

Naoko Rech

Pragmatisch angemessene Verwendung der kausalen

Verknüpfung mit *kara* und *node*

– unter besonderer Berücksichtigung der Vermittlung im Japanisch
als Fremdsprache-Unterricht –

Diese Arbeit wurde im Jahr 2025 von der Philosophischen Fakultät
der Universität zu Köln als Dissertation angenommen.

Die mündliche Prüfung fand am 30. Mai 2025 statt.

Danksagung

Zu Beginn dieser Arbeit möchte ich all jenen meinen tief empfundenen Dank aussprechen, die mich auf meinem langen Promotionsweg begleitet und unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Monika Unkel, meiner Erstbetreuerin. Mit großer Geduld hat sie mich über viele Jahre hinweg unterstützt und angeleitet. Ihre hohe fachliche Präzision, ihre Strenge im besten Sinne und ihre konsequente Förderung haben maßgeblich dazu beigetragen, dass ich diesen Weg bis zum Abschluss gehen konnte. Ihre klaren, aufschlussreichen Hinweise und das Vertrauen in meine Arbeit haben mich stets bestärkt.

Auch Frau Prof. Dr. em. Viktoria Eschbach-Szabo hat mir in der Anfangsphase meiner Promotion wertvolle Impulse gegeben, insbesondere durch ihre Hinweise zur Fachliteratur. Für diesen wichtigen Beitrag bin ich ihr sehr verbunden. Frau Prof. Dr. Marion Grein übernahm das Zweitgutachten und unterstützte mich in der Disputation mit einer präsenten und wertschätzenden Haltung, die mir auch emotional großen Rückhalt gab.

Ein ebenso herzlicher Dank gilt Frau Dr. Heike Patzschke, die mich als Lektorin sprachlich auf meinem Weg begleitet hat. Ihre Geduld und ihr feines Gespür für Sprache waren eine unschätzbare Unterstützung.

Nicht zuletzt möchte ich meinen Freundinnen und Freunden sowie meinem Mann Lars danken. Mit ihrer Ermutigung, ihrem Beistand und ihrer Zuversicht haben sie mir in herausfordernden Phasen den Rücken gestärkt und mir immer wieder neue Kraft gegeben.

Allen, die mich auf diesem Weg begleitet haben, gilt mein aufrichtiger Dank.

Gelsenkirchen, Juli 2025

Naoko Rech

Inhalt	
Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	VII
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage	1
1.2 Problemstellung	4
1.3 Forschungsstand	7
1.4 Zielsetzung	12
1.5 Methodik und Vorgehensweise	13
1.6 Zur Transliteration des Japanischen	15
2 Verwendung der kausalen Verknüpfung mit <i>kara</i> und <i>node</i>	17
2.1 Morphologisch-syntaktische Eigenschaften sowie pragmatische Funktionen von <i>kara</i> und <i>node</i>	17
2.2 Erläuterung der Verwendung von <i>kara</i> und <i>node</i>	26
2.2.1 Bisheriges Handbuch für den „Japanisch als Fremdsprache“-Unterricht	26
2.2.2 Erklärungen und Aufgaben in Lehrbüchern bezüglich der Verwendung von <i>kara</i> und <i>node</i>	38
2.3 Zusammenfassung	93
3 Theoretische Grundlagen zur Untersuchung	96
3.1 <i>Politeness</i> -Theorie	96
3.1.1 <i>Politeness</i> -Theorien der ersten Stunde	96
3.1.2 <i>Politeness</i> -Theorie von Brown und Levinson	99
3.1.3 <i>Politeness</i> -Theorie in der japanischen Sprache	104
3.2 <i>Discourse Politeness</i> -Theorie	109
3.2.1 Entwicklung der <i>Politeness</i> -Theorie nach Brown und Levinson	109
3.2.2 Entstehung und Möglichkeiten der <i>Discourse Politeness</i> -Theorie	113
3.2.3 Auf der DPT aufbauende Analyse japanischer Gespräche	120
3.3 <i>Interlanguage pragmatics</i>	123
3.3.1 Pragmatische Kompetenz von Lernenden	123
3.3.2 Erwerb pragmatischer Kompetenz	132
3.3.2.1 Theorie zum Erwerb pragmatischer Kompetenzen	132
3.3.2.2 Effektivität der Didaktik bei der Vermittlung pragmatischer Kompetenzen	134
3.3.3 Anwendung der Theorie auf den Fremdsprachenunterricht	139
4 Konzeption und Befunde der Analyse zur Erstellung eines neuen pragmatischen Beurteilungskriteriums	145
4.1 Durchführung der Gesprächsanalyse	145
4.1.1 Vorgehensweise bei der Analyse der japanischen Gespräche aus dem Korpus	145
4.1.2 Analyse der Gespräche	150
4.1.2.1 Alltagsgespräche zwischen studentischen Freunden oder Freundinnen des gleichen Jahrgangs	150
4.1.2.2 Alltagsgespräche zwischen unbekannten Studenten oder Studentinnen unterschiedlichen Jahrgangs	159

4.1.2.3 Alltagsgespräche zwischen unbekannten Studierenden und Berufstätigen	169
4.1.2.4 Diskussionen zwischen studentischen Freunden und Freundinnen des gleichen Jahrgangs	174
4.1.2.5 Sprechstunden von Lehrenden mit Studierenden	183
4.1.2.6 Ablehnungen einer Bitte von Studentinnen unterschiedlichen Jahrgangs ..	192
4.1.2.7 Bitten von Studierenden an befreundete Studierende des gleichen Jahrgangs	194
4.1.2.8 Entschuldigungen bei studentischen Freundinnen des gleichen Jahrgangs	201
4.1.3 Hypothesen zum Beurteilungskriterium der Verwendung von <i>kara</i> und <i>node</i>	203
4.2 Validität der Hypothesen	206
4.2.1 Aufbau und Durchführung der Onlineumfrage bei japanischen Studierenden	206
4.2.2 Auswertung der Resultate der Onlineumfrage	217
4.2.3 Befunde zu einem pragmatischen Beurteilungskriterium der Verwendung von <i>kara</i> und <i>node</i>	232
 5 Praxis des Sprachunterrichts zur Bestätigung der Wirksamkeit des neuen pragmatischen Beurteilungskriteriums	235
5.1 Vorbereitung und Durchführung des Sprachunterrichts	235
5.1.1 Durchführung und Analyse einer Umfrage bei den Lernenden	235
5.1.2 Planung des Unterrichts	241
5.1.3 Durchführung des Unterrichts	245
5.2 Wirksamkeit des Sprachunterrichts	265
5.2.1 Durchführung der Rollenspiele	265
5.2.2 Durchführung und Methodik der Analyse von Interviews	269
5.2.3 Analyse und Vergleich der Resultate von Test- und Kontrollgruppe	279
5.2.3.1 Entwicklung der Studierenden, die am Anfang der Untersuchung nicht wussten, wonach sie sich bei der Auswahl zwischen <i>kara</i> und <i>node</i> richten sollen	280
5.2.3.2 Entwicklung der Studierenden, die am Anfang der Untersuchung aufgrund der Erklärung des Lehrwerks ihre Auswahl trafen	283
5.2.3.3 Entwicklung der Studierenden, die bereits am Anfang der Untersuchung aufgrund des Machtverhältnisses zwischen den Gesprächsbeteiligten ihre Auswahl trafen	286
5.2.4 Wirksamkeit des neuen pragmatischen Beurteilungskriteriums	291
 6 Zusammenfassung und Fazit	294
 7 Literaturverzeichnis	299
 8 Anhang	317
8.1 Anhang 1: Umfrage unter japanischen Studentinnen	317
8.2 Anhang 2: Umfrage unter japanischen Studenten	322
8.3 Anhang 3: Onlineumfrage unter den Studierenden im deutschsprachigen Raum	326
8.4 Anhang 4: Einwilligungserklärung zur Verarbeitung personenbezogener Daten	334
8.5 Anhang 5: Unterrichtsentwurf	335
8.5.1 Anhang 5.1: Dazugehörige Audiotexte	336

8.5.2 Anhang 5.2: Dazugehörige Lehrmaterialien	338
8.5.3 Anhang 5.3: Dazugehörige Arbeitsblätter	342
8.6 Anhang 6: Rollenkarten für die Lektion 19	344
8.7 Anhang 7: Rollenkarten für die Lektion 20	346
8.8 Anhang 8: Rollenkarten für die Lektion 21	347
8.9 Anhang 9: Transkription nach Dresing und Pehl (2018)	349
8.10 Anhang 10: Transkription des Interviews	350

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verwendung von <i>kara</i> und <i>node</i> im <i>I-JAS</i> -Rollenspiel 1 nach Erstsprache der Teilnehmer*innen.....	3
Abbildung 2: Lektion 9, B7	41
Abbildung 3: Lektion 9, B8	41
Abbildung 4: Lektion 9, C3	42
Abbildung 5: Lektion 39, B5 u. 6	43
Abbildung 6: Lektion 39, Übung B7	43
Abbildung 7: Lektion 39, Übung C3	44
Abbildung 8: Lektion 6, Übung V-A	49
Abbildung 9: Übung V-B der Lektion 6	50
Abbildung 10: Lektion 6, Übung VII-A	51
Abbildung 11: Lektion 9, Übung VII-A	52
Abbildung 12: Lektion 9, Übung VII-B.....	52
Abbildung 13: Lektion 12, Übung IV-A.....	53
Abbildung 14: Lektion 12, Übung IV-B.....	54
Abbildung 15: Lektion 12, Übung IV-C.....	54
Abbildung 16: Aufgabe 2 der Lektion 13 (<i>Katsudô</i> A1)	57
Abbildung 17: Aufgabe 4 der Lektion 13 (<i>Rikai</i> A1)	58
Abbildung 18: Aufgabe 2 der Lektion 3 (<i>Katsudô</i> A2.1)	60
Abbildung 19: Aufgabe 3 der Lektion 3 (<i>Rikai</i> A2.1)	61
Abbildung 20: Aufgabe 1 und 2 der Lektion 3 (<i>Katsudô</i> A2.2)	63
Abbildung 21: Aufgabe 1 und 2 der Lektion 3 (<i>Rikai</i> A2.2)	64
Abbildung 22: Aufgabe 3-2 der Lektion 12 des ersten Bands.....	68
Abbildung 23: Übung 4-4 der Lektion 12 des ersten Bands.....	69
Abbildung 24: Übung 4-5 der Lektion 12 des ersten Bands.....	69
Abbildung 25: Aufgabe 2-2 der Lektion 4 des zweiten Bands	71
Abbildung 26: Übung 3-2 der Lektion 4 des zweiten Bands	73
Abbildung 27: Übung 3-3 der Lektion 4 des zweiten Bands	74
Abbildung 28: Modelldialog der Lektion 17	80
Abbildung 29: Übung 2 der Lektion 17	81
Abbildung 30: Übung 3 der Lektion 17	83
Abbildung 31: Übung V-A der Lektion 12	90
Abbildung 32: Übung V-B der Lektion 12	91
Abbildung 33: Übung V-C der Lektion 12	91
Abbildung 34: <i>Possible strategies for doing FTAs</i>	102
Abbildung 35: <i>De-value, appropriateness, behavior, and politeness effects</i>	116
Abbildung 36: <i>BTSJ: Basic Transcription System for Japanese</i>	121
Abbildung 37: Kodierung in Transkript.....	148
Abbildung 38: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>node</i> im Alltagsgespräch 1	152
Abbildung 39: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> im Alltagsgespräch 3	153
Abbildung 40: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>node</i> im Alltagsgespräch 9	154

Abbildung 41: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>node</i> im Alltagsgespräch 34	156
Abbildung 42: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> im Alltagsgespräch 34	157
Abbildung 43: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> im Alltagsgespräch 41	158
Abbildung 44: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>node</i> im Alltagsgespräch 26	162
Abbildung 45: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> im Alltagsgespräch 26	163
Abbildung 46: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> zum neutralen <i>Politeness</i> -Effekt im Alltagsgespräch 191	164
Abbildung 47: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> zum Plus- <i>Politeness</i> -Effekt im Alltagsgespräch 191	165
Abbildung 48: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> im Alltagsgespräch 24	166
Abbildung 49: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>node</i> im Alltagsgespräch 28	168
Abbildung 50: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>node</i> im Alltagsgespräch 192	172
Abbildung 51: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> im Alltagsgespräch 192	172
Abbildung 52: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> in der Diskussion 247	176
Abbildung 53: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> in der Diskussion 255	177
Abbildung 54: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> in der Diskussion 249-16	180
Abbildung 55: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> in der Diskussion 262-17	181
Abbildung 56: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>kara</i> in der Sprechstunde 44	185
Abbildung 57: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> in der Sprechstunde 44.....	186
Abbildung 58: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>kara</i> in der Sprechstunde 45	187
Abbildung 59: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>kara</i> in der Sprechstunde 47	188
Abbildung 60: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> 1 in der Sprechstunde 48.....	190
Abbildung 61: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> 2 bei der Sprechstunde 48.....	190
Abbildung 62: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>node</i> in der Bitte 93	196
Abbildung 63: Markiertes sprachliches Verhalten mit <i>nde</i> in der Bitte 95	197
Abbildung 64: Beispielgespräch für Item 1 der Onlineumfrage bei Studentinnen.....	207
Abbildung 65: Beispielgespräch für Item 2 der Onlineumfrage bei Studenten.....	207
Abbildung 66: Beispielgespräch für Item 3 der Onlineumfrage bei Studentinnen.....	208
Abbildung 67: Item 4 zur Diskussion bei Studenten sowie Studentinnen.....	209
Abbildung 68: Beispielgespräch für Item 5 der Onlineumfrage bei Studenten.....	210
Abbildung 69: Beispielgespräche für Item 6 der Onlineumfrage bei Studentinnen.....	211
Abbildung 70: Beispielgespräch für Item 7 der Onlineumfrage bei Studenten.....	212
Abbildung 71: Beispielgespräche für Item 7 der Onlineumfrage bei Studentinnen.....	213
Abbildung 72: Beispielgespräch für Item 8 der Onlineumfrage bei Studentinnen.....	214
Abbildung 73: Item 9 zu den Eindrücken bei der Verwendung von <i>kara</i> , <i>nde</i> sowie <i>node</i> ..	215
Abbildung 74: Studienfächer der Teilnehmer*innen.....	216
Abbildung 75: Herkunftspräferenz der Teilnehmer*innen	217
Abbildung 76: Ergebnis der Alltagsgespräche der Studenten	217
Abbildung 77: Ergebnis der Alltagsgespräche der Studentinnen	218
Abbildung 78: Ergebnis der Alltagsgespräche der Studenten mit unbekannten Kommilitonen	219
Abbildung 79: Ergebnis der Alltagsgespräche der Studentinnen mit unbekannten Kommilitoninnen	220

Abbildung 80: Ergebnis der Alltagsgespräche der Studenten mit einem unbekannten Berufstätigen.....	221
Abbildung 81: Ergebnis der Alltagsgespräche der Studentinnen mit einer unbekannten Berufstätigen.....	222
Abbildung 82: Ergebnis für Item 4	223
Abbildung 83: Ergebnis für Item 5	224
Abbildung 84: Ergebnis für Item 6	224
Abbildung 85: Ergebnis für Item 7 (Bitten bei den Studenten des gleichen Jahrgangs)	226
Abbildung 86: Ergebnis für Item 7 (Bitten bei den Studentinnen).....	227
Abbildung 87: Ergebnis der Entschuldigungen gegenüber studentischen Freundinnen des gleichen Jahrgangs.....	229
Abbildung 88: Ergebnis für Item 9	229
Abbildung 89: Auswahlfrage aus den Alltagsgesprächen mit befreundeten Studierenden ...	237
Abbildung 90: Beispiel einer Transkription.....	269
Abbildung 91: Beispiel der Fundstellenbezeichnung	272
Abbildung 92: Tiefe des Verständnisses bei Test- u. Kontrollgruppe.....	279
Abbildung 93: Tiefe des Verständnisses bei Test- u. Kontrollgruppe in Prozent.....	280

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Konvergenzrate der Verwendung von <i>node</i> im Rollenspiel 1 von <i>I-JAS</i>	4
Tabelle 2: Untersuchungsergebnisse der Verwendung von <i>kara</i> und <i>node</i> in sieben Punkten	18
Tabelle 3: Die Erklärungen des Lehrwerks <i>Minna no Nihongo</i>	39
Tabelle 4: Die Erklärungen des Lehrwerks <i>Genki</i>	46
Tabelle 5: Die Erklärungen des Lehrwerks <i>Marugoto</i>	56
Tabelle 6: Die Erklärungen des Lehrwerks <i>J. Bridge</i>	66
Tabelle 7: Die Erklärungen des Lehrwerks <i>Topikku betsu gendai Nihongo</i> in Lektion 17	76
Tabelle 8: Die Erklärungen im Lehrwerk <i>Japanisch Grundkurs</i> (Teil 1), Lektion 12	85
Tabelle 9: Merkmale der sechs Lehrwerke	94
Tabelle 10: Zusammenfassung der persönlichen Daten der Gesprächsbeteiligten.....	147
Tabelle 11: Die Kategorien zur Kodierung bei <i>kara</i> , <i>node</i> und <i>nde</i>	147
Tabelle 12: Ergebnis der Kodierung bei dem ersten Alltagsgespräch zwischen studentischen Freunden.....	149
Tabelle 13: Überprüfung zur Durchführung eines <i>FTA</i>	149
Tabelle 14: Ergebnis der Kodierung bei den Alltagsgesprächen zwischen studentischen Freunden.....	151
Tabelle 15: Ergebnis der Kodierung bei den Alltagsgesprächen zwischen studentischen Freundinnen.....	155
Tabelle 16: Discourse Politeness-Effekte bei den Alltagsgesprächen zwischen studentischen Freunden oder Freundinnen	159
Tabelle 17: Ergebnis der Kodierung in Alltagsgesprächen zwischen unbekannten Studenten	160
Tabelle 18: Ergebnis der Kodierung bei Alltagsgesprächen zwischen unbekannten Studentinnen	160
Tabelle 19: <i>Discourse Politeness</i> -Effekte bei den Alltagsgesprächen zwischen unbekannten Studentinnen.....	169
Tabelle 20: Ergebnis der Kodierung bei den Alltagsgesprächen zwischen einem Studenten und einem Berufstätigen (unbekannt)	170
Tabelle 21: Ergebnis der Kodierung bei den Alltagsgesprächen zwischen unbekannten Studentinnen und einer Berufstätigen	171
Tabelle 22: <i>Discourse Politeness</i> -Effekte bei den Alltagsgesprächen zwischen unbekannten Studentinnen und einer Berufstätigen	174
Tabelle 23: Ergebnis der Kodierung bei den Diskussionen zwischen studentischen Freunden	175
Tabelle 24: Ergebnis der Kodierung bei den Diskussionen zwischen studentischen Freundinnen	178
Tabelle 25: Ergebnis der Kodierung bei den Diskussionen zwischen befreundeten Studentinnen und Studenten.....	179
Tabelle 26: <i>Discourse Politeness</i> -Effekte bei den Diskussionen zwischen studentischen Freunden und Freundinnen.....	183
Tabelle 27: Ergebnis der Kodierung in den Sprechstunden.....	184

Tabelle 28: <i>Discourse Politeness</i> -Effekte in den Sprechstunden	191
Tabelle 29: Ergebnis der Kodierung bei der Ablehnung von Studentinnen gegenüber befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs	193
Tabelle 30: Ergebnis der Kodierung bei der Ablehnung der Studentinnen gegenüber bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs.....	193
Tabelle 31: Ergebnis der Kodierung bei der Ablehnung der Studentinnen gegenüber bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs.....	193
Tabelle 32: Ergebnis der Kodierung bei der Bitte zwischen befreundeten Studenten des gleichen Jahrgangs.....	195
Tabelle 33: Ergebnis der Kodierung bei der Bitte von Studentinnen gegenüber befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs.....	199
Tabelle 34: Ergebnis der Kodierung bei der Bitte von Studentinnen gegenüber bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs.....	199
Tabelle 35: Ergebnis der Kodierung bei der Bitte von Studentinnen gegenüber bekannten Studentinnen eines jüngeren Jahrgangs.....	200
Tabelle 36: <i>Discourse Politeness</i> -Effekte bei der Bitte zwischen den befreundeten Studenten	201
Tabelle 37: Ergebnis der Kodierung bei der Entschuldigung zwischen den befreundeten Studentinnen.....	202
Tabelle 38: Gespräche mit Identifizierung von Defaults	204
Tabelle 39: Gespräche ohne Identifizierung von Defaults.....	205
Tabelle 40: Zusammenfassung der Ergebnisse	234
Tabelle 41: Ergebnisse der Onlineumfrage bei den Lernenden.....	238
Tabelle 42: Unterrichtsbeobachtung	262
Tabelle 43: Ergebnisse der Rollenspiele bei der Testgruppe.....	266
Tabelle 44: Ergebnisse der Rollenspiele bei der Kontrollgruppe	268
Tabelle 45: Kodierleitfaden	271
Tabelle 46: Darstellung der Kodierungen bei der Testgruppe.....	273
Tabelle 47: Darstellung der Kodierungen bei der Kontrollgruppe	276
Tabelle 48: Entwicklung bei der Testgruppe	290
Tabelle 49: Entwicklung bei der Kontrollgruppe	291

1 Einleitung

In der vorliegenden Arbeit geht es um die angemessene Verwendung der Verknüpfungen *kara* (weil) und *node* (weil) durch Lernende der japanischen Sprache. Die hier untersuchten Verknüpfungen drücken einen kausalen Zusammenhang aus, besitzen jedoch unterschiedliche pragmatische Funktionen. Deswegen werden sie von Lehrkräften für schwer erlernbar erachtet, obwohl sie bereits in der Grundstufe behandelt werden. Um den Lernenden das Erlernen der angemessenen Verwendung zu erleichtern, wird in der vorliegenden Arbeit die Effektivität eines Sprachunterrichts aus pragmatischer Perspektive bei der Vermittlung dieser beiden Verknüpfungen untersucht, indem zunächst ein pragmatisches Beurteilungskriterium für deren Verwendung entwickelt wird. Dieses wird anschließend im deutschsprachigen Raum auf seine Tauglichkeit überprüft.

1.1 Ausgangslage

In der gesprochenen Sprache verwenden japanische Muttersprachler*innen oft *kara* oder *node*, wenn sie einen kausalen Zusammenhang ausdrücken wollen. Obschon beide Verknüpfungen eine Kausalität ausdrücken, hinterlässt ihre Verwendung bei Gesprächspartner*innen unterschiedliche Eindrücke. Hagiwara (2010: 132) erläutert dazu, dass *kara* und *node* zwei Funktionen besitzen, eine semantische und eine pragmatische Funktion, wobei letztere in der direkten Übermittlung der inneren Einstellung des Sprechers oder der Sprecherin gegenüber dem oder der Partner*in bei einem Sprechakt bestehe. Die letztere Funktion werde in bestimmten Gesprächssituationen derart wirksam, dass sie die erstere verschwimmen lasse. Somit gelten bei japanischen Muttersprachler*innen¹ stillschweigende Verwendungsregeln für *kara* und *node*. Wenn diese nicht beachtet werden, empfindet der oder die Gesprächspartner*in das als unangenehm. Shû (2009: 132) meint hierzu, dass die Verwendung von *kara* in einer formellen Situation aufdringlich auf Gesprächspartner*innen wirke. Hingegen empfinden Gesprächspartner*innen nach Meinung von Yamamoto (2001: 18) Distanz, wenn Sprecher*innen in einer informellen Situation *node* benutzen. Die pragmatisch korrekte Verwendung von *kara* und *node* beherrschen japanische Muttersprachler*innen nach Auffassung von Hagiwara (2010: 132) natürlicherweise. Darüber hinaus geht Sasaki (2019) davon aus, dass sie den Situationen sowie Gesprächspartner*innen entsprechend die Entscheidung zwischen *kara* und *node* instinktiv treffen können, selbst wenn sie sich des Unterschieds der dabei entstehenden Eindrücke von *kara* und *node* bei der Verwendung nicht bewusst seien.

Was die Vermittlung im Japanisch als Fremdsprache (JaF)-Unterricht anbelangt, betrachten Lehrkräfte die Verwendung von *kara* und *node* als schwer erlernbar (vgl. Hagiwara 2010: 133;

¹ In der vorliegenden Arbeit werden japanische Muttersprachler*innen als Personen verstanden, die Japanisch als erste Sprache in der frühen Kindheit auf natürliche Weise erworben haben, in einem sprachlich überwiegend japanisch geprägten Umfeld sozialisiert wurden und bei denen das Japanische in der Regel die dominante Sprache im Alltag, in Bildungskontexten und sozialen Kontakten ist.

Kikuchi u. Masuda 2005: 292f.; Yamamoto 2001: 10f.). Die beiden Verknüpfungen werden in der Grundstufe gelehrt, meist zuerst *kara* und dann *node*. Sie können jedoch aus der Sicht von Nagatomo (2003: 9) in vielen Gesprächssituationen ausgetauscht werden. Durch die Verwendung von *kara* und *node* würden zwar die oben genannten unterschiedlichen Eindrücke erzeugt, aber der Unterschied sei so fein, dass die Kommunikation dadurch nicht gestört würde. Japanische Muttersprachler*innen seien sich des Unterschieds der dabei erzeugten Eindrücke bewusst, die Lernenden allerdings nicht. Die genannten Faktoren, die Lernreihenfolge (1. *kara* und 2. *node*) und die Möglichkeit der Ersetzung der einen Verknüpfung durch die andere in vielen Gesprächssituationen, führen aus der Sicht von Konishi (2010: 5) und Ôzeki (2008: 136) zur gehäuftten Verwendung von *kara* bei Lernenden. Dies hat zur Folge, dass das Erlernen von *node* beeinträchtigt wird. Zudem erklärt Hagiwara (2010: 132f.), dass es formelle Gesprächssituationen gebe, in denen wegen des dabei entstehenden Eindruckes ausschließlich die Verwendung von *node* angemessen sei, die genannten Gesprächssituationen den Lernenden jedoch oft unbekannt seien.

Hatakeyama (2013: 14) verdeutlicht dies mit seiner Untersuchung.² Sie zeigt, dass die Studierenden in der Verwendung von *kara* und *node* dazu tendieren, die gleiche Entscheidung wie die Mehrheit der Muttersprachler*innen zu treffen, jedoch sei die Konvergenzrate³ der jeweiligen Entscheidungen im Vergleich zu jener der Muttersprachler*innen niedriger. Zudem geht er davon aus, dass die Konvergenzrate der Verwendung von *node* bei den Lernenden vor allem bei einer Bitte, Ablehnung und Entschuldigung in formellen Situationen niedrig ist (durchschnittlich 56%), während mehr als 95% der befragten Muttersprachler*innen in denselben Gesprächssituationen *node* für die Begründung ausgewählt haben (vgl. ebd.: 15).

In einer erweiterten Untersuchung anhand des *International Corpus of Japanese as a Second Language (I-JAS)*⁴ macht Sasaki (2019) darauf aufmerksam, dass bei Lernenden generell die Tendenz einer niedrigen Konvergenzrate der Verwendung von *node* in einer formellen Situation zu beobachten sei. Das genannte Korpus enthält Daten zu einem Rollenspiel, in dem es um eine Bitte in einer höflichen Situation geht. Im Rollenspiel mussten die Lernenden als Bedienung in einem japanischen Restaurant den oder die Inhaber*in um die Reduzierung der

² In einer Studie mit 37 Studierenden – 22 von ihnen lernten 2011 in der Oberstufe eines japanischen Kurses an einer amerikanischen Universität. 15 Studierende lernten zur gleichen Zeit in einem Mittelstufenkurs in Japan – wurde die Anwendung von *kara* und *node* untersucht und mit der von 46 erwachsenen Muttersprachler*innen verglichen (vgl. Hatakeyama 2013: 5f.). Die Daten geben Anlass zu der Vermutung, dass für die meisten Muttersprachler*innen in der vorgegebenen Situation lediglich die Verwendung von *node* akzeptabel ist.

³ Hatakeyama (2013: 7) berechnet die Konvergenzrate wie folgt: Anzahl der ausgewählten Verknüpfung *kara* oder *node* geteilt durch die gesamte Anzahl an Verknüpfungen.

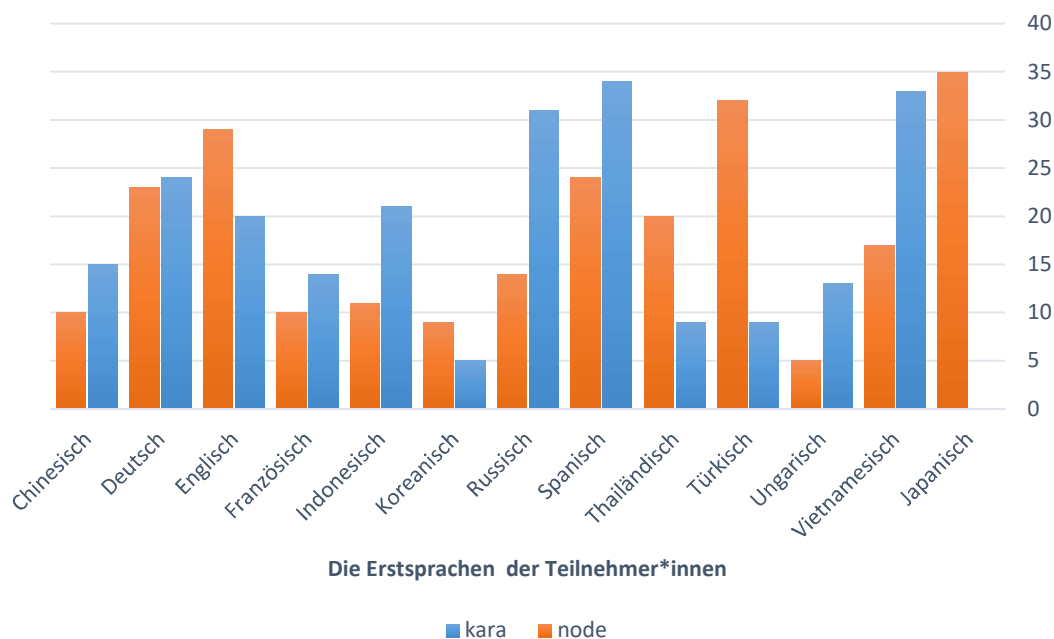
⁴ *I-JAS* wurde vom Kokuritsu kokugo kenkyūjo 国立国語研究所 (National Institute for Japanese Language and Linguistics) der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. In dem Korpus wurden bis jetzt die gesprochene und geschriebene Sprache von Japanischlernenden mit 12 verschiedenen Erstsprachen und von japanischen Muttersprachler*innen gesammelt. Die Erstsprachen der Lernenden sind Chinesisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Indonesisch, Koreanisch, Russisch, Spanisch, Thailändisch, Türkisch, Ungarisch und Vietnamesisch. Die Daten des Korpus wurden

a) bei einer Bildungseinrichtung in Japan und
b) bei einer Bildungseinrichtung außerhalb Japans

erhoben (vgl. Sasaki 2019).

Arbeitszeit bitten (vgl. Sakoda u. a. 2016: 99). Sasaki (2019) untersucht, welche kausale Verknüpfung die je 15 Lernenden mit 12 unterschiedlichen Muttersprachen im Niveau zwischen Mittel- und Oberstufe bei der Begründung der Bitte ausgewählt haben, und vergleicht das Ergebnis mit dem von 15 japanischen Muttersprachler*innen. Das Balkendiagramm in Abbildung 1 zeigt, dass alle befragten Muttersprachler*innen bei der Begründung *node* ausgewählt haben. Somit waren sie der Meinung, dass lediglich die Verwendung von *node* in der vorgegebenen Gesprächssituation geeignet ist. Ein Blick auf die Lernenden zeigt, dass ihnen dies nicht bewusst ist.

Abbildung 1: Verwendung von *kara* und *node* im *I-JAS* -Rollenspiel 1 nach Erstsprache der Teilnehmer*innen



Quelle: Sasaki 2019, japanische Beschriftungen wurden ins Deutsche übersetzt.

Dies wird durch die Berechnung der Konvergenzrate deutlich. Die durchschnittliche Konvergenzrate der Verwendung von *node* bei den Lernenden beträgt 51%, während sie bei den japanischen Muttersprachler*innen bei 100% liegt (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Konvergenzrate der Verwendung von *node* im Rollenspiel 1 von *I-JAS*

Erstsprache der Teilnehmer*innen	Chinesisch	Deutsch	Englisch	Französisch	Indonesisch	Koreanisch	Russisch	Spanisch	Thailändisch	Türkischen	Ungarisch	Vietnamesisch	Japanisch
Konvergenzrate (%)	43	52	41	58	66	36	70	57	31	22	72	66	100
													

Quelle: Sasaki 2019, eigene Berechnungen nach der Fußnote von Hatakeyama (2013: 7).

Aus den Untersuchungen von Hatakeyama (2013) und Sasaki (2019) wird deutlich, dass bei Lernenden generell die Beeinträchtigung des Erlernens von *node* durch die übermäßige Verwendung von *kara* zu beobachten ist. Zudem kann anhand der beiden Untersuchungen davon ausgegangen werden, dass Lernende ebenso die pragmatisch angemessene Verwendung von *kara* nicht richtig beherrschen, da ansonsten der übermäßige Gebrauch von *kara* nicht vorkäme. Wichtig ist an dieser Stelle noch, das Sprachniveau der an der Untersuchung teilnehmenden Lernenden zu betrachten. Sie waren der Mittel- bis Oberstufe zuzurechnen. Das bedeutet, dass es viele Lernende weltweit gibt, welche die Mittel- oder sogar die Oberstufe erreicht haben, die aber dennoch die pragmatisch angemessene Verwendung der beiden Verknüpfungen nicht kennen.

1.2 Problemstellung

Die kausalen Verknüpfungen *kara* und *node* werden von japanischen Muttersprachler*innen tagtäglich verwendet. Im JaF-Unterricht werden sie in der Grundstufe vermittelt. So gesehen scheint ihre Verwendung nicht kompliziert zu sein. Dennoch ist sie sowohl auf der linguistischen als auch auf der didaktischen Ebene ein lang diskutiertes Thema. In der japanischen Sprachwissenschaft lassen sich grob zwei Phasen unterscheiden: die Beschäftigung mit der semantischen Analyse zwischen den 1950er und der 1990er Jahren und die pragmatische Analyse ab dem Ende der 1990er Jahre.

In der ersten Phase wurde versucht, die Verwendungsregeln von *kara* und *node* bei japanischen Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen aus verschiedenen Perspektiven zu untersuchen. So analysierte Nagano (1952: 38) Verknüpfungen mit *kara* und *node* auf der Satzebene und formulierte das Beurteilungskriterium, dass eine mit *kara* markierte Kausalität subjektiv und eine solche mit *node* objektiv sei (weitere Erläuterungen s. Kap. 2.1). Im Nachgang haben sich die Forschungen vor allem auf die Angemessenheit des Beurteilungskriteriums von Nagano konzentriert (vgl. Chô 1988: 63; Kunihiro 1992: 33). Dabei gingen die Einschätzungen der

Forscher*innen auseinander, da die Unterscheidung zwischen Subjektivität und Objektivität bei *kara* und *node* unscharf sei und dies zu erweiterten Interpretationen führe, so dass sie das Beurteilungskriterium von Nagano teilweise nicht nachvollziehen könnten (vgl. Iwasaki 1995: 509f.). Und somit bleibt bis zum heutigen Tag unklar, ob das von Nagano erstellte Beurteilungskriterium in semantischer Hinsicht intersubjektiver Nachprüfbarkeit genügt.

Ab Ende der 1990er Jahre richteten sich die Forschungen vor allem auf die pragmatische Funktion der beiden Verknüpfungen. Yamamoto (2001: 9) und Shû (2009: 123) formulierten ein Beurteilungskriterium zur Entscheidung zwischen *kara* und *node* im Hinblick auf die Höflichkeit gegenüber dem oder der Gesprächspartner*in. Weiterhin versuchte Hagiwara (2010: 138), ein Beurteilungskriterium nach der Betonungsstärke der durch die Verknüpfungen markierten Begründung des Sprechers oder der Sprecherin zu erstellen. Im Unterschied zur semantischen Analyse wird die Verwendung der beiden Verknüpfungen auf der Diskursebene⁵ mit Rücksicht auf Gesprächssituationen und Gesprächspartner*innen analysiert. Yamamoto (2001: 20) benutzte dazu zwei Romane und einen Manga. Für die Analyse wurden die Äußerungen entnommen, in denen entweder *kara* oder *node* verwendet werden (weitere Erklärungen s. Kap. 2.1). Shû (2009: 126f.) führte seine Studie mittels eines *discourse-completion test (DCT)*⁶ durch. Hagiwara (2010: 140-143) verwendete wiederum Gespräche aus sechs Konversationslehrbüchern, in denen eine der beiden Verknüpfungen verwendet wird.

Problematisch scheint jedoch vor allem, dass die Beurteilungskriterien von Yamamoto (2001), Shû (2009) und Hagiwara (2010) nicht aus natürlichen Gesprächen entstanden sind, denn das menschliche Sprachbewusstsein spiegelt sich in der alltäglich gesprochenen Sprache erst richtig wider (vgl. Ueno u. a. 2005: 64). Deswegen wird die Notwendigkeit für eine Analyse in der Pragmatik der Gegenwart unterstrichen, die dynamische Verwendung in Hinsicht auf die reale Interaktion bei Gesprächen zu erfassen (Usami 2019a: 201). Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass die Beurteilungskriterien der oben genannten Forscher*innen noch nicht empirisch nachgewiesen sind. Damit fehlt ein Beleg, dass bereits ein eindeutiges Beurteilungskriterium – sei es in semantischer oder sei es in pragmatischer Hinsicht – für die Verwendung von *kara* und *node* bei japanischen Muttersprachler*innen gefunden wurde.

Diese Unbestimmtheit auf der linguistischen Ebene spiegelt sich auch in der Vermittlung im JaF-Unterricht wider. Nach Einschätzung von Nagatomo (2003: 12) und Shû (2009: 123) ist es nicht erforderlich, dass JaF-Lernende die semantisch korrekte Verwendung von *kara* und *node* erlernen, da dazu auch die Linguistik zu keinem eindeutigen Ergebnis gekommen sei. Es genüge daher, wenn Lernende wissen, dass die beiden Verknüpfungen eine Kausalität ausdrücken. Was deren pragmatische Funktion anbelangt, wird Lehrkräften allerdings empfohlen, Lernenden zumindest beizubringen, dass in Sprechakten wie einer formellen Bitte,

⁵ Der Begriff „Diskurs“ werde im engeren Sinne als ein „kontextueller Zusammenhalt“ verstanden, der durch die Verwendung von Wörtern zur Kommunikation entstehe. Im weiteren Sinne werde Diskurs in der gesprochenen Sprache jedoch oft als „Gespräch“ betrachtet, für das die japanische Entsprechung *kaiwa* 会話 sei (vgl. Usami 2019a: 195). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Diskurs“ im weiteren Sinne betrachtet.

⁶ *DCT* ist eine Untersuchung in Form einer Umfrage. In der Umfrage stehen diverse Gesprächssituationen. Die Testpersonen sollen aufschreiben, was sie in vorgegebenen Situationen äußern würden.

Ablehnung oder Entschuldigung lediglich die Verwendung von *node* angemessen sei (Hatakeyama 2013: 15; Shû 2009: 135).

Die mangelnde Kenntnis der Lernenden, wie sie in den genannten Gesprächssituationen agieren müssten, führe nämlich dazu, dass sie auf ihre Gesprächspartner*innen aufdringlich oder rücksichtslos wirken bzw. bei ihnen negative Gefühle hervorrufen könnten. Dadurch wird die Kommunikation beeinträchtigt. Da die kommunikative Kompetenz in der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik eine zentrale Rolle spielt (vgl. Europarat 2001: 17), sollte eine solche Beeinträchtigung möglichst vermieden werden.

Ein Problem bei der Vermittlung von *kara* und *node* liegt allerdings darin, dass in der Grundstufe oft auf der Satzebene geübt wird, so dass die Lernenden weder die aktuelle Gesprächssituation noch die Gesprächspartner*in(nen) berücksichtigen. Solange Übungen nicht in einen Kontext eingebettet sind, können *kara* und *node* problemlos gegeneinander ersetzt werden. Weiterhin weist Sasaki (2020: 102) darauf hin, dass Lernende dazu tendieren, vorzugsweise zuerst gelernte Funktionswörter zu benutzen, falls mehrere gleichartige Funktionswörter vorhanden seien. Zudem würden Lernende später gelernte Funktionswörter nur dann anwenden, wenn sie um die Notwendigkeit ihrer Verwendung wüssten (vgl. ebd.: 106). Für Lernende, die nicht in Japan leben, ist es außerdem auch dann schwierig, die Notwendigkeit der Verwendung von *node* in bestimmten Situationen zu erkennen, wenn ihre Lehrenden ihnen erklärt haben, dass lediglich *node* in dieser Situation angemessen verwendet werde. Solche Erklärungen oder tabellarische Darstellungen haben nämlich nur selten die gleiche Wirkung wie das Erleben einer solchen Gesprächssituation in der Realität. Damit sind diese Situationen für die Lernenden schwer nachvollziehbar. Dies führt dazu, dass die genannten Gesprächssituationen bei ihnen schnell in Vergessenheit geraten. Aus der Unterrichtspraxis lässt sich daher feststellen, dass es für das Erlernen der angemessenen Verwendung von *kara* und *node* nicht reicht, wenn bestimmte formelle Gesprächssituationen vorgestellt werden, in denen lediglich *node* verwendet wird, nicht aber die Verwendung der beiden Verknüpfungen in pragmatischer Hinsicht vermittelt wird.

Seit den 1990er Jahren gilt der Erwerb kommunikativer Kompetenz als Schwerpunkt in der Fremdsprachendidaktik Japanisch (vgl. Shimizu 2018: 6). Zudem ist in der Fremdsprachendidaktik allgemein anerkannt, dass die kommunikative Kompetenz aus *organizational competence* (grammatikalische und textuelle Kompetenz) und *pragmatic competence* besteht (vgl. Bachman 1990: 87). Dennoch habe eine systematische Vermittlung pragmatischer Inhalte in der Unterrichtspraxis bislang nicht stattgefunden (vgl. Shimizu 2018: 44; Usami 2019a: 201). Dafür nennt Shimizu (2018: 45-48) drei Gründe: Erstens mangle es den Lehrkräften noch an der Einsicht, dass die pragmatische Kompetenz im Fremdsprachenerwerb relevant ist. Zweitens sei die Vermittlung pragmatischer Regeln zwar komplizierter als die von Grammatikregeln, dennoch stünden Lehrkräften dazu kaum Lehrbücher oder effektive Methoden zur Verfügung. Schließlich fehlte Lehrkräften für die

Vermittlung in pragmatischer Hinsicht die Zeit, da an japanischen Hochschulen⁷ überwiegend noch ein Curriculum verwendet würde, das lediglich auf den Erwerb von *organizational competence* abziele. Infolgedessen gehen viele Lehrkräfte davon aus, dass die pragmatische Kompetenz erst vermittelt werden solle, nachdem die Lernenden grundlegende Grammatik und Vokabeln erlernt haben. Dabei vergessen sie jedoch, dass das Erlernen neuer Grammatik und Vokabeln bei Lernenden nie enden wird. Solange Lehrkräfte also ihr Augenmerk ausschließlich auf das Erlernen von *organizational competence* richten, werden sie niemals dahin kommen, pragmatische Kompetenz zu vermitteln.

Um die oben dargestellten Probleme zu beheben, muss daher zunächst einmal ein pragmatisches Beurteilungskriterium für *kara* und *node* bei japanischen Muttersprachler*innen gefunden werden, welches aus der Analyse natürlicher Gespräche heraus entsteht. Im Hinblick auf den Erwerb einer natürlichen kommunikativen Kompetenz bei Lernenden ist es nach Einschätzung von Usami (2019a: 201) ebenfalls relevant, die Verwendung auf der Diskursebene zu erforschen, in der eine authentische Interaktion zwischen japanischen Sprachteilnehmer*innen stattfindet. Ferner muss das gefundene Beurteilungskriterium empirisch nachgewiesen werden. Erst danach kann ein solches Beurteilungskriterium intersubjektiver Nachprüfbarkeit genügen und auf dieser Basis die Vermittlung im JaF-Unterricht realisiert werden.

Dabei kann es nicht um die Vermittlung einer angemessenen Verwendung von *kara* und *node* in sämtlichen denkbaren Gesprächssituationen gehen, sondern nur um eine Hilfestellung für die Lernenden, damit diese auf Basis des Beurteilungskriteriums eigenständig je nach Situation und Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen *kara* und *node* verwenden können. Denn Muttersprachler*innen treffen zwischen den beiden Verknüpfungen je nach Situation und Gesprächspartner*innen eine individuelle und flexible Entscheidung. Eine solche individuelle Verwendung der beiden Verknüpfungen kann Lernenden unmöglich vermittelt werden. Dennoch sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, eine eigenständige Entscheidung zu treffen: Diese wird bei der Fremdsprachenvermittlung vor allem auf der Grundlage der *interlanguage pragmatics*⁸ stattfinden.

1.3 Forschungsstand

Für diese Arbeit sind Untersuchungsergebnisse aus zwei Forschungsdisziplinen – der Linguistik (Pragmatik) und der Fremdsprachendidaktik (*interlanguage pragmatics*) – relevant.

⁷ Shimizu bezieht sich in seinem Buch *Komyunikêshon nôryoku wo nobasu jugyôzukuri* コミュニケーション能力を伸ばす授業づくり (Unterrichtsgestaltung zur Erweiterung der kommunikativen Fertigkeiten) auf die Situation des JaF-Unterrichts in Japan und hier insbesondere auf den Unterricht an japanischen Universitäten.

⁸ Ein Forschungsgebiet, das sowohl zur Fremdsprachendidaktik als auch zur Pragmatik gehört. In diesem Gebiet wird der Fokus darauf gelegt, wie Lernende die pragmatische Kompetenz in der Zielsprache erwerben und diese in die Realität umsetzen (vgl. Kasper 1996: 145). Nähere Erklärung s. Kapitel 3.3.1.

In der Pragmatik wird der Fokus auf die *Politeness*⁹-Theorie gelegt, da der fundamentale Rahmen von *interlanguage pragmatics* meistens auf Basis dieser Untersuchungsergebnisse gebildet werde (vgl. Shimizu 2015: 30). Zudem lässt sich durch die *Politeness*-Theorie die pragmatische Funktion von *kara* und *node* hinsichtlich der zwischenmenschlichen Beziehung erläutern.

Seit Brown und Levinson (1978/1987) ihre *Politeness*-Theorie¹⁰ als universale Theorie begründet haben, spaltet sich die Forschung, die mit dieser Theorie arbeitet, in eine diskursive und eine theoretische Herangehensweise. In der diskursiven Herangehensweise sehen es die Forscher*innen kritisch, eine universale Theorie für diverse Sprachen und Kulturen aufzubauen (vgl. Usami 2019b: 24f.). Stattdessen haben sie sich darauf konzentriert zu untersuchen, wie *Politeness* in den einzelnen Sprachen realisiert werden kann. Diese Realisierung je nach Sprache sei daraufhin ausführlich beschrieben worden (vgl. Eelen 2001; Watts 2003; Locher u. Watts 2005).

Die Forscher*innen der theoretischen Herangehensweise akzeptieren einerseits die Prämisse, dass die Norm von *Politeness*, welcher Sprechakt in einer bestimmten Gesprächssituation als angemessen betrachtet wird, je nach Sprache und dazugehöriger Kultur unterschiedlich sei. Andererseits bekräftigen Brown und Levinson (1978/1987), dass die Motive und Mechanismen bei der Auswahl eines Sprechaktes universell seien, wenn Sprecher*innen unter Berücksichtigung der *Politeness*-Norm bzw. der eigenen Absicht einen Sprechakt auswählen. Daraufhin haben die Forscher*innen die Theorie von Brown und Levinson (1978/1987) weiter ausgearbeitet und weiterentwickelt (vgl. Fraser 1990; Bayraktaroğlu 1991; Usami 2001, 2002, 2003, 2008, 2013, 2015, 2017, 2019a, b, c, 2020a, b, 2022). Idealerweise sollten sich die beiden Forschungsrichtungen unter gegenseitiger Einflussnahme aufeinander weiterentwickeln, indes ist ein solcher gegenseitiger Einfluss zwischen diskursiver und theoretischer Herangehensweise bislang nicht ausreichend feststellbar (vgl. Usami 2019b: 24).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der theoretischen Herangehensweise und exemplifiziert diese an der Vermittlung von *kara* und *node* im JaF-Unterricht. Damit Lernende später eigenständig je nach Situation und Gesprächspartner*in die beiden Verknüpfungen angemessen verwenden können, ist es vor allem von Bedeutung, ein Beurteilungskriterium für die Motive und Mechanismen zu finden, welches die Grundlage der Realisierung von *Politeness* bildet. Zudem wird die Universalität des Motivs und Mechanismus in der theoretischen Herangehensweise bekräftigt. Das führt dazu, dass die Lernenden das

⁹ *Politeness* bezieht sich auf eine pragmatische Funktion, welche eine reibungslose Kommunikation ermöglicht und gleichzeitig ein friedliches Verhältnis zu den Gesprächsteilnehmer*innen aufbaut und aufrechterhält (vgl. Shimizu 2015: 23). Nähere Erklärung s. Kapitel 3.1.1.

¹⁰ In der *Politeness*-Theorie geht es um den Begriff *face*. Jeder habe das gewünschte und öffentliche Selbstbild in sozialer Interaktion mit anderen Personen. Zudem bestehe *face* aus einer positiven und einer negativen Seite. Das positive *face* bezeichne das Bedürfnis danach, sich dem Gesprächspartner zu nähern. Das negative *face* beziehe sich auf das Schützen der eigenen Privatsphäre. Idealerweise wechsle man mit jemandem Worte, während man das *face* seines Gesprächspartners respektiere und berücksichtige. Dieses Phänomen wird *Politeness* genannt (Brown, Levinson 1987: S. 62f.). Weitere Erklärungen s. Kapitel 3.1.2.

Beurteilungskriterium in dieser Hinsicht besser nachvollziehen können als aus der diskursiven einzelsprachlichen Perspektive.

Was die theoretische Herangehensweise in der japanischen Sprache anbelangt, spielt die *Discourse Politeness*-Theorie von Usami (2001, 2002, 2003, 2008, 2017, 2019b, 2022) eine zentrale Rolle. Seit der Formulierung dieser Theorie hat Usami (2003, 2015, 2019a, 2020a, b) zahlreiche empirische Untersuchungen dazu durchgeführt und ihre Theorie weiterentwickelt. Die Autorin fasst *Politeness* als eine „gesamtheitliche dynamische Funktion“ auf, die mehrere Elemente in einem Gespräch mit sich bringt. Daher findet ihre Untersuchung auf der Diskursebene statt und nicht bloß auf der Satzebene. Die gesamte Dynamik in einem Gespräch bezeichnet sie als *Discourse Politeness* und unterscheidet diese von *Politeness*, bei der nur die Satzebene betrachtet wird. Darüber hinaus führt sie in ihre Theorie den Begriff Default ein, womit in einem Gespräch die Standardeinstellung von *Discourse Politeness* bezeichnet wird. Dieser Begriff kann gleichzeitig als ein Parameter in die Beurteilung zwischenmenschlicher Beziehungen (grob, angemessen und übertrieben höflich) einbezogen werden (vgl. Usami 2019b: 27).

Grundsätzlich geht Usami (2020a: iii) davon aus, dass Gespräche der Kern zwischenmenschlicher Kommunikation sind. Unter dieser Prämisse hat sie seit dem Jahr 2002 ein Korpus mit dem Namen *Basic transcription system for Japanese (BTSJ) Japanese natural conversation corpus* entwickelt und es Nachwuchsforscher*innen zugänglich gemacht (vgl. Usami 2020a: iv). Das Korpus besteht aus 377 natürlichen Gesprächen ohne Textvorgaben, den dazugehörigen Tondateien und diversen Informationen über die Gespräche und die Gesprächsbeteiligten. Somit ist es eines der weltgrößten Korpora natürlicher Gespräche ohne Szenarien (vgl. Usami 2020b: v).

Was die Untersuchungsmethode anbelangt, stellt Usami (2008, 2013, 2015, 2019c) eine kombinierte Vorgehensweise der qualitativen und quantitativen Analyse mit dem *BTSJ Japanese natural conversation corpus* vor. Die Autorin versucht dabei, Angemessenheit und Zuverlässigkeit der Ergebnisse aus der quantitativen Analyse mit zahlreichen Daten qualitativ zu überprüfen. Zudem führt sie aus, dass sich diese kombinierte Vorgehensweise für Forschungen gut eignet, wenn deren Ziel darin besteht, die Ergebnisse auf mehrere Lernende in einem bestimmten Bildungsbereich anzuwenden. Denn dieses Vorgehen strebe ein gewisses Maß an Verallgemeinerung an, da die Daten unter kontrollierten Bedingungen erhoben und quantitativ und qualitativ ausgewertet würden (vgl. Usami 2019c: 208). Aus diesem Grund ist die Zahl der Forscher*innen im Bereich der Fremdsprachendidaktik Japanisch, welche *Discourse Politeness* als grundlegende Theorie sowie die sich daraus ableitende kombinierte Analyse verwenden (vgl. z. B. Hasegawa 2020; Kibayashi 2020; Nazikian 2020; Ôtsuka 2022), allmählich gestiegen.

Die Untersuchungen dieser Arbeit werden ebenfalls auf Basis der Theorie von Usami (2001, 2002, 2003, 2008, 2017, 2019b, 2022) durchgeführt, da mit diesem Analyseinstrument die dynamische Verwendung von *kara* und *node* in zahlreichen Gesprächen vergleichbar untersucht werden kann. Im Anschluss an die Untersuchung besteht die Möglichkeit, das

Ergebnis auf die Lernenden anzuwenden. Überdies ist die kombinierte Analysemethode mit dem von Usami (2003, 2015, 2019a, 2020a, b) entwickelten Korpus der natürlichen Gespräche für das Ziel der vorliegenden Arbeit geeignet (nähere Erklärung s. Kap. 3.2).

Interlanguage Pragmatics gehört zu den jungen Forschungsdisziplinen, die erst in den 1980er Jahre entstanden sind, obwohl die Forschung zur *Interlanguage* hinsichtlich der Kernlinguistik – wie der Phonetik, der Grammatik und der Lexikologie – seit den 1950er Jahren betrieben wird (vgl. Leech 2014: 263).¹¹ *Interlanguage Pragmatics* beschäftigt sich mit vier grundlegenden Forschungsfragen:

- Wie unterscheidet sich die pragmatische Kompetenz von Lernenden und Muttersprachlern oder Muttersprachlerinnen?
- Welche Merkmale der pragmatischen Kompetenz sind bei den Lernenden auf den Transfer aus der Muttersprache zurückzuführen?
- Welche Veränderung der pragmatischen Kompetenz ist bei Lernenden zu erwarten, wenn ein bestimmtes Lernen über die Pragmatik in einem festen Zeitraum stattfindet?
- Inwiefern beeinflusst ein bestimmtes Lernumfeld die pragmatische Kompetenz der Lernenden (vgl. ebd.: 265f.)?

Bis in die 1990er Jahre lag der Schwerpunkt auf der Klärung der ersten beiden Fragen. Den Wendepunkt markiert Schmidt (1993: 34f.), der postuliert, dass es für das Erlernen der pragmatischen Kompetenz nicht ausreicht, lediglich in eine Zielsprache einzutauchen. Denn es sei nicht leicht für Lernende, die pragmatische Funktion sowie die damit in Zusammenhang stehenden kontextuellen Faktoren nur durch die Immersion in die Zielsprache zu bemerken. Daraufhin wird seit Ende der 1990er Jahre der Didaktik pragmatischer Kenntnisse und Kompetenzen (eine Kombination zwischen der dritten und vierten Frage) besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen drei effektive Methoden bei der Vermittlung: erstens eine explizite Präsentation der metapragmatischen Informationen, zweitens den Output durch kommunikative Sprachverwendungen und drittens ein entsprechendes Feedback von Lehrkräften inklusive der Korrektur, in der für eine Situation unangemessene Äußerungen der Lernenden mit einer Begründung erklärt werden. Am effektivsten werden die drei genannten Methoden kombiniert verwendet (vgl. Alcón-Soler u. Martínez-Flor 2005; Kasper 2001; Shimizu 2008).

Bei der konkreten Umsetzung der drei Methoden weist Shimizu (2015: 277f.) jedoch darauf hin, dass noch mehrere Fragen zu klären sind. Wenn die Pragmatik im Unterricht behandelt wird, stellt sich die Frage, welches Niveau für die Einführung geeignet ist. Die bisherigen Untersuchungsergebnisse zeigen, dass es durchaus möglich ist, die Aufmerksamkeit auf den

¹¹ Nach Ansicht von Selinker (1972: 213f.) verfügen Lernende über ein eigenes und individuelles Sprachsystem, auf welchem ihr Output in der Zielsprache beruht. Dieses Sprachsystem bildet sich während des Lernens und verändert sich andauernd. Es wird *Interlanguage* genannt und als sprachliches System von den Systemen der Muttersprache abgegrenzt.

pragmatischen Aspekt der Sprachverwendung bei Lernenden in der Grundstufe¹² dadurch zu erhöhen, dass pragmatisch angepasste Formulierungen begrenzt eingeführt werden. Die einzuführenden Formulierungen müssen dabei aus der gelernten Grammatik sowie aus Vokabeln bestehen (vgl. Safont Jordà 2003: 165-167; Tateyama u. a. 1997: 172; Sekiyama 2004: 54f.). Allerdings fordert Shimizu (2015: 278) dazu auf, dass zur Einführung der didaktischen Maßnahmen in der Grundstufe noch Erkenntnisse aus den Untersuchungsergebnissen zur Effektivität gebraucht werden, um eine wirksame und gleichzeitig zur Lernstufe passende Methode zu entwickeln. Zudem bezweifeln einige Forscher*innen, dass das endgültige Ziel der Lernenden einer Fremdsprache der Erwerb der pragmatischen Kompetenz auf muttersprachlichem Niveau ist. Sie machen darauf aufmerksam, dass es sowohl vom Standpunkt der Lernenden als auch dem der Muttersprachler*innen unerwünscht sei, Lernende dazu zu zwingen, sich den Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen vollkommen anzupassen (vgl. Kasper u. Schmidt 1996: 156). Darüber hinaus bekräftigt Kondô (2009: 83f.), dass sie es für einen Erfolg der interkulturellen Kommunikation halte, wenn Lernende eigenständig ihre Absicht in einem Gespräch erzielen könnten, ohne ein unangenehmes Gefühl bei muttersprachlichen Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen zu erwecken. Dabei komme es nicht darauf an, wie perfekt sich die Lernenden den Muttersprachler*innen anpassen. Dennoch kritisiert Leech (2014: 263), dass die Ansichten der genannten Forscher*innen noch keinen großen Einfluss auf die Erforschung der Didaktik pragmatischer Kenntnisse und Kompetenzen ausgeübt haben, da in dieser Forschungsdisziplin oft noch die Erreichung des muttersprachlichen Niveaus als Ziel betrachtet wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich *Interlanguage Pragmatics* auch heute noch in einer Phase befindet, in der eine wirksame Methode für die Vermittlung pragmatischer Kompetenzen auf Basis von Forschungsergebnissen aus Vergleichen zwischen den Lernenden und Muttersprachler*innen sowie Beobachtungen zu Transfers aus der Muttersprache der Lernenden entwickelt wird.

Die Ergebnisse der Arbeiten zum JaF-Unterricht von Shimizu (2008, 2013, 2015, 2016 u. 2018) dient als Grundlage für den zweiten Teil der vorliegenden Arbeit (Kap. 5). Der Autor publizierte 2013 ein Japanischlehrbuch für das Lernniveau Mittel- und Oberstufe. Das Lehrwerk ist so konzipiert, dass Lernende durch die effektive Kombination der drei o. g. Methoden pragmatische Kompetenzen erwerben können (vgl. Shimizu 2013: 8-10 im Ergänzungsband). Drei Jahre nach der Publikation wurde als Lernerfolg mit dem Lehrwerk anhand einiger Beispiele berichtet, dass die von Shimizu unterrichteten Lernenden in der Mittelstufe den Sprechakt einer Bitte natürlicher und weniger aufdringlich durchführen konnten als vor der Vermittlung. Beim Sprechakt einer Ablehnung seien die Lernenden sogar in der Lage gewesen, zurückhaltend abzusagen, indem sie verschiedene Formulierungen als Hilfsstrategie verwendet haben (vgl. Shimizu u. Sakata 2016: 140).

¹² In Deutschland wird Japanisch meist als dritte oder vierte Fremdsprache, mithin als Tertiärsprache, gelernt (vgl. Martinez u. Schröder-Sura 2011: 66–69), so dass die Lernenden durchaus auch über Vorkenntnisse aus anderen Fremdsprachen verfügen. Gleichzeitig handelt es sich bei Japanisch um eine distante Sprache (vgl. Unkel, Willems u. Lücke 2019: 101), deren pragmatische Regeln stark von denen im Deutschen abweichen, so dass der Pragmatik eine umso größere Bedeutung zukommt.

Anschließend schrieb Shimizu (2018: 4) eine Anleitung für Lehrkräfte, in der auf Grund der Untersuchungsergebnisse im Bereich *Interlanguage Pragmatics* vorgeschlagen wurde, welche Arten der Unterstützung bei der Vermittlung relevant seien. Seine Forschung berücksichtigt konsequent, dass die soziokulturelle Identität der Lernenden bei der Vermittlung keinesfalls ignoriert werden darf, geschweige denn dass den Lernenden japanische kulturelle Wertevorstellungen aufgezwungen werden, da die Auswahl hinsichtlich der Pragmatik mit der soziokulturellen Identität der Lernenden eng zusammenhängt. Daraus schlussfolgert er, dass die Entscheidung Lernenden überlassen werden sollte, ob sie der Pragmatik in der japanischen Sprache und den dazugehörigen Wertvorstellungen folgen wollen. Die Rolle der Lehrkraft sei es, für Lernende nützliche Metainformationen über die Pragmatik anzubieten und sie zu unterstützen, damit die Lernenden den Zweck ihres Gesprächs erfüllen könnten, ohne muttersprachlichen Gesprächspartner*innen ein unangenehmes Gefühl zu vermitteln (vgl. ebd.: 149).

Die in Kapitel 5 betrachteten Möglichkeiten der Vermittlung der pragmatisch angemessenen Verwendung von *kara* und *node* richten sich nach den Forschungsergebnissen von Shimizu, da seine Forschung davon ausgeht, dass Lernende als Individuen mit diversen soziokulturellen Hintergründen betrachtet werden sollten, die dahingehend unterstützt werden müssen, dass sie eigenständig eine Entscheidung bei der Verwendung treffen können.

1.4 Zielsetzung

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin, ein neu entwickeltes pragmatisches Beurteilungskriterium für die Verwendung der kausalen Verknüpfungen *kara* und *node* im Japanischen zu formulieren und zu untersuchen, inwiefern sich dieses Kriterium im Bereich „Japanisch als Fremdsprache“ an einer Universität im deutschsprachigen Raum erfolgreich vermitteln lässt. Die Arbeit soll dazu beitragen, Lernenden den Erwerb der richtigen Verwendung der beiden Verknüpfungen zu erleichtern und Lehrende darauf aufmerksam zu machen, dass Erklärungen existieren, welche die pragmatisch angemessene Verwendung vermitteln. Darüber hinaus können die Untersuchungsergebnisse dieser Arbeit zur Weiterentwicklung der Didaktik einer pragmatischen Kompetenz in der Grundstufe beitragen. Wie im Forschungsstand erwähnt, ist zwar bereits durch Untersuchungen nachgewiesen worden, dass es durchaus möglich ist, Lernende schon in der Grundstufe in ihrer Aufmerksamkeit für den pragmatischen Aspekt der Sprache zu sensibilisieren. Aber eine angemessene Methode für die Grundstufe, in der strukturelle, pragmatische und soziokulturelle Aspekte der Zielsprache sinnvoll kombiniert werden, ist noch nicht entwickelt worden. Für die Entwicklung einer solchen Methode muss zuerst zur Effektivität der Vermittlung der pragmatischen Kompetenz in der Grundstufe geforscht und die sich daraus ergebenden Resultate zusammengetragen werden.

Die Ziele der Arbeit bestehen somit darin:

- 1. ein neues Beurteilungskriterium für eine angemessene Verwendung von *kara* und *node* in pragmatischer Hinsicht zu schaffen und**
- 2. die Wirksamkeit des neuen Beurteilungskriteriums bei den Lernenden zu überprüfen.**

1.5 Methodik und Vorgehensweise

Die Arbeit besteht aus einem sprachwissenschaftlichen und einem fremdsprachendidaktischen Teil, wobei der Schwerpunkt im fremdsprachendidaktischen Bereich liegt. Da sich die empirische Betrachtung der Fremdsprachendidaktik dieser Arbeit auf eine Hochschule im deutschsprachigen Raum beschränkt, sind die Ergebnisse entsprechend kontextgebunden zu interpretieren.

Im Mittelpunkt des sprachwissenschaftlichen Teils stehen die Aufstellung einer Hypothese für ein Beurteilungskriterium zur Entscheidung zwischen *kara* und *node* auf Basis der Diskursanalyse und die Überprüfung der Angemessenheit dieser Hypothese. Zu diesem Zweck wird zunächst eine pragmatische Analyse japanischer Gespräche aus dem *BTSJ Japanese natural conversation corpus* vorgenommen und ihre Ergebnisse in einer Onlineumfrage bei japanischen Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen evaluiert. Für die Analyse wird die von Usami entwickelte kombinierte Vorgehensweise der quantitativen und qualitativen Analyse verwendet. Dabei werden zwei Aspekte berücksichtigt: Erstens müssen solche Gespräche analysiert werden, die möglichst in verschiedenen Sprecher*innen-Beziehungen sowie Situationen stattfinden. Zweitens stammen die Gespräche von japanischen Muttersprachlern oder Muttersprachlerinnen, die in einem ähnlichen Alter sind wie die Lernenden, bei denen die Wirksamkeit des neuen Beurteilungskriteriums im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit überprüft wird, denn die Lernenden können sich besser mit der japanischen Sprache altersnaher Studierender identifizieren als mit jener von japanischen Berufstätigen. Somit werden aus dem Korpus ausschließlich die Gespräche von japanischen Studierenden in die Analyse einbezogen. Ein neues Beurteilungskriterium soll dadurch herausgefunden werden, dass die natürliche Verwendung von *kara* und *node* diesen Gesprächen entnommen wird und dieses Beurteilungskriterium auf Angemessenheit und Begründung der Auswahl bei japanischen Studierenden durch eine Onlineumfrage evaluiert wird.

Im fremdsprachendidaktischen Teil werden die Ergebnisse eines Experiments mit 31 Bachelorstudierenden untersucht, die sich zum Untersuchungszeitpunkt im dritten Semester der Abteilung für Japanologie an einer deutschen Universität befanden. Somit entspricht ihr Japanischniveau zu diesem Zeitpunkt der Grundstufe. Für die Durchführung wurden die Teilnehmenden in eine Test- und eine Kontrollgruppe eingeteilt. Zunächst erfolgt eine Onlineumfrage bei beiden Gruppen. Dadurch werden im ersten Schritt die Probleme bei der

Verwendung von *kara* und *node* präzise festgestellt. Basierend auf dem Ergebnis dieser Umfrage wird ein 90-minütiger Unterricht geplant, welcher bei der Testgruppe durchgeführt wird. Im Unterricht überlegen die Studierenden ihr eigenes Beurteilungskriterium. Anschließend werden ein Rollenspiel und ein Interview bei den Lernenden durchgeführt. Die Lernenden erhalten eine Rollenkarte, in der spontan adressaten- sowie situationsgerecht eine Auswahl zwischen *kara* und *node* zu treffen ist. Dabei führen sie mit einem japanischen Muttersprachler ein Gespräch durch, in dem getestet wird, ob sie nach ihrem Beurteilungskriterium eine angemessene Wahl treffen können. Die Resultate der Rollenspiele von Test- und Kontrollgruppe werden verglichen. Schließlich wird die Wirksamkeit des neuen Beurteilungskriteriums bewertet.

Im Einzelnen bedeutet dies: Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Diskussion über die morphosyntaktische Bedeutung und die pragmatische Funktion der kausalen Verknüpfungen *kara* und *node*. Zudem werden die Erklärungen sowohl der bisherigen Handbücher als auch der Lehrwerke analysiert. Abschließend wird kritisch erläutert, wie die kausalen Verknüpfungen *kara* und *node* bisher unterrichtet wurden (Kap. 2).

Kapitel 3 ist den theoretischen Grundlagen der Untersuchung gewidmet. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit linguistischen Voraussetzungen werden drei Theorien vorgestellt, welche sowohl dem sprachwissenschaftlichen als auch dem fremdsprachendidaktischen Teil dieser Arbeit zugrunde liegen. Darauf aufbauend werden die Methodik zur Diskursanalyse des Japanischen sowie das Konzept des Unterrichts erläutert.

In Kapitel 4 werden die japanischen Gespräche aus dem Korpus *BTSJ Japanese natural conversation corpus* analysiert. Im Anschluss an die Analyse werden Hypothesen für ein Beurteilungskriterium zur Verwendung von *kara* und *node* formuliert. Am Ende des vierten Kapitels wird die Angemessenheit der Hypothesen bei japanischen Studierenden überprüft. Dabei werden die Resultate einer Onlineumfrage ausgewertet und schließlich wird ein neues und überarbeitetes Beurteilungskriterium erstellt.

Kapitel 5 widmet sich dem fremdsprachendidaktischen Teil. Zunächst wird auf die Vorbereitung und Durchführung des Sprachunterrichts eingegangen. Es wird dargestellt, wie der Unterricht auf der Grundlage der Untersuchungsergebnisse von *Interlanguage Pragmatics* sowie der Resultate der Onlineumfragen von japanischen und deutschen Studierenden geplant und durchgeführt wird. Im zweiten Teil des fünften Kapitels erfolgt die Evaluation der Wirksamkeit des neuen pragmatischen Beurteilungskriteriums.

Als Fazit werden in Kapitel 6 zentrale Erkenntnisse zusammengefasst und ein Ausblick auf weitere mögliche Fragen gegeben sowie Möglichkeiten, aber auch zukünftige Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts für die Einbeziehung der pragmatischen Kompetenz auf der Diskursebene genannt.

1.6 Zur Transliteration des Japanischen

Die japanische Sprache gehört zu den agglutinierenden Sprachen und besitzt ein eigenes Schriftsystem, welches aus *kanji* 漢字 (chinesische Wortschriftzeichen) und *kana* 仮名 (japanische Silbenschriftzeichen) besteht. *Kanji* werden im Japanischen hauptsächlich für die Substantive, den Stamm der Verben sowie der Adjektive und für Eigennamen verwendet (vgl. Hadamitzky 1995: 9). Das Schriftsystem *kana* besteht aus zwei Arten: *hiragana* 平仮名 und *katakana* 片仮名. Mit *hiragana* schreibt man die flektierten Endungen der Verben und Adjektive sowie alle Wortarten, die nicht durch *kanji* wiedergegeben werden. *Katakana* wird vorwiegend für Fremdwörter und ausländische Namen, die nicht aus mit chinesischen Schriftzeichen arbeitenden Sprachen stammen, benutzt (ebd.). Die Wörter eines Satzes werden im Gegensatz zur deutschen Sprache nicht durch Leerstellen getrennt geschrieben.

Um die allgemeine Lesbarkeit zu wahren, werden in der vorliegenden Arbeit japanische Begriffe, japanische Zitate und Beispielsätze nach dem Hepburn-System transliteriert, welches der westlichsprachigen Leserschaft eine konkrete Aussprache ermöglicht (vgl. ebd.: 12). Hierfür sind die folgenden Transliterationsregeln zu beachten:

1. Der Silbenschlussnasal wird konsequent durch *n* wiedergegeben, auch wenn er vor den bilabialen Konsonanten *m*, *p* und *b* phonetisch zu *m* wird: *shinbun* 新聞 (Zeitung).
2. Zur Vermeidung von Aussprachefehlern wird ein Apostroph zwischen dem Silbenschlussnasal *n* und dem darauffolgenden Vokal bzw. dem Semivokal *y* eingefügt: *man'ichi* 万一 (im Notfall).
3. Die gespannten Laute werden durch Doppelkonsonanten angezeigt: *mikka* 三日 (dritter Tag eines Monats). Ausnahmen finden sich z. B. bei *chi*: *itchi* 一致 (Übereinstimmung).
4. Langvokale werden mit einem Zirkumflex (â, î, û, ê und ô) gekennzeichnet: *kyôiku* 教育 (Erziehung) und *jûsu* ジュース (Saft).
5. Eigennamen sowie Satzanfänge werden großgeschrieben.
6. Honorative Präfixe (*o*, *mi*- und *go*-) und Suffixe (*-san* usw.) werden mit Bindestrich gekennzeichnet: *o-denwa* お電話 (Ihr Anruf), *Yamada-san* 山田さん (Herr oder Frau Yamada).
7. Suffixe für Plural (*-tachi* usw.) werden ebenfalls mit Bindestrich gekennzeichnet: *watashi-tachi* 私たち (wir).
8. Wortkomposita aus mehr als drei *kanji* werden für die bessere Lesbarkeit separat wiedergegeben: *kenkô hoken* 健康保険 (Krankenkasse).

9. Unterschiedliche Wortarten innerhalb eines Satzes werden gleichfalls separat transliteriert:
Watashi wa niku wo tabemasu 私は肉を食べます (Ich esse Fleisch).

Im Haupttext wird die japanische Schrift auf oben genannte Weise transliteriert. Im Kapitel 2 sind einige Aufgaben der Lehrwerke zu *kara* und *node* abgebildet. Es werden zentrale Sätze sowie Wörter der jeweiligen Aufgaben, welche zeigen, wie die Aufgaben zu lösen sind, ausgewählt und transliteriert. Darüber hinaus sind im Kapitel 4 Abbildungen vorhanden, die dem *BTSJ Japanese natural conversation corpus* entnommen wurden. Diese Abbildungen sollen zur Inhaltsanalyse der japanischen Gespräche dienen. Sie werden ausschließlich ins Deutsche übersetzt (ohne Transliteration) und als Fußnote angefügt. Falls für eine bestimmte Stelle der Abbildung eine Transliteration für die Inhaltsanalyse nötig erscheint, wird die genannte Stelle im Haupttext transliteriert und erläutert.

2 Verwendung der kausalen Verknüpfung mit *kara* und *node*

In diesem Kapitel werden zunächst die morphosyntaktischen Eigenschaften und die pragmatischen Funktionen der kausalen Verknüpfungen *kara* und *node* betrachtet. Dabei wird auf den in der Einleitung erläuterten Forschungsstand sowie auf die dort deutlich gewordenen Probleme vertiefend und detailliert eingegangen. Der zweite Teil des Kapitels widmet sich der bisherigen Didaktik der Verwendung von *kara* und *node*. Zunächst wird erläutert, welche Hinweise zur Vermittlung der beiden Verknüpfungen in den bisher erschienenen Handbüchern für den JaF-Unterricht vorhanden sind. Anschließend werden die Erklärungen in den Lehrwerken analysiert, die vorwiegend an deutschen Hochschulen verwendet werden. Abschließend wird kritisch diskutiert, wie *kara* und *node* bisher im Unterricht behandelt wurden.

2.1 Morphologisch-syntaktische Eigenschaften sowie pragmatische Funktionen von *kara* und *node*

Kara und *node* sind für japanische Muttersprachler*innen gewöhnliche Verknüpfungen, die bei Äußerungen der Kausalität in der gesprochenen Sprache oft zur Verwendung kommen. Im großen einsprachigen japanischen Wörterbuch *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 (Kitahara 2000-2002a) ist eine Erklärung aus morphologischer Sicht zu finden: *Kara* ist eine Konjunkionalpartikel, welche aus der Kasuspartikel, Ablativ *kara*, abgeleitet wurde. *Kara* schließt an die Präsens-, Perfekt- und Futur-Form der flektierbaren Wortarten an und verbindet Gründe und Folgen in einer kopulativen Satzverbindung miteinander.¹³ Die Benutzung von *kara* als eine kausale Konjunkionalpartikel ist erst seit der Edo-Zeit (1603-1868) zu beobachten, während die Verwendung von *kara* als Kasuspartikel schon in der Asuka- und Nara-Zeit (600-784) in geschriebener Form belegt ist (vgl. Yamaguchi 2007: 108–109).

Node besteht nach Rickmeyer (2014: 157) aus zwei Partikeln: *no* (Partikelnomen) und *de* (Kasuspartikel: Essiv). Wenn die Partikel *de* der Partikel *no* folgt, bezeichnen Verben bzw. Adjektive, welche durch die Partikel *no* nominalisiert werden, einen Begleitumstand zum regierenden Verb, der als kausal zu interpretieren ist. Die Partikel *no* schließt an die flektierbaren Wortarten (Verben und Adjektive) im Präsens bzw. im Perfekt an, seltener jedoch auch im Futur (vgl. ebd.: 150). Zur Etymologie der Verknüpfung *node* existiert eine weitere Theorie: Demnach handelt es sich bei *de* um eine Flexionsform¹⁴ des japanischen Hilfsverbs

¹³ Die Wortstellung der japanischen Sprache weicht von der der deutschen Sprache ab. Verben und Adjektive, die nicht Nomina modifizieren, stehen in der Regel am Ende eines Satzes, d. h. auch eines Nebensatzes. *Kara* und *node* verbinden einen Neben- und Hauptsatz in einem kausalen Zusammenhang miteinander. Sie stehen jedoch nicht am Anfang des Nebensatzes wie im Deutschen, sondern am Ende des Nebensatzes. Da Japanisch zu den agglutinierenden Sprachen gehört, in denen Verben und Adjektive flektierbar sind, gibt es für *kara* und *node* entsprechende Verbindungsformen.

¹⁴ Diese Form kann sowohl selbständig als Zwischenprädikat auftreten als auch als Ausgangsform für die Suffigierung von Flexiven und Suffixen dienen (vgl. Kitahara 2000-2002b).

jodôshi 助動詞¹⁵, nämlich um *-da*¹⁶ (vgl. Kitahara 2000-2002e). Laut Kitahara (2000-2002 f) und Konoshima (1966: 121) wurde die Kasuspartikel *de* bereits Mitte der Heian-Zeit (794-1185) verwendet. Am Ende dieser Ära etablierte sich ihre Verwendung. Das Verbalsuffix *-da* entwickelte sich hingegen erst in der Muromachi-Zeit (1338-1573) aus der Wortkombination der Partikel *de* und des Verbs *aru* (sein); *de aru* → *de a* → *da* (vgl. Yamazaki 1965: 309). Darüber hinaus wird *node* zwar seit der Mitte der Edo-Zeit verwendet, fand jedoch erst in der Meiji-Zeit (1868–1912) breitere Anwendung (vgl. Konoshima 1966: 216). Wenn die Entstehung der Partikel *de* und des Verbalsuffixes *-da* in der chronologischen Reihenfolge betrachtet wird, ist die zweite Version zur Etymologie der Verknüpfung *node* ebenfalls glaubwürdig. Somit wurde bis zum heutigen Zeitpunkt auf wissenschaftlicher Ebene nicht geklärt, welche Theorie zutrifft.

Nachdem sich die Verwendung der beiden kausalen Verknüpfungen etabliert hatte, begannen Forschungen, um den Unterschied zwischen *kara* und *node* auf der syntaktischen Ebene herauszufinden. Der wichtigste Vertreter dieser Forschungen ist Nagano Masaru 永野賢 (1922-2000). Nagano hat im Jahr 1952 sein Beurteilungskriterium für die Wahl zwischen *kara* und *node* erläutert, welches zum Ausgangspunkt für eine kontroverse Diskussion wurde. Sein Beurteilungskriterium lautet: Zwei aufeinanderfolgende Aussagen, die mit *kara* verbunden werden, haben ursprünglich keinen Zusammenhang. Aufgrund der subjektiven Meinungen der Sprecher*innen werden sie jedoch in einen kausalen Zusammenhang gebracht. Hingegen stehen zwei aufeinanderfolgende Aussagen mit der Verbindung durch *node* ganz objektiv bereits aus sich heraus in einem kausalen Zusammenhang. Daher beschreibt *node* einen objektiv vorhandenen kausalen Zusammenhang. Mit anderen Worten trägt die Subjektivität der Sprecher*innen bei der Verwendung von *kara* die Verantwortung für die Kausalität (vgl. Nagano 1957: 38). Nagano (ebd.: 33-37) fasste seine Untersuchungsergebnisse in sieben Punkten zusammen. Die vollständigen Ergebnisse werden auf Deutsch übersetzt und im Folgenden tabellarisch dargestellt.

Tabelle 2: Untersuchungsergebnisse der Verwendung von *kara* und *node* in sieben Punkten

1	Die Verwendung von <i>kara</i> bei Vermutungen, Einsichten, Absichten, Befehlen, Bitten. <Erklärung> In den vorgegebenen Sprechakten geht es um Sachverhalte, die ihren Ursprung in der subjektiven Meinung der Sprecher*innen haben. Daher basieren die entsprechend erzeugten Formulierungen ebenfalls auf der Subjektivität der Sprecher*innen. Bevor Sprecher*innen ihre Angelegenheit in Worte fassen, existiert diese lediglich im Inneren der Sprecher*innen. Aus diesem Grund müssen Sprecher*innen entsprechend begründen, damit sie verstanden werden können. <Beispiel>

¹⁵ Die Definition eines japanischen Verbalsuffixes weicht i. e. S. ein wenig von der im Deutschen ab. Die japanischen Verbalsuffixe sind i. d. R. flektierbare Suffixe. In Verbindung mit einem anderen selbstständigen Wort (Verb, Nomen, Adjektiv, Adverb, Konjunktion, Adnomen und Interjektion) oder mit einer Einwortphrase, die ein selbstständiges Wort enthält, ergänzen japanische Verbalsuffixe die Bedeutung der Äußerungen oder bringen die Art der Beurteilung der sprechenden Person zum Ausdruck (vgl. Kitahara 2000-2002c).

¹⁶ Das Hilfsverb *-da* ist ein Verbalsuffix, das die Absicht ausdrückt, zwei Sachverhalte in eine logische Subjekt-Prädikat-Beziehung zu bringen und deren Gültigkeit zu beurteilen (vgl. ebd. 2000-2002d, e).

	(Vermutung) 柚木は肩が悪いそうだから、きょうはやはり武末じゃないかな。 <i>Yuzuki wa kata ga warui sô da kara, kyô wa yahari Takematsu ja nai ka na.</i> Ich habe gehört, dass Yuzuki¹⁷ Probleme mit den Schultern hat, und deswegen meine ich dass, tatsächlich Takematsu¹⁸ heute dran sein sollte. 危ないから、もっとあっちへ行っとなさい。 <i>Abunai kara, motto atchi e itte nasai</i> Geh noch weiter nach hinten, da es gefährlich ist!
2	Die Verwendung von <i>kara</i> bei Formulierungen, in denen zunächst Ergebnisse bzw. Folgen, danach die Ursache oder der Grund im Nachhinein erklärend hinzugefügt wird. <Erklärung> Wenn der Satz „A <u>だから</u>、B である。A <i>da kara</i>, B <i>de aru</i>. Weil es A ist, ist es also B“ umgekehrt wie folgt geäußert werden kann: „B である。なぜならば、A <u>だから</u>だ。B <i>de aru</i>. Naze naraba, A <i>da kara da</i>. Es ist B. Der Grund dafür ist, dass es A ist“, heißt das, dass B ein Hauptmotiv und A eine Erklärung dazu ist. Überdies sind A und B ursprünglich zwei einzelne Sachverhalte, die nicht voneinander abhängen. Diese zwei voneinander unabhängigen Sachverhalte bringen Sprecher*innen subjektiv in einen kausalen Zusammenhang. <Beispiel> でも、あなたのおっしゃる時間には参れません。母か兄かが薬屋口まで参っている<u>から</u>ですの。 <i>Demo, anata no ossharu jikan ni wa mairemasen. Haha ka ani ka ga kusuriya guchi made mukae ni maitte iru kara desu no.</i> Aber ich kann nicht zu der von Ihnen genannten Zeit kommen. Denn entweder meine Mutter oder mein älterer Bruder holt mich zur gleichen Zeit am Eingang der Apotheke ab.
3	Die Verwendung von <i>kara</i> in Formulierungen, in denen ein Grund genannt und dessen Folge nur angedeutet wird. <Erklärung> Gründe, die bei oben erwähnten Formulierungen durch <i>kara</i> markiert werden, haben eine starke Unabhängigkeit von ihren Folgen. Daher wird <i>kara</i> für die Erklärung eines subjektiven Grundes verwendet. <Beispiel> すぐ持って行きます<u>から</u>... <i>Sugu motte ikimasu kara...</i> Da ich es Ihnen sofort bringe, ...
4	Die Verwendung von <i>kara</i> mit den Kombinationen der Partikeln¹⁹ wie <i>wa</i>, <i>koso</i> und <i>tote</i> sowie mit der Formulierung <i>to itte</i> (... zu sagen). <Erklärung> Durch die Markierung der Begründungen mit den oben genannten Partikeln sowie <i>to itte</i> werden darauffolgende Schlussfolgerungen in den Mittelpunkt gerückt. Dies hat den Effekt, dass von Sprecher*innen genannte Gründe auf Hörer*innen wie eine Aufgabe wirken, die umgehend gelöst werden soll. Hörer*innen sind daher auf die Schlussfolgerungen gespannt, da sie darin hören können, wie die Aufgaben gelöst werden. Zudem werden dabei die Schlussfolgerungen der Sprecher*innen subjektiv bestimmt. Solche Verwendungen sind bei <i>node</i> überhaupt nicht zu beobachten.

¹⁷ Ein japanischer Nachname ohne höfliche Anrede.

¹⁸ Ein japanischer Nachname ohne höfliche Anrede.

¹⁹ Diese Partikeln haben die Eigenschaft (Rechtsfokus), dass Sprecher*innen Formulierungen, welche auf die mit diesen Partikeln markierten Äußerungen folgen, in den Mittelpunkt rücken wollen (vgl. Rickmeyer 2014: 312).

	<Beispiel> (in Kombination mit der Partikel <i>koso</i>) それだからこそ、オドールさんもいろいろ気を使っているのでしょ。 <i>Sore da kara koso, Odôru-san mo iroiro ki wo tsukatte iru no desho.</i> Ich vermute, dass Herr oder Frau O'Doul deshalb auf verschiedenste Dinge Rücksicht nimmt. (Kombination mit der Partikel <i>tte</i>²⁰) あたまかすが足りないからって、野球をやめるわけにはいかない。 <i>Atama kazu ga tarinai karatte, yakyû wo yameru wake ni wa ikanai.</i> Wir können unmöglich mit dem Baseball aufhören, nur weil die Anzahl der Spieler*innen nicht ausreicht!
5	Auf <i>node</i> folgen immer objektive Beschreibungen: Darstellungen von Natur- und physikalischen Erscheinungen, Erklärungen der Sozialwissenschaften, Beschreibungen physiologischer Erscheinungen, objektive Beschreibungen von Gemütsbewegungen sowie von Handlungen und Beschreibungen von Sachverhalten. <Beispiel> (Beschreibungen physiologischer Erscheinungen) あんまり働いたので私はとうとう病気になってしまい、畑にも田にも出ることができなくなりました。 <i>Anmari hataraita node watashi wa tôtô byôki ni natte shimai, hatake ni mo ta ni mo deru koto ga dekinaku narimashita.</i> Da ich so hart gearbeitet hatte, bin ich schließlich krank geworden, sodass ich weder auf Reisfelder noch auf andere Felder gehen konnte.
6	Die Verwendung von <i>kara</i> bei Aussagen über die Zukunft. <Erklärung> Aussagen über die Zukunft können als Begründung einer Vermutung verwendet werden. Allerdings kann über ihren Wahrheitsgehalt gegenwärtig keine Aussage getroffen werden. Aus diesem Grund kann hier ausschließlich <i>kara</i> verwendet werden. <Beispiel> 社長もあさって頃は帰ってくるだろうから、社長の意見もちょっと訊いてみることにしよう。 <i>Shachô mo asatte goro wa kaette kuru darô kara, shachô no iken mo chotto kiite miru koto ni shiyô.</i> Da auch der Direktor übermorgen oder so zurückkommen dürfte, entscheiden wir uns dafür, auch ihn mal ein bisschen nach seiner Meinung zu fragen.
7	Die Verwendung von <i>kara</i> im Anschluss an die Formulierungen <i>no da</i> (Fakt ist, dass ...) sowie <i>no desu</i> (die höfliche Version von <i>no da</i>). <Erklärung> Das mit <i>no da</i> bzw. <i>no desu</i> markierte Urteil drückt aus, dass es von Sprecher*innen subjektiv getroffen wird. Darum folgt <i>node</i> den beiden Formulierungen <i>no da</i> und <i>no desu</i> nicht, da <i>node</i> benutzt wird, um Fakten und Phänomene objektiv zu beschreiben. <Beispiel> 私が結婚するのだから、私が挨拶するのが当然だ。 <i>Watashi ga kekkon suru no da kara, watashi ga aisatsu suru no ga tôzen da.</i> Da ich die oder derjenige*r bin, die oder der heiratet, ist es für mich selbstverständlich, dass ich die Gäste begrüße.

Quelle: vgl. Nagano 1957: 33-37.

²⁰ -*tte* ist die umgangssprachliche Form von *to itte*.

Nach seiner Veröffentlichung wurde das Beurteilungskriterium von Nagano zunächst für zahlreiche darauffolgende Forschungen verwendet (vgl. Asami 1964; Nakada 1977; Imao 1991; Iwasaki 1995; Tanaka 2004 u. a.). Zudem ist die auf der Theorie von Nagano basierende Erklärung zum syntaktischen Unterschied zwischen *kara* und *node* noch in einigen einsprachigen Wörterbüchern zu finden, so z. B. im *Nihon kokugo daijiten* (Kitahara 2000-2002), *Dejitaru daijisen* (Matsumura 2012), *Kôjien* 広辞苑 (Shinmura 2008) und *Sûpâ daijirin* スーパー大辞林 (Matsumura 2008).

Neben der Übernahme dieses Beurteilungskriteriums gibt es jedoch auch Forschende, die die Erklärungen in Zweifel ziehen und kritisieren, so führt Chô (1988: 87) aus, dass die Verwendung von *node* nicht auf objektive Beschreibungen von Phänomenen sowie Ereignissen beschränkt ist, sondern auch jederzeit in Situationen benutzt werden könne, in denen der Wille der Sprecher*innen bestehe, dass ihre Gesprächspartner*innen unbedingt die Gründe für bestimmte Angelegenheiten verstehen sollen. Zum Beurteilungskriterium von *kara* führt er aus, dass *kara* in Situationen verwendet wird, in denen die Gründe bzw. Ursachen für die Gesprächspartner*innen offensichtlich seien. Als Beweis dafür stellt er heraus, dass *kara* hauptsächlich von Müttern angewendet werde, die ihren Kindern Gründe bzw. Ursachen für Sachverhalte erklären wollen. Dies verdeutlicht er mit den folgenden Beispielen (ebd.: 68):

あんよがきたないから、ふいてあげましょう。

An'yo ga kitanoi kara, fuite agemashô.

Deine Füßchen sind schmutzig, daher wische ich sie für dich ab.

あなたは気に入らないことがあると、すぐぶついたり手荒なまねをするから、いけません。

Anata wa ki ni iranai koto ga aru to, sugu butsuketari teara na mane wo suru kara, ikemasen.

Wenn dir etwas nicht passt, wirst du gleich aggressiv – das ist echt nicht gut.

Später zeigt Kunihiro (1992: 33), dass *kara* als kausale Verknüpfung verwendet wird, wenn Sprecher*innen die Folgen objektiv erfassen. Die Verwendung von *node* bedeute, dass Sprecher*innen Folgen aus der subjektiven Perspektive betrachten, was im kompletten Gegensatz zu den Ausführungen Naganos steht. Kunihiro (ebd.: 32) führt hierzu als Beispiel den Satz an:

当地は海岸に近いので/から健康によい。

Tôchi wa kaigan ni chikai node/kara kenkô ni yoi.

Da dieses Gebiet in Küstennähe liegt, ist es gut für die Gesundheit.

Unabhängig davon, ob die Verknüpfung mit *kara* oder *node* erfolgt, ist die Bedeutung der beiden Sätze identisch. Mit *node* werde ausgedrückt, dass die Sprecher*innen die erste Aussage „Dieses Gebiet liegt in Küstennähe“ subjektiv beurteilen und vermuten, dass es deswegen für die Gesundheit gut sei. Die Verknüpfung mit *kara* impliziere hingegen, dass die Sprecher*innen keinen Zweifel daran haben, dass sich die zweite Aussage „Es ist gut für die Gesundheit“ aus der ersten ergebe und dies als ein objektiver Fakt betrachtet wird (vgl. ebd.: 32).

Die Erklärung im einsprachigen Wörterbuch *Meikyô kokugo jiten* 名鏡国語辞典 (Kitahara: 2010) weist auf die Theorie von Kunihiro hin und erläutert, dass die Verwendung von *kara* in einer Situation, in der ein Erklärungsbedarf der Sprecher*innen besteht, so klingt, als setzten die Sprecher*innen ihre Logik mit allem Nachdruck gegenüber den Gesprächspartner*innen durch. Dabei wurde als Beispiel der folgende Satz herangezogen (Kitahara 2010):

悪いことをするから、バチが当たったのよ。

Warui koto wo suru kara, bachi ga atatta no yo.

Das geschieht dir recht, weil du etwas Böses tust.

Während die linguistischen Befunde also weit auseinander gehen, macht Lee (2014: 5) darauf aufmerksam, dass die bisherigen Untersuchungen von den Forscher*innen vorwiegend introspektiv durchgeführt wurden. Dies führe zu Uneinigkeit in den Ergebnissen. Daraufhin versucht die Autorin die Angemessenheit der Theorie von Nagano (*kara* drücke die subjektive Kausalität aus, *node* sei hingegen objektiv) durch eine quantitative Analyse bei einem großformatigen Korpus der japanischen geschriebenen Sprache zu überprüfen mit der Absicht, dass die Verwendung von *kara* und *node* anhand von authentischen Beispielen objektiv zu untersuchen (vgl. ebd.: 8).

Dabei konzentriert sie sich bei ihrer Untersuchung nicht auf den Inhalt der Äußerungen, sondern welchem Modalitätsausdruck²¹ *kara* bzw. *node* häufig folgt, da Modalitäten ein psychisches Verhalten der Sprecher*innen ausdrückten (vgl. ebd.: 100). Daher ist anzunehmen, dass eine bestimmte Modalitätsausdrucksgruppe existiert, welcher eine der beiden kausalen Verknüpfungen vorwiegend folgt. Auf diese Weise soll die Theorie von Nagano geprüft werden (vgl. ebd.: 10). Für die Untersuchung nutzt die Autorin das Korpus *Shuppan sabu kôpasu* 出版サブコーパス²². Die Studie zeigt, dass *kara* am häufigsten mit Modalitätsausdrücken vorkommt, welche die vorher erwähnten Angelegenheiten derart vermitteln, wie sie tatsächlich sind, wie *wake da* (Das ist ein Grund, dass...), *to iu* (Man sagt, dass...) und *sô da* (Ich habe gehört, dass...). Die Sprecher*innen zeigen, dass Äußerungen dadurch zuverlässig sind, dass sie diese mit *wake da*, *to iu* und *sô da* markieren. Dabei besitzt *kara* die Funktion einer kausalen Verknüpfung, die zuerst erwähnte Äußerung als Ursache so zu objektivieren, dass die darauffolgende Äußerung als allgemeingültige Folge erscheint. Hingegen neigt *node* dazu, den Modalitätsausdrücken zu folgen, die ein intuitives Gespür für die Sachverhalte der Sprecher*innen und deren eigene Wünsche ausdrücken, wie z. B. *tai* (mögen; wollen), *to omou* と思う (Ich denke, dass...) *ka mo shirenai* (vielleicht; eventuell). Durch die erwähnten Modalitätsausdrücke werde hervorgehoben, dass die Äußerungen die Intention der Sprecher*innen wiedergeben. Somit verbinde *node* die aufeinanderfolgenden Äußerungen in einem kausalen Zusammenhang, jedoch aus der subjektiven Perspektive der Sprecher*innen.

²¹ Lee (2014: 66) unterteilte Modalitätsausdrücke in vier Gruppen und nutzte diese als Grundlage für ihre Untersuchung: (1) Bewertung einer Handlung, z. B. Erlaubnis; (2) Grad der Gewissheit eines Geschehens, z. B. Hörensagen; (3) Absicht; und (4) Bitten bzw. Befehle.

²² Dieses Korpus besteht aus 11.212 Büchern, welche aus den publizierten Büchern der Jahre 2001 bis 2005 zufällig ausgewählt wurden. Die ausgewählten Bücher gehören zu den folgenden Genres: Philosophie, Geschichte, Sozialwissenschaft, Naturwissenschaft, Ingenieurwissenschaft, Industrie, Kunst, Linguistik und Literatur (vgl. Maruyama u. a. 2011: 24f.)

Aufgrund der Ergebnisse stimmt die Autorin schließlich der Theorie von Kunihiro (*kara* drücke die objektive Kausalität aus, *node* sei hingegen subjektiv) zu und nicht der Theorie von Nagano (vgl. ebd.: 100f.).

Es ist anzumerken, dass die Vorgehensweise von Lee (2014) bei der Untersuchung für andere Wissenschaftler*innen durchaus nachvollziehbar ist, da sie nach expliziten Regeln abgelaufen ist. Was die vorangegangenen Vorgehensweisen anbelangt, war das nicht der Fall. Somit können die anderen verstehen, weshalb Lee das oben genannte Fazit gezogen hat. Ob man das Fazit von Lee teilen kann, ist eine andere Frage. Ihr Fazit und ihre Untersuchungsergebnisse weisen darauf hin, dass der Inhalt der Äußerungen auf keinen Fall außer Acht gelassen werden darf. Lee (ebd.: 71) nennt auch Beispielsätze:

川釣り専門で、年に何回か休みをとっては、世界中の川を釣り歩いていたというから優雅な
んだ。

Kawazuri senmon de, nen ni nankai ka yasumi wo totte wa, sekaijû no kawa wo tsuri aruite ita to iu kara yûga na mon da.

Er od. Sie erzählt, dass er od. sie sich auf das Fischen in Flüssen spezialisiert und mehrmals im Jahr Urlaub genommen hat, um in Flüssen auf der ganzen Welt zu fischen. (Daher denke ich:) Er od. sie hat wirklich ein schönes Leben.

Laut der Analyse von Lee (ebd.) ist der Grund des genannten Beispiels objektiv, da der Modalitätsausdruck *to iu* die Funktion „Hörensagen“ hat und dadurch die mit *to iu* markierte Äußerung verallgemeinert werde. Dabei ergibt sich jedoch der Widerspruch, dass es von Mensch zu Mensch unterschiedlich ist, was man sich unter „einem schönen Leben“ vorstellt. Daher ist es fraglich, ob die vorher erwähnte Äußerung „mehrere Ferien im Jahr an Flüssen auf der ganzen Welt verbracht zu haben“ eine allgemeingültige Vorstellung von einem schönen Leben ist.

Ähnliches gilt für die Analyse von *node*. Lee (ebd.: 72) führt den folgenden Satz als Beispiel an:

まさに「子は親の鏡」。私は子どもの笑顔を見たいので、部屋のあちこちに鏡をつるして、そこ
に自分の顔がうつる度に笑顔を作るように努力をしています。

Masa ni „Ko wa oya no kagami“. Watashi wa kodomo no egao wo mitai node, heya no achikochi ni kagami wo tsurushite, soko ni jibun no kao ga utsuru tabi ni egao wo tsukuru yô ni doryoku shite imasu.

Kinder spiegeln tatsächlich ihre Eltern. Da ich das Lächeln meines Kindes sehen will, hänge ich einige Spiegel hier und da im Zimmer auf und gebe mir Mühe, selbst zu lächeln, jedes Mal, wenn ich mich im Spiegel sehe.

Die Autorin ist der Ansicht, dass die Äußerung „*watashi wa kodomo no egao wo mitai*“ durch das Modalverb „wollen“ (*tai*) zu einer persönlichen Angelegenheit geworden sei, die ausschließlich für den oder die Sprecher*in gelte. Sie führt weiterhin aus, dass es eine subjektive Denkweise der Sprecher*innen sei, den Wunsch „ich will das Lächeln meines Kindes sehen“ als Grund dafür zu betrachten, einige Spiegel im Zimmer aufzuhängen (vgl.

ebd.: 73). Jedoch wurde in ihrem Beitrag die erste Äußerung „Kinder spiegeln tatsächlich ihre Eltern“ überhaupt nicht erwähnt, obgleich diese und die darauffolgenden Äußerungen inhaltlich zueinander gehören. In der ersten Äußerung handelt es sich um allgemeines Wissen, das in Japan sogar als Sprichwort bekannt ist. Betrachtet man die ersten zwei Äußerungen „Kinder spiegeln tatsächlich ihre Eltern“ und „ich will das Lächeln meines Kindes sehen“ als Grund für die Folge „sich Mühe geben, selbst zu lächeln“, ergibt sich dadurch noch eine weitere Analysemöglichkeit. Denn es ist denkbar, dass der Grund nicht nur auf subjektiven Gedanken der Sprecher*in, sondern auch auf allgemeingültigem Wissen beruht. Somit kann er sowohl subjektiv als auch zugleich objektiv sein. Die erwähnten Widersprüche in der Analyse von Lee liegen darin, dass der Inhalt der Äußerungen bei der Analyse nicht berücksichtigt wurde. Sie umgeht damit zwar die subjektive Interpretation der Sätze, lässt damit aber einen wesentlichen Teil der sprachlichen Realisierung aus.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die bisherigen Untersuchungsergebnisse erhebliche Unterschiede bei der Einschätzung der Subjektivität und Objektivität von *kara* und *node* zeigen. Die Auseinandersetzung zwischen den Forscher*innen ist nach Iwasaki (1995: 509f.) darauf zurückzuführen, dass die Unterscheidung zwischen Subjektivität und Objektivität vage sei und dies zu erweiterten Interpretationen führe, sodass Wissenschaftler*innen die Forschungsergebnisse der anderen teilweise schwer nachvollziehen können und eine intersubjektive Nachprüfung der Untersuchungsergebnisse nicht möglich ist. Somit ist die Diskussion in diesem Sinne auf der syntaktischen Ebene bis zum heutigen Tag noch nicht abgeschlossen.

Neben der Diskussion über Subjektivität und Objektivität macht Maeda (2001: 66) darauf aufmerksam, dass *kara* und *node* in vielen Sätzen austauschbar seien und deren Bedeutung sich durch einen Austausch nicht drastisch ändern. Daraus lasse sich schließen, dass *kara* und *node* eine große Überlappung im Verwendungsbereich haben. Solange die beiden Verknüpfungen in dem gemeinsamen Verwendungsbereich ausgetauscht werden, entstehen keine großen Probleme. Dies führt jedoch zu Fragen. Erstens: Aus welcher Perspektive sollen die Verwendungsbereiche von *kara* und *node* betrachtet werden? Zweitens: Welche Folgen zieht es nach sich, wenn *kara* und *node* in einem Verwendungsbereich ausgetauscht werden, in dem keine Überlappung vorhanden ist? Dazu erklärt Yamamoto (2001: 16) aus der pragmatischen Perspektive, dass *kara* auf Gesprächspartner*innen unangenehm und aufdringlich wirke, wenn *kara* in einer formellen Situation verwendet werde, z. B. bei einer Bitte gegenüber einer Kundschaft. Die Autorin weist zudem darauf hin, dass *node* auf Gesprächspartner distanziert und zurückhaltend wirke, wenn diese Verknüpfung bei einer befreundeten Person verwendet werde (vgl. ebd.: 18).

In Anbetracht der oben beschriebenen Situation stellt Yamamoto (ebd.: 9) die Hypothese auf, dass die Verwendung von *kara* und *node* aus der pragmatischen Perspektive erklärt werden kann, genau genommen durch die *Politeness*-Theorie von Brown und Levinson. Die Autorin geht davon aus, dass Muttersprachler*innen je nach Situation sowie Gesprächspartner*in beide Verknüpfungen anwenden, wobei sie das gewünschte und das öffentliche Selbstbild (*face*) ihrer Gesprächspartner*innen respektieren und berücksichtigen (vgl. ebd.: 13f.).

Basierend auf dieser Hypothese untersucht Yamamoto (ebd.: 9) die Verwendung der beiden Verknüpfungen in Alltagsgesprächen in Romanen und einem Manga.²³ Zudem versucht sie, die Verwendung in soziolinguistischer Hinsicht zu überprüfen. Das heißt, dass sie dabei Situation, Gesprächspartner*in und Inhalt der Aussage berücksichtigt (vgl. ebd.: 19). Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, dass *kara* verwendet wird, wenn Sprecher*innen mit Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen eine enge Beziehung haben. Hingegen benutzen sie *node*, wenn sie nicht in näherer Beziehung zu ihren Gesprächspartner*innen stehen oder sie diesen Respekt erweisen wollen (vgl. ebd.: 18). Yamamoto (ebd.) zieht aus den Ergebnissen das Fazit, dass Sprecher*innen unbewusst vermitteln, wie eng die Beziehung zu ihren Gesprächspartner*innen ist. Wenn Sprecher*innen *kara* verwenden, senden sie bei einem Gespräch die Nachricht: „Du bist mir nah, nicht wahr?“. Umgekehrt werde die Verwendung von *node* als höflich von ihren Gesprächspartner*innen angesehen. Mit anderen Worten senden Sprecher*innen bei einem Gespräch eine Nachricht darüber, wie sie ihre Beziehung zu ihren Gesprächspartner*innen wahrnehmen, indem sie je nach Gesprächspartner*in und Situation die beiden Verknüpfungen angemessen benutzen. Daher zieht die Autorin die Schlussfolgerung, dass die angemessene Verwendung von *kara* und *node* auf der *Politeness*-Theorie von Brown und Levinson (1978/1987) beruht (vgl. ebd.: 19).

Hagiwara (2012: 11) ist wie Yamamoto (2001) der Ansicht, dass ein völlig neues Kriterium für die Unterscheidung bei der Verwendung der beiden Verknüpfungen in Betracht gezogen werden sollte. Sie führt aus, dass Verknüpfungen, die vorwiegend in der gesprochenen Sprache verwendet werden, zwei Funktionen besitzen: die textuelle und die interpersonale Funktion. Die erstere Funktion weise darauf hin, in welcher Logik zwei Sätze miteinander verbunden werden. In der letzteren Funktion handle es sich um die Absicht sowie das Verhalten der Sprecher*innen. Das heiße, dass die zweite Funktion gleichzeitig auf Gesprächspartner*innen Einfluss ausübe (vgl. Hagiwara 2012: 16f.). Hagiwara (ebd.: 340) richtet ihr Augenmerk auf die interpersonale Funktion der beiden Verknüpfungen und stellt die Hypothese auf, dass *kara* und *node* von Muttersprachler*innen ausgewählt werden, je nachdem wie sie die durch die Verknüpfungen markierte Begründung betonen wollen. Für eine Untersuchung werden sechs Lehrbücher mit dem Schwerpunkt „Konversation“ ausgewählt, weil in solchen Lehrbüchern die zwischenmenschliche Beziehung der Gesprächsbeteiligten deutlich dargestellt werde (vgl. ebd.). Die Analyse kommt zu dem Schluss, dass Muttersprachler*innen *kara* wählen, wenn sie je nach Situation oder Gesprächspartner*in einschätzen können, dass sie ihrer Begründung Nachdruck verleihen können. Hingegen wird *node* ausgewählt, wenn sie ihre Begründung indirekt äußern oder so tun, als würden sie diese indirekt äußern (vgl. ebd.: 346).

Es steht außer Zweifel, dass Yamamoto (2001) und Hagiwara (2012) mit ihrer Forschung eine neue Möglichkeit eröffnet haben, die Verwendung von *kara* und *node* aus der pragmatischen

²³ Für die Untersuchung benutzt Yamamoto (ebd.: 20) zwei Romane und einen Manga, die zwischen 1995 und 1997 herausgegeben wurden. In einem Roman geht es um Probleme an einer Mittelschule. In dem anderen Roman handelt es sich darum, wie Jugendliche, die eher im Schatten der Gesellschaft stehen, erwachsen werden. Der ausgewählte Manga ist eine Liebesgeschichte. Im Beitrag werden einige Beispiele zur Verwendung von *kara* und *node* in den Romanen und dem Manga vorgestellt, dennoch ist unklar, ob die Autorin alle Verwendungen darin analysiert oder nur typische Beispiele aus den Texten entnommen hat (vgl. ebd.: 16-19).

Perspektive aufzuklären. Problematisch ist jedoch, dass bei den genannten Untersuchungen relativ wenige Beispielsätze analysiert wurden. Ein weiteres Argument gegen die Forschungsthese ist, dass die entnommenen Beispielsätze nicht aus natürlichen Gesprächen stammen, sondern aus zwei Romanen, einem Manga und sechs Lehrbüchern. Sie sind zwar realitätsnah, aber wurden von den Autor*innen für einen bestimmten Zweck geschrieben. Unter diesen Umständen ist es fraglich, ob ihre Formulierungen der tatsächlichen Verwendung bei Muttersprachler*innen entsprechen. Aus diesem Grund sind weitere Analysen notwendig, die auf einem umfangreichen Korpus von authentischen Beispielsätzen basieren.

2.2 Erläuterung der Verwendung von *kara* und *node*

Die Diskussion über die syntaktischen Eigenschaften sowie die pragmatische Funktion von *kara* und *node* sind nach wie vor nicht abgeschlossen. Gleichwohl werden *kara* und *node* im JaF-Unterricht vermittelt und ihre Erklärung. Basierend auf dem oben genannten Stand lässt sich untersuchen, wie die Verwendung von *kara* und *node* in den bisherigen Handbüchern für den JaF-Unterricht sowie in den Lehrwerken erläutert wird.

2.2.1 Bisheriges Handbuch für den „Japanisch als Fremdsprache“-Unterricht

Mit der Gründung des Vereins *Association for Japanese Language Education* (日本語教育学会) im Jahr 1962 begannen die Förderung der Praxis des JaF-Unterrichts und die diesbezügliche akademische Forschung (vgl. Association for Japanese Language Education o. D.). Dementsprechend wurde der Ruf nach einer Beschreibung der japanischen Grammatik für Nicht-Muttersprachler*innen immer lauter. Vor diesem Hintergrund entwickelte sich die Grammatik für den JaF-Unterricht (vgl. Iori 2012: 1). Der wichtigste Vertreter in diesen Studien ist Teramura Hideo 寺村秀夫 (1928-1990), der fest davon überzeugt war, dass die japanische Linguistik und die Forschungen zur Grammatik für den JaF-Unterricht zwei Seiten derselben Medaille seien (vgl. Teramura 1982: 15).

Suzuki (1992: 194-209) erklärt in ihrem Handbuch die morphosyntaktischen Unterschiede der Verwendung von *kara* und *node* in Anlehnung an die Forschungen Teramuras (1982). Sie führt aus, dass der große Unterschied zwischen *kara* und *node* in der Stärke der Unabhängigkeit zwischen der Kausalphrase und der Folgephrase liege. Dabei erläutert sie, dass die durch *node* markierte Phrase als Nominalphrase fungiere, die zum regierenden Verb der nachgestellten Phrase eine kausale Relation herstelle, wohingegen *kara* diese Funktion nicht besitze. Dies zeige, dass die durch *kara* markierte Phrase unabhängiger von der darauffolgenden Phrase sei als die durch *node* markierte Phrase (vgl. ebd.: 195). Hierzu verweist Suzuki auf die Theorie von Nagano (1957: 38): zwei Phrasen, die durch *kara* verbunden sind, seien ursprünglich zwei Dinge, welche durch die Subjektivität des Sprechers in einer Ursache-Wirkung- oder Grund-Folge-Beziehung verbunden seien. Hingegen werde *node* verwendet, wenn zwei Phrasen in

einem kausalen Zusammenhang eines Sachverhalts bereits vorhanden seien und dieser Zusammenhang objektiv beschrieben werde. Suzuki (1992:196) zieht daraus die Schlussfolgerung, dass die Stärke der Unabhängigkeit der kausalen Phrase von der nachgestellten Phrase im Zusammenhang zur Theorie von Nagano stehe, welche besagt, dass *kara* subjektive Kausalität ausdrücke, *node* objektive. Auf die oben erwähnte Weise versucht Suzuki (1992: o. S.), den Lehrkräften aus der morphosyntaktischen Perspektive wissenschaftliche Hinweise zu geben. Ihr Handbuch wurde seinerzeit von *The Japan Foundation* herausgegeben, bei welcher einer der Hauptschwerpunkte auf der Unterstützung für den JaF-Unterricht liegt (vgl. The Japan Foundation 2016). Diese Tatsache bestätigt, dass die Theorie von Teramura (1982) in der Grammatik des JaF-Unterrichts damals weit verbreitet war.

Mit der Verbreitung des kommunikativen Ansatzes in Japan in den 1990er-Jahren entfernte sich die japanische Fremdsprachendidaktik nach und nach von der japanischen Linguistik (vgl. Iori 2012: 2). Denn ihre Verbreitung führte zum Nachdenken über die bisherige Lehre der Grammatik, bei der die Lernenden die auf der Linguistik basierte Grammatik verstehen und einüben mussten. Dadurch entstand ein Trend zur Anti-Grammatik im JaF-Unterricht (vgl. ebd.: 3). Parallel dazu gab es jedoch auch Versuche, diese Trennung durch Handbücher, die sich eng an linguistischen Forschungen orientierten, zu überbrücken. Stellvertretend seien hier Sunakawa u. a. (1998) sowie Iori u. a. (2000) (vgl. ebd.: 2) genannt.

Im Handbuch von Iori u. a. (2000) erfolgt die Vermittlung der beiden Verknüpfungen in zwei Stufen. Zuerst erfahren die Lernenden, was sie unbedingt wissen müssen. Im Anschluss daran folgen Hinweise für diejenigen, die noch mehr über die behandelte Grammatik erfahren wollen.

In der ersten Stufe erläutern Iori u. a. (ebd.: 210, 212) beispielsweise zunächst die entsprechenden Verbindungsformen mit *kara* und *node* aus der morphologischen Perspektive. Sie erklären, dass sowohl die einfache als auch die höfliche Form²⁴ als Verbindungsform verwendet werden kann. Dabei geben sie die zusätzliche Erklärung aus der pragmatischen Perspektive ab, dass ein Satz bei *kara* natürlicher klinge, wenn die höfliche Form als Verbindungsform verwendet und auch die darauffolgende Phrase in der höflichen Form beendet wird (vgl. ebd.: 210). Hingegen rufe ein Satz mit *node* kein Unbehagen bei dem oder der Gesprächspartner*in hervor, wenn die einfache Form für *node* verwendet und die darauffolgende Phrase in der höflichen Form beendet werde. Falls hingegen die höfliche Form vor *node* benutzt werde, klinge der Satz noch höflicher (vgl. ebd.: 212).

²⁴ Im Japanischen gibt es zwei Sprachstile, den höflichen Stil und den einfachen Stil. In Sätzen im höflichen Stil steht *-masu* (Verbalsuffix: Honorativ) im Anschluss an die Verben. Nomina und Adjektiven folgt das Verbalsuffix *-desu* (ähnlich wie „sein“, es klingt gegenüber Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen höflich). Hingegen stehen Verben in Sätzen im einfachen Stil ohne das Verbalsuffix *-masu*. Adjektive und Nomina erscheinen entweder ohne darauffolgende Suffixe oder mit dem Verbalsuffix *-da* (ähnlich wie „sein“. *-da* ist die neutrale Form von *-desu*). Die Formen mit *-masu* und *-desu*, werden höfliche Formen genannt. Die anderen Formen, die sich für die Verwendung des einfachen Stils eignen, werden als einfache Formen bezeichnet (vgl. Nakanishi 2021: 14).

Weiterhin wird dargestellt, dass eine durch *kara* bzw. *node* markierte Phrase eine Begründung für die darauffolgende Phrase ausdrücke. Es gebe zwei Arten von Begründungen: Die erste drücke eine Ursache für das Ereignis aus, welches in der nachgestellten Phrase zu lesen sei. Die zweite entspreche dem Grund für ein Urteil oder eine Absicht, welche Sprecher*innen in der darauffolgenden Phrase ausgedrückt haben. Die Autor*innen erläutern, dass die Bedeutungen der beiden Verknüpfungen nicht besonders voneinander abweichen. Eine weitere Erklärung zur Bedeutung geben sie nicht (vgl. ebd. 211f.). Es lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Erklärungen im Vergleich zu denen Suzukis (1992) konkreter und unkomplizierter ausfallen, also eine didaktische Reduktion stattgefunden hat, und darüber hinaus die pragmatische Perspektive berücksichtigt wurde.

In der zweiten Stufe legen die Autor*innen die zusätzliche Funktion dar: die Voraussetzung für die Umsetzung einer Handlung, die in der zweiten Phrase genannt werde (vgl. ebd.: 211). Als Beispiele werden folgende Sätze herangezogen (ebd.: 212):

すぐに帰りますから、心配しないでください。

Sugu ni kaerimasu kara, shinpai shinaide kudasai.

Keine Sorge, ich bin bald wieder zu Hause.

連絡待ってるから、ちょうだいね。

Renraku matteru kara, chōdai ne.

Ich warte darauf, von dir zu hören, also meld dich bitte!

Sugu ni kaerimasu kara und *renraku matteru kara* sollen in dem Fall eine Voraussetzung für die Handlung *shinpai shinaide kudasai* bzw. *chōdai ne* sein. Überdies erläutern sie, dass in der authentischen Sprache die Möglichkeit besteht, dem oder der Gesprächspartner*in ausschließlich die Voraussetzung mitzuteilen, zum Beispiel *sugu ni kaerimasu kara* (beim Weggehen) oder *renraku matteru kara* (beim Abschied). Dabei nenne der oder die Sprecher*in absichtlich die Handlung nicht, welche sich an den oder die Gesprächspartner*in richte. Jedoch deute er oder sie es an, sodass der oder die Gesprächspartner*in dazu gebracht werden, die Absicht ihres Gegenübers zu erkennen (vgl. ebd.: 211f.). Auch *node* besitze diese Funktion (vgl. ebd.: 212).

Als letzten Hinweis der zweiten Stufe gehen Iori u. a. (ebd.: 213) auf die unterschiedliche Verwendungsweise von *kara* und *node* ein. Zuerst weisen sie darauf hin, dass sich die Verwendung der beiden Verknüpfungen weitgehend überschneide. Unterschiede lägen im syntaktischen Bereich: Erstens könne *kara* an das Verbalsuffix *-darô* angeschlossen werden, hingegen *node* nicht. Zweitens werde *kara* in der Kombination mit dem Verbalsuffix *-desu* in der Regel dann verwendet, wenn eine Frage beantwortet werden solle, die mit *dô shite* (wieso) beginne. Drittens klingen Sätze natürlicher, wenn *kara* verwendet werde, um einen Befehl, eine Aufforderung oder eine Absicht zu begründen. Zur dritten Anwendung wird die zusätzliche Erklärung angeführt, dass *node* ebenfalls verwendet werden könne, wenn die genannten Sprechakte in der höflichen Form enden.

Damit bietet das Handbuch von Iori u. a. (2000) zwei wesentliche Vorzüge: Zum einen werden die Informationen so aufbereitet, dass sie auch für Lernende der Grundstufe verarbeitbar sind (wenngleich eine Präsentation durch eine Lehrkraft erforderlich ist, da Handbuch komplett in japanischer Sprache geschrieben ist), zum anderen werden aber auch auf der Grundstufe schon pragmatische Hinweise einbezogen, was auf den Einfluss des kommunikativen Ansatzes zurückzuführen ist.

Allerdings beschränkt sich auch dieses Handbuch auf die introspektiv gewonnenen Beispielsätze aus linguistischen Forschungen und berücksichtigt keine authentischen Kommunikationsbeispiele. Dies führt dazu, dass die Grammatik vor allem formal und nicht funktional strukturiert ist (vgl. Noda 2005: 5). Zur Verbesserung dieses Zustands schlägt Noda (ebd.: 1f.) eine kommunikativ orientierte Grammatik vor, die anstelle von Formen die sprachlichen Funktionen in den Mittelpunkt stelle. In diesem Zusammenhang fordert der Autor, dass die Grammatik für die erfolgreiche Kommunikation darauf verzichten solle, von der formorientierten Grammatik auszugehen. Er führt weiterhin aus, dass die neue Grammatik den Weg einschlagen solle, zuerst kommunikative Zwecke zu verfolgen und dann die Form zu lehren, welche die notwendigen Funktionen für die Erreichung der Zwecke erfüllt (vgl. ebd.: 15).

Für die Umsetzung der neuen Grammatik von Noda (ebd.: 1f.) schlägt Iori (2012: 5-11) in seinem Beitrag eine dementsprechende Methodik vor. Iori (ebd.: 5) betont die Notwendigkeit, auf den erhobenen Daten basierende Diskussionen zu führen, damit die Grammatik für die erfolgreiche Kommunikation nicht als bloße Agitation ende. Darüber hinaus sollen die erwähnten Diskussionen sowohl seitens der Muttersprachler*innen als auch der Lernenden vollzogen werden (vgl. ebd.: 5, 10).

Auf Grundlage der Reform der Grammatik und der dazugehörigen Methodik sind in den letzten zehn Jahren mehrere neue Handbücher zur Grammatik für eine erfolgreiche Kommunikation veröffentlicht worden (Yamauchi u. Iori 2015; Iori 2017, 2018; Nakanishi 2021 usw.). Hierzu wird das zuletzt veröffentlichte Handbuch von Nakanishi (2021) als Beispiel herangezogen. Dieses ist das erste Handbuch, in dem der Leserschaft relevante grammatikalische Erklärungen systematisch gezeigt werden, und zwar in Übereinstimmung mit den Prinzipien von Noda (2005) und der Methodik von Iori (2012). Die relevanten grammatikalischen Erklärungen sind auf Basis der Beispielsätze in vier Lehrwerken²⁵ und der realen Anwendung sowohl bei den Muttersprachler*innen²⁶ als auch den Lernenden²⁷ untersucht worden. Darüber hinaus werden

²⁵ Das sind *Minna no Nihongo* (3A Corporation 2012, 2013a), *Genki* (Banno u. a. 2011), *Marugoto* (THE JAPAN FOUNDATION 2013ab, 2014abcd, 2015, 2016) und *Dekiru Nihongo* できる日本語 (Shimada 2011, 2012) (vgl. Nakanishi 2021: x).

²⁶ Für die Untersuchung bei Muttersprachler*innen wurden ein Korpus für die geschriebene Sprache und zwei Korpora für die gesprochene Sprache verwendet: *Gendai Nihongo kakikotoba kinkô kôpasu* 現代日本語書き言葉均衡コーパス (2011), *Nihongo nichijô kaiwa kôpasu* 日本語日常会話コーパス (2016) und *Meidai kaiwa kôpasu* 名大会話コーパス (2016) (vgl. Nakanishi 2021: xx).

²⁷ Um die reale Anwendung bei den Lernenden zu untersuchen, wurden die folgenden Korpora benutzt: *Gaikokujin gakushûsha no Nihongo goyôreishû* 外国人学習者の日本語誤用例集 (1990) für die geschriebene Sprache, *KY-*

die grammatikalischen Erklärungen auf das Wichtigste eingeschränkt, sodass die Lernenden in der Grundstufe sie verarbeiten und anwenden können (vgl. Nakanishi 2021: vi).

Die folgenden Abschnitte zeigen vergleichend mit dem Handbuch von Iori u. a. (2000), wie *kara* und *node* auf Grund der erwähnten Charakteristika des Ratgebers erläutert werden und welche Hinweise zum Unterricht enthalten sind.

Kara und *node* werden als Ausdrücke der Kausalität zusammen erläutert (vgl. Nakanishi 2021: 238-251), mit dem Untertitel „eine Bitte oder Erklärung unter Angabe von Gründen äußern, so dass in der Kommunikation keine Probleme entstehen“ (ebd.: 238). Die Erläuterung erfolgt in sechs Schritten:

- Situationen,
- Vorstellung der Beispielsätze in den Lehrwerken,
- relevante grammatikalische Erklärungen,
- Anwendung durch Muttersprachler*innen,
- Anwendungsfehler der Lernenden,
- Hinweise im Unterricht (vgl. ebd.: 238-251).

<Situationen>

Wie Noda (vgl. 2005: 15) bei der funktionsorientierten Grammatik betont hat, steht im Handbuch von Nakanishi (2021) der kommunikative Zweck an erster Stelle. Nakanishi (2021: 238) schildert, welche Sprechakte die Ausdrücke der Kausalität durch *kara* und *node* ermöglichen. Sie beschreiben, dass eine Bitte durch eine passende Begründung mit *kara* oder *node* nachvollziehbar werde. Somit komme der oder die Gesprächspartner*in einer Bitte leichter nach als ohne Begründung. Anschließend führt die Autorin als Beispiel eine Situation an, in der ein*e Studierende die Lehrkraft krankheitsbedingt um die Verlängerung der Frist der Hausarbeit bittet. Dazu gibt es den folgenden Beispielsatz (ebd.):

今熱があつてレポートの締めきりに間に合わないので、締め切りを伸ばしていただけませんか。

Ima netsu ga atte repôto no shimekiri ni ma ni awanai node, shimekiri wo nobashite itadakemasen ka.

Ich habe zurzeit Fieber und kann den Abgabetermin für meine Hausarbeit nicht einhalten. Kann ich Sie daher bitten, die Frist zu verlängern?

<Vorstellung der Beispielsätze in den Lehrwerken>

Im zweiten Schritt zeigt die Autorin, welche Beispielsätze sowohl mit *kara* als auch *node* in den untersuchten Lehrwerken vorkommen. Dabei erwähnt sie als erstes, dass *kara* und *node* in der Grundstufe behandelt werden, da sie sowohl bei alltäglichen Gesprächen als auch in der geschriebenen Sprache häufig zum Einsatz kommen. Zudem komme *kara* in allen untersuchten Lehrwerken zuerst vor, danach erst *node*. Anschließend stellt die Autorin unter der Überschrift „mit einer Begründung problemlos um etwas bitten oder etwas erklären“ acht Beispielsätze aus

corpus (1999) für die gesprochene Sprache und *I-JAS* (2016) sowohl für die geschriebene als auch gesprochene Sprache (vgl. ebd.: xxi).

den Lehrwerken vor (vgl. Nakanishi: 240). Dabei handelt es sich in zwei Beispielsätzen um eine Bitte, wie der folgende Satz aus *Minna no Nihongo* (3A Corporation 2013a: 114):

病院へ行くので5時に帰ってもいいですか。

Byôin e iku node, go-ji ni kaette mo ii desu ka.

Ich muss ins Krankenhaus gehen. Darf ich deshalb um 5:00 Uhr gehen?

In den weiteren sechs Beispielsätzen wird jeweils eine entsprechende Begründung zur Erklärung abgegeben, wie der Beispielsatz in *Genki* zeigt (Banno u. a. 2011: 273):

いつも日本語で話すので、日本語が上手になりました。

Itsumo Nihongo de hanasu node, Nihongo ga jôzu ni narimashita.

Mein Japanisch hat sich verbessert, weil ich immer Japanisch spreche.

<Relevante grammatikalische Erklärungen>

Im dritten Schritt geht die Autorin auf relevante grammatikalische Erklärungen ein, und zwar in folgender Reihenfolge:

1. Verbindungsform,
2. Bedeutung,
3. besondere Anwendung,
4. Unterschied zwischen den beiden Verknüpfungen (vgl. Nakanishi 2021: 241-243).

Zur Verbindungsform erläutert sie, dass nicht nur die einfache Form, sondern auch die höfliche Form für *kara* und *node* einzusetzen seien (vgl. auch Iori u. a. 2000: 210 u. 212). Falls die nachgestellte Phrase in der höflichen Form endet, könne sich die erste Phrase mit *kara* bzw. *node* ebenfalls daran orientieren. So klinge der gesamte Satz in der Regel natürlicher (vgl. Nakanishi 2021: 241). Im Gegensatz zum Handbuch von Iori u. a. (2000: 210 u. 212) erläutert die Autorin die beiden Verknüpfungen gemeinsam, ohne sie einzeln darzustellen. Als Manko sind allerdings die fehlenden Hinweise auf die Natürlichkeit der einzelnen Formulierungen anzuführen.

Zur Bedeutung lautet die Erklärung von Nakanishi (2021: 242), dass die beiden Verknüpfungen entweder die Ursache für das in der nachgestellten Phrase geschilderte Ereignis oder eine Begründung für das Urteil des Sprechers oder der Sprecherin ausdrücken.

Problematisch ist jedoch die weitere Erklärung. Die Autorin beschreibt, wie eine Ursache und eine Begründung voneinander unterschieden werden. Sie behauptet, dass mit *kara* oder *node* markierte Phrasen eine Ursache ausdrücken, wenn sich die nachgestellten Phrasen mit dem Fragewort *dô shite* als Frage umformulieren lassen und die ersten Phrasen mit einer der beiden Verknüpfungen als Antwort zustande kommen. Wenn das nicht der Fall sei, würden die ersten Phrasen eine Begründung ausdrücken (vgl. Nakanishi 2021: 242). Dabei ergeben sich folgende zwei Widersprüche: Erstens drückt *dô shite* sowohl eine Frage nach der Ursache als auch der Begründung aus (vgl. Matsumura 2012b). Zweitens fehlt nach wie vor eine wissenschaftliche

belegte Unterscheidungsmöglichkeit für die Formulierung einer objektiven Ursache und einer subjektiven Begründung (vgl. Iwasaki 1995: 509f.).

Die genannten Widersprüche werden Verständnisschwierigkeiten hervorrufen, zumal das Fragewort *dô shite* nicht dazu dient, Ursache und Begründung voneinander zu unterscheiden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob die Unterscheidung zwischen der Ursache und der Begründung für den JaF-Unterricht überhaupt nötig ist. Von Seiten der Lehrkräfte könnte zum Beispiel der Hinweis für den Unterricht in der Grundstufe vollkommen ausreichen, dass die Unterscheidung zwischen *kara* und *node* von Sprecher*in zu Sprecher*in unterschiedlich ausfällt und daher nicht allgemein erklärt werden kann.

Als besondere Anwendung erläutert Nakanishi (2021: 242), dass Ausdrücke vorhanden seien, bei denen die ursprüngliche Bedeutung der beiden Verknüpfungen allmählich verblasst sei und sich dadurch die Anwendung von *kara* und *node* in eine andere Richtung entwickelt habe, wie im Beispiel zu lesen ist (ebd.):

わかったから、もう泣かないで。

Wakatta kara mô nakanaide.

Ich hab's verstanden, hör also bitte auf mit dem Weinen!

Weiterhin führt die Autorin aus, dass Sprecher*innen bei dieser Anwendung je nach Situation lediglich die erste Phrase äußern und die zweite Phrase auslassen wie im nachfolgenden Beispielsatz (ebd.):

もうわかったから。

Mô wakatta kara

Ist ja schon gut, Ich hab's verstanden...

Als Erklärung gibt sie an, dass *kara* und *node* in diesem Fall wie Interjektionspartikeln verwendet werden (vgl. ebd.). Damit unterscheidet sich ihre Auslegung von der von Iori u. a. (2000: 211 u. 212f.), die ausführen, dass die durch *kara* bzw. *node* markierte Phrase eine Voraussetzung für die Umsetzung der Handlung bilde, die in der zweiten Phrase steht. Sprecher*innen lassen dabei manchmal absichtlich die zweite Phrase weg und deuten dadurch die Handlung an, auf welche Gesprächspartner*innen beim Zuhören selbst kommen sollen. Im Gegensatz zu Iori u. a. (2000) geht Nakanishi (2021) auf die genaue Beschreibung der Funktion nicht ein, obgleich gerade bei dieser besonderen Anwendung eine Erklärung für Lernende hilfreich erscheint.

Zum Unterschied zwischen den beiden Verknüpfungen betont Nakanishi (2021: 243) an erster Stelle, dass *kara* und *node* beinahe identisch seien. Gleichwohl nennt die Autorin aus der syntaktischen Perspektive drei Fälle, in denen *node* nicht vorkommen könne: Erstens könne das Verbalsuffix *-desu* nicht an *node* angeschlossen werden. Zweitens komme *node* nicht zum Einsatz, wenn die zweite Phrase mit der Fragepartikel *ka* markiert werde wie im folgenden Beispiel (ebd.):

仕事があるから、パーティに行かないんですか。

Shigoto ga aru kara, pâti ni ikanai n desu ka.

Habe ich Sie richtig verstanden, dass Sie nicht auf die Feier gehen, weil Sie arbeiten müssen?²⁸

Drittens werde *node* nicht eingesetzt, wenn die nachgestellte Phrase einen Imperativsatz bilde. Der bei Iori u. a. (2000: 213) erwähnte Unterschied, dass *node* nicht vor *-darô* verwendet werden könne, bleibt bei Nakanishi (2021: 243) unerwähnt, obgleich *-darô* in der Grundstufe vermittelt wird (vgl. ebd.: xiii). Aus der pragmatischen Perspektive beschreibt Nakanishi (ebd.), dass viele Muttersprachler*innen *node* höflicher als *kara* empfinden, wohingegen Iori u. a. (2000: 213) die Pragmatik zur Unterscheidung nicht berücksichtigen. Nakanishi (2021: 243) empfiehlt daher die Anwendung von *node*, wenn es besser sei, höflich zu sprechen wie bei einer Bitte um eine Erlaubnis oder bei einer Kundenberatung.

Auf die genannte Weise versucht die Autorin sowohl aus der syntaktischen als auch aus der pragmatischen Perspektive den Unterschied zwischen den beiden Verknüpfungen zu erläutern. Bei der Anwendung der Kenntnisse für den JaF-Unterricht muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Autorin keine Aussage darüber macht, warum *node* bei den genannten drei Fällen nicht vorkommen kann, sodass die Lehrkräfte eine plausible Erklärung zu den jeweiligen Fällen selbst herausfinden müssen. Für die Lehrkräfte ist hierzu seitens der Autorin eine Erklärung nötig, zumal sie damit rechnen müssen, dass die Lernenden nach einem Grund fragen werden.

Zudem ist es fraglich, ob die folgende Aussage mit empirischen Daten belegt ist: Viele Muttersprachler*innen finden die Anwendung von *node* höflicher als die von *kara* (vgl. Nakanishi 2021: 243). Das gilt ebenfalls für die Aussage zu den empfohlenen Gesprächssituationen für *node*. Nakanishi (2021: vi) verweist darauf, dass alle grammatikalischen Kenntnisse in ihrem Handbuch auf den Ergebnissen ihrer Untersuchungen der Korpora beruhen. Hingegen wird nicht dargestellt, wie die Autorin auf die Interpretation dieser Sätze gekommen ist. Das führt zu Zweifeln daran, ob diese Aussagen tatsächlich evidenzbasiert sind.

Im vierten Schritt zeigt die Autorin, wie Muttersprachler*innen *kara* und *node* tatsächlich anwenden, indem sie Beispiele aus den untersuchten Korpora entnimmt (vgl. Nakanishi 2021: xvii). Diese und die nachfolgenden Informationen fehlen im Handbuch von Iori u. a. (2000). Im fünften Schritt geht es um die fehlerhafte Anwendung durch die Lernenden (vgl. ebd.). Auf der Grundlage der Informationen des vierten und fünften Schritts schlägt die Autorin schließlich nützliche Gesprächssituationen und dazugehörige Übungen vor (vgl. ebd.).

²⁸ Die Fragepartikel *ka* hat weitere Funktionen, neben der hauptsächlichen Funktion, in der sie am Ende eines Satzes gestellt werde, damit der betroffene Satz als Fragesatz funktioniert. Eine Funktion lautet, dass Sprecher*innen durch *ka* ihre Überraschung darüber ausdrücken, was sie gehört haben (vgl. Matsumura 2012c). Das bedeutet für den Beispielsatz, dass der oder die Sprecher*in überrascht ist, als er oder sie die Aussage „wegen der Arbeit nicht auf die Feier zu gehen“ hört, da die Begründung und die Entscheidung der Aussage seiner oder ihrer Meinung nach nicht in einem logischen kausalen Zusammenhang stehen. Daher äußert er oder sie den Beispielsatz als Reaktion.

<Anwendung durch Muttersprachler*innen>

Gemäß den Untersuchungsergebnissen verwenden Muttersprachler*innen oft das Stattfinden eines Ereignisses bzw. das Nichtstattfinden als Begründung wie im folgenden Beispiel (Nakamata 2014: 34):

もうすぐテストがあるから、勉強しなければ。

Mô sugu tesuto ga aru kara, benkyô shinakereba.

Ich muss lernen, weil ich bald eine Klausur habe.

Kara und *node* können nach Nakanishi (2021: 245) gleichfalls mit Ausdrücken der Unmöglichkeit verbunden sein wie „nicht wissen“, „nicht schaffen können“, „nicht sehen können“ usw. wie in dem nachfolgenden Beispielsatz (Nakamata 2014: 35):

両親は日本語ができないから、私がガイドをします。

Ryôshin wa Nihongo ga dekinai kara, watashi ga gaido wo shimasu.

Ich werde meine Eltern durch Japan führen, weil sie kein Japanisch sprechen können.

Überdies hebt Nakanishi (2021: 245) hervor, dass Muttersprachler*innen „Müdigkeit“, „sehr beschäftigt sein“ oder „Krankheit“ nicht so oft als Begründung mit *kara* benutzen, wie dies in den Lehrwerken zu lesen sei. Daher schlägt sie vor, in den Unterricht authentische Gesprächssituationen miteinzubeziehen.

Zudem weist die Autorin darauf hin, dass in einem Viertel der Verwendungen *kara* und *node* keine Begründung ausdrücken, sondern wie eine Interjektionspartikel funktionieren. Diese besondere Anwendung werde nicht in den Lehrwerken behandelt. Daher denken manche Lernenden beim Hören des Satzes wie „*Mô wakatta kara!*“, dass die zweite Phrase noch folge. Sie warten darauf, dass ihr*e Gesprächspartner*in endlich die zweite Phrase ausspreche. Dies führe zu einer Störung bei der Kommunikation (vgl. ebd.).

Zweierlei soll an dieser Stelle hervorgehoben werden: Zum einen ist die Analyse der Anwendung durch Muttersprachler*innen vorwiegend unter der Berücksichtigung syntaktischer Merkmale auf der Satzebene durchgeführt worden. Darüber hinaus ist es unwahrscheinlich, dass der Beispielsatz *Ryôshin wa Nihongo ga dekinai kara, watashi ga gaido wo shimasu* von einem oder einer Muttersprachler*in stammt. Durch den Beispielsatz ist zu erschließen, dass die Eltern der betroffenen Person außerhalb Japans wohnen und Ausländer*innen sind. Daraus ergibt sich, dass die betroffene Person ebenfalls ein*e Japanisch lernende Ausländer*in ist, die in Japan wohnt. Allerdings wurde dieser Beispielsatz in die Sätze der Muttersprachler*innen eingeordnet. Das wirft die Frage auf, wie glaubwürdig die Daten insgesamt sind.

<Anwendungsfehler der Lernenden>

Nakanishi (2021: 245-247) zeigt anschließend, welche Fehler die Lernenden bei der Anwendung der beiden Verknüpfungen begehen. Auf eine Fehleranalyse lassen sie sich aber nicht ein. Somit wird der Leserschaft überlassen, wie sie die Anwendungsfehler analysieren

und auf Grund dessen unterrichten will. Es werden fünf Anwendungsfehler aus der morphosyntaktischen Perspektive angeführt: 1. Fehler bei der Bildung der Verbindungsformen mit *kara* sowie *node*. Dabei sind ein paar Fehler als Beispiel zu lesen, wie Fehler bei der Bildung der Verbindungsform eines Nomens bzw. eines Verbs. Da die Autoren und Autorinnen jedoch nicht darauf eingehen, welche Tendenz bei den Fehlern festzustellen ist (vgl. ebd.: 245f.), lässt sich daraus schließen, dass die Beispiele keine typischen, sondern zufällig ausgewählte Fehler sind. 2. falsche Reihenfolge zwischen dem Grund und der Folge wie im folgenden Beispiel (Nakanishi 2021: 246):

<Fehler> 今日のパーティに行きませんから、風邪をひきました。

Kyô no pâti ni ikimasen kara, kaze wo hikimashita.

Ich bin erkältet, weil ich nicht auf die heutige Feier gehe.

<Richtige Anwendung> 風邪をひきましたから、今日のパーティに行きません。

Kaze wo hikimashita kara, pâti ni ikimasen.

Ich gehe nicht auf die heutige Feier, weil ich erkältet bin.

3. Auslassen der Anwendung von *kara* bzw. *node* (vgl. ebd.: 246f.). Der vierte und der fünfte Fehler gehören zu den Fehlern, die dadurch passieren, dass die Lernenden andere Formulierungen als *kara* oder *node* als Ausdruck der Kausalität ausgewählt haben. 4. Die Lernenden benutzen dafür die Konjunkionalpartikeln *kedo* und *ga*, die ein adversatives Verhältnis zwischen den Phrasen ausdrücken (vgl. ebd.: 247). 5. Die Partizip-Formen der Verben werden als kausaler Ausdruck verwendet (vgl. ebd.).

<Hinweise für den Unterricht>

Als Hinweise für den Unterricht stellt Nakanishi (vgl. ebd.: 248) zunächst Gesprächssituationen für *kara* und *node* vor, die für die Lernenden gut verständlich sind. Sie führt an, dass die Begründung einer höflichen Bitte bzw. einer Situation ideale Anwendungsbeispiele für den Unterricht seien. Hierzu nennt sie zwei Aufgaben als Beispiele: Erstens bitten die Lernenden ihre eigene Lehrkraft mit einer passenden Begründung um etwas. Zweitens lassen sich die Lernenden im Zusammenhang mit einem Umzug beraten und begründen dabei, warum sie umziehen wollen.

Anschließend wird ein Modellunterricht bezüglich der Anwendung von *node* gezeigt, in dem es um eine verständliche Behandlung einer höflichen Interaktion zwischen Gesprächsbeteiligten sowie die Anwendung der beiden Verknüpfungen als Interjektionspartikel geht. In diesem Modellunterricht geht die Autorin davon aus, dass die Lernenden im Vorfeld *kara* gelernt haben.

Der Unterrichtsverlauf soll aus jeweils zwei Input- und Output-Phasen bestehen: In der ersten Input-Phase wird eine Gesprächssituation bildlich dargestellt, in der *node* zum Einsatz kommt. Zur zweiten Input-Phase soll die Lehrperson die Bedeutung und die Verbindungsformen erklären. In der ersten und der zweiten Output-Phase üben die Lernenden die Anwendung von *node* stufenweise (vgl. ebd.: 248f.).

Im Einzelnen bedeutet dies: In der ersten Input-Phase wird ein Bild davon gezeigt, dass eine Studierende namens Eri ihre Lehrkraft um etwas bittet. Die Lehrperson beschreibt das Bild so, dass Eri auf dem Bild in Schwierigkeiten sei, daher ihre Lehrperson bitte, nach Hause gehen zu dürfen. Eri soll der Lehrkraft erklären, weshalb sie mitten im Unterricht nach Hause gehen wolle. Die Lernenden können sich dabei mögliche Probleme ausdenken, die Eri haben könnte. Anschließend sollen die Lernenden diesbezüglich eine Bitte mit einer Begründung formulieren, indem sie sich in die Lage von Eri versetzen. Hierzu sei zu vermuten, dass die Lernenden die Begründung mit *kara* markieren, da *node* noch nicht behandelt wurde. Daher solle in der ersten Input-Phase die Lehrkraft *node* als neue Verknüpfung vorstellen und erklären, dass die Anwendung *node* höflicher sei als die von *kara* (vgl. ebd.: 249). Zur zweiten Input-Phase solle die Lehrperson die Unterschiede zwischen den beiden Verknüpfungen zeigen, insbesondere den Unterschied aus der pragmatischen Perspektive, dass *node* höflicher klinge als *kara* (vgl. ebd.: 248).

Danach kommt die zweistufige Output-Phase. In der ersten Output-Phase sollen die Lernenden die Anwendung von *node* in einem kleinen Gespräch üben, in der *node* als Begründung natürlicherweise zum Einsatz kommt. Die Autorin führt dafür als Beispiel an, dass die Lernenden für die Anwendung von *node* die folgende Gesprächssituation in Partnerarbeit üben sollen, in der eine*r nach dem Unterricht den oder die Partner*in zu verschiedenen Aktivitäten einlädt und der oder die Partner*in die Einladung mit einer Begründung absagt (vgl. ebd.: 249f.). Zur zweiten Output-Phase ist auf Grund der Übungen der ersten Phase ein Rollenspiel geplant, in dem ein*e Mitarbeiter*in den oder die Vorgesetzte*n höflich mit einer Begründung um etwas bittet. Die Lernenden bestimmen in ihrem Rollenspiel den Inhalt der Bitte eigenständig, auch, ob sie die Bitte akzeptieren. Dabei wird ebenfalls auf die Struktur des Gesprächs geachtet. Hierzu sollen die Lernenden nicht nur eine Bitte sowie deren Begründung formulieren, sondern auch die passende Einleitung und den Schluss überlegen, damit das Gespräch natürlich abläuft (vgl. ebd.: 250).

Nakanishi (ebd.: 251) gibt zur zweiten Output-Phase den zusätzlichen Hinweis, dass die Lehrperson je nach Lerngruppe und dem Ablauf des Rollenspiels versuchen könne, die Anwendung der beiden Verknüpfungen wie eine Interjektionspartikel zu behandeln. Die Lehrperson könne die Erklärung abgeben, dass eine weitere Formulierung mit den beiden Verknüpfungen vorhanden sei, welche keine Begründung ausdrücke, jedoch von japanischen Muttersprachler*innen relativ oft verwendet werde. Sie ende mit *kara* bzw. *node*, wobei die zweite Phrase weggelassen werde (ebd.):

わかったから。

Wakatta kara!

Schon gut!

oder

もういいから。

Mô ii kara!

Es ist okay!

Diese Formulierung könne entweder als Zusatzinformation vermittelt werden oder von den Lernenden in ihrem Rollenspiel richtig benutzt werden.

Der oben erwähnte Modellunterricht und die Hinweise sollen dazu dienen, dass die Lernenden die Anwendung von *node* für eine erfolgreiche Kommunikation in authentischen Gesprächssituationen erlernen. Dabei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass der pragmatische Unterschied, *node* sei höflicher als *kara*, in der ersten Unterrichtsphase seitens der Lehrkraft erklärt wird (vgl. ebd.: 249). Das gilt ebenfalls für die Erläuterung zur Anwendung von *kara* und *node* als Interjektionspartikeln in der zweiten Output-Phase (vgl. ebd.: 251). Das bedeutet, dass in diesem Modellunterricht der Schritt fehlt, in dem sich die Lernenden durch umfangreichen Input über den Unterschied bzw. die besondere Anwendung selbst Gedanken machen, so dass sie die gewonnenen grammatikalischen Kenntnisse besser verstehen können. Aus Sicht der Theorie zum Erwerb einer Fremdsprache ist das Fehlen der oben erwähnten Prozedur nicht sinnvoll für den Übergang in die Output-Phase, zumal dieser Schritt bei den Lernenden zur Rekonstruktion ihres eigenen Sprachsystems (*interlanguage*) führe, auf welchem ihr Output beruhe (vgl. Ellis 1997: 49).

Bei der Auswahl von Gesprächssituationen für die erste Output-Phase sollte man außerdem noch einmal prüfen, ob die ausgewählte Situation, die Absage einer Einladung, für die Lernenden tatsächlich zu den natürlichen Gesprächssituationen gehört, in der *node* als Begründung einer Absage verwendet wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Handbuch von Nakanishi (2021) trotz des oben dargestellten Verbesserungsbedarfs sich durchaus im Sinne der Prinzipien Nodas (2005: 1f.) als Grammatikhandbuch für die erfolgreiche Kommunikation eignet. Diese Einschätzung lässt sich auch durch die folgenden zwei Punkte bestätigen: Erstens enthält es im Vergleich zum Handbuch von Iori u. a. (2000) deutlich mehr Hinweise aus der pragmatischen Perspektive. Zweitens sind im Handbuch von Nakanishi (2021) evidenzbasierte Informationen über die reale Anwendung durch Muttersprachler*innen sowie Anwendungsfehler der Lernenden verfügbar, die für eine erfolgreiche Kommunikation der Lernenden zu beachten sind. Allerdings sollte nicht unerwähnt bleiben, dass in jeder Erklärung aus der pragmatischen Perspektive der Beleg durch Daten fehlt, so dass die Leserschaft mit den genannten Informationen vorsichtig umgehen sollte. Überdies wurden die Anwendung durch die Muttersprachler*innen sowie die Fehler bei den Lernenden meist aus der morphosyntaktischen Perspektive untersucht. Dies führt dazu, dass es keine Beispiele gibt, in denen man sowohl *kara* als auch *node* benutzen kann und entscheiden muss, warum gerade diese Verknüpfung gewählt wird. Für einen kommunikativen Erfolg ist es wünschenswert, dass in Zukunft ein Handbuch veröffentlicht wird, das die Ergebnisse der Daten-Untersuchung aus der pragmatischen Perspektive berücksichtigt.

2.2.2 Erklärungen und Aufgaben in Lehrbüchern bezüglich der Verwendung von *kara* und *node*

Die Erklärungen in den vorhandenen Handbüchern vermitteln den Lehrkräften die Verwendung von *kara* und *node* zu einem kommunikativen Zweck. Zu diesem Zweck werden die relevanten grammatikalischen Kenntnisse genannt: die Verbindungsformen für die beiden Verknüpfungen, sowohl die einfache als auch höfliche Form, die Bedeutung, dass *kara* und *node* entweder einen Grund oder eine Ursache ausdrücken, und der Verwendungsunterschied sowohl aus morphosyntaktischer als auch pragmatischer Perspektive, obgleich eine evidenzbasierte Untersuchung für die letztere Perspektive noch fehlt. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Untersuchung der Handbücher werden nun die Erklärungen und Aufgaben zur Verwendung von *kara* und *node* in den Lehrbüchern untersucht, welche für die Sprachkurse zum Studium „Japanologie“ an den deutschen Universitäten verwendet werden.²⁹

In Deutschland bieten zurzeit insgesamt 16 Universitäten³⁰ japanbezogene Forschung und Lehre an (vgl. Gesellschaft für Japanforschung o. J.). Nach eigener Recherche der Verfasserin werden die folgenden Lehrwerke benutzt:

- *Minna no Nihongo* みんなの日本語 (3A Corporation 2012 u. 2013a)
(fünf Universitäten: Düsseldorf, Duisburg-Essen, Hamburg, Leipzig und München),
- *Genki* げんき (Banno u. a. 2011)
(vier Universitäten: Bonn, Erlangen-Nürnberg, Frankfurt am Main und Tübingen),
- *Marugoto* まるごと (The Japan Foundation 2013a, b u. 2014a, b, c u. d)
(zwei Universitäten: Trier und Halle-Wittenberg),
- *J. Bridge* (Koyama 2010 u. 2012)
(zwei Universitäten: Freie Universität Berlin und Köln),
- eigenes Lehrwerk
(zwei Universitäten: Heidelberg und Bochum),
 - *Topikku betsu gendai Nihongo* トピック別現代日本語 (Universität Heidelberg),
 - *Japanisch-Grundkurs* (Universität Bochum).

Im Folgenden wird zunächst beschrieben, welche Charakteristika die jeweiligen Lehrwerke besitzen. Anschließend werden die dortigen Erklärungen zur Verwendung von *kara* und *node* erläutert. Schließlich wird darauf eingegangen, wie die dazugehörigen Aufgaben auf Grund der Erklärung gestaltet sind.

²⁹ Es gibt darüber hinaus Universitäten und Hochschulen, die für Studierende aller Fachbereiche lediglich Sprachkurse anbieten. Im Unterschied dazu ist das Zielniveau von Studierenden der Japanologie höher angesetzt. Aus diesem Grund beschränkt sich diese Untersuchung auf die Lehrwerke, die in den verschiedenen Japanologien genutzt werden.

³⁰ Zu den erwähnten 16 Universitäten gehört ebenfalls die FernUniversität in Hagen, an der „Japanisches Recht“ gelehrt wird. Jedoch ist das Studium so konzipiert, dass man unabhängig von spezifischen japanischen Sprachkenntnissen sein Studium fortführen kann. Daher werden dort keine Sprachkurse angeboten (vgl. FernUniversität in Hagen 2021).

<Minna no Nihongo>

Minna no Nihongo für die Grundstufe besteht hauptsächlich aus einem komplett auf Japanisch verfassten Hauptlehrwerk und einem grammatikalischen Erklärungsbuch, welches in 14 unterschiedliche Sprachen, inkl. Deutsch, übersetzt vorliegt. Für die Grundstufe gibt es zwei Bände (vgl. 3A Corporation o. J.). Die erste Auflage dieses Lehrwerks erschien im Jahr 1998. Danach ist es den Anforderungen der Zeit entsprechend verbessert und geändert worden, und im Jahr 2012 wurde die zweite Auflage herausgegeben (vgl. 3A Corporation 2012: v). Es ist für Ausländer*innen konzipiert, die täglich z. B. am Arbeitsplatz sowie in der Schule auf Japanisch kommunizieren müssen. Die Zielgruppe sind Erwachsene im Allgemeinen. Es wird auch empfohlen, dieses Lehrwerk für die Vorbereitung eines Studiums an einer japanischen Universität oder für Intensivkurse an Hochschulen bzw. Universitäten zu benutzen (vgl. 3A Corporation 2013a: iii).

Minna no Nihongo ist einerseits eines der meistverwendeten Lehrwerke der Welt (Imai 2019: 3), da das dazugehörige grammatikalische Erklärungsbuch zu den einzelnen Satzmustern ausführliche Erläuterungen in zahlreichen Sprachen anbietet (vgl. Nasukawa 2019: 93).

Andererseits gibt es ein Defizit bei der kommunikativen Anwendung der gelernten Satzmuster, die durch die Lehrkraft ergänzt werden müssen (vgl. ebd.: 93). Dieses ist im Aufbau der jeweiligen Lektionen im Hauptlehrwerk festzustellen, die aus der Vorstellung der Satzmuster, einem Beispielgespräch und Übungen bestehen. Es gibt drei verschiedene Typen von Übungen. In der ersten Übung werden die jeweiligen Satzmuster anschaulich dargestellt, damit die Lernenden die neuen grammatikalischen Formen besser verstehen können. In der zweiten Übung geht es um die praktische Anwendung. Dort wird durch Wörter bzw. Bilder vorgegeben, wie die Antworten lauten sollen. Anschließend werden in der dritten Übung kurze Gespräche geführt. Dabei handelt es sich nicht um freie oder persönliche Gespräche, sondern der Gesprächsverlauf wird durch Vorgabe von Bildern gesteuert (vgl. 3A Corporation 2012: vif.). Mit anderen Worten erhalten die Lernenden kaum Gelegenheit, von sich zu erzählen bzw. frei mit anderen sprechen zu können, solange die Lehrkraft keine zusätzlichen Aufgaben ergänzt bzw. die vorgegebenen Übungen abändert. Es lässt sich daher feststellen, dass eine gewisse Diskrepanz zwischen der Konzeption und den Aufgabenstellungen bei *Minna no Nihongo* zu beobachten ist.

Im Folgenden werden die Erklärungen zu *kara* und *node* im grammatikalischen Erklärungsbuch der zweiten Auflage und die dazugehörigen Aufgaben im Hauptlehrwerk vorgestellt und analysiert.

Tabelle 3: Die Erklärungen des Lehrwerks *Minna no Nihongo*

<Erklärungen zu <i>kara</i> >
Lektion 9
Das, was vor <i>kara</i> gesagt wird, ist der Grund für das, was danach gesagt wird.
⑫ 時間がありませんから、新聞を読みません。
<i>Jikan ga arimasen kara, shinbun wo yomimasen.</i>
Da ich keine Zeit habe, lese ich keine Zeitung.

Man kann auch in der Form 〜から den Grund hinzufügen.

⑬ 毎朝新聞を読みますか。

Maiasa shinbun wo yomimasu ka?

Lesen Sie jeden Morgen die Zeitung?

.....いいえ、読みません。時間がありませんから。

Iie, yomimasen. Jikan ga arimasen kara.

..... Nein, das mache ich nicht, weil ich keine Zeit habe. (wörtl. Nein, ich lese sie nicht. Denn ich habe keine Zeit).

<Erklärungen zu *node*>

Lektion 39

Wie ~*kara*, das Sie in L. 9 gelernt haben, drückt auch ~*node* eine Ursache bzw. einen Grund aus. Da *node* ursprünglich die Eigenschaft hat, einen kausalen Zusammenhang (Ursache und Folge) auszudrücken und die Folge zu erläutern, die sich aus der Ursache ergeben hat, eignet es sich dazu, einen Grund oder eine Entschuldigung sanft auszudrücken, wenn man um Erlaubnis bittet.

⑩ 日本語がわからないので、英語で話していただけませんか。

Nihongo ga wakaranai node, Eigo de hanashite itadakemasen ka?

Ich verstehe kein Japanisch, könnten Sie deshalb bitte auf Englisch sprechen?

⑪ 用事があるので、お先に失礼します。

Yôji ga aru node, o-saki ni shitsurei shimasu.

Da ich etwas zu erledigen habe, ziehe ich mich schon (vorher) zurück.

Quelle: 3A Corporation 2013b: 63 u. ebd. 2015: 91.

Die beiden Erklärungen beruhen auf der syntaktischen Perspektive. Somit spiegelt sich die oben erwähnte Diskrepanz auch in der grammatikalischen Erklärung wider, da die Information über die pragmatische Funktion zur Anwendung fehlt. Bei *kara* wird allgemein erklärt, dass die Aussage mit der Verknüpfung *kara* den Grund für die darauffolgende Aussage ausdrückt. Ferner wird eine weitere mögliche Satzkonstruktion vorgestellt: Man könne zunächst die Folge und anschließend deren Begründung mit *kara* nennen. Die pragmatische Funktion bleibt unerwähnt. Um den Unterschied zwischen *kara* und *node* zu zeigen, weisen die Autor*innen in der Erklärung zu *node* auf die von Nagano (1957: 38) behauptete Theorie hin, dass die Aussagen vor und nach *node* aus sich heraus einen kausalen Zusammenhang haben. Darüber hinaus beschreiben sie eine Situation mit zwei Beispielsätzen, in welcher die Lernenden *node* sinnvoll benutzen können. Jedoch begründet er diese Verwendung von *node* in der genannten Situation lediglich aus der syntaktischen Perspektive. Die Lernenden könnten dies fälschlicherweise so verstehen, dass man *node* nur in der vom grammatikalischen Erklärungsbuch genannten Situation verwenden kann, weil keine anderen Anwendungsmöglichkeiten für *node* genannt werden. Solch ein Missverständnis könnte zu einer übermäßigen Verwendung von *kara* sowie zu Problemen bei der kommunikativen Anwendung der beiden Verknüpfungen führen, da dabei deren pragmatische Funktion vollkommen ignoriert wird.

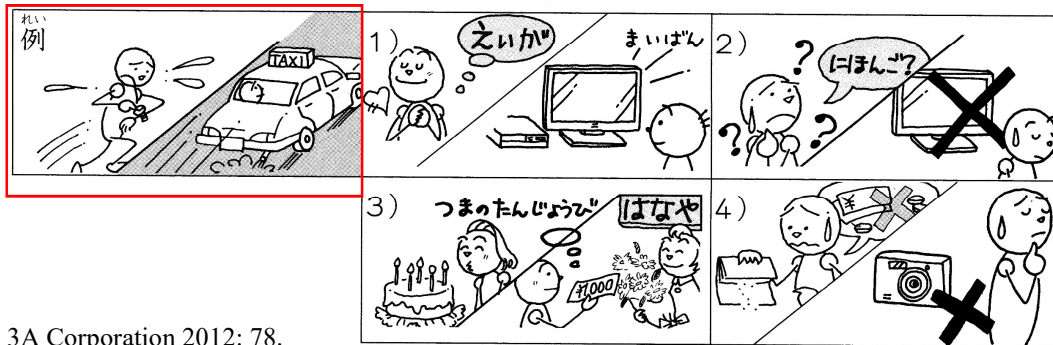
Was die dazugehörigen Aufgaben zu *kara* in der Lektion 9 im Hauptlehrwerk anbelangt, sind sie in zwei Schritten aufgebaut: Zuerst üben die Lernenden das Musterbeispiel (den Nebensatz mit *kara* + Hauptsatz). Anschließend wird ein kleines Gespräch geführt, in dem mit dem Fragewort *dô shite* nach dem Grund gefragt und darauf mit einem Satz mit *kara* geantwortet wird (vgl. 3A Corporation 2012: 78f.).

Bei der darauffolgenden Übung weisen die Bilder die Lernenden an, was als Grund und als Ergebnis zu nennen ist, wie im Beispiel zu sehen ist (s. rot unterstrichenen Satz und das rot eingerahmte Bild der Abb. 2).

Abbildung 2: Lektion 9, B7

7. 例： → 時間がありませんから、タクシーで 行きます。

↓ 1) → 2) → 3) → 4) →



Quelle: 3A Corporation 2012: 78.

例： → 時間がありませんから、タクシーで行きます。

Rei: → *Jikan ga arimasen kara, takushī de ikimasu.*

Beispiel: → Da ich keine Zeit habe, fahre ich mit dem Taxi (3A Corporation 2012: 78).

Für Gespräche sind zwei verschiedene Übungen vorhanden. In der ersten Übung werden die Sätze vorgegeben. Die Lernenden müssen diese in einen Fragesatz mit *dô shite* und dann die Antwortsätze (in die Form mit *kara*) umformen und anschließend vortragen (s. den rot markierten Bereich der Abb. 3).

Abbildung 3: Lektion 9, B8

8. 例： 京都へ 行きません (約束が あります)
 → どうして 京都へ 行きませんか。……約束が ありますから。
 1) 料理を 習います (料理が 下手です) →
 2) ご主人は テニスを しません (夫は スポーツが 嫌いです) →
 3) タイ語の 本を 買いました (来月 タイへ 行きます) →

Quelle: 3A Corporation 2012: 78.

例： 京都へ行きません (約束があります)

Rei: *Kyôto e ikimasen (Yakusoku ga arimasu)*

Beispiel: Ich fahre nicht nach Kyôto (Ich habe eine Verabredung)

→ どうして京都へ行きませんか。……約束がありますから。

→ *Dô shite Kyôto e ikimasen ka. Yakusoku ga arimasu kara.*

→ Wieso fahren Sie nicht nach Kyôto? ...Weil ich eine Verabredung habe (3A Corporation 2012: 78).

In der zweiten Übung steht als erstes ein kleiner Modelldialog, in dem es sich um eine Einladung zu einer Aktivität und eine Absage handelt. Bei der Absage wird die Begründung in der Form mit *kara* dargestellt (s. den rot markierten Bereich der Abb. 4).

Abbildung 4: Lektion 9, C3

3. A: コンサートの チケットを もらいました。
いっしょに 行きませんか。

B: いつですか。

A: ^{らいしゅう}来 週 ^{どようび}の 土曜日です。

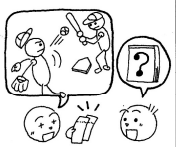
B: 土曜日ですか。

A: ^{ざんねん}残念ですが、仕事が ありますから。

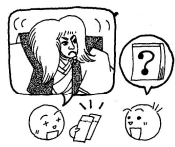
A: そうですか。



1)




2)




Quelle: 3A Corporation 2012: 79.

3. A: コンサートのチケットをもらいました。いっしょに行きませんか。
Konsâto no chiketto wo moraimashita. Issho ni ikimasen ka.
Ich habe zwei Karten für ein Konzert erhalten. Wollen wir nicht zusammen hingehen?
- B: いつですか。
Itsu desu ka.
Wann ist es?
- A: 来週の土曜日です。
Raishû no doyôbi desu.
Am Samstag nächster Woche.
- B: 土曜日ですか。残念ですが、仕事がありますから。
Doyôbi desu ka. Zannen desu ga, shigoto ga arimasu kara.
Am Samstag? Wie schade, da muss ich arbeiten, daher kann ich nicht.
- A: そうですか。
Sô desu ka.
Ach so (3A Corporation 2012: 78).

Die Lernenden sollen in Anlehnung an den Modelldialog zwei weitere Gespräche führen. Dabei geben die Bilder und Wörter den Lernenden vor, zu welcher Aktivität sie jemanden einladen und welche Erledigung sie als Grund einer Absage nennen sollen, sodass sie lediglich die entsprechenden Nomina des Modelldialoges umändern müssen.

In den Aufgaben für *node* werden gezielt das Satzmuster (Nebensatz mit *node* + Hauptsatz) sowie die Situation geübt, in der Sprecher*innen um eine Erlaubnis bitten und dafür einen Grund freundlich zum Ausdruck bringen (vgl. 3A Corporation 2013a: 112-119).

In den Übungen für das Satzmuster werden die Sätze sowohl für die Ursache als auch Folge vorgegeben. Die Lernenden müssen bei den Übungen lediglich die vorgegebenen Sätze als Ursache in die Form mit *node* umformen (s. den rot markierten Bereich der Abb. 5).

Abbildung 5: Lektion 39, B5 u. 6

5. 例: タイに 3年 住んで いました・タイ語が 少し 話せます
→ タイに 3年 住んで いたので、タイ語が 少し 話せます。
- 1) 電気屋が エアコンの 修理に 来ます・午後は うちに います
 - 2) きょうは 道が あまり 込んで いません・早く 着くでしょう
 - 3) 最近 太りました・ダイエットを しようと 思っ ています
 - 4) 夫が 約束を 守りませんでした・けんかしました
6. 例: きょうは 妻の 誕生日です・花を 買って 帰ります
→ きょうは 妻の 誕生日なので、花を 買って 帰ります。
- 1) 電気代が 高いです・エアコンを つけません
 - 2) この 辺の 海は 汚い 泳がない ほうが いいです
 - 3) この カメラは 操作が 簡単です・だれでも 使えます
 - 4) 日曜日でした・電車が すいて いました

Quelle: 3A Corporation 2013: 116.

例: タイに3年住んでいました・タイ語が少し話せます

Rei: *Tai ni sannen sunde imashita · Taigo ga sukoshi hanasemasu*

Beispiel: Ich habe drei Jahre lang in Thailand gelebt · Ich kann etwas Thailändisch sprechen

→ タイに3年住んでいたので、タイ語が少し話せます

→ *Tai ni sannen sunde ita node, Taigo ga sukoshi hanasemasu.*

→ Da ich drei Jahre lang in Thailand gelebt habe, kann ich etwas Thailändisch sprechen (3A Corporation 2013: 116).

Die Übungen zu den Situationen, in denen ein Grund in der Form *node* höflich erwähnt wird, sind zweistufig aufgebaut. Zunächst wird ein Satzaufbau geübt, in dem sowohl der Grund als auch der Inhalt der Erlaubnis vorgegeben werden. Die Lernenden müssen bei der Übung die vorgegebenen Informationen entsprechend umformen (s. den rot markierten Bereich der Abb. 6).

Abbildung 6: Lektion 39, Übung B7

7. 例: 気分が 悪いです・帰ります
→ 気分が 悪いので、帰っても いいですか。
- 1) ビザを 取りに 行かなければ なりません・あしたの 午後 休みます
→
 - 2) 漢字を 調べたいです・この 辞書を 借ります →
 - 3) この 荷物は 邪魔です・片づけます →
 - 4) 日本語が あまり 上手じゃ ありません・英語で 話します →

Quelle: 3A Corporation 2013: 116.

例： 気分が悪いです・帰ります

Rei: Kibun ga warui desu · Kaerimasu

Beispiel: Ich fühle mich nicht wohl · Ich gehe nach Hause

→ 気分が悪いので、帰ってもいいですか。

→ Kibun ga warui node, kaette mo ii desu ka.

→ Darf ich nach Hause gehen, da ich mich nicht wohl fühle (3A Corporation 2013: 116)?

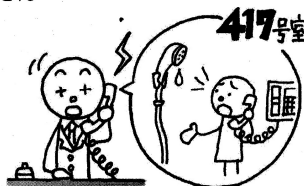
Anschließend üben die Lernenden ein Gespräch, in dem sie das Personal an der Rezeption eines Hotels um etwas bitten und den Grund dafür durch *node* freundlich zum Ausdruck bringen. Dafür gibt es zunächst einen entsprechenden Modelldialog (s. den rot markierten Bereich der Abb. 7).

Abbildung 7: Lektion 39, Übung C3

A: はい、フロントです。
B: 417号室ですが、①シャワーの お湯が 出ないので、
②見に来て いただけませんか。
A: 417号室ですね。はい、すぐ 伺います。
B: お願いします。

Vorgaben
für weitere
Dialoge

- 1) ① タオルと せっけんが ありません
② 持って きます
2) ① エアコンが つきません
② しら調べます



Quelle: 3A Corporation 2013: 118.

3. A: はい、フロントです。

Hai, furonto desu.

Hallo, hier spricht die Rezeption.

- B: 417 号室ですが、シャワーのお湯が出ないので、見に来ていただけませんか。

Yonhyaku jūnana gōshitsu desu ga, shawā no o-yu ga denai node, mi ni kite itadakemasen ka.

Ich wohne im Zimmer 417 und aus der Dusche kommt kein heißes Wasser,
könnten Sie daher bitte kommen und einmal nachsehen?

- A: 417 号室ですね。はい、すぐ伺います。

Yonhyaku jūnana gōshitsu desu ne. Hai, sugu ukagaimasu.

Zimmer 417, richtig? Ja, ich bin gleich da.

- B: お願いします。

O-negai shimasu.

Vielen Dank (3A Corporation 2013: 118)!

Im Modelldialog sind die zwei Stellen schwarz unterstrichen, die für die nachfolgende Übung des Gesprächs geändert werden sollen. Zudem stehen unter dem Modelldialog Hinweise, wie die Lernenden die jeweiligen Stellen inhaltlich ändern sollen.

Insgesamt zeigt sich, dass die grammatikalischen Erklärungen zu *kara* und *node* in *Minna no Nihongo* ausschließlich aus der syntaktischen Perspektive gegeben werden. Zudem widmen sich die Aufgaben vorwiegend der Überprüfung, ob die Lernenden durch die Drillübungen die vorgegebenen Sätze in die Formen mit *kara* bzw. *node* umformen können. Dies gilt ebenso für die Übungen zu den Situationen, in denen um etwas gebeten und mit *node* höflich begründet werden soll. Hier ist kritisch anzumerken, dass die Verbindungsformen mit *kara* und *node* im Erklärungsbuch überhaupt nicht erwähnt werden, während die Lernenden diese im Hauptlehrwerk üben sollen. Die Lösungen der Übungen sind allerdings vorhanden. Es wird der Lehrkraft überlassen, ob die Lernenden durch einen Vergleich der eigenen Antworten mit den Lösungen selbst die entsprechenden Verbindungsformen herausfinden sollen, oder die Lehrkraft vor den Übungen eine Erklärung dafür abgibt. Darüber hinaus lässt sich durch die Übungen schwer überprüfen, ob die grammatikalische Erklärung richtig verstanden wurde, da die Lernenden diese erledigen können, ohne den Satzaufbau und den semantischen Zusammenhang zwischen den Sätzen verstanden zu haben. Ein weiterer Punkt, der kritisch betrachtet werden muss, ist die Tatsache, dass kaum Freiraum besteht, selbst über die logische Begründung nachzudenken und diese in der Form mit *kara* oder *node* auszudrücken.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Aufgabenstellung bei *kara* und *node* teilweise umgeändert werden muss, damit die Lernenden die Erklärungen durch die Aufgaben besser verstehen und nachvollziehen können. Zudem fehlt in diesem Lehrwerk ein kommunikativer Zweck. Aus diesem Grund sollten diese sowie die Aufgaben aus pragmatischer Perspektive durch die Lehrkraft ergänzt werden, wenn man mit *Minna no Nihongo kara* und *node* kommunikativ unterrichten will.

<Genki>

Genki besteht aus einem Hauptlehrwerk sowie einem Arbeitsbuch. Das Hauptlehrwerk beinhaltet zwei große Teile, den Konversations- und den dazugehörigen Grammatikteil sowie den Teil zum Lesen und Schreiben. Es ist ausschließlich für die Grundstufe konzipiert und es gibt zwei Bände. Es wurde im Jahr 1999 von einem Dozenten und vier Dozentinnen erstellt, die an der japanischen Privatuniversität Kansai gaigokugo daigaku 関西外国語大学 Austauschstudierende in Japanisch als Fremdsprache unterrichtet haben. Die damaligen Austauschstudierenden stammten vorwiegend aus den Vereinigten Staaten von Amerika. Aus diesem Grund ist *Genki* unter der Voraussetzung konzipiert worden, dass die Zielgruppe hauptsächlich aus englischsprachigen Studierenden besteht und im Unterricht Englisch als Vermittlungssprache verwendet wird (vgl. Ôno 2019: 38).

Ôno (ebd.: 41), ein Autor von *Genki*, erklärt, dass es nicht geschaffen worden sei, um eine bestimmte Theorie der Fremdsprachendidaktik durch *Genki* zu verwirklichen. Vielmehr hätten die Autor*innen angestrebt, ein Lehrwerk zu erarbeiten, das es zum einen der Lehrkraft ermögliche, ohne zusätzliche Vorbereitung zu unterrichten, mit dem zum anderen aber auch die Studierenden einfach Japanisch lernen könnten. Daher sei die unterschiedliche Art der Übungen charakteristisch für dieses Lehrwerk. Sie bestehen nicht nur aus Drillübungen, sondern auch aus kommunikativen Anwendungsübungen. Damit können die Studierenden Schritt für Schritt

üben, bis sie in der Lage sind, das Gelernte anzuwenden (vgl. ebd.: 40), während das beim Lehrwerk *Minna no Nihongo* nicht möglich ist.

Darüber hinaus sind die Modelldialoge der Lektionen so aufgebaut, dass sie inhaltlich eine Fortsetzungsgeschichte erzählen, in der sich eine Austauschstudierende aus den USA in einen japanischen Studierenden verliebt und sich am Ende ihres Austauschjahres von ihm kurz trennen muss. Ōno (ebd.) betont, dass diese Liebesgeschichte bewirkt, dass die Studierenden sich leicht in die Lage der Protagonistin hineinversetzen können. Daher gebe es viele Studierende, denen *Genki* auf Grund der Liebesgeschichte gefalle, da sie sich gern Gedanken darüber machen, wie sich die Geschichte weiterentwickeln könnte. Der Autor führt aus, dass bei den grammatikalischen Erklärungen darauf geachtet werde, dass Satzmuster aus der kommunikativen Perspektive erläutert werden, z. B. „Wenn Sie beabsichtigen, den folgenden Inhalt mitzuteilen, eignet sich dafür dieses Satzmuster“ (vgl. ebd.: 41).

Genki wurde zunächst in Japan für Austauschstudierende entwickelt. Nach und nach gewann das Lehrwerk jedoch auch im Ausland an Popularität, so dass Überarbeitungen im Hinblick auf den Unterricht für Studierende nötig wurden, die nicht in Japan leben. Infolgedessen erschien im Jahr 2011 die zweite Auflage (Banno u. a. 2011). Zwischen 2017 und 2018 wurde *Genki* zum meistverwendeten Lehrwerk an amerikanischen Hochschulen (vgl. Ōno 2019: 37). Auch in Deutschland findet *Genki* derzeit an fünf von 16 Universitäten Anwendung, an denen japanbezogene Forschung und Lehre betrieben werden, wobei die grammatikalischen Erklärungen weiterhin ausschließlich auf Englisch vorliegen. Damit ist es nach *Minna no Nihongo* das zweithäufigste Lehrwerk an deutschen Universitäten mit Japanologie. Von *Genki* liegt inzwischen die dritte Auflage (Banno u. a. 2020) vor.

Trotz der Popularität kritisiert Imai (2019: 5), dass es viel mehr Übungen mit dem Fokus auf grammatikalischen Regeln und Formen gibt als solche mit dem Fokus auf einer kommunikativen Anwendung. Ferner ist der Autor besorgt, dass manche Dozierenden vergessen könnten, ihren Studierenden nach dem Lernen mit *Genki* zu vermitteln, wie die Sprache authentisch verwendet wird. Die Dozierenden seien zufrieden damit, wenn sie *Genki* benutzen, da manche keinen Bedarf nach zusätzlichen Erklärungen bei diesem sorgfältig konzipierten Lehrwerk sehen (vgl. ebd.: 5). Bei der reinen Nutzung von *Genki* erhalten die Studierenden also kaum Gelegenheit, sich mit authentischer Sprache auseinanderzusetzen. Unten ist die Erklärung von *kara* und *node* tabellarisch dargestellt. Anders als in *Minna no Nihongo* werden nach dem Modelldialog und der dazugehörigen Vokabelliste neue Satzmuster unmittelbar erklärt, sodass kein zusätzliches Erklärungsbuch nötig ist.

Tabelle 4: Die Erklärungen des Lehrwerks *Genki*

<Erklärung zu <i>kara</i> >
Lektion 6
<i>A sentence that ends with kara (because) explains the reason or the cause of a situation, a proposal, and so forth.</i>
<i>(situation). (explanation) kara.</i>
私は今晚勉強します。あしたテストがありますから。

Watashi wa konban benkyō shimasu. Ashita tesuto ga arimasu kara.
I will study this evening. (Because) we will have an exam tomorrow.

Lektion 9

We learned in Lesson 6 that kara added to a sentence means “because”. [...]. In this lesson, we learn to incorporate the explanation clauses in the statements themselves, rather than adding them as separate sentences. You can simply transpose the “explanation+kara” sequence to the beginning of a sentence for which the explanation is offered.

(explanation) kara, (situation). =(situation), because (explanation)
=(explanation), therefore (situation).

明日試験があるから、私は今晚勉強します。

Ashita shiken ga aru kara, watashi wa konban benkyō shimasu.

We will have an exam tomorrow, therefore, I will study this evening.

寒かったから、出かけませんでした。

Samukatta kara, dekakemasen deshita.

It was cold, therefore, we didn't go out.

Note that the resulting order of elements resembles that of a “therefore” sentence more closely than that of a “because” clause in English.

Before the conjunction kara, you find both the long and short forms.³¹ Thus the kara clauses in the above examples can be rewritten as 明日試験がありますから ashita shiken ga arimasu kara and 寒かったですから samukatta desu kara. The long form before kara is more polite, and frequently found in request and suggestion sentences.

<Erklärung zu node>

Lektion 12

You can use node to give the reason for the situation described in the balance of the sentence. Semantically, node just like kara. Node sounds slightly more formal than kara.

(reason) node (situation). (situation), because (reason).

いつも日本語で話すので、日本語が上手になりました。

Itsumo Nihongo de hanasu node, Nihongo ga jōzu ni narimashita.

My Japanese has improved, because I always speak Japanese. [...].

The reason part of a sentence ends in a short form predicate as above. When node follows a na な-adjective³² or a noun, na comes in between, as it did with the explanatory predicate n desu なんです。

その人はいじわるなので、きらいです。

Sono hito wa ijiwaru na node, kirai desu.

I do not like that person, because he is mean.

今日は日曜日なので、銀行は休みです。

Kyō wa nichiyōbi na node, ginkō wa yasumi desu.

Banks are closed because today it is Sunday.

Quelle: Banno u. a. 2011: 153, 215f. u. 273.

Die Erklärungen weisen darauf hin, dass der Autor*innen versucht haben, *kara* und *node* nicht nur aus syntaktischer, sondern auch aus pragmatischer Perspektive zu erklären.

Die Verknüpfung mit *kara* wird zweistufig erläutert. In Lektion 6 wird lediglich auf einen Satzaufbau eingegangen, in dem zunächst der Hauptsatz (die Situation) und dann der Nebensatz

³¹ Mit *long form* sind hier höfliche Formen und *short form* einfache Formen gemeint.

³² Im Japanischen gibt es zwei Wortklassen, Adjektive und Nominaladjektive, welche Eigenschaften sowie den Zustand einer Person oder einer Sache ausdrücken. Sie unterscheiden sich dabei voneinander in der Art der Flexion. Im Fremdsprachenunterricht werden Adjektive oft *i*-Adjektive und Nominaladjektive *na*-Adjektive genannt, da die adnominal Form der Adjektive mit dem Flexiv „i“ und die der Nominaladjektive mit der Partikel „na“ endet.

(Erklärung mit *kara*) erläutert wird. Erst in Lektion 9 taucht der Standardsatzaufbau (Nebensatz mit *kara* + Hauptsatz) auf. Aus der pragmatischen Perspektive ist die genannte Lernreihenfolge sinnvoll, da in der natürlich gesprochenen Sprache der erstgenannte Satzaufbau oft verwendet wird, um Hörer*innen zu einer aktiven Teilnahme am Gespräch aufzufordern (vgl. Kiyama 2009: 98f.). Daher lohnt es sich für die Studierenden, sich zunächst auf diesen Satzaufbau zu konzentrieren. Das wird sich später bei der Durchführung der Gespräche mit Muttersprachler*innen als nützlich erweisen.

Weiterhin wird auf die möglichen Verbindungsformen mit *kara* eingegangen. Dabei werden sie nicht nur einfach genannt, sondern es wird auch aus pragmatischer Perspektive kurz erklärt, welchen Eindruck die Gesprächspartner*innen durch die Anwendung der jeweiligen Verbindungsformen erhalten. Ferner werden die empfohlenen Gesprächssituationen erwähnt, in denen auf Grund des bei der Anwendung erzeugten Eindruckes lieber die höfliche Form als Verbindungsform verwendet werden sollte. Die kurze Erwähnung der pragmatischen Perspektive kann den Studierenden als Denkanstoß dienen, dass noch ein weiterer relevanter Faktor bei der praktischen Anwendung vorhanden ist und es nicht reicht, sich nur syntaktisch richtig auszudrücken und dass sie sowohl Gesprächssituationen als auch Partner*innen berücksichtigen sollen.

Die Verknüpfung mit *node* wird in Lektion 12 erklärt. Die Autor*innen erklären die Verwendung von *node*, indem sie *kara* und *node* sowohl aus syntaktischer als auch pragmatischer Perspektive miteinander vergleichen, so wie Nakanishi (2021) es in ihrem Handbuch schildert. Daher können die Studierenden aufgrund der Erklärungen verstehen, dass *kara* und *node* syntaktisch gesehen ähnlich sind, *node* allerdings bei der praktischen Anwendung etwas formeller als *kara* klingt. Nähere Erklärungen dazu gibt es allerdings nicht. Daher wird es der Lehrkraft überlassen, wie sie die Informationen über die Wirkung der beiden Verknüpfungen auf Gesprächspartner*innen bei der Anwendung vermittelt. Jedoch implizieren die Informationen, dass die Studierenden sich über die Anwendung von *kara* und *node* Gedanken machen sollen. Problematisch ist allerdings, dass die Verfasser*innen erklären, dass bei *node* lediglich die einfachen Formen zur Verbindung genutzt werden, da diese Erklärung von der authentischen Anwendung von Muttersprachler*innen abweicht (vgl. Nakanishi 2021: 241). So besteht die Gefahr, die Studierenden bei der Anwendung zu verunsichern, weil sie nicht einschätzen können, welche der beiden Formen, die höfliche Form mit *kara* oder die einfache Form mit *node*, für eine formale Situation angemessen ist. An dieser Stelle ist eine zusätzliche Erklärung zur authentischen Anwendung nötig.

Nichtsdestoweniger machen die Erklärungen deutlich, dass die Grammatik nicht nur aus morphosyntaktischer, sondern auch aus pragmatischer Perspektive betrachtet werden sollte, sodass die Studierenden von der Grundstufe an auch die kommunikative Anwendung der beiden Verknüpfungen zur Kenntnis nehmen können. Im Weiteren werden die dazugehörigen Aufgaben sowohl für *kara* als auch für *node* vorgestellt, um herauszufinden, wie sie auf der Grundlage der grammatikalischen Erklärungen aufgebaut sind.

In Lektion 6 wird ein Satzaufbau geübt, in dem zunächst eine Situation genannt und diese dann durch *kara* begründet wird (vgl. Banno u.a. 2011: 161, 163f.). Die Studierenden üben diesen Satzaufbau in drei Schritten. Im ersten Schritt beschäftigen sie sich in Einzelarbeit mit einer Übung, in der eine bestimmte Situation auf Japanisch vorgegeben wird. Sie sollen dabei über eine passende Begründung zu einer Situation nachdenken und diese in der Form mit *kara* ausdrücken (s. rot unterstrichene Sätze der Abb. 8).

Abbildung 8: Lektion 6, Übung V-A

勉強します。あしたテストがありますから。

べんきょう

Add reasons to the following sentences.

Example: 勉強します。 → 勉強します。あしたテストがありますから。

べんきょう

べんきょう

1. 先週は大変でした。
せんしゅう たいへん
2. あの映画を見ません。
えいが み
3. よくあのレストランに行きます。
い
4. きのうクラスを休みました。
やす
5. (name of a friend) が大好きです。
だい す
6. 友だちに教科書を借りました。
とも きょう かしょ か

Vorgegebene Situationen

Quelle: Banno u. a. 2011: 161.

Example: 勉強します。 → 勉強します。あしたテストがありますから。

Example: Benkyō shimasu. → Benkyō shimasu. Ashita tesuto ga arimasu kara.

Beispiel: Ich lerne. → Ich lerne. Morgen ist schließlich ein Test (Banno u. a. 2011: 161).

Im zweiten Schritt geht es um Partnerarbeit. In dieser Übung werden die Situationen wie im ersten Schritt auf Japanisch vorgegeben. Die Studierenden sollen sich gegenseitig fragen, warum die genannten Situationen aufgetreten sind. Sie überlegen kurz, wie sie sie begründen können. Anschließend werden die Begründungen in der Form mit *kara* gegeben (s. den rot markierten Bereich der Abb. 9).

Abbildung 9: Übung V-B der Lektion 6

Pair Work—Ask each other why you think the following.

Example: 昼ご飯を食べません。
ひる はん た

→ A: 私は昼ご飯を食べません。
わたし ひる はん た

B: どうしてですか。

A: あまりお金がありませんから。Bさんは？
かね

B: 私も昼ご飯を食べません。クラスがありますから。
わたし ひる はん た

1. 今週は大変です。
こんしゅう たいへん

2. (name of a place) が好きです。
す

3. 週末、(name of a movie) を見ます。
しゅうまつ み

4. (name of a celebrity) がきらいです。

5. お金がぜんぜんありません。
かね

6. 来年は日本語を勉強しません。
らいねん にほんご べんきょう

7. 来週、(name of a place) に行きます。
らいしゅう い

8. 自転車を買います。
じてんしゃ か

Vorgegebene Situationen

Quelle: Banno u. a. 2011: 161.

Example: 昼ご飯を食べません。

Example: Hirugohan wo tabemasen.

Beispiel: Ich esse nicht zu Mittag.

→ A: 私は昼ご飯を食べません。

Watashi wa hirugohan wo tabemasen.

Ich esse nicht zu Mittag.

B: どうしてですか。

Dô shite desu ka.

Wieso?

A: あまりお金がありませんから。Bさんは？

Amari o-kane ga arimasen kara. B-san wa?

Weil ich dafür nicht so viel Geld habe. Und was ist mit Ihnen, Herr oder Frau B?

B: 私も昼ご飯を食べません。クラスがありますから。

Watashi mo hirugohan wo tabemasen. Kurasu ga arimasu kara.

Ich auch nicht. Denn ich habe einen Kurs (zur Mittagszeit) (Banno u. a. 2011: 161).

Als letzten Schritt führen sie ein Rollenspiel durch, in dem es um die Ablehnung einer Bitte geht. Die Aufgabenstellung ist auf Englisch verfasst. Die Studierenden sollen in Anlehnung an das Modellgespräch zunächst überlegen, wie sie je nach ihrer Rolle die Bitte bzw. die Ablehnung der Bitte formulieren und wie sie sie begründen wollen (s. den rot markierten Bereich der Abb. 10).

Abbildung 10: Lektion 6, Übung VII-A

Role Play—Play the roles of A and B with your partner.

Example:

Example-A

You are short of money and want to borrow some money from your friend.

Example-B

You don't have money to lend to your friend because you went on a trip last week.

A : すみませんが、お金を借りてもいいですか。

B : お金ですか。どうして。

A : あしたは友だちの誕生日ですから。

B : でも、私もお金がありません。先週、旅行に行きましたから。

(1)

1-A

You have a date tomorrow and want to borrow a car (くるま) from your friend.

1-B

You just bought a car (くるま) and don't want anyone to use it.

Quelle: Banno u. a. 2011: 163.

Example: A: すみませんが、お金を借りてもいいですか。

Example: Sumimasen ga, o-kane wo karite mo ii desu ka.

Beispiel: Verzeihung, kann ich mir von Ihnen etwas Geld leihen?

B: お金ですか。どうして。

O-kane desu ka. Dô shite?

Von mir Geld ausleihen, wieso?

A: あしたは友達の誕生日ですから。

Ashita wa tomodachi no tanjôbi desu kara.

Da mein*e Freund*in morgen Geburtstag hat.

B: でも、私もお金がありません。先週、旅行に行きましたから。

Demo, watashi mo o-kane ga arimasen. Senshû, ryokô ni ikimashita kara.

Aber ich habe auch kein Geld. Denn ich habe letzte Woche eine Reise gemacht (Banno u. a. 2011: 163).

Die Studierenden erhalten so Übungsmöglichkeiten für die Begründung eigener Angelegenheiten sowie einen Gesprächsaufbau für voneinander unabhängige Gesprächssituationen.

In der Lektion 9 üben die Studierenden den Standardsatzaufbau. Dafür sind zwei Übungen vorhanden, mit denen sie sich in Einzelarbeit auseinandersetzen sollen (vgl. ebd.: 223f.). In der ersten Übung handelt es sich um eine Zuordnungsaufgabe. Auf der rechten Seite stehen einige

Begründungen mit *kara* und auf der linken Seite bestimmte Situationen auf Japanisch, jedoch in zufälliger Reihenfolge. Die Lernenden sollen die vorgegebenen Situationen den jeweiligen Begründungen sinnvoll zuordnen (vgl. Abb. 11).

Abbildung 11: Lektion 9, Übung VII-A

天気がいいから、遊びに行きます

Match up the phrases to make sense.

1. 魚がきらいだから	•	• 今はひまです。
2. 試験が終わったから	•	• 行きませんか。
3. 旅行に行ったから	•	• すしを食べません。
4. コンサートの切符を二枚もらったから	•	• 急ぎましょう。
5. 天気がよくなかったから	•	• 遊びに行きませんでした。
6. クラスが始まるから	•	• お金がありません。

Begründungen

Situationen

Quelle: Banno u. a. 2011: 223.

Anschließend beschäftigen sich die Studierenden mit der zweiten Übung. Dazu werden im Satzaufbau einige Situationen als Hauptsatz schon auf Japanisch vorgegeben, nicht jedoch die Begründungen dafür. Daher denken die Studierenden zunächst über eine logische Begründung zu den jeweiligen Situationen nach und ergänzen sie dann als Nebensatz (vgl. Abb. 12).

Abbildung 12: Lektion 9, Übung VII-B

Complete the following sentences adding reasons.

1. _____	から、お金がぜんぜんありません。
2. _____	から、日本語を勉強しています。
3. _____	から、先週の週末は忙しかったです。
4. _____	から、きのう学校を休みました。

Begründungen

Situationen

Quelle: Banno u. a. 2011: 224.

Im Vergleich zu den Übungen von *Minna no Nihongo* müssen sich die Lernenden bei den meisten Übungen zunächst eine sinnvolle Begründung zu den angegebenen Situationen überlegen. Anschließend formulieren sie selbst ihre Begründung in der Form mit *kara*. Dies führt dazu, dass die Lernenden die Erklärung aus syntaktischer Perspektive besser nachvollziehen können als mit dem Lehrwerk *Minna no Nihongo*. Darüber hinaus könnte es diese Art der Aufgaben den Lernenden ermöglichen, später autonom und flexibel eine Lage zu begründen. Allerdings ist im Lehrwerk keine Aufgabe aus pragmatischer Perspektive

vorhanden, durch welche die Studierenden die folgende Erklärung nachvollziehen können: *kara* klingt im Anschluss an höfliche Formen höflicher als im Anschluss an einfache Formen, daher wird die erstere für die Begründung einer Bitte bzw. eines Vorschlags verwendet (Banno u. a. 2011: 216).

Was die Aufgaben für *node* anbelangt, wird neben der autonomen Formulierung der Begründungen bzw. Situationen der Fokus auf die Übung der Verbindungsformen gelegt. Dazu gibt es drei Übungen für die Einzelarbeit (vgl. Banno u.a. 2011: 281). In der ersten Übung geht es um die praktische Anwendung (Drill). Dabei werden nicht nur Begründungen, sondern auch Situationen auf Japanisch vorgegeben. Die Studierenden formen Verben oder Adjektive am Ende der Begründungen in die entsprechende Verbindungsform mit *node* um und tragen den ganzen Satz wie im Beispiel vorgegeben vor (s. den rot markierten Bereich der Abb. 13).

Abbildung 13: Lektion 12, Übung IV-A

いい天気なので、散歩します

Connect the two sentences using ~ので.  K12-10

Example:

いい天気です／散歩します
 → いい天気なので、散歩します。

1. 安いです／買います
2. あの映画はおもしろくないです／見たくないです
3. 今週は忙しかったです／疲れています
4. 病気でした／授業を休みました
5. 彼女はいつも親切です／人気があります
6. 政治に興味がありません／新聞を読みません
7. あしたテストがあります／勉強します
8. のどがかわきました／ジュースが飲みたいです
9. 歩きすぎました／足が痛いです

Quelle: Banno u. a. 2011: 281.

Example: いい天気です／散歩します

Example: *Ii tenki desu/sanpo shimasu*

Beispiel: Es ist schönes Wetter/Ich gehe spazieren

→ いい天気なので、散歩します。

Ii tenki na node, sanpo shimasu.

Da schönes Wetter ist, gehe ich spazieren (Banno u. a. 2011: 281).

Als Kontrolle der Antworten können die Lernenden die dazugehörige Audiodatei abspielen.

In der zweiten Übung sind die Begründungen als Nebensatz bereits vorgegeben. Die Studierenden überlegen nun eine logische Situation zu den Begründungen. Anschließend verbinden sie die Begründung und die selbst ausgedachte Situation mit *node*, dabei müssen sie Verben bzw. Adjektive am Ende der jeweiligen Begründungen in die passende Verbindungsform mit *node* umformen (s. rot unterstrichene Sätze der Abb. 14).

Abbildung 14: Lektion 12, Übung IV-B

Make sentences using the cues below as reasons, according to the example.

Example: かぜをひきました → かぜをひいたので、授業を休みました。
じゅぎょう やす

1. お金がありません かね	4. 用事があります ようじ
2. おなかがすいています	5. 単語の意味がわかりません たんご いみ
3. ホームシックです	6. 疲れました つか

Quelle: Banno u. a. 2011: 281.

Example: かぜをひきました → かぜをひいたので、授業を休みました。

Example: Kaze wo hikimashita → Kaze wo hiita node, jugyō wo yasumimashita.

Beispiel: Ich war erkältet → Weil ich erkältet war, habe ich im Unterricht gefehlt (Banno u. a. 2011: 281).

Bei der letzten Übung denken die Studierenden über eine sinnvolle Begründung zu den vorgegebenen Situationen nach und verwenden für die Begründung die Form mit *node* (vgl. Abb. 15).

Abbildung 15: Lektion 12, Übung IV-C

Fill in the blanks with appropriate words.

1. _____	ので、中国に行きたいです。 ちゅうごく い
2. _____	ので、人気があります。 にんき
3. _____	ので、かぜをひきました
4. _____	ので、別れました。 わか
5. _____	ので、日本に住みたくありません。 にほん す
6. _____	ので、遅刻しました ちこく
7. _____	ので、緊張しています。 きんちよう
- Begründungen
Situationen

Quelle: Banno u. a. 2011: 281.

Die oben erwähnten Übungen dienen den Studierenden dazu, die Verbindungsformen mit *node* zu festigen. Man muss dabei jedoch berücksichtigen, dass es noch eine weitere Variante der Verbindungsformen, und zwar die höfliche Form, in der authentischen gesprochenen Sprache gibt, die jedoch in *Genki* nicht vorkommt. Darüber hinaus existiert wie bei *kara* keine Aufgabe für die pragmatische Funktion, während in der Erklärung zu lesen ist, dass *node* etwas formeller

als *kara* klingt (vgl. Banno u. a. 2011: 273). Da hierfür aber keine geeignete Aufgabe vorhanden ist, erhalten die Studierenden kaum Gelegenheit zu überlegen, wann bzw. für wen *node* oder *kara* verwendet werden soll.

Die Analyse der Erklärung von *kara* und *node* sowie der Aufgaben bestätigt die Kritik von Imai (2019: 5) an Lehrwerk *Genki*, dass kaum Aufgaben existieren, in denen es um die pragmatische Funktion geht. Das heißt, dass der kommunikative Zweck bei der Behandlung der beiden Verknüpfungen fehlt. Zwar wird im Lehrwerk sowohl bei *kara* als auch bei *node* die pragmatische Funktion erläutert, doch ohne eine entsprechende Aufgabe dazu bleibt diese Erklärung abstrakt. So gerät die pragmatische Funktion, die nur kurz erwähnt wird, bei den Studierenden schnell in Vergessenheit.

Gleichwohl ist ein Vorteil bei den Aufgaben darin zu sehen, dass die Studierenden sich die Erklärung aus syntaktischer Perspektive besser merken können als die Lernenden, die mit *Minna no Nihongo* lernen. Denn sie überlegen und formulieren meist selbst sinnvolle Begründungen mit *kara* oder *node* bzw. entsprechende Situationen. Dadurch denken sie über den Satzaufbau und den semantischen Zusammenhang zwischen den Sätzen tiefer nach als bei den Aufgaben in *Minna no Nihongo*, in denen sowohl Begründungen als auch Situationen bereits vorgegeben sind. Dem Output der Studierenden sollte jedoch ein Feedback oder eine Korrektur folgen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von der Lehrkraft ein passender kommunikativer Zweck und einige Aufgaben für die pragmatische Perspektive der Anwendung von *kara* und *node* zusätzlich geschaffen werden müssen. Darüber hinaus wäre es sinnvoll, später durch authentischen Input zu thematisieren, welche Verbindungsformen durch Muttersprachler*innen für *node* eigentlich verwendet werden.

<Marugoto>

Marugoto wurde von der Stiftung *The Japan Foundation* entwickelt, die mit dem Ziel gegründet wurde, den internationalen Kulturaustausch zwischen Japan und dem Ausland zu fördern (vgl. Hatta 2019: 67). *The Japan Foundation* entwickelte einen eigenen Referenzrahmen mit dem Namen *JF Standard for Japanese-Language Education (JFS)*, in dem es um die Gestaltung von Kursen, Unterricht und Bewertung geht. Er ist an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Council of Europa 2001) angelehnt. *Marugoto* wurde als Lehrwerk erstellt, um den Anforderungen des *JFS* zu entsprechen. Folgende Punkte sind charakteristisch: Niveauangaben nach GeR, Kann-Beschreibungen, Themen, Interkulturelles Verständnis und Portfolioarbeit (vgl. The Japan Foundation 2017: 5; Hatta 2019: 68-74). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass in *Marugoto* der Fokus auf umfangreichen sprachlichen Aufgaben und dem Verstehen der japanischen Kultur liegt (vgl. Imai 2019: 10). Darüber hinaus bezieht *Marugoto* Lernprozesse ein, die auf den Ergebnissen zum Zweitspracherwerb basieren. Z. B. ist das Lernen der Grammatik so konzipiert, dass Lernende durch Input und Aktivitäten in einem sinnvollen Kontext die Regeln selbst entdecken können (vgl. Marugoto o. D. a).

Marugoto besteht in der Grundstufe aus drei Bänden: dem ersten Band für die Einführung sowie dem zweiten und dritten Band für die elementare Sprachverwendung (vgl. Marugoto o. D. b). Zielgruppe sind Erwachsene, die in ihrer Freizeit Japanisch lernen (vgl. Hatta 2019: 67). Hauptbestandteil sind zwei Hauptlehrwerke mit den Titeln *Katsudô* かつどう (Aktivität) und *Rikai* りかい (Verstehen), die reichlich mit Farbfotos illustriert sind. Bei *Katsudô* handelt es sich um kommunikative Sprachaktivitäten und mit *Rikai* werden die Struktur und das System der Sprache für eine erfolgreiche Kommunikation gelernt (vgl. ebd.: 75). Zusätzlich zu den Erklärungen von *Rikai* gibt es noch deutsche Grammatikerklärungen auf der Homepage des Japanischen Kulturinstituts, die von Lernenden und Lehrkräften heruntergeladen und je nach Bedarf verwendet werden können (vgl. Marugoto o. D. c).

Neben dem Einsatz an den Kulturinstituten der *Japan Foundation* wird das Lehrwerk auch an Universitäten und an Schulen sowie Volkshochschulen eingesetzt. Dabei sehen sich die Autor*innen oft der Kritik ausgesetzt, dass viele Lehrkräfte darüber klagen, dass sie nicht wissen, wie sie nach dem Prinzip „*kadai suikô* 課題遂行 (Ausführung der sprachlichen Aufgaben)“ unterrichten und bewerten sollen, da sie bislang vorwiegend grammatikorientiert unterrichtet haben (vgl. Hatta 2019: 141). Ein weiterer Kritikpunkt lautet, dass die Gefahr besteht, die Lernenden könnten, wenn sie die Themen unter der Überschrift „interkulturelles Verständnis“ lernen, die Diversität der japanischen Kultur übersehen. Um zwei Kulturen miteinander zu vergleichen, ist ein gewisses Maß an Stereotypisierung für die Wahrnehmung der Lernenden notwendig. Jedoch wird durch Imai (2019: 11) betont, dass auf keinen Fall zu vergessen sei, dass viele Fälle existieren, die nicht stereotypisch einzuordnen sind.

Die folgende Tabelle zeigt, wie die Erklärungen zu *kara* und *node* lauten, die hauptsächlich im Band *Rikai* stehen. Anschließend wird bei der Aufgabenanalyse darauf eingegangen.

Tabelle 5: Die Erklärungen des Lehrwerks *Marugoto*

<Erklärung zu <i>kara</i>> Lektion 3 in <i>Rikai</i> (A2.1) <i>S</i>₁ (<i>riyû</i> りゆう <i>reason</i>) <i>kara</i>, <i>S</i>₂ <i>S</i>: Sentence <i>S</i>₁ is the reason for what <i>S</i>₂ expresses. In conversation, the order of <i>S</i>₁ and <i>S</i>₂ is often reversed. 夏休みがあります<u>から</u>、夏がいちばん好きです。 <i>Natsu yasumi ga arimasu kara, natsu ga ichiban suki desu.</i> 夏がいちばん好きです。夏休みがあります<u>から</u>。 <i>Natsu ga ichiban suki desu. Natsuyasumi ga arimasu kara.</i>
<Erklärung zu <i>node</i>> Lektion 3 in <i>Rikai</i> (A2.2) <i>S</i>₁ (<i>futsû-kei</i> ふつうけい <i>plain form</i>³³) <i>node</i>, <i>S</i>₂ この店はおいしい<u>ので</u>、よく来ます。 <i>Kono mise wa oishii node, yoku kimasu.</i>

³³ In diesem Fall entspricht die *plain form* im Deutschen dem Begriff „einfache Formen“.

S: Sentence

S1 is the reason for what is expressed in S2 (gen'in 原因³⁴/riyû 理由³⁵).³⁶

Quelle: The Japan Foundation 2014b: 43 u. ebd. 2014d: 40.

Die obigen Erklärungen veranschaulichen das Konzept des Lehrwerks. Im Vergleich zu den Erklärungen von *Minna no Nihongo* sowie *Genki* beschränken sie sich auf das Nötigste, damit die Lernenden die beiden Verknüpfungen in der Kommunikation überhaupt verwenden und weitere relevante Elemente zur Grammatik durch das induktive Lernen selbst herausfinden können. Daher wird weder der Unterschied auf der syntaktischen noch der auf der pragmatischen Ebene genannt. Problematisch ist trotz allem die Erläuterung zur Verbindungsform mit *node*. Sie schließt die Möglichkeit komplett aus, die höfliche Form als Verbindungsform zu verwenden. Das wird später bei den Lernenden zu Irritationen führen, wenn sie mit Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen kommunizieren.

Die Verknüpfung mit *kara* wird zweistufig behandelt: zuerst in Lektion 13 von Band A1 und dann in Lektion 3 von Band A2-1. In Lektion 13 wird *kara* mit dem Thema „Stadt“ unter der Kann-Beschreibung „Sie können erklären, wie man zu einem bestimmten Ziel kommt“ eingeführt (vgl. The Japan Foundation 2013a: 19). Die Lernenden sollen nach der Bearbeitung der Lektion in der Lage sein, jemandem einen Vorschlag zu machen, mit welchem Verkehrsmittel er zum Ziel fahren kann und im Anschluss diesen Vorschlag zu begründen (vgl. ebd.: 86; ebd. 2013b: 122). In Lektion 13 wird ausschließlich der Satzaufbau behandelt, in dem zunächst die Situation erläutert und danach die genannte Situation mit *kara* begründet wird. In *Katsudô* wird diesbezüglich ein kleiner Modelldialog vorgestellt, nach dem sich die Lernenden richten können.

Abbildung 16: Aufgabe 2 der Lektion 13 (*Katsudô* A1)

2 あなたの まちの どこかに いきます。なにに のりますか。 Can-do 35 → p123
You are going somewhere in your town. What form of transport are you going to take?

ここから グリーンパーク まで どうやって いきますか。
Koko kara Guriin-Paaku made doo yatte ikimasu ka.

グリーンパーク は でんしゃ が いいですよ。
Guriin-Paaku wa densha ga ii desu yo.

はい いからです。
Haii desu kara.

86

そうですか。
Soo desu ka.

ありがとうございます。
Arigatoo gozaimasu.

Quelle: The Japan Foundation 2013a: 86.

³⁴ Ursache.

³⁵ Grund.

³⁶ In Anschluss an die Erklärung folgt ein Hinweis auf Japanisch, wie *node* an *na*-Adjektive angeschlossen wird. Denn die Regel „*node* wird an einfache Formen angeschlossen“ gilt für *na*-Adjektive nicht. Es wird erklärt, dass *na* zur Verbindung mit *node* verwendet wird: z. B. *yûmei na node* 有名なので (Da es bekannt ist,) statt *yûmei da node* 有名なので (ebd.) (vgl. The Japan Foundation 2014d: 40).

Im Dialog fragt eine*r, wie er oder sie zu dem ausgewählten Ort kommt. Darauf reagiert sein*e oder ihr*e Gesprächspartner*in mit einem Vorschlag und begründet ihn in einer Form mit *kara* wie folgt (The Japan Foundation 2013a: 86):

グリーンパークはでんしゃがいいですよ。はやいですから。

Grīn pāku wa densha ga ii desu yo. Hayai desu kara.

Wenn Sie zum Green Park fahren wollen, empfehle ich Ihnen den Zug. Denn er ist schnell.

Schließlich bedankt er oder sie sich für den Vorschlag (vgl. Abb. 16).

Um dieses Gespräch zu führen, wird in *Rikai* detailliert in drei Schritten geübt. Zuerst hören die Lernenden ein Gespräch zwischen einer älteren Frau und einem Hotelangestellten. Der Aufbau des Gesprächs ist gleich mit jenem beim Modelldialog in *Katsudō*, allerdings geht es im Gespräch um einen anderen Zielort. Dabei wird im Skript des Gesprächs der behandelte Satzaufbau deutlich, der den Lernenden ebenfalls schon bekannt sein sollte (s. rot unterstrichenen Sätze in der Abb. 17).

Abbildung 17: Aufgabe 4 der Lektion 13 (*Rikai* A1)

4 かいわとぶんぼう

1 ききましょう。
Listen. 213

ジョイ：ここから くうこうまで どうやって いきますか。
ホテルの ひと：くうこうは でんしゃが いいですよ。
はやいですから。
ジョイ：そうですか。どうも ありがとうございます。

2 は が いいです。 から。



Joi : Koko kara kuukoo made doo yatte ikimasu ka.
Hoteru no hito : Kuukoo wa densha ga ii desu yo. Hayai desu kara.
Joi : Soo desu ka. Domo arigatoo gozaimasu.

1 4 にんへの アドバイスは なんですか。 (a - c) どうしてですか。 (d - k)

What advice are the four people given? (a-c) Why? (d-k)

くうこうまで どうやって いきますか。

1	 たなかさん おかねが ありません。	(b) (e やすいです) から。
2	 キムさん つかれています。	() () から。
3	 よしださん じかんが ありません。	() () から。
4	 アニスさん くうこうに いきます。はじめてです。	() () から。

				
a タクシー 	d たかいです			j らくです
b バス 	e やすいです	f おそいです	h ふべんです	k つかれます
c でんしゃ 		g はやいです	i べんりです	

② ペアで れんしゅうしましょう。
Practise in pairs.

Höraufgabe

Gespräch über ein geeignetes Verkehrsmittel zur Erreichung des Zielortes üben.

Quelle: The Japan Foundation 2013b: 122.

Die in der Abbildung 2-16 rot unterstrichenen Sätze werden im nächsten Schritt als Satzmuster vorgestellt, jedoch ohne Erklärung in der Metasprache (The Japan Foundation 2013b: 122):

こうこうはでんしゃがいいですよ。はやいですから。

Kūkō wa densha ga ii desu yo. Hayai desu kara.

Wenn Sie zum Flughafen fahren wollen, empfehle ich Ihnen den Zug. Denn er ist schnell

<Darstellung als Satzmuster> XはYがいいです。Zですから。

X wa Y ga ii desu. Z desu kara.

Wenn es um X geht, empfehle ich Ihnen Y. Denn es ist Z.

Im dritten Schritt folgt eine Hörübung. Als Aufgabenstellung werden im Lehrwerk vier Personen mit unterschiedlichen Umständen vorgestellt, die zum Flughafen fahren wollen. Unter den Personen sind z. B. ein Student, der nicht so viel Geld für das Verkehrsmittel ausgeben will, oder eine Frau, die zum ersten Mal zum Flughafen fährt. Es gibt insgesamt vier Gespräche, in denen die Vorschläge zum geeigneten Verkehrsmittel für die jeweilige Person sowie die jeweilige Begründung geäußert werden. Lernende sollen beim Hören der vier Gespräche diese verstehen und die entsprechende Antwort im Lehrwerk auswählen. Im vierten Schritt wird in Zweiergruppen das Gespräch über ein geeignetes Verkehrsmittel zur Erreichung des Zielortes geübt (vgl. hierzu Abb. 17).

Dabei können die Lernenden zur Aufgabenstellung von *Katsudō* zurückkommen und sich in der authentischen Situation gegenseitig einen Vorschlag machen und diesen begründen. Die gesamten Aufgaben sind so konzipiert, dass die Lernenden durch Input und Output selbst auf die Bedeutung von *kara* kommen können.

In Lektion 3 von Band A2.1 lautet die Kann-Beschreibung „Sie können kurz Ihre Lieblingsjahreszeit nennen und das begründen“ (vgl. The Japan Foundation 2014a: 33). In *Katsudō* wird zuerst das Satzmuster angezeigt, das die Lernenden in Lektion 13 von Band A1 gelernt haben.

Abbildung 18: Aufgabe 2 der Lektion 3 (Katsudô A2.1)

(2) あきが すきです。すずしいですから。

どうして あきが すきですか。

すずしい です
 すずしい のが すきです
 もみじ が きれいです
 くだもの が おいしいです
 りょうこう が できます
 まつり が あります

から。



もみじ



りょうこう



はな



どくしょ



ぶどう



つきみ



あきまつり



あなたの すきな きせつは いつですか。どうしてですか。

グループで 話しましょう。

すきな きせつは いつですか。

どうしてですか。

あき です。／ あき が いちばん すきです。

すずしいのが すきです。／ 食べもの が おいしいです から。

おなじ きせつが すきな ひとは だれですか。りょうも おなじですか。

Satzmuster

Fragen und Antworten

Gespräch über die Lieblingsjahreszeit
üben

Berichten, wer welche Jahreszeit mag.

Quelle: The Japan Foundation 2014a: 39.

Anschließend werden der Frage- und der Antwortsatz vorgestellt, welche eine zentrale Rolle in der Unterrichtsstunde spielen (ebd.: 39):

どうして秋が好きですか。

Dô shite aki ga suki desu ka?

Warum mögen Sie den Herbst?

すずしいですから。

Suzushii desu kara.

Weil es (im Herbst) kühl ist.

Danach führen die Lernenden ein Gespräch über ihre Lieblingsjahreszeit und die Gründe dafür. Als Nachbereitung sollen sie davon berichten, wer die gleiche Jahreszeit mag und ob er sie aus demselben Grund mag (vgl. Abb. 18).

Rikai bietet den Lernenden Möglichkeiten an, die Satzstruktur von *kara* vertieft zu lernen. Zunächst wird diesbezüglich ein Modelldialog abgespielt (vgl. The Japan Foundation 2014b: 42). Danach ist ein Satzmuster zu lesen und es wird zusätzlich erklärt, welche Bedeutung *kara* hat und welcher Satzbau bei *kara* möglich ist (vgl. hierzu Tab. 5). Anschließend beschäftigen sich die Lernenden mit einer Höraufgabe, in der vier Personen ihre Lieblingsjahreszeit und ihre Gründe dafür in einem Gespräch nennen. Die Lernenden sollen beim Hören der vier Gespräche diese verstehen und die entsprechende Antwort im Lehrwerk auswählen.

Abbildung 19: Aufgabe 3 der Lektion 3 (*Rikai* A2.1)

3

S1 (理由 reason) から、 S2

S: sentence
S1 is the reason for what S2 expresses. In conversation, the order of S1 and S2 is often reversed.
(S1 は S2 の理由。会話では S1 と S2 の順番がよく反対になる。)

・夏休みがありますから、夏がいちばん好きです。

・夏がいちばん好きです。夏休みがありますから。

1

聞きましょう。

043-046

(1) 4人はどの季節が好きですか。(a - d) (2) どうしてですか。(e - h)

どの季節が好きですか。

好きな季節はいつですか。

	1 Aさん	2 Bさん	3 Cさん	4 Dさん
(1)	d			
(2)	e			

a 春(はる) b 夏(なつ) c 秋(あき) d 冬(ふゆ)
e スキー f くだもの g ながい休み h さむいのがにがてです

}

}

}

}

2

1のことはをつかって ぶんをつくりましょう。

047

1 Aさん: ()ができますから、()が好きです。

2 Bさん: ()がありますから、()が好きです。

3 Cさん: ()がにがてですから、()が好きです。

4 Dさん: ()がおいしいですから、()が好きです。

3

1の かいわを れんしゅうしましょう。

あなたはどの季節が好きですか。どうしてですか。

私は _____ から、_____ が好きです。

}

}

}

Quelle: The Japan Foundation 2014b: 43.

61

Zum Beispiel führt die erste Person A ein Gespräch wie folgt (Marugoto o. D. d):

- <Gesprächspartner> どの季節が好きですか。
Dono kisetsu ga suki desu ka.
Welche Jahreszeit mögen Sie?
- <A> 私は冬が好きです。
Watashi wa fuyu ga suki desu.
Ich mag den Winter.
- <Gesprächspartner> 冬？ どうしてですか。
Fuyu? Dô shite desu ka.
Sie mögen den Winter, warum?
- <A> スキーができますから。
Sukî ga dekimasu kara.
Da ich im Winter Ski fahren kann.
- <Gesprächspartner> ああ！ スキーですか。
Â! Sukî desu ka.
Ach so, wegen des Skifahrens.

Auf Grund dieses Gesprächs sollen die Lernenden die Lieblingsjahreszeit (d: *fuyu*) und die Begründung (e: *sukî*) von A aus dem Kästchen auswählen. Als nächste Aufgabe formen die Lernenden die gehörten Gründe entsprechend dem Musterbeispiel um. Sie haben in der Höraufgabe gehört, dass die erste Person A den Winter mag, da sie Ski fahren kann. Somit lautet die Begründung auf Japanisch: *Sukî ga dekimasu kara*. Diese wird in der Aufgabe 3-2-1 so umgeformt (vgl. The Japan Foundation 2014b: 43):

- Aさんはスキーができますから、冬が好きです。
A-san wa sukî ga dekimasu kara, fuyu ga suki desu.
Weil Frau/Herr A Ski fahren kann, mag sie/er den Winter.

Schließlich führen die Lernenden in Anlehnung an den Modelldialog ein Gespräch. Da dieser Satzaufbau nicht nur in der gesprochenen Sprache, sondern auch oft in der geschriebenen Sprache verwendet wird (vgl. Nakanishi 2021: 240), gibt es weitere Möglichkeiten auf den Seiten 44f. im Band *Katsudô* A2.1, das gelernte Satzmuster für eine E-Mail bzw. einen Aufsatz zu verwenden (vgl. hierzu Abb. 19).

Die Verknüpfung *node* wird in Lektion 3 des Bands A2.2 behandelt. Deren Kann-Beschreibung lautet: Sie können in einfachen Worten sagen, was Sie nicht essen oder trinken können und warum (vgl. ebd. 2014c:10). In *Katsudô* wird zunächst eine Höraufgabe durchgeführt, in der vier Personen erzählen, was sie nicht essen können und warum. Die Lernenden müssen dabei als erstes verstehen, welches Lebensmittel die vier Personen nicht essen und was sie am Ende bestellt haben. Anschließend wird das Augenmerk auf die Verbindungsform mit *node* gerichtet. Die Lernenden müssen selbst von den gehörten Gesprächen eine Regel zur Verbindungsform mit *node* herausfinden. Schließlich sollen sie eine Bestellung abgeben und dabei mit *node*

begründen, warum sie ein bestimmtes Lebensmittel bzw. Getränk nicht zu sich nehmen können (vgl. Abb. 20).

Abbildung 20: Aufgabe 1 und 2 der Lektion 3 (Katsudô A2.2)

1 032-035 4人の話を聞きましょう。

(1) 4人が食べないもの、飲まないものは何ですか。

a 肉 b えび、かに c なまの魚 d お酒

の飲めないんです

食べられないんです

にがてなんです

(2) 4人は何をちゅうもんしましたか。

e 野菜の てんぷら f かになべ g すきやき h ウーロン茶

	1 ルバさん	2 エドさん	3 さとうさん	4 ホセさん
(1)	a			
(2)	e			

Höraufgabe

2 ルールをはっけんしましょう。

ベジタリアンなので、肉は食べないんです。

- アレルギーがあるので、かには食べられないんです。
- 車で(きました → ので)、お酒は飲めないんです。
- なまの魚は(にがてです → ので)、さしみはちょっと…。

ふつうけい (plain form)

あります → ある
 きました → きた
 にがてです → にがてだな
 ベジタリアンです → ベジタリアンだな

Verbindungsformen mit
node herausfinden

Can-do
8 → p148

あのう、私、ベジタリアンなので、肉や魚は食べないんです。
 野菜の料理はありますか。

野菜なら、てんぷらがいいですよ。
 おすすめです。

じゃあ、それにします。

しゅうきょうじょうの りゆうで
 <for religious reasons>

けんこうじょうの りゆうで
 <for health reasons>

Abgabe einer Bestellung

In *Rikai* wird als erstes ein Modelldialog abgespielt. Dann folgt eine Vorstellung des Satzmusters mit einer Erklärung. Dabei wird die Verbindungsform mit *node* explizit genannt (vgl. Tab. 5). Anschließend beschäftigen sich die Lernenden mit zwei unterschiedlichen Höraufgaben.

Abbildung 21: Aufgabe 1 und 2 der Lektion 3 (*Rikai* A2.2)

1

聞きましょう。 048

ルパ：ここ、いい店ですね。おすすめの料理は何ですか。

あべ：この店で有名なのは、肉料理です。ビーフステーキとかローストチキンとか洋食がおすすめですよ。

ルパ：あ、私、ベジタリアンなので、肉や魚は食べないんです。

あべ：じゃあ、とうふのステーキもありますよ。

ルパ：へえ、おいしそうですね。

Modelldialog

2

S1 (ふつうけい plain form) ので、 S2

この店はおいしいので、よく来ます。

S: Sentence
S1 is the reason for what is expressed in S2. (原因/理由)

注意：N / ナ A だ な + ので → ベジタリアンなので / 有名なので

Satzmuster

1

ただしいものをえらびましょう。 049

① この店は有名なので、(a)。

② 今日はさむいので、()。

③ これから車をうんてんするので、()。

④ さいきん、つかれているので、()。

a お客さんが多いです

b 体にいい料理が食べたいです

c お酒は飲みません

d あたたかい料理が食べたいです

Höraufgabe 1

2

かいわを聞いて、ことばをえらんで、ただしいかたちを書きましょう。

① (a ベジタリアンなので)、肉は食べません。

② アレルギーが()、えびはダメです。

③ きょう和食を()、今日は洋食が食べたいです。

④ この料理は()、2人で食べましょう。

a ベジタリアンです b おおいです c あります d たべました

050-053 → 054

Höraufgabe 2

Quelle: The Japan Foundation 2014d: 40.

Bei der zweiten Höraufgabe sollen die Lernenden Begründungen in einem Gespräch verstehen und diese in die Form mit *node* umformen. Zum Beispiel spricht eine Frau im Hörtext 2-2 über ihre Lebensmittelallergie (Marugoto o. D. e):

64

私、えびや貝は食べられないんです。アレルギーがあって..

Watashi, ebi ya kai wa taberarenai n desu. Arerugî ga atte...

Ich kann weder Garnelen noch Muscheln essen. Denn ich bin dagegen allergisch...

Die Lernenden sollen die obigen Sätze wie folgt in die Form mit *node* umformen (vgl. The Japan Foundation 2014d: 40):

アレルギーがあるので、エビはだめです。

Arerugî ga aru node, ebi wa dame desu.

Da ich gegen Garnelen allergisch bin, kann ich sie nicht essen.

Darüber hinaus haben die Lernenden die Möglichkeit, das gelernte Satzmuster für einen Aufsatz zu verwenden (vgl. Abb. 21).

Der Aufbau der Aufgaben sowohl für *kara* als auch *node* weist darauf hin, dass die Lernenden *kara* und *node* in einem bestimmten Kontext für den vorgegebenen kommunikativen Zweck sinnvoll lernen können. *Kara* wird für eine private Situation verwendet, in der man über seine Lieblingsjahreszeit und den Grund spricht. *Node* wird hingegen in einer öffentlichen Situation verwendet, in der man in einem Restaurant eine Bestellung abgibt und begründet, warum ein bestimmtes Lebensmittel nicht verzehrt wird. Die gegebenen Kontexte können die Lernenden auf sich selbst übertragen. Das erleichtert es ihnen, über den Satzbau und den semantischen Zusammenhang nachzudenken und auf dieser Grundlage zu sprechen. Darüber hinaus sind als Input zahlreiche und realitätsnahe Audiodateien vorhanden. Die Lernenden können dadurch die grammatikalischen Regeln erschließen. Die Verbindungsform mit *node* jedoch, die für sie schwer zu erschließen ist, wird in *Rikai* explizit erklärt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Aufgaben für die kommunikative Anwendung von *kara* und *node* nicht stark geändert werden müssen. Dennoch sind zwei Arten der Aufgaben von der Lehrkraft zu ergänzen. Erstens brauchen die Lernenden Aufgaben, in denen sie den Unterschied zwischen *kara* und *node* in pragmatischer Perspektive nachvollziehen können. Zweitens sollten im Kurs für die Fortgeschrittenen authentische Verbindungsformen mit *node* thematisiert werden.

<J. Bridge>

Das Lehrwerk *J. Bridge* hat zwei Bände in der Grundstufe. Die letzte Auflage des ersten Bandes wurde im Jahr 2012 herausgegeben und die des zweiten Bandes 2010 (Koyama 2012: o. S.; Koyama 2010: o. S.). Die Zielgruppe besteht aus Studierenden außerhalb Japans und Lernenden an japanischen Sprachschulen innerhalb Japans, die sich nicht nur für die Sprache, sondern auch für die aktuelle Situation, Kultur sowie Geschichte interessieren (vgl. Koyama 2012: XI). Es ist nach Aussage des Verfassers auf den Erkenntnissen und Befunden der Zweitsprachenerwerbstheorie aufgebaut. Daher werden mehrere Texte bzw. Hörtexte als Input zur Verfügung gestellt, so dass die Lernenden durch das Lesen und Hören der Texte grammatikalische Regeln und Merkmale selbst herausfinden können und diese mit Mitlernenden teilen (vgl. ebd.). Zudem folgt es einem Themensyllabus. Insgesamt werden 7

Themen innerhalb eines Bandes dreimal behandelt (vgl. ebd.: IVf.). Z. B. das erste Thema „Familie“ wird in den Lektionen 1, 8 und 15 behandelt. In Lektion 1 werden die Selbstvorstellung und die der eigenen Familienmitglieder gelernt. Die Lernenden sprechen in einfachen Sätzen über ihr Alter, ihren Beruf und ihr Hobby. In Lektion 8 sollen die Lernenden die eigene Biografie und die der eigenen Familie erzählen: wo sie geboren sind oder was sie bisher gemacht haben. In der letzten Lektion sollen sich die Lernenden der Gastgeberfamilie bei einer Feierlichkeit vorstellen und angeben, wo sie jetzt wohnen und welchen Beruf ihre Familienmitglieder momentan ausüben (vgl. ebd.: x). Die Sprechakte, welche die Lernenden ausüben sollen, werden zwar in späteren Lektionen anspruchsvoller, dennoch wird das gleiche Thema wiederholt behandelt. Das erwähnte Spiralcurriculum ist charakteristisch für dieses Lehrwerk.

Kritisch im Hinblick auf *J. Bridge* ist anzumerken, dass Input-Aufgaben und Grammatikübungen innerhalb einer Lektion die Mehrheit bilden. Pro Lektion sind höchstens zwei kommunikative Aufgaben vorhanden, obwohl Koyama (ebd.: xii) selbst angibt, man müsse *J. Bridge* benutzen, wenn man Kenntnisse und Anwendung gleichermaßen und in gleichem Umfang unterrichten wolle.

Im Folgenden wird auf die Erklärungen zu *kara* und *node* in den grammatikalischen Hinweisen am Ende des Lehrbuchs eingegangen.

Tabelle 6: Die Erklärungen des Lehrwerks *J. Bridge*

<Erklärung zu <i>kara</i>> Lektion 12 im Band 1 _____ <i>kara</i> から、 _____ ... because ... 明日は日曜日ですから、学校へ行きません。 <i>Ashita wa nichiyōbi desu kara, gakkō e ikimasen.</i> <i>I am not going to school tomorrow because it is Sunday.</i>
<Erklärung zu <i>node</i>> Lektion 3 im Band 2 _____ <i>node</i> ので、 ...because... 両親が日本に来るので、空港へ迎えに行きます。 <i>Ryōshin ga Nihon ni kuru node, kūkō e mukae ni ikimasu.</i> <i>Because my parents are coming to Japan, I am going to the airport to pick them up.</i> 今日は寒いだろうので、セーターを着ていったほうがいいよ。(×³⁷) <i>Kyō wa samui darō node, sêta wo kite itta hô ga ii yo.</i> 今日は寒いだろうから、セーターを着ていったほうがいいよ。(○³⁸) <i>Kyō wa samui darō kara, sêta wo kite itta hô ga ii yo.</i> <i>Because it will probably be cold today, you should wear your sweater.</i> (×³⁹)

³⁷ Hier bedeutet das Zeichen „×“, dass die Verwendung der kausalen Verknüpfung inkorrekt ist.

³⁸ Hier bedeutet das Zeichen „○“, dass die Verwendung der kausalen Verknüpfung korrekt ist.

³⁹ In diesem Fall zeigt das Zeichen „×“, dass die englische Übersetzung nicht dem originalen japanischen Text entspricht.

Because it is going to be cold today, you should wear your sweater. (○⁴⁰)

「*~node*」 gives little formal impression than 「*~kara*」. 「*~darô* だろ う⁴¹」 cannot be used with 「*~node*」.

Quelle: Koyama 2012: 234 u. ebd. 2010: 222.

Bei der Erläuterung von *kara* folgt dem Beispiel eine simple Erklärung. Das gilt ebenfalls für *node*. Jedoch stehen bei *node* zwei Hinweise: dass die Verwendung von *node* ein wenig formaler klinge als die von *kara* und dass *node* nicht an das Verbalsuffix *-darô* angeschlossen werden könne. Für das letztere sind zwei Beispielsätze vorgegeben. Die Begründung wird zwar nicht genannt, aber es ist anzunehmen, dass der Verfasser von der Theorie von Nagano (1957) ausgegangen ist. Seine Theorie besagt: *Kara* verbinde zwei aufeinanderfolgende Aussagen in einem kausalen Zusammenhang, der auf der subjektiven Meinung der Sprecher*innen beruht. Hingegen komme *node* zum Einsatz, wenn zwei aufeinanderfolgende Aussagen von Anfang an in einem kausalen Zusammenhang stehen. Daher beschreibe *node* objektiv einen kausalen Zusammenhang (vgl. Nagano 1957: 38).

Vermutungen, die durch *-darô* markiert werden, basieren nicht auf nachweisbaren Begründungen, sondern auf dem festen Glauben der Sprecher*innen (vgl. Nakanishi 2021: 205). Mit anderen Worten beruhen Vermutungen mit *-darô* auf subjektiven Meinungen der Sprecher*innen. Es ist zu vermuten, dass das Lehrwerk deswegen darauf aufmerksam gemacht hat, dass *-darô* nicht mit *node* kombiniert benutzt wird, da eine subjektive Vermutung der Sprecher*innen und das daraus folgende Ergebnis keinen objektiven Zusammenhang haben.

Insgesamt lässt sich als charakteristisch für die Erklärungen erkennen, dass sie sich wie im Lehrwerk *Marugoto* auf das Nötigste beschränken, sowohl aus syntaktischer als auch aus pragmatischer Perspektive, sodass die Lernenden das Weitere selbst herausfinden können. Daher stehen in den Erklärungen auch keine Informationen zu den Verbindungsformen mit *kara* und *node*. Um diese herauszuarbeiten, müssen den Lernenden mehrere Texte als Input sowie dazu passende Aufgaben zur Verfügung gestellt werden. Das wird in den nächsten Abschnitten überprüft.

Kara wird in Lektion 12 von Band 1 behandelt. Das Thema der Lektion lautet „Freizeit“. Die Lernenden üben *kara* in drei Schritten. Zunächst hören sie als Input einen Hörtext. Anschließend unterstreichen sie die Stellen im Lesetext, die vom Hörtext abweichen. Danach überlegen sie, wie sich die beiden Texte in ihrer Bedeutung unterscheiden. Zum Beispiel denken die Lernenden darüber nach, welcher Bedeutungsunterschied zwischen den folgenden Sätzen im Hör- und Lesetext besteht (s. rot unterstrichene Sätze in der Abb. 22).

⁴⁰ Das Zeichen „○“ zeigt hier, dass die englische Übersetzung angemessen ist.

⁴¹ Das Verbalsuffix *-darô* wird an ein Verb angeschlossen und drückt eine Vermutung der Sprecher*innen aus.

Abbildung 22: Aufgabe 3-2 der Lektion 12 des ersten Bands

<Lesetext>

Listen again. Underline the wrong parts and correct them.

听CD, 在错误处划线并修改。

CD를 듣고 틀린 곳에 밑줄을 그은 후 바르게 정정하세요.

1. 先週の土曜日、私は朝7時に博多駅で友だちに会いました。そして、いっしょに

せんしゅう どようび わたし あさ じ はか た えき とも あ

新幹線で京都へ行きました。朝早いです。とてもねむいです。新幹線はすごく

しんかんせん きょうと い あさはや しんかんせん

速いです。博多から京都まで3時間でした。10時半に京都につきました。

はや はかた きょうと じかん じはん きょうと

京都はすごくいい天気でした。

きょうと てんき

Quelle: Koyama 2012: 116.

<Skript des Hörtextes>

1. 先週の土曜日、私は朝7時に博多駅で友達に会いました。そして、いっしょに新幹線で京都へ行きました。朝早かったですから、とても眠かったです。新幹線はすごく速かったです。博多から京都まで3時間でした。10時半に京都に着きました。京都はすごくいい天気でした。

Quelle: ebd. 23 im Lösungsheft.

<Beim Lesetext> 朝早いです。とても眠いです。

Asa hayai desu. Totemo nemui desu.

Es ist früh am Morgen. Ich bin sehr schläfrig (Koyama 2012: 116).

<Beim Hörtext> 朝早かったですから、とても眠かったです。

Asa hayakatta desu kara, totemo nemukatta desu.

Ich war sehr schläfrig, weil es so früh am Morgen war (ebd.: 23 im Lösungsheft).

Dabei sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass es sich in diesen kurzen Sätzen um zwei neu eingeführte grammatikalische Formen handelt: die Verknüpfung mit *kara* und die Vergangenheitsformen der *i*-Adjektive. Zudem ist *kara* lediglich einmal zu hören. Das Lehrwerk *Marugoto* hat einen ähnlichen Aufbau wie *J. Bridge*. Dennoch stellt *Marugoto* mehrere Texte für *kara* als Input zur Verfügung und es wird keine weitere neue Grammatik gleichzeitig behandelt. Aus den o. g. Gründen ist es für die Lernenden, die mit *J. Bridge* arbeiten, eine Herausforderung, sich durch das Hören dieses kurzen Satzes die Bedeutung von *kara* zu erschließen (vgl. hierzu Abb. 22).

Danach erledigen die Lernenden eine Zuordnungsaufgabe. Sie sollen als erstes eine Begründung und eine dazu passende Handlung finden und beide durch *kara* miteinander verbinden.

Abbildung 23: Übung 4-4 der Lektion 12 des ersten Bands

Match up the phrases and connect them using '〜から'.

用直线连接两个句子, 并使用「〜から」作出回答。

2개의 문을 선으로 연결하고 「〜から」를 사용하여 문을 완성하세요.

1. 熱 ^{ねつ} があります	•	• 何 ^{なに} も買 ^か いません
2. お金 ^{かね} がありません	•	• プレゼントをあげます
3. 今日 ^{きょう} はいい天気 ^{てんき} です	•	• タクシーで行 ^い きましょう
4. 金曜日 ^{きんようび} は母 ^{はは} の誕生 ^{たんじょうび} 日 ^び です	•	• 病院 ^{びょういん} へ行 ^い きます
5. おなか ^{なにか} がすきました	•	• 何 ^{なに} か食 ^た べましょう
6. 時間 ^{じかん} がありません	•	• 友だち ^{とも} と海 ^{うみ} へ泳 ^{およ} ぎに行 ^い きます
7. 歌 ^{うた} が下手 ^{へた} です	•	• カラオケがきらいです
- 

Begründungen



Handlung

Quelle: Koyama 2012: 118.

Bei dieser Übung gibt es keine Erklärung zu den Verbindungsformen mit *kara* in den grammatikalischen Hinweisen. Die Lernenden sollen die passenden Verbindungsformen durch den bisherigen Hör- und Lesetext erschließen und das Ergebnis sollen sie mit ihren Mitlernenden teilen. Problematisch ist der bereits erwähnte Umstand, dass *kara* lediglich einmal im Hörtext vorkommt, und zwar im Anschluss an eine Vergangenheitsform eines *i*-Adjektivs im höflichen Stil. So haben die Lernenden keine Gelegenheit zu erschließen, wie die Verbindung bei Verben und Nominaladjektiven erfolgt. Darüber hinaus muss an anderer Stelle auf jeden Fall die Kombinationsmöglichkeit von einfachen Formen mit *kara* behandelt werden.

Anschließend beschäftigen die Lernenden sich mit einer Übung, in der sie entweder über eine passende Folge oder Begründung nachdenken und die jeweiligen Sätze vollenden sollen (s. den rot markierten Bereich der Abb. 24).

Abbildung 24: Übung 4-5 der Lektion 12 des ersten Bands

Complete the sentences.

完成下列文章。

다음 문을 완성하세요.

1. 今日^{きょう}は宿題^{しゅくだい}がありませんから、_____。
2. _____から、心配^{しんぱい}です。
3. 来週^{らいしゅう}両親^{りょうしん}が日本^{にほん}に来^きますから、_____。
4. _____から、大変^{たいへん}でした。
5. _____から、日本語^{にほんご}をもっと勉強^{べんきょう}します。

Quelle: Koyama 2012: 118.

1. 今日は宿題がありませんから、_____。
Kyô wa shukudai ga arimasen kara, _____.
Da ich heute keine Hausaufgaben habe, _____.
2. _____ から、心配です。
_____ *kara, shinpai desu.*
Da _____, mache ich mir Sorgen darum (Koyama 2012: 118).

Die Lernenden erhalten in den darauffolgenden Aufgaben Gelegenheit, *kara* in einer persönlichen Angelegenheit anzuwenden, indem sie über ihre Eindrücke von einer Reise reden bzw. schreiben. Da in der Aufgabenstellung nicht vorgegeben ist, *kara* zu verwenden, muss die Lehrkraft die Lernenden darauf aufmerksam machen (vgl. Koyama 2012: 118), wenn sie sichergehen will, dass alle auch diese neue Formulierung verwenden.

Node wird in Lektion 4 von Band 2 behandelt. Das Thema der Lektion lautet „Heimat“. Wie bei *kara* wird in dieser Lektion auch *node* in drei Schritten geübt. Die Lernenden lernen durch einen Text über die Heimat einer im Lehrwerk auftretenden Person die neue Verknüpfung mit *node* kennen. Im Text sind die fünf folgenden Sätze zu finden, in denen *node* als Verknüpfung verwendet wird. Die Lernenden überlegen anhand der fünf Sätze, welche Funktion *node* besitzt.

Abbildung 25: Aufgabe 2-2 der Lektion 4 des zweiten Bands

2 Read the statements and check your answers.

阅读下列文章, 核对答案。

다음 문장을 읽고 답을 확인하세요.

ここは美郷市、ぼくのふるさとです。ぼくは
ここで生まれ、ここで育ちました。高校を卒業
して、福岡へ出ましたが、去年の3月に大学院を
卒業し、6年ぶりに帰ってきました。今はこの町
の役所で働いています。

この町は昔とずいぶん変わってしまいました。

ぼくが子供の時、川はすごくきれいで、毎日
おいしい魚を食べることができました。でも、
今は川が汚れてしまったので、魚をとることも、
川で泳ぐこともできません。仕事もなくなり、
若い人たちはみんな都会へ出て行ってい
ました。その結果、人口もこの6年間で7万人から
6万2千人に減ってしまいました。

毎日の生活も大変で、ここでは車がないと、

生活ができません。近くにスーパーがないので、買い物は車で町の中心まで
行かなければなりませんし、映画を見たい時も、わざわざとなりの町まで車で
行かなければならないからです。もちろん、電車で行くこともできますが、電車は
1時間に1本しかありませんし、夜9時で終わってしまうので、すごく不便です。

でも、もっと大変なのは病院と学校です。この町には大きな病院がないので、
重い病気になった時や、女性が子供を産む時は、となりの町の病院に入院
しなければなりません。小学校も昔は10校ありましたが、今は7校しかないの
で、毎日バスで学校へ通わなければならない子供たちもいます。



1

2

3

4

5

Quelle: Koyama 2010: 33.

Die fünf in der Abbildung markierten Sätze werden im Folgenden erläutert:

- でも、今は川が汚れてしまったので、魚をとることも、川で泳ぐこともできません。

Demo, ima wa kawa ga yogorete shimatta node, sakana wo toru koto mo, kawa de oyogu koto mo dekimasen.

Aber man kann weder Fische fangen noch im Fluss schwimmen, weil der Fluss leider verschmutzt ist.

- (毎日の生活も大変で、ここでは車がないと生活ができません。) 近くにスーパーがないので、買い物は車で町の中心まで行かなければなりませんし、映画を見たい時もわざわざとなりの町まで車で行かなければならないからです。

(Mainichi no seikatsu mo taihen de, koko de wa kuruma ga nai to seikatsu ga dekimasen.) Chikaku ni sūpā ga nai node, kaimono wa kuruma de machi no chūshin made ikanakereba narimasen shi, eiga wo mitai toki mo wazawaza tonari no machi made ikanakereba naranai kara desu.

Wenn es um das Einkaufen geht, muss man mit dem Auto bis zur Stadtmitte fahren, weil es keinen Supermarkt in der Nähe meines Elternhauses gibt. Darüber hinaus muss man eigens mit dem Auto in die nächste Stadt fahren, wenn man einen Film sehen will, daher ist das Leben hier unpraktisch, so dass es ohne Auto nicht möglich ist.

3. もちろん、電車で行くこともできますが、電車は1時間に1本しかありませんし、夜9時で終わってしまうので、すごく不便です。

Mochiron, densha de iku koto mo dekimasu ga, densha wa ichi-jikan ni ippon shika arimasen shi, yoru ku-ji ni owatte shimau node, sugoku fuben desu.

Selbstverständlich kann man mit dem Zug fahren, aber Züge fahren lediglich einmal pro Stunde. Darüber hinaus fahren ab neun Uhr abends keine Züge mehr, daher ist es ziemlich unpraktisch.

4. この町には、大きな病院がないので、重い病気になった時や、女性が子供を産む時は、となりの町の病院に入院しなければなりません。

Kono machi ni wa, ôkina byôin ga nai node, omoi byôki ni natta toki ya, josei ga kodomo wo umu toki wa, tonari no machi no byôin ni nyûin shinakereba narimasen.

Wenn jemand schwer krank wird oder eine Frau entbindet, muss man in ein Krankenhaus in der nächstgelegenen Stadt gehen, weil es kein großes Krankenhaus in dieser Stadt gibt.

5. 小学校も昔は10校ありましたが、今は7校しかないので、毎日バスで学校に通わなければならない子供たちもいます。

Shôgakkô mo mukashi wa jukkô arimashita ga, ima wa nanakô shika nai node, mainichi basu de gakkô ni kayowanakereba naranai kodomo-tachi mo imasu.

Früher gab es zehn Grundschulen, aber jetzt nur noch sieben. Daher gibt es Kinder, die jeden Tag mit einem Bus zur Schule fahren müssen (Koyama 2010: 33).⁴²

Danach üben die Lernenden, die Verbindungsformen zu benutzen. Es werden die Verbindungsformen bei Verben, *i*- und *na*-Adjektiven geübt, wie im Beispiel zu sehen ist (s. den rot markierten Bereich der Abb. 26).

⁴² In den fünf Beispielsätzen stehen die folgenden Verbindungsformen mit *node*: *shimau* しまう (beenden: in der Präsensform) beim dritten Satz, *shimatta* しまった (Vergangenheitsform von *shimau*) beim ersten Satz und *nai* ない (nicht vorhanden sein: *i*-Adjektiv in der Präsensform) beim zweiten, vierten und fünften Satz. Beim fünften Satz wird *nai* mit der vorhergehenden Adverbialpartikel *shika* しか (ausschließlich) kombiniert verwendet. Dann bedeutet die Kollokation *shika nai* „ausschließlich/nur“ (vgl. Kitahara 2000-2002m). Zudem sind sämtliche Verbindungsformen in der einfachen Form dargestellt.

Abbildung 26: Übung 3-2 der Lektion 4 des zweiten Bands

2 Practice as in the example.

模倣例句練習。
예와 같이 연습하세요.

Ex. 両親が日本に来ます + 空港へむかえに行かなければなりません
→ 両親が日本に来るので、空港へむかえに行かなければなりません。

1. 月曜日にテストがあります + 週末勉強しなければなりません
2. 荷物が届きます + 今日は午前中うちにいます
3. 中国に1年住んでいました + 中国語が少し話せます
4. 辞書で調べたけど、わかりませんでした + 先生に聞きました
5. 頭が痛いですが + うちへ帰ってもいいですか
6. きょうはひまでした + うちでゴロゴロしていました
7. 大石先生はやさしくて親切です + 学生に人気があります

Quelle: Koyama 2010: 34.

Ex. 両親が日本に来ます + 空港へむかえに行かなければなりません

Ex. *Ryōshin ga Nihon ni kimasu + Kūkō e mukae ni ikanakereba narimasen*

Beispiel: Meine Eltern kommen nach Japan + Ich muss sie vom Flughafen abholen

→ 両親が日本に来るので、空港へむかえに行かなければなりません。

→ *Ryōshin ga Nihon ni kuru node, kūkō e mukae ni ikanakereba narimasen.*

→ Da meine Eltern nach Japan kommen, muss ich sie vom Flughafen abholen (Koyama 2010: 34).

Hier gibt es wie auch bei der Übung mit *kara* in den grammatikalischen Hinweisen keine Information dazu. Daher müssen sich die Lernenden zunächst durch den vorherigen Text über die Heimat erschließen, wie die Verbindungsformen mit *node* bei den jeweiligen Wortarten gebildet werden. Dort sind allerdings keine Verbindungsformen mit *i*-Adjektiven in der Vergangenheitsform und mit *na*-Adjektiven (sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart) zu finden. Daher sollte die Lehrkraft entweder einen zusätzlichen Text vorbereiten, in dem die fehlenden Formen vorkommen, damit die Lernenden die jeweiligen Verbindungsformen mit Erfolg üben können.

Schließlich folgt eine Übung, in der die Lernenden über eine passende Begründung oder die Folge nachdenken und die jeweiligen Sätze vollenden (s. den rot markierten Bereich der Abb. 27).

Abbildung 27: Übung 3-3 der Lektion 4 des zweiten Bands

3 Complete the sentences.

完成下列文章。

다음 문을 완성하세요.

1. _____ ので、週末はちょっと忙しいです。
しゅうまつ いそが
2. お金がないので、_____。
かね
3. _____ ので、両親に電話しました。
りょうしん でん わ
4. _____ ので、会社をやめました。
かいしゃ
5. _____ ので、今日はどこへも出かけません。
きょう で
6. きょうは友だちの誕生日だったので、_____。
とも たんじょうび

Quelle: Koyama 2010: 34.

1. _____ ので、週末はちょっと忙しいです。
_____ node, shûmatsu wa chotto isogashii desu.
Da _____, bin ich am Wochenende etwas beschäftigt.
2. お金がないので、_____。
O-kane ga nai node, _____.
Da ich kein Geld habe, _____ (Koyama 2010: 34).

In der folgenden Aufgabe erhalten die Lernenden Gelegenheit, *kara* und *node* praktisch anzuwenden, während sie über ihre Heimat sprechen (vgl. Koyama 2010: 37).

Die Analyse ergibt, dass die grammatikalischen Erklärungen und die dazugehörigen Aufgaben nicht korrekt miteinander übereinstimmen. Die Erklärungen beschränken sich sowohl aus der syntaktischen als auch aus der pragmatischen Perspektive auf das Nötigste. Dabei werden manche Verbindungsformen nicht einmal erwähnt, wohingegen ausführlich beschrieben ist, dass das Hilfsverb *-darô* lediglich mit *kara* kombiniert verwendet werden kann. In den Aufgaben werden dennoch die Verbindungsformen intensiv geübt. Da das Lehrwerk *J. Bridge* vom induktiven Lernen ausgeht, sollen die Lernenden die Verbindungsformen anhand des Texts erschließen, der am Anfang der jeweiligen Lektion steht. Hier ist jedoch kritisch anzumerken, dass nicht alle Verbindungsformen auch im Text zu finden sind. Aus diesem Grund kann der zur Verfügung gestellte Text zwar den Lernenden ermöglichen, sich die Bedeutung der beiden Verknüpfungen zu erschließen, aber nicht alle Verbindungsformen. Sie müssen also ohne entsprechende Beispiele versuchen, die Formen korrekt zu bilden. Zudem gibt es keine Aufgabe, anhand derer die Lernenden die Erklärung der Kombinierbarkeit des Verbalsuffixes *-darô* nachvollziehen können. Weiterhin fehlen Aufgaben, durch welche die Lernenden die Erklärung, *kara* klinge ein wenig formeller als *node* (vgl. ebd.: 222), aus der pragmatischen Perspektive begreifen können.

Aus der kommunikativen Perspektive gibt es ebenfalls Kritikpunkte, die nicht außer Acht gelassen werden können. Erstens handelt es sich in den Aufgabenstellungen für *kara* und *node*

weder um das Thema „Freizeit“ noch um „Heimat“, den beiden vorgegebenen Themen in den Lektionen. Zweitens finden die Übungen zu *kara* und *node* nicht auf der Diskursebene, sondern auf der Satzebene statt, in der die jeweiligen Sätze inhaltlich kaum miteinander verbunden sind. Die Übungen beschränken sich daher auf die Verbindungsformen sowie die einzelne Satzbildung mit den beiden Verknüpfungen. Am Ende der jeweiligen Lektionen können zwar *kara* und *node* themenbezogen benutzt werden, aber nur unter der Voraussetzung, dass die Lehrkraft die Studierenden auf die Nutzung der beiden Verknüpfungen hinweist. Das bedeutet, dass diese nicht in der Aufgabenstellung gefordert wird, geschweige denn, dass ein passendes Beispiel, an dem sich die Lernenden bei der Anwendung orientieren können, angeführt wird (vgl. Koyama 2012: 118; ebd. 2010: 37).

Dies erschwert es den Lernenden, *kara* und *node* in einem sinnvollen Kontext kommunikativ anzuwenden. Koyama (2012: ix) ist hierzu der Auffassung, dass grammatikalische Übungen und kommunikative Aufgaben nicht in derselben Lektion zu einem Satzmuster durchgeführt werden müssen, sondern die letzteren eher in einer späteren Lektion. Aus diesem Grund sei es relevant, dass ein Satzmuster wiederholt in späteren Lektionen behandelt werde. Was *kara* und *node* anbelangt, werden sie allerdings nur einmal behandelt (vgl. ebd. 2010: 106-115, 178-185). Hier ist eine Diskrepanz zwischen den Aufgabenstellungen und der Aussage von Koyama (ebd.) zu beobachten.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Aufgaben zu *kara* und *node* themenbezogen umgestaltet werden müssten, damit die Lernenden die beiden Verknüpfungen in einem sinnvollen Kontext anwenden können. Überdies sollte von der Lehrkraft noch eine Aufgabe zum pragmatischen Unterschied ergänzt werden. Des Weiteren benötigen die Lernenden zusätzliche Texte zur Erschließung der Verbindungsformen sowohl mit *kara* als auch *node*. Wenn Lehrkräfte die pragmatisch angemessene Anwendung von *kara* und *node* mit dem Lehrwerk *J. Bridge* unterrichten wollen, sollten sie in einer späteren Lektion die authentische Anwendung der beiden Verknüpfungen thematisieren, also dass *kara* auch an einfache Formen angeschlossen werden kann und *node* an höfliche Formen.

<Topikku betsu gendai Nihongo>

Das Lehrwerk *Topikku betsu gendai Nihongo* wurde von den Dozierenden der Universität Heidelberg im Jahr 2020 erstellt. Es ist die überarbeitete Auflage des Lehrwerks *Bamen ni yoru jissaiteki Nihongo* 場面による実際の日本語, das ebenfalls von ehemaligen Dozenten der Universität Heidelberg verfasst wurde (vgl. Nakahiro u. Takahashi 2020: o. S.). Somit richtet sich das Lehrwerk an die Studierenden der Universität Heidelberg. Wie vom Namen des Lehrwerks *Topikku betsu gendai Nihongo* (Modernes Japanisch nach Themen) geschlossen werden kann, ist es auf bestimmten Themen und den dazugehörigen Sprechakten aufgebaut. Weitere Merkmale sind: Erstens ist die Reflexion der Studierenden am Ende der jeweiligen Lektionen fest eingeplant. Sie schreiben auf, was sie jetzt können und was ihnen schwerfällt (vgl. ebd.: 9f.). Zweitens bezieht sich der Lerninhalt nicht nur auf das Lehrwerk. Das Lehrwerk gibt den Studierenden zum Abschluss jeder Lektion einen konkreten Hinweis mit einer genauen

Angabe des Lerninhaltes, dass sie sich mit *E-Learning*-Angeboten von *Marugoto*⁴³ und *Erin*⁴⁴ beschäftigen sollen (vgl. ebd.: 7). Außerdem sollen sie am Ende der Lektion Wörter aufschreiben, die sie neben den Vokabeln der Übungen des Lehrbuches durch *E-Learning* oder im Tandem gelernt haben (vgl. ebd.: 10). Dabei ist die Absicht der Verfasserinnen zu erkennen, den Studierenden zu zeigen, dass das Lernen nicht nur innerhalb des Lehrwerks stattfindet, sondern auch außerhalb.

Was bei diesem Lehrwerk jedoch komplett fehlt, sind Hördateien sowie Aufgaben zum Hörverstehen, wobei das bei selbstveröffentlichten Lehrwerken nicht selten ist. Für das Hörverstehen sollen externe Lehrmaterialien verwendet werden. Daher wird wahrscheinlich den Studierenden nach der Beendigung jeder Lektion ausdrücklich empfohlen, sich mit *E-Learning*-Angeboten von *Marugoto* und *Erin* zu beschäftigen, um ihr Hörverstehen und Hörsehverstehen zu trainieren.

Im Folgenden werden die Erklärungen zu *kara* und *node* in diesem Lehrwerk erläutert. Hier wird auch auf die Erklärungen der beiden Verknüpfungen im Lehrmaterial mit dem Namen „Die japanische Grammatik“ (Wallner 2008) eingegangen, welches an der Universität Heidelberg zum Sprachkurs begleitend verwendet wird (vgl. Universität Heidelberg o. D.).

Tabelle 7: Die Erklärungen des Lehrwerks *Topikku betsu gendai Nihongo* in Lektion 17

<Erklärungen zu *kara* und *node*>

Ausdruck zu einem Grund und einer Ursache [–*kara/node*]

S1 (Grund · Ursache) ***kara***

S2 (Absichten, Aufforderungen, Befehle, Vermutungen und Möglichkeiten)

node

<Verbindungsformen>

Verb (-ru/u/-ta)

Adjektiv (-i/-katta)

Na-Adjektiv

Nomen

}

(-da/-datta)

}

kara

kara: subjektiv, persönlich

Verb (-ru/u/-ta)

Adjektiv (-i/-katta)

Na-Adjektiv

Nomen

}

(-na/-datta)

}

node

node: objektiv, (höflich)

(Beispielsätze)

(i) 雨が降ったので、道が濡れています。

Ame ga futta node, michi ga nurete imasu.

Die Straße ist nass, weil es geregnet hat (objektiver Fakt).

⁴³ The Japan Foundation, der Herausgeber des Lehrwerks *Marugoto*, ermöglicht es, den Lerninhalt von *Marugoto* als Onlinekurs zu nutzen. Dieser Kurs ist kostenlos zugänglich. Überdies sind zahlreiche Aufgaben zum Hörverstehen sowie Hörsehverstehen vorhanden (vgl. Marugoto Japanese online course o. D.).

⁴⁴ Die von The Japan Foundation erstellte Webseite bietet Inhalte hauptsächlich in Form von Videos an. In den Videos lernt die Protagonistin namens Erin bei einem Schüler*innenaustausch Japanisch und die japanische Kultur kennen, sodass sich die Lernenden beim Zuschauen in die Lage der Protagonistin hineinversetzen und die Anwendung der japanischen Sprache und das Erleben der japanischen Kultur als „interessant“ empfinden können. Diese Webseite ist ebenfalls kostenlos zugänglich (vgl. The Japan Foundation o. D.).

- (ii) 用事があるので、これで失礼します。

Yôji ga aru node, kore de shitsurei shimasu.

Ich muss mich entschuldigen, weil ich ein paar Besorgungen erledigen muss (höflich).

- (iii) 雨が降っているから、もう少し待ちましょう。

Ame ga futte iru kara, mô sukoshi machimashô.

Lassen Sie uns noch etwas warten, weil es gerade regnet (Vorschlag · Absicht).

- (iv) これからする話は大切ですから、よく聞いてください。

Kore kara suru hanashi wa taisetsu desu kara, yoku kiite kudasai.

Hören Sie mir bitte aufmerksam zu, da es wichtig ist, was ich Ihnen jetzt sage (Aufforderung · Befehl).

[Achtung!]

Dô shite/naze なぜ (warum) _____ *ka* か (Interrogativpartikel).

S1 _____ *kara* S2 _____.

_____ *node*

S1 _____ *kara desu.*

A: どうして日本語を勉強したいと思ったんですか。

Dô shite Nihongo wo benkyô shitai to omotta n desu ka.

Warum wollten Sie Japanisch lernen?

- B {
日本の文化に興味があったので、日本語の勉強を始めました。
Nihon no bunka ni kyômi ga atta node, Nihongo no benkyô wo hajimemashita.
Ich habe Japanisch angefangen, weil ich mich für die japanische Kultur interessierte.

日本の文化に興味があったからです。
Nihon no bunka ni kyômi ga atta kara desu.
Weil ich mich für die japanische Kultur interessierte.

Quelle: Nakahiro u. Takahashi 2020: 34.

Für dieses Lehrwerk ist charakteristisch, dass *kara* und *node* zusammen in derselben Lektion, Lektion 17, behandelt und erklärt werden, um den Unterschied zwischen diesen beiden Verknüpfungen deutlich zu machen. Daher werden die Bedeutung, die Anwendung und die Verbindungsformen von *kara* und *node* stets vergleichend erläutert. Zur Bedeutung wird als erstes angegeben, dass *kara* und *node* Verknüpfungen sind, die Kausalität ausdrücken. Im Hinblick auf den Unterschied zwischen den beiden Verknüpfungen wird erklärt, dass eine durch *kara* markierte Begründung subjektiv bzw. persönlich sei und eine durch *node* objektiv (vgl. Tab. 7).

Hierzu gibt das Lehrmaterial „Die japanische Grammatik“, welches zum Sprachkurs begleitend benutzt wird, eine zusätzliche Erklärung: „Die Verwendung des Kausalsatzes mit *node* verleiht dem Satz einen objektiven Charakter, wirkt dadurch formeller und höflicher“ (Wallner 2008: 119). Die Erläuterung von Wallner deutet darauf hin, dass die Erklärung der pragmatischen Funktion „*node* klinge höflich“ auf der Theorie von Nagano (1957: 38) beruht und aus einer syntaktischen Perspektive entwickelt wurde. Um den Studierenden deutlich zu zeigen, was mit der Erklärung „*kara* sei subjektiv, *node* hingegen objektiv“ gemeint ist, wird die Anwendung der beiden Verknüpfungen wie folgt erklärt: *kara* komme zum Einsatz, wenn Absichten, Aufforderungen, Befehle, Vermutungen und Möglichkeiten begründet werden sollen (vgl. Tab. 7). Weiterhin wird zu den oben erwähnten Anwendungen folgendes ergänzt (Wallner 2008: 119):

In vielen Sätzen können sowohl *node* als auch *kara* benutzt werden. Die Verwendung des Kausalsatzes mit *node* [...] wird aber in der Regel nicht benutzt, um subjektive Wünsche, Vermutungen, Vorhaben etc. zu begründen. Hierzu dient der Kausalsatz mit *kara*.

Durch die obigen Erklärungen wird jedoch die Zuordnung in dreierlei Hinsicht erschwert. Erstens wurde hier nicht angegeben, nach welchem Maßstab die Studierenden entscheiden sollen, ob eine Vermutung subjektiv oder objektiv ist, obschon sogar die Meinungen der Wissenschaftler*innen zu diesem Thema auseinandergehen (vgl. Iwasaki 1995: 509f.). Falls die Studierenden zwischen der Subjektivität und Objektivität selbst entscheiden und daraufhin die Anwendung von *kara* und *node* individuell auswählen können, sollte das dementsprechend formuliert werden.

Zweitens wurde in der Ergänzung von Wallner (2008: 119) nicht vertiefend erläutert, in welchen konkreten Sätzen *kara* und *node* austauschbar sind. Laut Wallner (ebd.) können *kara* und *node* in vielen Sätzen ausgetauscht werden, allerdings bei den oben genannten Sprechakten nicht. Da sich die Ergänzung nicht weiter damit auseinandersetzt (vgl. Wallner 2008: 119f.), erhalten die Studierenden den Eindruck, dass die beiden Verknüpfungen außer bei den genannten Sprechakten verwendet werden können. Dann stellt sich die Frage, wozu der Bedeutungsunterschied „*kara* sei subjektiv und *node* objektiv“ dient, wenn sie in den meisten Fällen ohnehin austauschbar sind.

Drittens ist keine Erklärung dazu zu finden, wann genau *node* für Sprechakte verwendet werden kann, in denen auf Grund der Subjektivität in der Regel *kara* ausgewählt werden sollte. Im Lehrwerk ist ein einziger Beispielsatz diesbezüglich zu lesen: *yôji ga aru node, kore de shitsurei shimasu* (vgl. Tab. 7). Der genannte Beispielsatz drückt die Absicht der Sprechenden aus, dass sie aufbrechen müssen. Für diesen Satz sollte wegen der Subjektivität der Äußerung genau genommen *kara* ausgewählt werden. Jedoch wurde *node* absichtlich angewendet mit der Begründung, dass *node* höflich klinge (vgl. ebd.). Dabei wurde nicht weiter darauf eingegangen, ob *node* ausnahmsweise für den Beispielsatz verwendet wurde oder ob die Studierenden nach eigener Einschätzung bezüglich der Höflichkeit *node* auch bei anderen Sprechakten anstelle von *kara* auswählen können.

Um den Unterschied zwischen *kara* und *node* deutlich zu machen, versucht das Lehrwerk, die beiden Verknüpfungen nicht nur aus der syntaktischen, sondern auch aus der pragmatischen Perspektive darzustellen, auch wenn die Erklärungen überwiegend syntaktisch begründet sind. Da sie zudem relativ vage bleiben, erhalten die Studierenden lediglich eine ungefähre Vorstellung davon, wie die beiden Verknüpfungen zu verwenden sind. Dies wird zu Problemen führen, wenn es darum geht, *kara* und *node* in der Praxis anzuwenden.

Wie gezeigt, führt das Lehrwerk alle Möglichkeiten der Verknüpfung von *kara* und *node* mit den einfachen Formen auf. Darüber hinaus werden in „Die japanische Grammatik“ dazu die folgenden Ergänzungen vorgenommen: „Wenn der Hauptsatz in einer höflichen Form steht, kann auch das Wort vor *kara* in der höflichen Form stehen, muß aber nicht“ (Wallner 2008: 119). Zu den Verbindungsformen mit *node* wird ausgeführt: „Dabei steht vor *node*

normalerweise eine neutrale Form, die Verwendung einer höflichen Form (z. B. durch *-masu*) gilt als sehr förmlich“ (ebd. 2008: 113). Die beiden Ergänzungen gehen nicht explizit auf die pragmatische Funktion ein, also unter welchen Umständen (Gesprächspartner*in, Situation) höfliche Formen als Verbindungsform genutzt werden können. Sie weisen die Studierenden aber zumindest darauf hin, dass die höflichen Formen in der authentischen Sprache sowohl für *kara* als auch *node* zum Einsatz kommen können.

Ein weiterer Punkt, auf den eingegangen werden muss, ist der Hinweis des Lehrwerks, dass eine andere Formulierung als Antwort auf Fragen mit *dô shite* möglich ist, man also nicht den Mustersatzbau (Nebensatz mit *kara* bzw. *node* + Hauptsatz) verwenden muss. Das heißt, dass die Studierenden auch nur die Begründung als Antwort nennen können. Die Antwort soll dabei mit der Verknüpfung mit *kara* und dem Verbalsuffix *-desu* enden (vgl. Tab. 7). Hierzu gibt „Die japanische Grammatik“ eine zusätzliche Erklärung ab: „Eine besondere Verwendungsweise von *kara* ist die, einen Hauptsatz zu einer Begründung umzuformen. Hierfür steht die neutral-höfliche *yôgen*-Form⁴⁵ vor dem Ausdruck [*kara* + Kopula⁴⁶]“ (Wallner 2008: 119). Überdies wird in „Die japanische Grammatik“ die Alternative genannt, dass auch eine höfliche Form mit nachfolgendem *kara* benutzt werden kann (Wallner 2008: 120):

日本の文化に興味がありましたから。

Nihon no bunka ni kyômi ga arimashita kara

Weil ich mich für die japanische Kultur interessierte.

Die Kombinationsmöglichkeit mit dem Verbalsuffix *-desu* gilt aus einem syntaktischen Grund nicht für die Verknüpfung *node*.⁴⁷ Jedoch sollte dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass *node* gleichfalls die Funktion hat, eine Begründung für die Frage nach einem Grund nachträglich zu bezeichnen (vgl. Nagatomo 2002: 11f.). Daher sind in der authentischen Sprache als Alternative für die Antwort auf Fragen mit *dô shite* noch weitere Möglichkeiten vorhanden. Zum Beispiel können auf die Frage in Tabelle 7 noch folgende Antworten abgegeben werden:

日本の文化に興味があつたので。

Nihon no bunka ni kyômi ga atta node

Weil ich mich für die japanische Kultur interessierte.

⁴⁵ Mit der Bezeichnung „die neutral-höfliche *yôgen*-Form“ ist hier „die einfache Form bei flektierbaren Wortarten; Verben, Verbalsuffixe und Adjektiven“ gemeint.

⁴⁶ Wallner (2008: 12) betrachtet das Verbalsuffix *-desu* als Kopula, da *-desu* die Funktion hat, ein nicht prädikatfähiges Wort, in dem Fall ein Nomen, zum Prädikat zu machen.

⁴⁷ *-desu* wird in der Regel an Nomina, Adverbien, Adjektive, Adnominalformen bestimmter Verbalsuffixe, die Nominalisierungspartikel *no* und die Kasuspartikel *no* (Genitiv) angeschlossen (vgl. Matsumura 2012a). Darüber hinaus hat *-desu* die Funktion, an Phrasen anzuschließen, welche die Konjunkionalpartikeln *kara*, *ba* ば (Konditional) oder *te* て (Partizip) enthalten und die jeweiligen Phrasen als Satz zu beenden (vgl. Kitahara 2000-2002g). *de* von *node* ist aus der etymologischen Perspektive entweder die Kasuspartikel *de* (vgl. Rickmeyer 2014: 157) oder die Fortsetzungsform des Verbalsuffixes von *-da* für die Suffigierung der Flexive (vgl. Kitahara 2000-2002e), sodass *de* der Voraussetzung als Anschlussform für *-desu* nicht entspricht.

日本の文化に興味がありましたので。⁴⁸

Nihon no bunka ni kyōmi ga arimashita node.

Weil ich mich für die japanische Kultur interessierte.

Die drei Antworten unterscheiden sich aus der pragmatischen Perspektive in ihren Nuancen. Sowohl das Lehrwerk als auch „Die japanische Grammatik“ geben jedoch lediglich die Erklärung ab, dass für eine Begründung *kara* anzuwenden ist, wenn sie für vorhergehende Ergebnisse bzw. Folgen nachträglich genannt wird. Die Anwendung von *node* wird überhaupt nicht genannt. Da jedoch den Studierenden von den Dozierenden ausdrücklich empfohlen wurde, über das Lehrwerk hinaus Japanisch zu lernen, könnte diese Empfehlung vermutlich dazu führen, dass die Studierenden bei *node* erkennen, dass diese Verknüpfungen die gleiche Funktion besitzen.

Im Lehrwerk werden *kara* und *node* in Lektion 17 unter dem Thema „Besuch“ behandelt. So lauten die Lernziele dieser Lektion: „Man kann bei einem Besuch sagen, dass man bald aufbrechen muss“ (Nakahiro u. Takahashi 2020: 29) und „Man kann nach Gründen fragen und sie erklären“ (ebd.). Dazu gibt es einen Modelldialog und zwei Übungen. Als erstes wird der Modelldialog gelesen, in dem es darum geht, dass Herr Chamberlain Herrn Tanaka auf seiner Geburtstagsparty besucht hat und nun bald aufbrechen muss.

Abbildung 28: Modelldialog der Lektion 17

フェバリン: あのう。申し訳ありませんが、そろそろ失礼します。

田中: そうですか。まだ早いですよ。もっとゆっくりしていただきたい。

フェバリン: ありがとうございます。でも、ちょっと、この後、用事がありますので、これで失礼します。

田中: そうですか。じゃ、しょうがないですね。

今日は、来ていただいて、本当にありがとうございました。

フェバリン: いいえ、こちらこそ。たいへんご馳走になりました。とても、楽しかったです。

田中: 是非、また来てくださいね。

フェバリン: はい。ありがとうございます。では、失礼します。

Quelle: Nakahiro u. Takahashi 2020: 31.

Herr Chamberlain begründet das baldige Aufbrechen folgendermaßen (Nakahiro u. Takahashi 2020: 31):

⁴⁸ Die Bedeutung der drei Sätze: Weil ich mich für die japanische Kultur interessierte. Bei der ersten Antwort wird die einfache Form als Verbindungsform für *node* benutzt, bei der zweiten die höfliche Form. Beide Antworten wurden von der Verfasserin formuliert.

でも、ちょっと、この後、用事がありますので、これで失礼します。

Demo, chotto, kono ato yôji ga arimasu node, kore de shitsurei shimasu.

Aber ich habe hiernach noch etwas zu erledigen, also entschuldigen Sie mich jetzt bitte.

Dieser Satz entspricht dem ersten Lernziel. Allerdings ist dieser Beispielsatz laut der grammatikalischen Erklärung eine Ausnahme, in der wegen der Subjektivität der Äußerung eigentlich *kara* verwendet werden sollte. Darüber hinaus wurde eine höfliche Form zur Verbindung mit *node* verwendet, obgleich sie im Lehrwerk nicht als Standard der Verbindungsformen angeführt (vgl. Nakahiro u. Takahashi 2020: 34) und in „Die japanische Grammatik“ als sehr förmlich bezeichnet wird (vgl. Wallner 2008: 113). Trotzdem bietet dieser besonders förmliche Beispielsatz den Studierenden die Möglichkeit, aus pragmatischer Perspektive darüber nachzudenken, warum die Verwendung von *node* im Anschluss an die höfliche Form in der vorgegebenen Situation angemessen ist.

Nach dem Lesen des Modelldialogs beschäftigen sich die Studierenden mit einer Übung, in der sie sagen, dass sie bald aufbrechen müssen und das dann anschließend begründen sollen. Dabei werden sowohl Begründungen als auch die Verbindungsform vorgegeben, die sie für diese Übung verwenden sollen (s. die rot markierten Bereiche der Abb. 29).

Abbildung 29: Übung 2 der Lektion 17

練習 2

 下の語彙を使って家に帰る時の会話をしましょう。

例：

A: 申し訳ありませんが、そろそろ失礼します。
(1) (2)

B: まだ、早いですよ。ゆっくりしてってください。
(3)

A: ありがとうございます。
でも、この後、ちょっと用事がありますから。
(4)

B: そうですね。それじゃ、しかたがないですね。

(1)
すみません。
あのう。

(3)
まだ、いいじゃありませんか。
もう、お帰りですか。

(2)
これで
このへんで

(4)
明日、早い (です)
別の約束がある (ます)

Modelldialog, in dem ein weiteres Beispiel für die Begründung zu lesen ist.

Wörter, die für die Begründung zu verwenden sind.

Quelle: Nakahiro u. Takahashi 2020: 33.

<Modelldialog, in dem ein weiteres Beispiel für die Begründung zu lesen ist>

A: 申し訳ありませんが、そろそろ失礼します。

Môshiwake arimasen ga, sorosoro shitsurei shimasu.

Entschuldigen Sie bitte, es wird langsam Zeit für mich zu gehen.

B: まだ、早いですよ。ゆっくりしてってください。

Mada hayai desu yo. Yukkuri shite itte kudasai.

Es ist doch noch früh. Sie können ruhig noch ein bisschen bleiben.

A: ありがとうございます。でも、この後、ちょっと用事がありますから。

Arigatô gozaimasu. Demo, kono ato, chotto yôji ga arimasu kara.

Ich danke Ihnen vielmals. Aber ich habe hiernach noch etwas zu erledigen.

B: そうですか、じゃ、しかたがないですね。

Sô desu ka, ja, shikata ga nai desu ne.

Also, da kann man natürlich nichts machen.

<Wörter, die für die Begründung zu verwenden sind>

明日、早い (です)

Ashita, hayai (desu)

Morgen muss ich früh aufstehen.

別の約束がある (ます)

Betsu no yakusoku ga aru (masu)

Ich habe einen weiteren Termin (Nakahiro u. Takahashi 2020: 33).

In dieser Aufgabe wird nicht vorgegeben, welche Verbindungsform mit *kara* zu benutzen ist. Daher gibt es die Möglichkeit, im Unterricht verschiedene Antworten zu besprechen und diese miteinander zu vergleichen, so dass sich die Studierenden selbst darüber Gedanken machen können, welche Verbindungsform für die vorgegebene Situation geeignet ist. Jedoch wird das Satzmuster der Übung nicht im Lehrwerk, sondern nur im Lehrmaterial „Die japanische Grammatik“ als Alternative erklärt (vgl. Wallner 2008: 119f.). Daher muss die Lehrkraft für diese Übung extra Zeit einplanen, so dass die Studierenden zunächst diesen Satzbau verstehen können.

In der letzten Übung geht es um das zweite Lernziel: „Man kann nach Gründen fragen und sie erklären“ (Nakahiro u. Takahashi 2020: 29). Als erstes lesen die Studierenden ein kurzes Beispielgespräch, in dem auf die Frage nach der Lieblingsjahreszeit geantwortet und eine Begründung dafür abgegeben wird (s. den rot markierten Bereich der Abb. 30).

Abbildung 30: Übung 3 der Lektion 17

練習 3



下の語彙を使って好きな季節や好きな作家を聞きましょう。
理由を言いましょう。

例: A: 松本さんの好きな季節は、いつですか。
(1)

B: そうですね。(私は)秋が好きですね。

A: 秋ですか。どうしてですか。(なぜですか。)

B: 秋は、景色がきれいで、食べ物がおいしいからです。
(景色がきれいで、食べ物がおいしいから(ので)、
秋が好きです。)

(1) 食べ物／飲み物／スポーツ／音楽・・・(何)

作家／作曲家／俳優はいゆう・・・(誰)

季節／時代・・・(いつ)

}

Gesprächsthemen, über welche die Studierenden nach dem Lesen des Beispielgesprächs sprechen sollen.

Quelle: Nakahiro u. Takahashi 2020: 35.

例: A: 松本さんの好きな季節はいつですか。
 Rei: *Matsumoto-san no sukina kisetsu wa itsu desu ka.*
 Beispiel: Herr/Frau Matsumoto, welche Jahreszeit mögen Sie?
 B: そうですね。(私は)秋が好きですね。
Sô desu ne. (Watashi wa) aki ga suki desu ne.
 Hmm, (ich) mag den Herbst.
 A: 秋ですか。どうしてですか。(なぜですか。)
Aki desu ka. Dô shite desu ka. (Naze desu ka.)
 Sie mögen den Herbst? Wieso? (warum?)
 B: 秋は景色がきれいで、食べ物がおいしいからです。
Aki wa keshiki ga kirei de, tabemono ga oishii kara desu.
 Weil die herbstliche Landschaft wunderschön und das Essen köstlich ist.
 (景色がきれいで、食べ物がおいしいから(ので)、秋が好きです。)
Keshiki ga kirei de, tabemono ga oishii kara (node), aki ga suki desu.
 Weil im Herbst die Landschaft wunderschön und das Essen köstlich ist, mag ich den Herbst (Nakahiro u. Takahashi 2020: 35).

Für die Übung sind Gesprächsthemen vorgegeben: das Lieblingsessen, den oder die Lieblingsschriftsteller*in, die Lieblingsmusik usw. Die Studierenden stellen sich in Anlehnung an das Beispielgespräch gegenseitig jeweils eine Frage nach dem Grund für ihre Wahl zum ausgewählten Thema. Dabei üben sie die Frage mit *dô shite* und die zwei Antwortvarianten. Für die Verbindungsform wird hier zum ersten Mal die einfache Form benutzt (vgl. Abb. 30). Durch diese Übung können die Studierenden von sich erzählen, zumal es sich um ein

persönliches Thema handelt. Darüber hinaus können die Studierenden die Anwendung von *kara* gut üben, da *kara* laut der grammatikalischen Erklärung eine Begründung und die dazugehörige Folge in einem persönlichen Zusammenhang verbindet (vgl. Tab. 7). Allerdings wird hier die Anwendung von *node* ebenfalls geübt, ohne dass die Notwendigkeit für die Anwendung erklärt wird. Wenn *node* bei dieser Übung eingesetzt werden soll, um gegenüber dem oder der Gesprächspartner*in höflich zu sein, sollte eine zusätzliche Erklärung zur Gesprächssituation gegeben werden. Erst dann können die Studierenden die Notwendigkeit des Einsatzes von *node* erkennen. Eine andere Möglichkeit wäre es, im Unterricht gemeinsam zu besprechen, für welche Gesprächspartner*innen *node* zu verwenden ist.

Problematisch ist, dass in dieser Übung zu viel gleichzeitig geübt wird: Verbindungsformen, Satzbildungen sowohl mit *kara* als auch mit *node* (vgl. Abb. 30). Während *kara* und *node* in den bisherigen Lehrwerken schrittweise in getrennten Lektionen behandelt werden, enthält das Lehrwerk *Topikku betsu gendai Nihongo* im Vergleich zu den anderen Lehrwerken eine extrem geringe Anzahl an Aufgaben in nur einer einzigen Lektion.

Es ist festzuhalten, dass die drei Aufgaben so aufgebaut sind, dass die Studierenden die Kann-Bestimmungen der Lektion (s. o.) erfüllen können. Darüber hinaus bieten die jeweiligen Aufgaben einen Freiraum, in dem die Studierenden aus pragmatischer Perspektive über die Verwendung der beiden Verknüpfungen und der Verbindungsformen nachdenken können. Problematisch ist allerdings, dass für die Anwendung der beiden Verknüpfungen in der Praxis zu wenig geübt wird und die grammatikalische Erklärung dafür nicht ausreichend ist. Das ist vor allem darauf zurückzuführen, dass zum einen ein Satzaufbau zu verwenden ist, der nicht eindeutig erklärt wird, bzw. Verbindungsformen geübt werden, die nicht als Standard, sondern als Alternative bezeichnet wurden. Erst in der letzten Übung kommt das im Lehrwerk bereits erklärte Frage-Antwort-Muster zum Einsatz. Die Gesprächssituation dieser Übung eignet sich nach der grammatikalischen Erklärung für die Anwendung von *kara*, dennoch wird hier ohne Begründung die Anwendung von *node* ebenfalls geübt. Dadurch dürften die Studierenden den Eindruck bekommen, dass die Erklärung zum Unterschied der beiden Verknüpfungen sowohl aus syntaktischer als auch pragmatischer Perspektive keine Rolle spielt.

<Japanisch-Grundkurs>

Das Lehrwerk *Japanisch-Grundkurs* (Teil 1) wurde 2016 durch die Dozierenden an der Ruhr-Universität Bochum erstellt (Rickmeyer 2016: o. S.). Es handelt sich um die überarbeitete Version der Auflage von 2008. Das Material wird zum Sprachunterricht im ersten Semester eingesetzt und soll den Studierenden der Sektion Sprache und Literatur Japans zur Auseinandersetzung mit dem System und der Geschichte der japanischen Sprache dienen (vgl. ebd.). Dazu orientiert sich das Lehrwerk stark an *Japanische Morphosyntax* (Rickmeyer 2014), so dass die Studierenden in den Sprachkursen ihres Bachelorstudiums die Grundlagen der japanischen Sprachwissenschaft erlangen können.

Diese Zielsetzung führt allerdings dazu, dass in diesem Lehrwerk kommunikative Aufgaben fehlen. Die Dozierenden schätzen dies als Schwachpunkt des Lehrwerks ein und ergänzen diese im Unterricht, damit die Studierenden sich nicht nur theoretische Kenntnisse über die

japanische Sprache aneignen, sondern auch deren praktische Anwendung einüben können. Im Folgenden wird auf die Erklärungen zu *kara* und *node* in diesem Lehrwerk eingegangen. Hier werden die beiden Verknüpfungen in einer Lektion mit der Überschrift „Entsprechungen deutscher Kausalsätze“ (Rickmeyer 2016: vi) behandelt.

Tabelle 8: Die Erklärungen im Lehrwerk *Japanisch Grundkurs* (Teil 1), Lektion 12

<Erklärung zu <i>kara</i>> Nach dem Präsens oder Perfekt von Verben, Adjektiven bzw. durch Partikelverben⁴⁹ verbalisierten anderen Wortarten bezeichnet die Partikel <i>~kara</i> eine kausale Phrase (Ursache) entsprechend einer deutschen Konjunktion für Kausalsätze wie ‘weil, da’: あした十時の電車にのりますから、九時四十分にあつまってください。 <i>Ashta jūji no densha ni norimasu kara, kuji yonjuppun ni atsumatte kudasai</i> Da [wir] morgen mit der Bahn um zehn Uhr fahren, kommen [Sie] bitte um 9 Uhr 40 zusammen! さむいですから、コートを着ます。 <i>Samui desu kara, kōto wo kimasu.</i> Da [es] kalt ist, ziehe [ich] einen Mantel an. テーブルの上にケーキがありますから、食べてください。 <i>Tēburu no ue ni kēki ga arimasu kara, tabete kudasai.</i> [Es] gibt auf dem Tisch Kuchen; essen [Sie ihn] [deshalb] bitte! Folgt auf die Partikel <i>~kara</i> ein Partikelverb, dann bezeichnet diese Phrase eine nachgestellte Begründung für etwas Vorausgehendes: どうして大変ですか。漢字が多いからです。 <i>Dōshite taihen desu ka? Kanji ga ōi kara desu.</i> Warum ist es schlimm? — Weil [es] viele chinesische Zeichen gibt.
<Erklärung zu <i>node</i>> Auch das Partikelnomen⁵⁰ <i>~no</i> kann bei Begründungen stehen, ohne dass es explizit Kausalität bezeichnet: adverbial mit der ihm folgenden Essiv-Partikel <i>~de</i> [...]. Vor dem Partikelnomen stehen flektierbare Wortarten⁵¹ im Präsens oder im Perfekt; bei unflektierbaren Wortarten⁵² steht statt der Präsensform des Partikelverbs <i>~da</i> die Partikel <i>~na</i>. Diese Ausdrücke kommen nicht in Aufforderungsätzen vor. ゼミの準備をするので時間がありません。 <i>Zemi no junbi wo suru node jikan ga arimasen.</i> Weil [ich mich] für das Seminar vorbereiten [muß], habe [ich] keine Zeit. さむいのでかぜをひきました。 <i>Samui node kaze wo hikimashita.</i> [Es] ist kalt, so daß [ich mich] erkältet habe.

⁴⁹ Damit sind die Verbalsuffixe *–desu* und *–da* gemeint.

⁵⁰ Partikelnomina gehören i. w. S. zu den Partikeln. Nach Rickmeyer (2014: 40) unterscheiden sich die Partikelnomina wie *no*, *dake* だけ (nur) usw. von den Partikeln dadurch, dass sie das Vorangehende nominalisieren können.

⁵¹ Mit flektierbaren Wortarten sind Verben und Adjektive gemeint.

⁵² Unter der Formulierung „unflektierbare Wortarten“ werden hier Nominaladjektive, Nomina und Adverbien verstanden.

ケーキが好きなのでたくさん食べました。

Kêki ga suki na node takusan tabemashita.

Weil [ich] gerne Kuchen mag, habe [ich] viel gegessen.

まだ一年生なので漢字は二百しかわかりません。

Mada ichinensei na node kanji wa nihyaku shika wakarimasen.

[Ich] bin erst im ersten Studienjahr, so daß ich nur 200 chinesische Zeichen kann.

Quelle: Rickmeyer 2016: 212 u. 218.

Die Erklärungen zu den beiden Verknüpfungen werden lediglich aus der syntaktischen Perspektive abgegeben. Die pragmatische Perspektive fehlt völlig.

Bei *kara* wurden zwei Satzaufbaumöglichkeiten vorgestellt, der Standardsatzaufbau (durch *kara* markierte Ursache + Folge) und der Satzaufbau, in dem eine Begründung mit der Endung *kara desu* für einen vorhergehenden Satz nachträglich angeführt wird. Obwohl weitere Varianten für den letzteren Satzaufbau vorhanden sind, zum Beispiel die Beendung einer Begründung mit einer der flektierbaren bzw. unflektierbaren Wortarten in der höflichen bzw. einfachen Form mit *kara*, bleiben sie unerwähnt.

Was die Verbindungsformen mit *kara* angeht, ist durch die Beschreibung zu erschließen, dass *kara* sowohl an die einfache als auch an die höfliche Form angeschlossen werden kann. Jedoch vermitteln die Beispiele den Studierenden den Eindruck, dass die höfliche Form für den Standardsatzaufbau verwendet wird und die einfache Form für die zweite vorgestellte Möglichkeit eines Satzaufbaus.

Im Unterschied zu allen anderen Lehrwerken wird *node* hier als Verbindung aus der Nominalisierungspartikel *no* (in der Terminologie Rickmeyers: Partikelnomen = *no*) und der Partikel *de* gebildet. So kann eine semantische Relation zwischen der Phrase und dem regierenden Verb hergestellt werden. Bei dem Beispielsatz *kêki ga suki na node takusan tabemashita* wird durch die Partikel *de* zwischen der nominalisierten Phrase *kêki ga suki na no* (dass ich gerne Kuchen mag) und dem regierenden Verb *tabemashita* (ich habe gegessen) eine Relation hergestellt. Diese Relation ist zwar nicht spezifiziert, kann aber weitgehend als kausal interpretiert werden (vgl. Rickmeyer 2014: 157).

Als Verbindungsformen mit *node* bei flektierbaren Wortarten sind aufgrund der Erklärung sowohl die einfache als auch höfliche Form möglich. Die Unterscheidung zwischen einfacher und höflicher Form wird allerdings nicht explizit genannt. Da die Lernenden bereits adnominale Verbzuordnungen (in einfacher Form) kennengelernt haben, kann dies möglicherweise auch so interpretiert werden, dass die Studierenden aus der Erklärung nur die Verwendung der einfachen Form herauslesen. Dies ist umso wahrscheinlicher, als in den Beispielsätzen ausschließlich die einfache Form vorkommt und bei unflektierbaren Wortarten die Benutzung der höflichen Form als Verbindungsform mit *node* unerwähnt bleibt, obwohl dies nicht dem authentischen Sprachgebrauch entspricht. Positiv hervorzuheben ist, dass die Erklärung die Studierenden am Ende darauf aufmerksam macht, dass *node* nicht zum Einsatz kommt, wenn Aufforderungen begründet werden sollen. Allerdings bleibt dieser Hinweis unbegründet.

In diesem Lehrwerk werden *kara* und *node* zusammen in Lektion 12 behandelt. Auf die Erklärung folgen fünf kurze Dialoge in unterschiedlichen Gesprächssituationen, in denen *kara* und *node* verwendet werden. Anschließend kommt eine Übung, in der es lediglich um die Verwendung von *kara* geht. Danach verbinden die Studierenden in zwei weiteren Übungen die vorgegebenen Ursachen und Folgen sowohl mit *kara* als auch mit *node*. Dabei werden die Verbindungsformen geübt (vgl. Rickmeyer 2016: 216-221). Im Folgenden wird auf die einzelnen Dialoge sowie Übungen noch ausführlicher eingegangen.

Im Lehrwerk folgen auf die grammatikalische Erklärung insgesamt sechs kurze Dialoge. *Kara* und *node* werden vom ersten bis zum fünften Dialog verwendet (vgl. ebd.: 216-218). Im ersten Dialog ist ein Satzaufbau mit *kara desu* zu finden, bei dem eine Aussage nachträglich begründet wird. Es handelt sich um ein Interview an der Universität-Bochum, in dem ein*e Journalist*in einen oder einer Studierenden der Japanologie Fragen zum Japanisch-Lernen stellt (vgl. ebd.: 216). Auf die Frage, warum Japanisch-Lernen anstrengend sei, antwortet der oder die Studierende (ebd.: 216):

漢字がたくさんあるからです。

Kanji ga takusan aru kara desu.

Weil [es] viele chinesische Zeichen [zum Lernen] gibt.

Anschließend antwortet er oder sie auf die weitere Frage, warum er oder sie Japanisch angefangen hat, folgendes (ebd.):

日本の文化が好きだからです。

Nihon no bunka ga suki da kara desu.

Weil ich die japanische Kultur mag.

In den nachfolgenden Dialogen findet ein abrupter Szenenwechsel statt. Es handelt sich um Szenen, in denen eine in Japan wohnende deutsche Studierende namens Frau Schmitz auftritt. Im zweiten Dialog besucht Frau Schmitz eine Vorlesung. Nach der Vorlesung unterhält sie sich mit ihren japanischen Kommilitoninnen. Hier sieht man den Standardsatzaufbau mit *kara* sowie mit *node*, zudem eine weitere Formulierung, die jedoch nicht in der grammatikalischen Erklärung aufgeführt ist (vgl. ebd.: 216f.). Im Dialog weist eine Dozierende die Studierenden darauf hin, dass sie ein Arbeitsblatt von ihrem Büro abholen sollen. Dabei wird *kara* wie folgt verwendet (ebd.: 216):

来週使うプリントは私の部屋にありますから、取りに来てください。

Raishû tsukau purinto wa watashi no heya ni arimasu kara, tori ni kite kudasai.

Die Arbeitsblätter, die wir nächste Woche nutzen, liegen in meinem Büro. Kommen Sie bitte daher zu mir ins Büro, um diese abzuholen!

Bei der Unterhaltung nach der Vorlesung begründet Frau Schmitz, warum sie mit ihrer Kommilitonin, Frau Suzuki, nicht zusammen zu Mittag essen kann. Hierzu benutzt sie *node* folgendermaßen (ebd.: 216):

あしたの準備をするので、きょうは図書室で勉強します。

Ashita no junbi wo suru node, kyô wa toshoshitsu de benkyô shimasu

Weil ich mich für morgen vorbereiten muss, werde ich heute in der Bibliothek lernen.

Frau Schmitz fügt ihrer Begründung hinzu, dass sie morgen bei dem Seminar von Frau Kaneko etwas vortragen muss, worauf Frau Suzuki wie folgt reagiert (ebd.):

ああ、それは大変ですね。あの先生はきびしいから...

Â, sore wa taihen desu ne. Ano sensei wa kibishii kara...

Oh, das ist aber für Sie eine Menge Arbeit. Diese Dozentin (Frau Kaneko) ist so streng...

Diese Art und Weise, die vorhergehende Phrase zu begründen, taucht im dritten Dialog noch einmal auf, in dem Frau Kaneko Frau Schmitz darum bittet, ihr ein bestimmtes Buch für den Vortrag bis zur nächsten Woche zurückzugeben (ebd.: 217):

でも、来週までに返してください。来週のゼミで使いますから。

Demo raishû made ni kaeshite kudasai. Raishû no zemi de tsukaimasu kara.

Aber geben Sie es mir bitte bis zur nächsten Woche zurück! Weil ich es für die nächste Sitzung brauche.

Gemäß der grammatikalischen Erklärung soll entweder *-da* oder *-desu* auf *kara* folgen, um die vorausgehende Phrase zu begründen (vgl. hierzu Tab. 8). Da das Beispiel nicht in der Erklärung erwähnt wird, sollte die Lehrkraft hier zusätzliche Zeit einplanen, in der die Studierenden eine Hypothese zu diesem Beispiel bilden und diese im Unterricht gemeinsam besprechen können.

Im vierten Dialog wird *node* verwendet, und auch hier entspricht die Verwendung nicht der Erklärung. Im Dialog ruft Frau Kaneko erkältet jemanden im Büro an und bittet um das Folgende (ebd.):

きょうは休みますので、すみませんが、学生にそう言ってください。

Kyô wa yasumi masu node, sumimasen ga gakusei ni sô itte kudasai.

Es tut mir leid, aber ich muss mich heute krankmelden, bitte sagen Sie es den Studierenden.

Bei dem Satz handelt es sich um eine Bitte, die mit *node* begründet wird. Laut Erklärung kommt diese Verknüpfung nicht in Aufforderungsätzen vor (vgl. Tab. 8). Dennoch zeigt der oben erwähnte Satz den Studierenden, dass *node* verwendet werden kann, um eine Bitte (eine Aufforderung) zu begründen. Diese Diskrepanz wird es den Studierenden erschweren, die Erklärung nachzuvollziehen.

Im fünften Dialog erklärt Frau Schmitz ihrer Nachbarin, dass das Seminar von Frau Kaneko krankheitsbedingt ausgefallen ist. Dabei benutzt sie *node* wie folgt (ebd.: 218):

先生が病気のので、休講になったんです。

Sensei ga byôki na node, kyûkô ni natta n desu.

Die Sitzung ist ausgefallen, weil die Dozentin krank ist.

In den genannten Dialogen kommt *kara* sieben Mal vor und *node* drei Mal (ebd.: 216-218). Es ist davon auszugehen, dass die Vielzahl der Verwendungsbeispiele den Studierenden helfen wird, die beiden Verknüpfungen – abgesehen von den bereits genannten Abweichungen – nach der Erklärung rein syntaktisch zu verstehen. Für diese Abweichungen sind zusätzliche Erklärungen von Seiten der Lehrkraft notwendig. Wichtig, wenngleich aufgrund der Zielsetzung des Lehrwerks nicht verwunderlich, ist die fehlende pragmatische Perspektive in den Dialogen. Das Lehrwerk bietet keine Informationen zu den in den Dialogen auftretenden Personen wie Alter, Status etc., so dass die Studierenden aus den Dialogen erschließen müssen, wer mit wem in welcher Beziehung steht. Unter den genannten Umständen wurde *node* in den Dialogen zwei Mal von Frau Schmitz benutzt: das erste Mal gegenüber ihren Kommilitoninnen (vgl. ebd.: 216), die ihr wahrscheinlich vertraut sind, das zweite Mal gegenüber ihrer Nachbarin (vgl. ebd.: 218), zu der sie im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen in einem etwas distanzierteren Verhältnis stehen dürfte. Hier zeigt sich deutlich die Vernachlässigung der pragmatischen Perspektive, denn die unterschiedlichen Beziehungen der auftretenden Personen spielen keine Rolle für die Wahl von *kara* oder *node*.

Nach den Dialogen üben die Studierenden den Satzaufbau, in dem der vorausgehende Satz nachträglich mit *kara desu* begründet wird. Zunächst lesen sie ein Beispielgespräch (s. den rot markierten Bereich der Abb. 31):

Hierzu ist bis auf die Übung 7 in der Klammer vorgegeben, welche Begründungen für die jeweiligen vorhergehende Sätze gegeben werden müssen. So üben die Studierenden die Verbindungsformen mit *kara*. Erst bei der letzten Übung 7 haben die Studierenden Gelegenheit, frei auf die Frage zu antworten, warum sie den Frühling mögen. Dabei spielt die tatsächliche persönliche Neigung der Studierenden keine Rolle (vgl. Abb. 31).

Abbildung 31: Übung V-A der Lektion 12

A. Füllen Sie passend die Lücken!

- Bsp. A 「日本の生活はどうですか。」
B 「とてもいいです。」
A 「どうしてですか。」 (べんりです。)
→ B 「べんりだからです。」
1. A 「日本の生活はどうですか。」
B 「あまり よくありません。」
A 「どうしてですか。」 (ぶっかが高いです。)
B 「_____。」
2. A 「この町の生活はどうですか。」
B 「いいと思います。」
A 「どうしてですか。」 (しずかです。)
B 「_____。」
- :
7. A 「私は春が好きです。」
B 「どうしてですか。」
A 「_____。」

Quelle: Rickmeyer 2016: 219f.

- Bsp. A 「日本の生活はどうですか。」
Bsp. *Nihon no seikatsu wa dô desu ka.*
Bsp. Wie gefällt Ihnen das Leben in Japan?
B 「とてもいいです。」
Totemo ii desu.
Mir gefällt es sehr gut.
A 「どうしてですか。」 (べんりです。)
Dô shite desu ka. (Benri desu.)
Wieso gefällt es Ihnen so gut? (Es ist praktisch.)
B 「べんりだからです。」
Benri da kara desu.
Weil es praktisch ist (Rickmeyer 2016: 219f).

In den letzten Übungen B und C beschäftigen sich die Studierenden mit den Verbindungsformen sowohl für *kara* als auch für *node*. Sie verbinden zwei gegebene Sätze mit den Verknüpfungen und formen die jeweiligen Verben, Adjektive oder Nomina in die entsprechende Verbindungsform um, wie im Beispiel zu sehen ist (s. die rot markierten Bereiche der Abb. 32, 33).

Abbildung 32: Übung V-B der Lektion 12

B. Verbinden Sie dem Beispiel entsprechend zwei Sätze!

Bsp. あした朝早く起きます。ですから、きょうは早くねます。
→ あした朝早く起きますから、きょうは早くねます。 od.
→ あした朝早く起きるから、きょうは早くねます。

1. あとで車を運転します。ですから、おさけは飲みません。
2. 子どもがねています。ですから、しずかにしてください。

Quelle: Rickmeyer 2016: 220.

<Beispiel bei der Übung B>

あした早く起きます。ですから⁵³、きょうは早くねます。

Ashita hayaku okimasu. Desukara, kyô wa hayaku nemasu.

Ich stehe morgen früh auf. Deshalb gehe ich heute schon früh ins Bett.

→あした朝早く起きますから、きょうは早くねます。od.

Ashita asa hayaku okimasu kara, kyô wa hayaku nemasu. od.

(höfliche Form)

Da ich morgen früh aufstehe, gehe ich heute früh ins Bett. od.

→あした朝早く起きるから、きょうは早くねます。

Ashita asa hayaku okiru kara, kyô wa hayaku nemasu.

(einfache Form)

Da ich morgen früh aufstehe, gehe ich heute früh ins Bett (Rickmeyer 2016: 220).

Abbildung 33: Übung V-C der Lektion 12

C. Verbinden Sie dem Beispiel entsprechend zwei Sätze!

Bsp. 日本語で発表します。∴ むずかしいです。
→ 日本語で発表するので、むずかしいです。
先生が病気です。∴ 休講になりました。
→ 先生が病気なので、休講になりました。

1. あしたテストがあります。∴ うちでよく勉強します。
2. きょうは日曜日です。∴ 大学は休みです。
3. さむいです。∴ かぜをひきました。

Quelle: Rickmeyer 2016: 220.

⁵³ Die Konjunktion *desukara* entsteht dadurch, dass die kausale Verknüpfung *kara* an das Verbalsuffix *-desu* angehängt und diese in ein eigenständiges Wort, in dem Fall eine Konjunktion, umgewandelt wird (vgl. Kitahara 2000-2002n).

<Beispiel bei der Übung C>

日本語で発表します。∴ 難しいです。

Nihongo de happyô shimasu. ∴ Muzukashii desu.

Ich trage auf Japanisch vor. ∴ Es ist schwierig.

→日本語で発表するので、難しいです。

Nihongo de happyô suru node, muzukashii desu.

Es ist schwierig, weil ich auf Japanisch vortrage.

先生が病気です。∴ 休講になりました。

Sensei ga byôki desu. ∴ Kyûkô ni narimashita.

Die Lehrkraft ist krank. ∴ Der Unterricht ist ausgefallen.

→先生が病気なので、休講になりました。

Sensei ga byôki na node, kyûkô ni narimashita.

Der Unterricht ist ausgefallen, weil die Lehrkraft krank ist (Rickmeyer 2016: 220).

Wie Abbildung 32 zeigt, wird mit *kara* nicht nur die einfache, sondern auch die höfliche Form als Verbindungsform geübt, mit *node* ausschließlich die einfache Form (s. Abb. 33). In den Übungen haben die Studierenden keine Gelegenheit, selbst über Ursache und Folge nachzudenken und beides auf Japanisch zu formulieren. Sowohl Ursache als auch Folge sind vorgegeben. Mit anderen Worten können die Studierenden einfach die Verbindungsformen üben, ohne die Kausalität der angegebenen Sätze verstehen zu müssen.

Die Analyse zeigt, dass die Aufgaben zu *kara* und *node* vorwiegend aus dialogischem Input und Drillübungen bestehen. Sie sind so aufgebaut, dass die Studierenden die Erklärungen verstehen können, indem sie die Dialoge lesen und die Drillübungen erledigen. Ein Problem, auf das hier eingegangen werden muss, ist die Tatsache, dass die Studierenden Übungen lösen können, ohne die Kausalität der jeweiligen Sätze verstanden zu haben. Denn Ursache und Folge sind in jeder Übung vorgegeben. Die Studierenden müssen in den jeweiligen Übungen lediglich das betroffene Verb, Adjektiv oder Nomen in die entsprechende Verbindungsform für *kara* bzw. *node* umformen. Dieses Problem erschwert es sowohl der Lehrkraft als auch den Studierenden zu überprüfen, ob sie tatsächlich durch die Aufgaben die grammatikalische Erklärung verstanden und nachvollzogen haben (siehe vorhergehende Seite).

Wenn die Lehrkraft mit diesem Lehrwerk die beiden Verknüpfungen kommunikativ unterrichten will, wird sie auf Probleme stoßen, da ein kommunikativer Zweck, eine Erklärung aus der pragmatischen Perspektive sowie ein kommunikativer Output fehlen. Während des Übens der beiden Verknüpfungen haben die Studierenden darüber hinaus ein einziges Mal Gelegenheit, eine Begründung für die vorgegebene Folge relativ frei zu formulieren. Die durchgehende Orientierung des Lehrwerks ausschließlich an der Syntax lässt es fraglich erscheinen, ob es für die kommunikative Anwendung durch die Studierenden genügt, wenn die Lehrkraft beim Lernen von *kara* und *node* die für die Kommunikation relevanten Informationen ergänzt.

2.3 Zusammenfassung

Die bisherige Untersuchung zeigt, dass es in der JaF-Forschung Bestrebungen gibt, die Verwendung von *kara* und *node* aus der pragmatischen Perspektive zu erklären. Allerdings erweist sich das bislang aufgestellte pragmatische Beurteilungskriterium zur Verwendung der beiden Verknüpfungen als nicht allgemeingültig, weil die Daten aus einem eingeschränkten und nicht authentischen Kontext stammen (vgl. Kap. 2.1).

Es lässt sich in jedem Fall festhalten, dass mit der Verbreitung des kommunikativen Ansatzes pragmatische Befunde in der japanischen Fremdsprachendidaktik an Bedeutung gewonnen haben. Dies lässt sich auch an den Veränderungen der Handbücher zur Erklärung von grammatikalischen Elementen ablesen, die inzwischen nicht nur die morphosyntaktische, sondern auch die pragmatische Perspektive berücksichtigen. Damit diese Hinweise reliabel mit der tatsächlichen Verwendung übereinstimmen, müssen sie zukünftig mit empirischen Daten belegt werden. Im Hinblick auf die Anwendung von *kara* und *node* ist daher unabdingbar, die Aussage „*node* klinge etwas höflicher als *kara*“ (vgl. Nakanishi 2021: 248) zu belegen. Darüber hinaus wäre es für die Lehrkräfte hilfreich, wenn es in den Handbüchern ein auf Basis der Untersuchung natürlicher Gespräche von Muttersprachler*innen gewonnenes Beurteilungskriterium gäbe. Gleichzeitig würde ein solches Beurteilungskriterium den Lernenden die Auswahl der beiden Verknüpfungen erleichtern, da sie dann eigenständig entscheiden können, unter welchen Rahmenbedingungen sie *kara* bzw. *node* verwenden. Da bislang noch kein solches empirisch abgesichertes, allgemeingültiges Beurteilungskriterium existiert, widmet sich die vorliegende Arbeit in Kapitel 4 seiner Erarbeitung und der Überprüfung seiner Wirksamkeit.

Der erhöhten Bedeutung der Pragmatik wird auch in den Lehrwerken Rechnung getragen. So findet man die Erklärung aus der pragmatischen Perspektive: „*node* klingt etwas höflicher als *kara*“ in drei der sechs an deutschen Universitäten genutzten Lehrwerke: *Genki*, *J. Bridge* und *Topikku betsu gendai Nihongo*. Allerdings werden den Studierenden keine Aufgaben zur Verfügung gestellt, die zur Festigung der angeführten Erklärung und Anwendung dienen.

In *Genki* sind keine Übungen auf der Diskursebene für *node* verfügbar, sodass die Studierenden die Verwendung von *kara* mit der von *node* nicht aus der pragmatischen Perspektive vergleichen können. Die Übungen von *J. Bridge* finden ausschließlich aus der morphosyntaktischen Perspektive statt. In *Topikku betsu gendai Nihongo* üben die Studierenden die Verwendung der beiden Verknüpfungen in den gleichen Gesprächssituationen mit demselben oder derselben Partner*in (vgl. Tab. 9). Dies erschwert es den Studierenden, den pragmatischen Unterschied zwischen den beiden Verknüpfungen durch die Übungen festzustellen.

Die Tatsache, dass keine Aufgaben aus der pragmatischen Perspektive vorhanden sind, kann auf zwei Punkte zurückgeführt werden: Erstens halten die Verfasser*innen der jeweiligen Lehrwerke die morphosyntaktisch- sowie formorientierte Grammatik für relevanter als die kommunikativ-orientierte Grammatik. Zweitens sind sie bei der Erstellung der Aufgaben aus

der pragmatischen Perspektive noch unsicher, weil dieser Bereich noch nicht ausreichend erforscht ist. Bei der Verwendung von *kara* und *node* jedenfalls existiert noch kein empirisch abgesichertes Beurteilungskriterium, an dem sich die Studierenden bei der Auswahl von *kara* und *node* je nach Gesprächssituation orientieren können.

Tabelle 9: Merkmale der sechs Lehrwerke

Lehrwerke	Grammatikalische Erklärungen für <i>kara</i> u. <i>node</i> <syntaktisch> <pragmatisch>		Charakteristika der Aufgaben zu <i>kara</i> und <i>node</i>
<i>Minna no Nihongo</i>	✓		- vorwiegend Übungen auf der Satzebene (Bildung der Verbindungsformen u. der kausalen Sätze mit <i>kara</i> bzw. <i>node</i>). Nahezu alle Antworten sind durch Bilder oder Wörter vorgegeben.
<i>Genki</i>	✓	✓	- Übungen auf der Satzebene. Freie Formulierung einer Folge zum angegebenen Grund oder umgekehrt möglich. - Übungen auf der Diskursebene für <i>kara</i> . Die Gesprächssituationen sind voneinander unabhängig. Übungsmöglichkeit für die Begründung eigener Angelegenheiten und den Gesprächsaufbau (Einleitung, Hauptteil und Schluss) →mehr Übungen auf Satzebene als auf Diskursebene. - keine Aufgabe zum Unterschied von <i>kara</i> und <i>node</i> aus der pragmatischen Perspektive
<i>Marugoto</i>	✓		- Themenbezogene Aufgaben. Alle Aufgaben führen dazu, dass die Lernenden sich am Ende in einem Gespräch ihre Meinung zu einem bestimmten Thema bilden und diese begründen können. - Einführung der induktiven Methode (Bedeutung sowie Verbindungsformen durch den Input selbst herausfinden)
<i>J. Bridge</i>	✓	✓	- vorwiegend Übungen auf der Satzebene (Bildung der Verbindungsformen u. der kausalen Sätze mit <i>kara</i> bzw. <i>node</i>). Dabei ist die freie Formulierung einer Folge zum angegebenen Grund oder umgekehrt möglich. - Trotz der Einführung des Themensyllabus sind die Übungen nicht themenbezogen. - Einführung der induktiven Methode (Defizit bei den Informationen über die Verbindungsformen) - keine Aufgabe zum Unterschied aus der pragmatischen Perspektive
<i>Topikku betsu gendai Nihongo</i>	✓	✓	- Themenbezogene Übungen auf der Diskursebene, jedoch nur eine Übung pro Thema. In einer Übung wird alles geübt: die Bildung der Verbindungsformen, die Formulierung einer eigenen Meinung zum Thema sowie deren Begründung und die Durchführung eines Gesprächs. - Erklärung und Übungen stimmen teilweise nicht miteinander überein. - keine Aufgabe zum Unterschied aus der pragmatischen Perspektive
<i>Japanisch-Grundstufe</i>	✓		- vorwiegend Übungen auf der Satzebene (Bildung der Verbindungsformen u. der kausalen Sätze mit <i>kara</i> bzw. <i>node</i>). Alle Antworten sind inhaltlich vorgegeben.

Quelle: eigene Untersuchung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrwerke an den deutschen Universitäten *kara* und *node* zu wenig aus pragmatischer Perspektive behandeln. Daher sind Probleme mit der pragmatisch angemessenen Anwendung von *kara* und *node* bei den hier betrachteten Studierenden vorprogrammiert.

Das Lehrwerk, das unter den sechs Lehrwerken die besten Möglichkeiten bietet, *kara* und *node* kommunikativ zu behandeln, ist *Marugoto*. In diesem Lehrwerk gibt es zwar weder Erklärungen zu den Unterschieden aus pragmatischer Perspektive noch Aufgaben dazu. Jedoch werden die Anwendung von *kara* und *node* für einen bestimmten kommunikativen Zweck in einem sinnvollen und realistischen Kontext konsequent behandelt (vgl. Tab. 9), sodass sich die pragmatische Funktion der beiden Verknüpfungen auf Grund der Kontexte gut thematisieren lässt. So können sich zusätzliche Aufgaben aus der pragmatischen Perspektive, die von der Lehrkraft zu ergänzen sind, auf diese Kontexte beziehen.

3 Theoretische Grundlagen zur Untersuchung

Dieses Kapitel setzt sich mit den theoretischen Grundlagen für die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit auseinander. Zunächst werden die *Politeness*- und *Discourse Politeness*-Theorie thematisiert, die der japanischen Diskursanalyse für den sprachwissenschaftlichen Teil zugrunde liegen. Darauf aufbauend wird die Methodik der Diskursanalyse erläutert. Der letzte Teil dieses Kapitels ist der *Interlanguage pragmatics* gewidmet, auf der der Sprachunterricht für den fremdsprachendidaktischen Teil beruht.

3.1 Politeness-Theorie

3.1.1 Politeness-Theorien der ersten Stunde

Seit Austin (1962) seine *Speech Act Theory* aufgestellt hat, etablierte sich nach und nach die Pragmalinguistik. Er stellt fest: „*to say something is to do something*“ (Austin 1962: 12), egal um welche Art von Äußerungen es sich handeln mag. Weiterhin führt Austin (ebd. 108f.) aus, dass Äußerungen aus drei Dimensionen bestehen, welche er *locutionary act*, *illocutionary act* und *perlocutionary act* nennt. Unter *locutionary act* versteht man demnach einen Akt, in dem Sätze mit definierter Bedeutung geäußert werden. *Illocutionary act* bezeichnet einen Akt, in dem eine mit der Äußerung verbundene Absicht oder Wirkung übermittelt werde. *Perlocutionary act* wird ein Akt genannt, welcher den oder die Gesprächspartner*in durch Äußerungen beeinflusse.

Grice (1967⁵⁴/1975) arbeitete weiter an der *Speech Act Theory* mit dem Fokus auf *illocutionary act*. Betrachtet man diese aus der semantischen Perspektive, kommt man zur Überzeugung, dass Äußerungen zwei Bedeutungen haben, nämlich eine wörtliche und eine implizite Bedeutung, die sich aus dem aktuellen Kontext ergibt. Dies kann eine gewohnheitsmäßige oder eine vorübergehende Bedeutung sein. Grice (1967/1975: 45) befasst sich mit der Implikation einer Äußerung. Er geht davon aus, dass sich ein*e Sprecher*in und sein oder ihr Gesprächspartner*in in ihren Gesprächen um eine erfolgreiche Kommunikation bemühen. Die Implikation einer Äußerung ergebe sich demnach aus dem Zweck der Kommunikation, welche die Sprecher*innen und Gesprächspartner*innen untereinander teilen. Somit präsentiert er seine obige Idee als grundlegende Voraussetzung für ein erfolgreiches Gespräch und nennt sie Kooperationsprinzip (ebd.: 45):

Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.

Er verwendet bei diesem Prinzip vier Axiome der Konversation an, nämlich *Maxim of Quantity*, *Maxim of Quality*, *Maxim of Relation* und *Maxim of Manner* (vgl. ebd. 1989: 26f.). Mit diesen

⁵⁴ Der Vortrag, den Grice im Jahr 1967 an der Harvard-Universität gehalten hat, wurde im Jahr 1975 unter dem Titel *Logic and Conversation* publiziert.

Axiomen versucht Grice (ebd.), den Sinn eines kooperativen Gesprächs aufzuklären. Nach seiner Auffassung bedeutet in einem Gespräch kooperativ zu sein, dass man über glaubwürdige Angelegenheiten (*Maxim of Quality*) bezüglich des aktuellen Gesprächsthemas (*Maxim of Relation*) verständlich (*Maxim of Manner*) spreche, und zwar gerade so viel, wie die Hörer*innen benötigen (*Maxim of Quantity*). Der Grund, warum Menschen alltäglich reibungslose Gespräche führen können, sei, dass sie alle in vielen Fällen unbewusst entsprechend dieser Axiome denken. Diese Axiome haben Menschen schon in ihrer Kindheit gelernt und so verhalten sie sich auch im Erwachsenenalter (vgl. ebd. 1967/1975: 48).

Allerdings sind die Axiome keine Regeln, die beim Sprechen unbedingt beachtet werden müssen. Wenn man an alltägliche Gespräche denkt, so dürfte es äußerst schwerfallen, ein Gespräch unter Beachtung aller vier Axiome zu führen. Grice (1967/1975: 49f.) äußert dazu, dass selbst wenn die Axiome oberflächlich gebrochen seien, die Gesprächspartner*innen die implizite Bedeutung einer Äußerung verstehen können, welche die Sprecher*innen aufgrund eines Verstoßes der Axiome erzeugen. Ein möglicher Grund für die Wahl eines so indirekten Ausdrucks liegt in der Sorge, dass sich Gesprächspartner*innen durch eine direkte Formulierung unwohl fühlen könnten. Zusammengefasst tauchen bei einem Gespräch gleichzeitig zwei Anforderungen auf: das Kooperationsprinzip und die Berücksichtigung der Gesprächspartner*innen. Für letztgenannte Anforderung wurde die sogenannte *Politeness*-Theorie entwickelt, nach der sich *Politeness* auf eine pragmatische Funktion beziehe, welche eine reibungslose Kommunikation ermögliche und gleichzeitig ein harmonisches Verhältnis zwischen den Gesprächsbeteiligten aufbaue und aufrechterhalte (vgl. Shimizu 2015: 23).

Lakoff (1973) und Leech (1983) setzen sich mit der Frage auseinander, wie Kooperationsprinzip und *Politeness* tatsächlich ihre Funktionen in der alltäglichen Kommunikation erfüllen und - was noch relevanter ist - wie die beiden zusammenwirken. Dabei führt Lakoff (1973: 297) aus, dass die Effekte der beiden Prinzipien, Kooperationsprinzip und *Politeness*, übereinstimmen und sich gegenseitig verstärken können. Wenn jedoch Kooperationsprinzip mit *Politeness* kollidiert, scheine in den meisten Fällen *Politeness* die höhere Priorität zu haben. Er erläutert dies mit den Worten, dass es in einem Gespräch als relevanter angesehen werde, Beleidigungen zu vermeiden als Klartext zu sprechen (ebd.: 297f.). Auf diese Art betont er die Relevanz von *Politeness*. Er stellt zudem die folgenden drei Regeln zu *Politeness* auf und erläutert (vgl. ebd.: 298): „1. *Don't impose*“ (ebd.), „2. *Give options*“ (ebd.) und „3. *Make feel good - be friendly*“ (ebd.). Lakoff (ebd.: 301) weisen darauf hin, dass die erste und zweite Regel zusammen benutzt werden können, die erste und dritte jedoch nicht. Daher müssen Sprecher*innen die Gesprächssituationen für den Einsatz einer bzw. zweier Regeln gut einschätzen (vgl. ebd.: 298).

Lakoff (ebd.: 303) stellt dar, dass Kooperationsprinzip der ersten Regel „*Don't impose*“ unterzuordnen sei. Das Ziel der ersten Regel lautet, eine Nachricht in kürzester Zeit mit den geringsten Schwierigkeiten zu übermitteln. Das bedeutet, dass Sprecher*innen die Gesprächspartner*innen nicht belasten sollen, indem sie die Zeit der Gesprächspartner*innen mit Belanglosigkeiten vergeuden oder sie damit verwirren (vgl. ebd.).

Damit wäre die Frage zu klären, warum Menschen gegen das Kooperationsprinzip verstoßen, denn die zweite und dritte Regel wird durch den Verstoß gehalten (ebd.). Zudem betont Lakoff (vgl. ebd.: 305), dass die drei Regeln in Bezug auf *Politeness* universal seien, obwohl sie bei der Anwendung regional unterschiedlich wahrgenommen werden können.

Die oben erwähnten Erläuterungen zu den drei Regeln gehen nicht ins Detail. Dennoch ist deutlich, dass Lakoff (1973) die nachfolgende Forschung von Brown und Levinson (1978/1987) beeinflusst hat, welche im weiteren Unterkapitel thematisiert wird. Insbesondere richten sich Brown und Levinson (1987: 61f.) nach den o. g. drei Regeln zu *Politeness*, welche sowohl Distanzierung als auch Annäherung beinhalten.

Leech (1983: 80f.) führt aus, dass es bei Rücksichtnahme auf Gesprächspartner*innen möglich sei, Phänomene zu erklären, welche durch das Kooperationsprinzip schwer erläutert werden können. Deswegen formuliert er das *Politeness Principle* (s. o.), welches besagt (ebd.: 81):

Minimize (other things being equal) the expression of impolite beliefs', and there is a corresponding positive version ('Maximize (other things being equal) the expression of polite beliefs').

Zudem stellt er die dazugehörigen sechs untergeordneten Axiome auf (ebd.: 132):

- (I) *TACT MAXIM (in impositives and commissives)*
(a) *Minimize cost to other* [(b) *Maximize benefit to other*]
- (II) *GENEROSITY MAXIM (in impositives and commissives)*
(a) *Minimize benefit to self* [(b) *Maximize cost to self*]
- (III) *APPROBATION MAXIM (in expressives and assertives)*
(a) *Minimize dispraise of other* [(b) *Maximize praise of other*]
- (IV) *MODESTY MAXIM (in expressives and assertives)*
(a) *Minimize praise of self* [(b) *Maximize dispraise of self*]
- (V) *AGREEMENT MAXIM (in assertives)*
(a) *Minimize disagreement between self and other*
[(b) *Maximize agreement between self and other*]
- (VI) *SYMPATHY MAXIM (in assertives)*
(a) *Minimize antipathy between self and other*
[(b) *Maximize sympathy between self and other*].

Von diesen obigen Axiomen bildet I zu II, sowie III zu IV jeweils das Gegenstück. Diese Axiome zeigen, dass *Politeness* im Wesentlichen asymmetrisch ist. Das heißt, was höflich für die Gesprächspartner*innen ist, gilt für die Sprecher*innen als unhöflich und umgekehrt. Leech (ebd.) versucht Fälle zu erklären, in denen der Mitteilung der Information auf Grund der zwischenmenschlichen Berücksichtigung nicht unbedingt Vorrang gegeben werde. Dabei werde das *Politeness Principle* als Grundlage der Erklärung benutzt, welches das Kooperationsprinzip komplementiert. Mit anderen Worten lässt sich behaupten, das Kooperationsprinzip zum Einsatz kommt, um Äußerungen deutlich zu übermitteln. Das *Politeness Principle* wird für eine reibungslose Übermittlung der Äußerungen verwendet.

Auf die oben erwähnte Weise versucht Leech (1983) *Politeness* als Regel zu systematisieren. In Bezug auf das *Politeness Principle* sind jedoch einige Schwachstellen festzustellen: Erstens

sind zu viele Maxime dargestellt, an denen sich die Sprecher*innen orientieren, um die Rücksicht auf Gesprächspartner*innen zu nehmen. Zweitens wird nur vage geschildert, wie die Sprecher*innen die Maxime „*Minimize cost to other*“ (ebd.: 132) oder „*Maximize sympathy between self and other*“ (ebd.) sprachlich umsetzen sollen. Schließlich ist auch unklar, inwiefern sich *Politeness Principle* und Kooperationsprinzip gegenseitig ergänzen, da diese zwei Prinzipien im Vergleich zu Lakoff (1973) als vollkommen unabhängig dargestellt werden.

Trotz der Kritik konzentrieren sich Lakoff (1973) und Leech (1983) auf die Verallgemeinerung und Darstellung von *Politeness* als Regel aus der pragmatischen Perspektive. Obwohl die Darstellung der beiden Wissenschaftler voneinander abweicht, wird ihnen beiden zugeschrieben, dass sie sich für die Wichtigkeit von *Politeness* eingesetzt und die nachfolgende Forschung über *Politeness* beeinflusst haben (vgl. Mimaki 2013: 27).

3.1.2 *Politeness*-Theorie von Brown und Levinson

Nach Brown und Levinson (1987: 3) ist das Kooperationsprinzip ein sozial neutrales Prinzip für die Kommunikation. Dabei lautet die wesentliche Annahme, dass das Kooperationsprinzip eingehalten wird, wenn kein Bedarf zur Abweichung bestehe, jedoch die Prinzipien zu *Politeness* genau solchen Abweichungsgründen entsprechen (vgl. ebd.). Daher behaupten sie, dass die von ihnen formulierten Prinzipien und die Argumentationen, die sich daraus ergeben, Rückschlüsse auf *Politeness* ermöglichen (vgl. ebd.: 5f.).

Bezüglich dieser Prinzipien vertreten Brown und Levinson (ebd.: 61) die These, dass jede*r das gewünschte und öffentliche Selbstbild (*face*) in sozialer Interaktion mit anderen Personen haben soll. Das *face* verbinde sich mit der Emotion und müsse ständig in der Interaktion gepflegt werden. Normalerweise bemühen sich die Gesprächsbeteiligten daher, ihr *face* in Interaktionen gegenseitig aufrechtzuerhalten. Das heißt, dass der Schutz des eigenen *face* davon abhängt, ob das *face* der Gesprächspartner*innen aufrechterhalten werden kann. Denn es kann passieren, dass Sprecher*innen für den Schutz des eigenen *face* das Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin gefährden, wenn die Gefahr bestehe, dass das *face* der Sprecher*innen von ihnen verletzt werde. Aus diesem Grund sei es im Allgemeinen im Interesse aller Gesprächsbeteiligten, das *face* der anderen zu berücksichtigen. Brown und Levinson (ebd.) führen aus, dass sie den Schwerpunkt ihrer Forschung darauf setzen herauszufinden, worin diese Rücksichtnahme bestehe. Zudem nehmen sie an, dass es universell sei, dass jede*r in einer Interaktion darauf achtet, das *face* des Gegenübers zu berücksichtigen, obwohl die Art und Weise kulturell voneinander abweichen könne (vgl. ebd. 61f.).

Auf Grund dessen stellen Brown und Levinson (1987: 62) die These auf, dass ein *face* aus zwei Seiten besteht, und definieren diese folgendermaßen (ebd.: 67):

negative face: the want of every 'competent adult member' that his actions be unimpeded by others.
positive face: the want of every member that his wants be desirable to at least some others.

Das negative *face* beziehe sich auf den Schutz der eigenen Privatsphäre. Dabei werde *politeness* dadurch erzielt, dass man darauf achtet, die Gesprächspartner*innen nicht zu belasten (vgl. ebd.: 62). Das positive *face* steht für den Wunsch von Menschen, von ihren Gesprächspartner*innen akzeptiert, verstanden, gemocht oder gelobt zu werden (vgl. ebd.). Die Autor*innen führen als Beispiel die Geschichte von Frau B an, die eine leidenschaftliche Gärtnerin sei. Sie beschäftige sich den Großteil ihrer Zeit mit der Pflege ihrer Rosen und sei sehr stolz darauf. Sie will, dass sie andere wegen ihrer Rosen bewundern. Wenn ihr*e Besucher*in sie lobe: „Was für schöne Rosen, ich wünschte, unsere sähen so aus! Wie machen Sie das?“, sei sie damit zufrieden. Denn ihr*e Besucher*in hat durch das Lob angedeutet, dass er oder sie für sich genau das wünscht, was Frau B wolle und erreicht habe (vgl. ebd.: 62f.).

Zudem führen die Autor*in aus, dass sich das Bedürfnis nach Akzeptanz, Verständnis oder Lob nicht nur an Materiellem, sondern auch an geistigen Werten wie Liebe bzw. Freiheit und Handlungen orientieren könne (vgl. ebd.: 63). Hierzu weisen sie darauf hin, dass sich Menschen wünschen, dass ihr Besitz oder Erfolg nicht von irgendjemandem gelobt werden soll, sondern von den Personen, die für die jeweilige Angelegenheit von besonderer Bedeutung seien.

Ferner beschreiben sie, dass diese Annahme kultur- und gruppenspezifisch bzw. personenspezifisch sei. Allerdings gebe es im Allgemeinen gut definierte Bereiche der Interaktion zwischen Gesprächsbeteiligten in einer Gesellschaft. Wenn es sich um Fremde handelt, würden sie sich damit begnügen, ein gemeinsames Interesse an einem sicheren und nicht allzu persönlichen Thema anzunehmen, wie z. B. gutes Wetter. Enge Freunde und Freundinnen würden das Thema wahrscheinlich auf engere gemeinsame Interessen und Bedürfnissen ausdehnen. Wenn eine Person ihren Freuden oder Freundinnen ständig Komplimente zu der gleichen Angelegenheit mache, würde diese jedoch nicht ernst genommen (vgl. ebd.: 63f.), da das Bedürfnis nach Akzeptanz, Verständnis bzw. Lob je nach Situation oder Stimmung der Menschen unterschiedlich ausfallen könne. Die Gesprächsbeteiligten müssen daher gegenseitig herausfinden, welches Bedürfnis ihr Gegenüber habe, selbst wenn sie eng befreundet seien. Brown und Levinson (ebd.: 64) betonen, dass dies weitgehend der Grund dafür sei, dass die Aufmerksamkeit für das positive *face* in der Gesellschaft oft stark eingeschränkt sei.

Weiterhin nennen Brown und Levinson (ebd.: 60) die Sprechakte, die ein potentiell Risiko haben das *face* der Gesprächspartner*innen zu verletzen, *Face-Threatening Acts (FTA)* und erläutern diese anhand von Beispielen:

<Sprechakte, welche das negative *face* der Gesprächspartner*innen gefährden>

- Befehl und Bitte (die Sprecher*innen zeigen dadurch, dass die Gesprächspartner*innen eine bestimmte Handlung durchführen oder aufhören sollen),
- Vorschlag und Ratschlag (die Sprecher*innen zeigen dadurch, dass sie denken, dass die Gesprächspartner*innen eine bestimmte Handlung durchführen sollen),

- Vergewisserung (die Sprecher*innen deuten dadurch an, dass sich die Gesprächspartner*innen daran erinnern sollen, eine bestimmte Handlung durchzuführen),
- Bedrohung, Verwarnung und Herausforderung (die Sprecher*innen zeigen dadurch, dass sie die Gesprächspartner*innen bestrafen werden, wenn die Gesprächspartner*innen eine bestimmte Handlung nicht durchführen) (vgl. ebd: 65f.).

<Sprechakte, die das positive *face* der Gesprächspartner*innen gefährden>

- Sprechakte, die darauf hinweisen, dass die Sprecher*innen eine negative Bewertung des positiven *face* der Gesprächspartner*innen haben: Ausdrücke der Missbilligung, Kritik, Verachtung, Beschwerde, Zurechtweisung, Anschuldigung, Beleidigung usw.
- Sprechakte, die zeigen, dass sich Sprecher*innen für das positive *face* der Gesprächspartner*innen nicht interessieren: Ausdrücke zu heftigen und einseitigen Ausbrüchen von Emotionen, Respektlosigkeit, Verweise auf Tabuthemen, Überbringen schlechter Nachrichten für die Gesprächspartner*innen bzw. guter Nachrichten für die Sprecher*innen usw. (vgl. ebd: 66f.).

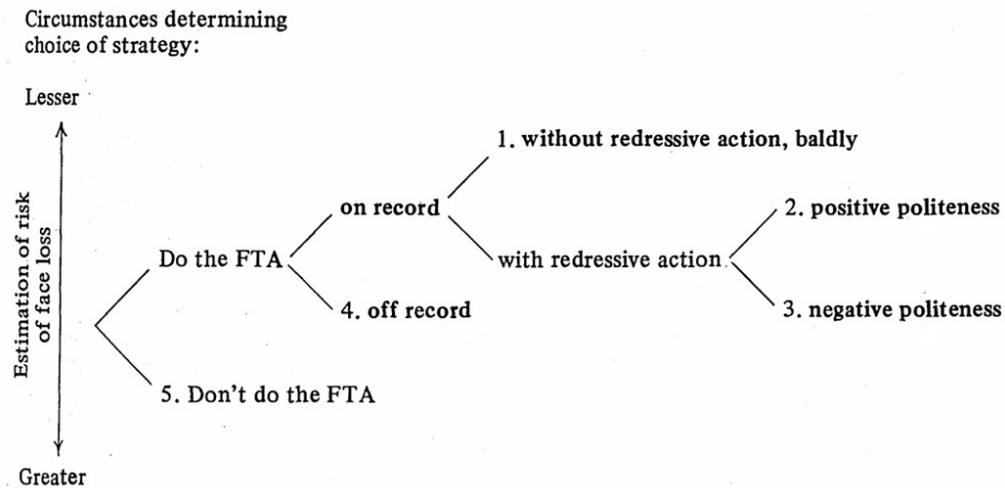
Wie bedrohlich ein *FTA* wird, hängt sowohl von der Situation als auch den Personen ab. Um das zu messen, wird die folgende Formel aufgestellt: „ $W(x) = D(S, H) + P(H, S) + R(x)$ “ (ebd.: 76). $W(x)$ beschreibe einen numerischen Wert der potenziellen Bedrohung durch ein bestimmtes *FTA*(x). D sei die soziale Distanz zwischen den Sprecher*innen (S) und Hörer*innen (H). P impliziere das Machtverhältnis der Hörer*innen (H) gegenüber den Sprecher*innen (S) in einer Handlung. Weiter beschreibe R einen Wert, der angebe, inwieweit ein *FTA* innerhalb einer Kultur als belastend empfunden werde (vgl. ebd.).

Brown und Levinson (ebd.) gehen dabei davon aus, dass jeder dieser Werte auf einer Skala von 1 bis n gemessen werden könne, wobei n eine kleine Zahl sein solle. Sie weisen aber darauf hin, dass die Zahlenwerte nur als Platzhalter für die relativen Proportionsmaße von D , P und R gedacht seien, aber keine absoluten Werte darstellten. Vielmehr solle die Formel wie folgt zu verstehen sein: Wenn sich ein*e Sprecher*in innerhalb derselben Kultur mit der gleichen Bitte an mehrere Personen wendet (und somit der Zahlenwert von R gleich ist), wird der Zahlenwert der potenziellen Bedrohung (W) bei einer Bitte an eine fremde Person oder einer Vorgesetzten größer ausfallen als bei der Bitte an eine*n Freund*in bzw. eine*n Mitarbeiter*in.

Brown und Levinson (ebd.: 73) nehmen an, dass jede*r vernünftige Sprecher*in in der Situation, in der das *face* leicht gegenseitig verletzt werden könne, versuchen würde, entweder *FTA* zu vermeiden oder eine Strategie anzuwenden, um die Bedrohung durch *FTA* zu minimieren. Die Sprecher*innen berücksichtigen dabei die drei Bedürfnisse „Bedürfnis nach der Übermittlung des Inhalts von *FTA*“, „das Bedürfnis nach der effektiven und umgehenden Übermittlung“ und „das Bedürfnis nach der Aufrechterhaltung des *face* der Gesprächspartner*innen“ bis zu einem gewissen Grad. Wäre das dritte Bedürfnis größer als das zweite, würden die Sprecher*innen die Bedrohung durch den *FTA*, welchen sie bei den Gesprächspartner*innen durchführen

wollen, minimieren (vgl. ebd.). Hierzu ist eine Reihe von Strategien in der nachfolgenden Abbildung 34 dargestellt.

Abbildung 34: *Possible strategies for doing FTAs*



Quelle: Brown und Levinson 1987: 65.

Die Autor*in erklären die jeweiligen Strategien dahingehend, dass die Sprecher*innen je nach Situation und Gesprächspartner*in zunächst bestimmen, ob sie einen *FTA* tatsächlich ausüben. Wenn die potenzielle Bedrohung durch einen *FTA* zu groß ist, entscheiden sie sich, den *FTA* nicht auszuführen (Punkt 5 in der Abb. 34), das heißt, gar nichts zu sagen.

Wenn sich die Sprecher*innen entschieden haben, einen *FTA* auszuüben, müssen sie bestimmen, ob sie diesen offen begehen (*on record*) oder nur andeuten (*off record*) wollen. Wenn die Sprecher*innen den Gesprächspartner*innen einen *FTA* andeuten (*off record*), werde die Entscheidung den Gesprächspartner*innen überlassen, ob sie die Andeutung der Sprecher*innen als *FTA* verstehen. Das heißt, dass die Sprecher*innen sich der Verantwortung für den *FTA* entziehen können. Zu den Möglichkeiten der sprachlichen Realisierungen für *off record* gehören Metaphern, Ironie, rhetorische Fragen und Untertreibungen. Die genannten Strategien weisen darauf hin, dass die Absicht der Sprecher*innen nicht direkt, sondern indirekt übermittelt werde, so dass die Andeutung bis zu einem gewissen Grad verhandelbar sei (vgl. Brown u. Levinson 1987: 74).

Der erste Punkt *without redressive action, baldly* bei *on record* bedeutet, dass ein Sprechakt möglichst durch eine direkte und einfache Formulierung durchgeführt wird, wie z. B. eine Aufforderung durch die Formulierung „Mach x!“. Dazu nennen die Autor*in die folgenden drei Fällen: Erstens kann die Relevanz des gegenseitigen Schutzes des *face* in einem Notfall ausgesetzt werden. Zweitens ist dies der Fall, wenn die Bedrohung durch einen *FTA* bei den Gesprächspartner*innen sehr gering sei, wie dies bei Angeboten und Vorschlägen der Fall ist, die eindeutig im Interesse der Gesprächspartner*innen liegen. Letztlich wird ein solches Verhalten beobachtet, wenn die Sprecher*innen den Gesprächspartner*innen an Macht weit überlegen seien (vgl. ebd.).

Alternativ dazu kann ein *FTA* auch durch eine Kompensation (*redressive action*) begleitet werden, durch die das *face* der Gesprächspartner*innen gewahrt bleibe. Das bedeutet, dass die Sprecher*innen den Gesprächspartner*innen durch diese Kompensation zeigen, dass sie nicht beabsichtigen, ihr *face* zu bedrohen, sondern sie sich deren Wunsch bewusst seien. Derartige Kompensationsmaßnahmen können zwei Strategien annehmen, je nachdem, ob das positive *face* oder das negative *face* im Vordergrund steht (vgl. ebd.: 74f.). Die erste Strategie wird in der Abbildung 34 positive *Politeness* genannt, und die zweite negative *Politeness*.

Positive *Politeness* (Nr. 2 in der Abb. 34) richtet sich an das positive *face* der Gesprächspartner*innen. Um die Verletzung des *face* durch einen bestimmten *FTA* zu vermeiden, übermitteln die Sprecher*innen den Gesprächspartner*innen, dass sie ihnen zugeneigt sind. Das soll bedeuten, dass ein *FTA* nicht dazu dient, das *face* der Gesprächspartner*innen negativ zu bewerten. Zudem zeigt dies, dass die Sprecher*innen überzeugt sind, dass die Meinungen der Gesprächspartner*innen hinsichtlich einiger Wertschätzungen mit ihren übereinstimmen (vgl. Brown u. Levinson 1987: 75). Die Autor*in führen als Beispiel an, dass die Sprecher*innen dabei auf Veränderung der Gesprächspartner*innen achten sollen, bei denen vermutlich eine Aufmerksamkeit von ihnen erwartet wird. Im Anschluss an die geäußerte Aufmerksamkeit den Gesprächspartner*innen gegenüber solle ein *FTA* erfolgen (vgl. ebd.: 108). Auf diese Weise nennen Brown und Levinson (ebd.: 107) 15 Strategien für sprachliche Realisierung von positiver *Politeness*.

Negative *Politeness* (Nr. 3) orientiert sich am negativen *face* der Gesprächspartner*innen. Die Sprecher*innen drücken hiermit aus, dass sie das negative *face* der Gesprächspartner*innen respektieren und sich eigentlich nicht in deren Privatsphäre einmischen wollen. Aus diesem Grund seien Bescheidenheit, Förmlichkeit und Zurückhaltung für negative *Politeness* charakteristisch (vgl. ebd.: 75). Dazu nennen die Autor*in insgesamt zehn Strategien (vgl. ebd.: 136). Eine der zehn Strategien lautet, dass sich die Sprecher*innen bei den Gesprächspartner*innen für einen *FTA* entschuldigen, um ihnen zu übermitteln, dass sie sich im Grunde nicht wünschen, das *face* der Gesprächspartner*innen zu verletzen (vgl. ebd.: 192).

Aus der oben geschilderten Darstellung wird deutlich, dass Brown und Levinson (1978/1987) in ihrer Untersuchung die Mechanismen und spezifischen Strategien zu *Politeness* ausführlich erörtern, so dass sie daraus Rückschlüsse auf das Verhältnis von *Politeness* gegenüber dem Kooperationsprinzip ziehen können. Dennoch lassen sich die Problembereiche herauskristallisieren: Zunächst liege die Schwierigkeit in der Analyse eines ganzen Gesprächs. Mit dieser Theorie könne eine Aussage oder eine Reihe von Aussagen erklärt werden, nicht aber ein ganzes Gespräch (vgl. Usami 2001: 24). Weiter werde bei dieser Theorie die Analyse eines alltäglichen Gesprächs nicht berücksichtigt, in dem kein *FTA* vorkommt. In alltäglichen Gesprächen z. B. über das Wetter oder beim Treffen mit einem oder einer Freund*in werde nicht immer ein *FTA* stattfinden. Dennoch sei *Politeness* in solchen Gesprächen zu finden. Die Verwendung solcher *Politeness* werde für selbstverständlich gehalten und man bemerkt sie erst, wenn sie plötzlich im Gespräch fehle. Mit der Theorie von Brown und Levinson (1978/1987) könne solche *Politeness* jedenfalls nicht erklärt werden (vgl. Usami 2001: 25). Darüber hinaus fokussiere die Theorie hauptsächlich die Sprecher*innen. Die Formel zur Einschätzung des

Risikos durch einen *FTA* richte sich gleichfalls nach ihnen. In der Realität könne es jedoch vorkommen, dass die Einschätzung zwischen Sprecher*innen und Gesprächspartner*innen abweichend ist. Je nach Größe der Abweichung können die Gesprächspartner*innen den Sprechakt der Sprecher*innen für unangemessen halten. Solch eine Einschätzung der Gesprächspartner*innen sowie die daraus entstandene Interaktion zwischen beiden Seiten werden nicht berücksichtigt (vgl. ebd.), (nähere Erläuterung s. Kap. 3.2.1).

Trotz der genannten Problembereiche haben Brown und Levinson (1978/1987) *Politeness* in einen größeren Rahmen gefasst. Der Einfluss ihrer Theorie lässt sich an den darauf basierenden Forschungen ablesen.

3.1.3 *Politeness*-Theorie in der japanischen Sprache

In der *Politeness*-Theorie der japanischen Sprache spielt der Soziativ (*keigo* 敬語)⁵⁵ eine herausragende Rolle. In der japanischen Sprache ist *keigo* seit etwa dem 8. Jahrhundert belegt (vgl. Ide 1989: 225). Zudem belegt die hohe Zahl populärwissenschaftlicher Veröffentlichungen über *keigo* (u. a. Kawaji 2012; Sekine 2013; Nikkei otona no OFF 2019), in denen erläutert wird, dass *keigo* die „Schönheit“ der japanischen Sprache darstellt, warmherzige Rücksichtnahme und ein Verständnis gegenüber den Gesprächspartner*innen vermittelt, das große Interesse an diesem Thema. Aufgrund dessen könnte man davon ausgehen, dass *keigo* seit langem gut erforscht sein müsste. In der Realität begann linguistische Forschungen einschließlich *keigo* jedoch erst Ende des 19. Jahrhunderts richtig (vgl. Takiura 2022: 327).⁵⁶

Der Grund dafür könne an der damaligen politischen Lage in Japan liegen (vgl. ebd.: 328). In der Edo-Zeit wurde zweieinhalb Jahrhunderte lang eine Isolationspolitik betrieben (vgl. Kanemitsu 2006: 1). Die längere Isolationspolitik habe Auswirkungen, so dass es zu dieser Zeit auf der linguistischen Ebene kaum möglich sei, Charakteristika der japanischen Sprache durch den Vergleich mit anderen Sprachen herauszufinden (vgl. Takiura 2022: 328).

⁵⁵ Durch die Verwendung von *keigo* wird das soziale Verhältnis der Sprecher*innen zu den Hörer*innen bzw. den Personen, über die gesprochen wird, zum Ausdruck gebracht. Im System der japanischen Soziativ-Sprache sind traditionell drei Arten vorhanden: die Ehrerbietigkeit (*sonkeigo* 尊敬語), durch welche Sprecher*innen ausdrücken, dass Hörer*innen oder die im Gespräch vorkommenden Personen höhergestellt sind als sie; die Bescheidenheit (*kenjōgo* 謙譲語), die die Einstellung der Sprecher*innen wiedergibt, dass sie niedriger gestellt sind als ihre Hörer*innen oder die im Gespräch vorkommenden Personen, und schließlich die Höflichkeit (*teineigo* 丁寧語), mit der die Sprecher*innen gegenüber Hörer*innen eine höflich-formelle Einstellung zum Ausdruck bringen (vgl. Rickmeyer 2005: 404).

⁵⁶ Eine der wenigen Ausnahmen hiervon ist das Werk *Arte da Lingoa de Iapam* des Jesuitenmissionars João Rodriguez (1604-1608: 315-330), welches detaillierte und präzise Beschreibungen von *keigo* enthält. Nach Takiura (2022: 327) hatte dieses Werk jedoch nur geringen Einfluss auf die japanische akademische Welt, da es nicht auf Japanisch verfasst und ausschließlich dem Hauptquartier der Jesuiten in Rom als Bericht vorgelegt wurde. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts wurde in Japan zur Sprache lediglich die Studie *Waji shōranshō* 和字正濫抄 (1695) veröffentlicht. Diese beschäftigt sich allerdings mit der Systematisierung der Phonetik und steht daher in keinem Zusammenhang mit *keigo*.

Nach Beendigung der Isolationspolitik musste sich Japan über mehrere Jahrzehnte hinweg gegenüber den westlichen Ländern neu positionieren und einen Nationalstaat aufbauen. Zudem setzte die neue Regierung eine Untersuchungskommission für die Einführung der Standardsprache (*Kokugo chōsa iinkai* 国語調査委員会) im Jahr 1903⁵⁷ ein. Diese Fakten legen nahe, dass die akademische Beschäftigung mit der Sprache in Japan nicht direkt als Teil der Sprachforschung, sondern als etwas betrachtet worden sei, was zur Errichtung eines Nationalstaates diene (vgl. Heinrich 2012: 70f.). Diese Betrachtungsweise ist auf die Veröffentlichungen über *keigo* (v. a. Mitsuhashi 1892; Matsushita 1923; Kindaichi 1941) zurückzuführen, die seit etwa dieser Zeit nach und nach erschienen.

Sie alle legen ihr Hauptaugenmerk darauf, dass *keigo* ein Beleg für die Einzigartigkeit der japanischen Sprache sei, was aufgrund der damaligen politische Lage Japans insofern nachvollziehbar ist, dass man in der japanischen Sprache nach etwas finden wollte, das in den westlichen Sprachen nicht vorhanden ist. Diese Einstellung zu *keigo* habe sich bis heute erhalten (Takiura 2022: 330). Gleichzeitig seien einige japanische Wissenschaftler*innen (u. a. Matsumoto 1988, Ide 1989) nicht bereit, die *Politeness*-Theorie von Brown und Levinson (1978/1987) zu akzeptieren, da Brown und Levinson selbst (1987: 178f.) in ihrem Modell *keigo* ausschließlich als eine Strategie für negative *Politeness* ansehen. Neben diesen Forschungen zu *keigo*, die nicht frei von ideologischen Untertönen waren, gab es aber auch schon früh Untersuchungen zum Soziativ mit Berücksichtigung der pragmatischen Funktion (Hozumi 1919; Tokieda 1938, 1941).

Hozumi (1919: 102f.) betrachtet *keigo* unter dem Aspekt der Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten und betont, dass die Annäherung eine Intimität bzw. Respektlosigkeit der Sprecher*innen gegenüber den Gesprächspartner*innen zeigt. Hingegen drücke die Distanzierung Respekt vor Gesprächspartner*innen aus. Um seine These zu erläutern, richtet er sein Augenmerk auf die Verwendung der Pronomina der zweiten Person. Der Autor betont, dass sich Gesprächspartner*innen in einem Gespräch verächtlich oder beleidigt fühlen, wenn sie von den Sprecher*innen direkt mit ihrem Namen angesprochen werden, es sei denn, die Sprecher*innen und die angesprochenen Personen stehen in einer engen Beziehung zu ihnen, z. B. Eltern und ihre Kinder, der Ehemann und die Ehefrau oder enge Freunde bzw. Freundinnen. Um das zu vermeiden, werden die Personalpronomina der zweiten Person verwendet, und zwar *sonata* (du) und *anata* (Sie)⁵⁸. Hierzu macht er auf die richtungsweisenden

⁵⁷ In der Edo-Zeit wurden die Regionen unter der Herrschaft des Edo-Shōgunatsystems von diversen Samurai-Familien beherrscht. In den einzelnen Daimyaten (*han* 藩) wurden z. T. erheblich voneinander abweichende Dialekte gesprochen. Aufgrund der Verpflichtung der Daimyō (*daimyō* 大名), sich mit ihrem Gefolge regelmäßig für eine gewisse Zeit in Edo am Hof des Shōguns aufzuhalten (*sankin kōtai* 参勤交代), wird allerdings angenommen, dass eine einheitliche gemeinsame Sprache innerhalb der Samurai-Klasse bis zu einem gewissen Grad etabliert war. Für weniger privilegierte Menschen hingegen sei es schwierig gewesen, sich zwischen den Regionen zu bewegen. Das Fehlen einer einheitlichen Sprache zu dieser Zeit habe es für die Meiji-Regierung erforderlich gemacht, nach der Öffnung Japans eine Standardsprache etablieren, um den Aufbau eines Nationalstaats zu gewährleisten (vgl. Sugisaki 2017: 47).

⁵⁸ In der Gegenwart wird *anata* für die zweite Person verwendet, die gleich- bzw. niedriger gestellt ist als die Sprecher*innen. Darüber hinaus wird *anata* von Ehefrauen benutzt, wenn sie ihren Ehemann ansprechen (vgl. Kitahara 2000-2002h).

Morpheme *so-* und *a-*⁵⁹ aufmerksam, bei denen *so-* auf einen näheren Bereich verweise als das Morphem *a-*. Wenn Sprecher*innen *sonata* auswählten, deute sie an, dass sie zu Gesprächspartner*innen etwas näherstehen, jedoch nicht so nah, dass sie die Gesprächspartner*innen mit ihrem Namen direkt ansprechen könnten. Bei der Auswahl von *anata* werde Distanzierung angedeutet. Daraufhin erklärt Hozumi (ebd.), dass die Anwendung von *sonata* Gesprächspartner*innen freundlich erscheine. Es könnte jedoch ein gegenteiliges Gefühl von Respektlosigkeit oder Unverschämtheit bei den Gesprächspartner*innen erzeugen, falls die Sprecher*innen die Distanz zu ihnen falsch einschätzten. Hingegen fühlten sich Gesprächspartner*innen durch die Benutzung von *anata* von den Sprecher*innen respektiert.

Tokieda (1941: 432f.) geht davon aus, dass es den bis dahin vorgelegten Forschungen nicht darum gegangen sei zu definieren, was *keigo* eigentlich heiße und wie die Unterscheidung zwischen der Verwendung und Nichtverwendung von *keigo* getroffen werden könne. Das sei ein schwerwiegender Mangel der bisherigen Forschungen, denn wenn man über *keigo* sprechen wolle, müsse man vorher überlegen, was es bedeute, gegenüber dem anderen Respekt zu zeigen, und was *keigo* eigentlich sei. Die einzige Erklärung dazu laute bisher, dass *keigo* der Ausdruck sei, welcher die Tugend und die Rücksichtnahme des japanischen Volks auf andere widerspiegele. Auf dieser Grundlage stellt Tokieda (ebd.: 472) seine These auf, dass *keigo* ein Ausdruck für zwischenmenschliche Beziehungen sei. Es gehe um das Unterscheidungsvermögen der Sprecher*innen, soziale Beziehungen zu ihren Gesprächspartner*innen angemessen einzuschätzen und dies zum Ausdruck zu bringen. Seine Untersuchung zeigt, dass *keigo* keine passive soziolinguistische Verpflichtung ist, sondern ein aktiver pragmatischer Ausdruck zur zwischenmenschlichen Beziehung.

Die Thesen von Hozumi (1919) sowie Tokieda (1938, 1941), dass *keigo* die relative Distanz zwischenmenschlicher Beziehungen ausdrückt, haben lange Zeit bei Sprachwissenschaftler*innen keine große Beachtung gefunden, da sie durch die damaligen ideologischen Vorstellungen zu *keigo* überlagert waren. Es hat Jahrzehnte gedauert, bis sie von Takiura (2005, 2008) wiederentdeckt und aus der Perspektive der *Politeness*-Theorie von Brown und Levinson (1978/1987) überdacht wurden.⁶⁰

Takiura (2005, 2008) ist der erste theoretische Linguist, welcher versucht, die *Politeness*-Perspektive explizit auf die Untersuchung von *keigo* anzuwenden. Anknüpfend an Hozumi (1919) und Tokieda (1938, 1941) vertritt er die These, dass *keigo* ein Ausdruck zur

⁵⁹ Die beiden Morpheme gehören zu dem *ko-so-a-do* *こそあど*-Paradigma. Die mit *ko-* anfangenden Lexeme bezeichnen einen Bereich der Sprecher*innen, z. B. *kore* *これ* (das hier). Die Lexeme mit *so-* zeigen einen Bereich der Gesprächspartner*innen oder etwas, das sowohl für die Sprecher*innen als auch die Gesprächspartner*innen zu sehen ist: *sore* *それ* (das da). Das Morphem *a-* wird für die Lexeme verwendet, die auf einen Bereich außerhalb des Bereichs von *ko-* und *so-* verweisen, z. B. *are* *あれ* (das dort). Die mit *do-* beginnenden Lexeme bilden ein Fragewort: *dore* *どれ* (welcher) (vgl. Rickmeyer 2014: 268f.).

⁶⁰ Vor Takiura (2005, 2008) haben zwar die Forscher*innen wie Matsumoto (1988) oder Ide (1989) versucht darzustellen, wie *keigo* in der *Politeness*-Theorie von Brown und Levinson (1978/1987) positioniert werden soll. Jedoch haben sie den Begriff *Politeness* dahingehend missverstanden, dass *keigo* der gesamten *Politeness* in der japanischen Sprache entspreche, und auf Basis dieses Missverständnisses ihre Argumentation entwickelt (vgl. Usami 2022: 363).

Distanzierung sei, die einer Form von negativer *Politeness* entspreche. Damit werde vermieden, in den Bereich der Gesprächspartner*innen einzudringen. Die Nichtverwendung von *keigo* hingegen könne eine Strategie für positive *Politeness* sein. Dadurch, dass sich die Sprecher*innen von den Gesprächspartner*innen nicht distanzieren, werde zum Ausdruck gebracht, dass sie die Gesprächspartner*innen bewundern und sich deren Eigenschaften Besitz wünschen (vgl. Takiura 2005: 233).

Takiura (ebd. 259) behauptet, dass *keigo* vergleichend mit der Nichtverwendung von *keigo* betrachtet werden soll, erst dann werde *keigo* zu einem Ausdrucksmittel für *Politeness*. Dabei nennt er die Nichtverwendung von *keigo tamego* タメ語 (Sprache auf gleicher Ebene) (vgl. ebd. 2008: 36) und weist auf das Problem hin, dass in der japanischen Sprache *keigo* Beachtung findet, *tamego* hingegen nicht (vgl. ebd.: 25).

Dadurch, dass die *Politeness*-Theorie von Brown und Levinson (1978/1987) angewendet wird, gelingt es erst, den Rahmen der Ausdrücke in der japanischen Sprache zu erklären, die eine Intimität der zwischenmenschlichen Beziehung markieren. Bislang sei kein Gesamtrahmen vorhanden, in den man diese Bedeutung einordnen konnte. Vor dem Hintergrund der *Politeness*-Theorie können die beiden Richtungen der Negativität und der Positivität als gleichwertig betrachtet werden. *Keigo* könne dabei in die Strategien für negative *Politeness* eingestuft werden und *tamego* als eine Strategie für positive *Politeness* (vgl. Takiura 2008: 27). In diesem untrennbar miteinander verbundenen Kontext betonen Takiura (ebd.) und Usami (2002: 103), dass nicht nur *keigo* sondern auch *tamego* als Gegenstand der Forschung betrachtet werden müsse.

Darüber hinaus führt Takiura (2008: 36) aus, dass die Demonstrativpronomen mit richtungsweisenden Morphemen sowie die Finalpartikeln (*ne* und *ka*) als Feinabstimmungselemente innerhalb größerer zwischenmenschlicher Distanz betrachtet werden können, die durch *keigo* und *tamego* angezeigt werden. Unter den Demonstrativpronomina sind die folgenden Ausdrücke vorhanden: *kochira* (dies hier), *sochira* (das da) und *achira* (dort drüben). Diese Demonstrativa können in einem Gespräch wie Personalpronomina funktionieren. Dabei zeige die Anwendung *kochira* den Bereich der Sprecher*innen. *Sochira* zeige den Bereich der Gesprächspartner*innen und *achira* den Bereich der Personen, über die gerade gesprochen wird (vgl. Kondô 2022: 8, 13). Durch deren Anwendung klingt die Anrede an die jeweiligen Personen indirekter als bei den regulären Personalpronomina wie „du“ oder „Sie“ (vgl. ebd.: 14). Nach Takiura (2008: 36) ist die indirekte Anrede von Personen als eine Strategie für negative *Politeness* eingeordnet, hingegen die direkte Anrede für positive *Politeness*. Ferner kann der Einsatz der genannten Demonstrativa als Personalpronomina die Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten innerhalb des Bereiches von *keigo* bzw. *tamego* fein abstimmen. Zum Beispiel wirkt die Äußerung (Kondô 2022: 13):

こちらで致します。

Kochira de itashimasu.

Ich werde dies tun.

auf die Gesprächspartner*innen distanzierter und respektvoller als die folgende Äußerung (ebd.):

私が致します。

Watashi ga itashimasu.

Ich werde dies tun.

Die Finalpartikel *ne* wird nach Takiura (2008: 37) als Strategie für positive *Politeness* eingeordnet. Deren Anwendung deutet darauf hin, dass die durch *ne* markierten Informationen sowohl den Sprecher*innen als auch den Gesprächspartner*innen bekannt sind. Weil beide die Informationen teilen, ist der Autor der Meinung, dass deren Anwendung zu den Strategien für positive *Politeness* gehört (vgl. ebd.). Dabei übermitteln die Sprecher*innen ihren Gesprächspartner*innen die Andeutung, dass bewusst ist, dass auch auf Empfängerseite die Information bereits bekannt ist. Hingegen deutet die Anwendung der Finalpartikel *ka* an, dass die durch *ka* markierte Information ausschließlich den Gesprächspartner*innen bekannt ist. Da die Anwendung von *ka* eine Implikation enthalte, dass die Sprecher*innen noch keinen Zugang zu den Informationen haben, werde deren Anwendung gegenüber den Gesprächspartner*innen als distanzierend betrachtet. Somit wird diese Partikel in den Strategien für negative *Politeness* zugeordnet.

Was die Einordnung der Finalpartikel *ka* anbelangt, stellt sich allerdings die Frage, ob deren Anwendung stets paarweise mit der Finalpartikel *ne* betrachtet werden und in eine Strategie für negative *Politeness* eingestuft werden sollte. Selbstverständlich gibt es Situationen, in denen die Sprecher*innen absichtlich bereits bekannte Informationen mit der Partikel *ka* anstatt der Partikel *ne* markieren, um die Gesprächspartner*innen zu respektieren. Allerdings wird *ka* viel öfter verwendet, um den oder die Gesprächspartner*in eine einfache Frage zu stellen. Dabei geht es nicht immer um den Respekt der Gesprächspartner*innen. Diese letztgenannte Grundfunktion darf nicht übersehen werden.

Takiura macht (2005, 2008) trotz des oben genannten Kritikpunktes darauf aufmerksam, dass *keigo* als eine Strategie für *Politeness* ebenfalls mit anderen Sprachen unter einer gemeinsamen Perspektive diskutiert werden kann. Überdies gelingt es ihm, einen großen Gesamtrahmen zu erstellen, der zeigt, wie *Politeness* in der japanischen Sprache funktioniert und realisiert wird. Dabei sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Verwendung von *keigo* und *tamego* sich in der Praxis innerhalb eines Diskurses je nach Situation ändern kann. Solche *Politeness* aus der dynamischen Perspektive wird von Takiura (2005, 2008) nicht berücksichtigt.

Ferner hat die Untersuchung von Takiura (2005, 2008) auf der Satzebene stattgefunden. Zu diesem Zeitpunkt wurden jedoch in Japan Stimmen lauter, dass *Politeness* auf einer längeren Diskursebene zu erfassen sei (vgl. Usami 2001, 2002, 2003, 2008), da *Politeness* aus der dynamischen Perspektive auf der Diskursebene mithilfe des Kontextes besser erfasst werden könne. Aus dem genannten Grund bewege sich die Forschung in der japanischen Sprache allmählich auf der Diskursebene (vgl. Mimaki 2013: 61).

3.2 Discourse *Politeness*-Theorie

3.2.1 Weiterentwicklung der ursprünglichen *Politeness*-Theorie von Brown und Levinson

Nachdem Brown und Levinson (1978/1987) ihre Theorie aufgestellt haben, entwickelten sich zwei unterschiedliche Ansätze zur Anwendung der *Politeness*-Theorie, die diskursive und die theoretische Herangehensweise (vgl. Usami 2019b: 24f.). Unabhängig von ihrer Herangehensweise stoßen die Forscher*innen auf die folgenden Problembereiche, welche sich durch die Anwendung der *Politeness*-Theorie von Brown und Levinson (1978/1987) herauskristallisiert haben:

- Die Theorie von Brown und Levinson (1978/1987) könne *Politeness* nicht erklären, welche im Laufe eines langen Diskurses entstanden sei, da sie ihre Analyse auf die Ebene einzelner Äußerungen oder kurzer Sequenzen beschränke.
- Die Theorie könne *Politeness* in Sprachen, welche wie die japanische Sprache ein komplexes *keigo*-System besitzen, nicht angemessen erläutern, denn die Prinzipien von *keigo* beschränken die Formulierungsmöglichkeiten einer Äußerung. Aus diesem Grund sei die strategische Anwendung der *Politeness* in solchen Sprachen erst auf der Diskursebene erkennbar.
- Die Theorie könne *Politeness* nur erklären, wenn ein offensichtlicher *FTA* stattfindet. Jedoch benötigen Gespräche ohne die Nutzung von *FTA*, wie zum Beispiel Alltagsgespräche, auch *Politeness*. Diese *Politeness* werde bei den Gesprächsbeteiligten für selbstverständlich gehalten und erst bemerkt, wenn das genannte sprachliche Verhalten nicht benutzt werde. Solche nichtmarkierte *Politeness* werde in der Theorie nicht behandelt.
- Die Einführung einer Formel zur Messung, wie bedrohlich ein *FTA* ausfalle, sei ein bahnbrechender Schritt in der Geschichte der *Politeness*-Theorie. Sie konzentriere sich dennoch ausschließlich auf die Perspektive der Sprecher*innen. Aufgrund dessen können Fälle bei der Messung existieren, in denen die Einschätzungen zur Anwendung von *FTA* zwischen den Gesprächsbeteiligten unterschiedlich sind. Je nachdem, wie stark sie voneinander abweichen, bestehe die Gefahr, dass die Gesprächspartner*innen das sprachliche Verhalten der Sprecher*innen als unhöflich empfinden und dadurch deren Absicht missverstehen. Eine solche Perspektive der Gesprächspartner*innen und der interaktive Aspekt zwischen Gesprächsbeteiligten werden in dieser Theorie außer Acht gelassen (vgl. Usami 2022: 363f.).

Die genannten Problembereiche sind sowohl in der diskursiven als auch theoretischen Herangehensweise präsent. Da sich die vorliegende Arbeit mit der theoretischen Herangehensweise beschäftigt, wird das Augenmerk darauf gerichtet, wie sich die Forscher*innen (u. a. Bayraktaroğlu 1991, Blum-Kulka 1990, Fraser 1990, Kasper 1990, Thomas 1995) in ihrer Herangehensweise mit den Problemen auseinandergesetzt und ihre

Politeness-Theorie entwickelt haben. Insbesondere wird auf die Forschungen von Fraser (1990) und Bayraktaroğlu (1991) detailliert eingegangen. Diese*r Forscher*in haben ihr Augenmerk auf nichtmarkierte *Politeness* und den dynamischen Aspekt von *Politeness* gerichtet, was für die vorliegende Arbeit eine relevante Rolle spielt.

Fraser (1990: 233) geht davon aus, dass Brown und Levinson (1978/1987) *Politeness* so definiert haben, dass sie absichtlich von den Sprecher*innen verwendet werde, um die Bedrohung des *face* der Gesprächspartner*innen durch einen bestimmten *FTA* zu minimieren. Daher richtet der Autor sein Augenmerk auf nichtmarkierte *Politeness*, welche von den Gesprächspartner*innen unbemerkt ist, solange sie von den Sprecher*innen benutzt wird (vgl. Fraser 1990: 233).

Hierzu vertritt der Autor die These, dass jede*r Gesprächsbeteiligte*r ein Verständnis für Rechte und Pflichten besitzt, die zumindest für die Anfangsphase eines Gesprächs gelten. Im Laufe des Gesprächs oder aufgrund einer Veränderung des Kontextes bestehe immer die Möglichkeit, dass die beiden Parteien ihre Rechte und Pflichten gegenüber der anderen neu festlegen. Dies nennt der Autor *conversational-contract*. Er führt aus, dass die Dimensionen, in denen die Gesprächsbeteiligten ihre Rechte und Pflichten festlegen, unterschiedlich seien. Einerseits gelten einige Rechte und Pflichten von *conversational-contract* für das gesamte Gespräch, zum Beispiel werde von Sprecher*innen erwartet, dass sie sich mit ihren Gesprächspartner*innen abwechseln, weil beide Seiten das Recht haben, sich zu äußern. Darüber hinaus sollen sie eine für alle verständliche Sprache verwenden und so laut sprechen, dass es ihr Gegenüber deutlich hören kann. Diese erwähnten Rechte sowie Pflichten seien nur selten verhandelbar (vgl. ebd.: 232).

Andererseits existieren Rechte und Pflichten, die durch frühere Begegnungen oder die Besonderheit der Situation bestimmt werden. Diese werden für jede Interaktion festgelegt und die meisten seien neu verhandelbar, je nachdem, wie die Gesprächsbeteiligten die Macht, die Rolle jedes Sprechers oder jeder Sprecherin sowie die Umstände wahrnehmen. Diese letztgenannten Faktoren spielen bei der Bestimmung der zu erwartenden Äußerungen eine entscheidende Rolle (vgl. ebd.: 232f.).

Zusammenfassend gebe sich jede Partei während des Gesprächs in der Regel stillschweigend Mühe dem aktuellen *conversational-contract* zu entsprechen. Somit sei *Politeness* kein sprachliches Verhalten, das irgendwann eintritt. Vernünftige Gesprächsbeteiligten wissen bereits, dass sie sich innerhalb der ausgehandelten Grenzen bewegen müssen und führen dies im Allgemeinen aus. Wenn sie die oben erwähnten Grenzen überschreiten, wird ihr Verhalten von den anderen Gesprächsbeteiligten als unhöflich angesehen. Daher sei *Politeness* ein sprachliches Verhalten, den die Gesprächsbeteiligten in jedem Gespräch je nach *conversational-contract* wie selbstverständlich erwarten. Sie empfänden es als nicht besonders höflich, wenn die Sprecher*innen sich im Verlauf eines Gesprächs an den *conversational-contract* halten, sondern eher als normal. Es falle Ihnen erst auf, wenn die Sprecher*innen gegen *conversational-contract* verstoßen (vgl. ebd.: 233). Daher nennt Fraser (ebd.) den

Zustand, in dem der *conversational-contract* von jeder Partei in einem Gespräch eingehalten wird und das Gespräch reibungslos verläuft, als die Norm.

Fraser (1990) richtet in dieser Weise seine Aufmerksamkeit auf nichtmarkierte *Politeness* und grenzt diese von der durch Brown und Levinson (1978/1987) postulierten *Politeness* ab. Der Autor geht davon aus, dass *Politeness* von Brown und Levinson (1978/1987) seitens der Sprecher*innen absichtlich und strategisch ausgeübt werde. Er kann jedoch keine abschließende Schlussfolgerung ziehen, was *Politeness* de facto ist, um dann eine umfassende Erklärung der Mechanismen von *Politeness* zu geben. Die Tatsache, dass er nichtmarkierte *Politeness* untersucht und zu klären versuchte, hat dennoch einen Einfluss auf spätere Forscher*innen.

Bayraktaroğlu (1991: 5) teilt zwar einerseits die *Politeness*-Theorie von Brown und Levinson (1978/1987), sieht aber auch kritisch, dass Brown und Levinson (1978/1987) *Politeness* als etwas Statisches betrachten, das ausschließlich in einer einzelnen Äußerung zu finden ist. Die Herangehensweise von Brown und Levinson (1978/1987) sei daher ungeeignet dafür, *Politeness* auf der dynamischen Diskursebene zu erklären. Deshalb setzt sie sich in ihrer Forschung zum Ziel eine theoretische Grundlage zu schaffen, welche dynamische Aspekte von *Politeness* behandelt (vgl. Bayraktaroğlu 1991: 5).

Zentral für Bayraktaroğlu sind die folgenden Aspekte von *Politeness*:

1. Vermeidung von *FTA* (vgl. Goffman 1972: 8; Brown und Levinson 1987: 68),
2. Verringerung der Auswirkungen von *FTA* (vgl. Brown und Levinson 1987: 68),
3. Erholung von den Folgen von *FTA* (vgl. Goffman 1972: 11).

Durch die Berücksichtigung der oben erwähnten Aspekte könnten dynamische Zusammenhänge zwischen Äußerungen und der dazugehörigen zeitlichen Abfolge (kurz vor und nach der Äußerung) erklärt werden (vgl. Bayraktaroğlu 1991: 11). In diesem Zusammenhang benutzt die Autorin den 1972 von Goffman geprägten Begriff der *interactional imbalance*⁶¹, um den Mechanismus des *face* zu erläutern (vgl. ebd.: 13). Sie erweitert darüber hinaus das Konzept des *FTA* um sein Gegenstück, dem Face-Boosting Act (*FBA*) (vgl. ebd.: 15f.). *FBA* sind Sprechakte, welche die Bedürfnisse der Sprecher*innen sowie der Gesprächspartner*innen in Bezug auf das *face* befriedigen (vgl. ebd.: 15). Manche Sprechakte beinhalten sowohl *FTA* als auch *FBA*. Jedoch seien sie je nach Kontext der Sprechakte unterschiedlich bedeutsam. Vor diesem Hintergrund kann eine Liste von Situationen genannt werden, in denen sich die *face*-Werte der Sprecher*innen verändern (vgl. ebd.):

⁶¹ Goffman (1972: 19) definiert *interactional imbalance* wie folgt: Wenn es Teilnehmer*innen an einer Unternehmung oder einem Treffen nicht gelingt, das Eintreten eines Ereignisses zu verhindern, welches mit den aufrechterhaltenen sozialen Werturteilen ausdrücklich unvereinbar ist, sei es wahrscheinlich, dass die Teilnehmer*innen dieses Ereignis als eine Bedrohung empfinden und versuchen, seine Auswirkungen zu korrigieren.

1. Verstärkung des eigenen *face*: *FBA*/Selbst;
2. Bedrohung des eigenen *face*: *FTA*/Selbst;
3. Verstärkung des *face* der Anderen: *FBA*/andere;
4. Bedrohung des *face* der Anderen: *FTA*/andere.

Weiter können die oben erwähnten Situationen in folgenden Sprechakten beobachtet werden (vgl. ebd.):

1. Großmäuligkeit (*FBA*/selbst),
2. Selbsterniedrigung (*FTA*/selbst),
3. Komplimente (*FBA*/andere) und
4. Anschuldigungen/Kritik (*FTA*/andere).

Bei der Großmäuligkeit werde der *face*-Wert der Sprecher*innen erhöht (*FBA*/selbst), während der *face*-Wert der Gesprächspartner*innen unverändert bleibe. Bei der Selbsterniedrigung hingegen werde der *face*-Wert der Sprecher*innen beschädigt (*FTA*/selbst), auch hier bleibe der Wert der Gesprächspartner*innen gleich (vgl. ebd.). Die erwähnten Veränderungen der Werte führen zu einem Ungleichgewicht in der Interaktion, da der *face*-Wert eines Sprechers oder einer Sprecherin nun besser oder schlechter sei als vorher. Im Fall von Selbsterniedrigung oder Komplimenten werde das Ungleichgewicht zum Vorteil der Gesprächspartner*innen gleichzeitig zum Nachteil der Sprecher*innen. Hingegen werde im Falle von Großmäuligkeit oder Kritik das Ungleichgewicht zum Vorteil der Sprecher*innen und zum Nachteil der Gesprächspartner*innen. Bei Bayraktaroğlu werden also sowohl die *face*-Werte der Sprecher*innen als auch die der Gesprächspartnerinnen betrachtet. Ungleichgewichte bei den *face*-Werten erforderten eine Korrektur, um das Gleichgewicht wiederherzustellen.

Damit stellt Bayraktaroğlu (1991) eine Möglichkeit zur Erfassung von *Politeness* auf einer eher makroskopischen Ebene vor, um festzustellen, welche Art der Korrektur zwischen den Gesprächsbeteiligten nach der Ausführung von *FTA* bzw. *FBA* stattfindet. Sie analysiert die Äußerungen auf interaktive Aspekte, die in der *Politeness*-Theorie von Brown und Levinson (1978/1987) nicht behandelt wurden. Es sei auf diese Weise möglich, die Analyse auf zwei oder mehr Wortwechsel zwischen den Gesprächsbeteiligten auszuweiten (vgl. Bayraktaroğlu 1991: 31). Aus dieser Schlussfolgerung geht allerdings hervor, dass die Analyse dennoch stark eingeschränkt ist. Ein komplettes Gespräch kann so nicht untersucht werden.

In den 90er Jahren versuchten die Forscher*innen der theoretischen Herangehensweise, auf Basis der Theorie von Brown und Levinson (1978/1987) *Politeness* auf Diskursebene zu erklären, indem sie die Motive für *face* erfassten, die der Realisierung von *Politeness* zugrunde liegen (vgl. Usami 2022: 365, 367). Für die Erfassung dieser Motive hat sich jede*r Forscher*in nur mit einzelnen Problemforschungsfelder von Brown und Levinson (1978/1987) intensiv auseinandergesetzt, anstatt sich mit allen Problembereichen zu beschäftigen. Dies hatte zur Folge, dass unterschiedliche Motive von ihnen erkannt wurden. Darüber hinaus basieren die Motive nicht auf einer tatsächlichen Diskursanalyse. Aus diesem Grund sind zu diesem Zeitpunkt weder eine umfassende Theorie zu *Politeness* auf der Diskursebene noch eine

dazugehörige Methodik vorhanden, die alle Problembereiche von Brown und Levinson (1978/1987) abdecken und die Vorgehensweise der Analyse auf Diskursebene schildern. Der genannte Zustand habe ange dauert, bis Usami (2001, 2002, 2003, 2008, 2015, 2017, 2019a, b, 2020a, b, 2022) ihre Theorie aufgestellt und die dazugehörige Methodik entwickelt hat (vgl. Usami 2022: 367).

3.2.2 Entstehung und Möglichkeiten der *Discourse Politeness*-Theorie

Es ist zu erkennen, dass Forschungen über *Politeness* auf der Diskursebene in der japanischen Sprache im Vergleich zu den westlichen Sprachen intensiver durchgeführt werden (u. a. Mimaki 1997, 2013; Usami 2001, 2002, 2003, 2008, 2013, 2015, 2017, 2019 a, b, c, 2020 a, b, 2022). Dies sei darauf zurückzuführen, dass sich die Verwendung der *keigo* und *tamego* im Japanischen im Laufe eines Diskurses verändern und dies auf der Diskursebene durch den Kontext besser beobachtet werden kann (vgl. Mimaki 2013: 61). Die Vertreterin, die am deutlichsten für die Bedeutung der Erfassung von *Politeness* auf der Ebene des Diskurses dieser Forschungsrichtung argumentiert, ist Usami (2001, 2002, 2003, 2008, 2017, 2019b, 2022). In den weiteren Abschnitten wird daher ihre *Discourse Politeness*-Theorie (DPT) vorgestellt, an deren Entwicklung sie bis heute arbeitet.

Usami (2019b: 3f.) hat die DPT unter Berücksichtigung aller Problembereiche der *Politeness*-Theorie von Brown und Levinson (1978/1987) entwickelt. Sie beruhe auf den Ergebnissen empirischer Studien und theoretischen Überlegungen zum Diskursverhalten in natürlichen Gesprächen. Nach Usami (2001: 10) ist unter *Politeness* sprachliches Verhalten zu verstehen, das dem Aufbau und der Aufrechterhaltung reibungsloser Beziehungen diene. Mit diesem Verständnis hat Usami (2022: 365) die Forschung über *Politeness* von der Satz- auf die Diskursebene ausgeweitet.

In der DPT wird die zwischenmenschliche Beziehung des sozialen Lebens in zwei Arten unterteilt:

Es bestehe

1. das Bedürfnis, die Hoffnung bzw. die Aussicht, die Beziehungen aufzubauen oder aufrechtzuerhalten (bei Familien, bei Freunden und Freundinnen, auf der Arbeit, in der Nachbarschaft usw.) und
2. keine Notwendigkeit zur Fortsetzung der Beziehung (z. B. Begegnung mit einer fremden Person in der U-Bahn).

Das faktische Ziel der DPT lautet, diese beiden Arten der Beziehungen zu berücksichtigen, um die Prinzipien des Verhaltens zu systematisieren. Jedoch habe sich die DPT bislang vorwiegend der ersten Art gewidmet (vgl. ebd.). Weiterhin macht Usami (ebd.: 367) darauf aufmerksam, dass die DPT im Wesentlichen aus fünf zentralen Konzepten besteht: 1. *Discourse Politeness*-

Default, 2. markiertes gegen nichtmarkiertes sprachliches Verhalten, 3. markierte gegen nichtmarkierte *Politeness*, 4. *Discrepancy in estimations* (De-Wert) zwischen den Gesprächsbeteiligten und 5. absolute und relative *Politeness*. Im Folgenden wird auf die jeweiligen Konzepte der Reihe nach eingegangen.

1. *Discourse Politeness*-Default

Der Begriff des *Discourse Politeness*-Defaults sei für die DPT von grundlegender Bedeutung und lasse sich anhand eines Beispiels aus dem Japanischen veranschaulichen: Im Japanischen endet jede Äußerung entweder im höflichen oder einfachen Stil. Wenn Äußerungen jedoch unvollständig sind, werden sie selbstverständlich durch die genannten Sprachstile nicht markiert (vgl. ebd.). Durch die Berechnung der Anteile der einzelnen Formen innerhalb eines bestimmten Diskurses könne das *Discourse Politeness*-Default für den Sprachstil dieses Diskurses bestimmt werden. Darüber hinaus werde der meistverwendete Sprachstil als dominanter Sprachstil bezeichnet (vgl. ebd.: 367f.). Hierzu hat Usami (2001: 12) eine Studie über den Sprachstil bei 72 Gesprächen zwischen Berufstätigen durchgeführt, die sich zum ersten Mal gesehen haben. Das durchschnittliche Verhältnis von höflichem Stil, einfachem Stil und nicht markierten Äußerungen betrage 6:1:3. Daraus sei zu schließen, dass der höfliche Stil das *Discourse Politeness*-Default ist, weil der genannte Stil in mehr als 50% der Äußerungen vorkommt. In diesem Fall werden die Verwendung des einfachen Stils und die nicht vollendeten Äußerungen als markiertes Verhalten betrachtet (nähere Erklärung s. 2. markiertes und nichtmarkiertes sprachliches Verhalten).

Es ist zudem relevant, dass in jeder spezifischen Situation oder in jedem Kontext ein allgemeines *Discourse Politeness*-Default vorhanden ist, welches in dem betroffenen Diskurs als nichtmarkiertes Verhalten fungiere. Die Autorin weist darauf hin, dass zwei Ebenen von *Discourse Politeness*-Default existieren:

- ein *Discourse Politeness*-Default für den ganzen Diskurs, so z. B. *buntai* 文体 (Sprachstil) und
- ein *Discourse Politeness*-Default für die einzelnen Elemente innerhalb eines Diskurses, z. B. Finalpartikeln.

Die beiden Ebenen des Defaults konstruieren die *Discourse Politeness*. Dabei gelten die Defaults als nicht markiert (vgl. ebd.).

2. Markiertes vs. nichtmarkiertes sprachliches Verhalten

In der DPT sei die Identifizierung des *Discourse Politeness*-Defaults eines Diskurses der erste Schritt zum Verständnis relativer *Politeness*. Die relative *Politeness* könne zu ihrer genaueren Bestimmung systematisch untersucht werden, indem Äußerungen innerhalb eines Diskurses mit dem *Discourse Politeness*-Default verglichen werden. Sprachliches Verhalten, welches mit dem *Discourse Politeness*-Default übereinstimmt, werde als nichtmarkiertes sprachliches Verhalten bezeichnet (vgl. ebd.), zum Beispiel wurde bei Gesprächen zwischen zwei Berufstätigen, die sich zum ersten Mal gesehen haben, der höfliche Stil als dominanter Sprachstil bestimmt. Das bedeutet, dass bei den untersuchten Gesprächen die Anwendung des

höflichen Stils dem nichtmarkierten sprachlichen Verhalten entspricht. Solange der höfliche Stil von den Gesprächsbeteiligten benutzt wird, laufen die Gespräche problemlos. Hingegen werde ein sprachliches Verhalten, das vom *Discourse Politeness*-Default abweicht, als markiertes sprachliches Verhalten bezeichnet (vgl. ebd.). Bei den obengenannten Gesprächen betrifft dies die Anwendung des einfachen Stils und die nicht zu Ende geführten Äußerungen.

3. Markierte vs. nichtmarkierte *Politeness*

In der Theorie von Brown und Levinson (1978/1987) werde *Politeness* als eine Strategie verstanden, mit der ein *FTA* ausgeglichen wird. Usami (2001: 11) nennt diese *Politeness* in ihrer DPT markierte *Politeness*. Jedoch sei in gewöhnlichen Gesprächen eine andere Art von *Politeness* zu finden, in der es nicht darum gehe, die Verletzung des *face* zu verringern oder kompensieren. Diese Art von *Politeness* werde nur von Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen bemerkt, wenn sie nicht auftrete und die Gesprächspartner*innen diesen Zustand als unhöflich empfinden (vgl. Usami 2022: 364). In der DPT wird diese *Politeness* als nichtmarkierte *Politeness* bezeichnet. Somit unterscheide sich nichtmarkierte *Politeness* von der *Politeness*, die nach Brown und Levinson (1978/1987) als sprachliche Strategie zur Wiedergutmachung von *FTA* betrachtet wird (vgl. ebd. 2022: 369).

Nichtmarkierte *Politeness* beziehe sich sowohl auf das von den Gesprächsbeteiligten unbewusst erwartete Sprachverhalten. Nur wenn diese sprachlichen Verhaltensweisen nicht wie erwartet auftreten, gelte der Diskurs oder die Äußerung als unhöflich. Wenn sich die Sprecher*innen in einer bestimmten Situation entsprechend dem *Discourse Politeness*-Default verhalten, heißt dies, dass sie nichtmarkiertes sprachliches Verhalten zeigen, welche nichtmarkierter *Politeness* entspreche. Hingegen werde markiertes sprachliches Verhalten, welches von dem *Discourse Politeness*-Default abweicht und von den Sprecher*innen für einen bestimmten sprachlichen Zweck absichtlich geäußert wird, zu markierter *Politeness* (vgl. ebd.). Theoretisch könne markierte *Politeness* die drei folgenden Wirkungen haben (vgl. Usami 2001: 28, 45):

- Plus-*Politeness*-Effekte: Übermittlung der Gefühle (Vertrautheit sowie Intimität bzw. Respekt und Bescheidenheit) gegenüber den Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen.
- Neutrale *Politeness*-Effekte: sprachliche Diskurseffekte wie die Betonung einer Aussage, ein Themenwechsel, ein Warnhinweis usw.
- Minus-*Politeness*-Effekte: Übermittlung des Gefühls, gegenüber den Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen unhöflich bzw. übertrieben höflich (ironisch) zu sein (nähere Erklärung s. 4. *De*-Wert zwischen Gesprächsbeteiligten).

4. *De*-Wert zwischen Gesprächsbeteiligten

In der DPT werden die tatsächlichen *Politeness*-Effekte aus drei Perspektiven gemessen. Es wird jeweils eingeschätzt

- wie hoch die Gefahr bei einem *FTA* ist, das *face* der Hörer*innen zu verletzen,
- wie angemessen die von Sprechern oder Sprecherinnen ausgewählte Strategie für ein *FTA* ist, um die Verletzung des *face* bei Hörer*innen zu mindern bzw. zu vermeiden und
- welches *Discourse Politeness*-Default für das betroffene Gespräch gilt (vgl. Usami 2022: 370).

Bei der Berechnung des *De*-Wertes als Index für den *Politeness*-Effekt werden sowohl die Sicht der Sprecher*innen als auch die der Hörer*innen berücksichtigt.⁶² Die nachfolgende Abbildung 35 veranschaulicht den Zusammenhang zwischen dem *De*-Wert und dem *Politeness*-Effekt.

Abbildung 35: *De-value, appropriateness, behavior, and politeness effects*

(De-value)	-1	-α	0	+α	+
	-----		-----		
Extent of discrepancy in estimations of degree of "face threat" (De-value)	←-----→ $-1 \leq De < -\alpha$		←-----→ $-\alpha \leq De \leq +\alpha$		←-----→ $+\alpha < De \leq +1$
Appropriateness of Behavior	Insufficient behavior (impolite)		Appropriate behavior (appropriate)		Excessive behavior (polite insolence)
Politeness effects	Minus effects		Plus effects Neutral effects		Minus effects

Quelle: Usami 2022: 370.

Zwar sei der *De*-Wert nicht als absolute Zahl zu berechnen, werde aber provisorisch durch einen Zahlenwert zwischen 0 und 1 dargestellt. Zudem zeige $0 \pm \alpha$ einen Toleranzbereich (vgl. ebd. 2022: 370), wobei die Autorin nicht erwähnt, wie und mit welchem Zahlenwert der Toleranzbereich festgelegt werde. Im Folgenden wird versucht, die obere Abbildung anhand der Gespräche zwischen zwei Berufstätigen, die sich zum ersten Mal gesehen haben,

⁶² Für die Einschätzung gelte sowohl für Sprecher*innen (S) als auch Hörer*innen (H) die überarbeitete Version der Formel von Brown und Levinson (vgl. Usami 2022: 375). Sie lautet:

$$W(x) = D(S, H) + P(H, S) + R(x) - DSF(S)$$

$W(x)$: The weight of the *FTA* (x)

$D(S, H)$: The social distance between speaker and hearer

$P(H, S)$: The power that hearer has over speaker

$R(x)$: The absolute ranking of the imposition of speech-act (x) in a specific culture

$DSF(S)$: Desire for saving his/her own face (Usami ebd.: 375).

Usami (ebd.) fügt der ursprünglichen Formel ein Element hinzu, bei dem es sich um den Wunsch der Gesprächsbeteiligten handelt, ihr eigenes *face* aufrechtzuhalten (*DSF*). Dieser Wert solle von der Bedrohungseinschätzung bei einem *FTA* gegenüber Hörer*innen abgezogen werden. Auf diese Weise könne die Realität der Interaktion genauer wiedergegeben werden, auf das *face* der Hörer*innen zu achten und gleichzeitig das *face* der Sprecher*innen zu schützen (ebd.).

beispielhaft zu erläutern. Der *De*-Wert richtet sich dabei nach der Einschätzung, welcher Sprachstil für das *Discourse Politeness*-Default gilt.

Nach der Untersuchung von Usami (2001: 12) benutzen beim ersten Treffen zweier Berufstätiger beide Gesprächsbeteiligten den höflichen Stil. Aus diesem Grund wird das sprachliche Verhalten als angemessen angesehen, solange der höfliche Stil benutzt wird. Der *De*-Wert kann somit bei 0 oder nahe 0 liegen. Selbst wenn die Sprecher*innen den einfachen Stil einmal für die Betonung der Aussage verwenden, werden die Hörer*innen in der Regel die genannte einmalige Verwendung des einfachen Stils nicht als unhöflich empfinden, denn dessen Verwendung richtet sich nicht an den Hörer*innen, sondern auf die Aussage, sodass sie einen neutralen *Politeness*-Effekt ausübt. Der *De*-Wert sollte sich deshalb im Toleranzbereich zwischen $-\alpha$ und 0 befinden.

Falls in dem Gespräch zufällig eine positive Gemeinsamkeit zwischen den Gesprächsbeteiligten herausgefunden würde und sich die beiden Parteien darüber freuen, werden die Hörer*innen es nicht für unangemessen halten, wenn die Sprecher*innen darauf im einfachen Stil reagierten, anstatt im höflichen Stil:

あっ、一緒だ！

Aq, issho da!

Oh, da haben wir etwas gemeinsam!⁶³

Auf diese Weise zeigen die Sprecher*innen dem Gegenüber die Freundlichkeit sowie ein wenig Vertrautheit. Wenn das Gegenüber bei der Aussage genau so oder ähnlich empfindet, läge der *De*-Wert im Toleranzbereich zwischen 0 und $+\alpha$. Somit hat dieses sprachliche Verhalten einen *Plus-Politeness*-Effekt.

Wenn die Hörer*innen viel jünger als die Sprecher*innen aussehen, könnte es passieren, dass die Sprecher*innen für das Gespräch den einfachen Stil verwenden, um eine lockere Atmosphäre zu schaffen. Sind die Hörer*innen ihrerseits der Meinung, dass der höfliche Stil in derselben Gesprächssituation verwendet werden sollte, werden sie das genannte sprachliche Verhalten des Gegenübers herablassend bzw. unhöflich finden. In diesem Fall übt die Anwendung des einfachen Stils einen *Minus-Politeness*-Effekt bei den Hörer*innen aus. Somit wird sich der *De*-Wert zwischen -1 und $-\alpha$ außerhalb des Toleranzbereiches befinden.

Sehen hingegen die Hörer*innen älter als die Sprecher*innen aus und wirken darüber hinaus streng, werden sich die Sprecher*innen wegen des Aussehens des Gegenübers für die Anwendung des höflichen Stils entscheiden. Wenn jedoch die Hörer*innen in Wirklichkeit beim ersten Gespräch eine lockere Atmosphäre bevorzugen, könnten sie die Anwendung des höflichen Stils für zu höflich oder unnötig halten. Dadurch wird der *Politeness*-Effekt bei den Hörer*innen ebenfalls nicht *plus*, sondern *minus*, sodass der *De*-Wert außerhalb des Toleranzbereiches liegt, und zwar zwischen $+\alpha$ und $+1$. Zusammenfassend lässt sich feststellen,

⁶³ Der hier vorkommende japanische Beispielsatz und die Übersetzung stammen von der Verfasserin.

dass der *Politeness*-Effekt in der DPT davon abhängt, wie gut die Einschätzung zwischen den Gesprächsbeteiligten in einem Gespräch übereinstimmt.

5. Absolute und relative *Politeness*

In der DPT wird der Begriff der relativen *Politeness* eingeführt, um den Unterschied zwischen absoluter und relativer *Politeness* deutlich zu machen. Absolute *Politeness* bedeutet, dass bestimmte sprachliche Formen nach grammatikalischen Regeln höflicher seien als andere. Die Autorin führt hierzu beispielhaft an, dass das japanische Verb *irassharu* いらっしゃる (die Ehrerbietigkeitsform für gehen und kommen) stets höflicher als seine ursprüngliche Formen *iku* 行く (gehen) und *kuru* 来る (kommen) ist. Wenn man jedoch *irassharu* gegenüber seinem oder seiner Gesprächspartner*in verwendet, mit dem oder der man normalerweise in *tamego* redet (das bedeutet, dass das *Discourse Politeness*-Default die Nichtverwendung von *keigo* ist), könne der normalerweise höfliche Ausdruck *irassharu* eher ironisch vorkommen. Auch wenn man in einem Diskurs, der *keigo* vorsieht, *iku* bzw. *kuru* anstatt *irassharu* benutzt, könne diese Anwendung je nach Kontext auf den oder die Gesprächspartner*in eher solidarisch als unhöflich wirken. Folglich werden *Politeness*-Effekte nicht nur durch die Verwendung höflicher Ausdrücke im absoluten Sinne erzeugt, sondern auch dadurch, in welchem Zusammenhang die höflichen Ausdrücke und das *Discourse Politeness*-Default eines Diskurses stehen. Die Autorin nennt dies relative *Politeness* (vgl. Usami 2022: 372).

Auf Basis der oben erwähnten Konzepte hat Usami (2011: 16) ihre Vorgehensweise zur empirischen Forschung vorgestellt: Als erstes solle ein Untersuchungsgegenstand bestimmt werden, z. B. der Sprachstil, die angemessene Rückmeldung der Hörer*innen an die Sprecher*innen usw. Danach werde das *Discourse Politeness*-Default für den Untersuchungsgegenstand durch die Gesprächsanalyse identifiziert. Anschließend werde eine weitere Untersuchung vorgenommen, um ein markiertes sprachliches Verhalten herauszufinden, welches nicht dem prototypischen Verhalten entspreche. Nach Usami (ebd.: 17) sollen die vorgestellten Untersuchungsschritte bei verschiedenen Gesprächsteilen durchgeführt werden, damit anschließend deren Ergebnisse zusammengefasst werden können. Dies führt auf der linguistischen Ebene dazu, dass die Prinzipien des Sprachgebrauchs aus der *Politeness*-Perspektive systematisiert werden. Überdies sei es für Lernende gleichfalls relevant, das *Discourse Politeness*-Default eines gesamten Diskurses sowie der einzelnen Elemente innerhalb eines Diskurses angemessen einzuschätzen (vgl. ebd.: 17f.). Aus diesem Grund können die Erkenntnisse aus dieser Forschung auch für den Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, damit die Lernenden ein gutes Verständnis erlangen.

Wie die bisherige Darstellung zeigt, ist die DPT noch in der Entwicklung, weshalb nach wie vor bestimmte Schwierigkeiten bestehen, so zum Beispiel wie andere Forscher*innen mit der von Usami (2022: 375) überarbeiteten Formel umgehen und den Toleranzbereich festlegen sollen, denn dies ist bei der Berechnung des *De*-Werts nicht eindeutig beschrieben. Darüber hinaus fehlen Anwendungsbeispiele, wie der *De*-Wert in die Gesprächsanalyse einbezogen werden soll. Die Autorin gibt lediglich eine Formel zur Einschätzung des *Politeness*-Effektes für Sprecher*innen und Hörer*innen an. Sie erwähnt jedoch nicht, welche konkreten Zahlenwerte für die jeweiligen Elemente verwendet werden und wonach sich Forscher*innen

bei der Festlegung der Zahl richten sollen. Zudem soll $0 \pm \alpha$ einen Toleranzbereich zeigen. Zur konkreten Bestimmung des Toleranzbereiches fehlen ebenfalls entsprechende Hinweise. Letztlich gibt es keine relevanten Anwendungs- oder Ankerbeispiele, an denen sich die Forscher*innen bei der Bestimmung des *De*-Werts orientieren können.

Aus obigen Ausführungen ergibt sich, dass die Forschung auch aktuell noch nicht das gesamte Bild der *Politeness* in der japanischen Sprache im Rahmen der DPT erklären kann. Bislang wurden verschiedene Einzelergebnisse auf der Grundlage der *Discourse Politeness*-Theorie für ausgewählte Untersuchungsgegenstände, wie z. B. Sprachstil (Usami 2003), eingeschobene akustische oder gestische Rückmeldung der Hörer*innen an Sprecher*innen (Hasegawa 2022), Themenwechsel im Diskurs (ebd.), Häufigkeiten einer Sprechpause (ebd.), Häufigkeit von *kyôdô hatsuwa bun* 共同発話文⁶⁴ (Kibayashi 2022), die kombinierte Anwendung der Finalpartikeln *yo ne* (... , nicht wahr?) (Nazikian 2022), Interjektion *aq* (ach!) (Ôtsuka 2022), gesammelt. Problematisch ist allerdings, dass bei den jeweiligen Untersuchungsgegenständen von den Forschern und Forscherinnen nicht eindeutig angegeben ist, ob es sich um *Discourse Politeness*-Default als Ganzes oder *Discourse Politeness*-Default der einzelnen Elemente handelt. Usami (2022: 368) ist der Auffassung, dass der Sprachstil zum *Discourse Politeness*-Default eines Diskurses als Ganzes gehört und Finalpartikeln zu dem der einzelnen Elemente (vgl. oben). Nähere Erklärungen hierzu sind in der Literatur nicht vorhanden.

Eine weitere Schwierigkeit besteht in der fehlenden umfassenden Untersuchung von *keigo* und *tamego*. Usami (2008: 19) selbst weist schon lange auf deren Relevanz hin. Die für die Bildung des Sprachstils grundlegenden höflichen und einfachen Formen, die in Usami (2003) als Untersuchungsgegenstand gewählt wurden, gehören teilweise zu *keigo* und teilweise zu *tamego*. In diesem Bereich kann man also eine gewisse Grundlagenforschung konstatieren, dennoch müssen noch viele weitere sprachliche Elemente sowohl bei *keigo* als auch bei *tamego* untersucht werden, um zu veranschaulichen, wie sie in der *Discourse Politeness*-Theorie positioniert werden sollen. Der derzeitige Forschungsstand bietet noch keinen großen Gesamtrahmen, der zeigt, wie relative *Politeness* in der japanischen Sprache funktioniert und realisiert wird (vgl. Berger 2023: 233).

Trotz der genannten Schwierigkeiten liegt dieser Arbeit die DPT der japanischen Diskursanalyse für den sprachwissenschaftlichen Teil zugrunde. Lediglich auf die Bestimmung des *De*-Werts wurde verzichtet. Für die Wahl dieses theoretischen Rahmens sind drei Punkte entscheidend: Erstens ermöglicht die DPT, *kara* und *node* als Gegenstand des *Discourse Politeness*-Defaults für ein einzelnes Element in diversen natürlichen Gesprächen zu untersuchen. Zweitens kann durch die Untersuchung herausgefunden werden, wie die beiden Verknüpfungen im Hinblick auf relative *Politeness* in der japanischen Sprache eingesetzt werden und funktionieren. Schließlich kann das aus der Gesprächsanalyse hervorgegangene *Discourse Politeness*-Default für den Unterricht eingesetzt werden, sodass sich Lernende bei

⁶⁴ *Kyôdô hatsuwa bun* ist eine kooperative Äußerung, in der die Sprecher*innen einen Satz anfangen, aber nicht beenden. Stattdessen erschließen die Hörer*innen den Inhalt des angefangenen Satzes und vollenden ihn (vgl. Kibayashi 2022: 43f.).

der Anwendung der beiden Verknüpfungen danach richten können. Diese Punkte können ausschließlich mit der DPT realisiert werden.

3.2.3 Auf der DPT aufbauende Analyse japanischer Gespräche

Für ihre auf der DPT aufbauende Untersuchung hat Usami (2020b: 5) ein Korpus mit der Bezeichnung *BTSJ Japanese natural conversation corpus* entwickelt. Dieses Korpus wurde der Öffentlichkeit im Jahr 2002 zum ersten Mal mit Beschränkungen zugänglich gemacht. Seit 2005 ist es ohne Beschränkung öffentlich zugänglich. Bislang wurde das Korpus regelmäßig durch neue Gespräche vergrößert (2007, 2011, 2018). Seit die Autorin am National Institute for Japanese Language and Linguistics tätig ist, hat sich das Korpus weiterentwickelt, indem die Informationen über die Gesprächsbeteiligten in das Korpus einbezogen und intensiv weitere neue Gespräche gesammelt wurden. Schließlich wurde es 2021 als fertige Version veröffentlicht. Es umfasst 446 transkribierte Gespräche, Tondateien für 316 Gespräche, zusätzliche Informationen über die Gespräche wie Zeitdauer des jeweiligen Gesprächs und Informationen über die Gesprächsbeteiligten (Geschlecht, Alter, Herkunft) (vgl. Usami 2020b: 8, 10).

Bei diesem Korpus handelt es sich um eine Sammlung von Gesprächen ohne konkrete Gesprächsvorgaben, die nach verschiedenen Bedingungen wie Alter bzw. Geschlecht kategorisiert wurden. Darüber hinaus finden die im Korpus gesammelten Gespräche in verschiedensten Situationen statt: erstes Treffen von Berufstätigen sowie Studierenden, Alltagsgespräche unter Freunden und Freundinnen, Sprechstunden von Lehrenden mit Studierenden, Diskussionen unter Studierenden, Bitten am Telefon von Studierenden in unterschiedlichem Alter, Gespräche zwischen japanischen Muttersprachler*innen und Japanischlernenden. Somit ist es eines der weltgrößten Korpora natürlicher Gespräche ohne Szenarien, welches der Öffentlichkeit zur Verfügung stehe (vgl. ebd.: 1). Es sei hauptsächlich zur Diskursanalyse aus der pragmatischen Perspektive erstellt worden. Mit dem Korpus können Forscher*innen nicht nur Texte aus morphosyntaktischer Perspektive quantitativ untersuchen, sondern auch sprachliches kontextgebundenes Verhalten qualitativ analysieren, z. B. Überlappungen, Wechsel des Sprachstils, Rückmeldung der Hörer*innen an Sprecher*innen, welche in der Interaktion aus pragmatischer Perspektive eine relevante Rolle spielen (vgl. ebd.: 1f.).

Zur Transkription weist Usami (ebd.: 3) darauf hin, dass in einem natürlichen Gespräch zwischen japanischen Gesprächsbeteiligten im Erwachsenenalter viele Äußerungen existieren, die nicht vollendet würden oder in denen eine Überlappung stattfinde. Als die Autorin in den 1990er Jahren angefangen hat, ein Korpus natürlicher Gespräche zu erstellen, habe kaum ein Korpus zu der gesprochenen Sprache existiert. Daher habe sich die Autorin zunächst mit der Aufgabe beschäftigen müssen, wie diese Gespräche transkribiert werden sollten, um die Realität der Interaktion wiederzugeben. Ihr Ergebnis, *Mojika no gensoku* 文字化の原則 (Grundlegendes Transkriptionssystem), veröffentlichte sie im Jahr 1997. Darin wird der

Umgang mit Überlappungen, Rückmeldungen der Hörer*innen und Füllwörter sorgfältig beschrieben. Die Regeln werden so gewählt, dass sich die Transkription für die qualitative Analyse in pragmatischer Hinsicht gut eigne und gleichzeitig für die quantitative Analyse verwendet werden könne. Nach der Veröffentlichung sei *Mojika no gensoku* im Bedarfsfall weiter verbessert worden. Die neueste Version wurde der Öffentlichkeit im Jahr 2019 zugänglich gemacht, in der die Phänomene wie Schweigen, gleichzeitiges Sprechen, Unterbrechungen sowie Lachen, die zuvor bei der morphosyntaktischen Analyse nicht berücksichtigt wurden, als unverzichtbare Information in *Mojika no gensoku* aufgenommen und im Transkript dargestellt werden:

Abbildung 36: *BTSJ: Basic Transcription System for Japanese*

会話グループ名: 10.台湾人学習者(上級)と日本人の 友人同士雑談(女性)			会話条件(会話の通し番号+会話グルー プ番号+会話の特徴を表す名前):142-10 台湾人学習者(上級)と日本人の友人同士		
NCRB番号:-		会話時間:00:20:40		話者の数:2	
ライン 番号	発話文 番号	発話文 終了	話者	発 話 内 容	
1	1	*	TF A001	###しゃべってください。	
2	2	*	JF079	えっ何をしゃべるんですか(笑い)。 笑い 1	
3	3-1	2	沈黙	(《沈黙2秒》)ね、しゃべらないと、	
4	4	*	JF079	<笑いながら>しゃべれないよ。	
5	3-2	*	TF A001	また私ずっとしゃべってる感じだ<(笑い)>と思いました。	
6		*	TF A001	あっ【】。	
7	3		割り込み	【】あ、お菓子食べる時に…>【】。	
8	7	*	TF A001	<そう【】。 発話の重なり	
9	8	*	JF079	かな。 4	

Erklärung:

1. *warai* 笑い (Lachen):
durch <warai>
gekennzeichnet,
2. *chinmoku* 沈黙 (Schweigen):
durch «chinmoku»,
3. *warikomi* 割り込み
(Unterbrechung):
durch das Zeichen
【 】 dargestellt,
4. *hatsuwa no kasanari*
発話の重なり
(Überlappung der
Äußerungen):
durch die Zeichen <> {<},
<> {>}.

Quelle: Usami 2020b: 12.

Usami (ebd.: 4f.) ist der Meinung, dass in der Forschung ein Korpus natürlicher Gespräche aus der pragmatischen Perspektive, nämlich durch zwischenmenschliche Interaktion, erforscht werden soll. Tatsächlich seien bis zum heutigen Tag jedoch außer ihrem Korpus kaum Korpora vorhanden, welche essentielle Informationen für die Forschung der Pragmatik wie über Überlappungen sowie Schweigen liefern könnten. Aus diesem Grund veröffentlicht die Autorin ihr Korpus *BTSJ Japanese natural conversation corpus* zur gemeinsamen Nutzung mit anderen Forschern und Forscherinnen.

Als Untersuchungsmethode hat Usami (2008, 2013, 2015, 2019c) eine integrierte Vorgehensweise entwickelt, die qualitative und quantitative Analyseansätze miteinander verbindet und auf ihrer DPT basiert. Diese Methode wendet sie auf das *BTSJ Japanese Natural Conversation Corpus* an und bezeichnet sie als „Integrierte Gesprächsanalyse“ (*sōgōteki kaiwa bunseki* 総合的会話分析, im Folgenden: IG).⁶⁵ Im Folgenden werden zunächst das Ziel der

⁶⁵ Diese Vorgehensweise ist vergleichbar mit einem *Mixed Methods*-Ansatz, dem *explanatory sequential design*, bei dem zunächst quantitative Methoden eingesetzt werden und anschließend qualitative Methoden, um die

IG-Methode und anschließend ihre methodische Vorgehensweise in einzelnen Schritten vorgestellt.

Die IG ist mit dem Ziel entwickelt worden, zwischenmenschliche Beziehungen sowie die Dynamik und die Regeln der Kommunikation durch die Analyse des verbalen Verhaltens aufzuklären (Usami 2019c: 208). Neben der Gesprächsanalyse als solche werden außerdem andere soziale Faktoren wie z. B. das Alter der Gesprächsbeteiligten mit Hilfe eines Fragebogens überprüft. Schließlich werde auf der Grundlage der Gesprächsanalyse und der identifizierten sozialen Faktoren eine umfassende Analyse durchgeführt. Darüber hinaus sei es bei der IG möglich, Ergebnisse bis zu einem gewissen Grad zu verallgemeinern.

Die einzelnen Schritte der IG sind:

1. Datenerhebung unter kontrollierten Bedingungen:
Wenn geschlechtsspezifische Unterschiede beispielsweise in einem bestimmten sprachlichen Verhalten verglichen werden sollen, sollten die zu erhebenden Daten außer beim Geschlecht den gleichen Bedingungen genügen, d. h. beispielsweise, dass sich die Gesprächsbeteiligten im gleichen Alter befinden.
2. Sammeln von Informationen über die Gesprächsbeteiligten:
Neben den aufgenommenen Gesprächen sollen Informationen über die Gesprächsbeteiligten mit Hilfe eines Fragebogens gesammelt werden.
3. Kodierung:
Die Forscher*innen kodieren ihren jeweiligen Forschungsgegenstand. Auf der Grundlage dieser Kodierung solle eine quantitative Analyse durchgeführt werden. Die Analyse werde sich auf Elemente konzentrieren, die aus pragmatischer Sicht essentiell sind, wie beispielsweise der Wechsel des Sprachstils.
4. Qualitative Analyse zur Überprüfung der Validität der Kodierung:
Durch die qualitative Analyse werde überprüft, ob noch Merkmale vorhanden sind, welche sich aufgrund der quantitativen Verarbeitung nur schwer in den Ergebnissen darstellen lassen oder bei der Kodierung übersehen wurden.
5. Die Gewährleistung der Zuverlässigkeit der Kodierung:
Die Zuverlässigkeit werde dadurch gewährleistet, dass zwischen zwei Forschenden der *Inter-Rater-Reliabilitätskoeffizient* Cohens Kappa (Cohen 1960) berechnet wird (vgl. Usami 2019c: 209).

Auf diese Art und Weise zeigt Usami (2008, 2013, 2015, 2019c), wie die Nachwuchsforscher*innen mit ihrer Methode IG umgehen sollen. Tatsächlich ist die Zahl der

quantitativen Ergebnisse zu vertiefen (Creswell 2015: 6). Mayring (2001: o. S.) bezeichnet dieses Design als Vertiefungsmodell.

Forschungen gestiegen, die sich an der *Discourses Politeness*-Theorie sowie der oben erwähnten Methode orientieren (nähere Erklärung s. Kap. 3.2.2).

Die vorliegende Arbeit stützt sich gleichfalls auf die von Usami (2008, 2013, 2015, 2019c) vorgeschlagene Methode IG. In dieser Arbeit wird vor allem Wert darauf gelegt, natürliche Konversationen zu analysieren, um herauszufinden, wie Muttersprachler*innen *kara* und *node* verwenden. Diese Analyseergebnisse werden auf Lernende angewendet. Bei dieser Vorgehensweise müssen die Ergebnisse in gewissem Maße verallgemeinert werden. Auf diese Weise ist IG für das genannte Vorhaben die geeignete Methode, da die unter kontrollierten Bedingungen erhobenen Daten sowohl quantitativ als auch qualitativ ausgewertet werden. Zudem ist das dazugehörige *BTSJ Japanese natural conversation corpus* eines der weltweit größten Korpora natürlicher Konversationen (vgl. Usami 2020b: v), so dass die Objektivität der Ergebnisse bei der quantitativen Analyse der vorliegenden Arbeit durch eine größere Datenbasis erhöht werden kann. Die Zuverlässigkeit bei der Kodierung wird in dieser Arbeit hingegen durch eine Onlineumfrage bei japanischen Studierenden gewährleistet, anstatt Cohens Kappa anzuwenden, da der Fokus dieser Arbeit darauf liegt, auf Grund der Kodierungsergebnisse ein neues Beurteilungskriterium zu den kausalen Verknüpfungen zu schaffen. Dafür ist es relevant nachzuweisen, dass die Kodierungsergebnisse für die Gesamtpopulation der japanischen Studierenden repräsentativ sind.

3.3 Interlanguage pragmatics

3.3.1 Pragmatische Kompetenz von Lernenden

Leech (1983: 11) führt aus, dass pragmatische Kompetenz in zwei Bereiche zu unterteilen ist: in den pragmlinguistischen und den soziopragmatischen Bereich. Unter dem pragmlinguistischen Bereich versteht man den Bereich, der sich auf die sprachlichen Mittel bezieht, die zur Ausübung verschiedener Funktionen zur Verfügung stehen. Der soziopragmatische Bereich konzentriert sich hingegen auf die Verwendung einer angemessenen Sprache im sozialen Kontext, z. B. Alter, Gesprächssituationen, Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten usw. (vgl. ebd.). Kasper (1996: 145) definiert hierzu, dass *Interlanguage pragmatics* eine Forschungsdisziplin ist, die untersucht, wie Lernende die pragmatische Kompetenz der Zielsprache erwerben und anwenden. Bei der Anwendung der pragmatischen Kompetenz gibt es zwei Aspekte: das Verstehen der Absicht der Sprecher*innen und die Sprachproduktion. In diesem Kapitel werden beide Aspekte nacheinander behandelt. Anschließend wird darauf eingegangen, welche pragmatischen Transfers zwischen den erlernten Sprachen und der aktuellen Zielsprache bei Lernenden zu beobachten sind.

<Das Verstehen der Absicht der Sprecher*innen>

Aus der pragmatischen Perspektive ist es wesentlich, dass Hörer*innen die Absicht der Sprecher*innen, d. h. das, was diese durch ihre Äußerung erreichen wollen, verstehen. Aus einer Vielzahl von kommunikativen Gründen wählen Sprecher*innen dennoch nicht immer die

Mittel aus, die für Hörer*innen am verständlichsten sind. Die Intentionen der Sprecher*innen, die in solchen impliziten Formen zum Ausdruck kommen, zu verstehen und die kommunikativen Absichten der Sprecher*innen angemessen zu erschließen, ist eine essenzielle Komponente der pragmatischen Kompetenz der Hörer*innen (vgl. Taguchi 2005: 543). Hierzu teilen Kasper und Blum-Kulka (1993) das Verständnis der Absicht der Sprecher*innen in die folgenden drei Bereiche (vgl. Kasper u. Blum-Kulka 1993: 4, 6):

- a) Verstehen der illokutiven Bedeutung
Wie erfassen Lernende den Inhalt und die Wirksamkeit einer illokutiven Äußerung?
- b) Beurteilung des *Politeness*-Werts
Wie beurteilen Lernende den Wert der *Politeness*, die üblicherweise mit sprachlichen Mitteln und Formen vermittelt wird?
- c) Bewertung der soziopragmatischen Elemente
Wie bewerten Lernende Sprachhandlungen, die in einem bestimmten sozialen Kontext stattfinden?

Verstehen der illokutiven Bedeutung

Während gemeinhin davon auszugehen ist, dass erwachsene Muttersprachler*innen über Strategien zur Erschließung indirekt übermittelter Bedeutungen verfügen, scheinen Lernende nicht immer in der Lage dazu zu sein, solche Schlussfolgerungen zu ziehen. So wird beispielsweise davon ausgegangen, dass Lernende bei der Interpretation der Äußerungen oft dazu neigen, sich mehr auf Informationen aus der sprachlichen Form als auf Informationen aus dem Kontext zu konzentrieren (vgl. Carrell 1981: 151f.). Bislang wurden nur wenige Studien zu diesem Thema veröffentlicht. Die bisher vorliegenden konzentrieren sich hauptsächlich auf das Verständnis der Implikationen der Äußerungen.

Zu diesem Thema werden hier nun zunächst die Ergebnisse von Bouton (1988, 1992) erläutert, an denen sich die ihm folgenden Forscher*innen (Takahashi u. Roitblat 1994, Holtgraves 2008, Taguchi u. Li 2013) orientieren.

Bouton (1988, 1992) ging es darum zu klären, ob die Art der Implikationen sowie der kulturelle und sprachliche Hintergrund der Lernenden das Verständnis beeinflussen (vgl. Bouton 1988: 183) und ob die Erfahrung, sich in einer Umgebung der Zielsprache aufzuhalten und täglich in der Zielsprache zu kommunizieren, die Fähigkeit der Lernenden entwickelt, die Gesprächsimplicationen zu verstehen (vgl. ebd. 1992: 53). In seinen Studien wurden Daten von 28 englischen Muttersprachler*innen und 334 Austauschstudierenden mittels eines 33 Punkte umfassenden Fragebogens erhoben, der Implikationen enthält, die gegen die vier Axiome von Grice (1975 u. 1989. Nähere Erklärung s. Kap. 3.1.1) verstoßen. Die untersuchten Austauschstudierenden setzten sich wie folgt zusammen: 30 deutschsprachige, je 32 spanisch- und portugiesischsprachige, 73 taiwanesischsprachige, 71 koreanischsprachige, 28 japanischsprachige und 68 chinesischesprachige Studierende (vgl. Bouton 1988: 185f.). Die Ergebnisse zeigen, dass Lernende durchschnittlich in 75% aller Fälle die gleichen Gesprächsimplicationen im gleichen Kontext wie Muttersprachler*innen verstehen konnten,

wobei die Wahrscheinlichkeit richtiger Antworten je nach Muttersprache unterschiedlich hoch sei, mit einer Differenz von 15 Prozent (vgl. Bouton 1988: 187).

Dabei gelangte Bouton (1988: 194) bezüglich der Art der Implikationen zu der Erkenntnis, dass Lernende Implikationen relativ leicht verstehen können, wenn es sich um einen Verstoß gegen die Maxime der Relation (Relevanz) handelt, also in denen Sprecher*innen absichtlich etwas nicht Passendes zum aktuellen Gesprächsthema äußern und dadurch etwas andeuten wollen. Im Gegensatz dazu haben Lernende Schwierigkeiten mit dem Verstehen der Implikationen, die nicht der Maxime der Quantität folgen, also z. B. solchen, in denen Sprecher*innen eine negative Beurteilung auf zurückhaltende Weise äußern. Aus diesen Ergebnissen schloss Bouton (1988: 195), dass sowohl die Art der Implikationen als auch der kulturelle und sprachliche Hintergrund der Lernenden das Verständnis der Implikationen beim Erlernen einer Fremdsprache, in diesem Fall der englischen Sprache, beeinflussen.

Später ließ Bouton (1992: 54) von 30 der 334 Austauschstudierenden, die im Zielland geblieben waren, den gleichen Fragebogen noch einmal ausfüllen. Dabei ergab sich, dass eine Verbesserung bis zu dem Punkt zu beobachten war, an dem es keinen signifikanten Unterschied zu den Muttersprachlern bei den Fragen gab, in denen die Implikationen gegen die Maxime der Quantität, verstoßen (vgl. ebd.: 62). Bouton (ebd.: 64) kam zu dem Schluss, dass Lernende während ihres Aufenthalts durch den Kontakt mit Muttersprachler*innen auf natürliche Weise ein allgemeines Verständnis für Implikationen entwickelten, da es in diesem Zeitraum keine Vermittlung zu diesem Thema im Unterricht gegeben hatte (vgl. ebd. 53).

Aufbauend auf Boutons Pionierarbeiten (1988, 1992) haben neuere Studien diese durch die Berücksichtigung der Antwortzeiten als Messgrößen weiterentwickelt (vgl. Takahashi u. Roitblat 1994, Holtgraves 2008, Taguchi u. Li 2013). Taguchi und Li (2013: 141f.) stellten dabei fest, dass Lernende eine konventionelle Implikatur⁶⁶ schneller und genauer verstehen können als eine nicht-konventionelle Implikatur⁶⁷. Es trifft jedoch auch zu, dass die Forschung zur Implikation noch nicht so weit entwickelt ist, dass die Lehrkräfte die Forschungsergebnisse in ihrem Unterricht nutzen können, wie es Bouton (1992: 64) anstrebt.

Beurteilung des Politeness-Werts

Zur Beurteilung des *Politeness*-Wertes von Äußerungen der Lernenden liegen Untersuchungsergebnisse von Carrell und Konneker (1981), Tanaka und Kawade (1982), Kitao (1990) und Matsuura (1998) u. a. vor.

⁶⁶ Damit sind die Implikationen gemeint, die gewöhnlich zum Einsatz kommen. Wenn man z. B. eine Einladung zu einer Feierlichkeit ablehnen muss, begründet man das normalerweise wie folgt: „Ich habe an dem Tag eine Verpflichtung“. Diese Begründung könnte selbst als Ablehnung gelten, ohne dass eine ausdrückliche Ablehnung erfolgt, wie z. B. mit „Nein, ich kann nicht“ (vgl. Taguchi u. Li 2013: 5).

⁶⁷ Die nicht-konventionelle Implikatur enthält im Vergleich zur konventionellen Implikatur keine vorhersehbaren Muster. Diese wird mit Ausdrücken geschildert, die aus Meinungen ohne konventionelle Merkmale bestehen. Z. B. antwortet jemand auf die Frage „Hat Ihnen die Party gefallen?“ folgendes: „Ich bin geblieben, um höflich zu sein“ (vgl. ebd.).

Carrell und Konneker (1981: 23) führten eine Untersuchung bei Englischlernenden durch. Dabei beurteilten 42 Muttersprachler*innen und 73 Lernende die *Politeness*-Werte, die durch unterschiedliche Ausdrucksweisen für Bitten vermittelt wurden (vgl. ebd.: 21). Die Ergebnisse der beiden Gruppen wurden miteinander verglichen und daraufhin analysiert, ob Unterschiede bei der Beurteilung des *Politeness*-Werts zu beobachten sind (vgl. ebd.: 23). Die Analyse der acht vorgegebenen Sätze ergab, dass kein Unterschied bei der Festlegung der Reihenfolge nach Höflichkeitsgrad festzustellen war (vgl. ebd.: 24). Das bedeutet, dass eine hohe Korrelation bei der Bewertung des *Politeness*-Werts zwischen den Muttersprachler*innen und den Lernenden vorhanden ist (vgl. ebd.: 26f.) Jedoch haben die Muttersprachler*innen die Höflichkeitsgrade der Sätze in fünf Stufen unterteilt, während die Lernenden sieben Abstufungen vornahmen (vgl. ebd.: 27f.). Die Autorinnen führen dies auf eine Art „Überempfindlichkeit“ gegenüber syntaktischen Formunterschieden zurück. Das heißt, dass Lernende erwarten, dass die jeweiligen Ausdrücke für Bitten eine unterschiedliche kommunikative Absicht besitzen. Dies gilt höchstwahrscheinlich besonders für Lernende in einem stark akademischen Umfeld, wo eine große Anzahl von syntaktischen Mustern in relativ kurzen Zeiträumen gelernt werden müssen (vgl. ebd.: 27).

Die oben genannten Ergebnisse wurden durch die Untersuchung von Tanaka und Kawada (1982) unterstützt. An der in den USA durchgeführten Untersuchung haben sich zehn Englisch-Muttersprachler*innen und zehn japanischsprachige Lernende der Oberstufe beteiligt. Sie sortierten zwölf unterschiedliche englische Sätze mit Bitten nach ihrem *Politeness*-Wert: vom höflichsten zum unhöflichsten (vgl. Tanaka u. Kawada 1982: 20). Die Ergebnisse zeigten deutlich eine große Ähnlichkeit in der Reihenfolge bei beiden Gruppen. Jedoch gaben die japanischen Lernenden viel detailliertere Kommentare bei der Bewertung des *Politeness*-Werts ab (vgl. ebd.: 23).

Andererseits berichteten Kitao (1990) und Matsuura (1998), dass die Wahrnehmung von *Politeness*, die durch englische Sprachformen vermittelt werde, bei japanischsprachigen Lernenden und englischen Muttersprachler*innen unterschiedlich sei. In der Studie von Kitao (1990: 186f.) wurden 80 Amerikaner*innen und 137 japanischsprachige Lernende gebeten, die Höflichkeit verschiedener sprachlicher Formen, die im Sprechakt bei Bitten verwendet werden, anhand einer 10-stufigen Bewertungsskala vorzunehmen. Die japanischsprachigen Lernenden waren Studierende, 103 von ihnen wohnten in den USA und 34 in Japan. Die Ergebnisse zeigten, dass englische Muttersprachler*innen negative *Politeness* als höflicher einstufen als die 34 in Japan lebenden Englischlernenden (vgl. ebd.: 199). Hierzu vermutet Kitao (ebd.), dass negative *Politeness* im Englischen von den in Japan wohnenden Englischlernenden als nicht so höflich empfunden wurde wie von den Englischmuttersprachler*innen, da sie an negative *Politeness* im Japanischen gewöhnt seien.

Matsuura (1998: 37) untersuchte bei 77 japanischen und 48 amerikanischen Studierenden, wie sie die Höflichkeit in elf vorgegebenen englischen Sätzen, anhand einer siebenstufigen Skala bewerten. Die 77 japanischsprachigen Lernenden wohnten zu diesem Zeitpunkt in Japan. Dabei ergab sich, dass die Lernenden den Ausdruck „*May I ...?*“ (Matsuura 1998: 45), welcher von Muttersprachler*innen als sehr höflich eingestuft worden sei, als relativ höflich bewerteten,

während nur Muttersprachler*innen die Verwendung der Formulierung „*Would I/you...?*“ (ebd.) an eine*n engen Freund*in als angemessen bewerteten (vgl. ebd.).

Die obigen Ergebnisse lassen sich schwer verallgemeinern, da sie sich lediglich aus zwei Untersuchungen mit einer begrenzten Anzahl an Proband*innen ergaben. Nichtsdestoweniger ist eine Tendenz zu beobachten, dass Lernende zwar den *Politeness*-Wert einschätzen können, dieser aber nicht immer genau mit der Bewertung durch Muttersprachler*innen übereinstimmt. Matsuura (vgl. ebd.) weist darauf hin, dass ein möglicher Grund dafür am Einfluss des Transfers aus der Muttersprache liegen kann. Dennoch ist Shimizu (2015: 100f.) der Meinung, dass dieser Einfluss durch das Leben im Zielland und die Kommunikation mit Muttersprachler*innen abnimmt und sich die Art und Weise, wie der *Politeness*-Wert bewertet werde, der der Muttersprachler*innen annähert. Die Untersuchungsergebnisse von Kitao (1990: 199) zeigen dazu, dass japanischsprachige Lernende, die bereits in den USA gelebt haben, negative *Politeness* ebenfalls wie Muttersprachler*innen als höflicher einstufen als die 34 in Japan lebenden Lernenden (vgl. ebd.: 199). Der Autor nimmt an, dass Lernende in den USA möglicherweise viel mit dem Englischen in Berührung gekommen sind, sodass sie sich die negative *Politeness* abgewöhnt haben, zumal negative *Politeness* in den USA selten und nur in begrenzten Situationen verwendet werde (vgl. ebd.). Daraus lässt sich folgern, dass die unterschiedliche Bewertung des *Politeness*-Werts zwischen Lernenden innerhalb und außerhalb des Ziellandes durch die Qualität und Quantität des Kontakts mit Muttersprachler*innen zu erklären ist, allerdings müssten zur Belegung dieser These weitere Untersuchungen mit Proband*innen aus unterschiedlichen Zielsprachen durchgeführt und ausgewertet werden.

Bewertung der soziopragmatischen Elemente

Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen, dass Lernende nicht nur beim Verstehen der illokutiven Bedeutungen sowie bei der Bewertung des *Politeness*-Werts von Muttersprachler*innen abweichen, sondern auch in der Bewertung der Kontextvariablen, in denen die Äußerungen vorkommen (vgl. Bergman u. Kasper 1993, Mir 1995, Rintell 1981). Zum Beispiel untersuchten Bergman und Kasper (1993: 87f.) bei 30 amerikanischen Studierenden und 423 thailändischen Studierenden,⁶⁸ wie stark sie sich in einem auf Englisch geführten Gespräch durch den Kontext verpflichtet fühlten, sich bei einem Verstoß gegen eine Regel bei ihren Gesprächspartner*innen zu entschuldigen. Die Ergebnisse zeigten, dass Lernende ihre Verpflichtung, sich für den Verstoß gegen eine Regel zu entschuldigen, für nicht so relevant hielten wie Muttersprachler*innen (vgl. Bergman u. Kasper 1993: 90).

Zudem berichtet Mir (1995: 113),⁶⁹ dass im Vergleich zu englischen Muttersprachler*innen spanischsprachige Lernende die Belastung der Empfänger*innen durch Bitten als größer

⁶⁸ Die amerikanischen Studierenden lebten in Hawaii, und die thailändischen, Englisch lernenden Studierenden in Thailand (vgl. Bergman u. Kasper 1993: 87).

⁶⁹ In der Untersuchung geht es um insgesamt 24 Situationen, in denen verschiedene Bitten an Personen mit unterschiedlichem Sozialstatus geäußert wurden. Diese Sprechakte wurden den Teilnehmer*innen vorgelegt, und sie sollten aus der Kontextbeschreibung auf Englisch aus der Perspektive des Machtverhältnisses sowie der Distanz zwischen Gesprächsbeteiligten schließen, wie belastend die geschilderten Bitten für die Empfänger*innen waren (vgl. Mir 1995: 108f.).

bewerteten, wenn bittende Personen höhergestellt gewesen seien, unabhängig von der Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten. Hingegen hielten sie die Belastung der Empfänger*innen für kleiner, wenn der soziale Status der bittenden Personen relativ niedrig war (vgl. ebd.).

Dennoch ist daraus nicht hundertprozentig zu schließen, dass solche Unterschiede der Wahrnehmung zwischen Muttersprachler*innen und Lernenden auf den Transfer aus der Erstsprache zurückzuführen sind. Rintell (1981: 13f.) untersuchte bei 16 spanischsprachigen Englischlernenden⁷⁰, für wie relevant sie bei der Äußerung einer Bitte im spanischen und englischen Kontext die Informationen über den Altersunterschied und das Geschlecht der Gesprächspartner*innen halten. Die Ergebnisse zeigen, dass im spanischen Kontext die beiden Faktoren für Äußerungen einer Bitte eine entscheidende Rolle spielen, hingegen im englischen Kontext nicht (vgl. Rintell 1981: 30). In dieser Untersuchung fehlen allerdings Daten von englischen Muttersprachler*innen (vgl. ebd.: 31). Aus diesem Grund ist nicht festzustellen, ob das Ergebnis der Lernenden dem konventionellen Verhalten der englischen Muttersprachler*innen entspricht. Dennoch deutet das Untersuchungsergebnis darauf hin, dass pragmatische Kenntnisse aus der Muttersprache der Lernenden die Beurteilung der soziopragmatischen Elemente der Zielsprache nicht direkt beeinflussen, da Lernende für das Umfeld der Muttersprache und der Zielsprache die Relevanz der beiden Faktoren unterschiedlich einstufen. Rintell (ebd.) vermutet dazu, dass sich die Lernenden in einer Entwicklungsphase befanden, in der sie ihre soziopragmatischen Kenntnisse aus den bislang erlernten Sprachen mit neu gewonnenen Kenntnissen der aktuellen Zielsprache verglichen und auf diese Weise ihre eigenen Kenntnisse erwarben.

Insgesamt zeigt sich, dass bislang zur Rezeption von Äußerungen im Bereich der *Interlanguage Pragmatics* weniger geforscht wird als zur Produktion, so dass, man noch keine allgemeinen Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen ziehen kann. Dennoch ist die Tendenz zu erkennen, dass Lernende dadurch die Absicht der Sprecher*innen in der Zielsprache zu verstehen versuchen, dass sie sich vorerst mehr auf Informationen aus der sprachlichen Form als auf die aus dem Kontext konzentrieren. Sie benötigen zudem mehr Zeit, den *Politeness*-Wert und die soziopragmatischen Elemente der Zielsprache im Kontext angemessen zu verstehen, da sie hierfür viel kontextuellen Input brauchen und dieser erst einmal verarbeitet werden muss.

<Produktion>

Kasper und Rose (2002: 117) weisen darauf hin, dass der Forschungsbereich *Interlanguage pragmatics* stark durch die Studien zur pragmatischen Produktion bestimmter Sprechakte dominiert wird. Dieser Trend besteht bis zum heutigen Zeitpunkt. Die Fokussierung auf die Produktion ist nach Einschätzung von Ren (2022: 3) verständlich, zumal durch die Untersuchung der Produktion nuanciertere und leichter zu beobachtende Daten geliefert werden könnten als durch die Untersuchung des Verstehens. Dabei sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass in diesem Forschungsbereich lediglich die Anwendung der pragmatischen Kenntnisse bei den Lernenden in einer bestimmten Entwicklungsphase beobachtet wurde, sodass es für die Aufklärung der Prozedur beim Erlernen der pragmatischen

⁷⁰ Die Teilnehmer*innen kamen aus Lateinamerika und lernten zum Zeitpunkt der Untersuchung an einer amerikanischen Universität Englisch (vgl. Rintell 1981: 13).

Kompetenz nicht reicht. Zudem konzentrierten sich die bisherigen Untersuchungen auf begrenzte Sprechakte wie z. B. Bitten, Entschuldigungen, Ablehnungen (Shimizu 2015: 103).

Unter den genannten Umständen macht Ren (2022: 3) darauf aufmerksam, dass der Zusammenhang zwischen pragmatischer Kompetenz und Sprachkenntnissen aus den gesamten Untersuchungsergebnissen schwer festzustellen sei, da bisher keine standardisierte Untersuchung durchgeführt worden sei. Daher werden in dieser Arbeit die Sprechakte „Bitten“ und „Entschuldigungen“, auf die sich die meisten Untersuchungen konzentriert haben, als Beispiele herangezogen, um einen Eindruck zu erhalten, wie die Lernenden, die an dem Experiment teilnehmen, die genannten Akte ausführen.

Beim Sprechakt „Bitten“ ist Englisch die am häufigsten beforschte Sprache (u. a. House u. Kasper 1981, Achiba 2003, Schauer 2009, Woodfield 2012). Spanisch folgt auf Platz 2 (u. a. Kuriscak 2015), daran schließen sich Arabisch (u. a. Al-Gahtani u. Roever 2018), Chinesisch (u. a. Li 2014) und Griechisch (u. a. Bella 2012) an. Bei den meisten dieser Untersuchungen wurde der von Blum-Kulka, House u. Kasper (1989) entwickelte Rahmen des *Cross-cultural Speech Act Realization Project (CCSARP)*⁷¹ als Kodier-Schema verwendet.

Shimizu (2015: 116) fasst anhand der Ergebnisse bei der Produktion einer Bitte die Besonderheiten im Sprachgebrauch bei den Lernenden mit unterschiedlichen Zielsprachen (Sprachniveau: Mittel- bis Oberstufe) wie folgt zusammen: Die Lernenden seien in der Lage, die Wirkung auf Gesprächspartner*innen je nach den Umständen durch die Auswahl der passenden Strategie zu regulieren. Wenn es um die dazu gehörigen Modifikatoren gehe,

⁷¹ Dem *CCSARP* zufolge ist der Aufbau des Sprechaktes „Bitten“ in die Teile Aufmerksamkeitserregung, Unterstützung des Hauptakts und Hauptakt gegliedert. Im ersten Teil wird die Aufmerksamkeit der Gesprächspartner*innen durch die Nennung des Namens oder Titels erregt. Der zweite Teil soll dazu dienen, die Wirkung einer Bitte auf Gesprächspartner*innen durch bestimmte Äußerungen dadurch zu kontrollieren, dass beispielsweise eine Begründung der Bitte angegeben oder nachgefragt wird, ob Gesprächspartner*innen tatsächlich für die Bitte Zeit haben. Schließlich wird im dritten Teil eine Bitte konkret ausgeführt (Blum-Kulka, House u. Kasper 1989: 17).

Zudem besteht der Hauptakt aus neun Strategien, welche in der Reihenfolge von der direktesten (Befehl) bis zur indirektesten (schwache Implikation) angeordnet seien. Sprecher*innen können die Wirkung einer Bitte auf Gesprächspartner*innen nicht nur in der Unterstützung des Hauptakts, sondern auch im Hauptakt durch ihre Äußerungen kontrollieren. Die Kontrolle bei der Unterstützung des Hauptakts wird „externe Modifikatoren“ genannt, und die beim Hauptakt „interne Modifikatoren“ (vgl. ebd.: 281f.):

<Externe Modifikatoren, welche die Wirkung einer Bitte abmildern>

- Vorbemerkungen,
- Angabe einer Begründung,
- Belohnungsversprechen usw.

<Externe Modifikatoren, welche die Wirkung einer Bitte verstärken>

- Bedrohung,
- moralische Ansprache (vgl. ebd.: 287f.).

Zu den internen Modifikatoren zählen zwei Arten: Modifikation durch syntaktische oder lexikalische Mittel. Eine Art der Modifikation wird durch die Änderung der syntaktischen Konstituenten in der Äußerung einer Bitte durchgeführt. Z. B. mildert die Anwendung eines Fragesatzes „Kann ich...?“ oder des Konjunktivs „Wäre es möglich, wenn...?“ die Wirkung einer Bitte ab. Die andere Art der Modifikation findet durch das Hinzufügen von Wörtern statt. Mit Wörtern wie „bitte“ oder „vielleicht“ u. a. wird eine Bitte zurückhaltender ausgedrückt. Hingegen verstärken Wörter wie „jetzt sofort!“, „unbedingt“ u. a. die Wirkung einer Bitte auf Gesprächspartner*innen. Die genannten Arten der Modifikation werden je nach den Strategien des Hauptakts kombiniert verwendet (vgl. ebd.: 281-286).

verwendeten sie externe Modifikatoren in der Unterstützung des Hauptakts und interne Modifikation vorwiegend durch lexikalische Mittel, da ihnen interne Modifikation durch syntaktische Mittel anscheinend noch schwerfielen. Dies führt zu der Tendenz, dass die Formulierung einer Bitte bei Lernenden länger wird als bei Muttersprachler*innen (vgl. House u. Kasper 1987: 1283). Bei der Produktion einer Bitte scheinen deshalb Abweichungen von den Produktionsmustern der Muttersprachler*innen auch noch bei Lernenden mit hohen sprachlichen Fertigkeiten zu beobachten zu sein.

Im Bereich der Produktion „Entschuldigungen“ gibt es bislang vorwiegend bei den folgenden Sprachen Untersuchungen: Erstens wie sich englischsprachige Lernende in einer Zielsprache entschuldigen, z. B. in der französischen Sprache (vgl. Cohen u. Olshtain 1993), in der japanischen Sprache (vgl. Yamashita 1996) u. a. Zweitens wie japanischsprachige Lernende (Nonoyama 1993), chinesischsprachige Lernende (vgl. Chang 2010) oder serbischsprachige (vgl. Savic 2014) Lernende ihre Entschuldigung im Englischen ausdrücken. Die oben erwähnten Studien untersuchten die Entschuldigungsstrategien der Lernenden, basierend auf dem Kodierungsschema für Entschuldigungen von Olshtain und Cohen (1983).

Wenn die Strategien für Entschuldigungen universal sind, wie Olshtain und Cohen (ebd.: 22f.) annehmen, werden Lernende und Muttersprachler*innen unter bestimmten Umständen die gleiche Strategie für Entschuldigungen auswählen, sodass ein Transfer zwischen der Ziel- und Muttersprache kein Problem darstellt. Dennoch zeigen andere Untersuchungsergebnisse (z. B. Nonoyama 1993, Yamashita 1998), dass es kulturelle Unterschiede bei der Wahl der Strategien zu geben scheint, wenn zwischen der aktuellen Ziel- und den bislang erlernten Sprachen kaum Gemeinsamkeiten bestehen. Hierzu konstatiert Nonoyama (1993: 214f.), dass 67,15% der 70 Englischmuttersprachler*innen bei einer Entschuldigung auf der Straße nach einem Zusammenstoß mit einer älteren Dame die Strategie „Angebot der Entschuldigung“ ergriffen, während nur 17,1% der 164 japanischsprachigen Lernenden⁷² und 4,3% der 70 japanischen Muttersprachler*innen diese Strategie auswählten. Shimizu (2015: 128) weist jedoch darauf hin, dass solche kulturellen Unterschiede bei der Wahl der Strategie abnehmen, wenn sich Lernende im Laufe der Zeit der Art und Weise, in der eine Entschuldigung ausgeführt wird, bewusstwerden.

Die genannten Ergebnisse der Sprechakte „Bitten“ und „Entschuldigungen“ ergeben sich aus Untersuchungen mit einigen wenigen Zielsprachen als Gegenstand, so dass keine allgemeingültige Aussage getroffen werden kann. Darüber hinaus konzentrierten sich die Forschungsziele in diesen Untersuchungen darauf, pragmatische Sprachbesonderheiten der Lernenden zu analysieren und die Abweichungen von denen der Muttersprachler*innen ausfindig zu machen. Dennoch zeigen diese Studien die pragmatischen Schwierigkeiten der Lernenden im Sprachgebrauch. Sie weisen darauf hin, dass selbst für Lernende in der Oberstufe die Übermittlung der beabsichtigten sprechinternen Wirksamkeit und des *Politeness*-Werts oft schwierig ist, da sie bei der Produktion verschiedene Aspekte gleichzeitig berücksichtigen

⁷² Zu dem Zeitpunkt der Untersuchung lebten die japanischsprachigen Lernenden in den USA. Ihr Englischniveau lag zwischen der Mittel- und der Oberstufe (vgl. Nonoyama 1993: 197f.).

müssen, so z. B. die angemessene Wahl und Kombination der Strategien, die Länge sowie Komplexität der Äußerungen oder die Anwendung der geeigneten Sprachform.

<Pragmatische Transfers>

Unter „pragmatische Transfers“ versteht Kasper Einflüsse der kulturellen und pragmatischen Kenntnisse der erlernten Sprachen auf das Verstehen und die Produktion der Lernenden in der Zielsprache (vgl. Kasper 1992: 207). Diese Einflüsse führen jedoch nicht immer zu Interferenzen, also negativen Effekten, sondern könnten auch „positive Transfers“ zur Folge haben (vgl. Shimizu 2015: 176). Sie spielen bei Lernenden eine wichtige Rolle, da sie ihnen ermöglichen, die pragmatischen Kenntnisse in der Zielsprache leichter zu erlernen und diese situationsgerecht anzuwenden.

Die Bedingungen für das Auftreten der erwähnten Transfers wurden bereits in einer Reihe von Studien angeführt (u. a. House u. Kasper 1987, Olshtain 1983, Robinson 1992). Aus ihren Untersuchungsergebnissen ergab sich, dass Transfers nicht stattfinden, wenn sich Lernende der pragmatischen Sprachbesonderheiten bewusst seien. Dahingegen erfolgen Transfers, wenn sie glauben, dass pragmatische Merkmale universell seien.

Überdies führt Kellerman (1977: 104, 137) aus, dass Transfers für die Ergänzung von Wissenslücken in der aktuellen Zielsprache generell erfolgen, wenn Lernende glauben, dass sprachliche Merkmale der bereits erlernten Sprachen mit denen der Zielsprache übereinstimmen. Wenn es sich jedoch um negative Transfers handelt, spiegeln sich Wissenslücken sowie die Universalität der pragmatischen Merkmale nicht notwendigerweise in den Transfers wider. Denn Lernende wollen möglicherweise beim Erlernen ihrer Zielsprache ihre soziokulturelle Identität bewahren (vgl. Ellis 1994: 188). Al-Issa (2003: 583) untersuchte dazu 50 jordanischsprachige Englischlernende bei der Produktion einer Ablehnung. Als Ergebnis war ein negativer Transfer in der Wahl der Form, der Länge der Antwort und dem Inhalt der Ablehnung zu beobachten (vgl. ebd.: 585). Im Interview äußerte sich ein*e Lernende*r dazu, dass er oder sie die eigene arabische soziokulturelle Identität verlieren würde, wenn er oder sie Amerikaner*innen vollständig nachahmen würde (vgl. ebd.: 595). Dieses Interview zeigt, dass es Lernende gibt, die sich bewusst für die Bewahrung ihrer soziokulturellen Identität entscheiden und sich nicht vollständig nach der Norm der Zielsprache richten.

3.3.2 Erwerb pragmatischer Kompetenz

Die Untersuchung des Erwerbs pragmatischer Kompetenz erhält besondere Aufmerksamkeit, seit Schmidt (1993: 34f.) die These aufstellte, dass es für Lernende nicht leicht sei, pragmatische Kompetenzen durch das bloße Eintauchen in die Zielsprache zu erwerben. Diese Forschungen bilden die Grundlage für den fremdsprachendidaktischen Teil der vorliegenden Arbeit. Im Weiteren wird näher auf die Theorie zum Erwerb pragmatischer Kompetenzen

(3.3.2.1) und die Effektivität der Didaktik beim Vermitteln pragmatischer Kompetenzen (3.3.2.2) eingegangen.

3.3.2.1 Theorie zum Erwerb pragmatischer Kompetenzen

Unter vielen vorgeschlagenen Theorien und Modellen zum Erwerb gibt es zwei kognitive Verarbeitungsansätze, die direkt zur Erklärung des Erwerbs der pragmatischen Kompetenz angewendet werden: die Wahrnehmungshypothese (Schmidt 1993) und das Zweidimensionale Modell (Bialystok 1993).

Die erste Theorie besagt, dass hochrelevante Merkmale des Inputs von Lernenden wahrgenommen werden müssen, damit der Input aufgenommen und für die kognitive Verarbeitung genutzt werden kann (vgl. Schmidt 1993: 34). Schmidt (ebd.) führt anhand eines Beispiels aus: Japanischlernende haben beim Erlernen der Anredeformen gehört, dass ihr Bekannter, den sie als *Morita-san* kennen, von einem*r Japaner*in *Morita-kun*⁷³ genannt wird. Damit diese Anrede bei Lernenden für die kognitive Verarbeitung aufgenommen wird, müssen sie sowohl die Form als auch die Kontextfaktoren beachten, wie z. B. Geschlecht, Alter, Machtverhältnis zwischen Gesprächsbeteiligten, Intimität und Tonfall. Mit anderen Worten ist die Aufmerksamkeit für die zu erwerbende pragmalinguistische oder soziopragmatische Information eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb der pragmatischen Kompetenz (vgl. Kasper u. Blum-Kulka 1993: 19).

Hierzu weist Schmidt (1993: 36) auf zwei Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht hin, wie die Aufmerksamkeit der Lernenden effektiv geweckt werden könnte: Erstens durch aufgabenorientierten Sprachunterricht, bei dem Aufgaben so gestaltet werden, dass sie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf pragmatische Formen, Funktionen und gleichzeitig auftretende Merkmale des sozialen Kontexts lenken; zweitens durch explizite Informationen über die Pragmatik der Zielsprache, vorausgesetzt, dass sie nicht auf der fehlerhaften Intuition der Muttersprachler*innen basieren.

Die Wahrnehmungshypothese stand jedoch im Widerspruch zum natürlichen Spracherwerb, der zu dieser Zeit vorherrschend war (vgl. Schmidt 2010: 722). Dagegen argumentierte Schmidt (ebd.: 723) auf der Grundlage von Fallstudien, dass der natürliche Erwerb einer Fremdsprache im Erwachsenenalter an Grenzen stößt. Z. B. können Kinder sich die grammatikalischen Formen der Sprache aneignen, ohne ihnen Aufmerksamkeit zu schenken. Hingegen scheinen Erwachsene diese Fähigkeit verloren zu haben (vgl. ebd. 1983: 182). Hierzu betont der Autor, dass explizites Lernen für die Lenkung der Aufmerksamkeit bei Erwachsenen eine wichtige Rolle spielt, sodass hochrelevante Merkmale des Inputs wahrgenommen und für die kognitive

⁷³ Das Suffix *-kun* wird sowohl Vor- als auch Nachnamen nachgestellt und ist meist nur Männern gegenüber gebräuchlich. Die Verwendung ist im Allgemeinen auf Angehörige eines geschlossenen gesellschaftlichen Kreises wie z. B. Schule, Arbeit beschränkt (vgl. Rickmeyer 2014: 285f.). In der Regel wird *-kun* entweder für gleich- oder niedriger gestellte Personen verwendet, um Vertrautheit oder leichten Respekt auszudrücken (vgl. Kitahara 2000-2002q).

Verarbeitung aufgenommen werden (vgl. ebd. 2010: 727). Seine Annahme wurde bislang aus pragmatischer Perspektive durch mehrere Untersuchungsergebnisse unterstützt (u. a. Billmyer 1990; Bouton 1994; Lyster 1994; Wishnoff 2000; Yoshimi 2001) (siehe hierzu auch 3.3.2.2).

In der zweiten Theorie wird die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz aus zwei Perspektiven betrachtet: Erwerb der pragmatischen Kompetenz und Anwendung der pragmatischen Kompetenz (Bialystok 1993: 47). Nach diesem Modell weichen die Entwicklung der Kinder in der Muttersprache und die der Erwachsenen in der Zielsprache voneinander ab (vgl. ebd.). Kinder müssen in erster Linie das Wissen aus dem Mapping zwischen Formen und Funktionen in ihrer Muttersprache entwickeln, um den Anforderungen der Verwendung gerecht zu werden (vgl. ebd.: 54). Erwachsene müssen zwar einige soziale Konventionen für die Zielsprache lernen und einige Zuordnungsprobleme zwischen Formen und Funktionen lösen, haben aber in ihrer Muttersprache bereits gelernt, das Sprachsystem und seine Funktion so zu organisieren, dass es in Kontexten verwendet wird. Daher liegt die Aufgabe bei Erwachsenen im Wesentlichen darin, Kontrollstrategien zu entwickeln, um die kontextuelle Absicht der Gesprächspartner*innen zu erkennen und aus dem Spektrum der Möglichkeiten die Formen auszuwählen, die den sozialen und kontextuellen Anforderungen der kommunikativen Situation entsprechen (vgl. ebd.).

Die Theorien von Schmidt (1993) und Bialystok (1993) bieten unterschiedliche Ansätze. Dennoch ergänzen sie sich gegenseitig und erklären den Prozess des Erwerbs der pragmatischen Kompetenz bei Lernenden (vgl. Kasper u. Blum-Kulka 1993: 20). Demzufolge hat ein Großteil der nachfolgenden Forschungen versucht, die Wirksamkeit der Behandlung der Pragmatik im Unterricht zu untersuchen (vgl. Kasper 2001: 50).

Außer den kognitiven Verarbeitungsansätzen sind Theorien sowie Modelle vorhanden, die einen Rahmen für die Erklärung des Erwerbs der pragmatischen Kompetenz bieten: das Akkulturations-Modell⁷⁴ (Schumann 1978), die Soziokulturelle Theorie⁷⁵ (Lantolf 1994) und die Sprachsozialisierungstheorie⁷⁶ (Schieffelin u. Ochs 1986). Dennoch wurde für den fremdsprachendidaktischen Teil der vorliegenden Arbeit die kognitiven Verarbeitungsmodelle von Schmidt (1993) und Bialystok (1993) als Grundlage gewählt, denn sie ermöglichen es,

⁷⁴ In diesem Modell erklärt Schumann (1978: 34), dass der Zweitspracherwerb ein sozialer und psychologischer Anpassungsprozess der Lernenden an die Gruppe der Zielsprache ist. Mit dieser Vorstellung sei der Versuch unternommen worden, den erfolgreichen Erwerb durch soziale und emotionale Distanz zur Zielsprache zu erklären.

⁷⁵ Diese Theorie wurde von dem russischen Psychologen Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) entwickelt. Seit den 1990er Jahren griffen Forscher*innen aus der Fremdsprachendidaktik diese auf (vgl. Hamamoto 2006: 67) und stellten den Zusammenhang zwischen dem Lernen und der Zusammenarbeit und Interaktion heraus. Zudem erfordert Lernen, dass unerfahrene Lernende beim Erwerb neuer Kenntnisse und Fähigkeiten von erfahrenen Personen (z. B. Lehrkraft) unterstützt werden. Diese Unterstützung sei für den Lernprozess unerlässlich, damit dadurch gewonnene Kenntnisse von den Lernenden aufgenommen werden und zur inneren Sprache der Lernenden werden (vgl. Hamamoto 2006: 69f.).

⁷⁶ Unter dem Begriff „Sprachsozialisierung“ versteht man sowohl „Sozialisierung durch Sprachen“ als auch „Sozialisierung für die Verwendung der Sprachen“. Diese Theorie erklärt den Prozess, in dem Kinder und Neuankömmlinge in einer Kultur oder Gesellschaft durch Interaktionen mit erfahrenen Erwachsenen lernen, wie sie sich in der Kultur oder Gesellschaft verhalten und die Fähigkeit erwerben, die Sprache in Übereinstimmung mit Normen angemessen zu verwenden (vgl. Ochs 1986: 2).

Lernende als Erwachsene mit individueller Persönlichkeit zu erkennen und den Erwerb der pragmatischen Kompetenz so zu erläutern.

3.3.2.2 Effektivität der Didaktik bei der Vermittlung pragmatischer Kompetenzen

Auf Basis der Theorie von Schmidt (1993) und Bialystok (1993) beschäftigte sich die Untersuchung des Erwerbs pragmatischer Kompetenz zunächst mit der Klärung der drei folgenden Fragen, um die Effektivität der Didaktik bei der Vermittlung pragmatischer Kompetenzen zu überprüfen (vgl. Rose 2005: 390):

- Können pragmatische Sprachbesonderheiten unterrichtet werden?
- Unterscheiden sich die Effektivität des Erwerbs mit der Behandlung von pragmatischen Sprachbesonderheiten im Unterricht und ohne Behandlung voneinander (beim einfachen Eintauchen in die Zielsprache)?
- Führen verschiedene Methoden zu Unterschieden in der Effektivität des Erwerbs?

<Möglichkeit der Behandlung pragmatischer Sprachbesonderheiten im Unterricht>

Pragmatische Sprachbesonderheiten hängen mit dem gesellschaftlichen und kulturellen Kontext eng zusammen. Darüber hinaus sind sie mit der gesellschaftlichen und kulturellen Identität der Menschen tief verbunden. Daher ist es leicht nachzuvollziehen, dass es komplizierter und schwieriger ist, pragmatische Sprachbesonderheiten im Unterricht zu behandeln als Grammatik oder Vokabeln, bei denen Antworten eindeutig als richtig oder falsch klassifiziert werden können. Demzufolge lautet die grundsätzliche Frage der Didaktik, ob es überhaupt möglich ist, pragmatische Sprachbesonderheiten der Zielsprache im Unterricht zu behandeln. In Studien zu diesem Thema wurde das Potenzial des Unterrichts dadurch überprüft, dass bei einer Gruppe von Lernenden Prä- und Posttests durchgeführt und festgestellt wurde, ob vor und nach dem Unterricht Veränderungen in der Produktion oder im Verständnis des angestrebten pragmatischen Wissens zu beobachten waren. Die in diesen Studien angewandten Methoden sind allesamt Interventionsstudien, die den Lernenden pragmatische Merkmale der Zielsprache auf metasprachlicher Ebene vermitteln. Viele Studien haben festgestellt, dass die angestrebten pragmatischen Merkmale vermittelbar sind (vgl. u. a. Olshtain u. Cohen 1990, Liddicoat u. Crozet 2001, Salazar Campillo 2003, Trosborg 2003).

Olshtain und Cohen (1990: 46) untersuchten die Effektivität der Behandlung des Sprechaktes „Entschuldigung“ bei 18 hebräischsprachigen fortgeschrittenen Englischlernenden, die zum Zeitpunkt der Untersuchung in ihrem Heimatland wohnten. Zwischen den Prä- und Posttests wurde der Sprechakt „Entschuldigung“ dreimal zwanzig Minuten lang im Unterricht behandelt (vgl. Olshtain und Cohen 1990: 52). Beim Vergleich der Ergebnisse der Prä- und Posttests wurde festgestellt, dass Strategien der Entschuldigung bei Lernenden vielfältiger geworden sind und betonte Entschuldigungen zugenommen haben,⁷⁷ was darauf hindeutet, dass die Lernenden

⁷⁷ Ein Vergleich der Prä- und Posttests kann hier als ein Beispiel dafür genannt werden. Ein Lernender A sollte sich bei dem Nachbar dafür entschuldigen, dass er vergessen hat, ein Medikament für das kranke Kind des

von der Behandlung im Unterricht hinsichtlich des Erlernens pragmlinguistischer Aspekte profitiert haben (vgl. ebd.: 54f.).

Liddicoat und Crozet (2001: 127) untersuchten 10 australische Studierende, die in ihrem Heimatland ein Jahr lang Französisch gelernt hatten. Sie hatten sich im Unterricht damit beschäftigt, wie man auf Französisch auf die Frage „Hatten Sie/Hattest du ein schönes Wochenende?“ angemessen antworten sollte. Ein kultureller Unterschied bei dieser Frage besteht darin, dass in australischem Englisch dabei eine knappe und formale Antwort zu erwarten ist, im Französischen hingegen eine ausführliche Antwort erwartet wird, da dies als ernsthafte Frage zu betrachten ist (vgl. ebd.: 131). Die Behandlung erfolgte im Rahmen eines 13-wöchigen Moduls zur Konversation und Kultur der französischen Sprache (vgl. ebd.: 134). Der Effekt dieses Unterrichts wurde durch zweimalige Posttests überprüft. Der erste Posttest wurde direkt nach der Behandlung durchgeführt und der zweite ein Jahr danach (vgl. Liddicoat und Crozet 2001: 127). Der erste Posttest zeigt, dass die Behandlung einen erheblichen Einfluss auf die inhaltliche Ausprägung der Antworten der Studierenden hatte, wie in der Länge und in der Wiederholung von Worten der Gesprächspartner*innen (vgl. ebd.: 138-141). Darüber hinaus wurde anhand des zweiten Posttests festgestellt, dass die Lernenden die meisten inhaltsbezogenen Merkmale beibehalten haben (vgl. ebd.: 142).

Auf diese Weise liefern frühere Forschungen im Allgemeinen Argumente dafür, dass pragmatische Sprachbesonderheiten im Unterricht zu behandeln sind. Allerdings deuten Olshtain und Cohen (1990: 56) aufgrund ihrer Untersuchung darauf hin, dass die Lernenden durch die dreimalige Behandlung im Unterricht nicht erlernen konnten, die Angemessenheit einer Entschuldigung in englischer Sprache zu beurteilen, wofür sie tiefere soziopragmatische Kenntnisse der Zielsprache gebraucht hätten. Wie aus diesem Blickwinkel ersichtlich wird, ist es möglicherweise schwierig, alle pragmatischen Sprachbesonderheiten auf die gleiche Weise zu unterrichten.

<Einfluss der Behandlung im Unterricht>

Die Frage, ob pragmatisches Wissen im Unterricht vermittelbar ist, unterscheidet sich von der Frage, ob eine didaktische Behandlung Lernenden den Erwerb pragmatischen Wissens erleichtert. Letztere Frage beinhaltet auch die Frage, ob es sich lohnt, pragmatisches Wissen im Unterricht zu vermitteln (vgl. Shimizu 2015: 253). Solche Studien dienen auch dazu, die Theorie von Schmidt (1993) zu überprüfen. Denn seine Theorie wird durch Untersuchungsergebnisse gestützt, die besagen, dass ein Unterricht, der die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Objekt des Erwerbs lenkt, vorteilhafter sei als ein einfaches Eintauchen der Lernenden in die Zielsprache ohne gezielten Unterricht (vgl. Rose 2005: 392).

Nachbars zu kaufen. Im Prätest schrieb der Lernende A: „Leider noch nicht, aber ich werde es jetzt gerne tun“. Im Posttest war der Ausdruck zur Entschuldigung verstärkt, wie „Es tut mir zutiefst leid. Ich kann es sofort tun“ (vgl. Olshtain und Cohen 1990: 54). Olshtain und Cohen (ebd.) sind der Ansicht, dass die letztere Entschuldigung in der vorgegebenen Situation für Muttersprachler*innen akzeptabler sei. Das Ergebnis der Prä- und Posttests zeigt, dass der Anteil der Lernenden, die in der Lage waren, auf diese Weise eine Entschuldigung betonend zu äußern, durch die Behandlung im Unterricht von 20% auf 90% gestiegen ist (vgl. ebd.: 55).

Auf diese Weise wurde in den Studien der Erwerb der Test- und Kontrollgruppen miteinander verglichen. Bei den Testgruppen wurden metapragmatische Informationen über pragmatische Merkmale im Unterricht vermittelt. Hingegen erhielten die Kontrollgruppen diesbezüglich keinen Unterricht und wurden einfach Inputs exponiert. Die Ergebnisse der bisherigen Studien bestätigten die Effektivität der Vermittlung pragmatischer Merkmale im Unterricht (u. a. Billmyer 1990, Bouton 1994, Lyster 1994, Wishnoff 2000, Yoshimi 2001). Yoshimi (2001: 224f.) untersuchte bei Japanisch lernenden Studierenden⁷⁸ an einer hawaiischen Universität den Erwerb der Verbindungen *n desu*⁷⁹, *n desu ne*⁸⁰ und *n desu kedo*⁸¹. Die Testgruppe erhielt diesbezüglich insgesamt 24 Unterrichtsstunden mit expliziten Erklärungen, Gesprächsbeispielen von Muttersprachler*innen, Gesprächsvorbereitung mit Hilfe von Muttersprachler*innen und Feedback (vgl. ebd.: 225ff.). Zudem wurden in den Prä- und Posttests die Häufigkeit und Genauigkeit der Verwendung der Verbindungen in beiden Gruppen analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Testgruppe in der Interaktion mit Gesprächspartner*innen einen signifikanten Anstieg der Häufigkeit der Verwendung von Verbindungen aufwies, während die Kontrollgruppe keine ähnliche Entwicklung verzeichnete (vgl. ebd.: 242).

Wishnoff (2000: 124 u. 126f.) untersuchte bei Doktorand*innen⁸² an einer amerikanischen Universität die Verwendung der Heckenausdrücke (Auswahl der Verben, Modifikatoren, Quantoren). Zum Zeitpunkt der Untersuchung haben die Proband*innen beider Gruppen an

⁷⁸ Die Testgruppe hatte fünf Studierende und die Kontrollgruppe 12 Studierende. Die Studierenden beider Gruppen befanden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung im dritten Studienjahr und hatten seit ihrer Schulzeit bereits fünf bis acht Jahre lang Japanisch gelernt (vgl. Yoshimi 2001: 225).

⁷⁹ Die Verbindung *n desu* wird in der gesprochenen Sprache verwendet. Ihre hauptsächliche Funktion besteht darin, das Gesagte mit der Situation in Verbindung zu bringen (vgl. Nakanishi 2021: 404):

(パーティーで) 先生「全然食べていませんね。」
学生「おなかがいいたいんです。」

(Pâtî de) Sensei: „Zenzen tabete imasen ne“

Gakusei: „O-naka ga itai n desu“

(Auf einer Party) Lehrkraft: „Sie haben bis jetzt überhaupt nichts gegessen, (was ist denn los?)“

Studierende: „Ich habe (eigentlich) Bauchschmerzen“.

Yoshimi (2001: 230) erklärte der Testgruppe der Studierenden im Unterricht, dass *n desu* wie „Klebstoff“ sei, der eine Geschichte zusammenhalte und den Gesprächspartner*innen in die Geschichte hineinziehe. Die Autorin fügt der Erklärung hinzu, dass ohne *n desu* eine Geschichte wie eine Liste von Fakten oder Ereignissen klingt.

⁸⁰ Die Finalpartikel *ne* von der Verbindung *n desu ne* wird grundsätzlich verwendet für etwas, das sowohl Sprecher*innen als auch Hörer*innen wissen. Es bestätigt dann, dass sie dieselben Empfindungen und Wahrnehmungen haben (vgl. Nakanishi 2021: 213). Daher gab Yoshimi (2001: 239) der Testgruppe der Studierenden die Erklärung zur Kollokation *n desu ne*, dass Sprecher*innen damit Interesse bei ihren Gesprächspartner*innen daran wecken, was danach gesagt wird.

⁸¹ Diese Verbindung ist dadurch entstanden, dass die adversative Verknüpfung *kedo* an *n desu* angeschlossen wurde. Daher wird sie oft in Situationen verwendet, wenn Sprecher*innen etwas tun wollen, es aber nicht funktioniert oder sie nicht wissen, was sie tun sollen (vgl. ebd.: 406):

すみません。駅に行きたいんですけど…

Sumimasen. Eki ni ikitai n desu kedo...

Entschuldigung, ich würde gern zum Bahnhof..., (aber wie kann ich erreichen?).

Die Erklärung von Yoshimi (2001: 235) lautete, dass man mit *n desu kedo* eine einzelne Hintergrundinformation gibt, die Gesprächspartner*innen benötigen.

⁸² Bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen dieser Studie handelt es sich um 26 Doktoranden und Doktorandinnen aus Kambodscha, Korea, Thailand, Japan, Taiwan und China, die bereits im Durchschnitt 9,2 Jahre lang Englisch gelernt haben. Von den 26 Doktoranden und Doktorandinnen gehörten 14 zur Testgruppe und 12 zur Kontrollgruppe (vgl. Wishnoff 2000: 126f.).

einem Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben der englischen Sprache teilgenommen. Dabei sei bei der Testgruppe zusätzlich zweimal ein 45-minütiger Unterricht zur Verwendung der Heckenausdrücke durchgeführt worden (vgl. ebd.: 128f.). Die Analyse der schriftlichen Aufgaben der Doktorand*innen zeigte vor und nach dem Unterricht, dass der Einsatz der Heckenausdrücke in beiden Gruppen zunahm. Dennoch gab es einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen, in dem der Einsatz der Heckenausdrücke in der Testgruppe um mehr als das Fünffache angestiegen war, während der Anstieg des Einsatzes in der Kontrollgruppe nur auf etwas mehr als das Doppelte angewachsen war (vgl. ebd.: 131).

Obwohl die Häufigkeit und die Dauer der Behandlung im Unterricht von Studie zu Studie variieren, zeigen die Ergebnisse der vergangenen Forschungen ausnahmslos, dass Lernende, die in Pragmatik unterrichtet wurden, bessere Ergebnisse in den Posttests erzielten als diejenigen, die nicht darin unterrichtet wurden. Dies deutet darauf hin, dass der Erwerb pragmatischer Kompetenzen durch Unterricht effektiver ist, als wenn die Lernenden einfach der Zielsprache exponiert werden.

Allerdings sollte dabei der Punkt beachtet werden, dass nicht alle pragmatischen Zielmerkmale auf dieselbe Weise erworben werden können (vgl. Yoshimi 2001: 242). In der Untersuchung von Yoshimi (ebd.) waren die Studierenden der Testgruppe beim Posttest in der Lage, die Verbindungen in der Interaktion mit ihren Gesprächspartner*innen angemessen zu verwenden. In Gesprächssituationen, in denen sich Lernende mit der inneren Struktur ihrer Erzählung befassen sollten, wie z. B. die Hauptpunkte ihrer Erzählung durch die Verwendung der Verbindungen effektiv wiederzugeben, wurde jedoch kein Fortschritt der Lernenden beobachtet.

<Unterschiede in den Lehrmethoden>

Bislang wurde durch die Untersuchungsergebnisse bestätigt, dass pragmatische Sprachbesonderheiten im Unterricht behandelbar sind und Lernende diese dort effektiv erlernen können. Daher setzen sich Forscher*innen mit der weiteren Frage auseinander, ob es Unterschiede in der Effektivität der Beherrschung bei den Lernenden gibt, wenn unterschiedliche Methoden verwendet werden. Die Forschung zu diesem Thema wurde im Rahmen eines Vergleichs zwischen explizitem und implizitem Unterricht⁸³ durchgeführt (vgl. Shimizu 2015: 256).

Diese Studien ergaben, dass die explizite Behandlung effektiver ist (vgl. u. a. Wildner-Bassett 1984, House 1996, Tateyama u. a. 1997, Takahashi 2001, Rose u. Ng Kwai-fun 2001, Murata 2004). House (1996: 229) verglich über 14 Wochen bei deutschen Studierenden der Anglistik⁸⁴ die Auswirkungen von explizitem und implizitem Unterricht auf den Erwerb von Gambits der englischen Sprache. Während des 14-wöchigen Unterrichts fanden Lernaktivitäten statt, bei

⁸³ Der Unterschied beider Unterrichte besteht in dem Punkt, ob Lernende im Unterricht metapragmatische Informationen erhalten, welche die Erkennung von Zielmerkmalen bei Lernenden erleichtern sollen (vgl. Shimizu 2015: 258).

⁸⁴ Die Proband*innen studierten zum Zeitpunkt der Untersuchung Anglistik an einer deutschen Universität. Ihr Englischniveau lag in der Oberstufe und sie hatten durchschnittlich zwölf Jahre Englisch gelernt. Insgesamt 32 Studierende nahmen an der Untersuchung teil. Sie wurden in zwei Gruppen (15 u. 17 Studierende) eingeteilt. Eine Gruppe erhielt expliziten, die andere impliziten Unterricht (vgl. House 1996: 229).

denen Äußerungen der Lernenden und der Muttersprachler*innen diesbezüglich miteinander verglichen wurden. Es ergab sich eine verbesserte Verwendung der Gambits bei der Gruppe mit explizitem Unterricht (vgl. ebd.: 236f.), während in der Gruppe mit implizitem Unterricht beim Erlernen häufig negative Transfers stattfanden (vgl. ebd.: 246f.).

Rose und Ng Kwai-fun (2001: 149) unterrichteten chinesischen Studierende auf fortgeschrittenem Englischniveau, wie man jemanden auf Englisch lobt und auf ein Lob angemessen reagiert. Charakteristisch für diese Untersuchung ist, dass drei Gruppen miteinander verglichen wurden: eine Gruppe mit explizitem Unterricht (16 Studierende), eine Gruppe mit implizitem Unterricht (16 Studierende) und eine Kontrollgruppe (12 Studierende) (vgl. ebd.: 150). Die Gruppen mit explizitem und implizitem Unterricht schauten sich zum Thema englische Filmausschnitte an. Die Gruppe mit explizitem Unterricht erhielt vor der Analyse metapragmatische Informationen. Hingegen wurde die Gruppe mit implizitem Unterricht nur mit den Filmausschnitten und zusätzlichen Beispielen konfrontiert. Nach der Analyse fand eine Diskussion über das Ergebnis in beiden Gruppen statt (vgl. ebd.: 156).

Der Posttest durch den *DCT* zeigt, dass beide Gruppen mit explizitem und implizitem Unterricht in der Verwendung syntaktischer Muster für ein Lob besser abgeschnitten haben als die Kontrollgruppe (vgl. ebd.: 164). Rose (2005: 394) überlegt, warum der Effekt auf den Erwerb bei der Verwendung syntaktischer Muster für ein Lob auch in der Gruppe mit implizitem Unterricht zu beobachten war. Er vermutet, dass es daran liegt, dass die syntaktischen Muster im Englischen relativ einfach strukturiert sind, weshalb die fortgeschrittenen Studierenden sie ohne expliziten Unterricht erwerben konnten.

Bei der Reaktion auf ein Lob wählte hingegen ausschließlich die Gruppe mit explizitem Unterricht je nach Situation oder Gesprächsbeteiligten Strategien aus, die denen der englischen Muttersprachler*innen ähnlich waren (vgl. ebd.: 166). Dies bedeutet, dass die Gruppe mit explizitem Unterricht sowohl beim Erwerb pragmlinguistischer als auch soziopragmatischer Kompetenzen bessere Ergebnisse gezeitigt hat. Shimizu (2015: 257) geht davon aus, dass der Grund für den Erwerb soziopragmatischer Kompetenz bei der Gruppe mit explizitem Unterricht darauf zurückzuführen sei, dass die Testgruppe auf metapragmatischer Ebene über soziopragmatische Aspekte, wie z. B. den Zusammenhang zwischen dem Kontext und den dazugehörigen Strategien diskutieren konnte, während diese Möglichkeit für die Gruppe mit implizitem Unterricht ausgeschlossen gewesen sei.

Es scheint sicher zu sein, dass Lernende, denen metapragmatische Informationen über das Zielmerkmal zur Verfügung gestellt werden, dieses mit größerer Wahrscheinlichkeit effektiver erwerben als diejenigen, denen diese Informationen fehlen. Der Grund, dass der explizite Unterricht effektiver ist als der implizite Unterricht, liegt darin, dass sich Lernende durch einen expliziten Unterricht der Unterschiede pragmatischer Normen zwischen der Zielsprache und den bisher erlernten Sprachen bewusst werden. Dies deutet darauf hin, dass pragmatisches Bewusstsein sich möglicherweise nur schwer entwickelt, wenn Unterschiede zwischen den bisher erlernten Sprachen und der Zielsprache den Lernenden nur implizit dargestellt werden.

Bislang konzentrierte sich die Wirksamkeit des Unterrichts auf die verschiedenen Arten der Vermittlung von Input. Neben Input wird ebenfalls die Wichtigkeit von Output durch kommunikative Anwendungsübungen hervorgehoben (vgl. u. a. Wildner-Bassett 1984, Billmyer 1990, House 1996, Tateyama u. a. 1997, Yoshimi 2001, Bardovi-Harlig u. Mahan-Taylor 2003). In kommunikativen Anwendungsübungen handelt es sich darum, dass Output von Lernenden in verschiedenen Situationen erfolgt, welche soziokulturelle und kontextuelle Faktoren für einen angemessenen Sprachgebrauch widerspiegeln, wie z. B. Beziehungen zwischen Gesprächsbeteiligten und die Größe der Belastung durch Sprechakte (vgl. Shimizu 2015: 261). Shimizu (ebd.) geht davon aus, dass solche Lernaktivitäten als „Probe“ oder sogar als „Brücke“ zur realen Kommunikation, die außerhalb des Unterrichts stattfindet, dienen.

Zudem hält Shimizu (ebd.: 261) für relevant, dass Lehrkräfte bei Output der Lernenden Rückmeldungen einschließlich Korrekturen geben. Dies wird durch die Ergebnisse von Yoshimi (2001: 243) unterstützt, die zeigen, dass expliziter Unterricht in Kombination mit kommunikativen Übungen und Rückmeldungen die pragmatische Kompetenz der Lernenden fördert, da sie zur Überprüfung und Überarbeitung pragmatischer Kenntnisse der Lernenden dienen.

Durch frühere Forschungen über die Effektivität der Didaktik bei der Vermittlung pragmatischer Kompetenzen wurde festgestellt, dass die folgende Methodik wirksam ist (vgl. Kasper 1996, Alcón Soler u. Martínez-Flor 2005, Shimizu 2008):

- explizite Präsentation der metapragmatischen Informationen,
- Output durch kommunikative Sprachverwendungen und
- Feedback von Lehrkräften inklusive Korrektur.

3.3.3 Anwendung der Theorie auf den Fremdsprachenunterricht

Nach Kasper und Kite (2002: 65f.) gibt es aus organisatorischer Perspektive zwei Vorgehensweisen, die pragmatischen Besonderheiten der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht zu behandeln: Die eine besteht darin, spezielle Kurse anzubieten, die sich auf das Erlernen verschiedener Sprechakte und Gesprächsstrategien konzentrieren. Hingegen wird in der anderen Vorgehensweise die Behandlung der Pragmatik in den allgemeinen Lehrplan integriert, anstatt sich nur auf den Erwerb pragmatischer Kompetenz zu konzentrieren. Hier werden aus beiden Vorgehensweisen Praxisbeispiele (Matsumoto u. a. 2004, Kondô 2008 u. Shimizu 2013, 2016 u. 2018) vorgestellt, welche die in dem vorangegangenen Kapitel vorgestellte Methodik für die Effektivität der Didaktik berücksichtigen.

<Praxisbeispiel des auf pragmatische Aspekte spezialisierten Unterrichts>

Kondô (2008: 154) unterrichtete 38 japanische Studentinnen der Anglistik an einer japanischen Frauenhochschule. Die 38 japanischen Studentinnen erhielten einmal pro Woche zwölf

Wochen lang Unterricht in Sprechakten (vgl. Kondô 2008: 155). Darüber hinaus wurde für den Unterricht das Lehrwerk *Heart to Heart: Overcoming Barriers in Cross-Cultural Communication* (Yoshida u. a. 2000) eingesetzt, welches sich auf das Erlernen der Sprechakte im Englischen spezialisiert hat. Dieses Lehrwerk ist so konzipiert, dass einzelne Sprechakte durch fünf sequenzielle Lernaktivitäten⁸⁵ erlernt werden. Es ist charakteristisch für den Input bei diesen Lernaktivitäten, dass es sich nicht um die einseitige Vermittlung metapragmatischer Informationen durch die Lehrkraft handelt, sondern um die Entdeckung und das Verständnis der Studentinnen durch den Vergleich zwischen ihren eigenen Sprechakten und objektiven Daten englischer Muttersprachler*innen. Dies stimmt mit dem Vorschlag von Judd (1999: 164) und Leuders (2014: 238f.) überein, dass eigene Analysen der Lernenden an ihr kognitives Bewusstsein anknüpfen.

Zudem teilen die Student*innen ihre metapragmatischen Erkenntnisse in Gruppendiskussionen, die sie durch die Reihe der Lernaktivitäten gewonnen haben. Dazu wurde anhand der Inhaltsanalyse der Diskussionen festgestellt, dass sich die Studentinnen Transfers aus dem Japanischen, *Politeness* und verschiedenen anderen kontextbezogenen Faktoren bewusst waren, die bei der Wahl der Formulierungen berücksichtigt werden müssen (vgl. Kondô 2009: 81). Wie die Untersuchung von Rose und Ng (2001) in 3.3.2 belegt auch dieses Ergebnis, dass Diskussionen auf metapragmatischer Ebene über die kontextuelle Verwendung der Sprachakte effektiv für das Erlernen sozialpragmatischer Aspekte sind.

Beim Output beobachtete Kondô (2008: 158) in der fünften Lernaktivität, dass die Studentinnen ihre Übung nicht einfach wie ein Auswendiglernen beenden, sondern nun einen Dialog durchführen können, der sowohl ihre japanische soziokulturelle Identität als auch die Kenntnisse widerspiegelt, die sie im Unterricht erworben haben. Infolgedessen zeigen die Ergebnisse des Posttests bei der Produktion, dass die Studierenden ihre eigenen pragmatischen Kenntnisse entwickelt haben, die sowohl durch den Unterricht als auch ihre eigene japanische soziokulturelle Identität beeinflusst wurden (Kondô 2008: 172).

Shimizu (2013) publizierte ein Lehrwerk für Japanischlernende der Mittel- und Oberstufe, das sich auf das Erlernen japanischer Sprechakte konzentriert.⁸⁶ Mit diesem Lehrwerk unterrichtete

⁸⁵ Die fünf Stufen lauten:

1. Als Einstieg hören Studierende zwei unterschiedliche Dialoge, in denen ein zu behandelnder Sprechakt durchgeführt wird. Anschließend beantworten sie Verständnisfragen.
2. Durch ein Rollenspiel werden den Studierenden konkrete Situationen vorgegeben. Sie werden aufgefordert, selbst einen zu behandelnden Sprechakt auszuführen.
3. Die Studierenden analysieren und reflektieren ihren eigenen Sprechakt. Sie kategorisieren mit Hilfe des Lehrwerks, welche ihrer Formulierungen zu welcher Strategie gehören.
4. Die Studierenden analysieren anhand der Daten charakteristische Unterschiede und diskutieren anschließend darüber. Die zur Verfügung gestellten Daten der zu erlernenden Sprechakte stammen von drei Studierendengruppen: (1) 50 Amerikaner*innen, die Englisch sprechen, (2) 50 japanische Englischlernende, die Englisch sprechen und (3) 50 Japaner*innen, die Japanisch sprechen.
5. Basierend auf den gewonnenen Kenntnissen durch die ersten vier Aktivitäten, üben Studierende durch Rollenspiele die Produktion des Sprechaktes in verschiedenen Situationen (vgl. Yoshida u. a. 2000: 4f.).

⁸⁶ Das Lehrwerk besteht aus acht Sprechakten, die nach Einschätzung von Shimizu (2013: 3 im Ergänzungsband) im Alltag relativ oft stattfinden. Die jeweiligen Sprechakte werden in drei Stufen geteilt: In der ersten Stufe lernt

er Austauschstudierende an der japanischen Sophia Universität (Jôchi daigaku 上智大学) (vgl. ebd. 2018: 144). Die Aufgabe der Lehrkraft besteht seiner Definition nach darin, Situationen, in denen Lernende aufgrund mangelnder Kenntnisse Japanisch unangemessen verwenden und dadurch Nachteile erleiden, so weit wie möglich zu reduzieren. Somit geht es keinesfalls darum, Lernende in die japanische Gesellschaft zu assimilieren, da die sprachliche Entscheidung aus pragmatischer Perspektive mit der soziokulturellen Identität der Lernenden eng zusammenhängt. Daher dürfen Lehrkräfte diese auf keinen Fall ignorieren, geschweige denn Lernenden japanische kulturelle Werte aufzwingen. Shimizu ist der Auffassung, dass die Lernenden am Ende selbst darüber entscheiden sollen, ob sie der für Japaner*innen angemessenen Sprachverwendung und den dahinterstehenden kulturellen Normen folgen. Lehrkräfte sollten ihr Bestes tun, indem sie Lernenden Informationen vermitteln, die ihnen bei dieser Entscheidung helfen (vgl. ebd.: 149).

Ausgehend von diesem Rollenverständnis achtete er beim Unterricht darauf, dass Studierende die folgenden kognitiven Lernaktivitäten erleben (vgl. ebd. 2018: 144):

- Lenkung der Aufmerksamkeit auf Informationen im Input,
- Bewusstmachung und Aushandlung der Hypothesen durch Diskussion,
- Überprüfung der Hypothesen durch das Erlernen des Zusammenhangs zwischen Sprachform und Funktion sowie der pragmatischen Normen und
- erneute Überprüfung und Überarbeitung der Hypothesen durch kommunikative Outputs und ein Feedback.

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass die Studierenden durch die kognitiven Lernaktivitäten am Ende in der Lage waren, den Zweck des Gesprächs zu erreichen, indem sie Strategien verwendeten, mit denen sie Rücksicht auf ihre Gesprächspartner*in nahmen, abgesehen von kleinen grammatikalischen Fehlern (vgl. ebd.: 148). Z. B. formulierte ein*e Studierende*r im Prätest einfach eine Bitte, ohne einleitende Bemerkungen zu machen (vgl. ebd.: 147). Im Posttest begann die betreffende Person jedoch eine Bitte mit einer Formulierung, die Rücksicht auf die Gesprächspartnerinnen erkennen lässt (Shimizu u. Sakata 2016: 140):

あのすみません。聞きたいことがありますけど、お時間いいですか。

Ano sumimasen. Kikitai koto ga arimasu kedo, o-jikan ii desu ka?

Entschuldigen Sie, haben Sie kurz Zeit? Ich habe Fragen an Sie.

Die oder der Studierende, welche*r auf die Bitte reagieren sollte, war sowohl im Prä- als auch im Posttest beschäftigt, so dass eine Ablehnung der Bitte mit der passenden Begründung möglich gewesen wäre (vgl. Shimizu 2018: 148). Jedoch war er oder sie im Posttest in der Lage, nicht nur abzulehnen, sondern auch Alternativen anzubieten (Shimizu u. Sakata 2016: 140):

man den Sprechakt aus der Perspektive der handelnden Person und in der zweiten Stufe aus der Perspektive der Person, die auf den Sprechakt reagiert. Schließlich wird in der dritten Phase geübt, das Gelernte anzuwenden. Die erste und die zweite Stufe haben eine Inputphase durch Audio-Dateien, Analyse- sowie Diskussionsphase und eine Outputphase. In der dritten Phase werden längere Gespräche gehört und Rollenspiele durchgeführt, sodass die Lernenden gelernte Sprechakte sowohl als Handelnde als auch Empfänger*innen in einem sinnvollen Kontext üben können. Sämtliche Lernschritte werden auf Japanisch durchgeführt (vgl. ebd.).

ごめんなさい、今はちょっと忙しいけど、えっと、…羽田空港の案内所は地下一階にあって、そこでパンフレットがもらえます。そこへ行ったらどうですか。

Gomen nasai, ima wa chotto isogashii kedo, etto, ...Haneda kûkô no annaijo wa chika ikkai ni atte, soko de panfuretto ga moraemasu. Soko e ittara dô desu ka?

Tut mir leid, ich bin gerade etwas beschäftigt, aber, ähm, ... das Informationszentrum des Flughafens Haneda befindet sich im ersten Untergeschoss und Sie können dort Broschüren erhalten. Wie wäre es, wenn Sie dort hingehen?

<Praxisbeispiel des in den allgemeinen Lehrplan integrierten Unterrichts>

Im Praxisbeispiel von Matsumoto u. a. (2004: 41) ging es um das Erlernen des Sprechaktes von Lob und Reaktion darauf. Dieses Praxisbeispiel richtete sich an Japanischlernende an einer amerikanischen Universität. Die Besonderheit liegt in der schrittweisen und kontinuierlichen Behandlung desselben Sprechakts im Unterricht über einen Zeitraum von drei Jahren von der Grund- bis zur Oberstufe (vgl. Matsumoto u. a. 2004: 45). Der Ansatz von Matsumoto u. a. (2004: 46) bestand darin, die Behandlung der Pragmatik auf den Lehrplan zuzuschneiden, auf Grammatikelemente, in denen Lob leicht zu vermitteln ist, und auf Gespräche, in denen Lob enthalten ist.

Das pragmatische Ziel im ersten Jahr lautet, Gewohnheiten zu entwickeln, mit denen Studierende soziopragmatischen Aspekten Aufmerksamkeit schenken, und ihnen bewusst zu machen, dass sie die Wahl haben, wie sie auf Lob reagieren. Dabei wurde z. B. in der Lektion, in der Adjektive eingeführt wurden, zwei semantische Formeln vorgestellt, die in der Szene „Besuch im Haus eines japanischen Bekannten“ bei einer affirmativen, negierten bzw. ausweichenden Reaktion auf Lob verwendet werden (vgl. Matsumoto u. a. 2004: 48). Für das zweite Jahr wurde das Ziel gesetzt, Studierende in die Lage zu versetzen, unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation verschiedene Strategien zu verwenden. Mit diesem Ziel wurde beim Lernen eines Dialoges, der im Lehrwerk steht und zufällig von einem Lob handelt, zusätzlich eine Diskussion in englischer Sprache über kontextuelle Faktoren auf metapragmatische Ebene durchgeführt (vgl. ebd.: 50). Im dritten Jahr wurde darauf Wert gelegt, dass die Studierenden in einer Interaktion mit mehreren Wechseln des Gesprächspartners oder der Gesprächspartnerin Strategien auswählen können, die für die jeweilige Situation als angemessen gelten, ohne dass der natürliche Gesprächsfluss beeinträchtigt wird. Unter diesem Motto führten die Studierenden anhand der Gesprächsbeispiele eine Diskussion über kontextuelle Faktoren sowie Gesprächsmerkmale auf metapragmatischer Ebene, diesmal in japanischer Sprache. Anschließend übten die Studierenden durch Rollenspiele, die gewonnenen metapragmatischen Kenntnisse in der Sprachproduktion umzusetzen (vgl. ebd.: 53). Dieses Unterrichtsbeispiel ermöglichte es, das Erlernen der pragmatischen Elemente ab der Grundstufe in den Unterricht einzubeziehen und mehrere Gelegenheiten zum spiralförmigen Lernen über einen langen Zeitraum hinweg dadurch zu schaffen, dass der Schwierigkeitsgrad des pragmatischen Unterrichts an das jeweilige Sprachniveau der Lernenden und die einzuführenden grammatischen Elemente angepasst wurde.

Für die oben dargestellten Vorgehensweisen wurde die Effektivität der Methodik für den Erwerb pragmatischer Kompetenz bestätigt. Bei der konkreten Umsetzung dieser Methodik sind jedoch noch einige Fragen zu klären:

- Welches Niveau ist für die Einführung geeignet?
- Welche pragmatischen Sprachbesonderheiten sollen bevorzugt im Unterricht behandelt werden?
- Soll das endgültige Ziel der Lernenden der Erwerb der pragmatischen Kompetenz auf muttersprachlichem Niveau sein?
- Wie lässt sich der Erwerb pragmatischer Kompetenzen in den aufgabenorientierten Unterricht einbauen?

Aus den Untersuchungsergebnissen von Matsumoto (2004) ergab sich, dass die Behandlung der pragmatischen Sprachbesonderheiten durchaus ab der Grundstufe möglich ist, um die Aufmerksamkeit auf pragmatische Aspekte zu lenken. Jedoch ist Shimizu (2015: 278) der Ansicht, dass noch weitere Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit des Unterrichts für diese Stufe benötigt werden, um didaktische Maßnahmen zu entwickeln, die an die Entwicklungsstufen der Fähigkeiten der Lernenden angepasst sind. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass in Deutschland der JaF-Unterricht für Studierende bereits mindestens die dritte Fremdsprache ist und sie dadurch auch mit pragmatischen Unterschieden in einzelnen Sprachen bereits vertraut sind.

Im Hinblick auf die Priorität der Behandlung pragmatischer Sprachbesonderheiten werden laut der Untersuchung von Yoshimi (2001) nicht alle pragmatischen Sprachbesonderheiten auf die gleiche Weise erworben. Es ist möglich, dass einige pragmatische Sprachbesonderheiten stärker didaktisiert werden müssen, während andere relativ leicht und ohne explizite Behandlung erworben werden können (vgl. Kasper u. Schmidt 1996: 160). Es ist daher für die Entwicklung der Methodik notwendig, zwischen diesen zu unterscheiden.

Zum endgültigen Ziel des Erwerbs pragmatischer Kompetenzen zeigen die Untersuchungen von Kondô (2008) und Shimizu (2013, 2016, 2018), dass Lernende ihre pragmatischen Kenntnisse entwickelt haben, die sowohl durch den Unterricht als auch ihre bisher gebildete Meinung aus soziopragmatischer Perspektive beeinflusst wurden. Lernende können damit eigenständig den Zweck ihres Gesprächs erreichen, ohne ein unangenehmes Gefühl bei muttersprachlichen Gesprächspartner*innen hervorzurufen. Dabei müssen sich Lernende nicht zwangsläufig vollständig an Normen der Muttersprachler*innen anpassen. Kondô (2009: 83f.) und Shimizu (2018: 149) halten dies für einen Erfolg der interkulturellen Kommunikation. Damit diese Einschätzung einen Einfluss auf die Erforschung der Didaktik bei der Vermittlung pragmatischer Kenntnisse ausüben kann, müssen noch Untersuchungsergebnisse gesammelt werden, die nicht nur aus der Perspektive der Lehrkraft beschrieben werden, sondern auch Daten enthalten, durch die bestätigt werden kann, dass tatsächlich eine Kommunikation erfolgreich stattgefunden hat, z. B. durch Interviews mit Lernenden und Muttersprachler*innen, die sich mit Lernenden unterhielten.

Seit der GeR seine Aufmerksamkeit einem Ansatz widmet, dass Sprachenlernende als „sozial Handelnde“ (Europarat 2001: 21) betrachtet werden, indem sie kommunikative Aufgaben im Rahmen des sozialen Kontexts bewältigen sollen (vgl. ebd.), spielt im Fremdsprachenunterricht ein aufgabenorientierter Unterricht zunehmend eine relevante Rolle. In dem Bereich „JaF-Unterricht an Hochschulen im deutschsprachigen Raum“ wurde bislang noch selten aufgabenorientierter Unterricht durchgeführt. Angesichts dieser Situation wäre es sinnvoll, wenn sich der Erwerb pragmatischer Kompetenz nach aktueller fremdsprachendidaktischer Tendenz richtet. Mit anderen Worten sollte die Behandlung der Pragmatik im aufgabenorientierten Lehrplan integriert werden, anstatt sich ausschließlich auf das Erlernen pragmatischer Kompetenz zu konzentrieren. Dafür müssen Erkenntnisse aus den Untersuchungsergebnissen gewonnen werden, wie sich die Behandlung zum Erwerb pragmatischer Kompetenzen in den aufgabenorientierten Unterricht effektiv einbauen lassen.

Trotz der Aufgaben, die zu bewältigen sind, richtet sich der JaF-Unterricht der vorliegenden Arbeit nach der folgenden Methodik:

- Input durch Analyse pragmatischer Sprachbesonderheiten seitens der Lernenden,
- Diskussion der Analyseergebnisse unter den Lernenden,
- Output durch kommunikative Sprachverwendungen und
- Feedback von Lehrkräften inklusive Korrektur.

Für die Behandlung der Verknüpfungen *kara* und *node* im Unterricht ist es relevant, dass Studierende die soziopragmatischen Aspekte der Verwendung verstehen, weil sie je nach Situationen und Gesprächspartner*innen unterschiedliche Eindrücke hinterlassen. Daher können Studierende selbst über die angemessene Verwendung von *kara* und *node* aus soziopragmatischer Perspektive nachdenken, indem sie Daten analysieren und über gewonnene Kenntnisse unter Mitlernenden diskutieren, anstatt eine explizite Erklärung seitens der Lehrkraft zu erhalten.

Dabei dient das Ergebnis der JaF-Unterrichtsreihe von Shimizu (2013, 2015, 2018) vorwiegend als Grundlage. Seine JaF-Unterrichtsreihe war konzentriert auf das Erlernen verschiedener Sprechakte und Gesprächsstrategien auf Mittelstufenniveau. Allerdings findet der JaF-Unterricht der vorliegenden Arbeit im Rahmen eines allgemeinen Lehrplans für die Grundstufe statt. Dennoch beruht er auf dem Unterrichtskonzept von Shimizu (ebd.), da seine Unterrichtsreihe die Methodik grundlegend integriert und Ergebnisse liefert, nach denen sich die vorliegende Arbeit richtet. Darüber hinaus besteht das Ziel des Erwerbs pragmatischer Kompetenz in seiner Unterrichtsreihe nicht darin, die Lernenden als Muttersprachler*innen zu assimilieren, sondern sie in die Lage zu versetzen, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen, nachdem sie die soziopragmatischen Aspekte verstanden haben (vgl. Shimizu 2018: 149). Die damit verbundene Rolle der Lehrkraft ist die Unterstützung der Lernenden. In dieser Hinsicht passt sein Unterricht ebenfalls zum JaF-Unterricht der vorliegenden Arbeit, da Studierende durch den Unterricht die Kompetenz erwerben sollen, bei der Verwendung von *kara* und *node* eigenständig eine angemessene Entscheidung zu treffen.

4 Konzeption und Befunde der Analyse zur Erstellung eines neuen pragmatischen Beurteilungskriteriums

Auf der Grundlage der DPT und der dazugehörigen Methode IG in den Kapiteln 3.2.2 sowie 3.2.3 widmet sich dieses Kapitel nun der Erstellung eines neuen Beurteilungskriteriums zur Verwendung von *kara* und *node*. Den Mittelpunkt des Kapitels bildet die Formulierung einer Hypothese für ein Beurteilungskriterium der kausalen Verknüpfungen.⁸⁷ Anschließend wird die Angemessenheit des neuen Beurteilungskriteriums mittels einer Onlineumfrage unter einer Stichprobe von 265 japanischen Muttersprachler*innen überprüft. Diese Überprüfung per Onlineumfrage soll zur Bestätigung des Ergebnisses der quantitativen Analyse führen (nähere Erklärung s. Kap. 4.2).

4.1 Durchführung der Gesprächsanalyse

4.1.1 Vorgehensweise bei der Analyse der japanischen Gespräche aus dem Korpus

Die Untersuchung hat die Verwendung der Verknüpfungen *kara* und *node* zum Gegenstand. Darüber hinaus existiert die Variante *nde* (weil), die ein von *node* abgeleiteter Ausdruck sei und hauptsächlich in der Umgangssprache verwendet werde (vgl. Kitahara 2000-2002j). Diese Variante ist zwar nicht Gegenstand des JaF-Unterrichtes in der Grundstufe, jedoch wird sie zusätzlich in der Analyse berücksichtigt, um eine authentische Verwendung der Verknüpfungen bei Muttersprachler*innen identifizieren zu können. Durch die Gesprächsanalyse wird das *Discourse Politeness*-Default je nach Gesprächssituation identifiziert. Anschließend wird untersucht, welches markierte sprachliche Verhalten bei der Verwendung zu finden ist. Auf der Grundlage der genannten Untersuchungen wird ein neues Beurteilungskriterium zur Verwendung von *kara* und *node* geschaffen.

Im Einzelnen bedeutet dies:

1. Datenerhebung unter kontrollierten Bedingungen

Die Daten des *BTSJ Japanese natural conversation corpus* aus dem Jahr 2011⁸⁸ wurden durch Usami (2011) unter folgenden kontrollierten Bedingungen erhoben: Die Gespräche werden von zwei Teilnehmenden geführt. Überdies ist in den Gesprächen mindestens ein*e Teilnehmer*in ein*e japanische*r Studierende*r. Daraus ergeben sich 321 Gespräche, die aus vier Arten bestehen. Erstens sind dies Gespräche, in denen beide Teilnehmende japanische Studierende sind (179 Gespräche). Zweitens ist in den Gesprächen ein*e Teilnehmer*in ein*e japanische*r Studierende*r und der oder die andere ein*e Berufstätige*r (8 Gespräche). Drittens sind dies Gespräche von Sprechstunden der Lehrenden mit Studierenden (10

⁸⁷ Für die Gesprächsanalyse wird das *BTSJ Japanese natural conversation corpus* aus dem Jahr 2011 verwendet, das aus den 321 Gesprächen, 136 Tondateien und den Informationen über Gesprächsbeteiligte sowie Gespräche besteht (vgl. Usami 2011).

⁸⁸ Als die Arbeit an der Dissertation begonnen wurde, lag das jetzt veröffentlichte *BTSJ Japanese natural conversation corpus* (Usami 2023) noch nicht vor.

Sprechstunden). Und viertens werden die Gespräche von japanischen Studierenden und Japanischlernenden geführt (124 Gespräche).

Das Ziel der vorliegenden Arbeit im fremdsprachendidaktischen Teil lautet, die Untersuchungsergebnisse zur Verwendung von *kara* und *node* auf den Unterricht für Studierende im deutschsprachigen Raum anzuwenden. Infolgedessen ist es sinnvoll, sich auf die Verwendung bei japanischen Studierenden ähnlichen Alters zu konzentrieren, konkret die Verwendung in Gesprächen von Studierenden untereinander und die gegenüber einem oder einer Berufstätigen, sowie die Verwendung in Sprechstunden von Lehrenden. Wenn zusätzlich die Verwendung der japanischen Studierenden gegenüber den Japanischlernenden berücksichtigt worden wäre, wäre die Verwendung der Untersuchungsergebnisse auf die Studierenden im deutschsprachigen Raum, die sich noch in der Grundstufe befinden, schwierig gewesen, da die japanischen Studierenden mit Japanischlernenden möglicherweise anders sprechen als mit japanischen Muttersprachler*innen. Aus den genannten Gründen werden für die Analyse dieser Arbeit die Gespräche der Studierenden untereinander und die Gespräche der Studierenden mit einem bzw. einer Berufstätigen sowie Sprechstunden ausgewählt. Die Gesprächssituationen teilen sich in die folgenden Kategorien:

- Alltagsgespräche zwischen studentischen Freunden oder Freundinnen des gleichen Jahrgangs (30 Alltagsgespräche),
- Alltagsgespräche zwischen unbekannten Studenten oder Studentinnen unterschiedlichen Jahrgangs (18 Alltagsgespräche),
- Alltagsgespräche zwischen unbekannten Studierenden u. Berufstätigen (8 Alltagsgespräche),
- Diskussionen zwischen studentischen Freunden und Freundinnen des gleichen Jahrgangs (17 Diskussionen),
- Sprechstunden von Lehrenden mit Studierenden (10 Sprechstunden),
- Ablehnungen von Bitten durch Studentinnen unterschiedlichen Jahrgangs (39 Ablehnungen),
- Bitten von Studenten an befreundete Studenten und Studentinnen des gleichen Jahrgangs (10 Bitten) sowie Bitten von Studentinnen an Studentinnen unterschiedlichen Jahrgangs (49 Bitten) und
- Entschuldigungen bei studentischen Freundinnen des gleichen Jahrgangs (16 Entschuldigungen).

2. Informationen über die Gesprächsbeteiligten

Bei dem *BTSJ Japanese natural conversation corpus* 2011 stehen die nachfolgenden Informationen über die einzelnen Gesprächsbeteiligten sowie das Verhältnis zwischen den Gesprächsbeteiligten bei den jeweiligen Konversationen zur Verfügung (vgl. Usami 2011):

<zu den einzelnen Gesprächsbeteiligten>

- Geschlecht,
- Alter und
- Sozialstatus (Studierende, Berufstätige bzw. Lehrende an einer Universität).

<zum Verhältnis zwischen den Gesprächsbeteiligten >

- Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten (erste Begegnung, bereits bekannt oder Freunde) und
- Machtverhältnis hinsichtlich des sozialen Status sowie des Altersunterschieds zwischen den Gesprächsbeteiligten (symmetrische bzw. asymmetrische Beziehung).

Die obigen Informationen über die Gesprächsbeteiligten werden in die Gesprächsanalyse miteinbezogen. Zum Beispiel wird die folgende Zusammenfassung für das erste Alltagsgespräch zwischen studentischen Freunden erstellt.

Tabelle 10: Zusammenfassung der persönlichen Daten der Gesprächsbeteiligten

	Machtverhältnis	Distanz
Student 1 (18-25 Jahre alt)	1 = 2	nah
Student 2 (18-25 Jahre alt)		

Quelle: eigene Untersuchung.

3. Kodierung

Grammatikalisch gesehen sind bei den jeweiligen Verknüpfungen die folgenden drei Verwendungen erkennbar:

- Typ 1: Ein Satz im einfachen oder höflichen Stil endet mit *kara*, *node* oder *nde*.
- Typ 2: Der hintere Satz ist im höflichen Stil und der vordere Satz ist entweder im einfachen oder höflichen Stil. Diese werden dann mit *kara*, *node* bzw. *nde* verbunden.
- Typ 3: Der hintere Satz ist im einfachen Stil und der vordere Satz ist entweder im einfachen oder höflichen Stil. Diese werden dann mit *kara*, *node* oder *nde* verbunden.

Tabellarisch lassen sich diese drei Kategorien zur Kodierung wie folgt darstellen.

Tabelle 11: Die Kategorien zur Kodierung bei *kara*, *node* und *nde*

<i>kara</i>			<i>node</i>		
	Kategorien			Kategorien	
Typ 1	E ⁸⁹ <i>kara</i>	H ⁹⁰ <i>kara</i>	Typ 1	E <i>node</i>	H <i>node</i>
Typ 2	E <i>kara</i> H	H <i>kara</i> H	Typ 2	E <i>node</i> H	H <i>node</i> H
Typ 3	E <i>kara</i> E	H <i>kara</i> E	Typ 3	E <i>node</i> E	H <i>node</i> E

<i>nde</i>		
	Kategorien	
Typ 1	E <i>nde</i>	H <i>nde</i>
Typ 2	E <i>nde</i> H	H <i>nde</i> H
Typ 3	E <i>nde</i> E	H <i>nde</i> E

Quelle: eigene Untersuchung.

⁸⁹ „E“ ist eine Abkürzung für den einfachen Stil.

⁹⁰ „H“ ist eine Abkürzung für den höflichen Stil.

Mit Hilfe der zur Kodierung gebildeten Kategorien wird die Anzahl der Verwendungen der Verknüpfungen in den jeweiligen Gesprächen ermittelt (s. Abb. 37).

Abbildung 37: Kodierung in Transkript

発話文 番号	発話 文終	話者	発 話 内 容	Kodierung
577	*	JM001	】】そういうのしても(うん)、アピールんならないから。	E <i>kara</i>
578	*	JM002	あ、ほんと?〈笑いながら〉。	
579	*	JM002	もう、すごいシュート(うん)、〈シュート性の〉{<}<】【。	
580	*	JM001	】】〈そういうの〉{<}<見して、“あー、一緒にやろうよ、一緒にやろうよ”って いって“わーい”っていうのはないので(〈大きな笑い〉)〈笑い〉。	E <i>node</i>
581	*	JM001	〈笑いながら〉ありえないのでー[この間、JM002は笑っている]。	E <i>node</i>

Quelle: Usami 2011 (Kodierung: eigene Untersuchung).

<Äußerungsnummer⁹¹ 577>

そういうのしても(うん)、アピールんならないから。

Sô iu no shitemo (un), apîru n naranai kara.

Selbst wenn du das tun würdest (hum!), ist das nicht sehr ansprechend.

<Nr. 580>

そういうの見して、“あー、一緒にやろうよ、一緒にやろうよ”っていって“わーい”っていうのはないので(〈大きな笑い〉) 〈笑い〉。

Sô iu no mishite, “Â, issho ni yarô yo, issho ni yarô yo” tte itte “Wâi” tte iu no wa nai node (<ôki na warai>) <warai>.

Da es nicht passiert, dass jemand zu dir sagt, „Lasst uns Fußball gemeinsam spielen!“ und du sagst dann „Wow, okay!“ (<Überlappung der Aussage am Ende und des lauten Lachens>) <Lachen>...

<Nr. 581>

〈笑いながら〉ありえないのでー[この間、JM002は笑っている]。

<Warai nagara> *Arienai nodê* [kono aida, JM002 wa waratte iru].

<Lachend> Da solche Sachen wirklich nicht passieren... [Kommentar: Während der Aussage von JM 001 lacht JM 002 die ganze Zeit].

Das Ergebnis der Kodierung wird zunächst pro Gespräch zusammengefasst. Darüber hinaus wird das *Discourse Politeness*-Default dazu identifiziert. Nach Usami (2001: 12) kann die Verwendung zu einem Anteil von mehr als 50 % als *Discourse Politeness*-Default betrachtet werden.

⁹¹ Im Folgenden wird „Äußerungsnummer“ durch die Abkürzung „Nr.“ wiedergegeben.

Tabelle 12: Ergebnis der Kodierung bei dem ersten Alltagsgespräch zwischen studentischen Freunden

	<i>kara</i>				<i>node</i>	
	Typ 1		Typ 3		Typ 1	
	<i>E kara</i>	<i>H kara</i>	<i>E kara E</i>	<i>H kara E</i>	<i>E node</i>	<i>H node</i>
S1→S2 ⁹²	10	0	4	0	2	0
S2→S1	1	0	7	0	0	0

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe
Anzahl	22	2	0	24
Prozentsatz der Nutzung	91,67% Verbindungsform einfache Form: 100%	8,33% Verbindungsform einfache Form: 100%	0%	100%
<i>Discourse Politeness-Default</i>	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form			

Quelle: eigene Untersuchung.

4. Qualitative Analyse zur Überprüfung der Validität der Kodierung

Nachdem durch die quantitative Analyse das *Discourse Politeness-Default* aus den kausalen Verknüpfungen festgestellt ist, wird das Gespräch inhaltlich in zwei Punkten überprüft: Erstens ob ein *FTA* gegenüber den Gesprächspartner*innen durchgeführt wird. Dieser Punkt gilt hauptsächlich für die Alltagsgespräche, die 31% der untersuchten Gespräche ausmachen. In den anderen Gesprächen, bei Diskussionen, Sprechstunden, Ablehnungen, Bitten, Einladungen und Entschuldigungen wurde vor Beginn des Gesprächs von Usami (2011) vorgegeben, welche Art des *FTA* in den jeweiligen Sprechakten durchgeführt werden soll. Hingegen ist für die Alltagsgespräche keine Vorgabe vorhanden. Es ist in der Regel davon auszugehen, dass bei einem Alltagsgespräch kein *FTA* stattfindet. Je nachdem wie das Alltagsgespräch verläuft und worüber sich die Gesprächsbeteiligten unterhalten, könnte dennoch eventuell ein *FTA* stattfinden. So kommt im Laufe des ersten Alltagsgesprächs ein *FTA* gegenüber dem Studenten 1 vor. Dies lässt sich ausschließlich durch das Erfassen des Kontextes überprüfen. Nach der Überprüfung wird das Ergebnis wie in der Tabelle 13 notiert.

Tabelle 13: Überprüfung zur Durchführung eines *FTA*

	Machtverhältnis	Distanz	<i>FTA</i>
Student 1 (18-25 Jahre alt)	1 = 2	nah	Bitte des Studenten 1, dass der Student 2 im Baseballverein bleiben soll.
Student 2 (18-25 Jahre alt)			

Quelle: Nr. 563-583 (Usami 2011), eigene Untersuchung.

⁹² „S“ ist für die Abkürzung für Studierende.

Zweitens wird das markierte sprachliche Verhalten qualitativ analysiert, um aufzuklären, zu welchem Zweck der oder die Sprecher*in dieses zum Ausdruck gebracht hat. Dieser zweite Punkt gilt für sämtliche untersuchten Gespräche. Zum Beispiel entspricht die Verwendung von *node* in dem ersten Alltagsgespräch (s. Tab. 13) dem markierten Verhalten. Hierzu wird die Verwendung von *node* inhaltlich analysiert, warum die Verknüpfung an einer bestimmten Stelle zum Einsatz gekommen ist. Dabei werden nicht nur der Kontext, sondern auch nonverbale Verhalten wie Gesten (z. B. Lachen) für die Analyse berücksichtigt. Dies führt gleichfalls dazu, die *Politeness*-Effekte (plus, neutral oder minus) bei der genutzten Verwendung des markierten sprachlichen Verhaltens festzustellen. Auf diese Weise ergänzt die qualitative Analyse die Merkmale, die bei einer quantitativen Analyse schwer festgestellt werden können, um die Validität des Ergebnisses bei der Kodierung sicherzustellen.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse und Aufstellung der Hypothese eines Beurteilungskriteriums

Im Anschluss an die Analyse werden die Ergebnisse zusammengetragen, um das *Discourse Politeness*-Default je nach Gesprächssituation festzustellen. Schließlich wird auf der Grundlage dessen eine Hypothese für ein Beurteilungskriterium zur Verwendung der kausalen Verknüpfungen aufgestellt.

4.1.2 Analyse der Gespräche

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse je nach Gesprächssituation der Reihe nach dargestellt.

4.1.2.1 Alltagsgespräche zwischen studentischen Freunden oder Freundinnen des gleichen Jahrgangs

Im Korpus sind insgesamt 30 Alltagsgespräche vorhanden. Davon werden 10 von Studenten geführt und 20 von Studentinnen. Das Alter der männlichen Gesprächsbeteiligten liegt zwischen dem späten Teenageralter und Mitte zwanzig. Bei den Frauen liegt das Alter in den Zwanzigern. Die durchschnittliche Dauer der Gespräche beträgt 21 Minuten (vgl. Usami 2011). Im Weiteren werden die Ergebnisse der Analyse nacheinander für Studenten und Studentinnen dargestellt.

<Ergebnisse der quantitativen Analyse bei den teilnehmenden Studenten>

In Tabelle 14 ist das Ergebnis der Kodierung unter studentischen Freunden dargestellt. Die Verknüpfung *kara* im Anschluss an die einfache Form wird als *Discourse Politeness*-Default verwendet.

Tabelle 14: Ergebnis der Kodierung bei den Alltagsgesprächen zwischen studentischen Freunden

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch <i>FTA</i>
Alltagsgespräch 1	22 (91,67%)	2 (8,33%)	0 (0%)	24 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an einfache Form	ja
Alltagsgespräch 2	35 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	35 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 3	41 (97,62%)	0 (0%)	1 (2,38%)	42 (100%)	"	ja
Alltagsgespräch 4	29 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	29 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 5	33 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	33 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 6	17 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	17 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 7	16 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 8	33 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	33 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 9	21 (95,45%)	1 (4,55%)	0 (0%)	22 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 10	15 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	15 (100%)	"	nein

Quelle: eigene Untersuchung.

<Ergebnisse der qualitativen Analyse bei den teilnehmenden Studenten>

In zwei dieser Gespräche (Nr. 1 und 3) finden *FTA* statt. Dementsprechend ist ein markiertes sprachliches Verhalten bei den genannten Alltagsgesprächen zu beobachten. Darauf wird in der qualitativen Analyse noch näher eingegangen. In dem Alltagsgespräch 9 findet zwar kein *FTA* statt, dennoch wird einmal *node* benutzt. Hier wird ebenfalls inhaltlich geprüft, zu welchem Zweck *node* verwendet wird.

<Qualitative Analyse der Gespräche, in denen *FTA* stattfinden>

Das Alltagsgespräch 1 wird von den Studierenden 1 und 2 geführt, die einem Baseballverein der Universität angehören. Student 2 schien ebenfalls gut Fußball zu spielen. Er berichtet dem Studenten 1, dass er von einem Freund aus dem Fußballverein angesprochen wurde, einmal das Training anzuschauen. Er spricht hypothetisch darüber, was er täte, wenn er eingeladen würde, dem Fußballverein beizutreten (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 1, Nr. 571-579). Auf seine Vermutung reagiert Student 1 mit der Verwendung von *node* im Anschluss an die einfache Form, wie in der Abbildung 38 zu lesen ist.

Abbildung 38: Markiertes sprachliches Verhalten mit *node* im Alltagsgespräch 1

580	*	JM001	]]<そういうの>[>]見して、“あー、一緒にやろうよ、一緒にやろうよ”って いって“わーい”っていうのはないので<大きな笑い><笑い>。
581	*	JM001	<笑いながら>ありえないのでー[この間、JM002は笑っている]。
582	*	JM001	しないでください<軽く笑いながら>。
583	*	JM001	は一い<笑いながら>。
584	*	JM002	そうなーん<笑いながら>。

Quelle: Usami 2011.⁹³

Durch die Bitte an den Studenten 2, nicht vom Baseball zum Fußball zu wechseln, mischt sich Student 1 in dessen Privatsphäre ein, denn er zeigt dadurch einen Wunsch an, der den Wünschen von Student 2 entgegensteht. Dadurch könnte das negative *face* des Studenten 2 verletzt werden (vgl. Brown u. Levinson 1987: 65). Daher verwendet Student 1 für die Begründung *node*, vermutlich um die bedrohliche Wirkung seiner Bitte auf Student 2 abzumildern. Dies ist umso wahrscheinlicher, als die Verknüpfung *node* pragmatisch die Funktion besitzt, eigene Gefühle indirekt auszudrücken, um zu vermeiden, dass sie zu stark in den Vordergrund treten. In solchen Fällen mache die Verwendung von *kara* eher einen unverblünten bzw. aufdringlichen Eindruck (Endô 2003). Schließlich benutzt Student 1 für seine Bitte, den Verein nicht zu wechseln, eigens den höflichen Stil, anstatt diese im einfachen Stil zu äußern (Nr. 582).

Außerdem lacht Student 1, während er seine Bitte äußert. Das o. g. sprachliche Verhalten, nämlich die Verwendung der indirekten Ausdrucksweise durch *node* und Zeigen von Respekt durch den höflichen Stil, tragen zur Abmilderung des *FTA* bei (Brown u. Levinson 1987: 136f., 183). Auf die Reaktion des Studenten 1 geht Student 2 ebenfalls lachend ein (s. Nr. 584). Direkt danach berichtet Student 1, dass die Spieler im Fußballverein ständig miteinander streiten, es sogar einmal eine Schlägerei gab. Student 1 sagte schließlich, dass es in Baseballverein nie zu Schlägereien kommt und Student 2 stimmte ihm zu (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 1, Nr. 586-609). Die gesamte Situation zeigt, dass Student 2 die Bitte des Studenten 1 nicht als Einmischung in seine Privatsphäre empfindet, sondern verstanden hat, dass Student 1 aus Besorgtheit gebeten hat, nicht zum Fußballverein zu wechseln. Somit bleibt dieses markierte sprachliche Verhalten mit *node* im Toleranzbereich und hat auf Student 2 einen Plus-*Politeness*-Effekt ausgeübt.

Im Alltagsgespräch 3 findet ebenfalls ein *FTA* statt, welcher das positive *face* des Gesprächspartners dadurch bedroht, indem eine positive Nachricht des Sprechers überbracht wird (vgl. Brown u. Levinson 1980: 67). Der Sprecher versucht, die Begründung für seine

⁹³ Übersetzung der Äußerungen:

(580) Student 1 (JM 001): Da es nicht passiert, dass jemand zu dir sagt, „Lasst uns Fußball gemeinsam spielen!“ und du sagst dann „Wow, okay!“ (<Überlappung von Aussage und Lachen>) <Lachen>.

(581) Student 1: <Lachend> Da solche Sachen wirklich nicht passieren. [Kommentar: Während der Aussage vom Student 1 lacht Student 2 (JM 002) die ganze Zeit].

(582) Student 1: Mach das bitte nicht! <leicht lachend>.

(583) Student 1: Bit-te. <lachend>.

(584) Student 2: Ach so, wirklich? <lachend>.

Die Zahl in der Klammer bedeutet die Äußerungsnummer.

positive Nachricht nicht mit *kara* zu markieren. In dem Alltagsgespräch 3 geht es um das bevorzugte Frauenbild. Student 5 hatte weder eine feste Freundin, noch wisse er, welche Art Frauen er möge. Hingegen hat Student 6 diesbezüglich eine klare Vorstellung: Er nennt eine bestimmte koreanische Schauspielerin, die er besonders mag. Zudem gebe es ein Mädchen, welches ihm gefalle und mit dem er oft ausgehe (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 3, Nr. 538-545, 635-638). Als Student 6 dem Studenten 5 erklärt, warum er diese koreanische Prominente mag, verwendet er *nde* im Anschluss an die einfache Form für die Begründung (s. Abb. 39).

Abbildung 39: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* im Alltagsgespräch 3

644	*	JM006	だ、どんな感じの人いるんだろなと思ったら<笑いながら>、ああいう子が来たからー(うん)、“あ、これはいいかしんない”ってんで。
645	*	JM006	でも、「学科」の人にはー(うん)、「学科」の女の子にはー(うん)、“だったらー、「JM006あだ名」は、日本人で、あんまり自分が、る、す、見た目もー(あん)、性格もー(うん)、すごく惚れ込むような子がいないからー(うん)、幻想を抱いてるんだよ”って。
646	*	JM005	うん、それはあるね。

Quelle: Usami 2011.⁹⁴

Bei der Erklärung benutzt Student 6 die Ausdrucksweise „(Begründung) *tte nde*“ (s. Nr. 644). Der Ausdruck *tte* ist eine Variante von *to iu* と言う, der nach Kitahara (2000-2002j) ein Zitat von Sätzen, Phrasen bzw. Wörtern anzeigt. Student 6 deutet damit an, dass die Begründung nicht von ihm, sondern von einer dritten Person stammt. Nach Brown und Levinson (1987: 195) gehört dies zu den Strategien, welche zur Kompensation eines *FTA* ergriffen werden. Denn Student 5 erhält durch diese Strategie den Eindruck, als wäre der Handelnde des *FTA* nicht Student 6, sondern eine andere Person. Auf diese Weise besteht für den Studenten 6 die Möglichkeit zu zeigen, dass er nicht das positive *face* des Studenten 5 verletzen will. Darüber hinaus markiert er seine Begründung mit *nde*. Dabei ist die Verknüpfung *nde* ein von *node* abgeleiteter Ausdruck, der informell verwendet werde (vgl. Kitahara 2000-2002i). Dadurch komme die Begründung den Gesprächspartner*innen vertrauter vor als bei Nutzung von *node* (vgl. Matsumura 2012g).

Es ist daher anzunehmen, dass Student 6 die Begründung *nde* mit zwei Absichten benutzt: Erstens will er die Belastung des *FTA* bei Student 5 reduzieren, indem er die Begründung mit *nde* etwas indirekter als durch *kara* ausdrückt. Zweitens wünscht er sich gleichzeitig, dass beim Gespräch durch die Verwendung von *nde* anstelle von *node* eine vertraute Atmosphäre erhalten bleibt. Auf diese Weise sorgt Student 6 dafür, dass er dem Studenten 5 nicht übertrieben glücklich vorkommt. Das bedeutet, dass Student 6 das positive *face* seines Gesprächspartners

⁹⁴ Übersetzung der Äußerungen:

(644) Student 6 (JM 006): Ich habe mich gefragt, welches Mädchen es gibt <lachend>, dann kam so ein Mädchen (akustische Rückmeldung des Hörers an den Sprecher). Denn die anderen haben gesagt: „Oh, dieses Mädchen würde dir gefallen!“.

(645) Student 6: Aber die Mädchen aus meinem Studiengang (akustische Rückmeldung des Hörers) sagten, dass ich mir Illusionen mache, weil es kein japanisches Mädchen gäbe (akustische Rückmeldung des Hörers), in das ich mich verlieben kann (akustische Rückmeldung des Hörers), sowohl wegen ihres Aussehens (akustische Rückmeldung des Hörers) als auch charakterlich.

(646) Student 5 (JM 005): Ja, das stimmt.

beachtet. Die nachfolgende Aussage des Studenten 6 (s. Nr. 645) beweist das ebenfalls: Er erzählt dem Studenten 5, was er von seinen Kommilitoninnen gehört hat, nämlich dass er sich einfach eine Illusion macht, da kein japanisches Mädchen für ihn existiert, in das er verlieben kann. Wenn er mit seiner Liebe vor dem Studenten 5 in großspuriger Weise angeben wollte, hätte er eine solche Aussage nicht gemacht. Auf diese Aussage reagiert Student 5 damit, dass die Kommilitoninnen des Studenten 6 damit recht haben. Danach läuft das Gespräch normal ab. Es gibt weder Schweigen noch einen erzwungenen Themenwechsel (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 3, Nr. 647-955). Das heißt, dass Student 5 angesichts der Aussage von Student 6 nicht beleidigt ist, so dass die Verwendung mit *nde* in diesem Alltagsgespräch auf Student 5 einen Plus-*Politeness*-Effekt ausgeübt hat.

<Qualitative Analyse der Gespräche, in denen kein *FTA* stattfindet>

In den anderen Alltagsgesprächen findet kein *FTA* statt, dennoch kommt in Alltagsgespräch 9 eine Default-Abweichung mit *node* vor. In dem Gespräch geht es um ein Computerspiel. Student 18 erzählt dem Studenten 17 von seinem Erfolg im Spiel. Hierzu verrät er dem Gesprächspartner sein Geheimnis, dass er die Einstellung der auftretenden Figuren nach seinem Wunsch verändert hat, sodass seine Figuren von Anfang an stark seien. So könne er im Spiel gegen einen General gewinnen (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 9, Nr. 721-726). Für die Begründung verwendet er *node* im Anschluss an die einfache Form (s. Abb. 40, Nr. 731).

Abbildung 40: Markiertes sprachliches Verhalten mit *node* im Alltagsgespräch 9

730	*	JM018	んーでー、そのー、孫策が旗揚げしてさーあ、しばらくしたら。
731	*	JM018	で、まだ弱かったのですぐぶっ倒してさ<笑い>、孫策も仲間に入ったく2人で軽く笑う>。
732	*	JM017	強ーって。

Quelle: Usami 2011.⁹⁵

Normalerweise kann die Truppe des Studenten 18 den General im Spiel nicht besiegen, da er diese Truppe zuerst noch trainieren muss. Durch seine Manipulation konnte er das aber dennoch schaffen und ihn dadurch für seine Truppe gewinnen. Anstatt dies zuzugeben, nennt er als Begründung für den Sieg, dass der General für seine Truppe noch zu schwach war. Diese Begründung wird mit *node* markiert. In diesem Zusammenhang ist es wahrscheinlich, dass Student 18 *node* verwendet, um die Begründung zu betonen. Dafür spricht auch, dass er den folgenden Ausdruck *buttaoshite sa* ぶっ倒してさ (komplett niederschlagen) benutzt. Dieser Ausdruck enthält das Präfix *buq-* und die Finalpartikel *sa*. Das Präfix *buq-* zeigt in Verbindung mit einem Verb die Intensivierung der durch das Verb bezeichneten Handlung an (vgl. Matsumura 2012f). Darüber hinaus werde der Inhalt der durch *sa* markierten Aussage von

⁹⁵ Übersetzung der Äußerungen:

(730) Student 18 (JM 018): Und, Sonsaku (Name des Generals im Spiel) hat nach einer Weile eine Armee aufgestellt.

(731) Student 18: Da er aber noch schwach war, haben ihn meine Figuren komplett niedergeschlagen (<Überlappung von Aussage und Lachen>). Dann hat sich Sonsaku ebenfalls meiner Truppe angeschlossen <die beiden lächeln kurz>.

(732) Student 17 (JM 017): (An der Stelle von Sonsaku hätte ich gesagt), „Boah, ihr seid stark!“.

Sprecher*innen als selbstverständlich angesehen (vgl. Rickmeyer 2014: 121). Die kombinierte Verwendung des Präfixes *buq-* und der Finalpartikel *sa* zeigen, dass Student 18 die Folgen seines Handelns betonen will. Somit ist ebenfalls davon auszugehen, dass die Verwendung von *node* hier für den neutralen *Politeness*-Effekt, die Betonung der Begründung, benutzt wird.

<Ergebnisse der quantitativen Analyse bei den teilnehmenden Studentinnen>

Was die Ergebnisse der Kodierung bei den Alltagsgesprächen zwischen studentischen Freundinnen anbelangt, ist wie bei den studentischen Freunden auch hier eine klare Tendenz erkennbar. Denn das *Discourse Politeness*-Default ist in allen Alltagsgesprächen *kara* im Anschluss an die einfache Form.

Tabelle 15: Ergebnis der Kodierung bei den Alltagsgesprächen zwischen studentischen Freundinnen

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch <i>FTA</i>
Alltagsgespräch 11	22 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	22 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an einfache Form	nein
Alltagsgespräch 12	23 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	23 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 13	23 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	23 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 14	9 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 15	23 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	23 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 16	8 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 17	18 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	18 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 18	15 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	15 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 19	20 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	20 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 31	26 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	26 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 32	16 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 33	15 (93,75%)	1 (6,25%)	0 (0%)	16 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 34	34 (85,00%)	5 (12,50%)	1 (2,50%)	40 (100%)	"	ja
Alltagsgespräch 35	31 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	31 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 36	38 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	38 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 37	7 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 38	18 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	18 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 39	9 (90,00%)	1 (10,00%)	0 (0%)	10 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 40	25 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	25 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 41	21 (95,45%)	0 (0%)	1 (4,55%)	22 (100%)	"	nein

Alltagsgespräch 42	28 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	28 (100%)	"	nein

Quelle: eigene Untersuchung.

<Ergebnisse der qualitativen Analyse bei den teilnehmenden Studentinnen>

Unter den obigen Gesprächen findet ein *FTA* im Alltagsgespräch 34 statt. Infolgedessen wird inhaltlich überprüft, warum die Verwendung von *node* sowie *nde* im Vergleich zu den anderen Alltagsgesprächen relativ öfter vorkommt. Darüber hinaus werden die Alltagsgespräche 33, 39 und 41 ebenfalls qualitativ daraufhin überprüft, was die einmalige Verwendung von *node* bzw. *nde* bedeutet.

<Qualitative Analyse der Gespräche, in denen ein *FTA* stattfindet>

In dem Alltagsgespräch 34 geht es um das Universitätsfest. Die beiden Studentinnen sprechen, wie sie effektiv Waffeln und Tee auf dem Fest verkaufen können. Dazu machen beide in dem Alltagsgespräch viele Vorschläge. Manchmal müssen die Vorschläge abgelehnt werden (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 34, Nr. 25, 82, 149, 324). Unter diesen Umständen verwenden sie nicht immer *kara* für die Begründung, sondern für die unterschiedlichen *Politeness*-Effekte auch *node* und *nde*. Die beiden Studentinnen benutzen vier Mal *node* im Anschluss an die einfache Form, um ihre Begründung zu betonen (vgl. ebd.: Nr. 51, 82, 231, 297). Überdies verwendet Studentin 47 einmal *node* im Anschluss an die einfache Form, um auf den Vorschlag ihrer Gesprächspartnerin mit einer Begründung zu reagieren (s. Nr. 324). Schließlich markiert Studentin 47 einmal mit *nde* im Anschluss an die einfache Form ihre Begründung für die Zustimmung zu dem Vorschlag der Studentin 48. Da die zwei zuletzt erwähnten Verwendungen in den bislang analysierten Alltagsgesprächen der Studenten nicht vorgekommen sind, werden sie in der Folge erläutert.

Studentinnen 47 und 48 überlegen, welche Waffeln bei den Besuchern und Besucherinnen besonders gut ankommen. Hierzu schlägt Studentin 48 vor, wie es wäre, wenn die Waffeln eine besondere Form wie die von Micky Maus hätten (s. Abb. 41).

Abbildung 41: Markiertes sprachliches Verhalten mit *node* im Alltagsgespräch 34

323	*	JF048	<ワッ>フルの形がミッキーになるとか、そういうのはだめ?<笑いながら>。
324	*	JF047	うー、そ、それは、難しい、のでー…。
325	*	JF048	たとえば、私が買ってきて、ワッフル器を…<笑い>。
326	*	JF047	あー、うん、それでもいい、別に、いいけど<笑い>、特に私は何にも考えてない。

Quelle: Usami 2011.⁹⁶

⁹⁶ Übersetzung der Äußerungen:

(323) Studentin 48 (JF 048): {<} <Überlappung der letzten Silbe der Äußerung 321 und der ersten Silbe der Äußerung 323> {<} Wie wäre es, wenn die Waffeln in Form von Micky Maus wären? Geht das nicht <lachend>?

(324) Studentin 47 (JF 047): Äh, nun, das ist schwierig, also....

(325) Studentin 48: Ich besorge solche Waffeleisen... <lachen>.

(326) Studentin 47: Äh, ja, dann ist es in Ordnung (<Überlappung von Aussage und Lachen>), ganz ehrlich, ich habe darüber nicht besonders nachgedacht.

Auf den Vorschlag der Studentin 48 reagiert Studentin 47 zögerlich. Wahrscheinlich denkt sie, dass sie selbst dazu eine Form herstellen und backen muss. Normalerweise müsste sie sich zu dem Vorschlag ihrer Freundin klar positionieren, jedoch äußert sie lediglich, dass es schwierig ist. Sie gibt keinen Kommentar dazu ab, ob sie den Vorschlag annimmt oder ablehnt (s. Nr. 324). Aus dem Kontext wird jedoch deutlich, dass Studentin 47 den Vorschlag ablehnen will. Eine Ablehnung würde allerdings das positive *face* ihrer Freundin verletzen (vgl. Brown u. Levinson 1987: 71), da sie Studentin 48 dadurch zeigt, dass ihr ihre Ideen nicht gefallen. Aufgrund dessen lässt Studentin 47 den *FTA* hier offen, indem sie nur die Begründung äußert, nicht aber die Ablehnung selbst, so dass sie es ihrer Freundin überlässt, wie sie die Begründung interpretiert. Für diese Begründung benutzt Studentin 47 *node*. In dem Zusammenhang ist zu vermuten, dass *node* zum Einsatz gekommen ist, um die Begründung indirekt auszudrücken, da der indirekte Ausdruck zur Abmilderung des *FTA* dient (vgl. Brown u. Levinson 1987: 136f.). Studentin 48 scheint verstanden zu haben, was Studentin 47 von ihrem Vorschlag hält und warum es Studentin 47 schwierig findet, Waffeln in Form von Micky Maus anzubieten. Daher schlägt sie erneut vor, dass sie ein Waffeleisen besorgen könne, um Studentin 47 zu überzeugen (s. Nr. 325). Das heißt, dass die negative Reaktion von Studentin 48 nicht als verletzend empfunden wurde. Insgesamt zeigt sich, dass die Verwendung von *node* in der Begründung und die Auslassung der Folge auf Studentin 48 einen Plus-*Politeness*-Effekt ausgeübt hat.

Studentin 47 erhebt gegen den erneuten Vorschlag von Studentin 48 keine Einwände. Dennoch will Studentin 48 sichergehen, ob Studentin 47 damit tatsächlich einverstanden ist. Daher spricht sie ihre Freundin diesbezüglich noch einmal an (s. Abb. 42).

Abbildung 42: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* im Alltagsgespräch 34

328	*	JF048	そっか、じゃあ、いいのね？。
329	*	JF047	うん。
330	*	JF048	お茶はとりあえず、密かにそんなことを考えてる。
331	*	JF047	うん。
332	*	JF048	うん。
333	*	JF047	うん、私は特にないんで別に、うん。

Quelle: Usami 2011.⁹⁷

Studentin 47 nimmt den Vorschlag mit der durch *nde* markierten Begründung an (s. Nr. 333). Nach Brown und Levinson (1980: 72) verletzt die Annahme eines Vorschlages das negative *face* der Gesprächspartner*innen, da die Gesprächspartner*innen einen gewissen Druck verspüren, den Vorschlag umsetzen zu müssen. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass Studentin 47 für die Begründung ihrer Zustimmung zu dem Vorschlag *nde* verwendet, sodass

⁹⁷ Übersetzung der Äußerungen:

(328) Studentin 48: Okay, ist es dann also in Ordnung?

(329) Studentin 47: Ja.

(330) Studentin 48: Mal abgesehen vom Tee, denke ich insgeheim an solche Sachen, (wenn es um Waffeln geht).

(331) Studentin 47: Hab verstanden.

(332) Studentin 48: Ja.

(333) Studentin 47: Von meiner Seite aus gibt es nichts Bestimmtes (vorschlagen), also nicht wirklich, daher ja.

diese nicht zu direkt klingt und gleichzeitig die vertraute Atomsphäre beim Gespräch aufrechterhalten wird. Sie signalisiert damit, dass weder der Vorschlag von Studentin 48 noch die daraus resultierende Umsetzung eine Bedrohung ihres negativen *face* darstellen. “Im Anschluss wechselt Studentin 48 nun zu dem Thema, wie sie Tee servieren wollen. Studentin 48 spricht nicht mehr über die Waffeln während dieses Alltagsgesprächs (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 34 Nr. 334-349). Daher ist anzunehmen, dass Studentin 48 mit der Zustimmung ihrer Gesprächspartnerin zufrieden ist und sich nicht zu einer Kompensation angesichts ihres Vorschlags verpflichtet fühlt. Somit hat die Verwendung *nde* in diesem Fall einen Plus-*Politeness*-Effekt.

<Qualitative Analyse der Gespräche, in denen kein *FTA* stattfindet>

In den Alltagsgesprächen 39 und 41 findet kein *FTA* statt. Der Grund, warum trotz allem einmal *node* in dem Alltagsgespräch 39 und *nde* in dem Alltagsgespräch 41 für die Begründung verwendet werden, liegt wohl daran, dass die Sprecherinnen dadurch ihre Begründung betonen wollen. In dem Alltagsgespräch 39 sprechen sie über die Hauptinsel Kyûshû, die süd-westliche der vier japanischen Hauptinseln. Studentin 57 fragt Studentin 58 aus Kyûshû, wo der Ort Beppu auf Kyûshû liege, sie wolle dort nämlich eine Reise machen. Anstatt ihre Frage zu beantworten, empfiehlt ihr Studentin 58 jedoch, dass sie eine heiße Quelle besuchen solle, weil sie selbst zu einer heißen Quelle fahren wolle (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 39, Nr. 370-393). Dabei verwendet sie *node* im Anschluss an die einfache Form anstatt *kara*, um ihre Begründung zu betonen, die gleichzeitig ihren Willen ausdrückt (vgl. ebd.: Nr. 393).

In dem Alltagsgespräch 41 spricht Studentin 61 mit Studentin 62, die verheiratet ist. Ihr Mann habe einen sicheren Beruf. Darüber hinaus gebe es bei der Firma ihres Mannes keine Versetzung. Daher könne Studentin 62 immer in der Nähe ihrer Mutter wohnen. Studentin 61 beneidet sie darum und findet, dass das Leben von Studentin 62 sehr glatt verläuft. Studentin 62 wendet jedoch ein, dass sie selbst in Zukunft irgendwohin versetzt werden könnte. Allerdings nimmt Studentin 61 ihre Aussage nicht ernst (vgl. ebd.: Nr. 261-274). Daher äußert sich Studentin 62 noch einmal, wie in der Abbildung 43 zu lesen ist.

Abbildung 43: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* im Alltagsgespräch 41

276	*	JF062	あたしの転勤があるかもしれないけどー、〈みたいな〉{<}<笑いながら〉。
277	*	JF061	<あー>{>}, 所、それは、ね、うん。
278	*	JF062	仕事あるならあたしどこでも行くんで(<笑い>), みたいになってるから<笑いながら>。

Quelle: Usami 2011.⁹⁸

Aus dem Kontext heraus ist anzunehmen, dass Studentin 62 *nde* im Anschluss an die einfache Form für die Betonung ihrer Begründung benutzt, damit ihre Gesprächspartnerin aufmerksam

⁹⁸ Übersetzung der Äußerungen:

(276) Studentin 62 (JF 062): Ich könnte versetzt werden, <Überlappung der Wörter: vielleicht > {<} <lachend>.

(278) Studenten 61 (JF 061): <Überlappung der Wörter: äh!> {>} Hm, das kann sein.

(279) Studentin 62: Wo ich einen Job habe, gehe ich überall hin (<Überlappung der Äußerung am Ende und des Lachens>). Das ist wohl meine Vorstellung <lachend>.

zuhört. Studentin 62 will sagen, dass sie nicht von ihrem Mann finanziell abhängig ist. Gleichzeitig hofft sie anscheinend, dass sich die Gesprächsstimmung durch ihre Behauptung nicht verschlechtert. Aufgrund dessen ist davon auszugehen, dass sie für die Betonung anstatt *node* nun *nde* verwendet, damit die vertraute Atomsphäre erhalten bleibt. Somit hat die Verwendung *nde* hier einen neutralen *Politeness*-Effekt.

<Zwischenfazit>

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das *Discourse Politeness*-Default bei den untersuchten Alltagsgesprächen zwischen studentischen Freunden sowie Freundinnen eindeutig *kara* im Anschluss an die einfache Form ist. Darüber hinaus sind die folgenden *Discourse Politeness*-Effekte durch das markierte sprachliche Verhalten der analysierten Alltagsgespräche erkennbar (s. Tab. 16). Dabei wurden keine Minus-*Discourse Politeness*-Effekte innerhalb der untersuchten Alltagsgespräche identifiziert.

Tabelle 16: *Discourse Politeness*-Effekte bei den Alltagsgesprächen zwischen studentischen Freunden oder Freundinnen

	Markiertes Verhalten	Effekte
plus	<i>node</i> im Anschluss an die einfache Form	- Abmilderung der Begründung für eine Bitte - Abmilderung der Begründung für eine negative Reaktion auf einen Vorschlag
	<i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	- Abmilderung der Begründung für die Annahme eines Vorschlags - Begründung der positiven Nachricht der Sprecher*innen in indirekter Weise ausdrücken
neutral	<i>node</i> u. <i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	- sprachlich (Betonung der Begründung)

Quelle: eigene Untersuchung.

Ob ein deutlicher Unterschied zwischen *node* und *nde* vorhanden ist, bleibt zum jetzigen Zeitpunkt noch offen. In einigen Alltagsgesprächen (3, 34 und 41) schienen Sprecher*innen *nde* wegen des bei der Verwendung erzeugten Eindrucks bewusst ausgewählt zu haben. Dennoch werden sowohl *nde* als auch *node* für die Betonung der Begründung in Alltagsgesprächen eingesetzt, so dass noch kein klarer Unterschied bei der Verwendung zwischen diesen beiden festzustellen ist. Das muss in weiteren Analysen beobachtet werden.

4.1.2.2 Alltagsgespräche zwischen unbekannten Studenten oder Studentinnen unterschiedlichen Jahrgangs

Insgesamt liegen 18 Alltagsgespräche zwischen unbekannten Studierenden vor, davon werden 4 von Studenten geführt, 14 von Studentinnen. Alle Teilnehmenden haben sich zu diesem Gespräch zum ersten Mal gesehen. Das Alter der Studenten liegt bei Anfang zwanzig und die durchschnittliche Dauer der Alltagsgespräche beträgt 16 Minuten. Bei den Studentinnen liegt das Durchschnittsalter bei Mitte zwanzig. Im Vergleich zu den Studenten unterhalten sie sich etwas länger, so dass die durchschnittliche Dauer 18 Minuten beträgt (vgl. Usami 2011).

<Ergebnisse der quantitativen Analyse bei den teilnehmenden Studenten>

Durch die quantitative Analyse kann kein präzises *Discourse Politeness*-Default identifiziert werden. Somit ist es ebenfalls nicht möglich, die *Discourse Politeness*-Effekte durch das markierte sprachliche Verhalten festzustellen. Es muss daher durch die Onlineumfrage (Kap. 4.2) überprüft werden, ob ein *Discourse Politeness*-Default bei der Gesamtpopulation der japanischen Studenten identifiziert werden kann.

Tabelle 17: Ergebnis der Kodierung in Alltagsgesprächen zwischen unbekannten Studenten

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch <i>FTA</i>
Alltagsgespräch 199	10 (52,63%)	2 (10,53%)	7 (36,84%)	19 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	nein
Alltagsgespräch 201	3 (13,64%)	11 (50,00%)	8 (36,36%)	22 (100%)	<i>node</i> im Anschluss an die einfache Form	nein
Alltagsgespräch 203	4 (20,00%)	1 (5,00%)	15 (75,00%)	20 (100%)	<i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	nein
Alltagsgespräch 205	12 (50,00%)	0 (0%)	12 (50,00%)	24 (100%)	<i>kara</i> u. <i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	nein

Quelle: eigene Untersuchung.

<Ergebnisse der qualitativen Analyse bei den teilnehmenden Studenten>

Bei den Alltagsgesprächen der männlichen Studierenden findet insgesamt kein *FTA* statt. Das liegt höchstwahrscheinlich daran, dass sich die Gesprächsbeteiligten zur Aufnahme des Gesprächs zum ersten Mal gesehen haben. Daher steht zu vermuten, dass sie darauf Wert legen, das *face* des Gesprächspartners zu wahren. Dies ist aufgrund des Inhalts der Alltagsgespräche ebenfalls festzustellen. Ein Gespräch beginnt im Großen und Ganzen mit einer Selbstvorstellung und geht dann auf das Studium der beiden Teilnehmer oder ähnliche Themen über, so dass im Gesprächsverlauf keine Konflikte oder Störungen auftreten (vgl. Usami 2011).

<Ergebnisse der quantitativen Analyse bei den teilnehmenden Studentinnen>

Bei den Studentinnen kann hingegen nach der quantitativen Analyse *kara* im Anschluss an die einfache Form als *Discourse Politeness*-Default identifiziert werden.

Tabelle 18: Ergebnis der Kodierung bei Alltagsgesprächen zwischen unbekannten Studentinnen

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch <i>FTA</i>
Alltagsgespräch 20	16 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	nein
Alltagsgespräch 21	12 (57,14%)	6 (28,57%)	3 (14,29%)	21 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 22	15 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	15 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 23	8 (25,00%)	13 (40,63%)	11 (34,37%)	32 (100%)	Identifizierung nicht möglich	nein
Alltagsgespräch 24	21 (95,45%)	0 (0%)	1 (4,55%)	22 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	nein
Alltagsgespräch 25	13 (54,17%)	2 (8,33%)	9 (37,50%)	24 (100%)	"	nein

Alltagsgespräch 26	9 (69,24%)	2 (15,38%)	2 (15,38%)	13 (100%)	"	ja
Alltagsgespräch 27	7 (46,67%)	6 (40,00%)	2 (13,33%)	15 (100%)	Identifizierung nicht möglich	nein
Alltagsgespräch 28	13 (65,00%)	3 (15,00%)	4 (20,00%)	20 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	nein
Alltagsgespräch 29	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 30	14 (82,35%)	1 (5,88%)	2 (11,77%)	17 (100%)	"	nein
Alltagsgespräch 191	14 (77,78%)	0 (0%)	4 (22,22%)	18 (100%)	"	ja
Alltagsgespräch 193	4 (25,00%)	1 (6,25%)	11 (68,75%)	16 (100%)	<i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	nein
Alltagsgespräch 195	18 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	18 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	nein

Quelle: eigene Untersuchung.

<Ergebnisse der qualitativen Analyse bei den teilnehmenden Studentinnen>

Die teilnehmenden Studentinnen sprechen über Themen wie z. B. das eigene Studium, das Auslandsstudium, den eigenen Wohnort, Vereinsaktivitäten, Arbeitssuche oder Reisen (vgl. Usami 2011), in denen in der Regel kein *FTA* stattfindet. Dennoch ergibt sich aus der qualitativen Analyse, dass in zwei Alltagsgesprächen (26 u. 191) ein *FTA* vorkommt. Weiterhin ist in den Alltagsgesprächen 24, 25, 28 und 30, in denen *kara* im Anschluss an die einfache Form als *Discourse Politeness*-Default angewendet wird, abweichend von diesem Default die Verwendung von *node* bzw. *nde* zu beobachten. Nachfolgend werden diese sechs Gespräche inhaltlich vertiefend überprüft.

<Qualitative Analyse der Gespräche, in denen ein *FTA* stattfindet>

Im Alltagsgespräch 26 sind Studentin 31 und 32 die Gesprächsbeteiligten. Studentin 32 kennt Studentin 31 vom Sehen und weiß, dass sich Studentin 31 im Promotionsstudium für die japanische Philologie befindet. Somit ist sie vermutlich älter als Studentin 32. Sie selbst befindet sich im Masterstudium für die Sinologie (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 26, Nr. 9-13, 74f.). In diesem Alltagsgespräch werden jeweils zwei Mal als markiertes sprachliches Verhalten von Studentin 31 *node* und von Studentin 32 *nde* im Anschluss an die einfache Form verwendet (vgl. ebd.: Nr. 65-2, 151, 362-3 u. 539). Hierzu ist sowohl bei Studentin 31 als auch bei Studentin 32 eine Tendenz bei der Verwendung zu beobachten. Studentin 31 verwendet zweimal *node*, um Schwächen zu begründen, durch die sie Gefahr läuft, sich vor ihrer Gesprächspartnerin zu blamieren: zum Beispiel teilt Studentin 31 der Studentin 32 mit, dass sie sich generell in der Grammatik nicht fit genug fühlt, nachdem sie gehört hat, dass sich Studentin 32 auf die Grammatik der Sinologie spezialisiere (vgl. ebd.: Nr. 60-1). Als Begründung gibt sie an, dass sie bis dahin die Grammatik nicht ordentlich gelernt habe. Diese Begründung wird mit *node* markiert. In der nachfolgenden Äußerung fügt sie hinzu, dass ihre Schwäche gleichfalls für die japanische Sprache gilt (s. die Abb. 44).

Abbildung 44: Markiertes sprachliches Verhalten mit *node* im Alltagsgespräch 26

65-1	/	JF031	私は、文法、んー苦手、というか,,
66	*	JF032	<ええ>{<}
65-2	*	JF031	<ちゃんと>{>}やってきてなかったのー。
67	*	JF032	え、日本語の、<ですか?>{<}
68-1	/	JF031	<日本語>{>},、についても,,

Quelle: Usami 2011.⁹⁹

Bei der zweiten Verwendung von *node* handele es sich um eine ähnliche Situation, in der Studentin 31 ihrer Gesprächspartnerin eine für sie nachteilige Information preisgibt (vgl. ebd.: Nr. 356-371) und deren Begründung mit *node* markiert (vgl. ebd.: Nr. 362-3).

Beide Informationen hätte Studentin 31 ihrer Gesprächspartnerin nicht unbedingt mitteilen müssen. Sie sind für den Verlauf des Alltagsgesprächs überhaupt nicht notwendig. Die Übermittlung der für sie nachteiligen Informationen ist augenscheinlich darauf zurückzuführen, dass sich Studentin 32 bei der Studentin 31 in der Unterhaltung ungezwungen fühlen soll. Denn Studentin 32 weiß, dass Studentin 31 Promovierende und älter ist. Das zeigt sich auch darin, dass Studentin 32 Studentin 31 zu Beginn äußerst höflich anspricht. Dabei benutzt Studentin 32 nicht nur den höflichen Stil, sondern auch oft das Präfix *o-* (Honorativ)¹⁰⁰ für mögliche Studentin 31 beschreibende Nomina, z. B. *o-kaō* お顔 (Ihr Gesicht), *o-mikake* お見かけ (Ihr Aussehen, beide aus Nr. 9) *o-namae* お名前 (Ihr Name, aus Nr.22). Aus dem genannten Grund ist anzunehmen, dass Studentin 31 versucht, bewusst ihre Schwächen offenzulegen, um eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die beiden Parteien in vertrauter Atmosphäre unterhalten können. Eine derartige Offenlegung der eigenen Schwächen verletzt jedoch direkt das positive *face* der Sprecherin (vgl. Brown u. Levinson 1987: 73). Aufgrund dessen ist anzunehmen, dass Studentin 31 die Begründung *node* benutzt, um eine Abmilderung des *FTA* auszudrücken. Gleichzeitig verhindert der Einsatz von *node*, dass die Begründung in den Ohren der Gesprächspartnerin zu direkt klingt. Eine zu starke Direktheit könnte die Gesprächspartnerin in die Verlegenheit bringen, dass sie nicht wüsste, wie sie sich dazu äußern soll. Somit hat die Verwendung *node* in diesem Fall einen Plus-*Politeness*-Effekt. Nach dem zweiten Versuch von Studentin 31 ist bei Studentin 32 tatsächlich zu beobachten, dass sie Studentin 31 nicht immer im höflichen Stil anspricht, sondern auch den einfachen Stil benutzt (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 26, Nr. 389-1, 389-2, 413, 415, 445 u. a.).

⁹⁹ Übersetzung der Äußerungen:

(65-1) Studentin 31 (JF 031): Wenn es um die Grammatik geht, bin ich, ähm, nicht gut darin.

(66) Studentin 32 (JF 032): <Überlappung der Wörter: Ja?> {<}

(65-2) Studentin 31: <Überlappung der Wörter: ordentlich> {>} Weil ich, na ja, bis jetzt nicht ordentlich gelernt habe.

(67) Studentin 32: Was? Reden Sie von der Grammatik der japanischen Sprache?

(68-1) Studentin 31: Ja, das gilt auch für die japanische Sprache.

¹⁰⁰ Dieses Präfix drückt in Verbindung mit vor allem unflektierbaren Wortarten Respekt und Höflichkeit aus. Darüber hinaus wird es heutzutage verwendet, um sich eleganter auszudrücken (*bikago* 美化語) (vgl. Kitahara 2000-2002k).

Studentin 32 benutzt gegenüber Studentin 31 zwei Mal *nde* im Anschluss an die einfache Form für die Begründung, wenn sie die Antworten auf die Fragen der Studentin 31 nicht kennt (vgl. ebd.: Nr. 447 u. 539). Eine der beiden Situationen wird im Folgenden beispielhaft dargestellt. Studentin 31 erzählt, dass sie für einen Kurs eines bestimmten Dozenten oder einer bestimmten Dozentin, den oder die Studentin 32 ebenfalls kennt, eine Hausarbeit schreiben muss. Studentin 31 fragt Studentin 32 daher, ob sie schon einen Kurs des Dozenten besucht habe (vgl. ebd.: Nr. 514-534). Diese Antwort ist in Abbildung 45 wiedergegeben.

Abbildung 45: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* im Alltagsgespräch 26

535	*	JF031	前に、とったことありますか?、あの先生の=。
536	*	JF032	=あ、ないです。
537	*	JF031	ない?。
538	*	JF031	あたしもくない>{<}。
539	*	JF032	<まだ>{>}入ったばかりで、1年目なんで。
540	*	JF031	あたしもなくて<笑い>、ほんとに、どういふのを<書けばいいのか>{<}。

Quelle: Usami 2011.¹⁰¹

Studentin 32 beantwortet der Studentin 31, dass sie bislang nicht am Kurs eines bestimmten Dozenten teilgenommen hat, weil sie sich noch im ersten Studienjahr befindet (s. Nr. 539). Die genannte Begründung markiert sie mit *nde*, damit diese nicht zu direkt klingt. Andernfalls würde die Verwendung von *kara* auf Studentin 31 unverblümt klingen (Endô 2003). Dadurch bestünde die Gefahr, dass die Begründung von Studentin 32 bei Studentin 31 wie eine Ausrede klingt. Durch eine Ausrede deuten Sprecher*innen an, dass sie einen berechtigten Grund dafür haben, der Absicht der Gesprächspartner*innen nicht nachzugehen. Dies bedeutet gleichzeitig eine Kritik an den Gesprächspartner*innen, welche das positive *face* der Gesprächspartner*innen verletzt, da die Sprecher*innen dadurch zeigen, dass ihnen der Absicht der Gesprächspartner*innen nicht gefällt (vgl. Brown u. Levinson 1987: 71f.) In diesem Fall könnte es passieren, dass Studentin 31 denkt, dass sie Studentin 32 eine unpassende Frage gestellt hat und sich dafür bei Studentin 32 entschuldigt. Um dies zu verhindern, markiert Studentin 32 wohl ihre Begründung mit *nde*, sodass *nde* diesmal auf Studentin 31 einen Plus-*Politeness*-Effekt ausübt. Studentin 31 reagiert auf die Begründung lachend (s. Nr. 540). Aufgrund der Reaktion von Studentin 31 ist davon auszugehen, dass der Versuch von Studentin 32 gelungen ist.

¹⁰¹ Übersetzung der Äußerungen:

(535) Studentin 31: Haben Sie schon an dem Kurs teilgenommen, bei diesem Dozenten oder dieser Dozentin?
=

(536) Studentin 32: keine Sprechpause= Nein.

(537) Studentin 31: Nein?

(538) Studentin 31: Ich auch <Überlappung der Wörter: nicht> {<}.

(539) Studentin 32: <Überlappung der Wörter: erst> {>} bin ich also seit kurzem dabei und befinde mich noch im ersten Studienjahr.

(540) Studentin 31: Wie Sie wissen, bin ich auch zum ersten Mal in dem Kurs (<Überlappung der Äußerung am Ende und des Lachens>). Ich weiß wirklich nicht, was für eine Hausarbeit ich <Überlappung der Wörter: schreiben soll> {<}.

Das Alltagsgespräch 191 ist das zweite Gespräch, in dem ein *FTA* durchgeführt wird. Während des Gesprächs ist vier Mal *nde* im Anschluss an die einfache Form als markiertes sprachliches Verhalten zu beobachten (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 191, Nr. 161-1, 236-1, 246-2, 341). *nde* wird lediglich von Studentin 16 genutzt. Davon wird die Verknüpfung jeweils zweimal für den neutralen *Politeness*-Effekt sowie den Plus-*Politeness*-Effekt benutzt. Zum neutralen *Politeness*-Effekt verwendet die Studentin 16 *nde* wie folgt (s. Abb. 46).

Abbildung 46: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* zum neutralen *Politeness*-Effekt im Alltagsgespräch 191

161-1	/	JFSa016	旅行は、なんか留学生が日本課程多いから、(うんうん)なんか、結構、1回目に行ったのは韓国で、(うん)それは韓国人の友達が(うん)結婚するからって言うんで、
162	*	JFB021	えー。
161-2	*	JFSa016	皆で結婚式に出ようって。

Quelle: Usami 2011.¹⁰²

In der Äußerung 161-1 erklärt Studentin 16, dass ihre erste Auslandsreise nach Südkorea ging, weil ihr ein*e koreanische*r Freund*in sagte, dass er oder sie heiratet und (sie deshalb kommen soll) so hat sie mit ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen beschlossen, zur Hochzeit zu reisen. Dabei markiert sie die Begründung im Zitat ihres koreanischen Freundes bzw. ihrer koreanischen Freundin mit *kara* (s. Nr. 161-1), und die Begründung des Hauptsatzes mit *nde* (s. Nr. 161-1). Syntaktisch gesehen, ist es dennoch möglich, anstelle von *nde* die Verknüpfung *kara* für die Begründung des Hauptsatzes zu verwenden. Hierzu achtet Studentin 16 wohl auf den Klang des Satzes, damit *kara* nicht kurz hintereinander benutzt wird. Es ist demzufolge anzunehmen, dass Studentin 16 in diesem Fall *nde* für den neutralen *Politeness*-Effekt verwendet. Überdies wendet Studentin 16 noch einmal *nde* für die Betonung ihrer Begründung an (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 191, Nr. 341).

Für den Plus-*Politeness*-Effekt benutzt Studentin 16 gleichfalls zweimal *nde* im Anschluss an die einfache Form (Nr. 236-1, 246-2). Da diese zwei Verwendungen den gleichen *Politeness*-Effekt haben, wird hierzu ausschließlich die Verwendung der Nr. 246-2 erläutert. Die Gesprächsbeteiligten sprechen über ihre bisherigen Reisen. Dabei erzählt Studentin 16, dass sie schon in Europa war. Daraufhin fragt Studentin 21, wann Studentin 16 Europa besucht hat (s. Abb. 47).

¹⁰² Übersetzung der Äußerungen:

(161-1) Studentin 16 (JFSa 016): Ich habe als erstes Südkorea besucht, da es im Studium „Japanisch als Fremdsprache“ viele Austauschstudierenden gibt (akustische Rückmeldung der Hörerin). Ich war dort, genau gesagt, (akustische Rückmeldung der Hörerin) weil uns ein*e koreanische*r Freund*in (akustische Rückmeldung der Hörerin) sagte, dass er oder sie heiratet, deshalb

(162) Studentin 21: (JFB 021): Aha.

(161-2) Studentin 16: haben wir alle deswegen beschlossen, an der Hochzeit teilzunehmen.

Abbildung 47: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* zum Plus-Politeness-Effekt im Alltagsgespräch 191

239	*	JFB021	ヨーロッパはいつ行ったんですか？。
240	*	JFSa016	は今年の春です。
241	*	JFB021	あー春休み、そうそう。
242	*	JFB021	なんか卒業旅行みたいくですよ>{<}
243	*	JFSa016	<うん、そう>{<}>ですね。
244	*	JFB021	へえー、どれぐらい行ってたんですか？。
245	*	JFSa016	は‘わ’、2週間弱くらいかな、でも。
246-1	/	JFSa016	なんか春にシンガポールにも行ってて,,
247	*	JFB021	あー。
246-2	*	JFSa016	で、両方行ったんで。
248	*	JFB021	そうなんだー、シンガポール…。
249	*	JFB021	結構ね、世界、(うんうん)あちこち行ったんだ。

Quelle: Usami 2011.¹⁰³

Studentin 16 sagt dabei, dass sie in den Frühlingsferien nicht nur im Europa, sondern auch in Singapur war und daher die Dauer des Aufenthaltes im Europa knapp zwei Wochen betrug. Die Begründung dafür, dass sie zweimal in den Frühlingsferien im Ausland war, markiert sie mit *nde* im Anschluss an die einfache Form. Die Tatsache, dass sich Studentin 16 in den Frühlingsferien zwei Auslandsreisen auf einmal leisten konnte, ist für sie eine positive Nachricht. Jedoch bedeutet dies nicht automatisch, dass es für ihre Gesprächspartnerin ebenso eine freudige Information ist. Nach Brown und Levinson (1980: 67) bedroht die Übermittlung einer positiven Nachricht seitens der Sprecher*innen das positive *face* der Gesprächspartner*innen. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass Studentin 16 die Begründung mit *nde* markiert, um sie damit in indirekter Weise auszudrücken, so dass Studentin 21 sie nicht als Angeberin auffasst.

<Qualitative Analyse der Gespräche, in denen kein *FTA* stattfindet >

Bei den Alltagsgesprächen 24, 25, 28 und 30 hat kein *FTA* stattgefunden. Dennoch ist in diesen untersuchten Gesprächen ein markiertes sprachliches Verhalten zu beobachten. Es werden daher die genannten Gespräche qualitativ untersucht.

¹⁰³ Übersetzung der Äußerungen:

(239) Studentin 21: Wann sind Sie nach Europa gereist?

(240) Studentin 16: In diesem Frühling.

(241) Studentin 21: Ach so, in den Frühlingsferien.

(242) Studentin 21: Irgendwie hört es sich wie eine Abschlussreise, <Überlappung der Wörter: nicht wahr?> {<}.
{<}.
(243) Studentin 16: <Überlappung der Wörter: Ja, da> {>} haben Sie recht.

(244) Studentin 21: Wie lange waren Sie in Europa?

(245) Studentin 16: Wenn es um Europa geht, etwa zwei Wochen, aber,

(246) Studentin 16: ich bin in diesem Frühling auch nach Singapur geflogen.

(247) Studentin 21: Verstehe.

(248) Studentin 16: Und so habe ich beides besucht.

(249) Studentin 21: Ach so, nach Singapur.

(250) Studentin 21: Sie waren so ziemlich (akustische Rückmeldung der Hörerin) überall auf der Welt.

In dem Alltagsgespräch 24 wird einmal *nde* im Anschluss an die einfache Form benutzt. Dabei sprechen Studentin 27 und 28 über den nächstgelegenen Bahnhof. Dieses Thema wird sofort nach der gegenseitigen Vorstellung angesprochen. Studentin 28 kennt zwar den Bahnhof, den Studentin 27 täglich benutzt, jedoch weiß sie nicht, wie die Umgebung aussieht. Studentin 27 erklärt ihr, dass es um ihren Bahnhof herum nichts gibt, außer einem Bedarfsartikelgeschäft und einem großen Fluss (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 24, Nr. 52-62). Sie betont immer wieder, wie wenig es in der Nähe ihres Bahnhofes gibt (s. Abb. 48).

Abbildung 48: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* im Alltagsgespräch 24

60-3	*	JF027	なんか、野球場とかはあるんですけど(へー)、その橋の上をずっとてくてく歩いて。
63	*	JF028	<笑い>。
64	*	JF027	何‘なん’もないです。
65	*	JF028	あそう<なんだ><{>。
66	*	JF027	<ほんっと><{>何‘なん’もないですよ、うん。
67	*	JF028	へー。
68	*	JF027	だからけっこう、なんか、帰りにどっか寄って行きたいとか(うんうん)、なんか食べて行きたいとかいう時には、何もないんで。

Quelle: Usami 2011.¹⁰⁴

Studentin 27 äußert ein damit verbundenes Problem, und die Begründung dafür wird mit *nde* markiert, höchstwahrscheinlich um wiederholt zu betonen, dass keine Vergnügungs- oder Versorgungsmöglichkeiten um ihren Bahnhof herum vorhanden sind. Da das Thema in dem Alltagsgespräch als erstes angesprochen wird, könnte es sein, dass Studentin 27 absichtlich diese Information wiederholt und am Ende zusätzlich mit der Verwendung von *nde* betont hat, wie wenig es am nächstgelegenen Bahnhof gibt, um eine vertraute Stimmung in dem Alltagsgespräch zu schaffen. Tatsächlich bringt Studentin 27 ihre Gesprächspartnerin zum ersten Mal durch ihre Worte zum Lachen (s. Nr. 63).

Im Alltagsgespräch 25 werden insgesamt zwei Mal *node* (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 25, Nr. 30-2, 43) und neun Mal *nde* (vgl. ebd.: Nr. 89, 93, 137-2, 140, 237, 242, 269, 403-1, 412) im Anschluss an die einfache Form von den Gesprächsbeteiligten verwendet, obwohl *kara* im Anschluss an die einfache Form das *Discourse Politeness-Default* ist. Die Gesprächsbeteiligten sind Studentin 29 und 30. Am Anfang des Gesprächs stellen sich beide vor. Gleich danach

¹⁰⁴ Übersetzung der Äußerungen:

(60-3) Studentin 27 (JF 027): Es gibt so etwas wie einen Baseballplatz (akustische Rückmeldung der Hörerin), wenn man den ganzen Weg über der Brücke geht.

(63) Studentin 28 (JF 028): (lacht)

(64) Studentin 27: Da gibt es nichts!

(65) Studentin 28: Ach <Überlappung der Wörter: ja? > {<}.

(66) Studentin 27: <Überlappung der Wörter: Wirklich> {>} nichts gibt es in der Nähe des Bahnhofs.

(67) Studenten 28: Ach nein!

(68) Studentin 27: Es ist also problematisch, da es nichts gibt, wenn ich auf dem Heimweg in irgendeinem Geschäft vorbeischauen (akustische Rückmeldung der Hörerin) oder etwas essen möchte.

fragen sie sich gegenseitig, in welchem Studienjahr sie sich befinden und stellen fest, dass Studentin 29 ein Jahr älter ist (vgl. ebd.: Nr. 10-23). Noch in der Vorstellungsphase verwendet die jüngere Studentin 30 *node* (vgl. ebd.: Nr. 30-2). Ebenfalls benutzt Studentin 29 für eine Begründung *node* (vgl. ebd.: Nr. 43). Danach erzählt Studentin 29 von ihrer eigenen Arbeitssuche und markiert dabei die Begründungen mit *nde* (vgl. ebd.: ab Nr. 89). Ebenso benutzt die jüngere Studentin 30 später *nde* (vgl. ebd.: ab Nr. 137-2). Im Laufe des Gesprächs wird herausgefunden, dass die beiden die Kindheit bis zum Teenageralter im Ausland verbracht haben (vgl. ebd.: Nr. 195-219, 227-234). Das führt dazu, dass Studentin 29 im weiteren Verlauf des Gespräches nicht nur *nde*, sondern auch *kara* im Anschluss an die einfache Form abwechselnd für ihre Begründungen verwendet (ab Äußerungsnummer: 317-3). Ab Äußerungsnummer 630 bis zum Ende wird das Alltagsgespräch über die Dozierenden der beiden Studentinnen lebhafter. Dabei benutzen die beiden ausschließlich *kara*, um ihre Urteile über die Dozierenden zu begründen (vgl. ebd.: Nr. 631, 682, 692, 719), so dass das *Discourse Politeness*-Default dieses Alltagsgesprächs schließlich als *kara* im Anschluss an die einfache Form identifiziert werden kann.

Durch den Verlauf des Gesprächs und die Art, wie die Verknüpfungen benutzt werden, erscheint naheliegend, dass *nde* sowie *node* bei diesem Alltagsgespräch nicht für die besonderen *Politeness*-Effekte angewendet werden, sondern die Verwendung mutmaßlich darauf zurückzuführen ist, dass sich die beiden Teilnehmerinnen je nach erhaltenen Informationen sowie nach Gesprächsverlauf flexibel und dynamisch über die Verwendung der kausalen Verknüpfungen entschieden haben.

Im Alltagsgespräch 28 fragen sich die Studentinnen 35 und 36 am Anfang gegenseitig, in welchem Studienjahrgang sie sich befinden. Dabei wird deutlich, dass sich Studentin 35 im zweiten Studienjahr befindet und Studentin 36 im vierten Jahr (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 28, Nr. 7-10). Danach haben sie Mühe einen gemeinsamen Gesprächsstoff zu finden. Im Vergleich zu den anderen Alltagsgesprächen existiert hier beim Themenwechsel ein relativ langes Schweigen: Beim ersten Themenwechsel von der Herkunft zu Vereinsaktivitäten gibt es eine zehn Sekunden lange Pause (vgl. ebd.: Nr. 34), beim zweiten Themenwechsel zum Lernen in der Bibliothek während der Sommerferien folgen 18 Sekunden lang Schweigen (vgl. ebd.: Nr. 67) und beim dritten Wechsel zu den Erlebnissen in den Ferien haben sie 12 Sekunden lang gebraucht, bis sie auf das neue Thema kommen (vgl. ebd.: Nr. 84). Danach wird insgesamt fünf Mal das Thema mit immer kürzer werdenden Pausen gewechselt.

Während des Gesprächs verwendet die ältere Studentin 36 *kara* im Anschluss an die einfache Form. Lediglich einmal benutzt sie *nde* im Anschluss an die einfache Form für die Betonung ihrer Begründung (vgl. ebd.: Nr. 157). Hingegen ist bei der jüngeren Studentin 35 zu beobachten, dass sie im Laufe des Gesprächs nach einem geeigneten *Discourse Politeness*-Default sucht. Bis zum Thema über das Lernen in der Bibliothek (vgl. ebd.: Nr. 73) verwendet Studentin 35 für ihre Begründung ausschließlich *nde* im Anschluss an die einfache Form (insgesamt drei Mal: vgl. Äußerungsnummer 44, 54-2, 73). Nach dem dritten Themenwechsel zu den Erlebnissen in den Ferien wird die Stimmung des Alltagsgesprächs etwas lockerer. Dem Transkript ist zu entnehmen, dass die beiden Gesprächsbeteiligten öfter lachen als am Anfang.

Studentin 35 erzählt dabei von ihrer Deutschlandreise und benutzt zum ersten Mal *kara* im Anschluss an die einfache Form (vgl. ebd.: Nr. 99). Ab diesem Zeitpunkt bis zum Ende des Gesprächs benutzt Studentin 35 zehn Mal kausale Verknüpfungen: sieben Mal *kara* (vgl. ebd.: 130-1, 168-2, 172, 175-2, 323, 335, 358-1) und drei Mal *node* (vgl. ebd.: 265-1, 292, 326-1) im Anschluss an die einfache Form. Deshalb ist anzunehmen, dass Studentin 35 entsprechend dem Gesprächsfluss sowie der Atmosphäre beschlossen hat, *kara* als *Discourse Politeness*-Default zu verwenden. Dabei wird *node* dreimal für die Betonung ihrer Begründung benutzt, siehe Abbildung 49.

Abbildung 49: Markiertes sprachliches Verhalten mit *node* im Alltagsgespräch 28

264	*	JF035	はー。
265-1	/	JF035	なんか、そろそろゼミ決めなきゃいけない(うーん)、のでー,,
266	*	JF036	そっか、そんな時期だー。
265-2	*	JF035	どうしようかなーと、思って。

Quelle: Usami 2011.¹⁰⁵

Aus dem Kontext ist zu erkennen, dass Studentin 35 in gedrückter Stimmung ist, da sie sich bald für ein Seminar entscheiden muss, in dem sie ihre Abschlussarbeit vorbereiten soll. Sie scheint jedoch noch nicht zu wissen, welches Seminar sie wählen soll. Aufgrund dessen ist anzunehmen, dass sie ihre Begründung, sich bald für Seminar entscheiden zu müssen, absichtlich mit *node* markiert und extra lang ausgesprochen hat (*nodē*), so dass ihre gedrückte Stimmung und ihr Kummer dadurch betont wird.

Im Alltagsgespräch 30 ist ebenfalls ein ähnlicher Verlauf wie bei Alltagsgespräch 28 zu beobachten. Die ein Jahr jüngere Studentin 39 wählt bei Studentin 40 zunächst die Verwendung von *nde* im Anschluss an die einfache Form aus (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 30, Nr. 82-3, 90-2). Jedoch wechselt Studentin 39 im Laufe des Gesprächs die Verwendung von *nde* zu *kara* im Anschluss an die einfache Form (vgl. ebd.: Nr. 96-2 bis zum Ende). Im Gegensatz zu Studentin 39 verwendet Studentin 40 konsequent *kara* im Anschluss an die einfache Form (vgl. ebd.: Nr. 68, 124, 155, 210, 303, 436), wie es ebenfalls bei dem Alltagsgespräch 28 der Fall ist. *node* wird im Anschluss an die einfache Form einmal von Studentin 39 benutzt, und zwar um ihre Begründung zu betonen (vgl. ebd.: Nr. 95).

<Zwischenfazit>

Aus dem Untersuchungsergebnis der Alltagsgespräche zwischen unbekannten Studentinnen lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass das *Discourse Politeness*-Default *kara* im Anschluss an die einfache Form identifiziert werden kann. Im Vergleich zum Ergebnis der Alltagsgespräche zwischen studentischen Freundinnen ist jedoch der Anteil der gewählten Verknüpfung *kara* niedriger, denn er liegt bei den Alltagsgesprächen unter Freundinnen

¹⁰⁵ Übersetzung der Äußerungen:

(264) Studentin 35 (JF 035): (Geräusch des Seufzens)

(265-1) Studentin 35: Also, da ich mich bald für ein Seminar entscheiden muss (akustische Rückmeldung der Hörerin),

(266) Studentin 36 (JF 036): Verstehe, es wird langsam Zeit.

(265-2) Studentin 35: habe ich mich gefragt, was ich tun soll.

zwischen 85% und 100%, der Anteil bei den Alltagsgesprächen unter unbekannten Studentinnen hingegen zwischen 57% und 100%. Dies ist darauf zurückzuführen, dass manche Gesprächsbeteiligten am Anfang etwas Zeit brauchten, um das passende *Discourse Politeness*-Default zu den kausalen Verknüpfungen bei den Alltagsgesprächen zu identifizieren, da sie sich erst in dem Gespräch kennenlernten. In Tabelle 19 werden die *Discourse Politeness*-Effekte aus der vorangehenden Untersuchung zusammengefasst. Auch hier wurden keine Minus-*Discourse Politeness*-Effekte identifiziert.

Tabelle 19: *Discourse Politeness*-Effekte bei den Alltagsgesprächen zwischen unbekannten Studentinnen

	Markiertes Verhalten	Effekte
plus	<i>node</i> im Anschluss an die einfache Form	- Begründung bei der Offenlegung der Schwächen seitens der Sprecherin nicht zu direkt ausdrücken, sodass die Belastung beim FTA für die Sprecherin abgemildert wird. Gleichzeitig wird verhindert, dass die Begründung bei Gesprächspartnerin hart klingt.
	<i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	- indirekt eine Begründung ausdrücken, warum die Sprecherin keine Antwort auf Fragen der Gesprächspartnerin kennt. - positive Nachricht der Sprecherin indirekt kommentieren
neutral	<i>node</i> u. <i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	- sprachlich (Betonung der Begründung)
	<i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	- sprachlich (Vermeidung der doppelten Verwendung von <i>kara</i>)

Quelle: eigene Untersuchung.

Es kann noch immer keine konkrete Tendenz festgestellt werden, welche Wirkung der Nutzung von *node* und *nde* auf den oder die Gesprächspartner*in hat. Die beiden Verknüpfungen werden für die Betonung der Begründung eingesetzt. Darüber hinaus sind die Gesprächssituationen ähnlich, in denen sowohl *node* als auch *nde* für die Plus-*Discourse Politeness*-Effekte verwendet werden. Die Studentinnen wollen, dass ihre Begründungen ihre Gesprächspartnerinnen nicht beleidigen bzw. verwirren, damit verhindert wird, dass ihre Gesprächspartnerinnen nicht mehr wissen, wie sie die Situation kommentieren sollen. Gleichzeitig wollen sie eine vertraute Atmosphäre beim Gespräch schaffen oder aufrechterhalten.

4.1.2.3 Alltagsgespräche zwischen unbekannten Studierenden und Berufstätigen

Für die Alltagsgespräche zwischen Studierenden und Berufstätigen stehen im Korpus insgesamt acht Gespräche zur Verfügung. Vier der acht Alltagsgespräche werden von Studenten und einem Berufstätigen geführt, und die restlichen vier Gespräche von Studentinnen und einer Berufstätigen. Die studentischen Teilnehmer*innen sind im Alter von Anfang zwanzig. Die durchschnittliche Gesprächsdauer beträgt bei den Studenten 18 Minuten und fünf Sekunden, bei den Studentinnen 17 Minuten und 26 Sekunden.

<Ergebnisse der quantitativen Analyse bei den teilnehmenden Studenten>

Bei den Studenten führt ein Berufstätiger, der als Arzt tätig ist, mit vier unterschiedlichen Studenten jeweils ein Gespräch. Daher haben sämtliche Alltagsgespräche einen ähnlichen

Verlauf, beginnend mit der gegenseitigen Vorstellung. Nachfolgend befragt der Arzt seine Gesprächspartner zu deren Wohnort, Hobbys und dem Studienfach. Dabei stellt er hauptsächlich Fragen und versucht, sie zum Reden zu bringen (vgl. Usami 2011).

Es stellt sich heraus, dass die Studenten bei der Verwendung der kausalen Verknüpfungen unterschiedlich umgehen, so dass kein einheitliches *Discourse Politeness*-Default festzustellen ist. Durch die Onlineumfrage in Kapitel 4.3 soll überprüft werden, ob japanische Studenten bei einem Berufstätigen tatsächlich individuell kausale Verknüpfungen verwenden, sodass kein Default identifiziert werden kann.

Tabelle 20: Ergebnis der Kodierung bei den Alltagsgesprächen zwischen einem Studenten und einem Berufstätigen (unbekannt)

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch <i>FTA</i>
Alltagsgespräch 200	3 (42,86%)	2 (28,57%)	2 (28,57%)	7 (100%)	Identifizierung nicht möglich	nein
Alltagsgespräch 202	0 (0%)	3 (50,00%)	3 (50,00%)	6 (100%)	<i>node</i> u. <i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	nein
Alltagsgespräch 204	3 (23,08%)	0 (0%)	10 (76,92%)	13 (100%)	<i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	nein
Alltagsgespräch 206	7 (53,85%)	0 (0%)	6 (46,15%)	13 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	nein

Quelle: eigene Untersuchung.¹⁰⁶

<Ergebnisse der qualitativen Analyse bei den teilnehmenden Studenten>

In diesen Alltagsgesprächen findet kein *FTA* statt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Studenten versuchen, ein Alltagsgespräch mit einem ihnen unbekannten Berufstätigen zu führen, ohne ihm gegenüber unhöflich zu sein.

<Ergebnisse der quantitativen Analyse bei den teilnehmenden Studentinnen>

Für die Alltagsgespräche zwischen Studentinnen und einer Berufstätigen sind ebenfalls vier Transkripte vorhanden. Wie bei den männlichen Alltagsgesprächen auch führt eine Berufstätige, die in Taiwan wohnt und als Japanischlehrerin arbeitet, jedoch derzeit in Japan ist, mit vier unterschiedlichen Studentinnen ein Gespräch. Sie fragt ihre Gesprächspartnerinnen nach ihrem Fach sowie den Auslandserlebnissen, genau wie der Arzt, der mit den Studenten ein Gespräch führt. Im Gegensatz zum Arzt erzählt sie aber auch von sich, vor allem von ihrem Leben im Ausland. Da alle vier Studentinnen mindestens eine Fremdsprache studieren und Erfahrungen mit dem Leben im Ausland haben, ist zu beobachten, dass jede Studentin durch die Erzählung der Berufstätigen Gemeinsamkeiten mit ihrer Gesprächspartnerin findet und dadurch ihre Alltagsgespräche lebhafter werden (vgl. Usami 2011). Dieses Phänomen spiegelt sich in dem Ergebnis der Untersuchung wider, denn drei der vier Alltagsgespräche haben *kara* im Anschluss an die einfache Form, was genügt es, um es nach Usami (2001: 12) als *Discourse Politeness*-Default zu identifizieren.

¹⁰⁶ Bei den jeweiligen Zahlen werden die Äußerungen des Berufstätigen nicht berücksichtigt.

Tabelle 21: Ergebnis der Kodierung bei den Alltagsgesprächen zwischen unbekannten Studentinnen und einer Berufstätigen

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch <i>FTA</i>
Alltagsgespräch 192	7 (77,78%)	1 (11,11%)	1 (11,11%)	9 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	nein
Alltagsgespräch 194	4 (40,00%)	1 (10,00%)	5 (50,00%)	10 (100%)	<i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	nein
Alltagsgespräch 196	10 (58,82%)	0 (0%)	7 (41,18%)	17 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	nein
Alltagsgespräch 198	5 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (100%)	"	nein

Quelle: eigene Untersuchung.¹⁰⁷

<Ergebnisse der qualitativen Analyse bei den teilnehmenden Studentinnen>

Es findet kein *FTA* statt, höchstwahrscheinlich aus dem gleichen Grund wie bei den Alltagsgesprächen zwischen unbekannten Studenten und einem Berufstätigen. Dennoch sind zwei Gespräche (Nr. 192, 196) vorhanden, in denen trotz der Identifizierung von „*kara* als *Discourse Politeness-Default*“ die Verwendungen von *node* sowie *nde* zu finden sind. Im Folgenden werden die beiden Gespräche inhaltlich vertieft überprüft.

<Ergebnisse der qualitativen Analyse bei den Studentinnen>

Im Alltagsgespräch 192 finden die Gesprächsbeteiligten schnell die Gemeinsamkeit heraus, dass sie sich mit dem Bereich „Japanisch als Fremdsprache“ beschäftigen. Studentin 21 befindet sich im Masterstudium für das Fach und möchte nach dem Abschluss als Japanischlehrerin im Ausland arbeiten. Berufstätige 16 unterrichtet in Taiwan Japanisch (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 192, Nr. 18-34). Somit geht es in dem gesamten Gespräch um den „Japanischunterricht im Ausland“ sowie das „Lernen einer Fremdsprache“ (vgl. ebd.: Alltagsgespräch 192). Darüber hinaus teilt Studentin 21 ihrer Gesprächspartnerin am Ende mit, dass sie bei dem Gespräch viel Spaß hatte (vgl. ebd.: Nr. 362). In dem lebhaften Gespräch benutzt Studentin 21 jeweils einmal *node* (vgl. ebd.: Nr. 316) und *nde* im Anschluss an die einfache Form (vgl. ebd.: Nr. 319) für ihre Begründung, während Berufstätige 16 konsequent *kara* im Anschluss an die einfache Form verwendet (vgl. ebd.: Nr. 44, 79-2, 101, 108, 124-3, 128-1, 198). Wegen dieser Abweichung werden diese zwei markierten sprachlichen Verhaltensweisen inhaltlich analysiert.

Studentin 21 erklärt in ihrem Gespräch, wie sie auf ihr Studium gekommen ist und warum sie die derzeitige Universität ausgewählt hat (vgl. ebd.: Nr. 309-315). Sie erwähnt zusätzlich, dass sie ebenfalls eine andere Universität in Betracht gezogen habe. Hier benutzt sie für die Begründung *node* (s. Abb. 50).

¹⁰⁷ Bei den jeweiligen Zahlen werden die Äußerungen der Berufstätigen nicht berücksichtigt.

Abbildung 50: Markiertes sprachliches Verhalten mit *node* im Alltagsgespräch 192

316	*	JFB021	あと「大学名2略称」が近いので(うん)、実家から、「大学名2略称」か「大学名1略称」かって考えてて。

Quelle: Usami 201.¹⁰⁸

Der Nr. 316 ist zu entnehmen, dass Universität 2 in der Nähe ist. Direkt danach fügt sie die Aussage hinzu, von welchem Standort aus es nicht weit ist zur Universität 2, nämlich *jikka kara* 実家から (von dem Elternhaus). Dieses *kara* ist eine Kasuspartikel und zeigt dabei einen räumlichen Ausgangspunkt (vgl. Kitahara 2000-2002a) Da sie dieselbe Aussprache wie die kausale Verknüpfung *kara* besitzt, ist davon auszugehen, dass Studentin 21 absichtlich für den besseren Gesprächsfluss in akustischer Hinsicht die Begründung mit *node* markiert, um die zweimalige Nutzung von *kara* kurz hintereinander zu vermeiden. Somit hat diese Verwendung von *node* einen sprachlichen Effekt.

Das weitere markierte Verhalten tritt auf, wenn Studentin 21 im Laufe des Gesprächs begründet, warum sie für ihr Bachelorstudium Russisch gewählt hat, obwohl sie tatsächlich Japanischlehrerin werden wollte. Dabei markiert sie ihre Begründung mit *nde* (s. Abb. 51).

Abbildung 51: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* im Alltagsgespräch 192

319	*	JFB021	だからね、でもそそそものきっかけは、日本語教師やりたいう(うん)、 、だけどどこをどう間違ったかロシア科に入った<2人で笑い>て、感じ んでー。
320	*	JFO016	へえー、(うんー)じゃロシアに直接こう興味があったわけではない?[↓]。
321	*	JFB021	うーんまあ、なかったですね。
322	*	JFO016	<笑いながら><流れによって><K>。
323	*	JFB021	<な、なんかでも><I>英語はもういいと思ったし (うん)、なんか別な言語やろうと思って(うん)、なんとなくこの、ロシア、イメ ージで選んだっていう感じかな。
324	*	JFO016	へえーでもね、そういうほんとにちょっとしたことでね(そう)、だいぶねき かけになります<よねー><K>。
325	*	JFB021	<そうなん><I>ですよー。

Quelle: Usami 2011.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Übersetzung der Äußerungen:

(316) Studentin 21 (JFB 021): Da die Uni 2 außerdem in der Nähe ist, (akustische Rückmeldung der Hörerin), also von meinem Elternhaus, habe ich mir überlegt, entweder die Uni 1 oder die Uni 2 zu besuchen.

¹⁰⁹ Übersetzung der Äußerungen:

(319) Studentin 21: Ich wollte eigentlich Japanischlehrerin werden (akustische Rückmeldung der Hörerin). Aber aus irgendeinem Grund bin ich im Fachbereich Russisch gelandet <die beiden lachen darüber>, also so war es ungefähr...

(320) Berufstätige 16 (JFO 016): Okay (akustische Rückmeldung der Hörerin), Sie waren also nicht direkt an der russischen Sprache interessiert? (mit absteigender Intonation)

(321) Studentin 21: Hm, ehrlich gesagt nicht.

(322) Berufstätige 16: <Lachend> <Überlappung der Wörter: Sind Sie irgendwie ins Russische gerutscht?> {<}. {>}

(323) Studentin 21: <Überlappung der Wörter: naja, aber> {>} ich dachte, ich hätte genug von Englisch (akustische Rückmeldung der Hörerin), wollte etwas anderes machen (akustische Rückmeldung der Hörerin). Ich glaube, dass ich Russisch ausgewählt habe, weil ich ein gewisses Bild davon hatte.

Für ihre Fächerwahl im Bachelorstudium hat sie selbst keine logische Erklärung, (s. Nr. 319). Sie erzählt, dass sie aus irgendeinem Grund Russisch ausgewählt hat. Zudem fügt sie der erwähnten Begründung die Formulierung *kanji* 感じ hinzu und diese markiert mit *nde*. Der Ausdruck *kanji* zeigt vage Eindrücke oder Gedanken, die man bei einer Kontaktaufnahme mit einer Person oder Beschäftigung bei einer Angelegenheit erhalte (Kitahara 2000-2002o). Dadurch ergeben sich bei der genannten Begründung zwei Interpretationsmöglichkeiten: Sie weiß nicht richtig, warum sie Russisch ausgewählt hat, oder sie hat sich bei der Auswahl ihres Fachbereichs keine großen Gedanken gemacht. Nach dem weiteren Gesprächsverlauf scheinen die beiden Interpretationsmöglichkeiten plausibel zu sein (s. Nr. 320-325). Studentin 21 markiert die Begründung mit *nde* anstatt *kara*. Wenn sie sich für ihre leichtsinnige Auswahl des Bachelorstudiums schäme, dann müsste *nde* anders ausgesprochen werden. Laut der Tonaufnahme spricht sie *nde* jedoch nicht leise, sondern mit einer verlängerten Endung aus, wie *ndê*. Zudem lacht sie zusammen mit der Berufstätigen 16 während sie ihre Begründung ausspricht (s. Nr. 319). Das zeigt, dass Studentin 21 anekdotisch von ihrer unreifen Auswahl erzählen will, so dass das Gespräch lebhafter wird. Daher ist anzunehmen, dass durch Studentin 21 *nde* in diesem Fall eingesetzt wird, um ihre lustige Begründung zu betonen.

Im Alltagsgespräch 196 wird von Studentin 23 siebenmal *nde* im Anschluss an die einfache Form verwendet (vgl. Usami 2011: Alltagsgespräch 196, Nr. 21-2, 49-2, 145, 147, 194, 204, 310-1). Diese mehrmalige Nutzung von *nde* wird im Weiteren inhaltlich untersucht. Im Gespräch finden Studentin 23 und die Berufstätige 16 schnell die Gemeinsamkeit, dass sie sich beide mit China befassen. Studentin 23 befindet sich im Masterstudium für die Sinologie und die Berufstätige 16 wohnt in Taiwan (vgl. ebd.: Nr. 16-27). Eben deshalb reden die Gesprächsbeteiligten lebhaft von China, so dass die Berufstätige 16 ihrer Gesprächspartnerin am Ende sagt, dass sie Spaß hatte, mit Studentin 23 darüber zu sprechen. Gleichfalls stimmt Studentin 23 durch das Mitlachen der Aussage der Berufstätigen 16 zu (vgl. ebd.: Nr. 330-333). Als kausale Verknüpfungen hat Studentin 23 nicht von Anfang an *kara* benutzt. Bis zur Nr. 147 verwendet sie lediglich *nde* im Anschluss an die einfache Form (vgl. ebd.: Nr. 21-2, 49-2, 145, 147). In der Nr. 157 setzt sie zum ersten Mal *kara* im Anschluss an die einfache Form für ihre Begründung ein. Von diesem Zeitpunkt an bis zum Ende des Gesprächs kommt *kara* häufiger vor als *nde*, insgesamt zehn Mal (vgl. ebd.: Nr. 157, 159, 179, 182, 192, 204, 226, 313, 316, 321), jedoch wird auch drei Mal *nde* verwendet (vgl. ebd.: Nr. 194, 204, 310-1). Es sind allerdings keine Situationen erkennbar, in denen Studentin 23 *nde* als *Politeness*-Effekt besser hätte verwenden können. Das Alltagsgespräch geht nach knapp 17 Minuten zu Ende. Nach der Auswertung der anteiligen Nutzung kann bei ihr *kara* als das *Discourse Politeness*-Default identifiziert werden (Tab. 21). Aufgrund des Berechnungsergebnisses kann aber nicht ausgeschlossen werden, dass Studentin 23 bei der Bestimmung des *Discourse Politeness*-Defaults zwischen *kara* und *nde* noch schwankt.

(324) Berufstätige 16: Aber wissen Sie, solche Kleinigkeiten könnten ein guter Auslöser sein, (akustische Rückmeldung der Hörerin) <Überlappung der Wörter: nicht wahr?> {<}.
 (325) Studentin 21: :<Überlappung der Wörter: Da> {>} haben Sie recht.

<Zwischenfazit>

Nach dieser Analyse kann bei den untersuchten Alltagsgesprächen zwischen Studentinnen und einer ihnen unbekannten Berufstätigen *kara* im Anschluss an die einfache Form als das *Discourse Politeness*-Default identifiziert werden. Dennoch sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass sich dieses Ergebnis lediglich aus den vier untersuchten Alltagsgesprächen ergab. Dementsprechend muss in der Onlineumfrage im Kapitel 4.3 bei einer größeren Anzahl von japanischen Studentinnen geprüft werden, ob dieses *Discourse Politeness*-Default allgemeingültig ist.

Diesmal ist ausschließlich ein neutraler *Politeness*-Effekt identifiziert, in dem *node* sowie *nde* für sprachliche Effekte eingesetzt wurde. Dies ist aller Voraussicht nach darauf zurückzuführen, dass die Studentinnen versuchen, das Gespräch mit einer Berufstätigen, die sie gerade erst kennengelernt haben, konfliktfrei zu führen.

Tabelle 22: *Discourse Politeness*-Effekte bei den Alltagsgesprächen zwischen unbekannten Studentinnen und einer Berufstätigen

	Markiertes Verhalten	Effekte
neutral	<i>node</i> im Anschluss an die einfache Form	- sprachlich (Vermeidung einer doppelten Verwendung von <i>kara</i>)
	<i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	- sprachlich (Betonung einer Begründung)

Quelle: eigene Untersuchung.

Zum Unterschied bei der Verwendung von *node* und *nde* ist hier nicht Konkretes festzustellen. Diesmal wird von einer Studentin *node* und *nde* für unterschiedliche sprachliche Effekte benutzt. In den Passagen, in denen *node* bzw. *nde* verwendet wurden, spricht sie jedoch in derselben lockeren Art und Weise, sodass es scheint, als könnten *node* und *nde* unterschiedslos gegeneinander ausgetauscht werden.

4.1.2.4 Diskussionen zwischen studentischen Freunden und Freundinnen des gleichen Jahrgangs

Für die Diskussionen liegen Transkripte für drei gleichgeschlechtliche und elf gemischtgeschlechtliche Paarungen vor. Die gleichgeschlechtlichen Diskussionen liegen als Tonaufnahme vor und fünf der elf gegengeschlechtlichen Diskussionen ebenfalls. Das Alter der Teilnehmer*innen liegt zwischen 18 und 29 Jahren. Methodisch erhält jedes Paar ein Thema und hat circa 15 Minuten Zeit für die Diskussion. Die Anweisungen besagen, dass es nicht notwendig ist, während der Diskussion gegen die Meinung der anderen Partei zu argumentieren und sie von der eigenen Meinung zu überzeugen (vgl. Usami 2011). Daher äußern die Teilnehmenden jeweils ihre Meinung zum Thema und die meisten Diskussionen enden ohne Gegenargumente. Dies führt dazu, dass in den untersuchten Diskussionen kein *FTA* stattfindet. Zudem werden diese Diskussionen nicht an einem öffentlichen Ort durchgeführt, an dem viele Zuschauer anwesend sind, sondern zu zweit in einem Raum. Aufgrund dessen scheinen die

Gespräche eher eine Erweiterung der Alltagsgespräche zu sein als Diskussionen. Nachfolgend werden die Ergebnisse bei den männlichen, weiblichen und gemischtgeschlechtlichen Diskussionen der Reihe nach dargestellt.

<Ergebnisse der quantitativen Analyse bei den teilnehmenden Studenten>

Bei den Diskussionen mit den Teilnehmern ist zu beachten, dass im Vergleich zu den Alltagsgesprächen diejenigen Äußerungen etwas zunehmen, die in höflichem Stil enden, insbesondere bei der Eröffnung der Diskussion. Bei der Diskussion 247 enden 13 der 229 Äußerungen im höflichen Stil. Die Diskussion 251 hat 22 der 251 Äußerungen im höflichen Stil und in der Diskussion 255 werden 5 der 220 Äußerungen beobachtet, die das Gespräch im höflichen Stil beenden (vgl. Usami 2011). Der Anteil des höflichen Stils sämtlicher Äußerungen ist nicht hoch, dennoch klingen die Diskussionen am Anfang formaler, als wenn sie die Teilnehmer durchgängig im einfachen Stil führten. Diese Beobachtung ist ebenfalls durch die Tonaufnahme nachzuvollziehen: mindestens eine Partei beginnt die Diskussion ernst und förmlich. Dies ist allem Anschein nach darauf zurückzuführen, dass sich die Studenten der Diskussionssituation wenigstens am Anfang bewusst sind, selbst wenn sie nur zu zweit unter Freunden stattfindet. Das Bewusstsein dafür rückt während der Diskussion jedoch in den Hintergrund, so dass sie wieder auf den einfachen Stil zurückkommen und im Weiteren in lockerem Umgang über das Thema sprechen.

Als *Discourse Politeness*-Default aus den kausalen Verknüpfungen der Studenten kann, unabhängig von dem Thema der Diskussionen, zu mehr als 95% *kara* im Anschluss an die einfache Form konstatiert werden (Tab. 23).

Tabelle 23: Ergebnis der Kodierung bei den Diskussionen zwischen studentischen Freunden

	Thema der Diskussion	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch FTA
Diskussion 247	Wo möchten Sie lieber wohnen, in der Stadt od. auf dem Land?	18 (94,74%)	0 (0%)	1 (5,26%)	19 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	nein
Diskussion 251	Wodurch informieren Sie sich lieber, durch Fernsehnachrichten od. Zeitungen?	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	"	nein
Diskussion 255	Welche Abschlussprüfung bevorzugen Sie, Klausur od. Hausarbeit?	24 (96,00%)	1 (4,00%)	0 (0%)	25 (100%)	"	nein

Quelle: eigene Untersuchung.

Im Anschluss an die quantitative Analyse werden die Diskussionen 247 und 255, in denen *node* oder *nde* verwendet wird, qualitativ geprüft.

<Ergebnisse der qualitativen Analyse bei Studenten>

In der Diskussion 247 sollen sich die Gesprächsbeteiligten zuerst positionieren, ob sie in einer Stadt oder in einem Dorf leben wollen (vgl. Usami 2011: Diskussion 247, Nr. 5-9). Student 11 entscheidet sich für das Stadtleben (Abb. 52).

Abbildung 52: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* in der Diskussion 247

52	48	*	JMB011	けどまー一応都内だったんでー(うん)、思うけどやっぱラクだよな。
53	49	*	JMB011	だからそうなの(あー)、なんかね、あのー、憧れはあるんだけど(あー)、この生活にね(うん)、あの、周りに自然、ま、今も実際アウトドアとかやってて、(うん)すごい好きだしね。
54	50-1	/	JMB011	こういうとこで生活してみたいって思うことはあるんだけど、実際の生活を考えるとー、逆に言うと、こっち、都会とかまー、あれだよな、都内、あと東京ー、中心に、生活したことしかないからー、(うん)逆にいうとそれ以外現実味を帯びない、生活感がなくなっちゃう逆に、っていうのがあって、多分ー、ま、これから就職とかしてもー、希望出すのはー、うん、都内、

Quelle: Usami 2011.¹¹⁰

Er begründet seine Entscheidung damit, dass er in einem der Stadtbezirke von Tōkyō gewohnt hat und das angenehm findet. Hierzu markiert er die Begründung mit *nde* im Anschluss an die einfache Form. Dabei wird *nde* von ihm länger ausgesprochen als gewöhnlich, wie *ndē*. Darüber hinaus spricht er in der Tonaufnahme das Nominaladjektiv *raku* (angenehm) in der Folge extra laut aus, um es hervorzuheben, und modifiziert dies durch das Adverb *yappa* (in der Tat). Dieses Adverb wird benutzt, um einen Zustand auszudrücken, bei dem man zum gleichen Ergebnis kommt, selbst wenn man in verschiedene Richtungen denke (vgl. Matsumura 2012g). Die genannten drei Faktoren zeigen, dass Student 11 betonen will, wie angenehm das Leben in den Stadtbezirken Tōkyōs ist. Somit wird die Verwendung von *nde* in diesem Fall für den sprachlichen Effekt der Betonung der Begründung eingesetzt.

In der Diskussion 255 benutzt Student 37 einmal *node* im Anschluss an die einfache Form für die Begründung seiner Stellungnahme. Das Thema der Diskussion lautet, welche Abschlussprüfung bevorzugt wird: Klausur od. Hausarbeit (s. Abb. 53).

¹¹⁰ Übersetzung der Äußerungen:

(320) Student 11 (JMB 011): Aber der Ort, an dem ich gewohnt habe, war innerhalb der Stadtbezirke Tōkyōs, (akustische Rückmeldung des Hörers) ich denke, dass es in der Tat angenehm ist.

(321) Student 11: Ich habe also (akustische Rückmeldung des Hörers) ein Faible für dieses Leben (akustische Rückmeldung des Hörers). Nun ja, ich mache immer noch gerne Aktivitäten im Freien, (akustische Rückmeldung des Hörers) ich mag einfach die Natur sehr.

(322) Student 11: Manchmal wünsche ich mir, an einem Ort wie diesem zu leben. Aber ich habe immer in den Stadtbezirken gelebt (akustische Rückmeldung des Gesprächspartners), und es erscheint mir unrealistisch, außerhalb Tōkyōs zu wohnen. Selbst wenn ich eine Arbeitsstelle finde, würde ich den Wunsch äußern, innerhalb der Stadtbezirke zu bleiben.

Abbildung 53: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* in der Diskussion 255

9	*	JM037	今学期、わけのわからんゲーム理論の、(うん)とったけど、(うん)もう試験 だったらもう投げてたけどね(<笑い>).
10	*	JM037	んーなんかまー、試験だったら後でなんかちょっと、ちょっとなんかこう、 後でまー調べればいっかみたいなさく笑い(おー)、<そういう気になっ てしまうので、僕は>{<}.
11	*	JMB013	<###しんない、なんか>{<}.
12	*	JM037	レポートのほうがモチベーション上がりますねー。

Quelle: Usami 2011.¹¹¹

Student 37 ist von Anfang an der Meinung, dass er eine Hausarbeit bevorzugt. Er erzählt dabei, dass er sich bei einem Kurs mit einer Hausarbeit mehr motivieren kann, da er an dem Kurs teilnehme, während er sich darüber Gedanken mache, wie das Kursziel und der Kursinhalt auf seine Hausarbeit angewendet werden können (vgl. Usami 2011: Diskussion 255 Nr. 5-8). Zu einem Kurs mit einer Klausur äußert er, dass er denkt, unklare Punkte später bei der Vorbereitung auf die Klausur nachzuschlagen, sodass er sich auf das Ziel sowie den Inhalt des Kurses nicht genügend konzentriert, wie er es bei einem Kurs mit einer Hausarbeit täte. Am Ende sagt er erneut, dass ihn eine Hausarbeit mehr motiviert als eine Klausur. Dabei markiert er die Begründung mit *node* und setzt am Ende die Entscheidung die Finalpartikel *nê* (s. Nr. 12, 12). Diese Partikel besitzt die Funktion, um die Absicht der Sprecher*innen zum Ausdruck zu bringen sowie die eigenen Gedanken und Gefühle hervorzuheben (vgl. Matsumura 2012h). Demzufolge ist zu vermuten, dass Student 37 *node* mit der Kombination der Finalpartikel *nê* benutzt, um seine Stellungnahme zu betonen.

<Ergebnisse der quantitativen Analyse bei den teilnehmenden Studentinnen>

Bei den Diskussionen der Teilnehmerinnen sind gleichfalls Äußerungen im höflichen Stil zu beobachten. Im Vergleich zu den Diskussionen mit den Teilnehmern werden diese jedoch weniger angewendet. In der Diskussion 223-16 sind drei der 319 Äußerungen im höflichen Stil zu hören. Die Diskussionen 227-16 mit 300 Äußerungen und 231-16 mit 435 Äußerungen enthalten jeweils zwei Äußerungen, welche im höflichen Stil enden. Die Gesprächsbeteiligten benutzen den höflichen Stil, wenn sie Stellung beziehen oder das Ende der Diskussion ansagen (vgl. Usami 2011). Zudem ist im Gegensatz zu den Diskussionen der männlichen Teilnehmer keine Formalität in den aufgezeichneten Diskussionen zu bemerken. Aus diesen Beobachtungen wird deutlich, dass die untersuchten Studentinnen über das vorgegebene Thema

¹¹¹ Übersetzung der Äußerungen:

(9) Student 37 (JM 037): In diesem Semester habe ich einen Kurs besucht (akustische Rückmeldung des Hörers), in dem es um die mir unverständliche Spieltheorie geht (akustische Rückmeldung des Hörers). Wenn die Abschlussprüfung dazu eine Klausur wäre, hätte ich ihn schon geschmissen (<Überlappung von Aussage und Lachen>).

(10) Student 37: Nun, bei einer Klausur neige ich dazu zu denken, dass ich es später einfach nachschlagen kann <Lachen> (akustische Rückmeldung des Hörers). <Überlappung der Wörter: Solche Gedanken bekomme ich, wenn es mich betrifft, deswegen> {<}.

(11) Student 13 (JMB 013): <Überlappung der Wörter: unverständlich, Übersetzung nicht möglich> {>}.

(12) Student 37: motiviert mich eine Hausarbeit noch mehr!

eher als Erweiterung eines Alltagsgesprächs sprechen, ohne sich der Diskussion besonders bewusst zu sein.

Beim *Discourse Politeness*-Default ist deutlich zu beobachten, dass die Studentinnen mit einem 100-prozentigen Anteil *kara* im Anschluss an die einfache Form für ihre Begründungen verwenden. Dabei ist ebenfalls wie bei den Diskussionen der Teilnehmer zu beobachten, dass die Auswahl der kausalen Verknüpfungen nicht vom Thema der Diskussion beeinflusst wird (s. Tab. 24).

Tabelle 24: Ergebnis der Kodierung bei den Diskussionen zwischen studentischen Freundinnen

	Thema der Diskussion	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch FTA
Diskussion 223-16	Brauchen Grundschulkinder ein Smartphone?	19 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	19 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	nein
Diskussion 227-16	Möchten Sie lieber selbst jemanden lieben oder geliebt werden?	21 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	21 (100%)	"	nein
Diskussion 231-16	Liebe zwischen Schüler*in und Lehrkraft, sind Sie pro od. contra?	25 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	25 (100%)	"	nein

Quelle: eigene Untersuchung.

<Ergebnisse der quantitativen Analyse zwischen den teilnehmenden Studentinnen und Studenten>

Als letztes werden die Ergebnisse der gemischtgeschlechtlichen Diskussionen dargestellt. Dafür stehen elf Transkripte zur Verfügung. Acht Diskussionen werden entweder im einfachen Stil oder vorwiegend im einfachen Stil geführt. Sie enthalten höchstens drei Äußerungen im höflichen Stil, um den Beginn oder das Ende der Diskussion anzukündigen. Bei den drei Diskussionen 249-16, 261-17 und 262-17 ist hingegen eine Tendenz erkennbar, dass sich eine Partei der Diskussion bewusst ist und sich bemüht, sie anders als ein Alltagsgespräch zu gestalten. In der Diskussion 249-16 sind 30 der 415 Äußerungen im höflichen Stil gehalten. In der Diskussion 261-17 werden 32 der 379 Äußerungen im höflichen Stil formuliert und die Diskussion 262-17 enthält 25 der 172 Äußerungen im höflichen Stil. Charakteristisch dafür ist, dass lediglich eine Partei den höflichen Stil verwendet und die andere Partei konsequent den einfachen Stil beibehält. In der Aufnahme hört es sich daher so an, als ob eine*r der Gesprächspartner*innen älter sei und diese informeller spreche. Jedoch können sie die Verwendung des höflichen Stils nicht aufrechterhalten, denn ab der Mitte der Diskussionen verwenden beide hauptsächlich den einfachen Stil. Am Ende benutzen sie wieder den höflichen Stil, als erinnerten sie sich an dessen situativ bedingte Verwendung.

Jede Diskussion hat *kara* im Anschluss an die einfache Form als *Discourse Politeness*-Default (Tab. 25). Dessen ungeachtet ist festzustellen, dass sowohl *node* als auch *nde* bei einigen Diskussionen zum Einsatz kommen. Daher wird die nachfolgende qualitative Analyse

versuchen zu klären, für welchen *Discourse Politeness*-Effekt sie verwendet werden. Gegenstand der qualitativen Analyse sind die Diskussionen 229-16, 249-16, 259-17, 261-17 und 262-17.

Tabelle 25: Ergebnis der Kodierung bei den Diskussionen zwischen befreundeten Studentinnen und Studenten

	Thema der Diskussion	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch FTA
Diskussion 253-16	Was ist bei der Berufsauswahl relevanter, Gehalt od. Aufgabe?	11 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	11 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	nein
Diskussion 229-16	Wodurch informieren Sie sich lieber, durch Fernsehnachrichten od. Zeitungen?	20 (80,00%)	5 (20,00%)	0 (0%)	25 (100%)	"	nein
Diskussion 233-16	Möchten Sie lieber selbst jemanden lieben oder geliebt werden?	29 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	29 (100%)	"	nein
Diskussion 249-16	Möchten Sie lieber alleine oder bei Ihren Eltern wohnen?	23 (92,00%)	0 (0%)	2 (8,00%)	25 (100%)	"	nein
Diskussion 225-16	Was ist bei der Berufsauswahl relevanter, Gehalt od. Aufgabe?	5 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (100%)	"	nein
Diskussion 257-16	Möchten Sie lieber alleine oder bei Ihren Eltern wohnen?	25 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	25 (100%)	"	nein
Diskussion 258-17	Frau od. Mann: Welches Geschlecht hat mehr Vorteile?	23 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	23 (100%)	"	nein
Diskussion 259-17	"	13 (81,25%)	2 (12,50%)	1 (6,25%)	16 (100%)	"	nein
Diskussion 260-17	"	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	"	nein
Diskussion 261-17	"	18 (75%)	0 (0%)	6 (25%)	24 (100%)	"	nein
Diskussion 262-17	"	14 (93,33%)	0 (0%)	1 (6,67%)	15 (100%)	"	nein

Quelle: eigene Untersuchung.

<Ergebnisse der qualitativen Analyse zwischen teilnehmenden Studentinnen und Studenten>
 In den Diskussionen 229-16, 249-16, 259-17 und 262-17 werden sowohl *node* als auch *nde* für die Betonung einer eigenen Begründung verwendet. Es liegt also weder Plus- noch Minus-*Politeness*-Effekte vor. Alle Diskussionen enden damit, dass die Gesprächsbeteiligten einfach ihre eigene Meinung äußern, ohne die Meinung der anderen Partei zu widerlegen. Dies liegt höchstwahrscheinlich daran, dass ihnen am Anfang gesagt wurde, dass sie die andere Partei nicht davon überzeugen müssen, sich ihrer Meinung anzuschließen (vgl. Usami 2011).

Ferner ist zu beobachten, dass diejenigen Teilnehmer*innen, welche die Diskussion im höflichen Stil zu führen versuchen, ebenfalls *node* bzw. *nde* für den sprachlichen Effekt anwenden. Im Folgenden werden die genannten Erkenntnisse anhand der Diskussionen 249-16 und 262-17 näher erläutert.

Student 11 äußert sich in der Diskussion 249-16 insgesamt 230 Mal. Davon beinhalten 30 seiner Äußerungen den höflichen Stil, oft am Anfang und Ende, um die Diskussion formlich zu führen. In der Mitte der Diskussion nimmt er Stellung zum Thema „Alleinleben oder bei den Eltern leben?“ (Abb. 54).

Abbildung 54: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* in der Diskussion 249-16

148	*	JMB011	1人暮らしー、のほうが良い。
149	*	JMB011	だからねー、僕まー実家から出たことないんでー、(うんうん)1人暮らしっ ていうのがねー、なんだろう、憧れ(あー、あー)、リアリティがないという か。
150	*	JF107	だけど、私ー、実際、うちが東京とかにあればー、うちから通いたいよー 。
151	*	JMB011	<笑いながら>じゃ、実家暮らしのほうがいいんじゃない(<笑い>)。

Quelle: Usami 2011.¹¹²

In der Diskussion äußert sich Student 11, dass er das Alleinleben besser findet. Er hält es für eine Sehnsucht oder etwas Unrealistisches, da er noch nie alleine gewohnt hat. Die von ihm genannte Begründung markiert er absichtlich mit *nde* im Anschluss an die einfache Form und spricht sie in der Tonaufnahme länger aus als gewöhnlich, etwa *ndē* (s. Nr. 149). Darüber hinaus verwendet er am Anfang der Begründung die Konjunktion *dakara* (deshalb) mit der Kombination der Finalpartikel *ne*. Diese Konjunktion wird verwendet, wenn Sprecher*innen davon überzeugt sind, dass der nachfolgende Satz eine natürliche Folge des vorangegangenen Satzes sei (vgl. Kitahara 2000-2002p). Das zeigt, dass Student 11 den Kausalzusammenhang für selbstverständlich hält: Er sehnt sich nach dem Alleinleben, da er noch nie allein gewohnt

¹¹² Übersetzung der Äußerungen:

(148) Student 11 (JMB 011): Ich finde „Alleinleben“ besser.

(149) Student 11: Also, da ich noch nie aus dem Elternhaus ausgezogen bin (akustische Rückmeldung der Sprecherin), ist Alleinleben irgendwie eine Sehnsucht (akustische Rückmeldung der Sprecherin) oder etwas Unrealistisches.

(150) Studentin 107 (JF 107): Ich würde aber gerne täglich von meinem Elternhaus zur Uni fahren, wenn es in Tōkyō oder in der Nähe läge.

(151) Student 11: <lachend> Wenn das so ist, möchtest du doch bei den Eltern wohnen (<Überlappung von Aussage und Lachen>).

hat. Zudem kann diese Überzeugung durch die Finalpartikel *ne* verstärkt werden, da *ne* die Funktion besitzt, Gedanken sowie Gefühle der Sprecher*innen zu betonen (vgl. Matsumura 2012h). Die drei genannten sprachlichen Faktoren dienen der Betonung der Begründung, dass er sich nach dem Alleinleben sehnt. Somit hat die Verwendung von *nde* in diesem Fall einen sprachlichen Effekt.

Auf dieselbe Weise verwendet er noch einmal *nde* für die Betonung seiner Begründung (vgl. Usami 2011: Diskussion 249-16, Nr. 315), wohingegen eine solche Verwendung von *nde* bei seiner Gesprächspartnerin, die mit ihm konsequent im einfachen Stil diskutiert, nicht zu beobachten ist (vgl. ebd.: Diskussion 249-16).

In der Diskussion 262-17 diskutieren Studentin 114 und Student 42 darüber, welches Geschlecht mehr Vorteile habe (vgl. Usami 2011: Diskussion 262-17, Nr. 1). Dabei versucht Studentin 114 die Diskussion etwas formeller zu gestalten als ein Alltagsgespräch. Somit enden 25 ihrer 79 Äußerungen im höflichen Stil, während ihr Gesprächspartner von ihrem Versuch völlig unbeeindruckt ist und durchgängig den einfachen Stil benutzt. Studentin 114 äußert zum Thema, dass sie als Frau nicht einfach allein im Ausland unterwegs sein kann, da es gefährlich sei. Wegen dieser Äußerung fragt Student 42 bei ihr nach, wie es eigentlich war, als sie in England gelebt hat (vgl. ebd.: Nr. 5-30). Dazu gibt Studentin 114 die Antwort (Abb. 55).

Abbildung 55: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* in der Diskussion 262-17

32-1	/	JF114	でも、これは親とか,,
33	*	JM042	うんうんうん。
32-2	*	JF114	いたし。
34	*	JM042	そうやな。
35	*	JF114	んー。
36	*	JF114	ははは<2人笑い>。
37	*	JF114	1人じゃないんで。
38	*	JM042	んー。
39	*	JF114	あ、でも、別になんか現地慣れとかしてれば、全然問題ないと思うんですけど(んー)。

Quelle: Usami 2011.¹¹³

¹¹³ Übersetzung der Äußerungen:

(32-1) Studentin 114 (JF 114): Also, (als ich in England gewohnt habe), waren meine Eltern...

(33) Student 42 (JM 042): Ja, ja, ja.

(32-2) Studentin 114: auch dort.

(34) Student 42: Da hast du recht.

(35) Studentin 114: Hm.

(36) Studentin 114: Ha ha ha<die beiden lachen zusammen>.

(37) Studentin 114: Deswegen war ich nicht allein.

(38) Student 42: Hm.

(39) Studentin 114: Aber ich denke, es ist überhaupt kein Problem, wenn eine Frau daran gewöhnt ist, dort zu leben (akustische Rückmeldung des Hörers).

Studentin 114 erklärt, dass sie in England mit ihren Eltern zusammengelebt hat. Kurz danach weist sie den Studenten 42 nachdrücklich darauf hin, dass sie nicht allein war (s. Nr. 37). Sie will so deutlich machen, dass ihr Leben im Ausland etwas anderes war als eine Reise ohne Begleitung. Sie sagt wiederholt, dass sie nicht allein war. Zudem markiert sie die zweite Aussage mit *nde* in Anschluss an die einfache Form. Aus dieser Gesprächssituation ist zu erkennen, dass Studentin 114 absichtlich *nde* verwendet, um ihre Aussage zu betonen. Ein derart markiertes sprachliches Verhalten zur effektiven Diskussion ist bei ihrem Gesprächspartner nicht festzustellen (vgl. ebd.: Diskussion 262-17).

In den bis hierhin untersuchten Diskussionen war mehrfach ein markiertes sprachliches Verhalten zu beobachten. In der Diskussion 261-17 dient *nde* hingegen nicht als markiertes Verhalten, sondern Student 41, der zu den Personen gehört, die die Diskussion im höflichen Stil führen wollen, versucht, *nde* am Anfang als *Discourse-Politeness-Default* zu verwenden. Er äußert sich in der Diskussion 190 Mal. Davon enden 31 Äußerungen im höflichen Stil, bis seine Gesprächspartnerin, Studentin 113, ihn fragt, warum er ihr gegenüber in der Diskussion den höflichen Stil benutze (vgl. ebd.: Diskussion 261-17, Nr. 212). Bis zu diesem Zeitpunkt benutzt er die kausale Verknüpfung *nde* fünfmal (vgl. ebd.: Nr. 53, 74-1, 74-4, 82-2, 136), augenscheinlich mit der Absicht, seine Meinung formell zu begründen. Im Anschluss daran ändert er den Sprachstil weitgehend, wenn auch nicht bei allen Äußerungen. Dementsprechend ist eine Veränderung ebenso bei der Verwendung der kausalen Verknüpfungen derart zu beobachten, dass Begründungen zweimal mittels *kara* markiert werden (vgl. ebd.: Nr. 263, 265-1). Die letzte kausale Verknüpfung von Student 41 ist hingegen *nde* (vgl. ebd.: Nr. 365). Aus der Summe der kausalen Verbindungen von Studentin 113 und Student 41 ergibt sich, dass die Verwendung von *kara* als *Discourse Politeness-Default* identifiziert werden kann. Trotz allem zeigt die Verwendung der kausalen Verknüpfungen sowie des Sprachstils von Student 41, dass er auch nach dem Kommentar seiner Gesprächspartnerin noch überlegt, in welchem Sprachstil und mit welcher kausalen Verknüpfung er eine Diskussion im privaten Rahmen führen soll.

<Zwischenfazit>

Es kann festgestellt werden, dass bei den nicht öffentlich geführten Diskussionen zwischen studentischen Freunden und Freundinnen unabhängig von den Themen *kara* als *Discourse Politeness-Default* für die kausale Verknüpfung verwendet wurde. Überdies ist interessant zu beobachten, dass diejenigen Teilnehmer*innen mit einem Bewusstsein für die Regeln von Diskussionen versuchen, den höflichen Stil zu nutzen und gleichzeitig auch *node* bzw. *nde* für den sprachlichen Effekt, um wirksam zu argumentieren.

In den Diskussionen konnte *node* bzw. *nde* als markiertes sprachliches Verhalten für die Betonung der Begründung identifiziert werden (Tab. 26). Ansonsten werden weder Plus- noch Minus-*Discourse Politeness*-Effekte in den untersuchten Diskussionen festgestellt. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Studierenden die andere Partei nicht durch schlagkräftige Argumente widerlegen müssen (vgl. Usami 2011).

Tabelle 26: *Discourse Politeness*-Effekte bei den Diskussionen zwischen studentischen Freunden und Freundinnen

	Markiertes Verhalten	Effekte
neutral	<i>node</i> u. <i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	- sprachlich (Betonung der Begründung für eine eigene Stellungnahme der Sprecher*innen)

Quelle: eigene Untersuchung.

Wie die obige Tabelle zeigt, ist auch bei diesen Diskussionen noch kein deutlicher Unterschied bei der Verwendung von *node* und *nde* festzustellen. Die beiden Verknüpfungen kommen zum Einsatz, als wären sie austauschbar.

4.1.2.5 Sprechstunden von Lehrenden mit Studierenden

In den untersuchten Sprechstunden handelt es sich um die Beratung zu einer Abschlussarbeit. Bachelor- oder Masterstudierende berichten am Anfang, wie weit sie mit ihrer Abschlussarbeit gekommen sind. Anschließend stellen sie ihrer oder ihrem Lehrenden Fragen. Die Lehrenden antworten auf die Fragen und geben Ratschläge. Hierzu sind zehn Transkripte vorhanden.¹¹⁴ Die durchschnittliche Dauer der Sprechstunden beträgt 31 Minuten. Das Alter der Studierenden wird nicht angegeben (vgl. Usami 2011). Da japanische Studierende in der Regel im 23. Lebensjahr ihr Bachelorstudium beenden und das Masterstudium im 25. Lebensjahr, sind sie im Schnitt annahmegemäß Mitte zwanzig. In den Sprechstunden für die Abschlussarbeit werden von den Dozierenden verschiedene Sprechakte durchgeführt, z. B. werden Ratschläge erteilt, Forderungen an die Studierenden gestellt und die Studierenden ermahnt, wenn sie selbstverschuldet mit ihrer Abschlussarbeit nicht ausreichend vorangekommen sind (vgl. Usami 2011), so dass in allen Sprechstunden durch die Dozierenden mindestens einmal ein *FTA* stattfindet, welcher das negative *face* der Studierenden gefährdet (Brown u. Levinson 1987: 65f.).

<Ergebnisse der quantitativen Analyse>

Es stellt sich anhand der quantitativen Analyse heraus, dass *node* im Anschluss an die einfache Form als das *Discourse Politeness*-Default bei den Studierenden gelten kann, während die Dozierenden vorwiegend *kara* im Anschluss an die einfache Form verwenden.¹¹⁵ Das Ergebnis der Sprechstunde 46 konnte nicht berücksichtigt werden, da nur einmal eine kausale Verknüpfung verwendet wird. Auch für Sprechstunde 50 konnte kein Default festgestellt werden. Es kann demzufolge nicht unterschieden werden, ob die genutzte Verknüpfung für ein

¹¹⁴ Insgesamt halten eine Dozentin und sechs Dozenten ihre Sprechstunde ab. Die Sprechstunden 43 und 44 führt Dozent 1. Er spricht mit einem Studenten sowie einer Studentin. Dozentin 1 berät eine Studentin in der Sprechstunde 45. Dozent 2 ist für die Sprechstunden 46 und 47 zuständig und gibt zwei Studentinnen Hinweise. Die Sprechstunden 48 sowie 49 werden von Dozent 4 durchgeführt (48 mit einer Studentin, 49 mit einem Studenten). In der Sprechstunde 50 spricht Dozent 5 mit einer Studentin. Dozent 6 berät eine Studentin in der Sprechstunde 51. Die Sprechstunde 52 führt Dozent 7 durch und ein Student bittet ihn um Hinweise für seine Abschlussarbeit (vgl. Usami 2011).

¹¹⁵ Diese beiden Ergebnisse sind unabhängig vom Geschlecht.

markiertes oder unmarkiertes sprachliches Verhalten eingesetzt wurde. Bei den Sprechstunden 44, 45, 47 und 48 kann zwar *node* im Anschluss an die einfache Form als *Discourse Politeness-Default* identifiziert werden, dennoch kommen die Verwendungen von *kara* bzw. *nde* ebenso vor. Demzufolge werden die genannten Verwendungen qualitativ überprüft.

Tabelle 27: Ergebnis der Kodierung in den Sprechstunden

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch FTA
Sprechstunde 43	4 (66,67%)	2 (33,33%)	0 (0%)	6 (100%)	<i>kara</i> (Identifizierung der Form nicht möglich)	ja
Sprechstunde 44	6 (35,29%)	9 (52,94%)	2 (11,77%)	17 (100%)	<i>node</i> im Anschluss an die einfache Form	ja
Sprechstunde 45	2 (40,00%)	3 (60,00%)	0 (0%)	5 (100%)	"	ja
Sprechstunde 46	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)	Identifizierung nicht möglich	ja
Sprechstunde 47	2 (9,09%)	13 (59,09%)	7 (31,82%)	22 (100%)	<i>node</i> im Anschluss an die einfache Form (nach der qualitativen Analyse: <i>node</i> u. <i>nde</i>)	ja
Sprechstunde 48	0 (0%)	7 (70,00%)	3 (30,00%)	10 (100%)	<i>node</i> im Anschluss an die einfache Form	ja
Sprechstunde 49	0 (0%)	3 (100%)	0 (0%)	3 (100%)	"	ja
Sprechstunde 50	1 (50,00%)	0 (0%)	1 (50,00%)	2 (100%)	Identifizierung nicht möglich	ja
Sprechstunde 51	0 (0%)	8 (100%)	0 (0%)	8 (100%)	<i>node</i> im Anschluss an die einfache Form	ja
Sprechstunde 52	0 (0%)	0 (0%)	6 (100%)	6 (100%)	<i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	ja

Quelle: eigene Untersuchung.¹¹⁶

<Ergebnisse der qualitativen Analyse>

In der Sprechstunde 44 wird *kara* im Anschluss an die höfliche Form von Student 1 sechsmal in Gesprächssituationen verwendet, in denen er von der Richtigkeit seiner Meinung überzeugt ist und diese begründet (vgl. Usami 2011: Sprechstunde 44, Nr. 92, 235, 290, 293, 407, 494-2). Zum Beispiel sprechen Dozent 1 und Student 1 über die Zahlenwerte des Diagramms, das Student 1 für seine Abschlussarbeit im Vorfeld erstellt hat. Es handelt sich um die Erkennungsrate der Wörter bei den untersuchten Studierenden. Hierzu hat Student 1 die Erkennungsquote in fünf Stufen (1-5) unterteilt, wobei 1 die niedrigste Stufe ist (vgl. ebd.: Nr. 215-233). Dozent 1 fragt Student 1, ob es normal sei, dass die Querachse nicht weniger als den Wert 1 anzeigt. Anhand des Gespräches ist nicht nachvollziehbar, nach welcher Theorie Student 1 die Erkennungsquote in fünf Stufen unterteilt hat und warum 1 die niedrigste Stufe darstellt, jedoch antwortet Student 1 seinem Dozenten selbstsicher, dass es normal sei (s. Abb. 56).

¹¹⁶ Bei den jeweiligen Zahlen werden die Äußerungen der Lehrenden nicht berücksichtigt.

Abbildung 56: Markiertes sprachliches Verhalten mit *kara* in der Sprechstunde 44

234	*	JMT001	それから1以下がないっていうことも重要だと思うんだけど、これ当然なのかな、<1以下がない>{<}
235	*	JMSt001	<当然ですね>{>}, 1が最低レベルですから。

Quelle: Usami 2011.¹¹⁷

Die „1“ als niedrigste Stufenunterteilung ist in seiner Einteilung begründet und er markiert diese Begründung mit *kara*. Die Sicherheit dieser Äußerung wird durch *tôzen desu* 当然です (selbstverständlich) deutlich und er fügt dieser Formulierung die Finalpartikel *ne* hinzu, welche die Gedanken der Sprecher*innen betont (vgl. Matsumura 2012h). Nachdem Dozent 1 die Antwort von Student 1 gehört hat, fragt er nicht weiter nach (vgl. Usami 2011: Sprechstunde 44, Nr. 237-240), da er die Unterteilung von Student 1 akzeptiert. Somit hat die Verwendung von *kara* in diesem Fall den sprachlichen Effekt und vermittelt die Sicherheit der Begründung.

Auf die genannte Weise verwendet Student 1 insgesamt sechsmal *kara* für die Betonung seiner Begründungen, so dass seine Stellungnahme für den zuständigen Dozenten unmissverständlich klar wird. Es ist jedoch charakteristisch für dieses markierte sprachliche Verhalten, dass *kara* an die höfliche Form angeschlossen wird. Dies deutet darauf hin, dass Student 1 nicht nur durch die Verwendung von *kara* die Richtigkeit seiner Meinung behauptet, sondern gleichzeitig seinem Dozenten respektvoll gegenübertritt.

Weiter benutzt Student 1 im Laufe der Sprechstunde zweimal *nde* im Anschluss an die einfache Form (vgl. ebd.: Nr. 274, 418). Dabei handelt es sich in beiden Fällen um die Begründung für eine Rechtfertigung. Exemplarisch wird die Verwendung (Nr. 274) ausführlicher erläutert.

Student 1 hat in seiner Untersuchung die Wörter nach der Erkennungsrate gruppiert (vgl. ebd.: Nr. 256-263). Zu seiner Gruppierung fragt Dozent 1, ob er die einzelnen Wörter schon analysiert hat. Darauf antwortet Student 1, dass er noch nicht dazu gekommen ist, da er priorisiert hatte, zuerst Gründe für die Gruppierung zu finden, und markiert diese Antwort mit *nde* (s. Abb. 57).

¹¹⁷ Übersetzung der Äußerungen:

(234) Dozent 1 (JMT 001): Ich halte es auch in Ihrer Tabelle für wichtig, dass die Querachse des Diagramms keine Werte unter 1 aufweist. Allerdings frage ich mich, ob das üblich ist. <Überlappung der Wörter: dass es keine Werte unter 1 gibt> {<}.

(235) Student 1 (JMSt 001): <Überlappung der Wörter: Ja, es ist selbstverständlich> {>}, dass es keine Werte unter 1 gibt. Denn 1 ist die niedrigste Stufe.

Abbildung 57: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* in der Sprechstunde 44

273	*	JMT001	で、あの、その考察はしてみた？、個々の単語について。
274	*	JMSt001	いや、あのまだなんですけど、分けて、でまあ当然そのグループごとにじゃどうしてこういうふうなあの分け方になったのかっていうのを考えなくちゃ当然、ま、これだけじゃ、だと論文にならないんで。
275	*	JMSt001	<要するになぜこうなったのかっていう考察しないといけないです>{<}
276	*	JMT001	<うん、はいはいはい、はいはい、はいはいはい>{>}。

Quelle: Usami 2011.¹¹⁸

Nach Brown und Levinson (1987: 71f.) verletzt Student 1 durch die Rechtfertigung das positive *face* des Dozenten, da er zeigt, dass es berechtigte Gründe gibt, warum er der Forderung des Dozenten nicht nachkommen konnte. Dieses Vorgehen führt nämlich zu Kritik an seinem Dozenten. Trotzdem hält Student 1 die Klärung der Gruppierung für vorrangig, da seiner Meinung nach die Gruppierung allein für eine Abschlussarbeit noch nicht ausreicht (s. Nr. 274). Vermutlich wollte Student 1 eine andere kausale Verknüpfung als *node* für die Markierung der Begründung benutzen, um deutlich zu machen, dass er einen guten Grund hatte, der Forderung nicht nachzukommen. Daher wählt er *nde* anstelle von *kara* aus. Dies kann daran liegen, dass er vermeiden wollte, dass der Dozent aufgrund der Verwendung von *kara* die Begründung von Student 1 als Vorwurf empfindet. Denn *kara* könnte in dieser Gesprächssituation für den Dozenten zu direkt klingen (vgl. Endô 2003). Dem Gesprächsverlauf nach zu urteilen, scheint Dozent 1 mit der Rechtfertigung von Student 1 einverstanden zu sein (s. Nr. 276). Infolgedessen lässt sich sagen, dass die Verwendung von *nde*, die auf Dozent 1 einen Plus-*Discourse Politeness*-Effekt ausüben sollte, ihren Zweck erfüllt hat.

In der Sprechstunde 45 kommt es zweimal vor, dass Dozentin 1 Studentin 1 über den Inhalt ihrer Untersuchung befragt. Dabei stellt Dozentin 1 keine direkte Frage, sondern bindet diese geschickt in das Gespräch ein. Auf die indirekt gestellten Fragen gibt Studentin 1 Antwort, wobei sie diese zwei Mal mit dem Ausdruck *kara desu* abschließt (vgl. Usami 2011: Sprechstunde 45, Nr. 50-1, 217).

Obwohl es bei Fragen nach einem Grund noch zwei Formulierungsmöglichkeiten mit *kara* und *node* gibt (Nakahiro u. Takahashi 2020: 34), scheint Studentin 1 *kara desu* zu bevorzugen. Ansonsten verwendet sie *node* als *Discourse Politeness*-Default. Somit kommt *kara* bei Studentin 1 für den neutralen *Discourse Politeness*-Effekt der Verwendung eines bestimmten Ausdruckes zum Einsatz. Im Folgenden wird anhand der Äußerung 217 detailliert erklärt, in welcher Situation Studentin 1 den Ausdruck *kara desu* verwendet.

¹¹⁸ Übersetzung der Äußerungen:

(273) Dozent 1: Und, ähm, haben Sie schon die einzelnen Wörter analysiert?

(274) Student 1: Nein, das habe ich noch nicht gemacht. Nachdem ich die Wörter in Gruppen eingeteilt habe, muss ich natürlich zunächst über die Gründe der Einteilung nachdenken. Denn die Gruppeneinteilung allein reicht natürlich nicht für eine Abschlussarbeit aus.

(275) Student 1: <Überlappung der Wörter: Kurzum, ich muss als erstes darüber nachdenken, warum ich die Wörter so in Gruppen eingeteilt habe> {<}.

(276) Dozent 1: <Überlappung der Wörter: Ja, ja, ja, ja, ja, ja> {>}.

In der Abschlussarbeit von Studentin 1 wird die japanische Filmindustrie behandelt. Hierzu stellt Studentin 1 die Hypothese auf, dass zum Schutz der eigenen Filmkultur nicht alle Filme aus dem Ausland zu sehen sind (s. Nr. 210).

Abbildung 58: Markiertes sprachliches Verhalten mit *kara* in der Sprechstunde 45

210	*	JFT001	だから、あのう、ハリウッド映画には対抗して、国内の、文化を守るんだという文化論ね、国内の文化を守るんだ、映像文化は守るだっという考え方。
211	*	JFT001	で、出版に関してはさあ、そういう話って出ないじゃない。
212	*	JFT001	海外から面白い小説がどんどん入って来るからさあ、国内の作家さんを守ろう、とは言わないですね。
213	*	JFS001	はい。
214	*	JFT001	文化を守ろうって言うんだったら、翻訳作品はさあ、年間何本とか決めてる?、決めてないよね。
215	*	JFS001	そうですね。
216	*	JFT001	やっぱり、そこは、ただの文化を守ろうという理屈だと、私は納得いきません。
217	*	JFS001	やっぱり、い、1本作った時のこうごう、興行収入が非常に大きいから、ですか?。
218	*	JFT001	=本とはさあ、比べ物にならないじゃない、(はい)市場が。

Quelle: Usami 2011.¹¹⁹

Bei der Besprechung bringt Dozentin 1 die Verlagsbranche ins Spiel und gibt Studentin 1 auf diese Weise die Möglichkeit, ihre Hypothese aus einer anderen Perspektive zu betrachten (s. Nr. 211-214). Die Erklärung der Dozentin 1 von der Verlagsbranche führt bei Studentin 1 dazu, sich noch einmal nach dem Grund zu fragen, warum Filme aus dem Ausland eingeschränkt zu sehen sind. Am Ende antwortet Studentin 1 mit einer geänderten Hypothese und nennt diese zusammen mit dem Ausdruck *kara desu* (s. Nr. 217). Studentin 1 ist jedoch noch nicht von der Richtigkeit ihrer Hypothese überzeugt. Dementsprechend fügt sie am Ende die Interrogativpartikel *ka* in Form einer Frage hinzu, um ihre Unsicherheit auszudrücken. Daraufhin bestätigt Dozentin 1 durch die Äußerung (Nr. 218) die Richtigkeit der Hypothese.

¹¹⁹ Übersetzung der Äußerungen:

(210) Dozentin 1(JFT 001): Also, die Japandiskurse, dass wir unsere heimische Kultur gegen Hollywood-Filme verteidigen wollen... Mit anderen Worten, die Denkweise, dass wir unsere heimische Kultur, genau gesagt Filmkultur, schützen wollen.

(211) Dozentin 1: Und was die Verlage betrifft, kommt jedoch so etwas nicht zur Sprache.

(212) Dozentin 1: Man sagt nicht: „Nun, es kommen interessante Romane aus dem Ausland, also lasst uns diese einschränken, sodass wir die einheimischen Autoren und Autorinnen schützen können!“

(213) Studentin 1(JFS001): Das stimmt.

(214) Dozentin 1: Wenn die einheimische Kultur wirklich geschützt werden sollte, würde dann für eine bestimmte Anzahl von Werken entschieden, die pro Jahr übersetzt werden sollen. Ist das schon geschehen? Nein, noch nicht.

(215) Studentin 1: Da haben Sie recht.

(216) Dozentin 1: Also, wenn es nur darum geht, die Kultur zu schützen, überzeugt mich das nicht.

(217) Studentin 1: Liegt es dann daran, dass die Einnahmen aus der Produktion eines Films so hoch sind? =keine Sprechpause.

(218) Dozentin 1: keine Sprechpause= Bücher, das sind keine Vergleichswerke, (akustische Rückmeldung der Hörerin) wenn es um den Markt geht.

In der Sprechstunde 47 benutzt Studentin 4 zweimal *kara* im Anschluss an die einfache Form (vgl. Usami 2011: Sprechstunde 47, Nr. 26, 55). Diese zweimalige Verwendung wird im indirekten Zitat eingesetzt. Das heißt, dass *kara* nicht direkt gegenüber dem Dozenten verwendet wird, sondern im Prozess des Zitierens, während der Inhalt des Buches in Erinnerung gerufen und zusammengefasst wird. Somit ist es evident, dass *kara* in den beiden Fällen für den neutralen *Discourse Politeness*-Effekt der Verwendung innerhalb eines Zitates eingesetzt wird. Im Weiteren wird auf die erste Verwendung von *kara* in der Äußerungsnummer 26 ausführlich eingegangen.

Die Abschlussarbeit von Studentin 4 handelt von einem Vergleich der indonesischen und der japanischen Sprache (vgl. ebd.: Nr. 6-7). Als konkreter Untersuchungsgegenstand hat Studentin 4 das Passiv ausgewählt. Sie erklärt ihrem Dozenten am Anfang, dass das indonesische Passiv dem japanischen in etwa entspricht (vgl. ebd.: Nr. 16-23).

Abbildung 59: Markiertes sprachliches Verhalten mit *kara* in der Sprechstunde 47

26	*	JFSt004	で、あの、文法をすとか、読むと、“もう自分ではどうしようもない、コントロールできない状態だから、こうなっている”とか(ん)、そういうふうには迷惑を被った時に、影響を被った時に使う構文だとか、あの、いろいろそういうもともとの動詞の意味がそういうふうに変化するというふうなことが書かれているので、そういった意味ではかなり、日本語の概念に近いものがあると思うんですけど。

Quelle: Usami 2011.¹²⁰

Als Begründung benutzt sie ein Zitat aus der Grammatikerklärung, welches zwischen den Anführungszeichen steht (Abb. 59). In diesem Zitat verwendet sie *kara* für den kausalen Zusammenhang. Anschließend benutzt Studentin 1 am Ende der Äußerungsnummer 26 für die folgende Äußerung *node*, denn diese Erklärung ist an den Dozenten gerichtet.

Es ist demzufolge eindeutig, in welcher Gesprächssituation Studentin 4 *kara* benutzt. Die Schwierigkeit in der Analyse liegt hingegen bei der Verwendung von *nde*. Studentin 4 verwendet siebenmal *nde* im Anschluss an die einfache Form (vgl. Usami 2011: Sprechstunde 47, Nr. 18-1, 59¹²¹, 111, 148, 155, 173), obwohl bei ihr *node* bei dreizehnmaliger Nutzung als *Discourse Politeness*-Default durch die quantitative Analyse identifiziert werden konnte. Nach der qualitativen Analyse sind in den sieben Verwendungen von *nde* keine besonderen Gesprächssituationen festzustellen, in denen sich Studentin 4 beispielsweise bei ihrem Dozenten rechtfertigen oder die Richtigkeit ihrer Auffassung behaupten muss. Sie spricht lediglich über die Ergebnisse ihrer bisherigen Forschung. Charakteristisch ist hierfür, dass

¹²⁰ Übersetzung der Äußerungen:

(26) Studentin 4 (JFSt 004): Wenn ich dazu ein Grammatikbuch lese, steht z. B.: „Dies geschieht, weil es ein Zustand ist, den man selbst nicht kontrollieren kann“ usw. (akustische Rückmeldung des Hörers), wenn man auf die genannte Weise beeinträchtigt wird, kommt dieses Muster (Passiv) zum Einsatz. Dementsprechend ändert sich die ursprüngliche Bedeutung des Verbs. Da es beschrieben wurde, dass sich die Bedeutung des ursprünglichen Verbs auf verschiedene Weise ändert, kommt es (das indonesische Passiv) nämlich in diesem Sinne dem japanischen Begriff meiner Meinung nach recht nahe.

¹²¹ In Äußerung 59 wird zweimal *nde* benutzt.

Studentin 4 immer dann dazu neigt, *nde* anstatt *node* auszuwählen, wenn eine kausale Verknüpfung an das Verbalsuffix *nai* (Negation) angeschlossen werden soll:

学習者もちろん専門の研究者じゃないんで、
Gakushūsha mo mochiron senmon no kenkyūka ja nai nde,
Da Lernende natürlich keine Spezialisten sind (Usami 2011: Sprechstunde 47, Nr. 59),

私はインドネシア語の研究科ではないんで、
Watashi wa Indoneshiago no kenkyūka de wa nai nde,
Da ich nicht zur Graduate School für die indonesische Sprache gehöre (ebd.: Nr. 111),

別にインドネシア学会で発表するわけでもないんで。
Betsu ni Indonesia gakkai de happyō suru wake de mo nai nde.
Es ist ja nicht so, dass ich bei einer Indonesien-Fachtagung einen Vortrag halten würde (ebd.: Nr. 148).

Die Verknüpfung *node* wird somit nicht ein einziges Mal im Laufe der Sprechstunde an das Verbalsuffix *nai* angeschlossen. Dies deutet darauf hin, dass sich Studentin 4 nicht aufgrund eines bestimmten *Discourse Politeness*-Effekts für *nde* entscheidet, sondern eher auf Grund der für sie flüssigen Aussprache bzw. ihrer Sprechgewohnheiten.

Bei den anderen vier Verwendungen von *nde* (vgl. Usami 2011: Sprechstunde 47, Nr. 18-1, 59, 155, 173) sind weder besondere inhaltliche noch phonetische Merkmale zu beobachten, sodass ausgeschlossen werden kann, dass diese Verwendungen zum Zwecke der Erzielung eines bestimmten *Discourse Politeness*-Effektes im Gespräch mit dem Dozenten eingesetzt werden sollen.

Insgesamt zeigt sich, dass Studentin 4 die Unterscheidung zwischen *node* und *nde* nicht bewusst trifft, sondern unbewusst infolge der einfachen Aussprache oder ihrer eigenen Sprechgewohnheit verwendet. Demzufolge sollte *nde* zusammen mit *node* bei Studentin 4 als *Discourse Politeness*-Default identifiziert werden, anstatt sie als markiertes sprachliches Verhalten zu betrachten.

In der Sprechstunde 48 kommt bei Studentin 5 *nde* im Anschluss an die einfache Form dreimal zum Einsatz (vgl. Usami 2011: Sprechstunde 48, Nr. 28-2, 63, 220). Im Vergleich zu Studentin 4 in der oben behandelten Sprechstunde hat die dreimalige Verwendung den Zweck, bei ihrem Dozenten einen bestimmten *Discourse Politeness*-Effekt zu erzielen. Zwei Mal wird die Verwendung für die Betonung der Begründung eingesetzt (vgl. ebd.: Nr. 28-2, 63). Dabei begründet Studentin 5 nicht die eigene Meinung, sondern die Umstände ihrer Untersuchung. Zudem benutzt sie einmal *nde* für die Begründung einer Ausrede (vgl. ebd.: Nr. 220). Daraufgehend werden die genannten Benutzungen anhand der Beispiele erläutert.

Studentin 5 forscht für ihre Abschlussarbeit über eine*n bestimmte*n polnische*n Maler*in. Da die Werke des Malers oder der Malerin allerdings schon erforscht worden seien, überlegt sie, wo in ihrer Arbeit der Schwerpunkt liegen soll (vgl. Usami 2011: Sprechstunde 48, Nr. 12-26). Hierzu fragt Dozent 3, ob bereits eine veröffentlichte Biographie vorläge. Studentin 5

antwortet ihm, dass diese nicht als Fließtext in Form eines Buches vorhanden sei, sondern nur als eine chronologische Übersicht. Hierbei benutzt sie für die Markierung ihrer Äußerung *nde*.

Abbildung 60: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* 1 in der Sprechstunde 48

27-2	*	JMT003	伝記的なことは。
28-2	*	JFSt005	ですね、ただこの、年譜なんですけれども、結局年譜という形態なんで、読み物ではない(おー)んですよ。

Quelle: Usami 2011.¹²²

Eine Besonderheit liegt darin, dass die Aussage durch *n desu* markiert ist. Diese Verbindung kennzeichnet Behauptungen und besitzt die Funktion, deren Begründung hervorzuheben (vgl. Matsumura 2012d). Darüber hinaus markiert Studentin 5 ihre Begründung nicht mit der für diese Sprechstunde übliche Verknüpfung *node*, sondern *nde*. Die kombinierten Verwendungen von *nde* für die Begründung und *n desu* für die Folge zeigen, dass Studentin 5 bei dem Dozenten betonen will, dass noch keine Biographie als Fließtext in Form eines Buches veröffentlicht wurde. Somit hat diese Verwendung von *nde* den sprachlichen Effekt der Betonung der Begründung.

Am Ende der Sprechstunde besprechen Studentin 5 und Dozent 3 die Internetveröffentlichung des Malers oder der Malerin. Studentin 5 hält es für eine gute Idee, die Werke über das Internet zugänglich zu machen, damit möglichst viele Menschen davon Kenntnis erhalten können. Anschließend fragt Dozent 3 Studentin 5 nach der Zahl der bisher im Netz zugänglichen Werke. Die Studentin 5 antwortet dazu, dass sie die neueste Zahl nicht kenne. Als Ausrede gibt sie an, dass sie sich in letzter Zeit darüber nicht informiert hat. Dabei markiert sie diese Ausrede durch *nde* (s. Abb. 61).

Abbildung 61: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* 2 bei der Sprechstunde 48

218	*	JFSt005	《沈黙 7秒》私としてはこうーやはりこうー、多くの人に、たくさんの作品を見てもらい(うん)たいという気持ちが、あったので、ネットはいいなと思っていた(うん)んですが。
219	*	JMT003	今インターネット上に一、この人の画像は一どれくらいあるんです？。
220	*	JFSt005	《沈黙 2秒》そうですね、あの《沈黙 3秒》最近ちょっと調べてないんで(うん)分からないんですが<軽く笑いながら>、以前、その、展覧会があった(ええ)後、1年間ぐらい、は、こう定期的に見ていたんですが、あのー代表的な作品が、その展覧会のレビューとして、載っている程度で=。
221	*	JMT003	=程度ですか=。
222	*	JFSt005	=はい。

Quelle: Usami 2011.¹²³

¹²² Übersetzung der Äußerungen:

(27-2) Dozent 3 (JMT 003): Ist die Biographie veröffentlicht worden?

(28-2) Studentin 5 (JFSt 005): Ja, aber diese ist nicht als Fließtext in Form eines Buches, sondern nur eine chronologische Übersicht (akustische Rückmeldung des Hörers).

¹²³ Übersetzung der Äußerungen:

(218) Studentin 5: «7 Sekunden Schweigen» Meiner Meinung nach ist es eine gute Idee, die Werke online zu veröffentlichen (akustische Rückmeldung des Hörers). Denn ich hatte den Wunsch, dass viele Menschen viele dieser Werke sehen (akustische Rückmeldung des Hörers).

(219) Dozent 3: Wissen Sie, wie viele Werke dieses Malers oder dieser Malerin bereits online veröffentlicht worden sind?

Es ist bei dieser Aussage noch zu beachten, dass die Studentin während der Aussage lacht (s. Nr. 220). Das leichte Lachen und die Verwendung von *nde* verleiht der Ausrede einen vertrauten und leichten Ton, im Gegensatz zu der mit *node* ohne Lachen. Demzufolge deutet alles darauf hin, dass Studentin 5 versucht, sich bei ihrem Dozenten in leichter und vertrauter Weise zu erklären, damit Dozent 3 ihr die Ausrede nicht übelnimmt, denn eine Ausrede würde das positive *face* der Gesprächspartner*innen verletzen (vgl. Brown u. Levinson 1987: 71f.). Dabei kann die Verwendung von *kara* ausgeschlossen werden, da deren Verwendung in der genannten Situation bei dem Dozenten zu direkt klingt (Endô 2003). Somit wird die Verwendung *nde* für einen Positiv- *Discourse Politeness*-Effekt verwendet. Nach der Ausrede von Studentin 5 geht Dozent 3 darauf nicht besonders ein und setzt die Sprechstunde fort. Das bedeutet, dass er die Ausrede nicht beanstandet.

Eine solche Ausrede gegenüber einer Respektperson funktioniert nur, wenn zwischen den Gesprächspartnern bereits eine gute Beziehung besteht. Zu Beginn der Sprechstunde fragt Dozent 3, ob Studentin 5 zuvor gefrühstückt habe (vgl. Usami 2011: Sprechstunde 48, Nr. 1), was darauf hindeutet, dass die Sprechstunde am frühen Morgen stattfindet. Diese Frage zeigt, dass zwischen Dozent 3 und Studentin 5 bereits ein Vertrauensverhältnis besteht, da sich der Dozent nicht nur für ihre Abschlussarbeit, sondern auch für ihr allgemeines Wohl interessiert.

<Zwischenfazit>

Abschließend ist zu sagen, dass *node* im Anschluss an die einfache Form bei den Studierenden in den untersuchten Sprechstunden das *Discourse Politeness*-Default ist. Gleichwohl zeigen die Ergebnisse der qualitativen Analyse, dass die Studierenden *kara* und *nde* als markiertes sprachliches Verhalten je nach Beziehung zu ihren Dozierenden verwenden (s. Tab. 28).

Tabelle 28: *Discourse Politeness*-Effekte in den Sprechstunden

	Markiertes Verhalten	Effekte
plus	<i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	- Begründung einer Rechtfertigung klarer ausdrücken als mit <i>node</i> . Gleichzeitig vermeiden, dass es bei den Dozierenden vorwurfsvoll klingt. - Ausrede in vertrauter Weise ausdrücken.
neutral	<i>kara</i> im Anschluss an die höfliche Form	- sprachlich (Betonung der Begründung für eigene Meinungen)
	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	- sprachlich (für Antworten auf Fragen nach einem Grund) - sprachlich (Einsatz im indirekten Zitat)
	<i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	- sprachlich (Betonung der eigenen Untersuchung)

Quelle: eigene Untersuchung.

(220) Studentin 5: «2 Sekunden Schweigen» Also, ähm «3 Sekunden Schweigen» da ich mich in letzter Zeit darüber nicht informiert habe (akustische Rückmeldung des Hörers), weiß ich es nicht genau <leicht lachend>. Nach der letzten Ausstellung (akustische Rückmeldung des Hörers) habe ich etwa ein Jahr lang regelmäßig recherchiert, aber ich habe nur die repräsentativsten Werke als Besprechung der Ausstellung online gefunden = keine Sprechpause.

(221) Dozent 3: keine Sprechpause= Mehr nicht? = keine Sprechpause.

(222) Studentin 5: keine Sprechpause= Leider nicht.

Die Untersuchung zeigt, dass die Verknüpfung *nde* bei den Hörern und Hörerinnen höflicher und indirekter klingt als *kara* und gleichzeitig vertrauter und direkter als *node* (siehe Tab. 28).

Es sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass eine der Studierenden *nde* und *node* ohne Unterscheidung verwendet. In Anbetracht der Ergebnisse sollte durch die Onlineumfrage in Kapitel 4.3 bei den japanischen Studierenden gefragt werden, welchen Klang die jeweiligen kausalen Verknüpfungen ihrer Meinung nach erzeugen.

4.1.2.6 Ablehnungen einer Bitte von Studentinnen unterschiedlichen Jahrgangs

Für die Ablehnung einer Bitte stehen insgesamt 39 Transkripte mit Tonaufnahmen zur Verfügung. Sie lassen sich drei Gruppen einteilen: Ablehnung zwischen befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs (13), Ablehnung gegenüber bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs (13) und Ablehnung gegenüber bekannten Studentinnen eines jüngeren Jahrgangs. Das Alter der Teilnehmerinnen liegt zwischen 18 und 23 Jahren. Die Gesprächssituation ist bei allen Ablehnungen gleich. Die Studentinnen erhalten einen Anruf, in dem sie gebeten werden, die Anruferin für die Teilnahme an einer Studie zu vertreten. Sie sollen diese Bitte ablehnen. Bei der ersten Gruppe beträgt die durchschnittliche Gesprächsdauer 2 Minuten und 24 Sekunden, bei der zweiten Gruppe 2 Minuten und 15 Sekunden und bei der dritten Gruppe 2 Minuten und 24 Sekunden, so dass bei der Gesprächsdauer kaum Unterschiede aufgrund des Alters vorhanden sind (vgl. Usami 2011).

Darüber hinaus kommen *FTA* bei beiden Gesprächsbeteiligten vor. Diejenige, welche ihre Gesprächspartnerin um die Teilnahme an einer Studie bittet, verletzt das negative *face* der Gesprächspartnerin, da sie sich durch die Bitte in deren Privatsphäre einmischt (vgl. Brown u. Levinson 1987: 71). Zudem gehört eine Ablehnung zu den Sprechakten, welche das positive *face* der Gesprächspartnerin bedroht, denn die Sprecherin zeigt durch eine Ablehnung, dass sie einem bestimmten Bedürfnis der Gesprächspartnerin nicht entsprechen kann (vgl. ebd.). Daher ist es charakteristisch für die untersuchten Gespräche, dass auf die Ablehnung immer eine Entschuldigung bzw. eine ausgleichende Maßnahme der ablehnenden Personen folgt, z. B. der Vorschlag, eine andere Person an der Studie teilnehmen zu lassen (vgl. Usami 2011).

<Ergebnisse der quantitativen Analyse>

Zum *Discourse Politeness*-Default ergibt sich aus der quantitativen Untersuchung kein eindeutiges Ergebnis. Dies ist darauf zurückzuführen, dass alle Gespräche sehr kurz ausfallen. Somit beträgt die Zahl der Gespräche, in denen keine kausale Verknüpfung verwendet wurde, elf bei der ersten Gruppe (Ablehnung zwischen befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs), neun bei der zweiten Gruppe (Ablehnung gegenüber bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs) und zehn bei der dritten Gruppe (Ablehnung gegenüber bekannten Studentinnen eines jüngeren Jahrgangs, s. Tab. 29, 30, 31). Selbst wenn eine kausale Verknüpfung in einem Gespräch verwendet wird, kommt sie höchstens zweimal, in den meisten Gesprächen lediglich einmal zum Einsatz (ebd.). Infolgedessen ist es nicht möglich, das

Discourse Politeness-Default nach nur einer Verwendung zu bestimmen, da nicht zu unterscheiden ist, ob die Verknüpfung für ein markiertes oder unmarkiertes sprachliches Verhalten eingesetzt worden ist. Aus diesem Grund kann das *Discourse Politeness*-Default lediglich bei Ablehnung Nr. 67 identifiziert werden, jedoch nicht für die Ablehnungen insgesamt.

Tabelle 29: Ergebnis der Kodierung bei der Ablehnung von Studentinnen gegenüber befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch <i>FTA</i>
Ablehnung 66, 68, 70-78	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	Identifizierung nicht möglich	ja
Ablehnung 67	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	ja
Ablehnung 69	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	Identifizierung nicht möglich	ja

Quelle: eigene Untersuchung.¹²⁴

Tabelle 30: Ergebnis der Kodierung bei der Ablehnung der Studentinnen gegenüber bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch <i>FTA</i>
Ablehnung 79	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)	Identifizierung nicht möglich	ja
Ablehnung 80, 83-85, 87, 89-92	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	"	ja
Ablehnung 81, 82, 86, 88	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	1 (100%)	"	ja

Quelle: eigene Untersuchung.¹²⁵

Tabelle 31: Ergebnis der Kodierung bei der Ablehnung der Studentinnen gegenüber bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch <i>FTA</i>
Ablehnung 53, 56, 65	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	Identifizierung nicht möglich	ja
Ablehnung 54, 55, 57-64	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	"	ja

Quelle: eigene Untersuchung.¹²⁶

Mit Hilfe der quantitativen Untersuchung konnte das allgemeine *Discourse Politeness*-Default bei den Ablehnungen nicht ermittelt werden. Indessen gelingt es, für jede Gruppe eine, wenn auch geringe, Tendenz zu erkennen: In der ersten Gruppe wird insgesamt dreimal *kara* im Anschluss an die einfache Form verwendet (Ablehnung 67 [zweimal] u. 69 in Tab. 29) und in der zweiten Gruppe einmal *node* (Ablehnung 79 in Tab. 30) sowie viermal *nde* (Ablehnung 81,

¹²⁴ Bei den jeweiligen Zahlen werden die Äußerungen der Studentinnen, die um etwas bitten, nicht berücksichtigt, da diese sehr kurz gehalten wurden, so dass keine Verwendung einer kausalen Verknüpfung beobachtet werden konnte. Darüber hinaus werden sämtliche kausale Verknüpfungen an die einfache Form angeschlossen.

¹²⁵ S. o.

¹²⁶ S. o.

82, 86 u. 88 in Tab. 30) im Anschluss an die einfache Form. Bei der dritten Gruppe kommt dreimal *kara* im Anschluss an die einfache Form zum Einsatz (Ablehnung 53, 56 u. 65 in Tab. 31). Das bedeutet, dass einige der untersuchten Studierenden dazu neigen, für die Ablehnung gegenüber befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs und bekannten Studentinnen eines jüngeren Jahrgangs *kara* zu benutzen und bei den bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs entweder *node* oder *nde*.

<Zwischenfazit>

Da kein *Discourse Politeness*-Default durch die quantitative Analyse festgestellt werden konnte, sollte durch die Onlineumfrage in Kapitel 4.3 überprüft werden, ob die oben erwähnten Tendenzen auf die tatsächliche Nutzung der Mehrheit der Studierenden als *Discourse Politeness*-Default zutreffen. Zudem werden die Studierenden gefragt, welche der beiden Verknüpfungen *node* und *nde* sie für eine Ablehnung gegenüber älteren Studierenden vorzugsweise benutzen. Aus den o. g. Gründen wurde bei diesem Sprechakt keine qualitative Analyse durchgeführt, da kein markiertes sprachliches Verhalten identifiziert werden konnte.

4.1.2.7 Bitten von Studierenden an befreundete Studierende des gleichen Jahrgangs

Es sind zehn Transkripte mit einer Bitte von Studenten und 49 von Studentinnen vorhanden. Die Gesprächsbeteiligten sind zwischen 18 und 26 Jahren alt. Sie befinden sich entweder im Bachelor- oder Masterstudium. Der Inhalt der Bitte ist ähnlich wie bei der Ablehnung. Die Studierenden bitten den oder die Gesprächspartner*in telefonisch darum, an einer Studie teilzunehmen (vgl. Usami 2011).

Zudem haben alle Gespräche einen ähnlichen Verlauf. Die Studierenden unterhalten sich nach der Begrüßung kurz über ein gemeinsames Thema. Anschließend sprechen sie ihre Bitte an. Nachdem die Gesprächspartner*innen der Bitte zugestimmt haben, reden sie kurz noch weiter. Schließlich sagen sie, dass sie ihre Gesprächspartner*innen zu einem späteren Zeitpunkt für weitere Informationen kontaktieren werden und beenden ihr Telefongespräch. Bei manchen Gesprächen ist keine Unterhaltung vor oder nach der Bitte vorhanden, dennoch verlaufen im Allgemeinen die Gespräche auf die oben genannte Weise. Dabei sprechen die Studentinnen durchschnittlich länger als die Studenten: Die Gesprächsdauer der Studentinnen beträgt 3 Minuten und 36 Sekunden, die der Studenten 2 Minuten und 30 Sekunden (vgl. Usami 2011). Obwohl die Unterhaltungen nicht direkt mit dem Inhalt der Bitte zusammenhängen, werden sie als ein zusammenhängendes Gespräch betrachtet. Dies ist darauf zurückzuführen, dass es sich hierzu nicht um einfache Unterhaltungen handelt, sondern um zielgerichtete Unterhaltungen für eine Bitte, welche das negative *face* der Gesprächspartner*innen verletzt, denn eine Unterhaltung im Vorfeld einer Bitte kann dazu beitragen, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen und die Bitte leichter zu initiieren. Überdies ermöglicht eine Unterhaltung nach der Bitte den Studierenden, die Belastung durch den *FTA* dadurch zu kompensieren, dass sie beispielsweise zeigt, dass das positive *face* der Gesprächspartner*innen geschätzt wird (vgl. Mimaki 2013: 2).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen sowie qualitativen Analyse für die männlichen und weiblichen Studierenden im Detail getrennt dargestellt.

<Ergebnisse der quantitativen Analyse bei den untersuchten Studenten>

Bei der Bitte zwischen befreundeten Studenten kann *kara* im Anschluss an die einfache Form als *Discourse Politeness*-Default aus den kausalen Verknüpfungen identifiziert werden. Dennoch sind zwei Gespräche vorhanden, in denen *node* (Bitte 93) und *nde* (Bitte 95) für Begründungen benutzt wurden (s. Tab. 32), weshalb diese Verwendungen in der qualitativen Analyse überprüft werden, welchem sprachlichen Verhalten sie entsprechen.

Tabelle 32: Ergebnis der Kodierung bei der Bitte zwischen befreundeten Studenten des gleichen Jahrgangs

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch <i>FTA</i>
Bitte 92	6 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	ja
Bitte 93	3 (75,00%)	1 (25,00%)	0 (0%)	4 (100%)	"	ja
Bitte 94	5 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	5 (100%)	"	ja
Bitte 95	4 (80,00%)	0 (0%)	1 (20,00%)	5 (100%)	"	ja
Bitte 96	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	Identifizierung nicht möglich	ja
Bitte 97	6 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	ja
Bitte 98	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	Identifizierung nicht möglich	ja
Bitte 99	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	"	ja
Bitte 100	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	ja
Bitte 101	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	Identifizierung nicht möglich	ja

Quelle: eigene Untersuchung.¹²⁷

<Ergebnisse der qualitativen Analyse bei den untersuchten Studenten>

In der Bitte 93 spricht Student C2 seine Bitte nach einer kurzen Begrüßung unverzüglich an (vgl. Usami 2011: Bitte 93, Nr. 1-7). Nachdem Student R2 daraufhin zugesagt hat, legt Student C2 jedoch nicht gleich auf, sondern unterhält sich mit Student R2 über eine Hausaufgabe, die nicht mit seiner Bitte in Verbindung steht (vgl. ebd.: Nr. 18-35). Student C2 fragt seinen Gesprächspartner, ob er die Hausaufgabe schon erledigt hat. Durch die Frage und die Antwort wurde deutlich, dass die beiden die Aufgabe noch nicht gemacht haben. Obschon sie wissen, dass die Situation für die beiden nicht besonders günstig ist, reden sie darüber mit einem Lachen, als wäre zwischen ihnen dadurch auf diese Art ein Zusammengehörigkeitsgefühl entstanden.

¹²⁷ Bei den jeweiligen Zahlen werden die Reaktionen der Studenten nicht berücksichtigt, welche von ihren Gesprächspartnern eine Bitte erhalten, da die jeweiligen Reaktionen sehr kurz ausfallen. Somit konnte keine Verwendung der Verknüpfungen beobachtet werden.

Abbildung 62: Markiertes sprachliches Verhalten mit *node* in der Bitte 93

26	*	JMC002	あれさ(うん)、拼音[中国語で言え]全部ふれた？。
27	*	JMR002	ええ？。
28	*	JMC002	台本の？。
29	*	JMR002	あ、まだやってない<笑いながら>。
30	*	JMC002	<笑い>。
31	*	JMR002	どうしょ？。
32	*	JMC002	僕もなかなか、合宿だから、あんまできなくて。
33	*	JMR002	うん。
34	*	JMC002	うん。
35	*	JMR002	やばいよね<軽く笑い>。
36	*	JMC002	うん、じゃ、また後日連絡しますので。
37	*	JMR002	うん、分かった<く>。
38	*	JMC002	<はい><く> よろしくお願ひします。
39	*	JMR002	はい。

Quelle: Usami 2011.¹²⁸

Aus der Perspektive der *Politeness*-Theorie kann dies für eine Kompensierung der Belastung durch *FTA* bei der Bitte gehalten werden (vgl. Mimaki 2013: 2), denn dieses Gefühl befriedigt die Wünsche des Gegenübers, verstanden und akzeptiert zu werden, welche zu den Bedürfnissen des positiven *face* gehören (vgl. Brown u. Levinson 1987: 67).

Schließlich beendet Student C2 das Telefongespräch, indem er Student R2 mitteilt, dass er sich später melden wird und Student R2 darauf warten soll. Hierzu markiert Student C2 für seine Begründung *node* im Anschluss an das Verb *shimasu* (höfliche Form für *suru* [machen]) (s. Nr. 36). Bemerkenswert für die genannte Aussage ist, dass Student C2 hierfür nicht nur die kausale Verknüpfung ändert, sondern auch die Verbindungsform: von der einfachen zur höflichen Form. Darüber hinaus benutzt er am Anfang der Aussage die Konjunktion *ja* (also). Diese Konjunktion hat hier die Funktion, das Thema zu wechseln (vgl. Kitahara 2000-20021) und somit auf das ursprüngliche Thema zurückzukommen. Dieser Themenwechsel wird durch *shimasu node* in der Annahme betont, dass Student C2 die Peinlichkeit überspielt, dass er die

¹²⁸ Übersetzung der Äußerungen:

(26) Student C2 (JMC 002): Übrigens (akustische Rückmeldung des Hörers), hast du alles auf Pinyin [Kommentar: Student C2 spricht es auf Chinesisch aus] transliteriert?

(27) Student R2 (JMR 002): Wie bitte?

(28) Student C2: Pinyin des Drehbuches.

(29) Student R2: Ach so, nee, hab noch nicht gemacht <lachend>.

(30) Student C2: <Lachen>

(31) Student R2: Was sollen wir nun tun?

(32) Student C2: Ich komme damit auch nicht vorwärts, da ich mich jetzt in einem Trainingscamp befinde.

(33) Student R2: Okay.

(34) Student C2: Ja, so ist es.

(35) Student R2: Es wird langsam knapp, oder <leichtes Lachen>?

(36) Student C2: Ja, da hast du recht. Also, ich melde mich dann bei dir später wieder!

(37) Student R2: Ja, oka <Überlappung der Wörter: y> {<}.>

(38) Student C2: <Überlappung der Wörter: Danke> {>}, dass du mitmachst!

(39) Student R2: Gerne!

Hausaufgabe noch nicht erledigt hat. Damit betrifft die Verwendung von *node* ein markiertes sprachliches Verhalten, welches einen sprachlichen Effekt ausübt.

In Bitte 95 sagt Student C4 dem Studenten R4, dass sein studentischer Freund nach Proband*innen zur Studie sucht, die ihre Alltagsgespräche aufnehmen lassen. Student C4 fragt anschließend Student R4, ob dieser dabei mitmachen wolle. Student R4 sagt zu, versteht die Anfrage jedoch so, dass nun sofort das Telefongespräch mit Student C4 aufgenommen wird (vgl. Usami 2011: Bitte 95, Nr. 10-27). Dazu erklärt Student C4, dass sein Freund die Tonaufnahme an der Universität durchführt und deswegen Student R4 einen passenden Tag für die Tonaufnahme aussuchen kann. Student C4 benutzt für die Begründung *nde* im Anschluss an die einfache Form.

Abbildung 63: Markiertes sprachliches Verhalten mit *nde* in der Bitte 95

27	*	JMR004	】】<あー>ひ、今じゃないの？。
28	*	JMC004	あ、今じゃないんだけど、えっ、今どこにいるの？。
29	*	JMR004	今家。
30	*	JMC004	あ、家だよな。
31	*	JMR004	うん。
32	*	JMC004	うん、あの一、「JMR004名」君の都合のいい日で、構わないから(うん)、あの一、学校でやってほしいって一文となんで。
33	*	JMR004	あ、本当？。
34	*	JMC004	うん、そうしたら、じゃあ、折り返し連絡するよに言って‘ゆって’いいかな？。
35	*	JMR004	あ、いいよ。
36	*	JMC004	うん、じゃ、多分友達から電話掛かってくると思うから(うん)、その時、よろしくお願いします。

Quelle: Usami 2011.¹²⁹

Da die Tonaufnahme an der Universität stattfinden soll und Student R4 dafür eigens Zeit aufwenden muss, verletzt dies das negative *face* des Studenten R4, denn durch die Bitte mischt sich Student C4 in die Privatsphäre des Studenten R4 ein (Brown u. Levinson 1987: 66). Student C4 markiert die Begründung durch die Verbindung *tte iu koto* und *nde* (s. Nr. 36). Mit *tte iu koto* wird ausgedrückt, dass man das von jemand anderem Gehörte wiedergibt (Matsumura 2012i). Somit wird deutlich, dass nicht Student C4 darauf besteht, dass die

¹²⁹ Übersetzung der Äußerungen:

(27) Student R4 (JMR 004): Unterbrechung】】 <Äh> {>}, nicht jetzt?

(28) Student C4 (JMC 004): Oh, nicht jetzt, ah, wo bist du jetzt?

(29) Student R4: Bin jetzt zu Hause.

(30) Student C4: Okay, du bist zu Hause.

(31) Student R4: Ja.

(32) Student C4: Also, ähm, das kannst du an einem anderen Tag machen, der dir passt (akustische Rückmeldung des Hörers), da mein Freund sagte, dass du es an der Uni machen solltest.

(33) Student R4: Ach wirklich?

(34) Student C4: Ja, kann ich also meinem Freund sagen, dass er sich bei dir melden soll?

(35) Student R4: In Ordnung.

(36) Student C4: Ja, dann, ich denke, dass dich mein Freund wahrscheinlich anrufen wird (akustische Rückmeldung des Hörers), also du weißt dann Bescheid.

Aufnahme an der Universität durchgeführt wird, sondern sein Freund und er damit für diesen zeitlichen Aufwand nicht verantwortlich ist. Student R4 kennt den Freund des Studenten C4 nicht. Demzufolge ist es für Student R4 einfacher, sich nach der Zusage dennoch zu weigern, da es sich um den Wunsch eines Unbekannten handelt. Darüber hinaus verleiht *nde* der Begründung einen etwas indirekteren Ton als *kara*, jedoch bleibe die vertraute Atmosphäre dadurch erhalten (vgl. Matsumura 2012e), sodass Student R4 in der genannten Atmosphäre das Gefühl bekommt, dass es in Ordnung ist, doch noch abzusagen. Aus diesem Grund könnte Student C4 *tte iu koto* und *nde* benutzt haben, um seinem Gesprächspartner mehr Wahlmöglichkeiten zu geben. Anschließend fragt Student C4 Student R4, ob er seinem Freund Bescheid sagen könne, damit sich sein Freund bei Student R4 melden kann. Dies bejaht Student R4 (s. Nr. 34 u. 35). Das heißt, dass Student R4 damit einverstanden ist, für die Aufnahme zur Universität zu kommen.

Nach dieser erneuten Zusage des Studenten R4 unterhalten sich die beiden über ein bestimmtes Baseballspiel. Student C4 weiß, dass Student R4 einen Tag vorher zu einem Baseballspiel seiner Profiliblingsmannschaft gegangen ist. Student C4 erzählt daher, dass er das Spiel ebenfalls im Fernsehen verfolgt hat. Er spricht sein Bedauern aus, dass die Lieblingsmannschaft von R4 verloren hat (vgl. Usami 2011: Bitte 95, Nr. 48-65). Diese Unterhaltung, in welcher Student C4 zeigt, dass das Hobby des Studenten R4 für ihn ebenso interessant ist, stillt das Bedürfnis, welches Student R4 als positives *face* stets hat (vgl. Brown u. Levinson: 67). Zusammenfassend zeigt sich, dass Student C4 versucht, die Belastung bei der Bitte auf unterschiedliche Art und Weise zu kompensieren.

<Ergebnisse der quantitativen Analyse bei den untersuchten Studentinnen>

Insgesamt liegen 49 Transkripte von Studentinnen vor, teilweise ergänzt durch Tonaufnahmen. Sie bestehen wie bei der Ablehnung aus den drei Gruppen: Bitte zwischen befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs (23), Bitte gegenüber bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs (13) und Bitte gegenüber bekannten Studentinnen eines jüngeren Jahrgangs (13).

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse sind im Vergleich zu denen der Studenten nicht eindeutig. In der Bitte von Studentinnen gegenüber befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs ist bei fünf von 23 Gesprächen (Bitte 70, 72, 102, 103, 111) *kara* im Anschluss an die einfache Form als *Discourse Politeness*-Default identifiziert worden. In den anderen Gesprächen wird entweder eine kausale Verknüpfung ausschließlich einmal verwendet (Bitte 66, 67, 69, 74, 76, 77, 109, 110) oder es kommt keine der drei Verknüpfungen vor (Bitte 68, 71, 73, 75, 78, 104-108), so dass kein *Discourse Politeness*-Default in dieser Gesprächsgruppe identifiziert werden konnte (s. Tab. 33).

Tabelle 33: Ergebnis der Kodierung bei der Bitte von Studentinnen gegenüber befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch <i>FTA</i>
Bitte 66, 69, 74, 76, 77, 109	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	Identifizierung nicht möglich	ja
Bitte 67	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	1 (100%)	"	ja
Bitte 68, 71, 73, 75, 78, 104-108	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	"	ja
Bitte 70	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	ja
Bitte 72	3 (75,00%)	0 (0%)	1 (25,00%)	4 (100%)	"	ja
Bitte 102	8 (88,89%)	0 (0%)	1 (11,11%)	9 (100%)	"	ja
Bitte 103 u. 111	4 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (100%)	"	ja
Bitte 110	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)	Identifizierung nicht möglich	ja

Quelle: eigene Untersuchung.¹³⁰

Bei der Bitte von Studentinnen gegenüber bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs sind ausschließlich zwei Gespräche vorhanden, in denen ein *Discourse Politeness*-Default festgestellt werden konnte, nämlich *nde* im Anschluss an die einfache Form. Weiter wurde einmal eine Verknüpfung verwendet (Bitte 54, 55, 57, 60, 62), ansonsten keine kausale Verknüpfung (Bitte 53, 59, 61, 63, 64), was es erschwert, ein *Discourse Politeness*-Default in dieser Gesprächsgruppe zu identifizieren (s. Tab. 34).

Tabelle 34: Ergebnis der Kodierung bei der Bitte von Studentinnen gegenüber bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch <i>FTA</i>
Bitte 53, 59, 61, 63-65	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	Identifizierung nicht möglich	ja
Bitte 54, 57, 62	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)	"	ja
Bitte 55	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	"	ja
Bitte 56	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)	2 (100%)	<i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	ja
Bitte 58	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)	2 (100%)	"	ja
Bitte 60	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	1 (100%)	Identifizierung nicht möglich	ja

Quelle: eigene Untersuchung.¹³¹

¹³⁰ Bei den jeweiligen Zahlen werden die Reaktionen der Studentinnen nicht berücksichtigt, welche von ihren Gesprächspartnerinnen gebeten werden, da sie sehr kurz ausfallen. Somit konnte keine Verwendung der kausalen Verknüpfungen festgestellt werden.

¹³¹ S. o.

Bei der Bitte von Studentinnen gegenüber bekannten Studentinnen eines jüngeren Jahrgangs haben zwei Gespräche (Bitte 81, 85) *kara* im Anschluss an die einfache Form als *Discourse Politeness*-Default. In den Bitten 79, 83 und 86-91 wurden kausale Verknüpfungen nicht verwendet. In Bitte 82 wurde zwar viermal *node* verwendet, aber die Häufigkeit der Verwendung erreichte nicht die absolute Mehrheit. Somit konnte auch dieser Gesprächsgruppe kein *Discourse Politeness*-Default festgestellt werden (s. Tab. 35).

Tabelle 35: Ergebnis der Kodierung bei der Bitte von Studentinnen gegenüber bekannten Studentinnen eines jüngeren Jahrgangs

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch FTA
Bitte 79, 83, 86-91	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	Identifizierung nicht möglich	ja
Bitte 80	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	1 (100%)	"	ja
Bitte 81, 85	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	ja
Bitte 82	2 (25,00%)	4 (50,00%)	2 (25,00%)	8 (100%)	Identifizierung nicht möglich	ja
Bitte 84	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	"	ja

Quelle: eigene Untersuchung.¹³²

Die Schlussfolgerung, die sich aus der quantitativen Analyse ziehen lässt, ist demzufolge, dass einige der untersuchten Studentinnen gegenüber befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs dazu neigen, *kara* zu verwenden, gegenüber bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs *nde* und gegenüber bekannten Studentinnen eines jüngeren Jahrgangs *kara*.

Diese Tendenz wird durch die Onlineumfrage im Kapitel 4.3 daraufhin überprüft, ob sie der tatsächlichen Verwendung der dort Teilnehmenden entspricht. Da durch die quantitative Analyse kein markiertes sprachliches Verhalten festgestellt werden konnte, findet hier keine qualitative Analyse statt.

<Zwischenfazit>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass *kara* im Anschluss an die einfache Form bei der Bitte unter den Studenten als *Discourse Politeness*-Default identifiziert werden kann. Bei den Studentinnen sind hingegen lediglich die oben erwähnten schwachen Tendenzen zu beobachten, welche für eine Verallgemeinerung durch die Onlineumfrage zu überprüfen sind, damit ein *Discourse Politeness*-Default auch bei den Studentinnen festgestellt werden kann. Als markiertes sprachliches Verhalten sind zwei Verwendungen in den Gesprächen zwischen Studenten identifiziert, die bei den Gesprächspartnern unterschiedliche Effekte ausüben (s. Tab. 36).

¹³²S. o.

Tabelle 36: *Discourse Politeness*-Effekte bei der Bitte zwischen den befreundeten Studenten

	Markiertes Verhalten	Effekte
plus	<i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	- Begründungen indirekt ausdrücken, sodass die gebetenen Personen eine Wahlmöglichkeit haben, die Bitte abzusagen.
neutral	<i>node</i> im Anschluss an die höfliche Form	- sprachlich (Themenwechsel)

Quelle: eigene Untersuchung.

Es zeigt sich, dass die Verwendung von *nde* beim Plus-*Discourse Politeness*-Effekt nicht durch die Verwendung von *node* ersetzt werden kann, da die durch *nde* erzeugte vertraute Atmosphäre fehlt. Überdies wird beim neutralen *Discourse Politeness*-Effekt absichtlich *node* in Kombination mit der höflichen Form verwendet. Der Sprecher war der Ansicht, seinen Freund durch den plötzlichen Wechsel der kausalen Verknüpfungen sowie des Sprachstils auf einen Themenwechsel aufmerksam zu machen. Normalerweise verwendet er gegenüber seinem Freund angesichts des höflichen Klangs diese Verknüpfung jedoch nicht. Käme nun *nde* zum Einsatz, würde sich die Wirkung reduziert, da *nde* umgangssprachlich verwendet wird (vgl. Kitahara 2000-2002i).

4.1.2.8 Entschuldigungen bei studentischen Freundinnen des gleichen Jahrgangs

Für eine Entschuldigung sind insgesamt 16 Transkripte mit Tonaufnahmen verfügbar. Die Gesprächsbeteiligten sind befreundeten Bachelorstudentinnen, die zwischen 18 und 22 Jahren alt sind. Für die Aufnahme führen sie ein Rollenspiel durch, in dem eine Partei der anderen mitteilt, dass sie ihren Studierendenjob aufhören will, den sie durch die Empfehlung der anderen bekommen hat. Dabei soll sie sich bei der anderen entschuldigen (vgl. Usami 2011).

Hinsichtlich der Belastung durch *FTA* verletzt eine Entschuldigung das positive *face* der Sprecher*innen, da sie angeben zu bereuen, in der Vergangenheit einen *FTA* begangen zu haben. Wenn diese Entschuldigung gleichzeitig als Geständnis gegenüber Hörer*innen dient, wird sie somit zu einer schlechten Nachricht für die Hörer*innen. Das heißt, dass das positive *face* der Hörer*innen durch die Entschuldigung ebenfalls beschädigt wird (vgl. Brown u. Levinson 1987: 73). Im vorgegebenen Rollenspiel geht es bei der Entschuldigung nicht um einen *FTA*, den die Studentinnen bereits bei ihren Gesprächspartnerinnen in der Vergangenheit durchgeführt haben, sondern um die Absicht dazu. Dennoch verletzt die Mitteilung dieser Absicht das positive *face* ihrer Gesprächspartnerinnen, da sie für ihre Gesprächspartnerinnen unerwünscht ist. Gleichzeitig beschädigen die Studentinnen ihr eigenes positive *face*, denn sie geben an, dass sie trotz des Bedauerns ihre Absicht in die Tat umsetzen wollen. Das heißt, dass der Wunsch der Sprecherinnen, von ihren Gesprächspartnerinnen als sympathisch angesehen zu werden, vermutlich nicht erfüllt wird. Somit wird in sämtlichen Gesprächen das positive *face* der beiden Parteien verletzt.

In den Tonaufnahmen sprechen beide Parteien generell langsam und vorsichtig. Das gilt für alle Gespräche. Sie scheinen sich über die Belastung durch einen *FTA* dieser Art im Klaren zu sein,

auch wenn dies nicht in einer realen Situation geschieht. Die durchschnittliche Dauer der Gespräche beträgt drei Minuten und 41 Sekunden. Da es den Gesprächsbeteiligten überlassen wurde, ob sie die Entschuldigung annehmen, sind inhaltlich Variationen zu beobachten. Studentinnen in sieben Gesprächen, die die Entschuldigung nicht angenommen haben, überreden ihre Gesprächspartnerinnen so lange zur Fortsetzung des derzeitigen Studierendenjobs, bis ihre Gesprächspartnerinnen darauf eingehen (Entschuldigung: 289, 291, 295, 303, 305, 311, 317). In neun Gesprächen wird die Entschuldigung angenommen, jedoch unter verschiedenen Voraussetzungen: Zum Beispiel soll die Studentin alleine, somit ohne Unterstützung ihrer Freundinnen, den Job kündigen (Entschuldigung: 287, 309, 315) oder zunächst jemanden finden, durch den oder die sie ersetzt werden kann (Entschuldigung: 293). In der Entschuldigung 307 wird die Bedingung gestellt, dass die Studentin den jetzigen Job weiter ausüben soll, bis der nächste Studierendenjob für sie gesichert ist. Darüber hinaus wird in vier Gesprächen (Entschuldigung: 297, 299, 301, 313) der Studentin die Hilfe der Freundin bei der Kündigung versprochen.

<Ergebnisse der quantitativen Analyse>

Charakteristisch für sämtliche Gespräche ist die Tatsache, dass außer *kara* keine kausale Verknüpfung zum Einsatz kommt. In zehn von 16 Gesprächen zeigt die quantitative Analyse, dass *kara* im Anschluss an die einfache Form benutzt wird und damit das *Discourse Politeness*-Default für die kausalen Verknüpfungen ist. In Entschuldigung 307 kommt die Verwendung von *nde* einmal vor, wobei die Funktion dieser Verwendung nicht deutlich wird (s. Tab. 37). Somit war es nicht möglich, ein markiertes sprachliches Verhalten bei den untersuchten Gesprächen zu identifizieren.

Tabelle 37: Ergebnis der Kodierung bei der Entschuldigung zwischen den befreundeten Studentinnen

	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>nde</i>	Summe	Default	Belastung durch FTA
Entschuldigung 287, 289, 299, 309	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	Identifizierung nicht möglich	ja
Entschuldigung 291	4 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	ja
Entschuldigung 293	12 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (100%)	"	ja
Entschuldigung 295	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)	"	ja
Entschuldigung 297	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)	"	ja
Entschuldigung 301	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	"	ja
Entschuldigung 303	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (100%)	"	ja
Entschuldigung 305	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)	"	ja
Entschuldigung 307	1 (50,00%)	0 (0%)	1 (50,00%)	2 (100%)	Identifizierung nicht möglich	ja
Entschuldigung 311	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)	"	ja

Entschuldigung 313	6 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (100%)	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	ja
Entschuldigung 315	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)	"	ja
Entschuldigung 317	6 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (100%)	"	ja

Quelle: eigene Untersuchung.¹³³

4.1.3 Hypothesen zum Beurteilungskriterium der Verwendung von *kara* und *node*

Aus der gesamten Gesprächsanalyse ergibt sich, dass die untersuchten Studierenden unabhängig von der Art der Sprechakte gegenüber Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen, bei denen sich die Studierenden über Distanz- und Machtverhältnisse im Klaren sind, eine bestimmte kausale Verknüpfung als *Discourse Politeness*-Default verwenden: In den Gesprächen mit studentischen Freunden oder Freundinnen kann überwiegend *kara* im Anschluss an die einfache Form als *Discourse Politeness*-Default identifiziert werden. Bei Ablehnungen gegenüber befreundeten Studentinnen im gleichen Jahrgang und den Bitten zwischen befreundeten Studentinnen wird zwar kein *Discourse Politeness*-Default identifiziert, dennoch ist eine Tendenz für *kara* im Anschluss an die einfache Form für die Begründung zu erkennen. Überdies verwenden die Studierenden gegenüber ihren Dozierenden, die für sie eine Respektperson darstellen, als *Discourse Politeness*-Default *node* im Anschluss an die einfache Form. Gegenüber studentischen Bekannten eines jüngeren oder älteren Jahrgangs kann aufgrund der kurzen Gesprächsdauer und der eingeschränkten Variationsmöglichkeit des Inhalts kein *Discourse Politeness*-Default festgestellt werden. Jedoch ist tendenziell zu beobachten, dass für den jüngeren Jahrgang *kara* sowie für den älteren Jahrgang *node* bzw. *nde* im Anschluss an die einfache Form verwendet wird.

Hingegen ist bei Gesprächen mit unbekannten Studierenden und Berufstätigen zu beobachten, dass die untersuchten Studierenden, insbesondere die Studenten, nach einer passenden kausalen Verknüpfung auf ihre eigene Art und Weise suchen, um die Beziehung und die Distanz zu ihren Gesprächspartnern angemessen auszudrücken. Bei den Studentinnen konnte zwar *kara* im Anschluss an die einfache Form als *Discourse Politeness*-Default identifiziert werden. Dennoch ist der Benutzungsanteil von *kara* im Vergleich zu den Alltagsgesprächen zwischen den studentischen Freundinnen niedriger, weil manche Gesprächsbeteiligte am Anfang etwas Zeit brauchten, um das *Discourse Politeness*-Default bei den Alltagsgesprächen mit unbekannten Studentinnen und Berufstätigen zu identifizieren. Dabei fangen sie meistens mit *nde* an und wechseln zu *kara*, wenn sie sich ihrer Gesprächspartnerin ein wenig geöffnet haben und das Alltagsgespräch lebhafter wurde.

Die Verknüpfung *nde* wird in den untersuchten Gesprächen nicht als *Discourse Politeness*-Default verwendet, sondern als markiertes sprachliches Verhalten. In den Gesprächen, in denen *kara* als *Discourse Politeness*-Default identifiziert ist, konnten kaum Unterschiede bei der

¹³³ Bei den jeweiligen Zahlen werden die Reaktionen der Studentinnen nicht berücksichtigt, die eine Entschuldigung erhalten haben.

Verwendung von *node* und *nde* als *Discourse Politeness*-Effekt beobachtet werden, bis auf die wenigen Ausnahmen, die bei den Bitten beobachtet wurden. Wenn jedoch *node* in einem Gespräch als *Discourse Politeness*-Default fungiert, ist ein gewisser Unterschied zu *nde* erkennbar (hierzu siehe Kap. 4.2.2.5). In Anbetracht der Effekte, die *nde* in den Sprechstunden auf die Dozierenden ausübt, ist anzunehmen, dass *nde* etwas vertrauter und direkter als *node* klingt und gleichzeitig höflicher und indirekter ist als *kara*.

Auf der Grundlage der oben erwähnten Betrachtung können die folgenden Hypothesen für ein Beurteilungskriterium der Verwendung von *kara* und *node* aufgestellt werden:

- ***Kara* wird verwendet, wenn sich Sprecher*innen den Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen annähern wollen.**
- ***Node* wird hingegen verwendet, wenn sich Sprecher*innen von den Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen distanzieren wollen.**

Die Verknüpfung *nde* liegt somit funktionell zwischen *kara* und *node*. Sie kommt zum Einsatz, wenn Sprecher*innen beabsichtigen, den Gesprächspartner*innen zu gleichen Teilen sowohl ihre Vertrautheit als auch ihren Respekt zu zeigen.

Tabelle 38: Gespräche mit Identifizierung von Defaults

	Default	Markiertes sprachliches Verhältnis			Anmerkung für die Onlineumfrage
		plus Effekt	neutraler Effekt	minus Effekt	
Alltagsgespräch zwischen studentischen Freunden oder Freundinnen des gleichen Jahrgangs	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>node</i> u. <i>nde</i> ¹³⁴	<i>node</i> u. <i>nde</i>	-	-
Alltagsgespräch zwischen unbekannten Studentinnen unterschiedlichen Jahrgangs	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>node</i> u. <i>nde</i>	<i>node</i> u. <i>nde</i>	-	-
Alltagsgespräch zwischen unbekannten Studentinnen und einer Berufstätigen	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	-	<i>node</i> u. <i>nde</i>	-	Überprüfung wegen der geringen Anzahl der Gespräche, ob das Default repräsentativ ist
Diskussion zwischen befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	-	<i>node</i> u. <i>nde</i>	-	-
Sprechstunden	<i>node</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>nde</i>	<i>kara</i> an die einfache u.	-	Funktion von <i>nde</i> herausfinden

¹³⁴ Die Anwendungen beim markierten sprachlichen Verhalten werden immer an die einfache Form angeschlossen, ausgenommen *kara* als neutraler Effekt bei der Sprechstunde und *node* als neutraler Effekt bei der Bitte zwischen den befreundeten Studenten.

			höfliche Form u. <i>nde</i>		
Bitte zwischen befreundeten Studenten des gleichen Jahrgangs	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>nde</i>	<i>node</i> an die höfliche Form	-	-
Entschuldigung zwischen befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	-	-	-	-

Quelle: eigene Untersuchung.

Tabelle 39: Gespräche ohne Identifizierung von Defaults

	Anmerkung für die Onlineumfrage
Alltagsgespräch zwischen unbekannten Studenten unterschiedlichen Jahrgangs	Überprüfung, ob ein Default zu identifizieren ist
Alltagsgespräch zwischen unbekannten Studenten und einem Berufstätigen	Überprüfung, ob ein Default zu identifizieren ist
Ablehnung der Studentinnen gegenüber befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs	Überprüfung, ob die Tendenz, die Verwendung von <i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form, auf die tatsächliche Nutzung der Studentinnen zutrifft
Ablehnung der Studentinnen gegenüber bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs	Herausfinden, welche Verknüpfung zwischen <i>node</i> und <i>nde</i> vorzugsweise benutzt wird
Ablehnung der Studentinnen gegenüber bekannten Studentinnen eines jüngeren Jahrgangs	Überprüfung, ob die Tendenz, die Verwendung von <i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form, auf die tatsächliche Nutzung der Studentinnen zutrifft
Bitte zwischen befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs	Überprüfung, ob die Tendenz, die Verwendung von <i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form, auf die tatsächliche Nutzung der Studentinnen zutrifft
Bitte der Studentinnen gegenüber bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs	Überprüfung, ob die Tendenz der Verwendung von <i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form, auf die tatsächliche Nutzung der Studentinnen zutrifft
Bitte der Studentinnen gegenüber bekannten Studentinnen eines jüngeren Jahrgangs	Überprüfung, ob die Tendenz der Verwendung von <i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form, auf die tatsächliche Nutzung der Studentinnen zutrifft

Quelle: eigene Untersuchung.

4.2 Validität der Hypothesen

Dieses Kapitel widmet sich der Überprüfung der Übereinstimmung der Hypothesen, die sich aus der Gesprächsanalyse des Kapitels 4.2 ergaben, mit dem untersuchten Datenmaterial. Zunächst wird erläutert, wie die Onlineumfrage für den oben genannten Zweck aufgebaut ist. Im Anschluss wird die Onlineumfrage ausgewertet, indem die Zuverlässigkeit der Kodierungsergebnisse aus der Gesprächsanalyse durch Vergleich der Ergebnisse der Onlineumfrage mit denen der Gesprächsanalyse überprüft wird. Schließlich soll aufgrund der Auswertung festgestellt werden, ob die Hypothesen angemessen sind.

4.2.1 Aufbau und Durchführung der Onlineumfrage bei japanischen Studierenden

<Aufbau der Onlineumfrage>

Die Onlineumfrage wurde getrennt für Studentinnen und Studenten entworfen. Die Umfrage für Studentinnen besteht aus zehn Kategorien: Einleitung, 1. Alltagsgespräche mit befreundeten Studierenden, 2. Alltagsgespräche mit unbekannten Studierenden, 3. Alltagsgespräche mit unbekannten Berufstätigen, 4. Diskussionen, 5. Sprechstunden, 6. Ablehnungen, 7. Bitten, 8. Entschuldigungen, 9. Eindrücke bei der Verwendung von *kara*, *nde* sowie *node* und 10. Informationen über Teilnehmer*innen (s. Anhang 1). In der Umfrage bei den Studenten entfallen die Punkte 6 und 8, da zu diesen Sprechakten keine Gesprächsanalyse durchgeführt wurde (s. Anhang 2). Im Weiteren werden die einzelnen Punkte der Onlineumfrage erläutert.

Einleitung

Die Einleitung weist Teilnehmer*innen darauf hin, dass sie zu den Auswahlfragen eine der drei kausalen Verknüpfungen auswählen sollen, welche der Stimmung des vorgegebenen Gesprächs und der Beziehung zu dem oder der vorgegebenen Gesprächspartner*in entspricht. Sie können bei Bedarf mehrere Verknüpfungen auswählen. Zudem können sie Fragen unbeantwortet lassen, wenn das Beispielgespräch von ihrer üblichen Sprechweise abweicht und zu keiner der kausalen Verknüpfungen passt. Da die meisten Verknüpfungen, welche im Korpus vorkamen, an die einfache Form angeschlossen wurden, sind die Verknüpfungen *kara*, *nde* und *node* in der Onlineumfrage im Anschluss an die einfache Form als Auswahl dargestellt. Daher haben die Teilnehmer*innen auch dann die Möglichkeit, keine der drei Verknüpfungen auszuwählen, wenn sie der Meinung sind, dass die von ihnen ausgewählte Verknüpfung an die höfliche Form angeschlossen werden sollte.

Item 1: Alltagsgespräche mit gleichgeschlechtlichen befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs

In diesen Gesprächen kann bei den untersuchten Studierenden beiderlei Geschlechts *kara* im Anschluss an die einfache Form als *Discourse Politeness*-Default festgestellt werden. In der Onlineumfrage lesen Teilnehmer*innen als erstes ein Beispielgespräch. Dieses wurde aus dem *BTSJ Japanese natural conversation corpus* entnommen. Es enthält eine Stelle, an der *kara* für die Begründung eingesetzt ist. Diese Stelle wurde in eine Auswahlfrage zwischen *kara*, *nde*

und *node* umgewandelt (Abb. 64). Die Teilnehmer*innen sollen dabei nach ihrer Meinung eine passende kausale Verknüpfung auswählen.

Abbildung 64: Beispielgespräch für Item 1 der Onlineumfrage bei Studentinnen

大学で同学年の女友達と好きなお菓子について話しています。

(あなた) 先々週ぐらいかな、あたし、プチにはまっちゃったのね。

(友達) ぶち、ぶち。

(あなた) あ、はいはいはい。ブルボンのプチ。

(友達) あ、これ、細長いやつだ。

(あなた) もう、ななじゅういくら(だから・なんで・なので)ー、

すぐ買っちゃうわけよー。

Quelle: Usami 2011, bearbeitet von der Verfasserin.¹³⁵

Item 2: Alltagsgespräche mit unbekannten Studierenden unterschiedlichen Jahrgangs

Für diese Alltagsgespräche war bei den in der Gesprächsanalyse untersuchten Studenten eine Identifizierung eines *Discourse Politeness*-Defaults nicht möglich. Hingegen konnte *kara* im Anschluss an die einfache Form bei den untersuchten Studentinnen identifiziert werden. Es war auffällig, dass bei den beiden Gesprächen beobachtet werden konnte, dass oft nach einer passenden Verknüpfung gesucht wurde. Aus diesem Grund wurden zwei Szenen aus einem Beispielgespräch des Korpus für die Onlineumfrage ausgewählt, in denen eine kausale Verknüpfung am Anfang und Ende des Gesprächs verwendet wurde. In den als Beispiel gewählten Szenen hatte ein*e Studierende*r zunächst *nde* im Anschluss an die einfache Form gewählt. Im späteren Verlauf hat er oder sie sich für *kara* entschieden, als das Gespräch lebhafter wurde.

Abbildung 65: Beispielgespräch für Item 2 der Onlineumfrage bei Studenten

大学で初対面の男子学生と話します。

(あなた) あ、文系…？

(男子学生) はい、英文科なんです。

(あなた) あー、そっかそっか。

ああー、私は機械科(①だから・なんで・なので)、英語はからっきしだめですよ。

:

自分の研究分野について情報交換

:

(男子学生) 機械とかいみるともう…ちよつとって感じです、ほんと。

あー、でもいいですね、そういうソーラーカーとかすごい大切なことじゃないですか、これからは。

(あなた) ま、うーん、でも実際に技術的には、あー、全然まだままだのこと(②だから・なんで・なので)。

Quelle: Usami 2011, bearbeitet von der Verfasserin.¹³⁶

¹³⁵ Übersetzung des Beispielgesprächs:

Sie sprechen jetzt mit Ihrer studentischen Freundin des gleichen Jahrgangs an der Universität über Ihre Lieblingssüßigkeit.

(Sie): Seit circa zwei Wochen bin ich süchtig nach *Petit* (Name der Süßigkeit).

(Ihre studentische Freundin): *Petit, Petit*.

(Sie): Ja, da hast du recht. *Petit* von *Bourbon* (Name des Herstellers).

(Ihre studentische Freundin): Ich weiß. *Petit* kommt in langen, schmalen Tüten.

(Sie): Da (im Japanischen wird an dieser Stelle eine kausale Verknüpfung ausgewählt) es etwa 70 Yen kostet, kaufe ich es mir sofort.

¹³⁶ Übersetzung des Beispielgesprächs:

Sie sprechen jetzt mit einem Studenten, den Sie zum ersten Mal sehen.

Nachdem die Teilnehmer*innen im Beispielgespräch beide kausale Verknüpfung ausgewählt haben, werden sie gefragt, ob sie zweimal die gleiche Auswahl trafen. Andernfalls sollten sie begründen, warum sie sich anders entschieden haben.

Item 3: Alltagsgespräche mit unbekannten Berufstätigen

Aus der Gesprächsanalyse der Alltagsgespräche mit unbekannten Berufstätigen ergibt sich für insgesamt acht Studierende das gleiche Ergebnis wie bei den Alltagsgesprächen mit unbekannten Studierenden. Infolgedessen muss auch hier untersucht werden, ob ein Default in der Onlineumfrage festgestellt werden kann. Bei den Studentinnen muss zusätzlich überprüft werden, ob das gefundene Default auf Grund der geringen Anzahl der analysierten Gespräche repräsentativ ist. Zudem ist in den Gesprächen, die im Kapitel 4.1 analysiert wurden, die Tendenz zu beobachten, dass die Studierenden in den Gesprächen nach einer geeigneten kausalen Verknüpfung suchen wie in den Alltagsgesprächen mit unbekannten Studierenden. Daher wurden hierzu für die Überprüfung dieser Tendenz eine Szene am Anfang des Gesprächs sowie eine weitere Szene am Ende ausgesucht. Wie bei den Alltagsgesprächen mit unbekannten Studierenden wurde in der ersten Szene *nde* verwendet und *kara* in der zweiten Szene.

Abbildung 66: Beispielgespräch für Item 3 der Onlineumfrage bei Studentinnen

初対面の社会人女性と話す機会がありました。あなたは、専攻について話します。

(社会人女性) 学生さんですか?
(あなた) はい。えと、中国の研究をしまして。
(社会人女性) あっ、そうなんですか。どうして中国に興味を…。
(あなた) えー、なんとなく、中学とか高校の時からけっこう、そっちのほうの映画とか見てたりして好きだった(①から・んで・ので)、ちょっと勉強しようかなあと思ったんですが。
:
中国についての話が進み、あなたが留学をした際の話になります。
:
(あなた) 本当に日本人は考えてないとか言われちゃって。
(社会人女性) うーん、ねえ、よく言えますよねえ、本当にねえ。
(あなた) 海外に出るとー、日本人の代表って勝手になっちゃってる(②から・んで・ので)ー、もし、ただ私が知らないだけだったのに、それで日本人が知らないとかって言われると、申し訳ない気に。

Quelle: Usami 2011, bearbeitet von der Verfasserin.¹³⁷

(Sie): Studieren Sie Geisteswissenschaften?

(Student): Ja, ich studiere Anglistik.

(Sie): Ach, verstehe. Äh, ich studiere Maschinenbau, daher (1. Auswahlmöglichkeit im Japanischen) ist mein Englisch katastrophal.

... gegenseitiger Austausch über die eigenen Fachgebiete ...

(Student): Wenn ich mich mit Maschinen beschäftigen muss, habe ich wirklich das Gefühl, dass ich überfordert bin.

Das ist aber gut, diese Art von Solarauto oder so ist von jetzt an unheimlich wichtig.

(Sie): Nun, aber da (2. Auswahlmöglichkeit im Japanischen) es technisch gesehen, ähm, eigentlich noch nicht ganz so weit ist...,

¹³⁷ Übersetzung des Beispielgesprächs:

Sie sprechen jetzt mit einer Ihnen unbekannten Berufstätigen über Ihr Studium.

Falls die Teilnehmer*innen nicht zweimal die gleiche Auswahl zu einer passenden kausalen Verknüpfung trafen, werden sie darum gebeten, dies schriftlich zu begründen.

Item 4: Diskussionen

Bei den privaten Diskussionen mit studentischen Freunden sowie Freundinnen des gleichen Jahrgangs wurde durch die Gesprächsanalyse unabhängig von dem Geschlecht ihres Gegenübers *kara* im Anschluss an die einfache Form als *Discourse Politeness*-Default identifiziert. Zu dessen Überprüfung wurde das Diskussionsthema „alleine oder bei den Eltern leben?“ aus dem Korpus ausgewählt. Die Teilnehmer*innen sollen sich eine private Diskussion mit ihren studentischen Freunden und Freundinnen vorstellen, ihre eigene Meinung dazu aufschreiben sowie begründen und dafür eine der drei kausalen Verknüpfungen verwenden.

Abbildung 67: Item 4 zur Diskussion bei Studenten sowie Studentinnen

あなたはプライベートで男女を含む同学年の友達と「一人暮らしと実家とどちらが良いか」という討論をしています。

あなたは、どちらがよいですか。理由も書いてください。

理由を述べる際、「から・んで・ので」の中から一つを使ってください。

例 成長できるんで、一人暮らしの方がいいかなあ。

Quelle: eigene Untersuchung.¹³⁸

(Berufstätige): Studieren Sie?

(Sie): Ja. Nun, ich forsche über China.

(Berufstätige): Ach, so. Warum interessieren Sie sich für China?

(Sie): Ähm, ich schaue seit der Mittel- und Oberschule Filme in diesem Bereich und das hat mir irgendwie gefallen, daher (1. Auswahlmöglichkeit im Japanischen) dachte ich, dass ich gerne ein wenig über dieses Land etwas lernen möchte.

... Im weiteren Verlauf des Gesprächs geht es um China und Sie erzählen von Ihrem Auslandsstudium in China...

(Sie): Mir wurde (von den chinesischen Kommilitonen und Kommilitoninnen) gesagt, dass Japaner*innen nicht wirklich nachdenken.

(Berufstätige): Hm, die haben gut reden...

(Sie): Da (2. Auswahlmöglichkeit im Japanischen) man im Ausland automatisch zum Vertreter Japans wird, tun mir andere Japaner*innen leid, wenn meine chinesischen Kommilitonen und Kommilitoninnen allgemein sagen, dass Japaner*innen keine Ahnung haben. Vielleicht könnte es sein, dass nur ich es einfach nicht wusste.

¹³⁸ Übersetzung der Frage:

Sie führen eine private Diskussion mit ihren Freunden und Freundinnen des gleichen Studienjahrgangs darüber, ob Sie alleine oder bei den Eltern wohnen wollen. Wie würden Sie lieber wohnen? Bitte schreiben Sie auch Ihre Gründe auf. Verwenden Sie bitte bei der Begründung eine der folgenden Verknüpfungen: *kara*, *nde*, *node*.

Beispiel: Ich kann mich weiterentwickeln, daher denke ich, dass ich lieber allein leben würde.

In dem Beispiel, das den Teilnehmer*innen der Umfrage vorgegeben wurde, steht für die Markierung der Begründung abweichend vom vorher festgestellten *Discourse Politeness*-Default absichtlich *nde* anstatt *kara* im Anschluss an die einfache Form, um zu vermeiden, dass die Aufgabe suggestiv wirkt.

Item 5: Sprechstunden

Die Gesprächsanalyse der Sprechstunden zeigt, dass *node* im Anschluss an die einfache Form als *Discourse Politeness*-Default identifiziert werden kann, unabhängig von dem Geschlecht der untersuchten Personen. Für die Validierung wurde in der Onlineumfrage als Beispielgespräch eine Szene ausgewählt, in der von den Studierenden *node* für die Begründung verwendet worden war.

Abbildung 68: Beispielgespräch für Item 5 der Onlineumfrage bei Studenten

あなたは、大学で**男性教師**に卒業論文の指導を受けます。
文献を思うように読み込むことができないあなたに、教師は就職活動の一段落した夏休みに
2人でもう一度文献を読まないかと提案します。あなたは、その申し出に感謝します。
指導の終了場面です。

(教師) あとになにか、僕に一、こう、聞いておきたいとか、相談しとくことは…

(あなた) そうですね。とりあえずは、あの一夏休みに1対1でやっていただけるって**(ゆうから・ゆうんで・ゆうので)**、
割とすごい、あの気持ちが高まって思いました。

Quelle: Usami 2011, bearbeitet von der Verfasserin.¹³⁹

Item 6: Ablehnungen

Bei diesem Sprechakt konnte durch die Gesprächsanalyse kein *Discourse Politeness*-Default identifiziert werden, es ließen sich aber zwei Tendenzen bei der Auswahl beobachten. Zum einen zeigte sich, dass einige Studentinnen zu der Verwendung von *kara* im Anschluss an die einfache Form neigten, wenn sie bei den studentischen Freundinnen des gleichen Jahrgangs sowie den studentischen Bekannten eines jüngeren Jahrgangs ihre Ablehnung begründeten. Zum anderen kamen entweder *nde* oder *node* im Anschluss an die einfache Form zum Einsatz, wenn die Ablehnung bei den studentischen Bekannten eines älteren Jahrgangs begründet wurde. Diese Tendenzen sind durch die Onlineumfrage zu überprüfen. Daher wird jeweils eine Szene aus dem Korpus entnommen, in der die Studentinnen eine der drei kausalen Verknüpfungen für die Markierung ihrer Begründung bei der Ablehnung verwenden.

¹³⁹ Übersetzung des Beispielgesprächs:

Sie befinden sich wegen Ihrer Abschlussarbeit in einer Sprechstunde bei Ihrem Dozenten. Sie haben Schwierigkeiten mit dem Lesen der Literatur. Deshalb schlägt Ihnen Ihr Dozent vor, dass sie beide die Literatur in den Sommerferien noch einmal gemeinsam lesen, nachdem Sie Ihre Stellensuche abgeschlossen haben. Sie bedanken sich deswegen bei Ihrem Dozenten für den Vorschlag.

(Dozent): Gibt es sonst noch etwas, das Sie mich fragen oder über das Sie sprechen möchten...?

(Sie): Nun ja, ich bin vorerst ziemlich begeistert, weil (Auswahlmöglichkeit im Japanischen) Sie mir angeboten haben, mich in den Sommerferien beim Lesen der Literatur persönlich zu betreuen.

Abbildung 69: Beispielgespräche für Item 6 der Onlineumfrage bei Studentinnen

あなたは、**同性の同年代の友達や先輩や後輩に**、「自分の代わりに言語調査に行ってほしい」と頼まれます。しかし、用事があるので断らなければなりません。

同学年の友達に断る場合

- (友達) なんか私がちょっと言語調査に関する実験を頼まれていて、それに行かなきゃいけないかったんだけど、急用ができて行けなくなっちゃったのね。ちょっとなんかどうしてもはずせない用がほかかにできてしまって。
- (あなた) あ、そっかそっか。
- (友達) うん。
- (あなた) じゃ、ちょっとそれは、なんかだめかもしれない。
- (友達) そっか、そうだよね。急だしね。
- (あなた) まだテスト終わってない**(から・んで・ので)**。

先輩に断る場合

- (先輩) なんかね、あの一、言語調査に私が参加する予定だったんだけど、ちょっと急に用事で行けなくなっちゃって、代わりに行ってもらえる人探てるんだけど。
- (あなた) あー、そっか。
- (先輩) うんうんうん。9時からなんだけどね。
- (あなた) はい。あー、ちょっと…9時から、うん…。
- (先輩) 忙しい？
- (あなた) うん、ちょっと用事ある**(から・んで・ので)**、はい。

後輩に断る場合

- (後輩) あのですね、言語調査に参加する予定だったんですけど、こう協力者として??
- (あなた) うんうん。
- (後輩) ちょっと急に行けなくなっちゃって、代わりに行ける人探してるんですよ。
- (あなた) あー——、あ、ちょっと待ってね、明日ね、そうなんだよね、新宿に、コンタクトを買いに行かなきゃいけない**(から・んで・ので)**、たぶん難しいんだけど。

Quelle: Usami 2011, bearbeitet von der Verfasserin.¹⁴⁰

¹⁴⁰ Übersetzung der Beispielgespräche:

Sie werden von Ihrer studentischen Freundin des gleichen Jahrgangs oder einer bekannten Studentin eines anderen Jahrgangs darum gebeten, sie als Teilnehmerin an einer Studie zu vertreten. Sie müssen die Bitte jedoch ablehnen, weil Sie etwas zu erledigen haben.

Im Fall der Ablehnung gegenüber einer studentischen Freundin des gleichen Jahrgangs:

(Ihre Freundin): Ich wurde darum gebeten, an einer Studie teilzunehmen und ich sollte eigentlich hingehen. Aber ich bin wegen einer dringenden Angelegenheit verhindert, die ich nicht verpassen darf.

(Sie): Oh, ich verstehe.

(Ihre Freundin): Ja.

(Sie): Ich kann dich leider nicht vertreten.

(Ihre Freundin): Ja, ich verstehe. Es war zu kurzfristig von mir.

(Sie): Da (Auswahlmöglichkeiten im Japanischen) die Prüfungen bei mir noch nicht vorbei sind.

Im Fall der Ablehnung gegenüber einer studentischen Bekannten eines älteren Jahrgangs:

(Studentin des älteren Jahrgangs): Ich sollte eigentlich an einer Studie teilnehmen, aber etwas kam dazwischen und ich kann nicht hingehen. Daher suche ich nach einer Vertretung.

(Sie): Ah, ich verstehe.

(Studentin des älteren Jahrgangs): Also, es geht um 9 Uhr los.

(Sie): Ja. Äh, ... ab 9 Uhr, hm...

(Studentin des älteren Jahrgangs): Hast du keine Zeit?

(Sie): Leider nein, da (Auswahlmöglichkeiten im Japanischen) ich etwas erledigen muss.

Im Fall der Ablehnung gegenüber einer studentischen Bekannten eines jüngeren Jahrgangs:

(Studentin des jüngeren Jahrgangs): Ähm, ich hatte vor, als Freiwillige an einer Studie teilzunehmen.

(Sie): Mm-hm.

(Studentin des jüngeren Jahrgangs): Etwas kam plötzlich dazwischen, so dass ich nicht mehr hingehen kann. Daher suche ich jemanden, die mich vertreten kann.

Nachdem Teilnehmerinnen eine passende Verknüpfung für die drei Gespräche ausgewählt haben, werden sie gefragt, ob sie immer die gleiche Auswahl getroffen haben. Wenn die Auswahl voneinander abweicht, sollten sie dies begründen.

Item 7: Bitten

Die Gesprächsanalyse zeigt, dass die Studenten *kara* im Anschluss an die einfache Form als *Discourse Politeness*-Default verwenden, wenn sie bei ihren studentischen Freunden des gleichen Jahrgangs ihre Bitte begründen. Hingegen war bei den Studentinnen eine Identifizierung der kausalen Verknüpfungen nicht möglich, wenn sie bei ihren studentischen Freundinnen des gleichen Jahrgangs denselben Sprechakt durchführen, allerdings ergibt sich aus der Gesprächsanalyse, dass einige Studentinnen dazu neigen, *kara* im Anschluss an die einfache Form bei der Durchführung des Sprechaktes zu benutzen. Zudem sind von den Studentinnen weitere Gespräche vorhanden, in denen sie jüngere und ältere bekannte Kommilitoninnen um etwas bitten. Allerdings konnte weder in den Bitten bei jüngeren noch bei älteren Kommilitoninnen ein *Discourse Politeness*-Default identifiziert werden. Es wurde dort aber beobachtet, dass einige Studentinnen *nde* im Anschluss an die einfache Form bei älteren Kommilitoninnen verwenden und *kara* im Anschluss an die einfache Form bei den jüngeren Kommilitoninnen. Diese Tendenzen sollen durch die Onlineumfrage überprüft werden. Daher wurde eine Szene aus dem Korpus jeweils sowohl von den Studenten als auch von den Studentinnen als Beispielgespräch für die Onlineumfrage ausgewählt, in welchem *kara* für die Markierung der Begründung bei befreundeten gleichaltrigen Studierenden verwendet wurde. Bei der Onlineumfrage für Studentinnen wurden darüber hinaus zwei weitere Szenen aus dem Korpus ausgesucht, in denen *nde* bei älteren Kommilitoninnen und *kara* bei jüngeren Kommilitoninnen zum Einsatz kam.

Abbildung 70: Beispielgespräch für Item 7 der Onlineumfrage bei Studenten

あなたは同学年の男友達にある言語調査に協力してくれるよう頼みます。

(あなた) あのさ、ちょっと頼まれたんだけど、なんかね、俺と友達だから、君が。

(友達) うん。

(あなた) 話してるところを録音したいんだって、15 分ぐらい。

(友達) うん。

(あなた) で、ゆっくりちゃんと普通に話せるところで話して、その録音をすれば、あの一、図書券 500 円くれるって(言うから・言うんで・言うので)さ。
「友達の名前」君ならいいかなと思ってさ、ちょっとさ、頼もうかなと思ったんだけど、よろしいかな?

Quelle: Usami 2011, bearbeitet von der Verfasserin.¹⁴¹

(Sie): Aaaaahhh, oh, warte mal, morgen, ja, ich weiß, da (Auswahlmöglichkeiten im Japanischen) ich nach Shinjuku fahren muss, um Kontaktlinsen zu kaufen, ist es wahrscheinlich schwierig.

¹⁴¹ Übersetzung des Beispielgesprächs:

Sie bitten Ihre studentischen Freunde des gleichen Jahrgangs darum, mit Ihnen zusammen an einer Studie teilzunehmen.

(Sie): Ähm, wir wurden von jemanden darum gebeten, da wir befreundet sind.

(Ihr Freund): Ich höre.

(Sie): Er will unser Gespräch aufnehmen, etwa 15 Minuten lang.

(Ihr Freund): Mm-hm.

Abbildung 71: Beispielgespräche für Item 7 der Onlineumfrage bei Studentinnen

あなたは、ある言語調査に参加する予定でしたが、急な用事で参加できなくなってしまいました。
なので、**同性の同学年の友達や先輩や後輩**に代わりを頼みます。

同学年の友達に頼む場合

- (あなた) あのさ、今度のね、金曜日 25 日なんだけど、日本語の会話調査に関する実験っていうのがあって。
- (友達) うん。
- (あなた) 私さ、高校の時の友達と行く予定だったんだけど、ちょっとさ、レポート出さなきゃいけないのがあって、それ書かなきゃいけない(**から・んで・ので**)、ちょっと、行けなくなっちゃって。友達にさー、言ったんだけど、欠員が出るとすごい困るから、絶対誰か違う人声をかけてみてとかって言われて。「友達の名前」空いてないかなと思って。

先輩に頼む場合

- (あなた) えーとですね、今度の金曜日の 25 日なんですけど、なんか日本語の会話に関する研究のための実験とかいうのがあって、友達と行く予定だったんですけど…
- (先輩) おーおーおー。
- (あなた) その日に急にテスト先生に入れられちゃって、行けなくなっちゃった(**から・んで・ので**)、誰か代替りの人がいないかなと思って。

後輩に頼む場合

- (あなた) えっとですね、ちょっと今日お願いがあって電話したんですけど、今ちょっと時間平気かな?
- (後輩) はいはい、大丈夫です。
- (あなた) あのね、急に悪いんだけど話に関する実験っていうのがあって、なんか、私それほとんどはね、高校の時の友達と一緒に参加する予定だったんだけど、
- (後輩) はい。
- (あなた) えーと、急にテスト入っちゃって、行けなくなっちゃった(**から・んで・ので**)、誰か代替りの人がいないかなってことでさがしているんですけど。

Quelle: Usami 2011, bearbeitet von der Verfasserin.¹⁴²

(Sie): Da (Auswahlmöglichkeit im Japanischen) er sagte, dass wir einen Buchgutschein für 500 Yen oder so bekommen, wenn wir unser Gespräch irgendwo, wo man normal in Ruhe und richtig sprechen kann, aufnehmen, dachte ich mir, dass du (Name des Freundes) bestimmt mitmachen würdest.

¹⁴² Übersetzung der Beispielgespräche:

Sie hatten vor, an einer Studie teilzunehmen, jedoch sind Sie aus einem dringenden Grund verhindert. Daher bitten Sie Ihre studentische Freundin des gleichen Jahrgangs oder eine bekannte Studentin eines anderen Jahrgangs darum, Sie zu vertreten.

Im Fall der Bitte gegenüber einer studentischen Freundin des gleichen Jahrgangs:

(Sie): Am kommenden Freitag, dem 25., findet eine Untersuchung zu japanischen Gesprächen statt.

(Ihre Freundin): Hum.

(Sie): Ich wollte eigentlich mit einer Freundin aus der Oberschule hingehen, aber ich habe eine Hausarbeit, die ich abgeben muss. Da (Auswahlmöglichkeiten im Japanischen) ich diese schreiben muss, kann ich nicht hingehen. Ich habe meiner Freundin davon erzählt und sie sagte mir, dass ich zur Vertretung unbedingt jemanden ansprechen soll, da es sehr problematisch ist, wenn jemand ausfällt. Daher dachte ich mir, dass du (Ihr Name) vielleicht dafür Zeit hast.

Im Fall der Bitte gegenüber einer studentischen Bekannten eines älteren Jahrgangs:

(Sie): Nun, am kommenden Freitag, dem 25., findet eine Art Untersuchung zu japanischen Gesprächen statt, und ich wollte mit einer Freundin hingehen, aber...

(Studentin des älteren Jahrgangs): Hum, hum.

(Sie): Ausgerechnet für diesen Tag hat mein*e Dozent*in plötzlich einen Test angekündigt. Da (Auswahlmöglichkeiten im Japanischen) ich deswegen nicht hingehen kann, bin ich jetzt auf der Suche nach einer Vertretung.

Nach der Auswahl werden die Studentinnen gebeten, eine Begründung abzugeben, falls ihre Auswahl der Verknüpfung für die drei Gespräche unterschiedlich ist.

Item 8: Entschuldigungen

Item 8 beschränkt sich auf die Studentinnen. Aus der Gesprächsanalyse ist erkennbar, dass *kara* im Anschluss an die einfache Form das *Discourse Politeness-Default* ist. Demnach wird zur Überprüfung der Onlineumfrage ein Teil des Gesprächs ausgesucht, in dem eine Studentin bei ihrer studentischen Freundin des gleichen Jahrgangs ihre Entschuldigung mit *kara* begründet.

Abbildung 72: Beispielgespräch für Item 8 der Onlineumfrage bei Studentinnen

あなたは、**同学年の女友達**に紹介してもらったバイトを辞めて、時給が高くて家から近い別のバイトをしたいです。その旨を友達に説明します。

(あなた) あの一、紹介してもらったバイト今やってるんだけどさ、今日新聞でね、あの、時給が高くてもっと家からももうちょっと近い所に、バイト募集してるところがあって、で、あの一、そこに履歴書送ろうと思って、でも、「友達の名前」に相談、うんー、紹介してもらった所**(だから・なんで・なので)**、ちょっとどうしようと思って…。うんー、どうしたらいいかな。

(友達) うんー、でも、まだ初めて2ヶ月しか経ってないし、あと、やっぱなんだ、私が紹介っていうより、私がすごい世話になっているその知り合いの人に頼んでまあ雇ってもらっているから、あん、なんかあんまり簡単に辞めちゃうとちょっと微妙かな…

(あなた) そうだよな…

Quelle: Usami 2011, bearbeitet von der Verfasserin.¹⁴³

Item 9: Eindrücke bei der Verwendung von *kara*, *nde* sowie *node*

Aus der Gesprächsanalyse wurde je eine Hypothese für ein Beurteilungskriterium von *kara* und *node* formuliert: Die Verknüpfung *kara* wird für die Annäherung zwischen den

Im Fall der Bitte gegenüber einer studentischen Bekannten eines jüngeren Jahrgangs:

(Sie): Ich habe dich heute wegen einer kleinen Bitte angerufen. Hast du kurz Zeit?

(Studentin des jüngeren Jahrgangs): Ja, klar.

(Sie): Es tut mir leid, dass ich mich so plötzlich wegen einer Bitte bei dir melde, aber es geht um eine Studie. Ich wollte eigentlich mit einer Freundin aus der Oberschule daran teilnehmen,

(Studentin des jüngeren Jahrgangs): Ja.

(Sie): Ähm, da (Auswahlmöglichkeiten im Japanischen) plötzlich für den Tag der Untersuchung eine Prüfung geplant ist und ich nicht mehr hingehen kann, bin ich auf der Suche nach einer Vertretung.

¹⁴³ Übersetzung des Beispielgesprächs:

Sie wollen mit ihrem jetzigen Studierendenjob aufhören, den Ihnen Ihre studentische Freundin des gleichen Jahrgangs vermittelt hat, sodass Sie einen neuen Job anfangen können, dessen Stundenlohn höher ist und der näher an Ihrem Zuhause ist. Dies erklären Sie ihrer Freundin.

(Sie): Ähm, ich gehe jetzt dem Studentenjob nach, den du mir freundlicherweise vermittelt hast. Aber heute habe ich in der Zeitung gesehen, dass es einen Job gibt, der pro Stunde besser bezahlt wird und der etwas näher an meinem Wohnort liegt. Ähm, ich habe mir überlegt, meinen Lebenslauf dorthin zu schicken, aber ich bin mir nicht sicher, ob ich das wirklich tun soll, weil (Auswahlmöglichkeit im Japanischen) ich durch dich (Namen Ihrer Freundin) den jetzigen Job bekommen habe…

Was soll ich deiner Meinung nach tun?

(Ihre Freundin): Nun, es ist doch erst zwei Monate her, dass du da angefangen hast. Außerdem geht es nicht darum, dass ich dir den Job vermittelt habe, sondern dass ich meine Bekannte darum gebeten habe, dich einzustellen, die sich um mich fürsorglich kümmert. Also, es ist für mich irgendwie nicht gut, wenn du so einfach damit aufhörst.

(Sie): Ja, ich verstehe dich…

Gesprächsbeteiligten verwendet und *node* für die respektvolle Distanziertheit beider Parteien. Die Verknüpfung *nde* befindet sich zwischen *kara* und *node*. Das bedeutet, dass *nde* zum Einsatz kommt, wenn Sprecher*innen den Gesprächspartner*innen sowohl ihre Vertrautheit als auch ihren Respekt zeigen wollen. Um die Angemessenheit der Hypothesen zu überprüfen, werden die Teilnehmer*innen befragt, welche Eindrücke sie bei der Verwendung der jeweiligen Verknüpfungen bekommen. In der Analyse können fünf unterschiedliche Eindrücke bei der Verwendung der jeweiligen Verknüpfungen identifiziert werden (s. Abb. 73).

Abbildung 73: Item 9 zu den Eindrücken bei der Verwendung von *kara*, *nde* sowie *node*

「から・んで・ので」のそれぞれの言葉の使用によって、どのような雰囲気を醸し出すことができると
 思いますか。あてはまると思うものに○をつけてください。(複数回答可)

	親 近 感	丁 寧 さ	疎 遠 感	直 接 的	間 接 的	そ の 他
から						
んで						
ので						

Quelle: eigene Untersuchung.¹⁴⁴

Die Teilnehmer*innen sollen die Eindrücke, die ihrer Meinung nach durch die Verwendung von *kara*, *nde* und *node* entstehen, markieren. Dabei werden fünf Eindrücke zur Auswahl vorgegeben: *shinkinkan* 親近感 (Vertrautheit), *teineisa* 丁寧さ (Höflichkeit), *soenkan* 疎遠感 (Distanziertheit), *chokusetsuteki* 直接的 (direkt) *kansetsuteki* 間接的 (indirekt). Falls die Teilnehmer*innen *sono ta* その他 (sonstiges) angekreuzt haben, werden sie darum gebeten, ihre konkreten Eindrücke zu den kausalen Verknüpfungen zu beschreiben.

Item 10: Informationen über die Teilnehmer*innen

Abschließend werden die Teilnehmer*innen um persönliche Angaben wie Alter, Studienfach und Heimatpräfektur gebeten. Dies dient der Sicherstellung, dass die Ergebnisse der Umfrage nicht einseitig durch Studierende eines bestimmten Fachbereichs, Alters oder einer bestimmten Präfektur beeinflusst sind. Die Teilnehmer*innen haben jedoch auch die Möglichkeit, keine Auskünfte über sich zu geben.

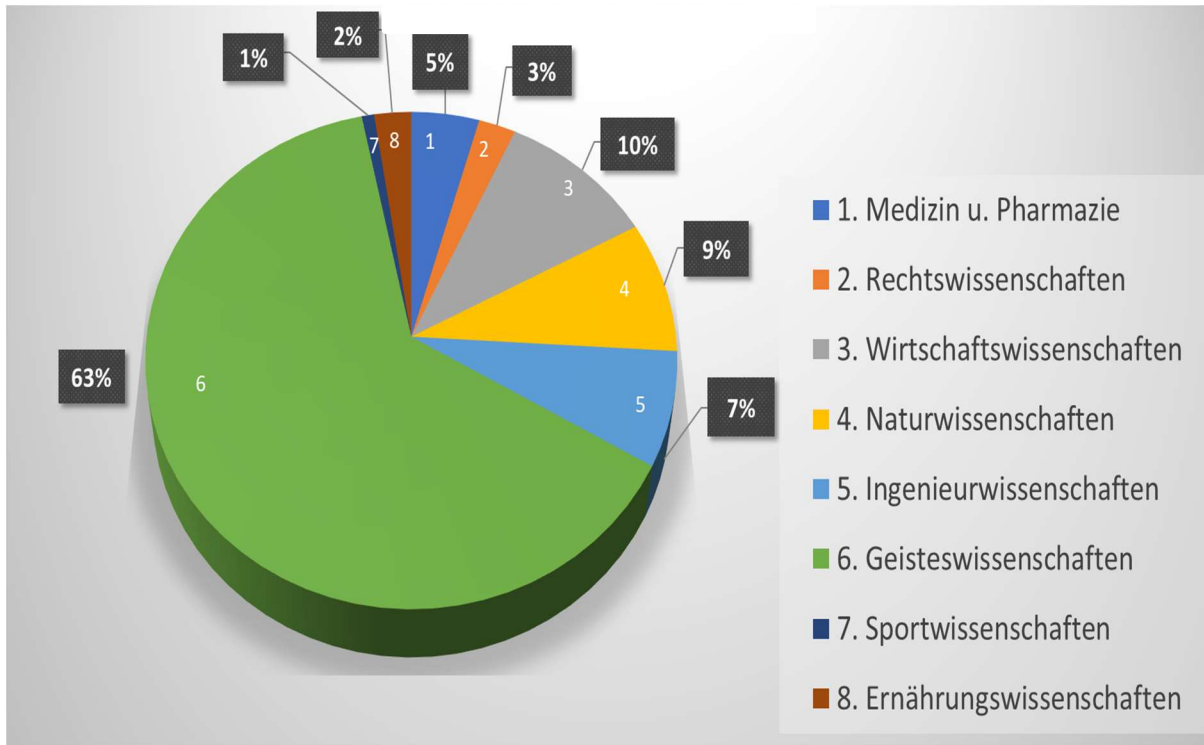
Für die Durchführung der Onlineumfrage bei japanischen Studierenden wurde die Umfrage-Plattform von Survey Monkey verwendet, da diese einen großen Funktionsumfang zur Erstellung und Auswertung von Umfragen bietet und weltweit einsetzbar ist (vgl. Survey Monkey o. D.). Die Umfrage hat zwischen Mai und Ende Juli 2018 stattgefunden. Insgesamt haben sich 265 Studierende an der Umfrage beteiligt. Davon sind 133 Studenten im Alter von 18 bis 32 Jahren und 132 Studentinnen im Alter zwischen 18 bis 31 Jahren. Die Verteilung nach

¹⁴⁴ Übersetzung des Items 9:

Welche Atmosphäre kann Ihrer Meinung nach durch die Verwendung der kausalen Verknüpfungen von *kara*, *nde* und *node* geschaffen werden? Bitte kreuzen Sie an, was zutrifft (Mehrfachnennungen zulässig).

Studienfächern¹⁴⁵ ergab, dass knapp zwei Drittel der Umfrageteilnehmer*innen Studierende der Geisteswissenschaften waren, während das verbleibende Drittel aus einer Vielzahl von Fachrichtungen kam (s. Abb. 74).

Abbildung 74: Studienfächer der Teilnehmer*innen

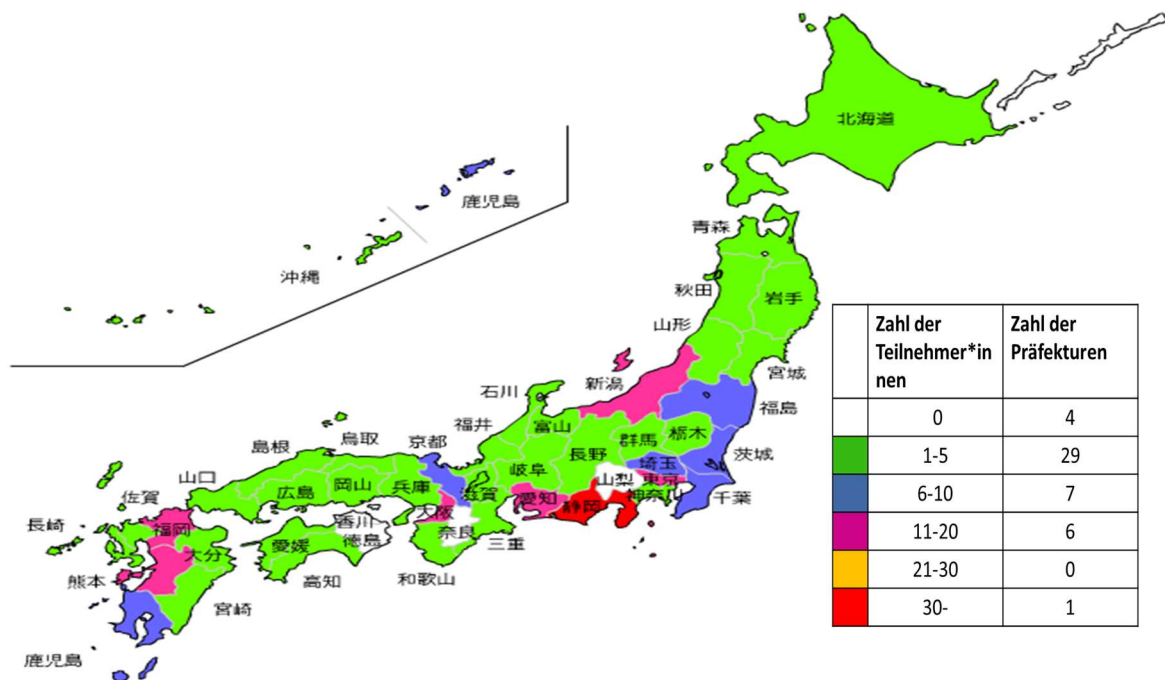


Quelle: Onlineumfrage, eigene Untersuchung.

Darüber hinaus wurden von den Teilnehmer*innen 43 der 47 Präfekturen Japans, mit unterschiedlicher Häufigkeit, als Heimatpräfektur genannt. Die eingefärbte Japankarte in der Abbildung 75 zeigt die Wohnorte der Befragten.

¹⁴⁵ Diese persönlichen Informationen stammen von allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen, alle Fragen wurden beantwortet.

Abbildung 75: Herkunftspräfektur der Teilnehmer*innen



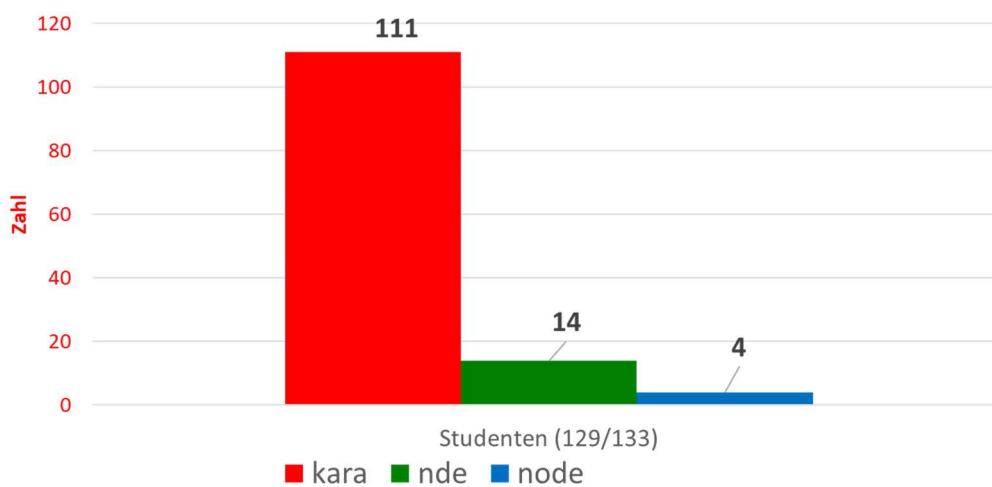
Quelle: Onlineumfrage, eigene Untersuchung.

4.2.2 Auswertung der Resultate der Onlineumfrage

Item 1: Alltagsgespräche mit befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs

In der Onlineumfrage beantworteten 129 der 133 Studenten die Frage zu diesem Alltagsgespräch. 111 der befragten Teilnehmer wählten *kara* im Anschluss an die einfache Form (86,07%) aus.

Abbildung 76: Ergebnis der Alltagsgespräche der Studenten

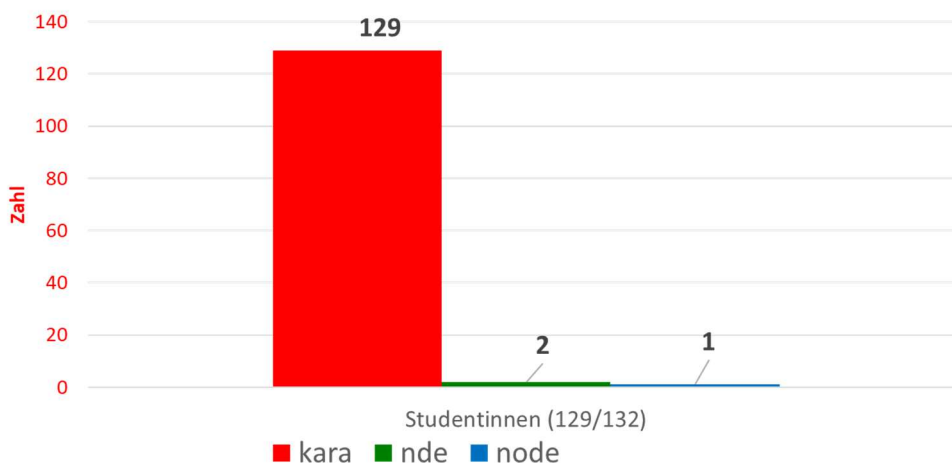


Quelle: Onlineumfrage, eigene Untersuchung.

Bei diesem Stichprobenumfang muss das Konfidenzintervall¹⁴⁶ berücksichtigt werden, um auf die Grundgesamtheit aller Studierenden schließen zu können. In Anlehnung an Schwarze (2012 b: 86f.) hängt das Konfidenzintervall reziprok mit dem Umfang der Stichprobe zusammen. Je größer der Anteil einer Antwort werde, desto kleiner werde das Konfidenzintervall. Daher wird bei den Ergebnissen das jeweilige Konfidenzintervall berücksichtigt. Aus der Verwendung der Formel für das Item 1 ergibt sich ein Konfidenzintervall von $1,96 \div (2 \times \sqrt{129}) = 0,08628$. Dies entspricht 8,63%. Dementsprechend wählten $86,07 \pm 8,63$, mithin zwischen 77,44% und 94,07% der gesamten japanischen Studenten *kara* im Anschluss an die einfache Form aus. Dieses Ergebnis, wie auch die weiteren Auswertungen, wurde mit einer Fehlertoleranz von 5,00% berechnet. Dieser Prozentsatz liegt deutlich über 50,00%, so dass in der Onlineumfrage bestätigt wird, dass die Gesamtpopulation der Studenten in der gleichen Gesprächssituation *kara* verwenden.

Die Analyse der Studentinnen ergab, dass 129 von 132 Teilnehmerinnen eine passende kausale Verknüpfung ausgewählt haben. Die nachfolgende Abbildung zeigt, dass 129 Mal *kara* im Anschluss an die einfache Form als Antwort ausgewählt wurde, somit $97,73 \pm 8,63\%$ ¹⁴⁷ der Antworten auf *kara* entfallen, mithin 89,10 bis 100,00%.

Abbildung 77: Ergebnis der Alltagsgespräche der Studentinnen



Quelle: Onlineumfrage, eigene Untersuchung.

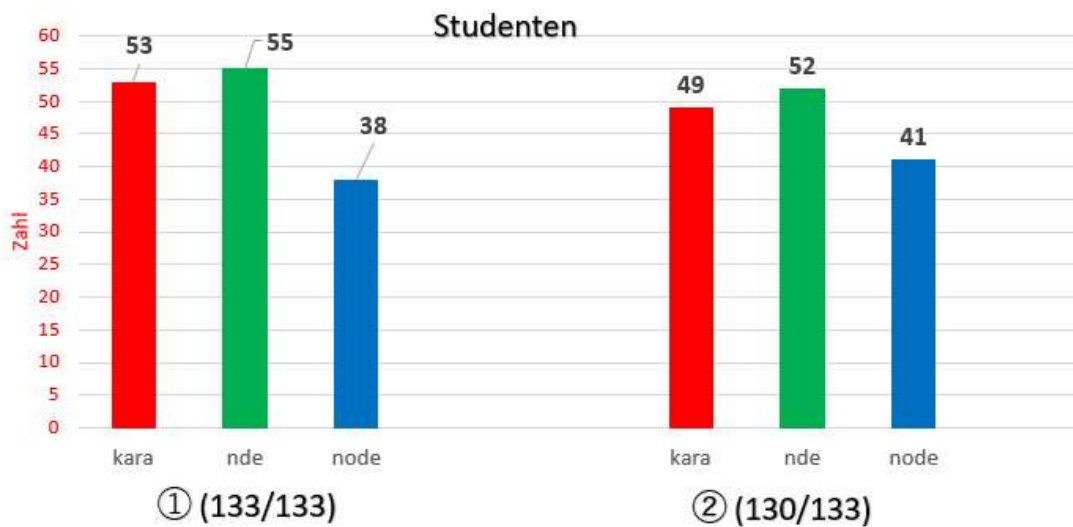
Insgesamt zeigt sich, dass die Kodierungsergebnisse sowohl für die Studenten als auch die Studentinnen valide waren, sodass bestätigt werden kann, dass *kara* im Anschluss an die einfache Form als *Discourse Politeness*-Default für die Gesamtpopulation gilt.

¹⁴⁶ Das Konfidenzintervall ist der Bereich, der zeigt, in welchem Maße erwartet werden kann, dass die Umfrageergebnisse den Ansichten der Gesamtpopulation entsprechen (vgl. Schwarze 2012c: 10). Hierfür wird als erstes ein Konfidenzniveau festgelegt, welches ausdrückt, wie hoch die Wahrscheinlichkeit des Konfidenzintervalls sein sollte. Ein häufig verwendetes Konfidenzniveau ist 95%, der dazugehörige z-Wert lautet 1,96 (vgl. Schwarze 2012a: 56, 69). In der vorliegenden Arbeit wird ebenfalls das Konfidenzniveau von 95% gewählt. Das Konfidenzintervall wird durch die folgende Formel berechnet: $e = z \div 2(\sqrt{n})$ (Mood, Graybill u. Boes 1974: 374). e entspricht dem Konfidenzintervall in Prozent, z ist der z-Wert zum Konfidenzniveau, in diesem Fall 1,96 und n entspricht der Stichprobengröße.

¹⁴⁷ Der Anteil wird hier wegen der Mehrfachauswahl der Antworten berechnet, indem die Anzahl der Auswahl der Verknüpfung *kara* durch die gesamte Anzahl der Antworten geteilt wird.

Item 2: Alltagsgespräche mit unbekannten Studierenden in unterschiedlichen Jahrgängen
 Zunächst wird das Ergebnis der Studenten dargestellt. In der nachfolgenden Abbildung wird unter ① das Ergebnis der ersten Szene dargestellt, das Ergebnis der zweiten Szene unter dem ②. Hierzu ist das Konfidenzintervall von 8,50% bei dem ersten Ergebnis zu berücksichtigen, bei dem zweiten Ergebnis dann 8,60%.

Abbildung 78: Ergebnis der Alltagsgespräche der Studenten mit unbekannten Kommilitonen



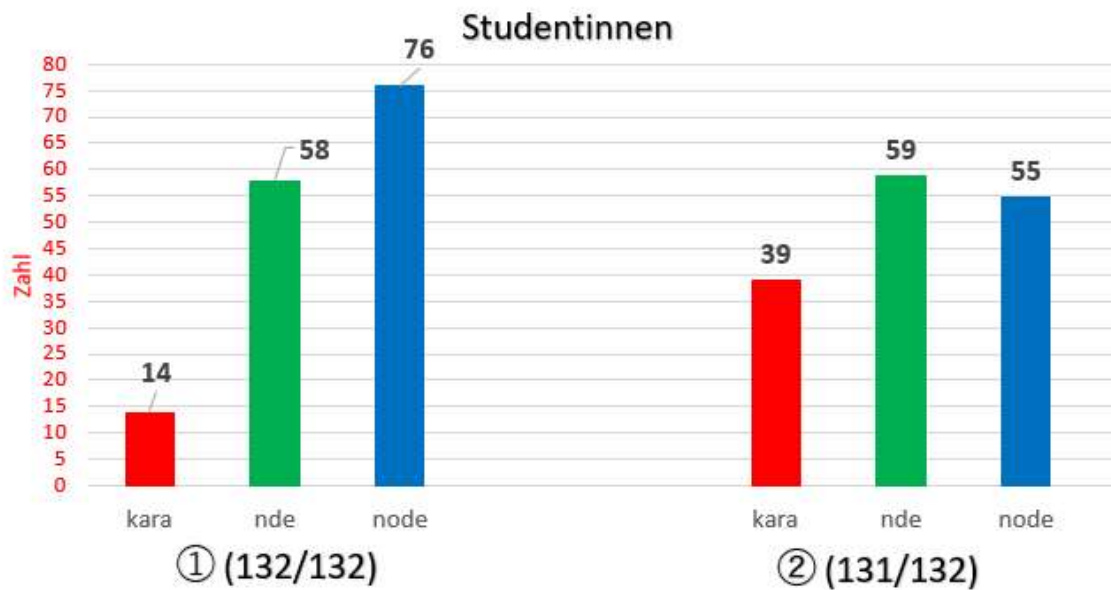
Quelle: Onlineumfrage, eigene Untersuchung.

Bei der ersten Szene wurde *nde* im Anschluss an die einfache Form mit einem Anteil von 37,67% und damit am häufigsten ausgewählt. Unter Berücksichtigung des Konfidenzintervalls treffen damit zwischen 29,17% und 46,17% der Gesamtheit der Studenten die gleiche Wahl. Bei der zweiten Szene ist *nde* im Anschluss an die einfache Form mit einem Anteil von 36,62% ebenso die am meisten ausgewählte kausale Verknüpfung. Somit wird angenommen, dass diese Entscheidung einem Anteil von 28,02% bis 45,22% an der Gesamtpopulation entspricht. Jedoch erreichen die beiden Ergebnisse nicht die absolute Mehrheit, sodass die genannte Auswahl nicht als mehrheitlich gültig angesehen werden kann.

Zudem sollten die Teilnehmer begründen, wenn sie für die jeweiligen Szenen eine unterschiedliche Auswahl der Verknüpfung trafen. Hierfür haben 16 Befragte für die erste Szene *nde* und für die zweite Szene *kara* selektiert, genauso wie bereits für die Gesprächsanalyse dargestellt. Von diesen Befragten wurde drei Mal die Begründung abgegeben, dass sie sich für den Wechsel von *nde* zu *kara* entschieden haben, weil sie das Gefühl hatten, ihrem Gegenüber im Laufe des Gesprächs nähergekommen zu sein. Die Anzahl verfehlt allerdings deutlich die absolute Mehrheit und kann daher nicht bestätigen, dass dies für die Mehrheit der Studenten gültig ist.

In der Abbildung 79 ist das Ergebnis der Studentinnen dargestellt. Hierzu wurde ein Konfidenzintervall von 8,53% für die erste Szene berechnet, für die zweite Szene eines in Höhe von 8,56%.

Abbildung 79: Ergebnis der Alltagsgespräche der Studentinnen mit unbekannten Kommilitoninnen



Quelle: Onlineumfrage, eigene Untersuchung.

Die Abbildung zeigt, dass *node* im Anschluss an die einfache Form mit einem Anteil von 51,35% für die erste Szene die meistgewählte Verknüpfung ist. Das bedeutet, dass die Auswahl für 42,82% bis 59,88% der Gesamtheit der Studentinnen gültig ist. In der zweiten Szene ist *nde* im Anschluss an die einfache Form mit einem Prozentsatz von 38,56 die häufigste Antwort. Daraus lässt sich schließen, dass in der Praxis zwischen 30,00% und 47,12% der Studentinnen die gleiche Wahl treffen. Weder der Minimalwert für die erste Szene noch die beiden Werte für die zweite Szene erreichen mehr als 50%, so dass die beiden Ergebnisse nicht auf die Mehrheit der Studentinnen übertragbar sind.

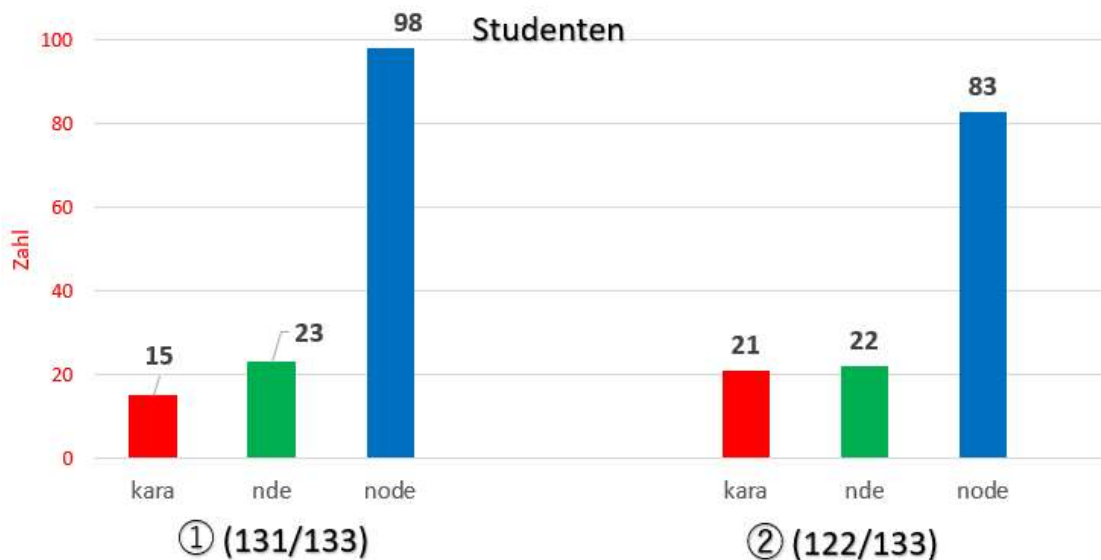
In der untersuchten Gruppe sind sieben Teilnehmerinnen, die sich entsprechend der in der Gesprächsanalyse festgestellten Auswahlreihenfolge zunächst für *nde* und dann für *kara* entschieden. Davon begründeten fünf Teilnehmerinnen ihre Auswahl. Als Hauptgrund geben sie an, dass sie beim Lesen der Gespräche den Eindruck hatten, ihrer Gesprächspartnerin ein wenig nähergekommen zu sein. Aufgrund der geringen Teilnehmerinnenzahl ist allerdings nicht zu validieren, ob diese Entscheidung von *nde* zu *kara* der Mehrheit der Studentinnen entspricht.

Angesichts dieser Ergebnisse liegt die Schlussfolgerung nahe, dass sowohl bei den Studenten als auch Studentinnen kein eindeutiges *Discourse Politeness*-Default vorhanden ist. Demzufolge wählen die Studierenden individuell je nach Gesprächsverlauf und Gesprächspartner oder Gesprächspartnerin eine passende Verknüpfung aus.

Item 3: Alltagsgespräche mit unbekannten Berufstätigen

Die Abbildung 80 zeigt das Ergebnis der Umfrage bei Studenten. Dabei wird ein Konfidenzintervall für die erste Szene mit 8,56% berechnet und für die zweite Szene mit 8,87%.

Abbildung 80: Ergebnis der Alltagsgespräche der Studenten mit einem unbekannten Berufstätigen



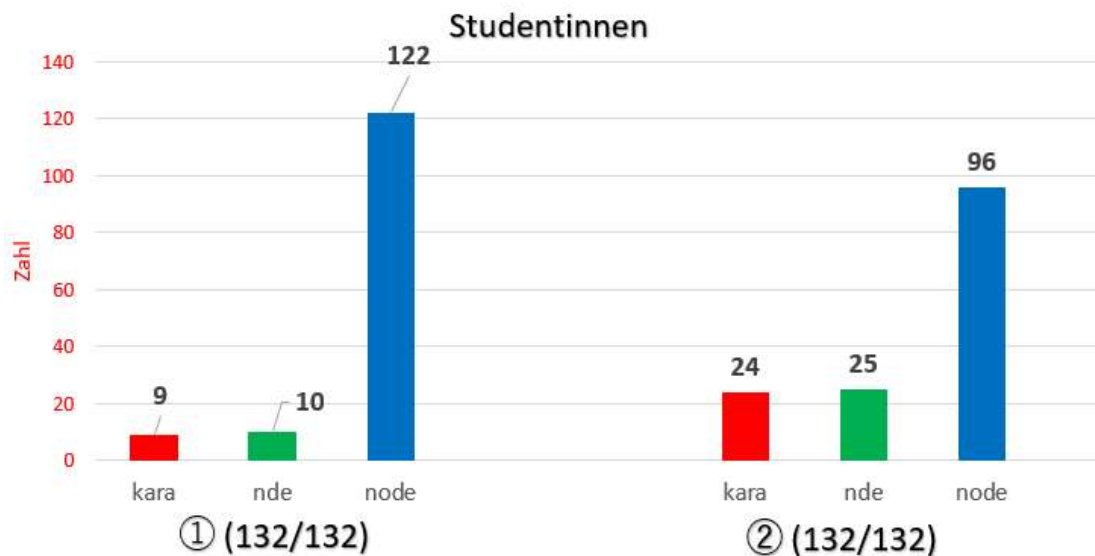
Quelle: Onlineumfrage, eigene Untersuchung.

Die Verknüpfung *node* im Anschluss an die einfache Form für die beiden Szenen wurde am häufigsten ausgewählt, mit einem Anteil von 72,06% für die erste Szene und 65,87% für die zweite Szene. Unter Berücksichtigung des o. g. Konfidenzintervalls treffen damit zwischen 63,50% und 80,62% der Gesamtheit der Studenten für die erste Szene die gleiche Wahl sowie für die zweite Szene zwischen 57,00% und 74,74% der Gesamtpopulation. Aus den beiden Ergebnissen kann bestätigt werden, dass *node* bei den Studenten als *Discourse Politeness-Default* zu erkennen ist.

Kein Student wechselte in der Onlineumfrage von *nde* zu *kara*, wie es in der Gesprächsanalyse beobachtet werden konnte. Jedoch wählten drei Studenten zuerst *node* und dann *nde*. Ein Student nannte als Begründung, dass ihm sein Gesprächspartner sehr freundlich erschien.

In der Abbildung 81 ist das Ergebnis für die Studentinnen dargestellt. Hier ist ein Konfidenzintervall von 8,53% für die beiden Szenen berechnet worden.

Abbildung 81: Ergebnis der Alltagsgespräche der Studentinnen mit einer unbekannten Berufstätigen



Quelle: Onlineumfrage, eigene Untersuchung.

Die Verknüpfung *node* im Anschluss an die einfache Form wurde bei beiden Szenen am häufigsten ausgewählt, die Auswahlhäufigkeit beträgt in der ersten Szene 86,52% und in der zweiten Szene noch 66,21%. Unter Berücksichtigung des Konfidenzintervalls ist anzunehmen, dass 77,99% bis 95,05% der Gesamtheit der Studentinnen für die erste Szene und zwischen 57,68% und 74,74% für die zweite Szene *node* aussuchen. Aus den beiden Ergebnissen lässt sich ableiten, dass das bei den Studenten identifizierte *Discourse Politeness*-Default ebenfalls für die Studentinnen in der Onlineumfrage gilt.

Auch unter den Studentinnen hat niemand die Kombination von *nde* zu *kara* ausgewählt. Jedoch haben sich zehn Studentinnen für die Kombination von *node* zu *nde* entschieden und eine der folgenden Begründung dafür abgegeben:

- Sie hatten das Gefühl, im Laufe des Gesprächs die Gesprächspartnerin ein wenig besser kennengelernt zu haben (fünf Einträge) bzw. dass sich das Spannungsgefühl gelöst habe (vier Einträge).
- im Laufe des Gesprächs entwickelte sich das Gefühl, sich mit der Gesprächspartnerin gut zu verstehen (ein Eintrag).

Überdies wählten sieben Studentinnen die Kombination von *node* zu *kara* mit folgenden Begründungen:

- In Anlehnung an den Gesprächsverlauf hatten sie das Gefühl, mit ihrer Gesprächspartnerin vertraut geworden zu sein (drei Einträge) bzw. ihre Gesprächspartnerin gut kennengelernt zu haben (drei Einträge).
- die Anspannung ließ im Verlauf des Gesprächs nach (ein Eintrag).

Es ist charakteristisch für die ersten drei Begründungen, dass die Adverbien „ein wenig“ und „etwas“ die positiven Veränderungen „besser kennengelernt zu haben“ oder „die Atmosphäre wurde locker“ modifizieren. Diese kleinen, jedoch positiven Veränderungen werden durch die Kombination der Verknüpfung von *node* zu *nde* ausgedrückt. Jedoch gilt das Gegenteil für die beiden letztgenannten Begründungen der sieben Studentinnen. In diesen Begründungen werden Formulierungen wie „vertraut“ sowie „gut kennengelernt“ verwendet, um zu betonen, dass sich die Gesprächsbeteiligten im Laufe des Gesprächs nähergekommen sind. Diese großen und positiven Veränderungen werden durch die Auswahl von *node* zu *kara* zum Ausdruck gebracht.

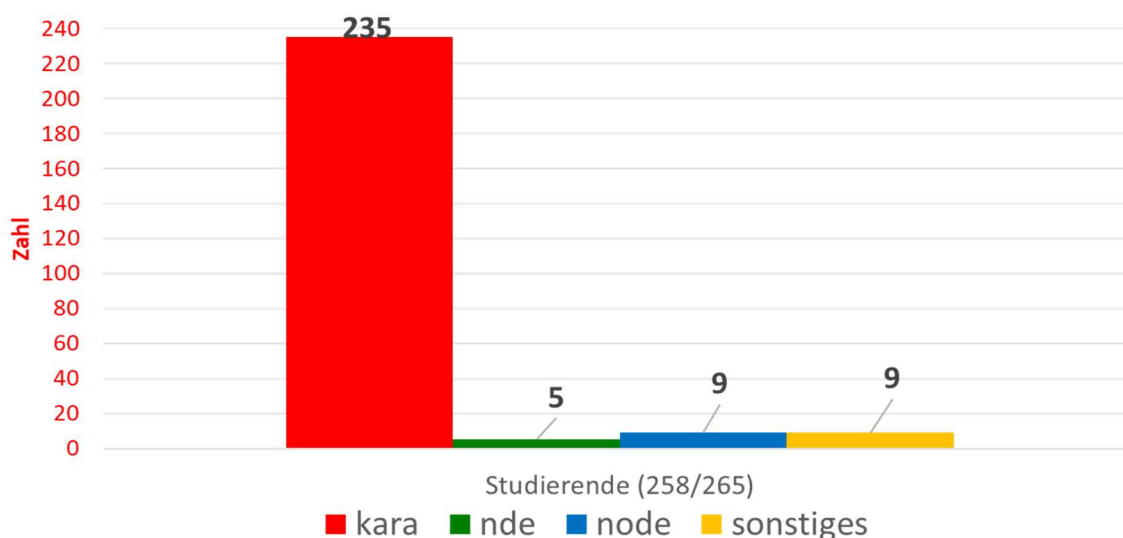
Die geringe Anzahl der oben genannten Begründungen hat zwar kaum Einfluss auf das Endergebnis. Es ist jedoch interessant zu sehen, wie einzelne Teilnehmerinnen das Gespräch und die Distanz zwischen ihnen und ihrer Gesprächspartnerin anhand der Beispielgespräche interpretieren und dies durch die kausalen Verknüpfungen ausdrücken.

Mithin kann bei den Alltagsgesprächen mit unbekannten Berufstätigen zusammengefasst werden, dass *node* im Anschluss an die einfache Form sowohl bei den Studenten als auch Studentinnen als *Discourse Politeness*-Default identifiziert werden konnte.

Item 4: Diskussionen

Beim vierten Item gaben 258 der 265 Teilnehmer*innen eine Antwort, so dass ein Konfidenzintervall von 6,10% berücksichtigt wurde. Bei diesem Item geht es nicht um eine Auswahlfrage, sondern die Befragten sollten ihre Meinung frei in einem Satz formulieren unter der Voraussetzung, dass sie für die Markierung ihrer Begründung eine der drei kausalen Verknüpfungen benutzen. Dabei sind alle Antworten im einfachen Stil abgegeben worden. In diesen Antworten wählten 235 Befragte *kara* im Anschluss an die einfache Form aus, was einem Anteil von 91,09% entspricht.

Abbildung 82: Ergebnis für Item 4



Quelle: Onlineumfrage, eigene Untersuchung.¹⁴⁸

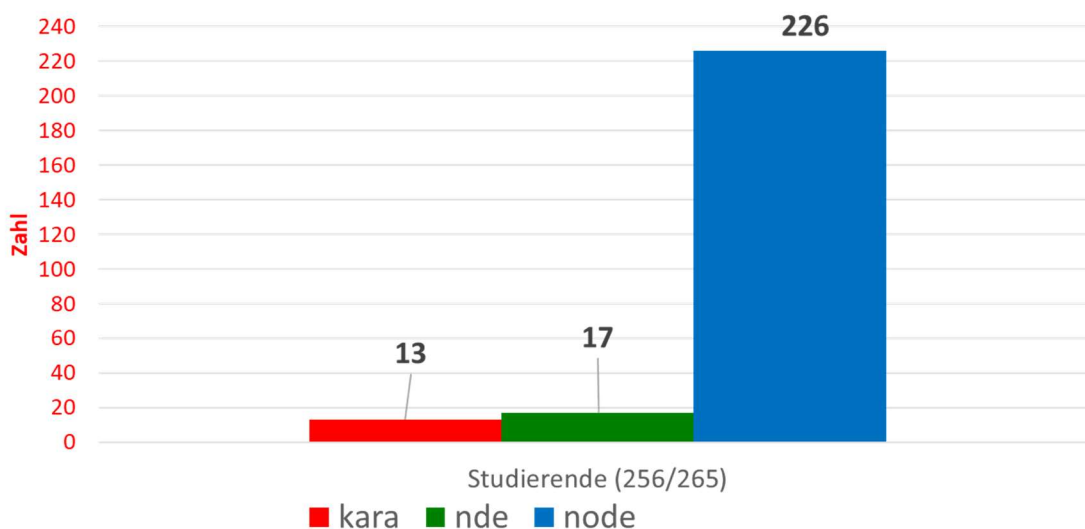
¹⁴⁸ Unter „sonstiges“ schrieben die Teilnehmer*innen ihre Meinung, ohne eine der drei kausalen Verknüpfungen zu verwenden. Darunter formulierten zwei Befragte ihre Gedanken im Dialekt ihrer Heimatpräfektur.

Dies bedeutet, dass auch unter Berücksichtigung des Konfidenzintervalls die Ergebnisse der Gesprächsanalyse validiert wurden.

Item 5: Sprechstunden

In der Auswahlfrage zum Thema „Sprechstunde“ trafen 256 der 265 Teilnehmer*innen eine Auswahl zu einer passenden kausalen Verknüpfung. Hier beträgt das Konfidenzintervall 6,13%. In der Umfrage haben 226 Befragte *node* im Anschluss an die einfache Form ausgewählt, was einem Anteil von 88,28% entspricht. Auch hier wurden die Ergebnisse der Gesprächsanalyse durch die Umfrage bestätigt.

Abbildung 83: Ergebnis für Item 5

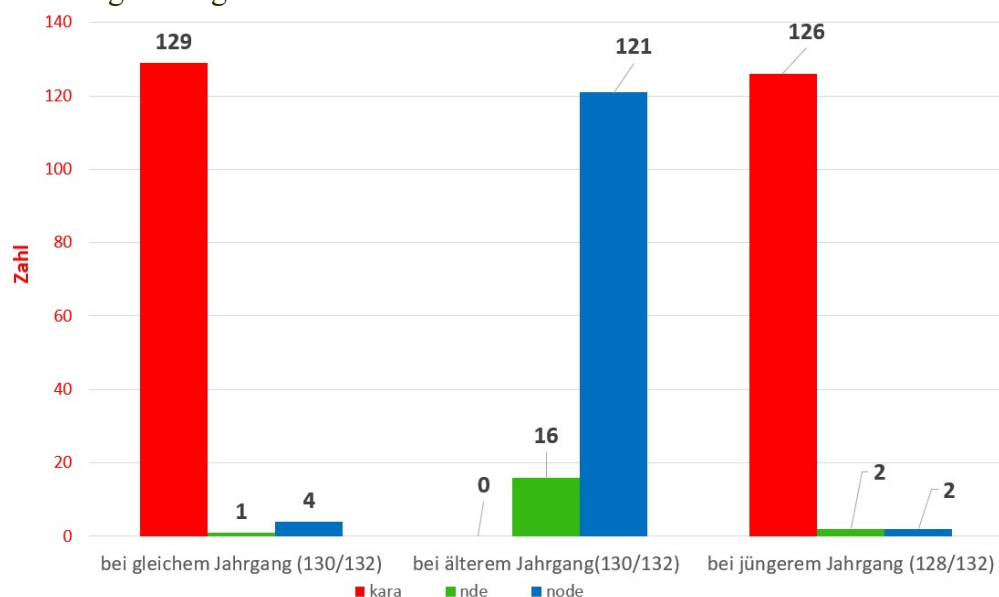


Quelle: Onlineumfrage, eigene Untersuchung.

Item 6: Ablehnungen

Abbildung 84 zeigt die Auswahl für eine Ablehnung bei den drei unterschiedlichen Zielgruppen.

Abbildung 84: Ergebnis für Item 6



Quelle: Onlineumfrage, eigene Untersuchung.

In der Konstellation einer Ablehnung bei den befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs beantworteten 130 von 132 Teilnehmerinnen die untersuchte Frage, sodass bei der Auswertung ein Konfidenzintervall von 8,60% berücksichtigt werden muss. Zu 96,27% haben die Studentinnen die Auswahl *kara* im Anschluss an die einfache Form gewählt. Für eine Übertragung auf die Gesamtpopulation muss daher ein Intervall zwischen 87,67% und 100,00% angenommen werden, weshalb die aus der Gesprächsanalyse erkannte Tendenz der Verwendung auch für die Mehrheit der Studentinnen gilt.

Für die Untersuchung der Studentinnen des älteren Jahrgangs wird ebenfalls das Konfidenzintervall von 8,60% berücksichtigt. In dieser Untersuchung wurde 16-mal *nde* im Anschluss an die einfache Form ausgewählt, was einem Anteil von 11,68% entspricht. Unter Berücksichtigung des Konfidenzintervalls treffen somit zwischen 0,00% und 20,34% aller Studentinnen diese Wahl. Die Verwendung von *node* im Anschluss an die einfache Form machte mit 121 Nennungen 88,32% der Antworten aus, was einem Intervall von 79,72% bis 96,92% der Gesamtpopulation in der gleichen Situation entspricht. Die genannten Ergebnisse bedeuten, dass *node* als *Discourse Politeness*-Default für die Ablehnung bei den bekannten Studentinnen des älteren Jahrgangs eingesetzt wird.

In der Gesprächssituation „Ablehnung gegenüber bekannten Studentinnen des jüngeren Jahrgangs“ wurde *kara* im Anschluss an die einfache Form 126-mal gewählt, mit einem Anteil von 96,92%, was zu einem Konfidenzintervall von 8,66% führt. Dies heißt, dass 88,26% bis 100,00% der Gesamtheit der Studentinnen diese Wahl treffen. Dieses Ergebnis bestätigt die Angemessenheit der in der Kodierung ermittelten Tendenz bei der Gesamtpopulation.

Darüber hinaus waren die Teilnehmerinnen aufgerufen zu begründen, wenn sie in den drei angegebenen Beispielgesprächen unterschiedliche Verknüpfungen auswählten. Es wurden 84 Begründungen abgegeben, wobei 65 der 84 Begründungen erklärten, warum sie bei der älteren Studentinnen *node* ausgewählt hatten und bei der gleichaltrigen und jüngeren Studentin *kara*.

Die Begründungen teilen sich auf in:

- Die Verwendung von *node* klinge höflicher als die von *kara* (43 Einträge) und erzeuge den Eindruck, dass die Sprecher*innen auf die Gesprächspartner*innen Rücksicht nehmen (vier Einträge).
- gegenüber älteren Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen sollte *node* verwendet werden (sechs Einträge).
- durch *node* drücke man eine Distanz zu den Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen aus (drei Einträge).
- die Verwendung von *kara* sowie *nde* komme den älteren Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen unhöflich vor (neun Einträge).

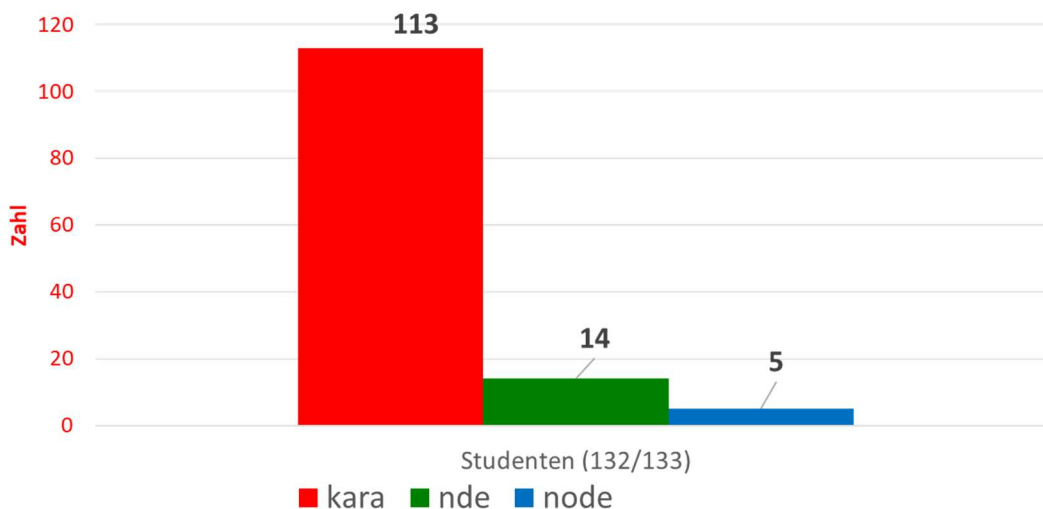
Angeichts dieser Begründungen liegt die Schlussfolgerung nahe, dass sich die Teilnehmerinnen bei der Studentin des älteren Jahrgangs für *node* entschieden, um bei der Ablehnung höflich, rücksichtvoll und distanziert zu bleiben, denn ihre Gesprächspartnerin war älter, somit gehört sie zu den Respektspersonen.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Ergebnisse der Onlineumfrage die Angemessenheit der Tendenzen aus der Gesprächsanalyse bei den Studentinnen des gleichen Jahrgangs sowie jüngeren Jahrgangs bestätigen und damit *kara* als *Discourse Politeness-Default* bei diesen Gruppen identifiziert werden kann. Bei den Studentinnen des älteren Jahrgangs war zunächst in der Gesprächsanalyse *node* und *nde* ausgewählt worden. Durch die Auswertung des Ergebnisses bei der Onlineumfrage konnte nun *node* als *Discourse Politeness-Default* identifiziert werden.

Item 7: Bitten

Zunächst betrachten wir das Verhalten von Studenten im Gespräch mit Kommilitonen gleichen Alters. Auf Grund der Stichprobengröße ist ein Konfidenzintervall von 8,53% bei der Auswertung zu berücksichtigen. Auf die Auswahlfrage antworteten 85,61% der Gefragten mit der Verwendung von *kara* im Anschluss an die einfache Form.

Abbildung 85: Ergebnis für Item 7 (Bitten bei den Studenten des gleichen Jahrgangs)



Quelle: Onlineumfrage, eigene Untersuchung.

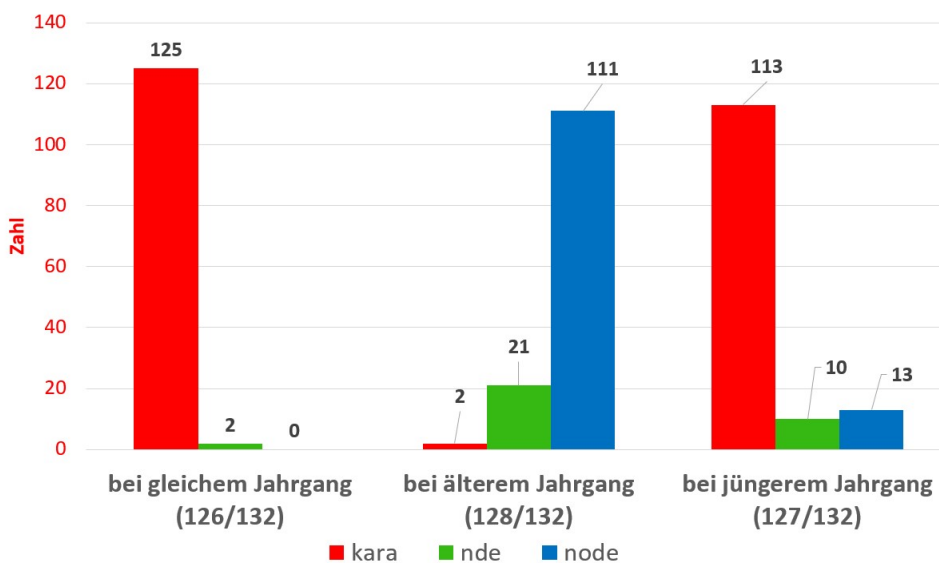
Unter Berücksichtigung des Konfidenzintervalls treffen somit zwischen 77,08% und 94,14% der Gesamtheit der Studenten in dieser Gesprächssituation die gleiche Wahl.

Bei der Bitte gegenüber den Studentinnen des gleichen Jahrgangs wird die Verknüpfung von *kara* im Anschluss an die einfache Form zu 98,43% verwendet. Bei einem Konfidenzintervall von 8,73% bedeutet dies, dass die Entscheidung für *kara* von 89,70% bis 100,00% der Gesamtpopulation getroffen wird.

Für die Untersuchung der Studentinnen eines älteren Jahrgangs wird ein Konfidenzintervall von 8,47% berücksichtigt. In dieser Untersuchung ist *node* im Anschluss an die einfache Form die am häufigsten ausgewählte Verknüpfung mit einem Anteil von 82,84%. Unter Berücksichtigung des Konfidenzintervalls treffen daher zwischen 74,37% und 91,31% der Gesamtpopulation diese Wahl. Die Verknüpfung *nde*, die in der Gesprächsanalyse einige der untersuchten Studentinnen verwendet hatten, wurde in der Onlineumfrage 21-mal, mithin mit einem Anteil von 15,67%, ausgewählt, was unter Berücksichtigung des Konfidenzintervalls einer Auswahl von 7,20% bis 24,14% der Gesamtpopulation entspricht. Das bedeutet, dass *node* als *Discourse Politeness*-Default für die Bitte bei den bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs eingesetzt wird.

Bei der Bitte gegenüber den Studentinnen eines jüngeren Jahrgangs muss das Konfidenzintervall von 8,40% berücksichtigt werden. Es wurde 113-mal *kara* im Anschluss an die einfache Form ausgewählt, was einem Anteil von 83,09% entspricht. Dies heißt, dass zwischen 74,69% und 91,49% aller Studentinnen diese Wahl treffen. Somit kann *kara* als *Discourse Politeness*-Default bei Bitten an Studentinnen eines jüngeren Jahrgangs identifiziert werden. Dieses Ergebnis bestätigt, dass die in der Gesprächsanalyse herausgefundene Tendenz ebenfalls bei der Gesamtpopulation gilt.

Abbildung 86: Ergebnis für Item 7 (Bitten bei den Studentinnen)



Quelle: Onlineumfrage, eigene Untersuchung.

Bei der untersuchten Frage wurden die Teilnehmerinnen gebeten, eine Begründung abzugeben, wenn sie in den drei angegebenen Beispielgesprächen nicht die gleiche Wahl getroffen haben. Es wurden 85 Begründungen abgegeben. 78 dieser Begründungen erklärten, warum sie bei der älteren Studentin *node* ausgewählt hatten und bei der gleichaltrigen sowie der jüngeren Studentin *kara*. Die Begründungen lauten:

- Die Verwendung von *node* klinge höflicher (47 Einträge), daher werde *node* bei älteren Personen als Gesprächspartner*in eingesetzt (sieben Einträge).

- für ältere Kommilitoninnen solle *keigo* verwendet werden, wozu *node* gehöre (sieben Einträge).
- durch die Verwendung von *node* drücken Sprecher*innen Rücksicht auf Gesprächspartner*innen aus. Daher passe diese Verwendung zu älteren Personen (drei Einträge).
- bei älteren Personen sei die Verwendung von *kara* unhöflich (vier Einträge).
- zu befreundeten Kommilitoninnen des gleichen Jahrgangs oder jüngeren Kommilitoninnen müsse man nicht höflich sprechen, daher *kara* (zwei Einträge).
- für Freunde und Freundinnen oder jüngere Kommilitonen und Kommilitoninnen solle man *tamego* verwenden, wozu *kara* gehöre (drei Einträge).
- durch die Verwendung von *kara* drücke man Vertrautheit (zwei Einträge) und Offenheit (drei Einträge) aus, daher passe diese Verwendung für befreundete Studentinnen des gleichen Jahrgangs und bekannte Studentinnen eines jüngeren Jahrgangs.

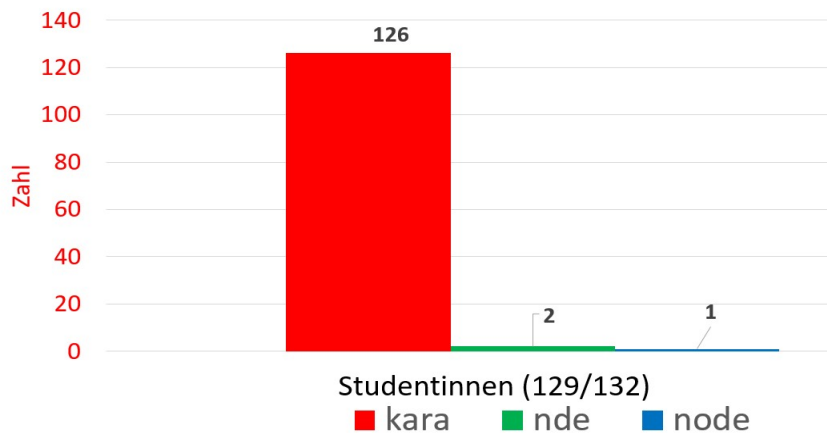
Gemäß den Begründungen verwenden die Teilnehmerinnen bei älteren Kommilitoninnen *node*, um höflich um etwas zu bitten. Hingegen kommt *kara* bei befreundeten Kommilitoninnen und jüngeren Kommilitoninnen zum Einsatz, damit eine Bitte auf vertraute und offene Weise geäußert werden kann.

Insgesamt zeigt sich, dass die Ergebnisse der Onlineumfrage die Angemessenheit der Kodierungsergebnisse bei den Studenten, Studentinnen des gleichen Jahrgangs und jüngeren Jahrgangs bestätigen und somit *kara* im Anschluss an die einfache Form bei diesen Gruppen als *Discourse Politeness*-Default identifiziert werden kann. Bei Bitten an Studentinnen des älteren Jahrgangs haben einige Studentinnen in der Gesprächsanalyse tendenziell *nde* ausgewählt. Jedoch wurde durch die Onlineumfrage *node* bei dieser Gruppe als *Discourse Politeness*-Default identifiziert.

Item 8: Entschuldigungen

Dieses Item der Onlineumfrage haben 129 von 132 Teilnehmerinnen beantwortet, sodass bei der Auswertung ein Konfidenzintervall von 8,63% berücksichtigt werden muss. Ein Anteil von 97,67% der Befragten wählte *kara* im Anschluss an die einfache Form aus (126 der 129 Befragten, s. Abbildung 87).

Abbildung 87: Ergebnis der Entschuldigungen gegenüber studentischen Freundinnen des gleichen Jahrgangs



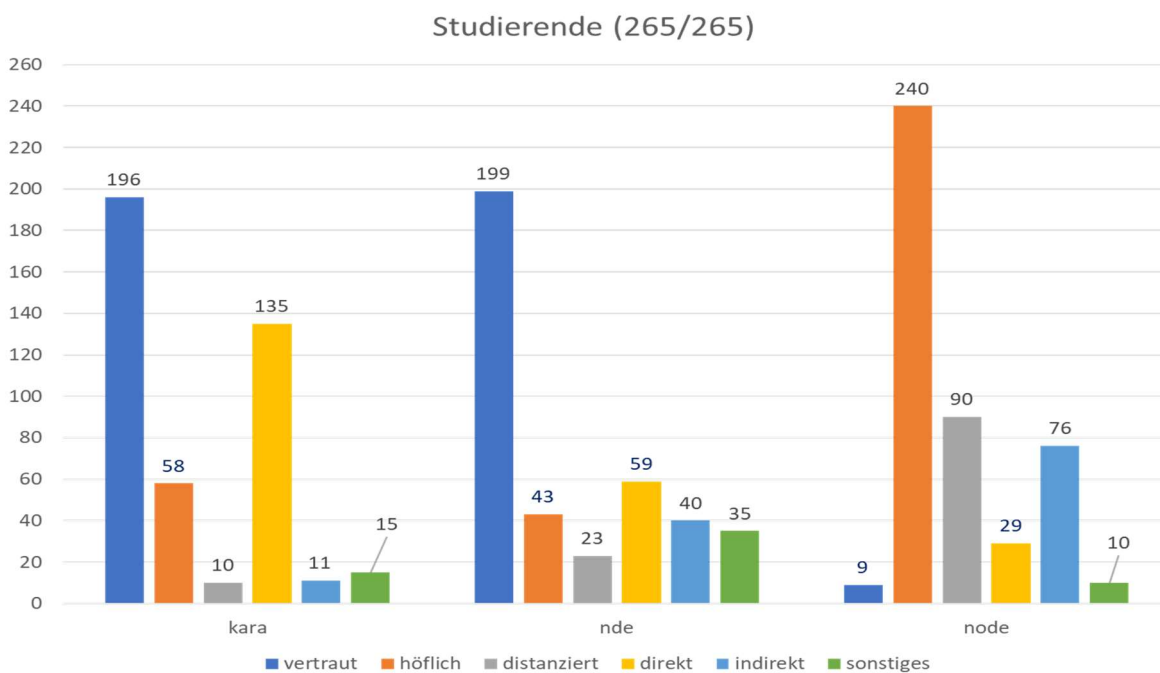
Quelle: Onlineumfrage, eigene Untersuchung.

Daraus ergibt sich, dass 89,04% bis 100,00% aller Studentinnen diese Auswahl treffen. Da die Ergebnisse der Gesprächsanalyse und Onlineumfrage übereinstimmen, ist die Zuverlässigkeit des Kodierungsergebnisses der Gesprächsanalyse sichergestellt.

Item 9: Eindrücke bei der Verwendung von *kara*, *nde* sowie *node*

Auf die Frage zu den „Eindrücken bei der Verwendung von *kara*, *nde* sowie *node*“ antworteten sämtliche Teilnehmer*innen nach den bereits beschriebenen Auswahlmöglichkeiten (siehe Abb. 88), so dass ein Konfidenzintervall von 6,03 % bestimmt werden konnte. In Abbildung 88 werden die jeweiligen Ergebnisse dargestellt.

Abbildung 88: Ergebnis für Item 9



Quelle: Onlineumfrage, eigene Untersuchung.

Die Ergebnisse zeigen, dass unter Berücksichtigung des Konfidenzintervalls keine Einschätzung zu den Verknüpfungen mit absoluter Mehrheit von den Teilnehmer*innen ausgewählt wurde. Infolgedessen werden im Folgenden jeweils die zwei am häufigsten gewählten Eindrücke gemeinsam analysiert.

<Eindrücke bei der Verwendung von *kara*>

Bei der Verwendung von *kara* wurden von den Befragten die Eindrücke „vertraut“ und „direkt“ mit einem kumulierten Anteil von 77,98% gewählt. Somit werden unter Berücksichtigung des Konfidenzintervalls zwischen 71,95% und 84,01% der Gesamtpopulation mindestens einen der beiden Eindrücke auswählen. Als Kommentare werden genannt:

- Die Verwendung von *kara* klinge freundlich (zwei Einträge).
- die Verknüpfung *kara* komme entweder bei den Freunden und Freundinnen oder den Menschen zum Einsatz, die jünger als die Sprecher*innen seien (zwei Einträge).
- die Verwendung von *kara* als Markierung einer Begründung erwecke den Eindruck, dass die Sprecher*innen darauf bestehen (vier Einträge), daher klinge sie je nach Situationen zu fordernd (ein Eintrag).
- die Verknüpfung *kara* gehöre zu *tamego* (ein Eintrag).

<Eindrücke bei der Verwendung von *nde*>

Zur Verwendung von *nde* wurden die Eindrücke „vertraut“ und „direkt“ mit einem kumulierten Anteil von 64,66% am meisten ausgewählt. Das heißt, dass unter Berücksichtigung des Konfidenzintervalls 58,63 % bis 70,96 % der Gesamtpopulation einen der beiden Eindrücke auswählen. Überdies ist es auffällig für diese Verknüpfung, dass zur Verwendung oft entgegengesetzte Kommentare abgegeben wurden, wie etwa:

<Negative Kommentare>

- Die Verwendung von *nde* klinge unfreundlich (vier Einträge), grob (fünf Einträge), aufdringlich (ein Eintrag), rücksichtslos (ein Eintrag) und unhöflich (drei Einträge).
- durch deren Verwendung erhielten die Gesprächspartner*innen den Eindruck, dass die Sprecher*innen weder die eigene Äußerung (drei Einträge) noch ihr Gegenüber (ein Eintrag) ernst nehmen.
- die durch *nde* markierte Begründung besitze keine schwerwiegende Bedeutung (fünf Einträge).
- die Sprecher*innen, welche die Verknüpfung *nde* anwenden, seien unachtsam (ein Eintrag) und nicht gebildet (ein Eintrag).

- die Sprecher*innen drückten durch die Verwendung von *nde* Verärgerung gegenüber Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen aus (ein Eintrag).

<Positive Kommentare>

- Die Verknüpfung *nde* werde verwendet, wenn die Sprecher*innen mit den Gesprächspartnern bzw. Gesprächspartnerinnen vertraut werden wollen (ein Eintrag).
- die Verwendung von *nde* komme zum Einsatz, wenn die Sprecher*innen freundlich, aber auch respektvoll zu den Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen sein wollen (ein Eintrag).

<Eindrücke bei der Verwendung von *node* >

Bei der Verwendung von *node* sind „höflich“ und „distanziert“ mit einem Anteil von 72,68% die am meisten ausgewählten Eindrücke. Dies bedeutet, dass unter Berücksichtigung des Konfidenzintervalls zwischen 66,56% und 78,71% der gesamten Studierenden die genannten Eindrücke haben. Zudem kommentierten die Befragten zu dieser Verknüpfung:

- Die Sprecher*innen, die *node* anwenden, seien höflich und wohlherzogen (sechs Einträge).
- die Verknüpfung *node* werde gegenüber Höhergestellten verwendet (zwei Einträge).
- durch *node* drücke man zwar seinen Respekt für den oder die Gesprächspartner*in aus (zwei Einträge). Da bei der Verwendung von *node* aber keine Vertrautheit vermittelt werde, könne dies auch zu distanziert/zurückhaltend wirken (ein Eintrag).
- durch die Markierung der Verknüpfung *node* klinge eine Begründung zurückhaltend (ein Eintrag).
- die Verknüpfung *node* gehöre zu *keigo* (zwei Einträge).

Es lässt sich festhalten, dass die am meisten gewählten Eindrücke bei der Verwendung von *kara* sowie *node* die jeweiligen Hypothesen des Beurteilungskriteriums bestätigen. Auffällig ist, dass zwei Anmerkungen abgegeben wurden, die darauf aufmerksam machen, dass die Eindrücke der beiden Verknüpfungen eine entgegengesetzte Wirkung auf die Gesprächspartner*innen haben können, je nachdem, wie sie verwendet werden: bei der Verwendung von *kara* wirkt der Satz zu fordernd und bei *node* zu respektvoll.

Bei den Eindrücken zur Verwendung von *nde* war das Ergebnis anders als erwartet. Denn auf Grund der aufgestellten Hypothese war zu prognostizieren, dass die Eindrücke „vertraut“ und „höflich“ am häufigsten ausgewählt würden. Hingegen ergab sich, dass die meistgewählten Eindrücke „vertraut“ sowie „direkt“ sind. Der Eindruck „höflich“ wurde erst an dritter Stelle ausgewählt. Allerdings wurden 28 Anmerkungen abgegeben, die die gegenteiligen Eindrücke bei der Verwendung von *nde* benannten, nämlich unfreundlich, grob, aufdringlich, rücksichtslos

oder unhöflich. Obwohl die geringe Anzahl der Anmerkungen bedeutet, dass dies nicht als die Meinung der Mehrheit der Studierenden zu werten ist, kann die Tatsache, dass solche gegenteiligen Eindrücke geäußert wurden, nicht außer Acht gelassen werden. Die genannten Ergebnisse zeigen, dass die Eindrücke bei der Verwendung von *nde* einem Teil der Hypothese, dass Sprecher*innen Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen durch *nde* ihren Respekt zeigen, nicht vollständig entsprechen.

4.2.3 Befunde zu einem pragmatischen Beurteilungskriterium der Verwendung von *kara* und *node*

Die Umfrageergebnisse präzisierten die Ergebnisse der Gesprächsanalyse im Hinblick auf die Verwendung von *kara* und *node*. Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass *kara* in Alltagsgesprächen, Diskussionen in privatem Raum, Bitten und Entschuldigungen als *Discourse Politeness*-Default genutzt wird. Vorausgesetzt wird dabei, dass Gesprächspartner*innen entweder befreundete Studierende des gleichen Jahrgangs oder bekannte Studierende eines jüngeren Jahrgangs sind. Hingegen wird *node* von Studierenden als *Discourse Politeness*-Default verwendet, wenn sie

- ein Alltagsgespräch mit einem oder einer unbekannten Berufstätigen führen,
- in einer Sprechstunde sind,
- eine Bitte von bekannten Studierenden eines älteren Jahrgangs ablehnen,
- eine Bitte an bekannte Studierende eines älteren Jahrgangs richten.

Mit anderen Worten wird *kara* verwendet, wenn es für Studierende eindeutig ist, dass ihre Gesprächspartner*innen unter Beachtung der Machtverhältnisse gleichgestellt bzw. niedriger gestellt sind oder eine enge Beziehung zu ihnen haben. Die Verknüpfung *node* kommt zum Einsatz, wenn sich die Studierenden sicher sind, dass ihr Gegenüber eine höher gestellte Person ist oder eine distanzierte Beziehung zu ihnen hat. Überdies bestätigen die am häufigsten ausgewählten Eindrücke bei der Verwendung der beiden Verknüpfungen die oben genannten Erkenntnisse. Demzufolge ist kein präzises *Discourse Politeness*-Default aus den kausalen Verknüpfungen in den Alltagsgesprächen mit unbekannten Studierenden bestimmbar. Denn Studierende erfahren das Machtverhältnis zu ihren Gesprächspartner*innen erst im Laufe des Gesprächs. Zudem müssten Studierende währenddessen je nach Gegenüber entscheiden, ob sie sich von ihrem Gegenüber distanzieren oder ihm annähern wollen.

Die Verknüpfung *nde* wurde in keiner der Gesprächssituationen als *Discourse Politeness*-Default verwendet. Das bedeutet, dass sie vorwiegend als markiertes sprachliches Verhalten in einem Gespräch zum Einsatz kommt. Die von den Studierenden der Onlineumfrage geäußerten Eindrücke bei der Verwendung haben mit der Hypothese nicht vollständig übereingestimmt.

Angesichts dieser Ergebnisse wird die Schlussfolgerung formuliert, dass die folgenden Hypothesen als Beurteilungskriterium angemessen sind:

- ***Kara* wird verwendet, wenn sich Sprecher*innen den Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen annähern wollen.**
- ***Node* wird verwendet, wenn sich Sprecher*innen von den Gesprächspartnern oder Gesprächspartnerinnen distanzieren wollen.**

Hingegen wurde die Angemessenheit der Hypothese zur Verwendung von *nde*, dass sie funktionell zwischen *kara* und *node* liegt, nicht uneingeschränkt von den Umfrageteilnehmer*innen bestätigt, da sie zum Eindruck „Respekt“ unterschiedliche Meinungen äußerten. Aufgrund dessen konzentriert sich die vorliegende Arbeit in dem Praxisteil auf die Verwendung von *kara* und *node*, da hier deutlich erkennbar ist, wann sie als *Discourse Politeness-Default* zum Einsatz kommen.

Tabelle 40: Zusammenfassung der Ergebnisse

	Ergebnis aus der Gesprächsanalyse	Ergebnis aus der Onlineumfrage
Alltagsgespräche zwischen studentischen Freunden oder Freundinnen des gleichen Jahrgangs	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form
Alltagsgespräche zwischen unbekannten Studenten unterschiedlichen Jahrgangs	Identifizierung nicht möglich	Identifizierung nicht möglich
Alltagsgespräche zwischen unbekannten Studentinnen unterschiedlichen Jahrgangs	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	Identifizierung nicht möglich
Alltagsgespräche zwischen einem Studenten und einem unbekannten Berufstätigen	Identifizierung nicht möglich	<i>node</i> im Anschluss an die einfache Form
Alltagsgespräche zwischen einer Studentin und einer unbekannten Berufstätigen	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>node</i> im Anschluss an die einfache Form
Diskussionen zwischen befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form
Sprechstunden	<i>node</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>node</i> im Anschluss an die einfache Form
Ablehnungen von Studentinnen bei befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs	Identifizierung nicht möglich Tendenz: <i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form
Ablehnungen von Studentinnen bei bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs	Identifizierung nicht möglich Tendenz: <i>nde</i> od. <i>node</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>node</i> im Anschluss an die einfache Form
Ablehnungen von Studentinnen bei bekannten Studentinnen eines jüngeren Jahrgangs	Identifizierung nicht möglich Tendenz: <i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form
Bitten zwischen befreundeten Studenten des gleichen Jahrgangs	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form
Bitten von befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs	Identifizierung nicht möglich Tendenz: <i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form
Bitten von Studentinnen bei bekannten Studentinnen eines älteren Jahrgangs	Identifizierung nicht möglich Tendenz: <i>nde</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>node</i> im Anschluss an die einfache Form
Bitten von Studentinnen bei bekannten Studentinnen eines jüngeren Jahrgangs	Identifizierung nicht möglich Tendenz: <i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form
Entschuldigungen zwischen befreundeten Studentinnen des gleichen Jahrgangs	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form	<i>kara</i> im Anschluss an die einfache Form

Quelle: eigene Untersuchung.

5 Praxis des Sprachunterrichts zur Bestätigung der Wirksamkeit des neuen pragmatischen Beurteilungskriteriums

Dieses Kapitel widmet sich der 2018 erfolgten Durchführung einer Studie mit Japanisch-Studierenden des dritten Semesters an einer deutschen Hochschule. Zunächst wurde dabei im Oktober 2018 zur Feststellung der Probleme bei der Verwendung von *kara* und *node* eine Onlineumfrage unter den Studierenden durchgeführt (Kap. 5.1.1), deren Ergebnisse dann für die Planung des Unterrichts der Testgruppe genutzt wurden. Anschließend wird erläutert, wie der JaF-Unterricht auf Basis der Umfrageergebnisse geplant und durchgeführt wurde. (Kap. 5.1.2). Kapitel 5.2 handelt von der Wirksamkeit des Sprachunterrichts. Zunächst wird auf die Rollenspiele eingegangen, die zwei Wochen nach dem Sprachunterricht sowohl bei der Test- als auch der Kontrollgruppe stattfanden. (Kap. 5.2.1). Anschließend werden die Methodik und die Durchführung der Analyse von Interviews dargestellt, welche unmittelbar im Anschluss an das Rollenspiel bei den Studierenden erfolgten (Kap. 5.2.2). Zum Schluss werden die Resultate der Test- und der Kontrollgruppe verglichen und die Wirksamkeit des Unterrichts betrachtet (Kap. 5.2.3, 5.2.4).

5.1 Vorbereitung und Durchführung des Sprachunterrichts

5.1.1 Durchführung und Analyse einer Umfrage bei den Lernenden

Die Onlineumfrage fand im Zeitraum zwischen dem 14. und 20. Oktober 2018 bei den Lernenden statt. Die untersuchten Lernenden waren die 31 Bachelorstudierenden, die sich zu diesem Zeitpunkt im dritten Semester der Abteilung für Japanologie an einer deutschen Universität befanden.¹⁴⁹ Sie hatten die Verknüpfung *kara* im ersten Semester im regulären Sprachkurs mit dem Lehrwerk *Genki* gelernt und *node* im zweiten Semester. 18 Studierende gehörten der Testgruppe an und 13 Studierende der Kontrollgruppe. Die beiden Gruppen nahmen an der Onlineumfrage teil, die mit der von der Universität zur Verfügung gestellten Lernplattform durchgeführt wurde.

Die oben genannte Onlineumfrage wurde auf Grundlage der Ergebnisse der Umfrage unter japanischen Studierenden konzipiert (vgl. Kap. 4), um zu ermitteln, bei welchen Gesprächssituationen die untersuchten Lernenden Schwierigkeiten im Gebrauch von *kara* und *node* haben. Für die Umfrage wurden fünf Sprechakte ausgewählt – zum Teil differenziert nach dem Alter der Gesprächspartner*innen –, in denen bei den japanischen Studierenden ein eindeutiges *Discourse-Politeness-Default* festgestellt werden konnte. Insgesamt umfasst die Umfrage acht Kategorien: Einleitung, 1. Alltagsgespräche mit befreundeten Studierenden, 2. Alltagsgespräche mit unbekannten Berufstätigen, 3. Diskussionen, 4. Sprechstunden, 5.-7.

¹⁴⁹ Alle untersuchten Studierenden willigten ein, dass ihre personenbezogenen Daten von der Onlineumfrage, der Unterrichtsbeobachtung, dem Interview und der Tonaufzeichnung durch pseudonyme Angaben für die Fertigstellung der Dissertation verarbeitet werden dürfen (s. Anhang 4).

Ablehnungen bei unterschiedlichen Jahrgängen (gleichaltrig, älter sowie jünger), 8. Entschuldigungen und Anmerkungen.

Für die japanischen Studierenden wurden nach Geschlecht unterschiedliche Umfragen zur Identifikation des *Discourse Politeness*-Defaults erstellt, da die Gespräche, an denen die Studierenden teilnahmen, unterschiedlich waren. In der Umfrage bei den Lernenden im deutschsprachigen Raum handelt es sich jedoch um das Herausfinden des Problembereichs bei der Verwendung von *kara* und *node*. Daher wurde lediglich eine Onlineumfrage für die Lernenden erstellt, die Gespräche sowohl zwischen Männern als auch Frauen berücksichtigt. Die für die Umfrage verwendeten Gespräche stammen ebenfalls aus dem *BTSJ Japanese natural conversation corpus* (Usami 2011). Der Originaltext wurde so weit wie möglich unverändert beibehalten. Wenn jedoch Vokabeln verwendet wurden, welche die Lernenden in der Grundstufe noch nicht gelernt hatten, wurden sie durch Wörter ersetzt, die ihnen bekannt waren, ohne den Inhalt zu ändern. Wenn außerdem ein Satz für die Lernenden zu lang war, wurden für das bessere Leseverständnis Formulierungen weggelassen, die nicht unmittelbar mit dem Inhalt zusammenhängen.

In der Einleitung wurde zunächst erklärt, dass die für die Umfrage verwendeten Gespräche von den japanischen Studierenden tatsächlich geführt wurden und daher manche Formulierungen anders sind als die Formulierungen, welche die Lernenden aus dem Lehrwerk kennen, wie z. B. der Ausfall der Partikeln sowie der Satzkomponenten, die bei beiden Gesprächsbeteiligten klar sind. Darüber hinaus wurden die Lernenden darauf aufmerksam gemacht, dass sie sich bei Bedarf die deutsche Übersetzung anzeigen lassen können (s. Anhang 5).

In den Auswahlfragen der jeweiligen Sprechakte (1 bis 8) wird zunächst die Gesprächssituation auf Deutsch beschrieben. Unmittelbar darauf folgt das Beispielgespräch. Die Stelle, an welcher die untersuchten japanischen Studierenden eine der beiden kausalen Verknüpfungen verwendet hatten, wurde in eine Auswahlfrage umgewandelt. Die Lernenden sollen eine Entscheidung zwischen *kara* und *node* treffen. Falls sie sich nicht zwischen den beiden Möglichkeiten entscheiden können, gibt es die Option, Fragen unbeantwortet zu lassen. Es war nicht erforderlich, die Verbindungsform zu *kara* oder *node* auszuwählen, da diese Auswahl für die Lernenden in der Grundstufe eine zusätzliche Schwierigkeit bedeutet hätte (s. Abb. 89).

Abbildung 89: Auswahlfrage aus den Alltagsgesprächen mit befreundeten Studierenden

<Frage 1>

Zwei befreundete japanische Studenten im gleichen Alter sprechen an der Uni über Alkohol.
Lesen Sie das folgende Gespräch durch und wählen Sie eine passende kausale Verknüpfung aus.

(Student A) まじ 酒（さけ）飲みてー。
まー、家で飲む（から・ので）いいんだけど。

(Student B) うん。

から	☐	} Auswahlmöglichkeiten
ので	☐	
Ich weiß nicht	☐	

Deutsche Übersetzung:

(Student A) Ich hab' echt Durst auf Alkohol!
Na ja, werde zu Hause trinken, daher ist es ja gut, aber (lieber jetzt).

(Student B) Ja, (ich verstehe dich.)

Quelle: eigener Fragebogen.

Anschließend wurden die untersuchten Lernenden darum gebeten, zu skizzieren, was für sie bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* in den jeweiligen Sprechakten ausschlaggebend war. Sie konnten ihre Meinung auf Deutsch schreiben. Zudem erfolgte die Angabe auf freiwilliger Basis (s. Anhang 5).

Im Weiteren werden die Umfrageergebnisse der Studierenden im deutschsprachigen Raum mit den Ergebnissen der japanischen Studierenden verglichen, um herauszufinden, ob die Auswahl der Lernenden von der der japanischen Studierenden in den einzelnen Sprechakten abweicht.

Das Umfrageergebnis bei den Japanischlernenden ergibt, dass bei der Verwendung von *node* ein ähnliches Ergebnis wie bei den japanischen Studierenden zu beobachten ist. Denn bei Alltagsgesprächen mit unbekannten Berufstätigen, Sprechstunden und Ablehnungen bei bekannten Studierenden eines älteren Jahrgangs wählten mehr als 80% der Teilnehmer*innen sowohl in der Test- als auch der Kontrollgruppe *node* aus, genauso wie die Gesamtpopulation der japanischen Studierenden (s. Tab. 41).

In den Gesprächen mit befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs, insbesondere bei den Alltagsgesprächen sowie den Diskussionen neigten die Teilnehmer*innen der in Deutschland durchgeführten Studie ebenfalls dazu, die gleiche Entscheidung zu treffen wie die Mehrheit der japanischen Studierenden. Jedoch schienen sie bei Sprechakten wie Ablehnungen und Entschuldigungen, in denen ein *FTA* gegenüber ihrer oder ihrem befreundeten Gesprächspartner*in stattfindet, etwas unsicher zu sein, ob sie tatsächlich *kara* auswählen sollten. Bei Ablehnungen suchten 61,10% der Studierenden in der Testgruppe *kara* aus, obwohl diese Verknüpfung von 87,67% bis 100% der Gesamtpopulation der japanischen Studierenden gewählt wurde. In den Entschuldigungen wurde *kara* von 50% der Studierenden der Testgruppe

und 61,54% der Studierenden der Kontrollgruppe ausgewählt, während zwischen 89,04% und 100% der japanischen Studierenden *kara* verwendeten (s. Tab. 41).

Bei den Ablehnungen gegenüber bekannten Studierenden eines jüngeren Jahrgangs ist sowohl bei der Test- als auch bei der Kontrollgruppe die Tendenz zu beobachten, *kara* zu verwenden. Dennoch ist die Verwendungsrate dieser Verknüpfung im Vergleich zu der bei den japanischen Studierenden niedriger (s. Tab. 41). Es könnte daran liegen, dass einige Teilnehmer*innen wie in den Ablehnungen bei den befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs unsicher waren, ob sie bei einem Sprechakt, in dem ein *FTA* durchgeführt wird, *kara* verwenden können.

Tabelle 41: Ergebnisse der Onlineumfrage bei den Lernenden

Sprechakte	<i>Discourse Politeness-Defaults</i> (Konfidenz-intervall)	Studierende Testgruppe (n=18)			Studierende Kontrollgruppe (n=13)		
		<i>kara</i>	<i>node</i>	Ich weiß nicht/ übersprungen	<i>kara</i>	<i>node</i>	Ich weiß nicht/ übersprungen
1. Alltags- gespräche mit befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs	<i>kara</i> (77,44%- 94,07%)	14 (77,78%)	3 (16,66%)	1 (5,56%)	11 (84,62%)	2 (15,38%)	0 (0%)
2. Alltags- gespräche mit unbekannten Berufstätigen	<i>node</i> (77,99%- 95,05%)	1 (5,56%)	16 (88,88%)	1 (5,56%)	1 (7,69%)	12 (92,31%)	0 (0%)
3. Diskussion zwischen befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs	<i>kara</i> (84,99%- 97,19%)	15 (83,33%)	2 (11,11%)	1 (5,56%)	12 (92,31%)	1 (7,69%)	0 (0%)
4. Sprech- stunden	<i>node</i> (82,15%- 94,41%)	1 (5,56%)	16 (88,88%)	1 (5,56%)	1 (7,69%)	12 (92,31%)	0 (0%)
5. Ablehnungen bei befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs	<i>kara</i> (87,67%- 100,00%)	11 (61,11%)	5 (27,77%)	2 (11,12%)	12 (92,31%)	1 (7,69%)	0 (0%)
6. Ablehnungen bei bekannten Studierenden eines älteren Jahrgangs	<i>node</i> (79,72%- 96,92%)	2 (11,11%)	15 (83,33%)	1 (5,56%)	2 (15,38%)	11 (84,62%)	0 (0%)
7. Ablehnungen bei bekannten Studierenden eines jüngeren Jahrgangs	<i>kara</i> (88,26%- 100,00%)	12 (66,67%)	5 (27,77%)	1 (5,56%)	10 (76,92%)	3 (23,08%)	0 (0%)
8. Entschuldigungen bei befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs	<i>kara</i> (88,26%- 100,00%)	9 (50%)	7 (38,88%)	2 (11,12%)	8 (61,54%)	4 (30,77%)	1 (7,69%)

Quelle: eigene Untersuchung.

Die Teilnehmer*innen skizzierten als letztes, woran sie sich bei der Auswahl zwischen den beiden Verknüpfungen orientiert hatten. In der Testgruppe gaben zehn von 18 Studierenden

dazu einen Kommentar ab. Die Kommentare können inhaltlich in zwei Kategorien eingeteilt werden:

<Kommentare, die sich nach der Erklärung des Lehrwerks¹⁵⁰ richten>

- Die Verknüpfung *kara* ist weniger formal als *node* (zwei Einträge) und
- die Verknüpfung *node* klingt etwas höflicher als *kara* (drei Einträge).

<Kommentare, die zwischenmenschliche Beziehungen der Gesprächsbeteiligten berücksichtigen>

- Ich habe mich vor allem auf die Beziehung zwischen den Gesprächspartner*innen konzentriert. Außerdem sind auch das Alter sowie ein möglicher Altersunterschied der Gesprächspartner*innen ausschlaggebend (ein Eintrag).
- Für mich waren folgende Punkte ausschlaggebend: das Alter der Sprechenden (bei gleichaltrigen Freunden wählte ich stets *kara*; bei jüngeren, die mit Älteren sprachen hingegen *node*) und wie sie zueinanderstehen (der in der Hierarchie höher Stehende konnte für seine Gesprächspartner*innen *kara* benutzen) (ein Eintrag).
- Ich habe mich an der Höflichkeit orientiert. Ich habe gelernt, dass *node* höflicher bzw. formeller ist als *kara*. Dementsprechend habe ich darauf geachtet, wie die Personen zueinanderstehen (spricht ein Schüler mit einem Lehrer?) (ein Eintrag).
- Ich finde, dass *kara* etwas weniger höflich klingt als *node*. Deswegen habe ich in Situationen, wo der Gesprächspartner höhergestellt ist oder mehr Respekt entgegengebracht wird, *node* benutzt (ein Eintrag).
- Ich habe mich an der Beziehung zwischen den Personen orientiert. Wenn sie auf gleicher Höhe waren, mit *kara*, und wenn es ungleich war, dann *node* z. B. für den Jüngeren gegenüber dem Älteren bzw. der Respektperson (ein Eintrag).

In der Kontrollgruppe antworteten 11 von 13 Studierenden. Ihre Kommentare können wie bei der Testgruppe in zwei Kategorien eingeteilt werden:

<Kommentare, die sich nach der Erklärung des Lehrwerks richten>

- Die Verknüpfung *node* ist formeller als *kara* (zwei Einträge) und
- die Verknüpfung *node* wirkt höflicher als *kara* (vier Einträge).

<Kommentare, die zwischenmenschliche Beziehungen der Gesprächsbeteiligten berücksichtigen>

- Ausschlaggebend war für mich der jeweilige soziale Status und welcher Gesprächspartner höherrangig ist. Demnach würde ein Professor, ein Lehrer, eine ältere

¹⁵⁰ Die Erklärung des Lehrwerks zur Verwendung von *kara* und *node* lautet: „*node sounds slightly more formal than kara*“ (Banno u. a. 2011: 273).

Person oder ein höherrangiger Student vom Gesprächspartner mit *node* angesprochen bzw. umgekehrt mit *kara* angesprochen werden (ein Eintrag).

- Die Verknüpfung *node* habe ich gewählt, wenn der Sprecher zu jemandem mit „höherem Rang“ spricht oder jemandem, dem er etwas zu verdanken hat, und deshalb höflicher sprechen möchte. Die Verknüpfung *kara* habe ich gewählt, wenn das Gespräch unter gleichgestellten Personen verlief (ein Eintrag).
- Die Verknüpfung *node* ist höflicher und wird daher sowohl für Bitten und Entschuldigungen als auch im Gespräch mit Höhergestellten verwendet (ein Eintrag).
- Die Verknüpfung *node* wird überwiegend für formale Angelegenheiten benutzt. Es ist höflicher und wird verwendet, wenn man höhergestellte oder ältere Personen anspricht. Die Verknüpfung *kara* ist eher informell. Man benutzt es unter gleichgestellten Personen (ein Eintrag).
- Die Verknüpfung *node* ist höflicher/formaler als *kara*. Die Verknüpfung *node* wird daher bei höhergestellten Personen verwendet und *kara* bei Freunden/niedriger gestellten Personen (ein Eintrag).
- Ich habe *node* verwendet, wenn der Gesprächspartner einen höheren Rang einnimmt (z. B. er ist älter, höheres Semester). Die Verknüpfung *kara* klingt für mich informeller, daher habe ich es besonders in Situationen zwischen Personen gleichen Ranges ausgewählt.

Obwohl sich im Ergebnis der Auswahlfrage keine großen Unterschiede zwischen der Test- und der Kontrollgruppe zeigten, wurde der Unterschied im Kommentarbereich sichtbar. In der Testgruppe haben 44,44% der Teilnehmer*innen den Kommentarbereich übersprungen, während nur 15,38% der Teilnehmer*innen der Kontrollgruppe dies taten. Dies bedeutet, dass diese 44,44% der Teilnehmer*innen bislang keinen festen Grund für die Auswahl zwischen den kausalen Verknüpfungen haben, sondern intuitiv eine Verknüpfung auswählten, welche irgendwie zur Stimmung des Gesprächs passte. Möglicherweise gab es in der Testgruppe mehr Studierenden, die am Ende der Onlineumfrage keine starke Motivation mehr verspürten, den Unterschied zwischen den beiden Verknüpfungen mit eigenen Worten zu formulieren, da sie in ihrer Freizeit an der Onlineumfrage teilnehmen mussten. Der Sprachunterricht der vorliegenden Arbeit soll diese Teilnehmer*innen befähigen, die Wahl zwischen *kara* und *node* begründet zu treffen.

Gemäß den Kommentaren der beiden Gruppen berücksichtigten 27,78% der Testgruppe und 46,15% der Kontrollgruppe bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* die zwischenmenschliche Beziehung der Gesprächsbeteiligten. Sie sind der Ansicht, dass die Verknüpfung *node* bei höher gestellten bzw. älteren Personen zu verwenden ist und die Verknüpfung *kara* bei gleichgestellten oder gleichartigen Personen. Zur Frage, welche Verknüpfung bei niedriger gestellten oder jüngeren Personen verwendet werden sollte, gibt es nur zwei Kommentare, die

lauten, dass dafür *kara* zum Einsatz kommen sollte. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, im Unterricht Sprechakte einzuführen, bei denen die Studierenden auf Gesprächspartner*innen mit unterschiedlichen sozialen Merkmalen reagieren müssen. Um die pragmatische Kompetenz zu fördern, sollte der gewählte Sprechakt bestimmte Bedingungen aufweisen: Er sollte (1) eine klare kommunikative Funktion haben (z. B. Ablehnung, Entschuldigung), (2) eine erkennbare soziale Distanz bzw. ein Machtverhältnis zwischen den Gesprächsbeteiligten thematisieren (z. B. jüngere vs. ältere Person), und (3) idealerweise *FTA* beinhalten, da dieser die Auswahl zwischen *kara* und *node* besonders herausfordert. In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich, dass beide Gruppen bei hypothetischen Situationen – etwa Ablehnungen gegenüber befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs und bekannten Studierenden eines jüngeren Jahrgangs – hinsichtlich der angemessenen Wahl von *kara* oder *node* unsicher waren. Der Einsatz solcher Sprechakte im Unterricht kann daher helfen, diese Unsicherheiten durch kontextbezogene Übung und Reflexion zu verringern.

Darüber hinaus bezogen sich die Kommentare der Test- und der Kontrollgruppe, in denen auf die zwischenmenschliche Beziehung eingegangen wurde, ausschließlich auf das Machtverhältnis zwischen den Gesprächsbeteiligten. Die Rolle der sozialen Distanz wurde hingegen nicht thematisiert. Daher sollte im Unterricht zusätzlich behandelt werden, dass die Wahl zwischen *kara* und *node* nicht nur vom Machtverhältnis, sondern auch von der sozialen Distanz zwischen den Gesprächspartner*innen beeinflusst werden kann.

5.1.2 Planung des Unterrichts

Auf Grund der oben erwähnten Umfrageergebnisse wurde ein 90-minütiger Unterricht für die Behandlung der kausalen Verknüpfungen aus pragmatischer Perspektive bei der Testgruppe geplant. Der Unterricht fand im Rahmen des regulären Japanischunterrichts an einer deutschen Hochschule, und hier im Bereich des Konversationsunterrichts, statt. Die Verknüpfungen hatten die Studierenden der Test- sowie Kontrollgruppe bereits in den vergangenen Semestern gelernt: *kara* in den Lektionen 6 und 9 des Lehrwerks *Genki* und die Verknüpfung *node* in der Lektion 12.

Den Umfrageergebnissen entsprechend sollte im Unterricht ein *FTA* behandelt werden, in dem Sprecher*innen Gesprächspartner*innen unterschiedlichen Jahrgangs ansprechen und den Sprechakt mit einer der beiden Verknüpfungen begründen. Aus diesem Grund wurde der Sprechakt „Bitten an Studierenden unterschiedlichen Jahrgangs“ ausgewählt. Dazu wurden vier unterschiedliche Hördateien als Input erstellt, in denen eine Studierende Kommiliton*innen unterschiedlichen Jahrgangs (jünger, gleichaltrig und älter) um die Vertretung einer Teilnahme an einer Studie bittet und ein Studierender an einen gleichaltrigen Kommilitonen die gleiche Bitte richtet. Die Hörtexte stammen aus dem *BTSJ Japanese natural conversation corpus*. Sie wurden sprachlich an das Niveau der untersuchten Studierenden in der Grundstufe angepasst (s. Anhang 5.1).

Der Verlauf des Unterrichts orientierte sich an der Methodik, deren Effektivität bei der Vermittlung pragmatischer Kompetenzen durch frühere Forschungen festgestellt wurde (nähere Erklärung s. Kap. 3.3.3). Zudem wurde der Unterricht mit dem Thema „pragmatisch angemessene Verwendung der kausalen Verknüpfungen *kara* und *node*“ mit folgenden Lernzielen durchgeführt:

Die Studierenden können

- anhand der Hörtexte die Verwendung von *kara* und *node* in der Gruppenarbeit analysieren,
- sich anhand der Gruppenarbeit sowie der Ergebnisse der Umfrage ihr eigenes Beurteilungskriterium überlegen,
- nach ihrem Beurteilungskriterium *kara* und *node* angemessen auswählen und
- *kara* und *node* in einem geplanten Gespräch angemessen verwenden (s. Anhang 5).

In einzelnen Unterrichtsphasen bedeutet dies: Im Einstieg werden die Studierenden, um ihr Interesse auf das Thema zu lenken, allgemein gefragt, in welcher Situation und für welche Gesprächspartner*innen sie *kara* bzw. *node* verwenden. Falls sie im Vorfeld damit Erfahrungen im Gespräch mit einem oder einer japanischen Tandempartner*in gemacht haben, sollen sie davon im Plenum berichten. Der Bericht kann auf Deutsch erfolgen. Anschließend wird das Thema des Unterrichts bekanntgegeben (s. Anhang 5).

Bei der Erarbeitung werden vier unterschiedliche Hörtexte mit einer Bitte gehört. Die Studierenden sollten die vier Hörtexte vor dem Unterricht auf ihr eigenes Mobiltelefon herunterladen, um diese im Unterricht in ihrem individuellen Tempo hören, bei Bedarf wiederholen und so gezielt an ihre eigenen Lernbedürfnisse anpassen zu können. Am Anfang der Erarbeitungsphase erläutert die Lehrkraft die Gesprächssituation der vier Hörtexte, um den Lernenden einen ersten kontextuellen Rahmen zu geben. Beim ersten Hören sollen die Studierenden in Einzelarbeit den vermuteten Altersunterschied sowie die soziale Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten erschließen und diese auf Arbeitsblatt 1, Aufgabe 1 notieren. Diese Phase dient der ersten Bewusstmachung soziopragmatischer Faktoren. Darüber hinaus markieren sie auf demselben Arbeitsblatt, welche kausale Verknüpfung (*kara* oder *node*) jeweils verwendet wurde. Beim zweiten Hören tragen sie die jeweils gehörten Begründungen für die Bitte in Arbeitsblatt 1, Aufgabe 2 (vgl. 5.3) ein. Dabei erhalten sie bei Bedarf eine Transkription der Hörtexte in Kana sowie eine deutsche Übersetzung. Um eine individuelle Vertiefung und Differenzierung zu ermöglichen, können sie die Hörtexte in ihrem eigenen Tempo wiederholt anhören. Am Ende der Erarbeitungsphase vergleichen die Studierenden ihre Ergebnisse in Vierergruppen und kontrollieren ihre Angaben möglichst auf Japanisch. Anschließend analysieren sie – gegebenenfalls auf Deutsch – in welchen Fällen welche kausale Verknüpfung gegenüber welcher Art von Gesprächspartner*in gewählt wurde (s. Anhang 5). Diese Analyse fördert eine vertiefte Auseinandersetzung mit der funktionalen Verwendung von *kara* und *node* in unterschiedlichen soziopragmatischen Kontexten.

Die erste Ergebnissicherung beginnt mit der Präsentation der Diskussionsergebnisse aus den Vierergruppen im Plenum. Anschließend setzen sich die Studierenden erneut in Gruppen

zusammen und reflektieren gemeinsam, auf welcher Grundlage die Wahl zwischen *kara* und *node* in den analysierten Hörtexten erfolgt ist. Ziel dieser Phase ist die Erarbeitung eines eigenen Beurteilungskriteriums für die angemessene Verwendung der beiden kausalen Verknüpfungen. Zur Unterstützung der Analyse erhalten die Studierenden die folgenden Ergebnisse der Onlineumfrage bei japanischen Studierenden:

- Informationen zum Hauptfach und zur Herkunftspräfektur der japanischen Teilnehmer*innen,
- Ergebnisse zu Bitten an Studierende unterschiedlichen Jahrgangs, Entschuldigungen bei befreundeten Studierenden desselben Jahrgangs sowie zu Sprechstunden zwischen Dozierenden und Studierenden,
- und den durch die Verwendung von *kara* und *node* erzeugten Eindruck (s. Anhang 5.2).

Dabei werden den Studierenden für die Analyse zusätzlich zu den Ergebnissen bei den Bitten auch die Ergebnisse bei den Entschuldigungen und den Sprechstunden gezeigt. Denn in der Onlineumfrage waren die Studierenden der deutschen Hochschule bei der Auswahl der kausalen Verknüpfungen unsicher, ob sie eine Begründung mit *kara* bei einer an eine*n gleichaltrige*en Kommilitonen oder Kommilitonin gerichtete Entschuldigung benutzen können. Darüber hinaus wird das Ergebnis bei den Sprechstunden ausgewählt, und zwar aus zwei folgenden Gründen: Erstens sollen die Studierenden erfahren, welche Verknüpfung die meisten japanischen Studierenden bei Personen mit unterschiedlichem sozialem Status verwenden. Zweitens stehen sie mit ihren japanischen Sprachlehrer*innen täglich in Kontakt. Somit können sie sich die Gesprächssituationen besser vorstellen als ein Alltagsgespräch mit einem oder einer unbekannten Berufstätigen, welches ebenso in der Onlineumfrage vorkam. Diese Auswahl ermöglicht den Studierenden ein besseres Verständnis der Gesprächssituation und erleichtert deren Analyse.

Die Prozedur bei der Erstellung eines Beurteilungskriteriums bestimmen die jeweiligen Gruppen selbst. Sie können die Umfrageergebnisse gemeinsam analysieren und danach einzeln ihr eigenes Kriterium erstellen. Oder sie können sowohl die Analyse als auch die Erstellung des Kriteriums zunächst in Einzelarbeit durchführen und anschließend zu viert die eigenen Ergebnisse besprechen. Die Gruppenarbeit in dieser Phase soll der gegenseitigen Unterstützung bei der Analyse sowie der Erstellung eines Kriteriums dienen. Darüber hinaus können die Studierenden die Analyse auf Deutsch durchführen. Am Ende der ersten Ergebnissicherungsphase wird das Ergebnis der jeweiligen Gruppen durch Gruppenpuzzle¹⁵¹ präsentiert und anschließend diskutiert. Die Präsentation kann in deutscher Sprache erfolgen (s. Anhang 5).

¹⁵¹ Die Lernenden erarbeiten in ihrer Stammgruppe eine Aufgabenstellung. In der nächsten Phase bilden sich neue Gruppen, welche Expertengruppen genannt werden. In jeder Expertengruppe befindet sich ein Mitglied aus jeder Stammgruppe. Die Mitglieder der Expertengruppen berichten reihum ihre Ergebnisse aus den Stammgruppen, sodass jede*r zu Wort kommt und die Ergebnisse aus der Stammgruppe präsentiert werden (vgl. Künzli 2006: 58-62).

In der zweiten Ergebnissicherung finden kommunikative Übungen mit Bitten statt, in der die Studierenden eine Bitte mit einer angemessenen kausalen Verknüpfung begründen sollen. Die Studierenden erhalten für die Übungen das Arbeitsblatt 2, auf dem vier Situationen mit unterschiedlichen Bitten geschildert sind. Zunächst sollen sie sich vorstellen, dass sie sich in einem Auslandssemester an einer japanischen Universität befinden und in Situationen geraten sind, in denen sie Japaner*innen unterschiedlichen Jahrgangs bzw. unterschiedlichen sozialen Status um etwas bitten müssen: Erstens sollen sie eine gleichaltrige befreundete Studentin um die Korrektur ihres Aufsatzes bitten. Zweitens bitten sie einen jüngeren Kommilitonen um die Vertretung ihres Studierendenjobs. Drittens sollen sie ihre japanische Lehrerin bitten, einen Tag im Unterricht fehlen zu dürfen. Zuletzt sollen sie einen älteren Kommilitonen um einen Rat zu einem Date bitten (s. Anhang 5.3).

Die Studierenden sollen als nächstes in Einzelarbeit Kernsätze mit einer passenden kausalen Verknüpfung in vier verschiedenen Situationen überlegen und diese in das jeweilige Kästchen eintragen (s. Anhang 5.3). Die Formulierung einer Bitte in unterschiedlichen Höflichkeitsgraden haben die Studierenden bereits im Unterricht gelernt. Bei Bedarf können sie dazu in Lektion 16 des Lehrwerks *Genki* (Banno u.a. 2011: 102) noch einmal nachlesen. Anschließend vergleichen die Studierenden in Partnerarbeit ihre Kernsätze miteinander und wählen eine der vier Situationen aus, zu der sie sich ein kleines Gespräch ausdenken und üben sollen. Ein Rollenspiel zu einer Bitte wurde am Anfang des Semesters bereits durchgeführt. Daher kennen die Studierenden die dazugehörigen Floskeln (s. Anhang 5).

Schließlich präsentieren die Studierenden in ihrer Vierergruppe ihr geübtes Gespräch. Nach der Präsentation äußern ihre Kommiliton*innen Kommentare dazu, ob die gewählte kausale Verwendung angemessen war. Diese Rückmeldungen können auf Deutsch erfolgen (s. Anhang 5).

Als Reflexion schreiben die Studierenden zu Hause das geübte Gespräch auf. Zudem sollen sie noch eine Situation auf dem Arbeitsblatt 2 aussuchen und dazu ein Gespräch ausdenken und dieses ebenfalls aufschreiben. Die beiden Gespräche werden bei der Lehrkraft abgegeben. Die Studierenden erhalten von der Lehrkraft eine Rückmeldung, ob die Auswahl der kausalen Verknüpfung angemessen war (s. Anhang 5).

Die Rolle der Lehrkraft während des Unterrichtes besteht vorwiegend darin, dass sie die Studierenden bei der Diskussion, der Analyse und den kommunikativen Übungen unterstützt. Sie soll während der Erarbeitungs- und Ergebnissicherungsphase zu möglichst vielen Gruppen gehen, um Fragen zu beantworten und bei der Lösung der Probleme zu helfen.

Falls die Zeit für die gesamten geplanten Lernaktivitäten nicht ausreicht, wird in der zweiten Ergebnissicherung (s. o.) von Anfang an eine Situation auf dem Arbeitsblatt 2 in Partnerarbeit ausgewählt. Die Studierenden überlegen den Kernsatz zunächst einzeln. Anschließend vergleichen sie ihren Satz in Partnerarbeit miteinander und denken sich auf Basis der ausgewählten Situation ein kleines Gespräch aus. Dieses Gespräch wird in der Vierergruppe präsentiert. Als Hausaufgabe sollen sie die Kernsätze der anderen drei auf dem Arbeitsblatt 2

dargestellten Situationen aufschreiben. Diese werden von der Lehrkraft kontrolliert und kommentiert. Die Rückmeldung erfolgt auf Deutsch.

5.1.3 Durchführung des Unterrichts

Der Sprachunterricht bei der Testgruppe fand am 04.12.2018 statt. Da die Studierenden für die Analyse sowie die Präsentation mehr Zeit als ursprünglich veranschlagt benötigten, wählten sie in der zweiten Ergebnissicherung von Anfang an ausschließlich eine Situation von Arbeitsblatt 2 aus und erarbeiteten diese. Daher überlegten sie die Kernsätze mit einer passenden kausalen Verknüpfung für die restlichen drei Situationen zu Hause. Diese Kernsätze wurden bei der Lehrkraft abgegeben. Die Lehrkraft kommentierte als Rückmeldung, ob die Studierenden nach ihrem eigenen Beurteilungskriterium eine angemessene Auswahl zwischen *kara* und *node* treffen konnten.

Im Weiteren wird berichtet, wie die einzelnen Studierenden Umfrageergebnisse der Untersuchung der japanischen Studierenden für die Erstellung ihres Beurteilungskriteriums genutzt haben und ob sie in der Übung mithilfe ihres Beurteilungskriteriums eine angemessene Auswahl zwischen *kara* und *node* treffen konnten.

<Unterrichtsbeobachtung bei den Studierenden, die in der Onlineumfrage keinen Grund für die Auswahl genannt haben>

In der Onlineumfrage haben acht Studierende keine Begründung für die Auswahl zwischen den beiden Verknüpfungen erwähnt (Student 3, Studentin 6, Student 8, Student 12, Studentin 13, Studentin 14, Student 16 und Studentin 17). Von diesen gelang es sieben Studierenden im Unterricht, ein Beurteilungskriterium zu erstellen. Studentin 6, Student 12, Studentin 13 und Studentin 14 richteten sich dabei hauptsächlich nach dem Eindruck, der durch die Verwendung der Verknüpfungen erzeugt wird. Student 3, Student 16 und Studentin 17 richteten ihr Augenmerk sowohl auf den Eindruck als auch auf die Gesprächsbeteiligten (s. Tab. 42).

Studentin 6 hatte bei der Onlineumfrage in einem Sprechakt *node* ausgewählt, in dem gegenüber einer befreundeten Studentin des gleichen Jahrgangs die Durchführung eines *FTA* begründet wird. Im Unterricht erfuhr sie durch die Umfrageergebnisse bei den japanischen Studierenden, dass die meisten japanischen Studierenden unter Freundinnen mit der Verwendung von *kara* einen *FTA* begründen. Anschließend erstellte sie ihr Beurteilungskriterium, dass die Verknüpfung *kara* ungezwungen klinge, hingegen *node* höflicher (s. Tab. 42). Sie suchte daraufhin *kara* in einer ähnlichen Situation der Übung aus, in der sie einen *FTA* – in dem Fall eine Bitte um die Korrektur eines Aufsatzes bei einer studentischen Freundin des gleichen Jahrgangs – begründen sollte:

明日さく文をいれなきや [sic]いけないから、なおしてくれない？

Ashita sakubun wo irenakya [sic] ikenai kara, naoshite kurenai?

Ich muss diesen Aufsatz morgen abgeben, könntest du ihn bitte deswegen korrigieren (Antwortsatz der Studentin 6 in der ersten Situation)?

Da ihr Kriterium keine Aussagen enthält, für welche Gesprächspartner*innen die durch die Verwendung der beiden Verknüpfungen erzeugten Atmosphären gelten, lässt sich in diesem Fall nicht feststellen, dass sich Studentin 6 bei der Auswahl in dieser Situation nach ihrem Beurteilungskriterium richtete. Es ist daher eher davon auszugehen, dass sie sich bei der Entscheidung auf die Ergebnisse der Umfrage bei den japanischen Studierenden stützte. Aus diesem Grund erhielt Studentin 6 von der Lehrkraft die Rückmeldung, dass sie ihrem Kriterium die Perspektive der Gesprächsbeteiligten hinzufügen sollte, um ihr Kriterium in der realen Kommunikation anzuwenden.

Student 12 hatte in der Onlineumfrage Schwierigkeiten bei der Auswahl gehabt, wenn seine Gesprächspartner*innen ältere Berufstätige bzw. befreundete Studierende des gleichen Jahrgangs waren, unabhängig davon, ob ein *FTA* im Gespräch stattfindet. Er hatte für die Markierung der Begründung bei älteren Personen *kara* und bei gleichaltrigen befreundeten Studierenden *node* ausgewählt. Nach dem Unterricht war er in der Lage, eine angemessene Auswahl für die Begründung einer Bitte an seine Lehrkraft und an eine befreundete Studierende des gleichen Jahrgangs zu treffen:

次の金曜日、両親が来るので、日本語の授業に行かなくてしまって[sic]すみません。

Tsugi no kin'yōbi, ryōshin ga kuru node. Nihongo no jugyō ni ikanakute shimatte [sic] sumimasen.

Ich kann am kommenden Freitag nicht zum Japanisch-Kurs kommen, da meine Eltern nach Japan kommen. Dafür entschuldige ich mich bei Ihnen (Antwortsatz des Studenten 12 in der dritten Situation).

あしたさくぶんをださなきやいける[sic]から、さくらちゃんはてつだってくれるか。

Ashita sakubun wo dasanakya ikeru [sic] kara, Sakura-chan wa tetsudatte kureru ka.

Sakura, kannst du mir vielleicht helfen, weil ich morgen einen Aufsatz abgeben muss (Antwortsatz des Studenten 12 in der ersten Situation)?

Zudem verwendete Student 12 im zweiten Antwortsatz für die gleichaltrige befreundete Studierende das Suffix *-chan*. Dies zeigt, dass er seine Gesprächspartnerin als nahestehende Person betrachtete (vgl. Kitahara 2000-2002r), und er fasste diese Beziehung zu Sakura angemessen in Worte. Ob er jedoch bei der Auswahl zwischen den kausalen Verknüpfungen sein Beurteilungskriterium berücksichtigt hat, ist schwer zu beurteilen. Er erstellte mithilfe der Umfrageergebnisse bei den japanischen Studierenden sein eigenes Beurteilungskriterium: Die Verknüpfung *kara* klinge freundschaftlich und höflich, jedoch sehr direkt. Die Verknüpfung *node* klinge etwas höflicher, aber deutlich distanzierter (s. Tab. 42). In seinem Kriterium schilderte er nicht, bei welchen Gesprächspartner*innen die jeweiligen Eindrücke genau wirksam sind. Aus diesem Grund ist anzunehmen, dass er sich bei der Auswahl an den Umfrageergebnissen bei den japanischen Studierenden orientierte. Als Rückmeldung wurde daher von der Lehrkraft erklärt, dass er in seinem Beurteilungskriterium berücksichtigen sollte,

in welchem Zusammenhang der durch die Verwendung der Verknüpfungen erzeugte Eindruck und die Gesprächspartner*innen stehen.

Studentin 13 hatte in der Onlineumfrage damit Probleme, welche Verknüpfung sie bei jüngeren Studierenden in einem Sprechakt verwenden soll, in dem ein *FTA* begründet wird. Die Verknüpfung, die sie in der Umfrage ausgewählt hatte, war *node*. Während des Unterrichts hat sie jedoch in den Umfrageergebnissen gesehen, dass die Mehrheit der japanischen Studierenden bei jüngeren Studierenden ihre Bitte mit *kara* begründen. Anschließend erstellte sie ihr Beurteilungskriterium, dass *kara* vertraut und freundlich klinge und *node* höflich (s. Tab. 42). In der Situation der darauffolgenden Übung, in der sie bei einem jüngeren Kommilitonen ihre Bitte um die Vertretung ihres Studentenjobs begründen sollte, konnte sie für die Markierung ihrer Begründung *kara* benutzen:

はは[sic]いたいから、アルバイトをてつだってくれない？

Ha wa [sic] itai kara, arubaito wo tetsudatte kurenai?

Kannst du mir bei meinem Job helfen, da mir mein Zahn wehtut (Antwortsatz der Studentin 13 in der dritten Situation).

Ob die Auswahl der richtigen Verknüpfung auf das von ihr formulierte Beurteilungskriterium zurückzuführen, ist jedoch zumindest fraglich, da ihrem Kriterium ebenso wie bei Studentin 6 sowie Studenten 12 die Perspektive fehlt, für welche Gesprächspartner*innen der jeweilige Eindruck gilt. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass auch sie sich bei der Auswahl eher nach den Umfrageergebnissen bei den japanischen Studierenden richtete als nach ihrem Beurteilungskriterium. Studentin 13 erhielt daraufhin eine Rückmeldung, dass sie für die praktische Anwendung ihres Kriteriums den Zusammenhang zwischen den Eindrücken und den Gesprächspartner*innen berücksichtigen sollte.

Studentin 14 hatte alle Auswahlfragen der Onlineumfrage übersprungen. Daher ist im Vorfeld schwer zu sagen, womit sie bei der Verwendung der kausalen Verknüpfungen Probleme hatte. In der Übung wählte sie jedoch in allen Situationen die gleichen Möglichkeiten wie die japanischen Studierenden aus, wie der folgende Antwortsatz für die vierte Situation belegt, in der sie einen bekannten Studenten eines älteren Jahrgangs um einen Rat zu einem Date bitten und dies begründen sollte:

しんじせんぱい、ちょっと相談したいことがあるんですが。けんたくんに[sic]好きになってしまったので、彼は何にきょうみがあるか教えていただけませんか。

Shinji-senpai,¹⁵² chotto sôdan shitai koto ga aru n desu ga. Kenta-kun ni [sic] suki ni natte shimatta node, kare wa nani ni kyômi ga aru no ka oshiete itadakemasen ka.

Shinji, ich würde gerne etwas mit Ihnen besprechen. Ich habe mich in Kenta verliebt. Können Sie mir daher sagen, woran er aktuell Interesse hat (Antwortsatz der Studentin 14 in der vierten Situation)?

¹⁵² Das Suffix *-senpai* wird in dem Fall Vornamen oder Nachnamen der Schüler*innen sowie Studierenden nachgestellt, die zeitlich früher als die sprechende Person in dieselbe Schule oder Universität eingetreten sind (vgl. Kitahara 2000-2002s)

Dies bestätigt, dass sie in der Lage war, eine angemessene Entscheidung zwischen *kara* und *node* zu treffen, allerdings nicht auf Grund des von ihr gewählten Beurteilungskriteriums, sondern wieder in Analogie zu den Umfrageergebnissen bei den japanischen Studierenden. Auch sie hatte ihr Beurteilungskriterium gemäß den bei der Verwendung von *kara* und *node* erzeugten Eindrücken erstellt. Ihr Kriterium lautete, dass *kara* freundlich klinge und *node* höflich (s. Tab. 42). Somit fehlt in ihrem Kriterium die Perspektive der Gesprächsbeteiligten.

Im Hinblick auf die Verwendung der Suffixe ihres Antwortsatzes ist jedoch festzustellen, dass sie das Machtverhältnis zu dem Gesprächspartner sowie zu der Person, die im Gespräch aufgetreten ist, durch die Suffixe angemessen ausdrücken kann. Für den älteren Studenten Shinji verwendete sie *-senpai*, um ihm sprachlich zu zeigen, dass er für sie eine Respektperson ist. Zudem benutzte sie für den Studenten, in den sie verliebt ist, *-kun*, welches entweder für gleichgestellte oder niedriger gestellte Personen verwendet wird, um Vertrautheit auszudrücken (vgl. Kitahara 2000-2002q). Daher gab ihr die Lehrkraft eine Rückmeldung, dass das Machtverhältnis zu den Gesprächspartner*innen durch die Verwendung der beiden Verknüpfungen auszudrücken ist, genauso wie sie dies durch die Verwendung der Suffixe verbalisierte. Deswegen sollte sie in ihrem Beurteilungskriterium die Perspektive berücksichtigen, inwiefern die Machtverhältnisse zwischen den Gesprächsbeteiligten bei der Auswahl der Verknüpfungen eine relevante Rolle spielen.

Student 3 hatte auf alle Auswahlfragen der Onlineumfrage mit *node* geantwortet. Es ist davon auszugehen, dass er sich bei der Auswahl keine großen Gedanken gemacht hat. Im Unterricht erklärte er jedoch sein Beurteilungskriterium so, dass *kara* bei Jüngeren und Gleichaltrigen verwendet werde und *node* bei Älteren (s. Tab. 42). Mit diesem Beurteilungskriterium traf er in der darauffolgenden Übung bei den ersten drei Situationen die gleiche Auswahl wie die japanischen Studierenden. Bei der vierten Situation hat er weder *kara* noch *node* für die Begründung verwendet:

しんじさん、ななこさんをして[sic]いますよね。ななこさんとデートをしたいんだけど、私はななこさんと一緒に何ができるのかよくわかりません。何をすべきか教えてください。

Shinji-san,¹⁵³ Nanako-san wo shite [sic] imasu yo ne. Nanako-san to dēto wo shitai n da kedo, watashi wa Nanako-san to issho ni nani ga dekiru no ka yoku wakarimasen. Nani wo subeki ka oshiete kudasai.

Shinji, Sie kennen Nanako, nicht wahr? Ich will mich mit Nanako verabreden, aber ich weiß nicht genau, was ich mit ihr zusammen unternehmen kann. Können Sie mir ein paar Tipps geben, was ich machen soll (Antwortsatz des Studenten 3 in der vierten Situation)?

Er drückte jedoch auf Japanisch die Situation der Aufgabe gut aus: Er will sich mit Nanako verabreden, aber er weiß nicht, was er mit ihr unternehmen kann. Obwohl keine kausale Verknüpfung verwendet wurde, sind die Sätze inhaltlich ausreichend, um den Grund zu verstehen. Die Stelle, an der die kausale Verknüpfung in dem Fall *node* eingefügt werden kann, befindet sich zwischen den folgenden Sätzen: *Watashi wa Nanako-san to issho ni nani ga dekiru no ka yoku wakarimasen* und *Nani wo subeki ka oshiete kudasai*. In diesem Fall ist es

¹⁵³ Das Suffix *-san* wird in diesem Fall Vornamen der Gesprächspartner*innen nachgestellt, um sie höflich anzusprechen (vgl. Kitahara 2000-2002t).

sehr unwahrscheinlich, dass Student 3 keine kausale Verknüpfung verwendete, weil er nicht sicher war, welche kausale Verknüpfung für die vorgegebene Situation angemessen ist. Denn bei den ersten drei Aufgaben hatte er nach seinem Kriterium eine angemessene Auswahl getroffen.

Vielmehr scheint es sich um eine Frage der Verbindungsform zu handeln: Im Lehrwerk *Genki* wird ausschließlich die einfache Form als Verbindungsform mit *node* erklärt (vgl. Banno u. a. 2011: 273). Aus diesem Grund kann der Student 3 seine Begründung nicht in der höflichen Form mit *node* wie *wakarimasen node* formulieren, obwohl in der Realität für gewöhnlich die höfliche Form als Verbindungsform mit *node* verwendet wird. Ansonsten gibt es drei weitere Möglichkeiten: die einfache Form mit *node* wie *wakaranai node*, die höfliche Form mit *kara* wie *wakarimasen kara* und die einfache Form mit *kara* wie *wakaranai kara*. Es könnte sein, dass er absichtlich keine Verknüpfung auswählte, da er gegenüber einem älteren Studierenden weder die einfache Form noch *kara* verwenden wollte. Daher nannte die Lehrkraft in der Rückmeldung die drei obigen Möglichkeiten. Darüber hinaus fragte sie ihn, ob er einen besonderen Grund für die Nichtnutzung der kausalen Verknüpfung für die Situation 4 gehabt hatte.

Student 16 hatte in der Onlineumfrage keinen Grund für seine Auswahl genannt. Er hatte jedoch überall genauso wie die Mehrheit der japanischen Studierenden geantwortet. Im Unterricht definierte er als Beurteilungskriterium, dass die Verwendung der beiden Verknüpfungen von der sozialen Hierarchie zwischen den Gesprächsbeteiligten abhängt und nicht von der Gesprächssituation (s. Tab. 42). Allerdings konkretisierte er sein Beurteilungskriterium nicht weiter. Dennoch gelang es ihm, mit seinem abstrakten Kriterium in allen vier Situationen der Übung die gleiche Verknüpfung wie die Mehrheit der japanischen Studierenden auszuwählen. Dies bedeutet, dass er sein Kriterium auf der Grundlage des Verständnisses dafür erstellte, für welche Gesprächspartner*innen die jeweiligen Verknüpfungen verwendet werden.

Student 16 erhielt daher von der Lehrkraft die folgenden Rückmeldungen: Erstens konnte er sein eigenes Kriterium erstellen, welches in der realen Kommunikation mit Muttersprachler*innen umgesetzt werden kann. Zweitens traf er nach seinem Kriterium in der Übung eine pragmatisch angemessene Auswahl. Drittens könne die Verwendung der beiden Verknüpfungen jedoch ebenso aus der Perspektive der sozialen Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten betrachtet werden. Daher solle er sich darüber Gedanken machen, welche Verknüpfung zu benutzen ist, wenn er eine fremde Person, deren soziale Stellung ihm unbekannt ist, nach etwas, z. B. nach dem Weg, fragen muss.

Die Studentin 17 hatte in Sprechakten der Onlineumfrage *node* ausgewählt, in denen die Durchführung eines *FTA* bei gleichaltrigen befreundeten Studierenden begründet wird. Im Unterricht fand sie jedoch heraus, dass die Verknüpfung *node* bei älteren oder höher gestellten Personen verwendet wird. Dies machte sie zu ihrem eigenen Beurteilungskriterium (s. Tab. 42). In der darauffolgenden Übung konnte sie auf Grund ihres Beurteilungskriteriums bei einer befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs eine angemessene Auswahl treffen:

あの、あしたは日本語のコースでレポートを出さなきゃいけないから、レポートをなおして
れない？

Ano, ashita wa Nihongo no kôsu de repôto wo dasanakya ikenai kara, repôto wo naoshite kurenai?

Hör mal, ich muss morgen eine Hausarbeit für meinen Japanisch-Kurs abgeben, kannst du ihn daher bitte
korrigieren (Antwortsatz der Studentin 17 in der ersten Situation)?

Allerdings suchte sie in der zweiten Situation, in der bei jüngeren Kommilitonen eine Bitte
begründet werden sollte, *node* aus. Diese Entscheidung steht im Widerspruch zu ihrem
Beurteilungskriterium. Da sie in der Onlineumfrage bei einer ähnlichen Situation, in der
gegenüber einer jüngeren Kommilitonin eine Ablehnung begründet wird, bereits *kara*
ausgewählt hatte, könnte diese Verwendung ein Flüchtigkeitsfehler sein. Daher erhielt
Studentin 17 von der Lehrkraft die Rückmeldung, dass sie in drei der vier Situationen der
Übung gemäß ihrem Beurteilungskriterium eine angemessene Wahl treffen konnte.
Anschließend fragte die Lehrkraft Studentin 17, warum sie sich in der Situation, in der bei den
jüngeren Kommilitonen eine Bitte begründet wird, gegen ihr Kriterium für *node* entschieden
hatte.

Student 8 hatte in der Onlineumfrage in Sprechakten, in denen ein *FTA* durchgeführt und dies
begründet wird, Schwierigkeiten, eine Auswahl zwischen *kara* und *node* zu treffen. Er hatte bei
jüngeren Kommilitoninnen sowie gleichaltrigen befreundeten Studierenden *node* ausgewählt
und bei älteren Berufstätigen *kara*. Im Unterricht konnte er zwar kein eigenes
Beurteilungskriterium erstellen, jedoch löste er alle Aufgaben korrekt. In drei von vier
Situationen, mit denen er in der Onlineumfrage Probleme hatte, wählte er die gleiche
Verknüpfung wie die Mehrheit der japanischen Studierenden aus:

明日まで[sic]レポートを書かなきゃいけないから、さくらはレポートをなおしてくれな
い？

Ashita made [sic] repôto wo kakanakya ikenai kara, Sakura-san wa repôto wo naoshite kurenai?

Ich muss bis morgen mit der Hausarbeit fertig werden. Sakura, kannst du sie bitte daher korrigieren
(Antwortsatz des Studenten 8 in der ersten Situation)?

たけしさん、私の歯がとつぜん[sic]すごく痛くなった。歯医者に行かなきゃ[sic]から、カフ
ェに行けるか[sic]。

*Takeshi-san, watashi no ha ga totsuzen ni [sic] sugoku itaku natta. Haisha ni ikanakya [sic] kara, kafe ni
ikeru ka [sic]?*

Takeshi, ich habe plötzlich sehr schlimme Zahnschmerzen. Ich muss zum Zahnarzt gehen, kannst du daher
für mich (als Vertretung) ins Café gehen (Antwortsatz des Studenten 8 in der zweiten Situation)?

来週私の両親がなりたに着きます。おむかえに[sic]したいので、こんどの金曜日の授業にこれ
ません[sic]。

*Raishû watashi no ryôshin ga Narita ni tsukimasu. Omukae ni [sic] shitai node, kondo no kin'yôbi no jugyô
ni koremasen [sic].*

Nächste Woche landen meine Eltern in Narita. Da ich sie abholen möchte, kann ich am nächsten Freitag
nicht zum Unterricht kommen (Antwortsatz des Studenten 8 in der dritten Situation).

Nach der Unterrichtsbeobachtung und der Übung zu urteilen, konnte er die Umfrageergebnisse bei den japanischen Studierenden nicht nutzen, um mit eigenen Worten zu erklären, wonach er sich bei der Auswahl richten kann. Allerdings war er nach dem Unterricht in der Lage, auf der Grundlage der Umfrageergebnisse eine angemessene Auswahl zu treffen. Da Student 8 ansonsten im regulären Unterricht oft seine Meinung äußerte, ist sein Verhalten unerwartet und könnte daran liegen, dass er bislang die Sprachverwendung aus pragmatischer Perspektive nie betrachtet hatte. Daher gab ihm die Lehrkraft die Rückmeldung, dass er sich in Ruhe noch einmal die Untersuchungsergebnisse anschauen und die Gespräche der japanischen Studierenden lesen sollte, um herauszufinden, für welche Gesprächspartner*innen die jeweiligen Verknüpfungen hauptsächlich verwendet werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Umfrageergebnisse der japanischen Studierenden sieben der acht Studierenden der deutschen Hochschule, die bei der Onlineumfrage keine Begründung für die Auswahl zwischen den beiden Verknüpfungen nennen konnten, dazu gebracht haben, eine Idee zu erhalten, woran sie sich bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* orientieren können. Dabei wurden drei der sieben Beurteilungskriterien aus der Perspektive des Machtverhältnisses zwischen den Gesprächsbeteiligten aufgestellt, welches nicht nur auf die im Unterricht behandelten Gespräche, sondern auch auf tatsächliche Gespräche mit Muttersprachler*innen anzuwenden ist. Die vier Studierenden, die ihr Kriterium lediglich auf der Grundlage des vermittelten Eindrucks aufstellten, und derjenige, der kein Kriterium schreiben konnte, sollten schrittweise an Lernaktivitäten herangeführt werden, die ihnen ihre Gesprächspartner*innen bei der Verwendung der kausalen Verknüpfungen oder generell bei der Verwendung der japanischen Sprache bewusst machen.

<Unterrichtsbeobachtung bei den Studierenden, die sich in der Umfrage bei der Auswahl nach der Erklärung des Lehrwerks richteten>

In der Onlineumfrage hatten fünf Studierende die Auswahl zwischen *kara* und *node* anhand der Erklärung des Lehrwerks begründet (Student 1, Studentin 2, Studentin 7, Student 10 und Studentin 15). Nachdem sie im Unterricht die Umfrageergebnisse bei japanischen Studierenden analysiert hatten, konnten alle dieser fünf Studierenden bei der Erstellung ihres Beurteilungskriteriums ihr Augenmerk auf die Perspektive der Gesprächsbeteiligten richten. Student 1, Studentin 2 und Studentin 15 berücksichtigten bei der Erstellung das Machtverhältnis zwischen den Gesprächsbeteiligten. Darüber hinaus waren Studentin 7 und Student 10 in der Lage, ihr Beurteilungskriterium nicht nur hinsichtlich des Machtverhältnisses, sondern auch der Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten zu erstellen.

Student 1 hatte in der Onlineumfrage Probleme mit dem Sprechakt, in dem die Durchführung eines *FTA* bei befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs begründet wird. Er hatte in diesem Sprechakt *node* ausgewählt. In Anlehnung an die Umfrageergebnisse erstellte er sein Beurteilungskriterium im Unterricht: Die Verknüpfung *kara* werde bei Gleichaltrigen verwendet und gelte auch bei einem Sprechakt mit einem *FTA* wie bei Entschuldigungen. Zudem komme *kara* bei Bitten an jüngere Personen zum Einsatz. Die Verknüpfung *node* verwende man bei Bitten für ältere Personen sowie in Sprechstunden der Dozierenden (s. Tab. 42). In der Übung konnte er nach seinem Kriterium bei befreundeten Studierenden des gleichen

Jahrgangs für die Begründung eines *FTA* die gleiche Verknüpfung auswählen, die ebenso von der Mehrheit der japanischen Studierenden ausgesucht wurde:

さくらちゃん、あした作文をじゅぎょうにもっていかなきゃいけないから、たおして[sic]くれない？

Sakura-chan, ashita sakubun wo jugyô ni motte ikanakya ikenai kara, taoshite [sic] kurenai?

Sakura, ich muss morgen meinen Aufsatz im Unterricht abgeben, kannst du ihn bitte daher für mich korrigieren (Antwortsatz des Studenten 1 in der ersten Situation)?

Auf Grund dieser Verwendung ist davon auszugehen, dass er die Distanz zu dem oder der Gesprächspartner*in zwar nicht explizit in sein Beurteilungskriterium aufgenommen hat, dass er dieses Merkmal jedoch bei seiner Sprachverwendung eingebracht hat und die Distanz zwischen den Gesprächspartner*innen mglw. auch in anderen Fällen berücksichtigen kann.

Daher gab ihm die Lehrkraft die Rückmeldungen: Erstens konnte er in der Übung nach seinem Kriterium eine angemessene Auswahl treffen. Anschließend stellte ihm die Lehrkraft zu seinem Kriterium die Frage, ob er meint, dass sein Kriterium nur für die Gesprächssituation gilt, die er in seinem Kriterium erwähnt hat. Außerdem wies sie darauf hin, dass es eine weitere Möglichkeit für die Erstellung eines Beurteilungskriteriums gebe, welches aus der Perspektive der Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten betrachtet wird. Daher solle er darüber nachdenken, welche kausale Verknüpfung zu benutzen ist, wenn er eine fremde Person, deren Alter und sozialer Status ihm unbekannt ist, nach dem Weg fragen und dies begründen sollte.

Studentin 2 hatte in der Onlineumfrage Schwierigkeiten, wenn sie eine Auswahl zwischen *kara* und *node* bei bekannten Studierenden eines älteren Jahrgangs treffen sollte. Anstatt *node*, so wie die Gesamtpopulation der japanischen Studierenden, auszuwählen, entschied sie sich für *kara*. Im Unterricht erfuhr sie durch die Umfrageergebnisse jedoch, dass die Mehrheit der japanischen Studierenden bei älteren Studierenden für die Markierung der Begründung *node* verwendet. Daher erstellte sie ihr Beurteilungskriterium: Die Verknüpfung *kara* werde bei gleichaltrigen sowie gleichgestellten Personen verwendet und *node* bei älteren Personen (s. Tab. 42). Nach ihrem Kriterium konnte sie in der Situation der Übung, in der bei älteren Studierenden ein *FTA* begründet wird, eine angemessene Wahl treffen:

しんじせんぱい、私はけんたのきょうみをしりない[sic]ので、ちょっとてつだってくれませんか。

Shinji-senpai, watashi wa Kenta no kyômi wo shirinai [sic] node, chotto tetsudatte kuremasen ka.

Shinji, können Sie mir ein bisschen helfen, da ich nicht weiß, woran Kenta Interesse hat (Antwortsatz der Studentin 2 in der vierten Situation)?

In ihrem Antwortsatz drückt Studentin 2 die Beziehung zum Gesprächspartner sowie zur Person, die im Gespräch aufgetreten ist, durch die Verwendung der Suffixe angemessen aus. Für Shinji, der ihr nahesteht, aber älter ist, verwendet sie *-senpai*, um ihn höflich anzusprechen. Darüber hinaus benutzt sie kein Suffix für Kenta, über den sie denkt, dass er ihr sehr nahesteht und gleichgestellt ist. Nach ihrer Verwendungsweise der Suffixe zu urteilen, kann sie

Gesprächspartner*innen sowie Personen, die im Gespräch aufgetreten sind, nicht nur aus der Perspektive des Machtverhältnisses, sondern auch aus der Perspektive der Distanz betrachten.

Studentin 2 erhielt daraufhin von der Lehrkraft Rückmeldungen, dass die Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten durch die Verwendung der beiden Verknüpfungen ausgedrückt werden kann, so wie sie diese mit der Verwendung oder Nichtverwendung der Suffixe zum Ausdruck brachte. Deswegen solle sie die Nutzung von *kara* und *node* aus dieser Perspektive noch einmal betrachten.

Studentin 15 hatte in einem Sprechakt der Onlineumfrage, in dem bei befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs die Durchführung eines *FTA* begründet wird, die Option „Ich weiß nicht“ ausgewählt. Da sie bei einem Alltagsgespräch zwischen studentischen Freunden des gleichen Jahrgangs, in dem kein *FTA* stattfindet, *kara* ausgesucht hatte, war sie sich höchstwahrscheinlich unsicher, ob sie weiterhin die Durchführung eines *FTA* bei befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs mit *kara* begründen kann. Im Unterricht verstand sie durch die Umfrageergebnisse bei japanischen Studierenden jedoch, dass die meisten Muttersprachler*innen in solch einem Sprechakt *kara* für die Markierung der Begründung benutzen. Sie erstellte daraufhin ihr Beurteilungskriterium: Die Verknüpfung *kara* werde bei gleichaltrigen Studierenden verwendet. Dies gelte ebenfalls im Sprechakt „Bitten“ bei jüngeren Studierenden. Die Verknüpfung *node* werde in Bitten bei älteren Studierenden benutzt (s. Tab. 42). Nach ihrem Kriterium konnte sie im Sprechakt der Übung, in der bei befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs eine Bitte begründet wird, *kara* auswählen:

ね、さくらちゃん、私の作文をなおしてくれない。あしたしめきりがある[sic]から。

Ne, Sakura-chan, watashi no sakubun wo naoshite kurenai. Ashita shimekiri ga aru [sic] kara.

Hey Sakura, kannst du bitte meinen Aufsatz korrigieren, da ich ihn morgen abgeben muss (Antwortsatz der Studentin 15 in der ersten Situation)?

Darüber hinaus konnte Studentin 15 durch die Verwendung des Suffixes *-chan* die Distanz zu ihrer Gesprächspartnerin angemessen ausdrücken. Dies bedeutet, dass sie das Potenzial hat, Gesprächspartner*innen aus der Perspektive der Distanz zu betrachten und diese Distanz auf Japanisch auszudrücken.

Studentin 15 erhielt daher Rückmeldungen: Erstens konnte sie gemäß ihrem Kriterium eine angemessene Auswahl treffen. Darüber hinaus fragte die Lehrkraft Studentin 15 in der Rückmeldung nach ihrer Meinung, ob die Verwendung von *kara* bei jüngeren Studierenden und die Verwendung von *node* bei älteren Studierenden nicht nur für den Sprechakt „Bitten“, sondern auch für andere Sprechakte gelten können. Außerdem erklärte sie, dass durch die Verwendung von *kara* und *node* die Distanz zu dem oder der Gesprächspartner*in ausgedrückt werden kann, genauso wie Studentin 15 das durch die Verwendung des Suffixes *-chan* gezeigt habe. Sie solle deswegen einmal versuchen, die Verwendung von *kara* und *node* aus dieser Perspektive zu betrachten.

Studentin 7 hatte in der Onlineumfrage *node* ausgewählt, wenn sie bei einer befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs einen *FTA* begründen sollte. Nachdem sie im Unterricht die Umfrageergebnisse analysiert hatte, erstellte sie ihr eigenes Beurteilungskriterium sowohl aus dem Machtverhältnis zwischen den Gesprächsbeteiligten als auch aus der Distanz: Die Verknüpfung *kara* werde für gleichgestellte oder niedriger gestellte Personen verwendet. Darüber hinaus komme *kara* unter Freunden und Freundinnen zum Einsatz. Die Verknüpfung *node* werde für höher gestellte oder distanzierte Personen verwendet, um Höflichkeit auszudrücken (s. Tab. 42). Mit Hilfe ihres Kriteriums konnte sie in der Situation der Übung, mit der sie in der Onlineumfrage ein Problem hatte, die gleiche Auswahl wie die Mehrheit der japanischen Studierenden treffen:

さくらちゃん、明日日本語のクラスで作文を出しなきゃ[sic]いけないから、私の作文をなおしてくれない。

Sakura-chan, ashita Nihongo no kurasu de sakubun wo dashinakya [sic] ikenai kara, watashi no sakubun wo naoshite kurenai.

Sakura, ich muss morgen im Japanisch-Kurs meinen Aufsatz abgeben, kannst du ihn bitte daher korrigieren (Antwortsatz der Studentin 7 in der ersten Situation)?

Zudem benutzte Studentin 7 im Antwortsatz das Suffix *-chan* für ihre Freundin Sakura, um ihr sprachlich zu zeigen, dass sie ihr nahesteht. Aus dieser Tatsache ist ersichtlich, dass Studentin 7 nach dem Unterricht nun in der Lage war, die Distanz zu dem oder der Gesprächspartner*in auf Japanisch angemessen auszudrücken, indem sie sowohl ein passendes Suffix als auch eine kausale Verknüpfung verwendet.

In der vierten Situation der Übung benutzte sie jedoch bei einem älteren Studierenden für die Begründung *kara*. Im Gegensatz zu ihrer Auswahl in der Übung hatte sie in der anfänglichen Onlineumfrage in einer ähnlichen Situation *node* ausgewählt. Darüber hinaus steht diese Auswahl im Widerspruch zu ihrem Beurteilungskriterium. Ihre Auswahl könnte daher in diesem Fall auf einem Flüchtigkeitsfehler beruhen. Unter Berücksichtigung der Unterrichtsbeobachtung gab die Lehrkraft die Rückmeldung, dass sie die Verwendung der beiden Verknüpfungen in Bezug auf die Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten angemessen berücksichtigt hat. Zudem wurde die Studentin 7 gefragt, ob sie einen besonderen Grund hatte, in der Übung bei älteren Studierenden *kara* auszuwählen.

Student 10 hatte in einem Sprechakt der Onlineumfrage, in dem bei befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs die Durchführung eines *FTA* begründet wird, keine Auswahl zwischen *kara* und *node* getroffen. Er hatte jedoch im Alltagsgespräch zwischen den befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs *kara* ausgewählt. Daher ist anzunehmen, dass er in seiner Auswahl unsicher war, ob er in einem Sprechakt mit einem *FTA* bei befreundeten Studierenden genauso wie in einem Alltagsgespräch ohne *FTA* *kara* verwenden kann. Im Unterricht erfuhr er durch die Analyse, dass die Mehrheit der japanischen Studierenden bei befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs für die Durchführung eines *FTA* *kara* verwenden. Er erstellte daraufhin sein Beurteilungskriterium aus zwei Perspektiven hinsichtlich der Gesprächsbeteiligten: Die Verknüpfung *kara* werde für gleich- oder niedriger gestellte

Personen verwendet. Außerdem komme *kara* bei Personen zum Einsatz, die dem oder der Sprecher*in nahestehen. Die Verknüpfung *node* werde für höher gestellte Personen bzw. Personen, die dem oder der Sprecher*in nicht nahestehen, benutzt (s. Tab. 42). Mit seinem Kriterium traf er in einem ähnlichen Sprechakt der Übung, bei dem er Schwierigkeiten hatte, eine Auswahl, welche ebenfalls die Mehrheit der japanischen Studierenden auswählte:

さくらちゃん、明日日本語のさくぶんをださなきゃいけないから、さくぶんの[sic]なおす[sic]てつだってくれない。

Sakura-chan, ashita Nihongo no sakubun wo dasanakya ikenai kara, sakubun no [sic] naosu [sic] tetsudatte kurenai.

Sakura, ich muss morgen meinen Aufsatz auf Japanisch abgeben, kannst du mir bitte daher bei der Korrektur helfen (Antwortsatz des Studenten 10 in der ersten Situation)?

Wie in dem Antwortsatz zu lesen ist, drückte Student 10 die Distanz zu seiner Gesprächspartnerin sowohl durch die Verwendung des Suffixes *-chan* als auch die Verwendung von *kara* angemessen aus.

Jedoch wählte er in der dritten und der vierten Situation, in denen er bei seiner Lehrkraft und einem älteren Studierenden die Durchführung eines *FTA* begründen sollte, weder *node* noch *kara* aus. Nach seinem Kriterium ist in den beiden Situationen die Verwendung von *node* angemessen, dennoch verwendete er in der Situation 3 keine kausale Verknüpfung und in der Situation 4 *te* (Flexionsform an Verben: Partizip) anstatt *node*:

先生、あの、今どの金曜日にじゅぎょうに来ることができません。なりたくうこうから[sic]両親をむかえに行かなければなりません。もしわけ[sic]ありません。

Sensei, ano, kondo no kin'yōbi ni jugyō ni kuru koto ga dekimasen. Narita kûkō kara [sic] ryōshin wo mukae ni ikanakereba narimasen. Moshiwake [sic] arimasen.

Frau Lehrerin, äh, am kommenden Freitag kann ich nicht zum Unterricht kommen. Ich muss meine Eltern vom Flughafen Narita abholen. Es tut mir leid. (Antwortsatz des Studenten 10 in der dritten Situation)!

あの、先ばい！ごそうだんがあります！ななこさんと[sic]デートにさそいしたかったんですが[sic]、ななこさんのきょうみがある物[sic]まだ知らなくて、先ばいにごそうだんしたいです。

Ano, senpai! Go-sōdan ga arimasu! Nanako-san to [sic] dēto ni sasoi shitakatta n desu ga [sic], Nanako-san no kyōmi ga aru mono [sic] mada shiranakute, senpai ni go-sōdan shitai desu.

Äh, ich brauche Ihren Rat! Ich wollte Nanako zu einem Date einladen, aber ich weiß noch nicht, woran Nanako interessiert ist, daher wollte ich zuerst bei Ihnen nachfragen, ob Sie diesbezüglich einen Tipp haben (Antwortsatz des Studenten 10 in der vierten Situation).

In der Satzkonstruktion der dritten Situation gibt es eine Möglichkeit, eine der beiden kausalen Verknüpfungen zu verwenden, und zwar dadurch, dass eine Verknüpfung an den Satz *Narita kûkō kara ryōshin wo mukae ni ikanakereba narimasen* angeschlossen wird. Somit kann man den Grund für die Situation, dass er am kommenden Freitag nicht kommen kann, hinzufügen. Jedoch wird im Lehrwerk *Genki* diese Verwendungsweise nur mit der Verknüpfung *kara* erwähnt (Banno u. a. 2011: 153). Aus diesem Grund kann man schließen, dass Student 10

dachte, dass es bei *node* nicht möglich wäre, die Situation zuerst zu erklären und dann zu begründen.

In dem Antwortsatz in der vierten Situation verwendete Student 10 für die Markierung der Begründung das Partizip *te*: *Nanako-san no kyômi ga aru mono mada shiranakute* (anstatt *shiranai node*), *senpai ni go-sôdan shitai desu*. Diese Konstruktion, in der die erste Satzhälfte mit *te* einen Grund ausdrückt und die zweite Hälfte das Resultat, existiert tatsächlich. Bei dieser Konstruktion sollen jedoch in der zweiten Satzhälfte keine Ausdrücke stehen, die sich an die Gesprächspartner*innen richten wie Bitten oder die die Absicht der Sprecher*innen zum Ausdruck bringen, sondern Ausdrücke, die Zustände bezeichnen (vgl. Nakanishi 2021: 252). Die genannte Konstruktion wurde zum Zeitpunkt des Unterrichts noch nicht behandelt. Daher ist anzunehmen, dass Student 10 diese außerhalb des Unterrichts kennengelernt hat.

Aufgrund der Unterrichtsbeobachtungen gab die Lehrkraft die folgenden Rückmeldungen: Erstens konnte der Student bei der Erstellung des Beurteilungskriteriums sowohl das Machtverhältnis als auch die Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten gut berücksichtigen. Zweitens wies sie darauf hin, dass es bei *node* ebenfalls möglich ist, Situationen nachträglich zu begründen. Drittens sollten in der zweiten Satzhälfte bei der Konstruktion mit der Verwendung des Partizips Ausdrücke stehen, die Zustände bezeichnen, die durch vorher genannte Gründe hervorgerufen werden, daher sei die Verwendung dieser Konstruktion in diesem Fall nicht angemessen.

Abschließend ist zu sagen, dass die Umfrage-Ergebnisse der japanischen Studierenden dazu dienten, das Augenmerk aller fünf Studierenden bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* auf die Perspektive der Gesprächsbeteiligten zu lenken. Zwei der fünf Studierenden konnten die Verwendung der kausalen Verknüpfungen aus der Perspektive des Machtverhältnisses sowie der Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten betrachten. Drei Studierende haben zwar lediglich aus der Perspektive des Machtverhältnisses ihr Kriterium erstellt, jedoch waren sie in der Lage, die Distanz zu dem oder der Gesprächspartner*in durch eine angemessene Verwendung der Suffixe auszudrücken. Daher ist davon auszugehen, dass es ihnen durch gezielte Aufgaben gelingen kann, ihr Augenmerk bei der Verwendung der kausalen Verknüpfungen auf die Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten zu lenken.

<Unterrichtsbeobachtung bei den Studierenden, die in der Umfrage bei der Auswahl die zwischenmenschliche Beziehung der Gesprächsbeteiligten berücksichtigten>

In der anfänglichen Onlineumfrage gab es fünf Studierende, die sich bei der Auswahl zwischen den kausalen Verknüpfungen an der Beziehung der Gesprächsbeteiligten orientierten (Studentin 4, Studentin 5, Studentin 9, Studentin 11 und Student 18). Die Kommentare der fünf Studierenden bezogen sich auf das Machtverhältnis (nähere Erklärung s. S. 239).

Nach der Analyse der Umfrageergebnisse bei den japanischen Studierenden erstellten drei der fünf Studierenden im Unterricht ihr Beurteilungskriterium, das sich noch vertiefter bzw. konkreter nach dem Machtverhältnis richtet als in der anfänglichen Onlineumfrage (Studentin 4, Studentin 9 und Studentin 11). Zudem fanden zwei Studierende heraus, dass die japanischen

Studierenden bei der Auswahl ebenfalls die Distanz zu dem oder der Gesprächspartner*in berücksichtigen, und machten diese Kenntnis zu ihrem Beurteilungskriterium (Studentin 5 u. Student 18).

Studentin 4 hatte in den Sprechakten der Onlineumfrage, in denen bei jüngeren und gleichaltrigen Studierenden die Durchführung eines *FTA* begründet wird, *node* ausgewählt anstelle von *kara*, für das sich die Gesamtpopulation der japanischen Studierenden in den gleichen Sprechakten entschieden hat.

Nach der Analyse im Unterricht formulierte sie in ihrem Beurteilungskriterium, dass die Verwendung der beiden Verknüpfungen vom sozialen Status abhängig ist. Studentin 4 schrieb in der anfänglichen Onlineumfrage, dass sie sich bei der Auswahl auf die Beziehung zwischen den Gesprächsbeteiligten konzentrierte (hierzu s. S. 239). Das bedeutet, dass sie durch die Analyse vertieft darüber nachdachte, worauf genau sie sich unter dem Begriff „Beziehung“ bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* konzentrieren sollte. Sie kam daraufhin zu der Antwort, dass mit „Beziehung“ das Machtverhältnis gemeint ist, das durch die soziale Hierarchie zwischen den Gesprächsbeteiligten entsteht. In ihrem Beurteilungskriterium wird nicht konkret geschildert, welchen sozialen Status Gesprächspartner*innen für die Verwendung der jeweiligen Verknüpfungen besitzen sollten. Dennoch traf Studentin 4 mit ihrem abstrakten Beurteilungskriterium in den Sprechakten der Übung, mit denen sie in der anfänglichen Onlineumfrage Probleme hatte, eine angemessene Auswahl, dieselbe wie die meisten japanischen Studierenden. Dies zeigt, dass sie mit ihrem Kriterium eine genaue Vorstellung hat, für welche Gesprächspartner*innen die Verwendung der jeweiligen Verknüpfungen gilt:

さくらさん、私は日本語の書文[sic]を書きました。明日はこの書文[sic]先生に出すつもりだから、あなたは書文[sic]をなおしてくれない？

Sakura-san, watashi wa Nihongo no shobun [sic] wo kakimashita. Ashita wa kono shobun [sic] sensei ni dasu tsumori da kara, anata wa shobun [sic] wo naoshite kurenai?

Sakura, ich habe auf Japanisch einen Aufsatz geschrieben. Morgen wollte ich ihn bei der Lehrkraft abgeben, kannst du ihn bitte daher korrigieren (Antwortsatz der Studentin 4 in der ersten Situation)?

たけしさん、私は今日アルバイトをしに行きません[sic]。はがいたいから、たけしさんは[sic]アルバイトをしてくれませんか。てつだってくれてありがとう。

Takeshi-san, watashi wa kyô arubaito wo shi ni ikimasen [sic]. Ha ga itai kara, Takeshi-san wa [sic] arubaito wo shite kuremasen ka? Tetsudatte kurete arigatô.

Takeshi, ich kann heute meinem Studentenjob nicht nachgehen. Da ich Zahnschmerzen habe, kannst du mich vertreten? Ich danke dir für die Hilfe (Antwortsatz der Studentin 4 in der zweiten Situation)!

Studentin 4 trifft bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* eine angemessene Entscheidung, jedoch werden in den beiden Antwortsätzen der einfache und der höfliche Stil gemischt verwendet: *kakimashita* in Satz 1 in der höflichen Form, *kurenai* in Satz 2 in der einfachen Form. Im zweiten Beispiel stehen die Verben *ikimasen* und *kuremasen* in der höflichen Form, *arigatô* hingegen ist informell. Diese gemischte Nutzung ist bei den meisten japanischen Studierenden in den gleichen Sprechakten untypisch (vgl. Usami 2011). Dies kann daran liegen,

dass die Studentin sich darüber Gedanken machte, dass es zu direkt oder unhöflich wäre, wenn sie die Durchführung eines *FTA*, in dem das negative *face* ihres Gesprächspartners oder ihrer Gesprächspartnerin verletzt wird, mit der Verknüpfung *kara* und im einfachen Stil begründet. Daran kann man erkennen, dass sie zwischen den beiden Sprachstilen keine Entscheidung treffen konnte.

Wenn diese Annahme zutrifft, ist ihre gemischten Verwendung des einfachen und des höflichen Stils nachvollziehbar. In der realen Kommunikation wird jedoch je nach Gesprächspartner*innen einer der beiden Sprachstile als dominanter Sprachstil verwendet (vgl. Usami 2022: 367f.). Der Einsatz des anderen Sprachstils bedeutet, dass Sprecher*innen auf Gesprächspartner*innen einen besonderen *Politeness*-Effekt ausüben wollen (vgl. Usami 2001: 28, 45). Daher kann die gemischte Verwendung der beiden Sprachstile durch Studentin 4 von japanischen Muttersprachler*innen missverstanden werden.

Schließlich gab die Lehrkraft Studentin 4 die Rückmeldung, dass sie in der Übung nach ihrem Kriterium eine angemessene Auswahl getroffen hatte. Zudem wurde sie darauf aufmerksam gemacht, dass sie die Transkripte der Audiodatei, die im Unterricht abgespielt wurde, lesen solle, um herauszufinden, welcher Sprachstil von den japanischen Studierenden bei befreundeten Studierenden des gleichen Jahrgangs sowie bekannten Studierenden eines jüngeren Jahrgangs verwendet wurde.

Studentin 9 hatte in dem Sprechakt der Onlineumfrage, in dem bei bekannten Studierenden eines jüngeren Jahrgangs die Durchführung eines *FTA* begründet wird, *node* ausgewählt. Im Unterricht erstellte sie in Anlehnung an die Umfrageergebnisse bei den japanischen Studierenden ihr Beurteilungskriterium wie folgt: Die Verknüpfung *kara* werde für Personen im gleichen Alter bzw. mit gleicher Position verwendet. Hingegen komme *node* bei älteren Personen oder Personen mit höherer Position zum Einsatz (s. Tab. 42). Im Vergleich zum anfänglichen Kommentar in der Onlineumfrage, dass sie bei der Anwendung darauf geachtet hatte, wie die Personen zueinander stehen (hierzu s. S. 239), wurde ihr Kriterium daraufhin konkretisiert, für welche Gesprächspartner*innen die Verwendung von *kara* und *node* geeignet ist. Dennoch steht in ihrem Kriterium nicht, welche kausale Verknüpfung für jüngere Personen oder niedriger gestellte Personen verwendet werden sollte. Trotzdem wählte sie in der Situation der Übung, in der bei einem bekannten Kommilitonen eines jüngeren Jahrgangs für eine Bitte begründet wird, die Verknüpfung *kara* aus, allerdings in Kombination mit höflichem Stil:

たけしさん、私は今日きつさてんではたらかなきゃいけないが[sic]、はがいたいんです。今日いしやに行って、はたらけないから、私のかわりにはたらいてくれませんか。

Takeshi-san, watashi wa kyô kissaten de hatarakanakya ikenai ga [sic], ha ga itai n desu. Kyô isha ni itte, hatarakenai kara, watashi no kawari ni hataraitte kuremasen ka?

Takeshi, ich muss eigentlich heute im Café kellnern, aber ich habe Zahnschmerzen. Ich muss heute zum Zahnarzt gehen, daher kann ich nicht arbeiten. Kannst du mich bitte vertreten (Antwortsatz der Studentin 9 in der zweiten Situation)?

Studentin 9 hatte in den Umfrageergebnissen erfahren, dass die meisten japanischen Studierenden in solch einem Sprechakt *kara* verwenden, daher traf sie die gleiche Auswahl. Jedoch benutzte sie in ihrem Antwortsatz den höflichen Stil (*itai n desu* und *hataraita kuremasen ka*), anstatt des einfachen Stils, den die Mehrheit der japanischen Studierenden in einem solchen Sprechakt mit der Verknüpfung *kara* verwendet (vgl. Usami 2011: o. S.). Ihre Auswahl, die Verwendung der Verknüpfung *kara* und des höflichen Stils, könnte daran liegen, dass sie dachte, es wäre unhöflich oder zu direkt, wenn sie bei einer Person mit einem Altersunterschied die Durchführung eines *FTA* mit der Verwendung der Verknüpfung *kara* und des einfachen Stils begründete. Allerdings ist zu bedenken, dass die Verwendung des höflichen Stils auf jüngere Studierende als Gesprächspartner*innen merkwürdig wirken kann, da bei den japanischen Studierenden für einen *FTA* gegenüber jüngeren Studierenden der einfache Stil als dominanter Sprachstil zum Einsatz kommt (vgl. ebd.).

Aufgrund dessen gab die Lehrkraft die Rückmeldung, dass Studentin 9 die Umfrageergebnisse noch dahingehend analysieren solle, welche Verknüpfung die japanischen Studierenden bei jüngeren bzw. niedriger gestellten Personen vorwiegend verwenden. Darüber hinaus solle sie ihre eigene Verwendung des Sprachstils und die Formen in den Transkripten der Audiodateien, welche im Unterricht eingesetzt wurden, miteinander vergleichen und darüber nachdenken, worin der Unterschied bestehen könnte.

Studentin 11 hatte in der Onlineumfrage von Anfang bis Ende durchgängig die gleiche Auswahl wie die Mehrheit der japanischen Studierenden getroffen. Bei der Auswahl gab sie an, dass sie in der Situation, in der ihr oder ihre Gesprächspartner*in höhergestellt oder eine Respektsperson ist, *node* ausgewählt hatte, da *kara* etwas weniger höflich klinge als *node* (hierzu s. S. 239). Ihre Bemerkung aus der Perspektive des Machtverhältnisses bezog sich hauptsächlich auf die Verwendung von *node*. Nach der Analyse der Umfrageergebnisse bei den japanischen Studierenden im Unterricht berücksichtigte sie ebenfalls die Verwendung von *kara* und hielt in ihrem Beurteilungskriterium fest, dass *kara* für niedriger und gleichgestellte Personen einzusetzen ist, hingegen *node* für ältere und höher gestellte Personen (s. Tab. 42). Mit ihrem Beurteilungskriterium traf sie in allen angegebenen Situationen der Übung eine angemessene Wahl, dieselbe wie die meisten japanischen Studierenden.

Studentin 11 erhielt daher von der Lehrkraft folgende Rückmeldungen: Erstens konnte sie mit Hilfe ihres Kriteriums eine angemessene Auswahl treffen. Zweitens sei die Verwendung der beiden Verknüpfungen gleichfalls aus der Perspektive der Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten zu betrachten. Daher solle sie überlegen, welche Verknüpfung die meisten japanischen Studierenden bevorzugten, wenn sie eine fremde Person, bei der sie das Machtverhältnis nicht genau einschätzen können, um etwas bitten müssen, z. B. an einem fremden Ort nach dem Weg fragen.

Studentin 5 hatte in allen Sprechakten der Onlineumfrage die gleiche Auswahl wie die meisten japanischen Studierenden getroffen. Zu ihrer Auswahl kommentierte sie, dass das Alter der Sprechenden und der soziale Status für sie ausschlaggebend sind. Sie schrieb konkrete Beispiele zu ihrem Kommentar: Bei gleichaltrigen Freunden oder Freundinnen habe sie stets *kara*

ausgewählt, und bei Jüngeren, die mit Älteren sprechen, hingegen *node*. Darüber hinaus könne der in der Hierarchie höher Stehende für seine Gesprächspartner*innen *kara* benutzen (hierzu s. S. 239).

Bei der Erstellung eines Beurteilungskriteriums im Unterricht konnte sie durch die Analyse der Umfrageergebnisse bei den japanischen Studierenden ihr Augenmerk auf die Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten richten. Somit lautet ihr Beurteilungskriterium, dass *kara* für einen freundschaftlichen Kontext und *node* für einen distanzierten Kontext benutzt werde (s. Tab. 42). Sie ging in ihrem Kriterium nicht auf die Konkretisierung ein, welche Gesprächspartner*innen zu einem freundschaftlichen oder distanzierten Kontext gehören, jedoch konnte sie mit ihrem abstrakten Kriterium in der Übung eine angemessene Auswahl zwischen *kara* und *node* treffen. Dies bedeutet, dass sie ihr Kriterium auf der Grundlage eines Verständnisses entwickelt hatte, für welche Gesprächspartner*innen die beiden Verknüpfungen konkret verwendet werden.

Daher erhielt Studentin 5 von der Lehrkraft die Rückmeldung, dass sie das Kriterium in Bezug auf die Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten in prägnanter Art und Weise ausgedrückt und dies gut in die Praxis umgesetzt hat. Dennoch stellte die Lehrkraft der Studentin 5 in der Rückmeldung die Frage, welche Verknüpfung in einem Kontext benutzt werden sollte, in dem ältere bzw. höher gestellte Personen zu jüngeren oder niedriger gestellten Personen sprechen. Zwar wählte sie in den genannten Kontexten sowohl in der Onlineumfrage als auch in der Übung wie die meisten japanischen Studierenden die Verknüpfung *kara* aus. Dennoch erwähnte sie diesen Faktor weder in dem anfänglichen Kommentar der Onlineumfrage noch in ihrem Beurteilungskriterium explizit.

Student 18 konnte ebenfalls in allen Sprechakten der Onlineumfrage die gleiche Auswahl wie die Mehrheit der japanischen Studierenden treffen. Als Kommentar zu seiner Auswahl gab er an, dass er sich an der Beziehung zwischen den Gesprächsbeteiligten orientiert habe. Wenn die Gesprächsbeteiligten auf gleicher Höhe waren, habe er für die Markierung der Begründung *kara* benutzt. Und wenn das Verhältnis ungleich war, wie von einem Jüngeren gegenüber einem Älteren bzw. einer Respektperson, habe er *node* ausgewählt (hierzu s. S. 239).

In der Erstellung seines Beurteilungskriteriums war er durch die Analyse der Umfrageergebnisse bei den japanischen Studierenden in der Lage, die Verwendung der beiden Verknüpfungen sowohl aus der Perspektive des Machtverhältnisses als auch der Perspektive der Distanz zu betrachten. Somit lautet sein Kriterium: Die Verknüpfung *kara* werde zwischen Gleichaltrigen und zwischen Freunden oder Freundinnen verwendet. Die Verknüpfung *node* komme bei Respektpersonen oder zwischen fremden Personen zum Einsatz (s. Tab. 42). Mit Hilfe seines Kriteriums konnte er in der ersten und dritten Situation der Übung, in denen bei einer gleichaltrigen Freundin und der Lehrkraft eine Bitte begründet wird, eine angemessene Auswahl zwischen *kara* und *node* treffen. In der vierten Situation, in der bei einem älteren Kommilitonen seine Bitte begründet wird, wählte er jedoch weder *node* noch *kara* aus:

あの、しんじ先輩ちょっと時間がありますか。

ななこさんと何かしたいんですけど、かのじょの興味を[sic]わかりません。手伝ってくださいませんか。

Ano, Shinji-senpai chotto jikan ga arimasu ka.

Nanako-san to nani ka shitai n desu kedo, kanojo no kyômi wo [sic] wakarimasen. Tetsudatte kuremasen ka.

Äh, Shinji, haben Sie jetzt Zeit für mich?

Ich möchte mit Nanako zusammen etwas unternehmen, aber ich weiß nicht, woran sie Interesse hat. Können Sie mir dabei helfen (Antwortsatz des Studenten 18 in der vierten Situation)?

Student 18 überlegte in der Übung, wie er seine Bitte höflich an den älteren Studenten Shinji richten kann. Darum fing er nicht sofort mit seiner Bitte an, sondern fragte er zunächst, ob Shinji Zeit für ihn hat. Darüber hinaus bemüht er sich, konsequent im höflichen Stil zu schreiben. Nach seinem Antwortsatz zu urteilen, betrachtete er seinen Gesprächspartner als Respektsperson und somit wusste er, dass die Verwendung von *node* für die Markierung der Begründung in dem Fall angebracht ist. Dennoch verwendete er die Verknüpfung *node* nicht.

Die Nichtverwendung von *node* kann auf die Erklärung des Lehrwerks zurückzuführen sein, dass lediglich die einfache Form als die Verbindungsform mit *node* gelte (vgl. Banno u. a. 2011: 273). In dem Antwortsatz des Studenten 18 ist die Verknüpfung *node* zwischen den beiden letzten Sätzen einsetzbar. Nach der Erklärung des Lehrwerks sollte Student 18 jedoch das Prädikat des ersten Satzes *wakarimasen* in die einfache Form *wakaranai* umformen, um dies als Verbindungsform mit *node* zu verwenden. Es ist davon auszugehen, dass er für eine Respektsperson den einfachen Stil nicht verwenden wollte und daher absichtlich die Verknüpfung *node* nicht benutzte.

Die Lehrkraft gab dem Studenten 18 daraufhin die Rückmeldung, dass er die Verwendung der beiden Verknüpfungen nicht nur aus der Perspektive des Machtverhältnisses, sondern auch der Perspektive der Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten gut betrachtet habe und der höfliche Stil ebenso als Verbindungsform mit *node* benutzt werden könne. Darüber hinaus fragte ihn die Lehrkraft in der Rückmeldung, wie er sein Beurteilungskriterium zusätzlich definieren werde, wenn ältere bzw. höher gestellte Personen zu jüngeren oder niedriger gestellten Personen sprechen. Denn diese Bedingung kommt weder in seinem anfänglichen Kommentar der Onlineumfrage noch in seinem Beurteilungskriterium vor, obwohl er diesbezüglich sowohl in der Onlineumfrage als auch in der Übung eine angemessene Auswahl traf.

Fasst man die Unterrichtsbeobachtungen für diese fünf Studierenden zusammen, zeigt sich, dass die Analyse der Umfrageergebnisse bei den japanischen Studierenden sie alle in die Lage versetzte, ihr bereits vorhandenes Kriterium für die Verwendung der beiden Verknüpfungen zu vertiefen oder ein zusätzliches Kriterium unter neuem Gesichtspunkt zu formulieren.

Damit lassen sich für die drei bislang dargestellten Gruppen aus den Unterrichtsbeobachtungen die folgenden Ergebnisse festhalten: Von den 18 Studierenden der Testgruppe waren 17 in der Lage, mit eigenen Worten ein Kriterium für die Verwendung der beiden Verknüpfungen zu

benennen, obwohl die Kriterien inhaltlich und qualitativ variierten. Insgesamt entwickelten 13 Studierende ein eigenes Kriterium, das nicht auf vagen Eindrücken von der Verwendung der beiden Verknüpfungen beruht, sondern sich auf die Gesprächsbeteiligten bezieht. Darüber hinaus konnten vier Studierende ihr Kriterium nicht nur hinsichtlich des Machtverhältnisses, sondern auch der Distanz zwischen Gesprächsbeteiligten erstellen. Diese Studierenden trafen in der Übung mit Hilfe ihres Kriteriums eine angemessene Auswahl zwischen *kara* und *node*.

Es ist jedoch anzumerken, dass diese Übung die im Unterricht behandelten Gesprächssituationen aufgegriffen hat. Das heißt, es war für die Studierenden lediglich ein sehr eingeschränkter Transfer erforderlich. In der Praxis wird der Posttest zeigen, ob sie ihr eigenes Kriterium in anderen Gesprächssituationen, die nicht im Unterricht behandelt wurden, anwenden können.

Den fünf Studierenden, die ihr Kriterium nicht in eigenen Worten ausdrücken konnten oder die ihr Kriterium aus den vagen Eindrücken von den beiden Verknüpfungen heraus erstellten, empfahl die Lehrkraft in der Rückmeldung, anhand der Umfrageergebnisse bei den japanischen Studierenden noch einmal herauszufinden, für welche Gesprächspartner*innen die jeweiligen Verknüpfungen hauptsächlich verwendet werden. Daher ist es relevant, in einem späteren Posttest zu prüfen, ob sie bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* ihre Aufmerksamkeit auf die Gesprächspartner*innen richten können.

Tabelle 42: Unterrichtsbeobachtung

		Beurteilungskriterium		Übungen aus dem Arbeitsblatt 2			
		<i>kara</i>	<i>node</i>				
	Onlineumfrage (Wonach richten Sie sich bei der Auswahl zwischen <i>kara</i> und <i>node</i> ?)	Kommentar zu Machtverhältnis zwischen Gesprächsbeteiligten	Kommentar zu Machtverhältnis zwischen Gesprächsbeteiligten	1 <i>kara</i> 154	2 <i>kara</i> 155	3 <i>node</i> 156	4 <i>node</i> 157
		Kommentar zu sozialer Distanz zwischen Gesprächsbeteiligten	Kommentar zu sozialer Distanz zwischen Gesprächsbeteiligten				
		sonstiges	sonstiges				
Student 1	nach der Erklärung des Lehrwerks	Gleichaltrige, gilt auch bei Entschuldigungen bei Bitten an jüngeren Jahrgang	bei Bitten gegenüber älteren Personen u. bei Sprechstunden gegenüber Dozierenden	<i>kara</i>	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>node</i>
		freundlich u. direkt	höflich, indirekt u. distanziert				
Studentin 2	nach der Erklärung des Lehrwerks	gleicher Jahrgang, gleiche Position	älterer Jahrgang	<i>kara</i>	<i>kara</i>	<i>node</i>	<i>node</i>
		freundlich u. direkt	höflich, indirekt, größere Distanz, schriftlich				
Student 3	übersprungen	bei Jüngeren u. Gleichartigen	bei Älteren	<i>kara</i>	<i>kara</i>	<i>node</i>	
		informell	formell				

¹⁵⁴ Die kausale Verknüpfung, die von der Gesamtpopulation der japanischen Studierenden in der vorgegebenen Situation ausgewählt wurde.

¹⁵⁵ S. o.

¹⁵⁶ S. o.

¹⁵⁷ S. o.

Studentin 4	nach zwischenmenschlicher Beziehung der Gesprächsbeteiligten	von sozialem Status abhängig		kara	kara	node	node
		direkter					
Studentin 5	nach zwischenmenschlicher Beziehung der Gesprächsbeteiligten	freundschaftlicher Kontext	distanzierter Kontext	kara	kara	node	node
Studentin 6	übersprungen			kara	kara	node	node
		casual	höflicher				
Studentin 7	nach der Erklärung des Lehrwerks	bei gleichgestellten oder niedriger gestellten Personen	bei höher gestellten Personen, um Höflichkeit auszudrücken	kara	kara	node	kara
		bei Freunden und Freundinnen	bei distanzierten Personen, um Höflichkeit auszudrücken				
			in einem formalen Fall				
Student 8	übersprungen			kara	kara	node	node
Studentin 9	nach zwischenmenschlicher Beziehung der Gesprächsbeteiligten	gleiches Alter, gleiche Position	ältere Personen, höhere Position	kara	kara	node	node
		vertraut u. freundlich, aber direkt	höflich, aber indirekt				
Student 10	nach der Erklärung des Lehrwerks	mit einer gleichen oder unterstellten Person	mit einer dem Sprecher übergeordneten Person	kara	kara	/	/
		mit einer dem Sprecher nahestehenden Person	mit einer dem Sprecher nicht nahestehenden Person				
			seriöse Gespräche				
Studentin 11	nach zwischenmenschlicher Beziehung der Gesprächsbeteiligten	bei niedriger und gleichgestellten Personen	bei Älteren, bei Höhergestellten	kara	kara	node	node
		eher informell, aber nicht direkt unhöflich	höflicher, Distanz				
Student 12	übersprungen			kara	kara	node	node
		freundschaftlich u. höflich, aber sehr direkt	etwas höflicher, deutlich distanzierter				
Studentin 13	übersprungen			kara	kara	node	node
		vertraut u. freundlich	formell schriftsprachlich				
Studentin 14	übersprungen			kara	kara	node	node
		freundlich, gesprochene Sprache	höflich, schriftsprachlich				
Studentin 15	nach der Erklärung des Lehrwerks	gleicher Jahrgang, bei Bitten, jüngerer Jahrgang	bei Bitten, älterer Jahrgang	kara	kara	node	node
		freundlich, vertraut u. direkt	höflich u. distanziert				
Student 16	übersprungen	gleicher Jahrgang		kara	kara	node	node
		Soziale Stellung ist ein wichtiger Faktor. Die Verwendung von kara und node wird nicht von der Situation beeinflusst.					
		freundlich, höflich u. direkt	höflich u. distanziert				
Studentin 17	übersprungen		bei älteren Personen, bei höher gestellten	kara	node	node	node

			Personen				
		vertraut, freundlich u. direkt	seriöse Gespräche				
Student 18	nach zwischen- menschlicher Beziehung der Gesprächsbeteiligten	zwischen Gleichaltrigen	bei Respektspersonen	<i>kara</i>	<i>kara</i>	<i>node</i>	
		zwischen Freunden	zwischen Fremden				
		direkter u. unhöflicher, gesprochene Sprache	höflicher, indirekter u. formeller, schriftsprachlich				

Quelle: eigene Untersuchung.

5.2 Wirksamkeit des Sprachunterrichts

5.2.1 Durchführung der Rollenspiele

An der Universität, an der die Untersuchung durchgeführt wurde, finden im Konversationsunterricht pro Semester zwei mündliche Tests statt. Diese dienen den Studierenden als Rückmeldung, ob sie die durch das Lehrwerk *Genki* neu vermittelten Kenntnisse in der Praxis sinnvoll anwenden können. Der Test wird in Form eines Rollenspiels mit einem japanischen Muttersprachler oder einer japanischen Muttersprachlerin durchgeführt und als Audiodatei aufgenommen. Die hier ausgewertete Testung fand am 18.12.2018, zwei Wochen nach der Durchführung des Sprachunterrichts bei der Testgruppe, statt und sollte folgende *Can do*-Beschreibungen überprüfen (vgl. Banno u. a. 2011: 165, 184f., 208):

- ob sie sich je nach Gesprächspartner*in in angemessener Art und Weise bedanken können (Lektion 19),
- ob sie einen Weg detailliert beschreiben können (Lektion 20) und
- ob sie einem Polizisten von erlittenem Schaden erzählen können (Lektion 21).

Gleichzeitig wurde dieser Durchlauf bei der Testgruppe als Posttest und bei der Kontrollgruppe als Vergleich genutzt, indem die Rollenkarten so erstellt wurden, dass die Studierenden eine der beiden kausalen Verknüpfungen für die Markierung ihrer Begründung in ihrem Rollenspiel verwenden sollten (zu einer Übersicht über die verschiedenen Rollenkarten s. Anhang 6–8).

Die Gesprächssituationen der jeweiligen Rollenkarten stehen nicht direkt in Verbindung mit den Situationen, die im Sprachunterricht bei der Testgruppe behandelt wurden. Der Zweck des Unterrichts bestand jedoch darin, dass die Studierenden ihr eigenes Beurteilungskriterium bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* in einer realen Kommunikation sinnvoll anwenden können. Aus diesem Grund ist es relevant, dies im Posttest zu überprüfen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Rollenspiele sowohl bei der Test- als auch bei der Kontrollgruppe dargestellt. Die Studierenden führten ihr Rollenspiel in einer von der Lehrkraft zufällig aus den Rollenkarten ausgewählten Gesprächssituation durch.

Bei der Testgruppe gelang es allen Studierenden, in ihrem Rollenspiel eine der beiden kausalen Verknüpfungen verwenden. Student 1 suchte bei der Erstattung einer Strafanzeige zunächst *node* aus, jedoch wechselte er im Lauf des Gesprächs die kausale Verknüpfung von *node* zu *kara*. Studentin 4 hingegen wählte in einer gleichartigen Situation als erstes *kara*, danach *node* aus. Der gleiche Wechsel von *kara* auf *node* kam ebenfalls bei dem Studenten 12 vor, als er auf die Frage eines japanischen Reisenden antwortete, warum sein Japanisch so gut sei. Der Grund für den Wechsel der Verknüpfungen wurde von den genannten Studierenden im darauffolgenden Interview (s. Kap. 5.2.3) erläutert. Darüber hinaus konnte Studentin 7 an der Stelle, an der nach der Aufgabenstellung ihrer Rollenkarte eine kausale Verknüpfung eingesetzt werden sollte, weder *kara* noch *node* verwenden. Sie benutzte jedoch an einer anderen Stelle *node*, als sie ihren Besuch bei der Polizei begründete. Diese Begründung mit *node* wurde bei ihr als Gegenstand der Analyse betrachtet (s. Tab. 43).

Tabelle 43 zeigt Ergebnisse der Rollenspiele bei der Testgruppe im Hinblick auf die gewählte Verknüpfung. Dabei wird in der dritten Spalte die Verknüpfung angegeben, in der rechten Spalte steht das Transkript der betreffenden Sätze.

Tabelle 43: Ergebnisse der Rollenspiele bei der Testgruppe

	Gesprächssituation	von den Studierenden ausgewählte kausale Verknüpfung	Antwortsatz der Studierenden ¹⁵⁸
Student 1	21-2	<i>node</i> ↓ <i>kara</i>	手洗いに行けられないので、買い物を見つけれませんでした。 <i>Tearai ni ikereba nai node, kaimono wo mitsukemasen deshita.</i> Da ich zum Waschraum musste (und dabei die Einkäufe liegengelassen habe), konnte ich (danach) meine Einkäufe nicht mehr finden. ↓ 買ったかばんは大きすぎましたから、お手洗いに入らないです。 <i>Katta kaban wa ôkisugimashita kara, o-tearai ni hairanai desu.</i> Die Tasche, die ich gekauft hatte, war zu groß, sodass ich sie nicht mit zum Waschraum nehmen konnte.
Studentin 2	21-1	<i>kara</i>	私の眼鏡が壊れたから、ぜんぜん見えませんでした。 <i>Watashi no megane ga kowareta kara, zenzen miemasen deshita.</i> Da meine Brille kaputt ging, konnte ich (das Gesicht des Täters) überhaupt nicht sehen.
Student 3	21-2	<i>node</i>	すぐにトイレに行きましたので、買い物を持って行きませんでした。 <i>Sugu ni toire ni ikimashita node, kaimono wo motte ikimasen deshita.</i> Da ich dringend zur Toilette gehen musste, habe ich meine Einkäufe nicht mitgenommen.
Studentin 4	21-3	<i>kara</i> ↓ <i>node</i>	私のスープの上に青の髪を見つけたから、シェフ、たぶん。シェフは青いのひげがある。 <i>Watashi no sôpu no ue ni ao no kami wo mitsuketa kara, shefu, tabun. Shefu wa aoi no hige ga aru.</i> Ich denke, dass der Täter der Koch war, da ich in meiner Suppe ein blaues Haar entdeckt habe. Der Koch hat einen blauen Bart. ↓ このレストランでたくさん人がありましたので、私は、シェフ私のスープの皿と持って行って、見ました。 <i>Kono resutoran de takusan hito ga arimashita node, watashi wa, shefu watashi no sôpu no sara to motte itte, mimashita.</i> Da in dem Restaurant viele Gäste waren, (konnte der Koch unauffällig meine Suppe mitnehmen). Aber ich habe es gesehen.
Studentin 5	21-1	<i>kara</i>	暗かったから、よく見えませんでした。 <i>Kurakatta kara, yoku miemasen deshita.</i> Da es dunkel war, konnte ich (das Gesicht des Täters) nicht gut sehen.
Studentin 6	21-3	<i>node</i>	私はトイレに行ったので、食べ物は机の上でありました。誰もいませんでした。 <i>Watashi wa toire ni itta node, tabemono wa tsukue no ue de arimashita. Dare mo imasen deshita.</i> Ich bin zur Toilette gegangen, also blieb mein Gericht auf dem Tisch. Niemand war da, (als ich von der Toilette zurückgekommen bin).
Studentin 7	21-2	<i>node</i>	私はスリに買い物を盗まれました。ですので、警察官に行きました。 <i>Watashi wa suri ni kaimono wo nusumaremashita. Desu node, keisatsu ni ikimashita.</i> Mir wurden meine Einkäufe von Taschendieben gestohlen. Deshalb bin ich zur Polizei gekommen.
Student 8	20-1	<i>kara</i>	20年前、半年間ぐらい日本に住みましたから、少し覚えています。 <i>Nijûnen mae, hantoshikan gurai Nihon ni sumimashita kara, sukoshi oboete imasu.</i> Da ich vor zwanzig Jahren ungefähr ein halbes Jahr lang in Japan gelebt habe, kann ich noch ein wenig (Japanisch).
Studentin 9	19-2	<i>kara</i>	私は、あの、料理するのが大好きですから、すしのレストランに行って良かったです。 <i>Watashi wa, ano, ryôri suru no ga daisuki desu kara, sushi no resutoran ni itte yokatta desu.</i> Ich liebe es zu kochen, deshalb bin ich froh, dass ich ein Sushi-Restaurant besuchen konnte.

¹⁵⁸ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden die Antworten der Studierenden ohne Korrektur wiedergegeben. Sie werden sinngemäß ins Deutsche übersetzt, so dass ihre Absichten deutlich zu erkennen sind.

Student 10	19-2	node	はい、しかし東京はちょっと私として、ちょっと大きすぎますので、ちょっと不安です。 <i>Hai, shikashi Tōkyō wa chotto watashi to shite, chotto ōkisugimasu node, chotto fuan desu.</i> Ja, aber die Stadt Tōkyō ist für mich zu groß, daher fühle ich mich dort ein bisschen unsicher.
Studentin 11	21-1	kara	いいえ、暗いですから、犯人を見ませんでした。めがねは壊れました。全然見えませんでしたから。 ¹⁵⁹ <i>lie, kurai desu kara, hannin wo mimasen deshita. Megane wa koware mashita. Zenzen miemasen deshita kara.</i> Nein, ich konnte das Gesicht des Täters nicht sehen, da es dunkel war. (Außerdem) ging meine Brille kaputt.
Student 12	20-1	kara ↓ node	大阪に留学する学生ですから、です <u>ので</u> 、そして、たくさん日本語を話せます。 <i>Ōsaka ni ryūgaku suru gakusei desu kara, desu node, soshite, takusan Nihongo wo hanasemasu.</i> Als Austauschstudent in Ōsaka kann ich viel Japanisch sprechen.
Studentin 13	19-1	node	先生、推薦状を書いた <u>ので</u> 、来年から東京大学で留学できます。 <i>Sensei, suisenjō wo kaita node, rainen kara Tōkyō-daigaku de ryūgaku dekimasu.</i> Dank Ihrem Empfehlungsschreiben werde ich nächstes Jahr an der Universität Tōkyō studieren können.
Studentin 14	19-1	node	私のためにいい推薦状を書いてくださ <u>って</u> <u>ので</u> 、本当に感謝しています。 <i>Watashi no tame ni ii suisenjō wo kaite kudasatte node, hontō ni kansha shite imasu.</i> Sie haben für mich ein gutes Empfehlungsschreiben verfasst und ich weiß das sehr zu schätzen.
Studentin 15	19-1	node	A先生、いい推薦状を書いた <u>ので</u> 、東京大学に行けます。 <i>A-sensei, ii suisenjō wo kaita node, Tōkyō-daigaku ni ikemasu.</i> Frau A, dank Ihrem guten Empfehlungsschreiben werde ich an die Universität Tōkyō gehen können.
Student 16	20-1	node	留学する <u>ので</u> 、日本語が上手です。 <i>Ryūgaku suru node, Nihongo ga jōzu desu.</i> Ich bin Austauschstudent, daher kann ich gut Japanisch sprechen.
Studentin 17	19-3	kara	一緒に食べに行きませんか。イタリア人だ <u>から</u> 、ピザを食べに行きませんか。 <i>Issho ni tabe ni ikimasen ka. Itaria-jin da kara, piza wo tabe ni ikimasen ka.</i> Wollen wir nicht zusammen essen gehen? Ich bin Italienerin, wollen wir nicht Pizza essen gehen?
Student 18	19-3	kara	練習してくれてありがとう。今日のお昼ご飯お <u>ごる</u> <u>から</u> 。 <i>Renshū shite kurete arigatō. Kyō no o-hiru go-han ogoru kara.</i> Weil du mit mir geübt hast, geht das Mittagessen heute auf mich – danke!

Quelle: eigene Untersuchung.

Auch die Studierenden der Kontrollgruppe waren in der Lage, eine der zwei kausalen Verknüpfungen in ihrem Rollenspiel zu benutzen. Student 19, Student 20 und Studentin 27 verwendeten in ihrem Rollenspiel an der Stelle, die durch die Aufgabenstellung der Rollenkarte vorgegeben war, jedoch keine kausale Verknüpfung, sondern an einer anderen Stelle. Daher wurden bei den genannten Studierenden die Verwendungen der kausalen Verknüpfung an der anderen Stelle für die Analyse berücksichtigt.

¹⁵⁹ Die Übersetzung des letzten Satzes ist nicht möglich, da es undeutlich ist, auf welchen Satz sich die angefügte Begründung bezieht.

Tabelle 44: Ergebnisse der Rollenspiele bei der Kontrollgruppe

	Gesprächssituation	von den Studierenden ausgewählte kausale Verknüpfung	Antwortsatz der Studierenden ¹⁶⁰
Student 19	19-1	<i>kara</i>	そこで日本の文化を勉強することができるから。 <i>Soko de Nihon no bunka wo benkyō suru koto ga dekiru kara.</i> Da ich dort (an der Waseda-Universität) die japanische Kultur studieren kann.
Student 20	21-3	<i>node</i>	いいえ、もう遅くなったので、人がたくさんいませんでした。 <i>Iie, mō osoku ni natta node, hito ga takusan imasen deshita.</i> Nein, (im Restaurant) waren nicht so viele Gäste, da es spät geworden war.
Student 21	19-2	<i>node</i>	ドイツはこのお菓子が有名です。 <i>Doitsu wa kono o-kashi ga yūmei desu node.</i> In Deutschland ist dieses Gebäck bekannt, (deshalb habe ich es Ihnen mitgebracht).
Student 22	21-1	<i>kara</i>	夜出たから、顔を見えません。 <i>Yoru deta kara, kao wo miemasen.</i> Ich konnte das Gesicht (des Täters) nicht sehen, da es in der Nacht war.
Studentin 23	20-1	<i>kara</i>	日本語の留学生だったから、私の日本語はちょっと上手です。 <i>Nihongo no ryūgakusei datta kara, watashi no Nihongo wa chotto jōzu desu.</i> Da ich als Austauschstudentin Japanisch studiert habe, ist mein Japanisch nicht schlecht.
Studentin 24	21-2	<i>kara</i>	ちょっと急いでいたから…、はい。 <i>Chotto isoide ita kara, hai.</i> Ich hatte es ein bisschen eilig..., ja, (daher habe ich meine Einkäufe auf dem Stuhl liegengelassen).
Studentin 25	19-3	<i>node</i>	みきさんの手伝うので、レストランに行きましょうか。 <i>Miki-san no tetsudau node, resutoran ni ikimashō ka.</i> Miki, du hast mir geholfen, lass uns daher in ein Restaurant gehen!
Studentin 26	19-2	<i>kara</i>	街を案内してくれたから、どうぞ。 <i>Machi wo annai shite kureta kara, dōzo.</i> Du hast mir die Stadt gezeigt, bitte (nimm das als Dankeschön)!
Studentin 27	19-2	<i>kara</i>	今度は、Bさんと私と一緒にベルリンで観光しましょうか。私が案内するから。 <i>Kondo wa B-san to watashi ni issho ni Berurin de kankō shimashō ka. Watashi ga annai suru kara.</i> Nächstes Mal lassen wir uns zusammen in Berlin umsehen und ich zeige Ihnen die Stadt!
Studentin 28	20-1	<i>kara</i>	私は大学で日本語を勉強したから、日本語がちょっと上手です。 <i>Watashi wa daigaku de Nihongo wo benkyō shita kara, Nihongo ga chotto jōzu desu.</i> Da ich an einer Universität Japanisch studiert habe, ist mein Japanisch nicht schlecht.
Studentin 29	19-1	<i>node</i>	早稲田大学が有名なので、私も早稲田大学に行きたいので、私も楽しいです。 <i>Waseda-daigaku ga yūmei na node, watashi mo Waseda-daigaku ni ikitai node, watashi mo tanoshii desu.</i> Da die Universität Waseda bekannt ist und ich diese Universität besuchen will, bin ich sehr froh.
Studentin 30	20-1	<i>kara</i>	日本のまんがを読む好きですから、日本語を勉強します。 <i>Nihon no manga wo yomu suki desu kara, Nihongo wo benkyō shimasu.</i> Ich lerne Japanisch, da ich gern japanische Manga lese.
Studentin 31	19-3	<i>kara</i>	みきさんは私を手伝ったから、一緒に食べましょうか。 <i>Miki-san wa watashi wo tetsudatta kara, issho ni tabemashō ka.</i> Lass uns zusammen etwas essen, da du, Miki, mir geholfen hast!

Quelle: eigene Untersuchung.

¹⁶⁰ Auch hier wurde keine Korrektur der Sätze vorgenommen (s. o.).

5.2.2 Durchführung und Methodik der Analyse von Interviews

Direkt im Anschluss an das Rollenspiel wurden nicht nur die Studierenden der Testgruppe, sondern auch die Studierenden der Kontrollgruppe von der Lehrkraft in deutscher Sprache interviewt, aus welchem Grund sie sich für eine der beiden kausalen Verknüpfungen entschieden haben. Für die Auswertung der Wirksamkeit des Sprachunterrichts wurde der Inhalt der Interviews sowohl bei der Test- als auch bei der Kontrollgruppe qualitativ analysiert.

<Transkription der Interviews>

Um den Inhalt der Interviews für die Analyse zugänglich zu machen, wurden zunächst die Audiodaten beider Gruppen nach Dresing und Pehl (2018) transkribiert¹⁶¹ (zum Verfahren s. Anhang 9). Für die Interviews, in denen die Lehrkraft bzw. die Studierenden nicht nur deutsch, sondern auch japanisch gesprochen haben, wurden die japanischen Sätze ins Deutsche übersetzt und diese als Fußnote eingefügt (s. Abb. 90). Sämtliche Transkriptionen befinden sich im Anhang 10.

Abbildung 90: Beispiel einer Transkription

<Interview>

I: *Ee, kara wo tsukaimashita*¹⁹⁷.

B: Ach!? (verlegen)

I: Das richtig!

B: (lacht, erleichtert)

I: Warum haben Sie *kara* benutzt, (..) statt *node*?

B: // Ähm (..), //

I: // *E*¹⁹⁸, //

B: Das fühlte sich ein bisschen vertrauter an einfach.

I: Hm (zustimmend).

B: So (..) Beziehung vom/zum Schüler zum Lehrer (..) eventuell, (...) ja.

I: *Haai* (bestätigend)¹⁹⁹.

¹⁹⁷ Ins Deutsche übersetzt: „Ähm, Sie haben *kara* verwendet“.

¹⁹⁸ Ins Deutsche übersetzt: „Ähm“.

¹⁹⁹ Ins Deutsche übersetzt: „Okay“.

Quelle: eigene Untersuchung.

¹⁶¹ Für die Transkription gibt es überwiegend zwei Formen: Eine Form heißt „semantisch-inhaltliches Transkriptionssystem“ und die andere wird „gesprächsanalytisches Transkriptionssystem“ genannt (vgl. Dresing u. Pehl 2018: 18). Durch die erste Form verschafft man sich einen schnelleren Zugang zum Gesprächsinhalt. Sie verzichtet auf genaue Details zur Aussprache und wird somit leichter lesbar. Hingegen ermöglicht die zweite Form durch die Wiedergabe der Umgangssprache und der Tonhöhenverläufe der Leserschaft, einen besseren Eindruck von Betonung und Sprachrhythmus zu erhalten (vgl. ebd.: 18f.). Da die Analyse der Interviews den Fokus auf den Inhalt richtet, orientiert sich die vorliegende Arbeit bei der Transkription an der ersten Form, dem „semantisch-inhaltlichen Transkriptionssystem“ von Dresing und Pehl (2018).

<Methodik der Inhaltsanalyse>

In der vorliegenden Arbeit orientiert sich die Inhaltsanalyse an Mayring (2015). Zur Methodik der Inhaltsanalyse sind drei Grundformen zu nennen: „Zusammenfassung“, „Explikation“ und „Strukturierung“. Bei einer „Zusammenfassung“ besteht das Ziel der Analyse darin, das Material unter Beibehaltung des wesentlichen Inhalts zu reduzieren und durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen. Eine „Erläuterung“ bezieht sich auf einzelne fragliche Teile des Textes (Begriffe, Sätze usw.) und liefert ergänzendes Material zur Vertiefung des Verständnisses oder zur Erläuterung einer betroffenen Textpassage. Bei einer „Strukturierung“ geht es darum, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, einen Querschnitt des Materials auf Grund vorher festgelegter Ordnungskriterien zu erstellen oder das Material nach bestimmten Kriterien zu bewerten (vgl. Mayring 2015: 67).

In der vorliegenden Arbeit wird bei der Analyse der Schwerpunkt daraufgelegt, aus den Interviews der Studierenden herauszufinden, wie tief sie über die Beziehung zu ihrem bzw. ihrer Gesprächspartner*in nachgedacht haben, um eine angemessene Auswahl zwischen den kausalen Verknüpfungen zu treffen. Aus diesem Grund wurde die „Strukturierung“ als Methodik für die Analyse ausgewählt, um die Äußerungen der Studierenden zur Auswahl zwischen *kara* und *node* aus den Interviews herauszufiltern und diese zu bewerten.

Bei den Strukturierungen gibt es darüber hinaus vier unterschiedliche Ansätze, denen gemeinsam ist, dass das Hauptkategoriensystem im Voraus festgelegt wurde: „formale Strukturierung“, „inhaltliche Strukturierung“, „typisierende Strukturierung“ und „skalierende Strukturierung“ (vgl. ebd.: 68). Da bei der skalierenden Strukturierung bestimmte Aspekte aus dem Material auf einer Skala, in der Regel auf einer Ordinalskala, eingeschätzt wird (vgl. ebd.: 106), wird dieser Ansatz für die Inhaltsanalyse der vorliegenden Arbeit angewendet, um die Tiefe des Verständnisses der Beziehung zur oder zum Gesprächspartner*in bei den Studierenden darzustellen.

Dabei wurden die folgenden Schritte vorgenommen (vgl. ebd.: 106f.):

1. Bestimmung der Analyseeinheiten,
2. Festlegung der Einschätzungsdimension,
3. Bestimmung der Ausprägungen,
4. Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln,
5. Materialdurchlauf: Bezeichnung der Fundstelle,
6. Materialdurchlauf: Einschätzung,
7. Überarbeitung,
8. Ergebnisbearbeitung.

1. Bestimmung der Analyseeinheiten

Da insgesamt 31 untersuchte Studierende einwilligten, dass ihre personenbezogenen Daten verarbeitet werden dürfen, wurden 31 Fälle – genau genommen, die Äußerungen der 31 Interviews der Studierenden, die sich auf die Begründung für die Auswahl zwischen *kara* und *node* bezogen – als Analyseeinheit betrachtet.

2. Festlegung der Einschätzungsdimension

Die Leitfrage der Inhaltsanalyse in der vorliegenden Arbeit lautet: „Vertiefte der Sprachunterricht das Verständnis der Beziehung zum oder zur Gesprächspartner*in bei den Studierenden, um eine angemessene Auswahl zwischen den kausalen Verknüpfungen treffen zu können?“ Dementsprechend wurden die folgenden Einschätzungsdimensionen festgelegt:

Zu den Einschätzungsdimensionen des Verständnisses der Beziehung gehören zwei Aspekte:

1. das Machtverhältnis zwischen sich und dem oder der Gesprächspartner*in zu erkennen und
2. die Distanz zum oder zur Gesprächspartner*in einzuschätzen.

3. Bestimmung der Ausprägungen

Die Interviews mit den Studierenden lieferten nur sehr dürftige Informationen zum Verständnis der Beziehung zum oder zur Gesprächspartner*in. Aus diesem Grund soll hier eine einfache Skalierung mit drei Ausprägungen (tief, mittel und flach) verwendet werden. Für alle Fälle, die sich nicht explizit einer dieser drei Kategorien zuordnen lassen, wird eine Restkategorie (nicht erschließbar) geschaffen. Die sich daraus ergebenden Kategorien (K) lauten wie folgt:

- K1: tiefes Verständnis,
- K2: mittleres Verständnis,
- K3: flaches Verständnis,
- K4: Verständnis nicht erschließbar.

4. Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln

Im vierten Schritt wurden nach Mayring (2015: 111) die oben erwähnten Kategorien durch Definitionen, Ankerbeispiele und Kodierregeln genau beschrieben, so dass die Inhaltsanalyse der vorliegenden Arbeit auch für andere verständlich und nachvollziehbar wird (s. Tab. 45).

Tabelle 45: Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
K1: tiefes Verständnis	Die Auswahl zwischen <i>kara</i> und <i>node</i> wurde getroffen. Bei der Auswahl wurden sowohl das Machtverhältnis zwischen sich und dem oder der Gesprächspartner*in als auch die Distanz zum oder zur Gesprächspartner*in berücksichtigt.	„da das ja ein Tandempartner ist, denke ich mal, Freunde auf dem gleichen Level sind. Es kommt natürlich darauf an, wie der Tandempartner ist. Aber ich finde, dass man mit dem Tandempartner ganz gut befreundet ist. Deswegen würde ich sagen, dass man <i>kara</i> dafür benutzt“ (Student 18)	Die beiden Aspekte – Machtverhältnis und Distanz – müssen genannt werden.
K2: mittleres Verständnis	Die Auswahl zwischen <i>kara</i> und <i>node</i> wurde getroffen. Dabei wurde entweder das Machtverhältnis oder die Distanz berücksichtigt.	Beispiel für das Machtverhältnis: „aber <i>node</i> ist noch für jemanden, der höhergestellt ist“ (Studentin 5) Beispiel für die Distanz:	Ein Aspekt, entweder das Machtverhältnis oder die Distanz, muss genannt werden.

		„Weil ich dachte, es wäre besser ähm zu einem Polizisten <i>node</i> zu sagen, den ich noch nicht kenne“ (Studentin 4)	
K3: flaches Verständnis	Zwar wurde die Auswahl zwischen <i>kara</i> und <i>node</i> nach dem Eindruck, der durch die Verwendung der Verknüpfung entsteht, als Grund genannt. Dabei bleibt unklar, ob Aspekte zum Machtverhältnis oder zur Distanz berücksichtigt wurden.	„Ich finde es höflicher (..) und ich benutze/es klingt schöner“ (Student 21) „Weil das höflicher ist, (..) gegenüber der Polizei“ (Student 20)	Nur der Eindruck, der durch die Verwendung der Verknüpfung entsteht, wird als Grund der Auswahl genannt. Auch wenn der Beruf der Gesprächspartner*innen als Grund zusätzlich angegeben wird, ist diese Aussage als flaches Verständnis kategorisiert, denn für die Charakterisierung der Beziehung müssen Machtverhältnis oder Distanz explizit genannt werden.
K4: Verständnis nicht erschließbar	Zwar wurde die Auswahl zwischen <i>kara</i> und <i>node</i> getroffen, aber dafür ein anderer Grund als die Perspektive der Beziehung oder gar kein Grund genannt.	„eigentlich wollte ich <i>node</i> verwenden. Aber in dem Satz hatte ich schon die <i>long</i> -Form benutzt. Die geht ja mit <i>node</i> nicht“ (Student 1) „kausal...? Ich weiß es nicht...“ (Studentin 25)	Die Auswahl erfolgte aus einer grammatikalischen, einer phonetischen oder einer lernorganisatorischen Perspektive. Die befragte Person weiß selbst nicht, aus welchem Grund sie die Auswahl getroffen hat.

Quelle: eigene Untersuchung.

5. Materialdurchlauf: Bezeichnung der Fundstelle

Beim ersten Materialdurchgang wurden die Äußerungen der jeweiligen Interviews unterstrichen, die sich auf die Begründung für die Auswahl zwischen *kara* und *node* beziehen (s. Abb. 91).

Abbildung 91: Beispiel der Fundstellenbezeichnung

<Interview>

I: Sie haben als Begründung *kara* immer verwendet. Gibt es einen Grund dafür?

B: Ja (...), ich wollte (..) / ich benutze lieber *NODE*. Aber irgendwie (..) kam *kara* und dann *node* wird irgendwie nachkommen. Ich weiß nicht warum. *kara* kommt schon (...) / Ich glaube, weil in den japanischen Lehrbüchern hört man in den ersten zwei, drei Jahren häufiger *kara*. Man hört *kara* häufiger. Es ist nur eine Theorie. Ich hätte lieber *NODE* benutzt (lacht).

I: (lacht auch) Wenn Sie nicht darauf achten, dann kommt *kara* // automatisch. //

B: //hm (bejahend), // Ich werde daran arbeiten, damit ich *node* schöner finde (lacht).

Quelle: eigene Untersuchung.¹⁶²

¹⁶² Die Fundstellenbezeichnung aller Interviews ist im Anhang 10 zu finden.

6. Materialdurchlauf: Einschätzung

Die unterstrichenen Äußerungen der jeweiligen Interviews wurden gemäß dem Kodierleitfaden jeweils in eine der vier Ausprägungen kodiert. Zur Verdeutlichung wurden diese Kodierungen nun kurz begründet (s. Tab. 46, 47).

Tabelle 46: Darstellung der Kodierungen bei der Testgruppe

	Äußerungen	Kodierung (Begründung der Einschätzungen)	Fund- stellen (S.)
Student 1	„eigentlich wollte ich <i>node</i> verwenden. Aber in dem Satz hatte ich schon die <i>long-form</i> benutzt. Die geht ja mit <i>node</i> nicht“	Verständnis (V) nicht erschließbar (Der Wechsel von <i>node</i> zu <i>kara</i> wurde grammatikalisch begründet.)	S. 351
Studentin 2	„I: Ach so, finden Sie den Satz doch besser als mit // <i>kara</i> ? // B: // Ja. // I: Wenn Sie darauf nicht achten, kommt vielleicht <i>kara</i> automatisch? B: (unv. lacht)“	V nicht erschließbar (Die befragte Person konnte den Grund für die Auswahl nicht genau nennen.)	S. 351f.
Student 3	„Weil es ein bisschen (..) formeller ist für mich. <i>kara</i> benutze ich eigentlich im casual Stil“	V flach (Die befragte Person hat die Wahl nach dem Eindruck, den die Verknüpfungen auf sie machen, getroffen. Jedoch konnte nicht festgestellt werden, ob die Person Machtverhältnis oder Distanz zum Gesprächspartner berücksichtigt hat.)	S. 352
Studentin 4	„Ich habe ja erst <i>kara</i> gesagt. Es ist ja dann auch während des erwärmten Gesprächs noch mal aufgefallen. Ähm ich habe mich später noch mal ähm verbessert, auf <i>node</i> , weil ich dachte, es wäre besser ähm zu einem Polizisten <i>node</i> zu sagen, den ich noch nicht kenne. Und ähm (..) es ist höflicher in so einer Situation“	V mittel (Die befragte Person konnte bei der Auswahl die Distanz zwischen sich und dem Gesprächspartner berücksichtigen. Zum Machtverhältnis gibt es keine Äußerung.)	S. 352
Studentin 5	„Weil ich dachte, ähm er ist zwar unbekannt, aber <i>node</i> ist noch für jemanden, der höhergestellt ist. Ich habe deswegen <i>kara</i> /aber ich hab versucht <i>desu kara</i> . Ab und zu habe ich dann auch Shortform mit <i>kara</i> benutzt, weil ichaufgeregt war, // ja. // I: // Okay. // B: also aufgeregt als ähm (..) Opfer“	V tief (Die befragte Person hat den Gesprächspartner „den Polizisten“ nicht höher wertgeschätzt, sondern auf dem gleichen sozialen Niveau. Aber es existiert eine Distanz zwischen ihr und dem Polizisten. Diese Distanz wollte sie durch <i>desu kara</i> ausdrücken. Dadurch konnte sie beide Aspekte für die Auswahl berücksichtigen.)	S. 353
Studentin 6	„Weil ich möchte (...) /höflich ausdrücken wollte“	V flach (Die befragte Person hat die Wahl nach dem Eindruck, den die Verknüpfungen auf sie machen, getroffen. Jedoch konnte nicht festgestellt werden, ob die Person Machtverhältnis oder Distanz zum Gesprächspartner berücksichtigt hat.)	S. 353
Studentin 7	„ <i>Node</i> klingt ähm (...) höflich“	V flach (Die befragte Person hat die Wahl nach dem Eindruck, den die Verknüpfungen auf sie machen, getroffen. Jedoch konnte nicht festgestellt werden, ob die Person	S. 354

		Machtverhältnis oder Distanz zum Gesprächspartner berücksichtigt hat.)	
Student 8	„ich benutze lieber <i>NODE</i> . Aber irgendwie (..) kam <i>kara</i> und dann <i>node</i> wird irgendwie nachkommen. Ich glaube, weil in den japanischen Lehrbüchern hört man in den ersten zwei, drei Jahren häufiger <i>kara</i> . Man hört <i>kara</i> häufiger“	V nicht erschließbar (Die Auswahl zwischen <i>kara</i> und <i>node</i> wurde getroffen. Die befragte Person nannte als Grund, dass es an der Lernreihenfolge liegen könnte. Die Beziehung zum Gesprächspartner war nicht Grundlage für die Auswahl.)	S. 354
Studentin 9	„Aber auf Grund der Tatsache, dass sich der Gastvater und Austauschstudent ja schon länger kennen und vielleicht eine gute Beziehung miteinander haben, habe ich mich für <i>kara</i> entschieden“	V mittel (Die befragte Person war in der Lage, bei der Auswahl die nach und nach kürzer werdende Distanz zum Gastvater zu berücksichtigen. Zum Machtverhältnis gibt es keine Äußerung.)	S. 354f.
Student 10	„Da es mir schon mal passiert ist, ist (...) so schon (...) ein Fakt für mich. Deshalb nehme ich <i>node</i> “	V nicht erschließbar (Die befragte Person äußerte, dass sie <i>node</i> benutzt, wenn der Grund für sie ein Fakt ist. Die Beziehung zum Gesprächspartner war nicht Grundlage für die Auswahl.)	S. 355
Studentin 11	„Ich finde <i>kara</i> zu verwenden ist (...) manchmal angenehmer, da man immer hinten an einen Satz anhängen kann“	V nicht erschließbar (Die Verwendung von <i>kara</i> wurde grammatikalisch begründet.)	S. 355f.
Student 12	„Ich dachte, das wäre höflicher und (...) vielleicht nicht so direkt“	V flach (Die befragte Person hat die Wahl nach dem Eindruck, den die Verknüpfungen auf sie machen, getroffen. Jedoch konnte nicht festgestellt werden, ob die Person Machtverhältnis oder Distanz zum Gesprächspartner berücksichtigt hat.)	S. 356
Studentin 13	„A-sensei hat schon ähm, also/WEIL sie für mich einen Empfehlungsbrief geschrieben hat, habe ich eine Chance bekommen, an der Uni zu studieren. Deswegen habe ich <i>node</i> ausgewählt“	V mittel (Die befragte Person entschied sich für <i>node</i> , weil sie dankbar war, dass ihr durch die Hilfe ihrer Lehrkraft ein Auslandsstudium ermöglicht wurde. Diese Äußerung und das dabei verwendete Suffix <i>-sensei</i> ¹⁶³ zeigen, dass sie sich bei ihrer Auswahl des Machtverhältnisses zwischen ihr und der Lehrkraft bewusst war.)	S. 356f.
Studentin 14	„Sore motto teinei desu kara“ ¹⁶⁴	V flach (Die befragte Person hat die Wahl nach dem Eindruck, den die Verknüpfungen auf sie machen, getroffen. Jedoch konnte nicht festgestellt werden, ob die Person Machtverhältnis oder Distanz zum Gesprächspartner berücksichtigt hat.)	S. 357
Studentin 15	„weil/ich meine/ich mit meiner Professorin rede und damit <i>node</i> angebracht ist“	V flach (Die befragte Person hat zwar geschildert, dass sie mit ihrer Professorin redet, aber nannte keinen Grund, warum <i>node</i> angebracht ist. Dabei konnte nicht festgestellt werden, ob sie über das Machtverhältnis zur Professorin konkret nachgedacht hat.)	S. 357

¹⁶³ Ein Suffix, das verwendet wird, um sich respektvoll auf Lehrkräfte, Dozierende, Ärzte sowie Ärztinnen usw. zu beziehen, mit denen Sprecher*innen zu tun haben (vgl. Kitahara 2000-2002u). In dem Fall wird dieses Suffix für eine Lehrkraft verwendet.

¹⁶⁴ Da es (*node*) noch höflicher ist.

Student 16	„weil er ein Fremder war. Und (..) er ist älter als ich“	V tief (Die befragte Person konnte bei der Auswahl sowohl das Machtverhältnis aus dem Altersunterschied als auch die Distanz, d. h. dass ihm sein Gegenüber unbekannt ist, berücksichtigen.)	S. 357
Studentin 17	„ <i>Tomodachi no aida. Demo, wakai hito no naka ni iru kara, ichiban ii desu</i> “ ¹⁶⁵	V tief (Die befragte Person hat die Tandempartnerin als Freundin angesehen. Außerdem äußerte sie, dass das Gespräch unter Jugendlichen stattgefunden habe, daher <i>kara</i> am besten passe. Somit konnte sie bei der Auswahl sowohl die Distanz als auch das Machtverhältnis berücksichtigen.)	S. 358
Student 18	„da das ja ein Tandempartner ist, denke ich mal, Freunde auf dem gleichen Level sind. Es kommt natürlich darauf an, wie der Tandempartner ist. Aber ich finde, dass man mit dem Tandempartner ganz gut befreundet ist. Deswegen würde ich sagen, dass man <i>kara</i> dafür benutzt“	V tief (Die befragte Person konnte bei der Auswahl die Aspekte berücksichtigen, dass er und seine Tandempartnerin aus der Perspektive des Machtverhältnisses gleichgestellt sind und sie sich hinsichtlich der Distanz nahestehen.)	S. 358

Quelle: eigene Untersuchung.

¹⁶⁵ Unter Freunden. Das (*kara*) passt am besten, da das Gespräch unter Jugendlichen stattfand.

Tabelle 47: Darstellung der Kodierungen bei der Kontrollgruppe

	Äußerungen	Kodierung (Begründung der Einschätzungen)	Fund- stellen (S.)
Student 19	„Das fühlte sich ein bisschen vertrauter an einfach. So (..) Beziehung vom/zum Schüler zum Lehrer (..) eventuell, ja“	V mittel (Die befragte Person hat die Distanz zur Lehrerin auf Basis ihrer eigenen Vorstellung eingeschätzt. Zum Machtverhältnis gibt es keine Äußerung.)	S. 359
Student 20	„Weil das höflicher ist, (..) gegenüber der Polizei“	V flach (Die befragte Person hat zwar geschildert, dass ihr Gesprächspartner ein Polizist ist und sie deswegen höflich sein möchte, aber sie nannte keinen Grund, warum sie höflich sein sollte. Dabei konnte nicht festgestellt werden, ob sie über das Machtverhältnis oder die Distanz zum Gesprächspartner nachgedacht hat.)	S. 359f.
Student 21	„Ich finde es höflicher (..) und ich benutze/es klingt schöner“	V flach (Die befragte Person hat die Wahl nach dem Eindruck, den die Verknüpfungen auf sie machte, getroffen. Jedoch konnte nicht festgestellt werden, ob die Person sowohl das Machtverhältnis als auch die Distanz zum Gesprächspartner berücksichtigt hat.)	S. 360
Student 22	„Weil ich mit der Polizei rede. Das ist höflicher“	V flach (Die befragte Person hat beim Interview ihre kausale Verknüpfung von <i>kara</i> auf <i>node</i> korrigiert, mit der Begründung, dass sie zu Polizisten höflich sein möchte. Jedoch nannte sie keinen Grund dafür. Daher konnte nicht festgestellt werden, ob sie über das Machtverhältnis oder die Distanz zum Gesprächspartner nachgedacht hat.)	S. 360f.
Studentin 23	„weil das mit der Anschlussform besser klingt, wenn man die Short-Form <i>-ta</i> ¹⁶⁶ am Ende hat und <i>-ta kara</i> sagt“	V nicht erschließbar (Die Auswahl der Verknüpfung <i>kara</i> wurde mit dem Sprachgefühl begründet.)	S. 361
Studentin 24	„weil das ja die Begründung auf die Frage war, so zu sagen, und deswegen am Ende noch mal <i>kara</i> daran gehängt“	V nicht erschließbar (Die Auswahl von <i>kara</i> wurde grammatikalisch begründet. Es könnte sein, dass die Person die Frage so interpretiert hat, dass sie die Verwendung von <i>kara</i> begründen sollte und nicht die Auswahl zwischen <i>kara</i> und <i>node</i> . Die Frage wurde nicht wiederholt.)	S. 361f.
Studentin 25	„kausal...? Ich weiß es nicht...“	V nicht erschließbar (Der Grund für die Verwendung von <i>node</i> wurde nicht genannt.)	S. 362
Studentin 26	„ich denke mal, zu dem Gastvater muss man nicht ZU höflich sein. Wie beispielweise zu einem Lehrer oder (..) einem Chef auf der Arbeit“	V flach (Die befragte Person hat geschildert, dass der Gesprächspartner ihr Gastvater ist und sie deswegen nicht zu höflich sein muss. Dabei nannte sie zum Vergleich andere Berufsbezeichnungen, bei denen sie zu den jeweiligen Personen höflicher sein sollte. Jedoch äußerte sie dafür keinen Grund.	S. 362f

¹⁶⁶ Eine Verbindung mit Verben. Ein Verb in der durch *-ta* suffigierte Form drückt die Vergangenheit bzw. die Vorzeitigkeit aus (vgl. Rickmeyer 2014: 86f.).

		Daher konnte nicht eingeschätzt werden, ob sie bei der Auswahl eine der beiden Perspektiven oder beide berücksichtigte.)	
Studentin 27	„Ich glaube, <i>kara</i> ist/ähm <i>node</i> ist ein Grund. <i>Kara</i> ist, ähm (lacht resigniert) Ich weiß nicht...“	V nicht erschließbar (Der Grund für die Verwendung von <i>kara</i> wurde nicht genannt.)	S. 363f
Studentin 28	„weil ich es früher gelernt habe als <i>node</i> , wahrscheinlich ist es besser drin bei mir“	V nicht erschließbar (Die befragte Person nannte als Grund für die Verwendung von <i>kara</i> , dass es an der Lernreihenfolge liegen könnte. Die Beziehung zum Gesprächspartner war nicht Grundlage für die Auswahl.)	S. 364
Studentin 29	„Das ist ein (..) Gespräch zwischen (..) einem Studenten und (..) <i>sensei</i> ¹⁶⁷ . Das ist höflicher als <i>kara</i> “	V flach (Die Person schilderte zwar, dass die Gesprächspartnerin ihre Lehrerin ist und sie deswegen höflich sein sollte. Allerdings wurde weder das Machtverhältnis noch die Distanz zur Lehrerin genannt. Daher konnte nicht festgestellt werden, ob sie über die Beziehung nachgedacht hat.)	S. 364f.
Studentin 30	„ich weiß nicht...“	V nicht erschließbar (Der Grund für die Verwendung von <i>kara</i> wurde nicht genannt.)	S. 365
Studentin 31	„Weil sie Freundin ist“	V mittel (Die befragte Person hat die Tandempartnerin als Freundin bezeichnet und konnte somit bei der Auswahl die Distanz zur Gesprächspartnerin berücksichtigen. Zum Machtverhältnis gibt es keine Äußerung.)	S. 365

Quelle: eigene Untersuchung.

7. Überarbeitung

Mayring (2015: 107) weist auf die Notwendigkeit hin, die Kodierungen zu überarbeiten und ggf. das Kategoriensystem und die Kategoriendefinitionen zu revidieren. Die oben vorgelegte Fassung ist durch mehrere Probedurchläufe entstanden.

In der Inhaltsanalyse der vorliegenden Arbeit wurde darüber hinaus auf das regelgeleitete Vorgehen Wert gelegt, damit auch andere die Analyse nachvollziehen und überprüfen können. Um sicherzugehen, ob die Analyse tatsächlich intersubjektiver Nachprüfbarkeit genügt, wurden die Kodierungen durch Dritte nachgeprüft. Gegebenenfalls sollte die Analyse je nach dem Ergebnis der Nachprüfung noch einmal überarbeitet werden. Die prüfenden Personen sind eine Japanerin und ein Deutscher. Die beiden haben ein Studium der Fremdsprachendidaktik an einer deutschen Universität abgeschlossen und verfügen über Erfahrungen mit Fremdsprachenunterricht.

Bei der Testgruppe stimmte die Einschätzung der Verfasserin mit der der beiden prüfenden Personen überein. Eine Ausnahme bildete die Einschätzung der Studentin 9. Hier schätzte die deutsche prüfende Person die Äußerung als „tiefes Verständnis“ ein, da sie aufgrund des Inhalts der Äußerung davon ausgeht, dass sowohl das Machtverhältnis als auch die Distanz zu ihrem

¹⁶⁷ In dem Fall bedeutet *sensei* allgemein Lehrkräfte.

Gastvater abgebaut wurde. Hingegen kategorisierte die japanische prüfende Person diese Äußerung als „mittleres Verständnis“. Sie schätzte genauso wie die Verfasserin ein, dass Studentin 9 bei der Auswahl nur die immer geringer werdende Distanz zwischen ihr und ihrem Gastvater berücksichtigt hat. Wenn Studentin 9 tatsächlich dächte, dass das Machtverhältnis zu ihrem Gastvater abgebaut worden sei, hätte sie gegenüber dem Gastvater den einfachen Stil benutzt. Jedoch verwendete sie den höflichen Stil (s. Tab. 43). Dies zeigt, dass sie ihren Gastvater durch die Verwendung des höflichen Stils noch respektvoll behandelt. Mit anderen Worten wurde das Machtverhältnis noch nicht abgebaut. Es könnte sein, dass Studentin 9 ihre Auswahl sowohl auf der Grundlage des Machtverhältnisses als auch der Distanz getroffen und bei der Begründung ihrer Auswahl nur die Distanz als ausschlaggebenden Faktor genannt hatte. Dies wird von ihr jedoch nicht behauptet. Aufgrund dessen kam die Verfasserin zu der Entscheidung, dass die Einschätzung für Studentin 9 bei der Kategorie „mittleres Verständnis“ bleiben soll.

Bei der Kontrollgruppe stimmte die Einschätzung der Verfasserin mit der der beiden prüfenden Personen überein.

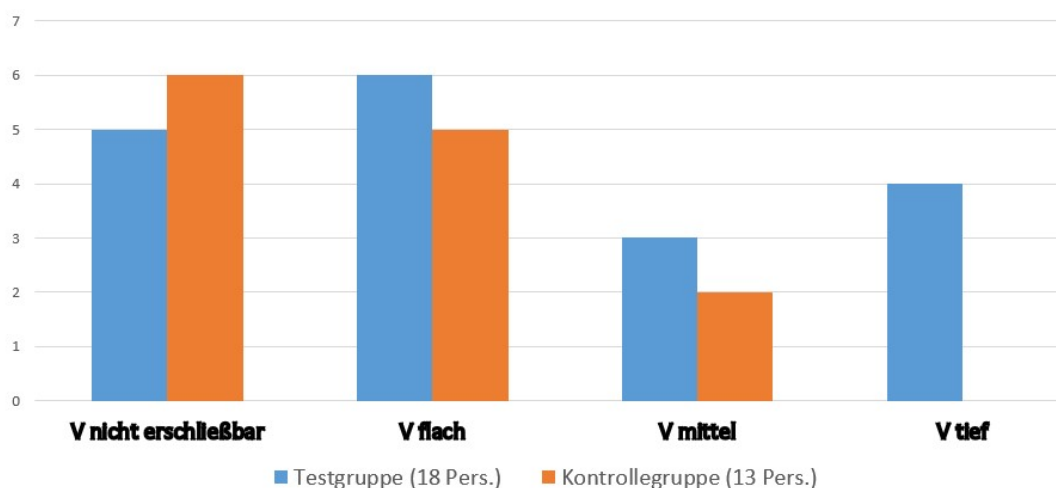
8. Ergebnisbearbeitung

In diesem letzten Schritt wurde die Kodierung der jeweiligen Studierenden zusammengefasst und schließlich quantitativ nach Häufigkeiten analysiert. Die Ergebnisse werden detailliert im nächsten Kapitel 5.2.3 dargestellt.

5.2.3 Analyse und Vergleich der Resultate von Test- und Kontrollgruppe

Damit kommt die Analyse zu den folgenden Ergebnissen: Bei der Testgruppe konnten die Äußerungen von fünf Studierenden nicht in Bezug auf die Beziehung zum oder zur Gesprächspartner*in eingeschätzt werden. Die Äußerungen von sechs Studierenden wurden als „flaches Verständnis“ kodiert. Darüber hinaus wurden drei Äußerungen in die Kategorie „mittleres Verständnis“ und vier Äußerungen als „tiefes Verständnis“ eingestuft. Bei der Kontrollgruppe konnten die Äußerungen von sechs Studierenden nicht eingeschätzt werden. Weiterhin wurden die Äußerungen von fünf Studierenden als „flaches Verständnis“ und zwei Äußerungen als „mittleres Verständnis“ eingestuft. Es zeichnet sich ab, dass die Anzahl der Äußerungen der Testgruppe in den Kategorien „flaches Verständnis“, „mittleres Verständnis“ und „tiefes Verständnis“, in denen das Verständnis der Beziehung zum oder zur Gesprächspartner*in die Tendenz zur Vertiefung hat, stets höher ausfällt als diese Zahlen in der Kontrollgruppe. Besonders auffällig ist die Tatsache, dass es in der Testgruppe vier Äußerungen gab, die als „tiefes Verständnis“ eingeschätzt wurden, während es in der Kontrollgruppe keine solchen Äußerungen gibt (s. Abb. 92).

Abbildung 92: Tiefe des Verständnisses bei Test- u. Kontrollgruppe

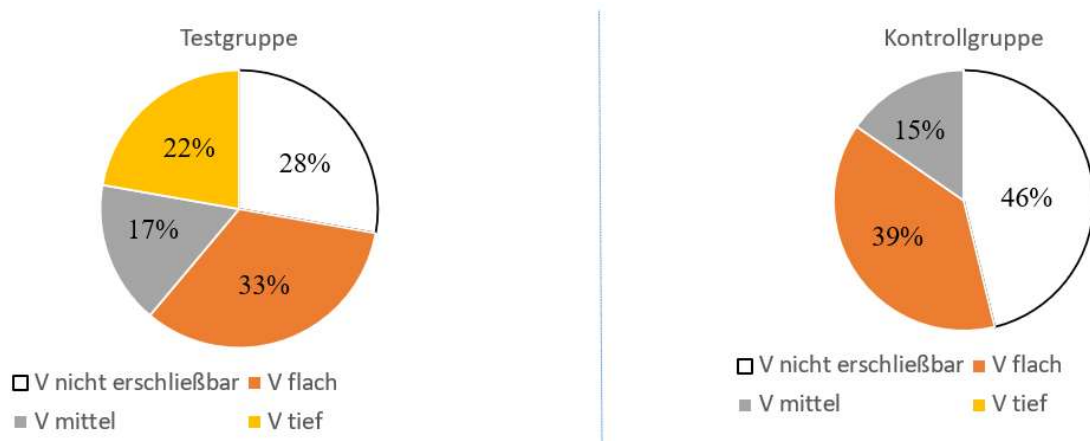


Quelle: eigene Untersuchung.

Da sich das Sprachniveau der befragten Studierenden zum Zeitpunkt der Untersuchung auf der Grundstufe A2 befand, entspricht es eigentlich ihrem Niveau, dass sie eine kausale Verknüpfung verwenden können, die den Umständen angepasst ist (vgl. Europarat 2001: 123f.). Dies kommt der Kategorie „flaches Verständnis“ gleich, d. h. dass die Auswahl nach dem bei der Verwendung der Verknüpfung erzeugten Eindruck getroffen wird, der zum Umstand des Gesprächs passt. Das bedeutet, dass es über das A2-Niveau hinausgeht, wenn die Studierenden aufgrund eines mittleren oder tiefen Verständnisses der Beziehung zum oder zur Gesprächspartner*in eine Entscheidung zwischen *kara* und *node* treffen können. *Kara* und *node* kommen allerdings in der Regel später nicht mehr explizit im Sprachunterricht vor. Deswegen hat die Vermittlung bereits auf dieser Stufe stattgefunden.

Zusammengefasst nach Gruppen (s. Abb. 93) zeigt sich, dass 72% der Studierenden der Testgruppe die Auswahl mit einer Begründung aus pragmatischer Perspektive treffen konnten. Diese 72% teilen sich wie folgt auf: 33% der Studierenden konnten die Beziehung zum oder zur Gesprächspartner*in flach, aber niveaugemäß verstehen. Weiterhin gab es 39% der Studierenden, welche in der Lage waren, die Beziehung mittel bis tief, also über das A2-Niveau hinausgehend, zu verstehen. Bei der Kontrollgruppe konnten nur knapp über die Hälfte der Studierenden (54%) die Auswahl mit einer pragmatischen Begründung treffen, unterteilt in 39% der Befragten, die ein „flaches Verständnis“ der Beziehung zeigten, und 15% der Studierenden, deren Äußerungen als „mittleres Verständnis“ eingeschätzt wurden.

Abbildung 93: Tiefe des Verständnisses bei Test- u. Kontrollgruppe in Prozent



Quelle: eigene Untersuchung.

Aus einer Längsschnittperspektive, die zeigt, wie die Studierenden ihr Wissen zur Auswahl zwischen *kara* und *node* vertieften, sind bei der Testgruppe signifikante Entwicklungen zu beobachten. Im Weiteren werden diese im Vergleich zu denen der Studierenden der Kontrollgruppe dargestellt.

5.2.3.1 Entwicklung der Studierenden, die am Anfang der Untersuchung nicht wussten, wonach sie sich bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* richten sollen

<Testgruppe>

In der anfänglichen Onlineumfrage gab es acht Studierende, die keinen Grund für die Auswahl der kausalen Verknüpfungen angeben konnten (Studentin 3, Studentin 6, Student 8, Student 12, Studentin 13, Studentin 14, Student 16 und Studentin 17). Im Sprachunterricht erstellten vier dieser Studierenden aufgrund des bei der Verwendung der kausalen Verknüpfungen erzeugten Eindrucks ihr Beurteilungskriterium (Studentin 6, Student 12, Studentin 13 und Studentin 14).

Beim Rollenspiel waren Studentin 6, Student 12 und Studentin 14 in der Lage, ihr Beurteilungskriterium in einer Situation sinnvoll anzuwenden, die im Sprachunterricht nicht gezielt behandelt wurde. Student 12 verwendete zunächst *kara*, als er auf die Frage eines unbekannten japanischen Reisenden, warum sein Japanisch so gut ist, antwortete, aber

korrigierte sofort auf *node*. Er äußerte in dem anschließenden Interview seine Korrektur, dass er seine Begründung durch die Markierung von *node* höflicher und nicht so direkt wie durch *kara* ausdrücken wollte (s. Tab. 46). Er erstellte im Sprachunterricht folgendes Beurteilungskriterium: Die Verknüpfung *kara* klinge freundschaftlich und höflich, jedoch sehr direkt. Die Verknüpfung *node* klinge etwas höflicher, aber deutlich distanzierter (s. Tab. 42). Sein Vorgehen im Rollenspiel und die im Interview geäußerte Begründung lassen sich wie folgt beurteilen: Sein Kriterium ist bei ihm so fest verankert, dass er in der Produktion auf dieser Basis selbst eine Korrektur vornehmen konnte. Auch wenn sich insgesamt die Äußerungen von einem Drittel der Studierenden der Testgruppe durch die Inhaltsanalyse als „flaches Verständnis“ der Beziehung zum oder zur Gesprächspartner*in erwiesen, bleibt festzuhalten, dass sie in der Lage waren, ihre Auswahl mit einer Begründung aus einer pragmatischen Perspektive niveaugemäß zu treffen.

Studentin 13 konnte die Verwendung der Verknüpfungen im Rollenspiel sogar aus der Perspektive des Machtverhältnisses betrachten. Sie entschied sich für *node* aus dem Grund, dass sie gegenüber ihrer Lehrkraft ihre Dankbarkeit ausdrücken wollte, weil ihr durch deren Hilfe ein Auslandsstudium ermöglicht worden sei (s. Tab. 46). Demnach – und aufgrund des für ihre Lehrkraft verwendeten Suffixes *-sensei* (s. ebd.) – war sie sich bewusst, dass sie von einer Respektperson eine Hilfe erhalten und daher *node* ausgewählt hatte. Dabei ist interessant zu beobachten, dass sich Studentin 13 weiterentwickelt hatte, so dass sie im Rollenspiel die Perspektive des Machtverhältnisses bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* beachten konnte. Diese Weiterentwicklung im Vergleich zu ihrer anfänglichen Begründung ist mglw. auf die Rückmeldung der Lehrkraft nach dem Sprachunterricht (vgl. S. 247) zurückzuführen.

Überdies gab es drei Studierende, die im Sprachunterricht ihr Beurteilungskriterium anhand des Machtverhältnisses erstellten (Student 3, Student 16 und Studentin 17). Darunter konnten zwei Studierende ihr Beurteilungskriterium sogar weiterentwickeln und im Rollenspiel sinnvoll anwenden (Student 16 und Studentin 17). Student 16 begründete im Interview die Verwendung von *node* gegenüber einem unbekannten Japaner damit, dass sein Gegenüber fremd und älter war (s. Tab. 46). Er hatte im Unterricht lediglich auf das Machtverhältnis geachtet, jedoch konnte er im Rollenspiel zusätzlich die Distanz bei der Auswahl berücksichtigen. Seine Weiterentwicklung lässt sich ebenfalls darauf zurückführen, dass er sich aufgrund der Rückmeldung der Lehrkraft noch einmal Gedanken über die Verwendung von *kara* und *node* aus der Perspektive der Distanz gemacht hatte (hierzu s. S. 248).

Studentin 17 wählte die Verwendung von *kara* im Rollenspiel aus, in dem sie sich bei ihrer Tandempartnerin für deren Hilfe bedanken sollte. Sie begründete diese Verwendung damit, dass es sich um ein Gespräch unter Freundinnen und gleichzeitig Jugendlichen handelte (s. Tab. 46). Sie schätzte ein, dass ihre Partnerin und sie einander nahestehen (Freundinnen) und sie beide gleichgestellt (Jugendliche) sind. Somit hat sie bei der Auswahl sowohl das Machtverhältnis als auch die Distanz beachtet. Obwohl Studentin 17 von der Lehrkraft hinsichtlich der Distanz keine Rückmeldung erhalten hatte (hierzu s. S. 249f.), entwickelte sie ihr Beurteilungskriterium weiter. Sie kam nach dem Sprachunterricht selbst auf die Idee, dass

nicht nur das Machtverhältnis, sondern auch die Distanz für die Auswahl zwischen *kara* und *node* eine relevante Rolle spielt.

Student 3 wählte *node* in der Situation seines Rollenspiels aus, in der er bei der Polizei eine Strafanzeige erstatten sollte. Er begründete diese Verwendung, dass die Situation für ihn formell ist (s. Tab. 46). Obschon er im Sprachunterricht sein Beurteilungskriterium aufgrund des Machtverhältnisses erstellt hatte, konnte er sein Kriterium in der Situation nicht anwenden, die hinsichtlich der Verwendung von *kara* und *node* nicht gezielt im Unterricht behandelt wurde. Dies zeigt, dass sein Kriterium noch nicht so tief gefestigt ist, dass er es in der Praxis sinnvoll anwenden kann.

Student 8 war der einzige der Testgruppe, der weder in der Onlineumfrage einen Grund angegeben hatte noch ein Beurteilungskriterium erstellte. Daher erhielt er nach dem Sprachunterricht von der Lehrkraft eine Rückmeldung, dass er sich noch einmal die Untersuchungsergebnisse anschauen sollte, um herauszufinden, für welche Gesprächspartner*innen die jeweiligen Verknüpfungen hauptsächlich verwendet werden (s. S. 251). Er wählte im Rollenspiel, in dem er mit einem fremden japanischen Reisenden sprechen sollte, *kara* aus. Im Interview äußerte er, dass er eigentlich die Verwendung von *node* „besser“ findet als die von *kara*. Jedoch verwende er automatisch *kara*, weil er in den ersten Semestern einfach viel öfter *kara* gehört habe (s. Tab. 46). Obwohl aus seiner Erklärung nicht hervorgeht, ob er die Verwendung von *node* im Allgemeinen besser findet als die von *kara* oder nur in der vorgegebenen Situation seines Rollenspiels, so hat er hier erstmals seine Überlegungen zur Verwendung der kausalen Verknüpfungen zum Ausdruck gebracht.

<Kontrollgruppe>

In der Kontrollgruppe gibt es ebenfalls zwei Studierende, die in der Onlineumfrage keinen Grund für ihre Auswahl angegeben hatten (Studentin 30 und Studentin 31). Die Studierenden der Kontrollgruppe nahmen nach der Onlineumfrage lediglich am regulären Japanisch-Kurs teil, ohne zusätzlichen Sprachunterricht zur Verwendung von *kara* und *node*.

Im Rollenspiel, in dem Studentin 30 mit einem unbekannten japanischen Reisenden sprechen sollte, hatte sie *kara* ausgesucht. Sie konnte im Interview diese Verwendung jedoch nicht begründen (s. Tab. 47). Dies zeigt, dass sie noch nicht weiß, wonach sie sich bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* richten soll. Hingegen konnte Studentin 31 ihre Auswahl für *kara* aufgrund der Distanz im Rollenspiel begründen, in dem sie sich für ihre Tandempartnerin für die Hilfe bedanken sollte (s. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studierenden der Testgruppe durch die Erstellung ihres Beurteilungskriteriums in die Lage versetzt wurden, auf dieser Grundlage in unterschiedlichen Situationen zwischen *kara* und *node* korrekt auszuwählen. Dabei variiert individuell die Tiefe des Verständnisses der Beziehung zum oder zur Gesprächspartner*in. Dennoch erzielten sie einen Fortschritt im Vergleich zur Ausgangssituation, in der ihnen überhaupt keine Gründe für die Auswahl einfielen. Ebenso konnte bei Student 8 der kleine

Fortschritt beobachtet werden, dass er zumindest anfang, über die Verwendung von *kara* und *node* nachzudenken.

Bei der Kontrollgruppe konnte Studentin 31 ihr eigenes Kriterium entwickeln, ohne dass dies im Unterricht behandelt wurde, während Studentin 30 noch unsicher war, aus welchen Gründen sie sich für eine kausale Verknüpfung entscheiden sollte. Zwischen den beiden Studentinnen ist ein großer Unterschied in der Entwicklung zu beobachten. Dennoch war auch Studentin 31, die selbst eine Perspektive bei der Auswahl erkennen konnte, nicht dazu in der Lage, zwei Faktoren (Machtverhältnis und Distanz) zu beachten, wie Student 16 und Studentin 17 der Testgruppe. Darüber hinaus gab es keine Studierenden in der Testgruppe, die im Interview auf die Frage nach dem Grund für die Auswahl gar nicht antworten konnten. Der Sprachunterricht hätte Studentin 30 vermutlich dazu gebracht, wenigstens über die Verwendung der Verknüpfungen nachzudenken, wie es im Fall des Studenten 8 in der Testgruppe erfolgte.

5.2.3.2 Entwicklung der Studierenden, die am Anfang der Untersuchung aufgrund der Erklärung des Lehrwerks ihre Auswahl trafen

<Testgruppe>

In der Testgruppe gab es fünf Studierende, die sich in der Onlineumfrage bei der Auswahl am Lehrwerk *Genki* orientiert hatten (Student 1, Studentin 2, Studentin 7, Student 10 und Studentin 15). Im Sprachunterricht konnten alle diese Studierenden ihren Fokus auf das Machtverhältnis zwischen den Gesprächsbeteiligten richten und dementsprechend ihr Beurteilungskriterium erstellen. Studentin 7 und Student 10 waren sogar in der Lage, zusätzlich die Distanz bei der Erstellung ihres Kriteriums zu berücksichtigen. Jedoch wendete im Rollenspiel keiner der fünf Studierenden sein eigenes Beurteilungskriterium an, jeweils aus unterschiedlichen Gründen.

Die Äußerung des Studenten 1 im Interview wurde als „Verständnis nicht erschließbar“ eingeschätzt, da er seine Auswahl aus grammatikalischer Perspektive begründet hatte. Er wollte eigentlich *node* gegenüber einem Polizisten benutzen. Tatsächlich verwendete er in seinem ersten Satz die Verknüpfung *node*, jedoch im zweiten Satz *kara* mit der Begründung, dass er den höflichen Stil für den Nebensatz des zweiten Satzes benutzte, an den die kausale Verknüpfung angeschlossen wurde (s. Tab. 43). Da von *Genki* nur die einfache Form als Verbindungsform mit *node* vorgestellt wurde (vgl. Banno u. a. 2011: 273), habe er sich gegen *node* entschieden (s. Tab. 46). Seine Äußerung lässt sich wie folgt beurteilen: Er hätte sein Beurteilungskriterium aus der Perspektive des Machtverhältnisses in der vorgegebenen Situation sinnvoll anwenden können, wenn er im Vorfeld darüber informiert worden wäre, dass die höfliche Form gleichfalls als Verbindungsform mit *node* gilt.

In der Situation, in der Studentin 2 bei der Polizei eine Strafanzeige erstatten sollte, hatte sie *kara* ausgewählt. Jedoch konnte sie in dem Interview diese Verwendung nicht richtig begründen. Auf die erneute Frage der Lehrkraft, warum Studentin 2 anstatt *node* die Verknüpfung *kara* verwendete, tauschte sie die Verknüpfung *kara* gegen *node* und wiederholte

ihren japanischen Satz. Anschließend bejahte sie die dritte Frage der Lehrkraft, ob sie die Verwendung von *node* in der Situation besser findet. Schließlich lachte sie als Reaktion, als die Lehrkraft sie fragte, ob sie in der Produktion unwillkürlich *kara* verwendet, wenn sie in der Produktion auf die Verwendung der beiden Verknüpfungen nicht besonders achtet (s. Anhang 10 u. Tab. 46). Aus ihrer gesamten Äußerung geht jedoch hervor, dass ihr Beurteilungskriterium noch nicht so tief gefestigt ist, dass sie es in einer Situation sinnvoll anwenden kann, die nicht im Unterricht gezielt behandelt wurde.

Studentin 15 begründete die Verwendung von *node* in der Situation, in der sie sich bei ihrer Lehrkraft für die Hilfe bedanken sollte, damit, dass *node* für ein Gespräch mit ihrer Professorin angebracht sei (s. Tab. 46). Sie hatte ihr Beurteilungskriterium aufgrund des Machtverhältnisses erstellt, genau genommen des Altersunterschieds (s. Tab. 42). Es könnte sein, dass sie unter ihrer Äußerung „angebracht“ den Altersunterschied zwischen ihr und ihrer Professorin berücksichtigt hatte. Jedoch fasste sie dies nicht klar in Worte, daher wurde ihre Äußerung als „flaches Verständnis“ eingeschätzt.

Studentin 7 benutzte gegenüber einem Polizisten *node* und begründete dies damit, dass *node* höflich ist (s. Tab. 46). Sie hatte ihr Beurteilungskriterium sowohl auf der Grundlage des Machtverhältnisses als auch der Distanz erstellt. Ihr Kriterium lautet bei der Verwendung von *node*, dass diese Verknüpfung entweder bei höhergestellten oder distanzierten Personen eingesetzt werde, um die Höflichkeit auszudrücken (s. Tab. 42). Jedoch konnte durch ihre Äußerung nicht festgestellt werden, worauf ihre Höflichkeit gegenüber dem Polizisten zurückzuführen ist. Dies zeigt, dass sie noch Zeit und Übungen benötigt, bis sich ihr Beurteilungskriterium bei ihr so festigt, dass sie es bei der Sprachproduktion sinnvoll anwenden kann.

Student 10 hatte im Rollenspiel seinem Gastvater gegenüber *node* benutzt, als er diesem erklärt hatte, warum er vor der Stadt Tôkyô Angst hat. Er äußerte im anschließenden Interview, dass er unsicher in großen Städten wird, seitdem er sich in New York furchtbar verlaufen habe (s. Anhang 10). Die Begründung, dass Student 10 vor großen Städten Angst bekommt, sei für ihn ein Fakt. Er habe deswegen *node* verwendet, um einen Fakt zu markieren (s. Tab. 46). Obwohl er im Sprachunterricht sowohl aufgrund des Machtverhältnisses als auch der Distanz sein Beurteilungskriterium erstellen konnte, war die Beziehung zum Gesprächspartner nicht die Grundlage für die Auswahl zwischen *kara* und *node*. Daher wurde seine Äußerung so eingeschätzt, dass das Verständnis der Beziehung „nicht erschließbar“ sei.

Interessant ist jedoch, auf welcher Grundlage er aus eigenem Antrieb ein neues Beurteilungskriterium entwickelte, nämlich dass *node* Begründungen markiert, die für Sprecher*innen ein Fakt sind. Sein neues Kriterium war für die Auswahl so bedeutsam, dass er die Beziehung zum Gesprächspartner nicht in Betracht gezogen hat. Da das weder im Lehrwerk noch von der Lehrkraft erklärt wurde, ist davon auszugehen, dass er seine eigenen Nachforschungen anstellte. Möglicherweise hätte er im *Nihogo kihon bunpô jiten* 日本語基本文法辞典 gelesen, dass *kara* subjektive Begründungen markiere (vgl. Makino u. Tsutsui 2018: 329). Es könnte sein, dass er daraus sein Kriterium für *node* abgeleitet hat.

<Kontrollgruppe>

Insgesamt sechs Studierende der Kontrollgruppe richteten sich in der anfänglichen Onlineumfrage bei der Auswahl nach der Erklärung des Lehrwerks (Student 19, Student 20, Student 21, Studentin 25, Studentin 27 und Studentin 29). Wenn diese Studierenden im Rollenspiel aufgrund der Erklärung des Lehrwerks die Verwendung der kausalen Verknüpfung begründet hätten, wären ihre Äußerungen als „flaches Verständnis“ kategorisiert worden, jedoch wurden sie unterschiedlich eingeschätzt.

Student 19 benutzte im Rollenspiel gegenüber seiner Lehrkraft *kara* und begründete dies damit, dass sich die Beziehung von einem Schüler zum Lehrer für ihn ein wenig vertrauter anfühlt (s. Tab. 47). Möglicherweise berücksichtigte er während des Rollenspiels die Distanz zwischen ihm und der Lehrkraft und er entschied, dass es akzeptabel ist, *kara* zu benutzen, wenn eine vertraute Beziehung besteht und sie dadurch einander etwas näher stehen. Daher wurde seine Äußerung als „mittleres Verständnis“ eingeschätzt. Während der Teilnahme am regulären Kurs entwickelte er ein Gespür für die Verwendung der beiden Verknüpfungen, so dass er in der Sprachproduktion unter Berücksichtigung des Faktors „Distanz“ eine Auswahl treffen kann.

Die Äußerungen des Studenten 20, des Studenten 21 und der Studentin 29 wurden als „flaches Verständnis“ kategorisiert. Mit anderen Worten waren sie in der Lage, die grammatikalische Erklärung des Lehrwerks in der Produktion sinnvoll und niveaugemäß anzuwenden. Hingegen wurden die Äußerungen der Studentin 25 und der Studentin 27 als „Verständnis nicht erschließbar“ eingeschätzt, da diese beiden Studierenden ihre Auswahl nicht begründen konnten (s. Tab. 47).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Studierenden der Testgruppe zwar über das A2-Sprachniveau hinaus ein Kriterium auf Grundlage der Beziehung formulieren konnten, dass aber auch sie noch mehr Zeit benötigen, um ihr Kriterium in realen Gesprächen ad hoc anzuwenden. Unter diesen Studierenden gab es zwei Typen. Der erste Typ der Studierenden ist noch nicht in der Lage, ein eigenes Kriterium in der Produktion anzuwenden, in der sofortige Entscheidungen über die Verwendung von *kara* und *node* erforderlich sind (Studentin 2, Studentin 7 und Studentin 15). Der zweite Typ der Studierenden gibt je nach Situation bei der Auswahl anderen Faktoren als dem Faktor „Beziehung“ den Vorrang (Student 1 und Student 10).

Im Vergleich zur Entwicklung der Studierenden der Kontrollgruppe zeigt die Testgruppe jedoch ein höheres Entwicklungsniveau, da die Studierenden versuchen, eine Auswahl zwischen *kara* und *node* aufgrund der Beziehung zum oder zur Gesprächspartner*in zu treffen, die über das Niveau des Lehrwerks hinausgeht, während sich die Entwicklung in der Kontrollgruppe darauf bezieht, ob die Studierenden die Erklärungen des Lehrwerks in der Praxis anwenden können. In diesem Zusammenhang kann der Student 19 der Kontrollgruppe, der in der Lage war, selbstständig über die Verwendung der beiden Verknüpfungen aufgrund der Beziehung zwischen den Gesprächsbeteiligten nachzudenken, als eine Ausnahme angesehen werden.

5.2.3.3 Entwicklung der Studierenden, die bereits am Anfang der Untersuchung aufgrund des Machtverhältnisses zwischen den Gesprächsbeteiligten ihre Auswahl trafen

<Testgruppe>

In der anfänglichen Onlineumfrage berücksichtigten fünf Studierende der Testgruppe bei der Auswahl bereits das Machtverhältnis zwischen den Gesprächsbeteiligten (Studentin 4, Studentin 5, Studentin 9, Studentin 11 und Student 18). Im Sprachunterricht entwickelten Studentin 4, Studentin 9 und Studentin 11 ihr Beurteilungskriterium, indem sie über diese Perspektive durch die Analyse der Daten bei den japanischen Studierenden vertieft nachdachten. Studentin 5 und Student 18 fügten ihrem Kriterium die Perspektive der Distanz hinzu. Im Rollenspiel war zu beobachten, dass sich die Studierenden bis auf Studentin 11 bei der Verwendung der kausalen Verknüpfungen aus pragmatischer Perspektive weiterentwickelten.

Studentin 4 benutzte in ihrem ersten Satz gegenüber einem Polizisten *kara*, jedoch korrigierte sie im zweiten Satz auf *node* (s. Tab. 43). Diese Korrektur nannte sie im darauffolgenden Interview „Verbesserung“ und begründete diese aus der Perspektive der Distanz, dass sie es besser findet, für einen Polizisten, den sie noch nicht kenne, *node* zu verwenden (s. Tab. 46). Sie nannte in der Begründung eine der beiden Perspektiven, daher wurde ihre Äußerung als „mittleres Verständnis“ eingeschätzt.

Interessant ist ihre Weiterentwicklung, da sie im Sprachunterricht bei der Erstellung ihres Kriteriums die Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten nicht berücksichtigte. Darüber hinaus bezog sich die Rückmeldung der Lehrkraft nach dem Sprachunterricht nicht darauf, dass sie bei der Auswahl zusätzlich diese Perspektive beachten soll. Studentin 4 hatte aus eigenem Antrieb ihr Kriterium weiterentwickelt, so dass sie aufgrund dessen ihre Verwendung der kausalen Verknüpfung selbst verbessern konnte.

Die gleiche Weiterentwicklung ist bei Studentin 9 zu beobachten. Sie benutzte gegenüber ihrem japanischen Gastvater *kara*. Sie dachte bei der Auswahl, dass sich Gastvater und Austauschstudierende schon länger kennen und sie dadurch eine gute Beziehung aufgebaut hätten. Auf diese Weise schätzte sie ein, dass sich die Distanz zwischen ihnen im Laufe der Zeit verringert hätte und daher wählte sie *kara* aus (s. Tab. 46). Die Perspektive der Distanz beachtete sie im Sprachunterricht jedoch nicht. Zudem erhielt sie diesbezüglich keine Rückmeldung von der Lehrkraft. Wie die Studentin 4 entdeckte Studentin 9 diese Perspektive selbst und konnte sie im Rollenspiel sinnvoll anwenden.

Allerdings ist davon auszugehen, dass die Studentin bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* im Rollenspiel die auf der Rollenkarte vorgegebene Gesprächssituation nicht komplett erfasst bzw. umgesetzt hat. Dort stand nämlich, dass das Gespräch nach dem ersten Tag ihres Aufenthalts bei ihrer Gastfamilie stattfand (s. Anhang 6). Danach war davon auszugehen, dass sich der Gastvater und die Austauschstudierende noch nicht gut kennen bzw. noch keine enge Beziehung aufgebaut haben können, es sei denn, Studentin 9 wäre davon ausgegangen, dass sie bereits vor ihrer Reise nach Japan mit ihrem japanischen Gastvater in Verbindung gestanden

hätte. Da das Interview mit Studentin 9 unmittelbar nach ihrer Begründung für die Wahl von *kara* endete, konnte diese Frage auch nicht geklärt werden.

Studentin 5 verwendete bei einem Polizisten *kara* und begründete diese Verwendung sowohl aus der Perspektive des Machtverhältnisses als auch der Distanz zu ihrem Gesprächspartner. Sie schätzte das Machtverhältnis zwischen ihr und dem Polizisten gleichgestellt ein. Aufgrund dessen habe sie sich bewusst gegen *node* entschieden (s. Anhang 10), da *node* ihrer Meinung nach für Gesprächspartner*innen verwendet werden solle, die höhergestellt seien (s. Tab. 46). Gleichzeitig berücksichtigte sie die Distanz zu ihrem Gesprächspartner, also dass er ihr unbekannt ist. Diese Distanz habe sie durch *kara* im Anschluss an die höfliche Form ausdrücken wollen, aber ab und zu die einfache Form mit *kara* verwendet. Für diese wechselhafte Verwendung argumentierte sie, dass sie als Opfer aufgeregt sei, und es ihr daher nicht immer gelungen sei, konsequent die höfliche Form mit *kara* zu benutzen (s. Tab. 46). In der Wirklichkeit benutzte sie während des Rollenspiels gegenüber dem Polizisten stets *kara* im Anschluss an die einfache Form. Nichtsdestoweniger wird durch ihre Äußerung im Interview deutlich, dass sie die beiden Perspektiven zu ihrem Gesprächspartner bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* berücksichtigte, diese jedoch in der Sprachproduktion nicht umsetzen konnte. Dennoch wurde ihre Äußerung als „tiefes Verständnis“ der Beziehung eingeschätzt. Während sie also in der anfänglichen Onlineumfrage ihr Augenmerk bei der Auswahl lediglich auf das Machtverhältnis gerichtet hatte, fand sie im Sprachunterricht heraus, dass die Perspektive der Distanz bei der Auswahl ebenfalls eine wichtige Rolle spielt. Sie hatte sich weiterentwickelt, so dass sie die beiden Perspektiven im Rollenspiel bei der umgehenden Entscheidung zwischen *kara* und *node* berücksichtigen konnte.

Student 18 erstellte im Sprachunterricht sein Beurteilungskriterium aufgrund der beiden Faktoren „Machtverhältnis“ und „Distanz“. Sein Kriterium konnte er im Rollenspiel, in dem er sich bei seiner Tandempartnerin für ihre Hilfe bedanken sollte, sinnvoll anwenden. Dabei entschied er sich für *kara* aufgrund seiner Einschätzung, dass in Tandems die Partner*innen normalerweise gleichrangig und zusätzlich befreundet sind. Er fügte seiner Äußerung allerdings hinzu, dass in der Realität seine Entscheidung zwischen *kara* und *node* davon abhängen würde, wie seine Tandempartnerin eigentlich sei (s. Tab. 46). Auf diese Weise versuchte er, seine Gesprächspartnerin nicht nur als Tandempartnerin, sondern auch als Individuum zu betrachten und seine Auswahl zwischen *kara* und *node* in Abhängigkeit der Person individuell zu treffen. Aus diesen Gründen wurde sein Verständnis der Beziehung als tief eingeschätzt.

Studentin 11 war die einzige Studierende, welche sich im Rollenspiel bei der Auswahl an einer grammatikalischen Erklärung orientierte. Bei der polizeilichen Befragung, warum sie das Gesicht des Täters nicht sehen konnte, erklärte sie Folgendes: Es wäre dunkel gewesen, daher habe sie den Täter nicht sehen können. Außerdem sei ihre Brille kaputt gewesen. Als letztes fügte sie noch einmal ihre Begründung hinzu, dass sie überhaupt nichts sehen konnte. Dieser Grund wurde von ihr durch die Verknüpfung *kara* im Anschluss an die höfliche Form markiert (s. Tab. 43), wobei es semantisch betrachtet nicht möglich ist, dass sich der Grund auf den vorhergehenden Satz *megane wa koware mashita* bezieht. Möglicherweise könnte er sich aber auf den Teilsatz *hannin wo mimasen deshita* beziehen, der zwei Sätze zuvor steht. Im

nachfolgenden Interview erläuterte sie ihre Auswahl damit, dass nach der Erklärung des Lehrwerks *Genki* lediglich *kara* die Eigenschaft besitze, nicht nur an einen Nebensatz, sondern auch an einen Satz angehängt werden zu können, um einen Grund nachträglich auszudrücken, und sie sich daher für *kara* entschied (vgl. ebd.: 153 u. 273). Jedoch hätte ihre Auswahl anders ausfallen können, wenn sie gewusst hätte, dass *node* ebenfalls diese Funktion besitzt (vgl. Nagatomo 2002: 11f.). Auch bei der Begründung an einer anderen Stelle benutzte Studentin 11 ebenso *kara* im Anschluss an die höfliche Form (s. Tab. 43). Dafür gab es von ihr keinen Kommentar (s. Tab. 46). Dennoch ist davon auszugehen, dass diese Verwendung auf die grammatikalische Erklärung des Lehrwerks zurückgeführt werden kann, dass nur *kara* an die höfliche Form anzuschließen ist (vgl. Banno u. a. 2011: 273). Somit konnte sie während des Gesprächs mit einem Polizisten durchgängig im höflichen Stil sprechen.

<Kontrollgruppe>

In der anfänglichen Onlineumfrage orientierten sich fünf Studierende der Kontrollgruppe bei der Auswahl der kausalen Verknüpfungen bereits am Machtverhältnis zwischen den Gesprächsbeteiligten (Student 22, Studentin 23, Studentin 24, Studentin 26 und Studentin 28). Dennoch trafen im Rollenspiel ausschließlich Studentin 26 und Student 22 ihre Wahl aus der Perspektive der Beziehung zu ihrem Gesprächspartner.

Studentin 26 äußerte ihre Entscheidung für die Verknüpfung *kara* gegenüber ihrem japanischen Gastvater, dass man zum Gastvater nicht zu höflich sein muss im Vergleich zu einer Lehrkraft bzw. seinem oder seiner Vorgesetzten (s. Tab. 47). Jedoch begründete sie ihre Äußerung nicht. Daher konnte nicht eingeschätzt werden, welche Perspektive (das Machtverhältnis oder die Distanz) sie bei der Auswahl berücksichtigte: Möglicherweise hatte sie zwar ihren Gastvater als Respektsperson eingeschätzt wie ihre Lehrkraft oder ihre*n Vorgesetzte*n, ihn jedoch näherstehend als z. B. ihre Lehrkraft betrachtet und deswegen *kara* ausgewählt. Das ist jedoch lediglich eine Annahme, sie erwähnt das nicht explizit, weswegen ihre Äußerung in die Kategorie „flaches Verständnis“ eingeordnet wurde.

Student 22 benutzte im Rollenspiel gegenüber einem Polizisten *kara* (s. Tab. 44). Jedoch korrigierte er im Interview diese Verwendung auf *node* mit der Begründung, dass er mit einem Polizisten besser durch die Verwendung von *node* höflich sprechen sollte (s. Tab. 47). Er äußerte dabei nicht, warum er höflich sein sollte. Somit konnte nicht festgestellt werden, auf welcher Perspektive seine Begründung beruht. Daher wurde sie als „flaches Verständnis“ eingeschätzt.

Studentin 23 entschied sich nach ihrem Sprachgefühl für die Verwendung von *kara*. Auf die Frage eines unbekannten japanischen Reisenden, warum sie fließend Japanisch kann, antwortete sie in dem Rollenspiel Folgendes: „*Nihongo no ryûgakusei datta kara, watashi no Nihongo wa chotto jôzu desu*“ (s. Tab. 44). Für diese Verwendung von *kara* begründete sie, dass ihrer Meinung nach die Verbindung *-ta*, an das eine der beiden kausalen Verknüpfungen angeschlossen wird, mit *kara* besser klinge als *node* (s. Tab. 47), jedoch war die Beziehung zu ihrem Gesprächspartner nicht die Grundlage für die Auswahl.

Studentin 24 verwendete im Gespräch mit einem Polizisten *kara*. Die Frage der Lehrkraft nach dem Grund für diese Verwendung beantwortete sie im Interview aus einer grammatikalischen Perspektive: Weil sie im Rollenspiel nach einer Begründung gefragt wurde, habe sie ihre Antwort durch *kara* markiert, um diese als Begründung zu kennzeichnen (s. Tab. 47). Sie scheint also die Frage der Lehrkraft nicht dahingehend verstanden zu haben, dass sie ihre Auswahl begründen sollte, sondern sie hat wohl den Eindruck gewonnen, sie werde gefragt, warum sie eine kausale Verknüpfung gewählt habe. Dieses Missverständnis wurde im Rahmen des Interviews nicht geklärt, so dass die Äußerung von Studentin 24 als „Verständnis nicht erschließbar“ klassifiziert wurde.

Studentin 28 wählte *kara* bei einem unbekannten japanischen Reisenden aus und begründete diese Verwendung aus einer lernorganisatorischen Perspektive, dass die Verknüpfung *kara* in ihrem Gedächtnis besser verankert sei, weil sie diese früher gelernt habe als *node* (s. Tab. 47). In der Produktion, in der eine sofortige Auswahl zwischen *kara* und *node* erforderlich ist, war bei ihr diese lernorganisatorische Perspektive so dominant, dass diese die pragmatische Perspektive ausblendete.

Abschließend ist zu sagen, dass die Studierenden der Testgruppe durch die Erstellung ihres Beurteilungskriteriums ein gesteigertes Bewusstsein für die auf der Beziehung zwischen den Gesprächsbeteiligten basierte Auswahl hatten. Daher waren vier der fünf Studierenden, die bereits in der Onlineumfrage eine beziehungsorientierte Wahl trafen, in der Lage, im Rollenspiel, in dem eine unmittelbare Entscheidung nötig ist, eine Auswahl aufgrund des Machtverhältnisses bzw. der Distanz oder der beiden Perspektive zu treffen.

Hingegen wurden die Studierenden der Kontrollgruppe durch den Unterricht nicht darauf aufmerksam gemacht, bei der Auswahl der kausalen Verknüpfungen die Beziehung zwischen den Gesprächsbeteiligten zu berücksichtigen. Auch wenn sie in der anfänglichen Onlineumfrage die Unterschiede der Verwendung von *kara* und *node* in Bezug auf die Beziehung erfassen konnten, wurden bei ihnen im Rollenspiel entweder andere Aspekte zum ausschlaggebenden Faktor für die Auswahl oder sie konnten nur am Beruf ihres Gesprächspartners orientiert ihre Auswahl begründen.

Tabelle 48: Entwicklung bei der Testgruppe

	Grund nach der Auswahl bei der Onlineumfrage (Prätest)	Erstellung eines Beurteilungskriteriums beim Sprachunterricht	beim Rollenspiel (Posttest)
Student 1	nach dem Lehrwerk <i>Genki</i> gerichtet	aufgrund des Machtverhältnisses	V nicht erschließbar
Studentin 2	nach dem Lehrwerk <i>Genki</i> gerichtet	aufgrund des Machtverhältnisses	V nicht erschließbar
Student 3	keinen Grund angegeben	aufgrund des Machtverhältnisses	V flach
Studentin 4	nach der Beziehung (Machtverhältnis) gerichtet	aufgrund des Machtverhältnisses	V mittel
Studentin 5	nach der Beziehung (Machtverhältnis) gerichtet	aufgrund der Distanz	V tief
Studentin 6	keinen Grund angegeben	aufgrund des Eindrucks, der durch die Verwendung der Verknüpfung entsteht	V flach
Studentin 7	nach dem Lehrwerk <i>Genki</i> gerichtet	aufgrund des Machtverhältnisses und der Distanz	V flach
Student 8	keinen Grund angegeben	keine Angabe	V nicht erschließbar
Studentin 9	nach der Beziehung (Machtverhältnis) gerichtet	aufgrund des Machtverhältnisses	V mittel
Student 10	nach dem Lehrwerk <i>Genki</i> gerichtet	aufgrund des Machtverhältnisses und der Distanz	V nicht erschließbar
Studentin 11	nach der Beziehung (Machtverhältnis) gerichtet	aufgrund des Machtverhältnisses	V nicht erschließbar
Student 12	keinen Grund angegeben	aufgrund des Eindrucks, der durch die Verwendung der Verknüpfung entsteht	V flach
Studentin 13	keinen Grund angegeben	aufgrund des Eindrucks, der durch die Verwendung der Verknüpfung entsteht	V mittel
Studentin 14	keinen Grund angegeben	aufgrund des Eindrucks, der durch die Verwendung der Verknüpfung entsteht	V flach
Studentin 15	nach dem Lehrwerk <i>Genki</i> gerichtet	aufgrund des Machtverhältnisses	V flach
Student 16	keinen Grund angegeben	aufgrund des Machtverhältnisses	V tief
Studentin 17	keinen Grund angegeben	aufgrund des Machtverhältnisses	V tief
Student 18	nach der Beziehung (Machtverhältnis) gerichtet	aufgrund des Machtverhältnisses und der Distanz	V tief

Quelle: eigene Untersuchung.

Tabelle 49: Entwicklung bei der Kontrollgruppe

	Grund nach der Auswahl bei der Onlineumfrage	beim Rollenspiel
Student 19	nach dem Lehrwerk <i>Genki</i> gerichtet	V mittel
Student 20	nach dem Lehrwerk <i>Genki</i> gerichtet	V flach
Student 21	nach dem Lehrwerk <i>Genki</i> gerichtet	V flach
Student 22	nach der Beziehung (Machtverhältnis) gerichtet	V flach
Studentin 23	nach der Beziehung (Machtverhältnis) gerichtet	V nicht erschließbar
Studentin 24	nach der Beziehung (Machtverhältnis) gerichtet	V nicht erschließbar
Studentin 25	nach dem Lehrwerk <i>Genki</i> gerichtet	V nicht erschließbar
Studentin 26	nach der Beziehung (Machtverhältnis) gerichtet	V flach
Studentin 27	nach dem Lehrwerk <i>Genki</i> gerichtet	V nicht erschließbar
Studentin 28	nach der Beziehung (Machtverhältnis) gerichtet	V nicht erschließbar
Studentin 29	nach dem Lehrwerk <i>Genki</i> gerichtet	V flach
Studentin 30	keinen Grund angegeben	V nicht erschließbar
Studentin 31	keinen Grund angegeben	V mittel

Quelle: eigene Untersuchung.

5.2.4 Wirksamkeit des neuen pragmatischen Beurteilungskriteriums

Aus der Querschnittsperspektive ergibt sich, dass mehr Studierende in der Testgruppe, die im Sprachunterricht ihr eigenes Beurteilungskriterium erstellt hatten, in der Lage waren, auf der Grundlage der pragmatischen Perspektive zwischen *kara* und *node* zu wählen, als in der Kontrollgruppe. Laut dem Ergebnis der Inhaltsanalyse konnten 13 Studierende der Testgruppe auf dieser Basis ihre Auswahl treffen, hingegen nur 7 Studierende der Kontrollgruppe.

Überdies gab die Erstellung eines Beurteilungskriteriums aus pragmatischer Perspektive den Studierenden eine Gelegenheit, über die Beziehung zu ihren Gesprächspartner*innen nachzudenken und ihr Verständnis dafür zu vertiefen. Während in der Kontrollgruppe bei fast der Hälfte der Befragten das Verständnis nicht erschließbar ist und die Zahlen beim flachen und beim mittleren Verständnis hinter denen der Testgruppe zurückbleiben, kommt ein tiefes Verständnis überhaupt nur in der Testgruppe vor (vier Studierende). Dies weist darauf hin, dass die Erstellung eines neuen pragmatischen Beurteilungskriteriums wirksam ist, um das Verständnis der Beziehung zwischen den Gesprächsbeteiligten zu vertiefen.

In der Längsschnittperspektive wurden die Studierenden der jeweiligen Gruppen in die folgenden drei Gruppen eingeteilt, um ihre Entwicklung bei der Verwendung von *kara* und *node* zu beobachten:

1. Entwicklung der Studierenden, die am Anfang der Untersuchung nicht wussten, wonach sie sich bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* richten sollen;
2. Entwicklung der Studierenden, die am Anfang der Untersuchung aufgrund der Erklärung des Lehrwerks ihre Auswahl trafen;
3. Entwicklung der Studierenden, die bereits am Anfang der Untersuchung aufgrund des Machtverhältnisses zwischen den Gesprächsbeteiligten ihre Auswahl trafen.

Die Beobachtungen haben gezeigt, dass die Wirksamkeit der Erstellung eines Beurteilungskriteriums in allen Gruppen bestätigt wurde.

In der ersten Gruppe hatten die Studierenden beider Gruppen (acht aus der Testgruppe, zwei aus der Kontrollgruppe) am Anfang die Situation, in der sie ohne Grund eine Auswahl zwischen *kara* und *node* trafen. Durch die Erstellung eines Beurteilungskriteriums haben sich die Studierenden der Testgruppe jedoch so entwickelt, dass sie sich im Rollenspiel auf der Grundlage ihres eigenen Kriteriums aus pragmatischer Perspektive für eine der beiden Verknüpfungen entscheiden können, wobei die Tiefe des Verständnisses der Beziehung zu den Gesprächspartner*innen, auf dem die Kriterien beruhen, je nach Studierenden voneinander abweicht: Vier Studierende orientierten sich bei der Auswahl an dem bei der Verwendung erzeugten Eindruck von *kara* und *node* („flaches Verständnis“). Eine Studierende entschied sich aufgrund des Machtverhältnisses für eine der kausalen Verknüpfungen („mittleres Verständnis“). Zwei Studierende richteten sich sowohl nach dem Machtverhältnis als auch der Distanz zwischen den Gesprächsbeteiligten („tiefes Verständnis“). Bei dem Studenten 8, der zunächst keine Idee für ein Beurteilungskriterium hatte, führte dessen Erstellung am Ende doch zu Überlegungen über die Verwendung von *kara* und *node*. In der Kontrollgruppe hingegen wusste eine der anfangs zwei Studierenden bis zum Ende der Untersuchung nicht, wonach sie sich bei der Auswahl der kausalen Verknüpfungen richten soll. Dies bedeutet, dass die Erstellung des Beurteilungskriteriums den Studierenden der Testgruppe die Möglichkeit bot, über die Verwendung von *kara* und *node* aus einem pragmatischen Blickwinkel nachzudenken.

In der zweiten Gruppe konnten die Studierenden der Testgruppe durch die Erstellung ihres eigenen Beurteilungskriteriums die Verwendung der kausalen Verknüpfungen aus der Perspektive des Machtverhältnisses zwischen den Gesprächsbeteiligten in einer tieferen Weise erfassen, als es im Lehrbuch erklärt ist. Zwei der fünf Studierenden waren sogar in der Lage, die Verwendung sowohl aus der Perspektive des Machtverhältnisses als auch der Distanz zu betrachten. Sie erreichten jedoch nicht den Punkt, an dem sie ihr Beurteilungskriterium in Gesprächen sinnvoll für eine sofortige Entscheidung zwischen *kara* und *node* anwenden konnten. Dabei stellte sich heraus, dass sie für die Anwendung ihres Kriteriums in der Produktion noch Zeit und Übung brauchen. Dennoch ist davon auszugehen, dass die Erstellung des Beurteilungskriteriums den Studierenden half zu erkennen, dass die Verwendung der kausalen Verknüpfungen in Bezug auf die Beziehung zu ihrem oder ihrer Gesprächspartner*in

betrachtet werden kann. Dies bedeutet, dass die Studierenden der Testgruppe versuchten, die Verwendung der beiden Verknüpfungen aus einer tiefergehenden Perspektive als im Lehrwerk beschrieben zu betrachten und diese anzuwenden.

In der dritten Gruppe ermöglichte die Erstellung eines Beurteilungskriteriums vier von fünf Studierenden der Testgruppe, aufgrund des Machtverhältnisses oder der Distanz bzw. beider Perspektiven in der Produktion eine Auswahl zwischen *kara* und *node* zu treffen. Ihr Beurteilungskriterium war bei ihnen fest verankert, so dass sie den Grund für ihre Auswahl klar erklären konnten. Ein Student war sogar bestrebt, bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* flexibler zu sein, indem er seine Gesprächspartnerin als Individuum betrachtete, anstatt sie nur aufgrund ihrer sozialen Rolle zu beurteilen. Hingegen konnten die Studierenden der Kontrollgruppe ihre Auswahl lediglich wegen des Berufs ihres Gesprächspartners oder aus einer anderen Perspektive begründen, obwohl sie am Anfang der Untersuchung in der Lage waren, sich bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* nach dem Machtverhältnis zu richten. Diese Befunde deuten darauf hin, dass in der dritten Gruppe die Studierenden der Testgruppe durch die Erstellung ihres Beurteilungskriteriums das Verständnis für die zwischenmenschliche Beziehung der Gesprächspartner*innen vertieften, auf welchem die Auswahl zwischen *kara* und *node* beruht. Die Untersuchungsergebnisse sowohl aus der Querschnitt- als auch Längsschnittperspektive belegen somit die Wirksamkeit für ein pragmatisches Beurteilungskriteriums aufgrund der Beziehung zwischen den Gesprächsbeteiligten.

6 Zusammenfassung und Fazit

Diese Arbeit beschäftigte sich mit dem Thema „pragmatisch angemessene Verwendung der Verknüpfungen *kara* und *node* durch Lernende der japanischen Sprache“. Die hier untersuchten Verknüpfungen werden von Lehrkräften aufgrund unterschiedlicher pragmatischer Funktionen als schwer erlernbar betrachtet, obschon beide einen kausalen Zusammenhang ausdrücken. Um den Lernenden das Erlernen der angemessenen Verwendung zu erleichtern, wurde in der vorliegenden Arbeit die Effektivität eines Sprachunterrichts aus pragmatischer Perspektive geprüft, so dass ein Beurteilungskriterium für die Verwendung von *kara* und *node* im Japanischen identifiziert werden konnte und dieses auch auf die Studierenden im deutschsprachigen Raum zur Überprüfung seiner Tauglichkeit angewendet wurde. Hierfür wurden zunächst die Erklärungen der Lehrwerke analysiert, die an deutschen Universitäten eingesetzt werden (Kap. 2). In Kapitel 3 wurden drei Theorien vorgestellt, welche dieser Arbeit zugrunde liegen. Anschließend wurden japanische Gespräche analysiert, um ein Beurteilungskriterium zu identifizieren (Kap. 4). Schließlich wurde auf Basis des neuen Beurteilungskriteriums ein Sprachunterricht im deutschsprachigen Raum durchgeführt und dessen Wirksamkeit evaluiert (Kap. 5).

Die theoretische Einführung hatte das Ziel, geeignete Theorien sowohl für den sprachwissenschaftlichen als auch fremdsprachdidaktischen Teil dieser Arbeit herauszufinden: Der erste Teil benötigte Theorien, die es ermöglichen, die Verwendung der beiden Verknüpfungen in den japanischen Gesprächen aus pragmatischer Perspektive zu analysieren. Für den zweiten Teil waren Theorien erforderlich, die die Grundlage bieten, bei Lernenden den Erwerb und die effektive Anwendung pragmatischer Kompetenzen im Sprachunterricht zu untersuchen, um mit diesen Erkenntnissen einen Sprachunterricht konzipieren zu können. Dazu wurde auf Publikationen aus mehreren Fachbereichen zurückgegriffen, insbesondere die *Politeness*-Theorie, DPT und *Interlanguage pragmatics*. Darüber hinaus wurden die an deutschen Universitäten eingesetzten JaF-Lehrwerke auf die Behandlung der Verknüpfung von *kara* und *node* analysiert.

Im ersten Teil wurde die DPT verwendet, welche auf Basis der *Politeness*-Theorie entstand, da es diese Theorie ermöglicht herauszufinden, wie *kara* und *node* aus der Perspektive der relativen *Politeness* funktionieren. Anschließend kann das aus der Gesprächsanalyse herausgefundene *Discourse Politeness*-Default auf die Lernenden angewendet werden. Für den zweiten Teil dieser Arbeit spielte *Interlanguage pragmatics* die entscheidende Rolle, die besagt, dass die pragmatischen Besonderheiten der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht unter folgender Methodik effektiv behandelt werden können: explizite Präsentation metapragmatischer Informationen und Förderung des Outputs durch kommunikative Sprachverwendungen. Schließlich werden von Lehrkräften Rückmeldungen inklusive Korrektur abgegeben.

Überdies zeigte die Analyse der JaF-Lehrwerke, dass in drei der sechs Lehrwerke die pragmatischen Sprachbesonderheiten von *kara* und *node* in einer oder längstens zwei Zeilen dargestellt wurden: *Genki*, *J. Bridge* und *Topikku betsu gendai Nihongo*. Bei allen Erklärungen

geht es um den Eindruck, der entsteht, wenn *kara* und *node* verwendet werden. Dennoch existieren in keinem der drei Lehrwerke Aufgaben, durch welche die Studierenden die pragmatische Erklärung verstehen und nachvollziehen können. Das heißt, dass die Studierenden aufgrund der kurzen Erklärung eine Auswahl zwischen *kara* und *node* treffen müssen, es sei denn, die Lehrkraft behandelt deren Verwendung aus pragmatischer Perspektive über das Lehrwerk hinaus.

Die erste empirische Studie wurde bei japanischen Studierenden durchgeführt. Zunächst wurden in diversen Gesprächen aus dem *BTSJ Japanese natural conversation corpus* verschiedene *Discourse Politeness*-Defaults zur Verwendung von *kara* und *node* identifiziert. Daraufhin entstand ein Beurteilungskriterium aus pragmatischer Perspektive. Anschließend wurde dessen Validität durch die Onlineumfrage bei japanischen Studierenden geprüft. Die in dieser Arbeit durchgeführte Korpusanalyse ergab, dass sich die japanischen Studierenden bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* nicht nach Gesprächssituationen richten, sondern nach der zwischenmenschlichen Beziehung zu ihren Gesprächspartner*innen. Für die Studierenden sind *kara* und *node* in einem Gespräch nicht austauschbar, sondern sie entscheiden sich von Anfang an aufgrund der Beziehung zu ihren Gesprächspartner*innen für die Verwendung einer bestimmten Verknüpfung. Sie ändern diese Verwendung lediglich, wenn sie im Laufe des Gesprächs einen *Discourse Politeness*-Effekt erzielen wollen. Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse wurde das folgende pragmatische Beurteilungskriterium erstellt:

- ***Kara* wird verwendet, wenn sich Sprecher*innen ihren Gesprächspartner*innen annähern wollen.**
- ***Node* wird hingegen verwendet, wenn sich Sprecher*innen von den Gesprächspartner*innen distanzieren wollen.**

Dieses Beurteilungskriterium ist das erste Kriterium auf linguistischer Ebene, welches aufgrund der Untersuchung einer dynamischen Verwendung von *kara* und *node* in zahlreichen natürlichen Gesprächen entstanden ist und dessen Validität durch die Ergebnisse der Onlineumfrage bei der Mehrheit der japanischen Studierenden nachgewiesen wurde. Bei den bisherigen Beurteilungskriterien sowohl aus semantischer als auch pragmatischer Perspektive wurde deren Validität nicht geprüft, was zu einer kontroversen Diskussion unter den Forschenden führte, die bis zum heutigen Tage andauert. Überdies lässt sich das Untersuchungsergebnis gut für den JaF-Unterricht verwenden, denn Lernende können die Auswahl der beiden Verknüpfungen nach ihrem eigenen Kriterium unter Berücksichtigung der Beziehung zu den Gesprächspartner*innen treffen und die Verwendung dann ändern, um einen *Discourse Politeness*-Effekt anzustreben. Somit liegen alle Entscheidungen in der Hand der Studierenden.

Im Anschluss wurde eine weitere empirische Studie durchgeführt, in der die Tauglichkeit des neuen Beurteilungskriteriums bei Studierenden im deutschsprachigen Raum überprüft wurde. Als erstes wurde unter Berücksichtigung der Ergebnisse der ersten Studie ein pragmatisch orientierter JaF-Unterricht erarbeitet und durchgeführt, der durch die *interlanguage pragmatics* validierte Methoden einbezieht. Danach führten Studierende ein Rollenspiel zur Verwendung

von *kara* und *node* durch. Im anschließenden Interview begründeten sie ihre Auswahl. Schließlich wurden sowohl die Verwendung im Rollenspiel, als auch deren Begründung analysiert, um die Wirksamkeit des Sprachunterrichts auszuwerten.

Die Ergebnisse des Sprachunterrichts zeigten aus der Querschnittsperspektive, dass die Studierenden der Testgruppe durch die Bildung eines pragmatischen Beurteilungskriteriums, mit dessen Hilfe die Auswahl zwischen *kara* und *node* getroffen wird, die Beziehung zu ihren Gesprächspartner*innen besser einschätzen konnten. Aus der Längsschnittsperspektive wurde ersichtlich, dass die Bildung eines Beurteilungskriteriums es den Studierenden, die am Anfang der Untersuchung keinen Grund für die Auswahl genannt hatten, ermöglichte, die Verwendung der beiden Verknüpfungen aus einer pragmatischen Perspektive zu betrachten. Überdies konnten die Studierenden, welche sich anfänglich bei der Auswahl an der Erklärung des Lehrwerks orientiert hatten, die Verwendung von *kara* und *node* aus der Perspektive der Beziehung zu ihren Gesprächspartner*innen verstehen. Den Studierenden, die von Anfang an die Perspektive der Beziehung beachtet hatten, gelang es sogar, aufgrund des vertieften Verständnisses der Beziehung eine angemessene Auswahl im Rollenspiel zu treffen.

Hinsichtlich der Methodik der Untersuchung hätte ein verfeinertes Interviewdesign mglw. noch klarere Ergebnisse hervorgebracht. So hätten neben dem Interviewleitfaden vorab verschiedene Fragevarianten formuliert und simuliert werden können, um auf die verschiedenen Situationen mit höherer Flexibilität reagieren zu können. Auch der Zeitfaktor hätte im Vorfeld flexibler abgestimmt werden müssen. Darüber hinaus erhielt die Kontrollgruppe auch im Anschluss an die Untersuchung keinen Unterricht zur Verwendung von *kara* und *node*. Im Sinne der Chancengleichheit wäre es jedoch angemessen gewesen, die Studierenden zumindest später mit den pragmatischen Kriterien vertraut zu machen. Trotz der genannten Verbesserungsmöglichkeiten versetzte der Sprachunterricht zur Verwendung der beiden Verknüpfungen auf Diskursebene die Studierenden der Grundstufe in die Lage, die pragmatischen Besonderheiten von *kara* und *node* zu erkennen. Selbstverständlich weicht die Verständnistiefe der Studierenden voneinander ab, so dass eine weitere Beobachtung der Entwicklung der Studierenden sowie ein entsprechendes lehrendenseitiges Feedback nötig ist.

Die in dieser Studie gewonnenen Erkenntnisse über die Wirksamkeit des Sprachunterrichts für die pragmatische Verwendung von *kara* und *node* sind in zweierlei Hinsicht für die Zukunft von Bedeutung:

- das Erlernen der Verwendung von *kara* und *node* wird bei den Studierenden erleichtert und
- Lehrkräfte werden auf die Wichtigkeit des Sprachunterrichts aus pragmatischer Perspektive aufmerksam gemacht.

Wie bereits mehrfach erwähnt, hängt die pragmatische Verwendung der beiden Verknüpfungen eng mit der zwischenmenschlichen Beziehung zu den Gesprächspartner*innen zusammen. Zögen die Studierenden ausschließlich den Eindruck zur Beurteilung der Verwendung von *kara* und *node* heran, den die Verknüpfung auf sie macht, ohne diesen Zusammenhang zu

berücksichtigen, wäre das Kriterium nicht eindeutig. In der Grundstufe wird es in der Regel trotzdem als ausreichend angesehen, eine der beiden Verknüpfungen nach diesem Eindruck auszuwählen. Dabei wird die Verwendung von *kara* und *node* weltweit bei Lernenden sogar auf der Mittel- und Oberstufe noch als schwer erlernbar angesehen. Dies bedeutet, dass viele von ihnen noch nicht in der Lage sind, aufgrund des gewonnenen Eindrucks eine angemessene Auswahl zu treffen. Möglicherweise gibt es sogar Lernende, die nicht einmal wissen, dass bei der Verwendung der beiden Verknüpfungen ein bestimmter Eindruck erzeugt wird, wenn sie mit einem Lehrwerk in der Grundstufe gelernt haben, in dem die pragmatischen Aspekte der beiden Verknüpfungen nicht erklärt werden.

In dieser Hinsicht bestand das Ziel des in dieser Arbeit untersuchten Sprachunterrichts darin, die Studierenden in die Lage zu versetzen, ihr eigenes Beurteilungskriterium für die Auswahl zwischen *kara* und *node* auf der Grundlage der Beziehung zu ihren Gesprächspartner*innen zu entwickeln und dieses in der Praxis sinnvoll anzuwenden. Durch die eigenständige Entscheidung der Studierenden aufgrund ihres selbst gewählten Kriteriums gewinnen sie Sicherheit bei der Auswahl und können selbst beurteilen, ob die Verwendung angemessen ist. Den Lehrkräften kommt dabei die Rolle zu, die Studierenden bei der Erstellung des Beurteilungskriteriums zu unterstützen, damit sich ihr Kriterium nicht zu sehr von dem japanischer Muttersprachler*innen unterscheidet.

Die Tatsache, dass die Studierenden durch den Sprachunterricht in die Lage versetzt wurden, die pragmatische Funktion von *kara* und *node* zu erkennen, zeigt den Lehrkräften ebenfalls eine Möglichkeit, wie Wörter wie *kara* und *node*, deren Gebrauch einen bestimmten Eindruck bei dem oder der Gesprächspartner*in hinterlässt, künftig im Unterricht vor allem unter pragmatischen Gesichtspunkten effektiv behandelt werden können. Dabei werden die folgenden Aspekte an Bedeutung gewinnen:

- Unterstützung bei der Weiterentwicklung der Studierenden,
- Annahme und Nutzung der Rückmeldungen durch Studierende,
- Behandlung der pragmatischen Sprachbesonderheiten im Rahmen eines aufgabenorientierten Unterrichts.

Da der Zeitraum für die Intervention aufgrund des vorgegebenen Curriculums sehr eingeschränkt war, kann die Studie keine Aussage über die langfristige Weiterentwicklung der Studierenden treffen. So waren beispielsweise in der Testgruppe Studierende, die ihr Beurteilungskriterium im Sprachunterricht an der zwischenmenschlichen Beziehung ausgerichtet haben, jedoch im Rollenspiel bei der Auswahl zwischen *kara* und *node* eine andere, z. B. eine grammatikalische oder lernorganisatorische Perspektive berücksichtigten. Es bedarf Zeit und Übung, um sich der Bedeutung des selbst formulierten pragmatischen Kriteriums vollständig bewusst zu werden und es in der Praxis spontan anwenden zu können. Um dieses Potenzial langfristig entwickeln zu können, ist – gerade auf der Grundstufe – die Unterstützung der Lehrkraft unerlässlich.

Um die Entwicklung der Studierenden fördern zu können, müssen Lehrkräfte verstehen, wie deren Rückmeldungen aufgenommen und genutzt werden. Wenn Rückmeldungen scheinbar bewusst nicht angenommen werden, kann ein Gespräch über die Gründe Aufschluss darüber geben, worin die Probleme liegen – und wie Rückmeldungen künftig besser auf die Bedürfnisse der Studierenden zugeschnitten werden können. In dem dieser Untersuchung zugrunde liegenden Sprachunterricht wurden zwar Rückmeldungen gegeben, aber es fand keine Untersuchung hinsichtlich der Reaktionen der Studierenden statt. Daher war es nur möglich, anhand der Äußerungen der Studierenden im Interview zu erschließen, ob sie diese angenommen und genutzt hatten.

Überdies war der Sprachunterricht der vorliegenden Arbeit sehr auf die Lernaktivitäten fokussiert, die pragmatischen Besonderheiten von *kara* und *node* durch eine Datenanalyse zu erkennen und darüber zu diskutieren. Der Sprachunterricht fing mit der Analyse an, bevor die Studierenden die Notwendigkeit erkannten, dass sie die pragmatischen Sprachbesonderheiten von *kara* und *node* kennen und dies in der realen Kommunikation anwenden müssen.

Es ist daher für das effektive Erlernen sinnvoll, die pragmatischen Sprachbesonderheiten von *kara* und *node* im Rahmen eines aufgabenorientierten Unterrichts zu behandeln. Das heißt, dass den Studierenden zu Beginn eine lebensnahe und kommunikative Aufgabe gegeben wird, bei der sie die Notwendigkeit spüren, dass sie für die Bewältigung dieser Aufgabe wissen müssen, wie sie *kara* und *node* aus pragmatischer Perspektive verwenden sollen. Die Studierenden arbeiten in einem solchen Setting an der Datenanalyse und der Erstellung ihres Beurteilungskriteriums nicht wegen eines (relativ eng gefassten) Unterrichtsziels, sondern sie nutzen ihr Kriterium, um die Aufgabe insgesamt zu meistern. Dadurch können sie ein Erfolgserlebnis und ein verstärktes Gefühl für die Bedeutung der Anwendung ihres Kriteriums aus pragmatischer Sicht gewinnen. Die Berücksichtigung der drei genannten Aspekte, welche sich im Zusammenhang mit dem Sprachunterricht und der dazugehörigen Untersuchung der vorliegenden Arbeit ergaben, stellt damit ein Desiderat für die Zukunft dar.

7 Literaturverzeichnis

- ACHIBA, Machiko: *Learning to Request in a Second Language: A Study of Child Interlanguage Pragmatics*. Clevedon: Multilingual Matters 2003.
- ALCÓN-SOLER, Eva u. MARTÍNEZ-FLOR, Alicia: „Editors’ Introduction to Pragmatics in Instructed Language Learning“. In: *System*, Bd. 33, Nr. 3 (2005), S. 417–435.
- AL-ISSA, Ahmad: „Sociocultural Transfer in L2 Speech Behaviors: Evidence and Motivating Factors“. In: *International Journal of Intercultural Relations*, Bd. 27, Nr. 5 (2003), S. 581–601.
- ASAMI, Tôru 浅見徹: „Kara to node カラとノデ“. In: NAGANO, Masaru 永野賢 u. a. (Hrsg.): *Kôza gendaigo 講座現代語 6. Kôgo bunpô no mondaiten 口語文法の問題点*. Tôkyô: Meiji shoin 1964, S. 293–298.
- AUSTIN, John Langshaw: *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press 1962.
- BACHMAN, Lyle: *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press 1990.
- BANNO, Eri 坂野栄理 u. a.: *Genki げんき II*. Tôkyô: The Japan Times 2011.
- BANNO, Eri 坂野栄理 u. a.: *Genki げんき III*. Tôkyô: The Japan Times 2020.
- BAYRAKTAROĞLU, Arin: „Politeness and Interactional Imbalance“. In: *International Journal of the Sociology of Language*, Nr. 92 (1991), S. 5–34.
- BELLA, Spyridoula: „Pragmatic Development in a Foreign Language: A Study of Greek FL Requests“. In: *Journal of Pragmatics*, Bd. 44, Nr. 13 (2012), S. 1917–1947.
- BERGMAN, Marc u. KASPER, Gabriele: „Perception and Performance in Native and Nonnative Apology“. In: KASPER, Gabriele u. BLUM-KULKA Shoshana (Hrsg.): *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press 1990, S. 82–107.
- BIALYSTOK, Ellen: „Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence“. In: KASPER, Gabriele u. BLUM-KULKA, Shoshana (Hrsg.): *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press 1993, S. 43–57.
- BILLMYER, Kristine: „I Really Like Your Lifestyle: ESL Learners Learning How to Compliment“. In: *Penn Working Papers in Educational Linguistics*, Bd. 6, Nr. 2 (1990), S. 31–48.
- BLUM-KULKA, Shoshana: „You Don’t Touch Lettuce with Your Fingers: Parental Politeness in Family Discourse“. In: *Journal of Pragmatics*, Bd. 14, Nr. 2 (1990), S. 259–288.
- BLUM-KULKA, Shoshana, HOUSE, Juliane u. KASPER, Gabriele: „Appendix: The CCSARP Coding Manual“. In: BLUM-KULKA, Shoshana, HOUSE, Juliane u. KASPER, Gabriele (Hrsg.): *Cross-Cultural Pragmatics. Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex 1989, S. 273–294.
- BOUTON, Lawrence: „A Cross-Cultural Study of Ability to Interpret Implicatures in English“. In: *World English*, Bd. 7, Nr. 2 (1988), S. 183–196.
- BOUTON, Lawrence: „The Interpretation of Implicature in English by NNS: Does It Come Automatically--Without Being Explicitly Taught?“. In: BOUTON, Lawrence u. KACHRU, Yamuna (Hrsg.): *Pragmatics and Language Learning*, Bd. 3. Urbana-Champaign: Division of English as an International Language, University of Illinois at Urbana-Champaign 1992, S. 53–65.

- BOUTON, Lawrence: „Conversational Implicature in a Second Language: Learned Slowly When Not Deliberately Taught“. In: *Journal of Pragmatics*, Bd. 22, Nr. 2 (1994), S. 157–167.
- BROWN, Penelope u. LEVINSON, Stephen Curtis: *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge u. New York: Cambridge University Press 1987.
- CARRELL, Patricia u. KONNEKER, Beverly: „Politeness: Comparing Native and Nonnative Judgements“. In: *Language Learning*, Bd. 31, Nr. 1 (1981), S. 17–30.
- CARRELL, Patricia: „Relative Difficulty of Request Forms in L1/L2 Comprehension“. In: *on TESOL*, 1981, S. 141–152.
- CHANG, Yuh-Fang: „I No Say You Say Is Boring: The Development of Pragmatic Competence in L2 Apology“. In: *Language Sciences*, Bd. 32, Nr. 3 (2010), S. 408–424.
- CHÔ, Yorifumi 趙順文: „Kara to node 「から」と「ので」: Naganosetsu wo kaishaku suru 永野説を改訳する“. In: *Nihongo gaku* 日本語学, Nr.7-7 (1988), S. 63–77.
- COHEN, Jacob: „A Coefficient of Agreement for Nominal Scales“. In: *Educational and Psychological Measurement*, Bd. 20, Nr. 1 (1960), S. 37–46.
- COHEN, Andrew u. OLSHTAIN, Elite: „The Production of Speech Acts by EFL Learners“. In: *TESOL Quarterly*, Bd. 27, Nr. 1 (1993), S. 33–56.
- CRESWELL, John Ward: *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore u. Washington DC: SAGE Publications, Inc 2015.
- DRESING, Thorsten u. PEHL, Thorsten: *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse*. Marburg: Dr. Dresing & Pehl GmbH 2018.
- EELLEN, Gino: *A Critique of Politeness Theory*. Manchester: St. Jerome's Press 2001.
- ELLIS, Rod: *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press 1994.
- ELLIS, Rod: *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press 1997.
- EUROPARAT (Hrsg.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin u. München: Langenscheidt KG 2001.
- FRASER, Bruce: „Perspectives on Politeness“. In: *Journal of Pragmatics*, Nr. 14 (1990), S. 219–236.
- GRICE, Herbert Paul: „Logic and Conversation“. In: *Syntax and Semantics*, Nr. 3 (1975), S. 41–58.
- GRICE, Herbert Paul: *Studies in the Way of Words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press 1989.
- GOFFMAN, Erving: *Interactional Ritual*. London: Penguin 1972.
- HADAMITZKY, Wolfgang: *Handbuch und Lexikon der japanischen Sprache*. Berlin u. München: Langenscheidt KG 1995.
- HAGIWARA, Takae 萩原孝恵: „Nihongo gakushûsha no tame no kara no gôyô-ron 日本語学習者のための「から」の語用論“. In: *Nihongo OPI kenkyûkai* 日本語O P I 研究会 (Hrsg.): *Nihongo OPI kenkyûkai 20 shûnen kinen ronbunshû hôkokusho* 日本語O P I 研究会 20 周年記念論文集・報告書. Tôkyô: Rakuyô shuppan 2010, S. 132–147.
- HAGIWARA, Takae 萩原孝恵: *Dakara no goyôron* 「だから」の語用論. Tôkyô: Koko shuppan 2012.

- HAMAMOTO, Hideki 濱本秀樹: „Shakai bunka riron no eigo bunnô kyôiku e no tekiyô ni kansuru kokoromi 社会文化理論の英語文法教育への適用に関する試み“. In: *Shoin literary review*, Nr. 39 (2006), S. 63–79.
- HASEGAWA, Yôko 長谷川葉子: „Kaiwa no hi-ryûchôsei 会話の非流暢性 (disfluency): Kaiwa sutairu no kanten kara 会話スタイルの観点から“. In: USAMI, Mayumi 宇佐見まゆみ (Hrsg.): *Nihongo no shizen kaiwa bunseki* 日本語の自然会話分析. Tôkyô: Kuroshio shuppan 2020b, S. 219–244.
- HATAKEYAMA, Mamoru 畠山衛: „Nihongo gakushûsha ni yoru gen'in riyû wo arawasu setsuzoku joshi kara node no goyôronteki tsukaiwake nôryoku wo saguru ôdanteki kenkyû 日本語学習者による原因・理由を表す接続助詞「から」「ので」の語用論的使い分け能力の習得を探究する横断的研究“. In: *ICU Nihongo kyôiku kenkyû* ICU日本語教育研究, Nr. 8 (2013), S. 3–17.
- HATTA, Naomi 八田直美: „Marugoto まるごと: Nihon no kotoba to bunka 日本のことばと文化“. In: IMAI, Shingo 今井新悟 u. ITÔ, Hideaki 伊藤秀明 (Hrsg.): *Nihongo no kyôkasho ga mezasu mono* 日本語の教科書がめざすもの. Tôkyô: Bonjinsha 2019, S. 67–77.
- HATTA, Naomi 八田直美: „Marugoto まるごと: Nihon no kotoba to bunka 日本のことばと文化. Nana-tsu no shitsumon 七つの質問“. In: IMAI, Shingo 今井新悟 u. ITÔ, Hideaki 伊藤秀明 (Hrsg.): *Nihongo no kyôkasho ga mezasu mono* 日本語の教科書がめざすもの. Tôkyô: Bonjinsha 2019, S. 139–150.
- HEINRICH, Patrick: *The Making of Monolingual Japan: Language Ideology and Japanese Modernity*. Bristol, Buffalo u. Toronto: Multilingual Matters 2012.
- HOLTGRAVES, Thomas: „Automatic Intention Recognition in Conversation Processing“. In: *Journal of Memory and Language*, Bd. 58, Nr. 3 (2008), S. 627–645.
- HOUSE, Juliane u. KASPER, Gabriele: „Politeness Markers in English and German“. In: COULMAS, Florian (Hrsg.): *Conversational Routine*. Den Haag: Mouton 1981, S. 157–185.
- HOUSE, Juliane u. KASPER, Gabriele: „Interlanguage Pragmatics: Requesting in a Foreign Language“. In: LOERSCHER, Wolfgang u. SCHULZE, Reiner (Hrsg.): *Perspectives on Language in Performance*. Tübingen: Narr 1987, S. 1250–1288.
- HOUSE, Juliane: „Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language: Routines and Metapragmatic Awareness“. In: *Studies in Second Language Acquisition*, Bd. 18, Nr. 2 (1996), S. 225–252.
- HOZUMI, Nobushige 穂積陳重: *Imina ni kansuru utagai* 諱に関する疑. Tôkyô: Teikoku gakushûin 1919.
- IDE, Sachiko: „Formal Forms and Discernment: Two Neglected Aspects of Universals of Linguistic Politeness“. In: *Multilingua*, Bd. 2, Nr. 2–3 (1989), S. 223–248.
- IMAI, Shingo 今井新悟: „Kyôkasho wo kiru 教科書を斬る“. In: IMAI, Shingo 今井新悟 u. ITÔ, Hideaki 伊藤秀明 (Hrsg.): *Nihongo no kyôkasho ga mezasu mono* 日本語の教科書がめざすもの. Tôkyô: Bonjinsha 2019, S. 1–12.
- IMAO, Yukiko 今尾ゆき子: „Kara, node, tame カラ、ノデ、タメ: Sono sentaku jôken wo megutte その選択条件をめぐって“. In: *Nihongogaku* 日本語学, Bd. 10, Nr. 12 (1991), S. 78–89.
- IORI, Isao 庵功雄 u. a.: *Shokyû wo oshieru hito no tame no Nihongo bunnô handobukku* 初級を教える人のための日本語文法ハンドブック. Tôkyô: 3A Corporation 2000.

- IORI, Isao 庵功雄: „Nihongo kyôiku bunpô no genjô to kadai 日本語教育文法の現状と課題“. In: *Hitotsubashi Nihongo kyôiku kenkyû* 一橋日本語教育研究, Nr. 1 (2012), S. 1–12.
- IORI, Isao 庵功雄 (Hrsg.): *Ippo susunda Nihong bunpô no oshiekata* 一步進んだ日本語文法の教え方 1. Tôkyô: Kuroshio shuppan 2017.
- IORI, Isao 庵功雄 (Hrsg.): *Ippo susunda Nihongo bunpô no oshiekata* 一步進んだ日本語文法の教え方 2. Tôkyô: Kuroshio shuppan 2018.
- IWASAKI, Takashi 岩崎卓: „Node to kara ノデとカラ: Gen'in riyû wo arawasu setsuzoku joshi 原因理由を表す接続助詞“. In: MIYAJIMA, Tatsuo 宮島達夫 u. NITTA, Yoshio 仁田義雄 (Hrsg.): *Nihongo ruigi hyôgen no bunpô (ge)* 日本語類義表現の文法(下). Tôkyô: Kuroshio shuppan 1995, S. 506–513.
- JUDD, Elliot: „Some Issues in the Teaching of Pragmatic Competence“. In: HINKEL, Eli (Hrsg.): *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press 1999, S. 152–166.
- KANEMITSU, Shûrô 兼光秀郎: „Tokugawa bakufu no taigai seisaku (sakoku) to gendai no kokkyô mondai ni shimeru igi 徳川幕府の対外政策(鎖国)と現代の国境問題に占める意義“. In: *Tôsho kenkyû* 島嶼研究, Nr. 6 (2006), S. 1–19.
- KASPER, Gabriele: „Linguistic Politeness: Current Research Issues“. In: *Journal of Pragmatics*, Bd. 14, Nr. 2 (1990), S. 193–218.
- KASPER, Gabriele: „Pragmatic Transfer“. In: *Second Language Research*, Bd. 8, Nr. 3 (1992), S. 203–231.
- KASPER, Gabriele u. BLUM-KULKA, Shoshana (Hrsg.): *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press 1993.
- KASPER, Gabriele: „Introduction. Interlanguage pragmatics in SLA“. In: *Studies in Second Language Acquisition*, Bd. 18, Nr. 2 (1996), S. 145–148.
- KASPER, Gabriele u. SCHMIDT, Richard: „Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics“. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 1996, S. 149–169.
- KASPER, Gabriele: „Classroom Research on Interlanguage Pragmatics“. In: ROSE, Kenneth u. KASPER, Gabriele (Hrsg.): *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press 2001, S. 33–60.
- KASPER, Gabriele u. KITE, Yuriko: „Pragmatics in a College-Level EFL Curriculum“. In: *Kansai daigaku gaikokugo kyôiku kenkyû* 関西大学外国語教育研究, Nr. 3 (2002), S. 53–71.
- KASPER, Gabriele u. ROSE, Kenneth: *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell 2002.
- KAWAJI, Masaru 河路勝: *Utsukushii keigo wo mi ni tsukeru hon* 美しい敬語を身につける本. Tôkyô: Kadokawa 2012.
- KEICHÛ 契沖: *Waji shôranshō* 和字正濫鈔. 1695.
- KELLERMAN, Eric: „Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning“. In: *Interlanguage Studies Bulletin*, Bd. 2, Nr. 1 (1977), S. 58–145.
- KIBAYASHI, Rie 木林理恵: „Disukôsu poraitonesu riron kara mita kyôdô hatsuwa bun ディスコースポライトネス理論から見た共同発話文“. In: USAMI, Mayumi 宇佐見まゆみ (Hrsg.): *Shizen kaiwa bunseki e no goyôronteki apurôchi* 自然会話分析への語用論的アプローチ. Tôkyô: Hitsuji shobô 2020, S. 43–70.

- KIKUCHI, Yasuto 菊池康人 u. MAEHARA, Kaoru 前原かおる: „Gakushû kômoku no teiji junjo no saikentô ni yoru kyôiku kaizen no kanôsei 学習項目の提示順序の再検討による教育改善の可能性“. In: *2005 nendo Nihongo kyôiku gakkai shunki taikai yokôshû* 2005 年度日本語教育学会春季大会予稿集, 2005, S. 288–289.
- KIKUCHI, Yasuto 菊池康人 u. MASUDA, Mariko 増田真理子: „Gakushû konnan kômoku to dô mukiau ka 「学習困難項目」とどう向き合うか“. In: *2005 nendo Nihongo kyôiku gakkai shunki taikai yokôshû* 2005 年度日本語教育学会春季大会予稿集, 2005, S. 292–294.
- KINDAICHI, Kyôsuke 金田一京助: „Joseigo to keigo 女性語と敬語“, 1941. Nachdruck von HIRAYAMA, Teruo 平山輝男 u. a. (Hrsg.): *Kindaichi Kyôsuke zenshû* 金田一京助全集, Bd. 3 (1992). Tôkyô: Sanseidô, S. 302–316.
- KITAO, Kenji: „A Study of Japanese and American Perceptions of Politeness in Requests“. In: *Doshisha Studies in English*, Nr. 50 (1990), S. 178–210.
- KIYAMA, Mika 木山三佳: *Nihongo gakushûsha no kara ni miru dentatsu nôryoku no hattatsu* 日本語学習者の「から」にみる伝達能力の発達. Tôkyô: Hitsuji shobô 2009.
- KONDÔ, Sachiko: „Effects of Pragmatic Development Through Awareness-Raising Instruction: Refusals by Japanese EFL Learners“. In: ALCÓN-SOLER, Eva u. MARTÍNEZ-FLOR, Alicia (Hrsg.): *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning. Teaching and Testing*. Bristol, UK: Multilingual Matters 2008, S. 153–177.
- KONDÔ, Sachiko 近藤佐智子: „Chûkan gengo goyôron to eigo kyôiku 中間言語語用論と英語教育“. In: *Sophia Junior College Faculty Journal*, Nr. 29 (2009), S. 73–89.
- KONDÔ, Yasuhiro 近藤康弘: „Keigo kara mita Nihongo no shurui 敬語からみた日本語の種類: Daikushisu kara no kôsatsu ダイクシスからの考察“. In: KONDÔ, Yasuhiro 近藤康弘 u. SAWADA, Jun 澤田淳 (Hrsg.): *Keigo no bunpô to goyôron* 敬語の文法と語用論. Tôkyô: Kaitakusha 2022, S. 2–16.
- KONOSHIMA, Masatoshi 此島正年: *Kokugo joshi no kenkyû* 国語助詞の研究. Tôkyô: Ôfûsha 1966.
- KONISHI, Madoka 小西円: „Nihongo gakushû ni yoru kara to node no tsukai wake 日本語学習者による「から」と「ので」の使い分け: Unyô to ishiki ni chakumoku shite 運用と意識に着目して“. In: Denki tsûshin daigaku kokusai kôryû sentâ 電気通信大学国際交流センター (Hrsg.): *Tama ryûgakusei kyôiku kenkyû ronshû* 多摩留学生教育研究論集, Nr. 7, Tôkyô: Seikôsha 2010, S. 1–7.
- KOYAMA, Satoru 小山悟: *JBRIDGE FOR BEGINNERS vol. 1*. Tôkyô: Bonjinsha 2012.
- KOYAMA, Satoru 小山悟: *JBRIDGE FOR BEGINNERS vol. 2*. Tôkyô: Bonjinsha 2010.
- KUNIHIO, Tetsuya 国広哲弥: „Noda kara noni node e 「のだ」から「のに」・「ので」へ: No no kyôtsûsei 「の」の共通性“. In: KAKKENBUSSHU, Hiroko カッケンブッシュ寛子 (Hrsg.): *Nihongo kenkyû to Nihongo kyôiku* 日本語研究と日本語教育. Nagoya: Nagoya daigaku shuppankai 1992, S. 17–34.
- KURISCAK, Lisa: „Examination of Learner and Situation Level Variables: Choice of Speech Act and Request Strategy by Spanish L2 Learners“. In: *Hispania*, Bd. 98, Nr. 2 (2015), S. 300–318.
- KÜNZLI, Alexander: *Kooperatives Lernen. Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Beltz Verlag 2006.

- LAKOFF, Robin Tolmach: „The Logic of Politeness: Minding Your P’s and Q’s“. In: *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society*, 1973, S. 292–305.
- LANTOLF, James: „Sociocultural Theory and Second Language Learning: Introduction to the Special Issue“. In: *The Modern Language Journal*, Bd. 78, Nr. 4 (1994), S. 418–420.
- LEECH, Geoffrey: *Principles of Pragmatics*. London u. New York: Longman 1983.
- LEECH, Geoffrey: *The Pragmatics of Politeness*. Oxford: Oxford University Press 2014.
- LEUDERS, Timo: „Entdeckendes Lernen: Produktives Üben“. In: LINNEWEBER, Helmut (Hrsg.): *Mathematikdidaktik, Bildungsstandards und mathematische Kompetenz*. Zug: Klett & Balmer 2014, S. 237–264.
- LI, Shuai: „The Effects of Different Levels of Linguistic Proficiency on the Development of L2 Chinese Request Production During Study Abroad“. In: *System*, Bd. 45 (2014), S. 103–116.
- LIDICOAT, Anthony u. CROZET, Chantal: „Acquiring French Interactional Norms Through Instruction“. In: ROSE, Kenneth u. KASPER, Gabriele (Hrsg.): *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press 2001, S. 125–144.
- LOCHER, Miriam u. WATTS, Richard: „Politeness Theory and Relational Work“. In: *Journal of Politeness Research*, Bd. 1, Nr. 1 (2005), S. 9–33.
- LYSTER, Roy: „The Effect of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students’ Sociolinguistic Competence“. In: *Applied Linguistics*, Bd. 15, Nr. 3 (1994), S. 263–287.
- MAEDA, Akihiko 前田昭彦: „Ruigi hyôgen no imironteki bunseki 類義表現の意味論的分析“. In: *Nagasaki daigaku ryûgaku sentâ kiyô* 長崎大学留学生センター紀要, Nr. 9 (2001), S. 63–79.
- MAKINO, Seiichi 牧野成一 u. TSUTSUI, Michio 筒井通雄: *Nihongo kihon bunpô jiten* 日本語文法辞典. Tôkyô: Japan Times 2018.
- MATSUMOTO, Yoshiko: „Reexamination of the Universality of Face: Politeness Phenomena in Japanese“. In: *Journal of Pragmatics*, Bd. 12, Nr. 4 (1988), S. 403–426.
- MATSUMOTO, Yoshiko 松本善子 u. a.: „Kizuki to sentaku 気づきと選択. Shakai gengogakuteki nôryoku no yôsei wo mezasu Nihongo kyôiku no igi 社会言語学的能力の養成を目指す日本語教育の意義“. In: MINAMI, Masahiko 南雅彦 u. ASANO, Makiko 浅野真紀子 (Hrsg.): *Gengogaku to Nihongo kyôiku* 言語学と日本語教育 III. Tôkyô: Kuroshio shuppan 2004, S. 41–58.
- MATSUSHITA, Daizaburô 松下大三郎: „Kokugo yori mitaru Nihon no kokuminsei 国語より観たる日本の国民性“. In: *Kokugakuin zasshi* 國學院雑誌, Bd. 29, Nr. 5 (1923), S. 36–72.
- MATSUURA, Hiroko: „Japanese EFL Learners’ Perception of Politeness in Low Imposition Requests“. In: *JALT Journal*, Bd. 20, Nr. 1 (1998), S. 33–48.
- MARUYAMA, Takehiko 丸山岳彦 u. a.: „Gendai Nihongo kaki kotoba kinkô kôpasu ni fukumareru sanpuru oyobi shoshi jôhō no sekkei to jissō 「現代日本語書き言葉均衡コーパス」に含まれるサンプルおよび書誌情報の設計と実装“. In: *Kokuritsu kokugo kenkyûjo naibu hôkokusho* 国立国語研究所内部報告書, 2011, S. 1–122.
- MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2015.

- MARTINEZ, Hélène u. SCHRÖDER-SURA, Anna: „Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Ein Instrument zur Förderung mehrsprachiger Aneignungskompetenz“. In: *Die Neueren Sprachen*, Nr. 2 (2011): S. 66–81.
- MIR, Montserrat: „The Perception of Social Context in Request Performance“. In: *Pragmatics and Language Learning*, Bd. 6 (1995), S. 105–120.
- MIMAKI, Yôko 三牧陽子: „Taidan ni okeru FTA hoshô sutoratejî 対談における FTA 補償戦略. Taigû reberu shifuto wo chûshin ni 待遇レベル・シフトを中心に“. In: *Ôsaka daigaku ryûgakusei kenkyû sentâ kenkyû ronshû* 大阪大学留学生センター研究論集, Nr. 1 (1997), S. 59–78.
- MIMAKI, Yôko 三牧陽子: *Poraitonesu no danwa bunseki* ポライトネスの談話分析. Tôkyô: Kuroshio shuppan 2013.
- MITSUHASHI, Toshiya 三橋要也: „Hôbunjô no keigo 邦文上の敬語“, 1892. Nachdruck von KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): *Ronshû Nihongo kenkyû* 論集日本語研究 9. Keigo 敬語. Tôkyô: Yûseidô 1978, S. 7–22.
- MOOD, Alexander McFarland, GRAYBILL, Franklin Arno u. BOES, Duane: *Introduction to the Theory of Statistics*. New York: McGraw-Hill Education 1974.
- MURATA, Kazuyo 村田和代: „Dai 2 gengo goyôron nôryoku ni ataeru eikyô to kôka 第2言語語用能力習得に与える影響と効果“. In: *Goyôron kenkyû* 語用論研究, Nr. 6 (2004), S. 57–70.
- NAGANO, Masaru 永野賢: „Kara to node wa dô chigau ka 「から」と「ので」はどう違うか“. In: *Kokugo to kokubun gaku* 国語と国文学, Bd. 29, Nr. 2 (1952), S. 30–41.
- NAGATOMO, Ayako 長友文子: „Kara to node ni tsuite 「から」と「ので」について“. In: *Wakayama daigaku kyôiku gakubu kiyô* 和歌山大学教育学部紀要, Bd. 53 (2003), S. 9–17.
- NAKADA, Seiichi: „Kara and Node Revisited“. In: *Journal of the Association of Teachers of Japanese*, Bd. 7, Nr. 2 u. 3 (1977), S. 249–279.
- NAKAHIRO, Mie 中広美江 u. TAKAHASHI, Yukie 高橋雪絵: *Topikkubetsu gendai Nihongo* トピック別現代日本語 2. Heidelberg: Institut für Japanologie, Zentrum für Ostasienwissenschaften, Universität Heidelberg 2020.
- NAKAMATA, Naoki 中俣尚己: *Nihongo kyôiku no tame no bunpô* 日本語教育のための文法. *Korokêshon hando bukku* コロケーションハンドブック. Tôkyô: Kuroshio shuppan 2014.
- NAKANISHI, Kumiko 中西久実子: *Bamen to komyunikêshon de wakaru Nihongo bunpô handobukku* 場面とコミュニケーションでわかる日本語文法ハンドブック. Tôkyô: Hitsuji shobô 2021.
- NASUKAWA, Noriko 名須川典子: „Minna no Nihongo みんなの日本語: Nanatsu no shitsumon 七つの質問“. In: IMAI, Shingo 今井新悟 u. ITÔ, Hideaki 伊藤秀明 (Hrsg.): *Nihongo no kyôkasho ga mezasu mono* 日本語の教科書がめざすもの. Tôkyô: Bonjinsha 2019, S. 91–101.
- NAZIKIAN, Fumiko ナジキアン富美子: „Danwa ni okeru shûjoshi yo ne 談話における終助詞「よね」: Hiki komi to iu kanten kara 引き込みという観点から“. In: USAMI, Ma yumi 宇佐見まゆみ (Hrsg.): *Nihongo no shizen kaiwa bundeki* 日本語の自然会話分析. Tôkyô: Kuroshio shuppan 2020b, S. 115–138.
- NIKKEI OTONA NO OFF 日経おとなの OFF: *Utsukushii Nihongo to tadashii keigo ga mi ni tsuku hon* 美しい日本語と正しい敬語が身に付く本. Tôkyô: Nikkei BP 2019.

- NODA, Hisashi 野田尚史 (Hrsg.): *Komyunikêshon no tame no Nihongo kyôiku bunpô* コミュニケーションのための日本語教育文法. Tôkyô: Kuroshio shuppan 2005.
- NONOYAMA, Fujie: „Apologies: Toward Communicative Competence“. In: *The Bulletin of Nihon Fukushi Daigaku*, Bd. 88, Nr. 1 (1993), S. 195–217.
- OCHS, Elinor: „Introduction“. In: SCHIEFFELIN, Bambi u. OCHS, Elinor (Hrsg.): *Language Socialization across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press 1986, S. 1–13.
- OLSHTAIN, Elite: „Sociocultural Competence and Language Transfer: The Case of Apology“. In: GASS, Susan. u. SELINKER, Larry (Hrsg.): *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House 1983, S. 232–249.
- OLSHTAIN, Elite u. COHEN, Andrew: „Apology: A Speech Act Set“. In: WOLFSON, Nessa u. JUDD, Elliot (Hrsg.): *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House 1983, S. 18–35.
- OLSHTAIN, Elite u. COHEN, Andrew: „The Learning of Complex Speech Act Behaviour“. In: *TESL Canada Journal*. Bd. 7, Nr. 2 (1990), S. 45–65.
- ÔNO, Yutaka 大野裕: „Genki ga mezashita mono 「げんき」がめざしたもの“. In: IMAI, Shingo 今井新悟 u. ITÔ, Hideaki 伊藤秀明 (Hrsg.): *Nihongo no kyôkasho ga mezasu mono* 日本語の教科書がめざすもの. Tôkyô: Bonjinsha 2019, S. 37–46.
- ÔTSUKA, Yôko 大塚容子: „Shizen kaiwa ni okeru kandôshi aq no kinô 自然会話における感動詞「あっ」の機能: Nihongo kyôiku no kanten kara 日本語教育の観点から“. In: USAMI, Mayumi 宇佐見まゆみ (Hrsg.): *Nihongo no shizen kaiwa bundeki* 日本語の自然会話分析. Tôkyô: Kuroshio shuppan 2020b, S. 139–160.
- ÔZEKI, Hiromi 大関浩美: „Gakushûsha wa keishiki to imi kinô wo ika ni musubi tsukete iku ka 学習者は形式と意味機能をいかにむすびつけていくか“. In: *Dainigengo to shite no Nihongo no shûtoku kenkyû* 第二言語としての日本語の習得研究, Nr. 11 (2008), S. 122–140.
- REN, Wei: *Second Language Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press 2022.
- RICKMEYER, Jens: *Japanische Morphosyntax*. Tübingen: Julius Groos 2014.
- RICKMEYER, Jens (Hrsg.): *Japanisch-Grundkurs Teil 1*. Bochum: Ruhr-Universität Bochum 2016.
- RICKMEYER, Jens (Hrsg.): *Japanisch-Grundkurs Teil 2*. Bochum: Ruhr-Universität Bochum 2005.
- RINTELL, Ellen: „Sociolinguistic Variation and Pragmatic Ability: A Look at Learners“. In: *International Journal of the Sociology of Language*, Nr. 27 (1981), S. 11–34.
- ROBINSON, Mary Ann: „Introspective Methodology in Interlanguage Pragmatics Research“. In: KASPER, Gabriele (Hrsg.): *Pragmatics of Japanese as Native and Target Language*. Honolulu HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai’i at Mānoa 1992, S. 27–82.
- RODRIGUEZ, João: *Arte da Lingoa de Iapam*. Nagasaki: Seminário 1604–1608.
- ROSE, Kenneth u. NG KWAI-FUN, Connie: „Inductive and Deductive Teaching of Compliments and Compliment Responses“. In: ROSE, Kenneth u. KASPER, Gabriele (Hrsg.): *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press 2001, S. 145–170.
- ROSE, Kenneth: „On the Effects of Instruction in Second Language Pragmatics“. In: *System*, Bd. 33, Nr. 3, (2005), S. 385–399.

- SAKODA, Kumiko 迫田久美子 u. a.: „Tagengo bogo no Nihongo gakushûsha ôdan kôpasu 多言語母語の日本語学習者横断コーパス“. In: *Kokugoken purojekuto rebyû* 国語研プロジェクトレビュー, Bd. 6, Nr. 3, (2016), S. 93–110.
- SASAKI, Aiko 佐々木藍子: „Nihongo gakushûsha ni okeru setsuzoku joshi kara no hattatsu katei 日本語学習者における接続助詞「～から」の発達過程“. In: *Kokuritsu kokugo kenkyûjo ronshû henshû iinkai* (Hrsg.) 国立国語研究所論集編集委員会: *Kokuritsu kokugo kenkyûjo ronshû* 国立国語研究所論集, Nr. 19. Tôkyô: Kokuritsu kokugo kenkyûjo 2020, S. 89–108.
- SAFONT JORDÀ, Maria: *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters 2005.
- SALAZAR CAMPILLO, Patricia: „Pragmatic Instruction in the EFL Context“. In: MARTÍNEZ-FLOR, Alicia, USÓ JUAN, Esther u. FERNÁNDEZ GUERRA Ana. (Hrsg.): *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I 2003, S. 233–246.
- SAVIC, Milica.: *Politeness through the Prism of Requests, Apologies and Refusals: A Case of Advanced Serbian EFL Learners*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing 2014.
- SCHAUER, Gila: *Interlanguage Pragmatic Development: The Study Abroad Context*. London: Continuum 2009.
- SCHIEFFELIN, Bambi u. OCHS, Elinor (Hrsg.): *Language Socialization across Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press 1986.
- SCHMIDT, Richard: „Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning“. In WOLFSON, Nessa u. JUDD, Elliot (Hrsg.): *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House 1983, S. 137–174.
- SCHMIDT, Richard: „Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics“. In KASPER, Gabriele u. BLUM-KULKA, Shoshana (Hrsg.): *Interlanguage Pragmatics*. New York: Oxford University Press 1993, S. 21–42.
- SCHMIDT, Richard: „Attention, Awareness, and Individual Differences in Language Learning“. In CHAN, Wai Meng u. a. (Hrsg.): *Proceedings of CLaSiC*. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies 2010, S. 721–737.
- SCHWARZE, Jochen: *Grundlagen der Wirtschaftsmathematik u. Statistik. Teil Statistik, Glossar*. Hagen: FernUniversität in Hagen 2012a.
- SCHWARZE, Jochen: *Grundlagen der Wirtschaftsmathematik u. Statistik. Teil Statistik, Kurseinheit 2: Wahrscheinlichkeitsrechnung*. Hagen: FernUniversität in Hagen 2012b.
- SCHWARZE, Jochen: *Grundlagen der Wirtschaftsmathematik u. Statistik. Teil Statistik, Kurseinheit 3: Inferenz-Statistik*. Hagen: FernUniversität in Hagen 2012c.
- SEKINE, Ken'ichi 関根健一: *Isshô tsukaeru, utsukushii Nihongo to keigo* 一生使える、美しい日本語と敬語. Tôkyô: PHP kenkyûjo 2013.
- SEKIYAMA, Kenji 関山健治: „Daini gengo shûtoku goyôron no chôryû to korekara no Eigo kyôiku 第二言語習得語用論の潮流とこれからの英語教育“. In: *Goyôron kenkyû* 語用論研究, Nr. 6 (2004), S. 47–56.
- SELINKER, Larry: „Interlanguage“. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Bd. 10, Nr. 3 (1972), S. 209–231.

- SHIMADA, Kazuko 嶋田和子: *Dekiru Nihongo* できる日本語: *Shokyû* 初級. Tôkyô: Aruku 2011.
- SHIMADA, Kazuko 嶋田和子: *Dekiru Nihongo* できる日本語: *Shochûkyû Honsatsu* 初中级 本冊. Tôkyô: Aruku 2012.
- SHIMIZU, Takafumi 清水崇文: „Goyôronteki sokumen no shûtoku 語用論的側面の習得“. In: SAKAMOTO, Tadashi 坂本正 u. a. (Hrsg.): *Tayôka suru gengo shûtoku kankyô to korekara no Nihongo kyôiku* 多様化する言語習得環境とこれからの日本語教育. Tôkyô: 3A Corporation 2008, S. 189–212.
- SHIMIZU, Takafumi 清水崇文: *Chû jôkyû gakushûsha no tame no burasshu appu Nihongo kaiwa* 中上級者のためのブラッシュアップ日本語会話. Tôkyô: 3A Corporation 2013.
- SHIMIZU, Takafumi 清水崇文: *Chûkan gengo goyôron gairon* 中間言語語用論概論. Tôkyô: 3A Corporation 2015.
- SHIMIZU, Takafumi 清水崇文 u. SAKATA, Reiko 坂田麗子: „Kôkateki na goyôron shidô wo kangaeru 効果的な語用論的指導を考える: Chû jôkyû ni tai suru hatsuwa kôei no jugyô jissen wo rei ni 中上級に対する発話行為の授業実践を例に“. In: *Kankoku Nihon bunka gakkai dai51kai kokusai gakujutsu taikai yokôshû* 韓国日本文化学会第 51 回国際学術大会予稿集. 2016, S. 137–142.
- SHIMIZU, Takafumi 清水崇文: *Komyunikêshon nôryoku wo nobasu jugyô zukuri* コミュニケーション能力を伸ばす授業づくり. Tôkyô: 3A Corporation 2018.
- SCHUMANN, John: *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House 1978.
- SHÛ Shôkan 周升干: „Taigû hyôgen kara miru gen'in riyû wo arawasu kara node 待遇表現から見る原因・理由を表す「カラ」「ノデ」“. In: *Gengo bunkagaku kenkyû (gengo jôhohen)* 言語文化学研究 (言語情報編), Nr. 4 (2009), S. 123–135.
- SUGISAKI, Natsuo 杉崎夏夫: „Meiji jidai no ichi kôsetsu 明治時代の一考察: Genbun icchi to hyôjungo kyôiku to shinbun no buntai no kankei wo chûshin ni 言文一致と標準語教育と新聞の文体の関係を中心に“. In: *Musashino kyôikugaku ronshû* 武蔵野教育學論集. Nr. 2 (2017), S. 47–56.
- SUNAKAWA, Yuriko 砂川有里子 u. a. (Hrsg.): *Kyôshi to gakushûsha no tame no Nihongo bunnô kyôiku* 教師と学習者のための日本語文型辞典. Tôkyô: Kuroshio shuppan 1998.
- SUZUKI, Shinobu 鈴木忍: *Kyôshiyô Nihongo kyôiku Handobukku* 教師用日本語教育ハンドブック 3: *Bunnô* 文法 I. Tôkyô: Bonjinsha 1992.
- TAGUCHI, Naoko: „Comprehending Implied Meaning in English as a Second Language“. In: *The Modern Language Journal*. Bd. 89, Nr. 4 (2005), S. 543–562.
- TAGUCHI, Naoko u. LI, Shuai: „Comprehension of Conversational Implicature in L2 Chinese“. In: *Pragmatics and Cognition*, Bd. 21, Nr. 1 (2013), S. 139–157.
- TAKAHASHI, Satomi: „The Role of Input Enhancement in Developing Pragmatic Competence“. In: ROSE, Kenneth u. KASPER, Gabriele (Hrsg.): *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press 2001, S. 171–199.
- TAKAHASHI, Satomi u. ROITBLAT, Herbert: „Comprehension Process of Second Language Indirect Requests“. In: *Applied Psycholinguistics*, Bd. 15, Nr. 4 (1994), S. 475–506.
- TAKIURA, Masato 滝浦真人: *Nihon no keigoron* 日本の敬語論: *Poraitonesu riron kara no saikentô* ポライトネス理論からの再検討. Tôkyô: Taishûkan shoten 2005.

- TAKIURA, Masato 滝浦真人: „Poraitonesu kara mita keigo, keigo kara mita poraitonesu ポライトネスから見た敬語、敬語から見たポライトネス“. In: *Shakai gengo kagaku* 社会言語科学, Bd. 11, Nr. 1 (2008), S. 23–38.
- TAKIURA, Masato: „Intersection of Traditional Japanese Honorific Theories and Western Politeness Theories“. In: ASAHI, Yoshiyuki, USAMI, Mayumi u. INOUE, Fumio (Hrsg.): *Handbook of Japanese Sociolinguistics*. Boston u. Berlin: De Gruyter Mouton 2022, S. 327–354.
- TANAKA, Hiroshi 田中寛: *Nihongo fukubun hyôgen no kenkyû* 日本語複文表現の研究: *Setsuzoku to jojutsu no kôzô* 接続と叙述の構造. Tôkyô: Hakuteisha 2004.
- TANAKA, Shigenori u. KAWADE, Saiki: „Politeness Strategies and Second Language Acquisition“. In: *Studies in Second Language Acquisition*, Bd. 5, Nr. 1 (1982), S. 18–33.
- TATEYAMA, Yumiko u. a.: „Explicit and Implicit Teaching of Japanese Pragmatics“. In: BOUTON, Lawrence (Hrsg.): *Pragmatics and Language Learning*, Bd. 8. Illinois: Division of English as an International Language, University of Illinois at Urbana-Champaign 1997, S. 163–178.
- TERAMURA, Hideo 寺村秀夫: *Nihongo no shintakkusu to imi* 日本語のシンタックスと意味 I. Tôkyô: Kuroshio shuppan 1982.
- TERAMURA, Hideo 寺村秀夫: *Gaikokujin gakushûsha no Nihongo goyôreishû* 外国人学習者の日本語誤用例集. Ôsaka: Ôsaka daigaku 1990.
- THE JAPAN FOUNDATION (Hrsg.): *Marugoto* まるごと. *Nyûmon* 入門 A1. *Katsudô* かつどう. Tôkyô: Sanshûsha 2013a.
- THE JAPAN FOUNDATION (Hrsg.): *Marugoto* まるごと. *Nyûmon* 入門 A1. *Rikai* りかい. Tôkyô: Sanshûsha 2013b.
- THE JAPAN FOUNDATION (Hrsg.): *Marugoto* まるごと. *Shokyû* 初級 1, A2. *Katsudô* かつどう. Tôkyô: Sanshûsha 2014a.
- THE JAPAN FOUNDATION (Hrsg.): *Marugoto* まるごと. *Shokyû* 初級 1, A2. *Rikai* りかい. Tôkyô: Sanshûsha 2014b.
- THE JAPAN FOUNDATION (Hrsg.): *Marugoto* まるごと. *Shokyû* 初級 2, A2. *Katsudô* かつどう. Tôkyô: Sanshûsha 2014c.
- THE JAPAN FOUNDATION (Hrsg.): *Marugoto* まるごと. *Shokyû* 初級 2, A2. *Rikai* りかい. Tôkyô: Sanshûsha 2014d.
- THE JAPAN FOUNDATION (Hrsg.): *Marugoto* まるごと. *Shochûkyû* 初中級 A2/B1. Tôkyô: Sanshûsha 2015.
- THE JAPAN FOUNDATION (Hrsg.): *Marugoto* まるごと. *Chûkyû* 中級 1. Tôkyô: Sanshûsha 2016.
- THOMAS, Jenny: *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. New York: Longman 1995.
- TOKIEDA, Motoki 時枝誠記: „Bamen to keijihô to no kinôteki kankei ni tsuite 場面と敬辞法との機能的関係について“, 1938. Nachdruck von KAWAMOTO, Shigeo 川本茂雄 u. a. (Hrsg.): *Nihon no gengo gaku* 日本の言語学 1. Tôkyô: Taishûkan shoten 1980, S. 321–341.
- TOKIEDA, Motoki 時枝誠記: *Kokugogaku genron* 国語学原論. Tôkyô: Iwanami shoten 1941.

- TROSBORG, Anna: „The Teaching of Business Pragmatics“. In: MARTÍNEZ-FLOR, Alicia, USÓ JUAN, Esther u. FERNÁNDEZ GUERRA, Ana. (Hrsg.): *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I 2003, S. 247–281.
- UENO, Tomoko 上野智子 u. a. (Hrsg.): *Kêsu sutadi ケーススタディ: Nihongo no baraeti*. 日本語のバラエティ. Tôkyô: Oufû 2005.
- UNKEL, Monika, WILLEMS, Aline u. LÜCKE, Nicole: „Lesen im Tertiärsprachenunterricht an Schulen – Japanisch, Niederländisch, Spanisch“. In: *Japanisch als Fremdsprache*, Nr. 6. Großheirath: OSTASIEN Verlag 2019, S. 81–117.
- USAMI, Mayumi 宇佐美まゆみ: „Danwa no Poraitonesu 談話のポライトネス“. In: Kokuritsu kokugo kenkyûjo (Hrsg.) 国立国語研究所: *Danwa no poraitonesu 談話のポライトネス*. Tôkyô: Bonjinsha 2001, S. 9–58.
- USAMI, Mayumi 宇佐美まゆみ: „Poraitonesu riron no tenkai ポライトネス理論の展開“. In: *Gekkan gengo* 月刊言語, Bd. 31, Nr. 1-5 (2002), S. 100–105.
- USAMI, Mayumi: *Discourse Politeness in Japanese Conversation*. Tôkyô: Hitsuji shobô 2003.
- USAMI, Mayumi 宇佐見まゆみ: „Poraitonesu riron kenkyû no furontia ポライトネス理論研究のフロンティア“. In: *The Japanese Journal of Language in Society*, Bd. 11, Nr. 1 (2008), S. 4–22.
- USAMI, Mayumi 宇佐見まゆみ: „Kaiwa dêta no sakusei bunseki 会話データの作成・分析: Sôgôteki kaiwa bunseki to kihonteki na mojika no gensoku 「総合的分析」と基本的な文字化の原理 (Basic Transcription System for Japanese: BTSJ)“. In: *Nihongogaku* 日本語学, Bd. 32, Nr. 14 (2013), S. 132–147.
- USAMI, Mayumi 宇佐見まゆみ: „Sôgôteki kaiwa bunseki no shushi to hôhō 総合的会話分析の主旨と方法“. In: *Nihongo kyôiku* 日本語教育, Nr. 162, (2015), S. 34–49.
- USAMI, Mayumi 宇佐見まゆみ: „Disukôsu poraitonesu riron no sintenkai ディスコース・ポライトネス理論の新展開“. In: *Kannichi gogen taihi kenkyû ronsô* 漢日語言対比研究論叢, Nr. 8 (2017), S. 125–139.
- USAMI, Mayumi 宇佐見まゆみ: „Danwa kenkyû to gengo kenkyû 談話研究と言語教育“. In: *Yôroppa Nihongo kyôiku* ヨーロッパ日本語教育, Nr. 23 (2019a), S. 194–205.
- USAMI, Mayumi 宇佐見まゆみ: „21seiki no poraitones riron kenkyû no kanôsei 21世紀のポライトネス理論研究の可能性: Disukôsu poraitonesu riron no shintenkai ディスコース・ポライトネス理論の新展開“. In: *Nichigo gakushû yo kenkyû* 日語学習与研究, Bd. 204, Nr. 5 (2019b), S. 23–34.
- USAMI, Mayumi 宇佐見まゆみ: „Sôgôteki kaiwa bunseki ni motozuku kenkyû 総合的会話分析に基づく研究: BTSJ Nihongo kôpasu to shizen kaiwa risôsu banku to no renkei ni furenagara BTSJ 日本語自然会話コーパスと自然会話リソースバンク (NCRB) との連携に触れながら“. In: *Yôroppa Nihongo kyôiku* ヨーロッパ日本語教育, Nr. 23 (2019c), S. 206–221.
- USAMI, Mayumi 宇佐見まゆみ (Hrsg.): *Shizen kaiwa bunseki e no goyôronteki apurôchi* 自然会話分析への語用論的アプローチ. Tôkyô: Hitsuji shobô 2020a.
- USAMI, Mayumi 宇佐見まゆみ (Hrsg.): *Nihongo no shizen kaiwa bundeki* 日本語の自然会話分析. Tôkyô: Kuroshio shuppan 2020b.
- USAMI, Mayumi: „Intersection of Discourse Politeness Theory and Interpersonal Communication“. In: ASAHI, Yoshiyuki, USAMI, Mayumi u. INOUE, Fumio (Hrsg.):

- Handbook of Japanese Sociolinguistics*. Boston u. Berlin: De Gruyter Mouton 2022, S. 355–386.
- WATTS, Richard: *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press 2003.
- WILDNER-BASSETT, Mary: *Improving Pragmatic Aspects of Learners' Interlanguage: A Comparison of Methodological Approaches for Teaching Gambits to Advanced Adult Learners of English in Industry*. Tübingen: Narr 1984.
- WISHNOFF, Jennifer: „Hedging Your Bets: L2 Learners' Acquisition of Pragmatic Devices in Academic Writing and Computer-Mediated Discourse“. In: *Second Language Studies*, Bd. 19, Nr. 1 (2000), S. 119–148.
- WOODFIELD, Helen: „Pragmatic Variation in Learner Perception: The Role of Retrospective Verbal Report in L2 Speech Act Research“. In: FELIX-BRASDEFER, Cesar u. KOIKE, Dale (Hrsg.): *Pragmatic Variation in First and Second Language Contexts*. Methodological Issues. Amsterdam: John Benjamins 2012, S. 209–223.
- YAMASHITA OKADA, Sayoko: *Six Measures of JSL Pragmatics*. Honolulu, HI: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa 1996.
- YAMASHITA, Sayoko 山下早代子: „Ibunka ni okeru goyô no hikaku 異文化における語用の比較: Bogowasha to gakushûsha no shazai no hôryaku 母語話者と学習者の謝罪の方略“. In: *Dai2gengo to shite no Nihongo no shûtoku kenkyû* 第2言語としての日本語の習得研究, Nr. 3 (1998), S. 115–120.
- YAMAGUCHI, Akiho 山口明穂: *Kokugoshi no kiso chishiki* 国語史の基礎知識. Tôkyô: Hôdôsha 2007.
- YAMAMOTO, Motoko 山本もと子: „Setsuzoku joshi kara to node no chigai 接続助詞「から」と「ので」の違い“. In: *Shinshû daigaku sentâ kiyô* 信州大学留学生センター紀要, Nr. 2 (2001), S. 9–21.
- YAMAUCHI, Hiroyuki 山内博之 u. IORI, Isao 庵功雄 (Hrsg.): *Dêta ni motozuku bunpô shirbasu* データに基づく文法シラバス. Tôkyô: Kuroshio shuppan 2015.
- YAMAZAKI, Yoshiyuki 山崎良幸: *Nihongo no bunpô kinô ni kansuru taikeiteki kenkyû* 日本語の文法機能に関する体系的研究. Tôkyô: Kazama shobô 1965.
- YOSHIDA, Kensaku u. a.: *Heart to Heart: Overcoming Barriers in Cross-Cultural Communication*. Tôkyô: Macmillan Language House 2000.
- YOSHIMI, Dina Rudolph: „Explicit Instruction and JFL Learners' Use of Interactional Discourse Markers“. In: ROSE, Kenneth u. KASPER, Gabriele (Hrsg.): *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press 2001, S. 223–244.
- 3A CORPORATION (Hrsg.): *Minna no Nihongo* みんなの日本語: *Shokyû* 初級 I. *Dai2ban honsatsu* 第2版本冊. Tôkyô: 3A Corporation 2012.
- 3A CORPORATION (Hrsg.): *Minna no Nihongo* みんなの日本語: *Shokyû* 初級 II. *Dai2ban honsatsu* 第2版本冊. Tôkyô: 3A Corporation 2013a.
- 3A CORPORATION (Hrsg.): *Minna no Nihongo* みんなの日本語: *Shokyû* 初級 I. *Honyaku bunpô kaisetsu Doitsugoban* 翻訳・文法解説ドイツ語版. Tôkyô: 3A Corporation 2013b.
- 3A CORPORATION (Hrsg.): *Minna no Nihongo* みんなの日本語: *Shokyû* 初級 II. *Honyaku bunpô kaisetsu Doitsugoban* 翻訳・文法解説ドイツ語版. Tôkyô: 3A Corporation 2015.

Internetquellen:

- BARDOVI-HARLIG, Kathleen u. MAHAN-TAYLOR, Rebecca: „Introduction“. In: BARDOVI-HARLIG, Kathleen u. MAHAN-TAYLOR, Rebecca (Hrsg.): *Teaching pragmatics* 2003, S. 1–13; abrufbar unter: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/intro.pdf. (letzter Zugriff am 02.06.2021).
- BERGER, Caterina Elisabeth Samantha: *Mehr als Höflichkeit: Funktionen und Gebrauch von keigo in der japanischen Alltagssprache* 2023; abrufbar unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/31089/1/Berger_Caterina.pdf (letzter Zugriff am 29.10.2024).
- ENDÔ, Orie 遠藤織枝 (Hrsg.): *Tsukai kata no wakaruru ruigo reikai jiten (shinsôban) 使い方の分かる 類語例解辞典 (新装版)* 2003; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1.com-10098d8nm0785.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=20033RUIGO99900#36> (letzter Zugriff am 19.09.2023).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „kara から“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002a; abrufbar unter: <http://erf.sbb.spk-berlin.de/han/japanknowledge/https/japanknowledge.com/lib/display/?lid=200200ebff561434EMuB> (letzter Zugriff am 12.07.2021).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „renyôkei 連用形“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002b; abrufbar unter: <http://erf.sbb.spk-berlin.de/han/japanknowledge/https/japanknowledge.com/lib/display/?lid=200204751e043ZaI9iZ9> (letzter Zugriff am 20.09.2022).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „jodôshi 助動詞“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002c; abrufbar unter: <http://erf.sbb.spk-berlin.de/han/japanknowledge/https/japanknowledge.com/lib/display/?kw=%E5%8A%A9%E5%8B%95%E8%A9%9E&lid=200202297a7fjcVw3aNd> (letzter Zugriff am 20.09.2022).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „dantei no jodôshi 断定の助動詞“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002d; abrufbar unter: <http://erf.sbb.spk-berlin.de/han/japanknowledge/https/japanknowledge.com/lib/display/?lid=200202b056a4c0arQtQm> (letzter Zugriff am 20.09.2022).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „da だ“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002e; abrufbar unter: <http://erf.sbb.spk-berlin.de/han/japanknowledge/https/japanknowledge.com/lib/display/?kw=%E3%81%A0&lid=200202898c08CKgr9qsb> (letzter Zugriff am 20.09.2022).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „de で“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002f; abrufbar unter: <http://erf.sbb.spk-berlin.de/han/japanknowledge/https/japanknowledge.com/lib/display/?lid=200202dd3542weh3Y18q> (letzter Zugriff am 20.09.2022).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „desu です“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002g; abrufbar unter: <http://erf.sbb.spk-berlin.de/han/japanknowledge/https/japanknowledge.com/lib/display/?lid=200202e4c068vT30arRG> (letzter Zugriff am 22.09.2022).

- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „anata あなた“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002h; abrufbar unter: <http://erf.sbb.spk-berlin.de/han/japanknowledge/https/japanknowledge.com/lib/display/?lid=2002001bd843K4AqWGgg> (letzter Zugriff am 03.02.2023).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „nde んで“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002i; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d89m0719.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=2002048606e122r9uAk1> (letzter Zugriff am 30.04.2023).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „tte って“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002j; abrufbar unter: <http://erf.sbb.spk-berlin.de/han/japanknowledge/https/japanknowledge.com/lib/display/?lid=200202d5aa1ci2wcJeSm> (letzter Zugriff am 04.05.2023).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „o お“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002k; abrufbar unter: <http://erf.sbb.spk-berlin.de/han/japanknowledge/https/japanknowledge.com/lib/display/?lid=20020086e3d0VicuKMwx> (letzter Zugriff am 10.05.2023).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „ja じゃ“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002l; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d8b108b4.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=200201f891e28zKh4CH0> (letzter Zugriff am 02.08.2023).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „shika しか“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002m; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d8a60f5e.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=200201d6c60eshDzzeXE> (letzter Zugriff am 06.09.2023).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „desu kara ですから“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002n; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d88m0188.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=200202e4c6e5m63663Tc> (letzter Zugriff am 10.09.2023).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „kanji 感じ“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002o; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d89m0872.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=200200fa275686OMiR7Y> (letzter Zugriff am 26.09.2023).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „dakara だから“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002p; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d85s0b0f.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=2002029883a8Qn0LS2pB> (letzter Zugriff am 26.09.2023).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „kun 君“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002q; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d8bb060b.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=2002014ea3238r7nv2W0> (letzter Zugriff am 16.01.2024).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „chan ちゃん“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002r; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d87z021f.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=200202bc26c5wghHjMH9> (letzter Zugriff am 03.05.2024).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „senpai 先輩“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002s; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com->

- 10098d8w908a3.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=200202705da1x6r88b40 (letzter Zugriff am 30.04.2024).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „san さん“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002t; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d87z021f.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=200201c839c81ESaPQ95> (letzter Zugriff am 03.05.2024).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „sensei 先生“. In: *Nihon kokugo daijiten* 日本国語大辞典 2000-2002u; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d8wl01fa.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=2002026d766drL8UW5nL> (letzter Zugriff am 18.07.2024).
- KITAHARA, Yasuo 北原保雄 (Hrsg.): „node ので“. In: *Meikyô kokugo jiten* 名鏡国語辞典 2010; abrufbar unter: <http://sakura-paris.org/dict/名鏡国語辞典/prefix/ので> (letzter Zugriff am 16.07.2021).
- LEE, Hyejeong 李惠正: *Daikibo kôpasu wo mochiita setsuzoku joshi kara node no kenkyû* 大規模コーパスを用いた接続助詞「から」「ので」の研究 2014; abrufbar unter: <https://tohoku.repo.nii.ac.jp/record/68643/files/140326-Lee-455-1.pdf> (letzter Zugriff am 27.07.2021).
- MATSUMURA, Akira 松村明 (Hrsg.): „node ので“. In: *Sûpâ daijirin* スーパー大辞林 2008; abrufbar unter: <https://sakura-paris.org/dict/大辞林/prefix/ので> (letzter Zugriff am 13.07.2021).
- MATSUMURA, Akira 松村明 (Hrsg.): „desu です“. In: *Dejitaru daijisen* デジタル大辞泉 2012a; abrufbar unter: <http://erf.sbb.spk-berlin.de/han/japanknowledge/https/japanknowledge.com/lib/display/?lid=2001012697100> (letzter Zugriff am 22.09.2022).
- MATSUMURA, Akira 松村明 (Hrsg.): „dô shite どうして“. In: *Dejitaru daijisen* デジタル大辞泉 2012b; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d8am06f0.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=2001013061900> (letzter Zugriff am 07.11.2022).
- MATSUMURA, Akira 松村明 (Hrsg.): „ka か“. In: *Dejitaru daijisen* デジタル大辞泉 2012c; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d8vd0110.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=2001002709200> (letzter Zugriff am 10.11.2022).
- MATSUMURA, Akira 松村明 (Hrsg.): „no desu のです“. In: *Dejitaru daijisen* デジタル大辞泉 2012d; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d8ag10d2.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=2001014450100> (letzter Zugriff am 24.07.2023).
- MATSUMURA, Akira 松村明 (Hrsg.): „nde ので“. In: *Dejitaru daijisen* デジタル大辞泉 2012e; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d8nm0785.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=2001014449700> (letzter Zugriff am 19.09.2023).
- MATSUMURA, Akira 松村明 (Hrsg.): „buq- ぶっ“. In: *Dejitaru daijisen* デジタル大辞泉 2012f; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d8nm0a5f.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=2001016150500> (letzter Zugriff am 19.09.2023).
- MATSUMURA, Akira 松村明 (Hrsg.): „yahari やはり“. In: *Dejitaru daijisen* デジタル大辞泉 2012g; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d85s01b6.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=2001018536000> (letzter Zugriff am 26.09.2023).
- MATSUMURA, Akira 松村明 (Hrsg.): „ne ね“. In: *Dejitaru daijisen* デジタル大辞泉 2012h; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d85s0325.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=2001014239200> (letzter Zugriff am 26.09.2023).

- MATSUMURA, Akira 松村明 (Hrsg.): „to iu koto da ということだ“. In: *Dejitaru daijisen* デジタル大辞泉 2012i; abrufbar unter: <https://japanknowledge-1com-10098d8wf11da.erf.sbb.spk-berlin.de/lib/display/?lid=2001012966000> (letzter Zugriff am 03.10.2023).
- MAYRING, Philipp: „Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse“. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, Bd. 2, Nr. 1 (2001); abrufbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2111> (letzter Zugriff am 13.09.2023).
- SASAKI, Aiko 佐々木藍子: „Kotoba no gimon ことばの疑問“. In *Kotoba kenkyûkan* ことば研究館, 02.27.2019; abrufbar unter: <https://kotobaken.jp/qa/yokuaru/qa-61/> (letzter Zugriff am 21.09.2020).
- SHINMURA, Izuru 新村出: „node ので“. In: *Kôjien* 広辞苑 2008; abrufbar unter: <https://sakura-paris.org/dict/広辞苑/prefix/ので> (letzter Zugriff am 16.07.2021).
- THE JAPAN FOUNDATION: „Educational Resources“ 2016; abrufbar unter: https://www.jpff.go.jp/j/urawa/j_rsorcs/o_book03.html (letzter Zugriff am 12.09.2024).
- THE JAPAN FOUNDATION (Hrsg.): „JF Nihongo kyôiku standâdo JF 日本語教育スタンダード“ 2017; abrufbar unter: https://www.jfstandard.jpff.go.jp/pdf/web_whole.pdf (letzter Zugriff am 03.02.2022).
- THE JAPAN FOUNDATION: „Erin’s Challenge! I Can Speak Japanese“; abrufbar unter: <https://www.erin.jpff.go.jp/en/about/> (letzter Zugriff am 08.09.2022).
- WALLNER, Dominik: *Die japanische Grammatik* 2008; abrufbar unter: https://www.zo.uni-heidelberg.de/md/zo/japanologie/studium/japanische_grammatik.pdf (letzter Zugriff am 19.08.2022).
- „Association for Japanese Language Education“; abrufbar unter: <https://www.nkg.or.jp/gakkai/mokuteki/> (letzter Zugriff am 13.12.2022).
- „Lehrerinnenfortbildung Baden-Württemberg“; abrufbar unter: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_if/bs/if/unterrichtsgestaltung/methodenblaetter/gruppenpuzzle.html (letzter Zugriff am 23.04.2024).
- „FernUniversität in Hagen“; abrufbar unter: <https://www.fernuni-hagen.de/rechtsbeziehungen/abteilungen/japanrecht/studium.shtml> (letzter Zugriff am 18.11.2021).
- „Gendai Nihongo kakikotoba kinkô kôpasu 現代日本語書き言葉均衡コーパス“; abrufbar unter: https://shonagon.ninjal.ac.jp/search_form (letzter Zugriff am 06.01.2023).
- „Gesellschaft für Japanforschung“; abrufbar unter: https://www.gjf.de/links_d.htm (letzter Zugriff am 18.11.2021).
- „I-JAS“; abrufbar unter: <https://chunagon.ninjal.ac.jp/ijas/search> (letzter Zugriff am 12.09.2024).
- „KY-corpus“; abrufbar unter: <http://jhlee.sakura.ne.jp/kyc/corpus/> (letzter Zugriff am 06.01.2023).
- „Marugoto“ a; abrufbar unter: <https://marugoto.jpff.go.jp/about/marugoto/> (letzter Zugriff am 02.02.2022).
- „Marugoto“ b; abrufbar unter: <https://marugoto.jpff.go.jp/about/series/> (letzter Zugriff am 02.02.2022).

„Marugoto“ c; abrufbar unter: <https://co.jp.f.go.jp/japanische-sprache/fuer-japanischlernende/marugoto-zusatzmaterial> (letzter Zugriff am 07.09.2024).

„Marugoto“ d; abrufbar unter: https://marugoto.jp.f.go.jp/download/play/elementary2_a/lesson3/ (letzter Zugriff am 05.09.2023).

„Marugoto“ e; abrufbar unter: https://marugoto.jp.f.go.jp/download/play/elementary1_c/lesson3/ (letzter Zugriff am 05.09.2023).

„Marugoto Japanese online course“; abrufbar unter: <https://www.marugoto-online.jp/info/jp/> (letzter Zugriff am 09.09.2022).

„Meidai kaiwa kôpasu 名大会話コーパス“; abrufbar unter: <https://chunagon.ninjal.ac.jp/nuc/search> (letzter Zugriff am 10.01.2023).

„Nihongo nichijô kaiwa kôpasu 日本語日常会話コーパス“; abrufbar unter: <https://chunagon.ninjal.ac.jp/cejc/search> (letzter Zugriff am 10.01.2023).

„Universität Heidelberg“; abrufbar unter: <https://www.zo.uni-heidelberg.de/japanologie/studium/lehrmaterialien.html> (letzter Zugriff am 09.09.2022).

„3A Corporation“; abrufbar unter: <https://www.3anet.co.jp/np/books/2320/> (letzter Zugriff am 19.11.2021).

Die Quelle des im Kapitel 4.2 verwendeten Korpus:

USAMI, Mayumi (Hrsg.): BTSJ-Japanese Natural Conversation Corpus with Transcripts and Recordings, NINJAL Institute-based projects: Multiple Approaches to Analyzing the Communication of Japanese Language Learners 2011.

USAMI, Mayumi (Hrsg.): Building of a Japanese 1000 person natural conversation corpus for pragmatic analyses and its multilateral studies, and NINJAL Institute-based projects: Multiple Approaches to Analyzing the Communication of Japanese Language Learners 2023.

Die Quelle der im Kapitel 4.3 verwendete Umfrage-Plattform:

„Survey Monkey“; abrufbar unter: https://www.surveymonkey.com/?ut_source=sem_lp&ut_source2=sem&ut_source3=header (letzter Zugriff am 12.02.2024).

8 Anhang

8.1 Anhang 1: Umfrage unter japanischen Studentinnen

アンケート（女性用）

みなさん、こんにちは。アンケートにご参加いただきましてありがとうございます。

以後の質問に、会話の雰囲気と話し相手との関係に合うと思う答えを○でかこんで選んでください。

質問の例文が普段のご自身の話し方と違い、どの選択肢にもあてはまらない場合は、無回答でかまいません。

尚、このアンケートは、著者の研究のために作成されたもので、今回いただきますみなさんのご回答及び、情報につきましては研究目的以外には利用いたしませんのでご安心ください。

(複数回答可)

1 大学で**同学年の女友達**と好きなお菓子について話しています。

(あなた) 先々週ぐらいかな、あたし、プチにはまっちゃったのね。

(友達) ふち、ふち。

(あなた) あ、はいはいはい。ブルボンのプチ。

(友達) あの、これ、細長いやつだ。

(あなた) もう、ななじゅういくら(だから・なんで・なので)ー、

すぐ買っちゃうわけよー。

2 大学で**初対面の女子学生**と話します。

(女子学生) あ、初めまして。え、大学院のかたですよ。

(あなた) あ、すいません、老けてて、違います。4年生なんです。

(女子学生) あっ、そうなんですか。あー、あ、いやいやそうじゃなくて

(あなた) いや、ほんとに、もう年齢的にきてる(①から・んで・ので)。

:

会話が進み、お互いの専攻の話になり、ベトナム語専攻のあなたは、ベトナム留学時の食べ物の話をします。

:

(女子学生) え、食べ物とかはどんな感じなんですか？ あ、あのやっぱり屋台とかで食べる感じですか？。

(あなた) あ、そうですねー、ちょっと部屋に台所なかった(②から・んで・ので)ー、全部外食ー

(女子学生) え、でも皆そうなんですよ？。

(あなた) そうですねー。

①と②で答えの選択が違う方に質問です。なぜ異なる選択をしたのか教えてください。

3 初対面の社会人女性と話す機会がありました。あなたは、専攻について話します。

(社会人女性) 学生さんですか？

(あなた) はい。えと、中国の研究をしてまして。

(社会人女性) あっ、そうなんですか。どうして中国に興味を…。

(あなた) えー、なんとなく、中学とか高校の時からけっこう、そっちのほうの映画とか見てたりして好きだった(①から・んで・ので)、ちょっと勉強しようかなと思ったんですが。

：

中国についての話が進み、あなたが留学をした際の話になります。

：

(あなた) 本当に日本人は考えてないとか言われちゃって。

(社会人女性) うーん、ねえ、よく言えますよねえ、本当にねえ。

(あなた) 海外に出るとー、日本人の代表って勝手になっちゃってる(②から・んで・ので)ー、もし、ただ私が知らないだけだったのに、それで日本人が知らないとかって言われると、申し訳ない気に。

①と②で答えの選択が違う方に質問です。なぜ異なる選択をしたのか教えてください。

4 あなたは男女を含む同学年の友達と「一人暮らしと実家とどちらが良いか」という話をしています。

あなたは、どちらがいいですか。理由も書いてください。

理由を述べる際、「から・んで・ので」の中から一つを使ってください。

例 成長できるんで、一人暮らしの方がいいかなあ。

- 5 あなたは、大学で**男性教員**に論文指導を受けます。ですが、あまり研究が進んでいないため、報告することがありません。その旨を説明します。

(教員) そうですね。あの論文の、一応面談ということなんですけど。

(あなた) そうですね。はい。

あの、全然自分の研究のほうは、ちょっと進んで(いないから・いないんで・いないので)、あの、あまり報告という…

(教員) えっとなんか、投稿するということ、ぼくは薦めたわけだから、それに当たる資料を当然持ってくるものと思ってたんですよ、あのなにも言わなかったんだけど。

(あなた) す、すいません、あの思いつきませんでした。

- 6 あなたは、**同性の同年代の友達や先輩や後輩**に、「自分の代わりに言語調査に行ってほしい」と頼まれます。しかし、用事があるので断らなければなりません。

同学年の友達に断る場合

(友達) なんか私がちょっと言語調査に関する実験を頼まれていて、それに行かなきゃいけないかったんだけど、急用ができて行けなくなってしまったのね。ちょっとなんかどうしてもはずせない用がほかにてきてしまっ。

(あなた) あ、そっかそっか。

(友達) うん。

(あなた) じゃ、ちょっとそれは、なんかだめかもしれない。

(友達) そっか、そうだよ。急だしね。

(あなた) まだテスト終わってない(から・んで・ので)。

先輩に断る場合

(先輩) なんかね、あの一、言語調査に私が参加する予定だったんだけど、ちょっと急に用事で行けなくなっちゃって、代わりに行ってもらえる人探してるんだけど。

(あなた) あー、そっか。

(先輩) うんうんうん。9時からなんだけど。

(あなた) はい。あー、ちょっと…9時から、うん…。

(先輩) 忙しい？

(あなた) うん、ちょっと用事ある(から・んで・ので)、はい。

後輩に断る場合

(後輩) あのですね、言語調査に参加する予定だったんですけど、こう協力者として??

(あなた) うんうん。

(後輩) ちょっと急に行けなくなっちゃって、代わりに行ける人探してるんですよ。

(あなた) あー、あ、ちょっと待ってね、明日ね、そうなんだよね、新宿に、コンタクトを買いに行かなきゃいけない(から・んで・ので)、たぶん難しいんだけど。

断る相手によって、異なる答えを選択した方に質問です。(例: 友達→から、先輩と後輩→んで)
差支えなければ、その理由を教えてください。

- 7 あなたは、ある言語調査に参加する予定でしたが、急な用事で参加できなくなってしまいました。
なので、**同性の同学年の友達や先輩や後輩**に代わりを頼みます。

同学年の友達に頼む場合

(あなた) あのだ、今度のね、金曜日 25 日なんだけど、日本語の会話調査に関する実験っていうのがあって。

(友達) うん。

(あなた) 私さ、高校の時の友達と行く予定だったんだけど、ちょっとさ、レポート出さなきゃいけないのがあって、それ書かなきゃいけない(**から・んで・ので**)、ちょっと、行けなくなっちゃって。友達にさー、言ったんだけど、欠員が出るとすごい困るから、絶対誰か違う人声をかけてみてとかって言われて。「友達の名前」空いてないかなと思って。

先輩に頼む場合

(あなた) えーとですね、今度の金曜日の 25 日なんですけど、なんか日本語の会話に関する研究のための実験とかいうのがあって、友達と行く予定だったんですけど…

(先輩) おーおーおー。

(あなた) その日に急にテスト先生に入れられちゃって、行けなくなっちゃった(**から・んで・ので**)、誰か代替りの人がいないかなと思って。

後輩に頼む場合

(あなた) えーとですね、ちょっと今日お願いがあって電話したんですけど、今ちょっと時間平気かな？

(後輩) はいはい、大丈夫です。

(あなた) あのだ、急で悪いんだけど話に関する実験っていうのがあって、なんか、私それほんとはね、高校の時の友達と一緒に参加する予定だったんだけど、

(後輩) はい。

(あなた) えーと、急にテスト入っちゃって、行けなくなっちゃった(**から・んで・ので**)、誰か代替りの人がいないかなってことでさがしているんですけど。

依頼相手によって異なる答えを選択した方に質問です。

(例: 友達→から、先輩、後輩→んで) 差支えなければ、その理由を教えてください。

- 8 あなたは、**同学年の女友達**に紹介してもらったバイトを辞めて、時給が高くて家から近い別のバイトをしたいです。その旨を友達に説明します。

(あなた) あの一、紹介してもらったバイト今やってるんだけどさ、今日新聞でね、あの、時給が高くてもっと家からももうちょっと近い所に、バイト募集してるところがあって、で、あの一、そこに履歴書送ろうと思ってて、でも、「友達の名前」に相談、うん一、紹介してもらった所(**だから・なんで・なので**)、ちょっとどうしようと思って…。うん一、どうしたらいいかな。

(友達) うん一、でも、まだ初めて2ヶ月しか経ってないし、あと、やっぱなんだ、私が紹介っていうより、私がすごいお世話になっているその知り合いの人に頼んでまあ雇ってもらっているから、あん、なんかあんまり簡単に辞めちゃうとちょっと微妙かな…

(あなた) そうだよな…

- 9 「**から・んで・ので**」のそれぞれの言葉の使用によって、どのような雰囲気醸し出すことができると思えますか。あてはまると思うものに○をつけてください。(複数回答可)

	親近感	丁寧さ	疎遠感	直接的	間接的	その他
から						
んで						
ので						

「**から・んで・ので**」の使用により他に醸し出される雰囲気が何かありましたら書いてください。

- 10 ありがとうございました。最後にあなたについて教えてください。

年齢	
学部・学科	
出身県	

8.2 Anhang 2: Umfrage unter japanischen Studenten

アンケート（男性用）

みなさん、こんにちは。アンケートにご参加いただきましてありがとうございます。

以後の質問に、会話の雰囲気と話し相手との関係に合うと思う答えを○でかこんで選んでください。

質問の例文が普段のご自身の話し方と違い、どの選択肢にもあてはまらない場合は、無回答でかまいません。

尚、このアンケートは、著者の研究のために作成されたもので、今回いただきますみなさんのご回答及び、情報につきましては研究目的以外には利用いたしませんのでご安心ください。

（複数回答可）

1 大学で**同学年の男友達**と話しています。

（あなた） くっそー、まじ、の、飲みてー。

まー、家で（飲むから・飲むんで・飲むので）いんだけど。

（友達） うん。

2 大学で**初対面の男子学生**と話します。

（あなた） あ、文系…？。

（男子学生） はい、英文科なんです。

（あなた） あー、そっかそっか。

ああー、私は機械科（①だから・なんで・なので）、英語はからっきしだめですよ。

：

自分の研究分野について情報交換

：

（男子学生） 機械とかほんと見るともう…ちよっとって感じですよ、ほんと。

あー、でもいいですね、そういうソーラーカーとかすごい大切なことじゃないですか、これからは。

（あなた） ま、うーん、でも実際に技術的には、あー、全然まだまだのこと（②だから・なんで・なので）。

①と②で答えの選択が異なる方に質問です。なぜ異なる選択をしたのか教えてください。

3 初対面の社会人男性と話をする機会がありました。あなたは自分の専攻について聞かれました。

(社会人男性) あのー、え、専攻は?
(あなた) あ、日本語です。
(社会人男性) 日本人…なのに日本語?
(あなた) そうですね、日本人ですけど、一応なんかやっぱり自分でこう、ねえ、
話せるのとやっぱ、
客観的に説明ができるのって少し違う(①から・んで・ので)…
(社会人男性) じゃあ、将来は海外で…?。
(あなた) そうですね、もうやりたいですねー。
:
(日本語教師についての話が続きます)
:
(社会人男性) えーとー、あの、大学卒業されるまで、あとどのぐらい時間かかるんですか?。
(あなた) えーと、今2年生、修士の2年生(②だから・なんで・なので)、あともう、1年な
いですよ。
(社会人男性) あー、じゃもうそれ終わったら、もう就職活動…?。
(あなた) うーん、そうですね…

①と②で答えの選択が異なる方に質問です。(例→①んで、②だから)
なぜ異なる選択をしたのか教えてください。

- 4 あなたは**男女を含む同学年の友達**と「一人暮らしと実家とどちらが良いか」という話をしています。
あなたは、どちらがいいですか。理由も書いてください。
理由を述べる際、「**から・んで・ので**」の中から一つを使ってください。

例 成長できるんで、一人暮らしの方がいいかなあ。

- 5 あなたは、大学で**男性教師**に卒業論文の指導を受けます。
文献を思うように読み込むことができないあなたに、教師は就職活動の一段落した夏休みに2人で
もう一度文献を読まないかと提案します。あなたは、その申し出に感謝します。

指導の終了場面です。

(教師) あとになにか、僕に一、こう、聞いておきたいとか、相談しとくことは…

(あなた) そうですね。とりあえずは、あの一夏休みに1対1でやっていただけるって(**ゆうから・
ゆうんで・ゆうので**)、割とすごい、あの気持ちが楽って思いました。

- 6 あなたは**同学年の男友達**にある言語調査に協力してくれるよう頼みます。

(あなた) あのさ、ちょっと頼まれたんだけど、なんかね、俺と友達だから、君が。

(友達) うん。

(あなた) 話してるところを録音したいんだって、15分ぐらい。

(友達) うん。

(あなた) で、ゆっくりちゃんと普通に話せるところで話して、その録音をすれば、
あの一、図書券500円くれるって(**言うから・言うんで・言うので**)さ。
「友達の名前」君ならいいかなと思ってさ、ちょっとさ、頼もうかなと思ったんだけど、
よろしいかな？

7 「から・んで・ので」のそれぞれの言葉の使用によって、どのような雰囲気を醸し出すことができると思いますか。あてはまると思うものに○をつけてください。(複数回答可)

	親 近 感	丁 寧 さ	疎 遠 感	直 接 的	間 接 的	そ の 他
から						
んで						
ので						

「から・んで・ので」の使用により他に醸し出される雰囲気が何かありましたら書いてください。

8 ありがとうございました。最後にあなたについて教えてください。

年齢	
学部・学科	
出身県	

8.3 Anhang 3: Onlineumfrage unter den Studierenden im deutschsprachigen Raum

<Einleitung>

In dieser Umfrage geht es um die situations- und adressatenorientierte Verwendung der kausalen Verknüpfungen から und ので.

Sie werden im Folgenden 8 japanische Gespräche lesen und sollen für jedes Gespräch die passende kausale Verknüpfung mit から oder ので auswählen.

Die nachfolgenden Gespräche wurden von japanischen Studierenden tatsächlich geführt. Die Gespräche wurden aufgenommen und anschließend transkribiert. Daher sind manche Sätze anders formuliert als im Lehrbuch, und manche Partikeln sind bei den Gesprächen weggefallen. Auch komplette Satzkomponenten fallen bei japanischen Alltagsgesprächen im Allgemeinen immer dann aus, wenn sie den am Gespräch beteiligten Personen klar sind. Darüber hinaus kommen in manchen Gesprächen Vokabeln und/oder grammatikalische Elemente vor, die Ihnen noch nicht bekannt sind. Machen Sie sich deswegen bitte keine Gedanken, denn bei Bedarf können Sie sich die deutsche Übersetzung anzeigen lassen.

Suchen Sie eine Verknüpfung aus, die Ihrer Meinung nach zu der angegebenen Situation und dem Gesprächspartner passt.

Diese Umfrage wird im Rahmen meiner Dissertation durchgeführt. Ihre Antworten werden anonymisiert verarbeitet und vertraulich behandelt.

<Frage 1>

Zwei befreundete japanische Studenten im gleichen Alter sprechen an der Uni über Alkohol. Lesen Sie das folgende Gespräch durch und wählen Sie eine passende kausale Verknüpfung aus.

(学生 A) まじ 酒 (さけ) 飲みてー。

まー、家で飲む (から・ので) いいんだけど。

(学生 B) うん。

から ☐

ので ☐

Ich weiß nicht ☐

Deutsche Übersetzung:

(Student A) Ich hab' echt Durst auf Alkohol!

Na ja, werde zu Hause trinken, daher ist es ja gut, aber (lieber jetzt).

(Student B) Ja, (ich verstehe dich.)

<Frage 2>

Eine japanische Studentin spricht mit einer berufstätigen Frau über ihr Hauptfach. Die beiden Frauen haben sich **heute erst kennengelernt**. Lesen Sie das folgende Gespräch durch und wählen Sie eine passende kausale Verknüpfung aus.

(berufstätige Frau) 学生さんですか。

(学生) はい、中国の研究（けんきゅう）をしています。

(berufstätige Frau) あ、そうなんですか。どうして中国に興味（きょうみ）を…？

(学生) 中学や高校の時からけっこう中国の映画を見て、好きだった

（から・ので）、勉強しようと思ったんです。

から ○

ので ○

Ich weiß nicht ○

Deutsche Übersetzung:

(berufstätige Frau) Sind Sie Studentin?

(Studentin) Ja, ich studiere Sinologie.

(berufstätige Frau) Ach so! Warum haben Sie an China Interesse?

(Studentin) Da ich seit der Mittel- und der Oberschulzeit oft Filme über China gesehen habe und dadurch dieses Land mag, wollte ich Sinologie studieren.

<Frage 3>

Zwei befreundete japanische Studenten im gleichen Alter sprechen darüber, ob sie lieber alleine oder bei den Eltern wohnen möchten. Der Student A sagt seinem Freund die Meinung dazu und begründet diese. Wählen Sie dabei eine passende kausale Verknüpfung aus.

(学生 A) 自由（じゆう）な時間ができる（から・ので）、一人暮らしのほうがいいなあ。

から ○

ので ○

Ich weiß nicht ○

Deutsche Übersetzung:

(Student A) Da ich meine Freiheit brauche, möchte ich lieber alleine wohnen.

<Frage 4>

Der japanische Student A ist mitten im Gespräch mit seinem Dozenten über die Abschlussarbeit. Der Student A offenbart dem Dozenten, dass es ihm schwerfällt, sich in Abhandlungen einzulesen. Der Dozent schlägt dem Studenten daher vor, in den Sommerferien mit ihm zusammen eine Abhandlung zu lesen.

Hier ist die Fortsetzung dazu. Lesen Sie diese durch und wählen Sie eine passende kausale Verknüpfung aus.

(先生) あと何か、私に聞いておきたいとか、相談（そうだん）しておくことはありますか。

(学生 A) そうですね。大丈夫（だいじょうぶ）です。

夏休みに一緒（しょ）に読んでいただけると言う（から・ので）、気持ちがとても楽（らく）になりました。

から	☐
ので	☐
Ich weiß nicht	☐

Deutsche Übersetzung:

(Dozent) Haben Sie sonst noch Fragen oder etwas, das mit mir zu besprechen ist?

(Student A) Hmm, alles in Ordnung.

Da Sie vorgeschlagen haben, die Abhandlung in den Sommerferien freundlicherweise mit mir zusammen zu lesen, ist mir ein Stein vom Herzen gefallen, danke schön!

<Frage 5>

A und B sind gleichaltrige Freundinnen an der Universität. B bittet A, sie bei einem Gesprächsexperiment (実験: じっけん) zu vertreten. Die Studentin A muss jedoch die Bitte der gleichaltrigen Freundin B ablehnen, da sie etwas zu erledigen hat. Lesen Sie das folgende Gespräch und wählen Sie eine passende kausale Verknüpfung aus.

(学生 B) わたし、会話の実験に行くつもりだったんだけど、用事ができて行けなくなっちゃったの。すごく大事な用事で...

(学生 A) あ、そっか、そっか。

(学生 B) うん...

(学生 A) ちょっと、それはなんかだめかもしれない。

(学生 B) そっか、そうだね。きゅうだしね。

(学生 A) まだテストがおわっていない (から・ので) 。

から ☐

ので ☐

Ich weiß nicht ☐

Deutsche Übersetzung:

(Studentin B) Ich hatte eigentlich vor an einem Gesprächsexperiment teilzunehmen.

Allerdings kann ich dort nicht hingehen, da etwas dazwischengekommen ist.

Diese Angelegenheit ist mir sehr wichtig.

(Studentin A) Ach so.

(Studentin B) Ja, (Schweigen← Die Studentin B wartet, dass die Studentin A fortsetzt.)

(Studentin A) Ich fürchte, dass es nicht geht...

(Studentin B) Okay, ich verstehe. Ist ja auch sehr kurzfristig.

(Studentin A) Ich habe nämlich die Prüfungen noch nicht hinter mich gebracht.

<Frage 6>

A und B sind Bekannte an der Universität. Die Studentin B befindet sich im höheren Semester als die Studentin A. B bittet A, sie bei einem Gesprächsexperiment (実験:じっけん) zum Thema „Konversation“ zu vertreten. Die Studentin A muss jedoch die Bitte der älteren Studentin B ablehnen, da sie etwas zu erledigen hat. Lesen Sie das folgende Gespräch und wählen Sie eine passende kausale Verknüpfung aus.

- (せんぱい B) あの一、明日会話の実験に行くつもりだったんだけど、ちょっと用事ができていけなくなっちゃったので、だれか行ける人をさがしているんだけど...
- (学生 A) あ一、そうですか。
- (せんぱい B) うんうんうん。9時からなんだけどね。
- (学生 A) はい、あ一、9時からですか。うーん...
- (せんぱい B) いそがしい？
- (学生 A) はい、ちょっと用事がある (から・ので) 、はい。

から	☐
ので	☐
Ich weiß nicht	☐

Deutsche Übersetzung:

- (Ältere Studentin B) Also, ich hatte eigentlich morgen vor an einem Gesprächsexperiment teilzunehmen. Allerdings kann ich dort nicht hingehen, da etwas dazwischengekommen ist. Daher bin ich jetzt auf der Suche nach jemandem, der mich vertreten kann.
- (Studentin A) Ach so.
- (Ältere Studentin B) Ja, die Untersuchung beginnt übrigens um 9:00 Uhr.
- (Studentin A) Hm, die beginnt um 9:00 Uhr? (Stöhnen)
- (Ältere Studentin B) Hast Du viel zu tun?
- (Studentin A) Ja, ich habe etwas vor, es tut mir leid.

<Frage 7>

A und B sind Bekannte an der Universität. Die Studentin B befindet sich im tieferen Semester als die Studentin A. B bittet A, sie bei einem Gesprächsexperiment (実験:じっけん) zum Thema „Konversation“ zu vertreten. Die Studentin A muss jedoch die Bitte der älteren Studentin B ablehnen, da sie etwas zu erledigen hat. Lesen Sie das folgende Gespräch und wählen Sie eine passende kausale Verknüpfung aus.

(Jüngere Studentin B) あのですね、明日会話の実験に行くつもりだったんですけど...

(学生 A) うんうん。

(Jüngere Studentin B) きゅうに行けなくなっちゃって、だれか行ける人をさがしているんですよ。

(学生 A) ちょっと待ってね。明日ね、東京にコンタクトを買いに行かなきゃいけない (から・ので)、ちょっとむずかしいなあ。

から ○

ので ○

Ich weiß nicht ○

Deutsche Übersetzung:

(Jüngere Studentin B) Hören Sie, ich hatte eigentlich vor an einem Experiment der Gespräche teilzunehmen.

(Studentin A) Aha?

(Jüngere Studentin B) Allerdings kann ich nicht dort hingehen, da etwas plötzlich dazwischen gekommen ist. Daher bin ich jetzt auf der Suche nach jemandem, der mich vertreten kann.

(Studentin A) Warte bitte einen Augenblick. (Die Studentin A guckt in Ihren Terminkalender.)

Das ist ein bisschen schwierig, da ich morgen nach Tôkyô fahren muss, um Kontaktlinsen zu kaufen.

<Frage 8>

Die japanische Studentin A möchte Ihren Nebenjob wechseln, da der neue Job besser bezahlt wird und in ihrer Nähe liegt. Jedoch hat sie den jetzigen Nebenjob deswegen erhalten, weil sie von ihrer gleichaltrigen Freundin B empfohlen wurde. Daher spricht sie als erstes ihre Freundin B an, um sie nach ihrer Meinung zu fragen. Lesen Sie das Gespräch durch und wählen Sie eine passende kausale Verknüpfung aus.

(学生 A) あの一、今日新聞でバイトのぼしゅうを見つけたの。時給（じきゅう）がもっと高くて、家から近い所なの。そこに履歴書（りれきしょ）をおくろうと思ってるんだけど…今のバイト、Bちゃんにしょうかいしてもらった所（だから・なので）、どうしようと思って…

だから	☐
なので	☐
Ich weiß nicht	☐

(学生 B) うーん、まだはじめて 2 か月だし…

後（あと）、私がしょうかいしたから、そんなに早くやめられちゃうと、ちょっとなあ…

Deutsche Übersetzung:

(Studentin A) Also, ich habe heute in der Zeitung eine Stellenanzeige für einen Nebenjob gefunden. Der Stundenlohn ist höher als jetzt und der Arbeitsort liegt in der Nähe von meinem Zuhause... Ich möchte eigentlich meinen Lebenslauf dort hinschicken. Da ich allerdings den jetzigen Nebenjob aufgrund deiner Empfehlung erhalten habe, weiß ich nicht, ob ich das wirklich tun sollte ...

(Studentin B) Tja, du hast erst seit zwei Monaten diesen Job... Außerdem bin ich diejenige, die dich dort empfohlen hat. Daher finde ich es eigentlich nicht so toll, wenn Du so schnell wieder aufhörst.

<Anmerkungen>

Haben Sie eine Idee, wonach Sie sich bei der Auswahl zwischen から und ので in den
Jeweiligen Aufgaben orientiert haben?

Falls möglich, skizzieren Sie bitte kurz in dem Kästchen unten, was für Sie ausschlaggebend
war. Sie können die Darstellung auf Deutsch schreiben.



Damit ist die Umfrage beendet. Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

8.4 Anhang 4: Einwilligungserklärung zur Verarbeitung personenbezogener Daten

Einwilligungserklärung zur Verarbeitung personenbezogener Daten

Hiermit willige ich () in die Verarbeitung meiner
folgenden personenbezogenen Daten:

- Fragebogen
- Unterrichtsbeobachtung
- Interview
- Tonaufzeichnung

durch pseudonyme Angabe des Verantwortlichen ein.

Die Datenverarbeitung erfolgt ausschließlich zum folgenden Zweck:

- Fertigstellung der Dissertation

Die Einwilligung erfolgt auf freiwilliger Basis und ich kann sie jederzeit mit
Wirkung für die Zukunft widerrufen. Ab Zugang der Widerrufserklärung dürfen
meine Daten nicht weiterverarbeitet werden. Sie sind unverzüglich zu löschen.
Durch den Widerruf meiner Einwilligung wird die Rechtmäßigkeit der bis dahin
erfolgten Verarbeitung nicht berührt.

Meine Widerrufserklärung kann ich persönlich in Schriftform beim
Verantwortlichen, Naoko Rech, abgeben.

Name, Vorname

Ort, Datum

Unterschrift

Ergebnis- sicherung 30 Min.	Präsentieren -kurze Schilderung der Diskussionsergebnisse		UG	
	Überlegen eines eigenen Beurteilungskriteriums zur Verwendung von „kara“ u. „node“ Präsentation Ihres Beurteilungskriteriums	Die Ergebnisse der Umfrage bei den japanischen Studierenden werden zur Verfügung gestellt. -Das Ergebnis bei Bitte, Absage und Sprechstunde -Eindrücke durch „kara“ und „node“ Sie überlegen sich in einer Viergruppe ihr eigenes Beurteilungskriterium → Erreichung des Ziels 2 Die Studierenden präsentieren durch Gruppenpuzzle das Ergebnis Ihrer Gruppe.	GA GA	Kleines Heft Für die Ergebnisse AB 1
Ergebnis- sicherung II 20 Min	Kommunikative Übungen bei einer Bitte -Kernsätze mit einer passenden kausalen Verknüpfung in vier verschiedenen Situationen überlegen bzw. schreiben -Kernsätze zu zweit vergleichen und eine Situation auswählen -Ein kleines Gespräch zur ausgewählten Situation zu zweit ausdenken und üben	Die vier Situationen lauten: erstens sollen sie einen gleichaltrigen befreundeten Studierenden um etwas bitten, zweitens einen jüngeren Studierenden und drittens einen älteren Studierenden. Am Ende bitten sie einen Dozenten. Die Formulierung zu einer Bitte in unterschiedlichen Höflichkeitsgraden haben die Studierenden bereits im Unterricht gelernt. → Erreichung des Ziels 3 Ein Rollenspiel zu einer Bitte wurde am Anfang des Semesters bereit durchgeführt. Daher kennen die Studierenden dazugehörige Floskeln. Diese werden ebenfalls auf der Folie gezeigt.	EA PA	AB 2
10 Min	Präsentation des geübten Gesprächs Feedback von den Kommilitonen	Die Studierenden sollen in einer Vierergruppe ihr Gespräch präsentieren. → Erreichung des Ziels 4 Die Studierenden sollen kommentieren, ob die gewählte kausale Verknüpfung zur Situation und zum Adressaten passt.	GA	
Reflexion (HA)	Als Hausaufgabe das geübte Gespräch und noch ein Gespräch in einer anderen Situation aufschreiben Feedback von der Lehrerin	Die Angemessenheit bei der Auswahl der kausalen Verknüpfung wird von der Lehrerin geprüft.	HA	

8.5.1 Anhang 5.1: Dazugehörige Audiotexte

<Audiotext>

Situation: A und B sind gleichaltrige Freundinnen an der Universität. A bittet B, sie bei einem Experiment (実験:じっけん) zum Thema „Konversation“ zu vertreten.

(Studentin A) あのね、今度(ど)の金曜日なんだけど、日本語の会話(かいわ)の実験(じっけん)があつて。

(Studentin B) うん。

(Studentin A) 私、高校の友だちと行くつもりだったんだけど、ちょっと出さなきゃいけないレポートがあつて…

それ書かなきゃいけないから、Bちゃん時間あるかなと思って…

(Studentin A) Hör mal, es geht um den kommenden Freitag. An dem Tag findet ein Experiment zum Thema „Konversation“ statt.

(Studentin B) Ja, ich höre.

(Studentin A) Ich hatte eigentlich vor mit einer Freundin aus der Oberschule daran teilzunehmen. Allerdings muss ich einen Bericht abgeben.

Da ich diesen Bericht schreiben muss, habe ich mir gedacht, dass Du vielleicht dafür Zeit hast (mich zu vertreten).

Bitte von Studenten A bei einer gleichaltrigen Studenten B

(Student A) あのさ、ちょっと頼(たの)まれたんだけど、俺(おれ)と君が友だちだから。

(Student B) うん。

(Student A) 話してるところを録音(ろくおん)したいんだって、15 分ぐらい。

(Student B) へー。

(Student A) 普通(ふつう)に話して、その録音をすれば、500 円くれるって言うからさ、
山田(Student B)ならいいかなと思って、頼もうかなと思ったんだけど、いいかな？

(Student A) Also, wir wurden um etwas gebeten, da wir Kumpel sind.

(Student B) Ja, ich höre.

(Student A) Jemand möchte unsere Plauderei aufnehmen, und zwar etwa 15 Minuten.

(Student B) Also!

(Student A) Wenn wir ganz normal plaudern und dies aufnehmen, bekommen wir 500 Yen. Daher dachte ich mir, dass Du als Kumpel vielleicht
gern mitmachen würdest, wie denkst Du?

Bitte von Studentin A bei einer älteren Studentin B

(Studentin A) 今度(ど)の金曜日なんですけど、日本語の会話(かいわ)の実験(じっけん)があって、友だちと行くつもりだったんですけど…

(Ältere Studentin B) おーおーおー。

(Studentin A) その日、きゅうに先生にテストを入れられて、行けなくなっちゃったので、だれか行ける人がいないかなと思ひまして…

(Studentin A) Hören Sie, es geht um den kommenden Freitag. An dem Tag findet ein Experiment zum Thema „Konversation“ statt.

Ich hatte eigentlich vor mit einer Freundin daran teilzunehmen.

(Ältere Studentin B) Ja, ich höre.

(Studentin A) Mein Lehrer hat kurzfristig einen Test ausgerechnet an diesem Tag angekündigt. Ich kann dann nicht mehr hingehen.

Daher habe ich mir gedacht, dass mich irgendjemand vertreten könnte.

Bitte von Studentin A bei einer jüngeren Studentin B

(Studentin A) えっとね、お願い(ねが)いがあって電話したんだけど、今ちょっと時間ある？

(Jüngere Studentin B) はい、大丈夫(だいじょうぶ)です。

(Studentin A) あのね、話(わ)についての実験(じっけん)があって、私、本当(ほんとう)は高校の時の友だちと行くつもり
だったんだけど…

(Jüngere Studentin B) はい。

(Studentin A) きゅうにテストになっちゃって、行けなくなっちゃったから、だれか行ける人をさがしてるの。

(Studentin A) Also, ich hab Dich wegen einer Bitte angerufen. Hast Du jetzt kurz Zeit für mich?

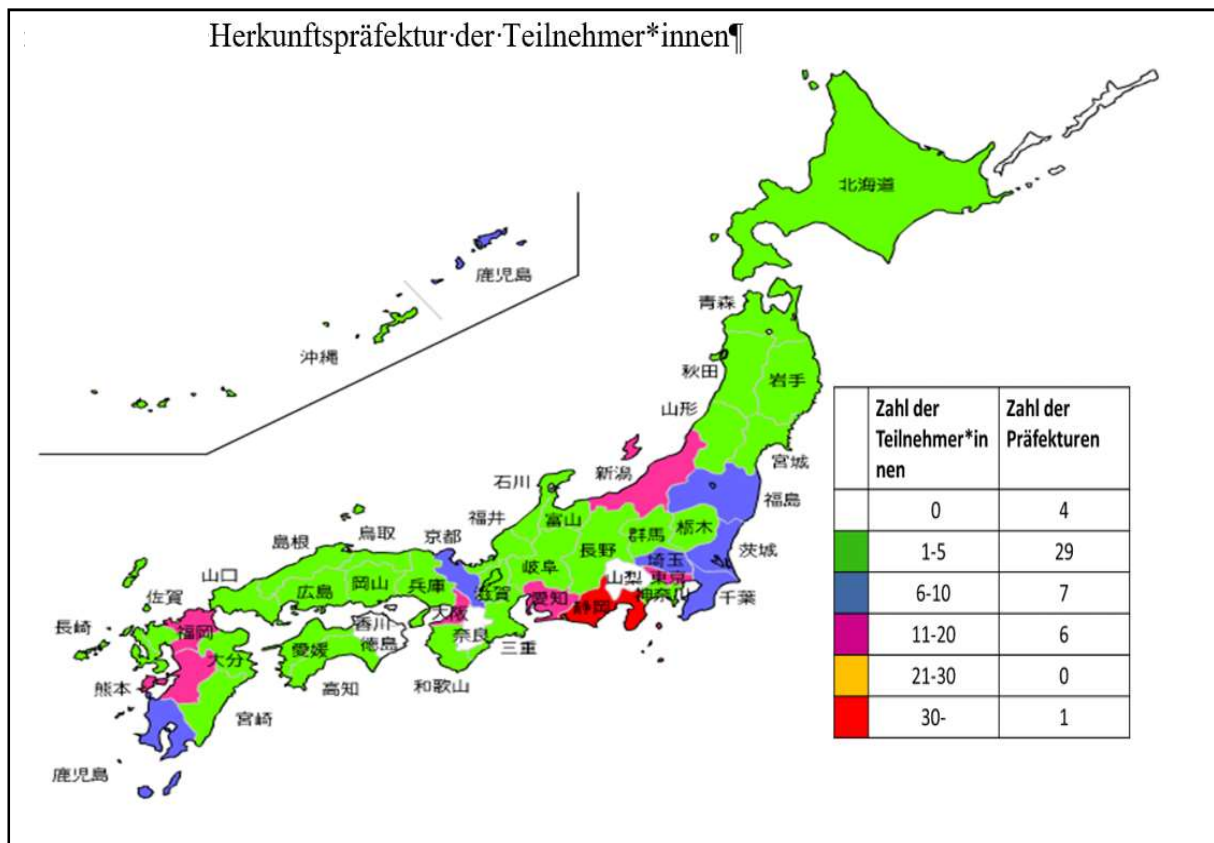
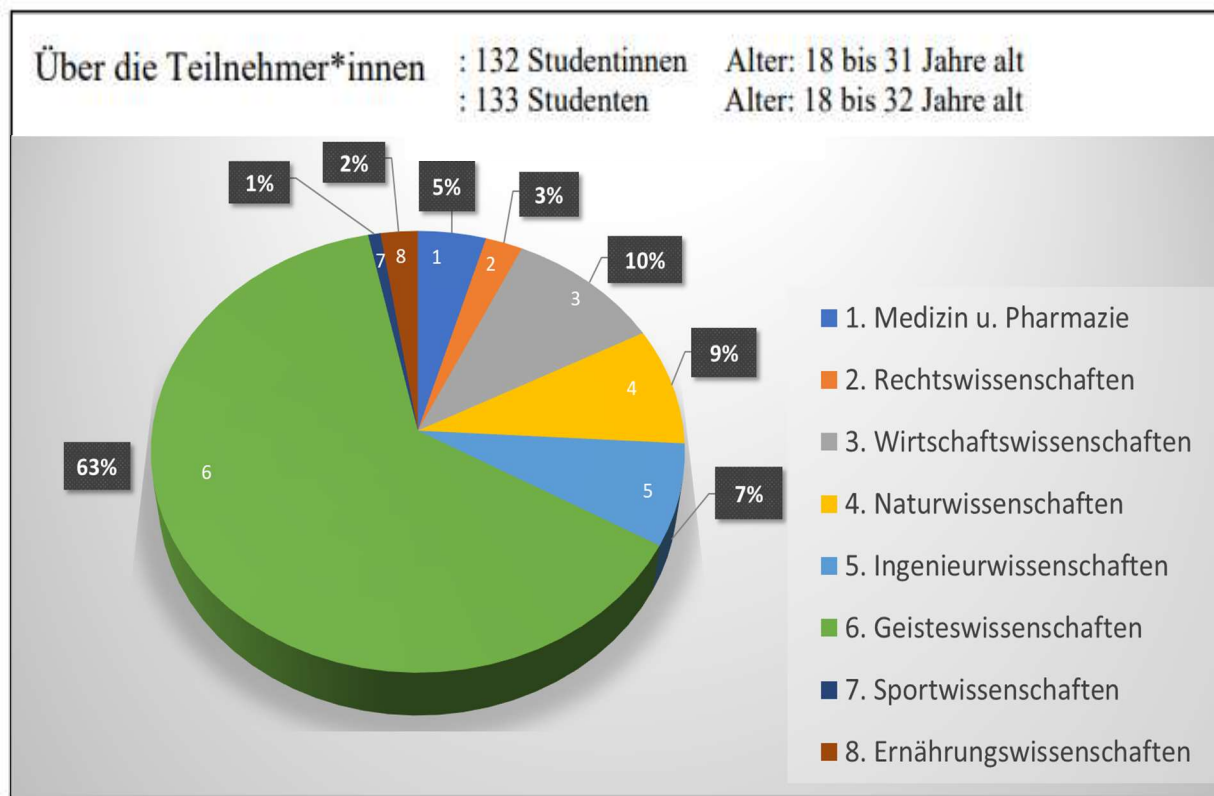
(Jüngere Studentin B) Ja, in Ordnung.

(Studentin A) Es gibt ein Experiment zum Thema „Konversation“ und ich hatte eigentlich vor mit einer Freundin aus
der Oberschule hinzugehen.

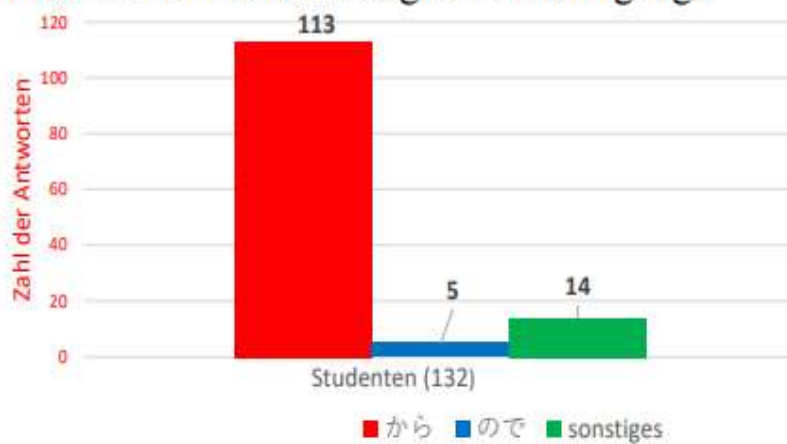
(Jüngere Studentin B) Ja, ich höre.

(Studentin A) Da mir kurzfristig ein Test wurde und ich an diesem Tag nicht hingehen kann, bin ich jetzt auf der Suche nach einer Vertretung.

8.5.2 Anhang 5.2: Dazugehörige Lehrmaterialien



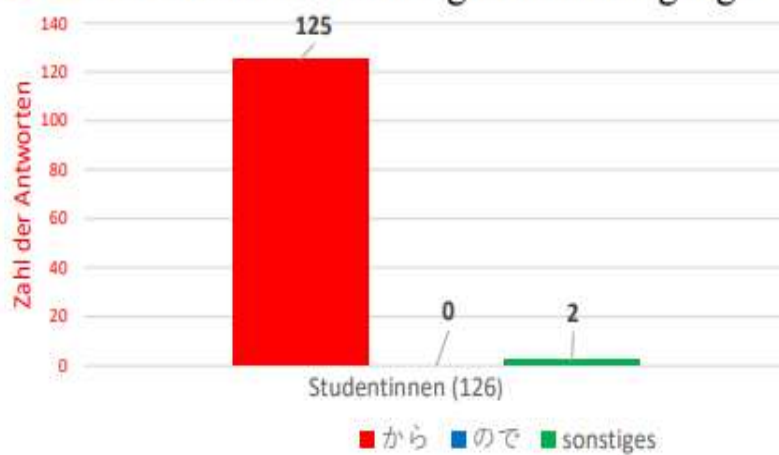
Bitte von Studenten des gleichen Jahrgangs



85,61 % der Studenten verwenden „kara“

Konfidenzintervall : $\pm 8,53$ %

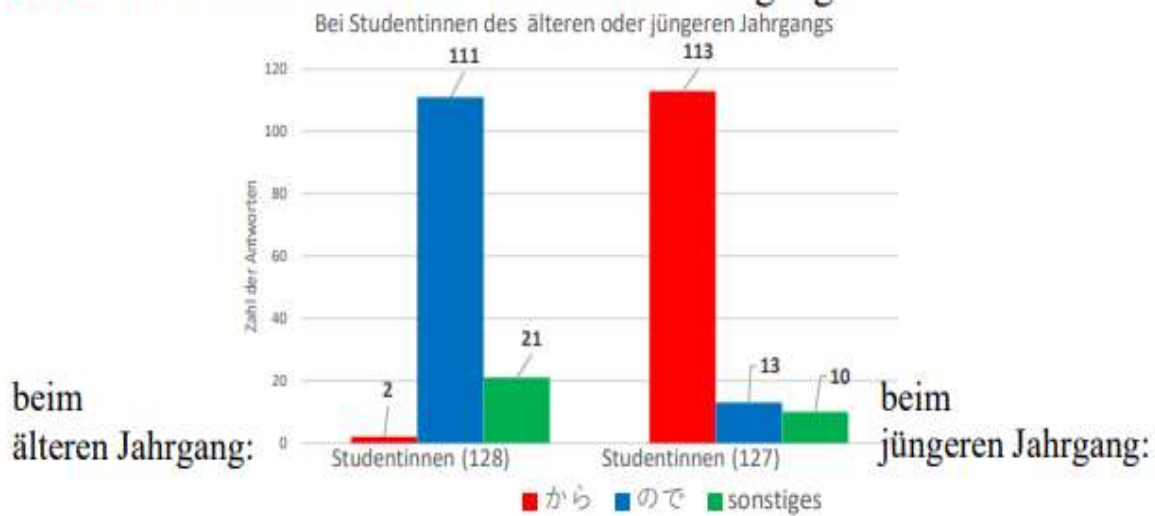
Bitte von Studentinnen des gleichen Jahrgangs



98,43 % der Studentinnen verwenden „kara“

Konfidenzintervall : $\pm 8,73$ %

Bitte von Studentinnen unterschiedlichen Jahrgangs



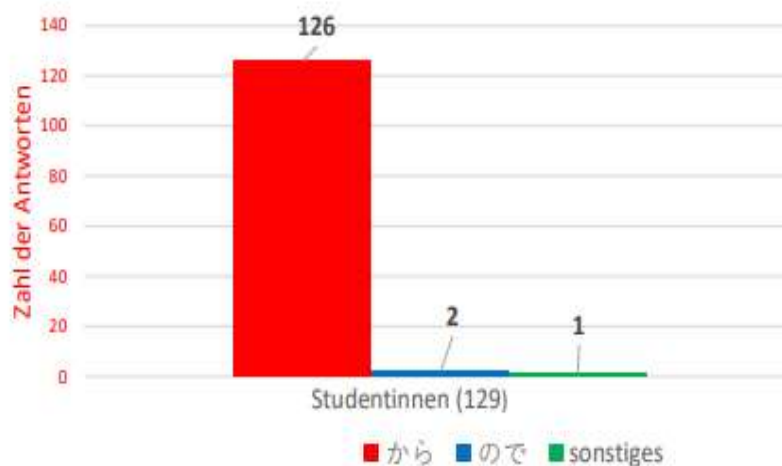
82,84 % der Studentinnen verwenden „node“

Konfidenzintervall : $\pm 8,47$ %

83,09 % der Studentinnen verwenden „kara“

Konfidenzintervall : $\pm 8,40$ %

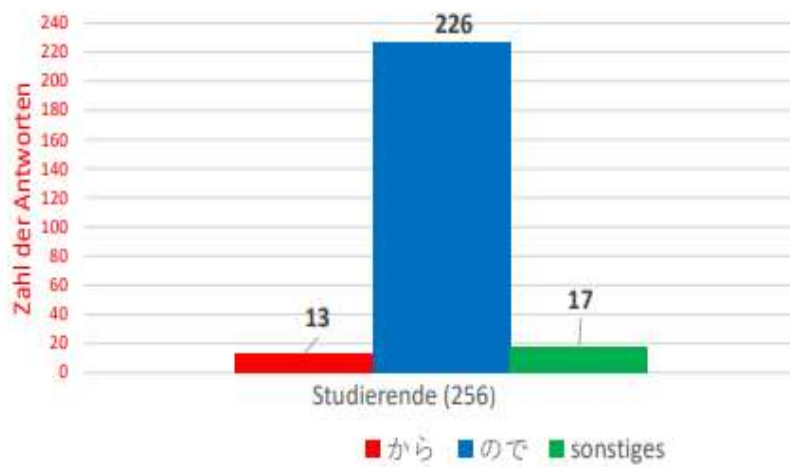
Entschuldigung von studentischen Freundinnen des gleichen Jahrgangs



97.67 % der Studentinnen verwenden „kara“

Konfidenzintervall : $\pm 8,63$ %

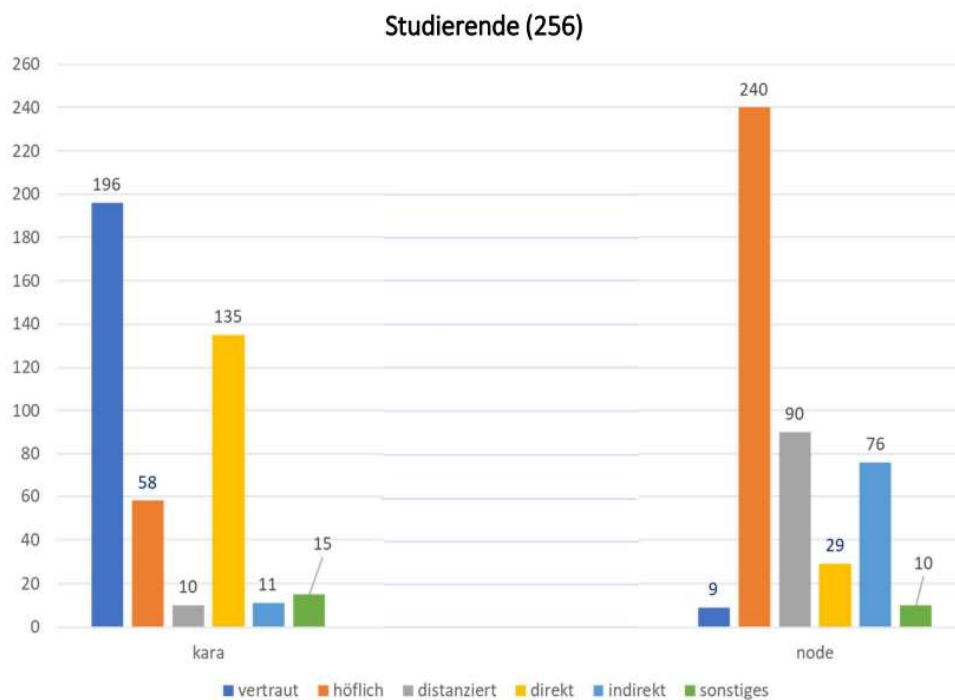
Sprechstunde zwischen Dozenten u. Studierenden



88,28 % der Studierenden verwenden „node“

Konfidenzintervall: $\pm 6,13$ %

Verwendung von „kara“ u. „node“



8.5.3 Anhang 5.3: Dazugehörige Arbeitsblätter

1

名前 ()

(1)

	どんな人におねがいしましたか (bitten)		どちらを使いましたか
会話 1	 or 	 or 	(から・ので)
会話 2	 or 	 or 	(から・ので)
会話 3	 or 	 or 	(から・ので)
会話 4	 or 	 or 	(から・ので)

(2) Schreiben Sie beim zweiten Hören die jeweiligen Begründungen genau auf!

	わけ (Begründungen)
会話 1	
会話 2	
会話 3	
会話 4	

(3) いつ「から」を使いますか。いつ「ので」を使いますか。

Ihr Beurteilungskriterium	
から	ので

名前 ()

<れんしゅう>

Sie machen jetzt ein Auslandssemester an einer japanischen Uni. Im Folgenden werden vier Situationen beschrieben, in denen Sie jemanden um Hilfe bitten sollen. Formulieren Sie als erstes Ihre Bitte und begründen diese mit einer passenden kausalen Verknüpfung.

(Die Formulierungen einer Bitte in verschiedenen Höflichkeitsgraden → s. Lektion 16)

1. Sie brauchen Hilfe bei der Korrektur Ihres Aufsatzes, da Sie ihn morgen in Ihrem japanischen Kurs abgeben sollen. Sie bitten die gleichaltrige japanische Studentin Sakura darum, mit der als Tandempartnerin Sie seit langem befreundet sind.

2. Sie müssen heute in einem Mangacafé jobben. Wegen plötzlicher starker Zahnschmerzen können Sie allerdings heute nicht arbeiten, da Sie dringend zum Zahnarzt gehen müssen. Sie rufen Ihren jüngeren Kommilitonen Takeshi an, der auch im Mangacafé arbeitet. Sie bitten ihn um Vertretung.

3. Sie wollen Ihre Eltern am kommenden Freitag vom Flughafen Narita abholen. Jedoch findet an dem Tag der Sprachunterricht statt. Nach dem heutigen Unterricht gehen Sie zu Ihrer Lehrerin Frau Shimizu und bitten sie, ob Sie am kommenden Freitag einmal im Unterricht fehlen dürfen.

4. Sie haben sich in die Studentin Nanako /den Studenten Kenta verliebt. Sie möchten mit ihr/ihm etwas unternehmen, aber wissen nicht, woran sie/er Interesse hat. Sie trauen sich nicht, direkt zu fragen. Ihr älterer u. erfahrener Kommilitone Shinji kennt Nanako/Kenta gut. Daher bitten Sie Shinji um Rat.

8.6 Anhang 6: Rollenkarten für die Lektion 19

Rollenkarte 19-1 Deutsche*r Studierende*r (beginnt das Gespräch) L19

Situation: Es wurde entschieden, dass Sie zum Auslandsstudium nach Japan können, weil Frau A Ihnen ein Empfehlungsschreiben ausgestellt hat. Sie gehen zum Büro von Frau A.

- Erzählen Sie Frau A, dass Sie aufgrund ihrer Empfehlung fürs Auslandsstudium in Japan ausgewählt wurden. Nutzen Sie in Ihrem Satz die passende kausale Verknüpfung „kara“ oder „node“.
- Bedanken Sie sich bei Frau A für das Empfehlungsschreiben.
- Frau A stellt Ihnen Fragen. Beantworten Sie diese.

Rollenkarte 19-1 Lehrkraft Frau A L19

Situation: Der oder die Studierende*r B ist zu Ihnen ins Büro gekommen. Sie haben ihm od. ihr vor zwei Monaten ein Empfehlungsschreiben für ein Auslandsstudium ausgestellt. Herr od. Frau B spricht Sie an.

- Hören Sie Herrn od. Frau B zu.
- Reagieren Sie auf den Dank, den Ihnen Herr od. Frau B ausspricht.
- Stellen Sie Herrn od. Frau B einige Fragen, z. B. ab wann er od. sie nach Japan geht.

Rollenkarte 19-2 Deutsche*r Studierende*r (beginnt das Gespräch) L19

Situation: Seit gestern leben Sie mit Ihrer Gastfamilie in Tôkyô zusammen. Heute hat Ihnen Ihr Gastvater die Stadt gezeigt.

- Bedanken Sie sich bei Ihrem Gastvater.
- Ihr Gastvater stellt Ihnen Fragen. Beantworten Sie diese und begründen Sie diese mit der passenden kausalen Verknüpfung „kara“ oder „node“.
- Übergeben Sie Ihrem Gastvater zum Dank ein Mitbringsel aus Deutschland.

Rollenkarte 19-2 Gastvater L19

Situation: Bei Ihnen zu Hause wohnt seit gestern der od. die deutsche*r Studierende*r B. Heute haben Sie Herrn od. Frau B die Stadt Tôkyô gezeigt.

- Reagieren Sie auf den Dank, den Ihnen Herr od. Frau B ausspricht.
- Stellen Sie Herrn od. Frau B einige Fragen, z. B. wo es ihm od. ihr in Tôkyô gefallen hat.
- Herr od. Frau B überreicht Ihnen ein Mitbringsel. Bedanken Sie sich dafür bei ihm od. ihr.

Rollenkarte 19-3 Deutsche*r Studierende*r (beginnt das Gespräch)

Situation: Sie haben den OCC (Oral Can Do Check) bestanden, da Ihnen Ihre Tandempartnerin Miki bei der Vorbereitung geholfen hat. Heute haben Sie nun Miki in der Universität getroffen.

- Erzählen Sie Miki, wie Ihr OCC lief.
- Bedanken Sie sich bei Miki für die Hilfe.
- Laden Sie Miki zum Mittagessen ein und begründen Sie die Einladung mit der passenden kausalen Verknüpfung „kara“ oder „node“.

 Rollenkarte 19-3 Miki (Japanische Austauschstudentin)

Situation: Sie haben in der Universität Ihre*n Tandempartner*in getroffen, dem od. der Sie bei der Vorbereitung auf den OCC (Oral Can Do Check) geholfen haben. Ihr*e Tandempartner*in spricht Sie an.

- Hören Sie Ihrem oder Ihrer Tandempartner*in zu und stellen sie ihm oder ihr einige Fragen.
- Reagieren Sie auf den Dank Ihres Tandempartners od. Ihrer Tandempartnerin.
- Nehmen Sie die Einladung Ihres Tandempartners od. Ihrer Tandempartnerin an.

8.7 Anhang 7: Rollenkarten für die Lektion 20

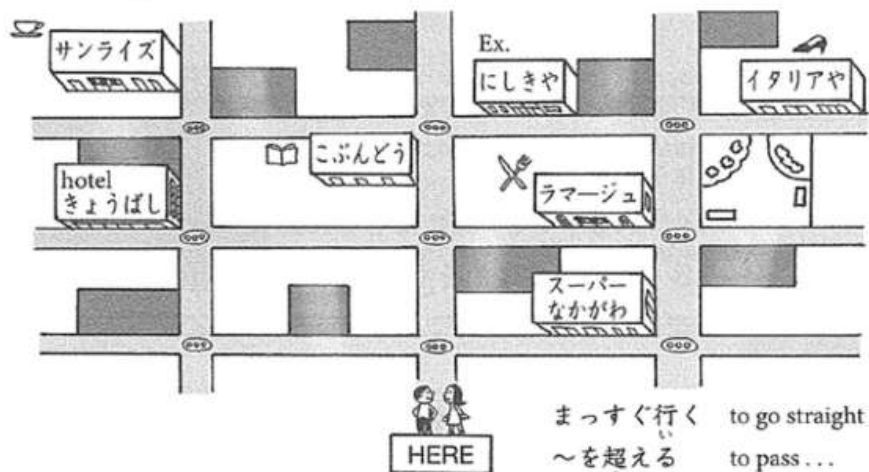
L20

Rollenkarte 20-1 Deutsche*r Studierende*r

Situation: Sie machen jetzt ein Auslandsstudium in Ōsaka. Inzwischen wurde Ihr Japanisch sprunghaft besser, sodass Sie ein japanisches Buch lesen können. Heute lesen Sie draußen ein Buch. Plötzlich werden Sie von einem Reisenden angesprochen.

- Wiederholen Sie die Frage des Reisenden, um sich zu vergewissern.
- Erklären Sie den Weg.
- Antworten Sie auf die zweite Frage des Reisenden und begründen Sie Ihre Antwort mit der kausalen Verknüpfung „kara“ oder „node“.
- Beenden Sie das Gespräch.

<Stadtkarte>



Rollenkarte 20-1 Japanische*r Reisende*r (beginnt das Gespräch)

L20

Situation: Sie sind jetzt auf einer Reise in Ōsaka. Sie wollten zum () gehen, aber kennen sich hier nicht aus. Zufällig sehen Sie einen Studierenden od. eine Studierende, der od. die ein japanisches Buch liest. Daher trauen Sie sich, ihn auf Japanisch zu fragen.

- Fragen Sie höflich den Studierenden od. die Studierende nach dem Weg.
- Wiederholen Sie die Antwort, um sich zu vergewissern.
- Bedanken Sie sich und fragen, warum der od. die Studierende so gut Japanisch sprechen kann.

8.8 Anhang 8: Rollenkarten für die Lektion 21

Rollenkarte 21-1 Deutsche*r Studierende*r (beginnt das Gespräch)

L21

Situation: Als Sie spät abends durch Tôkyô liefen, wurden Sie von einem unbekannten Mann geschlagen, wobei Ihre Brille zu Bruch ging. Daher gehen Sie jetzt zur Polizei.

- Sprechen Sie den Polizisten an.
- Antworten Sie auf die Fragen des Polizisten. Begründen Sie die erste Antwort mit der passenden kausalen Verknüpfung „kara“ oder „node“.
- Beenden Sie das Gespräch.

Rollenkarte 21-1 Polizist

L21

Situation: Sie arbeiten bei der Tôkyôter Polizei. Ein*e ausländische*r Studierende*r kommt zu Ihnen.

- Hören Sie dem od. der Studierenden zu.
- Fragen Sie, ob er od. sie das Gesicht des Täters gesehen hat. Stellen Sie ihm od. ihr weitere Fragen.
- Erklären Sie, dass Sie sich melden, falls der Mann gefunden wurde.

Rollenkarte 21-2 Deutsche*r Studierende*r (beginnt das Gespräch)

L21

Situation: Nachdem Sie in Tôkyô Einkäufe erledigt hatten, gingen Sie in ein Restaurant. Während Sie auf der Toilette waren, wurden Ihre Einkäufe gestohlen. Daher gehen Sie jetzt zur Polizei.

- Erzählen Sie, was passiert ist.
- Antworten Sie auf die Fragen des Polizisten. Begründen Sie die erste Antwort mit der passenden kausalen Verknüpfung „kara“ oder „node“.
- Beenden Sie das Gespräch.

Rollenkarte 21-2 Polizist

L21

Situation: Sie arbeiten bei der Tôkyôter Polizei. Ein*e ausländische*r Studierende*r kommt zu Ihnen.

- Hören Sie dem od. der Studierenden zu.
- Fragen Sie ihn od. sie, warum er od. sie die Einkäufe auf dem Stuhl gelassen hat. Stellen Sie ihm od. ihr weitere Fragen.
- Erklären Sie, dass Sie sich melden, falls die gestohlenen Einkäufe gefunden wurden.

Deutsche*r Studierende*r (beginnt das Gespräch)

Situation: Sie waren in einem Tôkyôter Restaurant. Während Sie zur Toilette gingen, hat eine unbekannte Person Ihr Gericht aufgeessen. Daher gehen Sie jetzt zur Polizei.

- Erzählen Sie, was passiert ist.
- Antworten Sie auf die Fragen des Polizisten. Begründen Sie die erste Antwort mit der passenden kausalen Verknüpfung „kara“ oder „node“.
- Beenden Sie das Gespräch.

Polizist

Situation: Sie arbeiten bei der Tôkyôter Polizei. Ein*e ausländische*r Studierende*r kommt zu Ihnen.

- Hören Sie dem od. der Studierenden zu.
- Fragen Sie, ob er oder sie das Gesicht des Täters oder der Täterin gesehen hat. Stellen Sie ihm od. ihr weitere Fragen.
- Erklären Sie, dass Sie sich melden, falls die Person, die das Gericht gegessen hat, gefunden wurde.

8.9 Anhang 9: Transkription nach Dresing und Pehl (2018)

Die Transkription nach Dresing und Pehl erfolgt auf der Grundlage des folgenden Transkriptionsverfahrens:

1. Die interviewende Person wird durch „I“ und die befragte Person durch „B“ gekennzeichnet.
2. Pausen werden je nach Länge unterschiedlich markiert.
3. Wort- und Satzabbrüche werden mit „/“ markiert. Zum Beispiel „Ich habe mir aber Sorgen/Gedanken gemacht.“ Dabei werden Wortdopplungen immer notiert.
4. Sprechüberlappungen werden mit „//“ markiert.
5. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durchgehend großgeschrieben.
6. Unverständliche Wörter werden durch „(unv.)“ gekennzeichnet.
7. Wenn längere Passagen unverständlich sind, werden diese mit der Ursache geschildert. Z. B. (unverständlich, Mikrofon rauscht).
8. Emotionen werden in Klammern beschrieben.
9. Bei Interjektionen wird eine Einschätzung beschrieben, z. B. hm (zustimmend).
10. Die Partikeln „hm“ sowie Zögerungslaute „ähm“ werden immer einheitlich geschrieben

Tabelle: Erläuterungen zum Transkriptionsverfahren

Kommentierung	Erklärung
I:	Die interviewende Person
B:	Die befragte Person
(..)	Pause für circa zwei Sekunden
(...)	Pause für circa drei Sekunden
(Zahl)	Pause für mehr als drei Sekunden
/	Wort- und Satzabbrüche
I: ...//Text// B: //Text//...	Sprecherüberlappungen
VERSALIEN	Besonders betonte Wörter oder Äußerungen
(uvs.)	Unverständliche Wörter
(uvs., Ursache)	Längere unverständliche Passagen mit der Ursache
(Emotion wie lachen oder seufzen)	Emotionale nonverbale Äußerungen, welche die Äußerungen unterstützen.
Interjektion (Beschreibung)	Beschreibung der Einschätzung
hm	Einheitliche Schreibweise für die Partikeln „h h h h m“, „m h m“ und „h m h“.
ähm	Einheitliche Schreibweise für die Zögerungslaute „ä m“, „e h m“ und „ö h m“.

Quelle: Dresing und Pehl (2018: 21-24).

8.10 Anhang 10: Transkription des Interviews

<Testgruppe>

Student 1:

Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 21-2): Die Einkäufe der befragten Person wurden in Tokyo gestohlen. Während sie im Waschraum eines Restaurants war. Daher geht sie zur Polizei und erklärt die Umstände.

<Interview>

I: Sie haben einmal „*o-tearai ni ikanakereba naranakatta node*“,¹⁶⁸ *node* verwendet und mal „*katta kaban wa ôkisugimashita kara*“,¹⁶⁹ *kara* verwendet. Gibt es einen Grund dafür?

B: (...)

I: Wenn nicht, dann wollen wir einfach // beenden. //

B: // Also(..), // also, eigentlich wollte ich *node* verwenden. Aber in dem Satz hatte ich schon die *long*-Form benutzt. Die geht ja mit *node* nicht. Dann habe ich anstatt/habe ich mich entschieden, anstatt den Satz zu wiederholen einfach *kara* zu benutzen. Aber eigentlich wollte ich bei *node* bleiben.

I: Ach so, // Okay //

B: // Das ist // der Grund.

I: Vielen Dank!

Studentin 2:

Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 21-1): Die befragte Person wurde in Tokyo von jemanden geschlagen, wobei ihre Brille kaputt ging. Daher geht sie zur Polizei und erklärt die Umstände.

<Interview>

I: *Ichido kara wo tsukaimashita ne?*¹⁷⁰ Gibt es einen Grund dafür?

B: Also, ja, ich bin geschlagen, deswegen (...)/ach, ja, also/*Megane ga kowarete ita kara, zenzen mimasen deshita.*¹⁷¹ Aber ich habe nicht am Anfang diese Antwort benutzt...

I: Die Frage lautet, warum haben Sie *kara* anstatt *node* verwendet?

¹⁶⁸ Ins Deutsche übersetzt: „Da ich zum Waschraum gehen musste“.

¹⁶⁹ Ins Deutsche übersetzt: „Da die gekaufte Tasche zu groß war“.

¹⁷⁰ Ins Deutsche übersetzt: „Sie haben einmal *kara* verwendet, nicht wahr?“.

¹⁷¹ Ins Deutsche übersetzt: „Da die Brille kaputt war, habe ich den Täter überhaupt nicht gesehen“.

B: Ach, stimmt. Ich habe ein bisschen (uvs.)/Also(..), ja(..)/*Megane ga kowarete ita node, zenzen mimasen deshita.*¹⁷²

I: Ach so, finden Sie den Satz doch besser als mit // *kara*? //

B: // Ja. //

I: Wenn Sie darauf nicht achten, kommt vielleicht *kara* automatisch?

B: (unv. lacht)

I: Okay.

Student 3:

Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 21-2): Die Einkäufe der befragten Person wurden in Tokyo gestohlen. Während sie im Waschraum eines Restaurants war. Daher geht sie zur Polizei und erklärt die Umstände.

<Interview>

I: Sie haben konsequent *node* verwendet. Gibt es einen Grund dafür?

B: Weil es ein bisschen (..) formeller ist für mich. *kara* benutze ich eigentlich im *casual* Stil.

I: Vielen Dank dafür.

Studentin 4:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 21-3): Das Gericht der befragten Person wurde von jemanden in einem Restaurant aufgegessen, während sie im Waschraum war. Daher geht sie zur Polizei und erklärt die Umstände.

<Interview>

I: Sie haben einmal „*imashita node*“¹⁷³ anstatt *kara*, // *node* verwendet. //

B: // Ach, stimmt! //

I: Gibt es einen // Grund dafür? //

B: // Weil ich/ich hab ja... // Ich habe je erst *kara* gesagt. Es ist ja dann auch während des erwärmten Gesprächs noch mal aufgefallen. Ähm ich habe mich später noch mal ähm verbessert, auf *node*, weil ich dachte, es wäre besser ähm so einem Polizisten *node* zu sagen, den ich noch nicht kenne. Und ähm (..) es ist höflicher in so einer Situation.

I: Vielen Dank.

¹⁷² Ebenda. Für die kausale Verknüpfung wird *node* anstatt *kara* verwendet.

¹⁷³ Ins Deutsche übersetzt: „Da es (im Restaurant viele Gäste) gab“.

Studentin 5:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 21-1): Die befragte Person wurde in Tokyo von jemanden geschlagen, wobei ihre Brille kaputt ging. Daher geht sie zur Polizei und erklärt die Umstände.

<Interview>

I: Sie haben konsequent *kara* verwendet: „*kurakatta kara*“.¹⁷⁴ Gibt es einen Grund dafür?

B: Ja, also, *node* habe ich nicht benutzt. Weil ich dachte, ähm er ist zwar unbekannt, aber *node* ist noch für jemanden, der höhergestellt ist. Ich habe deswegen *kara*/aber ich hab versucht *desu kara*. Ab und zu habe ich dann auch Shortform mit *kara* benutzt, weil es aufgeregt war, // ja. //

I // Okay. //

B: also aufgeregt als ähm (..) Opfer.

I: (lacht) Aber Sie haben bewusst *kara* verwendet.

B: Ja.

I: Vielen Dank dafür!

Studentin 6:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 21-3): Das Gericht der befragten Person wurde von jemanden in einem Restaurant aufgegessen, während sie im Waschraum war. Daher geht sie zur Polizei und erklärt die Umstände.

<Interview>

I: Sie haben einmal als Begründung *node* verwendet: „*toire ni itta node*“.¹⁷⁵ Gibt es einen Grund dafür?

B: Weil ich möchte (...)/höflich ausdrücken wollte.

I: Vielen Dank!

Studentin 7:

Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 21-2): Die Einkäufe der befragten Person wurden in Tokyo gestohlen. Während sie im Waschraum eines Restaurants war. Daher geht sie zur Polizei und erklärt die Umstände.

¹⁷⁴ Ins Deutsche übersetzt: „Da es dunkel war“.

¹⁷⁵ Ins Deutsche übersetzt: „Da ich zum Waschraum gegangen bin“.

<Interview>

I: Sie haben einmal „*desu node*“¹⁷⁶ verwendet. Warum haben Sie denn *node* verwendet?

B: (lacht) Ich habe fürs erste Mal das vergessen, (unv.) dann zu formulieren. (unv.) *Node* klingt ähm (...) höflich.

I: Vielen Dank!

Student 8:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 20-1): Die befragte Person macht ein Auslandsstudium in Ôsaka. Nachdem sie einem japanischen Reisenden von dem Weg zu einem Hotel erklärt hat, wird sie gefragt, warum ihr Japanisch so gut ist.

<Interview>

I: Sie haben als Begründung *kara* immer verwendet. Gibt es einen Grund dafür?

B: Ja (...), ich wollte (..)/ich benutze lieber *NODE*. Aber irgendwie (..) kam *kara* und dann *node* wird irgendwie nachkommen. Ich weiß nicht warum. *Kara* kommt schon (...)/Ich glaube, weil in den japanischen Lehrbüchern hört man in den ersten zwei, drei Jahren häufiger *kara*. Man hört *kara* häufiger. Es ist nur eine Theorie. Ich hätte lieber *NODE* benutzt (lacht).

I: (lacht auch) Wenn Sie nicht darauf achten, dann kommt *kara* // automatisch. //

B: // hm (bejahend), // Ich werde daran arbeiten, damit ich *node* schöner finde (lacht).

Studentin 9:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 19-2): Die befragte Person wohnt bei einer japanischen Gastfamilie in Tokyo. Ihr Gastvater hat ihr heute die Stadt gezeigt. Sie wollte sich bei ihm dafür bedanken.

<Interview>

I: Sie haben als Begründung *kara* verwendet: „*ryôri suru no ga daisuki desu kara*“.¹⁷⁷ Gibt es einen Grund dafür? Warum nicht *node*?

B: Ähm (...), kann ich jetzt auf Deutsch?

I: Ja, natürlich!

¹⁷⁶ Ins Deutsche übersetzt: „deswegen“.

¹⁷⁷ Ins Deutsche übersetzt: „Da ich sehr gerne koche“.

B: Ähm (..), da habe ich mir zuerst ziemlich lange überlegt. Aber auf Grund der Tatsache, dass sich der Gastvater und Austauschstudent ja schon länger kennen und vielleicht eine gute Beziehung miteinander haben, habe ich mich für *kara* entschieden.

I: Okay, vielen Dank!

Student 10:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 19-2): Die befragte Person wohnt bei einer japanischen Gastfamilie in Tokyo. Ihr Gastvater hat ihr heute die Stadt gezeigt. Sie wollte sich bei ihm dafür bedanken.

<Interview>

I: „*Machi ga ôkii node*“ *tte, node wo tsukaimashita ne. Dôshite node wo tsukaimashita ka?*¹⁷⁸

B: Also, bin ja schon Mal/als ich in New York war, da bin ich von meinem Cousin abbekommen, bin dann in die falsche U-Bahn gestiegen und hab mich dann GANZ laut verfahren. Deswegen bin ich in Städten wie (unv.) Köln immer so ein bisschen unsicher, wo ich hingehen soll oder ob ich mich verlaufen kann. Deswegen mag ich lieber kleinere Städte. Also Köln ist ja keine Metropole. Aber ich mag im Grunde genommen noch kleinere Städte als Köln: wie Bonn. Da es mir schon mal passiert ist, ist (...) so schon (...) ein Fakt für mich. Deshalb nehme ich *node*.

I: Ach, Sie haben ja (..)/okay, als Fakt.

Studentin 11:

Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 21-2): Die Einkäufe der befragten Person wurden in Tokyo gestohlen. Während sie im Waschraum eines Restaurants war. Daher geht sie zur Polizei und erklärt die Umstände.

<Interview>

I: Sie haben oft als Begründung anstatt *node*, *kara* verwendet. Gibt es einen Grund dafür?

B: Hm (...). Ich finde *kara* zu verwenden ist (...) manchmal angenehmer, da man immer hinten an einen Satz anhängen kann, also wenn dann manchmal so (...) erstmal was passiert ist und dann begründet man mit *kara*, (unv., Mikrofon rauscht).

¹⁷⁸ Ins Deutsche übersetzt: „Karl, Sie haben für die Formulierung „da die Stadt groß ist“ *node* verwendet. Gibt es einen Grund dafür?“.

Student 12:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 20-1): Die befragte Person macht ein Auslandsstudium in Ôsaka. Nachdem sie einem japanischen Reisenden von dem Weg zu einem Hotel erklärt hat, wird sie gefragt, warum ihr Japanisch so gut ist.

<Interview>

I: Sie haben einmal „Ôsaka ni imasu kara“¹⁷⁹ dann korrigiert auf *node*. Gibt es einen Grund für die Korrektur?

B: Ähm (...) Ich dachte, das wäre höflicher und (...) vielleicht nicht so direkt.

I: Vielen Dank dafür!

Studentin 13:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 19-1): Die befragte Person bedankt sich bei einer Dozentin dafür, dass sie dank ihres Empfehlungsschreibens zum Auslandsstudium nach Japan fliegen kann.

<Interview>

I: Sie haben einmal als Begründung *node* verwendet. Gibt es einen Grund dafür?

B: Einen Grund dafür?

I: Ja.

B: Ähm (...) ich hab so ähm geäußert, dass A-sensei¹⁸⁰ hat schon ähm, also/WEIL sie für mich ein Empfehlungsbrief geschrieben hat, habe ich eine Chance bekommen, an der Uni zu studieren. Deswegen habe ich *node* ausgewählt.

I: So, Als Danke schön?

B: Ja.

I: Okay, vielen Dank!

¹⁷⁹ Ins Deutsche übersetzt: „Da ich in der Stadt Ôsaka wohne“.

¹⁸⁰ Ins Deutsche übersetzt: „Lehrerin A“.

Studentin 14:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 19-1): Die befragte Person bedankt sich bei einer Dozentin dafür, dass sie dank ihres Empfehlungsschreibens zum Auslandsstudium nach Japan fliegen kann.

<Interview>

I: Ich habe eine Frage an Sie. Warum haben Sie *node* verwendet?

B: Sore motto teinei desu kara.¹⁸¹

Studentin 15:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 19-1): Die befragte Person bedankt sich bei einer Dozentin dafür, dass sie dank ihres Empfehlungsschreibens zum Auslandsstudium nach Japan fliegen kann.

<Interview>

I: Warum haben Sie *node* verwendet?

B: Ähm (..), weil/ich meine/ich mit meiner Professorin rede und damit *node* angebracht ist.

I: Vielen Dank dafür!

Student 16:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 20-1): Die befragte Person macht ein Auslandsstudium in Ôsaka. Nachdem sie einem japanischen Reisenden von dem Weg zu einem Hotel erklärt hat, wird sie gefragt, warum ihr Japanisch so gut ist.

<Interview>

I: Sie haben als Begründung *node* verwendet. Gibt es einen Grund dafür?

B: Ähm (..), weil er ein Fremder war. Und (..) er ist älter als ich (lacht).

I: (lach auch) Danke schön!

¹⁸¹ Ins Deutsche übersetzt: „Da es (*node*) noch höflicher ist“.

Studentin 17:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 19-3): Die befragte Person bedankt sich bei ihrer Tandempartnerin für die Hilfe bei der Vorbereitung einer mündlichen Prüfung.

<Interview>

I: *Ichido kara wo tsukaimashita ne. Dôshite desu ka?*¹⁸²

B: *Tomodachi no aida. Demo, wakai hito no naka ni iru kara, ichiban ii desu.*¹⁸³

I: *Hai, wakarimashita. Arigatô gozaimashita.*¹⁸⁴

Student 18:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 19-3): Die befragte Person bedankt sich bei ihrer Tandempartnerin für die Hilfe bei der Vorbereitung einer mündlichen Prüfung.

<Interview>

I: Sie haben gesagt: „*o-hiru gohan wo ogoru kara*“.¹⁸⁵ Anstatt *node* haben Sie *kara* verwendet. Gibt es einen Grund dafür?

B: Ähm, ja, Sie haben ja darüber geredet, dass man *node* eher benutzt, wenn man ähm mit jemandem redet, der höher als man selbst ist. Z. B. Sie hatten ja im Unterricht auch ähm mit (..) *senpai*¹⁸⁶ und *koohai*¹⁸⁷. Und da das ja ein Tandempartner ist, denke ich mal, Freunde auf dem gleichen Level sind. Es kommt natürlich darauf an, wie der Tandempartner ist. Aber ich finde, dass man mit dem Tandempartner ganz gut befreundet ist. Deswegen würde ich sagen, dass man *kara* dafür benutzt.

I: Vielen Dank dafür!

¹⁸² Ins Deutsche übersetzt: „Chiara, Sie haben einmal *kara* verwendet. Warum?“

¹⁸³ Ins Deutsche übersetzt: „Unter Freunden. Das (*kara*) passt am besten, da das Gespräch unter Jugendlichen stattfand“.

¹⁸⁴ Ins Deutsche übersetzt: „Okay, Danke für Ihre Äußerung!“.

¹⁸⁵ Ins Deutsche übersetzt: „Da ich dich zu Mittag einlade“.

¹⁸⁶ Ins Deutsche übersetzt: „Älterer*e an Schulen bzw. am Arbeitsplatz“.

¹⁸⁷ Ins Deutsche übersetzt: „Jünger*e an Schulen bzw. am Arbeitsplatz“.

<Kontrollgruppe>

Student 19:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 19-1): Die befragte Person bedankt sich bei einer Dozentin dafür, dass sie dank ihres Empfehlungsschreibens zum Auslandsstudium nach Japan fliegen kann.

<Interview>

I: *Ee, kara wo tsukaimashita.*¹⁸⁸

B: Ach!?! (verlegen)

I: Das richtig!

B: (lacht, erleichtert)

I: Warum haben Sie *kara* benutzt, (..) statt *node*?

B: // Ähm (..), //

I: // *E,*¹⁸⁹ //

B: Das fühlte sich ein bisschen vertrauter an einfach.

I: Hm (zustimmend).

B: So (..) Beziehung vom/zum Schüler zum Lehrer (..) eventuell, (...) ja.

I: *Haai*¹⁹⁰ (bestätigend).

Student 20:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 21-3): Das Gericht der befragten Person wurde von jemanden in einem Restaurant aufgegessen, während sie im Waschraum war. Daher geht sie zur Polizei und erklärt die Umstände.

<Interview>

I: Eine Frage. „*Osoku natta node*“.¹⁹¹ Sie haben *node* benutzt, statt *kara*. Warum haben Sie *node* // benutzt? //

B: // Das ist... //

¹⁸⁸ Ins Deutsche übersetzt: „Ähm, Sie haben *kara* verwendet“.

¹⁸⁹ Ins Deutsche übersetzt: „Ähm“.

¹⁹⁰ Ins Deutsche übersetzt: „Okay“.

¹⁹¹ Ins Deutsche übersetzt: „Das es spät geworden ist“.

I: Das war richtig.

B: Ach, okay!

I: Warum haben Sie *node* benutzt?

B: Weil das höflicher ist, (..) gegenüber der Polizei (lacht).

I: Danke!

Student 21:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 19-2): Die befragte Person wohnt bei einer japanischen Gastfamilie in Tokyo. Ihr Gastvater hat ihr heute die Stadt gezeigt. Sie wollte sich bei ihm dafür bedanken.

<Interview>

I: „*Yûmei desu NODE*“.¹⁹² Sie haben *node* benutzt, richtig?

B: Ja.

I: Warum haben Sie *node* benutzt?

B: (seufzt) Ich finde es höflicher (..) und ich benutze/es klingt schöner, ehelich gesagt (lacht).

Student 22

Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 21-1): Die befragte Person wurde in Tokyo von jemanden geschlagen, wobei ihre Brille kaputt ging. Daher geht sie zur Polizei und erklärt die Umstände.

<Interview>

I: *Ê, tabun kurakatta // kara?*¹⁹³ //

B: // Ich weiß, ich weiß! // Ich hätte...

I: Oder *karakkata // node?*¹⁹⁴ //

B: // *Node*, besser, ja! //

I: Was möchten Sie denn benutzen? *Kurakatta kara* oder *kurakatta // node?* //

¹⁹² Ins Deutsche übersetzt: „Das es bekannt ist“.

¹⁹³ Ins Deutsche übersetzt: „Ähm, vielleicht ‚Da es dunkel war‘?“.

¹⁹⁴ Ins Deutsche übersetzt: „Da es dunkel war“.

B: // *NODE* // *node* musste ich/hätte ich benutzen // müssen. //

I: // Warum? // Warum *node*?

B: Weil ich mit der Polizei rede. Das ist höflicher. (...) Aber, das ist halt so.

I: Ja (bestätigend).

B: Schwerer (unv. die Aufnahme wurde beendet.)

Studentin 23:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 20-1): Die befragte Person macht ein Auslandsstudium in Ôsaka. Nachdem sie einem japanischen Reisenden von dem Weg zu einem Hotel erklärt hat, wird sie gefragt, warum ihr Japanisch so gut ist.

<Interview>

I: „*Ryûgaku shita kara*“.¹⁹⁵ *Kara wo tsukaimashita*.¹⁹⁶ Richtig. Warum haben Sie *kara* benutzt?
// auf Deutsch bitte! //

B: // Eigentlich *node*? // *node*, okay.

I: Nee. Warum haben Sie *kara* benutzt? Das ist nicht falsch. Warum haben Sie *kara* benutzt?
Sagen Sie bitte das auf Deutsch.

B: Ähm (..), weil das mit der Anschlussform besser klingt, wenn man die Short-Form *-ta*¹⁹⁷ am Ende hat und *-ta kara* sagt. Das ist besser passt als mit dem *node*.

I: Okay, Danke (lacht)!

B: (auch lacht) Danke!

Studentin 24:

Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 21-2): Die Einkäufe der befragten Person wurden in Tokyo gestohlen. Während sie im Waschraum eines Restaurants war. Daher geht sie zur Polizei und erklärt die Umstände.

¹⁹⁵ Ins Deutsche übersetzt: „Da ich (in Japan) ein Auslandsstudium gemacht habe“.

¹⁹⁶ Ins Deutsche übersetzt: „Sie haben *kara* verwendet“.

¹⁹⁷ Ein Verbflexiv. Ein Verb in der durch das Flexiv *-ta* suffigierte Form drückt die Vergangenheit bzw. die Vorzeitigkeit aus.

<Interview>

I: Sie haben benutzt, *kara*. „*Isoide ita kara*“.¹⁹⁸ Meine Frage: warum haben Sie *kara* benutzt? Sie können ruhig auf Deutsch sagen.

B: Ähm (...), weil das ja die Begründung auf die Frage war, so zu sagen, und deswegen am Ende noch mal *kara* daran gehängt.

I: Okay.

Studentin 25:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 19-3): Die befragte Person bedankt sich bei ihrer Tandempartnerin für die Hilfe bei der Vorbereitung einer mündlichen Prüfung.

<Interview>

I: „*Tetsudatta node*“.¹⁹⁹ *Ima node wo tsukaimashita*.²⁰⁰ Warum haben Sie gerade *node* benutzt?

B: Ähm, *hai*.²⁰¹

I: Warum haben Sie *node* benutzt, statt *kara*?

B: Ähm (...), ähm (...),

I: Sagen Sie auf Deutsch!

B: Ach, auf // Deutsch? //

I: // Hm, // hm (zustimmend). Warum haben Sie *node* benutzt?

B: Ähm, ähm (...), kausal...? Ich weiß es nicht...

I: *hai, otsukare sama. Kinchô shimashita*²⁰² (lacht)?

B: (auch lacht, zustimmend).

Studentin 26:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 19-2): Die befragte Person wohnt bei einer japanischen Gastfamilie in Tokyo. Ihr Gastvater hat ihr heute die Stadt gezeigt. Sie wollte sich bei ihm dafür bedanken.

¹⁹⁸ Ins Deutsche übersetzt: „Da ich in Eile war“.

¹⁹⁹ Ins Deutsche übersetzt: „Da (du) mir geholfen hast“.

²⁰⁰ Ins Deutsche übersetzt: „Sie haben gerade *node* verwendet“.

²⁰¹ Ins Deutsche übersetzt: „Ja“.

²⁰² Ins Deutsche übersetzt: „Okay, vielen Dank für Ihre Mühen! Waren Sie nervös?“.

<Interview>

I: „*Machi wo annai shite kureta kara*“²⁰³ haben Sie benutzt. Das ist richtig. Warum haben Sie *kara* benutzt, statt *node*? Sagen Sie bitte auf Deutsch. Warum haben Sie // *kara* benutzt? //

B: // Ähm (...), // ich denke mal zu dem Gastvater muss man nicht ZU höflich sein. Wie beispielweise zu einem Lehrer oder (...) einem Chef auf der Arbeit.

I: *Hai, yoku dekimashita.*²⁰⁴

Studentin 27:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 19-2): Die befragte Person wohnt bei einer japanischen Gastfamilie in Tokyo. Ihr Gastvater hat ihr heute die Stadt gezeigt. Sie wollte sich bei ihm dafür bedanken.

<Interview>

I: *Hai, ima „annai suru KARA“, saigo kara wo tsukaimashita.*²⁰⁵

B: *Hai.*²⁰⁶ // *Dame desu ka?*²⁰⁷ //

I: // *Atte masu.*²⁰⁸ // *Okkey desu.*²⁰⁹

B: *A, hai*²¹⁰ (erleichtert).

I: Warum haben Sie *kara* benutzt, statt *node*?

B: Ach!

I: Sagen Sie bitte auf Deutsch! Warum haben Sie *kara* benutzt?

B: (...) Warum habe ich *kara* // benutzt? //

I: // Hm, hm (zustimmend). //

B: Ähm, ähm (...) *Nanka daijōbu to, hitori Doitsu ni itte mo daijōbu to omou. Watashi ga tsuite iru kara...*²¹¹

I: Aha (verwirrt)!? Warum haben Sie *kara* benutzt, statt *node*? Das ist meine Frage.

²⁰³ Ins Deutsche übersetzt: „Da Sie mir die Stadt gezeigt haben“.

²⁰⁴ Ins Deutsche übersetzt: „Okay, Sie haben den mündlichen Test gut gemacht!“.

²⁰⁵ Ins Deutsche übersetzt: „Okay, Sie haben gerade bei Ihrer Formulierung „Da ich Ihnen (die Stadt) zeige“ *kara* benutzt“.

²⁰⁶ Ins Deutsche übersetzt: „Ja“.

²⁰⁷ Ins Deutsche übersetzt: „Geht es nicht?“.

²⁰⁸ Ins Deutsche übersetzt: „(Doch,) es geht“.

²⁰⁹ Ins Deutsche übersetzt: „Es ist okay“.

²¹⁰ Ins Deutsche übersetzt: „Ach gut!“.

²¹¹ Ins Deutsche übersetzt: „Ich denke, dass es in Ordnung ist, alleine nach Deutschland zu kommen, da ich ihn begleite“.

B: Ach, (8)

I: Wissen Sie nicht?

B: Ich glaube, *kara* ist/ähm *node* ist ein Grund. *Kara* ist, ähm (lacht resigniert) Ich weiß nicht...

I: Okay.

Studentin 28:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 20-1): Die befragte Person macht ein Auslandsstudium in Ôsaka. Nachdem sie einem japanischen Reisenden von dem Weg zu einem Hotel erklärt hat, wird sie gefragt, warum ihr Japanisch so gut ist.

<Interview>

I: *Kara wo tsukaimashita*. Sie haben *kara* benutzt. Warum haben Sie *kara* benutzt? Sagen Sie bitte auf Deutsch!

B: Ähm (..) das, das hört sich so ein bisschen lockerer an für mich. Also, es ist auch irgendwie/weil ich es früher gelernt habe als *node*, wahrscheinlich ist es besser drin bei mir (lacht).

I: Okay.

Studentin 29:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 19-1): Die befragte Person bedankt sich bei einer Dozentin dafür, dass sie dank ihres Empfehlungsschreibens zum Auslandsstudium nach Japan fliegen kann.

<Interview>

I: „Waseda-daigaku ga yûmei na *node*“.²¹² *Node wo tsukaimashita*.²¹³

B: *Hai*.

I: Warum haben Sie *node* benutzt? Sagen Sie bitte auf Deutsch oder Japanisch!

B: Ähm, weil es ist/weil Waseda-daigaku sehr berühmt ist.

I: Warum haben Sie *NODE* benutzt?

B: Ach so, *node*!

²¹² Ins Deutsche übersetzt: „Da die Universität Waseda berühmt ist“.

²¹³ Ins Deutsche übersetzt: „Sie haben *node* benutzt“.

I: Hm (zustimmend).

B: Das ist ein (..) Gespräch zwischen (..) einem Student und (..) sensei.²¹⁴

I: *sensei.*

B: Das ist höflicher als *kara*.

I: *Hai, arigatô gozaimashita.*

Studentin 30:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 20-1): Die befragte Person macht ein Auslandsstudium in Ôsaka. Nachdem sie einem japanischen Reisenden von dem Weg zu einem Hotel erklärt hat, wird sie gefragt, warum ihr Japanisch so gut ist.

<Interview>

I: „*Yomu no ga suki desu kara*“ *to iimashita*. Warum haben Sie *kara* benutzt, (..) statt *node*? Sagen Sie bitte auf // Deutsch! //

B: //Ähm // (...) ich weiß nicht...

I: „weiß nicht“, okay.

Studentin 31:

Die Situation des Rollenspiels (Rollenkarte 19-3): Die befragte Person bedankt sich bei ihrer Tandempartnerin für die Hilfe bei der Vorbereitung einer mündlichen Prüfung.

<Interview>

I: „*Miki-san ga watashi wo tetsudatta kara*“.²¹⁵ *Kara wo tsukaimashita*. Das ist richtig. Warum haben Sie *kara* benutzt?

B: Weil sie Freundin ist.

I: *Hai, arigatô gozaimashita.*

²¹⁴ Ins Deutsche übersetzt: „eine Lehrkraft“.

²¹⁵ Ins Deutsche übersetzt: „Da mir Miki geholfen hat“.