

# Sprachliche Identitäten der Deutsch- und Schwedischstudentinnen

Magisterarbeit

Kaisa Ikonen

Universität Jyväskylä  
Institut für Sprach- und Kommunikationswissenschaft  
Deutsche Sprache und Kultur  
Mai 2018



# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteet
Tekijä – Author Kaisa Ikonen	
Työn nimi – Title Sprachliche Identitäten der Deutsch- und Schwedischstudentinnen	
Oppiaine – Subject Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji – Level Pro Gradu
Aika – Month and year Toukokuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 95
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia kieli-identiteettejä saksan- ja ruotsinopiskelijoilla on liittyen heidän opiskelemiinsa kieliin ja miten näitä identiteettejä muodostetaan vuorovaikutuksessa. Työssä tarkastellaan yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä omasta kielitaidosta ja itsestään kielenkäyttäjinä, heidän tunteitaan opiskeltua kieltä ja sen käyttöä kohtaan sekä heidän kaksi- ja monikielisyttään.</p> <p>Opiskelijoiden kieli-identiteetti voi olla merkittävä resurssi tulevaisuuden työelämässä. Erityisesti tulevat kielenopettajat tarvitsevat vahvaa kieli-identiteettiä työssään kielen ja kulttuurin välittäjinä ja oppilaita kielten opiskeluun motivoitessaan (Kautonen 2014, 8), mutta myös kieliasiantuntijat voivat työssään välittää kieli- ja kulttuuriosaamistaan eteenpäin ja vahva kieli-identiteetti voi tukea heidän ammatillista identiteettiään.</p> <p>Työn tutkimuskysymykset ovat: 1) Millaisia kieli-identiteettejä opiskelijoilla on liittyen heidän opiskelemiinsa kieliin ja miten he ilmaisevat näitä identiteettejä haastattelussa? 2) Mistä resursseista (esimerkiksi opiskelu, kokemukset kohdemaassa, kielitaidon parantuminen) kieli-identiteetit koostuvat? 3) Millaisia vaatimuksia, tunteita ja käsityksiä kieli-identiteetin eri osa-alueisiin liitetään?</p> <p>Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta fokusryhmähaastattelusta, joihin osallistui yhteensä kuusi opiskelijaa. Analyysissä sovellettiin laadullista, teoriasidonnaista sisällönanalyysia ja tämän lisäksi osaa esimerkeistä tarkasteltiin tarkemmin kielellisen analyysin keinoin.</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena ei ole tuottaa yleistettäviä tuloksia, vaan kuvata tutkittavaa ilmiötä kontekstissaan. Lähtökohtana on, että identiteettiä tuotetaan ja se tulee näkyväksi vuorovaikutuksessa kielen avulla. Näin ollen identiteettiä voidaan tutkia tarkastelemalla, kuinka opiskelijat muodostavat identiteettiään haastattelussa. Työssä hyödynnetään erilaisia identiteettikäsityksiä tarkasteltaessa identiteetin pysyvyyttä ja yhtenäisyyttä sekä toisaalta muuttuvaa ja moninaista luonnetta.</p> <p>Opiskelijat muodostivat haastattelussa moninaisia kieli-identiteettejä. Kieli-identiteetin vahvuus vaihteli sen eri osa-alueiden välillä. Kaikki informantit kuvasivat jotakin kielitaidon osa-aluetta vahvuutenaan ja uskoivat pärjäävänsä kielitaidollaan myös työelämässä. Kielenkäyttämiseen ja erityisesti puhumiseen liitettiin vaihtelevia tunteita (mm. pelko, vaikeus ja rohkeus). Informanttien mukaan opiskelu ja oleskelu kohdemaassa olivat tukeneet heidän kieli-identiteettiään. Opiskelijoiden käsitykset kaksi- ja monikielisydestä olivat osittain hyvin perinteisiä. Kaikki informantit identifioivat itsensä yksikieliseksi ja tätä identiteettiä kuvattiin pysyvänä ja voimakkaana. Osa informanteista koki itsensä myös kaksi- tai monikieliseksi ja tämä identiteetti näyttäytyi keskusteluissa ennen kaikkea tilanteisena.</p>	
Asiasanat – Keywords: Identität, sprachliche Identität, Sprachstudium, Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit, Inhaltsanalyse, Fokusgruppeninterview	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information: Ruotsin kielen sivututkielma	

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	6
2	Identität als Begriff .....	10
2.1	Soziale und persönliche Identität und Identifikation .....	10
2.2	Entwicklung der Identitätsvorstellung .....	11
2.3	Frühere Untersuchungen .....	13
3	Identität und Sprache .....	17
3.1	Identität als sprachlich-diskursive Konstruktion.....	17
3.2	Identität, Diskurse und Ideologien .....	18
3.3	Sprachliche Identität .....	20
3.4	Sprachideologien.....	22
3.5	Identität und Sprachenlernen .....	23
3.6	Zwei- und Mehrsprachigkeit.....	25
4	Untersuchungsfragen und Methoden .....	29
4.1	Informantinnen.....	29
4.2	Fokusgruppeninterview.....	30
4.3	Materialsammlung .....	32
4.4	Analytische Vorgehensweise .....	34
4.5	Ausdrücken der Identität in der Interaktion .....	35
5	Analyse .....	38
5.1	Eigene Sprachkenntnisse und Vorstellungen von sich selbst als Sprachbenutzer .....	39
5.1.1	Teilfertigkeiten und Zustand der Sprachkenntnisse.....	39
5.1.2	Sprachkenntnisse als Begrenzung .....	42
5.1.3	Sprachkenntnisse und die Zukunft.....	44
5.2	Gefühle gegenüber der Sprache und der Sprachbenutzung .....	47
5.2.1	Gefühle der Studentinnen.....	47
5.2.2	Frage der Varietät.....	53
5.3	Sprachliche Identität und das Studium an der Universität .....	56
5.4	Informantinnen und Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit .....	58
5.4.1	Identifikationen der Informantinnen .....	60
5.4.2	Muttersprachen, Familiensprachen und Haussprachen als Kriterien .....	61
5.4.3	Hohe Sprachkenntnisse als Kriterium.....	65
5.4.4	Kommunikationsfähigkeit in mehreren Sprachen als Kriterium.....	67
5.4.5	Eigene Entscheidung und Gefühle als Kriterien für die Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit .....	68
5.4.6	Unterschiedliche Kriterien für sich selbst und die anderen.....	70

5.4.7 Feste einsprachige Identität und situative mehrsprachige Identität .....	72
6 Diskussion.....	76
6.1 Einfluss des Studiums auf die Vorstellungen von der Mehr- und Zweisprachigkeit..	76
6.2 Einfluss der Sprachideologien auf die Identitätsbildung.....	79
6.3 Erörterung der Ergebnisse.....	82
7 Schlussbetrachtung .....	85
Literaturverzeichnis .....	88
Anhang 1.....	94
Anhang 2.....	95

# 1 Einleitung

Kun ihminen oppii uutta kieltä, hän saa haltuunsa perustavanlaatuiset keinot olla tekemisissä tietyn kieliryhmän edustajien kanssa. Samalla hän saa myös jotakin uutta itseensä – 'minä tämän kielen puhujana', 'minä suhteessa tähän kulttuuriin ja yhteisöön', – ehkä jossain vaiheessa jopa 'minä osana tätä kulttuuria ja yhteisöä'. (Haapanen 2014, 19).

Eine neue Sprache zu lernen, verschafft dem Menschen grundlegende Mittel, um mit den Sprechern einer bestimmten Sprachgruppe zu kommunizieren, aber gleichzeitig bekommt das Individuum auch etwas Neues für sich selbst, „*ich als Sprecher dieser Sprache*“, „*ich im Verhältnis zu dieser Kultur und Gemeinschaft*“ und möglicherweise sogar „*ich als Teil dieser Kultur und Gemeinschaft*“ (Haapanen 2014, 19). Obwohl die Fragen der sprachlichen Identität traditionell im Kontext des Zweitspracherwerbs betrachtet worden sind oder die ursprünglich zweisprachigen Menschen untersucht worden sind, kann auch das Studieren der Sprachen an der Universität aus dem Blickpunkt betrachtet werden, was für Fragen das Sprachenlernen für die Identitätsbildung hervorruft. Huhtala und Eklund (2010, 273) haben das Studium der Fremdsprache an der Universität als vielseitiges Projekt bezeichnet, zu dem ständige Identitätsbildung gleichzeitig als Fremdsprachbenutzer und als mehrsprachiges Subjekt gehört.

In dieser Arbeit werden die sprachlichen Identitäten der Deutsch- und Schwedischstudentinnen<sup>1</sup> untersucht. Die Arbeit konzentriert sich auf die Vorstellungen der Informantinnen<sup>2</sup> von ihren Sprachkenntnissen, ihre Gefühle gegenüber den Sprachen und der Sprachverwendung und ihrer Zwei- und Mehrsprachigkeit. Die Vorstellungen sind eng damit verbunden, was für Vorstellungen die Studentinnen allgemein über die Sprachen, die Sprachkenntnisse und die Mehr-, Zwei- und Einsprachigkeit haben.

Bisher gibt es nur einige Untersuchungen zu den sprachlichen Identitäten der Sprachstudenten, die an der Universität Sprachen als Hauptfach studieren. Die Sprachstudenten sind interessant für die Identitätsforschung, weil sie als Sprachbenutzer der (Fremd)Sprache ihre sprachliche Identität entwickeln müssen und weil das Ziel

<sup>1)</sup> Mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen, aus denen das Geschlecht nicht eindeutig hervorgeht, sind stets beide Geschlechter gemeint.

<sup>2)</sup> Alle Informantinnen dieser Untersuchung waren weiblich und dies spiegelt auch allgemein das Geschlechterverhältnis der Sprachstudenten wieder.

ihres Studiums u.a. ist, dass Studenten relativ hohe Sprachkenntnisse in der Sprache erreichen, die sie studieren (s. 6.1). In den Lehrplänen der beiden Fächer der Universität Jyväskylä setzt man als Ziel, dass Studenten nach dem vertiefenden Studium fähig sind, flexibel und effektiv auf Deutsch oder Schwedisch in anspruchsvollen, akademischen und zum Arbeitsleben gehörenden mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen zu kommunizieren (Online 1, 2, 3 und 4).

Die sprachlichen Identitäten der zukünftigen Sprachexpertinnen und -lehrerinnen können bedeutende Ressourcen im zukünftigen Arbeitsleben sein. Nach den Informantinnen dieser Untersuchung haben das Studium und die Kontakte zu zielsprachigen Menschen Einflüsse auf ihre sprachlichen Identitäten gehabt. Deswegen ist es auch wichtig die sprachliche Identität zu untersuchen, damit die sprachliche Identität und dazu gehörende Fragen im Studium mehr unterstützt und vor allem reflektiert werden können. Die starke sprachliche Identität kann besonders wichtig für die zukünftige Sprachlehrerinnen sein, weil sie in der Zukunft die Zielsprache und –kultur den Schülern vermitteln, Vorbilder für die Schüler sein können und sie für das Sprachenlernen motivieren (Kautonen 2014, 8). Andererseits können auch die Sprachexpertinnen in ihrer Arbeit Sprach- und Kulturwissen z. B. den Kollegen oder Kunden vermitteln und die starke sprachliche Identität kann ihre berufliche Identität unterstützen.

Das Ziel dieser Arbeit ist zu untersuchen, was für sprachliche Identitäten Deutsch- und Schwedischstudentinnen in den Sprachen haben, die sie studieren und wie diese Identitäten in der Kommunikation produziert werden. Die folgenden Fragen dienen als Untersuchungsfragen für diese Arbeit:

1. Was für sprachliche Identitäten haben Studentinnen in Bezug auf Deutsch bzw. Schwedisch und wie werden sie im Interview geäußert?
2. Aus welchen Ressourcen (z. B. Studium, Erfahrung im zielsprachigen Land, Verbesserung der Sprachkenntnisse) bestehen die sprachlichen Identitäten?
3. Was für Voraussetzungen, Gefühle und Vorstellungen sind mit den verschiedenen Teilgebieten der sprachlichen Identität verbunden?

Der Ausgangspunkt dieser Untersuchung ist, dass die Identität dialogisch durch die Sprache entsteht (Kresic 2006, 156) und im Sprachgebrauch erkennbar wird (McAvoy 2016, 102). Weil die Identitäten im Sprachgebrauch konstruiert werden, können sie

untersucht werden, indem man die Identitätsbildung in den Interviews betrachtet. In dieser Untersuchung werden Teile von zwei Fokusgruppeninterviews betrachtet, in denen die Teilnehmerinnen über ihre Identitäten nachdenken und diskutieren und ihre Identitäten gleichzeitig in der Diskussion produzieren. Ein weiterer Ausgangspunkt der Untersuchung ist, dass es sehr unterschiedliche Identitätsvorstellungen gibt und sie von Vorteil sein können, wenn man sowohl die Unveränderlichkeit und die Einheitlichkeit als auch die Veränderlichkeit und die Vielfalt der Identitäten betrachtet (Iskanius 2006, 41, s. 2.2 Die Entwicklung der Identitätsvorstellung).

Das Material der Untersuchung besteht aus zwei Fokusgruppeninterviews, die im Januar 2017 für Deutsch- und Schwedischstudentinnen organisiert wurden. In der Analyse des Materials wurde die theoriegebundene, qualitative Inhaltsanalyse angewendet und neben der Inhaltsanalyse wurden die Mittel der sprachlichen Analyse verwendet, um die Analyse zu vertiefen. Die Informantinnen studieren an der Universität Jyväskylä als Hauptfach entweder Deutsch oder Schwedisch und nach dem Studium werden sie Lehrerinnen oder Sprachexpertinnen. Deutsch und Schwedisch haben unterschiedliche Stellungen in Finnland. Finnland ist offiziell ein zweisprachiges Land, wo 5,3 Prozent der Einwohner Schwedisch als Muttersprache haben (Online 5). Ein Teil der Sprachstudenten ist „ursprünglich“ zweisprachig bzw. in zweisprachiger Umgebung oder Familie aufgewachsen und die anderen haben die Sprachen in der Schule und im Studium gelernt. Meine Arbeit konzentriert sich auf die Identitäten der Studenten, die nicht aus zweisprachigen Familien kommen, weil der Schwerpunkt des Interesses auf den sprachlichen Identitäten liegt, die vor allem durch das Studium und während der Studienzeit entwickelt werden.

Beim Untersuchen der sprachlichen Identitäten der Studenten ist es auch möglich mehr Informationen darüber zu bekommen, wie die im Jugend- und Erwachsenenalter gelernten Sprachen die sprachliche Identität (z. B. das Gefühl der eigenen Mehr- und Zweisprachigkeit) beeinflussen. Weil die Einwanderung nach Finnland sich in letzten 20 Jahren verdoppelt hat (Online 6) und die globale Mobilität zugenommen hat, lernen immer mehr Menschen neue Sprachen auch später im Leben und bilden ihre sprachlichen Identitäten in diesen Sprachen aus. Auch aus diesem Blickwinkel sind die sprachlichen Identitäten in den Sprachen, die nicht als Kind erworben wurden, interessant für die Forschung.



Die Vorstellungen über die Mehrsprachigkeit als „perfekte“ oder „muttersprachähnliche“ Sprachkenntnisse werden allmählich beiseitegelassen und die traditionellen Vorstellungen können durch situative, funktionale und für die Lingua-Franca-Sprachbenutzer typische Kenntnisse ersetzt werden. (Dufva & Pietikäinen 2012, 1). Dennoch stößt man nach Dewaele (2007, 104f. s. 5.4.6) in den Untersuchungen über die Zweisprachigkeit der Erwachsenen häufig auf die Unterschiede zwischen Vorstellungen davon, was die Zweisprachigkeit bedeutet. Die meisten Sprachwissenschaftler definieren auch diejenigen als zweisprachig, die im Erwachsenenalter die zweite Sprache gelernt haben, aber viele von diesen Erwachsenen halten sich selbst nicht für zweisprachig. (Dewaele 2007, 104-105). Auch die Antworten der Informantinnen dieser Untersuchung scheinen von den traditionellen Vorstellungen geprägt zu sein.

Im Theorieteil dieser Arbeit werden zuerst im Kapitel 2 der Begriff Identität erläutert und einige frühere Untersuchungen vorgestellt. Im Kapitel 3 wird das Verhältnis zwischen der Sprache und der Identität kurz beschrieben und die wichtigsten Begriffe der Untersuchung werden erläutert: Identität, sprachliche Identität, Zwei- und Mehrsprachigkeit und Sprachideologien. Fokusgruppeninterviews, Materialsammlung und analytische Vorgehensweise werden im Kapitel 4 erklärt. Das Analysekapitel ist nach der Definition der sprachlichen Identität in drei Unterkapiteln eingeteilt und außerdem wird in einem Unterkapitel der Einfluss des Studiums betrachtet. Im Kapitel 6 werden die Einflüsse des Studiums und der Sprachideologien weiter diskutiert und im Unterkapitel 6.3 die Ergebnisse erörtert. Schließlich werden in Kapitel 7 eine Schlussbetrachtung und Vorschläge für weitere Untersuchung gegeben.

## 2 Identität als Begriff

Einer der grundlegenden kognitiven Prozesse des Menschens ist die Kategorisierung der anderen Menschen, Gegenstände und anderen Objekte, um Ordnung im Alltagsleben zu schaffen (György-Ullholm 2010, 24). Die Kategorisierung hilft auch, wenn man seine eigene Position in komplexen sozialen Netzwerken festzustellen versucht (Liebkind 1983, 188). Man teilt die anderen Menschen nach den Faktoren, die soziale Bedeutungen tragen, in verschiedene Gruppen ein (György-Ullholm 2010, 25).

Identität kann als die Antwort auf die Fragen betrachtet werden, wer man selbst oder wer jemand anderer sei (Online 7). Im Duden Online-Wörterbuch (Online 8) wird Identität folgenderweise definiert:

Identität [spätlat. idēntitas, zu lat. idem = derselbe]

1. a) Echtheit einer Person od. Sache; völlige Übereinstimmung mit dem, was sie ist oder als was sie bezeichnet wird.
- b) (Psych.) als selbst erlebte innere Einheit der Person
- 2.) völlige Übereinstimmung mit jmdm., etw. in Bezug auf etw.; Gleichheit

Die Definition 1.a beschreibt den im Alltag benutzten Begriff und 1.b) bezeichnet die Identität als Begriff der Psychologie. Die Definitionen 1.a) und 2.) repräsentieren essentielle Einstellungen zur Identität, wobei 1.b) die eigene Erfahrung betont.

### 2.1 Soziale und persönliche Identität und Identifikation

Die Identität wird in der Sozialpsychologie in zwei Komponenten, soziale Identität und persönliche Identität aufgeteilt. Die soziale Identität gestaltet sich von der Zugehörigkeit in verschiedenen Gruppen. (Liebkind 2010, 18.) Blommaert (2005, 205) geht davon aus, dass die Identität von anderen erkannt werden muss, bevor sie etabliert sein kann. Jede soziale Identität ist eine von mehreren Identitäten, weil das Individuum zu vielen sozialen Kategorien gehört und auf viele Weise in Kategorien eingeordnet werden kann. Welche Identität relevant und wesentlich ist, hängt von der Situation ab. (Liebkind 2010, 22.)

Die Menschen können gleichzeitig sich selbst auf unterschiedliche, kontextgebundene Weise beschreiben und trotzdem ein relativ stabiles Selbstbild haben. Die Menschen definieren und behandeln selber aktiv ihre Identitäten, diskutieren und bearbeiten die Vorstellungen, wer sie sind oder sein können. (Liebkind 2010, 19). Nach Liebkind stammen die individuellen Identitätsorientierungen aus den früheren Erfahrungen, den zukünftigen Zielen und den psychologischen Prozessen der Selbstkategorisierung, Selbstbewertung und Identifikation, die soziale und personale Ebene der Identität miteinander verbinden (Liebkind 1983, 187).

Laut Liebkind (1983) hängt der Prozess der Identifikation mit der Bewertung und Kategorisierung zusammen und hat zwei verschiedene Seiten. Unter der einfühlsamen Identifikation versteht man, dass das Individuum einige gute oder schlechte Ähnlichkeiten zwischen dem Selbst und den anderen erkennt. Neue Identifikationen entstehen aus der idealistischen Identifikation mit bestimmten Menschen oder Gruppen, die die Identitätsziele und Wünsche des Individuums verstärken, und die Wünsche zu erfüllen wird ein Ziel. (Liebkind 1983, 189.)

Tabouret-Keller (1997, 324) dagegen versteht die Identifikation als Prozess, wo die soziale Konstruktionen und subjektive Konstruktionen zusammengefügt werden. Sie betont auch die Rolle der Sprache und konstatiert, dass der Sprachgebrauch die größte Auswahl von Charakteristika bietet, die leicht zur Identifikation benutzt werden können. Der übliche Sprachgebrauch, der allgemeine Standard und die ideale Sprachform funktionieren als Grundlage für die Identifikation. (Tabouret-Keller 1997, 317, 319).

## **2.2 Entwicklung der Identitätsvorstellung**

Eine bekannte Theorie über die Bildung der Identität ist Eriksons (1968) Vorstellung, dass die Identität sich durch verschiedene Identitätskrisen entwickelt. Erikson betrachtet die Identität als eigenartiges Produkt, die durch Krisen in verschiedenen Entwicklungsphasen sich bildet. Die Suche der neuen Identität ist vor allem im Jugendalter zu sehen, wenn die jungen Menschen sich selbst und die Anderen definieren und neu definieren wollen. (Erikson 1968, 87, 96).

Hall (1999) meint, es gebe drei verschiedene Vorstellungen von Identität; das Subjekt der Aufklärung, das soziologische Subjekt und das postmoderne Subjekt. Nach der ersten Vorstellung hatte das Subjekt der Aufklärung einen innerlichen Kern, dessen Wesen immer gleich blieb, und der Kern wurde als Identität des Menschens betrachtet. Es handelte sich um eine individualistische Vorstellung von dem Subjekt und dessen Identität. Dagegen wird nach der soziologischen Subjektvorstellung die Identität im Verhältnis zu anderen Menschen gebildet. Das Subjekt hat einen innerlichen Kern, aber es wird im Dialog mit der Umgebung neu geformt und bearbeitet. (Hall 1999, 21f.).

Nach der postmodernen Vorstellung hat das Subjekt nicht mehr nur eine essentielle, konstante und charakteristische Identität, sondern mehrere Identitäten, die auch widersprüchlich oder nicht zusammenpassend sein können (Hall 1999, 22f.). Die Identitäten können aus mehreren, sich überschneidenden und auch gegensätzlichen Diskursen und Positionen bestehen. (Hall 1999, 22, 250.) Der Identifikationsprozess wird offener, vielfältiger und problematischer und man identifiziert sich mit wechselnden Objekten in verschiedenen Situationen. Dagegen die essentielle Identitätsvorstellung gibt ein exaktes, unveränderliches Bild von der Identität (Laihiala-Kankainen, Pietikäinen und Dufva 2002, 11). Die Identität habe klare Kennzeichen, wie Sprache, gemeinsame Vergangenheit, Nationalität, Gewohnheiten und sogar physische Eigenarten, die die Mitglieder der Gruppe haben (Laihiala-Kankainen, Pietikäinen und Dufva 2002, 11).

Hall (1999) geht davon aus, dass die Bedeutung der alten Identitäten, die früher soziale Wirklichkeit stabilisiert haben, wird kleiner. Das ermöglicht, dass die Menschen neue Identitäten haben können und das moderne Individuum als Subjekt uneinheitlicher wird. Es wird sogar über die Identitätskrise gesprochen, die als ein Teil der größeren Veränderungsprozesse der Gesellschaft betrachtet wird. Die zentralen gesellschaftlichen Strukturen und Rahmen, die das Individuum in ihrer sozialen Welt unterstützt und gesteuert haben, ändern sich. (Hall 1999, 19.) Auch Lemke (2008, 36) meint, dass die Gesellschaft mehr getrennt wird und sich in verschiedenen Gruppen teilt. Er betrachtet hybride Identitäten als Möglichkeit eine vorgeschriebene Rollenidentität zu vermeiden. Die Hybridität repräsentiert ein Kompromiss des Individuums, weil verschiedene Kulturen und Institutionen es unter Druck setzen. (Lemke 2008, 32-33, 36.)

Kresic (2006) meint, dass die Vorstellung eines multiplen Selbst mittlerweile vielen psychologischen und soziologischen Identitätsmodellen zugrunde liegt.

Unterschiedliche soziale Kontexte und Wirklichkeiten im Alltag führen dazu, dass man vielseitige und komplexe Identität entwickelt. (Kresic 2006, 119.)

Obwohl die Identitätsvorstellungen sich im Laufe der Zeit wesentlich geändert haben, müssen die essentiellen und die situativen (nicht-essentiellen) Identitätsvorstellungen nicht als getrennt voneinander oder einander ausschließende betrachtet werden (Iskanius 2006). Im Gegenteil können sie überschneidend sein und die beiden Vorstellungen können von Vorteil sein, wenn man sowohl die Unveränderlichkeit und die Einheitlichkeit als auch die Veränderlichkeit und die Vielfalt der Identitäten erklären versucht (Iskanius 2006, 41).

### 2.3 Frühere Untersuchungen

Bisher hat man zum Thema sprachliche Identität vor allem ursprünglich zweisprachige Menschen untersucht, z.B. sprachliche und persönliche Identitäten der Schwedenfinnen und Finnlandschweden (Kyngäs 2012). Komu (2013) hat sich mit sprachlicher Identität und sprachlichem Einleben der Schwedenfinnen beschäftigt und Riikonen (2013) hat die Vorstellungen der schwedenfinnischen Rücksiedler über ihre sprachliche Identität und ihre Muttersprache untersucht.

Eine andere Gruppe, deren sprachliche Identitäten untersucht worden sind, sind Einwanderer. Moilanen (2014) hat die sprachliche Identität der Neufinnlandschweden, der Migranten, die sich in der finnischen Gesellschaft auf Schwedisch integriert haben, untersucht. Keto (2015) hat in ihrer Magisterarbeit die Konstruktion der sprachlichen Identitäten, Erfahrungen der Multikulturalität und Mehrsprachigkeit von deutschen Migranten in Finnland behandelt.

Zum Thema Identität und Sprachen hat Virkkula (2006) die Identitätskonstruktion finnischer Ingenieurstudenten und ihre Verhältnisse zu Sprachen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studenten vor dem Aufenthalt im Ausland und nach dem Aufenthalt vielfältige Sprecheridentitäten für das Englische ausbilden. Die Beschreibungen der Studenten von sich selbst veränderten sich während des Aufenthalts; von den Lernern und Sprechern, die einen kleinen Wortschatz hatten und

denen das Sprechen schwierig vorkam, zu Sprachbenutzeridentitäten, die den Mut zu sprechen und das Zurechtkommen im Alltagsleben betonten. (Virkkula 2006, 2.)

Kärnä (2016, 2) hat die Identitäten und Sprachdiskurse im Englisch als Lingua Franca – Kontext untersucht und die Studenten interviewt, die in einer internationalen Studentorganisation in Finnland arbeiten. Die Interviewten halten Englisch öfter für ein Instrument, für eine Lingua Franca, statt es als wichtigen Teil ihres Selbstaudrucks anzusehen. Die Interviewten produzierten normativen Diskurs über die Sprache, Kultur, Identität und Zweisprachigkeit. Laut Kärnä kann die Bewunderung der muttersprachähnlichen Sprachkenntnisse die Individuen davon abhalten, dass sie sich in positiver Position als Englischsprecher ansehen. (ebd., 2, 96.)

Was Sprachstudenten betrifft, haben die früheren Untersuchungen meistens Sprachlehrersstudenten behandelt und als Methode hat man Befragungen oder narrative, schriftliche Erzählungen verwendet. Huhtala (2008) hat pädagogisches Selbst (det pedagogiska självet) und narrative Lehreridentitäten der zukünftigen Schwedischlehrer untersucht. Das Untersuchungsmaterial besteht aus Interviews und Narrativen, die Erstsemestler geschrieben haben. Die Hauptthemen der Untersuchungen sind die Beziehung der Studierenden zum Schwedischen, was sie über ihr Studium denken, was für ein Bild sie von dem Lehrerberuf haben und wie die kontextuelle und in den Prozessen geschehende Identitätskonstruktion in den Narrativen ausgedrückt wird. (Huhtala 2008, 7f. .)

Huhtala und Eklund (2010) haben schriftliche Narrative der Erstsemesterstudenten, die Schwedisch studieren, untersucht. Sie untersuchten die Gründe, warum die Studenten sich entschieden haben, Schwedisch zu studieren, was sie über ihr Studium denken und von dem Studium erwarten. Nach Huhtala und Eklund könne der Lernprozess als Konstruktion des dritten Platzes zwischen der Ausgangssprache und der Zielsprache betrachtet werden. Zum Lernprozess gehöre auch, dass man stufenweise immer mehr zum integrierten Teil der Sprachgemeinschaft werde, die aus Kommilitonen und Zielsprachbenutzern besteht. Das Studium der Fremdsprache an der Universität sei ein vielseitiges Projekt, zu dem ständige Identitätsbildung gleichzeitig als Fremdsprachbenutzer und als mehrsprachiges Subjekt gehöre. Laut Huhtala und Eklund haben die eigenen Gefühle und Einstellungen der Studenten einen Einfluss auf den Identitätsprozess, aber auch die anderen bedeutenden Menschen und Menschen im Umkreis wirken bei dem Prozess mit. (Huhtala & Eklund 2010, 273, 279.)

Salminen (2010) hat die Bedeutung der deutschen Sprache für die sprachliche und berufliche Identität der Germanistikstudierenden an der Universität Helsinki untersucht. Die Arbeit beleuchtet, wie die Studierenden im ersten Semester sich der deutschen Sprache gegenüber verhalten, wie sie ihre Sprachkenntnisse beschreiben und welche Faktoren einen Einfluss auf ihre Beziehung zum Deutschen gehabt haben (Salminen 2010, 6). Die Ergebnisse der Arbeit zeigten, dass Deutsch ein wichtiger Teil der Identität der Studierenden war. Die Studierenden interessierten sich für die deutsche Sprache und Kultur, aber auch für Germanistik. Die Mehrheit war sich ihrer Sprachkenntnisse bewusst und hatte Motivation, die eigenen Kenntnisse zu verbessern. Die sprachliche Identität der Studierenden war deutlicher als die berufliche. Die Meisten waren noch nicht am Berufsleben orientiert und ihnen war noch unklar, was sie nach dem Studium machen wollen (ebd., 82-84).

Kautonen (2014, 8) hat die sprachlichen Identitäten der zukünftigen Englisch- und Schwedischlehrer untersucht. Alle Informanten hatten mehrere Jahre an der Universität studiert und die pädagogischen Studien absolviert (ebd., 35). Informationen wurden mit Befragungen (Selbstbewertung) und Narrativen (Schreibaufgaben) gesammelt (ebd., 29). Das Ziel war zu untersuchen, was für und wie starke sprachliche Identitäten sie haben und wie sie zu sehen sind, bezüglich ihrer Sprachverwendung, Sprachkontakte, Gefühle der Zwei- oder Mehrsprachigkeit und Aufrechthaltung der Sprachkenntnisse. Sowohl die Englisch- als auch die Schwedischstudierenden hatten hauptsächlich positive Einstellungen zu den Sprachen, die sie studierten, aber es bestand Variation bei den verschiedenen Faktoren. Ein wiederholendes Thema in den Narrativen der Schwedischstudentinnen war die Fähigkeit zu sprechen. Sie erwähnten, dass das Sprechen ihnen am schwierigsten und unangenehmsten fiel. (ebd., 45, 47.)

Kalaja hat mit vielseitigen Methoden u.a. die Identitäten, Glaubenvorstellungen und Vorstellungen der Englischlehrerstudenten untersucht, die mit den Sprachen und dem Sprachenlernen und -Unterrichten verbunden sind. In ihrer Untersuchung (2015) stellte sie fest, dass die Vorstellungen der Studenten von der Zwei- und Mehrsprachigkeit immer noch relativ traditionell sind. Die Antworten der Informantinnen implizierten, dass die Informanten die muttersprachähnlichen Sprachkenntnisse in allen Sprachen haben sollten, die sie können, und sie sich mit diesen Sprachen von der Kindheit an beschäftigt haben sollten, um sich als zwei- oder mehrsprachig definieren zu können. (Kalaja 2015, 114.)

Wie auch Salminen (2010, 84) erwähnt, wäre es interessant zu untersuchen, wie die Identität der Studierende sich während des Studiums entwickelt, und deswegen konzentriert sich diese Arbeit auf die Identitäten, die vor allem durch das Studium und während der Studienzeit entwickelt werden. Alle Informanten dieser Untersuchung, Deutsch- und Schwedischstudierende, haben wenigstens 3,5 Jahre an der Universität studiert. In den früheren Untersuchungen über die sprachliche Identität der Sprachstudierenden sind die Informanten meistens Englisch- und Schwedischstudierende oder Studienanfänger gewesen. Deswegen ist es interessant Information über die sprachlichen Identitäten der Deutsch- und Schwedischstudenten zu sammeln, deren Identität sich möglicherweise während des Studiums entwickelt hat und sie selbst möglicherweise schon mehr berufsorientiert sind. Was Schwedischstudierende betrifft, haben die früheren Untersuchungen über die Studierenden, die schon ein paar Jahre studiert haben, nur Lehrerstudenten behandelt, und deswegen werden in dieser Arbeit Studierende von beiden Fachrichtungen interviewt.

Als Unterschied zu früheren Untersuchungen, in denen man hauptsächlich Narrative und Befragungen für die Sammlung des Untersuchungsmaterials verwendet hat, werden in dieser Arbeit Interviews verwendet, um möglichst tiefgehende Informationen und Verständnis über das Thema zu erreichen.



### 3 Identität und Sprache

Nach Kresic (2006, 169) ist die Bedeutung der Sprache für die Identität des Menschen maßgeblich und nur durch die Sprache kann er seine Identitätsfragen behandeln und seine Wirklichkeit konstruieren. Poser (2001<sup>3</sup>, zitiert nach Kresic 2006, 33) betont den Wirklichkeitskonstituierenden Charakter der Sprache und meint, die Wirklichkeit wäre unendlich komplex, und durch die Sprache würde aus ihr etwas herausgriffen und thematisiert. Durch die Sprache würden diejenigen Unterscheidungen getroffen und benannt, die unsere Wirklichkeit konstruieren. (Poser 2001<sup>3</sup>, zitiert nach Kresic 2006, 33.)

Liebkind (1999<sup>4</sup>, zitiert nach Garcia 2009, 82f.) erklärt, dass es ein wechselseitiges Verhältnis zwischen der Sprache und der Identität gebe. Der Sprachgebrauch hatte einen Einfluss auf die Identitätsbildung der Gruppe und gleichzeitig hatte die Gruppenidentität einen Einfluss auf die Einstellungen und auf den Sprachgebrauch (Liebkind (1999<sup>4</sup>, zitiert nach Garcia 2009, 82f.)). Die zweiseitige Rolle der Sprache wird auch von Tabouret-Keller (1997) hervorgehoben; die Sprache und die sprachlichen Merkmale verbinden die individuelle und soziale Identität miteinander und die Sprache sowohl schafft die Verbindung und drückt sie aus (Tabouret-Keller 1997, 317).

#### 3.1 Identität als sprachlich-diskursive Konstruktion

Goffman (1983<sup>5</sup>, zitiert nach Kresic 2006, 83) betont, dass die Identitätskonstruktion sprachlich-symbolisch geprägt sei und die Feinstruktur der Face-to-face-Interaktion entscheidend für die Entstehung des Selbst sei. Die Identitätskonstruktion geschieht sprachlich in verschiedenen Kommunikations-, Gesprächs- und Mediennutzungssituationen und daher kann man sie analytisch und konkret in textuell-sprachlicher Form betrachten (Kresic 2006, 154).

<sup>3</sup>) Poser, Hans 2001. *Wissenschaftstheorie, Eine philosophische Einführung*. Stuttgart: Reclam.

<sup>4</sup>) Liebkind, Karmela 1999. *Social psychology*. In: Joshua A. Fishman (Hg): *Handbook of Language and Ethnic Identity*. Oxford University Press, New York. 140-51

<sup>5</sup>) Goffman, Erving 1983. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

McAvoy (2016) erklärt, dass die Identität in verschiedenen Situationen aufrechterhalten, gefordert und neu erfunden wird und durch Aktivitäten relevant und kenntlich wird. Nach McAvoy befindet die Identität sich im Sprachgebrauch und das, was ausgedrückt wird, passt nicht genau zu irgendeiner verinnerlichten und selbstständigen Struktur. (McAvoy 2016, 102.)

Auch Bucholz und Hall (2005) halten die Identität eher für ein Produkt als für eine Quelle der sprachlichen und semiotischen Aktivitäten und deswegen eher für ein soziales und kulturelles als ein hauptsächlich inneres psychologisches Phänomen. Die Identitäten können sprachlich durch Titel, Implikaturen, Meinungen, Stile oder sprachliche Strukturen und Systeme ausgedrückt werden. (Bucholz & Hall 2005, 585.)

Blommaert (2005) betont, dass die Identität abhängig von dem Kontext, der Situation und dem Ziel ist, und fügt hinzu, dass die Identität fast immer einen semiotischen Prozess der Repräsentation enthält: wie Symbole, Narrative und Textgenres. Wenn Identitäten in semiotischen Aktivitäten produziert werden, kann in Bezug auf stabile Identitätskategorien sehr wenig als selbstverständlich betrachtet werden (Blommaert 2005, 203f.).

Dagegen betrachtet Kresic (2006) Identitätskonstruktion sowohl aus intrapsychischen als auch aus interpsychischen Blickwinkeln. Aus den intrapsychischen Blickwinkeln wird die Identitätskonstruktion von dem selbstreflexiven und kognitiv-autonom operierenden Organismus aktiv entwickelt. Interpsychisch gesehen wird die Tätigkeit hingegen hauptsächlich als sprachlich-kommunikativ betrachtet und wesentliche Ausgangspunkte sind, dass die Identität dialogisch entsteht, innerhalb der Sprache, der Diskurse und der sozialen Kontakte. (Kresic 2006, 156.)

### **3.2 Identität, Diskurse und Ideologien**

Die Diskurse bilden Identitäten der Individuen und Gruppen mit sprachlichen und anderen semiotischen Ressourcen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 63). Obwohl die Identität, das Selbst oder die Vorstellung über das Selbst des Individuums sehr

subjektive Erfahrungen sind, bilden sie sich in den sozialen Rahmen, die das Individuum umgeben. Diskurse gehören zu dieser Gesamtheit (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 64). McAvoy (2016, 102) beschreibt, dass das Individuum als ‚human actor‘ an einer bestimmten Aktivität teilnimmt und dem Individuum intersubjektive, diskursive Ressourcen dieser sozialen Situation zur Verfügung stehen.

In einer engen Verbindung mit den Diskursen steht der Begriff *Ideologie*. Die Verhältnisse zwischen unterschiedlichen Diskursen und ihr Verhältnis zum Aufbau der Information können unter dem Begriff Ideologie betrachtet werden (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 59). Mit dem Begriff wird auf die Einstellungen, Vorstellungen und Glaubenvorstellungen von der Welt und dem von ihnen gebildeten Gedankensystem verwiesen. Die Diskurse bilden diese Vorstellungen, Ideologien, die immer ein begrenztes und ausgewähltes Bild von der Welt darstellen. Diese Darstellungen, die unterschiedlich betont sind, haben das Ziel, dass der Leser die Welt auf bestimmte Weise betrachtet und sich auch auf bestimmte Weise verhält. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 59.)

Woolard (1998) versteht die Ideologien als Ideen, Konventionen oder Diskurse, mit denen man die Macht zu bekommen versucht oder sie zu festigen versucht. Auch Blommaert (2005) zufolge bedeutet die Ideologie, dass der Diskurs und die Macht eng miteinander verbunden sind. Blommaert betont, dass die Ideologie eine Sammlung von bestimmten symbolischen Repräsentationen ist, die bestimmte Personen oder Gruppen nutzen, um etwas voranzubringen können. Weil die Ideologien in sozialen Aktivitäten natürlich und selbstverständlich geworden sind, werden die Einstellungen und Glaubenvorstellungen zu der Welt und zu ihren Phänomenen unbewusst von den Ideologien beeinflusst. (Blommaert 2005, 158f. .)

Die Ideologieforschung kann unterschiedliche Forschungsobjekte haben. Wenn die Sprachen im Fokus der Forschung stehen, können die Sprachideologien betrachtet werden. Weil diese Untersuchung sich auf die sprachlichen Identitäten konzentriert, auf die auch die Sprachideologien einen Einfluss haben, werden Sprachideologien im Kapitel 3.4 näher behandelt.

### 3.3 Sprachliche Identität

Mit dem Begriff „*sprachliche Identität*“ kann auf unterschiedliche Fragen zwischen den Sprachen und den Identitäten verwiesen werden. Im Folgenden werden einige Definitionen der früheren Untersuchungen vorgestellt.

Tabouret-Keller (1997) meint, dass die Sprache die Grundlage für die Identifikation sei, weil sie ein geteiltes Element ist. Sie stellt die Frage, wie stark die Identifikation eine eigene Wahl ist und was für Anforderungen man genügen muss, um zu einer Gruppe zu gehören, die aufgrund der Sprache definiert wird. Nach Tabouret-Keller verweist der Name der benutzten Sprache auf die intuitiven Informationen über diese Sprache, z.B. über den üblichen Sprachgebrauch, die Standardsprache und die ideale Sprachform. (Tabouret-Keller 1997, 319, 322).

Iskanius (2002) hat die sprachliche Identität als sprachliches Identifizieren definiert, das aufgrund der Werte und der Einstellungen über die Muttersprache und die anderen Sprachen passiert. Außerdem meint sie, dass die Sprachkenntnisse und Sprachbenutzungssituationen einen Einfluss auf das Identifizieren haben, und erwähnt, dass sprachliche Ziele, Vorstellungen von sich selbst als Sprachlerner und Sprachbenutzer ein wesentlicher Teil der Identität sind. (Iskanius 2002, 201, 206).

Kaikkonen (2009) hat die sprachliche Identität des modernen, mobilen und globalen Individuums mit Hilfe einiger Fragen beschrieben. Man ist daran interessiert, welche Rollen die Herkunftssprache(n) und die anderen Sprachen im Leben des Individuums spielen und zu welchen Gruppen das Individuum mit seinen Sprachen gehört. Wichtige Fragen sind auch, durch welche Sprache das Individuum zu existieren meint und in welcher Sprache das Individuum sein Leben später führen möchte. Kaikkonen betont, dass das Individuum in Hinsicht auf seine Identität mehr Wahlfreiheit mit den anderen Sprachen als mit seinen Herkunftssprache(n) hat. (Kaikkonen 2009, 98.) Auf Grund der obigen Definition können mehrere Sprachen zur sprachlichen Identität des Individuums gehören.

Dagegen betrachtet man in der Untersuchung von Kautonen (2014) die sprachliche Identität der Studierenden, die jeweils eine Sprache betrifft. Kautonen hat die sprachliche Identität als Zusammensetzung der Rolle der Sprache, der Gefühle gegenüber der Sprache und der Sprachverwendung, des Selbstbewusstseins, der

Zugehörigkeit zur sprachlichen Gemeinschaft und des Gefühls der Zwei- oder Mehrsprachigkeit definiert. (Kautonen 2014, 68.)

Oben werden die unterschiedlichen Definitionsweisen des Begriffs „*sprachliche Identität*“ vorgestellt, die alle unterschiedlichen Faktoren bei der Definition betonen. Aufgrund dieser Definitionen und der Untersuchungsfragen wird in dieser Arbeit die sprachliche Identität als sprachliches Identifizieren definiert, das aufgrund der folgenden Faktoren stattfindet:

- Die eigenen Sprachkenntnisse und die Vorstellungen von sich selbst als Sprachbenutzer
- Die Gefühle gegenüber der Sprache und der Sprachverwendung
- Die Gruppen oder die sprachlichen Gemeinschaften, zu denen das Individuum mit seinen Sprachen gehört
- Das Gefühl der Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit

Mit den Gefühlen, die das Individuum gegenüber einer Sprache hat, können auch Gefühle gegenüber dem Sprachenlernen verbunden sein. Viele frühere Forscher, u. a. Gardner & Lambert (1959<sup>6</sup>, zitiert nach Pavlenko 2005, 32), haben bestätigt, dass mit dem Lernen der Zweitsprache und mit der Verwendung dieser Sprache Angst, Schamgefühl und Unbehagen verbunden sein können. Diese Gefühle stammen aus solchen Faktoren, die der Lerner als Bedrohung für sein Sicherheitsgefühl und Selbstbewusstsein wahrnimmt. Sie können aus der Angst vor negativen Bewertungen oder dem Misslingen stammen oder aus den Vorstellungen davon stammen, dass man beim Kommunizieren in der Sprache lächerlich oder inkompetent wirken kann (Gardner & Lambert (1959<sup>6</sup>, zitiert nach Pavlenko 2005, 32)). Pavlenko (2005) hebt jedoch hervor, dass die Lerneridentitäten falsch verstanden oder interpretiert werden können, wenn man sich unter den Identitäten des Individuums nur auf die Lerneridentitäten konzentriert (Pavlenko 2005, 226).

Pavlenko (2002b) hat sich mit den Gefühlen befasst, die die Zweisprachigen in ihren beiden Sprachen haben. Die psycholinguistischen Erklärungen und psychoanalytischen Fallstudien haben darauf hingewiesen, dass die Sprachen des Individuums, wenn die

<sup>6</sup>) Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace 1959. *Motivational variables in second-language acquisition*. In: *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 13(4), S. 266-272.

Zweitsprache nach der Pubertät erworben wird, sich voneinander dadurch unterscheiden können, was für emotionale Einflüsse sie haben. Die erste Sprache kann die Sprache sein, mit der die eigene Persönlichkeit stärker verbunden ist, und die Zweitsprache kann weniger emotional sein (s. 5.4.2). Dennoch kann nicht verallgemeinert werden, dass die Zweisprachigen positive emotionale Verbindung mit der ersten Sprache und keine positive emotionale Verbindung zu den anderen Sprachen haben. (Pavlenko 2002b, 47, 49.)

### 3.4 Sprachideologien

Mit dem Begriff Sprachideologie werden die Einstellungen, Vorstellungen und Wertschätzungen beschrieben, die mit den Sprachen und Sprachbenutzern verbunden sind (Pietikäinen 2012, 410). Weil diese Einstellungen, Vorstellungen und Wertschätzungen einen wesentlichen Einfluss auch auf die Entwicklung der sprachlichen Identität haben, wird in diesem Kapitel näher auf den Begriff eingegangen.

Pietikäinen (2012) betrachtet Sprachideologien als Vorstellungen von den Sprachen und als Relationen zwischen ihnen. Die Vorstellungen von den Werten der Sprachen, den Relationen zwischen den Sprachen und der Funktionalität der Sprachen verändern sich abhängig von der Zeit, der Kommunikationssituation und dem Sprecher. Mehrere Sprachideologien können gleichzeitig existieren; die sich überschneidenden Sprachideologien betonen den dynamischen Charakter der Ideologien. (Pietikäinen, 410, 412.) Nach den meisten Forschern sind alle Sprachideologien nicht immer oder nicht einmal häufig explizit und deutlich, sondern sie als Selbstverständlichkeit von den Mitgliedern oder der Gemeinschaft angesehen werden und dadurch können sie unbeachtet bleiben (Mäntynen et. al. 2012, 333).

Mäntynen et. al (2012) bezeichnen den Begriff Sprachideologie gleichzeitig als konkret und abstrakt. Mit dem Begriff können jedoch relativ systematische und fortbestehende gemeinsame Vorstellungen und Ansichten der Gemeinschaft von der Sprache beschrieben werden. Andererseits ist es mit dem Begriff möglich, lokalisierten Sprachgebrauch und sprachliches Verhalten der einzelnen Sprachbenutzer zu beschreiben und zu analysieren, und diese zugleich mit den Entwicklungstendenzen, Prozessen und Verhaltensmustern zu vergleichen. Auf diese Weise ist es möglich, die

Phänome und Prozesse des Sprachgebrauchs sowohl auf der Mikro- als auch auf der Makroebene zu betrachten. (Mäntynen et. al. 2012, 328.)

Die sprachideologische Unterscheidung zwischen „uns“ und „die anderen“ durch die Sprache und die Sprachkenntnisse ist eine alte Handlungsweise (Mäntynen et. al. 2012, 339). In den sprachideologischen Debatten können u. a. die Varietäten als Symbol der Nationalität und die soziale Wertschätzung der Sprache diskutiert werden (Blommaert 1999, 1). Nach Blommaert kann z. B. ein Akzent Menschen politisch, kulturell, sozial und ideologisch darstellen. Eine Varietät, die regionale Merkmale enthält, ordnet die Sprecherin oder den Sprecher in die assoziierte Region der Varietät ein. (Blommaert 2005, 221-223.)

Die Vorstellungen davon, was die Sprache ist, wo die derzeitigen Grenzen der Sprachen und Sprachvarietäten sich befinden, und Vorstellungen davon, mit welchen Kriterien der Sprachbenutzer zum Sprecher einer bestimmten Sprache wird, sind alle sprachideologische Prozesse (Mäntynen et al 2012, 325). Wenn diese Kriterien definieren, wer als Sprecher einer Sprache betrachtet wird, können sie gleichzeitig beeinflussen, wer als zwei- oder mehrsprachig angesehen wird. Sprachideologien können dadurch darauf einen Einfluss haben, wie der Sprachbenutzer sich selbst in Hinsicht auf die Zwei- und Mehrsprachigkeit identifiziert und als was er die anderen Menschen ansieht. Außerdem haben Sprachideologien einen Einfluss darauf, mit welchen Kriterien, jemand als mehr- oder zweisprachig betrachtet wird.

### **3.5 Identität und Sprachenlernen**

Während der Mensch eine neue Sprache lernt, kann er gleichzeitig auch etwas Neues für sich selbst bekommen; ich als Sprecher dieser Sprache und ich im Verhältnis zu dieser Kultur und Gemeinschaft (Haapanen 2014, 19). Andererseits kann die Rolle „der Lerner“ in einigen Situationen auch als negativer und von den Muttersprachlern unterscheidender Faktor gesehen werden. (Martin 2002, 41-45.)

Der Lernprozess der neuen Sprache wird manchmal sogar mit der Bildung einer neuen Identität verglichen (Taylor 2013,2). Weil die vielseitigen Rollen, die das Selbst in der

Gesellschaft hat, meistens durch die Sprache sichtbar werden, hat die Sprachlernforschung in den letzten Jahrzehnten zunehmendes Interesse an Lerneridentitäten gehabt (Taylor 2013, 26).

Über den Zweitspracherwerb und die Identität gibt es bisher umfassendere Untersuchungen als über das Fremdsprachlernen und die Identität (ebd., 27.) Die Lerneridentitäten der Zweitsprachler werden in vielen Untersuchungen behandelt und u.a. haben Dörnyei und Ushioda (2009) das ideale L2-sprechende Ich und das wirkliche Ich (*ideal L2-speaking self and actual self*) untersucht. Taylor (2013) hat diesen Unterschied in der Identität der Fremdsprachler, der rumänischen Englischstudenten untersucht. Es stellte sich heraus, dass es einen Unterschied zwischen dem idealen englischsprechenden Ich der Studenten und ihrem wirklichen Ich gibt. Ein Resultat war auch, dass die Studenten abhängig von dem Kontext unterschiedliche Identitäten ausdrückten (Taylor 2013, 88, 98f.).

Taylor (2013) hat ein Modell der Identität von erwachsenen Fremdsprachlern entwickelt. Das Modell hat zwei Dimensionen, die insgesamt vier Komponenten haben: mögliches und wirkliches Selbst sowie inneres und äußerliches Selbst. Ideales und privates Selbst sind innerlich, persönlich und sind als Kombination sowohl von den gelernten sozialen Werten und Vorstellungen als auch den persönlichen Werten und Vorlieben entstanden. Vorgeschriebenes und öffentliches Selbst sind sozial und nicht persönlich, aber sie können später verinnerlicht werden. (Taylor 2013, 42.)

Das ideale Selbst ist eine persönliche Repräsentation davon, was das Individuum in der Zukunft sein möchte. Das vorgeschriebene Selbst bezieht sich auf die Hoffnungen, Erwartungen der anderen Menschen darauf, was das Individuum erreichen sollte. Die Anzahl der Repräsentationen ist davon abhängig, an wie vielen sozialen Umgebungen das Individuum teilnimmt. Auch Fremdspracherwerb und –unterricht können als solche Situationen betrachtet werden. (ebd., 42, 45.)

Taylor bezeichnet das private Selbst als persönliche, private Repräsentation über die gegenwärtigen Attribute, die mit dem Selbst verbunden sind. Das private Selbst entsteht aus kognitiven, emotionalen und relationalen vorherigen Erfahrungen, die die Zukunft dadurch beeinflussen, dass das Individuum auf Grund derer seine Kompetenzen, Fähigkeiten und affektiven Wahrnehmungen erkennt. Dagegen bezieht das öffentliche Selbst sich auf die sozialen Präsentationen, die das Individuum von sich



selbst in verschiedenen Situationen zeigt. Für jedes vorgeschriebene gibt es auch ein verwirklichtes, öffentliches Selbst. (Taylor 2013, 46-48.)

### **3.6 Zwei- und Mehrsprachigkeit**

Nach Skutnabb-Kangas (1981) kann die Zweisprachigkeit als Eigenschaft des Individuums oder als Phänomen in der Gesellschaft betrachtet werden, aber die meisten Definitionen, die sie vorstellt, beziehen sich auf die Individuen. Im Prinzip können die Definitionen der Zweisprachigkeit auch erweitert werden, so dass sie auch für die Mehrsprachigkeit gelten. (ebd., 84). Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit werden in dieser Arbeit hauptsächlich aus der Perspektive des Individuums betrachtet; es handelt sich um die Identitäten der Studenten und ihre Gefühle der Zwei- und Mehrsprachigkeit anstatt der gesellschaftlichen Zweisprachigkeit als Phänomen.

Der Definition einer zweisprachigen Person können verschiedene Kriterien zugrunde liegen, zu denen die Herkunft, die Kompetenz in Sprachen, die Funktion der Sprachen und die Einstellungen des Individuums (Identität und Identifikation) gehören (Skutnabb-Kangas 1981, 94).

Auf der Herkunft basierende Definitionen setzen voraus, dass eine zweisprachige Person zwei Sprachen von muttersprachlichen Familienmitgliedern gelernt hat oder zwei Sprachen gleichzeitig als Kommunikationsmittel von Anfang an verwendet hat (ebd., 94). Laut Garcia (2009, 65) versteht man nach wie vor die Entwicklung der Zweisprachigkeit des Kleinkindes und die Entwicklung während der Kindheit besser, aber es ist auch möglich, zweisprachige Kompetenz und zweisprachige Schreib- und Lesefähigkeit im Erwachsenenalter zu entwickeln.

Wenn die Definition auf den Sprachkenntnissen beruht, muss auch der Begriff Sprachkenntnisse definiert werden. Eins von den bekanntesten Modellen der Sprachkenntnisse ist die Theorie von Canale & Swain (1980). Nach dem Modell bestehen die Sprachkenntnisse aus den grammatischen, soziolinguistischen und strategischen Teilbereichen oder Kompetenzen. Zu der grammatischen Kompetenz gehören sowohl der Wortschatz als auch die Beherrschung der morphologischen, syntaktischen und phonetischen Elemente und Strukturen. Unter der soziolinguistischen Kompetenz versteht man die Fähigkeit auf die Weise zu kommunizieren, die zu der

Situation passend ist. Zu dieser Teilkompetenz gehören die soziokulturellen Regeln des Sprachgebrauchs und die diskursiven Regeln. Außerdem gehört zu den Sprachkenntnissen auch die strategische Kompetenz, unter der die nonverbalen und verbalen Kommunikationsstrategien verstanden werden. Durch diese Kompetenz ist es möglich, die fehlenden Sprachkenntnisse zu kompensieren. (Canale & Swain 1980, 28-30.) Nach Bachman (1990) gehört zu dem Modell auch ein funktionaler Teilbereich, unter dem man die Fähigkeit versteht, die Sprache für verschiedene Funktionen (wie Ausdrücken der Gefühle, Vorschlägen und Überzeugen) zu verwenden (Bachman 1990, 90).

Bei den Definitionen, die auf der Kompetenz basieren, gibt es große Variation, was für Sprachkenntnisse erwartet werden, und das wird oft als problematisch angesehen (Skutnabb-Kangas 1981, 85-86). Es muss bestimmt werden, was für Forderungen man in allen Teilgebieten der Sprachkenntnisse (Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) hat und ob nur passive Sprachkenntnisse (Verstehen und Lesen) reichen oder ob man auch selbst die Sprache produzieren können muss. Die Definition der Zweisprachigkeit kann von dem Kontakt mit ersten fremdsprachigen Wörtern anfangen und bis zur vollständigen Zweisprachigkeit gehen. Nach Skutnabb-Kangas werden Kompetenzdefinitionen häufig entweder so beschränkt, dass fast keiner die Forderung erfüllen kann, oder so weit, dass praktisch alle als zweisprachig betrachtet werden. (Skutnabb-Kangas 1981, 85-86.)

Wesentlich für auf die Kompetenz basierende Definitionen ist, mit wem man die Sprachkenntnisse vergleicht und wer die Normen bestimmen darf. Mit vielen Definitionen geht man davon aus, dass zweisprachige Menschen S1 vollständig beherrschen und nur die erforderlichen Sprachkenntnisse in S2-Sprache bestimmt werden. In diesem Fall wird die ausgeglichene Zweisprachigkeit als Ideal gesehen und sogar als Garantie der guten Sprachkenntnisse in beiden Sprachen angesehen. (ebd., 87f. .) Die engsten Definitionen der Zweisprachigkeit setzen voraus, dass eine Person zwei Sprachen entweder vollständig (ebd., 94) oder gleich gut in allen Kontexten und mit allen Gesprächspartnern beherrscht (Garcia 2009, 44). Laut Garcia (2009, 44f.) ist ein realistisches Bild eher, dass eine zweisprachige Person Sprachen auf unterschiedliche Weise spricht und vielseitige und unterschiedliche Erfahrungen in beiden Sprachen hat.

Die Zweisprachigkeit kann auch durch die Funktion der Sprachen definiert werden. Diese Definition setzt voraus, dass eine zweisprachige Person zwei Sprachen in den meisten Situationen verwenden kann, so dass die Sprachkenntnisse ihre eigenen Wünschen und dem Bedarf der Gesellschaft entsprechen (Skutnabb-Kangas 1981, 94). Auch Hamers ist der Meinung, dass die Funktion der Sprachen für die Definition wesentlich sei. Nach Hamers (1981<sup>7</sup>, zitiert nach Hamers und Blanc 2000, 6) ist Zweisprachigkeit ein psychologischer Zustand des Individuums, in dem dem Individuum in der Kommunikation mehr als nur ein linguistischer Kode zur Verfügung steht. Die Breite des Kodes, der zur Verfügung steht, variiert nach zahlreichen Dimensionen, die u.a. psychologisch, kognitiv, soziolinguistisch und soziokulturell sein können. (Hamers 1981<sup>7</sup>, zitiert nach Hamers und Blanc 2000, 6)

Auch Ng und Wigglesworth (2007, 3) konstatieren, dass die Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht nur auf Grund der Kompetenz definiert werden sollten, weil soziale, psychologische und kulturelle Faktoren einen wesentlichen Einfluss auf die Erfahrung der eigenen, individuellen Zweisprachigkeit haben. Zweisprachige Menschen sind ein Teil der weiteren soziokulturellen Umgebung und auch die Beschreibung der Zweisprachigkeit soll erklären, wie die Zweisprachigen die möglichen Ressourcen der Umgebung oder Gemeinschaft verwenden (Ng & Wigglesworth 2007, 3).

Skutnabb-Kangas (1981) konstatiert, dass die Definitionen auch auf den Einstellungen bzw. der Identifikation basieren können. Der Sprecher kann sich mit beiden Sprachen oder Sprachgruppen und Kulturen identifizieren. Die eigene Vorstellung des Sprechers von seiner Kompetenz, seiner Kommunikationsfähigkeit in beiden Sprachen und seiner Identifikation können von Zeit zu Zeit variieren, es geht nie um die Entweder-oder-Fragen. Es handelt sich eher um vertikale und horizontale Skalen. Das Kompetenzniveau, die Leichtigkeit des Kommunizierens und die Identifikation können auch bei dem gleichen Individuum während unterschiedlicher Zeitpunkte variieren. (Skutnabb-Kangas 1981, 92.)

Sowohl innerliche Faktoren (Müdigkeit, Motivation usw.) als auch äußerliche Faktoren (wann hat man die Sprache zuletzt benutzt, in welchem Gebiet befindet man sich, mit wem spricht man, Statusunterschiede) können einen Einfluss auf sie haben.

<sup>7</sup>) Hamers, Josiane F. 1981. *Psychological approaches to the development of bilinguality*. In: Baetens Beardsmore, Hugo (Hg.): *Elements of Bilingual Theory*. Free University of Brussels

Die interindividuelle Variation ist groß; dieselbe Person kann leicht in einer Situation (oder in einem anderen Land) als zweisprachig klassifiziert werden und in der anderen Situation oder in einem anderem Land als nicht-zweisprachig klassifiziert werden. (Skutnabb-Kangas 1981, 92-93.)

Weil die Definitionen auf sehr viele unterschiedliche Faktoren gründen, schlägt Skutnabb-Kangas vor, dass man anstatt der oben genannten Definitionen beschreibende Profile verwenden könnte, in denen die Vorteile verschiedener Definitionen kombiniert werden können. Mit dem Definieren ist es auch möglich von dem Sprecher selbst auszugehen, wie es ihm gelingt, seinen Bedarf mit der Umwelt zu kommunizieren zu erfüllen, unabhängig davon in welcher Sprache oder in welchen Sprachen es geschieht. (ebd., 93, 95.) Auch die plurilinguistische Sichtweise *des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)* hebt gleichartige Prinzipien hervor (Huttunen & Jaakkola 2003, 23). Laut dem GER sollte man als Ziel mehrsprachige Kompetenz, bzw. ein großes sprachliches Repertoire haben, anstatt „der idealen, muttersprachähnlichen Kenntnisse“ in verschiedenen Sprachen. Die gelernten und die erworbenen Sprachen und Kulturen werden nicht getrennt voneinander in einzelnen Bereichen gespeichert, sondern eine individuelle Kommunikationsfähigkeit entwickelt sich von denen. (Huttunen & Jaakkola 2003, 23f. .)

## 4 Untersuchungsfragen und Methoden

In diesem Kapitel werden Untersuchungsfragen, Informantinnen, Materialsammlung und analytische Vorgehensweise der Arbeit vorgestellt. Zuerst werden die Untersuchungsfragen vorgestellt und die Hintergrundinformationen über die Informantinnen gegeben. Die Prinzipien des Fokusgruppeninterviews werden im *Kapitel 4.2* näher eingegangen und der Prozess der Materialsammlung wird im *Kapitel 4.3* beschrieben. Die analytische Vorgehensweise der Arbeit wird im *Kapitel 4.4* beschrieben und die Mittel der sprachlichen Analyse werden im *Kapitel 4.5* näher betrachtet.

Die folgenden Fragen dienen als Untersuchungsfragen für diese Arbeit: 1) Was für sprachliche Identitäten haben Studentinnen in Bezug auf Deutsch bzw. Schwedisch und wie werden sie im Interview geäußert? 2) Aus welchen Ressourcen (z. B. Studium, Erfahrung im zielsprachigen Land, Verbesserung der Sprachkenntnisse) bestehen die sprachlichen Identitäten? 3) Was für Voraussetzungen, Gefühle und Vorstellungen sind mit den verschiedenen Teilgebieten der sprachlichen Identität verbunden?

### 4.1 Informantinnen

Alle Informantinnen hatten wenigstens drei (3,5-5,5) Studienjahre an der Universität hinter sich, als sie an dem Fokusgruppeninterview teilgenommen haben. Die Informantinnen 1, 2 und 3 haben die Lehrerin-Fachrichtung und die Informantinnen 4, 5 und 6 die Sprachexpertin-Fachrichtung ausgewählt. Die Informantinnen 3, 5 und 6 haben Deutsch als Hauptfach und das Hauptfach der Informantinnen 1, 2 und 4 ist Schwedisch. Fünf von sechs Informantinnen haben längere Zeit (2-10 Monate) im zielsprachigen Land, wo Deutsch bzw. Schwedisch gesprochen wird, gewohnt. Auch die Person, die nicht im zielsprachigen Land gewohnt hat, hat dennoch während ihres Schulbesuchs an dem Sprachbad, an dem zielsprachigen Unterricht teilgenommen.

<b>Informantin</b>	<b>Hauptfach</b>	<b>Fachrichtung</b>
P1	Schwedisch	Lehrerin
P2	Schwedisch	Lehrerin
P3	Deutsch	Lehrerin
P4	Schwedisch	Sprachexpertin
P5	Deutsch	Sprachexpertin
P6	Deutsch	Sprachexpertin

## 4.2 Fokusgruppeninterview

Ein fundamentaler Ausgangspunkt des Fokusgruppeninterviews ist, dass vielseitige Vorstellungen der Wirklichkeit existieren können (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 15). Das Ziel ist, ein tiefgehendes Verständnis für Wahrnehmungen, Vermutungen, Einstellungen und Erfahrungen aus verschiedenen Perspektiven zu bekommen, und der Kontext, in dem Verständnis gesammelt wird, wird auch dokumentiert. Man versucht eine Diskussionssituation für Teilnehmer zu ermöglichen, wo Äußern unterschiedlicher Meinungen und Perspektiven erwünscht ist. Das Fokusgruppeninterview soll die Teilnehmer dazu ermutigen, sich Meinungen über das Diskussionsthema auch erst in der Interaktion mit anderen Teilnehmern zu bilden. (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 15f., 18.)

Das Fokusgruppeninterview ähnelt am meisten dem individuellen Interview, aber die Fokusgruppe kann viele Vorteile im Vergleich zum individuellen Interview bieten. Die Vorteile des Gruppeninterviews können Synergie, Schneeballprinzip, Stimulierung, Sicherheit und Spontaneität sein. Die Synergie bedeutet, dass man mehr Information durch die Interaktion in der Gruppe sammelt, und das Schneeballprinzip verweist darauf, dass die Äußerung eines Teilnehmers die Kettenreaktion von zusätzlichen Kommentaren einleiten kann. Die Gruppendiskussion kann das Interesse der Teilnehmer an dem Thema verstärken und die Gruppe kann auch ein Gefühl der Sicherheit geben und zu den direkten und spontanen Antworten ermutigen. Die Teilnehmer müssen nicht jede Frage beantworten und dadurch können ihre Antworten echter und spontaner sein. (Hess 1968<sup>8</sup>, zitiert nach Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 14.)

<sup>8</sup>) Hess, J. M. 1968. *Group Interviewing*. in R. L. King (Hg.) 1968. *ACR Fall Conference Proceedings*. Chicago, Illinois: American Marketing Association, 193-196.

Im Vergleich zum individuellen Interview gibt es im Gruppeninterview eine kleinere Tendenz dazu, dass man sich auf soziale gewünschte Weise verhält und auf den Diskussionsleiter Eindruck zu machen versucht (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 19).

Die Interaktion zwischen dem Diskussionsleiter und den Teilnehmern und zwischen den Teilnehmern können tiefere und vielseitigere Informationen schaffen (ebd., 15). Obwohl die Forschungsfragen und der genau geplante Interviewplan den Diskussionsleiter anleiten, ist die Gruppe selbst dynamisch und es ist wahrscheinlich, dass während des Interviews neue relevante Themen zutage treten (ebd., 18-19).

Nach Ledermann (1990) ist eine wesentliche Annahme für das Fokusgruppeninterview, dass Menschen wertvolle Informationsquellen für sich selbst sind und es möglich ist, viel aus den Diskussionen mit diesen Menschen zu lernen, deren Gedanken und Meinungen entscheidend für das Verstehen des Themas sind. Die Annahme setzt weiterhin voraus, dass die Menschen fähig sind, sich an ihre Wahrnehmungen und Gefühle zu erinnern und sie zum Ausdruck zu bringen, und dass sie ehrlich sein möchten und können. (Ledermann 1990, 18.) Die Forscher können Erfahrungen der Teilnehmer verstehen, wenn sie zuhören, wie die Teilnehmer ihre Wörter und Äußerungen verwenden, um ihre Erfahrungen zu erzählen. (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 17f.). Die andere Annahme ist, dass die Teilnehmer einen Interviewer brauchen, der das Interview fokussiert und den Teilnehmern hilft, die Information wahrzunehmen und zu sammeln. Eine Voraussetzung für ein gelungenes Interview ist auch, dass die Gruppendynamik nicht dazu führt, dass alle Teilnehmer gleicher Meinung sind. (Ledermann 1990, 18)

In der qualitativen Forschungstradition wird der Einfluss der Perspektive auf die Wahrheiten betont. Man erklärt die Wahrheiten so, dass man bestimmte Fragen, Probleme und Konzepte im Verhältnis zum ihren Kontext beschreibt. Das Ziel ist nicht die „Ergebnisse“ zu verallgemeinern, sondern die Ergebnisse in der vorliegenden Situation zu beschreiben. (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, 16.)

### 4.3 Materialsammlung

Im Januar 2017 wurden zwei Fokusgruppeninterviews für die Studentinnen veranstaltet, die entweder Deutsch oder Schwedisch als Hauptfach studieren. Ursprünglich war das Ziel der Arbeit auch die beruflichen Identitäten der Studentinnen genauer zu betrachten und deswegen wurden für die Sprachexpert- und Lehrerstudentinnen eigene Interviews organisiert. Dennoch wurde in den Interviews das Thema berufliche Identität nur kurz behandelt (s. 5.1.4 Sprachkenntnisse und Zukunft) und deswegen war es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, das Thema genauer zu untersuchen.

Die Interviews fanden an der Universität Jyväskylä statt und die Einladung dazu wurde an die Mailinglisten der Deutsch- und Schwedischstudierenden gesendet. Das Ziel des Fokusgruppeninterviews war, eine entspannte Diskussionssituation für die Teilnehmerinnen zu ermöglichen, wo Äußern unterschiedlicher Meinungen und Perspektiven erwünscht ist, und dieses Ziel wurde auch vor den beiden Diskussionen erklärt.

Die Interviews wurden auf Finnisch durchgeführt, aber hin und wieder haben die Teilnehmerinnen auch einzelne Wörter in anderen Sprachen verwendet. Sowohl die interviewten Studentinnen als auch die Moderatorin sprechen Finnisch als Muttersprache. Die Sprachwahl sollte garantieren, dass die Teilnehmerinnen sich frei in der Diskussion ausdrücken konnten und nicht auf die Sprachrichtigkeit achten mussten. Weil die Aufteilung in zwei Gruppen auf Grund der Fachrichtung (Sprachlehrerin oder Sprachexpertin) gemacht wurde, bestanden die beiden Gruppen sowohl aus Deutschstudierenden als auch Schwedischstudierenden und deswegen wäre es unmöglich gewesen die Interviews auf Deutsch oder Schwedisch durchzuführen.

Nach Eskola & Vastamäki (2015, 35) können die Interviewfragen aufgrund der Intuition, der Theorie oder der früheren Untersuchungsthemen formuliert werden. Beim Wählen der Themen ist wesentlich, dass das Forschungsproblem berücksichtigt wird, weil es das Ganze zusammenbindet und mit dem Untersuchungsproblem die unterschiedliche Interviewfragen begründet werden können. Die Interviewfragen dieser Untersuchung wurden aufgrund der Themen der früheren Untersuchung (u.a Kaikkonen 2009, Kautonen 2014, s. 3.3) und aufgrund der Untersuchungsfragen formuliert.



In den Interviews wurden alle Hauptthemen diskutiert, allerdings wurden einige Fragen nur sehr kurz beantwortet. In der Diskussion kamen auch unerwartete, relevante Fragen der Identität vor (wie die Frage der Varietät s. 5.2.2 in der vorliegenden Arbeit), die mit den sprachlichen Identitäten der Informantinnen verbunden waren.

Die ganze Diskussion wurde erst auf Finnisch transkribiert. Für das Transkribieren wurde das wortgetreue, exakte Transkriptionssystem ausgewählt, weil in der Analyse sowohl Inhalt als auch die Ausdruckweisen betrachtet wurde (Online 9). Nach der Anweisung des wortgetreuen, exakten Transkribierens wurden auch die Fullwörter (z. B. *tota*, *niinku*), die Wiederholungen, die unvollständigen Silben und einzelne Laute transkribiert. Außerdem wurden die Gefühlsäußerungen (z. B. Lachen), die Betonungen und die Pausen markiert. Die Länge der Pausen wurde jedoch gegen der Anweisung nicht markiert, sondern es wurde nur zwischen den kurzen und den längeren Pausen unterschieden. (Online 9.) Die Zeichen, die beim Transkribieren verwendet wurden, werden im *Anhang 1* erklärt. Die Beispiele, die in dieser Arbeit verwendet werden, wurden nummeriert und ins Deutsche übersetzt. Obwohl ein Teil der Informantinnen während der Diskussion Dialekt sprachen, wurden die Übersetzungen hauptsächlich in Hochdeutsch übertragen.

Obwohl das Fokusgruppeninterview die hauptsächliche Materialsammelungsweise war, füllten die Studierenden vor dem Interview auch einen einseitigen Fragebogen<sup>9</sup> aus. Der Fragebogen ist im *Anhang 2* zu sehen. Der Fragebogen hatte drei Aufgaben in der Materialsammlung. Mit dem Fragebogen wurden die Hintergrundinformationen (Fach, Fachrichtung, Studienjahr und möglicher Aufenthalt im Ausland) gesammelt. Die zweite Aufgabe des Fragebogens war die Informantinnen auf die Diskussion dadurch zu vorbereiten, dass sie schon anfangen, sich über die Themen der Diskussion Gedanken zu machen. Außerdem wurden im Fragebogen auch zwei offene Fragen gestellt, um den Informantinnen die Möglichkeit zu geben, mit eigenen Worten auszudrücken, was für sie relevant ist (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 188). Die Fragen über ihre Sprachverwendung, ihren Aufenthalt im Ausland, ihre Sprachkenntnisse und ihre Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit, hatten zum Ziel, von jedem kurze Kommentare auf die behandelten Themen vor dem Gruppeninterview zu bekommen, wenn sie die Gedanken der anderen Informantinnen noch nicht gehört haben.

<sup>9</sup>) *Mit dem Fragebogen können u. a. Informationen über die Tatsachen, das Verhalten, die Vorstellungen und Meinungen gesammelt werden. Außerdem können die Informanten um die Schätzungen und Begründungen u. a. für die Tätigkeiten und Meinungen gebeten werden. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 192)*

Die Informantinnen schienen konsequent auf den Fragebogen und auf die Fragen des Interviewers zu antworten, weil in den Kommentaren und den Antworten ihre Meinungen und Ausdrucksweisen ebenso vielseitig zu sein schienen. Sowohl in der Diskussion als auch in den Antworten des Fragebogens drückte ein Teil der Informantinnen ihre Meinung direkt als Tatsache aus und andererseits drückte ein Teil oder sogar dieselbe Informantin in einem anderen Kommentar mehrere Meinungen mit den unterschiedlichen Modalitäten aus. Aus diesem Grund war es in der Analyse nicht relevant zwischen den Kommentaren und den Fragebogenantworten zu unterscheiden.

#### **4.4 Analytische Vorgehensweise**

In der qualitativen Forschung sind die meist verwendeten Materialsammelungsweisen Interview, Fragebogen, Beobachtung und Information aus den unterschiedlichen Dokumenten (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Beim Analysieren der unterschiedlichen Materialien (wie Interview, Fragebogen) kann die qualitative Inhaltsanalyse verwendet werden (ebd., 103). Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist eine deutliche, wörtliche Beschreibung von den Inhalt zu schaffen (ebd., 106, 108). Die qualitative Inhaltsanalyse kann als weiten theoretischen Rahmen betrachtet werden, mit dem es möglich ist, andere Analysemethoden zu verbinden (ebd., 91). Neben der Inhaltsanalyse, in der die Bedeutungen des Textes betrachtet werden, kann auch die Diskursanalyse nützlich sein, in der betrachtet wird, wie diese Bedeutungen im Text produziert werden (ebd., 104).

Beim Analysieren des Materials wurde die theoriegebundene, qualitative Inhaltsanalyse angewendet und neben der Inhaltsanalyse wurden die Mittel der sprachlichen Analyse verwendet, um die Analyse zu vertiefen. Das Material wurde in Stücke aufgeteilt und in die verschiedenen Themen eingeordnet (ebd., 93). Im Material wurden unterschiedliche Vorstellungen gesucht, die die bestimmten Themen beschreiben. In der theoriegebundenen Analyse werden die Analyse-Einheiten von dem Material ausgewählt, aber die frühere Information stützt die Analyse. (ebd., 93, 96.) Die Kommentare und die Antworten auf den Fragebogen wurden aufgrund der im Material wiederholten Themen, Untersuchungsfragen und der Definition der sprachlichen Identität in die Analyse-Einheiten eingeordnet. Die Definition ist teilweise aufgrund der Themen der früheren Untersuchungen geformt und dadurch hat der theoretische Hintergrund der Arbeit einen Einfluss auf die Analyse. Außerdem hatten die Themen

der Interviews einen Einfluss auf die entstandenen Analysekategorien. Unten werden die Themen der Analyse aufgelistet. Die Themen werden im Kapitel 5 in den eigenen Unterkapiteln analysiert.

Die Themen der Analyse

- Sprachkenntnisse: zurzeitige Kenntnisse und die Kenntnisse in Hinsicht auf die zukünftige Arbeit
- Gefühle gegenüber der Sprachverwendung, der Sprache und der Varietät
- Einfluss des Studiums auf die sprachliche Identität
- Verschiedene Kriterien für das Definieren der Zwei- und Mehrsprachigkeit und Vorstellungen von der eigene Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit

Neben der inhaltlichen Analyse wurden ein Teil der Beispiele oder die einzelnen Ausdrücke der Informantinnen genauer auf dem sprachlichen Niveau betrachtet. In dem nächsten *Unterkapitel 4.6* wird näher auf diese Analyse und das Ausdrücken der Identität in der Interaktion eingegangen.

## **4.5 Ausdrücken der Identität in der Interaktion**

Die Identität wird in der Interaktion durch verschiedene indexikalische Prozesse sichtbar (Buchholz & Hall 2005, 594). Sie wird durch verschiedene Aspekte der Beziehungen, die zwischen das Selbst und die anderen bestehen, geformt, wie z.B. Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit sowie Echtheit und Künstelei (ebd., 585).

Die Identifikation kann durch direkte Erwähnung der Identitätskategorie (z. B. *Deutschstudentin*, s. 5.3 in der vorliegenden Arbeit) oder Identitätsmerkmalen (*wie die Herkunft oder die guten Sprachkenntnisse* s. 5.4.2 & 5.4.3 in der vorliegenden Arbeit) passieren (Buchholz & Hall 2005, 594). Die Identitätskategorien können mit dem beherrschten Diskurs verbunden sein, wenn z. B. die muttersprachähnlichen Sprachkenntnisse als Ideal betrachtet werden, können auch die Kriterien für die Sprachexperten und -lehrer oder für die Zweisprachigen dieses Ideal widerspiegeln. Die Identifikation kann auch dadurch passieren, dass man eine Identitätskategorie entweder implizit oder explizit mit anderen Kategorien gleichsetzt, wie z. B. *zweisprachig und sprachkundig*. Für eigene Identitätsposition oder für die Identitätsposition der anderen kann es unterschiedliche Implikationen und Vermutungen geben. (Buchholz & Hall 2005, 594f. .)

Wesentlich bei der Identitätsbildung sind sprachliche Präzisierungen und Bestimmungen (wie Prädikate, Attribute), die mit Kategorien vorkommen (Buchholz & Hall 2005, 594). Zum Beispiel beim Ausdrücken der Identifikation zur Kategorie mehrsprachig, werden konditionale Verbformen verwendet um zu zeigen, dass die Identifikation abhängig von dem eigenen Wille ist (s. 5.4.5 in der vorliegenden Arbeit). Die Identifikation kann auch dadurch passieren, dass man solche sprachliche Strukturen oder Systeme (bestimmte Sprache oder bestimmten Dialekt) verwendet, die mit bestimmten Menschen oder Gruppen assoziiert werden (Buchholz & Hall 2005, 597).

Die Diskussion der Informantinnen kann auch aus dem Blickwinkel betrachtet werden, wie die Teilnehmerinnen diese Diskussion und die Informationen bewerten (Buchholz & Hall 2005, 594), ob sie ihr Wissen in ihren Kommentaren z. B. als Fakten mit dem Indikativ oder als unsichere, unterschiedliche Möglichkeiten mit den konditionale Formen ausdrücken. Wenn die Identitäten betrachtet werden, ist das Prinzip der Relativität wesentlich. Die Begriffe sind von dem Kontext abhängig und können sich in verschiedenen Situationen unterscheiden. Welche Identitäten während der Diskussion verstärkt werden, hängt davon ab, wie die Vermutungen über einheitliche Identität vermischt werden können und was für Sprachen und Sprachbenutzer als 'echt' in der vorliegenden Situation angesehen werden (Buchholz & Hall 2005, 600f.).

Diese Arbeit konzentriert sich auf die sprachlichen Identitäten, die dennoch aus dem anderen Blickwinkel als unterschiedliche Repräsentationen von dem Selbst und den Sprachen angesehen werden können. U. a. Taylor (2013, 42, 46) hat die Lerneridentitäten der Sprachstudenten untersucht und hat das ideale und das private Selbst der Lerner als Repräsentationen beschrieben. Weil die Identitäten auch als Repräsentationen betrachtet werden können, werden in der Analyse einzelne Fragen berücksichtigt, die in der Untersuchung der Repräsentationen betrachtet werden können.

Wenn die Repräsentationen untersucht werden, sind die sprachliche Wahl und die Wortwahl von besonderer Bedeutung (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 71). Sowohl die benutzten Substantive, die Substantivphrasen als auch die Klassifizierungen und die Kategorien (z. B. *die eigenen und die anderen Sprachen*, s. 5.4.2 in der vorliegenden Arbeit) können betrachtet werden. Die Repräsentationen werden vor allem durch die Beschreibung des Phänomens oder der Gruppe geformt; was für Substantive (z. B. *Sprachexpertin* vs. „*altavastaja*“ (*jemand in einer ungünstigen Lage*)), Adjektive, Adverbien, Phrasen, Sätze und metaphorischen Ausdrücke (z. B. *laufendes Wörterbuch*,

s 5.1.3 in der vorliegenden Arbeit) für das Beschreiben und das Definieren verwendet werden. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 71f. .) In dem Interview dieser Untersuchung, haben die Informantinnen ihre Identitäten auch dadurch geformt, dass sie über die bestimmten Phänomene oder Gruppen (u. a. über die Mehrsprachigkeit und die mehrsprachigen Menschen) diskutiert haben und unterschiedliche Identitäten oder Repräsentationen geformt haben, mit denen sie sich identifiziert oder nicht identifiziert haben.

## 5 Analyse

Im Unterkapitel 3.3 wurden die unterschiedlichen Definitionsweisen des Begriffs „*sprachliche Identität*“ vorgestellt, die alle unterschiedlichen Faktoren bei der Definition betonen. In dieser Untersuchung wird die sprachliche Identität als sprachliches Identifizieren definiert, das aufgrund der folgenden Faktoren stattfindet:

- Die eigenen Sprachkenntnisse und die Vorstellungen von sich selbst als Sprachbenutzer
- Die Gefühle gegenüber der Sprache und Sprachverwendung
- Die Gruppen oder die sprachlichen Gemeinschaften, zu denen das Individuum mit seinen Sprachen gehört
- Das Gefühl der Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit

Unter den *Kapiteln 5.1* und *5.2* werden die zwei ersten Themen aus der Definition behandelt. Im *Kapitel 5.1* wird die erste Untersuchungsfrage in Hinsicht auf die Sprachkenntnisse beantwortet. Außerdem werden im *Unterkapitel 5.4.7* die Situativität und die Konstanz der Identitäten betrachtet, die als Antwort auf die erste Untersuchungsfrage betrachtet werden. Im *Kapitel 5.2.2* wird die Zugehörigkeit zu sprachlichen Gemeinschaften aus der Perspektive der Varietät behandelt. Die Varietät und Verbesserung der Sprachkenntnisse werden als Ressourcen der sprachlichen Identität betrachtet und die zweite Untersuchungsfrage wird teilweise beantwortet. Danach wird im *Kapitel 5.3* auf die Einflüsse des Studiums auf die sprachliche Identität eingegangen und die zweite Untersuchungsfrage wird in dieser Hinsicht beantwortet. Im *Kapitel 5.2* werden die Gefühle betrachtet, die mit den Teilgebieten der sprachlichen Identität verbunden sind und die erste und dritte Untersuchungsfrage teilweise beantwortet. Die Voraussetzungen, Vorstellungen und Gefühlen, die mit der Mehr-, Zwei- und Einsprachigkeit verbunden werden, werden im *Kapitel 5.4* behandelt und die dritte Untersuchungsfrage aus diesem Blickwinkel beantwortet. (*Untersuchungsfragen* s. Kapitel 4 in der vorliegenden Arbeit.)

## 5.1 Eigene Sprachkenntnisse und Vorstellungen von sich selbst als Sprachbenutzer

Die Beschreibung der eigenen Sprachkenntnisse reflektiert die allgemeinen Vorstellungen der Informantinnen von den Sprachkenntnissen. Auch diese Vorstellungen sind interessant für die Untersuchung, weil die Informantinnen zukünftige Sprachexpertinnen und Sprachlehrerinnen sind und in ihrer Arbeit diese Vorstellungen von der Sprache einen Einfluss haben können.

### 5.1.1 Teilfertigkeiten und Zustand der Sprachkenntnisse

Als Antwort auf die Frage: „*Wie würdet ihr eure Sprachkenntnisse in Deutsch oder Schwedisch beschreiben?*“, beschreiben die Informantinnen sowohl ihre Sprachkenntnisse allgemein als auch die Teilgebiete ihrer Sprachkenntnisse. Die Informantinnen 1, 2 und 5 drücken deutlich aus, dass ihre Sprachkenntnisse gut sind und verstärken ihre Ausdrücke mit den Wörtern „*tosi*“ (sehr) „*kaikein*“ (aller-). Die Informantinnen 1, 5 und 6 betonen, dass bei ihnen entweder rezeptive Teilfertigkeiten (Lesen und Hörverstehen) oder schriftliche Teilfertigkeiten (Lesen und Schreiben) stärker sind. Nach der Vorstellung der Informantin 6 ist es nicht üblich unter den Sprachstudenten, dass das Sprechen die stärkste Teilfertigkeit ist.

- (1) P6: Mustaki tuntuu just, no en tiää onks sellasta kieltenopiskelijaa, joka sanos et **ossaa puhuu paremmin ku kirjottaa tai lukea**. En tiää, voi kai olla, mut yleensä tuntuu et se on just niiku tällee toisinpäin. Mulla se on kanssa niinpäin.  
P6: Ich habe das Gefühl, na ich weiß nicht, ob es so einen Sprachstudent gibt, der sagen würde, dass **er besser sprechen als schreiben oder lesen kann**. Ich weiß nicht, es kann ja welche geben, aber normalerweise ist es bestimmt andersherum. Bei mir ist es auch so.

Die Kommentare „*lukee vaan niiku suomeeki lukis*“ (man liest einfach, genauso wie man finnisch[sprachige Text] lesen würde) und „*ymmärrän puheen ja kirjoituksen aikalailla mistä lähteestä vaan*“ (ich verstehe gesprochene und geschriebene Sprache) verweisen darauf, dass es den Informantinnen 1 und 5 einfach und leicht fällt, Texte und Gespräche auf Deutsch bzw. Schwedisch zu verstehen. Außerdem erwähnt die Informantin 1, dass auch Schreiben ihre Stärke ist.

- (2) P1: et se **lukutaito on tosi vahva**, et ei tarvii pitkään miettiä, **lukee vaan niiku suomeeki lukis**. Ja sit kirjottamine on iha vahva, totta kai ku sitä on niin paljon tehny niinkun, (--) Se on kehittyny koko ajan tietysti. Mut et **kaikkein vahvimmat on kuullunymmärtäminen** ja tai tää niiku et jos joku puhuu ruotsia ja sitte se **kirjallinen tuottaminen** ja tämmönen.  
 P1: dass **die Lesefertigkeit sehr stark ist**, dass man nicht lange nachdenken muss, **man liest einfach, genau so wie man finnisch[sprachige Text] lesen würde**. Und dann ist meine Schreibfertigkeit auch ganz stark, natürlich weil man das so viel gemacht hat, (--) Aber **am allerstärksten sind Hörverstehen** und oder also wenn jemand Schwedisch spricht und dann **das schriftliche Produzieren / das Schreiben** und so was.
- (3) P5: Mä sanoisin et mulla on **tosii hyvä semmonen niiku passiivinen kielitaito** tai et **mä ymmärrän (.) puheen ja kirjutuksen aikalaila mistä lähteestä vaan**.  
 P5: Ich würde sagen, dass ich **sehr gute solche passive Sprachkenntnisse** habe oder dass **ich (.) Sprechen und Text fast aus welcher Quelle auch immer verstehe**.

Die Sprachexpert-Studentinnen erwähnen als ihre Stärken Lesen, Schreiben unterschiedlicher Texte und Übersetzen. Weiter unten im Kommentar der Person 6 ist zu sehen, dass sie als Stärke sowohl die Erstellung unterschiedlicher Texte als auch die Vorstellungen von textuellen Fragen betrachtet. Im Kommentar „*et onhan meillä tosi niiku erilainen näkemys*“ wird der Unterschied zwischen den Expertinnen und den anderen Menschen durch die Endung „-han“ und das Wort „*tosi*“ betont. Die Person 6 kann mit dem Wort „*näkemys*“ (die Ansicht) darauf hinweisen, dass die Interviewten als Sprachexpertinnen unterschiedliche Vorstellungen als die anderen Menschen haben, aber mit dem finnischen Wort können auch die Kenntnisse der Sprachexperten gemeint werden.

- (4) P6: Nii ja sitte niiku **tekstintuoton eri tavat**, et **onhan meillä tosi niiku erilainen näkemys** varmaan jostain (.) **tekstuaalisista asioista**, mitä jollai semmosella, joka ei oo niiku tässä kieliasiantuntijan roolissa niin sanotusti.  
 P6: Ja und dann die **Erstellung unterschiedlicher Texte**, dass wir ja **sehr unterschiedliche Ansichten von einigen textuellen Sachen** haben, als jemand, der nicht so genannt in der Rolle der Sprachexpertin ist.

Die Informantinnen 5 und 6 berichten, dass sie Sprachkenntnisse haben, geben aber den Eindruck, dass ihre Kenntnisse zurzeit im passiven Zustand sind. Ihre Ausdrücke „*se on vähän niiku deaktivoitunu*“ (sie sind irgendwie so deaktiviert) und „*se saksa painu unholaan*“ (Deutsch in Vergessenheit gerät) verweisen auf diesen Zustand. Die beiden Ausdrücke implizieren, dass die Kenntnisse früher besser gewesen sind. Als Grund für den passiven Zustand wird erwähnt, dass die Informantinnen die Sprache in letzter Zeit wenig oder gar nicht verwendet haben. Auch die Informantin 5 beschreibt den Zustand



ihrer Sprechkenntnisse mit dem Wort „*ruostunu*“ (engerostet), das auf das Schwächen der Kenntnisse und darauf verweist, dass die Sprache nicht verwendet wird. Außerdem vergleicht sie ihre Deutschkenntnisse mit ihren Englischkenntnissen und erklärt, dass sie Englisch zurzeit mehr verwendet und auch deswegen die Kenntnisse besser sind.

(5) P5: Mut sitte puhe on jääny vähä vähemmälle huomiolle ja se on **ruostunu** ja musta tuntuu tosi vaikeelta välillä tuottaa sitä noi yhtäkkiä ku sitä ei oo joutunu käyttää. Ja se jää kans **englannin jalkoihi**, jota mä käytän paljo enemmän opinnoissa tällä hetkellä ja muutenki.

P5: Aber dann das Sprechen hat weniger Aufmerksamkeit bekommen und es ist **engerostet** und manchmal fällt es mir sehr schwer plötzlich zu sprechen, weil sie[die Sprache] nicht benutzt worden muss. Und es bleibt auch **unberücksichtigt neben dem Englischen**, das ich zurzeit vielmehr in meinem Studium verwende und auch sonst.

(6) P5: **et kyl se kielitaito on**, mutta se pitäs vaan saada **herätettyä** silleen että sille **altistus** taas kunnolla

P5: **dass es diese Sprachkenntnisse gibt**, die aber nur dadurch **geweckt** werden sollte, dass man richtig **Umgang** mit der Sprache hätte

(7) P6: mulla on se, **mulla on sitä kielitaitoa** mutta nyt ku sitä on vähemmä käyttäny **nii se on vähän niiku** (.) **deaktivoitunu** hehheh - - **että kyllä se sieltä taas tulee** sit ku sitä taas **joutuu käyttää ja paljo oleen sen kielen kaa tekemisissä.**

P6: ich habe sie, **ich habe diese Sprachkenntnisse**, aber jetzt wenn ich sie weniger verwendet habe, **sie sind irgendwie so** (.) **deaktiviert** hehheh - - **dass sie ja zurückkommen**, wenn man sie [die Sprache] wieder **verwenden muss und viel mit der Sprache beschäftigt sein muss.**

Die Beispiele (6) und (7) deuten darauf, dass nach Vorstellungen der Informantinnen 5 und 6 ihre Sprachkenntnisse irgendwo „gespeichert“ sind und die Informantinnen wissen, wie sie den Zustand ihrer Sprachkenntnisse beeinflussen können. Sie meinen, dass die Sprachkenntnisse wieder durch aktiven Umgang („*sillee että sille altistus kunnolla*“) mit der Sprache aktiviert werden können.

Auch die Person 5 vergleicht im Beispiel unten ihre Schwedischkenntnisse mit ihren Sprachkenntnissen im Englischen und erwähnt, dass für ihre swedischsprachige Identität die Wahrnehmung wesentlich war, dass ihre Schwedischkenntnisse stärker als Englischkenntnisse sind. Im Vergleich dazu, dass sie früher für Selbstverständlichkeit gehalten hat, dass sie besser Englisch kann, haben sowohl ihre Kenntnisse als auch Vorstellungen sich geändert. Ihr Kommentar „*ja sit toi toine on joku pieni kieli*“ (und dann die andere eine kleine Sprache ist) deutet darauf, dass sie die Sprachen durch ihre unterschiedlichen Stellungen voneinander unterscheidet. In diesem Kommentar ist zu erkennen, dass die sprachideologischen Einstellungen auch einen Einfluss auf die

Vorstellungen von den Sprachkenntnissen haben können. (s. 3.4 in der vorliegenden Arbeit)

- (8) P4: Mulla se on vaikuttanu paljon siihen mun kieli-identiteettiin siie niiku ruotsikieliseen identiteettiin, että jossai vaiheessa huomaa, että oikeesti osaa puhua paremmin ruotsia kun englantia, vaikka niiku se oli ollu siie mennessä sellane *itsestäänselvyys* (naurahtaan) että totta kai niiku englantia osaa puhuu paremmin **ja sit toi toine on joku pieni kieli.**

P4: Bei mir hat es viel meine Sprach-Identität beeinflusst also meine schwedischsprachige Identität, dass ich irgendwann gemerkt habe, dass man wirklich Schwedisch besser als Englisch sprechen kann, obwohl es bis dahin so eine *Selbstverständlichkeit* (lachend) gewesen war, dass man natürlich Englisch besser sprechen kann **und dann die andere eine kleine Sprache ist.**

### 5.1.2 Sprachkenntnisse als Begrenzung

In den Interviews wurden die Informationen über die Sprachkenntnisse der Informantinnen auch durch die Fragen gesammelt, mit denen ursprünglich Informationen aus einem anderen Thema gesammelt werden sollten. Während der Interviews wurden die Informantinnen gefragt, ob sie sich auf unterschiedliche Weise verhalten, wenn sie die Sprache, die sie studieren oder die Muttersprache verwenden. Diese Fragestellung kann dazu geführt haben, dass die Informantinnen anfangen, mögliche Unterschiede zwischen Verhaltensweisen nachzudenken und auf diese leichter kommen, obwohl sie an die Unterschiede nicht früher gedacht hätten.

Als Antwort auf die Frage „*Verhalten sie sich auf unterschiedliche Weise, wenn sie die Sprache, die sie studieren, oder die Muttersprache verwenden?*“ berichten die Informantinnen 1, 2, 5 und 6, dass ihre Deutsch- oder Schwedischkenntnisse begrenzen, was sie in der Sprache machen können und wie sie sich ausdrücken können. Im Beispiel (9) meint die Person 6, dass sie das gleiche, was sie auf Finnisch sagen könnte, nicht unbedingt mit den gleichen Nuancen auf Deutsch sagen kann. An dem Kommentar ist zu erkennen, dass die Informantin 6 ihre Kenntnisse mit der ausgeglichenen Zweisprachigkeit vergleicht, weil sie erwähnt, dass sie nicht immer gleich gut die Sprachen beherrscht (s. 3.6 in der vorliegenden Arbeit). Dennoch nach den heutigen Vorstellungen spricht eine zweisprachige Person die Sprachen eher auf unterschiedliche Weise und hat unterschiedliche Erfahrungen in beiden Sprachen (u. a. Garcia 2009, 44-45, s. 3.6).

- (9) P6: Ja ei saa välttämättä sanottuu **sitä, mitä niiku haluais sannoo** tai sillee niiku **sillä tietyllä vivahteella**, millä sen suomeks sanos, nii **sä et vaan pysty tuottaa sitä samaa toisella kielellä**.

P6: Und man kan nicht unbedingt das sagen, was man so sagen möchte, oder so **mit dieser bestimmten Nuance**, mit denen man auf Finnisch sagen würde, so **man kann nicht einfach das gleiche auf andere Sprache sagen**.

Die Person 2 betont die Beschränktheit ihrer Sprachkenntnisse mit ihrem Ausdruck „*se rajottuu nii siihe tietty sanastoo*“ (es ist richtig an diesem bestimmten Wortschatz eingeschränkt). An ihrem Kommentar „*käyttää kaikkia ihan ihmeellisiä sanoja ja keksiä jotain omiaki*“ (allerlei völlig seltsame Wörter verwenden kann und auch eigene Wörter ausdenken) ist zu erkennen, dass ihre Sprachkenntnisse in anderen Sprachen sie beim kreativen Sprachgebrauch hindern.

- (10) P2: Nii mullaki on just nii vahva se et suomi on mun äidinkieli ja se on se millä mä just **osaan heittää läppää** jaa niinku käyttää kaikkia **ihan ihmeellisiä sanoja ja keksiä jotain omiaki**. Mutta sitte kuitenkin millään muulla kielellä **en mä osaa samalla tavalla** niiku (.) semmost jotenki (.) vähä erikoisempaa kieltä tavallaa käyttää, vaa et se **rajottuu nii siihe tietty sanastoo**.

P2: Bei mir ist es auch stark so, dass Finnisch meine Muttersprache ist und es ist das, auf dem **ich Witze machen kann** uund also allerlei **völlig seltsame Wörter** verwenden kann und **auch eigene Wörter ausdenken** kann. Aber dann kann ich dennoch auf keine anderen Sprache auf dieselbe Weise so (.) so was (.) gewissermaßen ein bisschen besondere Sprache verwenden, sondern es **ist richtig im diesen bestimmten Wortschatz eingeschränkt**.

Laut fünf Informantinnen fällt es ihnen schwer auf Deutsch oder Schwedisch Witze zu machen. Der Kommentar der Person 1 veranschaulicht, dass die unterschiedlichen Teilbereiche der Sprachkenntnisse alle wesentlich für die Kommunikation sind. Obwohl die Informantin den Witz verstehen kann, weil sie genügende grammatische Kompetenz hat, kann ihr die soziolinguistische Kompetenz fehlen und deswegen ist es unmöglich, auf die Weise zu kommunizieren, die zu der Situation passend ist (Canale & Swain 1980, 28, s. 3.6 in der vorliegenden Arbeit).

- (11) P1: Tai tavallaan et **vaik ymmärtää vitsin et vaan osaa heittää siihe yhtään mitään** tai et osaa niiku kertoo mitää vitsiä itse. -- vaik tajus mitä ne tarkoittaa mut miä en vaa kuitenkin osannu **siihe mitenkää reagoida** sitte (.) että.

P1: Oder irgendwie **obwohl man den Witz versteht, kann man einfach nichts einwerfen** oder man kann selbst keinen Witz erzählen. -- obwohl man irgendwie verstanden hat, was sie meinten, aber ich konnte dann dennoch **auf keine Weise darauf reagieren** (.) dass.

### 5.1.3 Sprachkenntnisse und die Zukunft

Die Informantinnen vergleichen mehrmals während der Interviews ihre Sprachkenntnisse mit der Muttersprache und stellen dadurch implizit relativ hohe Anforderungen und Ideale für ihre Sprachkenntnisse. Dennoch in den Antworten auf die Frage „*Was für Sprachkenntnisse braucht ihr in der zukünftigen Arbeit?*“ heben die Informantinnen 1, 4 und 5 hervor, dass die Sprachkenntnisse nicht perfekt sein müssen.

Taylor (2013, 42) bezeichnet als ideales Selbst die persönliche Repräsentation davon, was das Individuum in der Zukunft sein möchte (s. 3.5 in der vorliegenden Arbeit). Die Person 1 erwähnt im Beispiel (12) unten die hohen Anforderungen und verbindet negative Wirkungen mit zu vielen Anforderungen für das ideale Selbst. Ihr Kommentar „*ei saa niiku vaatii iteltään liikaa, että ei voi aatella, että pitää olla täydellinen, koska sitten niiku se saattaa kostautua*“ (dass man nicht zu viel von sich selbst verlangen sollte, dass man nicht denken kann, dass man perfekt sein muss, weil es sich dann rächen kann) verweist darauf, dass sie diese Denkweise schädlich findet und sie deswegen vermeiden möchte.

An ihrem Kommentar „*että ei tarvii olla mikää kävelevä sanakirja*“ (dass man kein wandelndes Wörterbuch sein muss) ist zu erkennen, dass man ihrer Meinung nach die Sprache nicht „völlig“ beherrschen muss. Sie begründet die relativen Sprachkenntnisse („*suhteellinen kielitaito*“) damit, dass auch nicht die Muttersprachler, die Schweden oder die Informantinnen auf Finnisch alle Wörter oder Spezialausdrücke kennen. Ihre Kommentare „*et saa mokata*“ (dass man sich blamieren darf) und „*et tavallaan kieli on semmonen, mikä antaa periaattessa anteekskin*“ (also irgendwie die Sprache ist so eine, die im Prinzip auch verzeiht) verdeutlicht, dass ihrer Meinung nach die Sprachfehler nicht schädlich sind, und dass man trotz der Fehler gute Sprachkenntnisse haben kann. Auch Canale und Swain (1980, 30) betonen in ihrem Modell der Sprachkenntnisse, dass die fehlenden Kenntnisse durch die strategische Kompetenz (die verbalen und die nonverbalen Kommunikationsstrategien) kompensiert werden können.

Als weitere Begründung für ihre Meinung verwendet sie ihre Vorstellung von der Sprache und den Sprachkenntnissen. Sie beschreibt die Sprache als „*muovaantuva aines, mikä aina muuttuu*“ (Substanz, die sich gestaltet und immer sich verändert) und betont dadurch den veränderlichen Charakter der Sprache. Ihre Ausdrücke „*[kieli] kulkee niiku mukana*“ ([die Sprache] ist dabei) und „*elinikäinen oppiminen*“

(lebenlanges Lernen) deuten darauf, dass nach ihrer Vorstellung die Sprache in verschiedenen Situationen des Lebens sich entwickelt und während des ganzen Lebens beteiligt ist.

(12) P1: No ainaki ite mieltti sitä, että ei saa niiku vaatii iteltään liikaa, että ei voi aatella, että pitää olla täydellinen, koska sitten niiku se saattaa kostautua se, et haluis olla, että ei tarvii olla mikää **kävelevä sanakirja** tai et saa **mokata ja ei se niinkun, et tavallaan kieli on semmonen, mikä antaa periaattessa anteekskin**, tai siis se on **semmonen niinku muovaantuva aines, mikä aina muuttuu ja kulkee niiku mukana**, että että eläm- **elinikäinen oppiminen** et se on ehkä se mikä niiku on itellä ollu semmonen päämäärä, että vaikka osaan ruotsia ja oon siinä taitava nii ei se tarkota, että koska **eihän ne ruotsalaisetkaan tiedä kaikkia sanoja. Eihän myökään tiedetä suomessa niiku kaikkee ihmetermejä ja tämmösiä**, että (--)) ihan vaan semmonen suht-  
suhteellinen kielitaito, että.

P1: Na wenigsten selbst denkt man daran, dass man nicht zu viel von sich selbst verlangen darf, dass man nicht denken kann, dass man perfekt sein muss, weil es sich dann rachen kann, dass man sein möchte, dass man kein **wandelndes Wörterbuch** sein muss, oder dass **man sich blamieren darf und das nicht so, also irgendwie die Sprache ist so eine, die im Prinzip auch verzeiht**, oder also sie ist **solche Substanz, die sich gestaltet und immer sich verändert und ist dabei**, dass dass **lebenlanges Lernen**, dass das vielleicht mein Ziel gewesen ist, dass obwohl ich Schwedisch kann und es gut beherrsche, so bedeutet es nicht, also weil **die Schweden ja auch nicht alle Wörter kennen. Wir kennen ja auch nicht alle Spezialausdrucke auf Finnisch und so was**, dass (--)) nur solche relative Sprachkenntnisse, also.

Auch die Informantin 5 drückt ihre Meinung deutlich darüber aus, dass man nicht das gleiche Niveau wie Muttersprachler haben muss. Ihre Äußerung wird mit dem Ausdruck „*ei missään nimessä*“ (auf keinen Fall) verstärkt. Sie setzt dennoch voraus, dass ihre Sprachkenntnisse auf dem Niveau sein sollten, dass sie einem nicht im Stich lassen. Ihr Ausdruck „*et voi myydä sen kielitaidon*“ (dass man die Sprachkenntnisse verkaufen kann) deutet darauf, dass ihrer Meinung nach die Sprachkenntnisse ihre Stärke im Arbeitsleben sein sollten.

(13) P5: Mä vois in viel lisätä et **ei missään nimessä** tarvii olla semmone äidinkielentasonen taito, mut semmonen kuitenkin että (.) että voi tavallaan **myydä sen kielitaidon** et se on sillä tasolla hyvä **et se ei jätä pulaan**. Et ei joudu vaikka vaihtaa toiseen kieleen kesken kaiken.

P5: Ich könnte noch hinzufügen, dass man **auf keinen Fall** so ein muttersprachliches Niveau haben muss, aber dennoch so ein, dass (.) dass man irgendwie anderem **die Sprachkenntnisse** als so gut **verkaufen** kann, dass die Kenntnisse auf dem Niveau sind, **dass sie nicht einem in Stich lassen**. Dass man z. B. nicht die Sprache auf die andere Sprache plötzlich wechseln muss.

Im Beispiel (14) heben die Informantinnen 2 und 3 hervor, dass die Sprachkenntnisse aufrechterhalten werden müssen, sonst können sie schwächer werden oder man kann

den Mut zum Sprechen verlieren. Obwohl die Informantinnen während des Gespräches lachen und die mögliche Schwächung übertreiben, scheinen die Kommentare über die Aufrechterhaltung ernst gemeint zu sein. Wenn man berücksichtigt, dass die Personen 5 und 6 in dem anderen Interview über die Schwächung ihrer Sprachkenntnisse berichten, ist die Sorge der Informantinnen realistisch. Auch die Informantinnen 5 und 6 erwähnten als Grund den geringen Gebrauch der Sprache.

(14) P3: Ja just, että **pitää kuitenkin kielitaitoo yllä**, et ei käy sit 20 vuoden päästä nii ei osaakaan enää puhuu tai jotenki ei uskalla hehe.

P2: Niin, et ei osaa sanoo enää muuta ku et ”kääntäkää sivulle 50” hehe

P3: Und genau, dass man dennoch **die Sprachkenntnisse aufrechterhaltet**, dass es nicht einem passiert, das man nach 20 Jahren nicht mehr sprechen kann oder irgendwie nicht den Mut hat zu sprechen hehe.

P2: So, dass man nicht mehr anderes sagen kann, als „Schlägt die Seite 50 bitte” hehe

Auf die letzte Frage darüber, ob die Sprachkenntnisse der Informantinnen in der zukünftigen Arbeit genügend sind, beantworteten alle Informantinnen positiv. Die zukünftige Sprachexpertinnen P6 und P4 meinen, dass sie sich in einer neuen Arbeitsstelle wahrscheinlich viele neue Sachen (wie Wortschatz und Arbeitsweisen) aneignen müssten. Alle Lehrerstudentinnen sind sich darüber einig, dass ihre Sprachkenntnisse für das Unterrichten in der (finnischen) Gesamtschule oder in der gymnasialen Oberstufe genügend wären. Laut der Informantin 1 würden ihre Kenntnisse für die Arbeit an der Universität nicht reichen und sie stellt eine hohe Anforderung für die Sprachkenntnisse, wenn sie die muttersprachähnlichen Kenntnisse fordert. Dennoch betont sie, dass es um die gegenwärtigen Kenntnisse geht, und ihr Kommentar „*eihän sitä tiedä joskus 30 vuoden päästä*“ (dass man ja nicht weiß, was nach 30 Jahren kommt) verweist darauf, dass die Situation auch sich verändern kann.

(15) P1: Mut jos aattelee jotain et hakis vaikka **yliopistoon töihin niin siihen nähden ei varmaan riittä rahkeet**. Vähä semmone olo et ei. -- Noku siinä tavallaan pitäis **hallitse kieli äidinkielenomaisesti**. -- Jotenki se vaan tuntuu **et ei omat rahkeet ainakaa tällä hetkellä riittä siihen**, et eihän sitä tiedä joskus 30 vuoden päästä, et missä sitä on, mutta kyllä ainaki tähän perus- ja lukio-opettamiseen ihan ihan riittävä.

P1: Aber wenn man denkt, dass **man sich um eine Stelle z. B. an der Universität bewerben würde, so in dieser Hinsicht hätte man vielleicht nicht genügend Kenntnisse**. Ein bisschen so ein Gefühl, also nein. - - Na also dann sollte man **die Sprache muttersprachähnlich beherrschen**. -- Irgendwie fühlt es so, **dass die eigenen Fähigkeiten nicht dafür reichen würden**, dass man ja nicht weiß, was nach 30 Jahren kommt, also wo man sich befindet, aber wenigstens für das Unterrichten in der Gesamtschule und in der gymnasiale Oberstufe ganz ganz genügend.

## 5.2 Gefühle gegenüber der Sprache und der Sprachbenutzung

In dem Unterkapitel 5.2.1 werden zuerst kurz die Gefühle beschrieben, die die Informantinnen während der Interviews gegenüber der Sprache äußern, die sie studieren. Dann wird auf die Gefühle der Informantinnen eingegangen, die mit der Verwendung der Sprache vorkommen. Zuletzt werden im Unterkapitel 5.2.2 die Gefühle der einen Informantin getrennt betrachtet, weil sie mit der Wahl der Varietät und den Identitätsfragen eng verbunden sind.

### 5.2.1 Gefühle der Studentinnen

In den Interviews wurden die Informantinnen gefragt: „warum ihr gerade diese Sprache, die ihr studiert, studieren möchtet“. In den meisten Antworten drückten die Informantinnen ihre Gefühle gegenüber diesen Sprachen direkt aus oder spiegelten sie in ihren Kommentaren wieder.

Alle Lehrerstudierenden (die Informantinnen 1, 2 und 3) sind sich darüber einig, dass die Sprache, die sie studieren, ihnen positiv vorkommt; die Personen 1 und 3 beschreiben sie als „mein Ding“. Dagegen die Antworten der Sprachexpertstudentinnen spiegelten nicht gleich starke Gefühle, aber auch ihre Gefühle scheinen positiv oder neutral zu sein. Im Beispiel (16) unten betont die Informantin 6 das Wort „*haluun*“ (will) und gibt den Eindruck, dass sie nicht unbedingt Deutsch studieren möchte. Sie berichtet, dass sie hier gelandet ist und hebt die Zufälligkeit ihrer Wahl mit den Ausdrücken hervor: „*ku en keksiny muutakaa*“ (weil mir nichts anderes eingefallen ist) und „*sit satuin pääsemään sisälle*“ (ich wurde zufällig zum Studium zugelassen).

(16) P6: En mä nyt ku mä hain tänne nii en mä nyt ollu sillee et mä haluun opiskella saksaa vaan mä vähä niiku päädyin tänne. Hain ku en keksiny muutakaa ja sit satuin pääsemään sisälle ja otin sit vaan paikan vastaan.

P6: Als ich mich um einen Platz hier beworben habe, habe ich nicht gedacht, dass ich Deutsch studieren wollte, sondern ich habe hier irgendwie gelandet. Ich habe mich beworben, weil mir nichts anderes eingefallen ist und dann wurde ich zufällig zum Studium gelassen und ich habe den Platz genommen.

Während des Interviews äußerten die Informantinnen unterschiedliche, teilweise auch gegenteilige Gefühle gegenüber der Verwendung der Sprache, die sie studieren. Diese Gefühle sind an sich interessant für die Untersuchung, weil sie einen Einfluss auf die

kommenden Kommunikationssituationen und die Kommunikationsbereitschaft haben. Außerdem können diese Gefühle und Erfahrungen von der Sprachverwendung auch mit Gefühlen gegenüber den einzelnen Sprachen verbunden sein.

Mit der Interviewfrage: *”Wie haben ihre Erfahrungen in Deutschland oder Schweden ihre Vorstellungen von euch selbst als Sprachbenutzer oder euch selbst beeinflusst?”* hat man einige Informationen über den Einfluss des Aufenthalts bekommen. Die Lehrerstudentinnen haben sowohl ermutigende als auch negative Erfahrungen im Ausland mit der Zielsprache gemacht. Dennoch in der Diskussion, die aus der obigen Frage entstand, beschrieben die Informantinnen ihre Gefühle und Kommunikationserfahrungen auf diese Sprache während des ganzen Studiums.

In ihrer Masterarbeit hat Kautonen (2014, 47) festgestellt, dass das Sprechen für die Schwedischstudenten häufig am schwierigsten und unangenehmsten in der Sprache und der Sprachverwendung war. Auch die Informantinnen 1 und 2 deuten darauf, dass das Sprechen für sie schwer gewesen ist. Sie verwenden die Ausdrücke *„se kynnys niin iso“* (die Schwelle so groß) und *„kauheen iso kynnys“* (schrecklich hohe Schwelle) um zu beschreiben, dass ihnen zu sprechen anfangen eine größere Herausforderung ist, als die anderen Aktivitäten. Nach der Informantin 1 ist ein Grund dafür, dass die mündlichen Fertigkeiten in der Schule nicht viel geübt würden.

(17) P1: **...et meilläki koulussa ei hirveesti ollu niinkun suullista**, oli toki, mut ei niinku niin paljo ku nykyään mietitään, et koulussa pitäis olla, niin siinä mielessä itelläki on ollu **se kynnys niin iso puhua**.

P1: **...dass wir in der Schule auch nicht so viel mündliche Übungen hatten**, immerhin hatten wir sie, aber nicht so viel, wie man heutzutage denkt, dass es [die Übungen] in der Schule geben sollte, so in diesem Sinn war **die Schwelle zum Sprechen groß**.

Die Kommentare der Schwedischstudentinnen 1 und 2 im Beispiel (18) können auch aus dem Blickwinkel des Sprachenlernens betrachtet werden. Sie haben in der Schule angefangen, die Sprache zu lernen und als Studentinnen sind sie weiterhin Sprachlernerinnen. Mit dem Lernen der Zweitsprache und mit der Benutzung dieser Sprache können Angst, Schamgefühl und Unbehagen verbunden sein (u. a. Gardner & Lambert (1959<sup>6</sup>, zitiert nach Pavlenko 2005, 32, s. 3.3 in der vorliegenden Arbeit).

<sup>6</sup>) Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace 1959. *Motivational variables in second-language acquisition*. In: *Canadian Journal of Psychology/Revue Canadienne de Psychologie*, 13(4), S. 266-272.



Die Lerner können Angst vor den negativen Bewertungen (z. B. inkompetent zu wirken) und dem Misslingen haben (ebd., 32.) Sowohl die Informantin 1 und 2 vermuteten früher, dass die Schweden Finnlandschwedisch nicht unbedingt verstehen und diese Vermutung hat ihnen Angst beim Kommunizieren gemacht. Die Informantin 1 hält auch die Aussprachefehler als Grund dafür, dass die Schweden sie nicht verstanden. Ihre Vorstellung kann aus der eigenen früheren Erfahrung stammen, wenn die Sprache während der Diskussion wechselt werden musste. Obwohl die Informantin 2 über die gelegentliche Angst vor dem Sprechen berichtet, erwähnt sie dennoch auch, dass sie relativ sicher im Sprechen ist und sich zu sprechen traut.

(18) P2: No mä en oo tosiaan Ruotsissa oleskellu pidempää aikaa (.) mutta muistan kun muutama vuosi sitten (.) tota olin Tukholmassa pari päivää niiku ihan reissussa vaan nii mulle oli jotenki **kauheen iso kynnys** puhuu sielä ruotsia vaikka mä olin niiku jo yliopistossa sillon (.) opiskelin ruotsia. Mut sit just ku mä oon kuullu siitä että **ruotsalaiset ei välttämättä ees ymmärrä suomenruotsia tai jotain tällöstä** hehe nii sit mä olin vähä sillee et **uskallanko mä ees puhuu näille mitää**. Et mä koin et se oli tosi tai **yllättävänki iso kynnys** ruveta puhuun.

P1: Tuohon täytyy kyllä tarttua kans et. Jotenki etenki Tukholma on vähä semmone et kun olin kans kuullu, (.) et eihän **ne niinkun ei ne ymmärrä suomenruotsia, jos vähänki lausut väärin nii ei ne ymmärrä**. Ja itelläki on kokemus ku vaihettiin englantiin, vaik iha siis olin sillo jo lukion kolmosella ja olin ihan siis tosi vahva jo silloki ruotsissa.

P2: Na ich habe mich ja nicht längere Zeit in Schweden aufgehalten (.) aber erinnere mich daran, als ich vor ein paar Jahr (.) in Stockholm ein paar Tage war, also einfach gereist habe, so mir war die **Schwelle** dort Schwedisch zu sprechen **schrecklich groß**, obwohl ich damals schon an der Universität war (.) Schwedisch studierte. Aber dann eben, weil ich davon gehört hatte, dass **die Schweden nicht mal unbedingt Finnlandschwedisch verstehen oder so was** hehe so ich habe so irgendwie gedacht, **ob ich mich überhaupt etwas zu diesen [Schweden] sprechen traue**. Also ich fand, dass es sehr oder sogar überraschend große Schwelle war sprechen zu anfangen.

P1: Dieses muss ich auch kommentieren. Irgendwie ist es besonders in Stockholm ein bisschen so, dass ich auch gehört hatte, (.) **dass sie also kein Finnlandschwedisch verstehen, wenn du etwas ein bisschen falsch aussprichst, verstehen sie nicht**. Und ich habe auch selbst eine Erfahrung davon, wenn wir in Englisch wechselten, obwohl ich damals schon in der dritten Klasse in der gymnasialen Oberstufe war und ich also sehr gute Kenntnisse schon damals in Schwedisch hatte.

Die Informantin 1 meint oben im Beispiel (18), dass die Aussprachefehler nach ihrer Erfahrung die Kommunikation stören können, und scheint deswegen Angst gehabt zu haben. Im Beispiel (19) unten verweist sie darauf, dass ihre Vorstellungen von den Fehlern sich teilweise verändert haben. Obwohl sie Fehler beim Sprechen gemacht hat,

ist die Kommunikation mit den Muttersprachlern gelungen und sie hat positive Erfahrungen bekommen.

(19) P1: Mut nyt sit taas kesällä [kaupunki Ruotsissa] lähellä (.) **muuttu ihan täysin käsitys**, koska (.) vaikka sanoin jonku väärän preposition **nii ei sillä ollu tavallaan mitään väliä**. Ne **kuitenki ymmärs** ja ne sit saatto välillä korjata, jos oli tosi paha et meni väärin mutta (.) ei niitä oikeesti, et ne puhu iteki välillä ihan mite sattuu. Että siis se tuo vaan **tulee liian jostain ylhäältä tulee se sääntö** et joo **et ette te voi puhua väärin, et täytyy puhua aina oikein** ja että. Tiedän ton [haastateltavan 2] tunteen et se oli iha tuttua myös ja on edelleenki vähän, että jos on **täysin äidinkielenen**, ne se on **sillee** (hymyilyttää), et se on **tosi vaikee niiku et helpompaa on vaik opettaa ruotsia. Ku eihän ne oppilaat sitä sillein.** (--) Kai se on se joku paine että kun kaikki tietää et hei hän lukee ruotsia, hän varmaan osaa sitä.

P1: Aber jetzt wieder am Sommer in der Nähe von [einer Stadt in Schweden] (.) **hat meine Vorstellung sich völlig verändert**, weil (.) obwohl ich die falsche Präposition verwendet habe **so es hat irgendwie nichts gemacht**. Sie **haben dennoch mich verstanden** und manchmal haben sie etwas korrigieren können, wenn es sehr schlecht war, das ich etwas falsch gesagt habe aber (.) sie wirklich nicht, also sie haben auch selbst manchmal was auch immer gesprochen. Also dieses **kommt einfach von irgendwo zu oben kommt die Regel**, dass ja, **dass ihr nicht falsch sprechen könnt, dass man immer richtig sprechen muss** und so. Ich kenne diese Gefühle, die auch [die Informantin 2] hat, dass es mir ganz bekannt vorkam und immer noch ein bisschen bekannt vorkommt, dass **wenn jemand vollkommen Muttersprachler ist**, sie sind **irgendwie** (lächelnd), dass es **sehr schwierig ist, dass es z. B. leichter ist Schwedisch zu unterrichten. Weil die Schülern es ja nicht so.** (--) Vielleicht ist irgendeiner Druck, dass wenn alle wissen, dass sie ja Schwedisch studiert, sie es sicher kann.

Die Angst- und Unsicherheitsgefühle der Informantinnen können u. a. aus der idealen Vorstellung stammen, dass man möglichst richtig sprechen muss und die Fehler vermieden werden sollten. Die Informantin 1 verweist auf diese Vorstellung mit dem Ausdruck *”ette te voi puhua väärin, et täytyy puhua aina oikein”* (dass ihr nicht falsch sprechen könnt, dass man immer richtig sprechen muss). Die Vorstellung ist mit der Bewunderung der muttersprachähnlichen Kenntnisse verbunden. Laut der Informantin 1 kommt „die Regel“ bzw. das Ideal der Sprachrichtigkeit von irgendwo zu weit oben (*”liian jostain ylhäältä tulee se sääntö”*). Nach dem Ausdruck scheint die Vorstellung ein Teil von einer beherrschenden Sprachideologie zu sein, die aus relativ fortbestehenden, gemeinsamen Vorstellungen und Ansichten von der Sprache besteht (Mäntynen et. al. 2012, 328, s. 3.4 in der vorliegenden Arbeit). Es scheint auch der Person 1 nicht möglich zu sein, diese Vorstellung zu verändern. Sie betont dennoch ihre gegenseitige Erfahrung, dass das Gelingen der Kommunikation entscheidend war.

Andererseits beschreibt die Informantin in gleichem Kommentar, dass es ihr schwieriger vorkommt, mit den Muttersprachlern zu sprechen als Schwedisch zu unterrichten. Eine mögliche Erklärung dafür sind die oben erwähnten Angst-Gefühle, die aus dem Ideal der Sprachrichtigkeit stammen. Der Unterschied liegt wahrscheinlich daran, dass die Muttersprachler die Fehler erkennen können. Dagegen haben die Schüler normalerweise niedrigere Kenntnisse als die Lehrerin und sie erkennen die Fehler der Lehrerin eher nicht. Auf diese Gedanken verweist der Kommentar „*ku eihän ne oppilaat sitä sillei*“ (weil die Schüler es ja nicht so).

Der letzte Satz im Beispiel (19) *”Kai se on se joku paine että kun kaikki tietää et hei hän lukee ruotsia, hän varmaan osaa sitä.”* verweist auf *das vorgeschriebene Selbst*, auf die möglichen Erwartungen der anderen Menschen (Taylor 2013, 42, s. 3.5 in der vorliegenden Arbeit). Die Person 1 vermutet, dass von der Schwedischstudentin die guten Sprachkenntnisse erwarten werden. Dennoch können diese Erwartungen auch auf der eigenen Einbildung von *dem idealen Selbst* (ebd., 42) basieren und vorgestellt sein. Die ganze Äußerung veranschaulicht, dass die Informantin trotz der gegenseitigen Erfahrungen Fehler vermeiden möchte und sie einigermaßen unerwünscht hält.

Auch die Informantin 6 beschreibt das Sprechen mit den Muttersprachlern und sie findet, dass sie in den Diskussionen mit den Muttersprachlern nicht auf gleicher Stufe ist. Sie fühlt sich nicht gleich kompetent in der Sprache und deswegen fühlt sie, dass sie auch allgemein in einer ungünstigen Lage im Vergleich zu den Muttersprachlern ist.

(20) P6: No yleensä ne kontaktit, jotka on, nii on yleensä niiku äidinkielenään saksaa puhuvii, niin totta kai siinä ite on vähä just **altavastajaan asemassa**, ku niitte kanssa juttelee, tai **sillee aattelee et en nyt tätäkään ossaa tällee sanoo kunnolla ja.**

P6: Na normalerweise diese Kontakte, was man hat, so sie sprechen also als ihre Muttersprache Deutsch, so natürlich ist man selbst dann ein bisschen in einer **ungünstigen Lage**, wenn man dann mit ihnen redet, **oder denkt so, dass ich nicht mal das richtig sagen kann und.**

Neben den Angst- und Unsicherheitsgefühlen mit den Muttersprachlern berichten die Informantinnen auch darüber, wie sie mutigere Sprachbenutzerinnen geworden sind. Die Informantinnen 1, 3, 4 und 5 finden, dass der Aufenthalt im Ausland ihnen mehr Mut zum Sprechen gegeben hat. Außerdem berichten die Personen 4 und 5, dass das Austauschstudium ihre sprachliche Identität unterstützt hat. Nach dem Kommentar der Informantin 1 im Beispiel (21) sind die Situationen entscheidend gewesen, wo sie sich einfach auf irgendeine Weise hat ausdrücken müssen und die Kommunikation weitergegangen ist und sie dadurch Mut bekommen hat.

(21) P3: Mut rohkeutta on kyllä tullu. Kun on ollu siinä kohdemaassa.

P1: Ja sit se et kun **on niitä tilanteita, et on vaa pakko puhua** et on vaikka sit elekielellä jos sä et tiedä jotain sanaa ja et ei siinä vaan mietitä, et mihinkähä se joku liite tulee tai et mikähä liite mikä prepositio tässä on vaa **se vaan on puskettava ulos se.**

P3: Aber man hat Mut bekommen. Wenn man in diesem zielsprachigen Lang gewesen ist.

P1: Und dann es, dass **es diese Situationen gegeben hat, dass man einfach sprechen muss**, dass man z. B. Gestik verwendet, wenn man ein Wort nicht weiss und dabei denkt man nur nicht daran, wo irgendeine Endung kommt oder welche Endung oder welche Präposition hier kommt, **man muss es einfach sagen können.**

Die Informantin 1 hebt im Beispiel (22) unten hervor, dass das positive Feedback von den Muttersprachlern ihr Mut und Selbstbewusstsein gegeben hat. Außerdem meint sie, dass allgemein ihr Selbstbewusstsein und ihre Schüchternheit einen Einfluss sowohl auf die sprachliche als auch auf die berufliche Identität haben. In ihrem Kommentar deutet die Informantin darauf, dass das Vertrauen in den eigenen Sprachkenntnissen die sprachliche Identität unterstützt hat und dieses ihre Vorstellung von der eigenen Zweisprachigkeit beeinflussen kann. Der Kommentar veranschaulicht, dass die eigenen Gefühle, die sprachliche Identität und die Vorstellungen von den Sprachkenntnissen mit dem Gefühl der Zweisprachigkeit eng verbunden sein können.

(22) P1: No palaute ihan niiku **natiiveilta** (--) **siis se on ehkä kaikkein palkitsevinta ollu, että kun ne on ymmärtäny et et oo niiku heidän kieline oikeesti, vaan et oot opetellu sen.** -- Ja sit senki, ehkä se menee myös sen ylipäättään oman niinkun itsetuntoon tai tämmöseen yhdistyy myös, et jos on ollu **arka tai tämmönen epävarma itsestään** nii sit se vaikuttaa myös siihen **ammatti-identiteettiin ja kieli-identiteettiin**, mut sitte ku siihe **saa vahvistuksen** et iha *ei se ollu huono ollenkaa, että hyvinhä sä puhut ja näin* (ääntä muuttaen), nii sit siitä tulee taas **vahvistusta** siihen. Joka taas menee siihen, että saattaa aatellaki, että oonki **kakskielinen** tai.

P1: Na das Feedback also von den **Muttersprachlern** (--) **also es ist vielleicht am erfreulichsten gewesen, dass wenn sie verstanden haben, dass du nicht wirklich ihre Sprache als Muttersprache sprichst, sondern du hast sie gelernt.** -- Und dann auch das, vielleicht ist es auch allgemein mit dem Selbstbewusstsein und so was verbunden, dass wenn man **schüchtern gewesen ist oder sich unsicher** gefühlt hat, so dann hat es auch die berufliche und sprachliche Identität beeinflusst, aber wenn man dann dafür **Unterstützung bekommt**, dass ganz *es war gar nicht schlecht, dass du ja gut sprichst und so* (in einer anderen Stimme), so davon bekommt man **Unterstützung** dafür. Dieses kann wieder darauf einen Einfluss haben, dass man denken kann, dass ich dennoch **zweisprachig** bin oder.

An den Beispielen dieser Unterkapitel und besonders an dem letzten Beispiel, ist zu erkennen, dass die vielfältigen Gefühle gegenüber der Sprachverwendung die sprachliche Identität beeinflussen. Die Gefühle können in verschiedenen Situationen

wechseln und deswegen kann auch die mehr- oder zweisprachige Identität situativ sein (s. 5.4.7 in der vorliegenden Arbeit).

### 5.2.2 Frage der Varietät

Aus der Antwort auf die Frage: *Was bedeuten die Kulturen der studierten Sprache für euch?*“ kam für die Untersuchung interessante Identitätsfragen heraus. In ihrer Antwort hebt eine Informantin hervor, dass sie die zwei zielsprachigen Kulturen als relativ getrennt voneinander betrachtet. Die Informantin berichtet auch, dass sie eine Identitätskrise gehabt hat, die mit der Wahl der Sprachvarietät verbunden war. Sie hat einen inneren Konflikt zwischen der eigenen Varietät Reichschwedisch und Finnlandschwedisch erfahren, zwischen denen sie früher wechseln konnte. Reichschwedisch hat sie während des Austauschs angeeignet und die Finnlandschwedisch wurde im ihren Umkreis gesprochen.

Die Informantin berichtet, dass es für sie schwierig ist, mit den Sprechern der anderen Varietät zu sprechen. Wenn sie ihre eigene Varietät, Reichschwedisch spricht, ist die Kultur damit stark verknüpft. Sie meint, dass die Diskussion leicht sehr oberflächlich („*tosi pinnallista*“) ist und, dass sie eine Mauer um sich herum bildet. Das Wort Mauer („*muuri*“) verweist darauf, dass sie sich als mehr verschlossen fühlt, wenn sie Reichschwedisch spricht. Der Person ist dennoch ihrer eigener Verhaltensweise bewusst und sie benutzt aktives Verb mit dem Ausdruck: „*mää teen semmosen muurin mun ympärille*“ (ich **bilde** so eine Mauer mich herum), was darauf verweist, dass sie sich eventuell auch anders verhalten könnte.

(23) Mulla se on ehkä jääny siihe kieleen se kulttuuri aika paljo et jotenki mun. Mulla on vieläki **tosi vaikeeta puhua suomenruotsalaisten** ihmisten kanssa. -- jotenki mulla kytkeytyy siinä kielessä just ku puhuu sitä riikinruotsia nii myös se ruotsalainen kulttuuri liittyy siihe tosi vahvasti et sitte *niiku* (auf höher Stimme) se keskustelu on helposti tosi pinnallista tai semmosta niiku että **mää teen semmosen muurin mun ympärille** että jotenki vaikee selittää, mutta että.

Bei mir ist die Kultur mit der Sprache vielleicht ganz viel in Verbindung geblieben, so dass irgendwie ich. Mir ist es immer noch **sehr schwierig mit den finnlandschwedischen** Menschen sprechen. -- irgendwie ist es mit der Sprache verbunden, eben wenn ich Reichschwedisch spreche, so dann ist auch die schwedische Kultur stark damit verbundet, *so dass* (auf höher Stimme) die Diskussion leicht sehr

oberflächlich ist oder so, dass ich so **eine Mauer mich herum bilde**, dass es irgendwie schwer zu erklären ist, aber so.

Die Informantin erwähnt auch prosodische Unterschiede als Grund dafür, warum es ihr komisch vorkommt, ihre eigene Varietät mit den Finnlandschweden zu sprechen. Sie meint, dass die Finnlandschweden mehr alltäglich klingen und sie selbst melodisch mit verschiedenen Wortakzenten klingt. Das Beispiel veranschaulicht, wie eine Varietät einen Sprecher oder eine Sprecherin in die assoziierten Region der Varietät einordnen kann (Blommaert 2005, 221-223, s. 3.4 in der vorliegenden Arbeit). Die Informantin macht den Unterschied zwischen den Finnlandschweden und sich selbst durch Pronomen und verwendet die Ausdrücke „**mun tyylillä**“ (mit meinem Stil), „**ite puhuis**“ (**selbst** würde ich sprechen) und „**ne**“ (sie) für die Finnlandschweden.

(24) Kyl must tuntuu vähä **oudolta** aina puhua sillee **mun tyylillä** joilleki suomenruotsalaisille ku ite puhuis sillei *tittidii* (*melodisesti: sävelkorkeus hyppii*) ja sitte niiku **ne** puhuu niin sillei emmä tiä arkisemman kuulosesti.

Ja es kommt mir etwas **komisch** vor, **mit meinem Stil** zu den Finnlandschweden sprechen, wenn ich selbst so *tittidii* (*melodisch: die Tonhöhe springt*) spreche und dann wenn **sie** so, ich weiß nicht, mehr alltäglich klingen.

Im Beispiel (25) berichtet sie lachend, dass sie zu keiner von den beiden Sprachgruppen gehört. Obwohl sie Reichschwedisch spricht, identifiziert sie sich nicht mit Schweden und die schwedische Kultur gefällt ihr nicht besonders. Ihre Varietät hebt sich von Finnlandschweden ab; sie spricht die falsche Sprache („*väärää kieltä*“). Das Wort „*väärä*“ kann darauf verweisen, dass ihre eigene Varietät Reichschwedisch und ihrer kulturelle Identität sich widersprechen und sie erfahren hat, dass sie Finnlandschwedisch sprechen sollte.

Nach dem Kommentar unten „*mut en mä kuitenkaan oo suomenruotsalainen...ja sitte taas emmää ruotsalainenkaa oo hehheh*“ (na ich bin dennoch nicht Finnlandschwedin...und dann ich bin auch nicht Schwedin hehheh) scheint ihre Identitätsvorstellung einigermaßen von der essentiellen Identitätsvorstellung geprägt zu sein (s. 2.2 in der vorliegenden Arbeit). Nach dieser Vorstellung hat die Identität klare Kennzeichen, wie Nationalität und Sprache und sie ist unveränderlich (Laihiala-Kankainen, Pietikäinen und Dufva 2002, 11). Andererseits handelt es sich um die sprachliche Identität und deswegen ist die Frage der Sprache und der Varietät von Natur aus wesentlich. Der essentielle Eindruck kann dennoch davon stammen, dass aufgrund der Vorstellung u. a. die Nationalität und die Sprache die Identität des Individuums

direkt bestimmen. Dennoch bildet die Informantin in dem Interview für sich selbst eine vielseitige Identität durch ihre Kommentare. Sie drückt unterschiedliche Identifikationen und Äußerungen aus, von denen die komplexe und vielseitige Identität sich bildet.

(25) Mä olin siis - - vaihdossa nii siitä ku mä tulin sieltä niin ehkä johonki viime syksyyn nii oli sillei **semmone iha identiteetikriisi just tän kanssa ku mä koin et pitäis puhua suomenruotsia** koska se on niiku se **mun [lähipiirin] kieli** kuitenkin - - No siis mähän puhun riikinruotsia, mutta mä en kauheesti välitä ruotsalaisesta kulttuurista että tota tota kuitenkin se suomenruotsalaisuus on mua jotenki lähempänä. - - Et sitä kautta **tavallaan identifioituu enemmän sihe suomenruotsalaisuutee** mut sit ehkä (.) **nii mut en mä kuitenkaan oo suomenruotsalainen. Mää puhun väärää kieltä** hehheh ja sitte taas emmää ruotsalainenkaa oo hehheh.

Ich habe also - - Austausch gemacht und seitdem ich von dort kam, hatte ich bis vielleicht letzten Herbst halt **so eine solche Identitätskrise, weil ich dachte, dass ich Finnlandschwedisch sprechen sollte**, weil es doch **die Sprache meines [Umkreises]** ist. - - Na also ich spreche ja Reichschwedisch, aber die schwedische Kultur gefällt mir nicht besonders, so dass dennoch die finnlandschwedische Kultur mir irgendwie näher ist. - - Also dadurch **identifiziere ich mich gewissermaßen** mehr mit der finnlandschwedischen Kultur, aber dann vielleicht (.) na ich bin dennoch nicht **Finnlandschwedin**. Ich spreche **falsche Sprache hehheh** und dann ich bin auch nicht Schwedin hehheh.

Am Ende des Interviews betont dieselbe Person, dass sie in letzter Zeit relativ viel über ihre Identität und sprachliche Identität nachgedacht hat. Sie hebt hervor, dass das Studium und die Verbesserung und die Etablierung ihrer Sprachkenntnisse einen wesentlichen Einfluss auf den Identitätsprozess gehabt haben. Mit der Etablierung ihrer Sprachkenntnisse verweist die Person darauf, dass sie jetzt Reichschwedisch spricht und sie als ihre eigene Varietät charakterisiert. Wie ihr Kommentar „*jouduin ihan uudella tavalla punnitsemaan...minkä se tekee musta sitten suomalaisena*“ (musste ich ganz anderswie als früher darüber nachdenken...wer bin ich dann als Finnin) veranschaulicht, hat sie neben ihrer sprachlichen Identität auch ihre Identität als Finnin nachdenken müssen.

(26) Kuitenki ehkä niiku **korostaisin** sitä, että et niiku on tapahtunu just aika paljon semmosta identiteetin, kieli-identiteetin punnitsemista tässä viimeaikoina, että niiku todellakin on vaikuttanu tää **opiskelu** ja kaikki niiku justii se **kielitaidon parantuminen ja ehkä se kielitaidon vakiintuminen**, siis se, että että ku justii joskus lukiossa nii tai justii ku oli tullu tänne yliopistoon nii pysty sillee justii vaihteelen sen niiku tavallaan riikinruotsin ja suomenruotsin välillä, mut sit ku se vakiintu siihen riikinruotsiin sielä vaihdossa ollessa nii sitte sit se että niiku sit mä jouduin ihan uudella tavalla punnitsemaan sen, että nyt ku **se mun kieli on tää nii mikä, minkä se tekee musta sitten suomalaisena**.

Dennoch würde ich vielleicht **betonen**, dass ich in letzter Zeit gerade viel über die Identität und sprachliche Identität nachgedacht habe, dass in der Tat **dieses Studium** und alles wie eben **die Verbesserung und Etablierung der Sprachkenntnisse** einen Einfluss darauf gehabt haben, so dass in der gymnasialen Oberstufe oder als ich eben Studium an der Universität aufgenommen hatte, damals konnte ich gewissermaßen zwischen Reichschwedisch und Finnlandschwedisch wechseln, aber dann hat Reichschwedisch sich während des Austausch etabliert und dann musste ich ganz anderswie als früher darüber nachdenken, dass wenn **meine Sprache jetzt diese ist, wer bin ich dann als Finnin.**

### 5.3 Sprachliche Identität und das Studium an der Universität

Die sprachlichen Identitäten der Informantinnen haben sich ihr ganzes Leben lang entwickelt, aber die Vorstellungen, Idealen und Anforderungen können sich während des Studiums weiter und in die unterschiedlichen Richtungen entwickeln. Laut Huhtala & Eklund (2010, 273) gehört zum Studieren der Fremdsprache an der Universität die Identitätsbildung als Fremdsprachbenutzer und als mehrsprachiges Subjekt.

Auf die Frage „Was für einen Einfluss hat das Studium auf ihre Vorstellungen über euch selbst als Sprachbenutzerin?“ antworten die Informantinnen nicht direkt. Sie erwähnen dennoch einige Veränderungen, die durch das Studium in ihren Leben geschehen sind. Die Personen 4 und 6 meinen, dass die Rolle der Sprache in ihren Leben mit dem Studium größer geworden ist. Die Person 5 identifiziert sich mit der Identitätskategorie „*saksankielenopiskelija*“ (Deutschstudentin) und verbindet eine Implikation mit der Kategorie (Buchholz & Hall 2005, 594f., s. 4.6 in der vorliegenden Arbeit). Sie berichtet, dass mit der Bezeichnung „*saksankielenopiskelija*“ „*asiantuntijastatus*“ (der Expertenstatus) verbunden wird und die ersterwähnte Bezeichnung gute Sprachkenntnisse impliziert. Auch die Person 6 meint, dass dieser Status ein von wesentlichen Gründen für die sprachliche Identität ist.

(27) P6: No kielellistä identiteettiä just se, että on saksankielen pääaineopiskelija, nii se on jo aika semmone niiku **validi** (.) **peruste** tai semmone sille kieli-identiteetille kans osittai.

P6: Na die sprachliche Identität genau es, dass man Deutsch als Hauptfach studiert, so es ist schon so **ein valider** (.) **Grund** oder so was für diese Sprachidentität auch teilweise.



- (28) P5: No kyllä just se, et voi sanoo että on saksankielenopiskelija, nii tuo tavallaan semmosen **asiantuntijastatuksen** jo yksinää tai tavallaan se riittää perusteeks et että tai niiku ihmiset **olettaa, että sä osaat sitä kieltä hyvin**, koska opiskelet saksaa.  
 P5: Na genau es, dass man sagen kann, dass man Deutschstudentin ist, bringt schon allein so einen **Expertenstatus** oder irgendwie ist es ein genügender Grund, oder Leute **nehmen an, dass du diese Sprache gut kannst**, weil du Deutsch studierst.

Die Person 4 verweist auf die anderen Einflüsse des Studiums, dass das Studium irgendeinen sozialen Kreis um die Sprache geschafft hat und die Person 1 meint, dass sie gleich gesinnte Menschen („*samanhenkiset ihmiset*“) gefunden hat. Beide Informantinnen meinen, dass ihre Sprachidentitäten dadurch unterstützt geworden sind. Auch die Informantin 2 erwähnt, dass das Studium die Entwicklung ihrer Identität und das Selbstbewusstsein verstärkt hat. Die Kommentare der Informantinnen entsprechen dem Prinzip von Blommaert (2005, 205), dass die Identität von anderen erkannt werden muss, bevor sie sich etablieren kann.

- (29) P1: Kyl se on parantunu - - sitte ku tuli tänne nii huomaa, et miähän oon ihan samanlainen ku nääki täälä eikä oo niiku, et löys tavallaa semmosen niinkun **samanhenkiset ihmiset...että siinä mielessä on kyllä tukenu tätä kieli-identiteettiä että.**  
 P1: Sie ist doch besser geworden - - dann als ich hierhin kam, merkte ich, dass ich ja auch gleich bin, wie die anderen hier, und es gibt nicht, also ich habe solche **gleich gesinnte Menschen** gefunden...**so dass es [Studium] in dem Sinne diese Sprachidentität unterstützt hat.**

- (30) P2: Täälä taas puhuttiin ruotsia nii sitte se jotenki se niiku **vahvasti sitte sitä identiteetinkin kehitystä**, että jotenki sain taas sitä **itsevarmuutta** siihe, että kyl mä oikeestaan oon iha hyvä tässä, et tää on tosi kivaa.  
 h: P2: Hier wurde Schwedisch gesprochen, so **es hat dann die Entwicklung meiner Identität verstärkt**, so dass ich wieder mehr **Selbstbewusstheit** bekommen habe, dass ich eigentlich ganz gut in Schwedisch bin, und es sehr schön ist.

Die Sprachexpertstudentinnen 5 und 6 berichten in den Beispielen (31) und (32), dass das Studium darauf einen Einfluss gehabt hat, welche Sprache ihre stärkste Sprache gewesen ist. Die beiden Informantinnen haben am Anfang des Studiums oder nach dem Austauschstudium eine Sprache für ihre deutlich stärkste Sprache gehalten. Die Person 5 beschreibt die Veränderung ihrer Sprachkenntnisse als Fakten durch den Lauf des Studiums, wobei die Person 6 mehr auf ihre Gefühle und Gedanken bezieht. Sie verwendet das Verb „*tuntua*“, Konditionalform „*ois*“ und indirekte Frage, um ihre Aussage zu mildern.

- (31) P5: Nii just vaihossa ja sitte niiku ehkä se vuos vaihdon jälkeen nii se saksa oli ihan ehdottomasti vahvempi kieli. Mut sitte mäkin hain enkun sivuaineoikeutta ja sain sen ja sit alotin ne opinnot niin se käänty nopeesti sillee et se **saksa painu unholaan ja enkku**

**tuli tilalle.**

P5: So genau während des Austausch und dann vielleicht ein Jahr nach dem Austausch so, Deutsch war wirklich unbedingt stärkere Sprache. Aber dann habe ich auch das Recht auf Nebenfachstudium im Englischen beworben und habe es bekommen und als ich dann dieses Studium aufgenommen habe, so hat es sich schnell so gewendet, dass **Deutsch in Vergessenheit gerät und Englisch ihren Platz eingenommen hat.**

(32) P6: No oli mullaki just enne sitä vaihtoo ja tänne yliopistoon tullessa, nii oli kyllä vahvasti sillein, että englantia on parempi kieli. (--). **Sillon tuntu itestä että ois parempi englannissa ku saksassa, sitte vaihossa se taas kääntyy toisinpäin et saksa on vahvempi. Mut nytte taas tuntuu et onkohan se englantia taas sitte.** Et jos pitäs valita et kumpaa sä nyt osaat paremmin nii en tiä sanosinko että englantia.

P6: Bei mir war es auch so, vor dem Austausch und als ich Studium an der Universität aufgenommen habe, so habe ich stark gefühlt, dass Englisch die bessere Sprache war. (--). **Damals fand ich, dass ich besser in Englisch als in Deutsch wäre, dann während des Austauschs hat es sich andersherum gewendet, dass Deutsch stärker ist. Aber jetzt wieder denke ich, ob Englisch wieder es [das bessere] ist.** Wenn man wählen musste, welche [Sprache] man jetzt besser kann, so ich weiß nicht, ob ich Englisch sagen würde.

## 5.4 Informantinnen und Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit

In dem *Unterkapitel 5.5* wird zuerst veranschaulicht, dass das Definieren des Begriffs Mehrsprachigkeit und das Definieren des Selbsts in dieser Hinsicht für die Informantinnen schwer ist. Danach werden in dem *Kapitel 5.4.1* die kurzen Kommentare der Informantinnen vorgestellt, in denen sie die direkte Identifikation mit der Kategorie „*einsprachig*“ ausdrücken. In den *Kapiteln 5.4.2 - 5.4.7* werden unterschiedliche Kriterien der Informantinnen für das Definieren und Beschreiben der Mehr-, Zwei- und Einsprachigkeit näher eingegangen. Diese Analysekapitel sind nach den in den Diskussionen wiederholten Themen und nach den Definitionen der früheren Untersuchung in die Unterkapitel eingeteilt.

Sowohl in den Interviews als auch in den Fragebogen wurden Informationen über das Thema Mehrsprachigkeit gesammelt. Vor dem Interview haben die Studentinnen die Fragebogen ausgefüllt, wo es gefragt wurde, ob sie sich ein-, zwei- oder mehrsprachig fühlen und sie dafür um Begründungen gebeten wurde. Während des Interviews wurde auf die Vorstellungen der Informantinnen von der Mehrsprachigkeit und ihre Gefühle der eigenen Mehrsprachigkeit näher eingegangen.

Die Interviewfragen zum diesen Thema waren:

1. Was bedeutet ein-, zwei oder mehrsprachig für euch?
2. Ändert ihr Gefühl der eigenen Mehrsprachigkeit sich z.B. in verschiedenen Situationen oder bleibt es immer gleich?
3. Hat dieses Gefühl sich während des Studiums geändert?
4. Was ist der wichtigste Grund dafür, dass du jemanden für zwei- oder mehrsprachig halten würdest?

Das Ziel aller oben genannten Fragen war unterschiedliche Vorstellungen und Einstellungen der Informantinnen zur Sprache zu bringen und Diskussion über das Thema auszulösen.

In den Interviews und in den Antworten für die Fragebogen definiert die Mehrheit der Informantinnen sich selbst vorrangig als einsprachig. Dennoch während der Interviews als auch in ihren Antworten für die Fragebogen verwenden sie mehrere Definitionen und diskutieren aus verschiedenen Blickwinkeln. Nach Skutnabb-Kangas (1981) können der Definition einer zweisprachigen Person verschiedene Kriterien zugrunde liegen. Sie kann z. B. aufgrund von der Herkunft, der Kompetenz in Sprachen, der Funktion der Sprachen und den Einstellungen des Individuums (Identifikation und Identität) bestimmt werden. (ebd., 94.)

Die Diskussion der Informantinnen kann auch aus dem Blickwinkel betrachtet werden, wie die Teilnehmerinnen diese Diskussion und die Informationen bewerten (Bucholz & Hall 2005, 594), ob sie ihr Wissen in ihren Kommentaren z. B. als Fakten oder als unterschiedliche Perspektiven ausdrücken. Den Informantinnen fällt das Definieren des Begriffs Mehrsprachigkeit nicht leicht und einfach. Sie erwähnen mehrere Definitionen und einige überlegen, warum sie sich auf Grund einer bestimmten Definition definieren. Diese Überlegungen verweisen darauf, dass sie ihr Wissen und ihre Vorstellungen nicht als einzige richtige Antwort ansehen.

Die Informantin 1 bezeichnet die letzte Frage (Was ist der wichtigste Grund dafür, dass du jemanden für zwei- oder mehrsprachig halten würdest?) als sehr schwierig („*tosi vaikee*“). Sie betont, dass die Definition abhängig von der Denkweise ist und man keine richtige oder falsche Antwort darauf finden kann. Auch ihre Antwort auf die Frage des Fragebogens (Fühlst du dich ein-, zwei- oder mehrsprachig und warum?), unterscheidet von der Antwort des Interviews und gibt den Eindruck, dass sie weder eindeutige Antwort noch Definition hat. Sie beschreibt das Definieren mit dem Ausdruck „*niin veteen piirrettu viiva*“ (eine auf der Wasseroberfläche gezeichnete Linie). Es ist

unmöglich eine Linie auf der Wasseroberfläche zu zeichnen und es handelt sich um einen idiomatischen Ausdruck auf Finnisch, der darauf verweist, dass der Unterschied zwischen diesen Begriffen nicht genau definiert werden kann.

(33) P1: Kaksikielinen, sillä vaikka ruotsi ei ole äidinkieli eikä lapsena opittu, se on kuitenkin oleellinen osa elämäni. Toisaalta koen olevani ”virallisen” ajatteluntavan kautta vain yksikielinen, mutta se on **niin veteen piirretty viiva**. Riippuu, miten ajattelee.

P1: Zweisprachig, weil obwohl Schwedisch nicht meine Muttersprache ist und ich es nicht als Kind gelernt habe, ist es dennoch ein wesentlicher Teil meines Lebens. Andererseits fühle ich mich aufgrund der „offiziellen“ Denkweise nur einsprachig, aber es ist wie **eine auf der Wasseroberfläche gezeichnete Linie**. Es hängt von der Denkweise ab.

#### 5.4.1 Identifikationen der Informantinnen

Die Identität wird in der Interaktion **durch verschiedene indexikalische Prozesse** (Bucholz & Hall 2005, 594, s. 4.6 in der vorliegenden Arbeit) sichtbar und die Identifikation kann durch die direkte Erwähnung der Identitätskategorie oder der Identitätsmerkmale passieren. Die Kriterien, die für die Identifikation zu der bestimmten Kategorie verlangt werden, können auch als Identitätsmerkmale angesehen werden, z. B. die zweisprachige Herkunft kann gleichzeitig als Identitätsmerkmal und als Kriterium betrachtet werden. Die Identifikation kann auch dadurch passieren, dass man eine Identitätskategorie entweder implizit oder explizit mit anderen Kategorien gleichsetzt (ebd., 594, s. 4.6 in der vorliegenden Arbeit).

Alle sechs Informantinnen definieren sich selbst im Interview eher als einsprachig als zwei- oder mehrsprachig, aber ein Teil überlegt sich die Definition und Gefühle der eigenen Mehrsprachigkeit umfassender aus verschiedenen Perspektiven. Fünf von Informantinnen äußern die direkte Identifikation zur Identitätskategorie *einsprachig*, wenn sie erwähnen, dass sie einsprachig sind oder sie sich einsprachig fühlen oder identifizieren. Die Informantin 4 erwähnt im Interview nicht direkt, dass sie einsprachig ist, ausdrückt es aber auf indirekter Weise durch eigene Anforderungen an der Zweisprachigkeit, die sie offenbar nicht erfüllt hat. Außerdem antwortet sie auf die Frage des Fragebogens, dass sie einsprachig ist.

- (34) P1: iteki siis sanosin et oon ykskielinen  
P1: ich würde also auch sagen, dass ich einsprachig bin
- (35) P2: mä koen itteni ykskieliseks  
P2: ich fühle mich einsprachig
- (36) P3: Mm. mut silti tuntuu jotenki et jos pitää itestä sanoo nii kyl (.) ykskieline  
P3: Mm. Aber dennoch fühlt es irgendwie so dass, wenn ich mich selbst bestimmen muss, ist es wohl einsprachig
- (37) P4: ... että mä pystyisin itteeni sanoo monikieliseks niin mä vaatisin iteltäni oikeesti tosi hyvää taitoa  
P4: ...so dass ich mich selbst mehrsprachig nennen könnte, würde ich von mir selbst wirklich sehr gute Kenntnisse verlangen
- (38) P5: mulla on nii vahva se ykskielisen suomenkielisen identiteetti  
P5: ich habe so eine starke einsprachige finnischsprachige Identität
- (39) P6: vastasin siihe [lomakkeen kysymykseen] et mä oon ykskieline, on tosi ykskieline fiilis.  
P6: Ich habe darauf [auf die Frage des Fragebogens] geantwortet, dass ich einsprachig bin, ich fühle mich sehr einsprachig

Nach Bucholz und Hall kann es für eigene Identitätsposition oder für die Identitätsposition der anderen unterschiedliche Implikationen und Vermutungen geben (Bucholz & Hall 2005, 595, s. 4.6 in der vorliegenden Arbeit). Das Ziel der Interviews war sowohl die explizite Kriterien als auch die implizite Kriterien und Implikationen für die Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit zu untersuchen.

#### 5.4.2 Muttersprachen, Familiensprachen und Haussprachen als Kriterien

In beiden Interviews werden entweder die Muttersprachen oder die Sprachen, die zu Hause oder mit der Familie gesprochen werden, als ein wesentliches Kriterium für die Definition der Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit gehalten. Dieses Kriterium haben die Informantinnen deutlich ausgesprochen, aber auch weiter diskutiert.

Die Informantin 1 beantwortet die Frage „*Was bedeutet ein-, zwei oder mehrsprachig für euch?*“ als Erstes und erwähnt die Voraussetzung, dass man schon früh oder in der Familie die Sprachen gelernt haben muss. Sie verwendet die Ausdrücke „*teoreettisesti aateltuna*“ (theoretisch gesehen) und „*virallisen ajattelutavan kautta*“ (aufgrund der

„offiziellen“ Denkweise) und verweist darauf, dass es ein offizielles Modell für das Definieren der Ein-, Zwei- und Mehrsprachigkeit gebe. Dieses Modell basiert auf den Muttersprachen und setzt voraus, dass man die Sprachen als Kind oder in der Familie gelernt hat. Die Ausdrücke deuten darauf, dass die traditionelle Sprachideologie ihre Vorstellung über die Zwei- und Mehrsprachigkeit beeinflusst. Sie hält die traditionelle Sprachideologie als „offizielle Denkweise“, was darauf verweist, dass sie sie einigermaßen als Selbstverständlichkeit ansieht. Auch viele Forscher meinen, dass die Sprachideologien nicht häufig explizit und bewusst sind, sondern sie werden als Selbstverständlichkeit von der Gemeinschaft angesehen (Mäntynen et. al 2012, 333, s. 3.4 in der vorliegenden Arbeit). Wenn die Informantin 1 über „die theoretische Perspektive“ spricht, verwendet sie Verben im Indikativ, wie „*on*“(ist), „*puhutaan*“ (wird gesprochen) und „*etkä oo oppinu*“ (du hast nicht gelernt) und stellt die Voraussetzungen für diese Definition als Tatsache (VISK, § 1590 ). Mit dem Indikativ drückt sie kategorische Behauptungen aus (ebd.).

(40) P1: Toisaalta koen olevani ”**virallisen ajattelutavan**” kautta vain yksikielinen...

P1: Andererseits fühle ich mich aufgrund „**der offiziellen**” **Denkweise** nur einsprachig...

(41) P1: No siis se on vähän siis tosi vaikee määritellä koska ne **teoreettisesti** aateltuna yksikielinenhän **on** se et **on vaa yks äidinkieli etkä oo** lapsena oo **oppinu** mitää muita (--) ja sit taas kakskieline **on** se et jos vaik toinen vanhemmista on suomenkielinen ja toinen ruotsinkielinen tai saksankielinen ihan mite (.) ja sit jos taas **on monikielinen** nii sit siin perheessä **puhutaan** ihan kolmea kieltä tai vaikka neljääkin.  
P1: Na es ist etwa schwierig zu definieren, weil man **theoretisch gesehen** einsprachig **ist**, wenn man **nur eine Muttersprache hat** und keine andere Sprachen als Kind **gelernt hat** (--) und dann zweisprachig **ist** man, wenn z.B. die eine von Eltern finnischsprachig ist und die andere schwedisch- oder deutschsprachig ist oder (.) und dann wieder wenn man **mehrsprachig ist, wird** in dieser Familie drei oder sogar vier Sprachen **gesprochen**.

Die Informantin 2 definiert sich selbst als einsprachig durch die Sprache, die zu Hause gesprochen wird. Sie kommt aus einer zweisprachigen Stadt und macht einen klaren Unterschied zwischen den Identitätskategorien, den Einsprachigen und den Zweisprachigen. Im Relativsatz danach definiert sie die Zweisprachigen dadurch, dass sie zu Hause Finnisch und Schwedisch sprechen. Sie beschreibt ihr eigenes Gefühl der Einsprachigkeit als Tatsache dadurch, dass sie Verben im Indikativ verwendet. Mit dem Indikativ drückt sie Behauptungen aus (Visk, määritelmät).

(42) P2: Nii mullaki on ehkä se et ku ei kotona puhuta mitää [muuta] nii sen takii mä **koen** itteni yksikieliseks

P2: Bei mir ist es vielleicht auch, dass zu Hause nichts [anderes] gesprochen wird und ich mich deswegen einsprachig **fühle**

(43) P2: Nii mulla on ehkä se et mä oon kakskieliseltä paikkakunnalta kotosin nii sitte sieltä on on ehkä jääny se että et on niiku **ne yksikieliset ja kakskieliset et kakskieliset on niitä** joilla **puhutaan kotona suomea ja ruotsia**. Et sieltä on ehkä tullu se vähän niiku tiukempi rajote siihe niiku tavallaan et se on se mitä kotona puhutaan

P2: Also bei mir liegt es vielleicht daran, dass ich aus einem zweisprachigen Ort komme, wo man dachte, dass es **die Einsprachigen und die Zweisprachigen** gibt, und **die Zweisprachigen zu Hause Finnisch und Schwedisch sprechen**. Vielleicht ist etwa strengere Begrenzung gewissermaßen von dort gekommen, so dass es geht um die Sprachen, die zu Hause gesprochen werden.

Dagegen vergleicht die Informantin 1 sich selbst mit der Informantin 2. Ihr Ausdruck „*esim.[informantti 2] on [kaupungin nimi<sup>10</sup>] et on kuullu lapsena sitä enemmän*“ (zum Beispiel [die Informantin 2] aus der [Name der Stadt<sup>10</sup>] kommt, dass man sie [die Sprache] mehr als Kind gehört hat) deutet darauf, dass für ihre Definition entscheidend ist, dass man überhaupt als Kind Schwedisch gehört hat. Obwohl die beiden Informantinnen sich täglich mit zwei oder mehreren Sprachen beschäftigen, vergleichen sie sich dennoch immer mit anderen, in deren Alltagsleben die Sprachen größere Rolle spielen oder bei denen der Einstieg in der Sprache früher stattgefunden hat.

(44) P1: Tai tavallaan huomaa sen eron, että ku **ite on iha Itärajalta täysin suomenkielisestä kylästä** missä puhutaan venäjää toki myös mutta niiku sit ku vaik **vertaa johonki joka on no esim. [informantti 2] on [kaupungin nimi<sup>10</sup>], et on kuullu lapsena sitä enemmän** ja tällein että. **Ite sit vasta koulussa** oikeestaan että siinä mielessä ku vertaa nii et onko oikeesti kakskielinen.

P1: Oder gewissermaßen merkt man den Unterschied, dass **wenn man selbst ganz aus der Ostgrenze aus völlig finnischsprachigem Dorf** kommt, wo doch Russisch gesprochen wird, aber dann wenn man sich **mit jemandem vergleicht, die wie zum Beispiel [die Informantin 2] aus der [Name der Stadt<sup>10</sup>] kommt, dass man sie [die Sprache] mehr als Kind gehört hat** und so. Ich habe **selbst eigentlich erst in der Schule** [gehört], also wenn man in diesem Sinne vergleicht, ob man wirklich zweisprachig ist.

Auch die Informantin 5 stützt sich bei der Definition der Zweisprachigkeit auf die Sprachen, die als Kind gelernt wurden. Sie definiert die Zweisprachigkeit dadurch, dass man seit der Kindheit zwei Sprachen gelernt hat. Die Mehrsprachigkeit betrachtet sie als etwas anderes, als eine mögliche Veränderung. Ihrer Meinung nach ist es erst danach

<sup>10</sup>) eine zweisprachige Stadt in Finnland

möglich, sich mehrsprachig zu verwandeln, wenn man schon mehrere Fremdsprachen beherrscht und z.B. nicht gleich danach, wenn man mit der neuen Sprache angefangen hat. Die Informantin verwendet im Beispiel (45) die finnische Genetivform für den Ausdruck „*useemman vieraan kielen*“ (mehrere Fremdsprachen). Die Genetivform ist ein Totalobjekt, das die Begrenztheit ausdrückt, die ganze Situation gilt (Visk, määritelmät). Über die Sprachkenntnisse in der Fremdsprache wird als Gesamtheit gesprochen, die als Ganzes möglich ist, sich anzueignen.

(45) P5: ja sitte vanhemmalla iällä voi niiku muuttua monikieliseks jos oppii **useemman vieraan kielen** sillei hyvin

P5: und dann man kann **sich** mit dem Alter **mehrsprachig verwandeln**, wenn man mehrere Fremdsprachen beherrscht

In vielen Antworten der Informantinnen werden die eigenen Deutsch- oder Schwedischkenntnisse mit den Sprachkenntnissen der Muttersprache verglichen. Der Vergleich mit der Muttersprache ist auch mit dem hohen Idealniveau der Sprachkenntnisse verbunden und verweist darauf, dass man eventuell balancierte Zweisprachigkeit als Ideal betrachtet. Die ausgeglichene Zweisprachigkeit präsentiert ein Bild des Zweisprachigen, der gleich gut beide Sprachen in allen Kontexten und mit allen Gesprächspartnern beherrscht (Garcia 2009, 44, s. 3.6 in der vorliegenden Arbeit). Garcia feststellt, dass obwohl die Idee der ausgeglichenen Zweisprachigkeit weit akzeptiert ist, gibt es nicht diese Form der Zweisprachigkeit (ebd., 44).

Die Informantin 5 erwähnt explizit, dass ihr Deutsch nicht gleich gutes Niveau wie ihre Muttersprache erreichen wird und impliziert, dass ausgeglichenes Bild ihre Vorstellung prägt.

(46) P5: Yksikielinen. Suomi on äidinkieleni ja saksa on vieras kieli, jonka olen oppinut melko hyvin, mutta joka ei tule nousemaan äidinkieleni kanssa **tasavertaiseksi** kieleksi.

P5: Einsprachig. Finnisch ist meine Muttersprache und Deutsch ist eine Fremdsprache, die ich relativ gut gelernt habe, die aber nicht **gleich gutes Niveau** wie meine Muttersprache erreichen wird.

Die starke emotionale Bindung zur Muttersprache wird auch erwähnt, wenn die Informantin 6 Begründungen für ihre einsprachige Identität nachdenkt. Sie berichtet im Beispiel (47), dass es nicht gleich starke emotionale Bindung zur anderen Sprachen wie zur Muttersprache entstanden ist (s. 3.3 in der vorliegenden Arbeit) und sie deswegen sich einsprachig fühlt.

(47) P6: **Koen** olevani yksikielinen. Enkä osaa oikein selittää, mistä tämä johtuu. Vaikka osaan englantia ja saksaa, näihin kieliin vain ei ole muodostunut niin **vahvaa**



**emotionaalista sidettä kuin omaan äidinkieleen.**  
 P6: **Ich fühle mich einsprachig.** Ich kann es nicht genau erklären, voran das liegt. Obwohl ich Englisch und Deutsch kann, zu diesen Sprachen ist es nicht gleich starke emotionale Bindung entstanden wie zur eigenen Muttersprache.

Auch die Informantin 4 bezeichnet sich mit einem Wort als einsprachig und argumentiert ihr Gefühl damit, dass sie über ihre Gefühle leicht nur auf ihre Muttersprache, Finnisch kommunizieren kann. Auf diese Weise setzt sie voraus, dass ein zweisprachiger Mensch seine Gefühle gut auf beiden Sprachen ausdrücken können muss. Sie teilt die Sprachen in „ihre eigenen Sprachen“ und „die anderen Sprachen“ auf und drückt dadurch aus, dass ihre Identität stärker mit der Muttersprache als mit den anderen Sprachen verbunden ist. Nach Pavlenko (2002b) kann die eigene Persönlichkeit der Zweisprachige stärker mit der ersten Sprache verbunden sein und die Zweitsprache kann weniger emotional sein. Dennoch sollte man nicht verallgemeinern, dass die Zweisprachigen keine positive emotionale Verbindung zu den anderen Sprachen haben. (Pavlenko 2002b, 47, 49, s. 3.3 in der vorliegenden Arbeit). Auch die Informantin 4 meint unten im Beispiel (48), dass die anderen Sprachen wichtig für sie sind, obwohl sie den Unterschied zwischen den Sprachen erkennt und sie sich selbst nicht als zweisprachig definiert.

(48) P4: Yksikielinen. Koen pystyvänä **helposti kommunikoidaan tunteistani** vain suomeksi ja siksi koen sen ikään kuin ainoaksi kieleksi, jota puhuessani minun **ei tarvitse esittää** mitään. Myös **muut kielet** ovat tärkeitä identiteetilleni, mutta eivät kuitenkaan siiten niin tärkeitä että kokisin ne **omiksi kielikseni**.

P4: Einsprachig. Ich fühle, dass ich leicht über meine Gefühle nur auf Finnisch sprechen kann und das für mich deswegen die einzige Sprache ist, **in der ich mich selbst sein kann**. Auch **die anderen Sprachen** sind wichtig für meine Identität, aber nicht so wichtig, dass ich fühlen würde, dass sie **meine eigenen Sprachen** sind.

### 5.4.3 Hohe Sprachkenntnisse als Kriterium

Wenn das Definieren der Zwei- oder Mehrsprachigkeit auf den Muttersprachen basiert, wird das hohe Niveau als ein von dem Kriterium für das Definieren angesehen, aber die hohen Sprachkenntnisse werden in der Diskussion auch allein als Kriterium dafür verwendet, dass man jemanden oder sich selbst als zwei- oder mehrsprachig betrachtet.

Die engsten Definitionen können voraussetzen, dass eine Person zwei Sprachen entweder vollständig (Skutnabb-Kangas 1981, 94) oder gleich gut in allen Kontexten

und mit allen Gesprächspartnern beherrscht (Garcia 2009, 44). Auch die Identifikation der Informantin 1 stützt auf die letztgenannte Definition. Sie hält das hohe Sprachniveau als Voraussetzung für die Zweisprachigkeit, wenn sie erwähnt, dass man auf die Sprache in allen Situationen zurechtkommen müsse. Sie erwähnt im Beispiel (49) unten, dass sie nicht in allen Situationen zurechtkommt und fügt erst danach hinzu, dass diese Voraussetzung eigentlich von außen kommt.

Sowie Bucholz und Hall (2005, 595) festgestellt haben, können Menschen für die eigene oder die Identitätsposition der anderen, verschiedene Implikationen oder Vermutungen haben (s. 4.6 in der vorliegenden Arbeit). Auch Taylor hält die eigenen Erwartungen und die Hoffnungen der anderen wesentlich für das Selbst. Sie verwendet die Begriffe das ideale und das vorgeschriebene Selbst um zu Anforderungen des Individuums zu beschreiben (Taylor 2013, 42, 45, s. 3.5 in der vorliegenden Arbeit). Die Person 1 drückt die Implikationen der anderen und ihre eigene Anforderungen als Fakten dadurch aus, dass sie Indikativ („*en tuu*“, „*voi...käyttää*“) verwendet, mit dem man kategorischen Behauptungen ausdrückt (Visk, § 1590).

(49) P1: Että sen takii en voi sanoa että oon kakskieline koska en **mie vaan tuu kaikissa tilanteissa** niiku [toimeen]...et jos sanot jossai vahingossa et oot kakskieline nii **kaikki et joojoo** (korkealta) **et täähä voi niinkun iha missä tilanteessa tahansa vaa käyttää kumpaa tahansa**

P1: Ich kan deswegen nicht sagen, dass ich **zweisprachig** bin, weil **ich nicht eben in allen Situationen** [zurechtkomme]...so dass, wenn man aus Versehen sagt, dass man zweisprachig ist, so [meinen] **alle jaja** (auf höher Stimme), **dass diese Person in welchen Situation auch immer die beiden Sprache verwenden kann**

Sowie die Informantin 5 im Beispiel (50) feststellt, verlangt die Mehrsprachigkeit ihrer Meinung nach sowohl die hohen Sprachkenntnisse als auch den Wille, sich als mehrsprachig zu definieren. Sie berichtet, dass für sie das hohe Niveau das wichtigste Kriterium für die Definition sei. Im Beispielsatz verwendet sie die Nullperson „*jos on*“, „*voi olla*“, „*jos haluaa identifioitua*“, die wen Menschen auch immer bedeuten kann, auch die Sprecher selbst (Visk, määritelmät)

(50) P5: **jos** on niiku joku C1-, C2-taso, nii sitte voi olla monikieline, **jos haluaa** identifioitua monikieliseks

P5: **wenn** man sich auf dem C1-, C2-Niveau befindet, dann kann man mehrsprachig sein, **wenn** man sich als mehrsprachig definieren **möchte**

#### 5.4.4 Kommunikationsfähigkeit in mehreren Sprachen als Kriterium

Eine andere Perspektive, die im Interviews diskutiert wird, ist, ob man einfach die kommunikative Kompetenz in mehreren Sprachen als Kriterium für die Zwei- oder Mehrsprachigkeit halten kann. Die Person 6 definiert die Mehrsprachigkeit als Beherrschen und Gebrauch mehrerer Sprachen. Sie verweist auf ihre eigene Definition mit dem Ausdruck „*vaikka periaatteessaha mä oon monikielinen koska mä puhun useempii kielii*“ (obwohl ich im Prinzip mehrsprachig bin, weil ich mehrere Sprache spreche), hält dennoch wider ihre Definition sich selbst nicht als mehrsprachig.

- (51) P6: vastasin siihe [lomakkeeseen] et mä oon yksikielinen vaikka **periaatteessaha** mä oon monikielinen koska mä puhun useempii kielii enkä vaan suomee (.) mut (.) hehe.  
 P6: ich habe darauf [auf den Fragebogen] geantwortet, dass ich einsprachig bin, obwohl ich **im Prinzip** mehrsprachig bin, weil ich mehrere Sprachen spreche und nicht nur Finnisch (.) aber (.) hehe.

Auch die Informantinnen 1 und 2 verwenden die kommunikative Kompetenz auf mehrere Sprachen als Argument dafür, dass sie sich zweisprachig oder mehrsprachig definieren könnten. In den Beschreibungen dieser Sprachkenntnisse wird erwartet, dass man relativ gut („*suht hyvin*“) die Sprache kann oder fließend („*sujuvasti*“) kommunizieren kann. Die kürzeste Definition von der Person 1 definiert gar nicht, wie gut man die Sprache können sollte.

- (52) P2: Toisaalta koen olevani jollain tapaa kuitenkin monikielinen, **koska ymmärrän ja pystyn sujuvasti kommunikimaan** myös ruotsiksi ja englanniksi.  
 P2: Andererseits fühle ich mich auf irgendeine Weise mehrsprachig, **weil ich** [diese Sprachen] **verstehe und fließend** auf Schwedisch und Englisch **kommunizieren kann**  
 (53) P1: elikkä **osaan kommunikoida** kahella kielellä  
 P1: also ich **kann** auf zwei Sprachen **kommunizieren**.

Die Definitionen der Zweisprachigkeit können sich dadurch viel voneinander unterscheiden, was für Sprachkenntnisse erwartet werden (Skutnabb-Kangas 1981, 85f.). Die Zweisprachigkeit kann von dem Kontakt mit ersten fremdsprachigen Wörtern anfangen und bis zur vollständigen Zweisprachigkeit gehen. Die Kompetenzdefinitionen können so beschränkt sein, dass fast keiner die Kriterien erfüllen kann, oder so weit, dass praktisch alle als zweisprachig betrachtet werden. (ebd., 85f. s. 3.6 in der vorliegenden Arbeit)

Die Person 1 denkt auch danach, ob man schon dann als zweisprachig betrachtet werden kann, wenn man in der Schule eine neue Sprache lernen angefangen hat, obwohl die

Sprachkenntnisse wahrscheinlich noch auf relativ niedrigem Niveau sind. Laut dieser Definition könnte die Mehrheit der Finnen als zwei- oder mehrsprachig betrachtet werden.

(54) P1: tai ku jos miettii sitä et opiskelee, **et alottaa koulussa jonku kielen** nii tota voiko sitten olla vaikka **kakskielinen**, jos esim on alottanu ruotsin seiskaluokalla no nykyään kutosella mutta kuitenkin.

P1: oder wenn man daran denkt, dass man lernt, **dass man in der Schule eine Sprache anfängt**, so kann man dann z. B. **zweisprachig** sein, wenn man z. B. Schwedisch in der siebten na also heutzutage in der sechsten Klasse angefangen hat, aber doch.

#### 5.4.5 Eigene Entscheidung und Gefühle als Kriterien für die Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit

Die Definition der Zwei- oder Mehrsprachigkeit kann auf der eigene Entscheidung oder den Gefühlen basieren. Die Identifikation der Personen 1 und 2 als zwei- oder mehrsprachig passiert nicht spontan oder intuitiv und sie wird nicht stark ausgedrückt, sondern beide Informantinnen überlegen sich, ob sie sich als zwei- oder mehrsprachig identifizieren. Mehrere Ausdrücke der Informantinnen verweisen darauf, dass ihre mehrsprachige oder zweisprachige Identität nicht stark oder klar ist. Die Person 2 denkt im Beispiel (55) nach, dass sie sich selbst als mehrsprachig bezeichnen könnte und impliziert, dass man über die Identifikation selbst entscheiden kann. Ihr Ausdruck der Identifikation ist von der Unbestimmtheit geprägt. Sie erwähnt auch: „*se ei ehkä tuu nii luonnollisesti*“ (es kommt mir vielleicht nicht so natürlich vor) und verweist darauf, wie es fühlt, sich mehrsprachig zu bezeichnen.

(55) P2: mut sitte toisaalta ku kuitenkin mä **osaan ihan sujuvasti kommunikoida** myös ruotsiks jaa sitte englanniskii nii sitte tavallaa (--)  
sitte ku rupeen tarkemmin asiaa miettimää nii kyl mä voisin sanoo itseäni monikieliseks mutta **se ei ehkä tuu nii luonnollisesti** et *juu minä olen monikielinen* (korkealla äänellä, vitsaillen innokkuudesta)

P2: aber dann andererseits wenn **ich** doch **ziemlich fließend** auch auf Schwedisch und Englisch **kommunizieren kann** so dann gewissermaßen (--)  
dann wenn ich die Sache genauer nachdenke, so könnte ich mich als mehrsprachig bezeichnen, aber **es kommt mir vielleicht nicht so natürlich vor**, dass *ich mehrsprachig bin* (auf höher Stimme, witzelnd über die Begeisterung)

Beide Informantinnen verwenden unten mit der Überlegung und der Definition konditionale Formen sowie „*voisin sanoa*“ (ich könnte nennen), „*ei vois olla*“ (könnte man nicht sein) und „*miks ei vois sanoa*“ (warum könnte man nicht sagen). Die Ausdrücke der Sprecher vorbringen, dass es sich bei der Definition auch um die eigene Wahl handeln kann. Mit dem Modus Konditional wird vorgestellte oder vorhergesagte Sachlage ausgedrückt und die Sachlage wird als Alternative betrachtet, die abhängig von dem Willen oder der Einbildung des Sprechers ist (Visk, määritelmät). Die Person 1 fügt dennoch mit dem Nebensatz hinzu, dass es trotz der eigenen Wahl auch einige Anforderungen erfüllt werden müssen.

(56) P2: sitte ku rupeen tarkemmin asiaa miettimää nii kyl mä **voisin sanoa** itseäni monikieliseks

P2: dann wenn ich es genauer nachdenke, so ich **könnte** mich doch mehrsprachig **nennen**

(57) P1: ”Mut sit taas toisaalta miks **ei vois olla** myös kakskieline **jos** on vaik on vaa yks äidinkieli ja osaat jotain kieltä suht hyvin, esimerkiks meillä nyt tää ruotsi ja saksa, että jos kokee et sitä käyttää kuitenkin sillee ja se on itelle tärkeä nii **miks ei vois sanoa** et olen kakskielinen, elikkä osaan kommunikoida kahella kielellä.

P1: Aber dann andererseits, warum **könnte man nicht** auch dann zweisprachig **sein**, **wenn** man zum Beispiel nur eine Muttersprache hat und du irgendeine Sprache relativ gut kannst, zum Beispiel wie bei uns Schwedisch und Deutsch, dass wenn man fühlt, dass man sie [die Sprache] dennoch verwendet und sie [die Sprache] für selbst wichtig ist, so **warum könnte man nicht sagen**, dass ich zweisprachig bin, also ich kann auf zwei Sprachen kommunizieren.

Im Kapitel 5.2.1 werden die Gefühle der Informantinnen gegenüber der deutschen und schwedischen Sprache näher eingegangen. Während der Interviews erwähnen die Informantinnen auch, dass die eigenen Empfindungen, Gefühle und die Identität einen Einfluss darauf haben, ob man sich ein-, zwei- oder mehrsprachig fühlt. Die sprachliche Einheiten, sowie „*koen*“ (ich fühle mich) und „*tuntuu et se on syvällä täällä*“ (es fühlt so, dass es hier tief ist) verweisen darauf, dass sie auch durch ihre Gefühle und Identifikationen ihre Einsprachigkeit definieren.

(58) P1: **tuntuu et se on syvällä täällä** et on yksikielinen

P1: es **fühlt so, dass es hier tief ist**, dass man einsprachig ist

(59) P6: **Koen** olevani yksikielinen.

P6: Ich **fühle mich** einsprachig.

Außerdem betont die Person 6 mit den Ausdrücken „*vankka ja vahva suhde*“ (feste und starke Beziehung) und „*ne ois osa sitä identiteettiä*“ (sie ein Teil meiner Identität wären), dass man die starke Bindung zu den Sprachen haben sollte, um sich

mehrsprachig definieren zu können. Auch für die Person 4 sind die eigene Identifikation und die Identität die wichtigsten Kriterien für das Definieren.

(60) P6: **pitäis olla** niiku tosi semmone **vankka ja vahva suhde** siihe käyttämiin kieliin tai silleen just että **ne ois osa sitä identiteettiä**

P6: ich selbst sollte so eine sehr **feste und starke Beziehung** zu den Sprachen haben, die ich verwende, oder so dass, **sie ein Teil meiner Identität wären**

(61) P4: Mulle se on se identiteetti.

P4: Für mich ist es die Identität.

#### 5.4.6 Unterschiedliche Kriterien für sich selbst und die anderen

Dewaele (2007) verweist darauf, dass besonders in den Untersuchungen über die Zweisprachigkeit der Erwachsenen, stößt man häufig auf die Unterschiede zwischen Vorstellungen davon, was die Zweisprachigkeit bedeutet. Obwohl die meisten Sprachwissenschaftler auch diejenigen als zweisprachig definieren, die im Erwachsenenalter die zweite Sprache gelernt haben, halten viele von diesen Erwachsenen sich selbst nicht für zweisprachig. (ebd., 104f.). Obwohl die Informantinnen dieser Untersuchung Sprachenstudentinnen sind und in der Zukunft als Sprachexpertinnen und Sprachlehrerinnen arbeiten werden, sind in ihren Antworten auch ähnliche Unterschiede zu sehen. Vier von Informantinnen deuten darauf, dass sie sich selbst nach engeren Anforderungen definieren.

Der Unterschied zwischen den Kriterien für sich Selbst und für die anderen kommt in vielen Definitionen und Kommentaren vor, wenn die Informantinnen über die Mehr- oder Zweisprachigkeit einer Person diskutieren. Obwohl die Informantinnen ausdrücken klar, dass die Begriffe Mehr- oder Zweisprachigkeit auf verschiedene Weise definiert werden können, definieren sie sich selbst nach der strengeren Definition. Wenn sie über die Mehr- oder Zweisprachigkeit der anderen Menschen oder über das Phänomen allgemein sprechen, sind ihre Anforderungen niedriger als, wenn sie sich selbst definieren.

Die Person 4 würde von ihr selbst mehr verlangen; höhere Sprachkenntnisse als von anderen, um sich als zweisprachig zu definieren. Sie akzeptiert eigene Gefühle als

Bestimmung für die Identität, diese Definitionen aber gilt nur anderen Menschen, nicht ihr selbst. Ihre Ausdrücke „*miten se henkilö ite kokee*“ (wie diese Person es selbst fühlt) und „*hyväksyn muilta*“ (ich akzeptiere von anderen) deuten darauf, dass sie sich selbst nicht nach dieser Definition definiert.

(62) P4: se on ihan miten **se henkilö** ite **kokee** sen -- mä hyväksyn **muilta** tavallaan sen että jos **joku kokee** että oma identiteetti on sillee että mä oon kaksikielinen vaikka ei puhuis todellakaan kovin hyvin sitä toista kieltä nii mä hyväksyn sen että ookoo mut sitte se että mä **pystyisin itteeni sanoo monikieliseks** niin mä vaatisin **iteltäni oikeesti tosi hyvää taitoa**

P4: das ist halt so, wie **diese Person** es selbst **fühlt** -- ich akzeptiere es gewissermaßen **von anderen**, wenn **jemand** so **fühlt** und sich als zweisprachig identifiziert, obwohl man wirklich nicht besonders gut die andere Sprache sprechen würde, so ich akzeptiere es, dass es ok [ist] aber dann, dass ich **mich selbst mehrsprachig bezeichnen könnte**, so würde ich **von mir selbst wirklich sehr gute Kenntnisse verlangen**

Die Person 6 betont im Beispiel (63), dass sie von ihr selbst starke Beziehung zu den Sprachen voraussetzen würde und der konditionale Modus („*pitäis olla*“) deutet darauf, dass es sich um eine vorgestellte Sachlage handelt (Visk, määritelmät) und sie nicht so eine Beziehung hat. Gleichzeitig impliziert der Ausdruck, dass sie von den anderen weniger voraussetzen würde als von ihr selbst. Die unterschiedliche Anforderungen werden mit den vergleichenden Einheiten „*omalla kohalla*“ (wenn es um mich handelt) und „*monikielinen ihminen niiku ylleensä*“ (im Allgemeinen ein mehrsprachiger Mensch) veranschaulicht. Die Person 6 beschreibt den Unterschied auch mit dem Wort „*kynnys*“ (die Schwelle) und ihr Ausdruck „*itteesä kohtaan on jotenki niin kriittinen*“ (mit sich selbst ist man so kritisch) andeutet, dass sie sich ihrer Einstellung bewusst ist.

(63) P6: Mullekki se ois niiku **omalla kohalla** sillee että **pitäis olla** niiku tosi semmone **vankka ja vahva suhde** siihe käyttämiin kieliin tai silleen just että **ne ois osa sitä identiteettiä** sitte taas jos miettii että mikä ois **monikielinen ihminen niiku ylleensä** nii mulle niiku toisaalta taas myös riittäis määrittelyks seki että **se** puhuu sujuvasti useempia kieliä mut **mä en silti oo** ite monikielinen (.) tai siis sillee hehheh

P6: Für mich wäre es auch, **wenn es um mich handelt, sollte ich** so eine sehr **feste und starke Beziehung** zu den Sprachen **haben**, die ich verwende, oder so dass, **sie ein Teil meiner Identität wären** und dann wieder, wenn man nachdenkt, wer **im Allgemeinen ein mehrsprachig Mensch** wäre, so würde mir andererseits als Definition reichen, dass man fließend mehrere Sprachen spricht, **ich bin aber doch nicht** mehrsprachig (.) oder so hehheh

(64) P6: Siinä on just semmone **kynnys** ja itteesä kohtaan on jotenki niin kriittinen mulla on iha sama

P6: Es gibt dabei so eine **Schwelle** und mit sich Selbst ist man so kritisch bei mir ist es das gleiche

Auch die Person 1 definiert sich selbst eher als einsprachig als zweisprachig, aber gleichzeitig verwendet sie die Kinder ihrer Au-pair-Familie als Beispiel für die Mehrsprachigkeit trotz des Niveaus ihrer Sprachkenntnisse.

(65) P1: Jos nyt miettii tavallaan et haluis sen pohjalta määritellä onko yks-, kaks- vai monikielinen et miten hyvin osaa sitä kieltä nii just ne perheen lapset missä olin siis kesän niin tota **nehän osaa suomee mut ei mitenkään kovin hyvin mut osaa kuitenkin kommunikoida** ja tällein että jos ajattelee sillein et kunhan jotain osaa sanoo nii voi sanoo silti et on monikielinen koska (--) et se on ihan.

P1: Wenn man jetzt gewissermaßen denkt, dass man aufgrund davon definieren möchte, wie gut man die Sprache kann, ob man ein-, zwei- oder mehrsprachig ist, so genau die Kinder der Familie, bei denen ich also den Sommer war, **so sie können ja Finnisch, aber nicht besonders gut, aber sie können dennoch kommunizieren** und wenn man so denkt, dass es reicht, wenn man etwas sagen kann, so kann man dennoch sagen, dass man mehrsprachig ist weil (--) es ist ganz.

#### 5.4.7 Feste einsprachige Identität und situative mehrsprachige Identität

Die Identitätsvorstellungen können sich voneinander dadurch unterscheiden, wie fest und situativ sie sind. Hall (1999) stellt drei Vorstellungen über die Identität vor, die alle unterschiedlich bezüglich der Konstanz und der Situativität sind. Nach der ersten, individualistischen Vorstellung hat das Subjekt einen innerlichen Kern, dessen Wesen gleich bleibt. Auch nach der soziologischen Subjektvorstellung hat das Subjekt einen innerlichen Kern, aber es wird im Dialog mit der Umgebung gebildet und bearbeitet. (ebd. 21f., s. 2.2 in der vorliegenden Arbeit). Dagegen ist die postmoderne Vorstellung von widersprüchlichen und nicht zusammenpassenden Identitäten geprägt (ebd., 22f.). Die unterschiedlichen Vorstellungen, die essentiellen und nicht-essentiellen, situativen Identitätsvorstellungen können von Vorteil sein, wenn sowohl die Unveränderlichkeit und Einheitlichkeit als auch Veränderlichkeit und Vielfalt der Identitäten analysiert wird (Iskanius 2006, 41, s. 2.2 in der vorliegenden Arbeit).

In den Diskussionen werden die Informantinnen gefragt, ob ihre Gefühl der eigenen Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit sich z.B. in verschiedenen Situationen ändert oder immer gleich bleibt. Die Informantinnen erwähnen mehrmals während des Interviews, dass ihre einsprachige Identität fest ist und es scheint, dass sie relativ essentielle



Identitätsvorstellungen in Bezug auf die Mehrsprachigkeit haben. Die Informantinnen 1, 5 und 6 betonen, dass ihre einsprachige Identität stark und gleichbleibend ist. Sie beschreiben diese Identität mit den Attributen „*vahva*“ (stark) und „*tosi yksikielinen*“ (sehr einsprachig). Auf den festen Charakter der eigenen Identität wird auch z. B. mit den sprachlichen Einheiten „*tosi pysyvä*“ (sehr gleichbleibend), „*semmone aika perustavanlaatune*“ (so eine ganz grundlegende Sache) und „*täällä sisimmässä*“ (hier im Innersten) verweist.

(66) P5: Et se on kuitenkin **tosi pysyvä** (.) **lopulta**.

P6: Mulla kanssa -- **On tosi yksikielinen** **fiilis**.

P5: Dass es **dennoch sehr gleichbleibend** (.) **letztlich** ist.

P6: Bei mir auch -- **Ich fühle mich sehr einsprachig**.

(67) P5: Kyl se on ainaki mulla **semmone aika perustavanlaatune** juttu. Et emmä oo ees aatellu että mä voisin olla kaksikielinen tai monikielinen tai jotain tämmöstä. Mulla on nii **vahva se yksikielisen suomenkielisen identiteetti** kuitenkin

P5: Zumindest ist es bei mir **so eine ganz grundlegende Sache**. Dass ich nicht mal gedacht habe, dass ich zweisprachig oder mehrsprachig sein könnte oder so etwas. Ich habe dennoch so eine starke einsprachige finnischsprachige Identität.

(68) P1: sillo oli olo, et hetkone, ehkä mie oon kuitenkin kaksikielinen mutta **täällä sisimmässä** se on kuiteki jossain, et **on yksikielinen**.

P1: damals hatte ich ein Gefühl, dass Moment mal, vielleicht bin ich doch zweisprachig, aber es ist doch **hier im Innersten** irgendwo, dass man **einsprachig** ist.

Dennoch beschreiben sie auch die Situationen, in denen sie sich einigermaßen mehrsprachig gefühlt haben. Laut Liebkind können die Menschen gleichzeitig sich selbst auf unterschiedliche, kontextgebundene Weise beschreiben und trotzdem ein relativ stabiles Selbstbild haben (Liebkind 2010, 19, s. 2.1 in der vorliegenden Arbeit). Die situative mehrsprachige Identität ist in den Kommentaren der Informantinnen 1, 2, 4 und 6 zu erkennen. In diesen Situationen haben sie erlebt, dass sie vielleicht doch mehrsprachig sein können, weil sie z.B. die einzige Sprachkundige gewesen sind.

Die Informantinnen 2 definiert sich selbst im Alltagsleben als einsprachig, beschreibt aber auch ihre situativen Gefühle der Mehrsprachigkeit. Sie erwähnt explizit: „*et kyl se ehkä riippuu nii siit tilanteesta*“ (dass es doch vielleicht sehr von der Situation abhängt), was darauf hinweist, dass sie die Mehrsprachigkeit einigermaßen als situativ betrachtet. Sie beschreibt und definiert ihre sprachliche Identität weitgehend dadurch, welche Sprachen sie im ihren alltäglichen Leben verwendet. Ihr Kommentar: „*ku en mä ite puhu tavallisessa arkielämässäni oikeen muita kieliä paitsi ruotsia sitte opintojen yhteydessä*“ (weil ich nicht im meinem alltäglichen Leben anderen Sprachen spreche,

als Schwedisch beim Studium) verweist darauf, dass sie unter der Sprachverwendung vor allem Sprechen versteht.

(69) P2: Nii mullaki ehkä et just jos mä sitte satun päätyään niinku vaik tekemisiin vaik jonku englanninkielisen ihmisen kanssa nii sitte et **mä pystyn niiku jutteleen sen kanssa** iha hyvin nii sitte ehkä tulee semmonen olo et olen niiku (.) **jotenki monikieline et kyl se ehkä riippuu nii siit tilanteesta**. Mut sitte tällee niiku **ihan arkielämässä ku emmä nyt sitä kauheesti mieti niiku yleensä niin sitte niiku koen olevani yksikielinen** ku en mä just arjessa, no totta kai mä vaik katon tv:tä nii tuleehan sieltä englanninkielisiä sarjoja mut sillai ku en mä ite **puhu (.) tavallisessa arkielämässäni oikeen muita kieliä** paitsi ruotsia sitte opintojen yhteydessä nii siitä se ehkä tulee se semmone **yksikielinen (.) identiteetti**.

P2: Bei mir vielleicht auch, so dass, wenn ich zufällig mich mit jemandem beschäftige, der englischsprachig ist, so **wenn ich dann ganz gut mit ihm/ihr unterhalten kann**, so es hat einen Einfluss, dass ich mich **irgendwie mehrsprachig** fühle, **so dass es doch vielleicht sehr von der Situation abhängt. Aber dann im Alltagsleben denke ich nicht viel daran, so dann fühle ich mich einsprachig**, wenn ich nicht gerade im Alltag, na ja natürlich sehe ich fern, wo es englischsprachige Serien gibt, **aber weil ich nicht im meinem alltäglichen Leben anderen Sprachen spreche**, als Schwedisch beim Studium, so **die einsprachige Identität** kommt vielleicht daraus.

Dagegen betrachtet die Informantin 1 im Beispiel (70) die zweisprachige Identität nicht als situativ, sondern als essentielle Eigenschaft oder als Kenntnisse, die immer verlangt werden können und mit den man immer zurecht kommen muss.

(70) P1: Iteki siis sanosin et oon yksikielinen koska jossai hätätilanteessa niin tota kyl sitä mielellään haluais sen oman äidinkielen vaikka pärjää ruotsilla nii kyllä se kuitenkin semmosessa tilanteessa haluais puhua sitä vahvinta et mitä tahansa voit sanoo että -- kuiteki ku siis osaan miä ruotsia mut en vaa sit siinä pystyny ite selittää ku oli iha sellane hätätilanne itellä päällä. **Että sen takii en voi sanoa että oon kaksikielinen koska en mie vaan tuu kaikissa tilanteissa niiku**

P1: Ich würde also auch sagen, dass ich einsprachig bin, weil ich in irgendeiner Notsituation doch gern die eigene Muttersprache [verwenden] möchte, obwohl man auf Schwedisch zurecht kommt, so in so einer Situation möchte man die stärkste [Sprache] sprechen, so dass man was auch immer sagen könnte dass -- also ich kann doch Schwedisch, aber ich konnte selbst nicht damals erklären, wenn ich in meiner Not war. **So ich kann deswegen nicht sagen, dass ich zweisprachig bin, weil ich nicht einfach in allen Situationen [zurecht]komme.**

Die Informantin 1 berichtet dennoch auch über ihre gegensätzlichen Erfahrungen und gibt den Eindruck, dass sie nicht nur eine eindeutige Vorstellung oder ein eindeutiges Gefühl über ihre eigene Einsprachigkeit hat. Ihr metaphorischer Ausdruck „*mut joskus se vaan pulpahtaa pintaan*“ (aber manchmal taucht es einfach auf) deutet darauf, dass es um einzelne plötzliche Erfahrungen handelt, die sie erlebt hat. Als Beispiel berichtet sie über eine Situation mit ihren Großeltern, wo nur sie auf Schwedisch kommunizieren konnte und die Gespräche dolmetschte.

(71) P1: Nii. Tuo on kyllä hyvä pointti että tota vaikka se niiku tuntuu et se on syvällä täällä et on yksikielinen **mut joskus se vaan pulpahtaa pintaan** että tosiaan jos olis vaikka pidemmän aikaa se ois kyllä ihan saattas (.) mut toki **jos on jossai vaik seurassa missä oot ainut joka hallitsee sitä kieltä niinku vahvimmin nii siinä tilanteessa saattaa niiku tuntea että on kakskielinen**. Miullahan kävi kesällä isoäiti ja isoisä kylässä sielä ja eihän ne osaa yhtää ruotsia nii sit ku **siinä tilanteessa olin ainut joka kommunikoi kääns heidän niiku puhetta niille paikallisille** nii se oli jotenki (.) sillo oli olo **et hetkone, ehkä mie oon kuitenkin kakskieline** mutta täällä sisimmässä se on kuiteki jossain et on yksikielinen.

P1: Ja. Das ist ein guter Punkt, dass obwohl es fühlt so, dass es hier tief ist, dass man einsprachig ist, **aber manchmal tauft es einfach auf**, so dass wirklich, wenn man zum Beispiel längere Zeit wäre, könnte es doch (.) **aber doch, wenn man zum Beispiel sich in irgendeiner Gesellschaft befindet, wo man die einzige ist, die in dieser Situation irgendwie am besten diese Sprache beherrscht, so in dieser Situation kann man sich zweisprachig fühlen**. Die Großmutter und Großvater haben mich am Sommer da besucht und sie können ja gar kein Schwedisch, so dass wenn **ich in dieser Situation, die einzige war, die kommunizieren könnte und ihre Gespräch zu lokalen Einwohnern dolmetschte** so es war irgendwie (.) damals hatte ich ein Gefühl, **dass Moment mal, vielleicht bin ich doch zweisprachig**, aber es ist doch hier im Innersten irgendwo, dass man einsprachig ist.

Auch die Informantin 6 erwähnt ein Beispiel von der Situation, wo sie an ihrem Arbeitsplatz im kleinen Restaurant sich mehrsprachig fühlen könnte. Der Kommentar der Kollegen *”hei mee sä mee sä ku sä osaat noita kieliä”* (hey geh du, geh du, wenn du die Sprachen kannst) verweist darauf, dass sie die einzige ist, die gute Sprachkenntnisse hat. In dieser Situation scheint der Gedanke wenigstens teilweise aus dem Kommentar des Kollegen zu stammen.

(72) P6: Nii tuli nyt tosta mulleki mielee ku mä oon just töissä semmosessa aika pienessä ravintolassa nii sielä sitte jos tulee joku ulkomaalaine sinne nii kaikki on heti sillei että *hei mee sä mee sä, ku sä osaat noita kieliä* (kuiskaten) tai sillei että niiku semmosessa tilanteessa ehkä korkeintaa mut ei kyllä sillei muute hehe.

P6: Na davon ist mir eingefallen, dass ich in so einem ganz kleinen Restaurant arbeite, so dort dann, wenn jemand aus Ausland dort kommt so meinen alle, dass *hey geh du geh du, wenn du die Sprachen kannst* (flüsternd) oder so in so einer Situation kann ich höchstens vielleicht aber nicht wirklich sonst hehe.

Die Beispiele sind aus den Situationen, wo die anderen Personen nicht besonders mehrsprachig oder sprachkunnig sind. Wenn die Informantinnen sich mit diesen Personen vergleichen, können sie sich eventuell deswegen mehrsprachiger fühlen. In den Kommentaren wird auch auf den instrumentalen Wert der Sprache hingewiesen, wenn die Informantinnen berichten, dass die Sprache und ihre Sprachkenntnisse ihnen unterschiedliche Aktivitäten ermöglicht haben.

## 6 Diskussion

Im *Kapitel 6.1* werden die Einflüsse des Studiums auf die Vorstellungen der Informantinnen von der Zwei- und Mehrsprachigkeit betrachtet. Die Vorstellungen der Informantinnen werden auch mit den allgemeinen Zielen verglichen, die in den Lehrplänen für das Magisterstudium in Schwedisch und in Deutsch gesetzt werden. Danach werden die Einflüsse der Sprachideologien auf die Identitätsbildung im *Kapitel 6.2* diskutiert. Zuletzt werden die Ergebnisse im Kapitel 6.3 erörtert.

### 6.1 Einfluss des Studiums auf die Vorstellungen von der Mehr- und Zweisprachigkeit

Die sprachlichen Identitäten der Informantinnen haben sich ihr ganzes Leben lang entwickelt, aber die Vorstellungen, Idealen und Anforderungen können sich während des Studiums weiter und in die unterschiedlichen Richtungen entwickeln. In den Diskussionen wurden die Informantinnen gefragt, ob ihre Gefühle der Mehr-, Ein- oder Zweisprachigkeit sich während des Studiums verändert haben. Auch in diesen Kommentaren ist die relativ feste Identitätsvorstellung der einigen Informantinnen zu sehen. Als Antwort auf diese Frage erwähnt die Informantin 6 das Austauschstudium als einziges Beispiel von der Zeit, in der ihr Gefühl der Einsprachigkeit sich verändert hat. Sie bezeichnet die Zeit als „*piikki*“ (Spitze), dass auf die plötzliche Steigerung und Abnahme verweist. Die Informantin 5 fügt hinzu, dass sie es eher als temporäre Verbesserung der Sprachkenntnisse ansieht, als Veränderung der Identität. Außerdem betont sie den festen Charakter der Identität.

(73) P6: No se vaihto aika teki semmosen **piikin** siinä, että sillo **oli ehkä eniten yhtä sen kielen kanssa** niiku niin sanotusti, ku joutu toimii sielä sen kielisessä ympäristössä ja pitemmä aikaa nii se nyt oli ainut semmone ehkä mikä tulis tästä mieleen.

P5: Mm mut senki ottaa semmosena niiku **vieraan kielen hetkellisenä parantumisena** ehkä enemmän ku identiteetin muutoksena (- -) Et se on kuitenkin **tosi pysyvä** (.) **lopulta**

P6: Na die Zeit des Austauschstudiums war so eine **Spitze** dabei, dass **man damals am meisten eins mit der Sprache war** wie man so sagt, als man dort in [ziel]sprachiger Umgebung und längere Zeit handeln musste, so es war jetzt die einzige, die mir davon einfällt.

P5: Mm aber man sieht es eher **als temporäre Verbesserung der Sprachkenntnisse** an, als Veränderung der Identität (- -) Dass es dennoch **sehr fest** (.) **letztendlich** ist.

Die Informantin 2 berichtet über ihr Bewusstwerden und verweist darauf, dass sie ihre früheren Vorstellungen über die Mehrsprachigkeit „*kuitenki vähä*“ (dennoch ein bisschen) während des Studiums erweitert hat. Ihre individuellen Identitätsorientierungen können aus den früheren Erfahrungen (in dem zweisprachigen Ort), den zukünftigen Zielen und den psychologischen Prozessen der Selbstkategorisierung, Selbstbewertung und Identifikation stammen (Liebkind 1983, 187). Die Informantin 1 fügt hinzu, dass die Einteilung in die schwedischsprachigen und die finnischsprachigen Schulen auch eine Auswirkung auf die Vorstellung von Zwei- und Einsprachigkeit haben können.

(74) P2: Nii mulla on ehkä se et mä **oon kakskieliseltä paikkakunnalta kotosin nii sitte sieltä on on ehkä jääny se** että et on niiku ne yksikieliset ja kakskieliset et kakskieliset on niitä joilla puhutaan kotona suomea ja ruotsia. **Et sieltä on ehkä tullu se vähän niiku tiukempi rajote siihe** niiku tavallaan et se on se mitä kotona puhutaan (.) et **en mä niiku ite oo ees ajatellu sitä mun omaa yksi- tai monikielisyttä ennen kun sit vasta kun tulin yliopistoon** ja sitä jollain kurssilla tai luennolla tyylisiin kysyttiin, että no moniko teistä kokee olevansa [monikielinen] hehe (- -) **et ehkä täälä sitte mulla on kuitenkin vähä avartunu se käsitys** et mä voin olla monikielinen vaikka mulla ei kotona oookkaan puhuttu muita kieliä.

P2: Also bei mir liegt es vielleicht daran, dass **ich aus einem zweisprachigen Ort komme, wo man dachte**, dass es die Einsprachigen und die Zweisprachigen gibt, und die Zweisprachigen zu Hause Finnisch und Schwedisch sprechen. **Vielleicht ist etwa strengere Begrenzung gewissermaßen von dort gekommen**, so dass es geht um die Sprachen, die zu Hause gesprochen werden (.) so dass ich nicht mal an meine eigene Ein- oder Mehrsprachigkeit gedacht habe, vor ich an der Universität studierte und es dann in irgendeinem Kurs oder in der Vorlesung gefragt wurde, dass wie viel von euch sich [mehrsprachig] fühlt hehe (- -) **Vielleicht habe ich meine Vorstellung hier doch ein bisschen erweitert**, dass ich mehrsprachig sein kann, obwohl bei mir zu Hause keine anderen Sprachen gesprochen wurden.

(75) P1: Ja ehkä myös taas suomalainen kulttuuri tekee sen et miks on vaikee määritellä **koska on esimerkiks lajittelu et on niitä niiku ruotsinkielisiä kouluja ja sit on suomenkieliset koulut...**

P1: Und vielleicht auch die finnische Kultur macht es, dass es darum schwierig ist, **weil es zum Beispiel die Einteilung gibt, dass es diese schwedischsprachigen und dann die finnischsprachigen Schulen gibt...**

Es ist möglich, dass die Studenten nach dem Studienanfang mehr Kontakt mit den Muttersprachlern haben (zum Beispiel mit den Lehrern und während des Austauschstudiums) als früher. Dadurch ist es auch möglich, dass sie sich selbst mit den Muttersprachlern vergleichen anfangen. Der Kommentar der Person 6 „*totta kai siinä*

*ite on vähä altavastajaan asemassa*“ (natürlich ist man selbst dann in ein bisschen ungünstiger Lage) impliziert, dass sie sich selbst mit den Muttersprachlern vergleicht.

In den Interviews bewerten die Informantinnen sich selbst in Hinsicht auf die Mehrsprachigkeit anders als die anderen Menschen und an einigen Kommentaren ist die ‚traditionelle‘ Vorstellung von der Mehr- und Zweisprachigkeit zu sehen. Obwohl die einigen Informantinnen relativ hohe Anforderungen an sich selbst und ihre Sprachkenntnisse stellen, werden die ähnlichen Anforderungen oder Ideale in den Lehrplänen nicht als Ziel gesetzt. Dennoch werden durch die im Folgenden vorgestellten Zielen relativ hohe Sprachkenntnisse verlangt. In den Lehrplänen der Universität Jyväskylä werden für das Magisterstudium in den Fächern Deutsch und Schwedisch für beiden Fachrichtungen ähnliche allgemeine Ziele gesetzt. In den allgemeinen Arbeitsfähigkeiten wird erwähnt, dass die Studenten die mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit erreicht haben, die sie als Experten in ihrer Arbeit brauchen werden. In Bezug auf die Einstellungen der Studenten wird erwartet, dass die Studenten fähig sind, *ihre Sprachkenntnisse und kulturellen Kenntnisse aufrechtzuerhalten und zu entwickeln*. Dieses Ziel verweist darauf, dass weder „fertige“ oder „vollständige“ Sprachkenntnisse oder Zweisprachigkeit als Ziel gesetzt werden. Was die Berufskennnisse betrifft, wird erwähnt, dass die Studenten die erforderlichen Kenntnisse haben, entweder als Lehrer oder Sprachexperte arbeiten zu können. (Online 1, 2, 3 und 4.) Außerdem hat die Forschung des Instituts für Sprach- und Kommunikationwissenschaft und (dadurch auch der Unterricht) als Ziel gehabt, die traditionelle Vorstellung von der Mehr- und Zweisprachigkeit zu ändern. Nach der Forschungsstrategie des Instituts modernisiert die Forschung die etablierten Vorstellungen von der Mehrsprachigkeit (Online 10).

Dennoch in den beiden Interviews spiegelten die einigen Kommentare der Informantinnen „traditionelle“ Vorstellung von der Zwei- und Mehrsprachigkeit. Diese Vorstellungen können möglicherweise schon von den früheren Erfahrungen stammen (wie im Beispiel (74) zu sehen ist) und das Studium scheint auf diese Vorstellungen keinen großen Einfluss gehabt zu haben.

## 6.2 Einfluss der Sprachideologien auf die Identitätsbildung

Ein Teil von den Kommentaren und Vorstellungen von den Informantinnen stellen die essentielle Identitätsvorstellung und die traditionelle Vorstellung von der Mehr- und Zweisprachigkeit dar, die relativ gleichbleibend zu sein scheinen. Andererseits in anderen Kommentaren kommen mehr situative und komplexe Identitätsvorstellungen und vielseitige Vorstellungen von der Mehr- und Zweisprachigkeit vor. Diese Identitäten und die Vorstellungen, die mit den Identitäten verbunden sind, werden dialogisch während der Diskussion konstruiert (s. 3.1 in der vorliegenden Arbeit). Jeder Diskussionsteilnehmerin ist es dabei möglich, die Vorstellungen zu beeinflussen, z. B. dadurch, dass die Vorstellungen verstärkt oder in Frage gestellt werden können (Mäntynen et. al. 2012, 325).

Die Diskussionen der Informantinnen über ihre sprachliche Identität, ihre Mehr- oder Zweisprachigkeit, ihre Sprachkenntnisse und über die Sprachen können als ein Teil von der umfangreicheren sprachideologischen Debatte betrachtet werden (s. 3.4 in der vorliegenden Arbeit). Mit Hilfe des Begriffs Sprachideologie können die Sprachidentitäten und die Vorstellungen der Informantinnen (z. B. von der Mehrsprachigkeit) im größeren Kontext betrachtet werden. Mit dem Begriff können relativ systematische und fortbestehende gemeinsame Vorstellungen und Ansichten der Gemeinschaft von der Sprache beschrieben werden (Mäntynen et al. 2012, 328).

Das Verhältnis zwischen den sprachlichen Identitäten der Informantinnen und den Sprachideologien scheint vielfältig zu sein. Sprachideologische Prozesse bestimmen u.a. mit welchen Kriterien der Sprachbenutzer zum Sprecher einer bestimmten Sprache wird (Mäntynen et. al. 2012, 325, s 3.4 in der vorliegenden Arbeit) und dadurch haben sie gleichzeitig einen Einfluss darauf, wer als zwei- oder mehrsprachig angesehen wird. Sie haben einen Einfluss darauf, wie die Informantinnen sich selbst in Hinsicht auf die Zwei- oder Mehrsprachigkeit identifizieren, als was sie anderen Menschen ansehen und was für Ideale sie für ihre sprachliche Identität haben. Außerdem haben die Sprachideologien einen Einfluss darauf, mit welchen Kriterien die Informantinnen jemand als mehr- oder zweisprachig definieren. Wesentliche Fragen sind, ob ein Sprachlerner zu den Sprechern einer Sprache gehört, auf welchem Niveau die Kenntnisse sein müssen, dass man als Sprecher der Sprache betrachtet wird und mit welchen anderen Kriterien das Identifizieren passieren kann.

In den Unterkapiteln 5.4.2-5.4.7 werden unterschiedliche Kriterien betrachtet, die die Informantinnen beim Definieren des Selbst und des mehrsprachigen Menschen verwenden. Obwohl in der Diskussion die unterschiedlichen Vorstellungen und Kriterien vorkommen, definieren die Informantinnen sich selbst aufgrund der bestimmten Vorstellungen, die der traditionellen Zweisprachigkeit-Sprachideologie entsprechen. Diese Vorstellungen von der Zweisprachigkeit basieren hauptsächlich auf den Muttersprachen und setzen voraus, dass man die Sprachen als Kind oder in der Familie gelernt hat (s. 5.4.2 in der vorliegenden Arbeit). Die Informantinnen diskutieren über die anderen Kriterien, aber wenn sie sich in eine Kategorie einordnen, hat die traditionelle Sprachideologie einen wesentlichen Einfluss auf sie. Auch Kalaja (2015) hat in ihrer Untersuchung festgestellt, dass die Vorstellungen der Englischstudenten von der Zwei- und Mehrsprachigkeit immer noch relativ traditionell sind.

Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass nach den meisten Forschern alle Sprachideologien nicht immer oder nicht einmal häufig explizit und deutlich sind. Sie werden als Selbstverständlichkeit von den Mitgliedern der Gemeinschaft angesehen und dadurch können sie unbeachtet bleiben. (Mäntynen et. al. 2012, 333, 3.4. in der vorliegenden Arbeit) Auch die Ausdrücke der Informantin 1 in den Beispielen (40, 41) verweisen darauf, dass sie die Sprachideologie teilweise als Selbstverständlichkeit hält und ihr nicht völlig bewusst ist, dass es sich um eine traditionelle beherrschende Sprachideologie handelt. Sie verweist auf die Denkweise mit den Ausdrücken „*virallisen ajattelutavan*“ (der offiziellen Denkweise) und „*teoreettisesti aateltuna*“ (theoretisch gesehen), die sie als allgemein bestätigt und auf der Theorie basierend vorstellt.

Die traditionelle Zweisprachigkeit-Sprachideologie ist auch mit der monolingualistischen Sprachideologie verbunden. Laut dieser Ideologie betrachtet man die Sprachen als getrennte, selbstständige Systeme und Kodex und deshalb auch die sprachlichen Ressourcen des Sprechers werden als einzelne Gesamtheiten in verschiedenen Sprachen angesehen (Heller 2007, 1). Ortega (2014) verweist auf das entsprechende Phänomen mit dem Begriff „*monolingual bias*“ (monolingualistische Bias). Die Bias stammen aus der Vermutung, dass Einsprachigkeit als Annahme in der Kommunikation ist und daraus, dass die muttersprachähnlichen Kenntnisse für die besten Sprachkenntnisse gehalten werden. Außerdem wird das Verhältnis des Muttersprachlers als am legitimsten Verhältnis zwischen der Sprache und deren Benutzer angesehen. Wie Ortega konstatiert, können diese Vermutungen einen



negativen Einfluss auf die Forschung und Praxis des Zweispracherwerbs (z. B. auf das Sprachenlernen und die sprachlichen Identitäten der Informantinnen) haben. (Ortega 2014, 32.)

Mit der Bewunderung der muttersprachähnlichen Kenntnisse ist auch das Ideal der Sprachrichtigkeit verbunden. Laut diesem Ideal soll der Sprachgebrauch den Regeln der Sprache genau folgen und die Fehler sollten vermieden werden. Das Ideal kann als Teil der Ideologie des Standards angesehen werden, die die sprachliche Form und deren Gleichartigkeit und Beständigkeit in allen Situationen betont (Mäntynen et. al. 2012, 328). Diese Sprachideologie ist in einigen Kommentaren der Informantinnen zu sehen. Obwohl der Kommentar der Informantin 1 im Beispiel (18) diese Ideologie (Angst vor den Fehlern und dem Misslingen) widerspiegelt, kritisiert sie jedoch diese Sprachideologie im ihren Kommentar „*tulee liian jostain ylhäältä tulee se sääntö -- et ette te voi puhua väärin, et täytyy puhua aina oikein*“ (dieses kommt einfach von irgendwo zu oben kommt die Regel, -- dass ihr nicht falsch sprechen könnt, dass man immer richtig sprechen muss). Außerdem berichtet sie im Beispiel (19) über ihre gegenseitige Erfahrung, dass die anderen sie trotz der Sprachfehler verstanden haben. An dieser Erfahrung ist die funktionale Sprachideologie zu erkennen. Auch in der Forschung der Sprachideologien wird betont, dass die Ideologien dynamisch sind und mehrere Sprachideologien gleichzeitig existieren können (Pietikäinen 2012, 412).

(18) P1: Tuohon täytyy kyllä tarttua kans et. Jotenki etenki Tukholma on vähä semmone et kun olin kans kuullu, (.) et eihän **ne niinkun ei ne ymmärrä suomenruotsia, jos vähänki lausut väärin nii ei ne ymmärrä**. Ja itelläki on kokemus ku vaihettiin englantiin, vaik iha siis olin sillo jo lukion kolmosella ja olin ihan siis tosi vahva jo silloki ruotsissa.

P1: Dieses muss ich auch kommentieren. Irgendwie ist es besonders in Stockholm ein bisschen so, dass ich auch gehört hatte, (.) **dass sie also kein Finnlandschwedisch verstehen, wenn du etwas ein bisschen falsch aussprichst, verstehen sie nicht**. Und ich habe auch selbst eine Erfahrung davon, wenn wir in Englisch wechselten, obwohl ich damals schon in der dritten Klasse in der gymnasialen Oberstufe war und ich also sehr gute Kenntnisse schon damals in Schwedisch hatte.

(19) P1: vaikka sanoin jonku väärän preposition, nii ei sillä ollu tavallaan mitään väliä. **Ne kuitenkin ymmärs --** Että siis se tuo vaan **tulee liian jostain ylhäältä tulee se sääntö** et joo **et ette te voi puhua väärin, et täytyy puhua aina oikein** ja että.

P1: obwohl ich die falsche Präposition verwendet habe, so es hat irgendwie nichts gemacht. Sie **haben dennoch mich verstanden** -- Also dieses **kommt einfach von irgendwo zu oben kommt die Regel**, dass ja, **dass ihr nicht falsch sprechen könnt, dass man immer richtig sprechen muss** und so.

### 6.3 Erörterung der Ergebnisse

Das Ziel dieser Arbeit war zu untersuchen, was für sprachliche Identitäten Deutsch- und Schwedischstudentinnen in den Sprachen haben, die sie studieren und wie diese Identitäten in der Kommunikation produziert werden.

Die erste Untersuchungsfrage lautete: Was für sprachliche Identitäten haben Studentinnen in Bezug auf Deutsch bzw. Schwedisch und wie werden sie im Interview geäußert? Die Informantinnen produzierten in den Interviews vielfältige Identitäten. Die verschiedenen Teilgebiete ihrer Identitäten scheinen nicht gleich stark zu sein (z. B. die Gefühle der Zwei- oder Mehrsprachigkeit, die Unterschiede zwischen verschiedenen Teilfertigkeiten der Sprachkenntnisse). Jedoch beschrieben sie wenigstens eine Teilfertigkeit als ihre Stärke (s. 5.1.1 in der vorliegenden Arbeit) und glaubten, dass sie in Hinsicht auf ihre Sprachkenntnisse im Arbeitsleben zurecht kommen werden (s. 5.1.3 in der vorliegenden Arbeit). Alle Lehrerstudentinnen (1, 2 und 3) äußerten positive Gefühle gegenüber der Sprache, die sie studieren. Dagegen spiegelten die Antworten der Sprachexpertstudentinnen (4, 5 und 6) nicht gleich starke Gefühle gegenüber der Zielsprache wieder und die Gefühle schienen positiv oder neutral zu sein (s. 5.2.1 in der vorliegenden Arbeit).

Während des Interviews wurde festgestellt, dass die Identitäten der Informantinnen teilweise situationsgebunden sind. In einigen Kommentaren beschrieben sie sich z. B. als einsprachig und in anderen Kommentaren konnten sie sich aus den anderen Blickwinkeln auf verschiedene Weise betrachten. Ein Teil der Informantinnen definierte sich selbst als mehrsprachig, wenn sie an eine bestimmte Situation dachten, wo sie sich mehrsprachig gefühlt hatten. Andererseits identifizierte jede Informantin sich selbst als einsprachig und diese Identität wurde explizit als fest und stark beschrieben. (s. 5.4.7. in der vorliegenden Arbeit)

Die Informantinnen bildeten ihre sprachliche Identität durch verschiedene sprachliche Mittel. Die Identifikation wurde durch die direkte Identifikation mit einer Identitätskategorie (wie einsprachig) geäußert (s. 5.4.1 in der vorliegenden Arbeit). Die Identifikation passierte auch durch das Erwähnen der Identitätsmerkmale (z. B. die zweisprachige Herkunft), die die Informantinnen selbst nicht haben (5.4.2 in der vorliegenden Arbeit). Außerdem setzten sie eine Identitätskategorie entweder implizit oder explizit mit der andere Kategorie gleich, z. B. nach der Informantin 5 wurde mit

der Bezeichnung „*Deutschstudentin*“ „*Expertenstatus*“ verbunden. Die Identität wurde auch durch die sprachlichen Präzisierungen und Bestimmungen (wie Prädikate und Attribute) gebildet, die mit den erwähnten Identitätskategorien vorkamen. Die Informantinnen 1, 5 und 6 betonten ihre einsprachige Identität mit den verstärkenden Attributen, wie „*vahva yksikielisen suomalaisen identiteetti*“ (eine **starke** einsprachige finnischsprachige Identität) (s. 5.4.7 in der vorliegenden Arbeit). Sie machten einen Unterschied zwischen den Tatsachen und unsicheren oder vorgestellten Sachlagen u. a. dadurch, dass sie Verben im Indikativ und Konditional verwendeten (s. 5.4.2, 5.4.3, 5.4.5 & 5.4.6 in der vorliegenden Arbeit). Die Informantinnen bildeten ihre Identität, auch wenn sie sich selbst auf unterschiedliche Weise präsentierten, z. B. durch unterschiedliche Bezeichnungen (wie „*asiantuntijastatus*“ (Expertenstatus, s. 5.3 in der vorliegenden Arbeit) vs. „*altavastaaja*“ (jemand in einer ungünstigen Lage, s. 5.2.1) und durch metaphorische Ausdrücke (z. B. „*kävelevä sanakirja*“ wandelndes Wörterbuch, s. 5.1.3).

Die zweite Untersuchungsfrage lautete: Aus welchen Ressourcen (z. B. Studium, Erfahrung im zielsprachigen Land, Verbesserung der Sprachkenntnisse) bestehen die sprachlichen Identitäten? Nach den Informantinnen 1, 2 und 4 hat das Studium ihre sprachliche Identität unterstützt, weil es u. a. einen sozialen Kreis um die Sprache geschaffen hat und das Selbstbewusstsein verstärkt hat (s. 5.3 in der vorliegenden Arbeit). Die Kommentare der Informantinnen entsprachen dem Prinzip von Blommaert (2005, 205), dass die Identität von anderen erkannt werden muss, bevor sie sich etablieren kann. Dennoch scheint das Studium keinen großen Einfluss auf ihre Vorstellungen von der Zwei- und Mehrsprachigkeit gehabt zu haben.

Die Informantinnen 5 und 6 berichteten, dass das Austauschstudium ihre sprachliche Identität unterstützt hat und die Personen 1, 3, 4 und 5 meinten, dass der Aufenthalt im zielsprachigen Land ihnen mehr Mut zum Sprechen gegeben hat (s. 5.2.1 in der vorliegenden Arbeit). Die Informantin 1 betonte, dass allgemein das Selbstbewusstsein und das Vertrauen in die eigenen Sprachkenntnisse einen Einfluss auf ihre sprachliche Identität haben und die Vorstellung von der eigenen Zweisprachigkeit beeinflussen (s. 5.2.1 in der vorliegenden Arbeit). Eine Informantin hob hervor, dass die Wahl der Sprachvarietät eine bedeutende Frage für ihre sprachliche Identität gewesen ist (s. 5.2.2 in der vorliegenden Arbeit).

Die dritte Untersuchungsfrage lautete: Was für Voraussetzungen, Gefühle und Vorstellungen sind mit den verschiedenen Teilgebieten der sprachlichen Identität verbunden? Während des Interviews kamen unterschiedliche Voraussetzungen zutage, die die Informantinnen als Kriterien für die Ein-, Zwei- oder Mehrsprachigkeit verwendeten. Die Informantinnen definierten sich selbst eher nach den traditionellen Vorstellungen von der Zwei- und Mehrsprachigkeit, aber sie diskutierten über die unterschiedlichen Kriterien und hielten auch sie für möglich (s. 5.4.1 in der vorliegenden Arbeit). Als Kriterien für die Zwei- oder Mehrsprachigkeit wurden Muttersprache, hohe Sprachkenntnisse und Kommunikationsfähigkeit in mehreren Sprachen erwähnt. Außerdem wurden die eigenen Gefühle und die eigene Entscheidung als mögliche Definitionskriterien für die Zwei- oder Mehrsprachigkeit angesehen (s. 5.4.2, 5.4.3, 5.4.4 & 5.4.5 in der vorliegenden Arbeit). Vier Informantinnen deuteten darauf hin, dass sie sich selbst nach strengeren Anforderungen definieren, und wenn sie über die Mehr- oder Zweisprachigkeit der anderen Menschen oder über das Phänomen allgemein sprechen, sind ihre Anforderungen niedriger (s. 5.4.6 in der vorliegenden Arbeit).

Die Gefühle gegenüber der deutschen und schwedischen Sprache wurden unter der ersten Untersuchungsfrage zusammengefasst. Wenn die Informantinnen die Verwendung dieser Sprache beschrieben, erwähnten sie unterschiedliche Gefühle (u. a. Angst, Schwierigkeit und Mut). Kautonen (2014, 47) stellte in ihrer Untersuchung fest, dass das Sprechen für die Schwedischstudenten häufig am schwierigsten und unangenehmsten in der Sprache und der Sprachverwendung war, und auch in dieser Untersuchung erwähnten zwei Schwedischstudenten, dass das Sprechen für sie schwer gewesen ist (s. 5.2.1 in der vorliegenden Arbeit).

Einige traditionelle Sprachideologien scheinen einen Einfluss auf die Vorstellungen der Informantinnen zu haben. Die ausgeglichene Zweisprachigkeit, eine traditionelle Vorstellung von der Zweisprachigkeit spiegelte sich in einigen Kommentaren der Informantinnen wieder. Diese Vorstellung kann aus der monolingualistischen Sprachideologie stammen. In einigen Antworten war auch die Ideologie des Standards zu erkennen, wenn die Informantinnen die Sprachrichtigkeit als Ideal äußerten. (s. 6.2. in der vorliegenden Arbeit).

## 7 Schlussbetrachtung

Bisher hat man zum Thema sprachliche Identität vor allem ursprünglich zweisprachige Menschen und Einwanderer untersucht (s. 2.3 in der vorliegenden Arbeit). Dennoch hat die Spracherwerbsforschung während der zwei letzten Jahrzehnte ein zunehmendes Interesse an die Lerneridentitäten gehabt und es ist begründet vermutet worden, dass die Fremdsprachler ähnliche Identitätsprozesse haben wie die Zweitsprachler (Taylor 2013, 26f.)

In dieser Arbeit wurden die sprachlichen Identitäten der Schwedisch- und Deutschstudentinnen untersucht. Das Ziel war Antworten auf die folgenden Untersuchungsfragen zu finden: 1) *Was für sprachliche Identitäten haben Studentinnen in Bezug auf Deutsch bzw. Schwedisch und wie werden sie im Interview geäußert?* 2) *Aus welchen Ressourcen (z. B. Studium, Erfahrung im Zielsprachigen Land, Verbesserung der Sprachkenntnisse) bestehen die sprachlichen Identitäten?* 3) *Was für Voraussetzungen, Gefühle und Vorstellungen sind mit den verschiedenen Teilgebieten der sprachlichen Identität verbunden?* Die Ergebnisse der Untersuchung wurden im Kapitel 6.3 zusammengefasst. Wie in der Zusammenfassung zu sehen ist, könnten die Untersuchungsfragen dieser Arbeit hauptsächlich erfolgreich beantwortet werden.

Ein Ausgangspunkt der Studie war, dass das Studium wahrscheinlich einen Einfluss auf die sprachlichen Identitäten der Studentinnen hat. Eine weitere interessante Frage wurde aus den früheren Untersuchungen abgeleitet, nämlich ob die Informantinnen dieser Untersuchung auch traditionelle Vorstellungen über die Zweisprachigkeit haben. Nach einigen Informantinnen hat das Studium u. a. die sprachliche Identität unterstützt, aber keinen großen Einfluss auf die Vorstellung von der Mehr- und Zweisprachigkeit gehabt. Die Informantinnen haben immer noch teilweise traditionelle Vorstellungen von der Zwei- und Mehrsprachigkeit.

Ein anderer Ausgangspunkt dieser Arbeit war, dass die Identitäten im Sprachgebrauch konstruiert werden (u. a. Kresic 2006, McAvoy 2016, s. 3.1 in der vorliegenden Arbeit) und sie untersucht werden können, indem man die Identitätsbildung in den Interviews betrachtet. Außerdem wurden in dieser Arbeit unterschiedliche Identitätsvorstellungen angewendet, um sowohl die festen als auch die situativen und vielfältigen Identitäten betrachten zu können.

Es wurden zwei Fokusgruppeninterviews organisiert, eine für die Lehrerstudentinnen und die andere für die Sprachexpertenstudentinnen. Insgesamt sechs Informantinnen nahmen an den Fokusgruppeninterviews teil und füllten vor den Interviews einen Fragebogen aus. Die Informantinnen hatten wenigstens drei Studienjahre an der Universität hinter sich, weil ein Ziel der Arbeit war, zu klären, was für einen Einfluss das Studium auf die sprachlichen Identitäten der Informantinnen haben kann. Als Analysemethode wurde die theoriegebundene, qualitative Inhaltsanalyse angewendet und neben der Inhaltsanalyse wurde ein Teil der Beispiele genauer auf dem sprachlichen Niveau betrachtet, um die Analyse zu vertiefen (s. 4.5 & 4.6 in der vorliegenden Arbeit).

Das Ziel dieser Untersuchung ist nicht die Ergebnisse verallgemeinern zu können, sondern eher ein Phänomen in seinem Kontext, die sprachliche Identitäten der Sprachstudentinnen genau zu beschreiben. Wenn man andere Studenten interviewt hätte, hätte man möglicherweise unterschiedliche Antworten bekommen können. Der Hauptbegriff „die sprachliche Identität“ kann auf unterschiedliche Weise definiert werden und darum können unter dem Begriff sehr unterschiedliche Themen untersucht werden. In dieser Untersuchung ist man auf die Themen durch das Material und die Untersuchungsfragen gekommen. Während des Interviews wurde der Begriff „die sprachliche Identität“ nicht definiert und die Teilnehmer haben wahrscheinlich unterschiedliche Vorstellungen von dem Begriff gehabt. Das Ziel war, den Teilnehmern zu ermöglichen, dass sie selbst die Themen zur Sprache bringen können, die bedeutend für ihre Identität sind. Andererseits können die Interviewfragen jedoch einen Einfluss auf die Teilnehmerinnen gehabt haben.

In den Interviewsituationen gab es einige Herausforderungen. Die Aufgabe als Interviewerin und Moderatorin war neu und besonders schwer war es, spontane, vertiefende Zusatzfragen zu stellen und die Diskussion zu leiten, wenn die Informantinnen eine bestimmte Frage nicht beantworteten, sondern über ein anderes Thema berichteten. Aus diesem Grund wurden einige Themen nur oberflächlich und kurz diskutiert, was wiederum für die Analyse Herausforderungen mit sich brachte. In den beiden Interviews gab es je Gruppe drei Informantinnen, was auch die minimale Teilnehmeranzahl für das Organisieren des Interviews war. Wenn es etwas mehr Teilnehmer gegeben hätte, wäre die Diskussion wahrscheinlich noch vielfältiger gewesen und hätte mehr diverse Meinungen und Kommentare zutage gebracht.

In der Analyse wurde das Material gründlich durchgegangen und ein Teil von den Kommentaren wurde mit den Ergebnissen der früheren Untersuchungen und Informationen des Theorieteils verglichen. Jedoch haben die subjektiven Entscheidungen der Schreiberin die Analyse beeinflusst, z. B. welche Themen betrachtet wurden, welche Themen weggelassen wurden und wie einzelne Beispiele zu dem Ganzen in Beziehung gesetzt werden.

Die Untersuchung der sprachlichen Identität der Sprachstudenten könnte man in der Zukunft weiterführen. Es wäre interessant zu untersuchen, wie die unterschiedlichen Vorstellungen von den Sprachen und der Identität in den Kursen behandelt werden und ob das Studium die Möglichkeit gibt, die eigene sprachliche Identität und Vorstellungen von den Sprachen zu reflektieren. Eine Möglichkeit wäre sowohl Studenten als auch Lektoren zu interviewen. Wenn man mehr Informationen über die sprachliche Identität sammelt und die derzeitigen Unterstützungsmöglichkeiten der Identität kennt, könnte die sprachliche Identität in der Zukunft während des Studiums effektiver unterstützt und auch reflektiert werden. Auf jeden Fall bieten das Sprachstudium und Sprachenlernen allgemein etwas Neues für die Identität und diese Fragen können bedeutende Ressourcen sowohl im privaten Leben als auch im zukünftigen Arbeitsleben sein.

## Literaturverzeichnis

- BACHMAN, LYLE F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BLOMMAERT, JAN 1999. The debate is open. In: Blommaert (Hg.): *Language Ideological debates*. New York: Mouton de Gruyter
- \_\_\_\_\_ 2005. *Discourse: A critical introduction*. Cambridge: New York: Cambridge University Press.
- BUCHOLZ, MARY & HALL KIRA 2005. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. In: *Discourse studies* 7, Issues 4-5, 585-614
- CANALE, MICHAEL & SWAIN, MERRILL 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- DEWAELE, JEAN-MARC 2007. Becoming bi- or multi-lingual later in life. In: Peter Auer & Li Wei (Hg.): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin, New York: Morton de Gruyter. 101–131.
- DUFVA, HANNELE, & PIETIKÄINEN, SARI 2012. MONI-ILMEINEN MONIKIELISYYS. *Puhe Ja Kieli*, 29(1), 1–14. <https://journal.fi/pk/article/view/4789> (zuletzt aufgeruhen am 8.3.2018)
- DÖRNYEI, ZOLTÁN & USHIODA, EMA 2009. *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK ; Buffalo: Multilingual Matters.
- ERIKSON, ERIK H. 1983. *Identity, youth and crisis (Repr.)*. London: Faber and Faber.
- ESKOLA, JARI & VASTAMÄKI, JAANA 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. In: Valli, Raine & Aaltola, Juhani (Hg.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- GARCÍA, OFELIA 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, Mass.: Blackwell.
- GYÖRGY-ULLHOLM, KAMILLA 2010. In: Wedin, Åsa & Musk, Nigel (Hg.): *Flerspråkighet, enspråkighet och etnisk identitet*.
- HAAPANEN, HANNA 2014. Monikielisten lukiolaisnuorten kielelliset elämäkerrat ja identiteetit – kerronnallinen haastattelututkimus. Pro Gradu Arbeit, Universität Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201406182077> (zuletzt aufgeruhen am 18.2.2018)



- HALL, STUART, LEHTONEN, MIKKO & HERKMAN, JUHA 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- HAMERS, JOSIANE F., & BLANC, MICHAEL H. A. 2000. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HELLER, MONICA 2007. *Bilingualism as ideology and practise*. In: Heller, Monica (Hsg.): *Bilingualism a social approach*.
- HIRSJÄRVI, SIRKKA, REMES, PIRKKO & SAJAVAARA, PAULA 1997. *Tutki ja kirjoita*. Vantaa: Kirjayhtymä.
- HUHTALA, ANNE 2008. *Det pedagogiska självet: En narrativ studie av direktvalda svensklärarstudenters berättelser*. Doktorarbeit, Universität Helsinki: Institutionen för nordiska språk och nordisk litteratur
- HUHTALA, ANNE & LEHTI-EKLUND, HANNA 2010. *Writing a new self in the third place: language students and identity formation*. In: *Pedagogy, Culture & Society*\_Vol. 18 , Iss. 3
- HUTTUNEN, IRMA & JAAKKOLA, HANNA 2003. *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY
- ISKANIUS, SANNA 2002. *Kahden kielen ja kulttuurin labyrintissa – venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetti*. In: Laihiala-Kankainen, Sirkka, Pietikäinen, Sari & Dufva, Hannele (Hg.): *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. S. 200-218
- \_\_\_\_\_ 2006. *Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/13433> (zuletzt aufgeruhen am 10.11.2017)
- KAIKKONEN PAULI 2009. *Der Mensch und seine Identität – Perspektiven zur Verständigung der sprachlichen Identität und zur Problematik des plurilingualen Sprechers*. In: Kantelinen, Ritva & Pollari, Pirkko (Hg.) *Language Education and Lifelong Learning*. Joensuu: Eastern University, Philosophical Faculty, 85-102.
- KALAJA, PAULA 2015. *Student Teachers' Beliefs about L1 and L2 Discursively Constructed: A Longitudinal Study of Interpretative Repertoires*. In: Kalaja, Paula, Barcelos, Ana Maria Ferreira, Aro, Mari, & Ruohotie-Lyhty, Maria (Hg.): *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan.
- KAUTONEN, MARIA 2014. *Språkliga identiteter hos blivande språklärare*. Pro Gradu Arbeit, Universität Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44484> (zuletzt aufgeruhen am 5.3.2017)

- \_\_\_\_\_ 2016. Työn ja ohjauksen merkitys tulevien kieltenopettajien identiteetille – aineistolähtöinen näkökulma narratiivien tulkintaan. Pro Gradu Arbeit, Universität Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201610114339> (zuletzt aufgeruhen am 5.3.2017)
- KETO, HANNA 2015. Konstruieren der sprachlichen Identität in einer neuen Umgebung: Persönliche Erfahrungen der Mehrsprachigkeit und der Multikulturalität sowie sprachlich-kulturelles Einleben von deutschen Migranten in Finnland. Pro Gradu Arbeit, Universität Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/45561> (zuletzt aufgeruhen am 5.3.2017)
- KOMU, RIIKKA 2013. Narrativ analys av språklig identitet och anpassning hos första generationens sverigefinländare. Pro Gradu Arbeit, Universität Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201301251115> (zuletzt aufgeruhen am 5.3.2017)
- KRESIC, MARIJANA 2006. Sprache, Sprechen und Identität: Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München: Iudicium.
- KYNGÄS, TEIJA 2012. Språklig och personlig identitet hos några tvåspråkiga personer i Mellersta Finland. Pro Gradu Arbeit, Universität Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/38105> (zuletzt aufgeruhen am 5.3.2017)
- KÄRNÄ, ANNA-RIIKKA 2016. Identity and language discourses in elf context: A case study of five Finnish university students working in an international student organization in Finland. Pro Gradu Arbeit, Universität Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/51465/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201609274212.pdf?sequence=1> (zuletzt aufgeruhen am 5.3.2017)
- LAIHALA-KANKAINEN, SIRKKA, PIETIKÄINEN, SARI & DUFVA, HANNELE 2002: Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti – ääniä Suomenniemeltä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9-18.
- LEDERMAN, LINDA COSTIGAN 1990. Assessing educational effectiveness: The focus group interview as a technique for data collection. *Communication Education* 38, 117-27
- LEMKE, JAY L. 2008. Identity development and Desire: Critical Questions. In: Caldas-Coulthard, Carmen Rosa & Iedema, Rick (Hg.): *Identity trouble: Critical discourse and contested identities*. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan.
- LIEBKIND, KARMELA 1983. Dimensions of Identity in Multiple group Allegiance. In: Jacobson-Widding, Anita (Hg.): *Identity: Personal and Socio-Cultural. A symposium*. Uppsala: Uppsala University
- \_\_\_\_\_ 2010. Social Psychology. In: Fishman, Joshua A., & García, Ofelia (Hg): *Handbook of Language and Ethnic Identity*.

Vol. 1, Disciplinary & regional perspectives. New York: Oxford University Press, 18–31

- MARTIN, MAISA 2002. Suomen kielen oppijasta sen käyttäjäksi. In: Laihiala-Kankainen, Sirkka, Pietikäinen, Sari & Dufva, Hannele (Hg.): *Moniääninen Suomi - Kieli, kulttuuri ja identiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 39–53
- MCAVOY, JEAN 2016. Discursive psychology and the production of identity in language practices. In: Preece, Sian (Hg.): *The Routledge Handbook of language and identity*. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge
- MOILANEN, HANNA 2014. Nyfinlandssvenskarna: Språklig identitet hos invandrare som integrerat sig i det finska samhället på svenska. Jyväskylä. Pro Gradu Arbeit, Universität Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44745> (zuletzt aufgeruhen am 5.3.2017)
- MÄNTYNEN, ANNE, HALONEN, MIA, PIETIKÄINEN, SARI, & SOLIN, ANNA 2012. Kieli-ideologioiden teoriaa ja käytäntöä. In: *Virittäjä* 3/2012, 325-348
- NG, BEE CHIN & WIGGLESWORTH, GILLIAN 2007. *Bilingualism: An advanced resource book*. London: Routledge.
- ORTEGA, LOURDES 2014. Ways forward for a bi/multilingual turn for SLA. In: May, Stephen (Hg.). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. UK: Routledge, 32-52
- PAVLENKO, ANETA 2002b. Bilingualism and emotions. In: *Multilingua* 21, 1, 45-78  
 \_\_\_\_\_ 2005. *Emotions and Multilingualism*. Cambridge : New York: Cambridge University Press.
- PIETIKÄINEN, SARI 2012. Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrassa. *Virittäjä* 3/2012, 410-442.
- PIETIKÄINEN, SARI & MÄNTYNEN, ANNE 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- RIIKONEN ANNA 2013. Tvåspråkighet och språklig identitet hos sverigefinländska återinvandrare. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42462> (zuletzt aufgeruhen am 5.3.2017)
- SALMINEN, JENNI 2010. Die deutsche Sprache als Teil der sprachlichen und beruflichen Identität. Eine Studie unter Germanistikstudierenden der Universität Helsinki. Pro Gradu Arbeit, Universität Helsinki. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201006162049> (zuletzt aufgeruhen am 5.3.2017)

- SKUTNABB-KANGAS, TOVE 1981. Tvåspråkighet. Lund: Liber Läromedel.
- TABOURET-KELLER, ANDRÉE 1997. Language and Identity. In: Coulmas, Florian (Hg): The handbook of sociolinguistics. Oxford: Blackwell
- TAYLOR, FLORENTINA 2013. Self and Identity in Adolescent Foreign Language Learning. Bristol: Multilingual Matters
- TUOMI, JOUNI & SARAJÄRVI, ANNELI 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- VAUGHN, SHARON, SCHUMM, JEANNE SHAY & SINAGUB, JANE 1996. Focus group interviews in education and psychology. Thousand Oaks, Calif. ; London: SAGE
- VIRKKULA, TIINA 2006. Stay abroad and foreign language users' identity construction. Pro Gradu Arbeit, Universität Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/7431> (zuletzt aufgeruhen am 5.3.2017)
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen & Irja Alho 2004. Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Online-Buch <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7 (zuletzt aufgeruhen am 5.3.2018)
- WOOLARD, KATHRYN ANN 1998. Introduction. Language ideology as a field of inquiry. In: Schieffelin, Bambi B., Woolard, Kathryn Ann, & Kroskrity, Paul V. (Hg.): Language ideologies. Practice and theory. New York and Oxford: Oxford University Press, 3-47.

### **Internetquellen:**

- Online 1-4: Lehrpläne der Universität Jyväskylä für das Magisterstudium in den Fächern Deutsch und Schwedisch für beiden Fachrichtungen:
- Online 1: <https://www.jyu.fi/ops/fi/hytk/kielten-aineenopettajan-maisteriohjelma-ruotsin-kielen-opintosuunta> (zuletzt aufgeruhen am 4.3.2018)
- Online 2: <https://www.jyu.fi/ops/fi/hytk/kielten-aineenopettajan-maisteriohjelma-saksan-kielen-ja-kulttuurin-opintosuunta> (zuletzt aufgeruhen am 4.3.2018)
- Online 3: <https://www.jyu.fi/ops/fi/hytk/monialaisen-kieliasiantuntijan-maisteriohjelma-ruotsin-kielen-opintosuunta> (zuletzt aufgeruhen am 4.3.2018)
- Online 4: <https://www.jyu.fi/ops/fi/hytk/monialaisen-kieliasiantuntijan-maisteriohjelma-saksan-kielen-ja-kulttuurin-opintosuunta> (zuletzt aufgeruhen am 4.3.2018)

- Online 5: Finnlands offizielle Statistik: Bevölkerungsstruktur. Tabelle 2. Bevölkerung nach der Sprache 1980 - 2015. Helsinki: Nationales Zentrum für Statistik.  
[http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/vaerak\\_2015\\_2016-04-01\\_tau\\_002\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/vaerak_2015_2016-04-01_tau_002_fi.html) (zuletzt aufgerufen am 21.11.2016)
- Online 6: Nationales Zentrum für Statistik, 2016. Tabelle 2. Ein- und Auswanderung.  
[http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/ilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/ilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/) (zuletzt aufgerufen am 15.3.2018)
- Online 7: Lexikon der Psychologie  
<http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/identitaet/6968>)  
 (zuletzt aufgerufen am 11.3.2017)
- Online 8: Duden Online-Wörterbuch  
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Identitaet> (zuletzt aufgerufen am 11.3.2017)
- Online 9: Anleitungen für das Transkribieren:  
<http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasittely.html#litterointi> (zuletzt aufgerufen am 26.2.2017)
- Online 10: Forschungsstrategie des Instituts für Sprach- und Kommunikationwissenschaft 2017-2020  
[https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/tutkimus/profiili/kivi\\_tutkimusstrategia\\_2017-2020.pdf](https://www.jyu.fi/hytk/fi/laitokset/kivi/tutkimus/profiili/kivi_tutkimusstrategia_2017-2020.pdf) (zuletzt aufgerufen am 23.3.2017)

## Anhang 1

Die Zeichen, die beim Transkribieren verwendet wurden:

(.)	eine kurze Pause
(--)	eine längere Pause
- -	Ein Teil von dem Kommentar ist weggelassen worden, weil es irrelevant für die Analyse ist.

Unterstreichung Die Informantin betont das Wort.

*kursive* Veränderung der Stimme (Beschreibung in Klammern )

**blau** nonverbale Kommunikation (Beschreibung in Klammern)

hehe auflachen

hehheh lachen

**Fettschrift** Im Beispiel werden besonders diese Wörter betrachtet.

{spitze Klammern } Informationen werden nur auf dem allgemeinen Niveau gegeben, um die Anonymität der Informantin zu wahren.

[eckige Klammern] Die Schreiberin dieser Arbeit hat Informationen hinzugefügt, um den Satz verständlich für die Leser zu machen

. , ?  
verwendet. Punkt, Komma und Fragezeichen werden als Satzzeichen verwendet.

### **Kürzungen:**

P1:	Person 1
P2:	Person 2
P3:	Person 3
P4:	Person 4
P5:	Person 5
P6:	Person 6
M:	Moderatorin der Diskussion = Interviewerin

## Anhang 2

Fokusryhmähaastattelu kieltenopiskelijoiden kieli-identiteeteistä

### Taustakyselylomake

*Kyselylomakkeen tietoja käytetään ainoastaan tutkimuksen taustatietona.*

1. Opiskelen pääaineenani:\_\_\_\_\_.
2. Suuntautumisvaihtoehtoni on\_\_\_\_\_.
3. Olen opiskellut pääainettani \_\_\_\_\_ vuotta.

*Vastaathan seuraaviin kysymyksiin sen kielen pohjalta, joka on pääaineenasi:*

4. Kuinka paljon keskimäärin käytät saksaa/ruotsia päivässä? \_\_\_\_ tuntia \_\_\_\_ minuuttia
5. Kuinka paljon keskimäärin käytät saksaa/ruotsia viikossa? \_\_\_\_ tuntia \_\_\_\_ minuuttia
6. Missä tilanteissa käytät saksaa/ruotsia? (kommunikoinnissa, opinnoissa, mediaa kuluttaen, vapaa-ajan toiminnoissa, matkustaessa, töissä jne.)

---



---



---



---

7. Oletko oleskellut saksan/ruotsin kielialueella pidempään yhtäjaksoisesti?

---



---



---

8. Miten kuvaisit omaa kielitaitoasi opiskelemassa kielessä?

---



---



---



---

9. Koetko itse olevasi yksi-, kaksi tai monikielinen? Miksi?

---



---



---



---



---