden, dass sie häufiger in unteren Semestern zum Einsatz kommt ($t = 3,273$; $df = 165$; $p = 0,001$; $d = 0,36$). Für die Untergruppe der Lehramt Deutsch Studierenden konnte für die Strategien „Organisation“ ($t = -1,917$; $df = 132$; $p = 0,06$; $d = -0,34$), „Kritisches Prüfen“ ($t = -0,662$; $df = 88,143$; $p = 0,51$; $d = -0,12$) und „Lernen mit Kollegen“ ($t = 0,011$; $df = 125,696$; $p = 0,99$; $d = 0,00$) kein Unterschied zwischen unteren und höheren Semestern gefunden werden. Entgegen der ursprünglichen Annahme kann man einen kleinen Effekt dahingehend erkennen, dass Lehramt Deutsch Studierende höherer Semester die Strategie „Organisation“ sogar in stärkerem Ausmaß nutzen als in den unteren Semestern. Die Mittelwerte und Standardabweichungen für Männer in unteren und höheren Semestern sind in Tabelle 9, für Frauen in Tabelle 10 dargestellt.

Tabelle 9: Strategie „Organisation“/„Kritisches Prüfen“/„Lernen mit Kollegen“ bei Männern in niedrigeren Semestern und in höheren Semestern (n = 106)

Strategien	Semestergruppen	n	Mittelwert	SD
Organisation	Untere Semester	64	3,11	0,79
	Höhere Semester	42	2,90	0,91
Kritisches Prüfen	Untere Semester	64	2,94	0,57
	Höhere Semester	42	2,79	0,93
Lernen mit Kollegen	Untere Semester	64	2,87	0,85
	Höhere Semester	42	2,54	0,73

Tabelle 10: Strategie „Organisation“/„Kritisches Prüfen“/„Lernen mit Kollegen“ bei Frauen in unteren Semestern und in höheren Semestern (n = 195)

Strategien	Semestergruppen	n	Mittelwert	SD
Organisation	Untere Semester	116	3,55	0,67
	Höhere Semester	79	3,35	0,84
Kritisches Prüfen	Untere Semester	116	2,68	0,66
	Höhere Semester	79	2,61	0,70
Lernen mit Kollegen	Untere Semester	116	3,09	0,68
	Höhere Semester	79	2,93	0,63

Das Signifikanzniveau wurde hierbei auf $\alpha_{\text{Korr}} = 0,017$ festgesetzt (Bonferroni- Korrektur). Für die Untergruppe der Männer konnte weder für die Strategie „Organisation“ ($t = 1,224$; $df = 104$; $p = 0,22$; $d = 0,24$), noch für die Strategie „Kritisches Prüfen“ ($t = 0,880$; $df = 61,008$; $p = 0,38$; $d = 0,17$), noch für die Strategie „Lernen mit Studienkollegen“ ($t = 2,084$; $df = 104$; $p = 0,04$; $d = 0,41$) ein Unterschied zwischen unteren und höheren Semestern gefunden werden. Für die Strategie „Lernen mit Kollegen“ zeigt sich ein kleiner bis mittelgroßer Effekt in die erwartete Richtung. Auch in der Untergruppe der Frauen konnte weder für die Strategie „Organisation“ ($t = 1,822$; $df = 193$; $p = 0,07$; $d = 0,27$), noch für die Strategie „Kritisches Prüfen“ ($t = 0,784$; $df = 193$; $p = 0,43$; $d = 0,11$), noch für die Strategie „Lernen mit Studienkollegen“ ($t = 1,642$; $df = 193$; $p = 0,10$; $d = 0,24$) ein Unterschied festgestellt werden. Abbildung 3 zeigt eine Rangreihe über den Einsatz aller Lernstrategien bei Männern und Frauen.

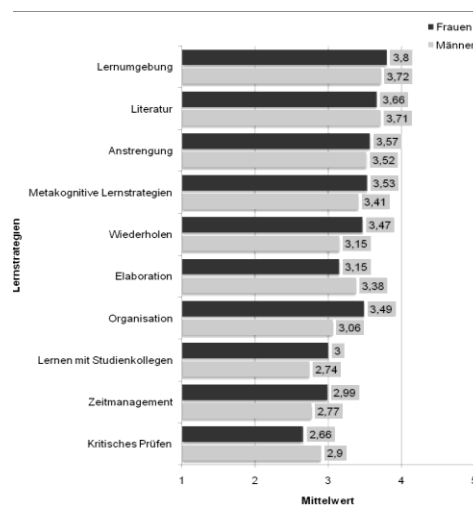


Abbildung 3: Rangreihe über den Einsatz aller Lernstrategien bei Männern ($n=119$) und Frauen ($n=226$)

Zu Geschlechtsunterschieden hinsichtlich des Einsatzes von Lernstrategien wurden folgende Hypothesen überprüft:

Hypothese 2.1

Frauen setzen in stärkerem Ausmaß Lernstrategien ein als Männer. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden untersuchten Gruppen sind in Tabelle 11 dargestellt.

Tabelle 11: Strategienutzung Frauen und Männer (N = 345)

Strategien	Geschlecht	n	Mittelwert	SD
LIST-Gesamtindex	Männer	119	229,85	27,10
LIST-Gesamtindex	Frauen	226	236,52	26,68

Das Minimum des LIST-Gesamtindexes beträgt 77, das Maximum 385. Der Mittelwert aller Studierenden liegt bei 234,22 (SD = 26,97). Hypothese 2.1 konnte bestätigt werden ($t = -2,197$; $df = 343$; $p = 0,029$; $d = -0,25$, t-Test für unabhängige Stichproben). Frauen setzen somit in stärkerem Ausmaß Lernstrategien ein als Männer, allerdings findet sich nur ein kleiner Unterschied.

Hypothese 2.2

Die Strategien „Wiederholen“, „Organisation“, „Anstrengung“, „Lernen mit Studienkollegen“ und „Literatur“ werden von Frauen in stärkerem Ausmaß genutzt als von Männern. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden untersuchten Gruppen sind in Tabelle 12 dargestellt.

Tabelle 12: Strategien „Organisation“/„Wiederholen“/ „Anstrengung“/„Lernen mit Studienkollegen“/„ Literatur“ und Geschlecht (N = 345)

Strategien	Geschlecht	n	Mittelwert	SD
Wiederholen	männlich	119	3,15	0,66
	weiblich	226	3,47	0,68
Organisation	männlich	119	3,06	0,82
	weiblich	226	3,49	0,73
Anstrengung	männlich	119	3,52	0,58
	weiblich	226	3,57	0,63
Lernen mit Studienkollegen	männlich	119	2,74	0,81
	weiblich	226	3,00	0,68
Literatur	männlich	119	3,71	0,76
	weiblich	226	3,66	0,75

Eine Übersicht über die statistischen Kennwerte gibt Tabelle 13.

Tabelle 13: Statistische Kennwerte für die Strategien „Organisation“/ „Wiederholen“/ „Anstrengung“/ „Lernen mit Studienkollegen“/ „Literatur“ und Geschlecht

Strategien	t	df	p*	d
Wiederholen	-4,250	343	<0,001	-0,48
Organisation	-5,008	343	<0,001	-0,57
Anstrengung	-0,720	343	0,47	-0,08
Lernen mit Studienkollegen	-3,196	343	0,002	-0,36
Literatur	0,658	343	0,51	0,07

* Bonferroni-Korrektur: $\alpha_{\text{korr}} = 0,01$

Zur Untersuchung der Hypothese wurden fünf t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Das Signifikanzniveau wurde hierbei auf $\alpha_{\text{korr}} = 0,01$ festgesetzt (Bonferroni-Korrektur). Hypothese 2.2 konnte für die Strategien „Organisation“, „Wiederholen“ und „Lernen mit Kollegen“ bestätigt werden. Für die Strategien „Anstrengung“ und „Literatur“ konnte Hypothese 2.1 nicht bestätigt werden. Frauen nutzen die Strategien „Organisation“, „Wiederholen“ und „Lernen mit Kollegen“ in stärkerem Ausmaß als Männer. Die Strategien „Literatur“ und „Anstrengung“ werden von Frauen und Männern nicht unterschiedlich genutzt.

Hypothese 2.3

Die Strategie „Kritisches Prüfen“ wird von Männern in stärkerem Ausmaß genutzt als von Frauen. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden untersuchten Gruppen sind in Tabelle 14 dargestellt.

Tabelle 14: Strategie „Kritisches Prüfen“ und Geschlecht (N = 345)

Strategie	Geschlecht	n	Mittelwert	SD
Kritisches Prüfen	männlich	119	23,24	6,05
	weiblich	226	21,26	5,48

Hypothese 2.3 konnte bestätigt werden ($t = 3,073$; $df = 343$; $p = 0,002$; $d = 0,35$, t- Test für unabhängige Stichproben). Die Strategie „Kritisches Prüfen“ wird demnach von Männern in stärkerem Ausmaß genutzt als von Frauen.

3.3. Bedarf bezüglich der Vermittlung von Lernstrategien

Die zweite Fragestellung befasst sich damit, inwieweit bei Studienanfängern und bei Studenten mit Prüfungsangst ein besonderer Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien besteht. Tabelle 15 gibt einen Überblick darüber, inwieweit ein Bedarf in den Fachrichtungen Germanistik und Lehramt Deutsch vorhanden ist.

Tabelle 15: Bedarf bei Germanistik Studierenden und Lehramt Deutsch Studierenden (N = 345)

Studienrichtung	Bedarf vorhanden	kein Bedarf	n
Germanistik	105 (53,8%)	90 (46,2%)	195 (100,0%)
Lehramt Deutsch	110 (73,3%)	40 (26,7%)	150 (100,0%)
Gesamt	215 (62,3%)	130 (37,7%)	345 (100,0%)

Es fällt auf, dass die Lehramt Deutsch Studierenden einen stärkeren Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien bekunden als die Germanistik Studenten ($X^2 = 13,711$; $df = 1$; $p < 0,001$; $w = 0,04$). Tabelle 16 gibt einen Überblick, inwieweit sich der Bedarf bei Männern und Frauen unterscheidet.

Tabelle 16: Bedarf bei Frauen und Männern (N = 345)

Geschlecht	Bedarf vorhanden	kein Bedarf	n
Männer	63 (52,9%)	56 (47,1%)	119 (100,0%)
Frauen	152 (67,3%)	74 (32,7%)	226 (100,0%)
Gesamt	215 (62,3%)	130 (37,3%)	345 (100,0%)

Hier zeigt sich, dass Frauen einen höheren Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien bekunden als Männer ($X^2 = 6,803$; $df = 1$; $p = 0,009$; $w = 0,02$). Zum Bedarf in Bezug auf das Fachsemester wurden folgende Hypothesen überprüft.

Hypothese 4

Studierende in unteren Semestern bekunden einen stärkeren Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien als Studierende in höheren Semestern. Der Bedarf innerhalb der beiden Semestergruppen ist in Tabelle 17 dargestellt.

Tabelle 17: Bedarf Lernstrategien und Semestergruppen (n = 301)

Semestergruppen	Bedarf vorhanden	kein Bedarf	n
Untere Semester	118 (65,6%)	62 (34,4%)	180 (100,0%)
Höhere Semester	67 (55,4%)	54 (44,6%)	121 (100,0%)
Gesamt	185 (61,5%)	116 (38,5%)	301 (100,0%)

Hypothese 4 konnte nicht bestätigt werden ($X^2 = 3,168$; $df = 1$; $p = 0,08$; $w = 0,01$; X^2 -Test). Man kann allerdings einen kleinen, wenn auch nicht signifikanten Effekt dahingehend

erkennen, dass Studierende in unteren Semestern einen stärkeren Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien bekunden als Studierende in höheren Semestern. Ergänzend wurde explorativ untersucht, ob sich Unterschiede für die einzelnen Studienrichtungen (Germanistik und Lehramt Deutsch getrennt) und für die beiden Geschlechter getrennt finden lassen (X²- Test). Tabelle 18 gibt einen Überblick über den Bedarf bei Germanistik Studierenden in unteren und höheren Semestern, in Tabelle 19 sind die entsprechenden Werte für die Lehramt Deutsch Studierenden dargestellt.

Tabelle 18: Bedarf für Lernstrategien in der Fachrichtung Germanistik (n = 167)

Semestergruppen	Bedarf vorhanden	kein Bedarf	n
Untere Semester	57 (60,0%)	38 (40,0%)	95 (100,0%)
Höhere Semester	29 (40,3%)	43 (59,7%)	72 (100,0%)
Gesamt	86 (51,5%)	81 (48,5%)	167 (100,0%)

Tabelle 19: Bedarf für Lernstrategien in der Fachrichtung Lehramt Deutsch (n = 134)

Semestergruppen	Bedarf vorhanden	kein Bedarf	n
Untere Semester	61 (71,8%)	24 (28,2%)	85 (100%)
Höhere Semester	38 (77,6%)	11 (22,4%)	49 (100%)
Gesamt	99 (73,9%)	35 (26,1%)	134 (100%)

Für die Studienrichtung Germanistik konnte bestätigt werden, dass Studierende in unteren Semestern einen stärkeren Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien bekunden als Studierende in höheren Semester (X² = 6,378; df = 1; p = 0,012; w = 0,04), für die Studienrichtung Lehramt Deutsch konnte dieser Unterschied dagegen nicht (X² = 0,539; df = 1; p = 0,46; w = 0,00) gefunden werden. Germanistik Studierende in den unteren Semestern bekunden demnach einen höheren Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien als Germanistik Studierende in den höheren Semestern. Bei Lehramt Deutsch Studierenden lässt sich kein signifikanter Unterschied feststellen. Tabelle 20 gibt einen Überblick über den Bedarf bei Männern in unteren und höheren Semestern, in Tabelle 21 sind die entsprechenden Werte für Frauen dargestellt.

Tabelle 20: Bedarf Lernstrategien und Geschlecht Männer (n = 106)

Semestergruppen	Bedarf vorhanden	kein Bedarf	n
Untere Semester	35 (54,7%)	29 (45,3%)	64 (100,0%)
Höhere Semester	19 (45,2%)	23 (54,8%)	42 (100,0%)
Gesamt	54 (50,9%)	52 (49,1%)	106 (100,0%)

Tabelle 21: Bedarf Lernstrategien und Geschlecht Frauen (n = 195)

Semestergruppen	Bedarf vorhanden	kein Bedarf	n
Untere Semester	83 (71,6%)	33 (28,4%)	116 (100,0%)
Höhere Semester	48 (60,8%)	31 (39,2%)	79 (100,0%)
Gesamt	131 (67,2%)	64 (32,8%)	195 (100,0%)

Es konnten weder für die Untergruppe der Männer (X² = 0,906; p = 0,34; w = 0,00) noch für die Teilstichprobe der Frauen (X² = 2,483; p = 0,12; w = 0,01) Unterschiede bezüglich des Bedarfs bei der Vermittlung von Lernstrategien in unteren und höheren Semestern gefunden werden.

Hypothese 5

Studierende, die einen höheren Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien bekunden, leiden stärker unter Prüfungsangst als Studierende, die einen niedrigen Bedarf angeben. Abbildung 4 gibt einen Überblick über die Ausprägung von Prüfungsangst in der untersuchten Stichprobe (N = 345).

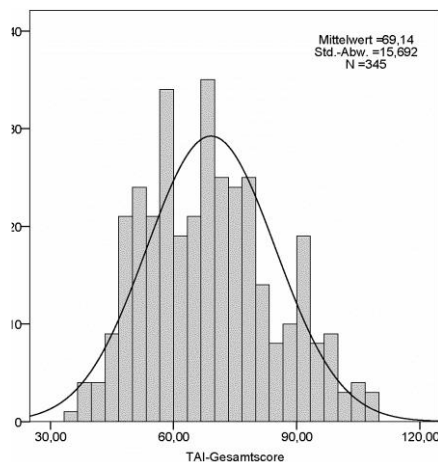


Abbildung 4: Ausprägung von Prüfungsangst in der untersuchten Stichprobe (n=345)

Der TAI-Gesamtscore hat ein Minimum von 30 und ein Maximum von 120. Der Mittelwert aller Studierenden liegt bei 69,1 (SD = 15,69). Tabelle 22 beschreibt das Ausmaß an Prüfungsangst bei Studierenden mit bzw. ohne Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien.

Tabelle 22: Bedarfseinschätzung und Prüfungsangst (N = 345)

	n	Mittelwert	SD
TAI-Gesamtscore			
Bedarf vorhanden	215	72,52	15,04
Kein Bedarf	130	63,55	15,19

Hypothese 5 konnte bestätigt werden ($t = 5,351$; $df = 343$; $p < 0,001$; $d = 0,59$). Studierende, die einen höheren Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien bekunden, leiden stärker unter Prüfungsangst als Studierende, die einen niedrigeren Bedarf angeben.

4. RESÜMEE und AUSBLICK

In der ersten Fragestellung wurden verschiedene Hypothesen zum differentiellen Einsatz von Lernstrategien überprüft. Im Ergebnis hat sich gezeigt, dass Studierende in unteren Semestern die Strategie „Lernen mit Studienkollegen“ häufiger nutzen als Studierende in höheren Semestern. Bei der Strategie „Organisation“ zeigte sich in der vorliegenden Untersuchung ein kleiner Effekt in die erwartete Richtung, insofern als Studierende in unteren Semestern die Strategie „Organisation“ häufiger nutzen als jene in höheren Semestern. Keine Unterschiede im Vergleich unterer und höherer Semester fanden sich bei den Strategien „Elaboration“ und „Kritisches Prüfen“. Studierende in unteren Semestern setzen die Strategie „Lernen mit Studienkollegen“ in stärkerem Ausmaß ein als Studierende in höheren Semestern. Für die Strategie „Organisation“ zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung ein kleiner Effekt für den häufigeren Einsatz dieser Strategie in den unteren Semestern. Für die Strategie „Kritisches Prüfen“ zeigte sich lediglich für die Teilstichprobe der Germanistik Studierenden ein kleiner Effekt im Sinne einer häufigeren Nutzung der Lernstrategie „Kritisches Prüfen“ in den unteren Semestern. In der Gruppe der Lehramt Deutsch Studierenden konnte kein Unterschied zwischen den unteren und den höheren Semestern festgestellt werden. Möglicherweise konnte in der vorliegenden Untersuchung bei der Untergruppe der Lehramt Deutsch Studierenden kein Unterschied festgestellt werden, weil diese Substichprobe zu drei Vierteln aus Frauen besteht. In der vorliegenden Arbeit wurde gezeigt, dass Männer die Strategie „Kritisches Prüfen“ signifikant häufiger einsetzen als Frauen.

Die Strategie „Organisation“ wird von Lehramt Deutsch Studierenden häufiger eingesetzt als von Germanistik Studierenden. Die Strategien „Wiederholen“ und „Elaboration“ werden von beiden Studienrichtungen in vergleichbarer Häufigkeit genutzt. Lehramt Deutsch Studierende setzen die Strategie „Elaboration“ nicht in stärkerem Maße ein als Germanistik Studierende. Man kann vermuten, dass Lehramt Deutsch Studierende „Elaboration“ nicht so häufig einsetzen, da diese Strategie keine Auswirkung auf den Studienerfolg hat (Streblow und Schiefele, 2006; Haidinger et al., 2008) oder da die Komplexität des Lernstoffes im Fach Lehramt den Einsatz von „Elaboration“ unmöglich macht.

Im Bezug auf Geschlechtsunterschiede konnte gezeigt werden, dass Frauen insgesamt in stärkerem Ausmaß Lernstrategien einsetzen als Männer. Insbesondere die Strategien „Wiederholen“, „Organisation“ und „Lernen mit Kollegen“ werden in stärkerem Ausmaß von Frauen eingesetzt. Entgegen den Erwartungen werden allerdings die Strategien „Anstrengung“ und „Literatur“ von Frauen und Männern gleichermaßen genutzt. Für die Strategien „Organisation“ und „Lernen mit Kollegen“ konnte der vermehrte Einsatz durch Frauen bestätigt werden. Auch konnte gezeigt werden, dass die Strategie „Kritisches Prüfen“ häufiger von Männern genutzt wird als von Frauen. Man muss hier jedoch bedenken, dass diese Ergebnisse auf Selbstangaben der Studierenden beruhen. Ein Einfluss von Sozialer Erwünschtheit kann daher nicht ausgeschlossen werden.

Die zweite Fragestellung befasste sich damit, inwieweit bei Studienanfängern und bei Studierenden mit Prüfungsangst ein besonderer Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien besteht. In der vorliegenden Arbeit zeigte sich ein kleiner Effekt in die erwartete Richtung, insofern als Studienanfänger einen größeren Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien bekunden als Studierende in höheren Semestern. Die Tatsache, dass kein signifikanter Unterschied vorliegt, kann durch die Stichprobengröße bedingt sein. Darüber hinaus ist zu vermuten, dass es Studienanfänger im ersten und zweiten Semester, aufgrund der fehlenden Prüfungserfahrung, noch nicht so bewusst ist, dass sie Lernstrategien brauchen werden. Germanistik Studierende in unteren Semestern bekunden einen höheren Bedarf als in den höheren Semestern. Bei Lehramt Deutsch Studierenden hingegen wird ein Bedarf in allen Semestern deutlich. Man kann schlussfolgern, dass vor allem für Germanistik Studierende in unteren Semestern Angebote zur Vermittlung von Lernstrategien gemacht werden sollten. Auch Studierende mit Prüfungsangst bekunden in der vorliegenden Untersuchung einen höheren Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien als Studierende mit geringer Prüfungsangst. Es erscheint sinnvoll, dass die Vermittlung von Lern- und Studienstrategien zur Prävention und Behandlung von Prüfungsangst beitragen kann. Entsprechende Angebote sollten an Universitäten vorgehalten werden.

Für die universitäre Praxis wäre es sinnvoll, gezielt Beratungs- und Lehrangebote anzubieten. Unabhängig vom Fachsemester wurde in der Untergruppe der Lehramt Deutsch Studierenden und in der Teilstichprobe der Frauen sogar ein noch stärkerer Bedarf hinsichtlich der Vermittlung von Lernstrategien bekundet. So scheint es sinnvoll, an Universitäten gezielt Interventionen und Lehrangebote anzubieten. Solche Lehr- und Beratungsangebote sollten jedoch auf freiwilliger Basis vorgehalten werden, da nicht alle Studierenden einen Bedarf angegeben haben und nicht alle Studierende gefährdet sind, Prüfungsängste zu entwickeln.

Für die zukünftige Forschung ist zu fordern, dass mehr handlungsnahen Studien z.B. mit Tagebücher oder Protokollen durchgeführt werden, da hier die tatsächliche Anwendung von Lernstrategien besser belegt werden kann. Bei der Entwicklung neuer Fragebögen müssen neue Lerngewohnheiten berücksichtigt werden. Eine objektive Erfassung des Studienerfolges ist geboten.

5. LITERATURVERZEICHNIS

- Agnew, N. C., Slate, J. R., Jones, C. H., & Agnew, D. M. (1993). Academic behaviors as a function of academic achievement, locus of control, and motivational orientation. *NACTA Journal*, 37, 24-27.
- Artelt, C. & Lompscher, J. (1996). Lernstrategien und Studienprobleme bei Potsdamer Studierenden. In Lompscher, A. und Mandl, H. (Hrsg.). *Lehr- und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. Bern: Huber.
- Atılğan, M. (1998). 'Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarıyla Akademik Başarılarının Karşılaştırılması'. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Benjamin, M., Wilbert J., McKeachie, Yi-Guang Lin, Holinger, D. P. (1981). Test Anxiety: Deficits in Information Processing. *Journal of Educational Psychology*, 73, 816-824.
- Blickle, G. (1995). Lernstrategien im Studium und die „Big Five“: Eine Validierungsstudie. In E. Witruk & G. Friedrich (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis* (S. 445-451). Landau: Empirische Pädagogik.
- Biggs, J.B. (1985). The role of meta-learning in study processes. *Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Boerner, S., Seeber, G., Keller, H., Beinborn, P. (2005). Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 37, 17-26.
- Bonaccio, S. & Reeve, C. (2010). The nature and relative importance of students' perceptions of the sources of test anxiety. *Learn. Individ. Differ.*, 20, 617-625.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A. & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering and understanding. In Flavell, J. H. & Markmann, E. M. (Hrsg.). *Handbook of child psychology. Cognitive development*, 77-166. New York: Wiley.
- Bukowski, W. M., Laursen, B. & Hoza, B. (2010). The snowball effect: Friendship moderates escalations in depressed affect among avoidant and excluded children. *Dev. Psychopathol*, 22, 749-757.
- Chung, O.; Yip M. (2002). Relation of Study Strategies to The Academic Performance of Hong Kong University Students. *Psychological Reports*, 90, 338-345.
- Culler, R. E. & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72, 16-20.
- Duarte, F. (2010). Addressing student cynicism through transformative learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 7, 98-107.
- Egger, T. (2010). Vermittlung von Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen im schulischen Unterricht – Weiterentwicklung eines Interviewleitfadens zur Erfassung konkreter Unterrichtsbeispiele (eine qualitative Pilotstudie). Diplomarbeit. Universität Wien.
- Elliott, T., Godshall, F., Shrout, J.R., & Witty, T. (1990). Problem-solving appraisal, self-reported study habits, and performance of academically at-risk college students. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 203–207.
- Evans, N. J. (2010). Student development in college - theory, research, and practice. Jossey-Bass. San Francisco.
- Fabry, G. & Giesler, M. (2007). „Und, Gott! Das Feld ist gar zu weit“. *Lernstrategien und Lernerfolg im Medizinstudium*. Poster der Abteilung für Medizinische Psychologie Albert Ludwigs-Universität Freiburg.
- Fehm, L. & Fydrich, T. (2011). *Prüfungsangst*. Göttingen: Hogrefe.
- Gençdoğan, B. (2002). Kasabada Yasayan Lise Öğrencilerinin Üniversite Sınav Kaygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 4-13.
- Hancock, D. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *Journal of Educational Research*, 94, 284-290.
- Hedl, J.J. Jr. (1972). *Test anxiety: A state or trait concept? [Summary]*. Proceedings of the 80th Annual Convention of the American Psychological Association, 7, 503-504.
- Hodapp, V. (1991). Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 121-130.
- Hodapp, V. (1996). The TAI-G: A multidimensional approach to the assessment of test anxiety. In Schwarzer, C. & Zeidner, M. (Hrsg.), *Stress, anxiety, and coping in academic settings*, (S. 95- 130). Tübingen: Francke.

- Jones, C. H., Green, A. E., Mahan, K. D., & Slate, J. R. (1993). College students' learning styles, academic achievement, and study behaviors. *Louisiana Education Research Journal*, 19, 40-48.
- Jones, C. H.; Slate, J. R., Mahan, K. D., Green, A. E., Marini, I. & DeWater, B. K. (1994). Study Skills of College Studenta as a Function of Gender, Age, Class, and Grade Point Average. *Louisiana Education Research Journal*, 19, 60-74
- Jones, C. H., Slate, J. R., & Kyle, A. (1992). Study skills of teacher education students. *The Teacher Educator*, 28, 7-15.
- Jones, C. H., Slate, J. R., & Marini, I. (1995). Locus of control, social interdependence, academic preparation, age, study time, and the study skills of college students. *Research in the Schools*, 2, 55-62.
- Karapınar, S. (2000). 'Yabancı Dil Öğrenme Sürecinde Benlik Kavramı, Ders Çalışma Becerileri ve Başarı Arasındaki İlişkiler Üzerine Üniversite Düzeyinde Bir Araştırma. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, D. (1995). 'Bir Türk Üniversitesinde Öğrencilerin Öğrenme Stratejileri Seçimi ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki ve Öğrenme Stratejisi Seçimi ile İlgili Faktörler'. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Keith, N., Hodapp, V., Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Cross- Sectional and longitudinal confirmatory factor models for the German Test anxiety inventory. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 251-270.
- Kleijn, W. C., Van der Ploeg, H. M., & Topman, R. M. (1994). Cognition, study habits, test anxiety, and academic performance. *Psychological Reports*, 75, 1219-1226.
- Kirkland, K. & Hollandsworth, J. G. (1980). Effective test taking: Skills acquisition versus anxiety reduction techniques. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 431-439.
- Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Merker, L. (2009). Engagement, Studienerfolg und Berufserfolg. Eine Untersuchung über Zusammenhänge im Lebenslauf von Absolventen der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Bayreuth. Dissertation.
- Onwuegbuzie, A. J., Slate, J. R. & Schwartz, R. A. (2001). The role of study skills in graduate level educational research courses. *Journal of Educational Research*, 94, 238-246.
- Paris, S.G. & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In Jones, B.F & Idol, L. (Hrsg.). *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paulmann, R. G. & Kennelly, K. J. (1984). Test anxiety and ineffective test taking: Different names, same construct? *Journal of Educational Psychology*, 76, 279-288.
- Pekrun, R. & Götz, T. (2006): Emotionsregulation: Vom Umgang mit Prüfungsangst: in Friedrich, H. F. & Mandl, H. (Hrsg.). *Handbuch Lernstrategien*: Bern, Huber.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: NCRIPAL, The University of Michigan.
- Sarason, I.G. (1980). *Test anxiety: Theory, Research, and Applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sarason, I. G. (1980a). Introduction to the study of test anxiety. In Sarason, I. G. (Hrsg.). *Test Anxiety: Theory, research and applications*, 3-14. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schiefele, U., Streblov, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung, Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17, 185-198.
- Seipp, B. & Schwarzer, C. (1991). Angst und Leistung – Eine Meta – Analyse empirischer Befunde. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 5, 85-97.
- Spichiger, K. (2007). *Wahl der Lernstrategie unter Studierenden, eine Altersfrage?* Methodenpropädeutikum I der Angewandten Psychologie & der Psychologische Methodenlehre des Psychologischen Instituts der Universität Zürich.
- Spielberger, C. D. (1972). Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. 2, pp. 481-493). New York: Academic Press.
- Stowell, J.R, Tumminaro, T. & Attarwala, M. (2008). Moderating effects of coping on the relationship between test anxiety and negative mood. *Stress Health*, 24, 313-324.

- Stöber, S. (2007). Emotionsregulation am Beispiel Prüfungsangst. Seminar selbstreguliertes Lernen, PD Dr. Petra Buchwald, SS 2007.
- Stöger & Ziegler (2005). Zehn Ansätze für die Intervention von Prüfungsangst. *Journal für Begabtenförderung* 1, 51-63.
- Streblov, L. & Schiefele, U. (2006). Lernstrategien im Studium. In Mandl, H. und Friedrich, H. F. (Hrsg.) *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hofgrefe.
- Strehler-Schenk, S. (2007). *Ist die Wahl von Lernstrategien unter Studierenden eine Altersfrage?* Methodenpropädeutikum I der Angewandten Psychologie & der Psychologischen Methodenlehre des Psychologischen Instituts der Universität Zürich.
- Trend, J. T. & Maxwell, W.A. (1980). State and trait components of test anxiety and their implications for treatment *Psychological Report*, 47, 475-480.
- Wacker, A., Jaunzeme, J. & Jaksztat, S. (2005). Das multidimensionale Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G Form X UG, Psychometrische Eigenschaften und Entwicklung einer Kurzform.
- Ware, W. B., Galassi, J. P. & Dew, K. H. (1990). The Test Anxiety Inventory: A confirmatory factor analysis. *Anxiety Research*, 3, 205-212.
- Wild, E., Hofer, M. & Peter, R. (2001). Psychologie des Lernens. In Krapp, A.& Weidenmann, B. (Hrsg.). *Pädagogische Psychologie* (S. 92-104).
- Wild, K.-P., & Schiefele, U. (1994b). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Zeidner, M. (1998). Test Anxiety. The State of Art. Plenum Press: New York.

Uzun Özet

Sınav kaygısı öğrencilerde oldukça sık rastlanan bir olgudur. Sınavlarda başarılı olabilecek birçok öğrenci sınav kaygısı nedeniyle başarısız olmaktadır. Yüksek sınav kaygısı yaşayan öğrenciler bilgileri kodlama ve öğrenme aşamasında edinilen bilgileri düzenlemede zorluk yaşadıkları için sınav sırasında bu bilgileri hatırlamakta ve kullanmakta zorlanmaktadırlar (Hedl, 1972; Sarason, 1980; Spielberger, Trent & Maxwell, 1980; Gençdoğan, 2002; Hancock, 2001). Bu da bireylerin sınav kaygısı düzeylerini daha da yükseltmektedir. Dolayısıyla sınav kaygısı öğrencinin öğrenme durumunu olumsuz bir yönde etkilemekte ve bazı durumlarda eğitim- öğretim hayatının vaktinden önce sonlanmasına neden olmaktadır (Wacker, Jaunzeme & Jaksztat, 2005).

Yüksek sınav kaygılı öğrencilerin düşük performans göstermelerinin temel nedeni kaygıları değil, etkili öğrenme stratejilerini kazanamamış olmalarıdır (Stöber, 2007). Pek çok çalışmada (Pintrich ve Smith, 1993; Garcia ve Pintrich, 1996; Zimmerman ve Martinez-Pans, 1990; Pintrich ve De Groot, 1990; Boerner et al., 2005; Artelt & Lompscher, 1996) öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin yüksek düzeyde olmasının akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği ve sınav kaygısını azalttığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve sınav kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi araştırılması gereken önemli bir konudur.

Öğrencilerin, uygun olan öğrenme stratejilerini kullanabilmeleri, akademik yaşantıları boyunca başarılı olabilmelerinde anahtar rol oynamaktadır (Pintrich ve Smith Garcia ve McKeachie, 1993; Garcia ve Pintrich, 1996; Zimmerman ve Martinez-Pans, 1990; Pintrich ve De Groot, 1990). Öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biridir. Öğrenme stratejileriyle, öğrencinin bilgiyi işleyerek ve kalıcı biçimde öğrenmesini sağlamak amaçlanır. Bu nedenle öğrenme stratejileri, öğrencinin, öğretilen yeni bilgiyi seçme, düzenleme ve bütünleştirme biçimini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerden oluşur (Weinstein ve Mayer, 1986). Öğrenme stratejileri öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlamanın yanı sıra, öğrenmedeki verimliliğini artırır, sınav kaysının engeller ve öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır. Öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenmelerini yalnız bilişsel yönden değil, duyuşsal yönden de etkileme amacını taşır. Öğrenme stratejilerinin temel işlevi, öğrencilerin öğrenmelerini denetlemelerini ve yönlendirmelerini sağlamaktır. Öğrenciler, her öğrenme konusu ya da durumu için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirler. Bu da öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduklarını gösterir. Değişik öğrenme stratejilerini kullanabilen ve yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrencilerin, kendi kendilerine etkili öğrenmeyi gerçekleştirebildikleri ve sınav kaygısını yaşamadıkları söylenebilir (Özer, 1998). Bu nedenle, bu

çalışmanın genel amacı üniversite öğrencilerinde öğrenme stratejilerinin kullanımını ve sınav kaygısı ile olan ilişkisini araştırmaktır. Bunun yanında farklı öğrenme stratejilerinin kullanımının sömestr sayısı, anabilim dalı ve cinsiyete bağlı olarak değişip değişmediği incelenmiş ve üniversite öğrencilerinin öğrenme stratejilerinin öğretime ilişkin talepleri ele alınmıştır.

Sadece ilköğretim veya ortaöğretimde değil, yüksek öğretimde de derste başarının sağlanması dersin öğretim üyesine düşmektedir. Öğrencilerin öğrenme stratejilerinden haberdar olması ve buna uygun etkinliklerin düzenlenmesinde de en önemli rol öğretmenlerin olmaktadır. Bu nedenle de bu çalışmada, öğrenme stratejisi ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi önemli görülmüştür.

Araştırmanın evrenini eğitim fakültelerinin ve fen edebiyat fakültelerinin Alman Dili eğitimi bölümlerinde ve Almanca öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrenciler oluştururken örneklemini ise Selçuk Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünde ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Almanca Öğretmenliğinde okuyan 345 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemdaki öğrencilerin cinsiyet ve sınıflara göre dağılımında birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın öğrenme stratejilerine ilişkin verileri *LIST- Öğrenme Stilleri Envanteri* (LIST, Wild & Schiefele, 1994b) ile, sınav kaygısına ilişkin verileri ise *Sınav Kaygısı Ölçeği* (TAI-G, Hodapp, 1991) ile güz dönemi 2011 ve bahar dönemi 2012’de toplanmıştır. Bu araştırmanın verilerinin analizi SPSS 16.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin niteliğine uygun olarak t-testi, ki-kare ve Pearson Korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi (p) ,05 alınmıştır. Gerekliğinde Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır.

Elde edilen sonuçlar alan yazınında yer alan araştırmaların çoğunluğunun sonuçları ile benzerlik göstermiştir. Strateji kullanımı ve cinsiyete ilişkin bulgularda gerek Alman Dili ve Edebiyatı öğrencileri gerek Almanca Öğretmenliği öğrencilerinden kızların erkeklere göre daha çok öğrenme stratejisi kullandığı görülmüştür. Aynı ayrı öğrenme stratejilerinin incelenmesinde kızların daha çok ‘‘tekrar’’, ‘‘öğütleme’’ ve ‘‘işbirliğine dayalı çalışma’’ stratejilerini kullandıkları, erkeklerin ise daha çok ‘‘eleştirel analiz’’ stratejisini kullandıkları saptanmıştır. İncelenen örneklem grubunda alt dönem ve üst dönem öğrencileri arasında ‘‘özen-itina’’ ve ‘‘eleştirel analiz’’ stratejilerini kullanma konusunda bir fark bulunmamıştır. Sonuçlara göre Alman Dili ve Edebiyatı ilk dönem ve sınav kaygısı yaşayan öğrenciler öğrenme stratejileri eğitimini yoğun bir şekilde talep ettikleri görülmüştür. Almanca Öğretmenliği öğrencileri incelenen tüm dönemlerde yoğun talepte bulunmuşlardır.

Bu sonuçlar doğrultusunda Alman Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencileri için özellikle ilk dönemlerde hedefli bir şekilde Öğrenme Stratejileri ile ilgili Danışma ve Öğrenim Önerileri yapılması önemli görülmektedir. Almanca Öğretmenliği öğrencileri için ise tüm üniversite öğrenimi boyunca Öğrenme Stratejisi eğitimi verilmelidir. Almanca öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin bilinmesi, aday öğretmenlerin meslekleri boyunca yapacağı öğretimsel etkinliklere ışık tutması açısından önemlidir. Her iki anabilim dalı öğrencilerinin başarılarının artırılması için öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilmesi, özellikle farklı öğrenme stratejilerinin kullanımının artırılmasına yönelik sınıf içi ve dışı etkinliklerin planlanması gerekmektedir. Bu konuda alan uzmanlarının öğrencilerle buluşturularak öğrenme stratejileri ve bu stratejilerin etkili kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi önem taşımaktadır.

Extended Abstract

Test anxiety is a very frequently observed phenomenon. Many students, who could be successful in tests, fail because of test anxiety. As students experiencing high levels of test anxiety have difficulty in organizing knowledge they acquire in the stage of encoding and learning new knowledge, they have difficulty in retrieving and employing this knowledge in tests (Hedl, 1972; Sarason, 1980; Spielberger, Trent & Maxwell, 1980; Gençdoğan, 2002; Hancock, 2001). This increases test anxiety levels of the individuals. Therefore, test anxiety has negative effect on students’ learning and in some cases causes their education life to end earlier (Wacker, Jaunzeme & Jaksztat, 2005).

The main reason why students with high test anxiety levels underperform is not their anxieties but their lack of effective learning strategies (Stöber, 2007). In many studies, (Pintrich and Smith, 1993; Garcia and Pintrich, 1996; Zimmerman and Martinez-Pans, 1990; Pintrich and De Groot, 1990; Boerner et al., 2005; Artelt & Lompscher, 1996), it is emphasized that high-level learning strategies students use affect their academic success positively and decreased their test anxiety. Therefore, determining learning strategies students use and their effects on test anxiety is an important issue to be examined.

Students' ability to use appropriate learning strategies plays a key role in their success throughout their academic lives (Pintrich and Smith Garcia and McKeachie, 1993; Garcia and Pintrich, 1996; Zimmerman and Martinez-Pans, 1990; Pintrich and De Groot, 1990). Learning strategies are composed of the techniques that facilitate autonomous-learning. Learning strategies are meant to enable students to process knowledge and learn them permanently. Therefore, learning strategies is composed of students' behaviors and ideas expected to affect their style of selection, organization and integration of new knowledge to be learned (Weinstein and Mayer, 1986). Besides making students' learning easier and long-lasting, it increases efficiency of learning, prevents test anxiety and enables learners to acquire independent learning ability. Learning strategies are meant to effect students' learning not only from cognitive aspect but also from an affective aspect. The basic function of learning strategies is to enable learners to monitor and direct their own learning process. Students can use different learning strategies for each subject or learning situation, which indicates that learning strategies can be diversified and changed when necessary. Students who can use a variety of learning strategies and develop new learning strategies can be argued to realize effective learning on their own and do not experience test anxiety (Özer, 1998). Therefore, the main aim of this study is to examine the extent university students employ learning strategies and its relation with test anxiety. Besides, this study examined whether the use of different learning strategies vary in terms of the semesters in the university, the department and gender and university students' demands for learning strategy training were addressed.

Not only in primary education and in secondary education, but also at tertiary level, it is the lecturer's duty to make their students successful in their course. Teachers play the most important role in raising students' awareness about learning strategies hence it is their responsibility to arrange activities to this end. Therefore, this study places great importance to examine the relation between learning strategy and test anxiety.

The universe of the study is composed of students of German Literature at the Faculties of Letters and German Language Teaching at the Faculties of Education, the sample of the study is composed of 345 students attending German Language and Literature department in Selçuk University and German Language Teaching department in Necmettin Erbakan University. Equal distribution of the students in the sample in terms of gender and grade was attached special attention.

The data from the study with regard to learning strategies were collected via *LIST- Learning Strategies Inventory* (LIST, Wild and Schiefele, 1994b) and test anxiety data was collected using *Test Anxiety Scale* (TAI-G, Hodapp, 1991) in fall semester and spring semesters of 2011 and 2012 academic year. In line with the quality of the data, t-test, chi-square and Pearson Correlation techniques were used. The level of significance was considered as (p),05. Bonferroni correction was conducted when necessary.

Results were similar to the results of the most studies in the literature. When results with regard to strategy use and gender are examined, it is seen that female students use more learning strategies both in German Language and Literature and in German Language Teaching. Examination of learning strategies one by one revealed that females mostly use "repetition", "organization" and "cooperative learning" strategies, while males mostly employed "critical analysis" strategy. In the sample group examined, no significant difference was found between freshmen, sophomore, junior and senior students in terms of "rigor-care" and "critical analysis" strategies. According to the results, the first term students in German Language and Literature who experience test anxiety demand learning strategies training intensely. The students in German Language Teaching department demanded learning strategy training intensely regardless of their semester.

In line with these results, it is considered very important to provide students in German Language and Literature department with Counseling and Learning Suggestions about Learning Strategies, especially aiming at the students in their first semesters. As for students of German Language Teaching students, it is important to give Learning strategy training in all semesters. Equipping German teacher trainees with learning strategies is of great importance as it will shed light on their instructional activities they will carry out throughout their professional life. Informing learners about learning strategies is important to increase students' success in both departments, it is particularly necessary to plan in-class and outside class activities to increase the use of different learning strategies. It is important that experts in the field brought together with students to raise students awareness about learning strategies and effective use of these strategies.

Citation Information

Erben-Keçici, S. (2014). Prüfungsangst und die Nutzung von Lernstrategien im Studium. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(3), 35-54.