

WELCHEN EINFLUSS HAT DAS LERNEN FÜR DIE UNIVERSITÄREN AUFNAHMEPRÜFUNGEN IN JAPAN AUF DIE LERNENDEN?

RALPH DEGEN*

Zusammenfassung auf Deutsch

Die universitären Aufnahmeprüfungen in Japan sind high-stakes-Tests, deren Ergebnis einen starken Einfluss auf die Karrieremöglichkeiten der Geprüften hat. Demensprechend generieren sie einen beobachtbaren Washback-Effekt. In der vorliegenden qualitativen Studie wird anhand von Fragebögen an drei japanischen Universitäten und einem Fokusgruppeninterview mit Studierenden untersucht, wie das Testlernen das Lernverhalten der Studierenden während der Oberschulzeit beeinflusst und geprägt hat.

Summary in English

University entrance examinations in Japan are very high-stakes, as the test results exert a strong influence on the career options of the test takers. Accordingly, these examinations generate an observable washback effect. This qualitative study explores the formative influence that the preparation for these entrance examinations has on test takers' learning behavior, by analyzing data from questionnaires administered at three Japanese universities, and data from a focus group interview with Japanese university students.

I. Gegenstand der Untersuchung und Forschungsfragen

In der vorliegenden Studie soll anhand qualitativer Daten überprüft werden, ob und wie die Vorbereitung auf den Englischteil der zentralen universitären Aufnahmeprüfung (*sentâ shiken*) und der Aufnahmeprüfung für die jeweils angestrebte Universität (*niji shiken*) das Lernverhalten japanischer Studierender während ihrer Oberschulzeit (10.–12. Schuljahr) beeinflusst hat. Zwar geht es vordergründig darum, wie die Schüler Englisch gelernt haben, aber die Unterrichtserfahrung an der Universität suggeriert, dass das so antrainierte Lernverhalten auch das Erlernen anderer Sprachen beeinflusst. Insofern dürften die Daten und Ergebnisse für Lehrende aller Sprachen interessant sein. Ich konzentriere mich in diesem Aufsatz auf die folgenden beiden Forschungsfragen:

- Haben die universitären Aufnahmeprüfungen das Lernverhalten unserer Studierenden

* Tätig an der Hitotsubashi-Universität von 2007 bis 2018. Seit April 2018 an der Keiô-Universität, Hiyoshi-Campus tätig. (ralphoti@gmail.com)

während der Oberschulzeit beeinflusst?

- Welche konkreten Auswirkungen hatten die Aufnahmeprüfungen auf das Lernverhalten unserer Studierenden während ihrer Oberschulzeit?

II. Methodische Überlegungen

Bei der methodischen Vorgehensweise verfolge ich grundsätzlich den Ansatz der Grounded Theory. „Von den Daten, d. h. vom Text aus, werden sukzessive Konzepte entwickelt, die schließlich als Bausteine für ein Modell genutzt werden können.“ (Böhm 2010: 477). Dies geschieht durch Codieren. In der Grounded Theory wird zwischen den drei Stufen offenes, axiales und selektives Codieren unterschieden. Beim offenen Codieren werden den Daten Kategorien und Unterkategorien zugeordnet,¹ die dann beim axialen Codieren in Beziehung zueinander gesetzt werden.

Nach dem ersten Durchgang des Codierens bin ich die Daten noch einmal durchgegangen, um die Kategorisierung zu erweitern und zu überarbeiten. Wie auch Corbin und Strauss betonen sind das offene und axiale Codieren keine streng voneinander getrennten, sequenziellen Schritte. „[...] open coding and axial coding go hand in hand. The distinctions made between the two types of coding are ‚artificial‘ and for explanatory purposes only.“ (Corbin & Strauss 2008: 198). Insofern war es von Anfang an das Ziel den rohen Daten nicht nur einzelne Codes zuzuordnen, sondern auch gleich Kategorienbäume mit möglichst umfassenden Kategorien zu erstellen, die im Laufe des Codierens verändert werden. Zur Gewichtung der Daten wurde bei der Analyse auch die Häufigkeit der unter einem Code zusammengefassten Aussagen berücksichtigt.

Bei der letzten Stufe, dem selektiven Codieren, wird versucht, Kernkategorien zu identifizieren, die die zentralen Phänomene, die den Daten zugrunde liegen, ans Licht bringen. So haben sich einige übergreifende Charakteristika des Testlernens während der Oberschulzeit herauskristallisiert, die in Abschnitt 6.3 erörtert werden.

Die Vorgehensweise beim Codieren war vornehmlich induktiv (d.h. die Kategorien gingen aus den Daten hervor). Allerdings muss auch hier immer ein Kompromiss gefunden werden und es lässt sich nicht vermeiden, beim Codieren auf Vorwissen zu rekurrieren. „Die wichtigste intellektuelle Tätigkeit im Auswertungsprozess besteht im Vergleichen“. (Böhm 2010: 476). Corbin und Strauss unterscheiden hier zwischen *constant comparisons*: „the analytic process of comparing different pieces of data for similarities and differences“ (2008: 65) und *theoretical comparison*. Hier vollzieht sich der Vergleich der Daten vor dem Hintergrundwissen aus Erfahrung und Literatur (vgl. Corbin & Strauss 2008: 75 ff.). „Theoretisches Codieren“ (Böhm 2010) ist insofern zulässig, als dass den Daten dadurch keine neuen Eigenschaften aufgezwängt werden, sondern das Hintergrundwissen dabei hilft, Ideen zu finden, und uns zu zeigen worauf wir achten sollten (vgl. auch Corbin & Strauss 2008: 76 und Kuckartz 2010: 62). Außerdem zwingt uns der theoretische Vergleich dazu, unsere Grundannahmen auf Vorurteile und Perspektive hin zu überprüfen (vgl. Corbin & Strauss 2008: 77).

Bei der Codierung der Daten habe ich die Software MAXQDA verwendet.

¹ Corbin und Strauss definieren das *open coding* als „breaking data apart and delineating concepts to stand for blocks of raw data“ (2008: 198).

III. Theoretischer Hintergrund

Als theoretischer Hintergrund bei der Analyse der Daten ist die Literatur auf den Gebieten der Testtheorie, des Washback-Effekts, der Lernstrategien und der Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen von Relevanz.

Testtheorie: Bachman und Palmer weisen auf sechs Gütekriterien hin, die beim erstellen eines Tests beachtet werden sollten: Reliabilität, Konstruktvalidität, Authentizität, Interaktivität, Einfluss und Praktikabilität (1996: 17). Wenn man bedenkt, dass man den *sentâ shiken* als normorientierten, formellen, standardisierten, computerauswertbaren Auswahltest, der ausschließlich aus *multiple-choice*-Items besteht, einordnen muss, wird klar, dass die Prioritäten bei den Gütekriterien sehr stark zugunsten der Reliabilität und der Praktikabilität und zu Ungunsten der Validität, der Authentizität und der Interaktivität gewichtet sind. Dabei sind es vor allem das Format des *multiple-choice*-Tests und die Kontextlosigkeit der Testitems, die Invalidität erzeugen.² Invalidität wiederum erzeugt einen negativen Washback-Effekt, weil vornehmlich das gelernt wird, was reliabel und mit möglichst geringem Aufwand quantifiziert werden kann. Dies wiederum deckt sich nicht mit dem Konstrukt „fremdsprachliche Kompetenz“, wie es z.B. im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen beschrieben ist, und das einem allgemeinen Englischtest eigentlich zugrunde liegen sollte. Die Hypothese ist also, dass in erster Linie sprachrezeptive Fertigkeiten und deklaratives Wissen (Grammatik und Vokabeln) gelernt werden, da diese durch *multiple-choice*-Items einfach abfragbar sind. Tatsächlich besteht der *sentâ shiken* zum größten Teil aus Leseverstehensaufgaben und einem kürzeren Hörverstehensteil, während Schreiben und Sprechen nicht getestet werden. In der Testtheorie spricht man hier von Unterpräsentation des Konstrukts und konstruktirrelevanter Varianz als Quellen der Invalidität, die häufig mit dem Phänomen des Washback-Effekts in Zusammenhang gebracht werden, wie etwa bei Messick (1994 und 1996).

Washback-Forschung: Die vorliegende Studie geht von der Hypothese aus, dass Lernverhalten und Einstellungen der Studierenden an japanischen Universitäten in Hinblick auf Fremdsprachenlernen durch ihre Erfahrung des Testlernens für die universitären Aufnahmeprüfungen beeinflusst oder sogar geprägt wurden. Für den Einfluss von *high-stakes*-Tests (Prüfungen, von denen die Testnehmer glauben, dass sie z.B. die Karriere stark beeinflussen) hat sich in der englischsprachigen Literatur der Begriff „*washback effect*“ etabliert. Washback-Effekt bedeutet, dass die Richtung zwischen Lernen und Testen umgekehrt wird. Es wird also nicht mehr getestet, was zuvor gelernt wurde, sondern es wird gelernt, was vermutlich getestet wird.³ Es gibt grundsätzlich zwei Zugänge zur Betrachtung des Einflusses, den ein *high-stakes*-Test haben kann: einen ethisch-politisch motivierten – zentral ist hier das Stichwort *critical language testing*⁴ – oder einen didaktisch motivierten, der auf die Auswirkungen auf Unterricht und Lernverhalten gerichtet ist.⁵

² Vgl. Heaton (1988: 164 ff.). Zu Validitätsproblemen beim *sentâ shiken* siehe auch Ichige (2005).

³ Für ausführliche Definitionen und Beschreibungen siehe Alderson & Wall (1993), Cheng & Curtis (2004), Cheng (2005: Kap. 2) oder Wall (2005: Kap. 3). Eine Beschreibung des Systems der Aufnahmeprüfungen in Japan findet sich bei Takagi (2010: Kap. 2).

⁴ Vgl. Shohamy (2001: 131). Siehe auch McNamara (1998 und 2008). Diesen Ansatz verfolgt auch Takagi in ihrer Dissertation über den Washback-Effekt in Japan (2010: 12 und 39 ff.)

In der vorliegenden Studie liegt der Schwerpunkt auf dem didaktischen Aspekt, mit Fokus auf dem Lernverhalten der Oberschüler. Man kann aufgrund der Literatur über den Washback-Effekt, der Analyse des *sentâ shiken* selbst⁶ sowie der Materialien, mit denen für den Test gelernt wird, Hypothesen aufstellen, wie der Washback-Effekt aussehen könnte. Hier nur einige Punkte: häufige Verwendung von Drillübungen, inhaltliche Orientierung an Testinhalten und Testformat, Vernachlässigung der produktiven Fertigkeiten, starke Konzentration auf grammatische Details sowie Leseverstehen und Vokabular ohne Kontext (vgl. auch Watanabe 2004: 133 in Bezug auf Lehrerverhalten). Diese Hypothesen gilt es beim theoretischen Codieren im Hinterkopf zu behalten, ohne sie direkt als Codierungsvorlage zu verwenden und ihnen die Daten deduktiv unterzuordnen.

Es gibt einige empirische Studien zum Washback-Effekt in Japan, etwa mit Fokus auf den Unterricht, auf Lernstrategien oder auf Einstellungen der Beteiligten. Aus Platzgründen muss auf eine Literaturübersicht hier aber verzichtet werden. Es sei nur auf den Abschnitt „Studies on washback and impact in Japan“ bei Takagi (2010: 36 ff.) verwiesen.

Fremdsprachendidaktik und Taxonomien von Lernstrategien: Um das Lernverhalten einordnen zu können, ist es notwendig beim theoretischen Codieren auf die Grundsätze der Fremdsprachendidaktik (wie z.B. Übungstypologien) im Allgemeinen und über Lernstrategien im Speziellen zurückzugreifen. Hier beziehe ich mich in erster Linie auf die Systematisierungen von Lernstrategien bei Oxford (2011), auf die Forschungsliteratur über Lernstrategien, wie bei Cohen und Macaro (2007), und auf die Forschung über den sogenannten „*good language learner*“ wie bei Griffiths (2008), Rubin (1975) und Reiss (1983).

IV. Datenerhebung

Befragt wurden insgesamt 52 Studierende von drei Universitäten (Uni A, B und C),

- Uni A ist eine staatliche Universität am oberen Ende des nationalen Unirankings.⁷ Es wurden 18 Studierende verschiedener Fachbereiche im ersten Studienjahr befragt. Für Uni A braucht man einen *hensachi* von 67–68 und 85, 7–91, 7% der maximalen Punktzahl beim *sentâ shiken*.⁸

⁵ Gelegentlich wird in diesem Sinne auch zwischen *impact* und *washback* unterschieden. Vgl. hierzu Cheng (2008) und Wall (1997). Die Definitionen sind in der Literatur allerdings nicht einheitlich.

⁶ Viele der *niji shiken* sind dem *sentâ shiken* auch sehr ähnlich. Allerdings gibt es in einigen *niji shiken* auch Schreibaufgaben. Den Englischteil des *sentâ shiken* nehmen jedes Jahr etwa eine halbe Million Schüler (fast alle Schüler, die die universitäre Aufnahmeprüfung machen) und es sind über 800 Universitäten beteiligt. Insofern ist er der Test, von dem mit Abstand der breiteste Washback-Effekt zu erwarten ist, auch wenn die Situation je nach Universität variiert.

⁷ Auf Webseiten wie <http://daigaku.jyuden-goukaku.com/> oder <https://jyukensapuri.jp> kann man nachschauen, wie hoch der *hensachi* für einen bestimmten Fachbereich einer Universität ist und welche der Universitäten/Fachbereiche an welcher Stelle im Uniranking stehen. *Hensachi* ist eine Zahl, die i.d.R. von den Vorbereitungsschulen (*yobikô*) durch Probetests ermittelt wird, und anhand derer die Schüler abschätzen können, welche Universität bei ihrer Testleistung für sie realistisch ist. Der Mittelwert liegt bei 50. Die drei größten *yobikô* sind Kawai Juku, Sundai Yobikô und Yoyogi Seminar.

⁸ Quelle, auch für die Zahlen zu Uni B und C, ist <https://jyukensapuri.jp/search>. Die Zahlen unterscheiden sich je nach Fachbereich und fachlicher Ausrichtung (Kurs) innerhalb des Fachbereichs. Die Vorselektion durch den *sentâ*

- Uni B ist eine staatliche Universität in einer Provinzhauptstadt. Es wurden 16 Studierende einer Englisch-Schreibklasse der pädagogischen Fakultät im dritten Studienjahr befragt, sie studieren entweder Englisch im Hauptfach oder sind zumindest an der englischen Sprache interessiert. Für die pädagogische Fakultät der Uni B braucht man einen *hensachi* von 52–57 und 64–75% beim *sentâ shiken*.
- Uni C ist ebenfalls eine staatliche Universität in einer Provinzhauptstadt. Es wurden 17 Studierende des Fachbereichs für Ingenieurwissenschaften im ersten Studienjahr befragt. Für ein Ingenieursstudium an der Uni C braucht man einen *hensachi* von 46–51 und 60,2–68,8% beim *sentâ shiken*.

Die Aufnahmevoraussetzungen an den Universitäten B und C sind deutlich niedriger als an Universität A, in den jeweiligen Städten haben sie aber die höchste Testhürde. (In größeren japanischen Städten gibt es in der Regel mehrere Universitäten.) Dass sowohl Studierende, die Englisch im Hauptfach studieren, als auch angehende Ingenieure in der Stichprobe enthalten sind, erweitert das Spektrum der Momentaufnahme der Lernsituation, in der sich die Studierenden als Oberschüler befanden.

Nach einem ersten Durchsehen der Fragebogendaten habe ich ein 70-minütiges Fokusgruppeninterview mit vier Studenten und einer Studentin im ersten Studienjahr der Uni A gemacht, die ebenfalls den Fragebogen beantwortet hatten. Sämtliche Daten wurden im Januar 2013 erhoben. Sowohl Fragebogen als auch Interview waren auf Japanisch. Ich habe die Antworten der Fragebögen und das Gruppeninterview ins Deutsche übersetzt und zur Datenanalyse in MAXQDA eingelesen. Die Daten wurden anonym erhoben. Nur die Fragebögen der Studierenden, die ich nachher interviewt habe, waren nicht anonym. Bei Zitaten aus den Antworten der Studierenden wird immer die Universität angegeben, es sei denn Studierende mehrerer Universitäten haben sich inhaltlich identisch geäußert.

Außerdem habe ich den Zuständigen für Lernmaterialien einer größeren Buchhandlung gefragt, welche Materialien für die Vorbereitung auf die universitären Aufnahmeprüfungen am meisten gekauft werden, die einschlägigen Bücher gekauft und sie bei der Analyse der Fragebogendaten als Referenz verwendet. Die am häufigsten gekauften Bücher, die auch von den Studierenden oft erwähnt wurden, sind:

- *Kakomon*-Sammlungen: Sammlungen des Englischteils der Aufnahmeprüfungen (*sentâ shiken* oder *niji shiken*) der vergangenen Jahre mit Übersetzungen und ausführlichen Erklärungen auf Japanisch. Die Ausgabe für die Vorbereitung auf den *sentâ shiken* 2014 enthält 24 alte Prüfungen, da der *sentâ shiken* in seiner jetzigen Form zum ersten Mal 1990 durchgeführt wurde, und kostet mit ca. 1600 Seiten 924 Yen.
- Vokabelbücher (*tangochô*): Bücher mit Vokabeln und kontextlosen Beispielsätzen. Die Vokabeln sind nach Häufigkeit der Verwendung in den vorhergehenden Aufnahmeprüfungen geordnet. Die Beispielsätze sind Aufnahmeprüfungen aller möglichen Universitäten entnommen. (Topseller: *Target 1900*)
- Referenzbücher (*sankôsho*): Nach Grammatik, Idiomatik usw. geordnete Aufgaben aus alten Aufnahmeprüfungen aller möglichen Universitäten mit Kommentaren. (Topseller:

shiken wird im Japanischen *ashikiri*, „Beine abschneiden“, genannt. Manche Universitäten benutzen auch nur den *sentâ shiken* oder eine Notenkombination aus *sentâ shiken* und *niji shiken*, um über die Aufnahme zu entscheiden. Im Schnitt werden die Schüler neben Englisch noch in fünf weiteren Fachgebieten geprüft.

Next Stage, gefolgt von *Forest*)

- Aufgabensammlungen (*mondaishû*) z.B. für Leseverstehen oder Aufsatzschreiben (*eisakubun*) auf verschiedenen Niveaustufen (je nach Schwierigkeitsgrad der Universität, für die man sich bewerben will). Die Texte sind alten Aufnahmeprüfungen aller möglichen Universitäten entnommen und als solche gekennzeichnet.

V. Präsentation und Diskussion der Daten

1. Fragen zum Hintergrund der Studierenden

Am Anfang des Fragebogens habe ich nach dem Hintergrund der Studierenden gefragt:

Fragen	Universität →	A	B	C	ges.	Einheit
Hast du den <i>sentâ shiken</i> genommen?		100	93,3	94,1	96	%
Hast du eine <i>yobikô</i> besucht?		68,4	75	43,8	63	%
Hattest du an der <i>yobikô</i> spezielle Vorbereitungskurse für den Englischteil des <i>sentâ shiken</i> ?		26	69	38	43	%
Wie viele Jahre hast du eine <i>yobikô</i> besucht?		1,56	2,67	1,71	1,97	Jahre
Wie viele Stunden pro Woche hattest du Englisch in der <i>yobikô</i> ? (für <i>sentâ shiken</i> und/oder <i>niji shiken</i>)		3,3	3,99	4,17	3,7	Std/Wo
Wie hoch schätzt du den Anteil des Testlernens im Englischunterricht an der Oberschule ein?		48,2	57,8	56	53,8	%

50 von 52 Studierenden haben den *sentâ shiken* genommen, zwei wurden durch ein Interview aufgenommen und mussten die Aufnahmeprüfungen deshalb nicht machen.⁹ Es ist mir klar, dass die Daten zu den Fragen in Tabelle 1 vermutlich nicht ganz akkurat sind, da die Studierenden aus der Erinnerung heraus geantwortet haben. Sie geben aber durchaus einen groben Überblick über die Situation.

Ein hoher Anteil der Schüler hat eine Vorbereitungsschule besucht. Weshalb der Anteil bei den Ingenieuren so niedrig ist, ist nicht klar. Wie ich im Gruppeninterview erfahren habe ist die Vorbereitung auf den *sentâ shiken* an der *yobikô* im Fall von Uni A deshalb so gering, weil sich die Studierenden direkt auf den *niji shiken* vorbereitet haben, da dieser schwieriger ist als der *sentâ shiken*. Die Vorbereitung auf den *sentâ shiken* ist durch das Lernen für den *niji shiken* an den schwierigen Universitäten bereits zu einem großen Teil abgedeckt. Dies korreliert auch mit der Gewichtung des Lernaufwands, die die Studierenden der Uni A im Fragebogen angegeben haben (siehe unten).

In einer weiteren Frage sollten die Befragten angeben, wie viel sie in der Oberschulzeit wofür gelernt haben: a) für sich selbst, um Englisch tatsächlich zu benutzen, b) für den *sentâ shiken* und c) für den *niji shiken*. Allerdings habe ich hier keine Vorgaben für Einheiten (z.B. Stunden pro Woche) gegeben, weil ich die Antworten möglichst offen halten wollte. Dadurch sind die Daten schwieriger zusammenzufassen, aber auch reichhaltiger. Nicht alle haben auf die Frage geantwortet:

⁹ Möglichkeiten ohne Aufnahmeprüfung aufgenommen zu werden sind i.d.R. Interview, Empfehlung oder der direkte Aufstieg aus einer der Universität angegliederten Oberschule.

- **Uni A:** 8 von 14 lernten gar nicht oder fast gar nicht für sich selbst. → Die meisten lernten sehr wenig für den *sentâ shiken* aber ziemlich viel für den *niji shiken*.
- **Uni B:** 7 von 16 lernten gar nicht oder kaum für sich selbst. Die anderen lernten mehrmals die Woche, bis zu 2 Stunden am Tag für sich selbst. Tendenziell lernten sie etwas mehr für den *niji shiken* als für den *sentâ shiken*.
- **Uni C:** 5 von 14 lernten gar nicht für sich selbst, 7 gaben ein bisschen oder 20% an. 2 lernten eine Stunde pro Tag für sich. Die meisten lernten deutlich mehr für den *sentâ shiken*. Nicht alle mussten Englisch im *niji shiken* machen.

2. Mit welchem Ziel hast du in der Oberschulzeit Englisch gelernt?

Als häufigstes Ziel wurde von den Studierenden aller drei Universitäten gleichermaßen mit insgesamt 24 Erwähnungen „für die Aufnahmeprüfung“ angegeben, ohne noch ein weiteres Motiv zu nennen. Weitere 11 Mal wurde die Aufnahmeprüfung neben einem anderen Lernziel genannt. Das häufigste war mit 12 Erwähnungen „weil ich Englisch in Zukunft einmal benutzen will“ oder „Um mein Englisch zu verbessern“ (Uni B), allerdings ohne anzugeben, weshalb. 8 Mal wurden andere testbezogene Motive genannt, die nicht direkt mit den Aufnahmeprüfungen in Zusammenhang stehen, wie etwa, „Im ersten und zweiten Jahr, um keine Klassenarbeiten nachschreiben zu müssen, im dritten Jahr für den *sentâ shiken*“ (Uni C), oder „kein bestimmtes Ziel (Ich wurde dazu gezwungen)“ (Uni C).

Es gab aber auch konkrete Lernziele, die nicht testbezogen sind. So wurde 4 Mal auf Medien (Musik, Film, Buch), und ebenfalls 4 Mal auf den Wunsch, auf Englisch kommunizieren zu können, verwiesen: „Um einfaches Englisch sprechen zu können, englischsprachige Filme zu sehen und Fachbücher auf Englisch zu lesen“ (Uni A). Nur einer der Ingenieure der Uni C nannte neben dem Testlernen ein konkretes Lernziel: „um ausländische Musik zu hören“.

Insgesamt wurde, 10 Mal ein konkretes Motiv oder der vage Wunsch, Englisch zu können, genannt, ohne dass gleichzeitig auch Testlernen als Ziel angegeben wurde: „Weil ich gerne Fremdsprachen lerne. Weil es mir Spaß macht. Irgendwie will ich das gelernte Englisch auch im Beruf verwenden“ (Uni B) oder „Um sprechen und schreiben zu können, wenn ich mal die Gelegenheit habe, ins Ausland zu gehen oder Ausländer zu treffen“ (Uni B). Studierende der Uni B haben Englisch allerdings auch im Hauptfach. Einige von ihnen studieren auf Lehramt.

3. Wie hast du für die Aufnahmeprüfung (en) Englisch gelernt? Bitte beschreibe möglichst konkret, was du am häufigsten gemacht hast.

Mit 32 Erwähnungen ist das **Memorieren einzelner Vokabeln oder Beispielsätze** die häufigste Lernaktivität.¹⁰ Dies geschieht vornehmlich mithilfe der Vokabelbücher (*tangochô*). Man hat zunächst die englische Vokabel in Schwarz und daneben die japanische Bedeutung in Rot; dann gibt es einen Beispielsatz, in dem die neu zu lernende englische Vokabel rot ist, und die Japanische Übersetzung daneben, in der das japanische Stichwort rot ist. So kann man mit

¹⁰ Oxford (2011) unterscheidet zwischen *metastrategies*, *strategies* und *tactics*, im Folgenden als „Metastrategien“, „Lernstrategien“ und „Lernaktivitäten“ übersetzt. Lernaktivitäten (*tactics*) sind die konkreten Umsetzungen strategischer Überlegungen. Ein Abgleich der vorliegenden Daten mit den Lernaktivitäten und Strategien in den Taxonomien Oxfords kann hier aber nicht geleistet werden und ist Gegenstand zukünftiger Studien.

der beiliegenden, roten, durchsichtigen Folie die zu lernenden Vokabeln unsichtbar machen. Das meistverkaufte Vokabelbuch ist *Target 1900* mit 1900 Vokabeln, die aber schon auf dem oberen Mittelstufenniveau beginnen und mit denen ein Niveau von 6000 Vokabeln erreicht werden soll, das für die Universitäten am oberen Ende des Rankings und eine sehr hohe Punktzahl beim *sentâ shiken* notwendig ist. Je nach angestrebter Universität werden aber auch einfachere Bücher benutzt: „In der Zeit zwischen dem 1. und 3. Jahr Oberschule habe ich ein Buch mit 600 Beispielsätzen vollständig auswendig gelernt. Ich habe jeden Tag 15 Sätze auswendig gelernt und sie am nächsten Tag getestet“ (Uni C). Vokabellernen scheint besonders geeignet zu sein, für zwischendurch, „Habe dauernd das Vokabelbuch dabei gehabt und immer reingeschaut, wenn ich mal nichts zu tun hatte“ (Uni A), oder für unterwegs: „Habe immer auf dem Weg zur Schule die CD des Vokabelbuchs gehört“ (Uni A).

Die mit 11 Erwähnungen häufigste Aktivität beim Vokabellernen ist das wiederholte Schreiben: „Vokabelbuch mit roter Folie / Rechtschreibung und Aussprache checken. Jedes Wort 20 Mal schreiben. / Gelegentlich kurze Tests, dass ich die Vokabeln nicht vergesse“ (Uni B). Die regelmäßige Selbstevaluation in Form von Kurztests wird in Bezug auf Vokabellernen 6 Mal erwähnt. Mit 6 Erwähnungen die zweithäufigste Aktivität ist das repetitive Aussprechen: „Wörter habe ich durch Aussprechen gelernt. Jedes Wort fünf Mal aussprechen, dass ich es erkenne, wenn ich es höre“ (Uni A), gefolgt vom Anschauen durch die rote Folie (5 Erwähnungen) und dem Hören der Wörter und Beispielsätze (3 Erwähnungen). In der Regel werden die Aktivitäten kombiniert: „Beispielsätze auswendig aufsagen. Wörter schreiben. Längere Texte lesen“ (Uni C) oder „Jeden Tag Wörter mehrmals anschauen, schreiben und aussprechen“ (Uni B). Neben den Vokabelbüchern werden auch die Referenzbücher und Lesetexte des Öfteren als Quelle neuer Vokabeln und Beispielsätze genutzt.

Mit 16 Erwähnungen ist das **Lesen** mit Abstand die am meisten geübte Fertigkeit. Beim Lesen geht es um sogenannte *chôbun* (längere Texte) die ebenfalls Testaufgaben aus alten Aufnahmeprüfungen sind. Die Texte sind zwischen einer und sechs A5-Seiten lang. Im *sentâ shiken* sind sie zwischen einer und zweieinhalb Seiten lang und mit *multiple-choice*-Fragen versehen. Für das Testlernen sind die Texte mit japanischer Übersetzung, Vokabel- und Grammatikerklärungen und einer z.T. farblich im Text dargestellten Analyse der Satzstrukturen aufbereitet. Für das Lesen lassen sich, im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten, auch die komplexesten Routinen von Lernaktivitäten feststellen: „Längeren Text ohne Wörterbuch einmal durchlesen und unbekannte Wörter anstreichen. Diese nachschlagen aber nicht aufschreiben. Dann Text nochmal lesen und mich an die Bedeutung der Wörter erinnern. Dann schwer verständliche Sätze ganz genau anschauen. Wenn ich den Text dann verstanden habe, lese ich ihn so lange laut vor bis ich ihn fließend lesen kann“ (Uni A). Es wird hier also auf ein beachtliches Repertoire kognitiver und metakognitiver Strategien zurückgegriffen.

Das Lesen dient oft dem Zweck, das Vokabular zu erweitern und ist mit lautem Lesen verbunden: „Englische Texte so oft laut lesen, bis ich sie fließend lesen kann. Dabei versuche ich mir die Wörter zu merken, deren Bedeutung ich noch nicht genau weiß“ (Uni A) oder „Leseverstehen: Aufgaben lösen. Lesetext kopieren. Ihn richtig verstehen, indem ich Erklärungen und Bedeutung von Wörtern aus den Kommentaren in den kopierten Text schreibe“ (Uni B). Auffällig ist auch, dass dieselben Texte oft mehrmals gelesen werden: „Ich habe die Leseverstehensaufgaben mehrmals durchgearbeitet. Wörter, die ich nicht kannte, habe ich ins Heft geschrieben und vor dem Schlafen auswendig gelernt“ (Uni C) oder „Um das Leseverstehen zu üben, habe ich mehrmals das Buch aus der *yobikô* gelesen“ (Uni A). Auch

kognitive Strategien wie Bedeutung raten werden bewusst angewendet: „Wenn ich den Text als Aufgabe übe, lese ich ihn ohne Wörterbuch einmal durch und versuche die Bedeutung zu verstehen. Dann beantworte ich die Fragen zum Text. Danach schlage ich unbekannte Wörter nach und fasse den Text auf Englisch zusammen“ (Uni C). Dass die Lesetexte auch als Schreibanlass dienen, wurde allerdings nur einmal erwähnt. Im Schulunterricht scheint diese Aktivität jedoch öfter vorzukommen. Zwei weitere Aktivitäten beim Lernen mit Lesetexten, die öfter Erwähnung finden, sind „Üben unter Zeitdruck“ und „Übersetzen“: „Leseverstehensaufgaben aus den Aufnahmeprüfungen lösen und dabei die Zeit stoppen. Dann die falschen Antworten markieren. Nach der Überprüfung der Antworten mit dem Wörterbuch den ganzen Text übersetzen und die Grammatik überprüfen. [...] Nach einiger Zeit die bereits gelesenen Texte noch einmal auf Zeit lesen und verstehen“ (Uni A).

Seit 2006 gibt es im *sentâ shiken* auch einen Hörverstehensteil.¹¹ Es ist davon auszugehen, dass auch viele *niji shiken* **Hörverstehen** testen, wie z.B. an der Uni A. Uni B hat den Hörverstehensteil abgeschafft, weil er im *sentâ shiken* eingeführt wurde. Hörverstehen als Lernziel wurde 4 Mal erwähnt, worin sich auch in etwa die Gewichtung im Vergleich zum Leseverstehen im *sentâ shiken* widerspiegelt. Auch hier werden keine authentischen Materialien erwähnt, sondern Aufgaben, i.d.R. *kakomon*: „Nachdem ich die Hörverstehensübung gemacht habe, habe ich mir [den Hörtext] mehrmals angehört und dabei den Text mitgelesen“ (Uni A). Auch Diktate wurden als Übung für das Hörverstehen erwähnt: „Hörverstehensaufgaben lösen, danach Diktat“ (Uni B). Je einmal wurde auch „Nachsprechen“ (*shadowing*) und „Fernsehserien sehen“ erwähnt (Gruppeninterview). Ansonsten wurde Hören auch mehrmals als Aktivität zum Memorieren von Vokabeln oder zum Üben von Satzstrukturen aufgeführt.

Die Tätigkeit des **Schreibens** – abgesehen vom Schreiben einzelner Wörter, um Vokabeln zu memorieren – wurde insgesamt 6 Mal erwähnt. Viele *niji shiken* enthalten eine, wenngleich eher kurze, Schreibaufgabe (*eisakubun*).¹² Zum einen wurden wieder die *kakomon* erwähnt: „Ich habe die Schreibaufgaben der *kakomon* sämtlicher Universitäten im ganzen Land gemacht“ (Uni B), was vermutlich eine Übertreibung ist. Auch wird die Wichtigkeit von Vorübungen für Vokabular und Grammatik vor dem Schreiben erwähnt: „Grundlegende Ausdrücke merken, indem ich sie 5 Mal ins Heft schreibe. Aufgaben aus Aufgabensammlungen für Aufsätze lösen. Wenn ich Fehler mache, drei Mal üben“ (Uni B) oder „Erst mal muss man die Grammatik perfekt verstehen“ (Gruppeninterview).

Grammatik wird beim Testlernen eher begleitend gelernt, etwa durch das Lesen der Kommentare zu den Lesetexten. Die gezielte Grammatikvermittlung geschieht schon seit der Mittelschule (7.–9. Klasse) im Schulunterricht, der weitgehend durch die Grammatikübersetzungsmethode (GÜM) bestimmt ist.¹³

¹¹ Der schriftliche Teil (Leseverstehen usw.) dauert 80 min. (max. Punktzahl 200), der deutlich einfachere Hörverstehensteil dauert 30 min. (max. Punktzahl 50).

¹² Eine Schreibaufgabe kann z.B. so aussehen: „Schreiben Sie 150–200 Wörter zu einem der folgenden Themen: 1. Japaner brauchen längere Ferien, 2. Die Geburtenrate ist nicht wirklich ein Problem für Japan oder 3. Die Macht der Worte“ (aus der Aufnahmeprüfung der Uni A). Es wird klar, warum die Schreibtexte so kurz sein sollen, wenn man bedenkt, dass einige Professoren die Kurzaufsätze mehrerer Tausend Bewerber lesen und bewerten müssen. Im *sentâ shiken* gibt es keine Schreibaufgaben.

¹³ Vgl. auch Lockley et al. (2012: 159), die einige Autoren erwähnen, die die Verwendung der GÜM auf den Einfluss der Aufnahmeprüfungen zurückführen (155). Siehe auch Takagi (2010), Watanabe (2004) oder Gorsuch

Es gab 3 Mal direkte Hinweise auf Grammatikübungen wie „Ich habe pro Tag 50 *multiple-choice*-Grammatikaufgaben gelöst und die Erklärung dazu gelesen“ (Uni B). Häufiger allerdings wurde das Lesen von Grammatikerklärungen und der Analyse der Satzstruktur zu den Leseverstehensaufgaben erwähnt: „Ich habe *kakomon* mehrmals gelöst, die Erklärungen dazu gründlich gelesen und dann die Ergebnisse korrigiert“ (Uni B). Dabei wird auch gelegentlich auf die Übersetzungstätigkeit, die aus dem Schulunterricht bekannt ist, zurückgegriffen. In den Antworten zur Frage nach den Vor- und Nachteilen des Testlernens wurde – neben der Lesekompetenz und der Erweiterung des Vokabulars – auch 6 Mal die Verbesserung der Grammatikkenntnisse erwähnt.

Sprechen im Sinne von freiem, produktivem Sprechen zum Zweck der Kommunikation wird nicht erwähnt. Am häufigsten wird die Tätigkeit des „Aussprechens“ zum Zweck des Memorierens angegeben. „Übungen, bei denen gesprochen wird, werden eher zum Zweck des Auswendiglernens gemacht“ (Uni C). Auch das laute Lesen von Texten wird 3 Mal erwähnt.

Ein weiteres erklärtes Ziel des Testlernens ist natürlich auch, sich ein Bild von **Format und Inhalt des Tests** (jap. *keikō*, wörtl. „Tendenz“) zu machen und sich **Testlösungsstrategien** anzueignen (5 Erwähnungen): „Ich kompensiere meine Schwächen, indem ich *kakomon* löse und so die Tendenz des Tests verstehe“ (Uni B). Besonderheiten der Testitems und Testlösungsstrategien werden auch explizit in den *kakomon*-Sammlungen erklärt.¹⁴

VI. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Daten sind nicht auf sämtliche Oberschüler in Japan verallgemeinerbar. Sie zeigen nur einen Ausschnitt des Lernverhaltens von Schülern, die Universitäten am oberen Ende oder in der Mitte des Unirankings anstreben und versuchen über die Aufnahmeprüfung aufgenommen zu werden.

Da man *high-stakes*-Tests nicht zu Forschungszwecken implementieren kann, lässt sich das Phänomen des Washback-Effekts nicht durch Interventionsstudien erforschen. Man hat also keinen Vergleich, wie japanische Schüler Englisch lernen würden, wenn es die Aufnahmeprüfungen nicht gäbe. Insofern ist es auch nicht möglich, eine klare Grenze zwischen den Effekten der allgemeinen Kommunikationskultur, der Lernkultur, der Lehrtradition im Schulunterricht (der eigentlich nicht auf die Testvorbereitung abzielen soll) und dem Washback-Effekt der Aufnahmeprüfungen zu ziehen. Ebenso werden in das Testlernen auch Lernaktivitäten aus dem Schulunterricht übernommen, wie z.B. das Übersetzen. Ein Ausschnitt aus dem Gruppeninterview:

Interviewer: Wie sah der Englischunterricht an der Schule aus, der nicht als Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfungen deklariert war?

Student A: Wir haben einen Text aus dem Lehrbuch gelesen, ihn übersetzt und dann wurde Grammatik erklärt.

Interviewer: Dann unterscheidet er sich ja nicht im Wesentlichen vom Testlernen, oder?

Studentin B: Irgendwie gab es da keine klare Grenze.

(2001).

¹⁴ Siehe z.B. das Kapitel „Tendenzen und Strategien“ in der Sammlung sämtlicher Englischteile des *sentā shiken* „Rote Reihe“ (Kyōgakusha 2010: 11 ff.).

Die Zahlenwerte, wie oft die codierten Sachverhalte erwähnt wurden, dürfen nicht als verallgemeinerbare, quantitative Daten betrachtet werden, sie zeigen aber durchaus eine Gewichtung innerhalb der Stichprobe, die wertvolle Hinweise zur Thesenbildung bei weiteren empirischen Untersuchungen geben kann.

1. Haben die universitären Aufnahmeprüfungen das Lernverhalten der Oberschüler beeinflusst?

Es gibt drei starke Indizien, die für einen Washback-Effekt sprechen. Zunächst fällt in Hinblick auf die Motivation, Englisch zu lernen, der hohe Stellenwert des Testlernens auf. Es gibt zwar auch Schüler, die aus einer intrinsischen Motivation heraus und zum Zwecke der Kommunikation lernen, aber den Daten ist klar zu entnehmen, dass das Testlernen den weitaus größten Teil des Lernaufwandes einnimmt.

Beim Testlernen vertrauen die Schüler in erster Linie auf die *yobikô* und die einschlägigen Übungsmaterialien. Auf die Frage im Gruppeninterview, ob das Lernen für die *yobikô* Zeit und Motivation für das Lernen für den Schulunterricht einschränkt, spitzten die Befragten den Sachverhalt wie folgt zu:

Student A: Ja, das kann man sagen.

Student C: Ich habe die Schule völlig abgeschrieben. (lachen)

Student A: Das ist, weil die in der *yobikô* in Sachen Testvorbereitung sehr viel mehr Knowhow haben. Deshalb vertrauen die Schüler alle auf die *yobikô*.

Student D: Ich bin in die Schule gegangen, um Freunde zu treffen.

Student C: Stimmt, um mich in der Pause mit Leuten zu unterhalten.

Ein weiteres starkes Indiz für einen beträchtlichen Washback-Effekt sind die Lernmaterialien. Am häufigsten werden die *kakomon* verwendet. Nach der Einschätzung der fünf Studierenden des Gruppeninterviews lag der Anteil an *kakomon* (also vollständiger Testaufgaben oder ganzer Tests früherer Aufnahmeprüfungen) beim Testlernen für *sentâ shiken* und *niji shiken* zusammen – vor allem im letzten Jahr der Oberschule – bei 70 bis 90%. Ansonsten werden Referenzbücher, Übungsbücher und Vokabelbücher verwendet. Hierbei ist zu betonen, dass faktisch alle englischen Texte und Sätze sowie sämtliche Übungsaufgaben in diesen anderen Materialien ebenfalls Aufnahmeprüfungen entnommen sind. Es kann also gesagt werden, dass fast 100% des Englischen, das die Schüler beim Testlernen lesen und hören, alten Aufnahmeprüfungen entstammen. Es handelt sich hier also nicht nur um eine Korrelation von Testinhalten und Lerninhalten, sondern beide sind tatsächlich identisch und die Testinhalte waren offensichtlich vorher da, weil in den Materialien immer die Quellen, also die Namen der Universitäten, deren Aufnahmeprüfungen die englischen Sätze, Texte und Aufgaben entnommen sind, angegeben werden. Auch dem Unterricht an den Vorbereitungsschulen liegt natürlich eine Analyse der Aufnahmeprüfungen zugrunde.

Als drittes schwerwiegendes Indiz kann die offensichtliche Korrelation zwischen der Gewichtung der getesteten Fertigkeiten in den Aufnahmeprüfungen (vor allem im *sentâ shiken*), in den Materialien, die oft nur aus aufbereiteten Tests bestehen, und in der Häufigkeit der Erwähnung in den hier erhobenen Daten zum Lernverhalten angeführt werden. Das Leseverstehen ist klar dominierend, während sprachproduktive Fertigkeiten kaum getestet und auch kaum bei der Beschreibung der Lernaktivitäten erwähnt werden. Besonders deutlich wird

dies bei der Fertigkeit Sprechen, die weder getestet, noch geübt wird.

2. Lernstrategien und allgemeine Tendenzen beim Testlernen?

Oxford (2011) unterteilt die Lernstrategien in drei Gebiete: kognitive, affektive und soziokulturell-interaktive (SI), denen jeweils eine Metaebene (also metakognitiv, metaaffektiv und metaSI) zugeordnet wird. Wenn man die in den Daten erwähnten Lernaktivitäten mit den Taxonomien Oxfords vergleicht, fällt auf, dass eigentlich nur solche erwähnt werden, die auf kognitive und metakognitive Strategien schließen lassen. Vermutlich wurden affektive und metaaffektive Strategien (z.B. Motivation generieren und aufrechterhalten, Angst bewältigen) nicht erwähnt, weil nicht direkt nach ihnen gefragt wurde. Es ist jedoch zu vermuten, dass die Schüler affektive Strategien verwenden, da das Testlernen an sich in der Regel nicht als Lustgewinn empfunden wird. Aktivitäten, die auf SI- und metaSI-Strategien schließen lassen (z.B. Interagieren um zu lernen und zu kommunizieren), wurden nicht erwähnt. Es müsste untersucht werden, ob dies der Fall ist, weil sie nur in Hinblick auf kommunikative Situationen von Relevanz sind, die in der Testsituation der Aufnahmeprüfungen und im Testlernen nicht vorkommen. Es kann also vermutet werden, dass die SI-Strategien im Verhältnis zu den kognitiven Strategien im lernstrategischen Repertoire der Studierenden deutlich unterrepräsentiert sind (siehe auch Batten & McCrohan 2010).

Die Studierenden berichten über Serien von Lernaktivitäten, was ein bestimmtes Maß an metakognitivem Wissen suggeriert. Sie zeigen auch ein relativ breites Repertoire an kognitiven Strategien. Beides bewegt sich allerdings weitgehend im Rahmen der vorgegebenen Materialien, die selbst wiederum oft mit konkreten Lernanweisungen und Strategietipps versehen sind. Auch vom Unterricht in den *yobikô* und in der Schule dürfen einige Impulse ausgegangen sein. Es wäre interessant, einmal zu untersuchen, inwieweit die Übungsroutinen von den Lernenden selbst entwickelt wurden und inwieweit sie vorgegeben wurden.

3. Übergeordnete Tendenzen beim Testlernen

Folgende übergeordnete, allgemeine Tendenzen in Hinblick auf die verwendeten Lernaktivitäten, lassen sich aufgrund der Datenanalyse feststellen: Eine eher „rezeptive“ Lernhaltung. Materialien und Lernaktivitäten werden weitgehend durch das Lehrpersonal (an der Schule oder der Vorbereitungsschule) vorgegeben. Eine Studentin berichtete im Interview, dass Lehrpersonen in der Schule Testlernmaterialien wie Vokabelbücher oder Referenzbücher mit der Aufforderung, damit zu üben, verteilten, obwohl sie sie nicht im Unterricht verwendeten. Authentische Materialien, die aus eigenem inhaltlichem Interesse besorgt wurden, wurden nicht erwähnt. Auf die Frage im Gruppeninterview, ob sich die Studierenden auch selbst authentische Texte aus Interesse ausgesucht hatten, antworteten die Studierenden: „Leute, die so etwas machen, gibt es eher selten“, „Das ist auch nicht effektiv“, „Normal ist es, damit Wörter zu lernen“. Lesetexte sind in erster Linie Mittel zum Zweck, Vokabeln und Satzstrukturen zu lernen und Leseverstehensaufgaben effektiv und schnell zu lösen.

Viele Übungen, vor allem in den Vokabel- und Grammatikbüchern bestehen aus einzelnen, kontextlosen Sätzen und sind daher weitgehend inhaltsleer.

Eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten der Lese- oder Hörtexte findet i.d.R. nicht statt. Diskursives Denken und Argumentieren in der Fremdsprache werden wenig geübt,

was auch von den Studierenden durchaus wahrgenommen wird, wie die folgenden Aussagen zeigen: „Wenn man sich an das Marksheets-Format gewöhnt, fällt es einem schwer, selber zu denken“ (Uni C) oder „Man lernt nicht zu argumentieren“ (Uni A).¹⁵

Übungstätigkeiten sind stark repetitiv: Wörter oder Beispielsätze mehrmals schreiben/ausprechen/lesen, Lesetexte mehrmals durcharbeiten, dieselben Aufgaben mehrmals lösen. Auch hier tritt der Inhalt zwangsläufig in den Hintergrund. Das Lesen wird in erster Linie Mittel zum Zweck. Auch dieses Sachverhalte waren sich einige der Befragten durchaus bewusst: „Für den *sentâ shiken* lernen ist eigentlich kein ‚Lernen‘, sondern eher ein ‚Üben‘ um Punkte zu bekommen. War langweilig“ (Uni A) oder „Wir haben nie in Ruhe und gründlich englische Texte mit wirklich bedeutungsvollem Inhalt gelesen“ (Uni A).

Es gibt (außer für die Vorbereitung auf die Aufsätze mancher *niji shiken*) keine sprachproduktiven Übungen oder Aufgaben. Auch die Tätigkeit des Sprechens ist allenfalls reproduktiv: nachsprechen (*shadowing*), lautes Lesen und Vokabeln mehrmals aussprechen um sie zu memorieren. Sprechen dient beim Testlernen nie der Kommunikation.

Es gibt ein starkes Primat des Visuellen gegenüber dem Auditiven. Dieses Phänomen ist nicht zu unterschätzen und lässt sich auch im universitären Sprachunterricht eindeutig feststellen, wenn man es sich einmal bewusst gemacht hat.

Das Lesen ist die meistgeübte Fertigkeit, und die Schüler erreichen in ihr tatsächlich ein relativ hohes Niveau. So wird auch der Lerneffekt mehrmals positiv erwähnt: „Man lernt schnell zu lesen und Texte zu verstehen. Man lernt zu erkennen, welche Informationen in einem Text wichtig sind“ (Uni B).

VII. Ausblick

Die Daten zum Lernverhalten können eine Grundlage bilden, auf der Vergleiche zwischen dem Testlernen während der Oberschulzeit und dem Verhalten im Fremdsprachenunterricht an der Universität systematisch erforscht werden können. Viele Korrelationen springen den Lehrerfahrenen sicherlich ins Auge und werden womöglich als trivial wahrgenommen. Um die oben postulierten Charakteristika des japanischen Testlernens empirisch genauer zu erforschen und fundiert zu beschreiben, sind sowohl qualitative als auch quantitative Untersuchungen anhand von Fragebögen und Interviews auf Grundlage von Lernstrategie-Taxonomien, wie dem SILL (*strategy inventory for language learning*) von Oxford (1990 und 2011) denkbar.

Auch Beobachtung der Lernenden bei der Lösung bestimmter Lernaufgaben, lautes Denken und anschließende Interviews zu den Lernstrategien und -aktivitäten aufgrund von Thesen, auf Grundlage der vorliegenden Daten wären sicherlich interessant.

Das anwendungsbezogene Ziel von Untersuchungen auf diesem Gebiet sollte es sein, herauszufinden und systematisch darzustellen, welche Lernstrategien bei den Studierenden, die für die Aufnahmeprüfungen gelernt haben, besonders ausgeprägt sind und wie man sie für den Fremdsprachenunterricht an der Universität nutzen kann. Möglicherweise könnten die starke

¹⁵ Es wäre allerdings interessant, das Lernen für die Schreibaufgaben einmal unter diesem Gesichtspunkt eingehender zu untersuchen. Sie heben sich vom Rest des Testlernens deutlich ab, weil sie sprachproduktiv sind und den Lernenden Inhalte abfordern. Tatsächlich fand sich in einer Aufnahmeprüfung der Uni A auch folgendes, eher provokatives Thema für eine Schreibaufgabe: „Japan is not a democratic society“.

Fokussierung auf Vokabular und Grammatik und die hohe Toleranz gegenüber Inhaltsarmut, Repetition und Auswendiglernen auch positiv genutzt werden. Andererseits geht es darum, herauszufinden, welche Strategien ergänzend vermittelt werden sollten, um das Lernen mit dem Ziel kommunikativer Kompetenz zu unterstützen, den Unterricht effektiver zu gestalten und ihn besser auf die Studierenden mit „Testlernhintergrund“, die an den meisten Universitäten den größten Anteil ausmachen, zuzuschneiden.

LITERATUR

- Alderson, J. Charles; Wall, Dianne (1993): „Does Washback Exist?“. In: *Applied Linguistics* (10), 115–129.
- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Batten, Paul & McCrohan, Gerardine (2010): „Developing students' Communicative Competence through the Use of Communicative Strategies“. In: *Kagawa daigaku kyōiku kenkyū* (7), 99–107.
- Böhm, Andreas (2010): „Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory“. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (ed.): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 475–484.
- Cheng, Liyin; Curtis, Andy (2004): „Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning“. In: Cheng, Liying; Watanabe, Yoshinori; Curtis, Andy (ed.): *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3–17.
- Cheng, Liying (2005): *Changing Language Teaching through Language Testing: A Washback Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, Liying (2008): „Washback, Impact and Consequences“. In: Shohamy, Elena G.; Hornberger, Nancy H. (ed.): *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed.). New York: Springer, 349–364 (Vol. 7: Language Testing and Assessment).
- Cohen, Andrew; Macaro, Ernesto (ed.) (2007): *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Corbin, Juliet M.; Strauss, Anselm C. (2008): *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Dörnyei, Zoltán (2007): *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. New York: Oxford University Press.
- Gorsuch, Greta (2001): „Japanese EFL Teachers' Perceptions of Communicative, Audiolingual and Yakudoku Activities“. In: *Education Policy Analysis Archives* 9 (10).
- Griffiths, Carol (2008): *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heaton, John B. (1988): *Writing English Language Tests* (New ed.). London, New York: Longman.
- Ichige, Yōko (2005): „Validity of Center Examinations for Assessment of Communicative Ability“. In: *On Cue* 14 (2), 13–22.
- Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lockley, Thomas; Hirschel, Rob; Slobodniuk, Adam (2012): „Assessing the Action Plan: Reform in Japanese High School EFL”. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 9 (2): 152–169.
- McNamara, Tim (1998): „Policy and Social Considerations in Language Assessment”. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 304–319.
- McNamara, Tim (2008): „The Socio-Political and Power Dimensions of Tests”. In: Shohamy, Elena G.; Hornberger, Nancy H. (ed.): *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed.). New York: Springer, 415–427 (Vol. 7: Language Testing and Assessment).
- Messick, Samuel (1994): „The Interplay of Evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessments”. In: *Educational Researcher* 23 (2), 13–23.
- Messick, Samuel (1996): „Validity and Washback in Language Testing”. *Language Testing* 13 (3), 241–256.
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, Rebecca L. (2011): *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson.
- Reiss, Mary-Ann (1983): „Helping the Unsuccessful Language Learner”. In: *Canadian Modern Language Review* 39 (2), 257–66.
- Rubin, Joan (1975): „What the ‘Good Language Learner’ Can Teach Us”. In: *TESOL Quarterly* 9: 41–51.
- Shohamy, Elena. G. (2001): *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. Harlow, New York: Longman.
- Takagi, Akiko (2010): *A Critical Analysis of English Language Entrance Examinations at Japanese Universities*. Dissertation an der University of Exeter. Online: <http://hdl.handle.net/10036/117893> (31.8.2013).
- Wall, Dianne (1997): „Impact and Washback in Language Testing“. In: Clapham, Caroline; Corson, David (ed.): *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer, 291–302 (Vol. 7: Language Testing and Assessment).
- Wall, Dianne. (2005): *The Impact of High-Stakes Examinations on Classroom Teaching: A Case Study Using Insights from Testing and Innovation Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watanabe, Yoshinori. (2004): „Teacher Factors Mediating Washback“. In: Cheng, Liying; Watanabe, Yoshinori; Curtis, Andy (ed.): *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 129–146.

Beispiele häufig verwendeter Testlernmaterialien für die universitären Aufnahmeprüfungen

- Referenzbuch, *sankôsho*:
 - Ishiguro, Akihiro. (2009): *Sôgô eigo Forest 6th edition*. Kirihara shoten.
 - Uryû, Yutaka; Shinoda, Shigeaki. (2011): *Next Stage eibumpô, gohō mondai 3rd edition*. Pearson Kirihara.
- Sammlung alter Aufnahmeprüfungen, *kakomon*:

- Kyôgakusha, (ed.). (2010): *Sentâ shiken kako mondai kenkyû eigo 2011-nemban, sentâ akabon shirîzu*. Kyôgakusha.
- Vokabelbuch, *tangochô*:
 - Miyakawa, Yoshihisa. (2011): *Eitango tâgetto 1900, 5 teiban*. Ôbunsha.
- Aufgabensammlung zur Fertigkeit Schreiben, *eisakubun mondaishû*:
 - Yasukôchi, Tetsuya; Ôiwa Hideki. (2008): *Eigo chôbun reberubetsu mondaishû (6 nankanhen)*. Nagase.