

Vom erfolgreichen Wirken eines didaktischen Visionärs

—„Nachruf“ auf Shinichi Sambes innovatives Konzept für den Intensivkurs
Deutsch an der Juristischen Fakultät der Keio Universität—

SCHART, Michael

„Der Fachbereich Rechtswissenschaft will nicht nur künftige Juristen ausbilden, sondern auch die Fähigkeit, gesellschaftliche Phänomene aus einer juristischen Perspektive wahrzunehmen und logisch zu denken, also einen juristischen Verstand auszubilden. Der Fachbereich Politikwissenschaft will nicht nur künftige Politiker und Beamte ausbilden, sondern auch die Fähigkeit, einzelne Handlungen und Ereignisse in Bezug auf die Gesellschaft als Ganzes zu betrachten und angemessen zu positionieren.“

(<https://www.law.keio.ac.jp/about/policy.html>)

法律学科では、将来の法律家を育てることにとどまらず、社会現象を法律的にとらえ、論理的に思考する能力、すなわちリーガルマインドの涵養を目標とする。政治学科では、将来の政治家や公務員を育てることにとどまらず、個別の行為や事象を社会全体との関連で考察し、適切に位置づける能力の涵養を目標とする。

1. Einleitung

Jedes Bildungsprogramm braucht eine Vision. Für die Lernenden, aber auch für die Lehrenden sollte verständlich und nachvollziehbar sein, weshalb es sinnvoll ist, Lebenszeit in die Beschäftigung mit einem Lerngegenstand oder mit der Entwicklung bestimmter Kompetenzen zu verbringen. Die Zielsetzungen von Bildungsprozessen sind dabei stets normativer Natur. Sie stehen in einer engen Beziehung zu den Werten, die eine Gesellschaft bzw. eine Bildungsinstitution vertritt. Um die große Leistung würdigen zu können, die Shinichi Sambe während seiner Tätigkeit an der Juristischen Fakultät erbracht

hat, ist es meines Erachtens unerlässlich, sich zunächst solche grundlegenden Zusammenhänge vor Augen zu führen.

Sehen wir uns vor diesem Hintergrund das einleitende Zitat an. Es stammt von der Homepage der Juristischen Fakultät der Keio Universität und umreißt zentrale Ziele der dortigen Bildungsprozesse. Beim Lesen drängt sich unmittelbar die Frage auf, welches Konzept von Deutschunterricht sich aus diesen Zielsetzungen ergibt. Es mag eine Zeit gegeben haben, in der es für Studierende der Fächer Jura und Politik an japanischen Universitäten unerlässlich war, einen Teil des Studiums dem Deutschlernen zu widmen, denn ohne diese Kompetenz wäre ihnen auch der Zugang zu vielen fachlichen Inhalten verschlossen geblieben. Die entscheidende Triebkraft für den Deutschunterricht war zu dieser Zeit daher die normative Entscheidung der Meiji-Regierung, sich die deutsche Rechtsprechung zum Vorbild zu nehmen. Aus Nostalgie oder mit Verweis auf die Bedeutung von Rechtsgeschichte lässt sich dieses Argument auch heute noch anführen, aber es hat über die Jahrzehnte hinweg erheblich an Überzeugungskraft eingebüßt.

Heute wird die Frage danach, weshalb eine Juristische Fakultät eigentlich Deutschunterricht benötigt, gerne mit einem Verweis auf dessen Wert im Rahmen einer universitären Allgemeinbildung beantwortet. Die Beschäftigung mit dem grammatischen System des Deutschen oder mit kulturellen Leistungen aus dem deutschsprachigen Raum (Literatur, Musik, Architektur) leiste – so die Annahme – einen wichtigen Beitrag zur Horizonterweiterung der Studierenden. Worin jedoch konkret das Bildungserlebnis liegt, wenn Studierende Deklinationstabellen auswendig lernen oder wörtliche Übersetzungen literarischer Werke anfertigen, erschließt sich nicht unmittelbar. Es handelt sich hierbei eher um eine Hypothese, die zwar inzwischen auf eine lange Tradition an japanischen Universitäten verweisen kann, aber nicht auf empirische Evidenz. Viele Universitäten leisten sich somit eine sehr aufwändige Fremdsprachenausbildung, deren Bildungswert zumindest unsicher ist.

Wenn man sich diese ungewisse curriculare Situation des universitären Deutschunterrichts in Japan vergegenwärtigt, wird greifbar, wie innovativ die Ideen waren, mit denen sich Shinichi Sambe in den 1990er Jahren auf den Weg machte, um eine Alternative zu schaffen. Mir wird es im Folgenden darum gehen, die grundlegenden Ideen seines Konzepts darzulegen und diese in die den Stand der internationalen Fremdsprachenforschung einzuordnen. Vor allem möchte ich in diesem Beitrag zeigen,

dass Shinichi Sambe keine didaktischen Luftschlösser baute. Sein Programm hat den weiteren Lebensweg mehrerer Generationen von Studierenden auf eine sehr positive Weise nachhaltig geprägt.

2. Die didaktische Vision des Intensivkurses

Die Idee, mit der Shinichi Sambe dem Deutschunterricht an der Keio Universität eine neue Richtung verlieh, brach in zweifacher Hinsicht mit einem an japanischen Universitäten weit verbreiteten Verständnis von Deutschdidaktik. Das wird deutlich, wenn man sein Konzept mit jenem der zahlreichen Lehrwerke vergleicht, die in immer gleicher Ausführung jedes Jahr aufs Neue auf den Markt kommen und den Unterricht vor allem auf der Niveaustufe A dominieren (vgl. JGG-Komitee 2013). Auch wenn man bei Titel und Layout auf eine große Vielfalt trifft, so folgen doch die Inhalte dieser Lehrwerke dem immer gleichen Muster: Den Kern der einzelnen Lektionen bilden isolierte grammatische Phänomene. Sie werden mit alltäglichen Kommunikationssituationen verknüpft und in engführenden Aktivitäten eingeübt. Im Kern geht es darum, dass sich die Studierenden die Regeln des deutschen Sprachsystems aneignen. Darüber hinaus sollen sie die Kompetenz entwickeln, in einfachen Formulierungen über Themen des alltäglichen Lebens Auskunft zu geben. Wie sich diese Zielsetzungen mit dem Anspruch universitärer Bildung vereinbaren lassen und worin eigentlich der Unterschied zu Lernangeboten von Sprachinstituten besteht, ist bei diesen Lehrwerken nicht erkennbar.

Dem stellte Shinichi Sambe die Vorstellung entgegen, dass es ein Anliegen der Universität sein muss, die Studierenden zum selbstständigen und auch kritischen Denken anzuregen. Im Hinblick auf die deutsche Sprache bedeutet das: Die Studierenden begegnen dem komplexen System des Deutschen nicht in einer passiven Haltung. Shinichi Sambe war es nie genug, dass Studierende Regeln auswendig lernen und auf Verlangen vortragen können. Sein Bestreben war es vielmehr, das linguistische Interesse der Studierenden zu wecken. Sie sollen am Beispiel des Deutschen nachvollziehen, dass man sprachliche Phänomene gedanklich durchdringen kann, dass es möglich ist, Zusammenhänge zwischen grammatischen Regelmäßigkeiten zu erschließen und die Gründe zu verstehen, weshalb sich bestimmte sprachliche Strukturen herausbildeten. Shinichi Sambe legte dabei auch immer Wert darauf, dass die Studierenden in der

Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache ihre eigene Erstsprache oder weitere Fremdsprachen besser verstehen.

Dieses besondere Verständnis von „Grammatik“ und ihrer Funktion in der universitären Bildung stellt einen ersten zentralen Aspekt seines didaktischen Konzepts dar. Hinzu tritt mit seinem spezifischen Verständnis von relevanten Inhalten des Deutschunterrichts eine weitere wesentliche Facette. Für Shinichi Sambe steht es außer Frage, dass sich Studierende der Fächer Jura und Politik auch im Deutschunterricht mit Themen beschäftigen sollten, die aus politischer und juristischer Perspektive bedeutsam sind. Aus diesem Zusammenspiel von linguistischer Analyse und gesellschaftspolitisch Denken erwuchs das innovative Potential des Intensivkurses an der Juristischen Fakultät (vgl. Sambe 1996/2000).

Shinichi Sambe hat damit ein Programm geschaffen, das in dieser Form im Kontext des Deutsch Lehrens und Lernens in Japan einmalig war. Es verknüpfte akademische Disziplinen in bislang ungewohnter Weise, denn es bot den Studierenden Lernräume, in denen sie sich sowohl mit Deutsch als auch mit Themen ihrer Hauptfächer – Jura oder Politikwissenschaft – auseinandersetzen konnten. Genutzt wurden dabei die Synergieeffekte, die sich aus der Verbindung von fremdsprachlichen und inhaltlichen Lernprozessen ergeben.

3. Fach- und sprachintegriertes Deutschlernen

Mit seinem Konzept griff Shinichi Sambe eine didaktische Idee auf, die in der Fremdsprachenforschung unter Begriffen wie „fach- und sprachintegriertes Lernen“, „Content and Language Integrated Learning“ (CLIL), „Content-Based Instruction“ (CBI) oder „Content-Based Language Teaching“ (CBLT) (vgl. Bonnet/Breidbach 2013; Coyle et al. 2010; Schart 2024) diskutiert wird.

Bereits am Ende des 19. Jahrhunderts fragte der französische Pädagoge Goin: *„Why should not the lesson on physics or history be employed as the theme of a lesson in German or French?“* (Gouin, zitiert nach Kelly 1976:289). Aus heutiger Sicht wirkt diese Überlegung vielleicht nicht mehr spektakulär, denn weltweit findet man inzwischen eine große Diversität an Unterrichtsmodellen auf allen Stufen des Bildungssystems, die praktische Antworten auf die von Gouin aufgeworfene Frage liefern: Sie kombinieren das Erlernen

einer Fremdsprache mit dem Erwerb von Wissen und Fähigkeiten auf Fachgebieten wie Mathematik, Erdkunde oder Sport. Im Kern geht es ihnen also darum, die Synergieeffekte zu nutzen, die sich aus der Integration von fachlichen und sprachlichen Lernprozessen ergeben.

Eine verstärkte Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen von fach- und sprachintegrierten Lehr- und Lernprozessen lässt sich seit den 1980er Jahren beobachten. Im Hinblick auf das Schulsystem in europäischen Ländern waren dafür die länderübergreifenden sprachpolitischen Initiativen ein ausschlaggebender Faktor. Ein weiterer wichtiger Impuls für diese Entwicklung ging jedoch auch von den Problemen aus, die sich in der Praxis des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts abzeichneten. Gemeint ist hier vor allem die Tendenz, die Auswahl und die Gestaltung von Texten und Aktivitäten vorrangig an sprachlichen Lernzielen bzw. der Förderung einzelner sprachlicher Fertigkeiten zu orientieren und damit die Inhalte zu vernachlässigen oder sogar zu trivialisieren (vgl. Legutke/Thomas 1991:15; Pennycook 1990:13).

Die Folgen lassen sich bis heute an vielen Lehrwerken ablesen, die oft ein buntes Sammelsurium an mehr oder weniger beziehungslos aneinandergereihten und eher oberflächlich aufbereiteten Themen enthalten. Auf diese Weise erhöhen sich zwar die Chancen, ein breites Spektrum an Interessen der Lernenden abzudecken, doch der inhaltliche Tiefgang leidet. Beispielsweise wird das Potenzial, das jeder Gegenstand bietet, um die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven anzustoßen und damit Differenzenerfahrungen zu ermöglichen, tendenziell nicht ausgeschöpft.

Die dezidierte Kritik an dieser Schwachstelle kommunikativ ausgerichteter Settings setzte bereits in den 1980er Jahren ein, sie wurde in der Folgezeit vor allem von Überlegungen zum literarischen und interkulturellen Lernpotenzial des Fremdsprachenunterrichts vorangetrieben (z. B. Bredella/Legutke 1985; Kramsch 1993) und hat bis heute nichts an Überzeugungskraft eingebüßt (vgl. Byram/Wagner 2018). Zweifellos lassen sich – diese Kritik beiseiteschiebend – viele gute Gründe dafür finden, den Fremdsprachenunterricht auf das Training sprachlicher Fertigkeiten für den alltäglichen Gebrauch zu konzentrieren, wie es im Deutschunterricht an japanischen Universitäten überwiegend der Fall ist (vgl. JGG-Komitee 2013: 32). Das bedeutet jedoch, die Möglichkeiten der kommunikativen Didaktik auf einen engen Ausschnitt zu begrenzen. Der fach- und sprachintegrierte Ansatz ruft in Erinnerung, dass diese ihre

Legitimität aus der Relevanz der Interaktion im Lernraum gewinnt. Es geht nicht in erster Linie darum, die fremde Sprache einzuüben oder ihren Gebrauch zu imitieren. Die Lernenden sollen sie vielmehr als ein Instrument erleben, das ihnen neue Sicht- und Denkweisen erschließt, das ihnen hilft, ihr Selbstverständnis weiterzuentwickeln und das es ihnen nicht zuletzt ermöglicht, gemeinsam mit anderen zu handeln. Thematische Beliebigkeit und Belanglosigkeit tragen dazu bei, diese Basis der kommunikativen Fremdsprachendidaktik zu untergraben (vgl. auch Grenfell 2002: 26; Stoller/Grabe 2017).

Der fach- und sprachintegrierte Ansatz stellt somit keinen Gegenentwurf zur kommunikativen Fremdsprachendidaktik dar, sondern eine ihrer Varianten. Konsequenterweise wird die Schlüsselfunktion, die den Inhalten bei der Entwicklung fremdsprachlicher Diskursfähigkeit zukommt in den Fokus gerückt, ohne zugleich ein bestimmtes methodisches Vorgehen nahelegen (Brinton/Snow 2017: 15). Fach- und sprachintegriertes Unterrichten gründet auf der Annahme, dass Fremdsprachen in einem institutionellen Kontext gerade dann effektiv gelernt werden können, wenn sie als Werkzeug dienen, um an der Bewältigung inhaltlicher Fragestellungen zu arbeiten. Die Energiequelle des Unterrichts wird also im kognitiven Engagement der Lernenden mit den Inhalten gesehen. Es geht um die Verknüpfung von anspruchsvollen Denkprozessen mit einer auf akademisches Niveau abzielenden sprachlichen Entwicklung (Llinares/Morton 2010; Llinares et al. 2012: 47). Formale Syllabi oder die isolierte Förderung einzelner fremdsprachlicher Fertigkeiten haben daher in diesem Ansatz nur am Rande Platz.

Der große Vorteil des fach- und sprachintegrierten Unterrichts wird darin gesehen, dass die Lernenden der fremden Sprache, ihren Formen und Funktionen, in vielfältigen Verwendungssituationen und Textsorten begegnen, immer eingebunden in einen thematischen Zusammenhang. Das, so die Hoffnung, führe zu nachhaltigeren Sprachlernprozessen und einem authentischeren Sprachgebrauch. Nicht zuletzt setzt man auf die motivierenden Effekte, die von einer Beschäftigung mit als relevant und herausfordernd empfundenen Inhalten ausgehen (Brinton/Snow 2017: 4).

4. Kritisches Denken

Ein zentrales Ziel des Intensivprogramms bestand darin, die Lernenden über die Beschäftigung mit sprachlichen und gesellschaftspolitischen Themen zum kritischen

Denken anzuregen. Gemeint ist damit die Fähigkeit, „sich grundlegende Annahmen zu einem gegebenen Sachverhalt aus unterschiedlichen Perspektiven bewusst zu machen und diese Annahmen auf logischer, empirischer, erkenntnistheoretischer, ethischer und konstruktiver Ebene zu analysieren, um unabhängiger und bewusster zu urteilen und handeln zu können.“ (Jahn 2019: 28). Kritisches Denken zeigt sich in der Offenheit für das Neue und Ungewohnte, der Originalität der Herangehensweise an eine Problemstellung sowie der Selbstbestimmtheit der handelnden Personen (Willingham (2007: 11). In allen Gesellschaften, die sich als demokratische Gemeinwesen verstehen, sollte kritisches Denken nach diesem Verständnis ein zentrales Ziel von Bildungsprozessen darstellen, denn das Funktionieren dieses politischen Systems beruht darauf, dass mündige Individuen den gesellschaftlichen Status Quo in Frage stellen und sich in einem öffentlichen Diskurs aktiv an der Suche nach Alternativen beteiligen. Die zu Beginn dieses Beitrags zitierten Bildungsziele der Juristischen Fakultät zeigen, dass kritisches Denken auch an der Keio Universität als eine Fähigkeit geschätzt wird, die im Studium gefördert werden soll.

Dem Konzept von Shinichi Sambe folgend, wurde dieser Gedanke im Intensivprogramm konsequent umgesetzt. Von Beginn an und über vier Studienjahre hinweg erhielten die Studierenden vielfältige Anregungen, sich kritisch mit der eigenen Identität und dem gesellschaftlichen Umfeld zu beschäftigen. Im starken Gegensatz zu vielen Deutschlehrwerken, die sich auf die Vermittlung vermeintlich neutralen Wissens über die deutsche Sprache und landeskundliche Informationen über die deutschsprachigen Länder beschränken, wurde der universitäre Bildungsanspruch somit stets ernst genommen. Damit wirkte das Intensivprogramm einer didaktischen Selbstverzweigung des universitären Deutschunterrichts entgegen. Es beruht auf der Idee, dass sich der Deutschunterricht an einer Hochschule nicht darin erschöpfen darf, Kenntnisse der deutschen Grammatik zu vermitteln, Fähigkeiten zur Alltagskommunikation zu fördern oder touristisch ausgerichtete landeskundliche Informationen darzubieten (vgl. Sambe 1996/2000). Das Intensivprogramm wollte einen unverkennbaren Beitrag zur Ausgestaltung des weiter oben beschriebenen curricularen Rahmens der Keio Universität leisten, indem es das besondere Potenzial beisteuerte, das fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen eigen ist: der Erweiterung des Selbst über die Begegnung mit bisher unbekanntem Formen des Sprechens, Deutens und Erlebens. Daher setzten sich die

Studierenden auf allen Niveaustufen mit intellektuell anspruchsvollen Inhalten auseinander. Im Medium der Fremdsprache verständigten sich die Teilnehmenden über Inhalte von individueller und gesellschaftlicher Bedeutung. Beispielsweise befassten sie sich intensiv mit den eigenen und fremden Wertvorstellungen und Lebensentwürfen und reflektierten dabei die Konstruktion kollektiver Identitäten (Generation, Geschlecht, Nation etc.) in unterschiedlichen kulturellen Kontexten. Sie wurden in den Lehrveranstaltungen dazu eingeladen, gesellschaftliche Ereignisse, Prozesse und Strukturen aus verschiedenen und vor allem ungewohnten Perspektiven zu betrachten, sich selbstständig neue Interpretationsmöglichkeiten zu erschließen und im Austausch alternative Denk- und Handlungsweisen oder Konfliktlösungen auszuarbeiten. Nicht zuletzt ging es stets darum, auch im Deutschunterricht Fähigkeiten weiterzuentwickeln, die die Grundlage des respektvollen Miteinanders in einer Demokratie darstellen (vgl. Brookfield 2003: 143).

5. Übersicht der curricularen Zielsetzungen im Intensivkurs

Der besondere Charakter des von Shinichi Sambe geschaffenen Programms soll zusammenfassend anhand einer Übersicht über die Programmziele dargestellt werden. In Stichpunkten werden in der folgenden Tabelle diese Ziele, geordnet nach Kompetenzen und Unterrichtsprozessen, aufgeführt (vgl. Sambe 1996/2000; Richter 1999/2000, Schart 2010).

Tab. 1: Curriculare Zielsetzungen und Schwerpunkte des Intensivkurses an der Juristischen Fakultät der Keio Universität (Schart 2010:)

1. Erwerb von Wissen & Kompetenzen

a) sprachliches Wissen und sprachliche Kompetenzen

- systematisches, intelligentes Wissen über die deutsche Sprache
 - keine mechanischen Kenntnisse, sondern aktiv verfügbares, gut vernetztes Wissenssystem
 - Grundlage für selbständiges Weiterlernen (lebenslanges Lernen) und Fehlerkorrektur
- sprachliche Handlungsfähigkeit in allen sprachlichen Fertigkeiten/ kreativer

Gebrauch sprachlicher Strukturen

- Diskussionsfestigkeit und –fertigkeit
- Übersetzungsfähigkeit in alltäglichen Kommunikationssituationen
- wissenschaftliches Schreiben und freier Vortrag auf Deutsch
- zielgerichtete Aufnahme von Informationen aus deutschsprachigen Medien
- angemessene, zielgruppengerechte und situationsspezifische Kommunikation
- Förderung der Studierenden entsprechend ihrer Eingangsvoraussetzungen (verschiedene Niveaustufen)
- externe Prüfungen als ein Gradmesser für die Wirksamkeit des Kurses:
 - Grundstufe A1/ A2 (Dokken 3) (1. Studienjahr)
 - Mittelstufe A2/B1 (2. Studienjahr)
 - Oberstufe B2/ C1 (Dokken 2, TestDaF) (3./4. Studienjahr)

b) fachliches Wissen und fachliche Kompetenzen

- Denken in gesellschaftlichen Zusammenhängen
- gesellschaftliches und kulturelles Kontextwissen zur Geschichte und Gegenwart der deutschsprachigen Länder
- gesellschaftliche Probleme fachspezifisch erörtern

2. Erwerb von Studienkompetenzen (Schlüsselqualifikationen)

- Kreativität, Initiative, Ausdauer, Zuverlässigkeit
- kritisches Denken
- logisches Denken, logisches Argumentieren
- Problemlösefähigkeit
- Verantwortungsbereitschaft (für sich selbst und den Kurs insgesamt)
- eigene Stärken und Schwächen erkennen
- Fähigkeit zum Selbststudium (Lernkompetenz)
- Lernen durch Lehren (Lehrkompetenz)
- Lern- und Arbeitstechniken/ Präsentationstechniken
- Wissenschaftliche Arbeitsformen (wissenschaftliches Schreiben, Feldforschung)
- Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien

3. Erwerb interkultureller Kompetenzen

- Kulturgebundenheit von Standpunkten verstehen und vermitteln
- Nachdenken über die eigene Rolle in der Gesellschaft und den eigenen Lebensentwurf
- Ambiguitätstoleranz (Umgang mit Unwägbarkeiten)
- ethisches Urteilsvermögen
- Selbstwertgefühl, japanische Identität stärken

4. Erwerb sozialer Kompetenzen

- Konflikt- und Kritikfähigkeit
- Teamfähigkeit
- Einfühlungsvermögen
- andere Standpunkte respektieren
- eigene Meinung äußern
- Austausch zwischen allen Beteiligten mit gegenseitigem Gewinn

5. Erwerb von Wertorientierungen

- Gemeinschaftserfahrungen ermöglichen (z. B. durch Einführungstage, Exkursionen innerhalb Japans, Studienreisen nach Deutschland)
- Entwicklung einer lebendigen Kurskultur anstreben, die von den Studierenden als „homeroom“ empfunden wird
- hoch motivierte Lehrende als Vorbilder für Einsatzbereitschaft und erfolgreiches Fremdsprachenlernen
- Kontakte über die einzelnen Klassen hinaus (z.B. durch Email-Listen, Lernplattformen, Studienreisen, gemeinsame Feiern)

6. Unterrichtsgestaltung

a) Arbeitsformen, Arbeitsklima (Methoden)

- Unterricht, der dazu anhält, Grammatik „aus der Vogelperspektive“ (Sambe 1996) zu betrachten
- Unterricht, in dem die verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten ausgewogen und situationsspezifisch entwickelt werden
- Unterricht, in dem Studierende ihre Meinungen und Ideen einbringen können
- Unterricht, der die Selbstständigkeit der Studierenden fordert und fördert (Projekte, Feldforschung)
- Unterrichtsatmosphäre, die von Offenheit, Respekt und Vertrauen geprägt ist
- Unterricht, der motiviert, Neugier weckt und Initiative fördert
- Unterricht, der Kreativität ermöglicht (z.B. aufgabenorientierter Unterricht)
- Unterricht, der Problemlösefähigkeiten erfordert
- Unterricht, in dem die Studierenden auch Lehrende sind (z. B. Referate, Lernen durch Lehren)
- Unterricht, der kooperatives Lernen ermöglicht (z. B. Gruppenarbeit, Projekte)
- Unterricht, der von allen Beteiligten evaluiert wird und in dem sich alle Beteiligten selbst evaluieren
- Unterricht, der Kooperation mit deutschen und asiatischen Universitäten einschließt (z. B. Tandem- und Email-Projekte)

b) Inhalte

- Themen, die mit dem Fachstudium der Studierenden in einem engen Zusammenhang stehen
- Themen, die in die Lebenswelt der Studierenden eingebunden sind

c) Materialien

- Materialien, die zur kritischen Auseinandersetzung anregen
- Materialien, die gegenseitige Wahrnehmung der Kulturen spiegeln

6. Empirische Evidenz

Derartige Übersichten über die curricularen Zielsetzungen eines Bildungsprogramms laufen leicht Gefahr, als bloße Absichtserklärungen bzw. Papiertiger wahrgenommen werden. Tatsächlich sagt die Beschreibung von Kompetenzbereichen und Prinzipien der Unterrichtsgestaltung noch nichts darüber aus, mit welchen Erfolgen und Misserfolgen ein Programm tatsächlich umgesetzt wird. Auch in dieser Hinsicht stellt der Intensivkurs jedoch eine Ausnahmeerscheinung dar. Es ist Shinichi Sambes Offenheit und Engagement zu verdanken, dass sich der Intensivkurs über 20 Jahre hinweg zu einem umfassend erforschten Programm entwickelte. Die Umsetzung des didaktischen Konzepts wurde somit stets begleitet von einem selbstkritischen Blick auf das eigene Handeln. Shinichi Sambe war klar, dass die Formulierung von Zielen und deren Überprüfung in Form von systematischen Untersuchungen Hand in Hand gehen müssen. Daher hat er die Forschungstätigkeit im Rahmen des Intensivprogramms vorangetrieben und tatkräftig unterstützt.

Als Ergebnis lässt sich rückblickend festhalten, dass es vermutlich kein anderes Fremdsprachenprogramm in Japan gibt, das derart umfassend empirisch erforscht wurde. Die Spannweite der Arbeiten umfasst Ethnographische Ansätze (Mori 2007) und Aktionsforschung (Schart 2008, Waychert u. a. 2010) ebenso wie Evaluationsstudien (Schart 2010 sowie Orlando/Hamano 2020). Auch Arbeiten aus dem Bereich der Aufgabenforschung (Schart u. a. 2010) sowie der Interaktionsforschung wurden anhand von Daten aus dem Unterricht im Intensivprogramm erstellt (Liebscher/Marsh 2020; Czyzak 2020, Schart 2021).

Dieser Beitrag bietet nicht den Raum, die Erkenntnisse dieser zahlreichen Arbeiten anzuführen. Als zwei wichtige Ergebnisse sollen an dieser Stelle zum einen die Rolle des Intensivkurses im Rahmen des Studiums an der Juristischen Fakultät und zum anderen die Bedeutung der Lehrkräfte hervorgehoben werden.

Über viele Jahrgänge hinweg äußern die Studierenden in Evaluationen (z. B. Schart 2010, Orlando/Hamano 2020) eine große Zufriedenheit mit dem Kursangebot. Die Werte liegen sogar zumeist über der Bewertung des Studiums insgesamt. Das unterstreicht den Wert, den ein Sprachprogramm im Rahmen eines Fachstudiums einnehmen kann. Gerade am Beginn ihres Studiums empfinden die Studierenden den Intensivkurs als einen

Ort, der ihnen Orientierung gibt und in dem sie sich heimisch fühlen. Es zeigt sich, dass das Programm in dieser Phase des Studiums eine bedeutsame Funktion erfüllt, die weit über das Deutschlernen selbst hinausreicht. Zweifelsohne liefert es daher ein wichtiges Argument, um die Legitimität des universitären Fremdsprachenunterrichts in Japan zu stärken.

Darüber hinaus schätzt die überwiegende Mehrheit der regelmäßig befragten Studierenden das Deutschlernen als bedeutsam ein. Auf den ersten Blick stellt das keine Überraschung dar, denn sie haben den Intensivkurs freiwillig gewählt. Genauer betrachtet ist dieses Ergebnis dennoch beachtenswert. Es legt den Schluss nahe, dass der Intensivkurs über die gesamten vier Jahre des Studiums hinweg eine wichtige Ergänzung des Fachstudiums in Jura bzw. Politikwissenschaften darstellt. Aus den Studien lässt sich ablesen, dass die Studierenden eine neue Vorstellung von Sprache und von Sprachenlernen entwickeln und im Verlauf des Lernprozesses erleben, wie die Beschäftigung mit der deutschen Sprache ihre Identität erweitert und ihrem Leben Möglichkeiten eröffnet, von denen sie vor Beginn des Studiums nichts ahnten (siehe vor allem Orlando/Hamano 2020). Die zahlreichen ehemaligen Studierenden, die heute in namenhaften Firmen und Behörden tätig sind und sich dabei auf ihre sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen und ihre Kompetenzen im Umgang mit der deutschsprachigen Welt stützen können, sind ein Zeugnis dieser Erfolge des Intensivkurses.

Der zweite Aspekt, für den sich aus den verschiedenen Studien eine hohe empirische Evidenz ablesen lässt, ist die besondere Rolle, die den Lehrenden in einem solchen Programm zukommt. Die internationale Bildungsforschung weiß nicht erst seit den bahnbrechenden Studien von Hattie (2008/2023) um die zentrale Bedeutung von Lehrenden in erfolgreichen Unterrichtsprozessen. Die verschiedenen Studien aus dem Intensivkurs machen solche Erkenntnisse anhand eines konkreten Programms greifbar. Sowohl die Evaluationsstudien als auch die verschiedenen Arbeiten zur Interaktion im Intensivkurs zeigen, wie ausschlaggebend die didaktischen Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer für erfolgreiche Lernprozesse sind. Es sind die Personen, die ein solches Programm mit Leben füllen und am Leben halten.

Entsprechend groß ist die Lücke, die nach dem Ausscheiden von Shinichi Sambe bleiben wird. Mit seinem Enthusiasmus, seiner fachlichen Kompetenz und nicht zuletzt mit seiner Nahbarkeit hat er viele Generationen von Studierenden nachhaltig geprägt. Der

Intensivkurs war über drei Jahrzehnte hinweg untrennbar mit seiner Persönlichkeit verknüpft. Mit seiner Emeritierung muss das Programm gleichsam neu erfunden werden. Den Nachfolgern ist zu wünschen, dass sie ihre Tätigkeit mit der gleichen Ernsthaftigkeit angehen, wie Shinichi Sambe es drei Jahrzehnte vorgelebt hat, und eine neue didaktische Vision entwickeln.

Literatur

- Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (2013). Bilingualer Unterricht: Bildungstheoretische Grundlegung. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.). Handbuch Bilingualer Unterricht. Seelze: Kallmeyer, 26–31.
- Bredella, Lothar / Legutke, Michael (1985). Einleitung. In: Bredella, Lothar / Legutke, Michael (Hrsg.). Schüleraktivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch. Bochum: Kamp, 8–15.
- Brinton, Donna / Snow, Marguerite Ann (2017). The evolving architecture of content-based instruction. In: Snow, Marguerite Ann/ Brinton, Donna (eds.). 2–20.
- Brookfield, Stephen (2003). Critical thinking in Adulthood. In: Fasko, Daniel (ed). Critical thinking and Reasoning. Current research, theory, and Practice. Cresskill: Hampton Press, 143–163.
- Byram, Michael / Wagner, Manuela (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals* 51 (1), 140–151.
- Coyle, Do (2007). Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5), 543–562.
- Czyzak, Olga (2020). Kognitive Perspektive: Die sprachliche Leistung der Lernenden im fach- und sprachintegrierten Anfängerunterricht. In: Schart, Michael (2020), 261–294.
- Grenfell, Michael (2002). Theoretical justifications. In: Grenfell, Michael (ed.). *Modern Languages across the Curriculum*. London: Routledge, 26–42.
- Hattie, John (2008). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, John (2023). *Visible learning, the sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Jahn, Dirk (2019). Verantwortung für das eigene Denken und Handeln übernehmen: Impulse zur Förderung von kritischem Denken in der Lehre. In: Jahn, Dirk; Kenner, Alessandra; Kergel,

- David; Heidkamp-Ker-gel, Birte (Hh.). Kritische Hochschuldidaktik. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. Wiesbaden: Springer, 19–46.
- JGG-Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan (2013). Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. Untersuchungsbericht. Online: <http://www.jgg.jp/modules/neues/index.php?page=article&storyid=1435> (01. 04. 2019).
- Kelly, Louis G. (1976). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Legutke, Michael/ Thomas, Howard (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman.
- Liebscher, Grit / Marsh, Sara (2020). Konversationsanalytische Perspektive: Funktionen und Bedeutung von Lachen im Klassenzimmer. In: Schart, Michael (2020), 237–260.
- Llinares, Ana / Morton, Tom (2010). Historical explanations as situated practice in content and language integrated learning. *Classroom Discourse* 1 (1), 46–65.
- Llinares, Ana / Morton, Tom/ Whittaker, Rachel (2012). *The Role of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mori, Tomoko (2007). 大学初年次における授業デザインの構築—協調学習のエスノグラフィ—より [Foreign Language Course Design for University Freshman Education. An Ethnographic Study of Collaborative Learning]. Unpublished Ph.D. thesis, Osaka University.
- Orlando, Davide/ Hamano, Hidemi (2020). Evaluative Perspektive: Die Wahrnehmung der Studierenden. In: Schart, Michael (2020), 93–124.
- Pennycook, Alastair (1990). Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*. *Applied Linguistics* 1 (1), 8–28.
- Richter, P. (1999). Intensivkurs Deutsch für Sozialwissenschaftler. In: Fluck, H. R. & Gerbig, J. (Hg.). *Spracherwerb Deutsch in Ost- und Zentralasien*. Tübingen: Stauffenburg, 109–123.
- Richter, P. (2000). Intensivkurs Deutsch für Sozialwissenschaftler - ein Modellversuch an der Juristischen Fakultät der Keio-Universität in Tokyo. In: Rösler, A.; Boeckmann, K.-B. & Slivensky, S. (Hg.). *An japanischen Hochschulen lehren*. München: Iudicium, 184–193.
- Sambe, S. (1996). Das neue Konzept für die Deutschkurse an der juristischen Fakultät der Keio-Universität. In: Gad, G. (Hg.). *Deutsch in Japan. Interkulturalität und Skepsis zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Bonn: DAAD, 197–206.
- Sambe, S. (2000). Die Wende der Hochschulcurricula - "Bildungslandschaft Deutsch in Japan".

- Kyoyo-Ronso, Hogaku-Kenkyu-Kai, Faculty of Law, Keio University, Tokyo: 111, 1 2000, 67–83.
- Schart, Michael (2008). What matters in TBLT – Task, teacher or team? An action research perspective from a beginning German language classroom. In: Eckerth, Johannes/ Siekmann, Sabine (eds.). *Task-Based Language Learning and Teaching: Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives*. Frankfurt, M.: Lang, 47–67.
- Schart, Michael (2010). Programmevaluation und Aktionsforschung im Zusammenspiel – theoretische Grundlagen und Ergebnisse eines longitudinalen Forschungsprojekts in einem Intensivsprachprogramm für Deutsch an der Juristischen Fakultät der Keio Universität. Kyoyo-Ronso, Hogaku-Kenkyu-Kai, Faculty of Law, Keio University (131), 3–107.
- Schart, Michael (2020). *Fach- und sprachintegrierter Unterricht an der Universität. Untersuchungen zum Zusammenspiel von Inhalten, Aufgaben und dialogischen Lernprozessen*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. 2. korrigierte Auflage Tübingen: Narr.
- Schart, Michael (2021). Dialogisches Lernen in einer digitalen Lernumgebung [Externer Link](#). *Zeitschrift für Interaktionsforschung DaFZ*, 1, 35–68.
- Schart, Michael (2024). CLIL – fach- und sprachintegrierter Unterricht. In: Szurawitzki, Michael/ Wolf-Farré, Patrick (Hrsg.). *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache. Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter, 367–378.
- Schart, Michael / Hamano, Hidemi / Schütterle, Holger / Meyer, Andreas (2010). Wie viel Aufgabenorientierung ist zu viel Aufgabenorientierung? Antworten aus dem Deutschunterricht für japanische In: Altmayer, C. u.a. (Hrsg.). *Grenzen überschreiten: sprachlich – sprachlich – kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF*, 231–242.
- Stoller, Fredricka L. / Grabe, William (2017). Building coherence into the content-based curriculum: Six Ts revisited. In: Snow, Marguerite Ann/ Brinton, Donna (eds.). 53–66.
- Waychert, Carsten / Meyer, Andreas / Schart, Michael / Kimura, Christoph Goro / Schütterle, Holger (2010). Vergangenheit bewältigen – zur sprachlichen Umsetzung von Vergangenem im Anfängerunterricht. Ein kooperatives Aktionsforschungsprojekt an japanischen Universitäten. In: Hoshii, Makiko a. (Hrsg.). *Grammatik lehren und lernen im Deutschunterricht in Japan – empirische Zugänge*. München: Iudicium, 132–154.
- Willingham, Daniel T. (2007). Critical thinking: Why it is so hard to teach? In: *American Educator* 109 (4), 21–32.