

UNIVERSITÄT HELSINKI
Institut für moderne Sprachen
Germanistik

**Die deutsche Sprache als Teil der
sprachlichen und beruflichen Identität**

Eine Studie unter Germanistikstudierenden der Universität Helsinki

Magisterarbeit
Betreuerin: Dr. Marjo Vesalainen
Vorgelegt von Jenni Salminen
im Mai 2010

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	4
2 Studienanfänger der Germanistik 2008 und 2009	8
3 Zum Begriff Identität	12
3.1 Identität als sprachlich-diskursive Selbstkonstruktion.....	14
3.2 Wechselwirkung zwischen der Sprache und der Identität	16
3.3 Identität und Sprachenlernen.....	18
3.3.1 Einfluss der Fremdsprachen auf die Identität	21
3.3.2 Motivation beim Fremdsprachenlernen	22
3.4 Identität in Bezug auf Ausbildung und Beruf	24
3.5 Überlegungen zur Bedeutung der Identität	27
4 Zur Stellung der deutschen Sprache	29
4.1 Grundlegende Faktoren der Stellung des Deutschen	29
4.2 Deutsch als Fremdsprache.....	32
4.3 Deutsch in Finnland	33
5 Analyse: Die deutsche Sprache als Teil der sprachlichen und beruflichen Identität auf Grundlage der Aufsätze von TAITO	37
5.1 Das methodische Vorgehen	37
5.1.1 Korpus	37
5.1.2 Untersuchungsfragen.....	38
5.1.3 Die autobiografische Methode	39
5.2 Analyse und Ergebnisse	41
5.2.1 Deutsch als Teil der sprachlichen Identität der Studierenden.....	41
5.2.1.1 Das Verhältnis zur deutschen Sprache.....	42
5.2.1.2 Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse	45
5.2.1.3 Die Einflussfaktoren hinter der sprachlichen Identität.....	50
5.2.2 Deutsch als Teil der beruflichen Identität der Studierenden.....	53
6 Analyse: Vergleich zwischen der Umfrage des Fachbereichs Germanistik und den Aufsätzen von TAITO	59
6.1 Das methodische Vorgehen	59
6.1.1 Korpus	59
6.1.2 Untersuchungsfragen.....	60
6.2 Analyse und Ergebnisse	61
6.2.1 Umfrage des Fachbereichs Germanistik	61
6.2.1.1 Gründe fürs Studium.....	61
6.2.1.2 Erwartungen an das Studium	63
6.2.1.3 Berufliche Pläne	64

6.2.2 Die Aufsätze von TAITO.....	66
6.2.2.1 Gründe fürs Studium.....	67
6.2.2.2 Erwartungen an das Studium	68
6.2.2.3 Berufliche Pläne	70
6.2.3 Vergleich zwischen der Umfrage und den TAITO-Aufsätzen	72
6.2.3.1 Gründe fürs Studium.....	73
6.2.3.2 Erwartungen an das Studium	74
6.2.3.3 Berufliche Pläne.....	75
6.2.4 Orientierung im Arbeitsleben als ein Studienschwerpunkt im Fachbereich Germanistik.....	77
7 Schlussfolgerungen.....	82
Literaturverzeichnis.....	85
ANHANG 1: Umfrage des Fachbereichs Germanistik	
ANHANG 2: Aufgabenstellung des TAITO-Projekts	

1 Einleitung

Die Beziehung zwischen der Sprache und der Identität steht im Zentrum zahlreicher Studien. Ursprünglich wurde der Aspekt Identität von Psychologen untersucht, aber heutzutage wird sie darüber hinaus unter anderem aus sprachwissenschaftlichem Blickwinkel betrachtet. Wissenschaftler¹ haben weiterhin dafür Interesse gezeigt, in was für einem Verhältnis Ausbildung und Beruf zur Identität stehen. Im Fachbereich Germanistik des Instituts für moderne Sprachen² an der Universität Helsinki sind diese Themen allerdings noch nicht untersucht worden. Diese Arbeit konzentriert sich auf die Rolle der deutschen Sprache als Teil der sprachlichen wie auch beruflichen Identität der Germanistikstudierenden, denn die Bedeutung einer bestimmten Sprache, in diesem Fall des Deutschen, und dessen Rolle für Studierende der jeweiligen Fremdsprache an der Universität ist nicht genau untersucht worden. Die Beziehung zwischen der gelernten Sprache und dem Lernenden beinhaltet aber mehrere besondere Merkmale, die in dieser Arbeit beleuchtet werden und die einen interessanten Ausgangspunkt für die vorkommende Analyse bieten.

Ursprünglich als wissenschaftlicher Terminus verwendet, ist Identität mittlerweile zu einem alltäglichen Ausdruck geworden, dessen genaue Bedeutung nur noch wenigen bekannt ist. Trotz der großen Menge an Studien und der Häufigkeit des täglichen Gebrauchs herrscht Uneinigkeit darüber, wie Identität definiert werden soll. Im DUW (= Duden Deutsches Universalwörterbuch) (2007) wird Identität folgendermaßen definiert:

Identität [spätlat. *identitas*, zu lat. *idem* = derselbe]

1. a) Echtheit einer Person od. Sache; völlige Übereinstimmung mit dem, was sie ist oder als was sie bezeichnet wird.

b) (Psych.) als selbst erlebte innere Einheit der Person

¹ Auf die Nennung der weiblichen Formen soll im Folgenden aus Gründen der Sprachökonomie verzichtet werden. Sie sind jedoch ausdrücklich mit inbegriffen.

² Seit 2010 gehört Fachbereich Germanistik zum Institut für moderne Sprachen, früher hieß er Germanistisches Institut. Obwohl die die Korpus dieser Arbeit während des Germanistischen Instituts entstanden wurde, wird um die Klarheit willen die Benennung Fachbereich Germanistik verwendet.

2.) völlige Übereinstimmung mit jmdm., etw. in Bezug auf etw.; Gleichheit

DUW beschreibt Identität aus einem alltäglichen Gesichtspunkt (1.a und 2.), aber des Weiteren als einen psychologischen Terminus (1.b), lässt dennoch in der Bedeutungsdefinition die Rolle der Sprache unberücksichtigt, die wiederum von Sprachwissenschaftlern betont wird. Laut Thim-Mabrey (2003, 1–6) spielt Sprache im Selbstverständnis eines Individuums wie auch in ihrer Identifikation durch die Umwelt eine zentrale Rolle, da die Identität des Individuums durch Sprache und Sprachgebrauch konstituiert wird. In der Einladung zu einem sprachwissenschaftlichen Symposium, auf dem das Thema „Sprache und Identität“ behandelt wurde, wurde Sprache folgendermaßen beschrieben:

Sprache bildet eine wesentliche Grundlage des Selbstverständnisses sowohl von Völkern und ethnischen Minderheiten als auch von kleineren und größeren, regionalen oder sozialen Gruppen. Sie kann als soziales, kulturelles oder politisches Mittel zur Identitätsstiftung und -vergewisserung oder – im Konfliktfall – zur Identitätssicherung verstanden und instrumentalisiert werden. Das Bedürfnis, sich auch auf einer sprachlichen Ebene repräsentiert zu fühlen, das Bedürfnis nach Identität durch Sprache und Sprachidentität, ist ein genuin menschliches, das sich im Zusammenleben mit anderen ergibt. (Thim-Mabrey 2003, 5)

Thim-Mabrey (ebd., 2f.) fragt sich allerdings, inwieweit sich Individuen ihrer Identität bewusst sind und verschiedene Sprachen, die sie beherrschen, als Teil ihrer Identität voneinander unterscheiden können. Im Zentrum der Untersuchung der problematischen Wechselwirkung zwischen der Sprache und der Identität stehen oft Immigranten (s. z. B. Hu 2003b) oder mehrsprachige Personen (s. z. B. Pavlenko/Blackledge 2004), während in dieser Arbeit Germanistikstudierende der Universität Helsinki untersucht werden. Um möglichst vielseitige Resultate zur Identität der Studierenden zu erzielen, besteht die Analyse aus zwei Teilen, die auf unterschiedlichen Methoden basieren. Als Korpus dienen schriftliche Aufsätze der Studienanfänger, die sie im Rahmen des TAITO-Projekts³ geschrieben haben, wie auch eine Umfrage des Fachbereichs Germanistik am Institut für moderne Sprachen, die die Studierenden beantwortet haben. Die Ziele der Untersuchung sind zum einen die sprachliche Identität der Studierenden zu beleuchten, zum anderen ihre berufliche Identität zu untersuchen.

³ Siehe genauer Kapitel 5.1.1.

Im ersten Teil der Analyse wird mit einer autobiografischen Methode herausgefunden, welche Rolle die deutsche Sprache als Teil der sprachlichen und beruflichen Identität der Studierenden spielt. Es wird erläutert, wie die Studierenden sich dem Deutschen gegenüber verhalten, wie sie selbst ihre Deutschkenntnisse beschreiben und was für Faktoren ihre heutige Beziehung zum Deutschen beeinflusst haben. In Bezug auf die berufliche Identität wird untersucht, was für Ziele und Wünsche die Studierenden nach ihrem Studium und später im Berufsleben haben. Es wird vermutet, dass die Studienanfänger ihre Beziehung zur deutschen Sprache zumindest einigermaßen beschreiben können, da sie alle Erfahrungen mit dem Deutschen haben. Zweitens wird vermutet, dass sie in Bezug auf das Berufsleben unsicherer sein können und ihre beruflichen Ziele ungenauer beschreiben, weil sie erst Studienanfänger sind.

Um die Zuverlässigkeit des ersten qualitativen Teils der Analyse zu prüfen, wird im zweiten Teil der Analyse eine quantitative Untersuchung durchgeführt, die auf das Thema sprachliche und berufliche Identität und die damit verbundene Orientierung am Arbeitsleben noch genauer eingeht. Dabei werden außerdem die Besonderheiten eines geisteswissenschaftlichen Studiums wie Germanistik beleuchtet, denn wie Lehtonen (2006, 1–3) konstatiert, kann die Orientierung am Arbeitsleben besonders für Studierende der Geisteswissenschaften herausfordernder sein als für Studierende anderer Studiengänge, da die Ausbildung nicht unbedingt zu einem bestimmten Beruf führt. Eine geisteswissenschaftliche Ausbildung ist eher allgemein akademisch und theoretischer von Natur als viele andere Studiengänge, was die Beschäftigung mit äußerst verschiedenen Tätigkeiten ermöglicht, aber gleichzeitig die Entscheidung über den Beruf erschwert. Nach Lähteenoja (2010, 142) sollte man genügend Wert auf die Orientierung am Studium legen, da gerade das erste Jahr des Studiums bedeutend für das Gelingen des gesamten Studiums ist. Da diese Herausforderungen einer geisteswissenschaftlichen Ausbildung ohne Frage ebenso die Entwicklung der beruflichen Identität der Germanistikstudierenden beeinflussen, werden sie in dieser Arbeit erläutert.

Im Fachbereich Germanistik des Instituts für moderne Sprachen der Universität Helsinki werden jedes Herbstsemester Hintergrundinformationen von den Studienanfängern, z. B. Informationen über ihre Deutschkenntnisse und den Umfang des erhaltenen Unterrichts, gesammelt.⁴ In offenen Fragen werden weiterhin Erwartungen und Zukunftspläne der Studierenden erfragt. Die Daten sind für den internen Gebrauch vorgesehen und nicht genauer analysiert oder kommentiert worden. Bisher gibt es keine gründlichen Darstellungen, die zeigen würden, wie sich die Studierenden gegenüber der deutschen Sprache verhalten und was sie von ihrem Studium erwarten. Die Einstellungen und Erwartungen spielen jedoch eine entscheidende Rolle beim Lernen, sodass genauere Informationen über die Meinungen der Studierenden äußerst wichtig beim Planen des Unterrichts wären. Diese Information wird im zweiten Teil der Analyse gesammelt, indem die Umfragen 2008 und 2009 im Hinblick auf die sprachliche und berufliche Identität quantitativ analysiert werden. Die Resultate werden mit den Aufsätzen aus der TAITO-Studie verglichen und es wird untersucht, ob die Studierenden ihre Meinungen in den beiden Korpora in ähnlicher Weise geäußert haben. Da die untersuchten Themen den Themen des ersten Teils der Analyse ähneln, gelten die zuvor genannten Hypothesen desgleichen im zweiten Teil der Analyse. Mit Hilfe der Resultate der Analysen können die Ausgangspunkte und Bedürfnisse der Studienanfänger besser berücksichtigt werden und die Resultate können ebenfalls für die Weiterentwicklung des Unterrichts am Institut nutzbar gemacht werden.

Im Folgenden werden Informationen über die Studienanfänger der Germanistik 2008 und 2009 vorgestellt (Kap. 2). Danach werden im theoretischen Teil die Themen erläutert, die als Hintergrundinformation für die Analyse dienen: Zunächst wird der Begriff Identität behandelt, aufbauend darauf wird ihre Beziehung zur Sprache, zum Sprachenlernen und zu der Ausbildung und dem Beruf dargestellt (Kap. 3). Im Kapitel 4 folgen Überlegungen zur internationalen Stellung des Deutschen, die auch relevante Feststellungen in Bezug auf das Forschungsziel beinhalten. Die empirische Untersuchung wird in den Kapiteln 5 und 6 erörtert. Abschließend werden im Kapitel 7 die Schlussfolgerungen vorgestellt.

⁴ Im Anhang 1 befindet sich die originale finnischsprachige Umfrage aus dem Jahr 2009, die identisch mit der Umfrage vom Jahr 2008 ist.

2 Studienanfänger der Germanistik 2008 und 2009

Im Zentrum dieser Arbeit stehen Germanistikstudierende aus den Anfangsjahrgängen 2008 und 2009 an der Universität Helsinki. Im Folgenden werden Informationen über die Studienanfänger mit Hilfe der Umfragen, die am Anfang der Semester 2008 und 2009 am Fachbereich Germanistik durchgeführt wurde, ermittelt. So werden wichtige Angaben über die Studierenden gemacht, deren Aussagen das Material der vorkommenden Analysen bilden. Ausgelassen werden Fragen, die für diese Arbeit nicht relevant sind, z. B. Fragen über Lehrbücher, die die Studierenden beim Deutschunterricht in der Schule verwendet haben.

Im Herbst 2008 haben 27 Hauptfachstudierende und ein Nebenfachstudierender die Umfrage beantwortet. Insgesamt haben 30 Hauptfachstudierende ihr Germanistikstudium angefangen, das Antwortprozent liegt also ziemlich hoch bei 90 Prozent. Im Herbst 2009 wurde die Umfrage von 31 Hauptfachstudierenden von 35 Studienanfängern (d. h. 89 %) und einem Nebenfachstudierenden beantwortet.⁵ Leider können die Studierenden, die am TAITO-Projekt teilgenommen haben, nicht getrennt betrachtet werden, da die Umfrage anonym beantwortet wurde. Am TAITO-Projekt hat allerdings die Majorität der Studienanfänger teilgenommen (21 Aufsätze im Herbst 2008 und 20 Aufsätze im Herbst 2009), wobei die Resultate der Umfrage den Meinungen der Teilnehmer des TAITO-Projekts gut entsprechen.

Von den Studienanfängern 2008 haben sechs Studierende das Studium direkt nach dem Gymnasium angefangen, d. h. sie haben das Abitur im Jahr 2008 absolviert (Tabelle 1). Die anderen Studierenden, d. h. 22 Personen, haben sich ein oder mehrere Jahre zwischen dem Abitur und dem Anfang des Studiums anderweitig betätigt. Bei den Studienanfängern 2009 sehen die Zahlen ähnlich aus, da sieben Studierende ihr Abitur in demselben Jahr abgelegt haben, in dem sie auch ihr Studium aufgenommen haben. Zwischen den Zahlen im Herbst

⁵ Dieselbe Umfrage wurde 2009 auch von den Studienanfängern des Fachs Übersetzen Deutsch beantwortet, aber sie werden hier nicht berücksichtigt, da sie am TAITO-Projekt nicht teilgenommen haben.

2008 und 2009 gibt es keine großen Unterschiede: Etwa ein Fünftel der Studienanfänger von beiden Jahren hat ihr Studium direkt nach dem Gymnasium angefangen, während etwa ein Viertel das Studium ein Jahr später angefangen hat. Die anderen Studierenden haben sich zwei oder mehrere Jahre anderweitig, z. B. Arbeit oder Studium, betätigt.

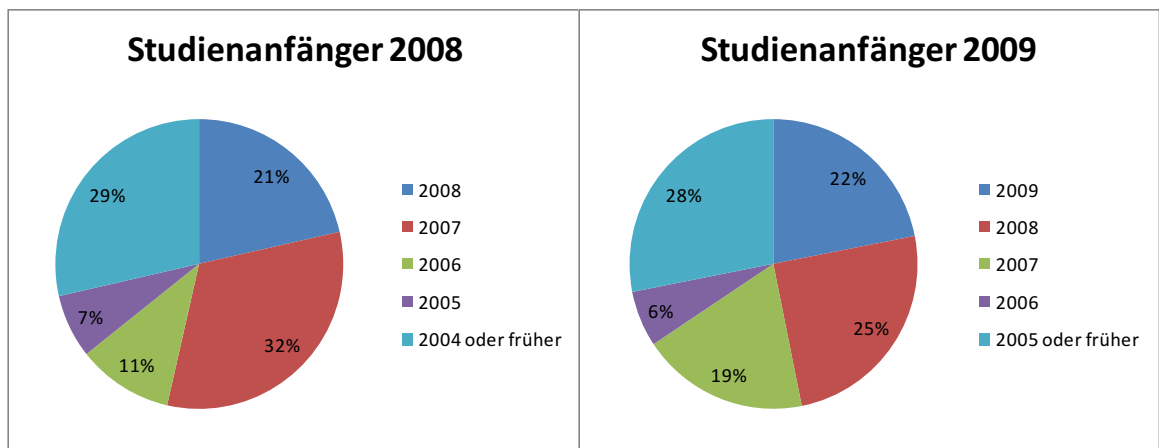


Tabelle 1. Zeitpunkt des Schulabschlusses der Studienanfänger 2008 und 2009

Die Studierenden, die ihr Studium nicht direkt nach dem Gymnasium angefangen hatten, wurden danach gefragt, was sie zwischen dem Schulabschluss und dem Anfang des Studiums gemacht haben. Bei dieser Antwort konnten sie mehrere Tätigkeiten auflisten, wobei die Anzahl der Antworten nicht der Anzahl der Studierenden entspricht. Von den Studienanfängern haben sechs (2008) bzw. 14 (2009) gearbeitet, und darüber hinaus haben vier (2008) bzw. fünf (2009) von diesen Personen in einem deutschsprachigen Land gearbeitet. Drei Personen von den Studienanfängern 2008 und sogar sechs von 2009 sind als Au-Pair tätig gewesen (ob das in einem deutschsprachigen Land geschah, wurde nicht bei jeder Antwort erklärt). Acht (2008) bzw. 11 (2009) Personen geben an, dass sie etwas anderes studiert haben. Außerdem haben zwei Personen (2008) bzw. eine Person (2009) Germanistik an einer anderen Universität studiert. Von den Studienanfängern 2009 hat eine Person ebenfalls ein Jahr als Austauschschüler in Deutschland verbracht und eine andere ist verreist. Insgesamt hat etwa ein Viertel (2008) oder ein Drittel (2009) der Studienanfänger im Ausland, in einem deutschsprachigen oder in einem anderen Land, gearbeitet oder studiert. Bei Studierenden einer Fremdsprache ist das nicht überraschend, aber im Vergleich zu Studierenden anderer Fächer relativ viel.

Zwischen den Studienanfängern gibt es Unterschiede, was den Lehrgang, den sie in der Schule bestanden haben, angeht. Von den Studienanfängern 2008 haben insgesamt 15 Personen den A1- oder A2-Lehrgang, den sogenannten langen Lehrgang (s. Kap. 4.3 zu den Lehrgängen der Fremdsprachen in der finnischen Schule) absolviert, was fast die Hälfte der Befragten ausmacht (Tabelle 2). Von den Studienanfängern 2009 haben sogar über die Hälfte, 19 Personen, den langen Lehrgang absolviert. Den kürzeren Lehrgang (B2) haben sechs (2008) bzw. neun (2009) Personen absolviert. Zu der Gruppe „Andere“ in der Tabelle 2 gehören Studierende mit äußerst unterschiedlichen Hintergründen: Zwei haben die Reifeprüfung bestanden, zwei haben die Deutsche Schule Helsinki besucht, deren Unterricht dem deutschen Lehrplan folgt, und drei sind Muttersprachler, die die Schule in Deutschland besucht haben. Überdies hat ein Studierender im B3-Lehrgang Deutsch gelernt, eine andere hat Deutsch in einem Handelsinstitut gelernt und eine Person hat Deutsch nicht in der Schule, sondern in der Praxis gelernt.

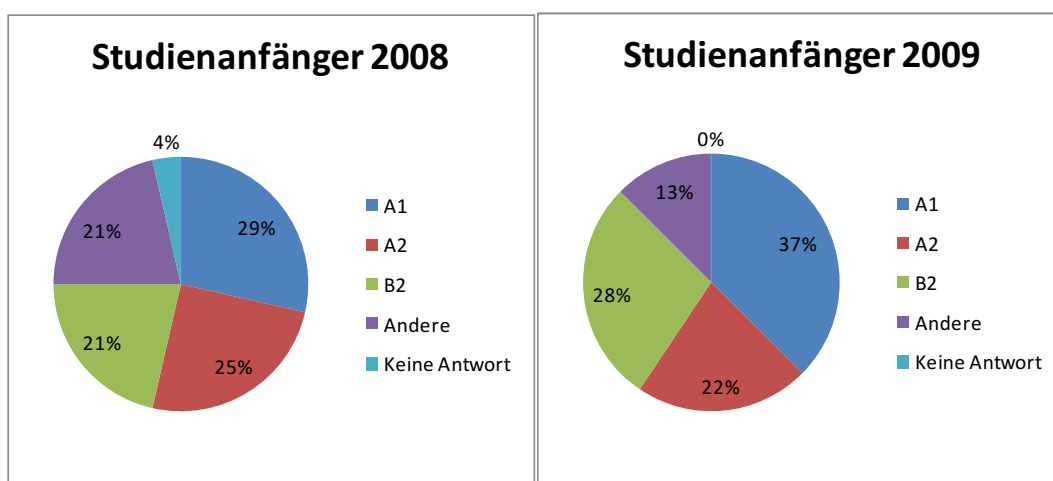


Tabelle 2. Lehrgänge der deutschen Sprache, die die Studierenden vor dem Studienanfang absolviert haben.

Zu bemerken ist, dass die Streuung zwischen den Studienanfängern sehr breit ist: Die Alterunterschiede sind groß, genauso wie die absolvierten Lehrgänge im Deutschen. Darüber hinaus haben einige längere Zeit in deutschsprachigen Ländern verbracht, während andere noch nie dort waren. Zudem hat Becker (2010, 33–35) aus ihrer Untersuchung, die sich gleichfalls auf die Studienanfänger der Germanistik 2008 und 2009 konzentrierte, die

Schlussfolgerung gezogen, dass es deutliche Differenzen in der grammatikalischen Korrektheit und den Sprachniveaus zwischen den Studierenden gäbe. Man kann sich fragen, welchen Einfluss diese Unterschiede auf das Studium haben. Sind die älteren Studierenden mit mehr Lebenserfahrung sich ihrer Entscheidung über das Studium sicherer als die jüngeren, oder umgekehrt? Oder spielt dieser Faktor zu Studienbeginn überhaupt eine Rolle? Am Anfang des Studiums verfügen die Studierenden auch über unterschiedliche Kenntnisse im Deutschen, was dem Unterricht Herausforderungen bereitet. Darauf macht gleicherweise Becker (2010, 35) aufmerksam, indem sie feststellt, dass es schwer sei, einen solchen Lehrplan zusammenzustellen, der allen Studienanfänger gerecht wird. In der vorkommenden Analyse (Kap. 5 und 6) wird überprüft, ob die Unterschiede einen Einfluss auf die Studienanfänger und ihre Meinungen haben.

3 Zum Begriff Identität

Identität ist ein aktuelles und beliebtes Thema in verschiedenen Disziplinen geworden. Darmit ist Identität in äußerst vielen Weisen betrachtet und beschrieben worden, und keine einheitliche Definition für dieses Phänomen ist vorhanden. Dies bezeugt nach Haarmann (1996, 219) auch die Vielfalt der Synonyme für den Begriff Identität, die alle einen spezifischen Aspekt unterstreichen: Als Beispiele können Begriffe wie Selbstverständnis, Selbsterfahrung und Selbstgefühl genannt werden. Die Schwierigkeiten bei der Definition dieses Begriffes hängen laut Haarmann damit zusammen, dass es schwer zu bestimmen sei, ob man Phänomene wie Ethnizität, Kultur oder Sprache mit der Identität überhaupt in einen direkten Zusammenhang bringen könne. Es ist natürlich, dass verschiedene Disziplinen unterschiedliche Perspektiven betonen, aber interdisziplinäre Zusammenarbeit könnte die Diskussion verdeutlichen und damit allen nützen.

In dieser Arbeit wird eine sprachwissenschaftliche Betrachtungsweise bevorzugt, aus deren Sicht sprachliche wie auch berufliche Identität betrachtet wird. Aus der Vielfalt der Theorien sind solche ausgewählt worden, die meines Erachtens Identität vielseitig und umfangreich betrachten. Im Folgenden wird eine Übersicht über den heutigen Forschungsstand gegeben, wonach einige Theorien genauer behandelt werden.⁶ Sie beleuchten die durchzuführende Analyse, aber sollen darüberhinaus die Vielfalt und Diskrepanzen in den heutigen Identitätskonzepten an den Tag legen.

Nach Iskanius (2006, 64f.) gibt es so gut wie keine interdisziplinäre Diskussion über die Beziehungen zwischen Identität, Sprache und Kultur. Soziolinguisten haben die Bedeutung der Sprache für die Identität untersucht, während Soziologen meinen, die Sprache spiele nur eine marginale Rolle bei deren Entstehung. Hall (1999, 20) meint sogar, Identität sei ein zu komplizierter Begriff, der nicht genug untersucht worden sei, um darüber Einverständnis zwischen den verschiedenen Disziplinen zu erreichen. Die Meinung von

⁶ Eine umfangreichere Übersicht über Identitätskonstruktionen bieten z. B. Schädelin-Gmür (1988) und Ehlers (2007).

Hall wirkt aber widersprüchlich, wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass Identität schon intensiv untersucht worden ist. Seine Forderung nach interdisziplinärer Zusammenarbeit ist jedoch begründet, denn Janich/Näbli (2003, 199–201) verlangen ebenfalls weitere Forschungen zur Klärung des Identitätsbegriffs, was allerdings nicht nur Aufgabe der (germanistischen) Sprachwissenschaft sei. Interdisziplinäre Zusammenarbeit und Untersuchungen seien notwendig, um eine genauere Vorstellung von dem Begriff zu erhalten.

Identität wurde zuerst in der Psychologie untersucht, in der sie als eine Gesamtheit von subjektiven Erfahrungen sowie Vorstellungen des Individuums von sich selbst und seiner Persönlichkeit betrachtet wurde (Iskanius 2006, 39). Erikson, der als einer der wichtigsten Forscher in diesem Bereich gilt, meinte dagegen, Identität entwickle sich phasenartig durch verschiedene Krisen, die jeder durchleben müsse (s. Erikson 1966). Später wurde Identität als ein vielfältigeres Phänomen gesehen, das sich ständig verändert und immer wieder neu konstruiert werden muss. Dies gelte nicht nur für Individuen, sondern auch für die Gesellschaft, da Identität eben auch im Verhältnis zu den anderen aufgebaut wird. Diese Meinung vertritt unter anderem Hall (1999), der ein leitender Identitätsforscher der Gegenwart ist.

Kresić (2006; s. auch Kresić 2007, 3f.) unterscheidet zwischen einer traditionell geprägten und einer postmodernen Identitätsvorstellung. Die traditionelle Identitätsvorstellung sieht das Selbst als einheitlich und stabil, während die letztgenannte das Selbst eher für vielfältig und veränderlich hält. Typisch für **die traditionelle Identitätsvorstellung** ist die Auffassung, dass ein Individuum sich mit klar definierten Rollen identifiziert, klare Wert- und Normstellungen hat, einem vorgegebenen Muster folgt und lebenslang in sicheren Netzen wie in der Familie eingebunden ist. Identität wird als ein eindeutiger Aufbau gesehen, der spätestens bis Erwachsenenalter abgeschlossen wird. Das im vorherigen Absatz erwähnte Phasenmodell von Erikson gilt als Klassiker der traditionellen Identitätsforschung. Als ein weiterer Vertreter dieser Auffassung kann Mead (1934) genannt werden, der den gesellschaftlichen Einfluss auf die Identitätsbildung betont. (Kresić 2006, 62f.) Sowohl Erikson, Mead als auch andere Vertreter der traditionellen Identitätsvorstellung

sind später stark kritisiert und worden und werden heute als veraltet angesehen, denn ihre Betrachtungsweisen entsprechen seit Langem nicht mehr der neuen Identitätsvorstellung. Z. B. kritisiert Kresić (2007, 5) das Modell von Erikson, da es die Rolle der Sprache bei der Identitätsentwicklung kaum berücksichtigt. Die traditionellen Identitätsvorstellungen haben auf jeden Fall die Grundlage für den heutigen Forschungsstand gelegt, die das Individuum aus einer anderen Perspektive betrachtet.

Die Vertreter **der postmodernen Identitätsvorstellungen** sind der Meinung, dass ein Individuum die vorgegebenen Rollen sowie Werte und Normen in Frage stellen kann, sich selbst für seinen Lebenslauf und seine Ziele entscheidet und frei von den sozialen Bändern ist, damit es sozial mobil und individualisiert bleiben kann. Sie sehen Identität als ein offenes Projekt, das lebenslang dauert. (Kresić 2006, 62f.) In dieser Vorstellung sind sich die meisten heutigen Wissenschaftler einig, auch wenn von verschiedenen Personen verschiedene Aspekte hervorgehoben werden. Kresić betont ebenfalls, dass die vorgeannten Vorstellungen die äußersten Enden einer Skala repräsentieren und die meisten Identitätstheorien irgendwo dazwischen liegen. (Ebd.)

3.1 Identität als sprachlich-diskursive Selbstkonstruktion

Aufgrund früherer postmoderner und konstruktivistischer Identitätsvorstellungen hat Kresić (2006, 154–157) ein zeitgemäßes Identitätskonzept *Identität als sprachlich-diskursive Selbstkonstruktion* entwickelt, das den heutigen Ansprüchen entspricht und die Rolle der Sprache hervorhebt. Das Modell von Kresić bildet des Weiteren die Grundlage für die Identitätsvorstellung dieser Arbeit, da es umfassend die vorherigen Theorien verknüpft und gleichzeitig auf die heutigen Bedingungen Rücksicht nimmt. Nach Kresić ist das heutige Identitätskonzept durch Pluralität und Vielfalt wie auch durch Aufteilung der Identität auf mehrere Teilidentitäten gekennzeichnet. Individuen können schnell zwischen ihren verschiedenen Teilidentitäten wechseln, je nachdem, in was für Situationen sie sich befinden. Deswegen spricht die Autorin über *Identitäten* in der Pluralform.

Teilidentitäten und -aspekte werden sprachlich und kommunikativ kontinuierlich konstruiert. Dabei spielt die Sprache eine äußerst wichtige Rolle: Sie verbindet die verschiedenen Teilidentitäten zu einem kohärenten Ich-Gefühl. Andererseits ist aber gleichzeitig das Beherrschen mehrerer Sprachen die Voraussetzung einer mehrteiligen Identität. Mit den verschiedenen Sprachen können nicht nur mehrere Fremdsprachen, sondern auch verschiedene Varietäten ein und derselben Sprache gemeint sein. Entscheidend für das gesamte Leben ist die in der Kindheit vollzogene Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung wie auch das Hineinwachsen in die Erstsprache(n). (Kresić 2006, 154–156)

Obwohl Individuen nicht mehr an traditionelle Identitätsmuster und Werte gebunden sind, folgen sie in einem gewissen Maß sozialen und kulturellen Vorgaben. Neben dem gesellschaftlichen Einfluss spielt die Eigenaktivität des Individuums eine bedeutende Rolle. Identitätskonstruktion kann auf mehrere Weisen betrachtet werden: **Intrapsychisch** gesehen geht es um die „aktive Leistung eines selbstreflexiv und kognitiv-autonom operierenden Organismus“ und **interpsychisch** gesehen kann Identitätskonstruktion als eine „hauptsächlich sprachlich-kommunikativ vollzogene Tätigkeit“ beschrieben werden (Kresić 2006, 156). Identität konstituiert sich dialogisch, d. h. durch Sprache, Diskurse und Beziehungen. (Ebd., 156f.)

Identität lässt sich weiterhin in eine personale und eine soziale Identität einteilen: In der **personalen Identität** versteht man das Individuum als einzigartig, mit **sozialer Identität** ist das Individuum als eines unter anderen gemeint. Erstrebenswert ist, eine Balance zwischen diesen beiden zu finden. Bei der Identität geht es letztendlich um das Zusammenspiel zwischen der eigenen Subjektivität, der Sprache und der umliegenden Wirklichkeit: Mittels Sprache kann das Selbst konstruiert und entwickelt werden, aber die Sprache bietet weiterhin den Zugang zur Sozialisation. Überdies funktioniert die Wirklichkeit als Spiegel, durch den das Individuum seine Identität entwickeln kann. (Kresić 2006, 156f.)

3.2 Wechselwirkung zwischen der Sprache und der Identität

Seit dem Einsetzen der Globalisierung und der damit verbundenen Zunahme internationaler Beziehungen in den letzten Jahrzehnten gibt es immer mehr mehrsprachige Personen. De Florio-Hansen/Hu (2003a, VII) beschreiben die Änderungen, von denen die Welt betroffen ist: Globalisierung, Internationalisierung und Migration haben alte Normen und Gewohnheiten, die besonders Sprache und Kultur angehen, in Frage gestellt. Die Bedeutung der Sprache für die Identität wurde aber in diesem gesellschaftlichen Sinn erst Anfang der 1980er Jahre festgestellt. Nach Iskanius (2006, 61) spielt die Sprache eine besondere Rolle in Situationen, in denen eine andere Sprache als die eigene Muttersprache gesprochen wird. Der Übergang von der Muttersprache zu einer Fremdsprache beeinflusst unbeachtet davon, ob die Muttersprache völlig oder nur teilweise durch die Fremdsprache ersetzt wird, die Identität eines Individuums, hat aber auch mit psychologischen, sozialen und politischen Umständen zu tun. So eröffnet die neue Betrachtungsweise neue Herausforderungen in mehrsprachigen und mehrkulturellen Gesellschaften in Bezug auf die sprachliche Identität. Damit ist Identität ein bedeutendes Thema ebenso in Untersuchungen zum Fremdsprachenlernen geworden (s. Kap. 3.3).

Haarmann (1996, 219) ist der Meinung, Sprache soll als eine „Komponente *in* der Identität“ betrachtet werden, da Identität keine Kategorie ist, die der Sprache nebengeordnet werden könnte. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit über **sprachliche Identität** gesprochen. Mit der sprachlichen Identität ist die „Identifikation mit einer Sprache und deren Sprechern ebenso wie die Identifikation mit sprachlichen Varietäten (wie z. B. Dia- und Soziolekten) und deren Sprechern“ (Veith 2005, 32) gemeint. Jessner (2003, 25) sieht die sprachliche Identität als Teil der individuellen Identität. Die anderen Teile der Identität wie physische, kulturelle und soziale Identität hätten Einfluss auf den sprachlichen Teil, und so forme die Umgebung die Identität aus. Sprache sei ein Mittel, mit dem sich das Individuum der wechselnden Umgebung anpasst. Iskanius (2006, 63) dagegen findet, Sprache sei nicht nur als ein Mittel zu sehen, durch das eine Nachricht vermittelt wird, sondern als ein untrennbarer Teil des Individuums, der in der Kommunikation entsteht. Darüber hinaus solle die sprachliche Identität nicht nur als eine gemeinsame Sprache, Wörter und

Ausdrücke verstanden werden, sondern sie beinhalte zugleich andere Dimensionen, die eine Sprache hat, z. B. verschiedene Denkweisen, ein Weltbild und ein Gefühl der Zusammenhörigkeit mit den anderen Sprechern der Sprache. Iskanius (ebd., 63–66) zufolge spiegelt die Sprache ihre Umgebung, die Vergangenheit und die Zukunft, die soziale und kulturelle Dimension wider.

Eine wichtige Dimension der sprachlichen Identität sei die Trennung zwischen *wir* und *die anderen*. Die Sprache funktioniere als ein Mittel der Kommunikation innerhalb einer Gruppe, aber auch als unterscheidender Faktor zwischen *wir* und *die anderen*. (Iskanius 2006, 64, 66) In der Kommunikation innerhalb der Gruppe unterstreichen desgleichen Oppenrieder/Thurmair (2003, 41–44) die Rolle der Sprache, die neben der zentralen kommunikativen Stellung als „sprachliche Selbst- und Wahrnehmung ein wichtiger Baustein beim Aufbau und der Abgrenzung dieses ‚Gruppenselbst‘“ ist (ebd., 42). Laut Oppenrieder/Thurmair bestehe die **Gruppenidentität** aus Charakteristika, die eine Gruppe, ihre Verhaltensweisen und Einstellungen verbinden, aber gleichzeitig von den anderen Gruppen trennen. Gruppenidentität verwirkliche sich in den Identitäten der Gruppenmitglieder, die ihre persönlichen Identitäten im Zusammenhang mit der Gruppe aufbauen. Individuen können gleichzeitig zu mehreren Gruppen gehören, z. B. wenn sie mehrere Sprachen beherrschen. Alle Gruppen haben einen Einfluss auf die persönliche Identität. Dies könne zu Konflikten führen, aber Individuen müssten eine Balance zwischen verschiedenen Gruppen finden, um ihre Identitäten aufbauen zu können. (Oppenrieder/Thurmair 2003, 41; Iskanius 2006, 64, 66)

Auch Lüdi (2003, 42–44) betrachtet Identität aus einem kollektiven Blickwinkel und sieht sie als ein Mittel jemanden als Individuum, aber zugleich als Mitglied einer Gruppe zu sehen. Die Beziehung zwischen dem Individuum und der Gruppe bestehe aus Projektionen und Feedback, wodurch die individuelle Identität konstruiert werde. Darüber hinaus ist Iskanius (2006, 66) der Meinung, dass Individuen sich oft mit den anderen Sprechern derselben Sprache identifizieren. Mithilfe der Sprache werde die persönliche Identität des Individuums mit der kollektiven Identität der Gruppe verbunden. Die Beziehung zwischen der Sprechweise und Identität sei wechselseitig: Die Sprache helfe bei der Entstehung einer

positiven Gruppenidentität, was einerseits positive Sprachattitüden unterstütze. Mit der Sprache bilde man sich andererseits ein Bild über sich selbst, lerne kulturelle Regeln wie auch Werte, Einstellungen und das Weltbild.

3.3 Identität und Sprachenlernen

Fremdsprachenlernen kann Dörnyei (1994, 274) zufolge im Vergleich zu vielen anderen Formen des Lernens als einen Sonderfall betrachtet werden, da die Sprache eine einzigartige Rolle für Menschen habe. Die Sprache sei ein Kommunikationssystem, das erlernt werden könne, aber sie sei überdies ein Teil der Identität des Individuums und der wichtigste Kanal sozialer Organisation. Im Folgenden werden die Besonderheiten des Fremdsprachenlernens im Zusammenhang mit der Identität diskutiert.

Norton (2000, 4–7), die sich in Untersuchungen auf Immigranten und ihr Sprachenlernen konzentriert hat, kritisiert die bisherigen Untersuchungen zum Sprachenlernen, da sie die soziale Seite des Lernens nicht befriedigend berücksichtigten. Sie vertritt die Auffassung, bisher gäbe es keine Theorie zur Identität, die die Beziehung zwischen dem Sprachlernenden und der sozialen Umgebung hinreichend zusammenfassen würde. Solche Theorien übergehen darüber hinaus die Frage der Macht in der sozialen Umgebung: Die Sprachlernenden könnten nicht immer selbst entscheiden, in welchem Maße sie im Kontakt mit den Muttersprachlern der gelernten Fremdsprache seien (vgl. Kinginger 2004, 229–238). So sei Sprachenlernen und Entwicklung der Identität nicht nur vom Sprachlerner, sondern auch von der Umgebung abhängig. (Norton 2000, 4–7) Die zuvor genannten Tatsachen können mutatis mutandis auf andere Gruppen von Sprachlernern übertragen werden: Ebenso im Fremdsprachenunterricht in den Schulen fehlen oft Kontakte zu den Muttersprachlern der Zielsprache.

De Florio-Hansen/Hu (2003a, X–XI) betonen ebenfalls, dass das Sprachenlernen nicht nur im Kopf des Individuums stattfindet, sondern im sozialen Kontext. Sie verweisen auf verschiedene Untersuchungen (s. z. B. Schratz 1983), die zeigen, dass der Fremdsprachenunterricht im Muttersprachenland das Individuum, seine Identität und Persönlichkeit

beeinflusst. Diese Aussage wird desgleichen durch die Untersuchung von Hu (2006, 197f.) unterstützt, denn sie zeigt, dass es beim Sprachenlernen nicht nur um einen kognitiven Prozess geht, in dem Individuen lernen, in neuen Sprachen zu kommunizieren, sondern um einen identitätsbezogenen Prozess, in dem Individuen ihre neuen Sprachen in Balance mit ihrer eigenen Biografie bringen müssen. Hu meint, Sprachen verursachen Identitätsveränderungen und -erweiterungen, die wiederum Befreiungen, aber auch Konflikte mit sich bringen können. Dies sei im schulischen Kontext allerdings nicht befriedigend berücksichtigt worden. Weigt tritt gleichfalls die Auffassung davon, dass im Fremdsprachenunterricht, besonders an Hochschulen, die grammatische Korrektheit zu sehr betont wird, während Identität genauer und tiefer behandelt werden sollte (Janich/Näbl 2003, 187f.⁷). Dies habe ich auch selbst sowohl beim schulischen als auch beim universitären Unterricht beobachtet. Um die sprachliche Bewusstheit und persönliche Entwicklung des Individuums zu unterstützen, müsse der Lehrer dem Lernenden zur Verfügung stehen und die Interaktion in der Lernumgebung unterstützen (De Florio-Hansen/Hu 2003a, XI). Das Maß an Interaktion beeinflusst laut Hu (2003a, 2) die sprachlich-kulturelle wie auch die soziale Identität des Lernenden. Wie die Lernenden in der Praxis unterstützt werden sollten, erklären De Florio-Hansen/Hu allerdings nicht.

Kaikkonen (2002, 33) setzt als Ziel des Fremdsprachenunterrichts, „den Lernenden über die muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen zu lassen“. Damit meint er, dass das Individuum sein eigenes Kulturbild erweitern solle, was eng mit der Identitätsentwicklung und -erweiterung verbunden sei. Als Ausgangspunkt für die Erweiterung des Kulturbildes fungiere die Muttersprache wie auch die Ausgangskultur des Individuums, aus deren Blickwinkel die Fremdsprache und Zielkultur betrachtet werden. Fremdsprachenunterricht solle zu dieser Erweiterung und eventuell zur interkulturellen Handlungskompetenz führen, die z. B. Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten, Identitätserweiterungen, Interaktionsfähigkeiten und Toleranz für Diversität beinhalte. Bei der Entwicklung der interkulturellen Handlungskompetenz seien authentische Begegnungen zwischen dem Individuum und der Zielkultur wichtig, was im schulischen

⁷ Die Ansicht von Weigt steht im Resümee eines Rundgesprächs, das von Janich/Näbl zusammengefasst wurde.

Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden solle. (Ebd., 33–43) Trotz der schönen Ideen, die Kaikkonen (2002) vorstellt, lässt sich kritisieren, dass er den negativen Einfluss des Fremdsprachenlernens auf die Identität übergeht, was dagegen von anderen berücksichtigt worden ist (vgl. Hu 2006 im Kap. 3.3; Oppenrieder/Thurmair 2003 und Laine/Pihko 1991 im Kap. 3.3.1). Es werden ebenfalls wenig konkrete Vorschläge gemacht, wie die Entwicklung und Erweiterung der Identität erreicht werden sollte.

Laine/Pihko (1991) verwenden im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen den Begriff **sprachliches Selbstverständnis**, der in der Analyse dieser Arbeit berücksichtigt wird (s. Kap. 5.2.1.2). Der Begriff beinhaltet Kenntnisse, Vorstellungen, Wünsche und Vermutungen des Sprachenlerner über sich selbst als Lernender einer Fremdsprache. Dazu gehören Fragen wie „Was für ein Lernender bin ich?“, „Was kann ich?“, „Was kann und will ich lernen?“ und „Wie soll ich werden?“. Dies hängt des Weiteren eng mit der Motivation zusammen (vgl. Kleppin 2001 und 2002 und Dörnyei 1994 im Kap. 3.3.2). Das sprachliche Selbstverständnis sei als ein relativ stabiler Teil des gesamten Selbstverständnisses zu betrachten und habe einen zentralen Einfluss auf das Sprachenlernen des Individuums. Das sprachliche Selbstverständnis werde wiederum von früheren Lernerfahrungen beeinflusst. Dabei seien Lehrer und Feedback von den anderen entscheidend. (Laine/Pihko 1991, 15f.)

Das sprachliche Selbstverständnis befinde sich im Sprachenlernen auf drei verschiedenen Ebenen. Auf der generellen Ebene betrachte das Individuum sich als Fremdsprachenlernender im Allgemeinen. Zur spezifischen Ebene gehören die Vorstellungen des Individuums über sich selbst als Lernender einer bestimmten Fremdsprache. Auf der aufgabenorientierten Ebene schätze das Individuum seine Fähigkeiten in verschiedenen Teilbereichen der Sprache, z. B. im Schreiben oder in der Aussprache. (Ebd., 16–18) Leider bleiben Laine/Pihko meistens auf einer theoretischen Ebene und ihre Untersuchung bietet nur wenige Vorschläge dazu, wie sich die Lernenden ihres sprachlichen Selbstverständnisses bewusst werden könnten. Die Untersuchung gibt aber eine feste Basis für die weitere Entwicklung und Konkretisierung des Begriffs.

3.3.1 Einfluss der Fremdsprachen auf die Identität

Oppenrieder/Thurmair (2003, 48–56) stellen fest, dass das Erlernen mehrerer Sprachen entweder eine positive oder eine negative Wirkung auf die Identität haben kann. Dies hänge von der Art der Mehrsprachigkeit ab: Wenn es um freiwillige Mehrsprachigkeit gehe, werde das als eine Bereicherung gesehen, während nicht-freiwillige Mehrsprachigkeit eher für eine Bedrohung gehalten werde. In dem Fall, in dem eine Fremdsprache nicht freiwillig und gezwungenermaßen gelernt werde, fühlten Individuen sich selbst und ihre Identität bedroht. Laine/Pihko (1991, 19) stellen ebenfalls dar, dass Fremdsprachenlernen negative Gefühle mit sich bringen kann. Dies hänge damit zusammen, dass der Ausbruch aus der Muttersprache schwierig sei, da sie ein bedeutender Teil der Identität sei. Oppenrieder/Thurmair (2003, 48–50) weisen auf eine Untersuchung von Ackermann (1983) hin, in der Immigranten in Deutschland interviewt wurden. In der Untersuchung wurde deutlich, dass Immigranten Angst davor haben, ihre ursprüngliche Identität um den Preis der neuen Sprache zu verlieren. Zusammen mit der neuen Sprache müsse eine neue Identität aufgebaut werden, was für die meisten äußerst schwierig zu sein scheine. In diesem Fall symbolisiere Spracherwerb das Fremde, das die Sicherheit bedrohe und die gesamte Identität in Frage stelle. Individuen fühlen sich zerrissen, als ob sie nirgendwo dazugehören. Obwohl die Untersuchung von Ackermann (1983) sich auf Immigranten konzentriert, ist zu vermuten, dass die Einflüsse des Spracherwerbs überdies bei Personen ohne Immigrantenhintergrund gelten, wenn auch nicht so stark.

Fremdsprachen können allerdings auch positiv erlebt werden (Oppenrieder/Thurmair 2003, 52–54). Voraussetzung dafür sei, dass neue Sprachen nicht als Gefahr oder Bedrohung, sondern als bereichernder Teil der Identität gesehen werden. Freiwillige Mehrsprachigkeit könne in verschiedensten Situationen stattfinden, aber sie habe immer bestimmte Merkmale: Spracherwerb werde vom Individuum und seiner Umgebung als ein positiver Prozess betrachtet, der eine Möglichkeit zur Identitätserweiterung biete. Laut Oppenrieder/Thurmair (ebd.) haben mehrere Untersuchungen bewiesen, dass freiwilliger Spracherwerb keinen negativen Einfluss auf die Identität habe. Ein Individuum könne seine Identität sogar zu einer globalen Identität entwickeln, indem er mehrere Weltverkehrs-

sprachen beherrsche. Oppenrieder/Thurmair (ebd.) beziehen aber keine Stellung dazu, ob schulischer Fremdsprachenunterricht freiwillig oder nicht-freiwillig ist. Da er in vielen Fällen für Schüler obligatorisch ist, kann man vermuten, dass er als nicht-freiwillig empfunden werden kann. Dies stellt den Unterricht vor Herausforderungen, die vom Lehrer bewältigt werden müssen. Wie diese Herausforderungen angenommen werden sollen, dafür bieten Oppenrieder/ Thurmair keine Mittel.

3.3.2 Motivation beim Fremdsprachenlernen

Rossi (2003, 8) bezeichnet Motivation als einen „psychische[n] Zustand, der bestimmt, wie stark die Intensität des Lernens ist und was für eine Orientierung die Person in der Lernsituation hat“. Sie fügt hinzu, dass das Individuum am effektivsten lerne, wenn es für die Information empfänglich sei. So sei Motivation eine Voraussetzung fürs Lernen. Julkunen (1998, 22) hält Motivation ebenfalls für den wichtigsten Faktor beim Fremdsprachenlernen. Kleppin (2001, 219) unterstreicht ebenfalls die Bedeutung der Motivation beim Fremdsprachenlernen: Sie beeinflusse die Wahl einer Fremdsprache wie auch den Lernprozess, das Verhalten in und nach dem Unterricht sowie die Benutzung der Lernstrategien (vgl. Dörnyei 1994). Die Wichtigkeit der Motivation bewiese der Vielfalt der fremdsprachenlernspezifischen Untersuchungen über Motivation (Kleppin 2001, 219). Im Folgenden wird nur kurz auf das Thema Motivation vor dem Hintergrund der Theorie von Kleppin (2001 und 2002) eingegangen, um einen Überblick über ihren Zusammenhang mit dem Sprachenlernen und der Identität zu geben.

Kleppin (2001, 224; 2002) teilt die beim Fremdsprachenlernen beeinflussenden Faktoren in lernerinterne und lernerexterne Faktoren ein. Lernerinterne Faktoren hängen vom Lerner selbst ab, während lernerexterne Faktoren außerhalb der Lerner zu finden seien. Zu den **lernerinternen Faktoren** gehören Motivationsstil, Selbstkonzepte, Attributionen, Emotionen, Einstellungen, Lernerziele und Erwartungen des Lerners wie auch Anstrengung und Beharrlichkeit.⁸ Dörnyei (1994, 277) zählt zu den Selbstkonzepten Selbstvertrauen,

⁸ Hier werden nur die Aspekte, die am engsten mit der Identität zusammenhängen, erläutert. Genauer zu den anderen Faktoren s. Kleppin (2001 und 2002).

d. h. die allgemeine Vorstellung über die eigenen Fähigkeiten, und Selbstwirksamkeit, d. h. die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten (vgl. Laine/Pihko 1991 im Kap. 3.3). Fremdsprachen können aber die Selbstkonzepte ebenso bedrohen. Auf der anderen Seite, wenn der Lerner fühle, dass er für sein Lernen selbst verantwortlich sei und es beeinflussen könne, sei die Lernmotivation besser und das Lernen werde für positiv gehalten (Kleppin 2002, 27; vgl. Oppenrieder/Thurmair 2003 im Kap. 3.3.1). Kleppin (2002, 27) stellt fest, dass Fremdsprachenlernen immer etwas Neues in die Identität mit sich bringe, und kann dadurch Emotionen erregen. Diese können einen positiven oder negativen Einfluss auf Motivation haben. Z. B. bringen frühere negative Erfahrungen negative Emotionen zustande, während z. B. der Lernerfolg einen umgekehrten Einfluss habe. Von den Einstellungen können vor allem zwei hervorgehoben werden, deren Auswirkungen auf das Lernen am größten seien: die Einstellung gegenüber der gelernten Sprache an sich wie auch das Interesse am Fremdsprachenlernen im Allgemeinen (ebd.). Zu den **lernerexternen Faktoren** werden wiederum unterrichtsexterne Faktoren, Unterrichts- bzw. Lernsituation, Lehr- und Lernmaterialien, Lerngruppe, Lehrer und Lehrerverhalten gezählt. Z. B. habe das gesellschaftliche Umfeld einen Einfluss sowohl auf den Unterricht als auch auf die Einstellungen von Lernern zur Sprache: Die Stellung der Sprache variere von Zeit zu Zeit und beeinflusse dementsprechend die curriculare Situation, was wiederum in der Motivation der Individuen zu bemerken sei. Die Rolle des Lehrers sei bei der Motivation entscheidend: Seine Einstellungen den Schülern gegenüber und seine eigene Motivation beeinflussen den Unterricht und dadurch die allgemeine Atmosphäre und die Motivation. (Kleppin 2002, 28f.)

Ammon (1991, 472–478) hat Motivation in Hinblick auf die deutsche Sprache untersucht und stellt unterschiedliche Faktoren vor, die die Motivation für die Wahl des Deutschen als Fremdsprache beeinflussen können. Ammon betont, dass hinter den Faktoren keine ordentliche Studie steht, aber da Ammon als Experte für die Stellung des Deutschen zu betrachten ist, können seine Überlegungen für zuverlässig gehalten werden. Die vorgestellten Faktoren beziehen sich auf Merkmale eines Landes, die wiederum ein Individuum beeinflussen. Die Motive der Fachwahl und Berufsaussichten seien jedoch immer individuell.

Das Vorhandensein einer deutschsprachigen Minderheit könne die Sprachwahl positiv beeinflussen, da Individuen, die zu einer Minderheit gehören oder deutscher Abstammung seien, oft zur Wahl von Deutsch als Fremdsprache neigen. Kontakte zu deutschsprachigen Ländern aus beliebigen Gründen haben einen ähnlichen Einfluss auf die Sprachwahl. (Ammon 1991, 472f.) Wie Kleppin (2002, 28) konstatiert, ist die Stellung des Deutschen als Schulfach bedeutend für die Motivation, denn oft spielen Traditionen eine große Rolle bei der Sprachwahl. Ammon betont ebenfalls die sprachliche Situation des Landes: In anglophonen Ländern, wo Englisch im Unterschied zu fast allen anderen Ländern nicht als erste Fremdsprache gelernt werde, sei Deutsch eine der beliebtesten Fremdsprachen. Eine genaue Anzahl von Deutschlernenden in anglophonen Ländern gibt Ammon nicht an. In anderen Ländern werde dagegen Englisch vorgezogen und Deutsch erst als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt. Überdies meint Ammon, dass in Ländern, wo eine zweite nationale Amtssprache gelernt werden muss, die Motivation, noch Deutsch zu lernen, wahrscheinlich geringer sei. (Ammon 1991, 472–478) Diese Meinung kann man aber in Frage stellen, wenn die Situation aus finnischer Perspektiv betrachtet wird: In Finnland wird oft Englisch als erste Fremdsprache und Schwedisch oder Finnisch als obligatorische zweite nationale Amtssprache gelernt, aber darüber hinaus lernen viele noch Deutsch oder eine andere Fremdsprache (s. Kap. 4.3).

3.4 Identität in Bezug auf Ausbildung und Beruf

Antikainen/Huotelin et al. haben die Bedeutung der Ausbildung und des lebenslangen Lernens in der finnischen Gesellschaft untersucht. Sie wollten mit einer autobiografischen Untersuchungsmethode herausfinden, wie die Untersuchten ihre Ausbildung nutzen, welchen Einfluss die Ausbildung auf ihre Identität hat und was für bedeutende Lernerfahrungen sie gemacht haben. (Antikainen/Huotelin 1996⁹) Da die folgende Analyse in Finnland stattfindet und ähnliche Themen behandelt, können diese Untersuchungsergebnisse wichtige Vergleichsdaten für die vorliegende Untersuchung liefern.

⁹ Das die Untersuchung behandelnde Buch ist von Antikainen/Huotelin (1996) herausgegeben worden, aber an der Untersuchung haben mehrere Personen mitgewirkt.

Die Voraussetzungen für den Aufbau der eigenen Identität haben sich Kauppila (1996, 100) zufolge in der finnischen Gesellschaft in den letzten Jahrzehnten wesentlich verändert. Nach der Einführung der gemeinsamen neunjährigen Gesamtschule muss die Entscheidung über den Fortgang des allgemeinen Bildungswegs nun erst mehrere Jahre später gemacht werden. Früher haben die Eltern über die Ausbildung ihrer Kinder entschieden, aber heutzutage tun es die Jugendlichen selbst. Darüber hinaus unterstützen Massenmedien und Konsum die Entwicklung der kulturellen Individualität. Diesen Faktoren sei es zu verdanken, dass finnische Jugendliche individuell wie auch gesellschaftlich bewusster geworden seien. Sie sehen die Welt nicht mehr aus dem Blickwinkel der Schule, sondern die Schule aus dem Blickwinkel der Welt. Einen wesentlichen Unterschied, der in den Einstellungen zu bemerken ist, heben ebenfalls Käyhkö/Tuupanen (1996, 154) hervor: Für die ältere Generation war Ausbildung ein Ideal, während die jüngeren Finnen Ausbildung für selbstverständlich halten.

Houtsonen (1996, 201–215) unterscheidet zwischen verschiedenen Dimensionen der Identität und betrachtet sie in Bezug auf Ausbildung, aber hier werden nur die wichtigsten Untersuchungsergebnisse vorgestellt. Erstens stellt Houtsonen fest, dass mit der Ausbildung und dem Examen ein hoher sozialer Status erreicht wird, da die Ausbildung in der finnischen Gesellschaft eine bedeutende Rolle spielt. Zweitens hilft das Examen bei der Arbeitssuche. Die jüngere Generation hält einen Studienabschluss für wichtiger als die ältere, was die Entwicklung der Gesellschaft widerspiegelt: Für immer mehr Berufe ist Ausbildung notwendig. Die Ausbildung ermöglicht Fähig- und Fertigkeiten, die im Berufsleben nützlich sind. Die Ausbildung wird als generell bedeutend für die individuelle Biografie betrachtet. Houtsonen (ebd.) beachtet aber nicht die Tatsache, dass die zunehmende Bedeutung der Identität zusätzlich negative Angelegenheiten mit sich bringen kann: Der Druck auf Ausbildung und Erfolg wird stärker, da es immer schwieriger wird, ohne sie sozialen Respekt zu erreichen und sich zu beschäftigen.

Ebenso wie andere Teilidentitäten sich entwickeln, stehe die berufliche Identität lebenslang in einem ständigen interaktiven Prozess mit der Ausbildung (Houtsonen 2000, 22).¹⁰ So schätze das Individuum sich selbst in Bezug auf seinen eigenen Ausbildungsstatus und das eigene Selbst als Lernenden ein (vgl. sprachliches Selbstverständnis von Laine/Pihko 1991 im Kap. 3.3). Auch die Fähig- und Fertigkeiten, Einstellungen, Eigenschaften und Charakteristika, die durch die Ausbildung entwickelt worden sind, werden unter die Lupe genommen. Ein wichtiger Hintergrundfaktor sind die Grundlagen, die die Familie und die Umgebung für die Ausbildung bieten. Dabei wird deutlich, dass z. B. die Einstellungen der Eltern entscheidend sein können. Bei der Wahl der Ausbildung wird außerdem darauf Wert gelegt, wie die Ausbildung sich zu den früheren Erfahrungen, Werten oder dem Lebensstil verhalte. Oft wird eine Art der Ausbildung gewählt, mit der man schon früher Erfahrungen gemacht habe oder die den eigenen Werten entspricht. (Houtsonen 1996, 207–210)

Huhtala (2008) behandelt die berufliche Identität der Nordistikstudierenden an der Universität Helsinki.¹¹ Obwohl Huhtala sich auf Studierende konzentriert, die sich vorgenommen haben, Lehrer zu werden, bringt sie mehrere mit Identität verbundene Tatsachen zum Ausdruck, die meines Erachtens auch für andere Berufe gelten und hiermit verallgemeinert werden können. Huhtala meint, die Studierenden sollen schon während ihrer Studienzeit ihre eigene Position im Hinblick auf das Studium und den zukünftigen Beruf festlegen (ebd., 59). Indem ein Individuum zwischen verschiedenen Ausbildungen wähle, schätze es ab, was für eine Identität die verschiedenen Ausbildungswege zu bieten haben und was sie andererseits von dem Individuum verlangen. Mit anderen Worten frage das Individuum sich danach, wer es sei, was es werden wolle und welche Ausbildung dies am besten ermöglichen würde (Antikainen/Rinne/Koski 2003, 274). Huhtala (2008, 60–65) stellt fest, dass im akademischen Kontext, der den meisten Studierenden völlig neu ist, Studierende ihre Identität z. B. als zukünftige Lehrer und als Studierende einer Fremdsprache neu konstruieren müssen. Eine Lehreridentität, wie meiner Meinung nach die berufliche Identität im Allgemeinen, könne nicht von der restlichen Identität getrennt

¹⁰ Genauer zu dieser Wechselwirkung s. Houtsonen (2000).

¹¹ Diese Thema hat auch Weihe (2009) im Fachbereich Germanistik untersucht, als sie die Orientierung der Studierenden im Arbeitsleben wie auch die graduierten Alumni untersuchte (s. genauer Kap. 6.2.4).

werden. Indem die berufliche Identität sich entwickle, beeinflusse sie die gesamte Identität. Zur Entwicklung der beruflichen Identität brauche man die soziale Umgebung, in der die Studierenden gradweise, als Prozess den neuen Beruf erlernen. Dies geschehe schon während des Studiums, indem sie die Fremdsprache lernen, sich mit der Branche bekannt machen und eventuell zum Teil in die Branche hineinwachsen.

Neben Huhtala, die die Nordistik repräsentiert, ist berufliche Identität, vor allem Lehreridentität, ebenfalls im Bereich der Germanistik untersucht worden. Caspari (2003) verwendet den Begriff **berufliches Selbstverständnis**, der im Folgenden als Synonym für berufliche Identität angesehen wird (vgl. Haarmann 1996 im Kap. 3.2). Caspari (2003, 43) beschreibt das berufliche Selbstverständnis als „subjektive ‚Großtheorie‘ über sich selbst“, das aus verschiedenen miteinander verbundenen Komponenten wie Charakteristika, Wissen und Einstellungen besteht. Auch Caspari betont, dass das berufliche Selbstverständnis sich in Wechselwirkung mit der Umgebung entwickelt und im Einfluss von unterschiedlichen Faktoren wie dem Verhalten der anderen Personen, der Identifikation mit Vorbildern und Vergleichen mit anderen Personen steht. Überdies seien auf theoretischem Wege erworbenes Wissen und Kenntnisse bedeutend bei der Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses. (Ebd., 81–85)

3.5 Überlegungen zur Bedeutung der Identität

In den vorherigen Kapiteln wurden sowohl die heutige als auch teilweise die vergangene Diskussion der Wissenschaftler verschiedener Disziplinen über Identität vorgestellt. Hervorgehoben wurden vor allem Aspekte, die meines Erachtens am relevantesten sind, auch wenn sie teilweise unvollständig sind: Die vorgestellten Theorien beweisen deutlich die Verbindung zwischen der Identität und der Sprache und der Ausbildung, aber liefern keine konkreten Mittel, womit die Lerner der Fremdsprachen sich der Verbindung bewusst würden. Wenn solche Mittel z. B. für den Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehen würden, könnten viele Konflikte und bedrängende Gefühle bei Lernenden (s. Kap. 3.3.1) vermieden werden.

Neben den vorgestellten Theorien gibt es eine Vielzahl anderer interessanter Betrachtungsweisen zur Identität: Keupp et al. (2002) haben eine Metapher „Patchwork-Identität“ entwickelt, nach der Identität sich aus verschiedenen Ebenen und Teilen aufbaut (s. genauer ebd.). Einen anderen Aspekt stellen Lucius-Hoene/Deppermann (2004) dar, indem sie Identität aus einem narrativen Gesichtspunkt betrachten. Sie unterstreichen die Bedeutung der Narrativität, d. h. des Erzählens, und sehen sie als Mittel, Identität kohärent zu machen (s. dazu Lucius-Hoene/Deppermann 2002 und Lucius-Hoene 2000). Narrative Identität hänge ebenfalls eng mit dem autobiografischen Erzählen zusammen (s. auch Kap. 5.1.3)

Die vorherigen Kapitel sollten die unbestreitbare Bedeutung der Identität für jedes Individuum klar machen: Identität besteht aus mehreren Teilen, die miteinander in Wechselwirkung stehen. Sie ist als ein sich ständig verändernder Gegenstand zu sehen, der sich nach den Signalen der Umgebung formt und auf den mehrere Faktoren einen Einfluss haben. Als ein solcher Faktor kann das nun zunächst zu behandelnde Thema, die Stellung des Deutschen, angesehen werden, denn die Stellung einer Sprache signalisiert die Meinungen der Sprechergemeinschaft einer Sprache, was wiederum die Sprecher selbst beeinflusst.

4 Zur Stellung der deutschen Sprache

Das Prestige der gelernten Sprache spielt eine wichtige Rolle beim Fremdsprachenlernen. Wenn die Sprache eine hohe Stellung hat, wird sie für faszinierend und nützlich gehalten, was das Sprachenlernen positiv beeinflusst. So kann sich das Erlernen dieser Sprache äußerst positiv auf den Lernenden auswirken (vgl. auch Kleppin 2002 im Kap. 3.3.2). Laut Labrie/Quell (1997, 5) bevorzugt die heutige Mehrsprachigkeit vor allem Sprachen mit einem hohen Prestige, was im europäischen Raum vor allem Englisch, aber auch Französisch und Deutsch sind. Sie fügen aber hinzu, dass Englisch überall dominiert und als Lingua franca¹² fungiert. Dies habe die englische Sprache zu einer reizenden und viel gelesenen Fremdsprache gemacht, während die Stellung des Deutschen zurückgefallen sei. (ebd., 23) Im Folgenden wird die Stellung des Deutschen besonders im Hinblick auf solche Tatsachen behandelt, die einen Einfluss auf das Lernen des Deutschen als Fremdsprache haben.

4.1 Grundlegende Faktoren der Stellung des Deutschen

Die Stellung einer Sprache auf internationaler Ebene kann an verschiedenen Faktoren festgemacht werden. In Zahlen gemessen ist Deutsch die zwölftstärkste Sprache der Welt, was allerdings nicht der entscheidende Faktor für die Stellung einer Sprache ist. Mit etwa 91,5 Millionen Muttersprachlern ist Deutsch dennoch die am zweithäufigsten gesprochene Sprache Europas gleich nach dem Russischen.¹³ Wenn die ökonomische Stärke, die die Wirtschaftsstärke einer Sprachgemeinschaft bezeichnet, weltweit betrachtet wird, befindet sich Deutsch an dritter Stelle nach dem Englischen und Japanischen. Man kann sogar sagen, dass die Stellung des Deutschen der Wirtschaftskraft der deutschsprachigen Länder zu verdanken ist. Die deutsche Sprache hat den Status der einzigen Amtssprache in

¹² Diese Arbeit lehnt sich an Bussmanns (2002, 409) Definition für Lingua franca als „generelle Bezeichnung für eine Vermittlungssprache in multilingualen Sprachgemeinschaften, z. B. Englisch als die global am weitesten verbreitete L.F. [...], aber auch für schulisch vermittelte ‚Literatursprachen‘, z. B. Latein als L.F. des Mittelalters, Arabisch als L.F. des Islams“ an.

¹³ Altmayer (2001) rechnet Russisch zu den europäischen Sprachen, obwohl geografisch gesehen nur westliche Teile von Russland zu Europa gehören.

Deutschland, Österreich und Liechtenstein. In der Schweiz und in Luxemburg gibt es neben dem Deutschen andere Amtsprachen. (Ammon 2003, 346–351; Altmayer 2001, 125–127)

Die Stellung einer Sprache wird Ammon (2003, 347f.) zufolge durch die internationale Verwendung der Sprache beeinflusst, denn selbstverständlich werden Sprachen mit einem hohen Status meist in internationalen Kontakten gesprochen. Ammon (2001a, 32–35) fügt hinzu, bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts habe Deutsch neben dem Englischen als die wichtigste internationale Wissenschaftssprache gedient, aber nach den Weltkriegen sei die Stellung des Deutschen als Lingua franca merklich schwächer geworden. Dazu haben mehrere Tatsachen wie etwa der ökonomische Ruin der deutschsprachigen Länder, der Boykott der Siegermächte gegen Deutsch als Wissenschaftssprache wie auch die Vertreibung der deutschen Wissenschaftler und der daraus folgende Braindrain geführt. Ehlich (2000, 62) ist ebenfalls über den Rückgang des Deutschen als Wissenschaftssprache besorgt und verlangt auch für das 21. Jahrhundert weiterhin wissenschaftliche Mehrsprachigkeit und Beibehaltung nicht nur des Deutschen, sondern generell anderer Sprachen neben dem Englischen. Ehlich (ebd., 59) ist der Meinung, dass das „Aufgeben einer entwickelten Wissenschaftssprache [...] zu einer drastischen Verarmung der Sprache insgesamt [führt]“. Diese Aussage deckt sich mit der Meinung Vainios (2008, 4), die feststellt, dass „[...] auch die Stellung einer Sprache als Wissenschaftssprache eine wichtige Rolle für die allgemeine Stellung einer Sprache in der Gesellschaft [spielt]“.

Ehlich (2000, 60) unterstreicht noch, dass die kommunikative Praxis und die Wahl bestimmter Sprachen in der Wissenschaft keine Naturprozesse sind, sondern Resultat sprachpolitischer Entscheidungen. Korhonen vertritt ebenfalls der Meinung, Deutsche seien nicht besonders sprachnational, und fahndet nach einer „loyalere[n] Einstellung der Deutschen zu ihrer Muttersprache und entsprechende[n] Bemühungen deutscher Politiker“ (Janich/Näbl 2003, 193f.¹⁴). Hoberg/Földes/Wiesinger sind sich zudem darin einig, dass die Deutschen in einigen Fällen unnötigerweise auf ihre eigene Muttersprache als

¹⁴ Der Beitrag von Korhonen steht in der Zusammenfassung eines Rundgesprächs, das von Janich/Näbl zusammengefasst ist.

internationale Kommunikationssprache verzichten (Näbl 2003, 27¹⁵). Dies spielt sicherlich eine Rolle bei der Abnahme des Deutschen in internationalen Zusammenhängen. Aus diesen Kommentaren lässt sich schlussfolgern, dass die Deutschen zumindest teilweise verantwortlich für den Rückgang des Deutschen (als Wissenschaftssprache) sind.

Domińczak (1992, 46f.) legt jedoch mehrere Faktoren dar, die die Stellung des Deutschen positiv beeinflusst haben bzw. beeinflussen, z. B. die Stellung des Deutschen als Sprache der Philosophie: Er nennt Philosophen wie Kant, Hegel, Nietzsche, Marx und Engels wie auch Vertreter aus Bereichen wie dem Protestantismus oder der Psychoanalyse. Zeitgenössische Autoren wie Günter Grass und die diesjährige Nobelpreisträgerin Herta Müller kümmern sich ihrerseits um das Ansehen der deutschsprachigen Literatur. Die deutschsprachige Literatur hat laut Domińczak (ebd.) einen hohen Wert in der Weltkultur und sei in ihrer Vielfalt, Struktur und in ihrem Inhalt nur mit dem Altgriechischen zu vergleichen. Dies sei ein unabdingbarer Teil der deutschen Sprache und werde weiterhin in der Zukunft die Stellung des Deutschen als eine Weltkultursprache unterstützen. Glück (2000, 21) steht wiederum der Stellung des Deutschen viel skeptischer gegenüber, indem er feststellt, dass „Mercedes, Bosch und Neckermann [...] Luther, Goethe und Fontane abgehängt [haben]“. Damit meint er, dass für den Erwerb des Deutschen berufliche und praktische Motive heutzutage wichtiger seien als schöngestige und literarische Motive. Er fügt hinzu, dass die internationale Stellung des Deutschen direkt im Zusammenhang mit der politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Stellung Deutschlands steht. Glück (2000, 13) gibt ebenfalls an, dass die deutsche Sprache wegen ihrer traditionellen Stellung als Bildungssprache und der wirtschaftlichen wie auch politischen Stellung der deutschsprachigen Länder eine sichere Basis in Mittel- und Osteuropa hat.

Glück (2000, 11–16) ist der Meinung, dass Englisch die erste und einzige Weltsprache ist, deren Kenntnis eine Grundqualifikation geworden ist. So könne das Deutsche in Bezug auf seine Rolle als zusätzliche Qualifikation nicht mehr ernsthaft mit dem Englischen konkurrieren, sondern müsse gegen andere Sprachen wie das Spanische kämpfen. Dies

¹⁵ Hoberg/Földes/Wiesinger haben ihre Meinungen in einer Podiumsdiskussion geäußert, die von Näbl zusammengefasst ist.

bedeute allerdings nicht, dass Deutschkenntnisse nutzlos geworden seien: Die Kenntnis des Deutschen neben dem Englischen könne in vielen Fällen karriererelevant sein. Auf dem internationalen Arbeitsmarkt treffe nämlich die größte Nachfrage nicht auf Philologen zu, sondern auf Personen mit anderen Berufen, die auf Deutsch arbeiten können.

In Europa spielt die Stellung der Sprachen in der Europäischen Union eine wichtige Rolle. So bemühen Deutschland und Österreich sich darum, die Stellung des Deutschen als dritte Arbeitssprache in der Europäischen Union zu stärken. Dies begründen sie damit, dass Deutsch die numerisch stärkste Sprache innerhalb der Union sei. Die Förderung der Stellung des Deutschen ist nicht leicht, aber äußerst wichtig, da dies für die weltweite Stellung des Deutschen bedeutsam ist. Es steht fest, dass die deutsche Sprache in Europa, besonders in Mittel- und Osteuropa, am stärksten ist, während sie auf anderen Kontinenten einen schwächeren Status hat. Jedoch wird Deutsch nicht einmal im europäischen Raum so viel gelernt und gesprochen wie ihre sonstige Stellung verlangen würde.¹⁶ (Ammon 2001a, 40; Ammon 2003, 352–355)

4.2 Deutsch als Fremdsprache

Altmayer (2001, 127) zufolge wird Deutsch als Fremdsprache von etwa 20 Millionen Menschen gelernt, von denen etwa 15 Millionen Europäer sind. Nach Ammon (2001b, 71–73) hat die Anzahl der Deutschlernenden besonders in Mittel- und Osteuropa zugenommen, während sie in einigen westlichen Ländern abgenommen hat. Zurzeit stehe Deutsch im weltweiten Vergleich auf dem dritten Platz der gelernten Fremdsprachen nach dem Englischen und Spanischen. Ammon (2001b, 74–76) bemerkt, dass in den meisten Ländern, in denen Deutsch als Fremdsprache in der Schule unterrichtet wird, Deutsch ebenso an den Hochschulen angeboten wird. Verschiedene Institute wie das deutsche Goethe-Institut spielen eine wichtige Rolle in der Erwachsenenbildung im Bereich des

¹⁶ Die sprachliche Situation in Europa steht im Zentrum mehrerer Studien (s. Ehlich/Ossner/Stammerjohann 2001; Stickel 2002). Zur Stellung des Deutschen in der EU siehe Ammon (2001c) wie auch Ollila/Partanen (2004). Die deutsche Sprache in Beziehung zu ihren Nachbarn behandeln Eichinger/Plewnia (2008).

Deutschen als Fremdsprache. Ammon (2001a, 35f.) macht jedoch darauf aufmerksam, dass die bloßen Lernerzahlen nicht viel über die Kommunikationsfähigkeiten im Deutschen aussagen. Er verweist auf Untersuchungen, die zeigen, dass ein bedeutender Teil der Deutschlernenden nicht genügend Sprachkenntnisse erreichen, um auf Deutsch tatsächlich kommunizieren zu können (s. Labrie/Quell 1997). Es fehlt außerdem an aktuellen Untersuchungen zur Stellung des Deutschen als Lingua franca, die den weltweiten Zustand repräsentieren könnten.

4.3 Deutsch in Finnland

Neben der internationalen Stellung, die Labrie/Quell (1997, 5) betonen, spielen laut Ammon (2008, 12) Traditionen des Fremdsprachenlernens im jeweiligen Land eine bedeutende Rolle sowohl bei der Curriculumspolitik als auch bei der individuellen Sprachwahl. Vainio (2008, 21–23) zufolge haben politische und kulturelle Verbindungen zwischen Finnland und Deutschland lange Traditionen, was die Stellung des Deutschen in Finnland verstärkt hat. Ebenfalls beschreiben Liefländer-Koistinen/Koskensalo (2001, 1487–1490), dass Deutsch traditionell eine wichtige Rolle als Fremdsprache in der finnischen Gesellschaft spielt. Die Wiedervereinigung Deutschlands und der Beitritt Finnlands zur Europäischen Union haben dies sogar verstärkt. Dazu seien die Geschäftsbeziehungen zwischen Finnland und Deutschland traditionell eng, was sicherlich eine Rolle spiele.¹⁷ Bis zum Zweiten Weltkrieg war Deutsch laut Hyvärinen (2006, 234) die wichtigste Fremdsprache in der finnischen Schule: In den Jahren 1945–1947 schrieben 94 % der Absolventen die Abiturprüfung im Deutschen als erste Fremdsprache. Nach dieser Zeit wurde Englisch viel beliebter, und 1980 wurde Deutsch als erste Fremdsprache nur noch von 2,8 % der Absolventen geschrieben, während die entsprechende Zahl für Englisch bei 97 % lag. (Ebd., 234f.)

In der finnischen Schule können Fremdsprachen nach verschiedenen Lehrgängen gelernt werden. Mit der ersten obligatorischen Fremdsprache, der sogenannten A1-Sprache, wird in

¹⁷ Genauer zu den finnisch-deutschen Beziehungen siehe Vainio (2008), Jäntti (2002) und Piri (2001).

den ersten bis dritten Klassen begonnen. Seit 1994 können die Schüler eine fakultative zweite Fremdsprache, die sogenannte A2-Fremdsprache, wählen, womit meistens in der vierten oder fünften Klasse begonnen wird. Ab der achten Klasse können Fremdsprachen als fakultative B2-Fremdsprache gelernt werden. In der gymnasialen Oberstufe kann sogar mit einer neuen fakultativen Fremdsprache als B3-Fremdsprache begonnen werden. Neben den Fremdsprachen wird je nach der Muttersprache des Schülers Schwedisch oder Finnisch als zweite Nationalsprache (B1-Lehrgang) gelernt. (SUKOL; Opetushallitus 2004, 138–146)

Man kann feststellen, dass das in den vorherigen Kapiteln beschriebene abnehmende Prestige des Deutschen gleichermaßen an finnischen Schulen zu sehen ist, indem Englisch in allen Stufen dominiert. Im Jahr 2007 wurde Englisch von 91 % der Schüler in der dritten Klasse als A1-Fremdsprache gelernt. Deutsch wurde im Gegensatz nur von 1,2 % der Schüler als A1-Sprache gewählt. (Kumpulainen 2008, 32) Seit den 1990er Jahren, als die A2-Fremdsprache eingeführt wurde, wurde Deutsch laut Hyvärinen (2006, 234f.) mehr als früher gelesen und spielt immer noch als A2-Fremdsprache eine wichtige Rolle. Im Jahr 2007 haben 6,3 % der Fünftklässler Deutsch als A2-Fremdsprache gelernt. Nur Englisch und Schwedisch stehen vor dem Deutschen. Es muss aber erwähnt werden, dass die Lernerzahlen des A2-Deutschen seit Anfang des 21. Jahrhunderts gesunken sind. (Kumpulainen 2008, 33) Eine Ursache dafür können die Sparmaßnahmen in mehreren Gemeinden sein, in deren Folge Deutschunterricht nun nicht mehr angeboten wird (Puustinen 2008, 8–10). Ebenfalls sind die Lernerzahlen des B2- wie auch B3-Deutschen von 2003 bis 2007 gesunken (Kumpulainen 2008, 34, 58; s. auch Sajavaara 2006, 223–254).

In den höheren Schulstufen ist die Stellung des Deutschen ebenfalls schwächer geworden. Die Untersuchung von Vainio (2008, 76, 79f.) zeigt, dass Deutsch außer Germanistikstudium kaum an finnischen Universitäten verwendet wird. Etwa die Hälfte der befragten Studierenden halte die Bedeutung der Deutschkenntnisse in ihrem Fach für gering oder bedeutungslos. Deutsch sei allerdings die meistgelernte Fremdsprache nach dem Englischen, und die Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit und der deutschen Sprache

seien positiv (ebd., 100f.). Jedoch sei Germanistik als Studienfach in Skandinavien heute wesentlich weniger beliebt als früher. Als Ursache dafür nennt Korhonen den hohen Status des Englischen und des Französischen in der EU, aber auch die zurückhaltende Sprachpolitik Deutschlands. (Janich/Näbl 2003, 193f.¹⁸).

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Stellung des Deutschen in Finnland die internationale Stellung widerspiegelt. Vainio (2008, 29) stellt fest, dass trotz des finnischen Wegs des Fremdsprachenlernens, der sich im Vergleich zu anderen Ländern vielfältig gestaltet, die Sprachkenntnisse der finnischen Sprachenlerner zur Einseitigkeit tendieren, d. h. während die Kenntnisse im Englischen besser geworden sind, werden Kenntnisse in anderen Sprachen schwächer und seltener. Dies kommt auch in der staatlichen Statistik zu den Lernerzahlen der Fremdsprachen klar zum Vorschein (s. z. B. Kumpulainen 2008). Das Desinteresse der Finnen an Mehrsprachigkeit beweist ebenfalls das Eurobarometer 2006 (Europäische Kommission 2006, 7), nach dem nur 40 % der Finnen der Aussage und dem Ziel der EU zustimmen, dass jeder in der EU zumindest zwei Fremdsprachen neben seiner Muttersprache beherrschen soll. Dies liegt sogar unter dem europäischen Durchschnitt, der bei 50 % liegt. Dies erregt Besorgnis, denn gleichzeitig beweisen mehrere Untersuchungen (Karjalainen/Lehtonen 2005, 153–163; Jäntti 2002, 310; Piri 2001, 236–242), dass Englisch alleine im Berufsleben nicht ausreicht, sondern der Bedarf an anderen Sprachen immer noch steht (vgl. Glück 2000 im Kap. 4.1).

Das abnehmende Interesse an Fremdsprachen haben aber die finnischen Behörden bemerkt, und seit den 1990er Jahren gibt es mehrere nationale Projekte, die für Mehrsprachigkeit und vielfältige Sprachkenntnisse eintreten. Das Ziel der Projekte wie KIMMOKE (s. KIMMOKE 2001), Kiepo (s. Luukka/Pöyhönen 2007), Perusopetus paremmaksi (POP) (s. Opetusministeriö 2010) und Kielitivoli (s. Opetushallitus 2010; Kielitivoli 2010) ist die Finnen anzuspornen, Fremdsprachen zu lernen. Sie vertreten eine finnische Form der von Labrie/Quell (1997, 22) verlangten Maßnahmen, die den jungen Europäern zeigen, dass es

¹⁸ Der Beitrag von Korhonen steht in der Zusammenfassung eines Rundgesprächs, das von Janich/Näbl zusammengefasst ist.

auch andere bedeutende Sprachen neben dem Englischen als Kommunikationsmittel gibt und dass es sich lohnt, sie zu lernen.

5 Analyse: Die deutsche Sprache als Teil der sprachlichen und beruflichen Identität auf Grundlage der Aufsätze von TAITO

Im vorangehenden Theorieteil und in früheren Untersuchungen ist festgestellt worden, dass es eine untrennbare Verbindung zwischen der Identität, Sprache und Ausbildung gibt. Im Zentrum der Identitätsuntersuchungen stehen oft Immigranten oder mehrsprachige Personen, aber im Folgenden wird untersucht, ob diese Verbindung auch bei den Germanistikstudierenden zu finden ist. Im Hintergrund der Analyse steht die Identitätsvorstellung, die auf den vorgestellten Theorien basiert (s. Kap. 3).

5.1 Das methodische Vorgehen

5.1.1 Korpus

Das TAITO-Projekt ist ein gemeinsames Projekt der Fachbereiche Germanistik, Romanistik und Nordistik an der Universität Helsinki, das seit 2008 läuft. Im Rahmen des Projekts werden die Sprachkenntnisse der Studierenden in der jeweiligen Sprache untersucht. Die Studierenden werden in den verschiedenen Stufen ihres Studiums getestet, um ihre sprachliche Entwicklung festzustellen. Als Material dienen mündliche Tests wie auch schriftliche Aufsätze, die nach einer bestimmten Aufgabenstellung von Studierenden geschrieben werden. Mit Hilfe der Untersuchungsergebnisse kann der Unterricht in den Sprachfächern so entwickelt werden, dass die Sprachkenntnisse der Studierenden noch besser berücksichtigt werden können.

Als Korpus der vorliegenden Untersuchung dienen schriftliche Aufsätze, die im Rahmen des TAITO-Projekts von Studienanfängern geschrieben wurden, die mit ihrem Germanistikstudium gerade erst angefangen haben. Zum Korpus gehören 21 Aufsätze vom Herbst 2008 und 20 Aufsätze vom Herbst 2009. In den 1,5- bis 2-seitigen Aufsätzen sollten die Studierenden erklären, warum sie Germanistik studieren wollen und was sie vom

Studium erwarten.¹⁹ Da die Aufgabenstellung ziemlich offen ist, gibt sie den Studierenden die Freiheit zu wählen, worüber sie schreiben wollen. Viele Texte behandeln jedoch ähnliche Themen, aus denen vielerlei Schlussfolgerungen gezogen werden können. Von den Studienanfängern haben zehn Germanistik als Nebenfach, während alle anderen Hauptfachstudierenden der Germanistik sind (Genaueres zum Hintergrund der Studienanfänger s. Kap. 2). Die in der Analyse vorkommenden Abschnitte aus den Texten der Studierenden sind in der originalen Form, d. h. eventuelle Fehler sind nicht korrigiert.

5.1.2 Untersuchungsfragen

Das Ziel der folgenden Analyse ist herauszufinden, wie die Studienanfänger der Germanistik an der Universität Helsinki sich gegenüber der deutschen Sprache verhalten. Es wird untersucht, wie die Studierenden ihr Verhältnis zum Deutschen und ihre Deutschkenntnisse beschreiben. Darüberhinaus werden die Hintergrundfaktoren, die die sprachliche Identität der Studierenden beeinflusst haben, überprüft. Außerdem wird die berufliche Identität der Studierenden behandelt. Es wird untersucht, welche Bedeutung die deutsche Sprache für die berufliche Identität der Studierenden hat. Die Untersuchungsfragen sind die Folgenden:

- a. Was für ein Verhältnis haben die Studierenden zum Deutschen?
 - i. Wie verhalten sich die Studierenden zur deutschen Sprache?
 - ii. Wie beschreiben sie ihre Sprachkenntnisse im Deutschen?
 - iii. Welche Faktoren haben dies beeinflusst?

- b. Welche Rolle spielt die deutsche Sprache beim Aufbau der beruflichen Identität der Studierenden? Wie wollen sie ihre Deutschkenntnisse im Berufsleben verwenden?

Das Korpus wird auf die genannten Untersuchungsfragen hin analysiert. Sie werden qualitativ mit Hilfe einer autobiografischen Methode (s. genauer das nächste Kapitel) untersucht: Alle Aufsätze der Studierenden werden durchgelesen und ihre Aussagen zu den

¹⁹ Die vollständige Aufgabenstellung von TAITO ist im Anhang 2 zu finden.

in den Untersuchungsfragen erwähnten Gegenständen werden exzerpiert. Die Aussagen werden zusammengefasst, um verallgemeinernde Schlussfolgerungen aus dem Korpus zu ziehen.

Zu vermuten ist, dass die Studierenden ihr Verhältnis zum Deutschen zumindest einigermaßen erläutern können, da sie alle Deutsch in der Schule gelernt und eventuell in anderen Zusammenhängen verwendet haben und so Erfahrungen mit der Sprache gesammelt haben. Was dagegen das Berufsleben angeht, könnten sie unsicherer sein. Die autobiografische Methode ermöglicht den Studierenden auf Themen zu verzichten, bei denen sie unsicher sind oder die sie aus anderen beliebigen Gründen nicht zum Ausdruck bringen wollen. Aus diesen Gründen ist zu vermuten, dass die Studienanfänger ihre beruflichen Ziele eventuell weniger genau als die Beziehung zum Deutschen beschreiben.

5.1.3 Die autobiografische Methode

Huotelin (1996, 24) bezeichnet es als eine universelle Tendenz des Individuums, die eigene Biografie in die Form einer Erzählung umzuwandeln. Diese Tendenz hängt eng mit der Identität zusammen: Dem Menschen ist es wichtig zu wissen, wer er ist, woher er kommt und wohin er auf dem Weg ist. Gerade dies ist laut Huotelin (ebd.) mit dem **autobiografischen Selbstbewusstsein** gemeint. Dieser Begriff hängt eng mit der narrativen Identität zusammen, die wiederum von Lucius-Hoene/Deppermann (2004) betont wird. Indem das Individuum über sein Leben in der Form einer Erzählung berichtet, bildet es sich gleichzeitig ein Bild über sich selbst (Huotelin 1996, 24; vgl. zum Begriff *Positionierung* von Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 168f.). Da das Korpus der Analyse aus autobiografischen Erzählungen besteht, scheint es sinnvoll, sie mit einer autobiografischen Methode zu untersuchen. Im Folgenden werden Autobiografieforschung als Untersuchungsmethode, ihre besonderen Merkmale sowie der Verlauf einer autobiografischen Untersuchung kurz erläutert.

Autobiografisches Schreiben ist seit den 1960er Jahren eine beliebte Form in der deutschsprachigen Literatur. Es ist intensiv von Literaturwissenschaftlern untersucht

worden, und einer der wichtigsten Aspekte ist gerade das „Problem der Identität und das der Sprache“ (Breuer/Sandberg 2006, 10). (Ebd., 9–11) Es lässt sich bemerken, dass qualitative Untersuchungsmethoden eine immer größere Rolle beim Untersuchen der Phänomene Identität, Kultur und Sprache spielen, da diese heutzutage als eher veränderlich als stabil, eher mehrfach als einfach angesehen werden. So sind qualitative Untersuchungsmethoden zumindest als eine wichtige Ergänzung zu empirisch-quantitativen Untersuchungen zu betrachten. (De Florio-Hansen/Hu 2003a, XII–XIV) Jessner (2003, 26–28, 33) ist ebenfalls der Meinung, dass die qualitativen Untersuchungsmethoden signifikant sind, da der Zusammenhang zwischen dem Sprecher, seinem Sprachgebrauch und der Umgebung heutzutage mehr betont wird. Sprachautobiografien beschreiben deutlich die Veränderungen, die im Sprachgebrauch und in der Identität geschehen.

Auch im Bereich von Fremdsprachendidaktik und Sprachlernforschung ist Sprachbiografie-forschung laut Hu (2006, 186–189) in den letzten Jahren üblicher geworden, was der Migration und Globalisierung zu verdanken ist. Interviews, die üblichste Methode der Sprachbiografie-forschung, seien als Interpretationen der eigenen Sprachentwicklung der Interviewten zu sehen. Die Interviews werden interpretativ analysiert, wonach die Erzählungen der Interviewten miteinander verglichen werden, um verallgemeinernde Schlussfolgerungen aus den Interviews zu ziehen. Typisch für diesen Forschungszweig sei, die Erfahrungen der Interviewten mit sozialen, kulturellen und lebensgeschichtlichen Faktoren zu verknüpfen. Das Ziel vieler Untersuchungen sei herauszufinden, wie die untersuchten Personen ihre Identität im Zusammenhang mit den Sprachen, die sie sprechen, in ihren Erzählungen beschreiben. Hu bezieht sich auf verschiedene Forscher wie Pavlenko (2001) und Franceschini (2004), die diese Untersuchungsmethode verwendet haben. Pavlenko hat als Untersuchungsmethode sowieso nicht Interviews, sondern autobiografische Bücher zwei- oder mehrsprachiger Autoren verwendet. Lucius-Hoene (2000) und Lucius-Hoene/Deppermann (2002) bevorzugen ebenfalls die autobiografische Methode, verbinden sie aber mit einer narrativen Betrachtungsweise der Identität, die allerdings auch die Bedeutung der Sprache unterstreicht. Darüber hinaus bieten Autobiografien nach Jessner (2003, 33) dem Fremdsprachenunterricht eine neue Arbeitsweise. Als solches

Beispiel kann das Europäische Sprachenportfolio genannt werden, das Sensibilisierung und Bewusstseinsweiterung der Sprachlernenden als Ziel hat.

Autobiografieforschung ist jedoch oft angeprangert worden. Sie und andere subjektive Theorien²⁰ sind kritisiert worden, was dazu geführt hat, dass sie noch nicht zu allgemeinen Untersuchungsmethoden geworden sind. Nach Hu (2006, 197) können Sprachautobiografien nur dann zuverlässig untersucht werden, wenn der historische und politische Kontext wie auch das persönliche Umfeld des Lerners berücksichtigt wird. Überdies sei zu bemerken, dass das Individuum selbst entscheidet, was für ein Bild es über sich selbst vermitteln will (Houtsonen 1996, 214). So kann man vermuten, dass positive Erlebnisse und Gefühle oft den negativen vorgezogen werden. Aus diesem Grund muss vermieden werden, einen zu positiven Eindruck über den untersuchten Sachverhalt zu geben. Bei der Beschreibung subjektiver Erlebnisse wie Identität hat die Autobiografieforschung jedoch unbestreitbare Vorteile: Sie gibt den untersuchten Personen die Freiheit, von eigenen Erlebnissen und Meinungen zu erzählen, was z. B. mit einer vorformulierten Umfrage nicht möglich oder zumindest bedeutend begrenzter wäre.

5.2 Analyse und Ergebnisse

5.2.1 Deutsch als Teil der sprachlichen Identität der Studierenden

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit festgehalten wurde, beeinflusst das Sprachenlernen das Individuum und seine Persönlichkeit sehr stark (s. Kap. 3.3). Dies geschieht unabhängig davon, ob das Lernen formell oder informell ist, ob es im Zielland oder in der Heimat stattfindet. Alle Studierenden, deren Aufsätze zum Korpus dieser Analyse gehören, haben irgendwelche Kontakte zum Deutschen: Einige haben eine längere oder kürzere Zeit in den deutschsprachigen Ländern verbracht, andere haben Deutsch als Fremdsprache in

²⁰ Nach Kallenbach (1996) betonen subjektive Theorien die Subjektivität und den Theoriestatus subjektiven Wissens. Die Subjektivität basiert darauf, dass ein Individuum sein Wissen nach spezifischen Lebenszusammenhängen konstruiert.

der finnischen Schule gelernt. Vor diesem Ausgangspunkt könnte man vermuten, dass die Beziehung zwischen dem Studierenden und der deutschen Sprache in jedem Text sichtbar wird. Ebenfalls ist Vainio (2008, 49) der Meinung, dass die „Rolle des Deutschen [...] für Germanistikstudierende selbstverständlich [ist]. Huhtala (2008, 86) ist jedoch der Meinung, dass die Sprache, die die Studierenden an der Universität studieren, für sie so eine Selbstverständlichkeit sein kann, dass sie aus diesem Grund überhaupt nicht genannt wird. Im Korpus dieser Analyse wird die Beziehung zwischen den Studierenden und dem Deutschen allerdings in jedem Text behandelt. In den Texten wird beschrieben, wie die Studierenden angefangen haben, Deutsch zu lernen, und was für Erfahrungen sie mit dem Deutschen gemacht haben, bevor sie mit ihrem Germanistikstudium anfangen haben. In vielen Texten geht es aber nicht nur um bloße Beschreibungen der Lernprozesse, sondern die Studierenden befassen sich intensiv mit der Beschreibung ihrer Erfahrungen und Gefühle hinsichtlich der deutschen Sprache. So können die Texte als reflektierende Autobiografie charakterisiert werden. In den nächsten Kapiteln wird die Beziehung der Studierenden zum Deutschen aus verschiedenen Perspektiven untersucht, um ein möglichst breites Bild davon zu vermitteln.

5.2.1.1 Das Verhältnis zur deutschen Sprache

Wie aus der Umfrage des Fachbereichs Germanistik (s. Kap. 2 und 6.2.1), geht aus den Texten ebenfalls deutlich hervor, dass die Studierenden durchaus verschiedene Beziehungen zur deutschen Sprache haben. Unter den Studienanfängern gibt es sowohl deutsche Muttersprachler (Bsp. 1²¹) als auch Studierende, denen außerschulische Kontakte zum Deutschen fehlen (Bsp. 2 und 3). Die **Heterogenität** wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass einige Studienanfänger schon etwas anderes studiert haben, während andere gerade erst das Abitur gemacht haben. So können die Altersunterschiede ziemlich groß sein. Dies stellt den Unterricht vor Herausforderungen, die vom Lehrkörper berücksichtigt werden sollen (vgl. Becker 2010 im Kap. 2). Auch die Studierenden haben die Unterschiede bemerkt, was bei einigen Unsicherheit und Besorgnis hervorruft (Bsp. 3). Dies beeinflusst ihr Selbstvertrauen,

²¹ Die Beispiele sind nummeriert, damit auf sie im Text verwiesen werden kann. Nach jedem Beispiel wird die Codenummer, die jeder Studierende des TAITO-Projekts hat, angegeben.

was wiederum ihre Motivation als ein lernerinterner Faktor schwächen kann (vgl. Kleppin 200a und Dörnyei 1994 im Kap. 3.3.2). Einige Studierende machen sich ebenfalls Gedanken über die Bedeutung eines Zwischenjahres zwischen der Schule und dem Studium (Bsp. 4).

- (1) Zwei Jahre ohne meine Muttersprache haben mir gezeigt, wie sehr eine Fremdsprache ermüden und einem die Sprache der Kindheit fehlen kann, wenn man sie zu wenig hört und gebraucht. [...] In mir erwachte eine Sehnsucht meine eigene Sprache kennen, verstehen und analysieren zu lernen. (25)
- (2) Ich habe niemals Deutschland oder andere deutschsprachige Länder besucht oder Deutsch im Arbeitsleben benutzt. Ich habe also kein Deutsch außer der Schule gesprochen. (28)
- (3) Andererseits geht es auch um den Mangel an Selbstbewusstsein, weil die anderen Studenten viel mehr Erfahrungen über so vielen Sachen haben, und ich fast keine habe. (37)
- (4) Da die Wahl so schwer war, habe ich nach dem Abitur erstmal gearbeitet. Ich dachte mir, dass ein Jahr Schulpause meine Gedanken klären und meine Motivation verbessern würden. Da hatte ich auch Recht. [...] In diesen zwei Jahren wurde mir vieles klar. (20)

Neben der Beziehung zum Deutschen wird die Beziehung zu anderen (Fremd-) Sprachen behandelt. Bei vielen Studierenden zeigt sich deutlich, dass sie sich für Fremdsprachen im Allgemeinen interessieren (Bsp. 5). Das war zu vermuten, da die beliebtesten Nebenfächer der Germanistikstudierenden gerade andere Fremdsprachen sind. So haben die meisten Nebenfachstudierenden der Germanistik eine andere Fremdsprache als Hauptfach. Durch Deutsch und andere Fremdsprachen haben einige Studierende auch die Bedeutung ihrer **Muttersprache** eingesehen (Bsp. 6). Kaikkonen (2005, 90–93) nennt die Muttersprache die Gefühlssprache eines Individuums und hält sie für die Grundlage der sprachlichen Identität. Er fügt hinzu, dass die Bedeutung der Muttersprache nicht geringer wird, auch wenn man mehrere Fremdsprachen lernt: Die Fremdsprachen werden ein Teil der sprachlichen Identität und beeinflussen das Individuum und seine Identität, aber die Grundlage bildet immer noch die Muttersprache.

- (5) Ich bin immer an Sprachen interessiert gewesen. [...] es war selbstverständlich für mich, dass ich Deutsch lernen wollte. (40)
- (6) Die Zeit, die ich im Ausland verbracht habe, hat mir geholfen meiner Muttersprache Finnisch zu schätzen. (15)

Einige Studierende bemerken die Vormachtstellung des Englischen (s. z. B. Glück 2000 und Ammon 2000 im Kap. 4.1) und bevorzugen bewusst Deutsch vor dem Englischen

(Bsp. 7). Auf der anderen Seite räumen einige ein, dass sie lieber Englisch oder etwas anderes als Germanistik studieren möchten (Bsp. 8). Das eigene Interesse an der deutschen Sprache und Kultur scheint der wichtigste Grund für Germanistikstudium zu sein, aber genauer wird das Thema kaum behandelt. Zusätzlich zu bemerken ist, dass die Wahl, Germanistik zu studieren, für einige eine Selbstverständlichkeit ist, während andere daran noch zweifeln.

- (7) Ich bin nämlich der Meinung, die Vormachtstellung des Englischen als die Sprache der Wissenschaft ist unerschämmt groß und muss schwankend machen. (37)
- (8) An der Universität wollte ich ursprünglich ein ganz anderes Fach studieren also Deutsch war meine zweite Wahl. [...] Ich finde Germanistik trotzdem keine schlechte Wahl, ich kann nämlich das andere Fach mit meinem Deutschstudium kombinieren. (11)

Die Studierenden nennen mehrere Faktoren, die sie am Deutschen faszinieren. **Die Stellung des Deutschen** als eine traditionelle Bildungssprache kommt hier deutlich hervor: Die von Domińczak (1992, 46f.) erwähnten deutschsprachigen Philosophen und andere Vertreter der Wissenschaft, aber auch die Stellung des Deutschen als eine bedeutende Sprache in der Wirtschaft, die wiederum von Glück (2000) betont wurde (s. Kap. 4.1), werden genannt (Bsp. 9 und 10). Außerdem reizt **die deutsche Sprache** an sich: Die Struktur, der Wortschatz und die Aussprache des Deutschen werden oft genannt (Bsp. 11). Deutsch wird von vielen für eine schwierige Sprache gehalten, aber gerade das ist gleichzeitig faszinierend. Neben der deutschen Sprache wird in mehreren Texten **die deutsche Kultur** hervorgehoben. Berühmte Komponisten, die deutsche Küche, Kunst, Literatur und Landeskunde sowie die Leute werden als reizvoll bezeichnet, sodass die Studierenden mehr davon lernen möchten. Viele betonen die untrennbare Beziehung zwischen Sprache und Kultur und meinen, dass die eine ohne die andere nicht völlig verstanden werden kann. Ihren Angaben zufolge sehen die Studierenden die Sprache nicht nur als Mittel der Kommunikation an, sondern als eine vielschichtige Erscheinung, was z. B. auch Kresić (2006) in ihrer Theorie unterstreicht (s. Kap. 3.1). Dies beweist, dass einige Studierende die Vielfältigkeit der Sprache schon erkannt haben.

- (9) Ich finde die deutsche Sprache sehr reich an Möglichkeiten und es ist einfach eine so grosse und verbreitete Sprache das es viele Türen öffnet. (14)

(10) Ich habe mein Studium im Germanistischen Institut begonnen, weil Deutschland mich als ein Land interessiert und Deutsch in Europa eine ganz wichtige Sprache ist. (4)

(11) Die Systematik der Grammatik, die kahle Schönheit des Lexikons und die originelle Aussprache haben mich verzaubert. (16)

Es gibt nur wenige Texte, in denen die Bedeutung einer Sprache für ein Individuum explizit hervorgehoben wird. Dabei wird der verbindende Einfluss der Sprache auf Individuen betont (vgl. Oppenrieder/Thurmair 2003 und Iskanus 2006 im Kap. 3.1) (Bsp. 12):

(12) Ich bin davon ganz überzeugt, dass eine gemeinsame Sprache einer der stärksten zusammenbringenden Elemente ist. Man kann eigentlich erst dann zu einem Volk gehören, wenn man auch seine Sprache in aller ihrer vielfach versteht. (33)

Es kommt jedoch nur bei wenigen Studierenden klar zum Vorschein, dass sie sich selbst als Teil der deutschsprachigen Gemeinschaft betrachten (Bsp. 1 und 13). Stärkere Gruppenidentität (s. Iskanus 2006 und Oppenrieder/Thurmair 2003 im Kap. 3.2) könnte man jedoch bei mehreren Studierenden annehmen, da sie Deutsche sind oder sich eine längere Zeit in deutschsprachigen Ländern aufgehalten haben. Es ist möglich, dass die Studierenden das Zusammengehörigkeitsgefühl als ein Ziel sehen, die sie noch nicht erreicht haben (Bsp. 12). Implizit kommt es schon vor, dass Deutsch wichtig für sie ist, aber explizit wird die Verbundenheit oder das Gefühl darüber, dass die deutsche Sprache ein Teil der eigenen Identität ist, nur von einigen Studierenden geäußert. Dies hängt wahrscheinlich auch davon ab, dass in der Aufgabenstellung nicht danach verlangt wurde, die eigene Identität zu beschreiben. Eine andere Möglichkeit ist, dass die Studienanfänger es einfach nicht eingesehen haben, eine wie große Rolle die deutsche Sprache für ihre Identität spielt.

(13) Die Sprache, die Leute, die Düften, die Kultur, die Stimmung. Es war, als hätte sich eine Sperre geöffnet und alle langvergessenen Kenntnisse und Gefühle sind in mich hereingeflossen. Ich hatte es früher wirklich nicht geahnt, wie viel von meiner Persönlichkeit von Deutschland her stammte. (33)

5.2.1.2 Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse

Der von Laine/Pihko (1991) vorgestellte Begriff **sprachliches Selbstverständnis** (s. Kap. 3.3, vgl. auch Dörnyei 1994 im Kap. 3.3.2), womit das Bild des Individuums über sich selbst als Sprachenlerner gemeint ist, wird im Folgenden behandelt. Es wird untersucht,

wie die Studierenden sich selbst als Lernende des Deutschen sehen, was sie an ihren Deutschkenntnissen noch entwickeln wollen und wie sie ihre Lernumgebung, den Fachbereich Germanistik an der Universität Helsinki, beschreiben.

Auf der generellen Ebene des sprachlichen Selbstverständnisses, d. h. als Fremdsprachenlernende im Allgemeinen, beschreiben die Studierenden sich selbst kaum. Einige nennen jedoch, dass sie es immer leicht gefunden haben, Fremdsprachen zu lernen (Bsp. 14).

(14) Ich bin immer an Sprachen interessiert gewesen. [...] dass es sehr leicht für mich war, alles Neues zu lernen. (40)

Hufeisen (1998, 171f.) stellt fest, dass Deutsch oft als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt wird, und deutet auf die Besonderheiten des L3-Lernprozesses²² hin: Durch das vorangegangene Lernen anderer (Fremd-)Sprachen haben die Lernenden bereits metalinguistische Fähigkeiten, metalinguistisches Bewusstsein und Lernstrategien entwickelt, die beim L3-Lernen hilfreich sind. Kaivapalu (2007, 300) zufolge helfen verwandte (Fremd-)Sprachen beim Lernen des Wortschatzes, der Strukturen, der Aussprache und der Rechtschreibung einer Fremdsprache. Dies kommt ebenfalls bei den untersuchten Studierenden zum Vorschein, denn vor allem Nebenfachstudierende vergleichen ihre Deutschkenntnisse mit Kenntnissen in anderen Sprachen (Bsp. 15 und 16). Auch hier wird deutlich, dass viele Studierende über bessere Englisch- als Deutschkenntnisse verfügen, d. h., die Ausgangspunkte für das Germanistikstudium in Finnland (und in anderen nicht-deutschsprachigen Ländern) auf einem viel bescheideneren Niveau sind als die Ausgangsbasis für das Anglistikstudium.

(15) Ich kann so viel besser Deutsch als Schwedisch und ich finde die deutsche Sprache intressant und bekannt. Irgendwie ist Deutsch mir viel mehr persönlich als Schwedisch geworden. Ich habe fast keine persönliche Erfahrungen von Schweden. (27)

(16) Mein Nebenfach war ja in einer sehr verschiedene Stellung als mein Hauptfach als ich meine Studien begann; meine sprachliche Fähigkeit war sehr anders in den beiden Sprachen. Als ich englisch begann was meine Fähigkeiten sehr stärker und die Studien erhielten sehr wenig so gut wie keine Wiederholung oder Studium der Sprache an sich. Mit meinen Deutsch Studien muss ich viel mehr an der Sprache an sich arbeiten. (3)

²² Mit „L3“ meint Hufeisen (1998, 1) „die dritte Sprache, die jemand spricht oder lernt“.

Auf der spezifischen Ebene des sprachlichen Selbstverständnisses sind mehrere Bemerkungen zu finden, die den Status als Lernende des Deutschen betreffen. Die meisten Kommentare beziehen sich jedoch auf die Bereiche, wie die Studierenden ihre Deutschkenntnisse weiter entwickeln wollen. Es stellt sich heraus, dass viele Studienanfänger ihre Deutschkenntnisse vielfältig entwickeln wollen und somit dazu bereit sind, intensiv zu arbeiten (Bsp. 17 und 18). Hiermit setzen sie hohe Erwartungen an das Germanistikstudium (vgl. Kap. 6.2). Viele haben den Plan, „perfektes Deutsch“ sprechen zu lernen. Sie wollen Deutsch sowohl für wissenschaftliche Zusammenhänge, also für den Bereich von Germanistik, als auch für informelle Situationen lernen (Bsp. 19).

(17) Im Allgemeinen bin ich sehr ambitioniert und will und werde auch fleißig studieren, um mein Deutschkenntnis zu verbessern. (10)

(18) Ich erwarte so viel auf meinem Studium. Natürlich, dass ich perfekt deutsch sprechen kann aber auch dass, ich mehr Selbstbewusstheit kriege, um Fremdsprachen zu sprechen. (12)

(19) Ich hoffe, dass das Studium in Germanistik vielfältig ist. Es soll nicht nur Literatur oder nicht nur Linguistik sein. Natürlich hoffe ich, dass mein Studium in Germanistik meine Sprachkenntnisse in Deutsch sehr viel verbessern wird. [...] aber ich hoffe, dass ich im Germanistischen Institut so ein Deutsch lerne, das ich überall nützen kann und nicht nur in sprachwissenschaftliche Zusammenhänge. (4)

Auf der aufgabenorientierten Ebene nennen Studierende mehrere Teilbereiche von Deutschkenntnissen, die sie entwickeln wollen: Vor allem wird das **Sprechen** oft erwähnt. Dies kann auch breiter verallgemeinert werden, da aus der Untersuchung von Vainio (2008, 73f.) ebenfalls deutlich wird, dass finnische Studierende gerade das Sprechen schwächer als andere Teilbereiche ihrer Deutschkenntnisse einschätzen. Dies spiegelt den Alltag an vielen finnischen Schulen wider, in dem immer noch nicht genug Wert auf mündliche Fertigkeiten gelegt wird. Wie Hu (2006) und Weigt (Janich/Näbl 2003²³) meinen, wird Grammatik nach wie vor sowohl auf der schulischen als auch auf der universitären Ebene zu stark betont. Schneider/Ylönen (2008, 140) sind ebenfalls über die Vernachlässigung der mündlichen Kommunikation im finnischen Deutschunterricht besorgt. Diese Meinung vertritt ebenso Weihe (2009, 42f.), indem sie nach mehr mündliche Sprachfertigkeiten entwickelnden Kursen am Fachbereich Germanistik verlangt. Es gibt schon Kurse, in denen mündliche Sprachfertigkeiten geübt werden, aber so zahlreich sind sie nicht. Im Allgemeinen stellt

²³ Die Ansicht von Weigt steht in der Zusammenfassung eines Rundgesprächs, das von Janich/Näbl erstellt wurde.

Weihe fest, dass schriftliche Leistungen mündlichen Leistungen vorgezogen werden. Aus den Texten der Studierenden wird dementsprechend deutlich, dass sie nicht daran gewöhnt sind, Deutsch zu sprechen, und sogar Angst davor haben (Bsp. 20). So sind viele Texte von Unsicherheit geprägt, und einige Studierende sind mit ihren Deutschkenntnissen sehr unzufrieden (Bsp. 21). Diese Einstellungen und Erfahrungen der Studienanfänger mit der deutschen Sprache sind als negative lernerinterne Faktoren zu sehen, da sie Unzufriedenheit und Unsicherheit in den Studierenden erregen (vgl. Kleppin 2002 im Kap. 3.3.2).

(20) Ehrlich zu sagen habe ich ein bisschen Angst vor dem Sprechen. Ich habe so wenig Worte zu benutzen. Ich hoffe nur, dass es bald besser wird. (22)

(21) Das ärgert mich eigentlich immer noch: Ich habe 8 Jahre Deutsch gelernt, aber ich kann kaum nichts auf Deutsch sagen! Es ist ein Grund, warum ich jetzt Germanistik studiere: Ich will mein Deutsch verbessern. (36)

Die schwachen mündlichen Sprachkenntnisse vieler Studierenden sind aber im Germanistikstudium berücksichtigt worden: Seit 2008 ist am Institut ein DAAD-Sprachassistent tätig, der fakultative Kurse unterrichtet, die sich neben anderen Teilgebieten der Deutschkenntnisse auf mündliche Fertigkeiten konzentrieren. Dies ist ein äußerst wichtiger Zusatz zum Lehrplan, denn vielen Studierenden fehlen außerhalb Universität Kontakte und Möglichkeiten, ihre mündlichen Deutschkenntnisse zu üben. (Weihe 2009, 43; vgl. auch Norton 2000 im Kap. 3.3)

Unter den Studienanfängern gibt es Muttersprachler und diejenigen, die Deutsch schon fließend beherrschen. Sie wollen vor allem ihre „theoretischen Deutschkenntnisse“ verbessern (Bsp. 22). Sie können sich von Anfang an hauptsächlich auf das Fach Germanistik konzentrieren, während Studierende mit schwächeren Deutschkenntnissen sich zuerst auf die deutsche Sprache konzentrieren müssen. Auch dies zeigt, in welchen unterschiedlichen Lagen sich die Studierenden zu Beginn ihres Studiums befinden.

Neben dem Sprechen nennen Studierende andere Gegenstände, worauf sie während des Studiums ihre Aufmerksamkeit richten wollen: z. B. Schreiben, Erweiterung des Wortschatzes und Beherrschung verschiedener Stilebenen. Auch einige Muttersprachler sagen, dass sie ihre Grammatikkenntnisse vertiefen möchten. Nicht nur Muttersprachler,

sondern auch andere Studierende nennen Teilgebiete der Germanistik, in denen sie mehr lernen wollen (Bsp. 23). Bereiche wie deutsche Literatur, Landeskunde und Sprachwissenschaft werden oft hervorgehoben.

(22) Was für mich schwierig in der deutsche Sprache ist, ist die Grammatik. Ich kann mich gut unterhalten und ich kenne ziemlich viele Wörter, aber an die Grammatik habe ich seit lange nicht denken müssen. (32)

(23) Von meinem Studium der Germanistischen Philologie erwarte ich vor allem, dass ich einen theoretischen und analytischen Hintergrund zur deutschen Sprache und Kultur bekomme, und tiefer und grundlegender die vielen Aspekten der deutschen Gesellschaft verstehen lerne. (26)

Einige bringen spezifische Einzelheiten ihrer Deutschkenntnisse vor, die sie noch üben wollen. Dies zeigt, dass sich die Studierenden ihrer Deutschkenntnisse bewusst sind und sich darüber Gedanken gemacht haben. Somit können sie sich gerade auf die Gebiete konzentrieren, die noch ausgearbeitet werden sollen, was das Lernen beschleunigt und effektiver macht.

(24) Besonders muss ich Artikel üben. Leider habe ich es in der Schule nicht so wichtig gefunden, mit einem neuen Wort auch den Artikel zu lernen und benutze jetzt oft falsche Artikel. (39)

In mehreren Texten wird über **Studienaufenthalte** im Ausland geschrieben. Viele Studienanfänger möchten an einer Universität in einem deutschsprachigen Land studieren (Bsp. 25 und 26). Das wird vom Institut für moderne Sprachen unterstützt und sogar gewünscht, denn oft scheint es für die Fremdsprachenlerner schwierig zu sein, Kontakte mit den Muttersprachlern der gelernten Sprache zu verknüpfen (vgl. Norton 2000 im Kap. 3.3). Durch einen Studienaustausch wollen die Studierenden ihre Deutschkenntnisse verbessern, aber zugleich mit der Kultur und deutschsprachigen Menschen vertraut werden (s. auch Hankila 2007 und Kaikkonen 2002 im Kap. 5.2.1.3).

(25) Vielleicht könnte ich einige Monaten lang auch in einen deutschsprachigen Land studieren, und endlich diese Länder selbst erfahren, worüber ich nur gelest habe. (8)

(26) Mein Ziel ist auch, ein Jahr im Ausland zu verbringen, weil ich ja keine Austauschschülerin bin. Erst in der Praxis lernt man die Sprache besser verwenden. (40)

Unter den Studierenden gibt es einige, die in ihren Texten keine Ziele oder Erwartungen nennen und nicht so interessiert an ihrem Studium zu sein scheinen (Bsp. 27). Auf der

anderen Seite ist in mehreren Texten zu spüren, dass die Studierenden von ihrem Studium begeistert sind. Sie sind motiviert und fühlen sich wohl am Institut für moderne Sprachen (Bsp. 28). Dies ist natürlich sehr wichtig für Studienanfänger und hat ohne Frage einen positiven Einfluss auf ihr Studium (vgl. Kleppin 2002 im Kap. 3.3.2).

(27) Eigentlich wollte ich nicht am liebsten Germanische Philologie an der Universität Helsinki oder irgendwo anders studieren, sondern (...) in einer Fachhochschule. (...)Ich wäre nicht so skeptisch, wenn das mein erster Wunsch gewesen wäre, aber trotzdem bin ich hier mit ganz offenen Augen und ganz offenem Herz. (34)

(28) Ich fühle mich hier einfach toll, weil ich schon weiß, wie es ist, wenn man irgendetwas studiert, was einem nicht so gefällt. Nach jeder Vorlesung bin ich nur sicherer: Hier bin ich richtig. (7)

5.2.1.3 Die Einflussfaktoren hinter der sprachlichen Identität

Im Kapitel 3.3. wurde festgestellt, dass die sprachliche Identität stark von den früheren (Lern-)Erfahrungen und der sozialen Umgebung beeinflusst wird. Diese Faktoren beeinflussen wiederum die Motivation, die für das Fremdsprachenlernen entscheidend ist (vgl. Kleppin im Kap. 3.3.2). Hu (2006; s. Kap. 5.1.3) sieht ebenfalls die Berücksichtigung des Kontexts als Voraussetzung für eine autobiografische Untersuchung. Der Kontext der Studierenden wie auch andere Faktoren, die bedeutend für den Aufbau der heutigen sprachlichen Identität der Studierenden sind, werden im Folgenden analysiert.

Es lässt sich bemerken, dass in Bezug auf das Deutschlernen der Studierenden lernerexterne Faktoren eine größere Rolle als lernerinterne Faktoren spielen (s. Kleppin 2001 und 2002 im Kap. 3.3.2): Es kommt überraschend oft vor, dass die Studierenden sich nicht selbst dafür entschieden haben, die deutsche Sprache in der Schule zu lernen. Viele Studierende schreiben, ihre Eltern hätten diese Entscheidung getroffen. Wie Oppenrieder/Thurmair (2003) feststellen (s. Kapitel 3.3.1), kann eine neue Fremdsprache die Identität negativ beeinflussen, wenn sie nicht freiwillig gelernt wird. In so einem Fall ist man vermutlich nicht motiviert, die Fremdsprache zu lernen (Bsp. 29). Natürlich spielen die Eltern eine entscheidende Rolle dabei, wenn ein jüngerer Schüler eine neue Fremdsprache wählen muss, aber auch die eigene Meinung des Kindes soll berücksichtigt werden. Aber wenn ein Individuum selbst die Entscheidung für die Fremdsprache und sein Lernen

trifft, wird die neue Fremdsprache wahrscheinlich positiv erlebt (Bsp. 30) (vgl. Kleppin 2002).

(29) Als meine Eltern meine erste Fremdsprache für mich an der dritten Klasse wählten, hatte ich eigentlich keinen Einfluss dazu. Dies hat später an der Grundschule als minimalistische Motivation Deutsch zu lernen und unendliche Schwierigkeiten der komplizierten Grammatik zu begreifen dargestellt. (3)

(30) Wir haben für Deutsch entschieden und darüber bin ich heutzutage sehr froh. Englisch hört man überall und dafür lernt man es vielleicht auch ziemlich leicht aber mit Deutsch braucht man mehr Zeit. In Finnland kann auch fast jeder Englisch sprechen, Deutsch aber nicht. (9)

Laut Norton (2000) und De Florio-Hansen/Hu (2003a) spielt die soziale Umgebung eine bedeutende Rolle beim Sprachenlernen. Vor allem ist **die Rolle des Lehrers** entscheidend, was Kleppin (2002) als einen lernerexternen Faktor betont. Dies kommt ausgesprochen oft in den Texten zum Vorschein, sogar explizit (Bsp. 31 und 32). Viele Studierende schreiben über ihre positiven Erlebnisse mit ihren Deutschlehrerinnen, negative Erlebnisse werden dagegen gar nicht beschrieben. Überdies motivieren andere positive Erlebnisse und das Gefühl, dass man beim Sprachenlernen Erfolg hat (Bsp. 33 und 34).

(31) Meine Lehrerin [...] war super und alle Deutschstunden liefen sehr schnell. Ich liebte die Sprache und möchte alle unregelmäßige Verben kennen. (13)

(32) Ich habe Glück gehabt mit meinen ersten Deutschlehrerinnen. Sie beide sind aussergewöhnlich lebenswürdige Frauen und sehr begabt mit den Kindern. Es war schön mit ihnen zu lernen und wachsen. Sie haben ohne Zweifel mein Verhältnis zu der deutschen Sprache beeinflusst. (15)

(33) Ich begeisterte mich für die Sprache, weil ich das Gefühl hatte, dass es mir gelang. (30)

(34) Langsam bemerkte ich dass ich auf Deutsch kommunizieren konnte. Es war unglaublich, dass die Leute verstanden was ich sagen wollte und ich musste nicht mehr Englisch sprechen. (42)

Hankila (2007, 23) zufolge „haben die Erfahrungen mit Sprachen und Neugier eine bedeutende Rolle beim Fremdsprachenlernen“ und beeinflussen die Motivation positiv. Wie im Kapitel 2 erwähnt wurde, haben relativ viele der Studierenden Zeit in einem deutschsprachigen Land verbracht. Dies ist in den Aufsätzen zu bemerken, denn die **außerschulischen Erfahrungen mit der deutschen Sprache** und den deutschsprachigen Ländern, die als lernerinterne Faktoren zu betrachten sind, scheinen bei mehreren Studierenden entscheidend dafür zu sein, dass sie sich für die deutsche Sprache und Kultur interessieren und das Germanistikstudium aufgenommen haben (Bsp. 35 und 36).

(35) Nach den unglaublichen Erlebnissen, den neuen Freunden und einfach dem besten Jahr meines Lebens in [...] war mir die deutsche Sprache – geschweige denn die deutsche Kultur – sehr wichtig geworden. Ich wusste, dass ich mich in meiner Zukunft entweder mit oder auf dieser Sprache beschäftigen möchte. (7)

(36) Nach ein paar Monate habe ich sogar auf Deutsch geträumt und dann habe ich es endlich verstanden, dass Deutsch sehr wichtig für mich ist. Dann habe ich mich entschieden, dass ich Deutsch an die Universität in Helsinki studieren will. (10)

Kaikkonen (2002, 33–34) betont, dass es das Ziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts – heutzutage ein pädagogisches Ideal – ist, die Identität eines Individuums zu erweitern. Dies geschieht gerade durch interkulturelle Kontakte und Erlebnisse, die nicht im Klassenzimmer, sondern außerhalb der Schule stattfinden. In den Texten werden oft Austauschjahre, Arbeiten als Au pair, Reisen und verschiedene Schulprojekte mit deutschsprachigen Schulen (Bsp. 37) genannt, mit deren Hilfe die interkulturelle Handlungskompetenz entwickelt werden kann (Bsp. 38).

(37) Aber dann hat unsere Deutsch-Gruppe eine Reise nach Deutschland gemacht. Eine Woche haben wir bei deutschen Familien gewohnt und eine deutsche Schule besucht. Und ich habe verstanden, dass ich besser Deutsch verstehen und sprechen will. (36)

(38) Es war immer schön das in der Schule gelernte in die Praxis umzusetzen. (32)

Eine Rolle als lernerinterner Faktor spielen auch **familiäre Verbindungen zu den deutschsprachigen Ländern**. Unter den Studienanfängern gibt es mehrere Personen, die z. B. einen deutschen Elternteil haben. Ammon (1991) hält Kontakte zu den zielsprachigen Ländern für einen motivierenden Faktor beim Sprachenlernen (vgl. Kap. 3.3.2), worauf einige Studierende in ihren Texten jedoch überraschend wenig Wert legen und dies fast beiseite lassen (Bsp. 39). Einige dagegen beschreiben sehr deutlich, wie wichtig Deutsch ihnen wegen deutschsprachiger Verwandten ist (Bsp. 40). Des Weiteren werden andere deutschsprachige Kontakte von Studierenden oft genannt (Bsp. 41).

(39) Aber warum habe ich Deutsch als Hauptfach gewählt? Es kann sein, dass ich wegen meines deutschen Vaters etwas mehr mich selbst verstehen möchte. Aber man könnte auch sagen, dass die deutsche Kultur mich gewählt hat. (6)

(40) Deutsch war irgendwie immer sehr wichtig für mich, weil [ein Verwandter] Deutsch ist, und wir sind mit meiner Familie schon etwa 15 Mal in Deutschland gewesen. (21)

(41) Ich habe einige Freundinnen in Deutschland, weshalb ich ein persönliches Motiv für Deutsch zu lernen habe. (4)

Als ein weiterer lernerexterner Faktor ist **die internationale Stellung der Sprache** wichtig bei der Wahl einer neuen Fremdsprache. Außerdem bestimmen Sprachattitüden, d. h. Einstellungen zur Sprache, die Sprachwahl (s. Ammon 1991 und Kleppin 2002 im Kap. 3.3.2). Die von Korhonen (Janich/Näbl 2003, 193²⁴) erwähnte Tatsache, dass Germanistik in Finnland nicht mehr ein so beliebtes Studienfach wie früher ist, kommt aus den Texten nicht klar hervor. Einige sehen Deutschkenntnisse zwar als eine zusätzliche Qualifikation neben anderen Sprachen oder Fähigkeiten an (Bsp. 42), aber sie sind ausnahmslos Studierende, die erstrangig etwas anderes als Germanistik studieren wollten oder die schon eine andere Ausbildung haben. Diese Studierenden haben allerdings Recht, denn wie Glück (2000) darstellt, brauchen internationale Arbeitsmärkte vor allem Personen, die ihren Beruf auf Deutsch ausüben können (vgl. Kap. 4.1).

(42) Jedenfalls ist Deutsch zu studieren nie nutzlos. Sprachen und Kulturen zu kennen ist sehr wichtig in unserer globalen Welt. (9)

5.2.2 Deutsch als Teil der beruflichen Identität der Studierenden

Wie Kresić (2006) feststellt, lassen sich verschiedene Teilidentitäten schwer voneinander trennen. So sind viele die berufliche Identität beeinflussende Faktoren wie die soziale Umgebung (in diesem Fall der Fachbereich Germanistik wie auch Lehrerschaft und KommilitonInnen), frühere Erfahrungen, Vorstellungen und Werte der Studierenden dieselben, die auf die sprachliche Identität einen Einfluss haben. Sie werden im Folgenden nicht wiederholt, sondern es werden Faktoren behandelt, die besonders den Beruf betreffen. Es wird erläutert, wie die Studierenden zu ihrem Germanistikstudium stehen und wie sie ihre Deutschkenntnisse im Berufsleben nutzen wollen.

Lehtonen (2006, 1–3) und Weihe (2009, 2) stellen dar, dass ein **geisteswissenschaftliches Studium** für die Studierenden Herausforderungen bei der Orientierung am Berufsleben mit sich bringt, da das Studium im Vergleich zu vielen anderen Studiengängen eher allgemeinbildend und oft nicht auf einen bestimmten Beruf gerichtet ist. Weihe (2009, 2)

²⁴ Der Beitrag von Korhonen steht in der Zusammenfassung eines Rundgesprächs, das von Janich/Näbl zusammengefasst ist.

zufolge kann das den Studierenden Schwierigkeiten bereiten oder zumindest eine Herausforderung darstellen, da ihnen ihre eigenen Interessen bekannt sein müssen, um ihre beruflichen Möglichkeiten, die dazu passenden Studienfächer und später ihre persönlichen Karrierewege zu finden. Dies gilt auch den Studierenden der Germanistik: Es gibt einige Berufe wie Lehrer und Übersetzer, auf die das Germanistikstudium direkt vorbereitet, aber darüber hinaus gibt es eine Vielzahl anderer beruflicher Möglichkeiten, was in den Aufsätzen der Studierenden klar zum Vorschein kommt.

Hinweise auf den zukünftigen Beruf und das Berufsleben kommen in den Texten deutlich seltener vor als Bemerkungen zur Beziehung zum Deutschen. In elf Texten wird dieses Thema gar nicht erwähnt. Dies hängt bestimmt teilweise mit der freien Aufgabenstellung zusammen, die keine genauen Beschreibungen der Zukunftspläne verlangt, aber stützt gleichfalls die Hypothese, dass sich die Studierenden ihrer beruflichen Identität noch nicht so sicher und bewusst sind und somit nicht darüber schreiben.

Nach Huhtala (2008) ist es wichtig, dass die Studierenden schon in einer frühen Phase ihres Studiums ihre Beziehung zu ihrem Studium und dem zukünftigen Beruf definieren. Darauf wird an der Universität seit 2005 mehr Wert gelegt, denn jeder Studienanfänger muss einen persönlichen Studienplan (HOPS) machen (s. genauer Kap. 6.2.4). Viele Studienanfänger äußern, dass sie eine gute **Lernmotivation** haben (Bsp. 43 und 44) und dazu bereit sind, ernst zu studieren. Einige glauben, dass das Studium viel Zeit in Anspruch nehmen wird und herausfordernd sein kann.

(43) Weil ich zur Zeit den Studiuplatz an der Universität habe, bin ich sehr motiviert. Gerade nach dem Gymnasium bin ich erschöpft gewesen, und habe kein Lust für das Studium gehabt. Jetzt fühlt mein Leben balanziert und meiner Meinung nach ich das eine von den wichtigsten Voraussetzungen für gutes Studium. (10)

(44) Meine Motivation gegen Germanistik-Studium ist ganz hoch. Das bemerkt, dass ich in jeder Teilgebiet vielseitig mich entwickeln möchte: in Grammatik, in Sprechen, in Uebersetzung, in Kulturkenntnisse.. Ich hoffe, dass die Germanistik-Studium mir vielseitig und gediegene Kenntnisse gegeben werde. (50)

Wie schon erwähnt, ist eine Vielzahl der Texte durch Unsicherheit geprägt. Viele Studierende machen deutlich, dass sie sich noch nicht sicher sind, worauf sie sich in ihrem Studium konzentrieren wollen, geschweige denn, was sie im Berufsleben machen möchten

(Bsp. 45 und 46). Am häufigsten werden der **Lehrberuf** (Bsp. 47) und der Beruf des **Übersetzers** (Bsp. 48 und 49) genannt, die ohne Frage die üblichsten Berufe derjenigen sind, die Germanistik studiert haben. So war zu vermuten, dass diese Berufe oft erwähnt würden. Es kann aber auch sein, dass sie nur deswegen genannt werden, weil die Studierenden keine anderen Berufsalternativen kennen. Dies unterstützt die Beobachtung von Houtsonen (1996, 207–210), nach der Individuen zu so einer Ausbildung und zu so einem Beruf tendieren, von denen sie frühere Erfahrungen haben.

(45) Also, ich habe keine Ahnung, wo ich in der Zukunft arbeiten werde oder ob ich Deutsch da brauchen werde, aber ich hoffe, dass ich im Germanistischen Institut so ein Deutsch lerne, das ich überall nützen kann und nicht nur in sprachwissenschaftliche Zusammenhänge. (4)

(46) Es wird sich zeigen ob es auch wirklich auf eine längere Zeit bezogen auch die beste Entscheidung war. Vielleicht werde ich mein Studium beenden und danach immernoch [...] studieren. Heutzutage ist es doch sehr gewöhnlich viele verschiedene Berufe auszuüben. (14)

(47) Ich möchte vielleicht Lehrerin werden, also später wird mein Ziel das sein. Aber ich bin noch nicht ganz sicher über das. Vielleicht werde ich etwas ganz anders als lehren in Zukunft machen. (22)

(48) Mir ist alles noch schön offen. Vielleicht werde ich Deutschlehrerin oder Übersetzerin oder etwas ganz anderes. (9)

(49) Mit meinem Studium hoffe ich es zu erreichen, eventuell eines Tages als Übersetzerin arbeiten zu können. (26)

Es gibt aber einige, die schon genau wissen, worauf sie sich in ihrem Studium konzentrieren wollen und welchen Beruf sie danach ausüben möchten. Diese Studierenden möchten fast ausnahmslos Lehrer werden (Bsp. 50 und 51). Dies kann damit zusammenhängen, dass die Tätigkeit als Lehrer mit einer so genannten Berufung zusammenhängt und viele schon seit der Kindheit von diesem Beruf träumen.

(50) Von Anfang an bin ich sicher gewesen, dass ich als Lehrerin arbeiten will. (30)

(51) In der Oberstufe der Grundschule war ich sicher, dass ich Lehrerin werden will und in demselben Weg bin ich immer noch. (41)

Die **Fachlehrerausbildung** wird von mehreren Studierenden als eine Fächerkombination angesehen, in der sie ihr Interesse sowohl an Pädagogik als auch am Deutschen und eventuellen anderen Sprachen miteinander verbinden können. Viele machen sich schon Gedanken darüber, welche Fächer sie als Nebenfächer studieren sollen, um eine vielseitige

und umfassende Ausbildung zu bekommen, die den Anforderungen des Berufslebens entsprechen würde. So überlegen z. B. diejenigen, die Lehrer werden wollen, welche weitere Sprache ihnen am nützlichsten wäre (Bsp. 52, 53 und 54). Dies zeigt, dass zumindest einige Studienanfänger sich schon am Berufsleben orientieren (vgl. Kap. 6.2.3).

(52) Aber ich habe nich nur persönliche Interesse fuer germanistische Philologie, aber auch eine rationelle Gruend, die zu studieren. Nämlich werde ich [...] lehrerin, aber wenn ich nur [...] lehren wuerde, hatte ich sehr begrenzte möglichkeiten, um eine Arbeitsplattz zufinden. (50)

(53) In die Pädagogischen Studien im vergangenen Jahr wurde ich informiert, dass es rentiert sich für einen Sprachlehrer zwei Fächer zu haben... Englisch wurde empfohlen aber es ist zu schwierig hineinzukommen. Deutsch und [...] klingt gut aus als eine Kombination. (29)

(54) Da Englisch von diesen drei für mich die stärkste Sprache ist und vielleicht auch die nützlichste, wenn es zum Arbeitfinden kommt, wäre es vielleicht die beste Alternative. (7)

Mit Abstand seltener wird der Beruf als **Forscher** genannt (Bsp. 55 und 56). Es ist durchaus möglich, dass die Studierenden über diese Möglichkeit nicht in Kenntnis sind und sie deswegen nicht erwähnen. Nur ein Mal wird der Beruf als „Germanistin“ genannt (Bsp. 57).

(55) [...] meine eigene Zukunftspläne nachzudenken, zum Beispiel wie wäre es, ein Forscher zu werden. (7)

(56) [...] ich will auch lernen, die deutsche Sprache auf Deutsch zu forschen, und sogar einige neue Theorien in die Sprachwissenschaft anzubringen. (37)

(57) Nach fünf Jahren will ich eine richtige und wissende Germanistin sein! (36)

Ziemlich oft stellen die Studierenden fest, dass sie **mit der deutschen Sprache** oder in einem deutschsprachigen Land **arbeiten** möchten (Bsp. 58). Überdies wird die Europäische Union als eine angenehme Arbeitsstelle erwähnt. Auch in diesem Zusammenhang wird die führende Stellung des Englischen wahrgenommen: Einige Studierende wollen zugleich Englisch studieren, da sie es so wichtig finden. Andere wollen sich dagegen auf die deutsche Sprache konzentrieren (Bsp. 59). Darüber hinaus gibt es Studierende, die schon eine andere Ausbildung absolviert haben und dies mit dem Germanistikstudium kombinieren wollen (Bsp. 60).

(58) Ich möchte in der Zukunft im Ausland arbeiten und es ist es immer ein Vorteil im Arbeitsleben, wenn man mehrere Sprachen spricht. (12)

(59) Ich möchte meine Deutschkenntnisse aktiv im Berufsalltag gebrauchen. Ich glaube, dass diese Fächerkombination mit Germanistik, gute Voraussetzungen sind für zukünftige Arbeitsverhältnisse, insbesondere, da ein grosser Bedarf an Deutschkenntnissen in Finnland besteht. [...] Englischsprechende gibt es in Finnland genug, aber an Deutschsprechenden besteht Mangel. (24)

(60) Ich möchte eine Lehrerin werden und ich habe auch geplant, dass ich meine Wirtschaftkenntnisse irgendwie mit Sprachen kombiniere. (27)

Einige nennen den Erwerb **allgemeiner Kompetenzen und Fähigkeiten für das Arbeitsleben** als Ziel ihres Studiums. Dies ist durchaus plausibel, denn wie Lehtonen (2006, 1–3) und Weihe (2009, 2) konstatieren (s. oben dieses Kapitel), ermöglicht das Germanistikstudium eine Berufstätigkeit in unterschiedlichen Aufgabenbereichen. Viele Studierende sind der Meinung, dass Germanistik in zahlreichen Bereichen nützlich ist und vielseitige Qualifikationen mit sich bringt (Bsp. 61 und 62). Darüber sind sich auch diejenigen einig, die Germanistik als zweite Wahl studieren. Es sieht so aus, als würden alle Studierenden, einschließlich derjenigen, die noch im Zweifel sind, Germanistik für einen wertvollen Studiengang halten.

(61) Ich wünsche doch, dass ich hier an der Universität Helsinki meine Studien abschliessen werde, und dann gute Möglichkeiten auf der Arbeitsmarkt habe. (34)

(62) Ich finde Sprachen als gute Studienfächer auch dann wenn man nicht so sicher ist, was man in der Zukunft machen will, weil man sie immer, im Arbeitsleben oder in der Freizeit, irgendwie ausnutzen kann. (39)

Aus den Kommentaren lässt sich schlussfolgern, dass die Studierenden motiviert sind, Germanistik zu studieren. Sie haben ihre Studienplätze durch eine Aufnahmeprüfung erhalten, was schon an sich zeigt, dass die Studierenden sich für das Fach interessieren. Dies bekräftigt auch die Umfrage des Fachbereichs Germanistik, nach der 74% der Studienanfänger 2008 und 84% der Studienanfänger 2009 erstrangig Germanistik studieren wollen. Den Studierenden sind die üblichsten Möglichkeiten, die die Ausbildung bietet, schon bekannt, andere berufliche Gelegenheiten sind den meisten Studienanfängern dagegen bisher unbekannt geblieben. Da die Studierenden mit ihrem Studium erst begonnen haben, ist das nicht besorgniserregend, zeigt aber in Bezug auf die Orientierung am Berufsleben den Bedarf an Studienberatung und Unterstützung. Diese Themen werden im zweiten Teil der Analyse noch näher behandelt.

Man kann sich fragen, welchen Einfluss der Kontext der Untersuchung auf die Studierenden hat und ob die Aufgabenstellung damit ihre Meinungen beeinflusst hat: Den Studierenden war bekannt, dass ihre Lehrer die Aufsätze lesen können, was dazu geführt haben kann, dass sie auf negative Meinungen verzichtet haben und ihre Gedanken nicht vollkommen ehrlich beschrieben haben. Andererseits waren nicht alle Aufsätze ausschließlich positiv, was für wahrheitsgetreue Meinungen spricht. Außerdem kannten die Studienanfänger das Ziel des TAITO-Projekts, d. h. die Einschätzung ihrer Deutschkenntnisse. Autobiografische Forschung gibt jedoch den Testpersonen die Freiheit, die eigenen subjektiven Erfahrungen in einer ihnen angenehmen Weise zu beschreiben, was andere Untersuchungsmethoden ausschließen könnten.

Um die Zuverlässigkeit der Untersuchungsergebnisse zu überprüfen, werden im zweiten Teil der Analyse ähnliche Themen untersucht, aber als Korpus dient neben den TAITO-Aufsätzen die Umfrage des Fachbereichs Germanistik, die die Studierenden anonym beantwortet haben. So kann geprüft werden, ob sich die Meinungen der Studierenden in den verschiedenen Korpora voneinander unterscheiden.

6 Analyse: Vergleich zwischen der Umfrage des Fachbereichs Germanistik und den Aufsätzen von TAITO

6.1 Das methodische Vorgehen

Durch den folgenden Vergleich der Umfrage des Fachbereichs Germanistik mit den TAITO-Aufsätzen soll herausgefunden werden, ob die Studierenden ihre Meinungen in der anonymen Umfrage und in den Aufsätzen des TAITO-Projekts, die sie mit ihren eigenen Namen geschrieben haben, auf ähnliche Weise geäußert haben. Neben den möglichen Schwankungen in den Meinungen der Studierenden wird außerdem erörtert, welche Faktoren hinter den Schwankungen stehen können.

Die in den TAITO-Aufsätzen angesprochenen Themen wurden teilweise schon im ersten Teil der Analyse (s. Kap. 5.2) behandelt, jedoch als Teil einer qualitativen autobiografischen Analyse. In diesem Kapitel stehen die gleichen Themen wieder im Zentrum der Analyse, aber sie werden quantitativ betrachtet, damit die Aufsätze von TAITO mit den Angaben der Umfrage des Fachbereichs Germanistik verglichen werden können. Das Ziel ist, neue Information über die Studienanfänger zu ermitteln. Es wird ebenfalls versucht, darauf zu verzichten, die schon im ersten Teil der Analyse ermittelten Informationen zu wiederholen, denn die verschiedenen Teile der Analyse sollen einander unterstützen und zusammen ein möglichst breites Bild von der Identität der Studierenden vermitteln.

6.1.1 Korpus

Während der ersten Woche ihres Studiums haben 28 Studienanfänger im Jahr 2008 und 32 Studienanfänger 2009 eine finnischsprachige Umfrage des Fachbereichs Germanistik beantwortet (s. genauer Kap. 2). Im Jahr 2008 haben die Studienanfänger während der zweiten Woche ihres Studiums, und 2009 später während des ersten Semesters einen deutschsprachigen Aufsatz, der ein Teil des TAITO-Projekts ist, geschrieben (s. genauer Kap. 5.1.1). Es handelt sich um zwei unterschiedliche Korpora, sowohl was die Sprache als

auch was den Textstil angeht, aber sie behandeln die gleichen Themen und sind von denselben Personen²⁵ zu fast demselben Zeitpunkt verfasst worden. Da so viele verbindende Faktoren zwischen den Korpora zu finden sind, ergibt sich daraus eine interessante Möglichkeit zum Vergleich beider.

6.1.2 Untersuchungsfragen

Die Faktoren, die in der Umfrage erfragt und in den Aufsätzen des TAITO-Projekts behandelt werden und die mit dem Thema sprachliche wie auch berufliche Identität zusammenhängen, bieten die Basis für die Untersuchungsfragen dieses Teiles der Analyse. Sie lauten wie folgt²⁶:

- c. Warum wollen Sie Germanistik studieren?
- d. Was erwarten Sie von dem Studium und dem Fachbereich Germanistik?
- e. Welcher Beruf oder welche Arbeit möchten Sie nach dem Studium üben?

Aus beiden Korpora werden alle Erwähnungen zu den obengenannten Fragen aufgelistet und sie werden getrennt quantitativ analysiert (Kap. 6.2.1 und 6.2.2). Danach werden die Resultate der Analyse miteinander verglichen (Kap. 6.2.3). Dabei wird auch die vierte Untersuchungsfrage behandelt:

- f. Welche Faktoren haben die möglichen Meinungschwankungen verursacht?

Wenn man seiner eigenen Meinung sicher ist, ist zu vermuten, dass man sich unabhängig von der Umgebung in relativ ähnlicher Weise äußert. Daraus folgend kann man annehmen, dass die Meinungen desto mehr schwanken, je unsicherer das Individuum ist. Da dieser

²⁵ Es ist möglich, dass nicht jeder sowohl die Umfrage beantwortet als auch einen Aufsatz geschrieben hat, aber dies kann wegen der Anonymität der Umfrage nicht überprüft werden. Die Anzahl der Personen, die nur an einen Teil der beiden Korpora teilgenommen haben, kann jedoch nicht bedeutend hoch sein.

²⁶ Die Fragen sind direkt von der Umfrage des Germanistischen Instituts übernommen worden (s. Anhang 1), aber in dieser Arbeit wird auf die Nennung „Fachbereich Germanistik“ verwendet. Die Fragen sind von der Autorin dieser Arbeit übersetzt worden, da die Umfrage auf Finnisch ist.

Teil der Analyse dieselben Themen wie der erste Teil behandelt, gelten hier dieselben Hypothesen: In Bezug auf die sprachliche Identität (Untersuchungsfragen c. und d.) es ist zu vermuten, dass die Studienanfänger ihre Meinungen beschreiben können, während sie ihre Meinungen zum zukünftigen Beruf (Untersuchungsfrage e.) nicht so genau zum Ausdruck bringen (s. genauer Kap. 5.1.2). In der Umfrage des Fachbereichs Germanistik sind die Fragen genau gestellt, was die Studienanfänger zwingt, die Fragen genau zu beantworten. In den Aufsätzen von TAITO, deren Aufgabenstellung offener ist, steht es den Studierenden jedoch frei, bestimmte Themen zu behandeln oder nicht.

6.2 Analyse und Ergebnisse

6.2.1 Umfrage des Fachbereichs Germanistik

Bei jeder Frage konnten die Studierenden mehrere Bereiche in ihrer Antwort anschnitten, weshalb die Anzahl der Antworten nicht der Anzahl der Befragten entspricht. In den folgenden Tabellen werden die Antworten der Studienanfänger 2008 und 2009 getrennt vorgestellt, aber im Text werden sie nur in dem Fall getrennt behandelt, wenn es größere Unterschiede zwischen den Jahreskursen gibt.

6.2.1.1 Gründe fürs Studium

Die Studierenden geben zwölf unterschiedliche Antworten für die Frage, warum sie Germanistik studieren wollen (s. Tabelle 3). Am häufigsten wird das eigene Interesse entweder an der deutschen Sprache oder Kultur genannt. Das ist natürlich wichtig für einen Philologen und bildet die Grundlage der Motivation für das Studium, denn Weihe (2009, 51) zufolge bilden die Sprach- und Kulturkenntnisse des deutschsprachigen Raums auch die Basis für das Germanistikstudium. Wie im Kapitel 3.3.2 vorkam, spielt Motivation eine bedeutende Rolle beim Fremdsprachenlernen, denn ohne Motivation ist das Lernen unmöglich. **Die deutsche Sprache** nennen 11 der Studienanfänger 2008 und sogar 28 der Studienanfänger 2009. **Die deutsche Kultur** wird ebenfalls von 16 Studierenden erwähnt.

Zwei (2008) bzw. sieben (2009) Personen vermitteln, dass sie **sich allgemein für Sprachen interessieren**. Wie im Kapitel 5.2. festgestellt wurde, studieren Studierende der Fremdsprachen oft mehr als nur eine Fremdsprache, weshalb diese Antwort keineswegs überraschend ist. **Deutschsprachige Kontakte**, die auch Ammon für wichtig hält (s. Kap. 3.3.2), dienen als motivierendes Mittel, obwohl dieser Grund nur von fünf Studierenden erwähnt wird (vgl. ebenfalls Kap. 5.2). **Die Stellung der deutschen Sprache** als eine wichtige Sprache in der internationalen Kommunikation wird dagegen nur von sechs Studienanfängerinnen als ein Grund für ihr Germanistikstudium geäußert. Dies spiegelt die abnehmende internationale Stellung des Deutschen und die allgemeine Meinung darüber wider, dass Deutsch keine wichtige Sprache in der internationalen Kommunikation sei (vgl. Labrie/Quell 1997 im Kap. 4.3). **Berufliche Tätigkeiten**, z. B. als Lehrer oder Übersetzer, betonen acht Studienanfänger. Als weitere Gründe (fünf Antworten) wird z. B. der Protest gegen die Vormacht des Englischen genannt.

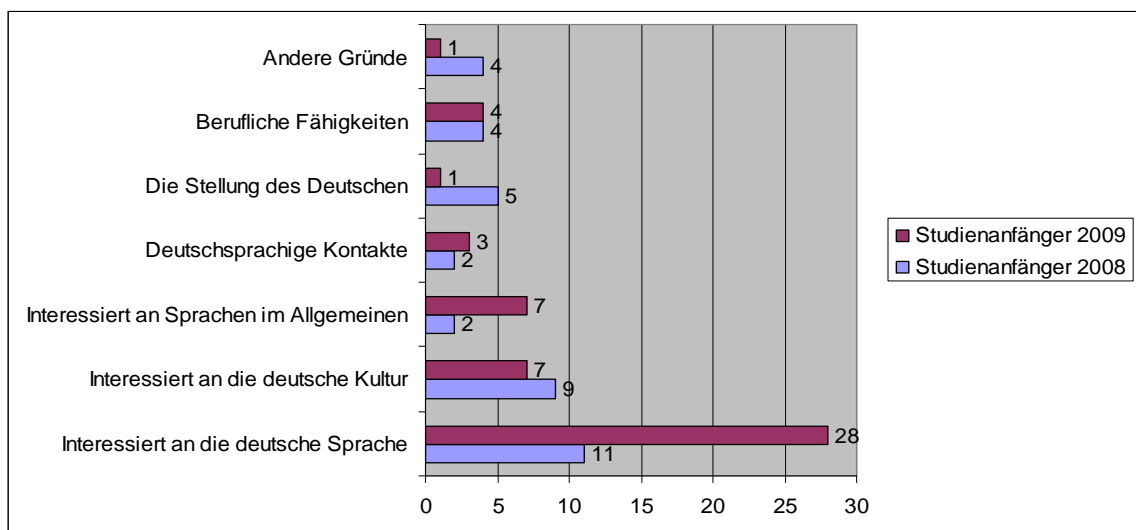


Tabelle 3. Gründe fürs Germanistikstudium nach der Umfrage des Fachbereichs Germanistik.

Die Antworten unterstützen die im Kapitel 3.4 vorgestellte Auffassung von Käyhkö/Tuupanen (1996) und Houtsonen (1996) davon, dass Ausbildung für jüngere Finnen heutzutage selbstverständlich ist: Die meisten Studienanfänger begründen ihr Studium mit dem eigenen Interesse am Studienfach, ohne praktischere Gründe zu nennen, z. B. dass sie Ausbildung für das Arbeitsleben brauchen. Die Studierenden sehen Ausbildung als einen

natürlichen Teil ihrer individuellen Biografie an, die sich laut Houtsonen (2000) lebenslang in Wechselwirkung mit der beruflichen Identität entwickelt (Ebd.).

6.2.1.2 Erwartungen an das Studium

Ähnlich wie in den TAITO-Aufsätzen (vgl. Kap. 5.2), sind unter den Studienanfängern 2008 acht Personen der Meinung, dass sie mit dem Studium vor allem ihre **Deutschkenntnisse entwickeln** wollen (s. Tabelle 4). Das ist beim Sprachenlernen äußerst wichtig, weshalb es eigentlich überraschend ist, dass nicht mehr Personen dies erwarten. Es kann natürlich sein, dass sie die Entwicklung der Deutschkenntnisse nicht getrennt nennen, da sie dies als einen natürlichen Teil des Interesses an der deutschen Sprache und Kultur ansehen. Im Jahr 2009 setzen jedoch 17 Personen, also mehr als die Hälfte der Befragten, Entwicklung der eigenen Sprachkenntnisse als Ziel für ihr Studium. Beim Fremdsprachenlernen ist das sprachliche Selbstverständnis des Lernalters (s. Laine/Pihko im Kap. 3.3) von großer Bedeutung, damit das Lernen möglichst effektiv ist. So ist es wichtig, sich seines sprachlichen Selbstverständnisses möglichst bewusst zu sein.

Neben dem sprachlichen Selbstverständnis ist für das Fremdsprachenlernen und die Entwicklung der Identität ebenfalls der soziale Kontext wichtig. So hatten im Jahr 2008 mehr als ein Drittel der Studierenden, 2009 fast die Hälfte der Studierenden **Erwartungen an den Unterricht**: Es wird sowohl nach guter Qualität, interessanten Kursen als auch guter Auswahl von Kursen verlangt. Drei Personen im Jahr 2008 und zehn Personen 2009 erwarten Möglichkeiten, ihre **Kenntnisse in der deutschen Kultur** zu vertiefen. **Einarbeitung der beruflichen Kenntnisse** als Ziel des Studiums wird von sechs (2008) bzw. zwei (2009) Studierenden genannt. Wie im Kapitel 3.4 festgestellt wurde (s. Huhtala 2008), sollte man schon während des Studiums in den Berufsleben und den zukünftigen Beruf hineinwachsen. Dies geschieht mit der sozialen Umgebung und entwickelt ebenso die berufliche Identität. Andere Erwartungen sind z. B. die mitreißende und motivierende Stimmung am Institut für moderne Sprachen, was auch Lähteenoja (2010, 63) hervorbringt, indem sie schreibt, dass eine gute Stimmung die Motivation positiv beeinflusst. Außerdem

erwarten die Studierenden eine Möglichkeit zum Studienaustausch sowie harte Arbeit und Lernen im Allgemeinen.

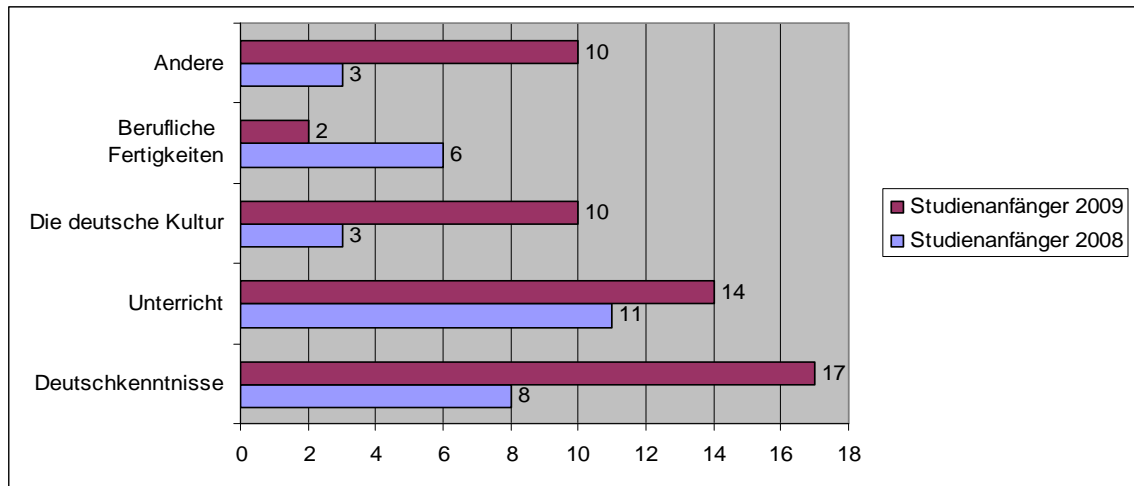


Tabelle 4. Erwartungen an das Germanistikstudium nach der Umfrage des Fachbereichs Germanistik.

Zusammenfassend lässt sich bemerken, dass die Erwartungen der Studierenden ihren Gründen fürs Studium ähneln: Es wird vor allem Erweiterung der Kenntnisse in der deutschen Sprache und Kultur erwartet. Neben den Erwartungen für ihr eigenes Lernen erwarten sie vieles vom Institut für moderne Sprachen. Dies beweist auch die Wichtigkeit der Umgebung für das Lernen und die Identität.

6.2.1.3 Berufliche Pläne

Aus den Antworten lässt sich zusammenfassen, dass die Studienanfänger ihrem **beruflichen Selbstverständnis** (s. Caspari 2003 im Kap. 3.4) nicht sicher sind. Studierende nennen mehrere Berufe, die sie für interessante und mögliche zukünftige Berufe halten. Die weitgehend üblichste Antwort ist der Beruf als **Lehrer**, der 28 Mal genannt wird (s. Tabelle 5). Die zweitüblichste Antwort ist **Übersetzer** (neun Antworten), der mit sechs Antworten

der Beruf als **Dolmetscher**²⁷ folgt (sechs Antworten). Genannt werden auch der Beruf als DiplomatIn (drei Antworten) und die Arbeit im Handel (sechs Antworten). Diesen folgen eine Liste von Berufen, die zu verschiedenen Branchen gehören und nicht direkt mit Germanistik zu tun haben, aber von denen viele sich andererseits gut mit geisteswissenschaftlichen Studien kombinieren lassen: Zur Gruppe „Andere“ gehören Berufe wie Bibliothekar, Journalist, Berater, Manager, Anwalt, Designer und Berufe im Bereich der Kulturarbeit wie auch Tourismus (2008) und Berufe im Bereich der Kultur, Musik und Rechtswissenschaft (2009). Man kann feststellen, dass die Wünsche sich weit voneinander unterscheiden. Einige Branchen sind wahrscheinlich solche, die die Studienanfänger gerne anstelle von Germanistik studieren würden. So kann man vermuten, dass die Studierenden nicht gemeint haben, dass sie die genannten Berufe mit Germanistik als Hauptfach erreichen würden. Die Antworten zeigen ebenfalls, dass nicht alle Studierenden Germanistik für den besten Weg zu der angestrebten Arbeit halten. Außerdem gibt es 13 Studienanfänger, die noch nicht wissen, welchen Beruf sie ausüben möchten. Dies ist nicht überraschend, gerade weil es um Studienanfänger geht. In beiden Umfragen haben jeweils zwei Personen keine Antwort gegeben, was damit zusammenhängen kann, dass sie sich ihrer Meinung noch unsicher sind.

²⁷ Zu bemerken ist, dass das Fach Übersetzen Deutsch ein selbstständiges Studienfach an der Universität Helsinki ist. Dieser Studiengang konzentriert sich auf das Übersetzen und Dolmetschen, während der Schwerpunkt der Germanistik in der Philologie liegt. Bis 2008 konnten auch die Germanistikstudierenden eine spezialisierende Linie für das Übersetzen wählen, die sie noch bis 2014 studieren können. Seit 2009, als die beiden Fächer demselben Institut zugeordnet wurden, ist das nicht mehr möglich. So kann man vermuten, dass viele Personen, die an Übersetzen und Dolmetschen interessiert sind, das Fach Übersetzen Deutsch anstatt Germanistik wählen.

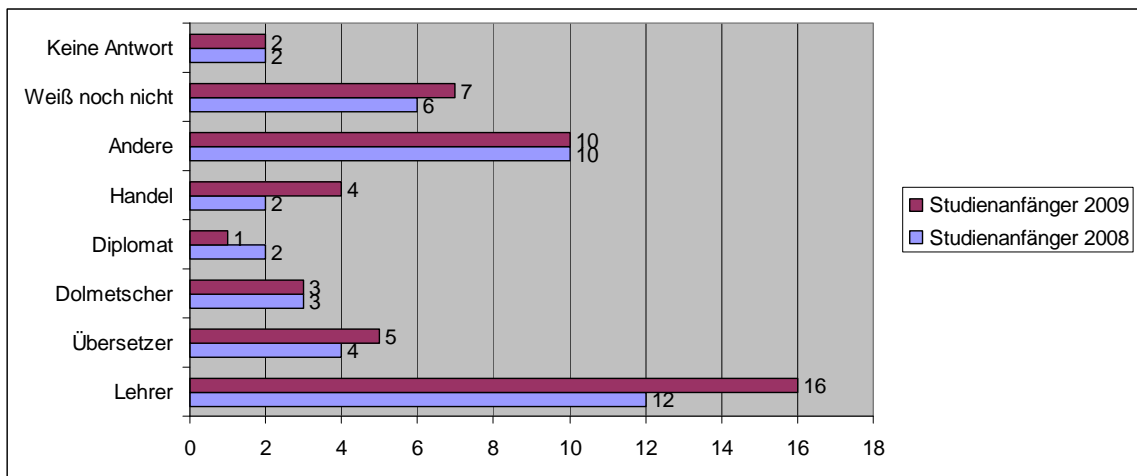


Tabelle 5. Die angestrebten Berufe nach der Umfrage des Fachbereichs Germanistik.

6.2.2 Die Aufsätze von TAITO

Wie schon festgestellt wurde, ist die Aufgabenstellung für die TAITO-Aufsätze relativ frei (s. Kap. 5.1.1 und Anhang 2). Daraus folgt, dass die Studierenden die untersuchten Themen auf unterschiedliche Weisen behandelt haben. Es ist auch möglich, dass nicht alle Studierenden jedes Thema in ihren Aufsätzen erwähnen. Die Aufgabenstellung (s. Kap. 5.1.1 und Anhang 2) entspricht allerdings ziemlich umfassend vor allem den Untersuchungsfragen c. und d. (s. Kap. 6.1.2). Außerdem wird die Untersuchungsfrage e. in vielen Aufsätzen behandelt und stellt die berufliche Identität der Studierenden dar. In den Tabellen werden die Erwähnungen der Studienanfänger 2008 und 2009 getrennt vorgestellt, aber im Text werden sie zusammen behandelt, da nur kleine Unterschiede zwischen den Jahrgängen zu finden sind.

6.2.2.1 Gründe fürs Studium

Zu dieser Frage sind relativ viele Antworten in den Aufsätzen zu finden. Insgesamt elf Personen, d. h. ein Fünftel der Studierenden, schreiben, dass sie **sich im Allgemeinen für Sprachen interessieren** und deshalb Germanistik als Studienfach gewählt haben (s. Tabelle 6). Viele fügen hinzu, dass sie als Nebenfach eine andere Fremdsprache studieren wollen. Neun Studierende stellen noch spezifischer dar, dass sie an **der deutschen Sprache** interessiert sind. Darüber hinaus interessieren sich sieben Personen für **die deutsche Kultur**. Neben dem Interesse ist **die Entwicklung der eigenen Deutschkenntnisse** ein Grund für das Germanistikstudium bei acht Personen. Wie Kaikkonen (2002, s. Kap. 3.3. und 5.2.1.3) betont, sind außerschulische Kontakte mit der Fremdsprache bedeutend für das Lernen und laut Kleppin (2002, s. Kap. 3.3.2) ebenfalls für Motivation. So haben **frühere Erfahrungen**, z. B. ein Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land als Au Pair, Austauschschüler oder Arbeitnehmer bei neun Studienanfängern einen Einfluss darauf, dass sie Germanistik studieren wollen. Sechs Studierende sind von ihren **deutschsprachigen Kontakten**, Freunden oder Verwandten motiviert worden, ein Germanistikstudium zu beginnen. Überdies beschreiben vier Personen, dass sie Germanistik aus **beruflichen Gründen** studieren wollen, um z. B. als Lehrer tätig zu sein. Nur zwei Personen nennen **die internationale Stellung des Deutschen** als einen Grund für ihr Studium.

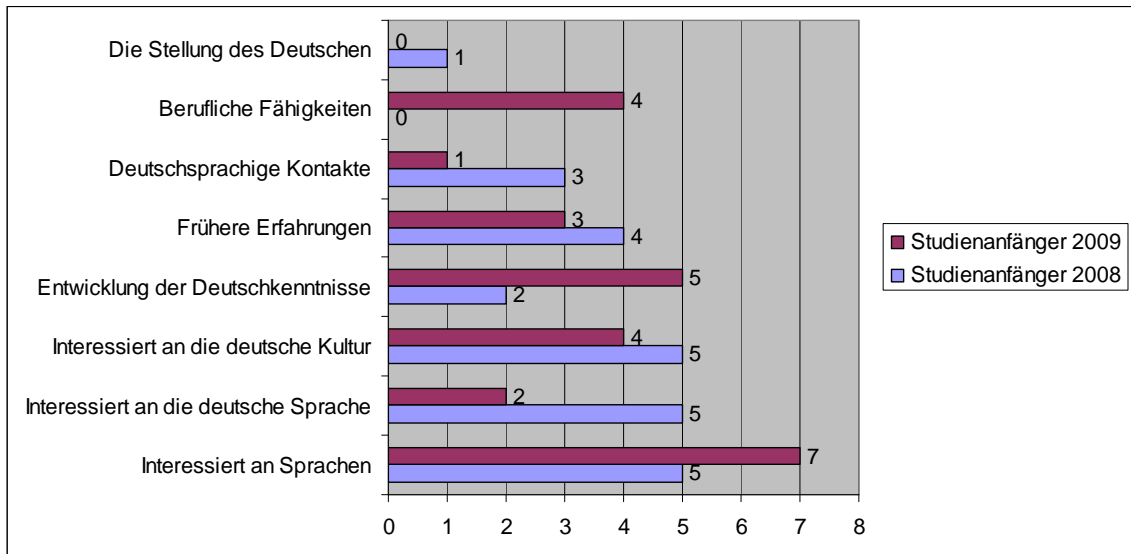


Tabelle 6. Gründe fürs Germanistikstudium nach den Aufsätzen von TAITO.

6.2.2.2 Erwartungen an das Studium

Bei dieser Frage beschreiben die Studierenden vor allem, welche Erwartungen sie an das Studium haben. Einige Erwartungen an den Fachbereich Germanistik werden allerdings hervorgehoben, was allerdings nicht in der Aufgabenstellung verlangt wird. Die weitgehend üblichste Erwartung ist **die Entwicklung der eigenen Deutschkenntnisse**. Dies wird in 22 Aufsätzen, also fast in der Hälfte der Aufsätze, genannt (s. Tabelle 7). Im Vergleich zu der vorherigen Frage, wo die Entwicklung der Deutschkenntnisse als ein Grund fürs Studium überraschenderweise nur von acht Personen genannt wird, ist die Anzahl sehr hoch. Auf der anderen Seite geben neun Studierende in der vorherigen Frage zu, dass sie an der deutschen Sprache interessiert sind, weshalb sie die Entwicklung der Deutschkenntnisse vielleicht nicht mehr gesondert nennen.

Neben den allgemeinen Sprachkenntnissen setzen sich sechs Studienanfänger als Ziel, sich **sprachwissenschaftliche Kenntnisse der deutschen Sprache** anzueignen. Acht Personen teilen mit, dass sie **die deutsche Kultur** kennenlernen wollen. Damit meinen sie sowohl die deutsche Literatur, Politik, Wirtschaft und Geschichte als auch gesellschaftliche Fragen. Die von Huhtala (2008) erwähnte Aspekte der beruflichen Identität (s. Kap. 3.4) kommen zum Vorschein, indem in drei Aufsätzen **das allgemeine Lernen und die Entwicklung zu**

einer akademischen Person durch das Studium gewünscht wird. Ebenfalls wollen drei Studierende, genau so viele wie bei der ersten Frage, mit dem Studium **berufliche Fähigkeiten** erlangen. Auf **einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land**, meistens im Rahmen des Studiums an einer Universität, warten nur fünf Personen. Es kann natürlich sein, dass mehr Personen darauf warten, aber sie haben das nicht genannt. Aber wenn man sich mit der deutschen Sprache und der Kultur vertraut machen will, ist ein Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land selbstverständlich eine gute Lösung dafür. In vier Aufsätzen wird erklärt, dass die Studierenden bereit sind, während des Studiums intensiv zu arbeiten. Vier Personen warten darauf, dass sie **neue Freunde und Kontakte** verknüpfen können. Damit meinen sie eher Studienkommilitonen als Kontakte zum Berufsleben. Außerdem hoffen vier Studienanfänger, dass das Studium Spaß macht. Das mag oberflächlich erscheinen, aber für die Motivation ist es wichtig, dass man mit seinem Studium zufrieden ist, sich dafür interessiert und sich wohl fühlt (vgl. Kleppin 2002 im Kap. 3.3.2).

Die letzterwähnten Erwartungen beziehen sich auf die Studienanfänger und ihr Studium, aber zunächst werden ihre **Erwartungen an das Institut für moderne Sprachen** vorgestellt. Fünf Studierende sind der Meinung, dass das Studium vielfältig sein sollte. Damit meinen sie, dass sie mit den Kursen z. B. vielfältige Fähigkeiten für das Arbeitsleben erreichen wollen, was auch Weihe (2009) betont (s. Kap. 6.2.4). Überdies wird Studienberatung von drei Personen gewünscht. Sie möchten Unterstützung bei der Wahl der Nebenfächer und der Studienlinie am Fachbereich Germanistik bekommen. Auch Tipps für Entwicklung der Deutschkenntnisse, z. B. Empfehlungen von Büchern, Fernsehserien und Internet-Seiten werden erwartet. Zur Gruppe „Andere Erwartungen“ in der Tabelle 7 gehört der Wunsch danach, dass die Stimmung am Fachbereich Germanistik gut wäre und dass der Lehrkörper die Studierenden besonders am Anfang des Studiums anspornen und unterstützen würde. Eine Person hofft, dass sie durch das Studium selbstbewusster würde. Dabei spielt natürlich ungeachtet dessen, dass es um eine Hochschule geht, der Lehrkörper eine große Rolle. Diese Meinungen dienen als Beispiel dafür, dass das erste Jahr des Studiums von großer Bedeutung für das gesamte Studium ist (vgl. Lähteenoja 2010 im Kap. 1). Außerdem warten einige Studierende auf Erlebnisse und Herausforderungen während des Studiums. Alle Erwartungen, die zur Gruppe „Andere Erwartungen“ gehören,

beeinflussen die Motivation beim Studium (vgl. Kleppin 2002). Dies beweist wieder, dass die Erwartungen berücksichtigt werden sollten.

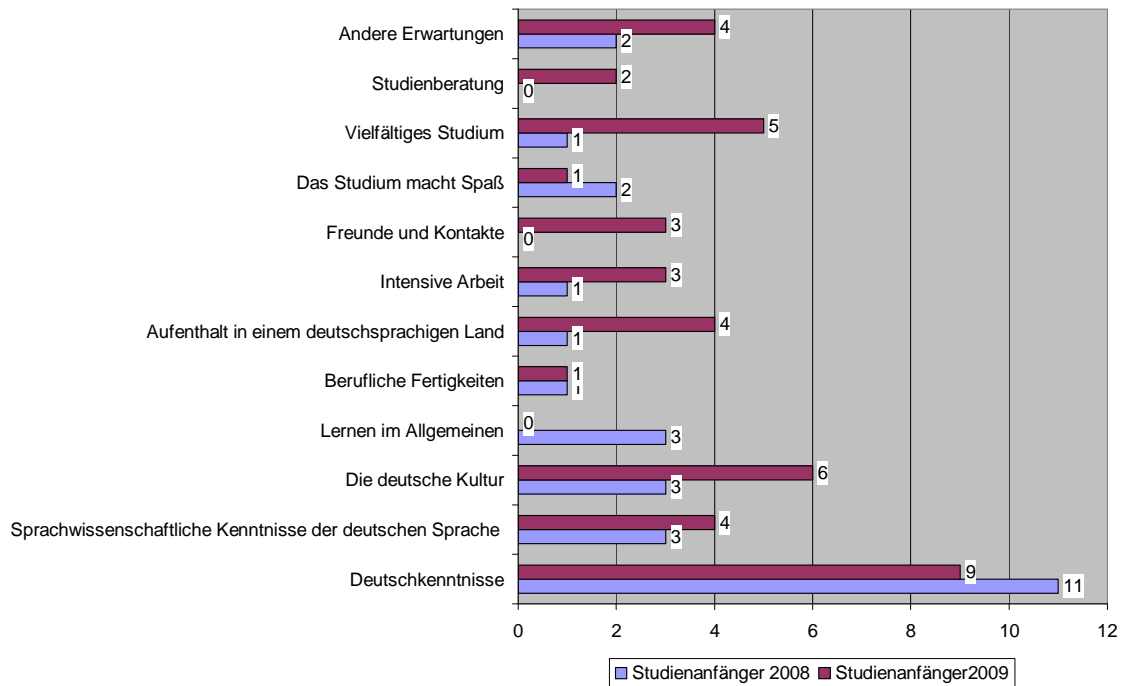


Tabelle 7. Erwartungen an das Germanistikstudium nach den Aufsätzen von TAITO.

Außer der Entwicklung der Deutschkenntnisse, die 21 Mal genannt wird, sind die Erwartungen der Studienanfänger an das Studium sehr unterschiedlich und weit verbreitet. Viele Erwartungen werden nur von ein paar Personen genannt. Bestimmt hängt das teilweise mit der freien Aufgabenstellung zusammen, hat aber wahrscheinlich auch mit den verschiedenen Hintergründen und Bedürfnissen der Studierenden zu tun.

6.2.2.3 Berufliche Pläne

Wie schon in der ersten Analyse der TAITO-Aufsätze (Kap. 5.2.2) und der Umfrage (Kap. 6.2.1.3) erwähnt wurde, ist die **berufliche Identität** vieler Studierenden noch unklar. So beschreiben viele Studienanfänger ihre Wünsche und Ziele in Bezug auf den zukünftigen Beruf in den Aufsätzen nicht exakt, sofern sie diese überhaupt beschreiben. Die Beschreibung der Zukunftspläne steht aber nicht in der Aufgabenstellung von TAITO, und

so kann dies nicht erwartet werden. Berufliche Pläne werden in 27 Aufsätzen zumindest einigermaßen hervorgebracht, was zeigt, dass die Studienanfänger auf jeden Fall an ihrer beruflichen Identität arbeiten und sich Gedanken über das Berufsleben machen.

Einige Studierende stellen verschiedene Alternativen zum zukünftigen Beruf vor. Der weitgehend üblichste Beruf, der 17 Mal genannt wird, ist **Lehrer** (s. Tabelle 8).²⁸ Der zweitüblichste Beruf heißt **Übersetzer**, der von acht Studienanfängern erwähnt wird. Dem folgt der **Dolmetscher**, der nur zwei Mal genannt wird. Nur ein Mal kommt die Arbeit als **Forscher** vor. Überdies werden drei Mal Tätigkeiten in Handel, Journalistik und der Europäischen Union erwähnt.

Unter den Studienanfängern 2009 gibt es vier Personen mit **einer früheren Ausbildung oder Arbeitserfahrung**. Sie haben als Ziel, dies mit der neuen Ausbildung zu kombinieren. Das ist völlig empfehlenswert und spiegelt das heutige Berufsleben wider, in dem es immer mehr viele Personen mit verschiedenen Ausbildungen gibt. In sechs Aufsätzen wird der Wunsch geäußert, nach dem Studium einen Arbeitsplatz zu bekommen, der der akademischen Ausbildung entspricht. Dies hängt wahrscheinlich mit der Art der geisteswissenschaftlichen Ausbildung zusammen: Sie führt oft nicht zu einem bestimmten Beruf (vgl. Lehtonen im Kap. 1 und 5.2.2), weshalb die Suche nach einer Beschäftigung nach dem Studium herausfordernd sein und auch Besorgnis erregen kann. Bemerkenswert ist aber, dass sieben Studienanfänger zugeben, dass sie noch nicht wissen, was sie nach dem Studium machen möchten. Zudem sind in 11 Aufsätzen keine Erwähnungen zum Berufsleben zu finden.

²⁸ Es soll berücksichtigt werden, dass alle Erwähnungen in Bezug auf den Beruf ungeachtet davon aufgelistet sind, wie sicher sich die Studienanfänger ihrer Meinung sind. Alle Erwähnungen sind nicht sichere Meinungen darüber, welchen Beruf die Studierenden ausüben wollen. Es wird aber davon ausgegangen, dass die Studierenden diese Berufe zumindest für eine mögliche Alternative zum zukünftigen Beruf halten, da sie auf sie deuten.

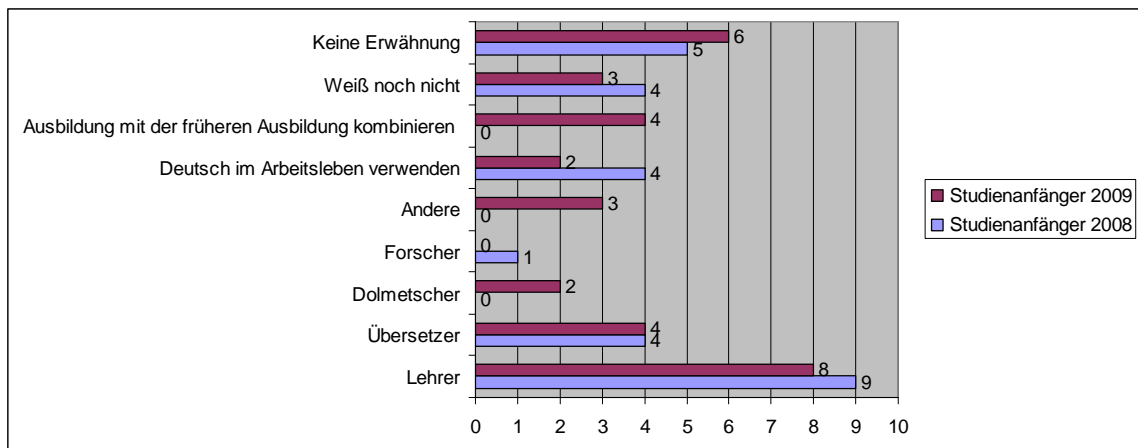


Tabelle 8. Die erwünschten Berufe nach den Aufsätzen von TAITO.

6.2.3 Vergleich zwischen der Umfrage und den TAITO-Aufsätzen

Erstens muss festgestellt werden, dass keine vollständig einander entsprechenden Resultate zu erwarten sind, da es sich um zwei unterschiedliche Korpora handelt, die sich in mehreren Punkten voneinander unterscheiden. Auch andere Faktoren haben wahrscheinlich einen Einfluss darauf, dass die Resultate in einigen Punkten voneinander abweichen: Die Umfrage ist auf Finnisch, aber die Aufsätze sind vorwiegend von finnischsprachigen Studierenden auf Deutsch geschrieben worden. In der Umfrage haben die Studierenden ziemlich exakt begrenzte Fragen beantwortet, aber die Aufgabenstellung von TAITO war bedeutend ungenauer und offener. Überdies sind die TAITO-Aufsätze länger als die Antworten bei der Umfrage. Es handelt sich darüberhinaus um verschiedene Textsorten, nämlich um eine offizielle Umfrage eines Instituts an einer Universität einerseits, und um einen relativ informellen Aufsatz (das steht schon in der Aufgabenstellung, s. Anhang 2), in dem eigene Gedanken frei beschrieben werden können, andererseits. Als ein weiterer unterscheidender Faktor kann Anonymität betrachtet werden: Die Umfrage wurde anonym beantwortet, während bei den Aufsätzen bekannt war, wer sie geschrieben hat. Zunächst werden die drei ersten Untersuchungsfragen einzeln betrachtet, wobei zugleich die Ursachen für mögliche Schwankungen in den Meinungen behandelt werden.

6.2.3.1 Gründe fürs Studium

Die Studienanfänger haben ähnliche Gründe für ihr Germanistikstudium in der Umfrage und in ihren eigenen Aufsätzen gegeben.²⁹ Zu bemerken ist, dass auch in der Umfrage bei dieser Frage keine Alternativen gegeben sind, sondern die Studierenden müssen selbst ihre Antworten herausfinden. Abgesehen von einigen Begründungen in den Aufsätzen werden in beiden Korpora gleiche Antworten gegeben. **Das eigene Interesse** ist der wichtigste Grund für das Studium nach den beiden Korpora. In der Umfrage sind 64 Antworten (73% aller Antworten zu dieser Frage) zu finden, die sich auf das eigene Interesse entweder an der deutschen Sprache und Kultur oder an Sprachen in Allgemeinen beziehen. In den Aufsätzen sind dagegen 26 Erwähnungen (48% aller Erwähnungen) zu den gleichen Interessen zu finden. Prozentuell gesehen spielt das eigene Interesse eine etwas größere Rolle bei der Umfrage, aber es ist der wichtigste Grund fürs Studium nach den beiden Korpora. Daraus kann man schlussfolgern, dass die Studienanfänger motiviert für ihr Studium sind, da das eigene Interesse ein bedeutender Grund bei der Wahl des Studiums ist.

In den Aufsätzen beziehen sich 15% der Erwähnungen auf die **Entwicklung der Deutschkenntnisse**, was für einen motivierenden Faktor für das Studium gehalten werden kann. In der Umfrage wird das aber gar nicht als Antwort gegeben, wahrscheinlich weil die Sprachkenntnisse als im Interesse an der deutschen Sprache und Kultur enthalten gesehen wird. Ein anderer Grund, der nicht in der Umfrage als Antwort gegeben wird, aber in den Aufsätzen neun Mal vorkommt, sind **frühere Erfahrungen** der Studienanfänger. Vielleicht werden diese Erfahrungen in der Umfrage aus Platzmangel nicht genannt. In den Aufsätzen können die Studierenden ihre Erfahrungen freier beschreiben, da die Textsorte informeller ist. **Deutschsprachige Kontakte** spielen eine ähnliche Rolle in den beiden Korpora. In den beiden Korpora spielen andere Gründe eine geringere Rolle.

²⁹ In der Untersuchung von Vainio (2008) wurden finnische Universitätsstudierende ebenfalls nach den Gründen für ihr Deutschlernen gefragt. Es fällt auf, dass die Resultate den Resultaten dieser Analyse ähneln: Der wichtigste Grund für das Lernen des Deutschen ist, dass Deutschkenntnisse die Berufschancen verbessern. Das eigene Interesse an der Kultur der deutschsprachigen Länder wird am zweithäufigsten genannt (s. genauer Vainio 2008, 74–79).

Beide Korpora stützen die Auffassung, dass den Studienanfängern ihre berufliche Identität noch unklar ist. Es sieht nämlich so aus, dass sich die Studienanfänger noch nicht viele Gedanken über das Berufsleben machen. Acht Personen in der Umfrage und nur drei Personen in den Aufsätzen deuten an, dass sie ihr Studium beginnen, um **berufliche Fähigkeiten** zu erwerben. Dieser Grund ist aber einer der wichtigsten Faktoren beim Studium, denn das Ziel des Studiums ist, sich nach der Graduierung im Berufsleben zu beschäftigen. Was man im Berufsleben machen will, hat wiederum einen Einfluss darauf, worauf man sich im Studium konzentriert und beeinflusst wiederum die Wahl der Nebenfächer. Aus dieser Perspektive ist die Anzahl der Antworten bzw. Erwähnungen zu den beruflichen Fähigkeiten überraschend niedrig. Diejenigen, die auf berufliche Gründe weisen, sind Studienanfänger, die entweder Germanistik als Nebenfach studieren und schon mehrere Semester an der Universität studiert haben, oder Personen, die vor dem Studium gearbeitet haben. Diese Personen repräsentieren also die Minderheit der Studienanfänger, was ihrem Hintergrund angeht. Sie haben wahrscheinlich mehr Erfahrung vom Berufsleben als viele andere Studienanfänger und sind so schon besser mit den Erfordernissen des Berufslebens bekannt. Es ist aber wichtig, dass sich die anderen Studierenden möglichst bald nach dem Anfang des Studiums mit diesen Erwartungen vertraut gemacht werden. Dabei ist Studienberatung wieder entscheidend wichtig (s. genauer Kap. 6.2.4).

6.2.3.2 Erwartungen an das Studium

Bei den Erwartungen an das Studium und den Fachbereich Germanistik unterscheiden die Korpora am meisten voneinander. Das hängt teilweise damit zusammen, dass in der Aufgabenstellung von TAITO nach Wünschen für das Studium und nicht direkt nach Wünschen an das Institut gefragt wird, was jedoch der Fall bei der Umfrage ist. So werden in den Aufsätzen mehr die persönlichen Erwartungen behandelt, während in der Umfrage sehr viele Erwartungen an das Institut vorkommen.

Die deutsche Sprache spielt in beiden Korpora eine bedeutende Rolle für die Studierenden: **Die Entwicklung der Deutschkenntnisse** ist die am häufigsten vorkommende Erwartung

in der Umfrage (25 Antworten, d. h. 33% aller Antworten), aber sie kommt sehr oft in den Aufsätzen (20 Erwähnungen, d. h. 28% aller Erwähnungen) vor. Die beiden Korpora bekräftigen also den Eindruck, der schon nach der ersten Frage entstand: Die Studienanfänger haben Germanistik gewählt, weil sie sich ernsthaft für die deutsche Sprache interessieren und die Sprache noch besser lernen wollen. Auf der anderen Seite sollten die Studierenden gleichermaßen an der Sprach- und Literaturwissenschaft Interesse zeigen, denn diese bilden einen bedeutenden Teil des Germanistikstudiums. Diese werden in den Aufsätzen erwähnt, indem sechs Studierende beschreiben, dass sie neben den guten Sprachkenntnissen **Deutsch theoretisch betrachten** lernen wollen. **Die deutsche Kultur** wird in diesem Zusammenhang in beiden Korpora hervorgebracht. **Berufliche Fähigkeiten** erwarten wiederum nur wenige Studierende nach den beiden Korpora. Natürlich ist es wichtig, dass die Studienanfänger sich begeistert und sogar leidenschaftlich für ihren Studiengang interessieren, aber sie sollten an die Beschäftigung nach dem Studium denken (s. Kapitel 6.2.4).

In den Aufsätzen kommen mehrere Erwartungen vor, die in der Umfrage nicht genannt werden. In den Aufsätzen hatten die Studierenden mehr Freiheit und Platz, die eigenen Erwartungen zu erklären. Sie konnten die Aufsätze in aller Ruhe zu Hause schreiben, während die Umfrage während einer begrenzten Zeit beantwortet werden musste. Dies erklärt die Vielfalt der Erwartungen in den Aufsätzen (s. Kap. 6.2.2.2). Wie schon festgestellt wurde, sind die Erwartungen an Fachbereich Germanistik wiederum vielfältiger in der Umfrage als in den Aufsätzen repräsentiert. Sogar 30% aller Erwartungen in der Umfrage sind an den Fachbereich Germanistik gerichtet, während die entsprechende Zahl in den Aufsätzen (dazu gehören Erwartungen: „Vielfältiges Studium“ und „Studienberatung“ von der Tabelle 7) nur bei 10% liegt.

6.2.3.3 Berufliche Pläne

Bei dieser Untersuchungsfrage stützen die beiden Korpora den Eindruck von der unklaren beruflichen Identität der Studierenden, was schon bei den zwei ersten Fragen deutlich wurde. Sowohl in der Umfrage als auch in den Aufsätzen kommen die üblichsten

Tätigkeiten, die Germanisten im Berufsleben ausüben, am häufigsten vor. Obwohl in der Umfrage bedeutend mehr Erwähnungen (89) als in den Aufsätzen (64) zum Thema vorkommen, haben die Korpora ähnliche Resultate. In der Umfrage beziehen sich 31% der Antworten auf den Beruf als **Lehrer**, in den Aufsätzen 22% der Erwähnungen. Danach folgen Tätigkeiten innerhalb von **Übersetzen und Dolmetschen**. In der Umfrage besteht fast die Hälfte (48%) aller Antworten aus diesen drei üblichsten Berufen, und auch in den Aufsätzen über ein Drittel (36%). Da mehrere Personen mehrere Alternative gegeben haben, kann man sich fragen, ob es möglich wäre, dass die Studienanfänger einfach die üblichsten Berufe aufgelistet haben, da ihnen nichts anderes eingefallen ist. Es ist natürlich nicht schlecht, dass man am Anfang des Studiums noch mehr Alternativen vor sich hat, beweist jedoch die Unsicherheit und Ungenauigkeit, die unter den Studierenden herrscht.

Neben den drei üblichsten Berufen gibt es keine weiteren Berufe, die nach der Anzahl der Erwähnungen als bedeutend betrachtet werden könnten. In den beiden Korpora werden andere Berufe genannt (s. Kap. 6.2.1.3 und 6.2.2.3), aber sie sind eher als einzelne Erwähnungen denn als allgemeine Meinungen der Studierenden zu sehen, da sie nur von ein paar Personen hervorgebracht werden. In den Aufsätzen bilden die größte Gruppe (44% aller Erwähnungen) eigentlich die Erwähnungen „Weiß noch nicht“ und „Keine Erwähnung“, d. h. Meinungen der Studierenden, die noch nicht wissen, was sie in der Zukunft machen wollen, oder die das Thema gar nicht behandeln. In der Umfrage gehören dagegen deutlich weniger, d. h. 19% der Antworten zu dieser Gruppe. Neben der oben beschriebenen Auflistung der Berufe, die sich die Studierenden vielleicht nicht so genau überlegt haben, verstärkt dies die Auffassung davon, dass die Zukunftspläne der Studierenden noch ungenau sind. Einige Studierende wissen schon genau, was sie machen wollen, aber den meisten stehen noch mehrere Türen offen. Darauf basierend muss festgestellt werden, dass aufgrund der analysierten zwei Korpora keine zuverlässigen Schlussfolgerungen über die beruflichen Pläne der Studienanfänger gezogen werden können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zwischen den analysierten Korpora keine größeren Schwankungen zu finden sind. Die herausgefundenen Unterschiede sind so klein, dass sie

auf die unterschiedlichen Aufgaben- und Fragestellung zurückgeführt werden können. Die Resultate des Vergleichs ähneln ebenfalls denjenigen der autobiografischen Analyse der TAITO-Aufsätze (s. Kap. 5.2): Die erreichten Resultate des Vergleichs stützen die Auffassung davon, dass die deutsche Sprache ein bedeutender Teil der Identität der Germanistikstudierenden ist. Dies beweist die Tatsache, dass die Studienanfänger für ihr Studium motiviert sind und sich ihrer Gründe und Erwartungen an das Studium bewusst sind. Die berufliche Identität ist ihnen noch unklarer, was auch die Ungenauigkeit ihrer Pläne und Wünsche für Zukunft andeutet.

6.2.4 Orientierung im Arbeitsleben als ein Studienschwerpunkt im Fachbereich Germanistik

Trotz der Unsicherheit der Studienanfänger in Bezug auf das Berufsleben muss festgestellt werden, dass im Fachbereich Germanistik bereits vieles für die Orientierung am Arbeitsleben gemacht wird. Eine der wichtigsten Maßnahmen ist die sogenannte HOPS-Beratung (HOPS steht für persönlichen Studienplan, s. Helsingin yliopiston humanistinen tiedekunta 2010a), die seit 2005 an der Universität Helsinki für die Studierenden verpflichtend ist. Jeder Studierende hat einen persönlichen Betreuer, der zum Personal des jeweiligen Instituts gehört. Mit dem Betreuer wird ein Studienplan gemacht, der zumindest zwei Mal während des Studiums nachgeprüft wird. Der HOPS hilft z. B. bei der Wahl der Nebenfächer und unterstützt die Studierenden schon zu Beginn des Studiums, ihr Studium umfassend zu planen. (Helsingin yliopiston humanistinen tiedekunta 2010a) Der Strategie der Universität Helsinki (Helsingin Yliopisto 2009a, 11) zufolge sollte die Betreuung als Teil des Unterrichts die Studierenden und ihr Studium unterstützen, auch wenn die Studierenden selbst für ihr Studium und Lernen verantwortlich sind. Lähteenoja (2010, 247) konstatiert ebenfalls, dass die Studierenden es für unterstützend halten, dass die Universität Erwartungen für die Studierenden stellt. Dies habe einen positiven Einfluss auf das Studium und die Motivation der Studierenden. Außerdem werden laut Lähteenoja (ebd., 173f.) die Studierenden der geisteswissenschaftlichen Fakultät besser vom Lehrkörper berücksichtigt und sie stehen mehr miteinander in Verbindung als an anderen Fakultäten. Zum Germanistikstudium gehört ein Modul „Orientierung am Arbeitsleben“, das z. B.

durch einen Kurs oder Arbeit (in einem deutschsprachigen Land) absolviert werden kann, wie auch eine weitere „Orientierung am Arbeitsleben“ oder ein Praktikum, das entweder am Institut als Forschungspraktikum oder z. B. in einem Unternehmen oder an einer deutschsprachigen Universität abgelegt werden kann. Diejenigen, die die Fachlehrerausbildung absolvieren, haben außerdem drei Praktika in verschiedenen Schulen. Alles in Allem kann man zusammenfassen, dass zum Germanistikstudium sich ziemlich vielseitig und umfangreich am Arbeitsleben orientierende Bereiche gehören.

Neben diesen obligatorischen, sich am Berufsleben orientierenden Leistungen gibt es eine Vielzahl anderer Möglichkeiten, sich mit dem Berufsleben bekannt zu machen. Als Teil der Geisteswissenschaftlichen Fakultät fungiert das AinO-Zentrum, das ein Begegnungszentrum für Fachlehramtstudierende ist und verschiedene Veranstaltungen und Besuche organisiert. Die Studierenden können auch die Angebote der Studienberatung der Universität nutzen (s. z. B. Helsingin yliopiston humanistinen tiedekunta 2010b; Helsingin Yliopisto 2010). Inwieweit sie diese Möglichkeiten, die völlig freiwillig sind, ausnutzen, hängt von ihnen selbst ab.

Ungeachtet der obengenannten unterschiedlichen Möglichkeiten ist Weihe (2009, 53) der Meinung, dass die Wechselwirkung zwischen den Germanistikstudierenden und dem Arbeitsleben weiterentwickelt werden sollte. In ihrer Untersuchung fragte Weihe (ebd., 74) Alumni der Germanistik, was sie an ihrem Studium vermissten. Es war gerade die Orientierung am Arbeitsleben, die nach den Alumni nicht genug berücksichtigt war. Sie vermissten Praxisbezogenheit, praktische Übungen, mehr Unterstützung zu einer akademischen Laufbahn wie auch praktische Kenntnisse des Arbeitslebens. Außerdem kam bei der vorangehenden Analyse zum Vorschein, dass die Studienanfänger Unterstützung bei ihrem Studium haben wollen (s. Kap. 6.2.2.2). Auf ihrer Untersuchung basierend sollten laut Weihe (ebd., 53) konkrete Fähigkeiten, die eine akademisch ausgebildete Person im Arbeitsleben braucht, eine größere Rolle im Unterricht spielen. Als Beispiele nennt sie technische und mathematisch-logische Methoden wie auch Fähigkeiten aus dem Verwaltungs-, Wirtschafts- und Managementbereich. Überdies konstatiert Weihe (2009), dass mit der Orientierung am Arbeitsleben schon früher angefangen werden sollte.

Lehtonen (2006) vertritt ebenfalls der Meinung, dass die Beratung und andere Tätigkeiten im Arbeitsleben schon viel früher angefangen werden sollten, damit die Fertigkeiten der Graduierten besser würden.³⁰

Um die vorgenannten Aspekte zu verbessern, sollten die Anschauungen der Studierenden vom Studium vielfältiger berücksichtigt werden. Dabei könnten z. B. unterschiedliche Untersuchungen wie diese Arbeit und die Untersuchung von Weihe (2009), aber auch Umfragen des Instituts hilfreich sein. Die Antworten der Umfrage von 2008 sind am Institut zusammengefasst worden, und die Resultate sind auf der Internetseite des Fachbereichs Germanistik (Saksalainen laitos 2008) zu finden, wenn auch dort nur einige Kommentare vorgestellt werden, während andere ausgelassen werden. Ob die Erwartungen der Studienanfänger konkret z. B. beim Planen des Unterrichts berücksichtigt worden sind, ist schwer zu zeigen und hängt vom Lehrkörper des Instituts ab. Die Umfrage von 2009 ist wiederum noch nicht zusammengefasst worden. Vielleicht wird sie später noch unter die Lupe genommen, aber zurzeit ist sie unberücksichtigt. Zurzeit sind die Umfragen als Hintergrundinformation bei der Entwicklung des Unterrichts vorhanden, aber spielen keine konkrete Rolle dabei (Hyvärinen 2010). So lässt sich konstatieren, dass die Umfragen weitgehend effektiver verwendet werden könnten, um den Unterricht weiterzuentwickeln und die Bedürfnisse sowie Hintergründe der Studierenden noch besser zu berücksichtigen. Dies verlangt ebenso die Strategie der Universität Helsinki (Helsingin Yliopisto 2009a, 4, 10), wonach Feedback sowohl von Studierenden als auch aus dem Berufsleben bei der Entwicklung des Unterrichts und der Studiengänge wahrgenommen werden sollte.

Obwohl die Maßnahmen zur Arbeitsorientierung in den letzten Jahren weiterentwickelt worden sind, können sie noch verbessert werden. Gerade auf die konkreten, im Berufsleben verlangten Fähigkeiten könnte im Germanistikstudium noch mehr Wert gelegt werden, um alle Kurse besser mit dem Berufsleben zu verbinden. Zurzeit sind die sich am Berufsleben orientierenden Kurse als einzelnes Modul von anderen Kursen getrennt, aber sie könnten besser in das gesamte Studium integriert werden, würde der Zusammenhang zwischen dem Studium und dem Berufsleben den Studierenden klarer. Außerdem könnte der Fachbereich

³⁰ Genauer zur Orientierung der Studienanfänger an der Universität Helsinki siehe auch Lähteenoja (2010).

Germanistik mehr Zusammenarbeit mit verschiedenen Unternehmen machen, damit die Studierenden und die möglichen zukünftigen Arbeitgeber einander kennenlernen können. U. a. Besuche in Unternehmen und mehrere Arbeitspraktika schlagen auch Manninen/Luukkannel (2002, 105) vor. Studierende haben ebenfalls positives Feedback über Besuche in Unternehmen gegeben, die im Rahmen des Kurses „Orientierung im Arbeitsleben“ organisiert wurden (Weihe 2009, 93). Außerdem kann man fragen, wie gut die Studierenden z. B. über Dienste der Studienberatung informiert worden sind. Die Zusammenarbeit zwischen der Fakultät, der Studienberatung und dem Fachbereich Germanistik könnte noch intensiver sein, was auch der Fachbereich Germanistik in der Unterrichtsevaluation (Helsingin Yliopisto 2008) zum Vorschein bringt: Die bisherige Zusammenarbeit wird als ersprießlich gesehen, aber gleichzeitig werden noch konkretere Verbindungen erwünscht. Könnten neben dem HOPS und den obligatorischen Kursen mehr fakultative, sich am Berufsleben orientierende Veranstaltungen wie Vorlesungen und Besuche veranstaltet werden? Weiterhin könnten Kurse, an dem Alumni teilnehmen (s. Weihe 2009), zahlreicher sein. Mit den zuvor erwähnten Maßnahmen könnten sich die Studierenden und das Berufsleben einander annähern, was beiden Teilen nutzen würde: Die Studierenden würden von verschiedenen beruflichen Möglichkeiten wie auch Herausforderungen informiert, was bei der Konzentration des Studiums auf bestimmte Fächer helfen könnte und die Anzahl der Abbrüche des Studiums verringern könnte. Gleichzeitig könnte das Berufsleben den zukünftigen Beschäftigten seine eigenen Forderungen vorstellen.

Traditionell ist die Aufgabe der Universitäten Entwicklung der Wissenschaft. Seit der letzten Zeit wird aber immer mehr Wert auf die Orientierung am Arbeitsleben gelegt. Dies spiegelt auch die Strategie der Universität Helsinki wider (Helsingin Yliopisto 2009a, 4), wonach die Studierenden dabei unterstützt werden sollen, Mitglied der Wissenschaftsgemeinschaft zu werden. Gleichzeitig wird aber das Berufsleben (ebd.; Helsingin Yliopisto 2009b, 4, 13) betont, indem eine Bekräftigung des Feedbacks und der Kontakte mit dem Berufsleben verlangt wird. Begründet fragt Weihe (2009, 97), „inwieweit bedeutet eine Annäherung an die Anforderungen und Wünsche des Arbeitslebens eine Distanzierung von der Wissenschaft?“. Sollte das Arbeitsleben noch umfangreicher berücksichtigt werden,

oder leidet die Wissenschaft schon jetzt unter den Herausforderungen, die das Arbeitsleben stellt? Die Balance zwischen diesen zwei Forderungen wird in der Zukunft wahrscheinlich noch von immer größerer Bedeutung sein. Mit Rücksicht darauf sollte auch das Institut für moderne Sprachen eine klare Richtlinie darüber erstellen, wo die Balance liegt.

7 Schlussfolgerungen

Das Ziel der vorangehenden Untersuchung war, die sprachliche und berufliche Identität der Germanistikstudierenden an der Universität Helsinki in Bezug auf die deutsche Sprache zu untersuchen. Die Analyse bestand aus zwei Teilen: aus einer qualitativen autobiografischen Untersuchung und einem quantitativen Vergleich zwischen zwei Korpora.

Im ersten Teil der Analyse wurden TAITO-Aufsätze mit einer autobiografischen Untersuchungsmethode analysiert. In den Texten behandelten die Studierenden ihre sprachliche Identität ziemlich vielfältig und es wurde klar, dass die Studierenden sich sowohl für die deutsche Sprache und Kultur als auch für Germanistik interessieren. Viele sind sich ihrer eigenen Deutschkenntnisse bewusst und sind motiviert, sie weiter zu entwickeln. Allerdings konnten einige Dimensionen der sprachlichen Identität wie die Verbundenheit der Studierenden mit der deutschsprachigen Gemeinschaft nicht vollständig analysiert werden, da nur einige diesbezügliche Erwähnungen zu finden waren. Aber wie Houtsonen (1996, 214) feststellt, treffen die Testpersonen einer autobiografischen Untersuchung selbst die Entscheidung darüber, worüber sie in ihren Texten schreiben wollen. Das sei ein bedeutender Teil der autobiografischen Erzählung, wie auch die Subjektivität. In den Texten haben die Studierenden ihre eigenen Gefühle und Erlebnisse beschrieben; dagegen sind die Schlussfolgerungen, die daraus gezogen wurden, Interpretationen der Autorin dieser Arbeit und können nicht breiter verallgemeinert werden. Das Ziel der Autobiografieforschung ist aber nicht, allgemeingültige Resultate zu bekommen, sondern die zurzeit vorherrschende Situation möglichst genau zu beschreiben. So war es das Ziel dieser Analyse, gerade über die Germanistikstudierenden Informationen zu ermitteln. Jeder Text beinhaltete mehrere Hinweise auf die deutsche Sprache, was es ermöglichte, die Beziehung der Studierenden zum Deutschen umfassend zu beschreiben. Was die berufliche Identität der Studierenden anging, konnten sie diese nicht so exakt beschreiben wie die sprachliche. Vielen Studierenden war es noch nicht klar, was sie in der Zukunft machen wollen und wie sie ihre Deutschkenntnisse ausnutzen wollen. Einige wussten allerdings genau, dass sie z. B. Lehrer oder Übersetzer werden wollen. Die allgemeine Ansicht war trotzdem, dass

Germanistik ein nützliches Studienfach ist, dessen Inhalte vielfältig im Berufsleben angewendet werden können.

Um die Zuverlässigkeit des ersten Teils der Analyse zu prüfen und die sprachliche und berufliche Identität der Studierenden noch genauer zu untersuchen, wurde eine weitere Untersuchung durchgeführt. So wurden im zweiten Teil der Analyse die Umfrage des Fachbereichs Germanistik für Studienanfänger 2008 und 2009 wie auch die TAITO-Aufsätze derselben Studierenden quantitativ analysiert und miteinander verglichen. Damit sollte geprüft werden, ob die Studierenden ihre Meinungen in den beiden Korpora in ähnlicher Weise vorgestellt haben.

Es ließ sich bemerken, dass die Meinungen der Studierenden in den Korpora überraschend ähnlich waren. Die Studierenden sind beiden Korpora zufolge motiviert für das Studium, da das eigene Interesse eine so große Rolle bei der Wahl des Fachs spielt. Die Studierenden nannten eine Vielzahl verschiedener Ziele und wollten sich in den gleichen Bereichen entwickeln, die sie als Gründe fürs Studium nannten. Auch dies beweist die Motivation der Studierenden, denn wie Kleppin (2002, 27) darstellt, spiegeln die Ziele die Motive wider und lassen sich manchmal schwer voneinander unterscheiden. In Bezug auf den zukünftigen Beruf gaben die Korpora ähnliche Resultate und waren beide von Unsicherheit gekennzeichnet: Lehrer, Übersetzer und Dolmetscher wurden in beiden Korpora oft genannt, aber besonders unter den Aufsätzen gab es viele Aufsätze ohne Erwähnungen zu diesem Thema. Vor diesem Hintergrund lässt sich erwägen, ob alle Studierenden in der Tat überlegt haben und als Ziel haben, mit dem Germanistikstudium berufliche Fertigkeiten zu bekommen: Germanistikstudium ist nicht nur als ein Deutschkenntnisse entwickelndes Studium zu sehen, sondern als Wissenschaftsdisziplin, die Kenntnisse z. B. in der Sprach- und Literaturwissenschaft vermittelt.

Der Vergleich bestärkte ebenfalls die Vorstellung davon, dass die sprachliche Identität der Studierenden eine klarere Form als die berufliche angenommen hat. Die beiden Analysen haben die Beziehung der Studienanfänger zur deutschen Sprache und ihrem Studium aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Die Resultate zeigen deutlich, dass die deutsche

Sprache ein wichtiger Teil der Identität der Studierenden ist, auch wenn das nur von einigen Studierenden explizit hervorgehoben wird. Die Resultate beweisen ebenfalls klar, dass es zwischen den Studierenden große Unterschiede in mehreren Punkten gibt. Damit sind die Gründe und Erwartungen an das Studium verschieden. Einige Studierende fühlen sich unsicher, während anderen das Grundstudium der Germanistik vielleicht nicht genügend Herausforderungen bietet. Könnte diese Unausgeglichenheit unter den Studienanfängern mit irgendwelchen Maßnahmen ausbalanciert werden, so würde der Anfang des Studiums angenehmer. Herausforderungen bieten sich dem Fachbereich Germanistik auch in der Tatsache, dass die meisten Studienanfänger noch nicht am Berufsleben orientiert sind und nicht wissen, was sie nach dem Studium machen wollen. So müssen Maßnahmen für eine Orientierung am Berufsleben weiterentwickelt werden.

Um die sprachliche und berufliche Identität der Germanistikstudierenden noch genauer zu untersuchen, könnte eine weitere Untersuchung mit einer anderen Untersuchungsmethode, z. B. eine Befragungsuntersuchung, durchgeführt werden. Es wäre ebenfalls interessant zu untersuchen, wie die Identität der Studierenden sich im Laufe ihres Studiums entwickelt und eine weitere Untersuchung zu einem späteren Zeitpunkt im Studium anzusetzen. Zusammenfassend können die Untersuchungsergebnisse positiv aufgefasst werden, da sie nachweisen, dass die meisten Studierenden sich am Fachbereich Germanistik wohlfühlen und Motivation für ihr Studium zeigen.

Literaturverzeichnis

Ackermann, Irmgard (Hrsg.) (1983): In zwei Sprachen leben. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern. München.

Altmayer, Claus (2001): Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache in nichtdeutsch-sprachigen Ländern I: Europäische Perspektive. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.), S. 124–140.

Ammon, Ulrich (1991): Die internationale Stellung der deutschen Sprache. Berlin.

Ammon, Ulrich (2001a): Deutsch als Lingua franca in Europa. In: Ammon, Ulrich; Mattheier, Klaus J.; Nelde, Peter H. (Hrsg.): Verkehrssprachen in Europa - außer Englisch. Tübingen. (= Sociolinguistica; Bd. 15), S. 32–41.

Ammon, Ulrich (2001b): Entwicklung des Deutschunterrichts in nichtdeutschsprachigen Ländern. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.), S. 68–83.

Ammon, Ulrich (2003): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, S. 345–355.

Ammon, Ulrich (2008): Fremdsprachengebrauch und -bedarf unter den Bedingungen der Globalisierung. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 48/2008, S. 3–27.

Antikainen, Ari; Huotelin, Hannu (Hrsg.) (1996): Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki. (= Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja).

Antikainen, Ari; Rinne, Risto; Koski, Leena (2003): Kasvatussosiologia. Helsinki.

Becker, Kristina (2010): Schriftliche Fehler und Sprachkenntnisse der Germanistikstudenten. Eine Fehleranalyse im Rahmen des TAITO-Projekts mit Hinsicht auf das Sprachniveau. Ungedruckte Seminararbeit. Helsinki.

Breuer, Ulrich; Sandberg, Beatrice (Hrsg.) (2006): Autobiographisches Schreiben in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Band 1, Grenzen der Identität und der Fiktionalität. München.

Bussmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart.

Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen. (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

De Florio-Hansen, Ines; Adelheid, Hu (2003a): Einführung. Identität und Mehrsprachigkeit in Zeiten der Internationalisierung und Globalisierung. In: De Florio-Hansen, Ines; Adelheid, Hu (Hrsg.) (2003b), S. VII–XVI.

De Florio-Hansen, Ines; Adelheid, Hu (Hrsg.) (2003b): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen. (= Stauffenburg Linguistik; Bd. 32).

Domíńczak, Henryk (1992): Ist das Deutsche eine Sprache von Weltgeltung? Zur Motivation, Deutsch als Fremdsprache zu erlernen. In: Deutsch als Fremdsprache 29(1), S. 46–47.

Dörnyei, Zoltán (1994): Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In: The Modern Language Journal, Vol. 78, 3/1994. S. 273–284.

DUW (2007): Deutsches Universalwörterbuch A-Z. 6. neu bearbeitete Auflage. Mannheim.

Ehlers, Volker (2007): Die Identitätskonstruktion von jungen Menschen an Berufsfachschulen unter dem Vorzeichen einer zunächst gescheiterten Integration in den Ausbildungsmarkt. Identitätsbildung als pädagogischer Auftrag an eine Kooperation von Berufsfachschule und Jugendhilfe? Bamberg.

Ehlich, Konrad (2000): Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. In: German as a foreign language 1/2000, S. 47–63.

Ehlich, Konrad; Ossner, Jakob; Stammerjohann, Harro (Hrsg.) (2001): Hochsprachen in Europa. Entstehung, Geltung, Zukunft. Akten zweier Tagungen in München, 2./3. Dezember 1998 und Bad Homburg v.d.H., 18.–20. November 1999. Freiburg im Breisgau.

Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht (Hrsg.) (2008): Das Deutsche und seine Nachbarn. Über Identitäten und Mehrsprachigkeit. Tübingen. (= Studien zur deutschen Sprache; Bd. 46).

Erikson, Erik H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt.

Europäische Kommission (2006): Spezial Eurobarometer 243. Die Europäer und ihre Sprachen. Zusammenfassung. Verfügbar über: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc629_de.pdf 23.3.2010

Franceschini, Rita (2004): Sprachbiographien. Das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Motivation und Spracherwerb. In: Franceschini, Rita; Miecznikowski, Johanna: Leben mit mehreren Sprachen – Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien – Biographies langagières. Bern, S. 89–102.

Glück, Helmut (2000): Die Stellung der deutschen Sprache in Europa am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Kühn, Ingrid; Lehker, Marianne (Hrsg.): Deutsch in Europa – Mutter-

sprache und Fremdsprache. (= Wittenberger Beiträge zur deutschen Sprache und Kultur; Bd. 1), S. 9–21.

Haarmann, Harald (1996): Identität. In: Goebel, Hans et al. (Hrsg.): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 12.1), S. 218–233.

Hall, Stuart (1999): Identiteetti. Ins Finnische übersetzt und herausgegeben von Lehtonen, Mikko; Herkman, Juha. Tampere.

Hankila, Paula (2007): "Kyllä tämä aina neulomisen voittaa." Eine Untersuchung zur Deutschlernmotivation finnischer Senioren. Ungedruckte Pro-Gradu-Arbeit. Jyväskylä. Verfügbar über: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11441> 23.3.2010

Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; Bd. 19.1).

Helsingin Yliopisto (2008): Koulutuksen arviointi 2007–2008. Humanistinen tiedekunta. Saksalainen laitos. <https://wiki.helsinki.fi/display/koulutuksenarviointi/Saksalainen%20laitos> 26.2.2010

Helsingin yliopisto (2009a): Opetuksen ja opintojen toimenpideohjelma 2010–2012. Helsinki.

Helsingin yliopisto (2009b): Yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen (YVV) toimenpideohjelma. Helsinki.

Helsingin yliopisto (2010): Urapalvelut. <http://www.helsinki.fi/urapalvelut/> 12.3.2010

Helsingin yliopiston humanistinen tiedekunta (2010a): Opiskelu. Opintojen ohjaus ja eteneminen. Hops. <http://www.helsinki.fi/hum/hops/index.htm> 26.2.2010

Helsingin yliopiston humanistinen tiedekunta (2010b): Työelämä. <http://www.helsinki.fi/hum/tyoelama/index.htm> 12.3.2010

Houtsonen, Jarmo (1996): Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset. Identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. In: Antikainen, Ari; Huotelin, Hannu (Hrsg.), S. 199–250.

Houtsonen, Jarmo (2000): Identiteetin rakentuminen koulun symbolisessa järjestyksessä. In: Houtsonen, Jarmo; Kauppila, Juha; Komonen, Katja (2000): Koulutus, elämäntietä ja identiteetti. Kasvatustieteellisiä avauksia suomalaisten oppimiseen. Joensuu. (= Sosiologian tutkimuksia, Bd. 3), S. 7–49.

Hu, Adelheid (2003a): Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie. Tendenzen der Konvergenz. In: De Florio-Hansen, Ines; Adelheid, Hu (Hrsg.) (2003b), S. 1–23.

Hu, Adelheid (2003b): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen. (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Hu, Adelheid (2006): Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in autobiografischer Perspektive. In: Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL). 35. Jg, Themenschwerpunkt: Sprachdidaktik – interkulturell. Tübingen, S. 183–200.

Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (Hrsg.) (1998): Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen. (= Stauffenburg Linguistik).

Huhtala, Anne (2008): Det pedagogiska självet. En narrativ studie av direktvalda svensk-lärostudenternas berättelser. Helsinki. (= Nordica Helsingiensia; Bd. 12).

Huotelin, Hannu (1996): Elämäkerrallinen lähestymistapa. In: Antikainen, Ari; Huotelin, Hannu (Hrsg.), S. 13–44.

Hyvärinen, Irma (2006): Wegbereiter des modernen Fremdsprachenunterrichts. Zur Geschichte des finnischen Deutschunterrichts im Spiegel der Jahrgänge 1899–1951 der neuphilologischen Mitteilungen. In: Lenk, Hartmut E.H (Hrsg.): Finnland. Vom unbekanntem Partner zum Vorbild Europas? Landau, S. 234–236.

Hyvärinen, Irma (2010): Eine E-mail an Jenni Salminen am 26.2.2010

Iskanius, Sanna (2006): Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. Jyväskylän. (= Jyväskylän studies in humanities).

Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.) (2003): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Tübingen. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik; Bd. 465).

Janich, Nina; Näßl, Susanne (2003): ‚Sprachidentität‘ in der germanistischen Forschung und Lehre. Resümee und Ausblick. Zusammenfassung eines Rundgesprächs mit Statements von Péter Bassola, Stojan Bračić, Jarmo Korhonen, Eckhard Meineke, Dieter Nerius, Dagmar Neuendorff, Eva Széherová und Zenon Weigt. In: Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.), S. 177–201.

Jäntti, Ahti (2002): Deutsche Sprache in Finnland. In: Deutsch-Finnische Gesellschaft e.V. (Hrsg.): 50 Jahre deutsch-finnische Gesellschaft E.V. Festschrift zur Jubiläumsfeier in München 2002. Berlin, S. 298–310.

Jessner, Ulrike (2003): Das multilinguale selbst. Perspektiven der Veränderung. In: De Florio-Hansen, Ines; Adelheid, Hu (Hrsg.) (2003b), S. 25–37.

Julkunen, Kyösti (1998): Vieraan kielen oppiminen. A2-kielen opiskelijoiden motivaation ja kielen valintaan vaikuttaneet tekijät. Joensuu. (=Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia; Bd. 73)

Kaikkonen, Pauli (2002): Identitätsbildung als Zielvorstellung im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: Kohonen, Viljo; Kaikkonen, Pauli (Hrsg.): Quo vadis foreign language education? Tampere. (= Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja), S. 33–44.

Kaikkonen, Pauli (2005): Monikielinen ja monikulttuurinen identiteetti – kielenopetuksenkin haasteena. In: Smeds, John et al. (Hrsg.) (2005): Multicultural communities, multilingual practice. Monikulttuuriset yhteisöt, monikielinen käytäntö. Festschrift für Annikki Koskensalo zum 60. Geburtstag. Turku, S. 89–100.

Kaivapalu, Annekatrin (2007): Äidinkieli vieraiden kielten opiskelussa – etu vai haitta? Oppijoiden käsityksiä lähdekielen vaikutuksesta kohdekielen oppimiseen teorioiden ja tutkimustulosten valossa. In: Salo, Olli-Pekka; Nikula, Tarja; Kalaja, Paula (Hrsg.): Kieli oppimisessa. Language in learning. Jyväskylä. (= Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja; Bd. 65), S. 289–309.

Kallenbach, Christiane (1996): Fremdverstehen – aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 1(3). Verfügbar über:
http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-3/beitrag/kallenba.htm 26.2.2010

Karjalainen, Sinikka; Lehtonen, Tuula (Hrsg.) (2005): Että osaa ja uskaltaa kommunikoida. Akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito työntekijöiden ja työnantajien kuvaamana. Helsinki. (= Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja; Bd. 13).

Kauppila, Juha (1996): Elämäntulkku. In: Antikainen, Ari; Huotelin, Hannu (Hrsg.), S. 45–108.

Käyhkö, Mari; Tuupanen, Päivi (1996): Työläisperheestä opintielle – reproduktion ilmeneminen nuorten arkielämässä. In: Antikainen, Ari; Huotelin, Hannu (Hrsg.), S. 109–159.

Keupp, Heiner et al. (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Hamburg.

Kielitivoli (2010): <http://www.kielitivoli.fi/> 17.3.2010

KIMMOKE (2001): Kielenopetuksen monipuolistamis- ja kehittämishanke 1996-2001 KIMMOKE. Loppuraportti. Helsinki.

Kinginger, Celeste (2004): Alice doesn't live here anymore. Foreign language learning and identity reconstruction. In: Pavlenko, Aneta; Blackledge, Adrian (Hrsg.), S. 219–242.

Kleppin, Karin (2001): Motivation. Nur ein Mythos? (I). In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 4/2001, S. 219–225.

- Kleppin, Karin** (2002): Motivation. Nur ein Mythos? (II). In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 1/2002, S. 26–30.
- Kresić, Marijana** (2006): Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München.
- Kresić, Marijana** (2007): Sprache der Identität. Beiträge des Projekts "Signs of Identity". Verfügbar über: http://www.signsofidentity.de/fileadmin/pdf/Sprache_der_Identitaet_Beitrag_Kresic_8.6.07.pdf 5.4.2010
- Kumpulainen, Timo** (Hrsg.) (2008): Koulutuksen määrälliset indikaattorit. Helsinki.
- Labrie, Normand; Quell, Carsten** (1997): Your Language, My Language or English? The Potential Language Choice in Communication Among Nationals of the European Union. In: World Englishes 16(1), S. 3–26.
- Lähteenoja, Susanna** (2010): Uusien opiskelijoiden integroituminen yliopistoon. Sosiaalipsykologinen näkökulma. Helsinki. (= Sosiaalipsykologia tutkimuksia; Bd. 23).
- Laine, Eero; Pihko, Marja-Kaisa** (1991): Kieliminä ja sen mittaaminen. Jyväskylä. (= Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia; Bd. 47).
- Lehtonen, Toni** (2006): Humanistit työelämässä. Koulutusta vastaaviin tehtäviin työllistymisessä tarvitaan yleissivistyksen lisäksi myös työelämävalmiuksia. Verfügbar über: <http://www.helsinki.fi/hum/tyoelama/sijoittuminen.htm> 13.2.2010
- Liefländer-Koistinen, Luise; Koskensalo, Annikki** (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Finnland. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.), S. 1487–1490.
- Lucius-Hoene, Gabriele** (2000): Konstruktion und Rekonstruktion narrativer Identität. In: Forum Qualitative Sozialforschung [On-line Journal], 1(2). Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs/fqsd/2-00inhalt-d.htm> 23.3.2010
- Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf** (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. Opladen.
- Lucius-Hoene, Gabriele; Deppermann, Arnulf** (2004): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, S. 166–183. Verfügbar über: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-lucius.pdf> 25.3.2010
- Lüdi, Georges** (2003): Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten. Chancen und Probleme. In: De Florio-Hansen, Ines; Adelheid Hu (Hrsg.) (2003b), S. 39–58.

Luukka, Minna-Riitta; Pöyhönen, Sari (2007): Kohti tulevaisuuden kielikoulutusta. Kielikoulutuspoliittisen projektin keskeiset suositukset. Jyväskylä.

Manninen, Jyri; Luukkainen, Saara (2002): Humanistit työelämäpoluilla. Helsingin yliopistosta valmistuvien humanistien työelämäorientaatio, osaaminen ja työllistyminen. Helsinki.

Mead, George Herbert (1934): Mind, self, and society. From the standpoint of a social behaviourist. Chicago.

Näßl, Susanne (2003): Die Rolle der deutschen Sprache im internationalen Kontext. Zusammenfassung einer Podiumsdiskussion mit Statements von Gunter Narr, Csaba Földes, Margot Heinemann, Rudolf Hoberg, Heinrich Löffler und Peter Wiesinger. In: Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.), S. 19–39.

Norton, Bonny (2000): Identity and language learning. Gender, ethnicity and educational change. Harlow. (= Language in social life series).

Ollila, Tytti; Partanen, Heli (2004): "In Vielfalt geeint". Sprachliche Vielfalt und die Stellung der deutschen Sprache in der Europäischen Union. Eine Umfrage unter deutschsprachigen Abgeordneten des Europäischen Parlaments. Ungedruckte Pro-Gradu-Arbeit. Jyväskylä. Verfügbar über: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11501> 23.3.2010

Opetushallitus (2004): Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki.

Opetushallitus (2010): Perusopetuksen vieraiden kielten opetuksen kehittäminen KIELITIVOLI. http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/perusopetuksen_kieltenopetus 11.3.2010

Opetusministeriö (2010): Perusopetus paremmaksi (POP-ohjelma). <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/?lang=fi> 17.3.2010

Oppernrieder, Wilhelm; Thurmair, Maria (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.), S. 39–60.

Pavlenko, Aneta (2001): In the world of tradition, I was unimagined. Negotiation of identities in cross-cultural autobiographies. In: International Journal of Bilingualism 5.3, September 2001, S. 317–344.

Pavlenko, Aneta; Blackledge, Adrian (Hrsg.) (2004): Negotiation of identities in multilingual contexts. Clevedon. (= Bilingual education and bilingualism; Bd. 45).

Piri, Riitta (2001): Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toimintaympäristö. Jyväskylä.

Puustinen, Marja (2008): Kunnissa kytee kielikatastrofi. In: Opettaja 1–2/2008, S. 8–10.

Rossi, Vuokko (2003): Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine Fallstudie im B2-Deutschunterricht in der 8. und 9. Klasse. Ungedruckte Pro-Gradu-Arbeit. Jyväskylä. Verfügbar über: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11498> 23.3.2010

Sajavaara, Kari (2006): Kielivalinnat ja kielten opiskelu. In: Alanen, Riikka; Dufva, Hannele; Mäntylä, Katja (Hrsg.): Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön. Jyväskylä, S. 223–254.

Saksalainen laitos (2008): Lähtökysely syksy 2008. http://www.helsinki.fi/hum/sala/lahtokysely1_08.htm 26.2.2010

Schädelin-Gmür, Ida (1988): Identität. Ein Begriff und seine pädagogische Bedeutung. Zürich.

Schneider, Britta; Ylönen, Sabine (2008): Plädoyer für ein Korpus zur gesprochenen deutschen Wissenschaftssprache. In: Deutsch als Fremdsprache 3/2008, S. 139–150.

Schratz, Michael (1983): Fremdsprachenunterricht als Identitätsstütze. In: Solmecke, Gert (Hrsg.): Motivation und Motivieren in Fremdsprachenunterricht. Paderborn, S. 240–270.

SUKOL (Suomen Kieltenopettajien liitto) (2010): Kielivalinnat. <http://www.sukol.fi/index.phtml?s=41> 20.2.2010

Thim-Mabrey, Christiane (2003): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Ein Problem-aufriss aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane (Hrsg.), S. 1–18.

Vainio, Virpi (2008): Zur Rolle des Deutschen aus der Sicht von Studierenden in Finnland. Eine Umfrage unter den Studierenden der Universitäten Jyväskylä und Tampere. Ungedruckte Pro-Gradu-Arbeit. Jyväskylä. Verfügbar über: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/19431> 23.3.2010

Veith, Werner H. (2005): Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch mit 104 Abbildungen, Kontrollfragen und Antworten. Tübingen. (= Narr Studienbücher).

Weihe, Sinikka (2009): Orientierung im Arbeitsleben der Studierenden der Germanistik. Analyse des Pilotdurchgangs des Kieliaku-Programms am Germanistischen Institut im Frühjahr 2008. Ungedruckte Pro-Gradu-Arbeit. Helsinki.

ANHANG 1: Umfrage des Fachbereichs Germanistik

SAKSALAINEN LAITOS

KYSELY OPINTONSA ALOITTAVILLE SYYSLUKUKAUSI 2009

1. Opiskeletko germaanista filologiaa pääaineena
 sivuaineena
 saksan kääntämistä pääaineena
 sivuaineena

2. Minä vuonna kirjoitit ylioppilaaksi? _____

3. Millaisen oppimäärän saksaa olet suorittanut koulussa? Montako kurssia suoritit lukiossa?

A1: _____

A2: _____

B1: _____

B2: _____

Muu,
mikä _____

Jos et ole käynyt kurssimuotoista lukiota, kuvaile opetuksen laajuutta:

4. Mitä oppimateriaaleja lukiossa käytettiin?

Teksti- ja harjoituskirjasarja:

Kirjallisuutta:

Oliko erillistä kielioppia? Mikä?

Työskentelitkö kielistudiossa / tietokonehuokassa?

5. Jos et ole tämän vuoden ylioppilaita, kerro, mitä teit ylioppilaaksi päästyäsi ennen saksan opintojen aloittamista!

6. Miksi haluat opiskella juuri saksaa (germaanista filologiaa / saksan kääntämistä)?

7. Mitä odotat saksan (germaanisen filologian / saksan kääntämisen) opinnoilta ja laitokseltamme? →

8. Mitä muita aineita aineyhdistelmäsi jo kuuluu?

9. Mihin aineisiin haluaisit nykyisten lisäksi sivuaineoikeuden?

10. Mihin ammattiin / työtehtävään tähtäät valmistuttuasi? Voit mainita useita tärkeysjärjestyksessä.

11. Kuinka nopeasti pyrit valmistumaan?

12. Oliko saksa (germaaninen filologia / saksan kääntäminen) ykkössijalla opiskelupaikkaa hakiessasi? Jos ei, monennellako sijalla, ja mitkä alat / aineet sijoittuivat edelle?

13. Suunnitteletko hakevasi vuoden kuluttua jotakin toista opiskelupaikkaa? Jos, niin mitä ja miksi?

14. Suunnitteletko vaihtavasi pääaineesi Helsingin yliopistossa myöhemmin johonkin toiseen? Jos, niin mihin ja miksi?

15. Harkitsetko väli vuoden pitämistä opintojen lomassa? Jos, niin mitä tehdäksesi?

16. Aiotko olla opintojen ohella ansiotyössä lukukausien aikana? Kuinka monta tuntia viikossa?

17. Piditkö pääsykoetta tarkoituksenmukaisena? Jos et, perustele mielipiteesi ja ehdota, miten koetta pitäisi muuttaa!

18. Onko jokin seikka, jonka vielä erityisesti haluaisit saattaa laitoksen tiedoksi?

Kiitos!

ANHANG 2: Aufgabenstellung des TAITO-Projekts

Germaaninen filologia

TAITO-hanke, syksy 2009

Kirjallinen tehtävä

Kirjoita vapaamuotoinen saksankielinen teksti, jossa kerrot, miten olet päättänyt opiskelamaan germaanista filologiaa ja mitä toivot opinnoiltasi. Huom. Otsikoi tekstisi itse.

Muista kirjoittaa nimesi kummallekin sivulle. Päivää tekstisi.

Käytä seuraavia asetteluita: vasen marginaali 4 cm, oikea marginaali 2 cm, riviväli 1,5 cm, pituus 1,5–2 liuskaa.

Palauta teksti sähköpostissa liitetiedostona kurssilla annettujen ohjeiden mukaan (joko kurssin vetäjälle ja/tai yliopistonlehtori Marjo Vesalaiselle osoitteeseen marjo.vesalainen@helsinki.fi).

Huom! Palauta myös taustatietolomake, itsearviointilomakkeet ja lupa allekirjoitettuna kurssisi opettajalle.