

**DIE BERUFLICHE IDENTITÄT DER KÜNFTIGEN MULTI-  
DISZIPLINÄREN SPRACHEXPERTEN:  
ERFAHRUNGEN AUS DER FACHRICHTUNG *DEUTSCHE SPRACHE  
UND KULTUR***

Noora Airaksinen

Masterarbeit

Deutsche Sprache und Kultur

Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft

Universität Jyväskylä

November 2023

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Noora Airaksinen	
Työn nimi Die berufliche Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten: Erfahrungen aus der Fachrichtung <i>Deutsche Sprache und Kultur</i>	
Oppiaine Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Marraskuu 2023	Sivumäärä 55 + 4
Tiivistelmä <p>Nykyajan tietoyhteiskunnan työelämässä yhä keskeisempää on tieto- ja asiantuntijatyö, joka vaatii kielen ja kielenkäytön tuntemusta. Lisäksi palkkatyössäkin korostuu yrittäjämäinen ote työhön sekä jatkuva muutos, joiden takia on tärkeää tuntee itsensä ja osaamisensa suhteessa työhön ja ammattiin. Tätä itsetuntemusta voidaan kuvata ammatillisen identiteetin käsitteellä. Näiden yhteiskunnallisten aspektien innoittamana tässä maisterintutkielmassa tutkitaan tulevien monialaisten kieliasiantuntijoiden ammatillista identiteettiä. Tutkimuksen tarkoitus on saada selville, mistä aineksista tulevat monialaiset kieliasiantuntijat kokevat ammatillisen identiteettinsä muodostuvan, miten se kehittyy ja millaisia tuntemuksia kehitysprosessiin liittyy. Tutkimuksen kohderyhmäksi valittiin tulevat saksan kielen ja kulttuurin monialaiset kieliasiantuntijat, koska heitä ei ole aikaisemmin tutkittu ammatillisen identiteetin näkökulmasta.</p> <p>Tämän laadullisen tutkimuksen materiaali kerättiin fokusryhmähaastattelun avulla. Haastateltavana oli kolme monialainen kieliasiantuntija -opinto-ohjelman saksan kielen ja kulttuurin opintosuunnan maisterivaiheen opiskelijaa. Haastattelussa oli käytössä tarkempia kysymyksiä sisältävä temaattinen runko, jossa käsiteltiin neljää teemaa. Lisäksi haastattelutilanteessa kysyttiin tarpeen tullen tarkentavia kysymyksiä. Materiaalia tarkasteltiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Tutkimustuloksista selviää, että tulevien monialaisten kieliasiantuntijoiden ammatillinen identiteetti koostuu kolmesta laajemmasta alueesta: (saksan) kielen ja kulttuurin taidot, yleiset työelämätaidot ja henkilökohtaiset ominaisuudet. Ammatillisen identiteetin muodostuminen on koko elämän mittainen prosessi ja tulevilla monialaisilla kieliasiantuntijoilla tämä prosessi on alussa. Ensimmäisten opiskeluvuosien aikana ammatillinen identiteetti kehittyy nopeasti, kun opiskelijat alkavat ymmärtää, millaisia mahdollisuuksia koulutus tarjoaa tulevaan työelämään. Tulevien monialaisten kieliasiantuntijoiden ammatillinen identiteetti linkittyy vahvasti heidän osaamisalueisiinsa, kiinnostuksenkohteisiinsa ja vahvuuksiinsa, joiden takia jokaisen kieliasiantuntijan ammatillinen identiteetti on hyvin yksilöllinen. Nähtävissä on kuitenkin myös runsaasti yhdistäviä tekijöitä siinä, mikä valintoja ohjaa. Opiskelijat osaavat hyvin reflektoida tähän mennessä kertynyttä itsetuntemustaan ja osaamistaan ja pohtia tulevaisuuden suuntia, vaikka oman ammatillisen identiteetin kehittymisprosessiin liittyy myös itsekriittisyyttä ja epävarmuutta.</p>	
Asiasanat saksan kieli, ammatillinen identiteetti, monialainen kieliasiantuntija, laadullinen sisällönanalyysi	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto/JYX-julkaisuarkisto	
Muita tietoja	

# INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	1
2	DIE IDENTITÄT .....	4
2.1	Die Identität allgemein.....	4
2.2	Die diskursive Natur der Identität .....	6
2.3	Die berufliche Identität.....	8
2.4	Frühere Untersuchungen zum Thema dieser Arbeit.....	10
3	DAS STUDIUM DER MULTIDISZIPLINÄREN SPRACHEXPERTEN .....	13
4	FORSCHUNGSFRAGEN, MATERIAL UND VORGEHENSWEISE.....	17
4.1	Die Fokusgruppe allgemein und in dieser Untersuchung.....	17
4.2	Das Material und die Informanten .....	21
4.3	Analytische Vorgehensweise.....	22
4.3.1	Kategorienbildung .....	22
4.3.2	Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse .....	23
5	ERGEBNISSE.....	26
5.1	Elemente der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten .....	26
5.2	Entstehungsprozess der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten .....	33
5.3	Selbstkenntnis der künftigen multidisziplinären Sprachexperten .....	40
6	SCHLUSSFOLGERUNGEN.....	48
	LITERATURVERZEICHNIS .....	53
	ANHÄNGE	

# 1 EINLEITUNG

Die gegenwärtige finnische Gesellschaft ist eine Informations- und Wissensgesellschaft, in der viel Informationsarbeit und Expertenarbeit geleistet wird. Solche Arbeiten sind besonders eng mit der Sprache und dem Sprachgebrauch verbunden. (Nissi & Honkanen 9.12.2015.) Diese Aspekte zeigen, dass es Bedarf an neuartigem Können und Verständnis der Sprache in der Gesellschaft gibt. Auf diesen Bedarf antworten die multidisziplinären Sprachexperten. Im gegenwärtigen Arbeitsleben sind verschiedene Veränderungen und sogar Wendepunkte zu bemerken (Dufva et al. 3.3.2017, 13). Wegen der Veränderungen ist es laut Eteläpelto und Vähäsantanen (2010, 27) immer wichtiger geworden, sich selbst und seine Kenntnisse betreffs der Arbeit und des Berufs, d. h. seine berufliche Identität, zu kennen. Mit dem Begriff *berufliche Identität* wird gemeint, wie man sich als beruflichen Akteur ansieht (ebd., 26).

Die Veränderungen der Arbeit gelten sowohl der Inhalt der Arbeit als auch die Arbeitspraxis und sie dauern weiterhin an. Betreffs des Inhalts der Arbeit wird die Bedeutung der Interaktion anstatt der Produktivität betont, weil die Aufgaben der Arbeiter komplizierter werden, wenn die routinemäßigen Aufgaben automatisiert und digitalisiert werden. (Dufva et al., 3.3.2017, 13.) Wenn die routinemäßigen Aufgaben sich verringern, vermehren sich die Arbeitsaufgaben, die menschliche Fähigkeiten verlangen und die beispielsweise Begegnungen mit Menschen, das Verständnis der Interaktion und die Fähigkeit Probleme zu lösen beinhalten (CGI 2019, 32). Die Arbeitspraxis verlangt immer mehr Selbstregulation und ist vielfältiger geworden und unterliegt laufenden Veränderungen. Außer diesen Aspekten gehört zum gegenwärtigen Arbeitsleben der Gedanke vom lebenslangen Lernen und Schlüsselqualifikationen, wie z. B. Zeitmanagement, kritisches Denken und Bereitschaft Neues zu lernen und das Wesentliche zu sehen, spielen eine immer größere Rolle. (Dufva et al., 3.3.2017, 13.)

Außerdem werden die Arbeitsgemeinschaften immer multikultureller (CGI 2019, 36), weshalb die Arbeiter verschiedene Kulturen und Menschen verstehen sollen. Es

ist auch wichtig, dass die Arbeiter Resilienz haben, mit den ständigen Veränderungen zu leben (Ikonen & Koivunen 2020, 3). Die veränderte Arbeit hat viele Einflüsse (CGI 2019, 15). Die Qualifikationsanforderungen haben zugenommen und man muss sich ständig erneuern können. Die neuartige Expertenarbeit verlangt die Fähigkeit Information zu beschaffen und auszuwerten. Es ist auch wichtig, dass man seine eigene Arbeitslast regulieren kann. Es kann auch sein, dass die Individuen in der Planung der eigenen Arbeitstage in der Zukunft eine immer größere Rolle haben. (CGI 2019, 15.) Im Hintergrund der Veränderungen der Arbeit können mehrere Ursachen gefunden werden. Sowohl in Finnland als auch in anderen Ländern sind die größten Ursachen die alternde Bevölkerung, der Arbeitskräftemangel, die Mobilität der Arbeitnehmer, die Bewusstheit der sozialen Verantwortlichkeit, die Entwicklung der Technologie und die veränderten Werte und Erwartungen (besonders von den jüngeren Generationen) an die Arbeit. (CGI 2019, 4.)

Wegen aller im Voraus behandelten (bisherigen und möglichen künftigen) Veränderungen ist es interessant zu erfahren, aus was für Elemente und wie die berufliche Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten entsteht, und wie sie die berufliche Identität empfinden. Deshalb wird in dieser Arbeit genau dieses Thema, die berufliche Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten bzw. Sprachexpertenstudenten<sup>1</sup> aus der Fachrichtung *deutsche Sprache und Kultur*, behandelt. Mit den künftigen multidisziplinären Sprachexperten werden die Sprachstudenten gemeint, die etwas anderes werden als Lehrer. In dieser Arbeit werden die Studenten der Universität Jyväskylä untersucht. Das Ziel dieser Arbeit ist Verständnis über die Entstehung und die Entwicklung der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten und über die damit verbundenen Gefühle zu bekommen. Die Erkenntnisse der Untersuchung können zur Unterstützung der Entwicklung der beruflichen Identität verwendet werden.

Das genaue Thema dieser Untersuchung bzw. die berufliche Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten aus der Fachrichtung *Deutsche Sprache und Kultur* ist früher nicht untersucht worden. Allerdings ist das Thema *Identität* viel aus verschiedenen Perspektiven behandelt worden. Berufliche Identität ist z. B. aus der Perspektive der Berufe Techniker (Tutschner & Strauß 2010) und Gesundheits- und Krankenpfleger (Fischer 2013) betrachtet worden. Die sprachliche Identität der Sprachstudenten haben beispielsweise Ikonen (2018) und Varvikko (2020) in ihren Masterarbeiten untersucht. Die berufliche Identität der Menschen, die Deutsch studiert haben, ist z. B. von Vatanen (2007) und Perendi (2016) betrachtet worden, aber nur aus der Perspektive Lehridentität.

---

<sup>1</sup> Der Lesbarkeit halber wird in dieser Arbeit das generische Maskulinum verwendet. Es werden aber stets beide Geschlechter gemeint.

Das Material dieser Arbeit wurde mithilfe einer Fokusgruppe (s. z. B. Valtonen 2005; Pietilä 2017; Misoch 2014) gesammelt, weil der Schwerpunkt dieser Arbeit stark auf den Meinungen, Gedanken, Argumenten und Interpretationen der künftigen multidisziplinären Sprachexperten liegt und weil es laut Pietilä (2017, 113) mit dieser Materialsammlungsmethode möglich ist, vielseitiges Material zu sammeln. Alle Teilnehmer der Fokusgruppe studieren deutsche Sprache und Kultur im Programm *Multidisziplinärer Sprachexperte* an der Universität Jyväskylä und sind in der Masterphase des Studiums. Somit sind sie in der Endphase des Studiums und zeitlich nah am Arbeitsleben. Das gesammelte Material wird mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018) analysiert. Diese Analysemethode wurde gewählt, weil das Interesse dieser Untersuchung auf den inhaltlichen Themen liegt und weil es mit dieser Methode möglich ist, das Material in Themen und Subthemen zu ordnen und damit Verständnis über das Material zu bekommen.

Nach dieser Einleitung wird im Forschungsrahmen zuerst der Begriff *Identität* behandelt. Zuerst wird betrachtet, was allgemein unter dem Begriff Identität verstanden wird (Kap. 2.1). Danach werden die diskursive bzw. mit der Sprache verbundene Natur der Identität (Kap. 2.2) und die berufliche Identität genauer (Kap. 2.3) behandelt. Auch einige frühere Untersuchungen zum Thema dieser Arbeit werden vorgestellt (Kap. 2.4). Das dritte Kapitel konzentriert sich auf den Rahmen dieser Untersuchung bzw. auf das Studium zum multidisziplinären Sprachexperten. Danach werden die Forschungsfragen im vierten Kapitel vorgestellt und die Materialsammlung wird durchgegangen (Kap. 4.1) und das Material (Kap. 4.2) und die analytische Vorgehensweise (Kap. 4.3) werden näher betrachtet. Anschließend werden im Kapitel fünf die Ergebnisse betrachtet. Zum Schluss werden die zentralen Ergebnisse der Forschung zusammengefasst und kritisch betrachtet (Kap. 6).

## 2 DIE IDENTITÄT

Der Begriff *Identität* ist multidisziplinär und ihm wurden weiterhin verschiedene Interpretationen zugeordnet (s. z. B. Pietikäinen & Mäntynen 2019, 89). Deshalb wird zuerst der Begriff Identität allgemein behandelt (Kap. 2.1). Darauf folgend wird die diskursive Natur der Identität berücksichtigt (Kap. 2.2). Danach wird der Begriff *berufliche Identität* genauer betrachtet (Kap. 2.3). Schließlich werden frühere Untersuchungen zum Thema dieser Arbeit vorgestellt (Kap. 2.4).

### 2.1 Die Identität allgemein

Houtsonen (1996, 199) erläutert den Begriff *Identität* in folgender Weise: „Die Identität antwortet auf die Frage, wer oder was jemand ist, und bezieht sich auf verschiedene Bedeutungen, die die Menschen sich selbst und anderen zuordnen“<sup>2</sup>. Harré<sup>3</sup> (1998, o. S., zitiert nach Heikkinen 2001, 12) erkennt drei Formen des Selbst: (1) das Selbst als „singuläre, körperliche Kontinuität“, (2) das Selbst als „Kombination der Eigenschaften (Attribute)“ und (3) das Selbst als „eine Darstellung oder eine Aktion für die anderen“<sup>4</sup>. Die erste Form des Selbst wird in dieser Untersuchung so verstanden, dass jedes Individuum einen Körper besitzt und kontinuierlich innerhalb dieses Körpers lebt. Mit der zweiten Form des Selbst wird in dieser Arbeit gemeint, dass das Selbst und das Selbstbild bzw. die Identität aus verschiedenen Attributen entsteht, die sich auf Gedanken, Auffassungen, Erfahrungen usw. des Individuums beziehen. Die dritte Form des Selbst bedeutet in dieser Untersuchung, dass die Identität sich ohne anderen Menschen nicht entwickeln könnte und dass die Identität innerhalb der Darstellung

---

<sup>2</sup> Übersetzung der direkten Zitate von N. A.

<sup>3</sup> Harré, R. (1998): *The Singular Self*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage.

<sup>4</sup> Übersetzung der direkten Zitate von N. A.

bzw. der Repräsentation entsteht (s. Kap. 2.2). Diese drei Formen des Selbst bilden die Basis für die Erfassung des Selbst in dieser Arbeit.

Hall (1999, 245) bringt die viel kritisierte Idee einer Identität vor – und kritisiert diese Idee auch selbst –, dass allumfassend und einheitlich wäre. Gegen diese Idee argumentiert er, dass der Begriff *Identität* keinen festen Kern bedeutet, der innerhalb jedes Menschen stattfindet, und dass es solche gesamten Identitäten nicht gibt, sondern sie sind eher zersplittert (ebd., 249-250). Auch Heikkinen (2001, 11) äußert, dass die persönliche Identität sich ständig entwickelt, aber immer mit den früher konstruierten Phasen verbunden ist. In allen Phasen der Entstehung der persönlichen Identität kann der Mensch sich allerdings selbst nennen (ebd.). Etelä-Pelto und Vähäsantanen (2010, 26) stimmen mit den Ansichten von Hall (1999) und Heikkinen (2001) überein und betonen noch, dass die Identität sich zwischen verschiedenen Situationen verändert. Diese Ansicht über die Identität als etwas Uneinheitliches, ständig Veränderliches und Veränderbares wird in dieser Arbeit vertreten. Auch der Standpunkt, dass die Identität immer mit den vorigen Phasen des Ichs und mit Kontexten und Situationen verbunden ist, wird in dieser Arbeit geteilt. Wegen dieser Gründe wird in dieser Untersuchung genau die (berufliche) Identität der Studenten untersucht: mit dem Begriff *Identität* ist es möglich zu untersuchen, wie die Studenten sich selbst momentan verstehen, aber das Selbstbild bzw. die Identität ist immer auch mit den früheren Phasen der Entwicklung verbunden.

Gemäß der oben vorgestellten Idee der Identität betonen sowohl Heikkinen (2001, 11) als auch Elsholz (2018, 1), dass die Entstehung der persönlichen Identität als ein Projekt bzw. ein Prozess beschrieben werden kann. Laut Heikkinen (2011, 11) gehört zu diesem Prozess die Teilnahme an der Kultur, der Gebrauch der Sprache und der Prozess sich selbst sinnvoll zu machen. Laut Elsholz (2018, 1) entwickelt sich dieser Prozess mithilfe von selbstrelevanten Informationen, die sich aus konkreten Erfahrungen (z. B. Überwinden von oder Scheitern an Herausforderungen) und aus Rückmeldungen durch das relevante soziale Umfeld zusammensetzen. Entscheidend bei diesem Prozess sind die „aktiven (Filter-)Mechanismen des Selbst“, die darauf einen Einfluss haben, welche von den kontextgebundenen selbstrelevanten Informationen ausgewählt und aufgenommen werden und wie sie interpretiert werden (ebd.). Auch Etelä-Pelto und Vähäsantanen (2010, 26) äußern, dass das Ich in Wechselwirkung mit den Erfahrungen, den Gelegenheiten und den Menschen konstruiert wird.

Der Gedanke von Identität als ein Projekt oder ein Prozess von ständiger Entwicklung – wie oben dargelegt wurde – ist in dieser Arbeit zentral. Es wird nämlich untersucht, was für ein Prozess die Entstehung der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten ist. Die konkreten Erfahrungen, von denen Elsholz (2018) schreibt, sind in dieser Arbeit wesentlich: ein Interesse dieser Untersuchung ist, aus welchen (konkreten) Erfahrungen aber auch aus welchen Kenntnissen und



Eigenschaften die (berufliche) Identität der Sprachexpertenstudenten entsteht. Zentral in den oben vorgestellten Ansichten ist das Verhältnis des Individuums zu anderen Menschen bzw. zum relevanten sozialen Umfeld. Dieser Gedanke wird in dieser Arbeit übernommen und für wesentlich gehalten. Er war ein Grund für die Wahl der Materialsammlungsmethode *Fokusgruppe* (s. Kap. 4.1), in der die Interaktion zwischen den Informanten wesentlich ist. Wenn alle Informanten zu dem gleichen sozialen Umfeld (z. B. sie sind Universitätsstudenten, Studenten der deutschen Sprache und Kultur und Sprachexpertenstudenten) gehören, können sie in Wechselwirkung miteinander umfassendere Ansichten über die Themen erstellen, die in dieser Untersuchung zentral sind, als allein. Die Bedeutung der anderen Menschen ist auch mit dem Begriff *diskursive Natur der Identität* verbunden – darüber wird als nächstes mehr berichtet.

## 2.2 Die diskursive Natur der Identität

In dieser Untersuchung wird die Ansicht der Diskursforschung übernommen, die Pietikäinen und Mäntynen (2019, 89) vorstellen, dass die Identität bzw. die Identitäten im Gebrauch der semiotischen Ressourcen, wie Sprache, entstehen und sich entwickeln. Mit dem Sprachgebrauch wird die Identität bzw. werden die Identitäten beschrieben und ausgedrückt (ebd., 90). Auch Houtsonen (1996, 199) vertritt die Ansicht, dass die Identität mithilfe von verfügbaren kulturellen Ressourcen repräsentiert wird, die aus der Sprache und der kulturellen Klassifikationsstruktur bestehen. Hall (1999, 251) formt dieselbe Ansicht so, dass die Identitäten entstehen, wenn das Selbst in Erzählungen umgeformt wird. Er betont, dass der Entstehungsprozess fiktiv ist, aber trotzdem hat er (diskursive und materiale) Einflüsse (ebd.). Einige Beispiele für die Einflüsse könnten z. B. sein, wie die Identität repräsentiert wird und was für Entscheidungen man trifft. In dieser Untersuchung liegt das Interesse genau auf den Entstehungsprozess der (beruflichen) Identität. Die Einflüsse des fiktiven Prozesses sind wohl wirklich, beispielsweise wie man über die eigene berufliche Identität spricht, was für Entscheidungen man trifft (z. B. betreffs der Wahl der Nebenfächer) und was für Gefühle man hat (z. B. über das künftige Arbeitsleben).

Laut Pietikäinen und Mäntynen (2019, 90) haben darüber hinaus die verschiedenen Situationen des Sprachgebrauchs und die weiteren geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontexte bzw. verschiedene Diskurse<sup>5</sup> einen Einfluss auf die Entwicklung der Identitäten. Mithilfe der Diskurse werden die Identitäten konstruiert, verändert und (wieder)bewertet. Die Identität entsteht also in Wechselwirkung mit der Umgebung. (Ebd., 90.; vgl. auch mit dem vorigen Kapitel 2.1.) Auch Houtsonen (1996, 199)

---

<sup>5</sup> Mit dem Begriff *Diskurs* wird in dieser Arbeit gemäß Pietikäinen und Mäntynen (2019, 31) Sprachgebrauch im Kontext als Teil der sozialen Handlung gemeint.

erläutert, dass die Identität als eine soziale Konstruktion und ein bedeutsames Objekt verstanden werden kann, was bedeutet, dass die Identität aufgrund der Erfahrungen und in der sozialen Wechselwirkung mit anderen Menschen definiert und beibehalten werden kann (ebd., 199-200). Hall (1999, 250) berichtet über die gleichen Aspekte der Identität, wenn er davon ausgeht, dass die Identitäten sich innerhalb – und nicht außerhalb – der Darstellung bzw. der Repräsentation entwickeln. Deshalb müssen die Identitäten immer in den besonderen Kontexten, in denen sie entstanden sind, betrachtet werden (ebd., 251). Überdies haben Bucholtz und Hall (2004, 376) ähnliche Ansicht über die Identität. Sie äußern, dass die Identität mehr ein Teil der Handlung – und nicht des Menschen – ist. Damit wird gemeint, dass die Identitäten situational und Resultate der Interaktion sind und deshalb können sie zwischen verschiedenen Umständen variieren und wieder entstehen. Es wird betont, dass die Identität dynamisch ist. (Ebd.) Diese Ansichten werden in dieser Untersuchung vertreten und deshalb wird nicht gedacht, dass die Identitäten, die während des Fokusgruppeninterviews als Teil der diskursiven Handlung entstanden sind, in jeder Situation gelten würden.

Auch Elsholz (2018, 7-8) stellt die Wichtigkeit der Interaktion für die Identität und die situationsgebundene Natur der Identität heraus. Er nennt die Sicht, dass die Identität ausschließlich durch soziale Interaktion konstruiert wird, sozial-konstruktivistisch (ebd., 7). Er stimmt mit der Definition der Identität von Gee (2000, 99) überein, dass die Identität die Wahrnehmung davon ist, wie eine Person in einem bestimmten Kontext aufgrund ihres Handelns und ihrer Wechselwirkung mit den anderen gesehen wird (ebd.). Diese Wahrnehmung hängt von dem Kontext ab und kann in der konkreten sozialen Wechselwirkung variieren. Die Wahrnehmung ist nicht stabil und kann auch unklar sein. Diese Aspekte der Wahrnehmung ermöglichen den Personen mehrere Identitäten zu haben, die nicht nur mit den inneren Zuständen der Menschen verbunden sein müssen, sondern die auch in sozialen Kontexten über das Verhalten beschrieben werden können. (Ebd.) Auf diese Weise kann das Konzept bzw. der Begriff *Identität* als ein analytisches Werkzeug (Gee 2000, 100, auf Englisch „analytic tool“) beschrieben werden, d. h. sie ist ein Werkzeug die gesellschaftlichen Zustände und Veränderungen zu beschreiben. Elsholz (2018, 7-9) stützt diese Ideen von Gee. Somit ist der Begriff *Identität* ein passendes Werkzeug für diese Untersuchung – er ermöglicht neben der Betrachtung der einzelnen Individuen auch die weitere Beobachtung der gesellschaftlichen Zustände und Veränderungen, die z. B. im gegenwärtigen (und künftigen) Arbeitswelt vorkommen.

## 2.3 Die berufliche Identität

In diesem Kapitel wird die berufliche bzw. professionelle<sup>6</sup> Identität, d. h. die Identität im beruflichen Kontext, berücksichtigt. Die im Folgenden vorzustellenden Ansichten der beruflichen Identität und seine Natur werden in dieser Untersuchung geteilt und hatten einen Einfluss auf die Auswahl der Datenerhebungsmethode (s. Kap. 4.1). Zuerst werden die Teilgebiete des beruflichen Wachstums behandelt. Danach wird die berufliche Identität, ihre Betrachtung und Bedeutung beschrieben. Einige frühere Untersuchungen zum Thema werden im eigenen Unterkapitel (Kap. 2.4) vorgestellt.

Die Definitionen von Arbeit sind auf die jeweilige Kultur und Geschichte bezogen und veränderlich (Heikkinen 2001, 10) d. h. sie sind kontextgebunden. Heikkinen (ebd.) äußert, dass die besonderen Teilgebiete *Arbeit* und *Beruf* zu dem Leben und der Handlung der Menschen gehören. Das Wachstum, das in diesen Teilgebieten des Lebens stattfindet, wird beruflich genannt (ebd.). Ruohotie (2010, 114) definiert das berufliche Wachstum mithilfe von vier Teilgebieten: (1) das Denken, (2) die Leistung, (3) die Reflexion und (4) die Entwicklung der Persönlichkeit. Das Denken geschieht zuerst. Es ist abstrakt, tief und begreifend und kann sowohl selbstständig als auch in der Interaktion entstehen (Ruohotie 2010, 114). Mit der Leistung sind die eigentliche Beschäftigung und das aktive Handeln gemeint. Darin sind die Fähigkeiten und die Kenntnisse des Individuums zentral und relevant ist die eigene Aktivität. (Ebd.) Um sich so zu verhalten, muss man laut Elsholz berufliches Selbstverständnis und daraus entstandene Ziele haben. Außerdem wird das aktive Handeln aus sozialen und strukturellen Kontexten gestaltet. (Elsholz 2018, 34.) Auch Ruohotie (2014, 114) betont, dass die Interaktion zwischen dem Individuum und der Umgebung mit dem beruflichen Wachstum stark verbunden ist. Laut Elsholz (2018, 35) ist ein weiterer zentraler Aspekt beim aktiven Handeln, dass man sich seiner Ziele und deren Wert bewusst ist und dass man befähigt ist, die Ziele zu erreichen. Wegen dieses Merkmals werden auch die Ziele der multidisziplinären Sprachexperten in dieser Arbeit betrachtet. Während des Studiums kann das aktive Handeln z. B. aktive Teilnahme an dem Studium und aktive Überlegung der eigenen Ziele bedeuten und einen Einfluss z. B. auf die Auswahl der Nebenfächer haben.

Mit dem Begriff *die Reflexion* meint Ruohotie (2010, 114), dass das Individuum seine eigene Tätigkeit, sein eigenes Lernen und seine Erfahrungen betrachtet und bewertet, um beruflich zu wachsen. Schließlich entwickelt sich die Persönlichkeit in den tiefsten Konstruktionen des Selbst (ebd., 116). Dieser Prozess ist auch sowohl mit der Selbstständigkeit als auch mit der Interaktion verbunden (ebd.). Zentral in der Ansicht

---

<sup>6</sup> Die Begriffe die *berufliche* Identität und die *professionelle* Identität werden nach meiner Ansicht in der Fachliteratur als Synonyme angesehen. In dieser Arbeit wird im Folgenden einfachheitshalber nur über die berufliche Identität geschrieben.

von Ruohotie (ebd., 114-116) ist die Zusammenstellung der inneren Denkprozesse und der Interaktion mit der Umgebung. In der Ausbildung repräsentieren laut Elsholz (2018, 34) die Rahmenbedingungen, wie z. B. die Curricula und die Lehrkraft, das Umfeld. In dieser Weise wird die berufliche Identität institutionell herausgebildet. Auch das soziale Umfeld spielt eine große Rolle schon in der Ausbildung, denn sowohl die Kommilitonen als auch die Lehrkräfte haben einen starken Einfluss auf die Herausbildung der beruflichen Identität. (Ebd.) Auch Vorbilder im Berufsleben und Geschichten der Alumnen können ein Teil des sozialen Umfelds während der Bildung sein. Im Arbeitsleben repräsentieren beispielsweise die Mitarbeiter und andere Menschen, mit denen man etwas zu tun hat (z. B. Kunden), das soziale Umfeld (ebd.).

Eteläpelto und Vähäsantanen (2010, 26) äußern, dass die berufliche Identität die Idee oder die Vorstellung vom Selbst als beruflichem Akteur ist. Elsholz (2018, 1) allerdings berichtet, dass die Antwort auf die Frage „Wer ist eine Person [im beruflichen Kontext]?“ komplex beantwortet wird. Die Antwort hängt laut ihm nicht nur von vielen Persönlichkeitsvariablen ab, sondern auch von den speziellen zeitlich variierenden Kontexten, in denen die Person agiert und interagiert und die teilweise von der Person selbst zielbewusst und aktiv gestaltet sind. Die persönlichen und beruflichen Herausforderungen, die entweder selbst gewählt oder von außen gekommen sind, zwingen die Personen immer wieder zu wachsen. Wegen dieser Punkte ist es laut Elsholz sinnvoll zu fragen „Wer ist eine Person in diesem Moment?“. Das Konzept bzw. der Begriff [*berufliche*] *Identität* bindet diese Aspekte zusammen und erlaubt die analytische Betrachtung der Beschreibung einer Person in verschiedenen Wechselwirkungs- und Entwicklungsprozessen. (Ebd.) Beijaard, Meijer und Verloop (2004, 122) stellen ähnliche Fragen für die Betrachtung der beruflichen Identität: „Wer bin ich [in meinem Beruf] in diesem Moment?“ und „Wer möchte ich [in meinem Beruf] werden?“. Auch Etelä-Pelto und Vähäsantanen (2010, 26) haben ähnliche Fragen gestellt, um die berufliche Identität näher zu betrachten. Außer den oben gestellten Fragen sollen die Ideen davon, wozu der Mensch gehört und womit der Mensch sich identifiziert, berücksichtigt werden. Auch die Ideen davon, was der Mensch in seiner Arbeit und in seinem Beruf wichtig findet und wozu er sich verpflichtet, sollen beachtet werden. Außerdem können sowohl die arbeitsbezogenen Werte und die ethischen Aspekte als auch die Ziele und die Glaubensvorstellungen betrachtet werden. (Ebd.)

Die Herausbildung der beruflichen Identität hängt laut Elsholz (2018, 33) nicht nur von den arbeitsbezogenen Repräsentationen des Selbst ab, sondern das persönliche und berufliche Ich sind eng miteinander verbunden. Auch Heikkinen (2001, 12) äußert, dass die Herausbildung der beruflichen Identität ein Teil der Entstehung der persönlichen Identität ist. Die Herausbildung der beruflichen Identität bedeutet nach Heikkinen (ebd.) drei Sachen: (1) Sein als etwas Besonderes, (2) Zugehörigkeit zu irgendetwas und (3) Sein als etwas für die anderen. Sein als etwas Besonderes bedeutet,

dass, um die berufliche Identität herauszubilden, man als ein Individuum gesehen werden muss und sich selbst und seine Eigenschaften, Charakterzüge und Geschichten besitzen muss. Mit der Zugehörigkeit zu irgendetwas wird gemeint, dass man in Wechselwirkung mit anderen Menschen handelt und eine Rolle hat. Sein als etwas für die anderen bedeutet, dass man die Bedürfnisse der anderen berücksichtigt. Dieser Aspekt kann in der gesellschaftlichen Dimension gesehen werden. (Ebd.) Wegen der engen Verbindung zwischen der persönlichen und der beruflichen Identität werden in dieser Untersuchung alle- und nicht nur die studien- oder arbeitsbezogenen – Ursprünge des Wissens und der Erfahrungen beachtet.

Laut Eteläpelto und Vähäsantanen (2010, 27) entsteht die Frage über die Bedeutung einer starken oder klaren beruflichen Identität, wenn das veränderte und sich ständig verändernde Arbeitsleben besprochen wird. Sie sind der Ansicht, dass es heutzutage immer wichtiger ist, das Selbst in Bezug auf die Arbeit und den Beruf zu kennen, weil sogar die gegenwärtige Lohnarbeit sehr unternehmerisch ist. Das bedeutet, dass aktive Tätigkeit und individuell konstruierende Identität vorausgesetzt werden. Das eigene Können soll nicht nur erkannt werden, sondern auch sichtbar gemacht und vermarktet werden. Wegen all dieser Aspekte, die in der gegenwärtigen Arbeitswelt verlangt werden, ist es sehr wichtig, dass man sich seiner beruflichen Identität bewusst ist. (Ebd.)

Die gegenwärtige und zukünftige Arbeitswelt basiert auf der globalen Marktwirtschaft, deretwegen die Karriere immer unsicherer und schwieriger vorherzusagen sind (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 27). Deswegen hält das Konstruieren der beruflichen Identität während der gesamten Karriere an (ebd.). Auch Beijgaard, Meijer & Verloop (2004, 122) schreiben über dasselbe Phänomen: der Entwicklungsprozess der beruflichen Identität dauert während der gesamten Karriere und das ganze Leben lang an; das wird lebenslanges Lernen genannt. Aus diesem Grund kann festgestellt werden, dass die Identität nie „fertig“ wird. Um in der Arbeit Neues zu lernen und die berufliche Identität neu zu definieren, muss man seine eigene Handlung betreffs der Arbeit und des Berufs reflektieren und bedenken (ebd., 28).

## **2.4 Frühere Untersuchungen zum Thema dieser Arbeit**

Genau das Thema dieser Arbeit bzw. die berufliche Identität der Sprachexperten aus der Fachrichtung *Deutsche Sprache und Kultur* ist vorher nicht untersucht worden. Das Thema berufliche Identität ist aber viel und aus der Perspektive vieler verschiedener Berufe untersucht worden. Tutschner und Strauß (2010) z. B. haben (die Arbeitssituation und) die beruflichen Identitäten der Techniker untersucht. Als Material benutzten sie sowohl statistische Daten als auch Interviews und das Material wurde mithilfe der

Systematisierung und der Einzelfallanalyse analysiert (ebd., 6). Sie haben ein typisches Qualifikationsprofil der Techniker gefunden (ebd., 70). Das Selbstbewusstsein als Techniker scheint gebrochen und fragmentiert zu sein, weil sie im Betrieb nicht gleichwertig mit Ingenieuren anerkannt und geschätzt werden, obwohl die Tätigkeit gleich oder ähnlich wäre (ebd., 73). Die Techniker identifizieren sich oft entweder als (Quasi-)Ingenieure oder als Mitglied des jeweiligen Projekts (und nicht als Techniker). Es scheint, dass die kollektive berufliche Identität der Techniker dadurch „verhindert“ wird, dass die Techniker kein gesellschaftlich bekannter und anerkannter Sozialtyp darstellen (wie z. B. die Ingenieure). (Ebd.)

Fischer (2013) hat eine ausführliche Untersuchung der beruflichen Identität der Gesundheits- und Krankenpflegenden durchgeführt. Sie sammelte sowohl mit einem Fragebogen quantitatives Material, das mit einer Statistiksoftware ausgewertet wurde (ebd., 171) als auch qualitatives Material mit einer Gruppendiskussion, das mit qualitativer Inhaltsanalyse analysiert wurde (ebd., 183). Ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchung ist, dass die berufliche Identität (und das berufliche Engagement) mit der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz zusammenhängt (ebd., 269). Interessant ist, dass die berufliche Identität (und das berufliche Engagement) schon am Anfang der Ausbildung stark herausgebildet ist und dass sie während des Studiums keine (nennenswerte) Entwicklung nimmt (ebd., 270). Nach der Ausbildung, wenn die Gesundheits- und Krankenpflegenden Verantwortung für das eigene berufliche Handeln zu tragen beginnen, ist ein deutlicher Zuwachs wieder zu bemerken (ebd.).

Auch die Identität der Studenten von Sprachen ist aus anderen verschiedenen Perspektiven betrachtet worden. Zum Beispiel Ikonen (2018) untersuchte in ihrer Masterarbeit die Sprachidentitäten der Deutsch- und Schwedischstudentinnen, von denen ein Teil aus künftigen Sprachexperten bestand und ein Teil aus künftigen Lehrern. Zentrale Ergebnisse der Untersuchung von Ikonen (2018, 82) sind, dass die sprachlichen Identitäten vielfältig sind und dass es verschiedene Teilgebiete der sprachlichen Identität gibt, die nicht gleich stark sind. Allerdings beschreibt jeder Teilnehmer „wenigstens eine Teilfertigkeit als ihre Stärke“ (ebd.). Ikonen hätte auch gerne das Thema berufliche Identität betrachtet, aber im Rahmen ihrer Arbeit war es nicht möglich dieses Thema genau zu untersuchen (Ikonen 2018, 32). Auch Varvikko (2020) hat die Sprachidentität der Universitätsstudenten untersucht. Sie untersuchte die sprachliche Identität betreffs der Sprachen Deutsch, Englisch und Schwedisch und die TeilnehmerInnen stammten aus verschiedenen Fächern, aber alle von ihnen studierten Deutsch entweder als Haupt- oder Nebenfach oder im Sprachenzentrum (ebd.). Zentral bei den Ergebnissen von Vatanen (2020, 62) ist, dass die mit den Sprachen verbundenen Identitäten unterschiedlich sind und dass die Bedeutungen der verschiedenen Sprachen dieselben Individuen verschieden sind.

Die berufliche Identität von Menschen, die Deutsch studiert haben, ist auch früher untersucht worden, aber nur aus dem Blickwinkel der Lehreridentität. Einige Beispiele dafür sind die Masterarbeiten von Vatanen (2007) und Perendi (2016). Vatanen (2007) untersuchte die berufliche Identität und berufliche Entwicklung von fünf Deutschlehrern mit narrativen Interviews. Zentrale Ergebnisse dieser Untersuchung sind z. B., dass die Darstellungen der beruflichen Identität zwischen den Informanten sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede haben (ebd., 96). Alle der Informanten scheinen allerdings einige ähnliche Erfahrungen und Erlebnisse während des Lebens gehabt, die ihre berufliche Entwicklung beeinflusst haben (z. B. alle haben entweder gute oder schlechte Lehrervorbilder in der eigenen Schulzeit gehabt und alle mögen mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten) (ebd., 98). Perendi (2016) untersuchte die berufliche Identität von sechs DaF-Lehrerinnen in zwei Kontexten, Finnland und Australien. Die Informanten haben mehr Ähnlichkeiten als Unterschiede miteinander, z. B. sie alle haben eine starke innere Berufung und Begeisterung für die Arbeit der Lehrerin (ebd., 90). Überraschend bei den Ergebnissen nach meiner Ansicht ist, dass das Studium fast nicht in den Interviews erwähnt wurde; die Informanten sind der Meinung, dass das Studium allein nicht auf die Arbeit vorbereitete, sondern das Lernen des Berufs fängt richtig erst nach der Ausbildungsende an (ebd., 92).

### 3 DAS STUDIUM DER MULTIDISZIPLINÄREN SPRACHEXPERTEN

Jetzt wird der Rahmen dieser Untersuchung vorgestellt. Zuerst werden die Sprachstudenten kurz charakterisiert und danach wird berichtet, wo man das Studium der multidisziplinären Sprachexperten (in der Fachrichtung *Deutsche Sprache und Kultur*) leisten kann und was für Teile das Studium beinhaltet. Schließlich wird betrachtet, was bedeutet, dass die Sprachexperten multidisziplinär sind.

Virtaluoto und Selkälä (2022, 1) berichten, dass die graduierten Studenten der Sprachen der finnischen Universitäten in zwei Gruppen eingeteilt werden können: die Lehrer und die anderen Sprachexperten. Die zweite Gruppe ist heterogen: Virtaluoto und Selkälä (ebd.) stellen dar, dass die Gruppe aus vielen verschiedenen Arbeitstiteln und Arbeitsaufgaben besteht. Sie geben als Beispiele für Arbeitstitel der Experten Übersetzer, Experte der technischen Kommunikation und andere Experten der Kommunikation, die in den Unternehmen oder in Organisationen des öffentlichen Sektors arbeiten (ebd., 4-5). Die Arbeit, die die graduierten Sprachstudenten (aus der zweiten Gruppe) leisten, ist Informationsarbeit (Virtaluoto & Selkälä 2022, 5). Die Universität Jyväskylä bietet Studiengänge sowohl für Studenten an, die Lehrer werden wollen, als auch für Studenten, die andere Sprachexperten werden wollen.

An der Universität Jyväskylä gibt es sechs Fakultäten und eine von ihnen ist die Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften (JY 1.6.2022). Auf der Webseite der Fakultät wird betont, dass der Bedarf an Wissen und Verständnis in den Bereichen der Geistes- und Sozialwissenschaften in der heutigen Gesellschaft hoch ist. Der Bedarf stammt aus der globalen und sich verändernden Welt, in der ständig eine riesige Menge Information behandelt werden muss und verschiedene Probleme sowohl vorhergesehen als auch gelöst werden müssen. An der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften gibt es fünf Institute, von denen eins das Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften ist. (Ebd.) Das Programm der multidisziplinären Sprachexperten ist ein Programm dieses Instituts, aber auch bei anderen Universitäten, in



denen man Deutsch studieren kann, kann man etwas Ähnliches werden, wenn man nicht Lehrer werden will (s. z. B. Turun Yliopisto o. D. & Oulun Yliopisto o. D.).

Das Studium der multidisziplinären Sprachexpertenstudenten der Fachrichtung *Deutsche Sprache und Kultur* an der Universität Jyväskylä besteht aus folgenden obligatorischen Teilen: Studium der deutschen Sprache und Kultur, gemeinsames Studium aller Sprachexpertenstudenten und andere Kurse der Sprachexpertenstudenten, wie Kommunikations- und Sprachstudium (das eigentlich Kurse zu den zwei offiziellen Landesprachen Finnisch und Schwedisch bedeutet), Kurse zu digitalen Kompetenzen und zur Kenntnis des Arbeitslebens. Des Weiteren ist es obligatorisch, dass man Nebenfächer studiert, aber man darf frei wählen, welche Nebenfächer man studiert. (JYc o. D. & JYd o. D.)

Im Folgenden wird betrachtet, was eigentlich damit gemeint wird, dass die Sprachexperten multidisziplinär sind. Das Programm der multidisziplinären Sprachexperten wird auf der Webseite des Instituts der Sprach- und Kommunikationswissenschaften der Universität Jyväskylä auf einigen miteinander verlinkten Seiten vorgestellt. Die Webseite ist an die potentiellen Studierenden gerichtet. Sowohl im Bachelor- als auch im Masterprogramm des multidisziplinären Sprachexperten werden Fertigkeiten studiert, um ein Expert in den Bereichen der Sprache, der Texte und der Interaktion zu werden. (JYa o. D. & JYb o. D.) Auf der Unterseite „*Was ist ein multidisziplinärer Sprachexperte?*“<sup>7</sup> (JY 12.1.2021) wird das Können der multidisziplinären Sprachexperten in drei Teilgebiete eingeteilt: (1) Sprach- und Diskursfähigkeiten, (2) Know-how von anderen Bereichen und (3) Fähigkeiten der Projekt- und Zusammenarbeit.

Laut des Curriculums des Studiums der multidisziplinären Sprachexperten der Jahre 2020-2023 (JYa o. D. & JYb o. D.) besteht das zentrale Fachwissen der multidisziplinären Sprachexperten größtenteils in Sprach- und Kulturkenntnisse und Text- und Diskursfähigkeiten, die in vielseitigen Arbeitsaufgaben genutzt und angewandt werden können. Laut der Beschreibung auf der Unterseite „*Was ist ein multidisziplinärer Sprachexperte?*“<sup>8</sup> (JY 12.1.2021) wird mit den Sprach- und Diskursfähigkeiten gemeint, dass die multidisziplinäre Sprachexperten verschiedene Phänomene des Fachgebiets verstehen, wie die Bedeutung der Mehrsprachigkeit, der multimodalen Texte, der sozialen Medien und der Wahl der sprachlichen Formen in verschiedenen Situationen. Zu den Sprach- und Diskursfähigkeiten gehören auch die Fähigkeiten der Sprachforschung (ebd.).

An dem Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaften der Universität Jyväskylä ist die Ausbildung stark mit der Forschung verbunden, damit die künftigen Experten nötige Sprach- und Kommunikationskompetenz haben (JY 11.1.2023).

---

<sup>7-8</sup> Übersetzung der direkten Zitate von N. A.

Die Forschung versucht auf die Herausforderungen der heutigen Gesellschaft zu antworten, zu denen das Verständnis über die veränderlichen und vielgestaltigen Sprach- und Kommunikationssituationen des Umfelds gehört (JY 11.1.2023). Deshalb wird die Bedeutung der Sprache und der Kommunikation für das Individuum, die Gemeinschaften und die Gesellschaft an dem Institut viel untersucht (ebd.). Der Schwerpunkt der Forschung liegt in der Diskursforschung, d. h. beispielsweise wird untersucht, was mit der Sprache gemacht wird und was für eine Rolle die Sprache in verschiedenen Situationen hat. (JY 12.1.2021.) Weil die Ausbildung eng mit der Forschung verbunden ist (JY 11.1.2023), sind diese Aspekte zentral nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Ausbildung.

Laut der Beschreibung auf der Unterseite „*Was ist ein multidisziplinärer Sprachexperte?*“<sup>9</sup> (12.1.2021) bedeutet das zweite Teilgebiet des Könnens der Sprachexperten, das Know-how aus anderen Bereichen, das die Studenten verschiedene Nebenfächer studieren, die verschiedene Fakultäten der Universität Jyväskylä anbieten. Mithilfe dieser Nebenfächer bekommen die Studenten umfassende Kenntnisse von verschiedenen Fachgebieten und können ihre Kenntnisse nutzen, um vielseitige Probleme und Herausforderungen zu meistern. (JY 12.1.2021.) Auf der Unterseite „*Nebenfächer: Was zu wählen und wie viel?*“<sup>10</sup> (JYf, o. D.) wird berichtet, dass die Nebenfächer den Studenten die Gestaltung eines individuellen Kompetenzprofils ermöglichen, mit dem sie vielseitige und interessante Möglichkeiten für das Arbeitsleben bekommen.

Laut der oben vorgestellten Unterseite (JYf, o. D.) haben sowohl die zukünftigen Arbeitspläne als auch die eigenen Interessen einen Einfluss auf die Wahl der Nebenfächer. Ideen für die Wahl kann man z. B. von Stellenanzeigen und von Geschichten der Alumni bekommen (ebd.). Auf der Unterseite „*Berufliche Wege der Sprachstudenten*“<sup>11</sup> (JY 30.9.2021), die an alle Studenten des Instituts der Sprach- und Kommunikationswissenschaften gerichtet ist, werden verschiedene Möglichkeiten für die berufliche Zukunft der Sprachstudenten vorgestellt. Es gibt insgesamt 18 weitere Bereiche, in denen man sich nach dem Studium beispielsweise beschäftigen kann. Einige Beispiele für die Bereiche sind Auslandsgeschäfte, Content-Produktion, Forschung, Management der sozialen Medien, Marketing, Sprachservice, technische Kommunikation, Tourismus, Verlagswesen und Öffentlichkeitsarbeit und Kommunikation (ebd.). Von allen diesen Bereichen werden genauere Titel und Arbeitgeber angegeben, und einige mögliche Arbeitsaufgaben werden erwähnt. Auch das erforderliche Können wird dargestellt und es wird berichtet, was man studieren soll, um in einem Bereich zu arbeiten. (S. z. B. JY 17.6.2021.) Laut der Unterseite „*Nebenfächer: Was zu wählen und wie viel?*“<sup>12</sup> (JYf, o. D.) wird im heutigen Arbeitsleben vielseitiges Können verlangt und

---

<sup>9-12</sup> Übersetzung der direkten Zitate von N. A.

deshalb spielen die Nebenfächer eine wichtige Rolle in dem Können der multidisziplinären Sprachexperten.

Das dritte Teilgebiet, die Fähigkeiten der Projekt- und Zusammenarbeit, das auf der Unterseite „*Was ist ein multidisziplinärer Sprachexperte?*“<sup>13</sup> (12.1.2021) vorgestellt wird ist für die multidisziplinären Sprachexperten wesentlich, weil im heutigen Arbeitsleben viel projektartige Arbeit durchgeführt wird. Die Fähigkeiten der Projekt- und Zusammenarbeit sind laut der Website wichtig, damit die multidisziplinären Sprachexperten sich flexibel und verantwortlich in mehrsprachigen und multikulturellen Arbeitsumfeldern beschäftigen können (ebd.). Außer der oben vorgestellten Kenntnisse, die besonders für multidisziplinären Sprachexperten wichtig sind, lernen die Studenten viele weitere verschiedene allgemeine Kenntnisse, die entweder zur akademischen Ausbildung gehören oder im Arbeitsleben für nötig gehalten werden. Dazu sollen die Studenten den Gedanken vom lebenslangen Lernen verinnerlichen und bereit sein, ihr Können laufend zu entwickeln (JYa o. D. & JYb o. D).

---

<sup>13</sup> Übersetzung der direkten Zitate von N. A.

## 4 FORSCHUNGSFRAGEN, MATERIAL UND VORGEHENSWEISE

In diesem Kapitel werden zuerst die Forschungsfragen dargestellt. Danach wird die Datenerhebungsmethode – die Fokusgruppe – und deren Durchführung beschrieben (Kap. 4.1) und das gesammelte Material wird vorgestellt (Kap. 4.2). Zudem wird die gewählte Analysemethode – die qualitative Inhaltsanalyse – und ihre Anwendung betrachtet (Kap. 4.3).

Dieser Arbeit behandelt zwei Forschungsfragen:

1. Woraus und wie entsteht die berufliche Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten? (Kap. 5.1 & 5.2)
2. Wie empfinden die künftigen multidisziplinären Sprachexperten ihre berufliche Identität? (Kap. 5.3)

Mithilfe dieser Forschungsfragen und der analytischen Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse werde ich das Material dieser Untersuchung analysieren. Die Forschungsfragen haben auch den Prozess der Datenerhebung geleitet. Das Ziel dieser Arbeit ist nicht solche Ergebnisse zu finden, die für alle Fälle gelten, denn das Material dieser Arbeit ist relativ gering. Somit ist diese Arbeit eine Fallstudie.

### 4.1 Die Fokusgruppe allgemein und in dieser Untersuchung

Das Material dieser Untersuchung wurde durch eine Fokusgruppe (s. z. B. Valtonen 2005; Misoch 2014; Pietilä 2017) gesammelt. Als nächstes wird mithilfe der Methodendokumentation geklärt, was für ein Interview mit dem Begriff *Fokusgruppe* gemeint wird, und es wird dargestellt, was für eine Fokusgruppe in dieser Untersuchung veranstaltet wurde und es wird begründet, warum gerade diese Weise der Materialsammlung für diese Untersuchung gewählt wurde.

Valtonen (2005, 223) bringt hervor, dass es viele verschiedene Benennungen für Gruppenmethoden der Datenerhebung gibt und dass die in der Methodenliteratur verwendeten Definitionen der Methoden variieren, z. B. zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Traditionen, geographischen Kontexten und Konventionen. Pietilä (2017, 113) ist darüber der gleichen Meinung. Er berichtet, dass es im finnischsprachigen Raum nicht so starke Grenzen zwischen den Methoden gibt wie z. B. im englischsprachigen Raum (ebd.). Misoch (2014, 139-140) stimmt den beiden überein. Sie führt die im deutschsprachigen Raum verwendeten Benennungen der verschiedenen Methoden auf: die Gruppendiskussion, die Fokusgruppe und das Gruppeninterview, die oft als Synonyme angesehen werden, aber Misoch trennt sie voneinander<sup>14</sup> (ebd.). Die Fokusgruppe ist, wie Valtonen (2005, 223) erläutert, eine organisierte Veranstaltung, in der eine Gruppe von ausgewählten Personen eine bestimmte Zeit – etwa zwei Stunden – sich auf ein Thema fokussiert, aber formlos spricht. Hyvärinen (2017, 20) betont, dass das Material einer Untersuchung aus dem Interview und der Interviewsituation stammt (in dieser Untersuchung aus der Fokusgruppe), und nicht direkt aus den Gedanken, den Erfahrungen oder der Vergangenheit der Befragten. Natürlich haben sie einen starken Einfluss auf die Befragten und dadurch auf ihre Antworten, aber alles, was der Forscher erfährt, wird durch das Interview und die Interviewsituation vermittelt (ebd.).

Die Fokusgruppe wurde als Materialerhebungsmethode dieser Untersuchung gewählt, weil das Interesse dieser Untersuchung darin liegt, wie die künftigen Sprachexperten die Entwicklung ihrer beruflichen Identität momentan sehen und weil die Antwort auf diese Frage insbesondere durch den Kontext, in dem die Person agiert und interagiert, gefunden werden kann (s. Kap. 2.3). Mithilfe einer Fokusgruppe ist es möglich solche Information zu bekommen, weil in der Fokusgruppe die Wechselwirkung eine wichtige Rolle spielt: Pietilä (2017, 112-113) stellt heraus, dass die Wechselwirkung innerhalb der Gruppe und zwischen den Teilnehmern zentral ist. Wegen der großen Rolle der Wechselwirkung ist eine Stärke der Fokusgruppe, dass viele verschiedene Stimmen auftreten können und das Material vielfältig sein wird (Pietilä 2017, 113). Es kann besonders fruchtbar sein, wenn die Teilnehmer der Fokusgruppe zusammen Ansichten formen oder anzweifeln können. Das Ziel der Fokusgruppe ist Information zusammen zu produzieren. (Ebd., 114.) Diese waren wichtige Gründe für die Wahl dieser Materialsammlungsmethode.

Weil die Wechselwirkung zwischen den Teilnehmern wesentlich ist, könnte der Interviewer einer Fokusgruppe besser ein Moderator genannt werden (Pietilä 2017, 112-113). Damit wird gemeint, dass die Rolle des Interviewers ist, das Gespräch der Befragten zu leiten und dass es sehr wesentlich ist, dass der Interviewer der Wechselwirkung genügend Platz einräumt (ebd.). Valtonen (2005, 223) stimmt mit Pietilä

---

<sup>14</sup> Zu den Unterschieden zwischen dieser drei Bezeichnungen s. Misoch 2014, 137-170.

überein und legt dar, dass die hauptsächliche Aufgabe des Moderators ist, eine günstige Atmosphäre zu gestalten. Das bedeutet, dass der Moderator die Teilnehmer vor allem ermutigt, miteinander zu sprechen. Der Moderator leitet das Gespräch, nimmt aber selbst daran nicht aktiv teil. (Ebd.) Valtonen (2005, 231-238) erläutert verschiedene Arten das Gespräch zu moderieren. Meine als nächstes vorzustellenden Handlungsweisen als die Moderatorin der Fokusgruppe waren durch diese Arten motiviert. Am Anfang der Fokusgruppe dankte ich den Befragten für die Teilnahme und berichtete ihnen, worüber gesprochen werden soll und wie sie frei und formlos ihre eigenen Meinungen, Erfahrungen, Ansichten usw. über das Thema äußern dürfen. Ich berichtete den Befragten kurz auch, was für Besonderheiten es in der Methode *Fokusgruppe* gibt. Danach fand eine kurze Vorstellungsrunde statt; die Teilnehmer wurden gefragt, wann sie das Studium angefangen haben, in welcher Phase ihr Studium momentan ist und was für Nebenfächer sie haben oder noch haben möchten. Während des Fokusgruppengesprächs versuchte ich möglichst viel Platz für die Wechselwirkung zwischen den Teilnehmern zu erlauben, aber mit verbalen und ziemlich offenen Fragen und nonverbalen Gesten das Gespräch in die gewollte Richtung zu leiten.

Die Größe einer Fokusgruppe hängt laut Valtonen (2005, 223) sowohl von dem Thema und den Teilnehmern als auch von dem Ort der Untersuchung ab. Sie berichtet, dass es normalerweise in Finnland 6-8 und in z. B. Frankreich oder den USA 10-15 Teilnehmer gibt. Misoch (2014, 140), die in dem deutschsprachigen Raum schreibt, berichtet, dass es in der Fokusgruppe normalerweise 6-10 Personen gibt. Pietilä (2017, 113), der in dem finnischsprachigen Raum schreibt, legt dar, dass die Gruppe aus 5-10 Personen besteht. In dieser Untersuchung ist die Größe der Fokusgruppe aus praktischen Gründen nur drei Personen. Als die Untersuchung geplant wurde, war vorgesehen, dass die Gruppe 4-6 Personen beinhalten würde. Vier der befragten Personen haben zugesagt und anschließend ist eine der vier Personen aus praktischen Gründen – Koordinierung der Zeitpläne – weggefallen. Die Zusammensetzung der Fokusgruppe hat einen Einfluss auf die Natur der Wechselwirkung (Valtonen 2005, 228-229). Die Wechselwirkung wird also anders sein, wenn die Teilnehmer sich schon vorher gut, ein bisschen oder gar nicht kennen (ebd., 229). Es gibt keine einzige richtige Weise eine Fokusgruppe aufzustellen, aber es ist wichtig zu erkennen, dass die Rekrutierungsweise Bedingungen für die kommende Wechselwirkung stellt (ebd.). Misoch (2014, 137) legt dar, dass die Gruppen der Datenerhebung oft nur temporär sind, d. h. sie sind nur für die Datenerhebung gegründet.

Die Fokusgruppe dieser Untersuchung wurde mithilfe der Betreuerin der vorliegenden Arbeit aufgestellt. Sie schlug einige Studenten vor, die sie kennt, und ich kontaktierte die Studenten per E-Mail. Einigen zusagten und in dieser Weise wurden die Teilnehmer der Fokusgruppe ausgewählt. Die Gruppe dieser Untersuchung war also eine temporäre Gruppe, aber es stellte sich in der Interviewsituation heraus, dass

die Studenten einander kennen. Es war nicht unerwartet, dass die Studenten einander kennen, weil die Menge der Studenten, die deutsche Sprache und Kultur an der Universität Jyväskylä studieren und multidisziplinäre Sprachexperten werden, relativ klein ist. Es ist wichtig, dass die Teilnehmer einer Fokusgruppe betreffs des gesprochenen Themas einigermaßen ähnlich sind, damit die Gruppe eine gemeinsame Grundlage hat und willig ist, miteinander zu sprechen (Valtonen 2005, 229). In dieser Untersuchung war es nicht schwierig eine solche Gruppe aufzustellen, weil alle Teilnehmer an der Universität Jyväskylä dasselbe Fach in dem gleichen Programm studieren und dadurch schon eine gemeinsame Grundlage haben.

Das Fokusgruppengespräch fand in einem Gruppenarbeitsraum an der Universität Jyväskylä statt, weil es sowohl für mich als Veranstalterin als auch für die Teilnehmer am leichtesten war, das Gespräch in einem allen bekannten Platz zu organisieren. Das Interview wurde auf Finnisch durchgeführt, weil Finnisch die Muttersprache aller Teilnehmer ist, und wenn man in seiner Muttersprache sprechen darf, muss man über den Ausdruck nicht so viel nachdenken und kann leichter seine Gefühle und Meinungen äußern. Das ganze Gespräch wurde auf Video aufgenommen, aber nur dafür, damit es beim Transkribieren völlig klar ist, wer jeweils spricht, d. h. es handelt sich in dieser Untersuchung nicht um eine multimodale Analyse, und die Gestik und Mimik der Teilnehmer wurden nicht in der Transkription einbezogen. Das Video ist knapp anderthalb Stunden lang. Die Teilnehmer wurden gemäß der europäischen Datenschutzgrundverordnung über die Sammlung und die Aufbewahrung der personenbezogenen Daten informiert und sie unterschrieben ein Forschungserlaubnis.

Während der Fokusgruppe wurden vier größere Themen behandelt: (1) *ich als Sprachexperte* (,minä kieliasantuntijana'), (2) *die Elemente der Sprachexpertenidentität* (,kieliasantuntijaidentiteetin rakennusainekset'), (3) *die Zukunft* (,tulevaisuus') und (4) *die Unterstützung* (,tuki'). Die Themenblöcke und die genaueren Interviewfragen wurden anhand der Theorie über die berufliche Identität (s. Kap. 2.3) und anhand meiner Kenntnisse des Studiums der multidisziplinären Sprachexperten (s. Kap. 3) erstellt. Außerdem spielten das Forschungsinteresse und die Forschungsfragen dieser Untersuchung eine zentrale Rolle. Sowohl die Themenblöcke als auch die Interviewfragen wurden im Masterseminar der Betreuerin dieser Arbeit und den Kommilitonen vorgestellt und aufgrund des erhaltenen Feedbacks noch weiterentwickelt. In der Interviewsituation stellte ich den Teilnehmern nach der Vorstellungsrunde 17 ziemlich offene Fragen, die ich im Voraus geplant hatte. Zu einer Frage (Anh. 1, Frage 6) gehörten noch ein paar präzisierende Fragen nach den Antworten auf die zuerst gestellte offene Frage. Die im Voraus geplanten Fragen bildeten den Interviewleitfaden, der Arbeit angehängt ist (Anhang 1), um die Struktur und den Ablauf des Interviews zu verdeutlichen. Der Anhang beinhaltet nur 11 Fragen, weil die sechs Fragen über das letzte

Thema des Interviews (*Unterstützung*) in dieser Arbeit endlich fast nicht behandelt wurden. Außerdem stellte ich über die besprochenen Themen ca. 20 präzisierende Fragen, die mir in der Interviewsituation eingefallen sind. Wenn eine präzisierende Frage wichtig für die Analyse ist, wird sie im Analyseteil (Kap. 5) vorgestellt.

## 4.2 Das Material und die Informanten

In diesem Kapitel wird das Material dieser Untersuchung kurz beschrieben und die Teilnehmer der Fokusgruppe bzw. die Informanten werden charakterisiert. Auch über das Transkribieren und seine Genauigkeit wird berichtet. Das Material dieser Untersuchung ist die Transkription der Aufnahme des Fokusgruppengesprächs. Das Material besteht aus etwa 47 Seiten Text. Die Grundstruktur des Materials basiert auf dem Interviewleitfaden (Anh. 1). Im Material werden die Teilnehmer der Fokusgruppe mit Pseudonymen als I1, I2 und I3 bezeichnet – I verweist auf *Informant*. Die Moderatorin des Gesprächs wird im Material mit dem Buchstabe H bezeichnet (verweist auf *Interviewerin*, auf Finnisch ‚haastattelija‘).

Zwei der Informanten sind Frauen und ein ist ein Mann. Es gibt keine statistischen Daten der Geschlechterverteilung der Deutschstudenten oder der Sprachexpertenstudenten, aber nach meiner Erfahrung spiegelt dies sie verhältnismäßig gut wider; es gibt sichtlich mehr Frauen als Männer. Alle Informanten sind in der Masterphase des Studiums. Obwohl alle drei Studenten deutsche Sprache und Kultur als Hauptfach haben und Sprachexperten werden, gibt es viele Unterschiede zwischen ihren Studien, weil der Rest des Studiums aus verschiedenen Nebenfächern besteht. Wegen des Datenschutzes werden die Nebenfächer der Studenten in dieser Arbeit nur aufgelistet und es wird nicht berichtet, wer welches Nebenfach studiert. Die Nebenfächer, die die Teilnehmer studiert haben, momentan studieren oder noch studieren möchten, sind: Dramapädagogik, Englisch, Erziehungswissenschaft, Geschichte, Wirtschaftswissenschaft, Informationstechnik, interkulturelle Kommunikation, Kunstgeschichte, Museologie, Musik und außerdem einige vereinzelte Kurse, die keinen Studienblock bilden.

Ruusuvuori und Nikander (2017, 427) stellen fest, dass das Transkribieren schon die erste Phase der Analyse ist und dass die Transkription das Material der Untersuchung bildet – und nicht die Videoaufnahme. In dieser Untersuchung ist das Material also durch die Fokusgruppe gesammelt, aber die davon gemachte Transkription ist das zu analysierende Material. Die Wahl der Genauigkeit der Transkription hängt laut Ruusuvuori und Nikander (ebd.) von den Forschungsfragen und der Analysemethode ab. Wenn die Analyse mit der qualitativen Inhaltsanalyse durchgeführt wird, werden die Inhalte, d. h. alles, was gesprochen wird, auch Füllwörter, transkribiert



(ebd., 430). Der Grund dafür ist, dass es wichtig ist, dass alles, was in dem Licht des Forschungsproblems für wesentlich gehalten werden kann, transkribiert wird (ebd.). In dieser Untersuchung wurde das Interview bzw. die Aufnahme der Fokusgruppe inhaltlich transkribiert, weil das Interesse der Forschungsfragen am meisten auf dem Inhalt liegt. Auch alle Einzelheiten – wie Füllwörter, Minimalrückmeldungen, Pausen und das sich überlappende Sprechen – wurden transkribiert, weil es meiner Ansicht nach in diesem Fall wesentlich sein kann, zu wissen, ob die Befragten z. B. gleichzeitig sprechen oder jemandem zustimmen, weil die zweite Forschungsfrage die Empfindungen und die Gefühle der Befragten behandelt. Die Liste der verwendeten Transkriptionszeichen ist als Anhang (Anh. 2) beigefügt.

### 4.3 Analytische Vorgehensweise

In diesem Kapitel wird die in dieser Untersuchung angewandte Analyse­methode, die qualitative Inhaltsanalyse, vorgestellt. Laut Kuckartz (2018, 48) gibt es mehrere verschiedene Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse, aber in seinem Werk berichtet er detaillierter über drei „Basismethoden“: die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, die evaluative qualitative Inhaltsanalyse und die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse. Bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ist die Identifizierung von Themen und Subthemen und deren Systematisierung laut Kuckartz (ebd., 123) zentral. Außerdem können Relationen zwischen den Themen und Subthemen gesucht werden. Weil das Interesse dieser Untersuchung auf den inhaltlichen Themen – und nicht auf Evaluation oder Typenbildung – liegt, wurde gerade die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse als Analyse­methode gewählt<sup>15</sup>. Die Prinzipien der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse werden ausführlicher im Kapitel 4.3.2 durchgegangen, aber zuerst werden einige zentrale Grundsätze der qualitativen Inhaltsanalyse im Allgemeinen behandelt (Kap. 4.3.1).

#### 4.3.1 Kategorienbildung

Im Vergleich zu der quantitativen Inhaltsanalyse liegt das Interesse der qualitativen Inhaltsanalyse „mehr am Text selbst“, was bedeutet, dass der Wortlaut der inhaltlichen Aussagen sowohl bei der Aufbereitung als auch bei der Präsentation der Ergebnisse der Analyse sehr bedeutsam ist (Kuckartz 2018, 48.). Die zentrale Idee der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass das Datenmaterial durch zwei Dimensionen strukturiert wird. Die erste Dimension sind *Fälle* bzw. Analyse­einheiten. Die zweite

---

<sup>15</sup> Zu den Unterschieden zwischen den drei Methoden s. Kuckartz 2018, 97-161.

Dimension sind *Kategorien*, die z. B. aus Themen bestehen können, die aber auch andersartige Kategorien sein können. (Ebd., 49.) In dieser Untersuchung sind die Fälle die Informanten und die Kategorien bestehen aus Themen. Obwohl die Kategorienbildung zentral für die qualitative Inhaltsanalyse ist, wird sie nach Kuckartz (2018, 63) in der Methodenliteratur als „eine Common-Sense-Technik“ behandelt, d. h. sie wird nicht ausführlich beschrieben. Kuckartz gibt für die Kategorienbildung eingehende Angaben (s. Kuckartz 2018, 63-96), von denen die für diese Arbeit bedeutenden als nächstes durchgegangen werden. Die Forschungsfragen, das Ziel der Untersuchung und das Vorwissen des Forschers haben Einfluss auf die Weise der Kategorienbildung (ebd., 63). Typisch für die qualitative Inhaltsanalyse ist jedenfalls, dass das ganze Material systematisch bearbeitet wird (ebd., 64).

Es gibt zwei Weisen der Kategorienbildung: die A-priori-Kategorienbildung, in der die Kategorien theorieorientiert und unabhängig vom empirischen Material, d. h. deduktiv, gebildet werden und die Kategorienbildung am Material, d. h. induktive Kategorienbildung (Kuckartz 2018, 63). Kuckartz (ebd.) berichtet, dass es Polarität zwischen den zwei Stilen der Kategorienbildung gibt; der eine Pol repräsentiert ausschließlich theorieorientierte und der andere ausschließlich empirieorientierte Kategorienbildung. Seiner Ansicht nach ist es aber wichtiger daran zu denken, welche Rolle das empirische Material spielt, wenn die Kategorien gebildet werden (ebd., 64). Er berichtet, dass für die A-priori-Kategorienbildung wesentlich ist, dass die Kategorien „auf der Basis einer bereits vorhandenen inhaltlichen Systematisierung“ gebildet werden. Das bedeutet, dass die Kategorienbildung nicht unbedingt an einer Theorie orientiert ist, sondern sie kann auch auf einer Hypothese, einem Interviewleitfaden oder einem bereits vorhandenen System zur inhaltlichen Strukturierung basieren. (Ebd.) Und der andere Pol, nämlich die empirieorientierte Kategorienbildung, bedeutet, dass die Kategorien direkt an dem empirischen Material gebildet werden. Das verlangt aber auch ein bestimmtes Vorwissen und Sprachkompetenzen sowie aktives Zutun. (Ebd., 72.) Der Forscher muss z. B. wissenschaftliche Kenntnisse und Verständnis über die Theorie haben, das Material aktiv und sorgfältig lesen und völlig verstehen. Es ist laut Kuckartz häufig, dass die Formen der Kategorienbildung Mischformen der A-priori-Kategorienbildung und der Kategorienbildung am Material sind (ebd., 64).

#### **4.3.2 Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse**

Kuckartz (2018, 97-121) schreibt ausführlich über die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse. In der Methodenliteratur können verschiedene Varianten gefunden werden (ebd., 97), aber in dieser Untersuchung dienen die Beschreibung und die Anweisungen von Kuckartz (2018, 97-121) als Basis der Vorgehensweise, weil sie leicht verständlich und meiner Ansicht nach für diese Untersuchung passend sind. Die Anweisungen werden für diese relativ kleine Untersuchung angewendet. Die

inhaltliche Struktur des Materials wird mittels Kategorien und Subkategorien gebildet, d. h. die Themen und die Subthemen der Daten dienen als Auswertungskategorien (ebd., 101). Die Kategorien können im Kontinuum „von der vollständig induktiven Kategorienbildung am Material bis hin zur weitgehend deduktiven Bildung von Kategorien“ gebildet werden (ebd., 97). Die Kategorienbildung ist aber selten entweder völlig induktiv oder völlig deduktiv, sondern oft werden die Kategorien mithilfe von beiden gebildet. Beispielsweise die Hauptkategorien können zuerst anhand des Leitfadens der Datenerhebung gebildet und dann am Material weiterentwickelt werden. (Ebd.) In dieser Untersuchung wurde eine Mischform der Kategorienbildung verwendet. Die Kategorien wurden unter dem Einfluss des Interviewleitfadens gebildet, aber auch das empirische Material hat die Bildung beeinflusst. Der Interviewleitfaden besteht aus den Themenblöcken und den genaueren Fragen des Interviews (s. Anh. 1). Die Themenblöcke dienen als Basis für die Bildung der Hauptkategorien, aber sie wurden aufgrund des Materials etwas verändert. Die Subkategorien wurden am Material gebildet.

Kuckartz (2018, 100) hat den Ablauf der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in sieben Phasen eingeteilt. Die Analyse dieser Untersuchung befolgt dieses Modell, aber einige Stellen wurden für diese Untersuchung modifiziert. Die Forschungsfragen bilden die Basis des Analyseprozesses (ebd.); die Forschungsfragen dieser Untersuchung wurden am Anfang des Kapitels 4 vorgestellt. Die erste Phase der Analyse heißt initiiierende Textarbeit und beinhaltet sorgfältiges Lesen des ganzen Textes, Markieren der wichtig erscheinenden Textstellen sowie Schreiben von Memos über die Auswertungsideen (ebd., 101). Ich erhob und transkribierte das Datenmaterial dieser Untersuchung selbst und deshalb war der Text mir schon bekannt, als ich die Analyse anfang, aber ich habe den Text mehrere Male genau durchgelesen und die aufgrund der Forschungsfragen wichtigen Stellen markiert und alle möglichen Ideen für die Analyse aufgeschrieben.

In der zweiten Phase werden die Hauptkategorien erzeugt (Kuckartz 2018, 101). Die Hauptthemen können „mehr oder weniger direkt aus der Forschungsfrage[n] abgeleitet werden“ und sind häufig solche Themen, die schon bei der Erhebung des Materials zentral waren, aber auch weitere Hauptthemen können sich aus dem Material ergeben (ebd.). Dies bedeutet, dass die Themen mithilfe der Forschungsfrage oder dem Leitfaden der Studie gebildet werden können, aber auch das Material darf Einfluss auf die Kategorienbildung haben. In dieser Untersuchung wurden bei der Bildung der Hauptkategorien sowohl die Forschungsfragen und der Interviewleitfaden als auch das empirische Material verwendet. Die Hauptthemen bzw. Hauptkategorien sind: (1) Elemente der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten, (2) Entstehungsprozess der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten, (3) Selbstkenntnis der künftigen multidisziplinären

Sprachexperten und (4) Unterstützung der Entstehung der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten. Im Kapitel 5 werden die drei ersten Themen in eigenen Unterkapiteln genauer betrachtet; das vierte Thema wurde schließlich aus der vorliegenden Arbeit ausgelassen, weil die Arbeit sonst zu umfangreich für eine Masterarbeit geworden wäre.

In der dritten Phase der Analyse wird das gesamte Material mit den Hauptkategorien codiert (Kuckartz 2018, 102). Diese Phase wird auch erster Codierprozess genannt. Solche Stellen, die für die Analyse nicht relevant sind, dürfen uncodiert bleiben. (Ebd.) In dieser Untersuchung wurden solche Stellen, die nicht wirklich analysiert werden müssen, nicht codiert. Solche Stellen waren z. B. die Anfangsrede der Moderatorin und die Vorstellungsrunde der Teilnehmer am Anfang des Interviews. In dieser Phase muss auch die Codiereinheit, d. h. die „Größe des Textsegmentes, das jeweils codiert wird“, bestimmt werden (ebd., 103-104). Eine Codiereinheit soll so lang sein, dass das Textsegment auch außerhalb des Kontextes verständlich ist. Wenn z. B. das Verstehen eines Textsegments die Interviewer-Frage verlangt, wird die Frage mitcodiert. (Ebd., 104.) In dieser Untersuchung ist die Codiereinheit eine Sinneinheit, immer mindestens ein Satz, aber meistens länger, nämlich ein Teil des Gesprächs.

In der vierten Phase werden die Textsegmente, die mit der gleichen Kategorie codiert sind, zusammengestellt (Kuckartz 2018, 106). Danach, in der fünften Phase, werden die Subkategorien induktiv am Material gebildet (ebd.). In der sechsten Phase wird das komplette Material mit den Subkategorien codiert (ebd., 110). Dieses Codieren wird auch zweiter Codierprozess genannt (ebd.). Die letzte Phase der Analyse heißt einfache und komplexe Analysen und Visualisierungen (Kuckartz 2018, 117). In dieser Phase wird das mit den Haupt- und Subkategorien strukturierte Material eigentlich analysiert und die Ergebnispräsentationen werden vorbereitet (ebd.). Kuckartz (ebd., 118-120) stellt sechs verschiedene Formen der Auswertung vor. Jetzt wird die Auswertungsform, die in dieser Untersuchung verwendet wird, durchgegangen.

Die im Licht dieser Untersuchung wichtigste Form der Auswertung heißt Kategorienbasierte Auswertung der Hauptkategorien (Kuckartz 2018, 118). In dieser Form der Auswertung wird berichtet, was alles im Text zu den Hauptthemen bzw. Hauptkategorien gesagt wird. Wichtig ist auch zu bemerken, was gar nicht oder nur wenig zur Sprache kommt. Zuerst können die Häufigkeiten der Themen durchgegangen werden, aber es ist zentral, dass die Themen inhaltlich in qualitativer Weise präsentiert werden. Auch Vermutungen und Interpretationen können gerne geäußert werden und prototypische Beispiele aus dem Material können zitiert werden. (Ebd.). Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse gemäß der entstandenen Hauptkategorien vorgestellt.

## 5 ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse des gesammelten Materials vorgestellt. In jedem Unterkapitel wird ein Hauptthema bzw. eine Hauptkategorie und die damit verbundenen Subthemen bzw. Subkategorien betrachtet.

### 5.1 Elemente der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten

Die Hauptkategorie *Elemente der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten* (im Weiteren: *Elemente*) wurde in drei Subkategorien unterteilt: (1) Fachwissen der (deutschen) Sprache und Kultur (im Weiteren: *Fachwissen*), (2) Allgemeine Kenntnisse für das Berufsleben und akademische Kenntnisse (im Weiteren: *Allgemeine Kenntnisse*) und (3) Persönliche Eigenschaften. Das Interesse der Kategorie *Elemente* liegt darin, aus was für Teilen die berufliche Identität besteht bzw. was für Dimensionen die berufliche Identität beinhaltet. Die ersten zwei Subkategorien beschreiben verschiedene Bereiche des Könnens, die die künftigen multidisziplinären Sprachexperten haben und die letzte Subkategorie beschreibt solche persönlichen Eigenschaften, die die Informanten haben und die sie als Teil ihrer beruflichen Identität betrachten. Zur Subkategorie *Fachwissen* gehören sechs Textstellen, von denen eine auch zur Subkategorie *Allgemeine Kenntnisse* gehört. Es gibt insgesamt 11 Textstellen, die zur Subkategorie *Allgemeine Kenntnisse* gehören. Nur vier Textstellen gehören zur Subkategorie *persönliche Eigenschaften*. Die ersten zwei Subkategorien kamen im Fokusgruppengespräch schon vor, als die allgemeine Frage zu diesem Thema gestellt wurde (Anh. 1, Frage 6). Alle drei Befragten berichteten sowohl über ihr Fachwissen als auch über ihre allgemeinen Kenntnisse. Die dritte Subkategorie kam nur vor, wenn eine präzisierende Frage über die persönlichen Eigenschaften gestellt wurde, aber alle

drei Befragten berichteten dann über ihre persönlichen Eigenschaften, die sie für Sprachexperten wichtig halten.

Mit der Subkategorie *Fachwissen der (deutschen) Sprache und Kultur* ist sowohl Fachwissen aus dem Hauptfach deutsche Sprache und Kultur als auch allgemeines Wissen der Sprache und Kultur gemeint, das aus dem gemeinsamen Studium der Sprachexpertenstudenten stammt (über die Struktur des Studiums s. Kap. 3). Die Kenntnisse der (deutschen) Sprache und Kultur kann aber auch von außerhalb des Studiums stammen, z. B. von den Aufenthalten in dem deutschsprachigen Gebiet. Die Subkategorie *allgemeine Kenntnisse für das Arbeitsleben und akademische Kenntnisse* ist breit. Zu dieser Kategorie werden nach meiner Einteilung alle solche Kenntnisse gezählt, die nicht mit einem bestimmten Beruf oder einer fest umrissenen Karriere verknüpft sind und die in der akademischen Welt und/oder im Berufsleben nötig sind. Die Kenntnisse dieser Kategorie können aus verschiedenen Teilen des Studiums aber auch von außerhalb des Studiums stammen. Die Interaktionssituation zwischen den Informanten schien gut zu funktionieren; sie bekamen Ideen zu ihrem eigenen Fachwissen und zu ihren eigenen allgemeinen Kenntnissen, wenn sie die Antworten der anderen Informanten hörten. Sie stimmten miteinander überein. Dies kann durch Minimalrückmeldungen „Mm.“ und Verbalisierungen, dass man ähnliche Gedanken hat, festgestellt werden. Das Gespräch verlief gut. Nach der allgemeinen Frage wurde noch eine präzisierende Frage zu den allgemeinen Kenntnissen für das Berufsleben gestellt, die die Informanten im Studium bekommen haben (Anh. 1, Frage 7). Auch nach dieser Frage standen die Informanten gut in Wechselwirkung miteinander und die Antworten führten zu einer Fortsetzung des Gesprächs.

Alle drei Informanten stellen Kenntnisse der deutschen Sprache und Kultur und allgemeine Kulturkenntnisse als einen wichtigen Bereich des Könnens der multidisziplinären Sprachexperten heraus, z. B. I1: „että osaa ymmärtää saksan kieltä ja osaa kirjottaa sitä, niin toki“ (,dass man die deutsche Sprache versteht und sie schreiben kann, also doch')<sup>16</sup>. Eng mit den Kulturkenntnissen verbunden ist auch die Interaktion mit anderen Menschen. Die Informanten haben während des Studiums sowohl Kulturkenntnisse als auch Kenntnisse des Deutschen erworben, aber jeder erwähnt, dass die Kenntnisse nicht nur von dem Studium stammen. I3 berichtet, dass seine Kulturkenntnisse aus dem sonstigen Leben stammen, z. B. von dem Reisen, und dass seine Sprachkenntnisse der Alltagssprache und der Umgangssprache (des Deutschen) sich während des Austauschstudiums in Deutschland stark verbessert haben: „sillon kun Saksassa oli ja sillon oikeesti piti käyttää sitä kieltä käyttää niinku oikeestaan niinku joka päivä -- ihan kaikissa tilanteissa niinku kaikkien ihmisten kanssa siellä“ (,als ich in Deutschland war und dann musste man die Sprache wirklich richtig benutzen, also eigentlich jeden Tag -- wirklich in allen Situationen, ja, mit allen Menschen da'). Auch

---

<sup>16</sup> Übersetzung aller direkten Zitate in den Kapiteln 5.1, 5.2 und 5.3 von N. A.

I1 berichtet, dass sich seine Sprachkenntnisse (des Deutschen) und seine Interaktionsfähigkeiten im Deutschen während ihres Sprachpraktikums (einem längeren Aufenthalt von etwa drei Monaten im deutschen Sprachraum) verbessert haben: „miten niinku on kieliharjottelua suorittanu niin siellä -- Saksassa niinku toimiminen ja puhuminen -- ja niinku oleminen ja kaikki semmonen“ (,wie man das Sprachpraktikum dort absolviert hat -- in Deutschland einfach das Handeln und das Sprechen – und, ja, Sein und so was alles‘). Obwohl der längere Aufenthalt im deutschsprachigen Gebiet zum Studium gehört, gibt es allerdings sehr viel Freizeit während des Aufenthalts; deshalb werden diese Erfahrungen auch zu den Kenntnissen aus außerhalb des Studiums gezählt. I2 stellt heraus, dass eigene Aktivitäten und Motivation nötig sind, um die deutsche Sprache und Kultur kennenzulernen:

I2: Mä mietin niinkun mun omaa saksan kielen taitoa, et se on niinku osittain kertyny just näitten opintojen kautta, mut sitten niinku kielitaito yleensäkin ni se vaatii tosi paljon semmosta niinkun [omaa]

I1: [Mm.]

I2: tekemistä [että tavallaan niinku]

I3: [Mm.]

I2: opintojen ulkopuolella, et pitää olla semmosta omaa motivaatiota ja ja niinkun mä koen että just mun saksan kielen taito ja ja sit ehkä niinku semmonen kulttuuritaito, että ne on niinku sekä että, et kertyny et opintojen aikana, mut myös niinku opintojen ulkopuolella --.

I2: Wenn ich an meine eigenen Deutschkenntnisse denke, so habe ich sie zum Teil gerade durchs Studium mir angeeignet, aber dann auch, wie Sprachkenntnisse allgemein, so verlangen sie sehr viel so etwas wie [eigenes]

I1: [Mm.]

I2: Engagement, [so quasi,]

I3: [Mm.]

I2: außerhalb des Studiums, so dass man quasi eigene Motivation haben muss und und ich finde, dass gerade meine Deutschkenntnisse und dann vielleicht so etwas wie Kulturkenntnisse sich quasi sowohl als auch während des Studiums aber dann auch außerhalb des Studiums entwickelt haben --.

Außerdem berichtet I1 darüber (und I2 stimmt mit Minimalrückmeldungen überein), dass die Beherrschung der großen Ganzheiten, z. B. das Verständnis der Sprache als ein Werkzeug oder die Sprache und ihre Funktion in der Vergangenheit und in der Gegenwart, ihre Kernkompetenz ist:

I1: -- mä jotenki aattelin, että on semmonen niinku (.) iso (.) jotenki (.) tai et ymmärtää semmosii isoja (.) kokonaisuuksia.

H: Mm:

I1: Et ymmärtää niinkun, miten kieltä voi käyttää työkaluna, miten niinku se on (.) niinkun aikojen saatossa toiminut, (.) mitä se ehkä nykypäivänä voi tarkoittaa ja sit sitä kautta myöskin niinku (.) kulttuurit ja mitä ne on ja (.) miten niinku kaikki tämmönen, niinku tämmöset toimii, niin se on ollu ehkä mulle semmosta mielekkäintä ja mitä miellän että niinku ää: (.) ehkä semmonen niinku suurin ymmärrys on.

I1: -- ich würde irgendwie denken, dass es ist, so eine (.) groß (.) irgendwie (.) oder dass man solche großen (.) Ganzheiten versteht.

H: Mm:

I1: Dass man so quasi versteht, wie man die Sprache als ein Werkzeug nutzen kann, wie sie im Verlauf der Zeit funktioniert hat, (.) was sie vielleicht heutzutage bedeuten kann

und dadurch auch (.) Kulturen und was sie sind und (.) wie all so was funktioniert, also das ist vielleicht für mich am sinnvollsten gewesen und was ich finde dass ää: (.) wo man vielleicht das größte Verständnis hat.

Die Beherrschung der großen Ganzheiten im Bereich der Sprache und der Kultur zeigt, dass das Berufsbild des Sprachexperten als Beherrschung viele komplexer Bereiche angesehen wird und dass man schon in dieser Phase des Studiums über ein tiefes Verständnis dieser Bereiche verfügt.

Diese Antworten sind ein Anzeichen dafür, dass sowohl die Kenntnisse der deutschen Sprache und Kultur als auch die Kenntnisse der Kulturen und der Sprache im Allgemeinen einen wesentlichen Teil der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten ist. Das war gar nicht unerwartet, weil das zu studierende Hauptfach deutsche Sprache und Kultur ist. Interessant ist, dass auch die allgemeinen Kulturkenntnisse und die damit verbundenen Interaktionsfähigkeiten als sehr wichtig angesehen werden. Dies zeigt, dass die berufliche Identität der Informanten nicht nur auf die deutsche Sprache und Kultur begrenzt werden kann, sondern die berufliche Identität breiter ist. Zentral bei der beruflichen Identität ist, dass die multidisziplinäre Sprachexperten sich mit anderen Menschen beschäftigen können, die aus verschiedenen Kulturen kommen und die möglicherweise verschiedene Sprachen sprechen.

Es ist wichtig zu bemerken, dass die Informanten darüber nachdenken, dass die Kenntnisse nicht nur vom Studium stammen, sondern auch die eigene Motivation und die eigenen Aktivitäten in der Freizeit für den Erwerb dieser Kenntnisse eine große Rolle spielen. Die berufliche Identität kann deshalb nicht völlig von der persönlichen Identität getrennt werden, sondern die berufliche Identität der Sprachexperten kann besser als ein Teil der persönlichen Identität angesehen werden. Die berufliche Identität entwickelt sich gleichzeitig mit der persönlichen Identität; wenn die Studenten mehr Sprach- und Kulturkenntnisse in der Freizeit lernen, z. B. beim Reisen, wird auch ihre berufliche Identität stärker, und wenn die Studenten beim Studium Sprach- und Kulturkenntnisse lernen, entwickelt sich auch ihre persönliche Identität. Diese Bemerkungen sind erwartet, weil wie im Kapitel 2.3 geschrieben wurde, wird die berufliche Identität als Teil der persönlichen Identität gesehen (Heikkinen 2001, 12). Und wie im Kapitel 2.3 dargelegt wurde, ist die Entwicklung der Persönlichkeit ein Teil des beruflichen Wachstums (Ruohotie 2010, 114) und kann die berufliche Identität nicht losgelöst von Person definiert werden (Beijaard, Meijer und Verloop 2004, 122-123).

Es gibt viele verschiedene allgemeine Kenntnisse, die die Informanten bei sich selbst erkennen und die sie für Sprachexperten für wichtig halten. Wenn die allgemeine Frage zu den Kenntnissen der Sprachexperten gestellt wurde, berichteten I2 und I3 über kritisches Denken. I2 versteht kritisches Denken z. B. als Objektivität, als Verständnis der Phänomene und als Bereitschaft die Phänomene besser und neutraler



zu untersuchen: „osaa tarkastella maailmaa jotenkin -- vähän niinkun ehkä ↑objektii-visemmin ja tota ja näkee maailman silleen (.) ei pelkästään mustavalkosena“ („man kann die Welt irgendwie -- ein bisschen vielleicht so etwa wie ↑objektiver betrachten und man sieht die Welt, ja, nicht nur als schwarz-weiß‘). I3 sagt, dass er ähnliche Gedanken hat und dass das kritische Denken sich langsam während vieler Kurse entwickelt hat, wenn man z. B. große Mengen an Information behandelt hat und Phänomene aus verschiedenen Perspektiven betrachtet hat. I1 berichtet darüber, wie die Interaktion mit Menschen (die auch mit den Kulturkenntnissen verbunden ist, wie weiter oben erwähnt wurde) sich entwickelt hat: „ihan vaan siis -- kurseilla -- ryhmätöiden tekeminen -- tai ihan vaan niinku keskusteleminen“ („ganz einfach also -- in den Kursen -- Arbeiten in Gruppen -- oder einfach so etwas wie Diskussionen‘). Dass die Informanten genau diese Kenntnisse zuerst herausstellten (bevor die präzisierende Frage über die allgemeinen Kenntnisse (Anh. 1, Frage 6a) gestellt wurde), ist ein Anzeichen dafür, dass sie diese Kenntnisse für zentral für die Sprachexperten halten. Deshalb könnten diese Kenntnisse als Basiselemente der beruflichen Identität der multidisziplinären Sprachexperten angesehen werden.

Als die präzisierende Frage zu den allgemeinen Kenntnissen gestellt wurde, berichteten die Informanten über viele verschiedene Kenntnisse, wie Zeitmanagement, Selbstdisziplin und selbstständiges Arbeiten, Fähigkeiten für Gruppenarbeit, Auftreten und Projektarbeit. Die Informanten haben diese Kenntnisse sowohl in verschiedenen Kursen der verschiedenen Fächer als auch allgemein während des Studiums gelernt. I2 berichtet z. B. über das Auftreten auf verschiedenen Kursen: „on meillä ollu aika paljon just semmosia niinku esiintymistilanteita -- eri kurseilla, eri oppiaineissa“ („wir haben ziemlich viele gerade solche Situationen in denen man auftreten muss -- in verschiedenen Kursen, in verschiedenen Fächern gehabt‘). Zeitmanagement und Selbstdisziplin z. B. sind Fähigkeiten, die die Informanten während des Studiums gelernt haben, weil das Studium sehr selbstständig ist:

I2: -- Semmonen niinku itsekuri tavallaan, että kun tää on niin itsenäistä, niin sitten pitää myös

I3: Mm.

I2: niinkun itteään välillä tavallaan niinku [((naurahtaa)) pakottaa]

I1: [Mm.]

I2: tekemään jotain tehtäviä ja silleen niinku tavallaan hallita ittee ja omaa arkee tosi hyvin

I2: -- So was wie Selbstdisziplin, quasi, weil dies so selbständig ist, so muss man dann auch

I3: Mm.

I2: sich selbst dann manchmal so was wie [((lacht)) zwingen]

I1: [Mm.]

I2: irgendwelche Aufgaben zu tun und dann so quasi sich selbst und seinen Alltag richtig gut managen

Weitere allgemeine Kenntnisse sind das Selbstvertrauen und das Erkennen der eigenen Werte und Kenntnisse und der Mut, die eigenen Werte und Kenntnisse

herauszustellen. I3 und I1 berichten darüber (und I2 stimmt mit Minimalrückmeldungen überein): „on -- itsevarmuutta ja -- omien arvojen niinkun löytämistä, ja semmosta niinku, että -- tietää, että missä on hyvä“ (,es gibt -- Selbstsicherheit und -- Finden der eigenen Werte, und so etwas, dass -- man quasi, weiß, wobei man gut ist‘ und „-- ehkä myös semmosta uskallusta niinku s:anottaa niitä, -- että -- ei jää vaan niitten ajatus- tensa kanssa sitten niinku yksin, vaan uskaltaa myös niinku (.) tuoda ne esille“ (,-- vielleicht auch, dass man Mut hat, die in Worte zu fassen, -- dass -- man nicht nur mit den Gedanken dann so quasi alleine bleibt, sondern, dass man quasi sich traut, sie (.) vorzubringen‘). Diese Kenntnisse sind ein wichtiger Teil der beruflichen Identität, weil wie im Kapitel 2.3 Etelä-Pelto und Vähäsantanen (2010, 27) ausgedrückt haben, ändert sich das Arbeitsleben ständig und deshalb soll man aktiv seine berufliche Identität konstruieren und das eigene Können erkennen, sichtbar machen und vermarkten können.

Später wurde eine Frage dazu gestellt, ob die Ausbildung eine gute Vorbereitung auf das Arbeitsleben darstellt und die Antwort gehört zur Subkategorie *allgemeine Kenntnisse*. I1 und I2 bildeten die Antwort zusammen und auch I3 stimmte überein. Zuerst begann I1 zu antworten und danach setzte I2 fort. I2 berichtete über die Kurse der gemeinsamen Studien der Sprachexperten (die sog. „mon-Kurse“; vgl. Kap. 3), in denen die Studenten gelernt haben, wie und wo man sich um Arbeitsplätze bewerben kann:

I1: En tiedä, onko välttämättä niinkun saksan kielen ja kulttuurin opinnot antanu

I2: Mm.

I1: konkreettisia opastuksia tai ohjeistuksia. Et ehkä sellaset on tullu enemmän ää niinkun laitoksen

I2: Niin on, [joo noilla mon-kursseilla ainaki on ollu]

I1: [tota: joo:]

I3: [Mm.]

I2: just semmosta niinku, miten haetaan työpaikkaa,

I1: Joo.

I2: mistä kannattaa hakee työpaikkaa,

I3: Mm.

I1: Ich weiß nicht, ob unbedingt das Studium der deutschen Sprache und Kultur

I2: Mm.

I1: konkrete Anleitungen oder Anweisungen gegeben hat. Dass vielleicht solche eher ää an den Kursen des Instituts gekommen sind

I2: Also ja, [ja auf die mon-Kursen hat es zumindest gegeben,]

I1: [also: ja:]

I3: [Mm.]

I2: gerade solche, wie man sich um eine Arbeitsstelle bewirbt,

I1: Ja.

I2: wo es sich lohnt, sich um eine Arbeitsstelle zu bewerben,

I3: Mm.

Diese Kenntnisse sind, wie der Name der Subkategorie andeutet, allgemeine Kenntnisse, die man unabhängig von den genauen Karriereplänen braucht, und vielleicht deshalb schien es für die Informanten leicht diese Kenntnisse zu erkennen.

Allerdings bilden diese Kenntnisse einen wichtigen Teil der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten: sie sind bereit für vielerlei Arbeit und können sich flexibel mit unterschiedlichen Situationen beschäftigen und Verantwortung für ihre eigene Tätigkeit tragen.

Die dritte Subkategorie *persönliche Eigenschaften* beschreibt solche Eigenschaften, die die Informanten haben und die sie als ihre persönlichen Eigenschaften erkennen, und die sie für wichtig oder nützlich für multidisziplinären Sprachexperten halten. Darüber wurde nur dann gesprochen, wenn eine direkte präzisierende Frage zu solchen persönlichen Eigenschaften gestellt wurde. Die Informanten antworteten abwechselnd und sie gaben einander wieder Minimalrückmeldungen, aber die Antworten führten nicht zu einem weiteren Gespräch, wahrscheinlich weil die persönlichen Eigenschaften, die sie am stärksten mit dem Berufsbild des Sprachexperten verbinden, bei jedem Informanten etwas unterschiedlich sind.

Die persönlichen Eigenschaften, die die Informanten als Teil ihrer beruflichen Identität ansehen, sind eng mit der persönlichen Identität verbunden. I3 stellt die Neigung dazu, Sprachen ziemlich schnell zu lernen und betont, dass er sich für Sprachen interessiert: „on ollu pienestä asti taipumusta oppii tommosii kieliä aika nopeesti -- ja on semmosta mielenkiintoo niinku muutenki kieliä kohtaan, semmosiin niinku et miten kieli toimii --" (ich habe seit klein auf die Neigung gehabt, Sprachen ziemlich schnell zu lernen -- und ich habe auch sonst Interesse an Sprachen, so etwas wie, wie die Sprache funktioniert und so --). I2 stimmt mit Minimalrückmeldungen überein. I2 spricht über Neugier und Wissensdurst: „Mä oon aina ollu jotenkin tiedonjanoinen -- uuen oppiminen on ollu aina niin tosi mielenkiintoista" (Ich bin immer irgendwie wissensdurstig gewesen -- Neues lernen ist immer sehr interessant gewesen'). Sowohl I1 als auch I3 stimmen mit Minimalrückmeldungen überein. I1 berichtet, dass sie gerne mit anderen Menschen zusammenarbeitet (z. B. bei der Gruppenarbeit), und sie denkt darüber nach, dass diese persönliche Eigenschaft ihr in der Zukunft im Arbeitsleben helfen könnte.

Interessant zu bemerken ist, dass die Informanten fast nichts über das Know-How von anderen Bereichen sprachen, obwohl es wichtig für die multidisziplinären Sprachexperten gehalten wird (vgl. Kap. 3). Ein Grund dafür, warum darüber nicht gesprochen wurde, könnte sein, dass die Informanten völlig verschiedene Nebenfächer haben, aus denen das Know-How der anderen Bereiche wahrscheinlich hauptsächlich stammt. Weil es keine präzisierende Frage zu diesem Bereich des Könnens gab, kann es sein, dass die Informanten sich einfach in der Interviewsituation nicht erinnerten, darüber zu berichten.

## 5.2 Entstehungsprozess der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten

Die Hauptkategorie *Entstehungsprozess der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten* (im Weiterem: *Entstehungsprozess*) wurde in drei Subkategorien unterteilt: (1) Ausgangspunkte, (2) berufliches Verständnis und (3) Ziele und Zukunft. Diese Hauptkategorie beschreibt, wie die Sprachexpertenstudenten wahrnehmen, was für Phasen oder Schritte es in dem Prozess gibt, in dem sie multidisziplinäre Sprachexperten werden. Es wurde klar, dass die Studenten, obwohl sie schon in der Masterphase (aber ziemlich am Anfang der Masterphase) sind, gar nicht denken, dass sie schon jetzt fertige Sprachexperten wären, aber sie bemerken, dass sie auf dem richtigen Weg sind und verstehen, dass es ein ständiger Wachstumsprozess ist. Zur Subkategorie *Ausgangspunkte* gehören 12 Textstellen, von denen fünf auch zur Subkategorie *berufliches Verständnis* gehören. So viele Textstellen gehören zu den beiden Subkategorien, weil die Informanten oft gleichzeitig über die Ausgangspunkte sprechen und über die Dinge, die sie während des Studiums gelernt und verstanden haben, und weil eine Frage war, wie die Vorstellung des Titels *multidisziplinärer Sprachexperte* sich während des Studiums verändert hat. Es gibt insgesamt 16 Textstellen, die zur Subkategorie *berufliches Verständnis* gehören. Zur Subkategorie *Ziele und Zukunft* gehören sieben Textstellen. Die Textstellen dieser Hauptkategorie sind mit neun Fragen verbunden, aber das Gespräch und die Interaktion zwischen den Informanten war ziemlich frei und fließend, weshalb nicht jede Textstelle eine direkte Antwort auf eine Frage ist.

Die Subkategorie *Ausgangspunkte* beschreibt, was für Ausgangspunkte es am Anfang des Wachstumsprozesses gab. Zu dieser Subkategorie gehören z. B. die Vorstellungen, die die Studenten vor dem Studium über den Bereich und über den Titel *multidisziplinärer Sprachexperte* hatten. Auch die Gründe für die Wahl genau dieser Ausbildung gehören zu dieser Subkategorie, weil davon ausgegangen werden kann, dass die Entstehung der beruflichen Identität beginnt, wenn man das Studienfach wählt.

Die Gründe der Informanten für die Wahl dieser Ausbildung sind ziemlich ähnlich. Sie berichteten über die Gründe als Antwort auf zwei Fragen (Anh. 1, Fragen 1 & 4). Die Interaktion zwischen den Informanten war nach beiden Fragen aktiv und sie brachten mehrere Male zum Ausdruck, dass sie ähnliche Gedanken haben wie die anderen Informanten. Ein großer Grund für die Wahl der Ausbildung ist gewesen, dass man sich fürs Deutsch interessiert und die Sprache lernen will. I2 berichtet, dass er sich auch an andere Fremdsprachen interessiert und seine Stärke die Sprachen sind: „saksan kieli oli kiinnostanu mua pitkään, mutta myös niinku muut vieraat kielet ja muutenkin niinku mä koin niinkun koulussa, että vieraat kielet on niinku se mun

vahvuus“ (,die deutsche Sprache hat mich schon lange interessiert, aber auch andere Fremdsprachen und auch sonst hatte ich in der Schule das Gefühl, dass fremde Sprachen quasi meine Stärke sind‘). I1 gibt an, dass ein Grund für die Wahl war, dass er nicht Lehrer werden wollte, aber er wusste noch nicht, was er werden möchte, und er wusste, dass es in dieser Ausbildung möglich ist, viele verschiedene Nebenfächer zu studieren:

se oli varmaan alusta asti, ettei haluu opettajaks, mut ei ollu ihan varma mitä haluaa tehdä niin sitte sen takii hakeutu tänne kieliassiantuntijalinjalle, koska ties et niillä sivuaineilla pystyy muokkaamaan siitä aika niinku monipuolisen kokonaisuuden ja sillä ohjaamaan sitä tulevaisuuden niinku työelämää.

es war wahrscheinlich seit dem Anfang, dass man nicht Lehrer werden will, aber man war nicht ganz sicher was man machen will also dann deshalb bewarb ich hier in der Sprachexpertenlinie, weil man wusste, dass man durch die Nebenfächern modifizieren kann, eine ziemlich vielseitige Ganzheit gestalten kann und damit dann die künftige Arbeitsleben führen kann.

I2 sagt, dass er Interesse an der Lehrerausbildung hatte, aber nicht so viel, dass er sie statt dieser Ausbildung gewählt hätte, weil auch er wusste, dass diese Ausbildung ihn auf viele verschiedene Karrieren, die mit Sprachen und Kulturen verbunden sind, vorbereitet. I3 denkt darüber nach, dass diese Ausbildung ein guter Anfang zu vielen anderen Bereichen sein kann und dass die Sprach- und Kulturkenntnisse ein gutes Hilfsmittel sind: „on semmonen niinku tavallaan lähtökohta oikeestaan niinku muille tota aloille. Et se on niinku semmonen enemmän apuväline ehkä.“ (,sie ist eine Art Ausgangspunkt für andere Bereiche. Dass sie vielleicht so etwa wie ein Hilfsmittel für andere Bereiche ist.‘)

Diese Gründe für die Wahl dieser Ausbildung zeigen, dass die Entstehung der beruflichen Identität der multidisziplinären Sprachexperten mit einem starken Interesse an Sprachen – und genauer mit Interesse an der deutschen Sprache und Kultur – beginnt. Wie Heikkinen (2001, 12) geschrieben hat (s. Kap. 2.3), muss man z. B. besondere Eigenschaften besitzen, damit die berufliche Identität sich herausbildet. Es scheint, dass eine gemeinsame Eigenschaft für die künftigen Sprachexperten das starke Interesse an Sprachen und besonders an dem Deutsch ist. Das Deutsch ist aber nicht das einzige Interesse, sondern die künftigen multidisziplinären Sprachexperten wollen während des Studiums und auch in der Zukunft viele andere Dinge aus verschiedenen Bereichen lernen.

Obwohl alle Informanten gute Begründungen für die Wahl dieser Ausbildung hatten, wussten sie am Anfang des Studiums nicht, was alles diese Ausbildung anbieten kann. I3 hatte nicht so viele vorgefasste Meinungen vor dem Studium und die Vorstellungen von I1 und I2 waren ziemlich begrenzt. I2 dachte, dass er entweder Übersetzer oder Dolmetscher wird: „mitkä on näitä perus kääntäjä ja tulkki, niin tämmösiin niinku työtehtäviin vois päästä“ (,welche sind diese gewöhnliche

Übersetzer oder Dolmetscher, solche Arbeitsaufgaben könnte man haben'). I1 dachte, dass er in seiner künftigen Arbeit nur Deutsch verwenden muss: "Et sit sillon oli se käsitys, et okei, £se on sitten niinku saksan kieltä käytetään ja ei mitään muuta£." (,Dass dann die Vorstellung war, dass okay, £das ist dann deutsche Sprache verwendet wird und nichts anderes£.) Dies kann ein Anzeichen z. B. dafür sein, dass der Titel (*multidisziplinärer Sprachexperte*) nicht allgemein bekannt ist und dass man deshalb vor dem Studium eigentlich nicht weiß, was das Studium alles beinhaltet und was man alles nach dieser Ausbildung im künftigen Arbeitsleben machen kann.

Mit der Subkategorie *berufliches Verständnis* wird beschrieben, was die Sprachexpertenstudenten darüber denken, was die multidisziplinären Sprachexperten sein und machen können. Es wird klar, dass es viele verschiedene Möglichkeiten gibt, aber auch darüber wird gesprochen, was eigentlich zentral ist und was jemanden zu einem multidisziplinären Sprachexperte macht. Die Vorstellungen, die die Informanten über die Ausbildung und über die künftige Arbeit hatten, haben sich während des Studiums verändert, z. B: I3 berichtet: „oppi siinä ensimmäisen vuojen parin aikana, että niinku mitä se oikeesti tarkoittaa --" (,ich lernte während der ersten ein paar Jahre, was es eigentlich bedeutet --'). Jeder Informant berichtet, dass er schon ganz am Anfang des Studiums gelernt hat, dass es nach dieser Ausbildung sehr viele verschiedene mögliche Karrieren gibt.

Auch die Vorstellung der Rolle des Deutschen hat sich verändert. I3 ist davon überzeugt, dass das Deutsche ein gutes Hilfsmittel ist und dass es viel Spielraum für die künftige Arbeit ermöglicht. Auch I1 hat verstanden, dass das Deutsche nicht die Hauptsache sein muss, sondern es kann ein Zusatz sein: "Mut nyt on niinku paljon semmonen laajempi kuva, että et se voi olla niinku (.) vaikka (.) kustantamossa työkentelemistä niinku, -- et se saksa ei oo enää se ↑pääasia vaa sitte se on ehkä jotain niinku lisänä siinä." (,Aber jetzt hat man ein solches breiteres Bild davon, dass dass es (.) z. B. Arbeit in einem Verlag sein kann, -- dass die deutsche Sprache ist nicht mehr die ↑Hauptsache sondern dann ist sie vielleicht etwas dazu.'). Dass die Informanten diese Aspekte des Berufsbilds des Sprachexperten am Anfang des Studiums gelernt haben, zeigt, dass der Entstehungsprozess der beruflichen Identität sich während der ersten Studienjahre stark entwickelt.

Jetzt werden die Vorstellungen, die die Informanten über das Berufsbild des Sprachexperten haben, behandelt. I1 berichtet, dass ein multidisziplinärer Sprachexperte ihrer Meinung nach multidisziplinär ist, wie der Titel schon offenbart. Seiner Meinung nach bedeutet es, dass "se antaa valmiuksia tosi moneen sen mukaan mikä itteä kiinnostaa. -- Mutta sillee et pääpainona on niinku se kieli ja teksti ja semmone niinku kielellinen osaaminen." (,es Fertigkeiten für sehr vieles gibt, je nach dem wofür man sich interessiert. -- Aber so, dass das Hauptgewicht an quasi die Sprache und die Texte und so etwas wie sprachliches Können ist.'). Er findet es schwierig, den Personen

außerhalb des Studiengangs zu verbalisieren, was alles die Ausbildung anbieten kann, weil die Nebenfächer die Ausbildung so viel verändern können und weil man auch selbst noch nicht weiß, was man in der Zukunft machen möchte:

- I1: Mm. Mut edelleen mä huomaa, et on tosi vaikee selittää niinkun [ulkopuolisille.]  
I2: [Joo. Mm.]  
I1: Et jos joku vaikka sukulainen kysyy, et niin mikä susta tulee, sit sanoo et no monialainen [kieliasiantuntija.]  
I2 & H: [Mm.]  
I1: No eli mihin sä meet töihin? (.) Emmä tiedä  
I2: Mm.  
H: Kyllä.  
I1: [Että ((nauraa))], ehkä ei, et voi sanoo jotain esimerkkejä mut sit ne on aina just niinkun no ↑kääntäjä ↑tai ↑tulkki [esimerkiksi vois]  
I2: [£Mm.£]  
I1: olla vaikka työn tehtäviä, mut kun mulla on näitä sivuaineita niin mä ehkä teenki jotain [niitten kanssa]  
I3: [Mm.]  
I2: Joo.  
I1: niin sitte tuntuu, et se on tosi hämmentävää, niin ku se oli itelleki sillon, [kun alotti]  
I2: [Mm.]  
I1: niin vähän silleen epävarma.  
I1: Mm. Aber immer noch bemerke ich, dass es sehr schwer ist, zu erklären, [den Außenseitern.]  
I2: [Joo. Mm.]
- I1: Dass wenn z. B. ein Verwandter fragt, dass also, was du werden willst, dann sagt man, dass also multidisziplinärer [Sprachexperte.]  
I2 & H: [Mm.]  
I1: Also wo wirst du arbeiten? (.) Ich weiß nicht.  
I2: Mm.  
H: Ja.  
I1: [Dass ((lacht))], vielleicht nicht, dass man einige Beispiele geben kann, aber sie sind dann immer gerade also ↑Übersetzer ↑oder ↑Dolmetscher [beispielsweise könnten]  
I2: [£Mm.£]  
I1: Arbeitsaufgaben sein, aber weil ich diese Nebenfächer habe, so mache ich vielleicht etwas [mit ihnen]  
I3: [Mm.]  
I2: Ja.  
I1: also dann erlebt man, kommt es sehr verwirrend vor, so wie es auch einen selbst damals war, [als man angefangen hat,]  
I2: [Mm.]  
I1: also ein bisschen, so, unsicher.

Auch I3 hat Erfahrungen mit den Vorstellungen der Außenseiter gemacht: „aina ku sanoo jollekin sukulaiselle tai no (.) kelle tahansa, ni se on aina sillee että joo opettaja nyt tulee“ (,immer wenn man irgendeinem Verwandten oder also (.) wen auch immer sagt, so denkt er immer dass, ja du wirst ein Lehrer‘). Nach dieser Vorstellung muss I3 immer berichten, dass er nicht Lehrer wird, sondern etwas Anderes. Nach der Aussage von I3 äußert I2 die Meinung, dass es sowohl „siunaus“ (,Segen‘) als auch „kious“ (,Fluch‘) ist, dass es so viele Möglichkeiten und nicht nur einen klar begrenzten Beruf gibt, wie z. B. bei den Lehrerstudenten. I1 denkt darüber nach, dass es keine

Konkretheit geben wird und der eigene Weg immer noch unsicher sein kann, auch wenn man viele Beispiele für die Möglichkeiten bekommt.

Der Vergleich zu den Lehrerstudenten scheint üblich, wahrscheinlich weil diejenigen die Deutsch studieren, entweder Lehrer oder ‚Nicht-Lehrer‘ werden. Obwohl die ‚Nicht-Lehrer‘ auch einen Titel – multidisziplinärer Sprachexperte – haben, ist es sowohl den Personen außerhalb des Studiengangs als auch den Studenten selbst noch etwas unklar, was alles der Titel und die Ausbildung beinhaltet. Obwohl die Studenten schon viel über die verschiedenen Möglichkeiten wissen, wissen sie noch nicht auf der konkreten Ebene, was für Möglichkeiten sie ergreifen werden. Deshalb kann es auch schwer sein, eine starke berufliche Identität zu entwickeln. Obwohl die Bedeutung einer starken beruflichen Identität betont wird (s. Kap 2.3; Etelä-Pelto & Vähäsantanen 2010, 27), ist es eine zentrale Ansicht, dass ihre Herausbildung ein Prozess ist, der das ganze Leben lang andauert (s. Kap 2.3; ebd. & Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122). Die Informanten dieser Untersuchung sind erst Studenten und ganz am Anfang ihrer Karriere. Somit ist es nicht überraschend, dass sie noch nicht genau wissen, was sie beruflich machen wollen und dass ihre berufliche Identität noch nicht stark ist.

Eine mir in der Interviewsituation eingefallene Frage war, ob alle Teilbereiche der Sprachkenntnisse gleich wichtig sind, im Allgemeinen für Sprachexperten oder für die Informanten selbst als Sprachexperten. I1 und I3 finden (und auch I2 stimmt überein), dass alle Teilbereiche im Allgemeinen gleich wichtig sind, aber in unterschiedlichen Arbeiten können unterschiedliche Teilbereiche betont werden und das eigene Interesse kann stärker auf einem Teilbereich liegen. Sie sprechen darüber, dass es ein Teil des Berufsbilds des Sprachexperten ist, dass man die Sprache als etwas mehr als „pelkkänä puhumisena tai kirjottamisena“ (‚nur Sprechen oder Schreiben‘) (I3) betrachtet und dass ein Sprachexperte „ei sulje niinkun mitään noista osa-alueista ulkopuolelle, -- vaan näkee ne ehkä enemmän sillain toisiaan tukevina, -- että se on niinku -- kokonaisuus sitä kaikkee“ (‚keine von den Teilgebieten ausschließt, -- sondern sie vielleicht eher als einander unterstützend betrachtet -- dass sie quasi - eine Ganzheit ist‘ (I1). Dies zeigt, dass ein Teil der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten ist, dass das Verständnis des Themas *Sprache* breit und tief ist.

Die Informanten finden, dass der Entwicklungsprozess des Berufsbilds des Sprachexperten lang ist. I1 ist der Meinung (und I2 und I3 stimmen mit Minimalrückmeldungen überein), dass „viis vuotta on tosi lyhyt aika, -- et olis jonkun kielen asiantuntija“ (‚fünf Jahre eine sehr kurze Zeit ist, -- dass man Experte einer Sprache wäre‘). Er überlegt, dass es wahrscheinlich mit dieser Vorstellung eines Sprachexperten verbunden ist: „osais sen kielen täydellisesti“ (‚man würde die Sprache perfekt beherrschen‘). I3 stellt eine Ansicht heraus: die fünf Jahre (bzw. die Länge des Studiums) müssen nicht unbedingt die Zeit sein, in der man Sprachexperte wird. Obwohl



man den Titel *Sprachexperte* schon am Ende des Studiums bekommt, wird man eigentlich Sprachexperte „vasta sillon niinkun vuosien varrella -- ajan saatossa“ (erst während der Jahre -- im Laufe der Zeit‘). Diese Überlegungen über das Berufsbild des Sprachexperten zeigen, dass das Berufsbild eines Experten als wirklich tiefe und breite Kenntnisse angesehen wird. Deshalb kann es schwer sein, eine starke berufliche Identität zu entwickeln, wenn man noch studiert. Obwohl die Kenntnisse schon auf hohem Niveau sind, können sie natürlich noch nicht so tief und breit sein wie danach, wenn man viele Jahre Arbeitserfahrung hat.

Die dritte Subkategorie dieser Hauptkategorie, *Ziele und Zukunft*, beschreibt, was die Informanten in der Zukunft beruflich machen und erreichen möchten. Eine Frage (Anh. 1, Frage 4) war, warum sie multidisziplinäre Sprachexperten werden wollen, oder wenn sie es nicht wollten, konnten sie auch berichten, warum sie genau in diesem Programm studieren wollten. I1 denkt daran, dass das Bachelorprogramm eine gute Basis „kielen ja kulttuurin ja politiikan ja vallan – pohdinnalle“ (für die Überlegung - der Sprache, Kultur, Politik und Macht‘) gegeben hat, aber er ist noch nicht sicher, ob er seine Magisterarbeit im Bereich der deutschen Sprache und Kultur schreiben möchte, oder lieber im Bereich eines Nebenfachs. Er ist der Meinung, dass die Ausbildung im Bereich der deutschen Sprache und Kultur etwas einschränkend erscheinen kann, wenn er über seine Zukunft nachdenkt, weil er möglicherweise beruflich etwas tun möchte, was nicht mit der deutschen Sprache und Kultur verbunden ist. Diese Überlegungen zeigen, dass die berufliche Identität viel von den Studienfächern abhängt, obwohl vom Berufsbild des Sprachexperten anzunehmen ist, dass es viele Alternativen anbietet. Vielleicht ist das Hauptfach allerdings der stärkste Teil der beruflichen Identität – und wenn das Hauptfach deutsche Sprache und Kultur ist, kann es so aussehen, dass die beruflichen Alternativen, die gar nicht oder nur wenig mit deutscher Sprache und Kultur verbunden sind, schwerer zu erreichen sind.

Die beruflichen Träume und Ziele der Informanten sind unterschiedlich: I2 interessiert sich für „tekstien tuottaminen, -- ehkä kääntäminen“ (das Produzieren der Texte -- vielleicht fürs Übersetzen‘), I1 möchte irgendwie mit Menschen arbeiten: „se on ollu mulla aina semmonen tavote ja semmonen niinku (.) varmaan niinku tärkein kriteeri ää työelämää koskien“ (es ist immer für mich ein Ziel gewesen, (.) wahrscheinlich das wichtigste Kriterium für das Arbeitsleben‘) und I3 hat darüber nachgedacht, dass er „kansainvälisen kaupan tai jonku tämmösen alalla sitten tota tulevaisuudessa“ (im Bereich des Auslandsgeschäfts oder im Bereich etwas solches dann in der Zukunft‘) arbeiten würde. I3 berichtet, dass er während des Studiums eine berufliche Richtung bekommen hat, aber er weiß noch nicht konkret, wo er arbeiten möchte. I2 stimmt überein und berichtet, dass er Gedanken über die künftige Arbeit hat, aber noch nichts Konkretes. I3 berichtet, dass er seine Kenntnisse nicht auf die Sprachen, die er momentan sprechen kann, begrenzen will, sondern er möchte das

Lernen der Sprachen fortsetzen. Dies zeigt, dass das Berufsbild des multidisziplinären Sprachexperten nicht statisch ist, sondern es kann sich ständig ändern und entwickeln. Diese Bemerkung ist mit der ständig verändernden Natur der Identität verbunden (vgl. Kap. 2.1 und 2.3). Um beruflich zu wachsen, soll man Ziele haben (s. Kap. 2.3; Elsholz 2018, 34-35). Wesentlich zu bemerken ist, dass alle drei Informanten nur ziemlich offene Ziele und Pläne für die Zukunft haben; wenn die Ziele noch offen sind, ist es selbstverständlich schwerer sich aktiv in die Richtung der eigenen Ziele zu richten. Die offenen Ziele sind dadurch zu erklären, dass die Ausbildung viele verschiedene Möglichkeiten zu verschiedenen Branchen gibt, und deshalb muss man am Anfang der Masterphase noch nicht wissen, was für einen Job man in der Zukunft haben möchte. Allerdings kann man schon während des Studiums aktiv handeln, z. B. sich Ziele überlegen und sich auf solche Dinge konzentrieren, für die man sich interessiert.

Ein Aspekt, den sowohl I1 als auch I2 herausstellen (und auch I3 stimmt mit Minimalrückmeldungen „Mm.“ und „Joo.“ (‚Ja.‘) überein), ist die Bedeutsamkeit der Arbeit. Die Gedanken der Informanten über dieses Thema sind ähnlich und die Interaktion zwischen den Teilnehmern ist fließend. Sie möchten, dass die Arbeit ein wichtiger Teil des Lebens wäre und dass sie z. B. für andere Menschen nützlich wäre. Es ist also nicht das Ziel, dass man durch den Job nur Geld verdient, sondern auch etwas anderes:

I2: Mm, mulle tuli tosta mieleen just se, että mä toivoisin, että se työ ois jotenkin merkityksellistä [just silleen]

I3: [Mm.]

I2: että siitä ois hyötyä vaikka toisille ihmisille, [siitä mitä mä tekisin]

I1: [Mm.]

H: [Mm.]

I2: että se ei olis vaan niinkun tavallaan semmosta mitä mä teen rahan takia

I2: Mm, mir ist davon gerade eingefallen, dass ich wünschen würde, dass die Arbeit irgendwie bedeutungsvoll wäre, [gerade also]

I3: [Mm.]

I2: dass es nützlich für z. B. für andere Menschen wäre, [was ich mache,]

I1: [Mm.]

H: [Mm.]

I2: dass es nicht nur so was wäre, was ich fürs Geld mache

Dies zeigt, dass die berufliche Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten eng mit der persönlichen Identität verbunden ist und dass sie nicht völlig davon getrennt werden kann (vgl. Kap. 2.3). Obwohl die Ziele und die Zukunft der Informanten noch offen sind, sind die arbeitsbezogenen Werte schon ziemlich klar. Das ist dadurch zu erklären, dass es leichter ist, auf einem allgemeinen Niveau zu überlegen, was für einen Job man haben möchte, als eine begrenzte Karriere zu planen, weil die Titel und die Inhalte der Jobs sich schnell verändern können und es auch möglich ist, dass man mehrere verschiedene Jobs ausprobiert (vgl. Kap. 1 und 2.3). Die berufliche Identität muss deshalb flexibel sein und man muss bereit sein, Neues zu lernen.

### 5.3 Selbstkenntnis der künftigen multidisziplinären Sprachexperten

Die Hauptkategorie *Selbstkenntnis der künftigen multidisziplinären Sprachexperten* (im Weiterem: *Selbstkenntnis*) wurde in fünf Subkategorien unterteilt: (1) Interessen, (2) bisherige Entwicklung, (3) weitere Entwicklung, (4) Selbstkritik und (5) Unsicherheit. Die Hauptkategorie *Selbstkenntnis* beschreibt, wie die Sprachexpertenstudenten sich selbst sehen. Das Gespräch über dieses Thema ist insgesamt mit elf Fragen verbunden, von denen acht im Voraus geplante Fragen waren (Anh. 1, Fragen 2, 3, 5, 8, 9, 11 & noch zwei Fragen über das vierte Thema des Interviews (*Unterstützung*)) und drei präzisierende Fragen, die in der Interviewsituation entstanden sind. Die Fragen behandelten alle vier Hauptthemen des Interviewleitfadens und die Antworten bzw. die Textstellen, die zur Hauptkategorie *Selbstkenntnis* aufgestellt wurden, sind irgendwie mit Selbstkenntnis verbunden; z. B. damit, was die Informanten gelernt haben und was sie denken, dass sie noch lernen sollen, was für Interessen sie haben und was für Gefühle sie darüber haben, dass sie multidisziplinäre Sprachexperten werden.

Zu dieser Hauptkategorie gehören viele (insgesamt 40) Textstellen, weil viele Fragen des Fokusgruppeninterviews in gewisser Weise (wenn auch nicht immer direkt) Selbstkenntnis behandelten und weil zu dieser Hauptkategorie fünf Subkategorien gehören. Zu den Subkategorien gehören folgende Mengen an Textstellen: Interessen neun, bisherige Entwicklung acht, weitere Entwicklung elf, Selbstkritik drei und Unsicherheit neun Textstellen. Die Informanten hatten viele Gedanken, die dieser Kategorie zuzuordnen sind. Es kann auch daran liegen, dass die Studenten viel über sich selbst reflektiert haben und sich selbst schon gut kennen. Die Interaktion zwischen den Informanten betreffs der Textstellen, die dieser Kategorie zuzuordnen sind, war aktiv und fließend. Die Informanten hatten viele ähnliche Gedanken und es scheint, dass die Kommentare von den anderen halfen, den eigenen Gedanken zu entwickeln.

Ein zentraler Teil der Selbstkenntnis ist zu bemerken, was man eigentlich mag und was nicht und woran man interessiert ist. Diese Dinge werden in der Subkategorie *Interesse* beschrieben. Die Interessen sind natürlich sehr individuell, aber wesentlich ist, dass die Studenten wissen, wie und warum sie z. B. gewisse Nebenfächer gewählt haben und wie sie ihre eigenen Interessen verfolgen können. Jeder Informant hat seine eigenen Interessen in der deutschen Sprache: I1 interessiert sich für „puhuminen ja (.) niinkun (.) suullisesti sen kielen käyttämien ja tuottaminen“ (,das Sprechen und (.) mündlich die Benutzung und das Produzieren der Sprache‘), I2 für „kirjottaminen ja -- kääntämien ja tekstin niinkun (.) luominen“ (,das Schreiben und -- das Übersetzen und das (.) Produzieren von Texten‘) und I3 dafür „mitenkä kieli toimii systeeminä, -- sitte niinkun mitä merkityksiä sanoilla voi olla, kaikkee tomosta, semanttiset asiat“ (,wie die Sprache als System funktioniert, -- dann was für

Bedeutungen die Wörter haben können, alle solche Dinge, semantische Dinge'). I1 und I2 stellen heraus, dass diese Bereiche der Sprache auch ihre Stärken sind. I2 berichtet, dass sie während des Studiums (sowohl des Hauptfachs als auch der Nebenfächer) gelernt hat, an welchen Dingen sie wirklich interessiert ist. Sie berichtet, dass auch das Schreiben der Bachelorarbeit ihr geholfen hat, zu verstehen, was für „tiettyjä vahvuuksia saksan kielessä ja ja niinkun tiettyjä mielenkiinnonkohteita“ (Stärken in der deutschen Sprache sie hat und was für Interessen') sie hat.

Diese verschiedenen Interessen zeigen, dass der Entstehungsprozess der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten sehr individuell ist. Obwohl jeder an den gleichen obligatorischen Kursen teilnimmt, d. h. viel im gleichen Kontext und in der gleichen Umgebung agiert und interagiert, spielen die eigenen Interessen bzw. das eigene Denken eine große Rolle im Entstehungsprozess der beruflichen Identität (vgl. Kap. 2.3). Weil die Studenten verschiedene Nebenfächer studieren, agieren und interagieren sie auch viel in verschiedenen Umgebungen und auf diese Weise wird die berufliche Identität multidimensional.

Die Nebenfächer (und die Wahl der Nebenfächer) haben einen Einfluss auf den Entstehungsprozess der beruflichen Identität. Es gibt mehrere möglichen Gründe für die Wahl eines bestimmten Nebenfachs. Ein Grund, den alle Informanten erwähnen, ist, dass man einfach an etwas bestimmten interessiert ist und deshalb man es studieren will (vgl. Kap. 3), z. B. I2 erläutert: „mä mietin, että mitkä oikeesti oppiaineet ja tämmöset niinku on kiinnostanu mua aina“ (ich dachte darüber nach, welche Fächer und so etwas mir wirklich immer interessiert haben'). Ein anderer Grund, der auch mit den eigenen Interessen verbunden ist, besteht darin, dass man eine Affinität zum etwas hat (z. B., weil die eigene Familie sich mit einem bestimmten Bereich beschäftigt). Ein weiterer Grund ist, dass man über die künftigen möglichen Arbeitsstellen nachdenkt und überlegt, wie nützlich ein Fach wäre (vgl. Kap. 3). I2 berichtet allerdings, dass er überlegt hat, wie nützlich etwas ist, aber das eigene Interesse bedeutet ihm mehr. Die Informanten haben auch von anderen Studenten oder Freunden gehört oder direkt gefragt, was alles man studieren könnte, und dann haben sie ausprobiert, ob sie etwas mögen oder nicht – I3 z. B. berichtet, dass „oikeestaan kavereilta vaan kysyin, että mitä kannattaa ottaa, -- että onks täällä mitään semmosia mielenkiintosia, mitkä mua voi kiinnostaa, sitte katoin vähän sitä listaa“ (eigentlich fragte ich die Freunde, dass was sich lohnt, zu wählen, -- dass, ob es hier irgendwelche interessante Fächer gibt, für welche ich mich interessieren könnte, dann mir die Liste ein bisschen angeschaut'). Die große Menge der verschiedenen Gründe, etwas zum Nebenfach zu wählen, zeigt, dass das Studium und dadurch die künftige Karriere der künftigen multidisziplinären Sprachexperten auf höchst unterschiedliche Weise entstehen kann und dass der Entstehungsprozess individuell ist.

In der Subkategorie *bisherige Entwicklung* wird beschrieben, was die Studenten bisher gelernt haben. Zu dieser Kategorie könnten grundsätzlich die zwei ersten Subkategorien der ersten Hauptkategorie *Elemente* gehören, aber die Lehren dieser Kategorie sind eher auf einem allgemeinen Niveau. Es wird auch darüber berichtet, woran die Studenten ihre eigene Entwicklung bemerken. I2 berichtet, dass er in manchen Bereichen der Sprache schon viele Kenntnisse hat und dass sich seine Sprachkenntnisse sowohl im Allgemeinen als auch besonders im Bereich des Verstehens und des Sprechens der deutschen Sprache während des Studiums entwickelt haben. Auch I1 und I3 sind der Meinung, dass ihre Sprachkenntnisse sich in vielen Bereichen verbessert haben. I1 betont, dass viel von der Entwicklung des Sprechens und der Aussprache „on tullu ihan vaan niinku siis ((naurahtaa)) saksankielisessä ympäristössä puhumalla“ (,dadurch stattgefunden hat, dass ich einfach ((lacht)) in einer deutschsprachigen Umgebung gesprochen habe‘). I3 sagt, dass seine Entwicklung am Anfang des Studiums ziemlich langsam war, weil er das Studium für ein halbes Jahr (aus persönlichen Gründen) unterbrechen musste, aber danach ist die Entwicklung schneller geworden und er denkt darüber, dass seine Kenntnisse sich insgesamt viel entwickelt haben. Er berichtet, dass er seine eigene Entwicklung z. B. beim Lesen der alten eigenen Texte bemerkt. Er hat auch bemerkt, dass er momentan viel mehr Phänomene und grammatische Merkmale der deutschen Sprache erklären kann als vor dem Studium. Er denkt darüber, und I1 ist der gleichen Meinung, dass man Motivation dadurch bekommen kann, dass man „näkee sen oman kehityksen niinku ees jossakin määrin“ (,die eigene Entwicklung zumindest einigermaßen sieht‘).

Die Betrachtung der bisherigen Entwicklung also zeigt, dass die Motivation oft daher kommt, dass man sieht, wie viel man schon erreicht hat; die berufliche Identität ist somit immer mit den früheren Phasen des Selbst (vgl. Kap. 2.1) verbunden. Die Entwicklung der beruflichen Identität ist stark mit der Entwicklung und Motivation verbunden: wenn man die eigene Entwicklung bemerkt, wird man wieder motiviert und dann kann auch die berufliche Identität allmählich stärker und klarer werden. I2 berichtet darüber, dass seine persönliche Identität während des Studiums stärker geworden ist und dadurch ist auch seine Sprachexpertenidentität stärker geworden. Dies zeigt wieder, dass die berufliche Identität ein wesentlicher Teil der persönlichen Identität ist (vgl. Kap. 2.3).

Die Subkategorie *weitere Entwicklung* beschreibt, was die Studenten ihrer Meinung nach noch erreichen sollen und können. Auch die Arten, wie man sich und seine Kenntnisse weiterentwickeln kann, werden beschrieben. Obwohl die Informanten meinen, dass sie sich momentan noch nicht Sprachexperten nennen können, finden sie, dass der Titel *multidisziplinärer Sprachexperte* und die damit verbundenen Kenntnisse erreichbar sind. I1 betont, dass für ihn wichtig ist, dass der künftige Titel genau multidisziplinärer Sprachexperte ist: „mä koen sen kyl niinku tärkeeks osaks niitä

opiskeluja ja sitä niinku (.), millä tavalla niinku sitten mieltää niinku ite sitä ((naurahtaa)) omaa tulevaa osaamista“ („ich halte ihn für einen wichtigen Teil des Studiums und das (.), in welcher Weise man selbst dann das ((lacht)) eigene künftige Können sieht‘). In dieser Weise, sagt er, ist das Berufsbild des Sprachexperten schon ein Teil seiner Identität. Dies zeigt, dass der Titel *multidisziplinärer Sprachexperte* während des Studiums als ‚zu groß‘ angesehen wird. Es scheint sogar ein bisschen furchtbar sein, zu denken, dass man sich entweder schon momentan oder in der nahen Zukunft als ein Sprachexperte beschreiben soll.

Die Informanten erkennen mehrere Arten, die eigenen beruflichen Ziele und Träume zu erreichen. I3 stellt heraus, dass die wichtigste Art wahrscheinlich ist, dass man „pitää vaan jatkaa niinku ittesä kehittämistä“ („nur fortsetzen muss, sich selbst zu entwickeln‘). Obwohl er auch jetzt zufrieden mit seinen Kenntnissen ist, will er z. B. allgemeine Kenntnisse für das Arbeitsleben und seine Sprachkenntnisse noch verbessern. Er berichtet auch, dass er herausfinden möchte, was er eigentlich in der Zukunft beruflich machen möchte. Seiner Meinung nach ist es „vähän hankala sanoa silleen, että niinku mitä tarkalleen ottaen pitää kehittää“ („ein bisschen schwer so zu sagen, dass was man genau genommen entwickeln soll‘). Dies zeigt, dass noch viel zu lernen ist.

Sowohl I2 als auch I1 stellen (und auch I3 stimmt mit Minimalrückmeldungen überein) eine wichtige Art heraus, das eigene Berufsbild des Sprachexperten zu entwickeln: Arbeitserfahrung. Alle drei Teilnehmer berichteten, dass sie noch keine praktische Erfahrung in dem zu studierenden Bereich bekommen haben. I2 hofft, dass er während des Praktikums „päätis just siihen työhön, mikä itteä kiinnostaa“ („genau die Arbeit finden würde, für die er sich interessiert‘). I1 denkt darüber nach, dass es vielleicht auch gut sein könnte, dass man seine Alternativen offenlässt und dass man sich auch um solche Arbeitsstellen bewirbt, bei denen man nicht sicher ist, ob man die Arbeit mag oder nicht. In dieser Weise könnte man verschiedene Arbeiten ausprobieren und vielleicht „oma juttu“ („sein eigenes Ding‘) finden. Es kann sein, dass die Informanten noch keine Arbeitserfahrung in dem Sprachbereich haben, weil sie erst am Anfang ihrer Masterphase sind und der praktische Teil des Studiums, Kenntnisse des Arbeitslebens, erst in der Masterphase absolviert werden muss. Es ist aber auch wichtig zu überlegen, dass es wahrscheinlich (zumindest meiner Meinung nach) schwer ist, z. B. einen Sommerjob in diesem Bereich (zumindest in (Mittel-)Finnland) zu finden. Auch die Informanten berichten, dass sie verschiedene Sommerjobs gehabt haben, aber keiner von ihnen sind mit dem Sprachbereich verbunden gewesen.

Ein Gedanke, das im Curriculum steht (s. Kap. 3) und in der Literatur über die berufliche Identität behandelt wird (s. Kap. 2.3), ist das lebenslange Lernen. Damit ist gemeint, dass das Lernen mit dem Ende des Studiums nicht aufhört, sondern während der gesamten Karriere weitergeht. Alle drei Informanten finden es positiv. I1

berichtet, dass sie viele Gespräche darüber gehört hat, dass „työelämä on sitä, et se vaihtuu ja muuttuu ja muovautuu ja sitte sitä on osittain vaikee ennustaaki tällä hetkellä, et miltä se näyttää vaikka kahenkymmenen vuoden päästä“ („das Arbeitsleben so ist, dass es wechselt und sich verändert und sich gestaltet und dann ist es teilweise schwer in diesem Moment vorauszusagen, wie es aussieht, z. B. nach zwanzig Jahren“). Er denkt, dass man in dieser Phase des Studiums sich schon mit dem Gedanken des lebenslangen Lernens bekannt gemacht hat und man bereit dazu sein muss, dass man noch nicht wissen kann, was alles man in der Zukunft können muss. I2 verknüpft das lebenslange Lernen mit seinem eigenen Wissensdurst: er glaubt, dass er auch nach dem Studium weiterhin zielbewusst neue Sachen lernt und die bisherigen Kenntnisse vertieft. Die Gedanken von I3 sind ähnlich:

I3: Mm joo, iteki itse asiassa just eilen puhuin tosta, niinkun siitä, että mitenkä pitäs niinku jatkaa oppimista koko ajan.

I2: Mm.

I3: Ja mitenkä mä koen sen, että se on tosi positiivinen asia, että niinkun kehittyy koko ajan ja tota yrittää uusia asioita ja tota. Koska siis siinä tulee tosi paljon semmosta niinkun, oppii arvostamaan tosi paljon semmosia asioita mitä ei ehkä välttämättä aikasemmin niinku [piä kauheen tärkeenä.]

I2: [Mm.]

I3: Ja sit oppii tosi paljon semmosta niinkun (.) ymmärtämään maailmaa tosi [monelta eri kantilta]

I2: [Mm.]

I3: ja niinku (.)

I2: Niin.

I3: Niin kyllä siinä niinku oppii tosi paljon muista ihmisistä, [muista ajattelutavoista]

I2: [Mm.]

I3: oikeestaan tosi paljon kaikesta oppii [vaan sillä et niinku]

I2: [Mm.]

I3: pitää mielen avoimena ja.

I3: Mm ja, ich habe gestern tatsächlich auch gerade darüber gesprochen, dass wie man das Lernen die ganze Zeit fortsetzen soll.

I2: Mm.

I3: Und wie ich es erlebe, ist, dass es eine sehr positive Sache ist, dass man sich die ganze Zeit entwickelt und also neue Sachen versucht und also. Weil also da bekommt man so viel solches, man lernt solche Sachen sehr zu schätzen, die man nicht vielleicht unbedingt früher [für sehr wichtig hält.]

I2: [Mm.]

I3: Und dann lernt man sehr viel so was wie (.) die Welt aus sehr [vielen Perspektiven zu verstehen]

I2: [Mm.]

I3: und (.)

I2: Ja.

I3: Also ja, da lernt man sehr viel von verschiedenen Menschen, [von anderen Denkweisen]

I2: [Mm.]

I3: eigentlich lernt man von allem [nur dadurch dass man]

I2: [Mm.]

I3: offen bleibt und.

Die positiven Gedanken über dieses Thema zeigen, dass die Informanten immer neue Dinge lernen wollen und dass sie ihre Kenntnisse nicht auf die gegenwärtige

Lage begrenzen wollen, sondern sie sind bereit, immer mehr zu lernen. Dies zeigt, dass auch die berufliche Identität sich ständig entwickeln darf, weil sich durch die Entwicklung der Kenntnisse auch die berufliche Identität entwickelt. Es könnte festgestellt werden, dass die berufliche Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten sich ständig verändert (vgl. Kap. 2).

Die Subkategorie *Selbstkritik* beinhaltet negative Gefühle, die man über sich selbst und sein Können hat. Zu dieser Kategorie gehört auch etwas Positives, nämlich die Studenten denken auch, dass sie Selbstkritik abbauen können. I1 stellt heraus, dass er manchmal vergisst, wie viel er sich während des Studiums entwickelt hat, und dann bekommt er selbstkritische Gedanken über seine eigenen Kenntnisse. Er weiß, dass er seine Selbstkritik abbauen kann, wenn er z. B. an ihre eigene Entwicklung denkt. Obwohl er es weiß, bleibt er beim Gedanken, dass er schlecht ist. Er berichtet, dass es mit dem Vergleich mit anderen zusammenhängt:

I1: Et mä monesti ehkä unohan ton ja sit mä vaan jään [jumittaa siihen]

I2: [Nii.]

I1: niinku, et mä oon ihan huono ja mä en osaa tätä ja sit must tuntuu, et tosi paljon mä ainakin vertaan niinku muihin, et elää semmoses kuplassa, että toi osaa paljon paremmin kun mä ni en mä viitti nytten [tai että]

I2: [Mm.]

I1: et mä en nyt osaa kirjottaa noin hienoja tekstejä nih- ((huokaisee)) jotain tämmöst vertailua tekee koko ajan, mut sit taas kun puhuu jonkun niinku ulkopuolisen kanssa joka opiskelee vaik ihan jotain muuta alaa, niin sit sieltä tulee aina se muistutus et hei et mieli nyt, et sä oot opiskellut tota jo niin monta vuotta, että sä osaat vaik mitä että et- niinku ehkä ite on paljon kriittisempi. [Mulla ainaki]

I2 & H: [Mm.]

I3: [Mm joo.]

I1: paljon sellasta kriittisyyttä liittyy.

I1: Dass ich oft vielleicht das vergesse und dann nur [bei dem Gedanken bleibe]

I2: [Ja.]

I1: , dass ich ganz schlecht bin und ich dies nicht kann, und dann denke ich, dass zumindest ich mich sehr viel mit den anderen vergleiche, dass man wie in so einer Blase lebt, dass er so viel besser kann als ich, also ich bemühe mich jetzt nicht [oder dass]

I2: [Mm.]

I1: dass ich jetzt nicht so tolle Texte schreiben kann also- ((seufzt)) irgendwelchen solchen Vergleich macht man die ganze Zeit, aber dann wenn man mit einen Außenseiter spricht, der z. B. etwas ganz Anderes studiert, also daher kommt immer die Erinnerung dass hallo denke jetzt, du studierst das seit so vielen Jahren, du kannst so viel dass man vielleicht selber so viel kritischer ist. [Bei mir zumindest]

I2 & H: [Mm.]

I3: [Mm ja.]

I1: viel solche Kritik ist damit verbunden.

Eine andere Weise, Selbstkritik abzubauen, die I1 benutzt, ist mit jemand zu sprechen, der nicht das gleiche Fach studiert, weil man dann wieder versteht, wie gut man schon ist. I2 bringt zur Sprache, dass Deutsch eine Fremdsprache für die Studenten ist und sie mit sich selbst nicht so streng sein sollten: „silleen semmonen armollisuus -- on niinku semmonen *£*taito mikä ois kyllä ihan niinku ((naurahtaa)) hieno*£*.“ (also solche Barmherzigkeit -- ist solche *£*Fähigkeit die wäre ja ziemlich



((lacht)) toll£.). Er lacht, wenn er das sagt – das könnte ein Anzeichen dafür sein, dass es wirklich wichtig wäre, diese Kenntnis zu lernen. Es scheint, dass man sich selbst leicht kritisiert. Dass die Studenten solche kritischen Gefühle haben, von sich selbst erkennen können und verbalisieren können, zeigt, dass die Studenten viel darüber nachdenken, was sie momentan können sollten und wann man gut genug ist.

Die Subkategorie *Unsicherheit* beschreibt ein Gefühl, das in den Antworten der Informanten ziemlich zentral war. Die Unsicherheit stammt viel aus den hohen Kriterien, die die Studenten selbst für den Titel *multidisziplinärer Sprachexperte* aufgestellt haben, z. B., dass man die deutsche Sprache perfekt sprechen und schreiben können soll. Die hohen Kriterien können beispielsweise daher stammen, dass es eine ‚Blase‘ gibt, in der jeder sehr gute Deutschkenntnisse und allgemeine Sprachkenntnisse hat, wie weiter oben betreffs Selbstkritik beschrieben wurde. Die Unsicherheit ist nicht immer ständig, sondern situationsgebunden und kommt laut I3 z. B. in Situationen vor, in denen man in der Vorlesung „tekee jonku virheen ja sitte ajattelee et ei se nyt ihan niin menekään“ (einen Fehler macht und dann denkt daran nach, dass es nicht ganz so geht‘). I2 berichtet, dass trotz seiner weiten sprachwissenschaftlichen Kenntnissen seine Selbstsicherheit und Kenntnisse betreffs aller Teilbereiche des Deutschen noch nicht so breit und stark sind, dass er sich einen Experten nennen könnte:

I2: Siis mä oon just ihan niinku tänään mietin ihan samoja juttuja, että että oonko mä nyt asiantuntija saksan kielessä. [Että]

I3: [£Mm.£]

I2: kumminki ymmärrystä on aika hyvin niinku kielitieteestä ja mutta sit ehkä tuntuu, että se oma itsevarmuus ja oma tietous saksan kielestä ei kumminkaa oo niin laaja, että että ainakaan niinku tässä hetkessä vois kutsua niinku itseään niinku kieliasiantuntijaks mutta.

I2: Also ich habe gerade heute an den gleichen Dingen gedacht, dass ob ich jetzt ein Experte der deutschen Sprache bin. [Dass]

I3: [£Mm.£]

I2: ich habe ganz gut Verständnis über die Sprachwissenschaft und aber dann vielleicht fühle ich, dass die eigene Selbstsicherheit und die eigenen Kenntnisse der deutschen Sprache nicht so breit sind, dass ich mich zumindest in dieser Moment Sprachexperte nennen könnte aber.

Auch I3 berichtet, dass er sich noch nicht einen Experten nennen kann, weil er darüber nachdenkt, dass er noch viel zu erreichen hat, besonders „ylipäättään semmoisen kielitason että voi sanoa että nyt on (.) kieliasiantuntija“ (überhaupt solches Sprachniveau dass man sagen kann dass man jetzt (.) Sprachexperte ist‘). Er berichtet, dass seine Identität als Sprachexperte noch nicht so stark ist, aber er glaubt, dass er allerdings auf dem richtigen Weg ist und die berufliche Identität des Sprachexperten finden kann. Die Unsicherheit in seiner beruflichen Identität stammt daher, dass er in einigen Bereichen der Sprache noch zögert. Er denkt, dass eine Person mit dem Titel *Experte* gute Kenntnisse in allen Teilbereichen haben soll. Die Unsicherheit der Informanten stammt also viel daher, dass die Vorstellung eines Sprachexperten ist, dass

man alle Teilbereiche der Sprache beherrscht. Es kann sein, dass es mit einem anderen Titel weniger Unsicherheit geben würde. Wie weiter oben (Kap. 5.2) betreffs des beruflichen Verständnisses berichtet wurde, gibt es ein Gedanke, dass man während des Studiums vielleicht nicht eigentlich ein Experte werden kann: obwohl man den Titel bekommt, braucht man noch Erfahrung, um sich selbst richtig einen Experten nennen zu können. Deshalb kann man sich während des Studiums noch unsicher fühlen.

Auch I1 kann sich selbst momentan nicht einen Sprachexperten nennen, und er ist noch nicht sicher, ob er sich in der Zukunft so nennen kann. Er hat also Unsicherheit auch darüber, ob er schließlich Sprachexperte sein möchte oder nicht. Er findet, dass der Titel *multidisziplinärer Sprachexperte* „ehkä jopa pelottava termi“ (,vielleicht sogar einen angstausslösender Begriff) ist, weil er denkt „et se on niinku sitä kieliastian-tuntijuutta, että (.) kielioppi olis jotenki oikein“ (,dass es das Berufsbild des Sprachexperten ist, dass (.) die Grammatik irgendwie richtig wäre‘). I1 berichtet noch über einen Grund für die Unsicherheit: seine Englischkenntnisse sind noch stärker als seine Deutschkenntnisse. Die Unsicherheit zeigt aber auch, dass die Studenten gut wissen, was sie noch lernen sollten.

## 6 SCHLUSSFOLGERUNGEN

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse dieser Untersuchung zusammengefasst und Schlussfolgerungen gezogen. Danach wird die Arbeit kritisch betrachtet. Auch weitere Forschungsideen werden vorgestellt.

Das Hauptziel dieser Arbeit war Verständnis über die Entstehung und die Entwicklung der beruflichen Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten und die damit verbundenen Gefühle zu bekommen. Das Material wurde mithilfe einer Fokusgruppe gesammelt und mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse betrachtet. Das Ziel der ersten Forschungsfrage war zu herausfinden, woraus und wie die berufliche Identität der künftigen multidisziplinären Sprachexperten entsteht. Die berufliche Identität entsteht aus dem Fachwissen der (deutschen) Sprache und Kultur, aus der allgemeinen Kenntnisse für das Arbeitsleben und aus einigen persönlichen Eigenschaften. Das Fachwissen beinhaltet sowohl die Kenntnisse der deutschen Sprache und Kultur als auch die Sprach- und Kulturkenntnisse im Allgemeinen und die Fertigkeit mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zu interagieren. Eine weitere Kernkompetenz ist, dass man große Ganzheiten im Bereich der Sprache beherrscht. Zentral bei den Sprachkenntnissen ist, dass sie eigene Bemühung und Motivation auch außerhalb des Studiums verlangen. Die Interaktionskenntnisse sind mit sowohl den Kulturkenntnissen als auch mit den allgemeinen Kenntnissen verbunden und ein wichtiger Teil des Berufsbilds des Sprachexperten. Kritisches Denken scheint eine weitere zentrale allgemeine Kenntnis zu sein. Außerdem gibt es viele verschiedene allgemeine Kenntnisse, die für Sprachexperten wichtig gehalten werden und die sich sowohl während der verschiedenen Kurse der verschiedenen Fächer als auch allgemein beim Studieren entwickelt haben. Die persönlichen Eigenschaften, die als wichtiger Teil der beruflichen Identität gehalten sind, sind individuell.

Der Entstehungs- und Entwicklungsprozess der beruflichen Identität nimmt länger als die Zeit des Studiums. Die Ausgangspunkte für das Studium sind das Interesse an den Sprachen, besonders an der deutschen Sprache, und die Möglichkeit auf vielen

Bereichen. Die Entwicklung ist schnell am Anfang des Studiums, weil das Berufsbild breiter wird und man wirklich versteht, dass die Sprachen, obwohl sie zentral sind, nicht der einzige Teil der künftigen Arbeit sein müssen. Obwohl der Entstehungsprozess ständig fort dauert, scheint es schwierig zu sein, konkrete Ziele zu bilden. Die Zielrichtungen sind individuell und noch ziemlich offen, aber die arbeitsbezogenen Werte sind schon klarer: die Sprachexperten möchten besonderes, dass die Arbeit bedeutungsvoll wäre.

Mit der zweiten Forschungsfrage war das Ziel zu herausfinden, wie die künftigen multidisziplinären Sprachexperten ihre berufliche Identität empfinden. Die Selbstkenntnis der künftigen multidisziplinären Sprachexperten scheint tief zu sein. Sie kennen ihre Interessen sowohl betreffs der deutschen Sprache als auch betreffs der anderen Fächer und Bereiche. Die Interessen sind individuell, aber wesentlich ist, dass die eigenen Stärken einen Einfluss auf die Interessen haben. Die künftigen multidisziplinären Sprachexperten bemerken ihre bisherige Entwicklung und sind bereit, sich weiter zu entwickeln. Sie erkennen, dass die Motivation oft daraus stammt, dass man die eigene Entwicklung betrachtet. Das ist auch eine wichtige Art und Weise, Selbstkritik abzubauen. Die sozusagen negativen Gefühle, Selbstkritik und Unsicherheit, betreffs des Berufsbilds des Sprachexperten stammen daraus, dass es eine ‚Blase‘ gibt, in der jeder sehr fortgeschrittene Kenntnisse in dem gleichen Bereich haben und dass die Erwartungen an einen oder die Vorstellungen von einem Sprachexperten sehr hoch sind. Die kritischen und unsicheren Gefühle sind allerdings nicht ständig, sondern sie sind eher situationsgebundene und kommen vor, wenn man z. B. Fehler macht oder vergisst daran zu denken, was alles man schon kann. Positiv ist, dass die Sprachexpertenstudenten der Meinung sind, dass der Titel *multidisziplinärer Sprachexperte* und die damit verbundenen Kenntnisse erreichbar sind. Maßnahmen, die eigene Ziele zu erreichen, sind aber auf allgemeiner Ebene und auf der konkreten Ebene scheint es schwerer, Maßnahmen zu entdecken. Eine konkrete Maßnahme, nämlich Arbeitserfahrung, wird allerdings betont.

Die Ergebnisse spiegeln die Vorstellung der beruflichen Identität, der im Kapitel 2.3 betrachtet wurde, gut wider. Die berufliche Identität der multidisziplinären Sprachexperten ist ein enger Teil der persönlichen Identität (vgl. Heikkinen 2001, 12), weshalb sie bedeutungsvolle Arbeit haben möchten. Wie im Kapitel 2.1 vorgestellt wurde, ist die Identität eines Menschen ständig verändernd aber immer mit den früheren Phasen verbunden (Hall 1999, 245; Heikkinen 2011, 11; Etelä-Pelto & Vähäsantanen 2010, 26). Zentral bei den Ansichten von Heikkinen (2001, 11) und Elsholz (2018, 1) ist, dass die Entstehung der persönlichen Identität als ein Projekt oder ein Prozess beschrieben werden kann. In dieser Untersuchung wurde es klar, dass auch die Entstehung und die Entwicklung der beruflichen Identität so angesehen werden können und dass es wirklich zentral bei dem Prozess ist, zu beachten, wie man

sich schon entwickelt hat und wie man sich in der Zukunft noch entwickeln möchte oder sollte. Etelä-Pelto und Vähäsantanen (2010, 27) betonen die Bedeutung einer starken oder klaren beruflichen Identität. Die künftigen multidisziplinären Sprachexperten scheinen noch nicht eine starke oder klare berufliche Identität zu haben, aber sie kennen sich selbst und ihre Interesse und Entwicklung schon gut. Sie erkennen und halten den Gedanken des lebenslangen Lernens für positiv (vgl. Kap. 2.3 Etelä-Pelto & Vähäsantanen 2010, 28 & Beijaard, Meijer & Verloop 2004, 122; Kap. 3 Curriculum der Sprachexperten). Dies zeigt, dass sie bereit zu der gegenwärtigen und künftigen schnell verändernden Arbeitswelt sind, weil sie bereit sind sich und ihre Kenntnisse zu entwickeln und weil sie flexibel sind und breite Kenntnisse haben. In dieser Weise kann festgestellt werden, dass die multidisziplinären Sprachexperten genau solche Arbeiter sind, die in der Arbeitswelt verlangt werden. Auch kann festgestellt werden, dass hohe berufliche Selbstkenntnis nicht immer bedeutet, dass man genau weiß, was für einen Job man haben will, sondern es kann bedeuten, dass man innerhalb seiner eigenen Interessen und Stärken bereit ist, verschiedene Arbeiten auszuprobieren.

Im Kapitel 2.2 wurde festgestellt, dass die Ansicht der Diskursforschung, dass die Identität sich im Gebrauch der semiotischen Ressourcen entwickelt (Pietikäinen & Mäntynen 2019, 89), in dieser Untersuchung übernommen wird. Die berufliche Identität, die in dieser Untersuchung vorgestellt wurde, ist also ein Produkt der Interaktion der künftigen multidisziplinären Sprachexperten. Die vielfältige Vorstellung der Identität, die das Ergebnis dieser Untersuchung ist, zeigt, dass die Identität im Sprachgebrauch und in der Interaktion entstehen kann. Deshalb ist es sehr wichtig, dass die künftigen multidisziplinären Sprachexperten genug Zeit und Raum haben, die eigene berufliche Identität während des Studiums zu betrachten und zu überlegen. Die Rolle der Umgebung, der Interaktion und des Kontexts in der Entwicklung der beruflichen Identität, die in den Ansichten von Beijaard, Meijer und Verloop (2004, 122-123), Elsholz (2018, 34) und Ruohotie (2014, 114) betont wird, kommt auch in den Ergebnissen dieser Untersuchung vor. Die Umgebung scheint einen starken Einfluss auf die berufliche Identität zu haben; einerseits gibt es z. B. eine ‚Blase‘ von Menschen, die fortgeschrittene Sprachkenntnisse haben, was Unsicherheit und Selbstkritik verursachen kann. Andererseits können die künftigen multidisziplinären Sprachexperten miteinander ihre beruflichen Identitäten betrachten. Obwohl die Rolle der Umgebung groß ist, spielt auch die Individualität eine große Rolle und die berufliche Identität und die damit verbundenen Kenntnisse jeder künftigen multidisziplinären Sprachexperten verschieden sind.

Die im Kapitel 5.2. vorgestellte Bemerkung, dass der Titel *multidisziplinärer Sprachexperte* üblich nicht bekannt ist, ähnelt dem Ergebnis von Tutschner und Strauß (2010, 73) des Berufsbilds der Techniker: es gibt kein gesellschaftlich bekannter und anerkannter Sozialtyp von dem Beruf, was die Herausbildung einer kollektiven

beruflichen Identität verhindert. Deshalb ist der Herausbildungsprozess der beruflichen Identität der Sprachexperten anders als der Prozess bei den Gesundheits- und Krankenpflegenden, in der die berufliche Identität schon am Anfang der Ausbildung stark herausgebildet und in der während des Studiums keine (nennenswerte) Entwicklung geschieht (Fischer 2013, 270). Ähnlich zur Untersuchung von Fischer (2013, 269) ist, dass die berufliche Identität stark mit der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz verbunden ist. Wenn die künftigen multidisziplinären Sprachexperten daran denken, dass sie noch nicht genug beruflicher Handlungskompetenz haben, ist es deshalb schwer eine starke oder klare berufliche Identität zu bilden. Wie bei der Untersuchung über Lehreridentität der Menschen, die Deutsch studiert haben (Vatnen 2007, 96), auch bei dieser Untersuchung, wurde es klar, dass es sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zwischen den Darstellungen der beruflichen Identität der Informanten gibt. Das ist gar nicht unerwartet, weil jeder ein Individuum ist und individuelle Interessen hat, obwohl die (deutsche) Sprache und Kultur gemeinsame Interessen sind.

Die Ergebnisse dieser Arbeit können nicht zuverlässig verallgemeinert werden, weil es nur drei Informanten gibt und weil die Kategorien der Inhaltsanalyse nur von einer Person gebildet sind. Das Ziel der Arbeit war allerdings nicht, verallgemeinernde Ergebnisse zu bekommen, sondern die Einzelfälle zu betrachten. Die Wahl der Datenerhebungsmethode war für diese Masterarbeit passend, weil es mit dem Fokusgruppeninterview möglich war, ziemlich vielfältiges Material zu bekommen. Ein Hindernis war, dass es nur drei Teilnehmer in dem Fokusgruppengespräch gab (ursprüngliche Idee war 4-6 Teilnehmer), aber schließlich könnte festgestellt werden, dass es eigentlich gut war, denn mit mehr Informanten hätte das Material immer noch umfangreicher worden. Das erhobene Material war nämlich schließlich sogar zu umfangreich für eine Masterarbeit und deshalb musste eine ursprüngliche Forschungsfrage ausgelassen werden und ein großer Teil des Materials wurde nicht analysiert. Also die ursprüngliche Eingrenzung des Themas war zu breit; es gab viel mehr zu betrachten betreffs der Themen, die in dem Interview und Material vorkamen und die in der Arbeit behandelt werden konnte. Die Wahl der Analysemethode war allerdings für das Material passend, weil es mit qualitativen Inhaltsanalyse möglich war, einen guten Überblick über ein ziemlich umfangreiches Material zu bekommen.

Weil genau dieses Thema früher nicht untersucht worden war, gibt es viele weitere interessante Perspektiven, z. B. die berufliche Identität der (multidisziplinären) Sprachexperten, die schon im Arbeitsleben sind. Es wäre interessant zu beobachten, wie die berufliche Identität sich während der Karriere entwickelt. Ein interessanter Vergleich wäre auch, was für einen Einfluss die Tatsache hat, dass die Sprachexperten Experten einer in Finnland ziemlich wenig gesprochenen Fremdsprache sind; z. B. die finnischen Sprachexperten der deutschen Sprache und Kultur könnten mit der

deutschen Sprachexperten der deutschen Sprache und Kultur verglichen werden oder die finnischen Sprachexperten verschiedener Sprachen (Finnisch, Schwedisch, Deutsch, Englisch usw.) könnten miteinander verglichen werden. Die Rolle der Unterstützung beim Entstehungsprozess der beruflichen Identität im Studium, die ursprünglich ein Thema dieser Untersuchung war, wäre auch eine weitere Forschungs-  
idee.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Beijaard, Douwe; Meijer, Paulien C. & Verloop, Nico (2004): „Reconsidering research on teachers’ professional identity“. In: *Teaching and Teacher Education* 20 (2) S. 107–128. Online: <https://www.sciencedirect-com.ezproxy.jyu.fi/journal/teaching-and-teacher-education/vol/20/issue/2> [zuletzt eingesehen am 19.10.2023]
- Bucholtz, Mary & Hall, Kira (2004): „Language and Identity“. In: Duranti, Alessandro. (Hg.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell Publishing. S. 369-394. Online: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=214140> [zuletzt eingesehen am 19.10.2023]
- CGI (2019): Tutkimus työn murroksesta Suomessa: Tutkimusraportti tulevaisuuden työelämästä ja työn murroksesta 2020. Online: <https://www.cgi.com/fi/fi/lataa/tutkimus-tyon-murroksesta-suomessa> [zuletzt eingesehen am 3.1.2023]
- Dufva, Mikko; Halonen, Minna; Kari, Mika; Koivisto, Tapio; Koivisto, Raija & Myllyoja, Jouko (3.3.2017): „Kohti jaettua ymmärrystä työn tulevaisuudesta“. In: Valtioneuvoston julkaisuarkisto Valto: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 33/2017. Online: <http://www.urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-380-4> [zuletzt eingesehen am 29.11.2022]
- Elsholz, Markus (2019): „Das akademische Selbstkonzept angehender Physiklehrkräfte als Teil ihrer professionellen Identität: Dimensionalität und Veränderung während einer zentralen Praxisphase“. In: Niedderer, Hans; Fischler Helmut & Sumfleth, Elke. (Hg.): *Studien zum Physik- und Chemielernen*, Band 272. Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH. Online: [https://library.oapen.org/bitstream/20.500.12657/56770/1/external\\_content.pdf](https://library.oapen.org/bitstream/20.500.12657/56770/1/external_content.pdf) [zuletzt eingesehen am 19.10.2023]
- Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja (2010): „Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona“. In: Eteläpelto, Anneli & Onnismaa, Jussi. (Hg.): *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu (Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja)*. Helsinki: Kansanvalistusseura. S. 26-49.
- Fischer, Renate (2013): *Berufliche Identität als Dimension beruflicher Kompetenz: Entwicklungsverlauf und Einflussfaktoren in der Gesundheits- und Krankenpflege*. Reihe: Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen/Habilitationen, Bd. 26. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG. Online: <https://directory.doabooks.org/handle/20.500.12854/81549> [zuletzt eingesehen am 1.3.2023]
- Gee, James Paul (2000): „Identity as an Analytic Lens for Research in Education“. In: *Review of Research in Education*. Bd. 25. S. 99-125. Online: <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Hall, Stuart (1999): *Identiteetti*. (Ins finnische übersetzt. und Hg. Lehtonen, Mikko & Herkman, Juha). Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, Anja (2001): „Miksi aika, paikka ja tila?“ In: Heikkinen, Anja; Borgman, Merja; Henriksson, Lea; Korhokangas, Mailis; Kuusisto, Leena; Nuotio, Pirjo & Tiilikkala, Liisa: *Niin vähän on aikaa – ammatillisen kasvun katoava aika, paikka ja tila?* Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Houtsonen, Jarmo (1996): „Koulutusidentiteetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittely ja elämäkerralliset teemat.“ In: Antikainen, Ari & Huotelin,



- Hannu (Hg.): Oppiminen ja elämänhistoria (Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja). Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy. S. 199–216.
- Hyvärinen, Matti (2017): "Haastattelun maailma". In: Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna (Hg): Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. S.11–45.
- Ikonen, Hanna-Mari & Koivunen, Tuija (2020): "Työelämän muutos ja miten sitä eletään". In: Työelämän tutkimus, 18(1). S. 1-2. Online: <https://doi.org/10.37455/tt.90568> [zuletzt eingesehen am 1.3.2023]
- Ikonen, Kaisa (2018): Sprachliche Identitäten der Deutsch- und Schwedischstudentinnen. Online: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201805292883> [zuletzt eingesehen am 4.10.2022]
- JY 12.1.2021 (JY = Jyväskylän yliopisto) (12.1.2021): Mikä monialainen kieliasiantuntija? Online: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/opiskelu/opinnot/kielten-opiskelijoiden-suuntautumisvaihtoehdot/monialaiset-kieliasiantuntijat/mita-ovat-monialaiset-kieliasiantuntijat> [zuletzt eingesehen am 3.3.2023]
- JY 17.6.2021 (JY = Jyväskylän yliopisto) (17.6.2021): Kielipalvelut. Online: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/opiskelu/tyoelama-ja-harjoittelu/urapolkuja/kielipalvelut> [zuletzt eingesehen am 3.3.2023]
- JY 30.9.2021 (JY = Jyväskylän yliopisto) (30.9.2021): Kielten opiskelijoiden urapolkukartta. Online: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/opiskelu/tyoelama-ja-harjoittelu/urapolkuja> [zuletzt eingesehen am 3.3.2023]
- JY 1.6.2022 (JY = Jyväskylän yliopisto) (1.6.2022): Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Online: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/tiedekunta/esittely> [zuletzt eingesehen am 1.3.2023]
- JY 11.1.2023 (JY = Jyväskylän yliopisto) (11.1.2023) Kieli- ja viestintätieteiden laitos. Online: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi> [zuletzt eingesehen am 1.3.2023]
- JYa (JY = Jyväskylän yliopisto) (o. D.): Monialaisen kieliasiantuntijan kandidaattiohjelma. Online: <https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/tutkintoohjelma/mokka2020sisu/> [zuletzt eingesehen am 1.3.2023]
- JYb (JY = Jyväskylän yliopisto) (o. D.): Monialaisen kieliasiantuntijan maisteriohjelma. Online: <https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/tutkintoohjelma/mokma2020sisu/> [zuletzt eingesehen am 1.3.2023]
- JYc (JY = Jyväskylän yliopisto) (o. D.): MOKKA\_SAXOS Saksan kielen ja kulttuurin opintosuunta (180+ op). Online: [https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/moduuli/mokka\\_saxos/](https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/moduuli/mokka_saxos/) [zuletzt eingesehen am 1.3.2023]
- JYd (JY = Jyväskylän yliopisto) (o. D.): MOKMA\_SAXOS Saksan kielen ja kulttuurin opintosuunta (120+ op). Online: [https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/moduuli/mokma\\_saxos/](https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/moduuli/mokma_saxos/) [zuletzt eingesehen am 1.3.2023]
- JYf (JY = Jyväskylän yliopisto) (o. D.): Valinnaiset opinnot: mitä valita ja kuinka paljon? Online: <https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/opiskelu/opinnot/kielten-opiskelijoiden-suuntautumisvaihtoehdot/monialaiset-kieliasiantuntijat/valinnaiset-opinnot/sivuaineet-ovat-tarkeita-mita-valita-ja-kuinka-paljon> [zuletzt eingesehen am 3.3.2023]
- Kuckartz, Udo (2018<sup>4</sup>): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Misoch, Sabina (2014): Qualitative Interviews. Online: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=1897928>. Berlin: Walter De Gruyter GmbH. [zuletzt eingesehen am 19.10.2023]

- Nissi, Riikka & Honkanen, Suvi (9.12.2015): "Kielityön uudet muodot – kielentutkijan katse tieto- ja osaamisyhteiskuntaan". In: Kieli, koulutus ja yhteiskunta, 6(6). Online: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2015/kielityon-uudet-muodot-kielentutkijan-katse-tieto-ja-osaamisyhteiskuntaan> [zuletzt eingesehen am 29.11.2022]
- Oulun Yliopisto (o. D.): Saksan kieli ja kulttuuri. Online: <https://www oulu.fi/fi/hae/kandidaattiohjelmat/saksan-kieli-ja-kulttuuri> [zuletzt eingesehen am 13.10.2023]
- Perendi, Sirje (2016): Einblicke in die berufliche Identität von australischen und finnischen DaF-Lehrerinnen: eine explorative Fallstudie. Online: <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201612082767> [zuletzt eingesehen am 4.10.2022]
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne (2019): Uusi kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, Ilkka (2017): "Ryhmäkeskustelu". In: Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna (Hg): Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. S. 111-130.
- Ruohotie, Pekka (2010): "Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa". In: Eteläpelto, Anneli & Onnismaa, Jussi. (Hg.): Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu (Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja). Helsinki: Kansanvalistusseura. S. 106-122.
- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo (2017): "Haastatteluaineiston litterointi". In: Hyvärinen, Matti; Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna (Hg): Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. S. 427-444.
- Turun Yliopisto (o. D.): Saksan kielen oppiaine. Online: <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/humanistinen-tiedekunta/saksa> [zuletzt eingesehen am 13.10.2023]
- Tutschner, Roland & Strauß, Jürgen (2010): Techniker/innen und Interessenvertretung. Zur Arbeitssituation und beruflichen Identität von Technikern. Bremen: Institut Technik und Bildung 2010, 85 S. - (ITB-Forschungsberichte; 49). Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-86917> [zuletzt eingesehen am 1.3.2023]
- Valtonen, Anu (2005): "Ryhmäkeskustelut – millainen metodi?" In: Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (Hg): Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. S. 223-241.
- Varvikko, Hanna (2020): Sprachliche Identitäten der finnischen Studenten: Erfahrungen über die Bedeutung der deutschen, schwedischen und englischen Sprache für die Identität. Online: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202010216333> [zuletzt eingesehen am 4.10.2022]
- Vatanen, Karoliina (2007): Berufliche Identität und Entwicklung. Narrative Interviews mit fünf Deutschlehrerinnen. Online: <https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-17521> [zuletzt eingesehen am 4.10.2022]
- Virtaluoto, Jenni & Selkälä, Satu (2022): „Meaningfulness in the Work of Language Professionals“. In: Nordic Journal of Working Life Studies, 12(4). S. 69-88. Online: <https://doi.org/10.18291/njwls.132333> [zuletzt eingesehen am 1.3.2023]

# ANHÄNGE

## ANHANG 1: DER INTERVIEWLEITFADEN

AUF FINNISCH:

'Minä kieliasantuntijana' – millainen, miksi, muutos verrattuna opintojen alkuun

1. Mikä on ja mitä tekee monialainen kieliasantuntija?
2. Koetko olevasi monialainen kieliasantuntija? Jos kyllä, kerro ja kuvaile, millainen kieliasantuntija olet? (esim. vahvuudet, heikkoudet, mitä muuta?)
3. Millaisia tuntemuksia käsitykseen itsestäsi kieliasantuntijana liittyy? Tai jos et koe olevasi, millaisia tuntemuksia siihen liittyy? (Esim. varmuutta, epävarmuutta, positiivisia tai negatiivisia tuntemuksia, epätoivoa, uskoa tulevaan...mitä nyt voisikaan olla)
4. Miksi haluat olla monialainen kieliasantuntija? Tai jos et ehkä halua, miksi halusit opiskella tätä alaa?
5. Vertaa nykyistä itseäsi opintojen alkuvaiheessa olleeseen itseesi: millaisia muutoksia on tapahtunut? (Taidot ja tiedot, käsitys itsestä)

Kieliasantuntijaidentiteetin 'rakennusaineokset'

6. Minkälaista kieliasantuntijalle ominaista tai tärkeää osaamista sinulla on ja miksi juuri sellainen osaaminen on kieliasantuntijalle – tai juuri sinulle itsellesi kieliasantuntijana – tärkeää? Voit kertoa myös mistä olette sitä osaamista saaneet ja voi olla joko opinnoista tai myös opintojen ulkopuolelta.
  - a. Mitä/millaisia kieliasantuntijalle ominaisia/tärkeitä yleisiä työelämätaitoja sinulla on ja mistä olet niitä saanut? (kokemukset, tilanteet, ihmiset...) Miksi ne ovat kieliasantuntijalle ominaisia/tärkeitä taitoja?
  - b. Mitkä henkilökohtaiset ominaisuutesi tukevat/ovat apuna kieliasantuntijuudessa? Miksi?

Tulevaisuus

7. Mitä pidät tärkeänä tulevaa työelämää ajatellessasi? Millaiset arvot ohjaavat (tulevaan) työelämään liittyviä valintojasi?
8. Millaisesta työstä tai työelämästä haaveilet tai millaista työtä tavoittelet? Miten voit saavuttaa haaveesi tai tavoitteesi?
9. Koetko, että kieliasantuntijan koulutus valmentaa työelämään? Jos kyllä, miten?
10. Koetko olevasi valmis työelämään – miksi, miksi et?
11. Mitä ajatuksia sinulla herää siitä, että nykyajan työelämässä painotetaan elinikäistä oppimista? (OPS: on omaksunut elinikäisen oppimisen ajatuksen)

## AUF DEUTSCH:

„Ich als Sprachexperte“ – was für ein, warum, die Veränderungen im Vergleich zum Anfang des Studiums

1. Was ist und was macht ein multidisziplinärer Sprachexperte?
2. Findest du, dass du multidisziplinärer Sprachexperte bist? Wenn ja, erzähle und beschreibe, was für ein Sprachexperte du bist. (Z. B. Stärken, Schwächen, was noch?)
3. Was für Gefühle sind mit dem Gedanken von dir selbst als einen Sprachexperten verbunden? Oder wenn du denkst, dass du keiner bist, was für Gefühle sind damit verbunden? (Z. B. Sicherheit, Unsicherheit, positive oder negative Gefühle, Verzweiflung, Glaube an der Zukunft... alles was es geben kann)
4. Warum willst du multidisziplinärer Sprachexperte sein? Oder wenn du vielleicht nicht willst, warum wolltest du diesen Bereich studieren?
5. Vergleiche dein jetziges Selbst mit dein ehemaliges Selbst am Anfang des Studiums: was für Veränderungen sind geschehen? (Können und Kenntnisse, Vorstellung von einem selbst)

„Die Elemente“ der Sprachexpertenidentität

6. Was für Sprachexperten typisches oder wichtiges Können hast du und warum ist gerade solches Können für einen Sprachexperten – oder für dich selbst als Sprachexperte – wichtig? Du kannst auch berichten, woher du das Können bekommen hast, und es kann entweder aus dem Studium oder auch außerhalb des Studiums stammen.
  - a. Was/was für Sprachexperten typische/wichtige allgemeine Kenntnisse für das Arbeitsleben hast du und wodurch hast du sie erworben? (Erfahrungen, Situationen, Menschen...) Warum sind sie für Sprachexperten typische/wichtige Kenntnisse?
  - b. Welche von deinen persönlichen Eigenschaften sind unterstützend/hilfreich für das Berufsbild als Sprachexperte? Warum?

Die Zukunft

7. Was findest du wichtig, wenn du an das künftige Arbeitsleben denkst? Was für Werte leiten deine Entscheidungen in Bezug auf das (künftige) Arbeitsleben?
8. Von was für einer Arbeit oder von was für einem Arbeitsleben träumst du oder was für eine Arbeit ist dein Ziel? Wie kannst du deine Träume oder Ziele erreichen?
9. Findest du, dass die Ausbildung des Sprachexperten dich bereit fürs Arbeitsleben macht? Wenn ja, wie?
10. Findest du, dass du bereit zum Arbeitsleben bist – warum, warum nicht?

11. Was für Gedanken hast du darüber, dass im gegenwärtigen Arbeitsleben das lebenslange Lernen betont wird? (Curricula: hat das Gedanke des lebenslangen Lernens angenommen)

## ANHANG 2: TRANSKRIPTIONSZEICHEN

[Joo.]	
[Niin.]	sprechen gleichzeitig
joo:	das Wort oder der Laut wird verlängert
(.)	eine Pause
°joo°	eine leise Passage
£joo£	lächelnde Stimme
((lacht))	non-verbale Kommunikation und Kommentare der Forscherin
(-) / (--)	ein Wort oder mehrere Wörter, die undeutlich waren
<joo>	eine langsame Passage
↑	steigende Stimme
<u>Unterstreich</u> ung	das Wort wird betont
jo-	Wortabbruch
--	Ein Teil von dem Kommentar ist weggelassen worden, weil es irrelevant für die Analyse ist

H = Interviewerin

I1 = Informant 1

I2 = Informant 2

I3 = Informant 3