

Sprachliche Identitäten der finnischen Studenten

Erfahrungen über die Bedeutung der deutschen, der schwedischen und der
englischen Sprache für die Identität

Masterarbeit

Hanna Varvikko

Universität Jyväskylä

Institut für Sprach- und
Kommunikationswissenschaften

Deutsche Sprache und Kultur

Oktober 2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Hanna Varvikko	
Työn nimi Sprachliche Identitäten der finnischen Studenten Erfahrungen über die Bedeutung der deutschen, der schwedischen und der englischen Sprache für die Identität	
Oppiaine Saksan kieli ja kulttuuri	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Lokakuu 2020	Sivumäärä 77 + liitteet
Tiivistelmä <p>Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kieli-identiteettejä suomalaisilla yliopisto-opiskelijoilla liittyy eri vieraisiin kieliin. Tutkimuksessa tarkasteltiin saksan, ruotsin ja englannin kielten merkityksiä yksilöiden identiteetille sekä sosiaalisen kontekstin ja kielen yhteiskunnallisen aseman merkitystä heidän identiteettiprosesseissaan. Kielen ja identiteetin yhteyttä on tutkittu paljon, mutta tutkimus on keskittynyt paljon maahanmuuttajien ja kaksikielisten henkilöiden kielelliseen identiteettiin, kun taas vieraiden kielten näkökulmasta aihetta on tutkittu vähemmän. Vielä vähemmän on tutkittu useamman vieraan kielen merkitystä yksilön identiteetille.</p> <p>Tutkimukseen osallistui eri alojen opiskelijoita, jotka opiskelivat saksaa yliopiston kielikeskuksella tai pää-/sivuaineena. Aineisto kerättiin haastattelun avulla. Haastattelut litteroitiin ja analysoitiin narratiivisen analyysin ja laadullisen sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi, että yksilöt rakensivat kieli-identiteettejään suhteessa muihin identiteetteihinsä, muihin kieli-identiteetteihinsä ja suhteessa ympäröivään maailmaan ja yhteiskuntaan. Osallistujilla liittyi erilaisia tunteita ja kokemuksia eri kielten käyttöön ja opiskeluun, ja he vertasivat eri kieliin liittyviä kokemuksiaan ja kielitaitoaan keskenään. Osa osallistujista koki saksan lähinnä mukavana harrastuksena, kun taas englanti liittyi vahvasti luonnollisena osana elämään ja esim. ammatti-identiteettiin. Toiset taas rakensivat saksan kielen avulla muista erottuvaa henkilökohtaista identiteettiä ja englanti koettiin henkilökohtaisesti vähemmän merkittävänä. Suhteessa ruotsiin identiteettiprosessi näkyi erityisesti kouluiässä samaistumisena ympäröivään negatiiviseen ilmapiiriin ja asenteisiin. Myöhemmin osa osallistujista kuitenkin määritteli suhteensa kieleen uudelleen ja rakensi identiteettiään riippumatta muiden ihmisten tai omista aikaisemmista käsityksistään.</p> <p>Tutkimuksessa kävi myös ilmi, että sekä yksilöiden autenttiset kokemukset kielestä että kokemukset formaalista oppimisesta luokahuoneessa olivat mukana kielellisen identiteetin rakentumisprosessissa. Tulokset auttavat ymmärtämään kielenoppimista kokonaisvaltaisena prosessina sekä opiskelijan kieli-identiteetin tukemisen merkitystä myös kielenopetuksessa.</p>	
Asiasanat - identiteetti, kieli-identiteetti, saksan kieli, ruotsin kieli, englannin kieli, Identität, sprachliche Identität, deutsche Sprache, schwedische Sprache, englische Sprache	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	5
2 Identität	7
3 Sprache und Identität	10
3.1 Sprachliche Identität	10
3.2 Fremdsprachenlernen und Identität.....	12
3.2.1 Fremdsprachenlernen als Mittel der Identitätskonstruktion.....	12
3.2.2 Fremdsprachenlernen und der soziale Kontext	13
3.2.3 Bedeutung der gesellschaftlichen Stellung der Zielsprache	16
3.2.4 Fremdsprachenlernen im Schulkontext.....	18
3.3 Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Identität.....	22
4 Methode und Material.....	25
4.1 Der Kontext der Untersuchung	25
4.2 Teilnehmer	28
4.3 Untersuchungsfragen	29
4.4 Materialsammlung und Interview als Forschungsmethode	29
4.5 Narrative Analyse	31
5 Analyse.....	35
5.1 Geschichtstypen und Themen in Bezug auf das Deutsche	35
5.1.1 Deutsch als die Sprache des Herzens	35
5.1.2 Deutsch als Bonussprache.....	39
5.2. Die Geschichtstypen und Themen in Bezug auf das Schwedische.....	46
5.2.1 Vom Zwang zum Finden der Bedeutung	46
5.2.2 Schwedisch als Zwang	51

5.3 Geschichten in Bezug auf das Englische	55
5.3.1 Englisch als Selbstverständlichkeit.....	55
5.3.2 Englisch als Zweitsprache.....	58
6 Schlussbetrachtung.....	62
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	62
6.2 Vielfalt der Identitäten	63
6.3 Dialog zwischen der Gesellschaft und dem Individuum	64
6.4 Aufbau der sprachlichen Identitäten im Klassenzimmer	66
6.5 Bedeutung der Ergebnisse für den Sprachunterricht.....	67
6.7 Bewertung der Arbeit und Vorschläge zur weiteren Untersuchung	69
Literaturverzeichnis	71
Anhang 1: Ablauf des Interviews.....	78
Anhang 2: Die Zeichen, die beim Transkribieren verwendet wurden	82
Anhang 3: Zustimmung zur Teilnahme an der Untersuchung.....	83
Anhang 4: Aufgabe am Anfang des Interviews	85

1 Einleitung

“Wenn man mir diese Sprachen wegnehmen würde, vor allem die deutsche Sprache und dann Musik, würde ich nicht richtig wissen, wer ich bin, was meine Identität wäre“. (Millas Interview)

In der heutigen multikulturellen und globalen Welt sind die Fragen des Sprachenlernens und der sprachlichen Identität immer wichtiger geworden. Sprache und Identität haben einen engen Zusammenhang und die Sprache ist ein zentrales Mittel der Identitätsentwicklung (Kaikkonen 2009, 95). Das Lernen einer neuen Sprache verändert immer die Identität. Laut Mead erwirbt man „eine neue Seele“ durch Lernen einer neuen Sprache, denn man versetzt sich in die Haltung der Menschen, die diese Sprache benutzen (Mead 1934, 283). Um das Sprachenlernen verstehen zu können, muss man deshalb auch die Entwicklungs- und Aufbauprozesse der sprachlichen Identitäten verstehen.

Der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität hat die Forscher viel interessiert und das Thema ist auch viel untersucht worden. Statt einer traditionellen, einheitlichen Vorstellung wird die Identität heutzutage eher als ein ständig veränderlicher und dynamischer Prozess betrachtet (Kresic 2006), die in der sozialen Interaktion und in dem sozialen Kontext konstruiert wird (Norton 2000). Auch wenn das Thema viel untersucht worden ist, konzentriert sich die Forschung auf den Kontext des Zweitspracherwerbs bzw. der migrationsbedingten oder der lebensweltlichen Mehr- oder Zweisprachigkeit, und der Kontext des Fremdsprachenlernens ist weniger berücksichtigt worden (Taylor 2013, 27). Außerdem wird in vielen Untersuchungen die Bedeutung einer bestimmten Sprache auf die Identität des Individuums beachtet und die Identitätsprozesse beim Lernen mehrerer Sprachen werden weniger berücksichtigt, z.B. behandeln die Studien von Norton (2000), Kinginger (2004) und Muramatsu (2018) die sprachlichen Identitäten der Individuen in Bezug auf eine Fremd- bzw. Zweitsprache.

Diese Arbeit behandelt die Bedeutung von drei Fremdsprachen¹ für die Identität der finnischen Studenten². Das Ziel der Untersuchung ist herauszufinden, wie die Studenten ihre sprachlichen Identitäten beschreiben, was für Identitäten und Bedeutungen die Individuen mit der deutschen, der englischen und der schwedischen Sprache verknüpfen und wie diese Bedeutungen der verschiedenen Sprachen sich unterscheiden. Jede Sprache wird von demselben Individuum mit verschiedenen

¹ Auch wenn die schwedische Sprache in Finnland neben der finnischen Sprache offiziell den Status einer Nationalsprache hat, wird sie in dieser Arbeit als eine Fremdsprache betrachtet, denn in Wirklichkeit erinnert der Lernprozess der Sprache in vieler Hinsicht an das Lernen von Fremdsprachen.

² Mit allen im Text verwendeten Personenbezeichnungen sind aus Gründen der Lesbarkeit und Übersichtlichkeit des Textes stets beide Geschlechter gemeint.

Menschen und in verschiedenen Situationen gelernt und verwendet und hat eine unterschiedliche Stellung in der Gesellschaft. Deshalb unterscheiden sich die Lernkontexte der verschiedenen Sprachen und die mit den Sprachen verbundenen Identitäten. Durch Betrachtung mehrerer Sprachen können mehr Aspekte der Persönlichkeit des Lernalers sichtbar werden, und man erhält eine vielseitigere Vorstellung über die Identität des Lernalers als nur bei der Analyse von nur einer Sprache (Castillo Zarazoga 2011, 92). Die Information und das Verständnis für die Spracherwerbsprozesse der Lerner und die Entwicklung ihrer sprachlichen Identitäten sind besonders wichtig z.B. für Sprachenlehrer, damit sie ihre Schüler und Studenten dabei unterstützen können.

Im Kapitel 2 und 3 werden die theoretischen Ausgangspunkte der Untersuchung dargestellt und es wird auf die zentralen Begriffe eingegangen. Im Kapitel 4 wird beschrieben, wie die Untersuchung durchgeführt wurde und wie das Material gesammelt und analysiert wurde. Außerdem wird am Anfang des Kapitels der gesellschaftliche Kontext und die Stellung der Sprachen erläutert und die Teilnehmer der Untersuchung vorgestellt. Kapitel 5 behandelt die Ergebnisse der Analyse und als letztes werden im Kapitel 6 die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und reflektiert.

2 Identität

In diesem Kapitel wird der Begriff Identität näher eingegangen.

Die Identität ist ein komplexer und vielseitiger Begriff, und es ist fast unmöglich, sie vollständig zu definieren. Wesentlich bei der Identitätsforschung ist, Erklärungen dafür zu finden, wie Individuen und Gruppen auf die Fragen *Wer bin ich?* und *Wer sind wir?* antworten, und welche Prozesse und Strategien für diese Selbstdefinitionen als Grundlage dienen. In der traditionellen Identitätsforschung sieht man die Identität eher als einheitlich und stabil. (Kresic 2006, 62.) Nach den essentialistischen Theorien besteht die Identität aus Faktoren wie etwa Ethnizität, Religion, Sprache oder Beruf, die relativ unveränderlich sind. Die Identitätsmerkmale sind hauptsächlich erblich und werden in dem historischen Kontext gebildet. (Iskanius 2006, 186.)

Einige zentrale Theorien der traditionellen Identitätsforschung sind die Theorien von Erikson und Mead, wobei besonders das Modell von Mead auch einige Merkmale der postmodernen Identitätsvorstellung aufweist (Kresic 2006). In dem Modell von Erikson kommen in jeder Phase des Lebenszyklus des Menschen bestimmte typische Krisen vor, und durch Auflösen dieser Krisen wird die Identität des Individuums gebildet. Dies geschieht vor allem im Jugendalter, wonach bei gelungener Identitätsbildung eine einheitliche und feste Identität erreicht werden kann. (Erikson 1959.) Laut Mead (1934) dagegen wird die Identität hauptsächlich durch soziale Interaktion gebildet und die Sprache spielt dabei eine zentrale Rolle (Mead 1934). Obwohl er auf die Möglichkeit der multiplen Identität hinweist, geht er grundsätzlich von Bildung einer definitiven Identität aus (Kresic 2006, 81).

In der postmodernen Forschung wird die Identität als ein komplexes, dynamisches und mehrschichtiges Phänomen betrachtet. Von den früheren Identitätstheorien wird spätestens in der Theorie von Goffman das Ich durch die verschiedenen Rollen als vielfältig betrachtet.

(Kresic 2006, 106.) Goffman beschreibt die soziale Welt als Bühne und die Teilnehmer der sozialen Interaktion als Darsteller, Zuschauer und Außenseiter. Die Darsteller spielen bestimmte soziale Rollen, die er als Ausübung von Rechten und Pflichten definiert, die mit einem bestimmten Status verbunden sind. Bei der Interaktion ist es wichtig, Informationen über andere einzuholen und Informationen über das eigene Selbst zu kontrollieren. Wenn das Selbst in der Interaktion dargestellt wird, versucht sich das Individuum so zu verhalten, dass ein möglichst positives „Image“ oder

Gesicht vermittelt wird. Das Ziel ist, das eigene Gesicht und das Gesicht der anderen durch taktvolles Verhalten aufrechtzuerhalten und zu schonen. (Goffman 1959; 1967.)

In den postmodernen Theorien wird die Pluralität der Identität betont und es wird davon ausgegangen, dass in vielfältigen sozialen Kontexten und Wirklichkeiten auch multiple und komplexe Identitäten entwickelt werden (Kresic 2006; 62, 119-123). Kresic weist hier auf die Patchworkidentität-Theorie von Keupp et. al (1999) hin, laut der die Identität aus vielfältigen Teil-Selbsten besteht und es bei dem Aufbau der Identität um einen Prozess der Verknüpfung von Teilidentitäten geht. Die Identität ist nicht einheitlich, aber auch nicht in verschiedene Teile zersplittert, sondern verschiedene Teile und Aspekte der Identität haben Einfluss aufeinander (Wenger 1998, 159). Identität kann als ein Prozess betrachtet werden und sie wird in der sozialen Interaktion durch verschiedene Kämpfe und Erfahrungen verändert und gebildet (Duff 2012, 413).

In dieser Untersuchung wird die Identität nach der postmodernen Vorstellung als mehrschichtig und ständig veränderlich verstanden, und sie entwickelt sich in Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der Umwelt. Für den Begriff Identität wende ich die Definition von Norton (2000, 5) an, die die Identität folgendermaßen definiert: wie man seine Beziehung zur sozialen Welt versteht, wie diese Beziehung durch Zeit und Raum konstruiert wird und wie man seine Chancen und Möglichkeiten für die Zukunft versteht. Entscheidend für die Identitätskonstruktion ist die soziale Interaktion. Identitätsbildung geschieht im Umgang mit anderen, mit denen Meinungen, Werte und Motive geteilt werden (Block 2007). Sie besteht aus *“negotiating the meanings of our experience of membership in social communities”*, wie Wenger (1998, 145) es formuliert hat. Man definiert sich selbst also dadurch, wie man sich selbst durch Beteiligung an der Interaktion und als Mitglied der Gemeinschaft erlebt, und welche Bedeutung diese Erfahrungen für einen haben. (Wenger 1998; 145, 149.) Zur Identität gehören zwar auch unveränderliche Faktoren, aber auch zu diesen wird durch Interaktion in der Gruppe sozialisiert (Edwards 2009, 20). Auch wenn z.B. die Nationalität oder die Muttersprache des Individuums sich nicht verändert, kann die Lebenserfahrung deren Bedeutung für das Individuum verändern.

In dieser Untersuchung wird davon ausgegangen, dass die Identitäten der Individuen in Narrativen sichtbar werden. Das Erzählen von Geschichten ist ein grundlegendes Mittel, wodurch Menschen ihr Leben erfahren, und durch geteilte Narrative werden die persönlichen Identitäten gebildet und bearbeitet. Durch Narrative versuchen die Individuen sich selbst und die Welt zu verstehen. (Heikkinen 2002, 15.) Dadurch versuchen sie auch, Kohärenz in ihren Erfahrungen über sich selbst

zu bilden (Crossley 2000). Dieser Prozess geht ständig weiter, und die Vorstellung von sich selbst verändert sich die ganze Zeit durch die Erfahrungen in der sozialen Interaktion. Die neuen Erfahrungen werden immer im Verhältnis zu den früheren Geschichten über sich selbst verstanden und die eigenen Geschichten werden in den neuen Narrativen kritisch betrachtet. (Ruohotie-Lyhty 2013, 122.) In dieser Untersuchung werden auch Narrative als Informationsquelle dafür betrachtet, wie die Individuen ihre Identitäten erfahren und was für Veränderungen sie in ihren Identitäten beschreiben.

3 Sprache und Identität

In diesem Kapitel wird der Zusammenhang zwischen Sprache und Identität erläutert. Im Kapitel 3.1 geht es um die sprachliche Identität im Allgemeinen. Kapitel 3.2 behandelt die Bedeutung des Fremdsprachenlernens für die Identität des Individuums, und als letztes wird noch das Thema Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Identität angesprochen.

3.1 Sprachliche Identität

Sprache ist entscheidend für die Identität des Menschen, denn nur durch Sprache kann der Mensch sich die Frage nach seiner Identität stellen und seine Wirklichkeit konstruieren (Kresic 2006, 169). Laut Mead ist Sprache ein zentraler Teil der sozialen Interaktion, in der die Identität hauptsächlich aufgebaut wird. Er meint, dass die symbolvermittelte Kommunikation als Basis für die Identitätsbildung dient. (Mead 1934.) Sprache als ein symbolisches System bildet einen und seine Identität durch die Erfahrungen des Spracherwerbsprozesses (Kramersch 2009, 17). Die sprachliche Identität kann als Verhältnis zwischen der Vorstellung über sich selbst und dem Kommunikationsmittel verstanden werden, das eine Sprache, ein Dialekt oder ein Soziolekt sein kann. Block erwähnt drei Typen von Verhältnissen zu der Sprache, die Leung, Harris und Rampton (1997) *language affiliation*, *language inheritance* und *language expertise* nennen. *Language affiliation*, also das affektive Verhältnis zu der Sprache, weist auf die Einstellungen und die emotionale Verbindung zu der Sprache hin. *Language inheritance* oder Sprache als Erbe bedeutet, dass man in einer Familie oder in einer Gemeinschaft geboren wird, mit der eine bestimmte Sprache assoziiert wird. Sprache als Erbe bedeutet aber nicht automatisch, dass man gute Kenntnisse oder ein positives emotionales Verhältnis zu der Sprache hat. Das Verhältnis zur Sprache kann sich während des Lebens sogar dramatisch verändern. Man kann in einer Gemeinschaft geboren werden, aber später im Leben ein starkes emotionales Verhältnis zu und gute Kenntnisse in einer anderen Sprache entwickeln. (Block 2007, 40.)

Mit *language expertise* bzw. mit Sprachkenntnissen wird gemeint, wie gut das Individuum die Sprache beherrscht, und dazu gehört auch die Fähigkeit, sich so zu verhalten, dass man von anderen Sprachbenutzern anerkannt und akzeptiert wird (Block 2007, 40). Vor allem in diesem Verhältnis ist die Bedeutung der Sprache als ein zentrales Element der sog. „kollektiven Identität“ (Liedke 2003, 89) bzw. der gruppenbezogenen Identität zu sehen. Die gruppenbezogene Identität kann als für eine

Gruppe typische Merkmale und Verhaltensweisen verstanden werden, die zur Herausbildung der Gruppe beitragen und sie von anderen Gruppen abgrenzen. Von den Gruppenmitgliedern wird erwartet, dass sie in ihrem Verhalten Loyalität gegenüber der Gruppe zeigen, denn die Gruppenidentitäten werden in dem identitätsstiftenden Verhalten der Gruppenmitglieder sichtbar. (Oppenrieder & Thurmair 2003, 41.)

Die Identität wird heutzutage immer mehr sowohl als ein persönliches als auch als ein soziales Phänomen verstanden, die aber nicht genau voneinander unterschieden werden können. Auch die persönlichen Eigenschaften stammen aus der Sozialisierung zu den Gruppen, zu denen man gehört, und die einmalige Kombination der verschiedenen menschlichen Eigenschaften bildet die Einzigartigkeit des Individuums. Der soziale Kontext definiert das Potential, aus dem die persönliche Identität konstruiert werden kann. (Edwards 2009, 19-20.) Die Zweiteilung in individuelle und soziale Identität ist vereinfachend, denn man kann nicht sagen, wo das Individuelle aufhört und die Kollektivität anfängt. Die beiden Dimensionen der Identität haben Auswirkung aufeinander und tragen gemeinsam zur Identitätsbildung bei. (Wenger 1998, 145-146.)

Die Sprache ist ein zentraler Faktor beim Bilden der beiden Dimensionen der Identität, denn sprachliche Identität bedeutet nicht nur gemeinsames Sprechen und gemeinsam verstandene Wörter und sprachliche Strukturen, sondern dazu gehören auch Bedeutungen und Denkweisen, die die Sprache beinhaltet, und dadurch auch das ganze Weltbild und das Zusammengehörigkeitsgefühl mit den anderen Sprechern derjenigen Sprache. (Dufva 2002; Iskanius 2006, 64.)

Sprache gehört zu der Kompetenz, die das Gruppenmitglied durch ihre Mitgliedschaft erhält, und durch welche die Mitgliedschaft die Identität bildet (Wenger 1998, 152). Sprachliche Kompetenz beinhaltet nicht nur Ausdrucksmöglichkeiten, sondern auch verschiedene Handlungsweisen, die mit bestimmten Wert- und Weltvorstellungen verknüpft sind (Liedke 2003, 89). Aus dieser Perspektive ist die sprachliche Identität ein Erlebnis und ein Ausdruck von sprachlicher Kompetenz. In einer bekannten Umgebung weiß man, wie man handeln oder sich verhalten soll, und dadurch erlebt man sich selbst als kompetent und wird von den anderen als kompetent anerkannt. Durch das, was einem vertraut und verständlich ist, weiß man, wer man ist. In einer neuen Umgebung dagegen sind die Handlungsweisen fremd und unbekannt, und die Identität wird durch die Konfrontation mit dem Fremden rekonstruiert. (Wenger 1998, 152-153.)

Nicht nur direkt greifbare und wahrnehmbare Gruppen, sondern auch sog. *imagined communities* können eine wesentliche Bedeutung für die Identität des Individuums haben. Mit dem Begriff werden Gruppen bezeichnet, mit denen die Mitglieder durch ihre Vorstellungskraft verbunden sind. Durch die Vorstellungskraft kann man das Gefühl von einer Gemeinschaft mit Menschen erleben, denen man noch nicht begegnet ist, aber möglicherweise eines Tages begegnen möchte. *Imagined communities* sind nicht weniger real als die Gemeinschaften, mit denen man täglich direkt kommuniziert, und die Sprache kann ein wichtiges Mittel sein, um diese Gemeinschaft zu erreichen. (Kanno & Norton 2003, 241-242.)

Wie bereits erwähnt, ist Identität ein komplexes und mehrschichtiges Phänomen, und das betrifft auch die sprachliche Identität. Laut dem Modell von Kresic (2006) verfügt jeder über ein multiples sprachliches Repertoire, das verschiedene sprachliche Varietäten und Sprachen beinhaltet. Wenn man eine bestimmte sprachliche Varietät benutzt, wird dadurch die damit verbundene Teilidentität aufgebaut, z. B. wird die Teilidentität als Mutter durch Gebrauch der Familiensprache mit der Familie gebildet. Zu dem sprachlichen Repertoire des Individuums gehören auch Fremdsprachen, die jeweils bestimmte Teilidentitäten konstruieren. (Kresic 2006, 227-229.)

3.2 Fremdsprachenlernen und Identität

3.2.1 Fremdsprachenlernen als Mittel der Identitätskonstruktion

Das Lernen einer neuen Sprache ist ein Prozess der Identitätskonstruktion. Wenn man eine Sprache lernt und anwendet, rekonstruiert man die Vorstellungen über sich selbst und seine Beziehung zur sozialen Welt. (Norton 2000, 10-11.) Die gelernte Sprache und die Sprachlernprozesse sind stark mit positiven und negativen Erfahrungen und persönlichen Bedeutungen verknüpft (Kalaja et al. 2016, 3).

Fremdspracherwerb kann als Teilnahme an einer anderen Kultur und Gemeinschaft und so als Rekonstruktion des Selbst betrachtet werden (Pavlenko & Lantolf 2000, 174). Das Lernen einer anderen Sprache ist also ein Prozess, während dessen man eine neue Mitgliedschaft erhält, und das bringt die Fähigkeit, in der Sprache der anderen Gemeinschaft zu kommunizieren und sich nach ihren Normen zu verhalten (Sfard 1998 zitiert nach Pavlenko & Lantolf 2000). Eine neue Sprache erweitert die Identität des Individuums und lockert die enge Bindung an die eigene Sprachgruppe, was seine

Unabhängigkeit stärkt. Die neue Sprache kann das Entstehen einer globalen Identität oder die Identität eines Weltbürgers bedeuten. (Oppenrieder & Thurmair 2003, 53.) Die andere Sprache kann auch einen anderen Aspekt der Identität zum Vorschein bringen (Liedke 2003, 86).

In dem Modell von Dörnyei (2009), *the L2 motivational self system*, spielt die Identität des Lerners eine zentrale Rolle für die Motivation zum Fremdsprachenlernen. Das erste Element in ihrem Modell ist das sog. *ideal L2 self*, mit dem gemeint wird, was für eine Person der Lerner werden möchte und welche Bedeutung die Zielsprache für ihn in den Vorstellungen über sich selbst in der Zukunft hat. Wenn die Person, die der Lerner werden möchte, die Zielsprache spricht, versucht er den Widerspruch zwischen dem aktuellen und dem idealen Selbst zu reduzieren. (Dörnyei 2009, 29.)

Auch laut Norton sind die Wünsche des Lerners für die Zukunft wichtig beim Verstehen seines Verhältnisses zwischen Sprache und Identität (Norton 2000, 47-48). Die Ergebnisse der Studie von Castillo Zarazoga (2011) unterstützen diese Behauptung, denn bei manchen Teilnehmern in ihrer Studie waren Fremdsprachen stark mit der beruflichen Identität verbunden. Sprachkenntnisse waren wichtig für ihr Studium und für ihre Karrieren, und ihre Vorstellungen über sich selbst in der Zukunft ermutigten sie, mehrere Sprachen zu lernen. (Castillo Zarazoga 2011, 97-99.) Andererseits sind die Lerner meistens nicht motiviert, wenn die Sprache keine persönliche Verbindung mit ihnen hat oder kein Teil davon ist, was sie sind oder werden möchten (Ushioda 2007 zitiert nach Sade 2011, 50).

Das Modell von Dörnyei besteht noch aus zwei anderen Elementen, nämlich *ought-to L2 self* und Lernerfahrung in der Zielsprache. *Ought-to L2 self* weist darauf hin, dass der Lerner die Erwartungen der anderen Menschen erfüllen und mögliche negative Folgen vermeiden möchte. Mit Lernerfahrung werden kontextuelle Faktoren in der Lernumgebung gemeint, z.B. die Auswirkung des Lehrers, der Mitschüler oder die Erfahrung des Erfolgs. (Dörnyei 2009, 29.) Taylor (2013, 31-33) äußert aber Kritik an Dörnyeis Theorie, denn laut ihr berücksichtigt sie nicht das aktuelle Selbst, und weist auf die Studie von Xu (2009) hin, wo festgestellt wurde, dass *the present English self* zwischen *the past* and *the future English self* vermittelte. In dem Modell von Xu (2009) besteht das motivationale Selbstsystem aus dem vergangenen, dem gegenwärtigen und dem zukünftigen englischen Selbst.

3.2.2 Fremdsprachenlernen und der soziale Kontext

Die Identität in Bezug auf die neue Sprache wird in der sozialen Interaktion konstruiert.

Die Bedeutung des sozialen Kontextes für das Sprachenlernen und für die Identität wird in der Studie von Norton (2000) dargestellt. In der Studie geht es um das Lernen des Englischen von vier Migrantinnen in Kanada, und das Lernen und die Anwendung der Sprache ist stark mit den sozialen Machtverhältnissen verbunden. Dabei ist für Norton *investment* ein wesentlicher Begriff, der das “sozial und historisch konstruierte Verhältnis der Lerner zu der Zielsprache und ihre oft widersprüchliche Lust sie zu lernen und zu üben” bezeichnet. Norton behauptet, dass die Lerner durch Sprachenlernen erwarten, dass sie Ressourcen erwerben, die ihren Wert in der sozialen Welt verstärken. (ebd. 10.)

Norton (2000) stellt fest, dass der Sprachgebrauch der Individuen stark mit dem jeweiligen Kontext abhängig ist, und dass dieselben Personen in verschiedenen Situationen sprachlich unterschiedlich handeln. Gefühle und Angst vor dem Sprachgebrauch werden sozial konstruiert in den Erfahrungen des Sprachbenutzers und sie sind nicht unbedingt ein Teil seiner Persönlichkeit. (ebd. 4, 123.) Die Teilnehmer der Studie sprachen Englisch gerne mit Freunden oder Bekannten, während in Situationen, in denen sie sich beschämt oder minderwertig gefühlt haben, z.B. im Arbeitsplatz wegen ihrer Stellung als Migrantin, verwendeten sie Englisch ungern. In diesen Situationen haben sie auch öfter geschwiegen als in solchen Situationen, in denen sie sich gleichwertig mit ihren Gesprächspartnern fühlten. Sie hatten eine große *investment* in der Arbeit und brauchten Englischkenntnisse, um im Leben durchzukommen. Durch bessere Sprachkenntnisse erwarteten sie, dass ihr Status als Migrantin weniger bedeutend wird und dass sie bessere Möglichkeiten für die Zukunft haben. (ebd.)

Auch bei den Teilnehmern an der Studie von Muramatsu (2018) variierte es abhängig von der Situation, wie gerne sie die Zielsprache benutzt haben. Sie untersuchte die Agency der Studenten beim Lernen von Japanisch in der Middlebury Japanese School in den USA. (Muramatsu 2018.) Die Agency wird in der Zweitspracherwerbsforschung häufig in Verbindung mit der Identität behandelt (Duff 2012, 413) und Akte der Agency können auch als Handlungen der Identität betrachtet werden (Le Page & Tabouret-Keller 1985, zitiert nach Duff 2012). Deshalb betrachte ich auch die Ergebnisse von Muramatsu (2018) aus der Perspektive der Identität.

Eine Teilnehmerin der Studie, Nayia, war immer sehr aktiv in Gesprächen mit Studenten, aber das Korrigieren ihrer Fehler hat dazu geführt, dass sie nicht an Gesprächen teilgenommen hat, wenn zumindest ein Lehrer dabei war. Nayia empfand das Korrigieren störend und unangenehm, weil ihrer

Meinung nach dadurch signalisiert wurde, dass sie und die Lehrer nicht gleichwertig waren. Sie fühlte sich beschämt, als ob man ihre Sprachkenntnisse prüfen und nicht ein Gespräch mit ihr führen würde. Auch eine zweite Teilnehmerin, Alison, redete nicht gerne mit den Lehrern, weil sie es seltsam und sinnlos empfunden hat, nur zur Übung zu sprechen. Sie studierte Japanologie als Hauptfach und konnte Japanisch gut lesen und schreiben, aber an der Universität hatte sie kaum das Sprechen geübt. Mit Bekannten empfand sie es angenehm, Japanisch zu sprechen, aber mit anderen war das für sie peinlich, weil sie sich dumm, inkompetent und wie ein Kind fühlte. Als Studentin der Japanologie war sie enttäuscht und schämte sich wegen ihrer Unfähigkeit, sich auszudrücken. (Muramatsu 2018.)

Sprachliche Identität ist ein ständiger Prozess und das Verhältnis zu der Zielsprache entwickelt und verändert sich durch die persönliche Lebensgeschichte und Erfahrungen mit der Zielsprache. Die Geschichte von Alice (Kinginger 2004) ist ein gutes Beispiel dafür, welche Bedeutung die gelebten Erfahrungen für die sprachliche Identität haben. Alice ist eine junge Frau aus den USA, die nach Frankreich und nach Quebec fährt, um ihre Französischkenntnisse zu verbessern. Am Anfang hat sie ein sehr idealistisches Bild von Frankreich und den Franzosen, und sich selbst stellt sie in der Zukunft als eine engagierte Französischlehrerin vor. Doch die Wirklichkeit entspricht nicht ihren Vorstellungen und sie hat Schwierigkeiten mit der Sprache und mit der Teilnahme an sozialer Interaktion. Sie gerät in eine Krise und ist verwirrt über ihre widersprüchlichen Gefühle zu der französischen Sprache und Gesellschaft. Endlich gelingt es ihr, Kontakte zu französischen Studenten zu schließen und sie findet auch Arbeit als Englischlehrerin. Dadurch erhält sie neue Motivation zum Lernen der Sprache. (Kinginger 2004.)

Wie die oben erwähnten Theorien und Studien zeigen, hängen das emotionale Verhältnis, die Einstellungen und die Selbstsicherheit in Bezug auf die Sprache, zum Sprachenlernen und zum Sprachgebrauch stark mit der sprachlichen Identität zusammen (Kautonen 2014, 19). Auch Motivation ist in vieler Hinsicht stark mit der Identität und den Vorstellungen über sich selbst verbunden (Ushioda 2011, 19). Die Motive und Antriebe zur Teilnahme an Lernaktivitäten sind mit den Identitäten, Geschichten und einzigartigen Beziehungen der Lerner zur sozialen Welt verknüpft, und sie werden ständig rekonstruiert (Muramatsu 2018). Auch in dieser Untersuchung werden Gefühle, Einstellungen und Motivation als ein wichtiger Aspekt der sprachlichen Identität und deren Entwicklungsprozess betrachtet.

3.2.3 Bedeutung der gesellschaftlichen Stellung der Zielsprache

Ein anderer kontextbedingter Faktor ist, welche Sprache überhaupt gelernt wird. Jede Sprache hat eine bestimmte gesellschaftliche Stellung, die die Lernmotivation und dadurch den Lernprozess und die Identitätskonstruktion in Bezug auf die Sprache beeinflusst. Das wurde in der Studie von Dörnyei & Csizer (2002) festgestellt, in der die Motivation und Einstellungen der ungarischen Jugendlichen zu fünf verschiedenen Fremdsprachen untersucht wurden. Die Beliebtheit des Englischen war durch seine globale Stellung zugenommen und auch Deutsch war dank seiner starken Stellung populär, besonders in der Nähe der österreichischen Grenze, während Russisch u.a. aus politischen Gründen sehr unbeliebt war, allerdings etwas weniger in der Nähe von der Grenze der ehemaligen Sowjetunion. (Dörnyei & Csizer 2002; 437, 449, 454–456)

Muramatsu (2018) meint, dass allein die Ergebnisse von Norton über die sprachlichen Identitäten die unterschiedlichen und vielfältigen Wünsche und Motive der Lerner zum Sprachenlernen nicht erklären können, sondern die Sprachidentität und Motivation zum Lernen sollten in Bezug auf den Kontext betrachtet werden, in dem die Lerner sich befinden. Die Ergebnisse von Norton gelten in dem Kontext ihrer Studie, wo die Zielsprache Englisch ist, die eine starke Stellung als ‘global language’ hat, und wo die Teilnehmer als Migrantinnen ständig kämpfen müssen, in der Gesellschaft akzeptiert zu werden. Unter diesen Umständen war das Sprachenlernen stark mit den sozialen Machtverhältnissen und dem sozialen Kapital verbunden. (Muramatsu 2018.)

Der Kontext in Muramatsus (2018) Studie ist dagegen sehr anders als der in der Studie von Norton (2000). Die Teilnehmer an Muramatsus Studie lernten Japanisch in den USA, was eigentlich keine Ressourcen anbietet, um den Wert in der sozialen Welt zu verbessern. Eher ging es bei den Teilnehmern beim Lernen des Japanischen um die Sehnsucht nach Selbstveränderung. Ein gutes Beispiel dafür ist Parker, einer der Teilnehmer an der Studie, der als Kind in Japan gewohnt hatte und später in den USA eingezogen war. Alle erwarteten, dass er fließend Japanisch sprechen würde, aber er hatte meistens Englisch gesprochen und deshalb kaum Japanisch gelernt. Als er zurück in den USA war, bereute er es, dass er nur wenig Japanisch konnte, und wollte die Sprache möglichst gut lernen. Das Lernen der Sprache war für ihn der einzige Weg, den Kontakt nach Japan aufrechtzuerhalten. Er wollte die Sprache möglichst ähnlich wie die Japaner sprechen und nicht als Ausländer betrachtet werden, was er früher in Japan erlebt hatte. (Muramatsu 2018.)

Die Ergebnisse von Muramatsu (2018) unterstützen die Gedanken von Dörnyei & Al-Hoorie (2017) über die Unterschiede zwischen Motivation zum Lernen verschiedener Sprachen. Sie stellen fest, dass Großteil der Studien, die die Motivation der Lerner zum Sprachenlernen behandeln, sich auf die englische Sprache konzentrieren. Weil die Stellung und der Lernkontext der englischen Sprache sich aber sehr von denen der anderen Sprachen unterscheiden, stellen sie die Frage, ob die Theorien basierend auf dem Kontext des Englischen geeignet für das Betrachten und Verstehen der Motivation in Bezug auf anderen Sprachen sind. (Dörnyei & Al-Hoorie 2017, 455-457.)

Gnutzmann, Jakisch & Rabe (2014) gehen davon aus, dass die im Alltag von der englischen Sprache umgebenden jungen Europäer möglicherweise schon seit langer Zeit zum Teil ihre Identität unbewusst durch die Sprache definieren (Gnutzmann et al. 2014; 11-112). Wegen der unterschiedlichen Lernkontexte zwischen Englisch und anderen Sprachen werden die Motivation und die sprachliche Identität aber unterschiedlich in Bezug auf diese Sprachen konstruiert. Für die Sprachen außer dem Englischen verwenden Dörnyei und Al-Hoorie (2017) die Abkürzung *LOTE*= *Language Other Than English*. Weil das Lernen einer *LOTE* fast immer in Verbindung mit dem Lernen des Englischen geschieht, hat das Englische voraussichtlich Einfluss auf das Lernen dieser Sprachen. (Dörnyei & Al-Hoorie 2017, 455-457.) Wie dieses Verhältnis zwischen dem Englischen und den anderen Sprachen bei den sprachlichen Identitäten der Teilnehmer aussieht, ist einer der zentralen Schwerpunkte dieser Arbeit.

Einerseits kann das Lernen des Englischen störend auf die Motivation zu einer anderen Sprache einwirken und das Lernprozess der *LOTE* im Schatten des Englischen bleiben, denn die Studien stimmen darin überein, dass es *considerable confounding interaction* zwischen den idealen Selbst-Images in Bezug auf die Visionen für das Lernen des Englischen und der *LOTEs* gibt. Wenn es Konkurrenz zwischen den Sprachen vorkommt, gewinnt wahrscheinlich Englisch. (Dörnyei & Al-Hoorie 2017, 457-458.)

Andererseits wird Englisch häufig als eine grundlegende Anforderung wahrgenommen, wie z.B. Lese- und Schreibfertigkeit, und es ist weniger mit persönlichen Motivationsfaktoren verbunden. Hohe Sprachkompetenz in einer *LOTE* ist dagegen häufig mit spezifischen und persönlichen Gründen assoziiert. (Dörnyei & Al-Hoorie 2017, 462.) Eine *LOTE* kann auch wegen des selbst empfundenen Mangels an Englischkenntnissen gelernt werden oder gerade, weil alle scheinen Englisch zu sprechen, und deswegen verliert Englisch seinen hohen Wert im Verhältnis zu anderen Sprachen (Siridetkoon & Dewaele 2017 zitiert nach Dörnyei & Al-Hoorie 2017, 458). Das Lernen einer *LOTE* kann den

Lernern helfen, sich von den anderen zu unterscheiden; Castillo Zarazoga (2011, 98) stellte in ihrer Studie fest, dass die Individuen eine andere Sprache als Englisch lernen mussten, um einen von Norton (2000) erwähnten Vorteil in der Arbeitswelt zu erhalten. Die Motivation zum Lernen einer *LOTE* kann auch möglicherweise eine nähere Verbindung zu der Gemeinschaft haben, die die jeweilige Sprache spricht, denn *LOTEs* haben meistens deutlicher eine Gemeinschaft, die sie spricht, während die Englischkenntnisse eher mit der Vorstellung von einer globalen Bürger verknüpft sind (Dörnyei & Al-Hoorie 2017, 459).

Die Stellung der Sprache in der Gesellschaft hat also eine Auswirkung auf die sprachliche Identität des Individuums. Weil das Sprachangebot in den Schulen die Bedeutung und Ansehen der Sprachen beeinflusst, sind die Schulsprachen mit den Identitäten der Lerner verbunden (Hu 2018, 67). Auch das, ob die Sprachen obligatorisch oder Wahlfächer sind, spielt eine Rolle für die Aufbau der sprachlichen Identität. Castillo Zarazoga (2011, 100) stellt fest, dass ihre Ergebnisse mit den von Humphreys & Spratt (2008) übereinstimmen, denn in den beiden Studien wurde herausgefunden, dass der Wert der obligatorischen Sprachen eher instrumental und bei freiwillig gewählten Sprachen mehr emotional sei. Eine freiwillig gelernte Sprache wird meistens nie negativ bewertet, sondern als eine Bereicherung oder eine Möglichkeit für die Identität, während bei der Abwahl einer Sprache wird sie sogar als identitätsbedrohend empfunden (Oppenrieder & Thurmair 2003, 52-56).

3.2.4 Fremdsprachenlernen im Schulkontext

Noch ein zentraler kontextgebundener Faktor ist, ob die neue Sprache als Zweit- oder als Fremdsprache gelernt wird, d.h. ob die Zielsprache dort erworben wird, wo sie von Muttersprachlern gesprochen wird, oder ob sie in einem anderen Land und meistens durch formalen Unterricht gelernt wird. In fremdsprachlichen Kontexten ist der Zugang zur authentischen Sprache meistens gering, während man in einer Gemeinschaft, wo die Sprache gesprochen wird, von der Sprache auch im Alltag umgeben ist. Allerdings zeigt die Studie von Norton (2000), dass es nicht immer so einfach ist. Auch wenn man sich in einer Umgebung aufhält, wo die Zielsprache gesprochen wird, hat man nicht unbedingt den Zugang zu der Sprache. Die Teilnehmer der Studie mussten wegen ihrer Stellung als Migrantinnen kämpfen, um in der Gemeinschaft akzeptiert zu werden und um sprechen zu dürfen. Andererseits kann auch eine Sprachschule sehr effektive und reichliche Möglichkeiten für das Sprachenlernen anbieten, wie in dem Fall der Japanese Language School, wo Muramatsu (2018) ihre Untersuchung durchgeführt hat.

Die Forschung konzentriert sich meistens auf den Kontext des Zweitspracherwerbs z.B. bei Migranten und weniger auf den Zusammenhang zwischen Fremdsprachenlernen und Identität. Block (2007) meint, dass der Kontext des Fremdsprachenlernens eher unfruchtbar für die Identitätsarbeit sei, denn er bietet nur wenige Möglichkeiten für “*emergence of significant new subject positions mediated by TL³*” Identitätsarbeit findet zwar statt, ist aber eher mit *community of practice* in dem Klassenzimmer verknüpft als mit der Zielsprache. (Block 2007; 113, 137.)

Mit *communities of practice* werden Gemeinschaften gemeint, deren Mitglieder durch Praktiken verbunden sind, nach denen sie zusammen gelernt haben, zu handeln (Wenger 1998, 45).

Block erwähnt allerdings zwei Situationen, wo seiner Meinung nach sprachbedingte Identitätsarbeit geschieht: Im ersten Beispiel kommunizieren die Lerner in der Zielsprache mit Muttersprachlern durch Internet oder andere technologische Mittel und erhalten so einen echten persönlichen Kontakt zur Sprache und deren Sprecher. Das zweite Beispiel dafür ist, wenn Frauen durch das Lernen des Englischen mit Frauen überall auf der Welt interagieren können, um ihre Zugehörigkeit zu der weltweiten Gruppe der Feministen zu verstärken. (Block 2007, 137-143.)

Authentische Kontakte zu der Sprache und zu den Sprachbenutzern außerhalb des Klassenzimmers haben natürlich eine viel effektivere Auswirkung auf die sprachliche Identität als nur die Teilnahme an dem formalen Unterricht. Ich würde aber trotzdem behaupten, dass auch im Schulkontext Identitätsarbeit stattfindet, die nicht nur mit dem *community of practice*, sondern auch mit der Zielsprache verbunden ist. Erstens glaube ich, wie Kaikkonen (2009, 98), dass es durch einen authentischen und interkulturellen Fremdsprachenunterricht möglich ist, die Lerner sozial und emotional zu berühren und dadurch mehrsprachige und multikulturelle Identitätsprozesse auszulösen. Zweitens gehe ich davon aus, dass alle Kontakte mit der Sprache eine Auswirkung auf die Identität des Lerners haben, unabhängig davon, in welchen Umständen das geschieht. Wie Wenger (1998) feststellt, erwirbt man durch das Lernen nicht nur neue Kenntnisse, sondern das, wer der Lerner ist und was er machen kann, verändert sich durch den Lernprozess. Weil das Lernen ein Prozess ist, während dessen man eine bestimmte Person wird, ist alles Lernen eine Erfahrung der Identität. (Wenger 1998, 215.) Durch das Lernen einer Sprache wird man also eine Person, die Kompetenzen in dieser Sprache hat. Gleichzeitig wird sie ein Mitglied einer Gruppe, die Kompetenzen in derselben

³ target language

Sprache hat, und dadurch bekommt sie die Möglichkeit, in der neuen Sprache an neuen Kontexten teilzunehmen und ihre Lebensbereiche zu erweitern.

Die Lerner sind auch nicht nur Lerner, sondern bringen ihre ganzen Persönlichkeiten, Lebensgeschichten und Wünsche für die Zukunft in den Klassenraum mit (Norton 2000, 134). Es gibt mehrere Gründe, warum Menschen anfangen, in der Schule eine Sprache zu lernen: man möchte ein Buch in der Originalsprache lesen können, den Kontakt zu der Sprache der Vorfahren wiederherstellen oder mit Geschäftspartnern kommunizieren können (Kramsch 2009, 4). Schlüssel für die Motivation zum Sprachenlernen sind meistens gerade die sog. *transportable identities*, die die in der Kommunikation versteckten Identitäten sind, auf die aber aus bestimmten Gründen hingewiesen werden kann, z.B. Fußballfan oder Kunstliebhaber. Durch Aktivierung dieser Identitäten beim Sprachenlernen kann eine viel höhere persönliche Beteiligung und Engagement entstehen als nur in der traditionellen Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler. (Ushioda 2011, 16.) Wenn die Lerner ihre eigenen Interessen mit der Zielsprache verbinden können, werden ihre sprachliche und andere Teilidentitäten in Wechselwirkung gebildet.

Der im Klassenzimmer entstandene Kontakt zu der Sprache kann eine Anregung zum Lernen sein, die weitere Begeisterung und Träume inspiriert. Die Lerner haben ihre Vorstellungskraft auch in dem Klassenzimmer dabei, und dadurch können die Lerner über die Zeit und den Raum hinausgehen, sich selbst erweitern und zu ihrer Identität neue Bedeutungen, Möglichkeiten und Perspektiven hinzufügen (Wenger 1998, 177-178). Durch Vorstellungskraft haben die Lerner Zugang zu der Welt außerhalb des Klassenzimmers. Die Zugehörigkeit zu den *imagined communities* kann sogar eine größere Auswirkung auf die Handlungen der Lerner haben als die direkte Beteiligung an Gemeinschaften des Alltags. (Kanno & Norton 2003.)

Ein gutes Beispiel für die Bedeutung der Vorstellungskraft ist die früher erwähnte Studie von Alice. Ich würde behaupten, dass ihre Identitätsarbeit in Bezug auf die französische Sprache schon in dem Heimatland anfing. Dabei war ihr Wunsch nach Zugehörigkeit an der von ihr vorgestellten *imagined community* entscheidend: sie hatte sehr idyllische und idealistische Vorstellungen von der französischen Kultur und den Menschen entwickelt. Außerdem wollte sie Französischlehrerin werden. Die französische Sprache war für sie ein Mittel, ihren Traum zu erfüllen und ein wichtiger Teil davon, wie sie sich selbst in der Zukunft vorgestellt hat. (Kinginger 2004.)

Außerdem ist die Ablehnung der negativ empfundenen Sachverhalte ein wichtiger Teil der Identitätskonstruktion. Man definiert sich selbst und bildet seine Identität nicht nur dadurch, wer man ist und durch die Praktiken und die Aktivitäten an den man teilnimmt, sondern auch dadurch, woran man nicht teilnimmt, und wer man nicht ist. (Wenger 1998, 165.) Die Beschäftigung mit einer anderen Sprache sensibilisiert für die eigene und für Sprachen im Allgemeinen, denn die Erfahrung mit etwas Fremdem bedeutet immer, dass man sich erneut mit dem Bekannten auseinandersetzt. Wenn man eine Sprache unwillig lernt, nur weil es nötig ist, und stolz erklärt, dass man in einer Sprache nicht einmal Kaffee bestellen kann, verteidigt man sein einsprachiges Selbst. (Kramsch 2009, 5.) Man kann auch mehrere Sprachen lernen und eine oder manche von ihnen ablehnen, und das verstärkt die sprachliche Identität, zu der die einen gelernten Sprachen gehören und anderen nicht.

Die Interaktion im Klassenzimmer ist auch ein wichtiger Faktor, der zu der Entwicklung positiver oder negativer Einstellungen und Gefühle zu der Zielsprache beiträgt. Taylor (2013) betont die Bedeutung des Lehrers bei der Entstehung der Motivation zu der Sprache. Wenn der Schüler den Lehrer negativ empfindet, besteht ein größeres Risiko, dass die Schüler negative Gefühle auch gegen das Fach, in diesem Fall gegen die Sprache, entwickeln. Ihre Daten zeigen auch, dass die Anerkennung von dem Lehrer mit besser empfundenen Kompetenzen und geringe Anerkennung mit weniger Liebe zum Englischen verbunden war. (Taylor 2013; 70, 93.)

Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung der Gefühle gegenüber der Zielsprache wird auch durch die Studie von Paiva (2011, 68) gestärkt, in der eine Teilnehmerin erzählte, dass sie in der Schule nur gelernt hatte, die englische Sprache zu hassen. Außerdem ist die früher erwähnte Erfahrung von Nayia in der Studie von Muramatsu (2018) auch ein gutes Beispiel dafür, wie die Methoden und die Handlungsweisen des Sprachunterrichts zu der Identitätsbildung der Schüler beitragen, in diesem Fall durch die entstandenen Gefühle der Scham und Minderwertigkeit.

In dem formalen Unterricht werden meistens manche Aspekte der Sprache mehr berücksichtigt als andere. Das ist der Fall auch in Finnland, wo das schulische Sprachenlernen sich lange auf Schriftlichkeit und Lehrbücher konzentriert hat. Ermutigung zu nur bestimmten Aktivitäten kann aber dazu führen, dass die Schüler ihre Kompetenzen in der Sprache dadurch definieren, ob sie in diesen Aspekten der Sprache gut sind. Die Schüler, die z.B. Wörter gut merken können und dafür belohnt werden, denken, dass sie gut in der Sprache sind. Diejenige aber, die Schwierigkeiten gerade mit den im Unterricht geschätzten Aktivitäten haben und möglicherweise sehr gut in anderen sprachlichen Aktivitäten sind, können denken, dass sie in der Sprache selbst nicht gut sind. (Kalaja et al 2016, 64.)

Ich würde behaupten, dass die oben erwähnten Beispiele solche Erfahrungen sein können, die zur Vermeidung und Distanzierung von der Zielsprache und der damit verbundenen Kultur führen können (Gnutzmann et al. 2014, 109). Der Unterricht beeinflusst nicht nur die Lerneridentität im Allgemeinen, sondern auch die Einstellungen zur Zielsprache und die Vorstellungen über sich selbst als Sprachenlerner und Sprachbenutzer, über die eigenen Sprachlernfähigkeiten, Sprachkompetenzen und über die Selbstsicherheit in Bezug auf die Sprachanwendung, und dadurch hat er auch Auswirkung auf die sprachliche Identität des Lerners. Die gelernte Sprache kann nicht von den Verhältnissen zwischen den Menschen, die an der Lernsituation beteiligt sind, getrennt werden, denn die sprachliche Identität wird immer in der Interaktion zwischen den Menschen konstruiert, sei es denn mit Muttersprachlern oder mit anderen Schülern und mit dem Lehrer im Klassenzimmer.

3.3 Mehrsprachigkeit und mehrsprachige Identität

Mehrsprachigkeit ist in der Gesellschaft durch Globalisierung ein zentrales Thema geworden. Lange Zeit wurde Einsprachigkeit als Normalität betrachtet, aber heutzutage leben wir immer häufiger in einer sprachlichen Vielfalt. Der Begriff Mehrsprachigkeit ist jedoch nicht einfach zu definieren und hat verschiedene Dimensionen. (Busch 2013; 7, 9.)

Mit Mehrsprachigkeit wird oft die Perspektive der migrationsbedingten bzw. lebensweltlichen Mehrsprachigkeit verknüpft. Diese wird der fremdsprachlichen Mehrsprachigkeit im Schulkontext entgegengesetzt, obwohl die Grenzen zwischen den beiden nicht immer eindeutig sind (Volgger 2010, 170). In der Mehrsprachigkeitsforschung wird auch die Annahme in Frage gestellt, dass die Sprachen klar voneinander getrennt werden könnten, und man geht von einer sprachlichen Vielfalt aus, zu der unzählbare Varianten von verschiedenen sprachlichen Praktiken gehören (Busch 2013, 9-10). Die verschiedenen Sprachen werden “nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren” (Europarat 2001, 17).

Europarat unterscheidet den Begriff Vielsprachigkeit von Mehrsprachigkeit. Mit Vielsprachigkeit ist gemeint, dass in Schulen mehrere Sprachen angeboten und gelernt werden, während bei

Mehrsprachigkeit die Lerner auch an den kulturellen Kontexten der Sprache teilhaben. Es geht nicht um die Beherrschung mehrerer isolierten Sprachen, sondern eher um ein Repertoire von kommunikativen Kompetenzen und sprachlichen Fähigkeiten, die das Individuum flexibel der Situation entsprechend benutzen kann. Die Betonung liegt auch nicht auf der Erreichung von bestimmten Kompetenzniveaus, sondern auf der Fähigkeit, auch geringe Sprachkenntnisse verwenden zu können. Diese mehrsprachige Kompetenz kann durch formales Sprachenlernen, lebensweltlich mehrsprachige Kontexte oder durch die beiden erreicht werden, und sie soll auch das Ziel des formalen Sprachunterrichts sein. (Europarat 2001, 17.) Den Gedanken, dass sowohl die in der Lebenswelt als auch die in der Schule gelernten Sprachen zu der mehrsprachigen Kompetenz gehören, unterstützen auch die Ergebnisse von Volgger (2010, 180), laut denen lebensweltlich mehrsprachige Schüler beides als Teil ihrer mehrsprachigen Identität betrachteten.

Wenn das Individuum mehrere Sprachen beherrscht, haben alle verschiedenen Sprachen eine unterschiedliche Bedeutung für seine Identität. Bei lebensweltlich zweisprachigen Menschen bauen die verschiedenen Sprachen die Identität in verschiedenen Richtungen auf und die Sprachen werden unterschiedlich eingestuft (Kaikkonen 2009, 95). Zweisprachige Menschen sind selten gleichermaßen fließend in beiden Sprachen, denn sie verwenden die Sprachen für verschiedene Zwecke, in verschiedenen Lebensbereichen und mit verschiedenen Menschen. Sie haben Kompetenzen entwickelt, die ihren eigenen und den Bedürfnissen ihrer Umgebung entsprechen. (Grosjean 1989, 6.) Auch verschiedene Fremdsprachen werden in verschiedenen Kontexten gelernt und deswegen gilt dasselbe für Fremdsprachen. Dörnyei & Chan (2013) haben festgestellt, dass die mit den verschiedenen Zielsprachen assoziierten Selbst-Images unterschiedlich sind (Dörnyei & Chan 2013, zitiert nach Dörnyei & Al-Hoorie 2017).

In dieser Untersuchung wird das Phänomen Mehrsprachigkeit so verstanden, wie Europarat den Begriff definiert hat. Die Arbeit konzentriert sich auf das Thema aus der Perspektive der Fremdsprachen, d.h. es werden die sprachlichen Identitäten von Personen untersucht, die formell mehrere Fremdsprachen gelernt haben und die nicht lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsen sind, die aber den gelernten Fremdsprachen möglicherweise in unterschiedlichen Kontexten begegnet sind und dadurch kulturelle und authentische Erfahrungen mit den Sprachen gesammelt haben. Es wird davon ausgegangen, dass sowohl die Erfahrungen innerhalb als auch außerhalb der Schule zu der Bildung sprachlicher Identitäten beitragen, und dass die verschiedenen Sprachen und die mit ihnen verbundenen verschiedenen Selbstvorstellungen eine unterschiedliche Bedeutung in diesem Prozess haben. Auch wenn es hier sinnvoll ist, die verschiedenen Sprachen wie Englisch oder Deutsch als

einzelne Systeme bzw. eigene Sprachen zu betrachten, gehe ich davon aus, dass die Lernprozesse der verschiedenen Sprachen Einfluss aufeinander haben und zusammen das sprachliche Repertoire und die sprachliche Identität des Individuums bilden. Abhängig von den Lernkontexten lernen und verwenden die Individuen verschiedene Varietäten der Sprache, und das hat Einfluss darauf, was für eine Bedeutung die Sprache für die Identität des Individuums haben wird. In der Schule wird eine andere Art der Sprache gelernt als mit z.B. Freunden, die die Sprache als Muttersprache sprechen, und der unterschiedliche Sprachgebrauch in verschiedenen Kontexten bildet die sprachliche Identität unterschiedlich.

4 Methode und Material

In diesem Kapitel werden der Kontext und das Ziel der Untersuchung sowie das Vorgehen bei der Materialsammlung und bei der Analyse beschrieben. Am Anfang wird der sprachliche Kontext der Untersuchung behandelt, und als Nächstes werden die Teilnehmer und die Untersuchungsfragen der Arbeit vorgestellt. Danach wird auf die Materialsammlung und den Ablauf der Interviews eingegangen, und zuletzt werden noch die verschiedenen Phasen der Analyse bezeichnet.

4.1 Der Kontext der Untersuchung

Hier wird der sprachliche Kontext der Untersuchung erläutert. Zuerst wird ein kurzer Überblick über die Mehrsprachigkeit in Finnland gegeben, und danach wird die Stellung der deutschen, der englischen und der schwedischen Sprache in Finnland beschrieben, deren Bedeutung für die Identität der Teilnehmer in der Untersuchung betrachtet wird.

Mehrsprachigkeit in Finnland

Finnland wird oft als ein „zweisprachiges Land“ bezeichnet, womit auf die offiziellen Sprachen, Finnisch und Schwedisch, hingewiesen wird. In Finnland gibt es aber auch mehrere offiziell anerkannten Minderheitensprachen, z.B. die samischen Sprachen oder Romani. Darüber hinaus haben Migranten mit verschiedenen Muttersprachen zur finnischen Mehrsprachigkeit beigetragen. Große Migrantensprachen in Finnland sind z.B. Russisch, Estnisch, Somali und Arabisch. (Dufva & Pietikäinen 2009, 2.) In der Schule lernen die Schüler verpflichtend die zweite offizielle Sprache und eine Fremdsprache, und möglicherweise zusätzlich noch eine oder mehrere fakultative Sprachen. Die häufigsten in der Schule gelernten Sprachen neben Englisch und Schwedisch sind Deutsch, Französisch, Russisch, Spanisch und Italienisch. (Suomen kielenopettajien liitto ry.)

Stellung der deutschen Sprache in Finnland

Die deutschsprachigen Länder und die deutsche Sprache haben eine wichtige Bedeutung für die finnische Gesellschaft. Die politischen und kulturellen Beziehungen zu Deutschland sind gut und die

Zusammenarbeit zwischen den Ländern ist eng in vieler Hinsicht, z.B. ist Deutschland eine der wichtigsten Geschäftspartner für Finnland. (Das finnische Außenministerium.) Ein Beweis für die engen Verhältnisse ist auch die Tatsache, dass Deutschland in den letzten Jahren oft das beliebteste Zielland für finnische Austauschstudenten war. (Opetushallitus 2019a, 19.)

Die Rolle der deutschen Sprache ist auch in vielen finnischen Unternehmen bedeutend. Breckle & Rinne (2016) fanden in ihrer Untersuchung heraus, dass die teilnehmenden Firmen mit ihren deutschen Geschäftspartnern sowohl mündlich als auch schriftlich häufig auf Deutsch kommunizierten. (Breckle & Rinne 2016, 39-40.) Außerdem waren die Mitarbeiter der teilnehmenden Unternehmen der Meinung, dass die deutsche Sprache die Arbeitsmöglichkeiten in den finnischen Unternehmen verbessert (ebd. 35).

Die deutsche Sprache hatte traditionell auch im Sprachunterricht in Finnland eine starke Stellung. In den Jahren 1945-1947 nahmen 95% der Schüler an der Abiturprüfung in Deutsch teil, und damals war es eine bedeutende Sprache an den finnischen Universitäten. Mit der globalen Entwicklung stieg die Popularität des Englischen auch in Finnland, und dadurch wurde die Stellung des Deutschen schwächer. In den letzten Jahren ist die Anzahl der deutschlernenden Schüler noch mehr zurückgegangen. 2006 nahmen 4000 Schüler an der Abiturprüfung in Deutsch teil, und 2016 betrug die entsprechende Anzahl 1700. (Kolehmainen 2018, 10.) Dasselbe Phänomen ist auch in der Gemeinschaftsschule zu sehen: im Jahr 2017 lernten 6% der Fünftklässler Deutsch als zweite Fremdsprache und im Jahr 2000 14% (Opetushallitus 2019b). Allerdings ist Deutsch immer noch laut mehreren Statistiken die am meisten gelernte Fremdsprache nach dem Englischen und dem Schwedischen (Opetushallitus 2019b; Opetushallinnon tilastopalvelu) und auch an den Universitäten die zweitwichtigste Fremdsprache (Ylönen & Vainio 2010, 44).

Stellung der schwedischen Sprache in Finnland

Finnland gehörte mehrere Jahrhunderte, bis in das Jahr 1809, zu Schweden. Durch die lange gemeinsame Geschichte hat die schwedische Sprache immer eine starke Stellung in der finnischen Gesellschaft gehabt, und in Finnland gibt es immer noch eine schwedischsprachige Minderheit. Wie schon weiter oben erwähnt, ist Schwedisch neben dem Finnischen eine offizielle Sprache in Finnland und ungefähr 6% der finnischen Bevölkerung spricht Schwedisch als Muttersprache. In der finnischen Verfassung werden ihre sprachlichen Rechte garantiert, d.h. sie haben z.B. das Recht, bei allen

Behörden ihre eigene Sprache zu verwenden. Die zweite einheimische Sprache, also bei Finnischsprachigen die schwedische Sprache, ist neben der einen Fremdsprache ein obligatorisches Fach in den finnischen Schulen und beginnt heutzutage ab der sechsten Klasse, früher fing es ab der siebten Klasse an. Kurse in Schwedisch gehören auch zu allen Studiengängen und Ausbildungen an den finnischen Universitäten und Hochschulen.

In der Gesellschaft wird aber heftig über die Stellung der schwedischen Sprache diskutiert. In den Internet-Diskussionen kommen kritische Diskurse bedeutend häufiger vor als positive Diskurse, wenn es um die schwedische Sprache und deren Stellung in Finnland geht. Die Diskussion ist oft sehr gefühlsbetont und die Argumentation beschränkt. Der Großteil der Kritik ist gegen das sog. „Zwangsschwedische“ gerichtet, d.h. gegen die Tatsache, dass das Lernen der schwedischen Sprache an den Schulen obligatorisch ist, und es wurde z.B. eine Organisation gegründet, die die Abschaffung des obligatorischen Schwedischen verlangt. Es werden aber auch negative Meinungen und Vorstellungen über die schwedischsprachigen Menschen geäußert. Die Teilnehmer an der Diskussion teilen sich auf in die Verteidiger und die Kritiker des heutigen Systems. Während die Kritiker sich stark auf das „Zwangsschwedische“ konzentrieren, machen die Verteidiger sich Sorgen um die Rechte und die Gleichberechtigung der Schwedischsprachigen. (Saukkonen 2011; 18-19, 89-94.)

Stellung der englischen Sprache in Finnland

Wie schon weiter oben erwähnt, hat Englisch eine starke Stellung als Lingua franca und als eine globale Sprache in der heutigen Gesellschaft, und das ist auch in Finnland der Fall. Englisch hat in Finnland durch Medien und Popkultur aber auch durch die globale Arbeitswelt eine bedeutende Stellung.

In der finnischen Schule ist neben der Muttersprache und der zweiten einheimischen Sprache, d.h. Schwedisch oder Finnisch, eine Fremdsprache obligatorisch, die seit 2020 in der ersten Klasse beginnt. Früher hat man die erste Fremdsprache meistens ab der dritten Klasse angefangen. Bei mehr als 90% der Schüler in der neunjährigen Grundschule ist diese erste Fremdsprache Englisch (Opetushallitus 2019b).

Englisch ist mit Abstand die beliebteste Fremdsprache auch in Abiturprüfungen, und für den Großteil der Abiturienten ist die Prüfung in Englisch die einzige Sprachprüfung außer der Muttersprache, an

der sie teilnehmen. Im Frühling 2020 nahmen an der Abiturprüfung in Englisch, entweder im kurzen oder im langen Lehrgang, 21 747 Schüler teil. Die zweitbeliebteste Sprachprüfung war die Prüfung in Schwedisch, und daran nahmen insgesamt 8012 Schüler teil. An den Deutschprüfungen in den beiden Lehrgängen nahm die drittgrößte Anzahl von Schülern teil und diese Zahl betrug 1589 Schüler. (Ylioppilastutkintolautakunta.) Auch zum Studium und zu Ausbildungen an Hochschulen gehören obligatorische Kurse in einer Fremdsprache und für die meisten ist diese Sprache Englisch.

4.2 Teilnehmer

An der Untersuchung haben insgesamt sieben finnische Studenten teilgenommen, von denen fünf Deutsch im Sprachenzentrum der Universität lernten. Sie nahmen an dem Fortsetzungskurs 1 teil, vor dem das Sprachenzentrum zwei Anfängerkurse anbietet. Die zwei anderen Teilnehmer studierten Germanistik als Haupt- oder Nebenfach. Alle Teilnehmer waren Frauen. In der folgenden Tabelle sind das Alter bzw. das Geburtsjahr und das Studienfach der Teilnehmer zu sehen. Um die Anonymität der Teilnehmer zu schützen, sind ihre Namen geändert worden.

Tabelle 1: Die Teilnehmer der Untersuchung

Teilnehmer	Studienfach	Alter/Geburtsjahr
Milla	Germanistik	2000
Katariina	Informatik	20
Tuulia	Schwedische Sprache (Germanistik als Nebenfach)	20
Erika	Physik	21
Susanna	Management	1983
Helmi	Schwedische Sprache	22
Aada	Informatik	1994

Alle Teilnehmer hatten Schwedisch in der siebten Klasse und Englisch in den ersten Schuljahren angefangen, aber mit der deutschen Sprache hatten sie einen unterschiedlichen Hintergrund. Manche

hatten Deutsch erst an der Universität angefangen und die anderen schon in der Schule. Manche hatten Deutsch schon in der Schule gelernt, dann damit aufgehört und an der Universität das Lernen wieder fortgesetzt.

4.3 Untersuchungsfragen

Das Ziel dieser Arbeit ist zu untersuchen, was für sprachliche Identitäten die Studenten haben und welche Bedeutungen die verschiedenen gelernten Fremdsprachen, Deutsch, Schwedisch und Englisch, für ihre Identitäten haben. In dieser Untersuchung ist man u.a. daran interessiert, wie die Individuen den persönlichen und den gesellschaftlichen Kontext empfinden, in dem sie die Sprachen gelernt und verwendet haben, und was für Gefühle und Erfahrungen sie mit den verschiedenen Sprachen verbinden. Es wurden die folgenden Untersuchungsfragen gestellt:

1. Wie beschreiben die Studenten ihre sprachlichen Identitäten?
2. Welche Bedeutungen bekommen die verschiedenen Sprachen in der Vorstellung des Individuums über sich selbst?

4.4 Materialsammlung und Interview als Forschungsmethode

Das Material für diese Untersuchung wurde durch Interviews gesammelt. Weil das Ziel des Interviews ist, besonders die Meinungen und die Vorstellungen des Interviewten zutagezubringen (Dufva 2011, 132), war diese Methode für diese Untersuchung sehr gut geeignet. Um Teilnehmer für meine Untersuchung zu finden, habe ich im Januar 2020 sowohl das Personal im Fach der deutschen Sprache und Kultur als auch im Sprachenzentrum der Universität Jyväskylä kontaktiert und meine Arbeit in den Sitzungen vorgestellt, weil ich Teilnehmer aus verschiedenen Fakultäten und mit möglichst unterschiedlichen Erfahrungen, Gedanken und Geschichten finden wollte.

Wesentlich beim Interview als Forschungsmethode ist, dass es auf der Interaktion zwischen dem Interviewer und dem Interviewten basiert und es ein Ergebnis der gemeinsamen Handlungen der Teilnehmer ist (Ruusuvaori & Tiittula 2005, 13). Dieses Merkmal des Interviews ist zentral auch in meiner eigenen Untersuchung, denn eine der wichtigen Ausgangspunkte der Arbeit ist, dass Identitäten in der sozialen Interaktion durch geteilte Geschichten gebildet und bearbeitet werden. Auch wenn der Interviewer nicht bewusst durch seine Handlungen oder Formulierungen der Fragen die Interviewten beeinflussen soll, wird das Interview immer mehr als eine Form der Interaktion

verstanden (Dufva 2011, 133). Ruusu vuori & Tiittula (2005) gehen davon aus, dass alle Beteiligten des Interviews Wissen aufbauen und auch das Sprechen und der Einfluss des Interviewers auf den Ablauf des Interviews bedeutend sind (Ruusu vuori & Tiittula 2005; 11-12).

Die Interviews werden oft in strukturierte, halb-strukturierte und nicht-strukturierte Interviews aufgeteilt. Eigentlich gibt es aber keine Interviews, die nicht zumindest ein wenig strukturiert sind, denn der Interviewer muss zumindest wissen, für welche Sachverhalte er sich interessiert. Bei einer qualitativen Untersuchung sind die Interviews meistens halbstrukturiert. (Hyvärinen 2017, 21.) In dieser Untersuchung wurde das sog. Themeninterview verwendet, das eine Form des halbstrukturierten Interviews ist (siehe Anhang 1). Beim Themeninterview werden nur die behandelnden Themen im Voraus bestimmt, die Reihenfolge und die Formulierung der Fragen können aber variieren. (Ruusu vuori & Tiittula 2005, 11.)

Die Interviews dieser Untersuchung fanden in der Stadtbibliothek, an der Universität und in Cafes in Jyväskylä statt. Sie dauerten von 40 bis 60 Minuten und wurden auf Finnisch durchgeführt. Die Gespräche wurden aufgenommen und später transkribiert (siehe Anhang 2). Die Teilnehmer nahmen freiwillig an der Untersuchung teil und sie hatten die ganze Zeit die Möglichkeit, ihre Teilnahme abzubrechen. Vor dem Interview wurden sie über den Datenschutz informiert und am Anfang des Interviews haben sie eine Genehmigung unterschrieben (siehe Anhang 3). Ihre Daten wurden vertraulich behandelt und die Aufnahmen wurden gelöscht, als die Arbeit fertig wurde.

Alle Teilnehmer bekamen am Anfang des Interviews eine Aufgabe, die als Anregung zum Gespräch verwendet wurde, und als Basis der Diskussion diente. In der Aufgabe sollten sie in ihrer Lebensspanne zuerst wichtige Ereignisse ihres Lebens markieren. Danach sollten sie die deutsche, die schwedische und die englische Sprache markieren und daneben schreiben, mit welchen Situationen, Sachverhalten und Menschen die Sprachen in den verschiedenen Phasen ihres Lebens verbunden sind (siehe Anhang 4). Vor weiteren Fragen erzählten die Teilnehmer frei über ihre Lebensspanne.

Das zentrale Thema im Interview war das Verhältnis zwischen den drei Fremdsprachen und der Identität des Interviewten, und dabei wurden besonders auf die mit den Sprachen verbundenen Erfahrungen in und außerhalb der Schule, Sprachanwendung, Gefühle, menschlichen Beziehungen, die Gedanken zu den Kulturen der Zielsprachen und Wünsche für die Zukunft in Bezug auf die Sprachen geachtet. Die Betonung der Themen und die Formulierung der Fragen variierte zwischen

den Interviews. Am Anfang eines Themas wurden mehr offene Fragen gestellt, wie z. B. *Welche/ Was für Gefühle sind bei dir mit diesen Sprachen verbunden?* oder *Wie würdest du dein Verhältnis zu diesen Sprachen beschreiben?* und später spezifischere Fragen, wie z.B. *Wie viel suchst du oder vermeidest du Situationen, in denen du die Möglichkeit hast, Sprachen zu benutzen?*

4.5 Narrative Analyse

Die Analyse des Materials wurde als narrative Analyse durchgeführt. Die Analyse geschah in den folgenden fünf Schritten:

1. das Bekanntmachen mit dem Material
2. Systematisches Durchgehen und Kodierung
3. Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden
4. Verbinden der Gemeinsamkeiten zu Themen
5. Aufbau der Geschichtstypen

Nach dem Transkribieren der Interviews habe ich mich mit dem Material bekanntgemacht, und danach wurden in dem Material mit Mitteln der theoriegeleiteten qualitativen Inhaltsanalyse Themen gesucht. Zuerst wurde das Material systematisch durchgegangen, und die Ausdrücke in Bezug auf die verschiedenen Sprachen wurden mit verschiedenen Farben kodiert. Mit einer eigenen Farbe wurden noch die Ausdrücke kodiert, mit denen auf mehrere bzw. alle drei Sprachen hingewiesen wurde oder in denen es nicht deutlich war, welche Sprache oder Sprachen mit diesen gemeint wurden.

In der Phase 3 wurden in den Ausdrücken in Bezug auf dieselbe Sprache Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Teilnehmern gesucht. Die verschiedenen Sprachen wurden einzeln behandelt, weil diese Struktur gut der Fragestellung der Untersuchung entsprach, denn dabei ging es um die unterschiedliche Bedeutung der verschiedenen Sprachen für die Identität der Individuen. In der Phase 4 wurden die gefundenen Gemeinsamkeiten in Gruppen eingeordnet und zu Themen zusammengefasst. Die Suche nach Themen geschah im Wechselverhältnis zwischen der Theorie und dem Material (Mayring 2010, 59), denn auch wenn die Analyse selbst auf dem Material basierte, gaben die theoretischen Hintergründe Hinweise auf die möglichen Themen und halfen beim Ablauf der Analyse (Tuomi & Sarajärvi 2009; 96, 117).

In der letzten Phase der Analyse wurden anhand der narrativen Analyse Geschichtstypen gebildet. Narrative helfen dabei, die Sprachlerner, ihre Vorstellungen und Erfahrungen über sich selbst und über die Welt sowie ihre Identitätsentwicklung zu verstehen, was zentral in dieser Arbeit war (Kalaja & Ruohotie-Lyhty 2019; 80, 93). Die Analyse wurde durchgeführt, indem Verhältnisse zwischen den Themen konstruiert wurden, um neue, chronologisch weitergehende Geschichten aufzubauen (Polkinghorne 1995 zitiert nach Heikkinen 2002). Die Geschichten, die ähnliche typische Merkmale und gemeinsame Themen hatten, wurden unter demselben Geschichtstyp eingeordnet. Weil die narrative Analyse immer auf dem subjektiven und auch intuitiven Verständnis des Materials basiert, geschah die Analyse auf der Basis meiner eigenen Interpretation (Barkhuizen, Benson & Chik 2014, 88). In der Tabelle 2 ist ein Beispiel für den Analysevorgang zu sehen.

Tabelle 2: Beispiel für den Analysevorgang

Kodierter Ausdruck	Thema	Geschichte
„es (Deutsch) ist von Anfang an so ein gewesen, das ich gemocht und geliebt habe, zu lernen“	Leidenschaft	Deutsch als die Sprache des Herzens
„ich habe viel zusätzliche Information bekommen, wonach ich schon in der gymnasialen Oberstufe gefragt habe – ich habe darauf nur sehr positiv reagiert, dass wir uns mit Wörtern und Sätzen eingehend beschäftigen“	Leidenschaft	Deutsch als die Sprache des Herzens

<p>„ich bin in Alavus aufgewachsen, in der Mitte von Nirgendwo, da hört man Schwedisch eigentlich nicht“</p>	<p>Distanz</p>	<p>Schwedisch als Zwang</p>
<p>„Schwedisch ist eigentlich nirgendwo vorgekommen, nicht mal im Internet ist etwas vorgekommen, wo ich etwas auf Schwedisch hätte verstehen müssen.“</p>	<p>Distanz</p>	<p>Schwedisch als Zwang</p>

In der Phase 3 wurden allerdings auch Ausdrücke, die auf mehrere Sprachen hinwiesen, in der Analyse in Bezug auf eine bestimmte Sprache berücksichtigt, wenn es in dem Material Gründe dafür gab. Ein solcher Ausdruck war z.B. das folgende Zitat von Tuulia: „ich würde möglichst viel die Welt sehen, möglichst viel die Welt verstehen, das wäre vielleicht so eine große Sache“. Der Ausdruck bezieht sich auf alle Sprachen, aber in demselben Zusammenhang erwähnt sie den Lehrerberuf. Deswegen habe ich ihn so interpretiert, dass er vor allem Deutsch und Schwedisch betrifft. Außerdem erzählt sie mehrmals über ihre Leidenschaft zu Sprachen im Allgemeinen, aber auch die persönlich besondere Stellung des Deutschen, und darauf basiert meine Interpretation, dass auch das Verstehen der Welt am meisten mit der deutschen Sprache verbunden ist, wenn auch gleichzeitig mit allen dreien.

Darüber hinaus hatten manche Teilnehmer ähnliche Erfahrungen mit allen Sprachen, die aber in der Analyse nur in Bezug auf eine Sprache behandelt wurden, denn in den Themen wurden nur die Gemeinsamkeiten der Geschichten berücksichtigt. Ein Beispiel dafür ist die Unsicherheit von Helmi, die auch mit der Anwendung des Schwedischen verbunden war, aber nur bei Englisch und Deutsch behandelt wurde, denn die Unsicherheit in Bezug auf das Schwedische war in den anderen Geschichten kein bedeutendes Thema.

Außer den Themen, die nur mit einer Sprache verbunden waren und in denen die Perspektive des Individuums betont wurde, war noch ein zentrales Thema die Bedeutung der gesellschaftlichen Möglichkeiten für die sprachliche Identität des Individuums. Es verband alle Sprachen und kam auch stark in den theoretischen Ausgangspunkten der Untersuchung vor. Dieses Thema war am Anfang ein ganzes und getrenntes Thema, das aber in der Analyse in drei Teilen dargestellt wurde, im Zusammenhang mit dem Kapitel, das die betreffende Sprache behandelt.

Um eine zuverlässige Analyse zu erreichen, habe ich anhand eines systematischen und gründlichen Durchgangs des Materials ständig und mehrmals geprüft, ob meine Interpretationen über die Themen und Narrative gültig sind (Barkhuizen, Benson & Chik 2014, 89). Durch diesen Bearbeitungsprozess wurden die endgültigen Kategorien entwickelt. Während der Analyse entstanden auch Zweifelsfälle, z.B. die Geschichte von Helmi, die Merkmale der beiden Geschichtstypen in Bezug auf die deutsche Sprache aufwies. Nach einer sorgfältigen Betrachtung und Überprüfung des Materials, kam ich zu dem Schluss, dass sie unter dem Geschichtstyp *Deutsch als Bonussprache* eingeordnet werden soll, denn in ihrer Geschichte waren dennoch mehr Gemeinsamkeiten mit diesem zu erkennen als mit dem anderen Geschichtstyp. Die wichtigsten Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten ihrer Geschichte zu den beiden Geschichtstypen, sowie bei anderen Zweifelsfällen, sind in der Analyse beschrieben, um eine wahrhaftige Darstellung der Ergebnisse zu schaffen.

5 Analyse

In diesem Kapitel werden die in dem Material gefundenen Geschichtstypen und Themen dargestellt. Kapitel 5.1 behandelt die Geschichtstypen und die zentralen Themen in Bezug auf das Deutsche, Kapitel 5.2 in Bezug auf das Schwedische und der Kapitel 5.3 in Bezug auf das Englische. Zuerst werden immer die kennzeichnenden Merkmale des jeweiligen Geschichtstyps bezeichnet und danach wird beschrieben, wie die gefundenen Themen in zu dem betreffenden Geschichtstyp gehörenden Geschichten vorkamen. Teilweise waren die Themen in den beiden Geschichtstypen in Bezug auf dieselbe Sprache anders und teilweise gleich. Allerdings gab es Unterschiede zwischen den Gruppen darin, in welcher Weise dieselben Themen in den Geschichten sichtbar waren. Am Ende des Kapitels, in dem die jeweilige Sprache behandelt wird, wird immer auch das Thema *die Möglichkeiten der Umgebung für den Sprachgebrauch* eingegangen. Um Verallgemeinerung zu vermeiden, werden bei der Behandlung der Themen neben den Gemeinsamkeiten auch die wichtigsten Unterschiede zwischen den Teilnehmern innerhalb desselben Geschichtstyps bezeichnet.

5.1 Geschichtstypen und Themen in Bezug auf das Deutsche

Die Geschichten in Bezug auf die deutsche Sprache wurden in den Geschichtstypen *Deutsch als die Sprache des Herzens* und *Deutsch als Bonussprache* eingeteilt. Nach der Beschreibung des jeweiligen Geschichtstyps werden die in den betreffenden Geschichten vorkommenden zentralen Themen genauer behandelt.

5.1.1 Deutsch als die Sprache des Herzens

Die Geschichten von Milla und Tuulia in Bezug auf die deutsche Sprache wurden interpretiert als Geschichten mit *Deutsch als der Sprache des Herzens*. Wesentlich in diesen Geschichten war eine starke emotionale Bindung zu der deutschen Sprache und ihre in vieler Hinsicht große persönliche Bedeutung in ihrem Leben. Die beiden empfanden schon als Kind eine starke Begeisterung für Fremdsprachen im Allgemeinen, und durch die Erfahrungen mit dem Deutschen wurde die Sprache ihnen näher als die anderen Fremdsprachen. Durch das Lernen und die Erfahrungen außerhalb der Schule vertiefte sich ihre Begeisterung und ihre Leidenschaft für die Sprache und dadurch hatten sie auch gute Sprachkenntnisse erworben, gutes Selbstbewusstsein beim Anwenden der Sprache

gewonnen und die ab und zu vorgekommenen Herausforderungen und die Gefühle der Angst oder Nervosität überwunden. Deutsch war für sie eine Sprache, mit der sie aus der Masse herausstachen, und sie war ein wesentlicher Teil ihrer persönlichen Identität. Sie wollten die Sprache möglichst gut lernen und die deutsche Kultur und Gesellschaft besser verstehen. Deswegen hatten sie sich entschieden, Deutsch als Haupt- oder Nebenfach an der Universität zu studieren. Die Sprache war auch ein wichtiger Teil ihrer späteren beruflichen Identität.

Leidenschaft

In den Geschichten von Milla und Tuulia war eine tiefe Leidenschaft und eine intensive Begeisterung für die deutsche Sprache sichtbar.

(1) Tuulia: ”saksa on semmonen et se on niinku alusta asti ollu semmonen rakkaus”

Tuulia: „Deutsch ist so ein dass es ist so von Anfang an so eine Liebe gewesen”

(2) Milla: ”jos multa otettais nää kielet etenki saksan kieli ja sitte musiikki pois nii mä en tiä oikein et kuka mää olisin mikä mun identiteetti olis”

Milla: „wenn man mir diese Sprachen wegnehmen würde, vor allem die deutsche Sprache und dann Musik, ich würde nicht richtig wissen wer ich bin, was meine Identität wäre“

Die beiden bezeichneten ihr Verhältnis zu der deutschen Sprache mit vielen Gefühlswörtern und Deutsch wurde von ihnen als die persönlich wichtigste und liebste Fremdsprache empfunden. Alle Fremdsprachen, aber vor allem das Deutsche, faszinierte sie und sie spürten ein unendliches Interesse sowohl an der deutschen Sprache als auch an der deutschsprachigen Kultur. Der Anfang des Deutschlernens in der Schule war für sie ein erwarteter Moment und später wurde ihre Begeisterung nur brennender. Sie genossen es, ihre Kenntnisse und ihr Wissen vertiefen zu können und freuten sich auf die Möglichkeiten, Deutsch anzuwenden. Jetzt hätten sie sich nicht vorstellen können, ohne die Sprache zu leben und hielten die Sprache für einen bedeutenden Teil ihrer Identität.

Die Entstehung und Vertiefung der Leidenschaft waren neben der inneren Motivation von mehreren Faktoren beeinflusst worden. Durch die Erfahrungen mit dem Deutschen hatten sie beide eine persönlichere Bindung zu der Sprache entwickelt. Die deutsche Sprache war mit ihren anderen Interessen verbunden, z. B. Musik oder TV-Serien, und sie beide hatten Deutsch in verschiedenen Kontexten mit Muttersprachlern benutzt, z.B. auf Reisen in deutschsprachigen Ländern oder mit

Freunden oder Kunden in der Arbeit. Tuulia erzählte, dass dank dieser Erfahrungen Deutsch ihre Lieblingssprache geworden war: *„Deutsch ist ein bisschen so ein Lieblingskind ((lacht)), weil ich (daran) so viel mehr Erfahrung habe“*. Milla beschrieb den Sprachgebrauch außerhalb der Schule als „ein gutes Gegengewicht“ für den Sprachunterricht in der Schule, denn da *„auch im Deutschen hat man sich darauf konzentriert, -- dass es grammatisch richtig ist, aber die Kommunikation und die Aussprache haben sich dort nicht unbedingt entwickelt“*. Sie freute sich über die außerhalb der Schule erworbenen vielseitigeren Sprachkenntnisse, denn diese waren in der Schule etwas einseitig und unvollständig geblieben.

Die beiden erzählten auch von der Bedeutung der Vorbilder für die Inspiration sowohl für das Deutschlernen als auch für ihre Studien- und Karrierewahl. Für Milla waren diese Vorbilder ihre Eltern und besonders ihre Mutter, die auch immer an Sprachen interessiert gewesen war und Sprachen studiert hatte. Sie erzählte, dass *„das Finden der Inspiration von dem Studium des anderen Elternteils führte zu dieser Wahl“*. Für Tuulia war ihr Deutschlehrer die Person, die sie bewundert hat und mit der sie sich identifiziert hat: *„Er hatte immer alles sehr gut geplant und auch dass er uns ermutigte, die Sprache außerhalb der Schule zu verwenden – ich denke so wie er und dachte dann, ich will dann auch das machen (Lehrer werden)“*.

Neben der gelungenen Kommunikation in authentischen Situationen hatte auch die Unterstützung der Familie und Lehrer sie ermutigt, die Sprache weiter zu lernen und anzuwenden. Durch alle diese Erfahrungen wurde ihr Selbstvertrauen in Bezug auf die Anwendung des Deutschen stärker und hauptsächlich verwendeten sie die Sprache auch gern. Obwohl sie manchmal Herausforderungen beim Lernen oder Anwenden der Sprache gehabt hatten, z.B. Schwierigkeiten mit der Grammatik oder Zweifel über ihr Können und ihre Kenntnisse, waren diese meistens vorübergehend und durch Erfahrung oder Wahrnehmung ihrer eigenen Entwicklung hatten sie diese überwunden. Aufgrund der eigenen Begeisterung und anderen ermutigenden Faktoren wollten sie die Sprache studieren, und sie hofften, dass die Sprache auch in ihrer Zukunft eine bedeutende Rolle spielen würde.

Aus der Masse herausstechen

Deutsch war für Milla und Tuulia ein Teil ihrer persönlichen Identität, wodurch sie sich von den anderen abgegrenzt haben:

(3) Milla: "toisin kun muut öö vaihtoonlähtijät Suomesta jotka ei hirveesti osannu saksan kieltä niin mä osasin saksan kieltä ja sitten pystyin kommunikoimaan niitten vaihtareitten kanssa niille omalla niiden omalla kielellä"

Milla: "Im Gegensatz zu den anderen Austauschschülern aus Finnland die nicht so viel deutsche Sprache konnten so ich konnte die deutsche Sprache und dann konnte ich mit den Austauschschülern in ihrer eigenen Sprache kommunizieren"

(4) Tuulia: "niitä (saksa ja ruotsi) ei olla ehkä niin innostuneita opiskelemaan ... ehkä ku semmonen tietynlainen ylpeys siitä että osaa muutaki ku englantii"

Tuulia: „man ist vielleicht nicht so begeistert, sie (Deutsch und Schwedisch) zu lernen... vielleicht ein solcher bestimmter Stolz darauf dass man auch was anderes kann als nur Englisch"

Die beiden waren stolz auf ihre Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache, denn die Deutschkenntnisse waren etwas, was alle anderen nicht hatten. Sie schätzten ihre eigenen Sprachkenntnisse und freuten sich, wenn sie von anderen Menschen Anerkennung dafür bekamen. Sie erlebten sich schon in der Schule als gewissenhafte und erfolgreiche Sprachlerner und wurden sowohl von ihren Familien als auch von den Lehrern beim Lernen ermutigt. Das verstärkte ihre Identität als diejenigen, die in Sprachen gut sind, die sich dafür interessieren und die Sprachen sprechen, die andere nicht verstehen können. Milla erwähnte auch, dass sie die deutsche Kultur anders sieht und mehr davon versteht als diejenigen, die die Sprache nicht sprechen. Weil sie die Sprache an der Universität studierten, gehörte das Deutsche auch untrennbar zu ihrer Identität als Studentinnen und dadurch auch zu ihrer späteren beruflichen Identität.

Sehnsucht nach Verständnis

In den Geschichten von Milla und Tuulia kam auch der Wunsch vor, die Sprache und Kultur tiefer zu erfahren und zu verstehen.

(5) Milla: "pääsisin sisälle siihe että minkälaista on asua saksalaisena siellä Saksassa"

Milla: "ich würde verstehen, wie es ist, als Deutsche in Deutschland zu wohnen"

(6) Tuulia: "haluun löytää ehkä jotain semmosta mikä ei kuulu niiku sellaseen tiekkö stereotyyppiseen kuvaan. että esimerkiksi just että joo että saksalaiset siellä juo olutta ja syö currywurstia ja on niin ahkerii työntekijöitä... mä haluun löytää sitä vähä jotain pintaa syvemältäki ((naurahtaa))"

Tuulia: "ich möchte vielleicht so etwas finden was nicht zu dem stereotypischen Bild gehört. dass z.B. ja dass die Deutschen da Bier trinken und Currywurst essen und so fleißig arbeiten sind... ich möchte etwas unter der Oberfläche finden ((lacht))"

Milla und Tuulia wollten nicht nur die Sprache gut lernen, sondern ihr Wunsch war, etwas Wirkliches und Echtes in der deutschen Kultur zu finden und ein tieferes und weiteres Verständnis für die deutschsprachigen Menschen, die Kultur und die Gesellschaft zu erwerben. Sie wollten Sachverhalte aus der deutschen Perspektive sehen bzw. verstehen und der deutschen Kultur näherkommen. Das Zitat von Milla weist auch darauf hin, dass sie sich mit Deutschen und Deutschland sogar identifizieren möchte. Sie beide wünschten sich auch, Deutsch sowohl in beruflichen als auch in privaten Kontexten viel anzuwenden, so perfekt wie möglich zu lernen und ein möglichst muttersprachliches Niveau in der Sprache zu erreichen. Obwohl die deutschen Sprachkenntnisse ein wesentlicher Teil ihrer beruflichen Identität war und sie natürlich auch mit der Sprache im Arbeitsleben und in der Freizeit durchkommen wollten, reichte ihnen das allein nicht, sondern sie wollten mehr von der Sprache haben. Alle Sprachen, aber besonders Deutsch, öffnete ihnen den Zugang zu etwas früher Unbekanntem, an dem sie jetzt teilhaben konnten. Mit der Sprache war eine völlig neue Welt verbunden, von der sie mehr erfahren und erleben wollten. Die deutsche Sprache war für sie ein Mittel, ihre Welt zu erweitern und die Welt zu verstehen.

5.1.2 Deutsch als Bonussprache

Die Geschichten von Aada, Erika, Susanna, Katariina und Helmi wurden als Geschichten mit *Deutsch als Bonussprache* betrachtet. In diesen Geschichten waren auch eine positive Einstellung und eine gute Motivation gegenüber der deutschen Sprache deutlich zu erkennen, aber keine intensiven Gefühle oder Leidenschaft. Deutsch wurde von ihnen eher für ein Hobby und eine zusätzliche Sprache neben dem Englischen oder dem Schwedischen gehalten. Obwohl sie manche persönlichen Bindungen zu der Sprache hatten, spielte Deutsch in ihrem Leben nicht eine so große und bedeutende Rolle wie bei Milla und Tuulia. In ihren Geschichten kam auch keine große Sehnsucht vor, die deutschsprachige Kultur und Gesellschaft tiefer zu verstehen, obwohl manche von ihnen an der deutschsprachigen Kultur interessiert waren. Ihr Ziel beim Deutschlernen war, dass sie mit der Sprache in alltäglichen Situationen durchkommen würden, und sie wünschten sich Gelegenheiten für das Sprechen und die Anwendung der Sprache, damit die Sprachkenntnisse ihnen nützlich wären.

Allerdings unterschied sich die Geschichte von Helmi ein wenig von den anderen, denn ihre Geschichte wies auch einige Parallelen zu dem Geschichtstyp *Deutsch als die Sprache des Herzens* auf. Trotzdem wurde sie in diese Kategorie eingeordnet, denn in ihrer Geschichte war nicht die gleiche Leidenschaft oder die persönliche Wichtigkeit in Bezug auf das Deutsche zu erkennen wie bei Milla und Tuulia.

Erweckung des Interesses

Im Gegensatz zu Milla und Tuulia, hatten die fünf anderen Teilnehmer keine tiefe Leidenschaft für Fremdsprachen schon seit der Kindheit, sondern ihr Interesse für die deutsche Sprache wurde später aus unterschiedlichen Gründen geweckt. Ihre Einstellung zu dem Deutschen war jedoch sehr positiv, begeistert und neugierig.

(7) Aada: ”ne halus niinku opettaa meille vaihtareillekki niitä niitten niiku sanoja ja tapoja ja kaikkee että tuli ehkä itelle semmonen et alko kans kiinnostaa se ja sit oli sillee et haluaa oppia sitä kieltä”

Aada: ”sie wollten uns Austauschstudenten ihre Wörter und ihre Sitten und alles beibringen so begannen sie auch mich zu interessieren und dann war es so dass ich die Sprache lernen wollte“

(8) Helmi: ”mä aloin mieltii sitä niinku opettajan ammattiaki sit et mikä ois järkevää ja nii ja sit mä vaan päätin mennä sinne (saksan)kurssille ja sitte mä tajusinki et mä tykkään siit (saksasta) tosi paljon.”

Helmi: ”ich begann mir auch über den Lehrerberuf Gedanken zu machen und darüber, was vernünftig wäre und dann beschloss ich nur an dem (Deutsch)kurs teilzunehmen und ich begriff dass es (Deutsch) mir sehr gefällt“

(9) Katariina: ”mulla alko (lukion) ekana vuonna kiinnostaa saksa... oli jotaki puhetta porukoiden kanssa siitä ja sitte vähän ajan päästä olin sillee hm toi saattais ehkä kiva opiskella”

Katariina: ”mich begann in dem ersten Jahr (in der gymnasialen Oberstufe) Deutsch zu interessieren... hatte Gespräch darüber mit meiner Familie und dann nach weniger Zeit dachte ich das könnte vielleicht schön sein“

Bei Aada, Susanna und Erika waren die Begegnungen mit der deutschen Sprache in der Freizeit z.B. durch Musik oder Reisen ein bedeutender Faktor für die Erweckung des Interesses. Auch Kontakt zu deutschsprachigen Menschen oder zu deutschlernenden Freunden hatten Auswirkung darauf gehabt. Helmi fand ihr Interesse erneut an der Universität beim Lernen der Sprache und für Katariina war ein Gespräch mit ihren Eltern der Moment, als ihr bewusst wurde, dass Deutsch sie interessieren könnte.

Auch Helmi und Katariina hatten seit dem Anfang des Lernens Kontakte zu der Sprache in der Freizeit, z.B. durch Medien.

Alle fünf erzählten, dass ihnen das Lernen gefiel und dass sie eine gute Motivation dazu hatten. Sie lernten Deutsch eher aus Spaß und bei manchen von ihnen war die Motivation zu Deutsch teilweise mit praktischen Faktoren verknüpft, die nicht mit der Sprache selbst verbunden waren. Obwohl sie ihre Motivation und Gefühle gegenüber dem Deutschen sehr positiv beschrieben, war entweder Englisch oder Schwedisch deutlich an der ersten Stelle in ihrem Leben und Deutsch kam erst danach. Verglichen mit Milla und Tuulia spielte Deutsch nicht in gleicher Weise eine wesentliche und persönlich bedeutende Rolle in ihrem Leben.

Herausforderungen

Trotz der positiven Einstellungen kamen in den Geschichten dieser Gruppe auch Herausforderungen vor.

(10) Aada: ”mua vaan välillä naurattaa ku on jotakin aivan uskomattoman pitkiä sanoja mitä mä en niinku ossaa et se on vähän niinku huumorilla suhtaudun jos tuntuu aivan uskomattoman vaikeelta”

Aada: „mich bringt das manchmal zum Lachen wenn es einfach unglaublich lange Wörter gibt die ich nicht kenne so verhalte ich mich mit Humor wenn es einfach unglaublich schwer fällt“

(11) Erika: ”ku tää on nyt natiivipuhuja ja se puhuu niinku itse oikein ja se et niinkun siin tulee enemmän sit paineita... helpompi puhua huonoa saksaa esimerkiks toisten saksanopiskelijoiden kanssa”

Erika: ”das ist jetzt ein Muttersprachler und er spricht selbst richtig und da ist dann mehr Druck... leichter schlechtes Deutsch z.B. mit anderen Deutschlernenden zu sprechen“

(12) Susanna: ”semmosta selkeetä aaltoliikettä... välillä taas se että turhauttaa kun ei muista niitä sanoja tai menee joku kirjoitusasu väärin tai kauheen pitkiä sanoja mitä on vaikee lausua ja sit siitä niiku ei vaan tuu mitään”

Susanna: ”solche deutlichen Schwankungen-- manchmal wieder das dass es frustriert wenn ich die Wörter nicht merke oder die Schreibweise falsch ist oder schrecklich lange Wörter die schwierig auszusprechen sind und dann wird daraus einfach nichts“

Die Teilnehmer erzählten von Schwierigkeiten wie komplizierter Grammatik und langen Wörtern, Frustration oder Mangel an Selbstvertrauen bei der Anwendung der Sprache. Mehrere von ihnen erwähnten, dass sie Deutsch als schwierig zu lernen empfanden, aber ihre Gefühle in Bezug auf das Lernen variierten manchmal viel. Nach ihren eigenen Worten waren sie Anfänger in der Sprache und wegen der geringen Sprachkenntnisse fühlten sie sich oft unfähig, in der deutschen Sprache durchzukommen und sich auszudrücken. Mit dem Sprechen in der deutschen Sprache außerhalb der Schule waren oft Gefühle der Unsicherheit und Nervosität verbunden, entweder in realen oder in vorgestellten Kommunikationssituationen. Deswegen fehlte ihnen oft der Mut, Deutsch zu sprechen, auch wenn sie Möglichkeit dazu gehabt hätten.

Diese Schwierigkeiten waren besonders in den Geschichten von Aada, Susanna und Erika deutlich. Susanna hatte z.B. Frustration empfunden, wenn sie sich neue Wörter nicht merken konnte, und Aada, wenn sie sich auf Deutsch nicht verständlich machen konnte. Sie erwähnte auch Minderwertigkeitsgefühle und Scham wegen der geringen Sprachkenntnisse in diesen Situationen. In den Geschichten von Katariina und Helmi waren Schwierigkeiten weniger präsent, allerdings erwähnte auch Katariina Mangel an Mut und an Selbstvertrauen beim Anwenden des Deutschen. Bei Helmi dagegen hatte es in der Schulzeit an Motivation gefehlt und sie fand die Sprache besonders damals schwierig. Ihre Schwierigkeiten waren auch hauptsächlich mit der Schulzeit verbunden.

Gemeinsam für die Teilnehmer in dieser Gruppe war jedoch die Freude am Lernen und schon an den geringen Sprachkenntnissen trotz der Schwierigkeiten. Die Herausforderungen störten nicht sehr, z.B. Erika erwähnte, obwohl sie nicht viel konnte, *“das macht nichts, weil das trotzdem Spaß macht”*. Schließlich akzeptierten sie ihre mangelhaften Sprachkenntnisse und gingen hauptsächlich entspannt mit den Herausforderungen um.

Zur eigenen Freude lernen

Aada, Susanna, Katariina, Erika und Helmi lernten Deutsch hauptsächlich für sich selbst und zu ihrer eigenen Freude.

(13) Aada: ”ihan kiva niiku harrastuksenaki ku huomaa että on oppinu jotaki uutta niin tulee aina semmonen niiku hyvä fililis ittellensä (xx) et on niiku saavuttanu jotaki”

Aada: „ganz schön als auch ein Hobby wenn man merkt dass man etwas gelernt hat, dann entsteht immer so ein gutes Gefühl für sich selbst dass man (xx) etwas erreicht hat“

(14) Erika: ”tosi niiku helppoa käyttää ihan vaan englantia olla sillee ookoo et pärjää englannilla mut se et mä haluaisin että niinkun pääsis ihan ihan kunnolla jonnekin niinkun käyttämään ihan sitä niinkun saksan kieltä.”

Erika: „sehr leicht nur Englisch zu benutzen und so zu denken: okay, man kommt mit Englisch durch, aber ich möchte, dass ich irgendwohin kommen würde um ganz ordentlich die deutsche Sprache zu benutzen.“

(15) Katariina: ”mulla on hyvä kaveri siellä kurssilla nii o oikein hauskaaki – nauretaa ja silti opitaa jotaki”

Katariina: „ich habe eine gute Freundin in dem Kurs, so es macht viel Spaß – wir lachen und trotzdem lernen etwas“

In dieser Gruppe wurde Deutsch typischerweise eher ein schönes Hobby und eine angenehme Beschäftigung verstanden als ein Gegenstand einer Leidenschaft. Beim Deutschlernen konnten die Teilnehmer gleichzeitig Spaß haben und etwas Neues lernen. Das Deutschlernen bot ihnen auch die Freude über ihren eigenen Erfolg und die erreichten Kenntnisse und sie verglichen sich selbst nicht mit den anderen. Bei z.B. Aada konnte das Lernen sogar als ein Mittel für die Selbstentwicklung betrachtet werden. Sie wollten die Sprache mehr lernen und manche wünschten auch, eine bessere Selbstsicherheit beim Anwenden des Deutschen zu erreichen, wozu sie sich selbst auch ermutigen wollten, wenn sie passende Möglichkeiten dazu bekommen würden.

Milla und Tuulia lernten Deutsch zwar auch aus ihrer eigenen Begeisterung und freuten sich über ihren Erfolg beim Lernen, aber für sie war Deutsch keine zusätzliche Unterhaltung, sondern ein bedeutender Teil ihres Lebens, und ihre Erzählungen hatten auch deutlich die Dimension der Abgrenzung von den anderen durch die deutsche Sprache, was in den Geschichten der anderen Gruppe nicht vorkam. In der anderen Gruppe ging es teilweise eher um das Lernen und die Erweiterung der Kenntnisse selbst als um gerade die deutsche Sprache. Außer Helmi glaubten die Teilnehmer in dieser Gruppe nicht, dass sie die deutsche Sprache unbedingt in ihrem Leben brauchen würden. Wenn sie die Sprache aber könnten, würde sie möglicherweise nützlich sein und ihnen neue Möglichkeiten eröffnen, z.B. sagte Erika: „*wenn ich – irgendwann Deutsch richtig kann, das eröffnet mehr solche, dass ich jetzt völlig in der deutschen Sprache deutsche Menschen kennenlernen kann*“. Außerdem zeigt das erste Zitat von Erika, dass sie etwas mehr können wollte als nur das, womit man durchkommen würde. Einerseits handelte es sich also bei dem Deutschlernen und den

Deutschkenntnissen um einen instrumentalen Wert und andererseits wurden das Lernen und die Kenntnisse selbst wichtig gefunden.

Allerdings erinnerte die Geschichte von Helmi in der Hinsicht an die von Milla und Tuulia, dass Deutsch für sie mehr als nur ein Hobby war, denn sie wollte neben dem Schwedischen auch Deutsch unterrichten, und dadurch gehörte Deutsch zu ihrer kommenden beruflichen Identität. Andererseits erwähnte sie nichts, was auf das Herausstechen aus der Menge durch die Deutschkenntnisse hingewiesen hätte, was in den Geschichten von Milla und Tuulia vorkam. Während Milla und Tuulia empfanden, dass sie sich mit ihren Deutschkenntnissen von den anderen Menschen unterschieden, bedeutete die Sprache für Katariina, Aada und Erika eher etwas, was sie mit anderen Deutschlernenden verband. Aada z.B. erwähnte das Kennenlernen neuer Menschen durch Deutschkurse, mit denen sie sonst nichts zu tun gehabt hätte, und die Interaktion mit ihnen in den Deutschstunden, und Katariina die Freude, die sie zusammen mit ihrer Freundin in den Deutschstunden spürte.

Wunsch nach Durchkommen

Die Ziele des Sprachenlernens von Erika, Aada, Susanna, Helmi und Katariina waren niedriger als bei Milla und Tuulia.

(16) Susanna: ”sillee että pärjäis jos kun siellä asuis siellä maassa... keskustelemaa, ei nyt ehkä mistään filosofisista aiheista mutta sujuva puhe peruskuvioissa”

Susanna: „so dass ich durchkommen würde wenn ich in dem Land wohnen würde... sich zu unterhalten, nicht unbedingt über philosophische Themen aber fließendes Reden in Grunddingen“

(17) Helmi: ”no matkustellessa ja siis työssä just nii opettajana ... että se se lähinnä että sitä sitte käyttää”

Helmi: „beim Reisen und. in der Arbeit als Lehrerin... hauptsächlich dazu benutzen“

(18) Katariina: ”jos jotaki saksankielisiä nettikavereita tapais nii se ois kyllä kiva... jos vaa oppii paremmin nii sitte pystyy ehkä silläki (saksan kielellä) kirjottaa jotaki kivaa tarinaa”

Katariina: „wenn ich einen deutschsprachigen Internet-Freund treffen würde so es wäre schön... wenn ich nur besser lerne dann könnte ich auch auf Deutsch eine schöne Geschichte schreiben“

In dieser Gruppe wünschten sich die Teilnehmer in erster Linie solche Sprachkenntnisse, mit denen sie in alltäglichen Situationen durchkommen würden. Sie wollten in für sie wichtigen Kontexten und Zusammenhängen in der deutschen Sprache kommunizieren und sich verständlich machen können, wie z.B. beim Reisen, bei Gesprächen mit deutschen Muttersprachlern oder beim Schreiben von Geschichten. Nur Helmi erwähnte, dass sie neben dem Schwedischen auch im Deutschen fast muttersprachliche Kenntnisse erwerben möchte. Allerdings waren ihr wichtigster Wunsch und Ziel ihrer Sprachkenntnisse, die deutsche und die anderen Sprachen beim Reisen und in der Arbeit benutzen zu können.

Die Teilnehmer in dieser Gruppe wünschten sich, Möglichkeiten zur Anwendung der Sprache zu bekommen, damit sie die Sprachkenntnisse aufrechterhalten könnten und sie nicht vergessen würden. In dieser Gruppe waren die Teilnehmer auch nicht so stark an der deutschen Kultur orientiert wie in der ersten Gruppe. Zwischen den Teilnehmern gab es aber Unterschiede darin, in welchem Maße sie sich für deutschsprachigen Kultur interessierten. Katariina und Helmi erwähnten keine große Begeisterung für die deutschsprachige Kultur und Erika sagte ausdrücklich, dass ihr nicht viel an der deutschen oder an fremden Kulturen im Allgemeinen liegt. In den Geschichten von Aada und Susanna dagegen waren Neugier in Bezug auf die deutschsprachige Kultur und der positive Einfluss der Kulturaspekte auf die Lernmotivation zu sehen.

Die Möglichkeiten der Umgebung für den Sprachgebrauch

Ein wesentlicher gesellschaftlicher Faktor, der den Teilnehmern die Identitätsarbeit in Bezug auf die deutsche Sprache ermöglichte, war die Möglichkeit, Deutsch in der Schule und an der Universität zu lernen. Ohne diese Möglichkeit wäre der Kontakt zu der Sprache viel geringer gewesen, oder möglicherweise völlig gefehlt, und dadurch hätte die Sprache nicht in gleichem Masse ihrer Identitätsbildung beigetragen.

Außerdem war in den Geschichten der Teilnehmer die positive Auswirkung der Stellung der Sprache als ein Wahlfach zu sehen. Tuulia meinte z.B., dass sie Deutsch von Anfang an geliebt und gerne gelernt hatte, während „mit Englisch und Schwedisch ist das verbunden, dass es obligatorisch gewesen ist“, auch wenn diese Sprachen ihr ebenso gefielen. Mit Deutsch waren bei den Teilnehmern mehr positive Gefühle verbunden als mit Schwedisch oder Englisch, was sicherlich damit

zusammenhing, dass sie die Sprache selbst gewählt hatten. Allerdings hatten auch teilweise praktische Faktoren Einfluss auf die Wahl bzw. Abwahl der Sprache. Susanna machte weiter mit dem Deutschlernen nach mehrerer Jahren Pause, weil in ihrem Studium eine zweite Fremdsprache obligatorisch war, und Helmi erwähnte als einen Grund für das Aufgeben mit dem Deutschlernen nach der neunten Klasse, dass „ich machte das duale Abitur so mein Stundenplan war total voll, und ich hätte in eine andere Schule gehen müssen, um Deutsch zu lernen“. In Wirklichkeit hatten sie also nicht die Möglichkeit, völlig frei ihre Entscheidungen zu treffen.

Neben der Möglichkeit zum informalen Lernen wurden auch Klassenfahrten, Austauschaufenthalte und Reisen in deutschsprachigen Ländern sowie z.B. deutschsprachige Musik oder TV-Serien von den Teilnehmern bedeutend für die Entwicklung eines positiven Verhältnisses zu der Sprache empfunden. Durch die angebotenen Reismöglichkeiten ermöglichten die Schulen und Lehranstalten Gelegenheiten für die Teilnehmer zu Kontakten mit der Sprache und der Kultur, die der Entwicklung ihrer sprachlichen Identitäten beitrugen. Außerdem spiegeln die Möglichkeiten zum Reisen und Zugang zu den deutschsprachigen Medien in Finnland die Internationalität der Gesellschaft.

5.2. Die Geschichtstypen und Themen in Bezug auf das Schwedische

Die zwei Geschichtstypen in Bezug auf die schwedische Sprache wurden *Vom Zwang zum Finden der Bedeutung* und *Schwedisch als Zwang* genannt. Auch in diesem Kapitel wird zuerst der jeweilige Geschichtstyp beschrieben und danach die drei Themen, die in den Geschichten vorkamen.

5.2.1 Vom Zwang zum Finden der Bedeutung

Diesen Geschichtstyp repräsentierten die Geschichten von Milla, Tuulia, Susanna, Aada und Helmi. Typisch für diese Geschichten waren die negativen Erfahrungen mit der schwedischen Sprache in der Schule und die mit der Sprache damals verbundenen negativen Gefühle, die aber später verschwanden, als die Teilnehmer das Interesse an der Sprache und den Sinn des Schwedischen fanden.

Die Bedeutung war für jeden Teilnehmer anders und wurde auf unterschiedliche Weise gefunden, aber bei allen geschah eine deutliche Veränderung in dem Verhältnis zu der Sprache in eine positive Richtung. In der Schule hatten sie noch kein oder nur ein wenig Interesse an Schwedisch, aber durch Wachstum und Veränderung der Umstände kam die Sprache ihnen jetzt sinnvoll vor, und sie wollten die Sprache gerne weiterhin in ihrem Leben dabei haben.

Die Geschichte von Aada unterschied sich allerdings ein wenig von den anderen.

Bei ihr war die gefundene Bedeutung der schwedischen Sprache eher mit einer von ihr empfundenen allgemeinen Wichtigkeit als mit einer persönlichen Wichtigkeit verbunden. Obwohl in ihrer Einstellung zu der Sprache auch eine deutliche Entwicklung geschah, spielten die Wünsche für die Zukunft in Bezug auf die Sprache in ihrer Geschichte eine kleinere Rolle als bei den anderen.

Negative Atmosphäre

Alle Teilnehmer beschrieben die Atmosphäre in der Schule gegenüber der schwedischen Sprache und dem Schwedischlernen negativ und schlecht.

(19)Milla: ”yläasteella ei ruotsi oikein napannu -- ehkä se muuten johtu siitä yläasteesta. että siellä ei välttämättä niinkun ruotsi ollut kovin kova sana vaikka ite tykkäsinkin kielistä. ei sillä tavalla oikein lähteny”

Milla: „in den Klassen 7-9 hat Schwedisch mich nicht so begeistert -- vielleicht lag das an den Klassen. da war Schwedisch nichts sehr Beliebt obwohl ich selbst Sprachen mochte. es ist dann nicht so gelaufen“

(20)Helmi: ”varmaan aika pitkälle johtu niiku muitten asenteista just se et ku sanotaan että joo ihan surkee kieli... ei sitten viittiny ehkä siinä iässä olla sillee innostunu siitä”

Helmi: „das lag wahrscheinlich an den Einstellungen der anderen gerade wenn alle sagen, dass das eine völlig miese Sprache ist... niemand wollte dann vielleicht in dem Alter davon begeistert sein“

Milla, Susanna, Tuulia, Aada und Helmi erzählten von schlechten Erfahrungen mit dem Schwedischlernen in den Klassen 7-9 oder in der ganzen Schulzeit, und sie nannten die negative Einstellung der anderen als Grund dafür. In ihren Beschreibungen über ihre eigenen damaligen Einstellungen und ihre Lernmotivation war der Einfluss der Atmosphäre zu erkennen. Ihre Einstellungen waren aber nicht durch tiefen Widerwillen geprägt, außer Susanna, die das Lernen des

Schwedischen als „Gift“ bezeichnete. Manche von ihnen erwähnten auch, dass sie etwas Interesse an der Sprache hatten.

Aada drückte nicht so deutlich negative Gefühle zu der Sprache selbst aus wie die anderen, sondern ihr Ärger und ihre Frustration waren eher auf das Verhalten der Mitschüler gerichtet, was auch in der Geschichte von Tuulia vorkam. Jedenfalls störte die Atmosphäre im Klassenzimmer auch bei ihr die Entstehung von Begeisterung und eines positiven Verhältnisses zum Schwedischen.

Wachstum und Finden des eigenen Wegs

Mit der Zeit verbesserte sich deutlich das Verhältnis von Milla, Tuulia, Helmi, Susanna und Aada zu der schwedischen Sprache. Nach den schlechten Erfahrungen bestimmten sie erneut ihr Verhältnis zu der Sprache und fanden die Sprache jetzt sinnvoll und bedeutend.

(21) Susanna: ”on vaan hoksannu että sehä on rikkaus ku osaa kieliä -- ku tulee vanhemmaks ni tulee viisaammaks ((naurahtaa)). eikä oo tavallaa. muitten niiku ajatuksille niin niin altis tai sillä lailla että että sitä jo ite kehittää ne omat mielipiteensä.”

Susanna: „hat man wohl begriffen dass es doch ein Reichtum ist, wenn man Sprachen kann -- wenn man älter wird, wird man klüger ((lacht)). und man ist nicht quasi. so empfänglich für die Gedanken von anderen oder so dass man schon selbst die eigenen Meinungen entwickelt.“

(22) Aada: ”mä kans vähän niinku ärsyynnyin siitä että miks tää on näin et miks kaikki puhuu mulle ruotsia -- tajus niiku et ite voi kans sitte oppia siinä ehkä lissää että ei niiku tavallaan tarvi ärsyntyä siitä että joku muu käyttää eri kieltä ku sää”

Aada: „ich habe mich etwas darüber geärgert dass alle mit mir Schwedisch gesprochen haben -- dann habe ich begriffen dass ich auch selbst mehr lernen kann, dass man sich nicht darüber ärgern muss dass jemand eine andere Sprache verwendet als du“

(23) Helmi: ”sitte jotenki ku sitä (ruotsia) oppi koko ajan lisää ni sitte innostus vaan kasvo -- alko kuuntelemaan niitä kaikkia vapaa-ajalla (musiikkia, mediaa ym.) ja sitte huomaa taas et kui se kehitti sitä ja osaa enemmän ja enemmän nii sitte se jotenkin muuttu se. motivaatio siihen.”

Helmi: „als ich es (Schwedisch) gelernt die ganze Zeit mehr gelernt habe ist die Begeisterung gewachsen -- habe angefangen die alle (Musik, Medien u.Ä.) in der Freizeit zu hören und dann merkte ich wie das meine Sprachkenntnisse entwickelt hat und wie ich mehr und mehr kann und so hat sich irgendwie die Motivation dazu verändert.“

Bei Susanna und Aada hing die Verbesserung der Einstellung mit dem persönlichen Wachstum zusammen, während bei Milla und Helmi sie eher an der Entdeckung und der Wahrnehmung ihrer eigenen Interessen lag. In der Geschichte von Tuulia kamen diese beiden Aspekte vor.

In den Zitaten von Aada und Susanna ist zu sehen, dass sie ihre früheren Vorstellungen kritisch betrachteten und bereit waren, sie zu verändern. Jetzt sahen sie die Unterschiede, verschiedene Sprachen und darunter auch das Schwedische als einen Reichtum. Tuulia erzählte auch, dass ihr in der gymnasialen Oberstufe bewusst wurde, dass sie beim Wählen der fakultativen Schwedischkurse jetzt "selbst für ihren Weg entschieden hat", was auf das Treffen der eigenen Entscheidungen und das Tragen der Verantwortung dafür hinweist. Sie bildeten jetzt ihre eigenen Meinungen unabhängig von den früheren Erfahrungen oder Ansichten der anderen Menschen.

Milla, Tuulia und Helmi wiederum bemerkten in der gymnasialen Oberstufe, dass Schwedisch ihnen gefiel und sie interessierte. Darauf hatten z.B. die bessere Atmosphäre, als gut empfundene Lehrer und die Wahrnehmung des eigenen Erfolgs Auswirkung gehabt. Da die Atmosphäre jetzt deutlich besser war, hat die Umgebung die Entwicklung der Begeisterung nicht mehr verhindert. In den Geschichten von Milla und Tuulia kam auch der Gedanke vor, dass die günstigen Umstände ihnen ermöglichten, dass ihre Begeisterung entweder für sich selbst oder für die anderen erkennbar wurde. Milla erzählte, dass ihr eigenes Interesse und ihre Motivation jetzt "in dem Klassenzimmer sichtbar werden konnte". Tuulia dagegen erwähnte, dass sie vor der gymnasialen Oberstufe die Begeisterung nicht wahrgenommen hat, die in Wirklichkeit existiert hat.

Distanz und Nähe

Tuulia, Milla, Helmi, Aada und Susanna hatten eine Bedeutung für Schwedisch gefunden und wünschten sich, dass die Sprache weiterhin in ihrem Leben dabei wäre. Sie spürten jetzt mehr Nähe zu dem Schwedischen, erzählten aber trotzdem auch von einer bestimmten Distanz zu der Sprache.

(24) Tuulia: "ehkä vähän ruotsi on jääny just sen takii etäisemmäks että kun ei sitä oo niiku silleen arkena käyttäny... ruotsiin ei just vaan satu olee mitää sen kummempii siteitä ku se oma kielitaito ja semmonen kiinnostus"

Tuulia: „vielleicht ist Schwedisch gerade deswegen distanzierter geblieben, weil ich es im Alltag nicht benutzt habe... zu dem Schwedischen gibt es keine anderen Bindungen als die eigenen Sprachkenntnisse und das Interesse“

(25) Susanna: ”mullei o sillee ruotsiin mitään linkkiä mutta mä luulen et se tulis helpoiten ihan huvin ja harrastuksen vuoks”

Susanna: „ich habe eigentlich keinen Link zu dem Schwedischen, aber ich glaube, dass ich das am leichtesten herstellen könnte einfach zur Unterhaltung und als Hobby“

Typischerweise war die empfundene Distanz zu der Sprache mit dem Mangel an Kontakten zu Schweden, den schwedischsprachigen Gebieten in Finnland oder schwedischsprachigen Menschen verbunden. Auch die geringe Anwesenheit der Sprache in der Lebensumgebung der Teilnehmer trug zu der Erfahrung der Distanz bei. Meistens erzählten die Teilnehmer, Schwedisch an ihren Wohnorten nicht oder nur wenig zu hören oder gehört zu haben. Die Verwendung der Sprache beschränkte sich oft auf die Schule, Medien und eventuell auf einzelne Reisen. Es gab auch Unterschiede zwischen den Teilnehmern darin, wie anwesend die Sprache gerade in dem Moment in ihrem Leben war.

Besonders in den Geschichten von Tuulia, Susanna und Aada kam die Erfahrung der Distanz deutlich vor. Tuulia und Susanna empfanden, dass sie keine persönlichen Kontakte zu der Sprache hatten. Auch Aada erzählte, dass Schwedisch in ihrem Leben im Moment wenig präsent war und sie Schwedisch nicht besonders wichtig für ihre eigenen Zukunft fand, obwohl sie Schwedischkenntnisse im Allgemeinen wichtig findet.

Trotz der gefühlten Distanz empfanden die Teilnehmer auch Nähe zu der Sprache, die häufig mit dem gefundenen Sinn und dem Interesse zu der Sprache zusammenhing. Besonders Helmi, Milla und Tuulia benutzten Gefühlswörter bei der Beschreibung ihrer Beziehung zu der Sprache. Tuulia beschrieb Schwedisch neben dem Deutschen als “lieb” und Helmi bezeichnete die Sprache als “einen Teil von mir und meiner Identität und meinem Charakter”. Bei ihnen spielte auch die Ermutigung der Familie und der Lehrer eine wichtige Rolle für das Gefühl der Nähe, und bei Milla trugen zu der Entwicklung einer persönlichen Bindung zu der Sprache auch die Besuche bei Verwandten in Schweden bei. Bei Aada war die Nähe zu der Sprache durch das häufige Anwenden in der Arbeit und in der Freizeit, und besonders durch die als sinnvoll empfundene Interaktion in der Sprache entstanden, als sie in einer zweisprachigen Stadt wohnte. Erst dort empfand sie, Schwedisch richtig gelernt zu haben, und war stolz über ihre erworbenen Kenntnisse.

Alle fünf Teilnehmer wollten ihre Schwedischkenntnisse erweitern oder zumindest aufrechterhalten und mit der Sprache auch in der Zukunft zu tun haben, allerdings Aada etwas weniger als die anderen. Außer Aada erwähnten alle auch Träume in Bezug auf die Sprache, z.B. Reisen oder Wohnen in Schweden. In der Zukunft von Tuulia und Helmi spielte Schwedisch auch beruflich eine wichtige Rolle, denn sie studierten Schwedisch als Hauptfach und wollten Schwedischlehrer werden.

5.2.2 Schwedisch als Zwang

Die Geschichten von Erika und Katariina wurden mit dem Titel *Schwedisch als Zwang* bezeichnet. Ihre Geschichten verband die immer noch empfundene Abneigung gegenüber der schwedischen Sprache und die Abwesenheit der Sprache in ihrem Leben. Sie hatten in der Schulzeit die Atmosphäre in der Schule gegenüber dem Schwedischen als schlecht erlebt und hatten auch selbst eine negative Einstellung zu der Sprache. Obwohl nach der Schulzeit in ihren eigenen Gefühlen eine positive Veränderung geschehen war, war ihr Verhältnis immer noch von Ärger geprägt. Sie interessierten sich für die Sprache nicht und das Lernen in der Schule und an der Universität war ihr hauptsächlichster Kontakt zu der Sprache. Sie konnten sich nicht daran erinnern, dass sie in anderen Zusammenhängen die Sprache verwendet oder etwas mit der Sprache zu tun gehabt hätten. Schwedisch spielte auch keine Rolle in ihren Vorstellungen für ihre Zukunft.

Negative Atmosphäre

Wie die Teilnehmer in der anderen Gruppe, erzählten auch Erika und Katariina von einer negativen Atmosphäre und negativen Einstellungen gegenüber der schwedischen Sprache besonders in den Klassen 7-9 der Schule.

(26) Erika: "koulukavereiden keskuudessa se oli just enemmänkin sitä että no kun pakkoruotsia -- kaikki on aina sanonu että kun ruotsinopiskelu on ihan hirveätä ja ruotsinopiskelu on turhaa et sit se on vaan siellä nuorena itelle vaan jääny sillee et ookoo että se on se on just just nimenomaan pakkoruotsia"

Erika: „Unter den Mitschülern war das gerade mehr Zwangsschwedisch -- alle haben immer gesagt, dass Schwedischlernen so schrecklich ist und Schwedischlernen nutzlos ist und das ist so als jung für mich selbst geblieben dass es ausgerechnet Zwangsschwedisch ist“

(27) Katariina: ”ruotsi niin etenki siellä yläkouluvaiheessa ku o vaiheessa ku se oli oikeesti sitä pakkopullaa nii siinä oli kyllä vähän semmosta inhoa -- se voi kyllä olla (että ilmapiiri vaikutti) koska mun luokka nii suurin osa yläkouluajasta -- se oli paska ((nauraa))”

Katariina: „Schwedisch so besonders in den Klassen 7-9 war das richtig so ein Zwang, so war da auch solche Widerwillen -- das kann wohl sein (dass die Atmosphäre Einfluss hatte) weil meine Klasse zum größten Teil in dieser Zeit war -- sie war scheisse ((lacht))“

Erika und Katariina beschrieben ihre damaligen Gefühle und Einstellungen zu dem Schwedischen mit mehr negativen Wörtern und Ausdrücken als die Teilnehmer in der anderen Gruppe. Bei ihnen handelte es sich um eine stärkere Abneigung und für sie bedeutete das Schwedischlernen einen unangenehmen Zwang. In ihren Erzählungen war zu erkennen, dass sie sich etwas stärker mit den negativen Einstellungen der anderen Schüler identifiziert hatten. Sie äußerten auch nicht so deutlich wie die anderen Teilnehmer, dass es bei ihren Beziehungen zum Schwedischen um die negativen Einstellungen der anderen ging. Erst als sie nach der Atmosphäre gefragt wurden, gaben sie zu, dass diese wahrscheinlich ihre eigenen Gedanken beeinflusst hatte.

Wachstum und Finden des eigenen Weges

Nach der Schulzeit wurden jedoch auch die negativen Gefühle von Erika und Katariina schwächer.

(28) Erika: ”siihen liittyy myös myös tosi paljon sitä että ite niinkun myöskin vanhenee ja kypsyy ihmisenä -- teiniangstin tyypistä et nokun nokun ruotsi ja nyt pitää vaan kapinoida hirveesti ruotsia vastaan”

Erika: ”damit war auch sehr viel das verbunden, dass man selbst älter wird und als Mensch wächst-- wie teenage Widerstand, dass man jetzt nur schrecklich gegen Schwedisch rebellieren muss“

(29) Katariina: ”siinä vaiheessa ku oli saanu lukion ruotsin pois nii se ei enää niin paljo ottanu päähän että justii kyllä se on ollu paljo positiivisempi se fiilis sitte ku täällä (yliopistossa) piti vetää ne kaks pientä kurssia ruotsia.

Katariina: ”in der Phase, als das Schwedisch in der gymnasialen Oberstufe vorbei war, ärgerte es nicht mehr so viel, das Gefühl war viel positiver als ich hier (an der Universität) die zwei kleinen Kurse im Schwedisch bestehen musste“

Durch das Wachstum geschah eine positive Veränderung auch in dem Verhältnis von Erika und Katariina zu der schwedischen Sprache, und besonders Erika erwähnte, dass die Einstellung und der Widerstand zu dem Alter gehörten. Allerdings war die Veränderung deutlich schwächer als bei den

fünf anderen Teilnehmern. In den Erzählungen von Erika und Katariina waren teilweise zwiespältige Gefühle zu dem Schwedischen zu sehen. Einerseits bezeichneten sie beide den akademischen Schwedischkurs an der Universität als eine ziemlich positive Erfahrung und sie erzählten von einer Abnahme der negativen Gefühle gegenüber dem Schwedischen. Sie hatten bemerkt, dass sie Schwedisch konnten, und Katariina erwähnte, dass sie die Sprache nicht umsonst in der Schule gelernt hatte, obwohl sie kein Interesse daran hatte. Diese Erfahrungen hatten eine positive Auswirkung auf ihr Verhältnis zu der schwedischen Sprache. Andererseits waren aber die Gefühle der beiden in Bezug auf Schwedisch immer noch hauptsächlich negativ und die Sprache gefiel ihnen nicht. In ihrem Leben war kein Platz für das Schwedische gefunden worden, und in ihren Zukunftsvorstellungen in Bezug auf die verschiedenen Sprachen erwähnten sie Schwedisch nicht.

Distanz

Wie die anderen Teilnehmer, spürten auch Erika und Katariina das Gefühl der Distanz in Bezug auf die schwedische Sprache. Allerdings war bei ihnen beiden dieses Gefühl stärker als bei den anderen Teilnehmern, und im Gegensatz zu ihnen, waren in den Geschichten von Erika und Katariina keine Merkmale der empfundenen Nähe zu erkennen.

(30) Katariina: ”tosi harvoin tulee kyllä vastaan nii vähän sillee että sitä ei tuu käytettyä nii se ruostuu ja sit on vaan sillee miks mä käytin aikani tähän”

Katariina: ”sehr selten begegnet mir (Schwedisch), dann benutze ich es nicht und es rostet ein und dann denke ich, warum habe ich meine Zeit damit verbracht“

(31) Erika: ”ei mulla tuu ainakaan mieleen ... mitään että niinkun ruotsia ruotsia ois käyttäny koulun ulkopuolella tai että se liittyis mihinkään.”

Erika: ”mir fällt nichts ein... etwas, dass ich Schwedisch irgendwo außerhalb der Schule verwendet hätte oder dass es mit etwas verbunden wäre.“

Katariina und Erika kam die schwedische Sprache sehr distanziert und fern vor und sie sahen keine Bindung zwischen dem Schwedischen und ihrem Leben. Sie erzählten, dass sie Schwedisch nicht außerhalb der Schule gebraucht oder verwendet hatten. Weil Schwedisch nicht anwesend in ihrer Lebensumgebung war, fühlte sich das Schwedischlernen unnötig und als Zeitverschwendung an. Sie beide erwähnten die geringe Verwendung als den Grund für das schwache Interesse, und das Gefühl

der Unnötigkeit des Schwedischen frustrierte sie. Schwedisch war auch nicht anwesend in ihren Familien. Erika erwähnte, dass auch für ihre Familienmitglieder Schwedisch eine Sprache war, die sie in der Schule gelernt, aber nie gebraucht hatten. Katariina dagegen hatte schwedischsprachige Verwandten, zu denen sie aber keinen Kontakt hatte. Außerdem meinte Katariina, dass sie Französisch, an dem sie mehr Interesse hatte, mit dem Schwedischen oft verwechselt hatte. Möglicherweise hat das ihre negative Einstellung zu dem Schwedischen verstärkt, da sie empfand, dass Schwedisch das Lernen der interessanteren Sprache gestört hat.

Die Möglichkeiten der Umgebung für den Sprachgebrauch

Im Gegensatz zum Deutschen war Schwedisch eine obligatorische Sprache in der Schule, und so waren der Kontakt und damit auch die Identitätsarbeit im Verhältnis zu der schwedischen Sprache unvermeidbar. Während mit dem Deutschen sehr positive Gefühle verbunden waren, waren die Gefühle mit dem nicht selbst gewählten Schwedischen deutlich negativer, und es kam leicht zur Ablehnung der Sprache. Andererseits entwickelten manche Teilnehmer später eine positive Einstellung zu der Sprache, auch wenn sie das Lernen der Sprache ursprünglich nicht selbst gewählt hatten.

In den Geschichten kamen häufig die Bedeutung der umgebenden Atmosphäre und die geringe Anwesenheit der Sprache in der Lebensumgebung vor, die offensichtlich eine wesentliche Rolle bei der Identitätsentwicklung der Individuen spielten. Die gesellschaftliche Diskussion über die Stellung der schwedischen Sprache beeinflusste die Einstellungen der Jugendlichen im Klassenzimmer, und dadurch auch die Einstellungen und Motivation der Teilnehmer. Trotz seiner offiziellen Stellung in ganz Finnland war Schwedisch in Wirklichkeit nur in bestimmten Regionen stärker anwesend. Deswegen war der Kontakt der Teilnehmer zu der Sprache häufig auf die Schule beschränkt, und diese Spannung verstärkte die das Sprachenlernen betreffende Frustration.

Weitere gesellschaftliche Faktoren, die eine Rolle bei der Identitätsbildung der Teilnehmer in Bezug auf das Schwedische und die anderen Sprachen spielte, waren die Kultur und die Methoden des Sprachunterrichts. Tuulia z.B. verglich ihre Erfahrungen mit dem Deutschen und dem Schwedischen und bezeichnete sowohl die Erfahrungen außerhalb der Schule als auch den guten Lehrer und seine Unterrichtsmethoden als eine „persönliche Bindung“ zu der Sprache. Die vielseitigen Methoden ihres

Deutschlehrers trugen positiv zu dieser Bindung bei, im Gegensatz zu den traditionellen Methoden ihres Schwedischlehrers, die eher Distanz schufen. Auch andere Teilnehmer erwähnten Unterrichtsmethoden oder Freude und Lachen in den Unterrichtsstunden als Faktoren, die einen positiven bzw. negativen Einfluss auf ihr Verhältnis zu der Zielsprache hatten.

5.3 Geschichten in Bezug auf das Englische

Die Geschichten in Bezug auf die englische Sprache wurden auch in zwei Typen, *Englisch als Selbstverständlichkeit* und *Englisch als Zweitsprache*, eingeteilt, die in diesem Kapitel dargestellt werden. Wie in den vorherigen Kapiteln, werden auch hier nach dem jeweiligen Geschichtstyp die zentralen Themen und als letztes die gesellschaftliche Perspektive behandelt.

5.3.1 Englisch als Selbstverständlichkeit

Der erste Geschichtstyp wurde *Englisch als Selbstverständlichkeit* genannt und zu diesem Typ wurden die Geschichten von Milla, Tuulia und Helmi gezählt. Typisch für diese Geschichten war die besonders am Anfang empfundene Begeisterung für die neue Sprache. Später erhielten aber andere Sprachen Vorrang und Englisch blieb eher im Hintergrund. Englisch gehörte jedoch immer noch als ein selbstverständlicher Teil zu ihrem Leben, und sie brauchten die Sprache in unterschiedlichen Zusammenhängen. Auch wenn ihre emotionale Bindung zu dem Englischen schwächer war als zu dem Deutschen oder dem Schwedischen, war ihre Einstellung zu der Sprache hauptsächlich positiv. Sie hätten die Sprache gerne besser gekonnt und wollten ihre Kenntnisse aufrechterhalten, auch wenn sie sich dafür nicht unbedingt viel Mühe gaben.

Die Sprache im Hintergrund

In den Geschichten von Milla, Tuulia und Helmi war die Rolle des Englischen eher im Hintergrund, denn ihre Konzentration war stärker auf die anderen Sprachen gerichtet.

(32) Tuulia: ”englanti on kyl tosiaan jääny taka-alalle nyt opintojen myötä eikä siihe enää niiku keskity tai kiinnitä huomiota”

Tuulia: „Englisch ist tatsächlich durch das Studium im Hintergrund geblieben und darauf konzentriert man sich oder richtet die Aufmerksamkeit nicht“

(33) Helmi: “enkku no se on jotenkin silleen kaukasempi mulle. et ku mä oon keskittyny noihin kahteen niin en sillee hirveesti välitä siitä”

Helmi: „Englisch, es ist irgendwie mehr fern für mich. ich bin mehr konzentriert auf die zwei (Deutsch und Schwedisch) deshalb habe ich nicht so viel Interesse daran“

(34) Milla: ”aina se (englanti) on kuitenkin semmosena vahvana taustavaikuttajana säilyny

Milla: „es (Englisch) ist jedoch immer als ein starker Beeinflusser im Hintergrund geblieben“

Milla, Tuulia und Helmi empfanden, dass ihre Aufmerksamkeit auf die Zielsprachen im Studium gerichtet war, also auf Deutsch oder Schwedisch und nicht auf das Englische. Sie hätten zwar gerne auch Englisch besser gekonnt, aber das Üben und die Benutzung der Sprache war nicht ihre erste Priorität. Allerdings erwähnten alle drei mehrere Zusammenhänge, wo sie die Sprache brauchten, z.B. Medien, Reisen oder Informationssuche. Sie begegneten der Sprache ständig in ihrem Alltag und Englisch beeinflusste ihr Leben in vieler Hinsicht. Englisch blieb als ein Teil ihres Lebens, obwohl sie sich nicht bewusst darauf konzentrierten. Englisch war auch die erste Fremdsprache gewesen, die sie gelernt hatten, und die zu der Entstehung ihrer Begeisterung an Fremdsprachen im Allgemeinen beitrug.

Die Rolle des Englischen im Hintergrund und als einen selbstverständlichen Teil ihrer Sprachkenntnisse zeigen auch die nächsten Beispiele aus ihren Erzählungen. Helmi erwähnte, dass die Englischkenntnisse bleiben, obwohl sie für lange Zeit nichts aktiv dafür getan hatte. Tuulia schätzte bei sich selbst und bei anderen Menschen besonders das Beherrschen anderer Sprachen, was darauf hinweist, dass sie Englisch als eine selbstverständliche Sprache betrachtet, die alle können. Möglicherweise hat sie sich teilweise auch deshalb lieber auf die anderen Sprachen konzentriert.

Besonders Tuulia und Helmi betonten, dass ihre emotionalen Beziehungen zu dem Deutschen und zu dem Schwedischen stärker waren als zu dem Englischen, z.B. sagte Helmi, dass „es (Englisch) nicht -- eine Sprache des Herzens ist, im Gegensatz zu Schwedisch und Deutsch“. Milla hatte durch Musik und ihre an Englisch interessierten Eltern ein etwas persönlicheres Verhältnis zu dem Englischen entwickelt, obwohl auch sie erwähnte, dass Deutsch ihr mehr bedeutete als Englisch. Allerdings gefiel

allen drei die Sprache und sie benutzten und lernten sie gerne; Milla erwähnte z.B., dass „ich gerne es (Englisch) kann, auch wegen der Sprache, und nicht nur deswegen, dass man das irgendwie können sollte“. In Bezug auf die Wünsche nach Englischkenntnissen, die sie erreichen möchten, erwähnten sie häufig das Aufrechterhalten und das Durchkommen im Alltag und in der Welt. Allerdings hätten sie alle es schön gefunden, wenn sie auch im Englischen fast muttersprachliche Kenntnisse erreichen könnten, aber das war ihnen in anderen Sprachen wichtiger.

Selbstsicherheit

Weil Englisch weniger anwesend in dem Leben von Milla, Tuulia und Helmi war als die anderen Sprachen, empfanden sie ihre Selbstsicherheit in Bezug auf die Sprache entweder nicht stark oder schwächer als früher.

(35) Tuulia: ”enkku on alkanu ruostumaan... pystyn kommunikoimaan ja kirjottamaan mutta mä en oo ehkä enään yhtä itsevarma englannin kielessä mitä mä niiku. ennen joskus aikoinaan ((naurahtaa)) muutama vuosi sitte oli”

Tuulia: „Englisch hat angefangen einzurosten... ich kann kommunizieren und schreiben, aber ich bin nicht mehr so selbstsicher in der englischen Sprache wie ich früher damals ((lacht)) vor einigen Jahren war“

(36) Milla: ”välillä ku on pitäny puhua englantia ni on tuntunu että mites se meneekään että meinaa tulla saksa siitä päälle”

Milla: „Manchmal, wenn ich Englisch sprechen musste, hat es sich so gefühlt, dass wie es jetzt so heißt, Deutsch kommt fast durch“

(37) Helmi: ”se enkkukaan ei oo mikään niin vahva nii sitte just sitä että no osaanko mä nyt tarpeeks et onko tää mun kielitaito tarpeeks vahva”

Helmi: „Englisch ist nicht so stark, so dass kann ich jetzt genug, sind meine Sprachkenntnisse gut genug“

In ihren Beschreibungen über die Selbstsicherheit in Bezug auf das Englische war die Auswirkung der Konzentration auf andere Sprachen zu sehen, und durch die seltenere Anwendung hatten ihre Englischkenntnisse angefangen, einzurosten. Milla und Helmi hatten Englisch in der gymnasialen Oberstufe viel schwieriger empfunden als früher, und das beeinflusste neben ihrer Motivation und Begeisterung auch ihre Vorstellung über ihre Sprachkenntnisse und ihre Selbstsicherheit in Bezug auf das Englische negativ. Milla erzählte auch von Frustration und “nicht immer ganz warmen Gefühle zu Englisch”, die als Folge der durch die Herausforderungen erschütterte Identität als eine gute und erfolgreiche Sprachen-Lernerin betrachtet werden können.

Trotzdem bezeichneten Milla und Tuulia ihre Selbstsicherheit beim Englisch immer noch relativ gut. Helmi dagegen empfand stärkere Unsicherheit in Bezug auf das Englische. Wie schon erwähnt, erzählte sie aber, dass es sich auch nach längerer Zeit nicht schwieriger anfühlte, Englisch zu verwenden, sondern die Kenntnisse da blieben. Wie bei den anderen Sprachen, erwähnten alle drei auch positive Erfahrungen mit dem Englischen, die ihr Selbstvertrauen in Bezug auf die Sprache verstärkt hatten, aber verglichen mit den anderen Sprachen wurde in ihren Erzählungen die schwächere Selbstsicherheit mit dem Englischen betont.

5.3.2 Englisch als Zweitsprache

Die Geschichten von Susanna, Katariina, Erika und Aada wurden als Geschichten mit *Englisch als Zweitsprache* interpretiert. Für sie war Englisch ein wesentlicher Teil ihres Lebens, auf den sie nicht hätten verzichten wollen. In ihren Geschichten wurde Englisch häufig als "ein wenig wie eine zweite Muttersprache" oder eine sehr natürliche Sprache zum Verwenden beschrieben. Englisch war stark anwesend in ihrer Umgebung und in verschiedenen Lebensbereichen, und es war auch die am meisten verwendete Fremdsprache in ihrem Alltag. Außerdem war Englisch die Fremdsprache, in der sie die besten Kenntnisse hatten. Andererseits war auch das Lernen des Englischen ein Prozess, der mit Herausforderungen, Wachstum und Entwicklung verbunden war. Durch unterschiedliche Erfahrungen mit der Sprache trug Englisch zu ihrem Glauben an sich selbst bei.

Natürliche Sprache des Alltags

In den Geschichten *Englisch als Selbstverständlichkeit* war Englisch auch eine häufig verwendete Sprache im Alltag. In den Geschichten von Erika, Katariina, Susanna und Aada spielte Englisch aber eine deutlich größere Rolle, denn für sie war Englisch die am meisten gebrauchte Fremdsprache, die als ein fester Teil des Lebens empfunden wurde.

(38) Erika: "tuntuu jo sillei ihan niinku normaalilta ja vähän jo itsestäänselvältäki et no et no englanti on kieli mitä tarvii ja englanti on semmonen kieli mitä osaan"

Erika: „es fühlt sich ganz normal und ein bisschen selbstverständlich an, dass Englisch eine Sprache ist, die gebraucht wird und die ich kann“

(39) Katariina: ”se (englanti) on niin integroitu mun elämääni että jos se yhtäkkiä menis pois ni sitte ois vaan täys sos tilanne.”

Katariina: „es (Englisch) ist so integriert in meinem Leben, dass es eine reine Notsituation wäre, wenn es plötzlich weg wäre“

Englisch war stark anwesend in verschiedenen Bereichen ihres Lebens und ihrer Lebensumgebung. Sie hörten, lasen, schrieben und sprachen Englisch im Studium, in der Arbeit, im Internet und in Medien, bei Hobbys, Freizeitbeschäftigungen und auf Reisen. Englisch war die Fremdsprache, die sie am meisten außerhalb der Schule verwendet hatten und auch im Moment verwendeten.

Als sie gefragt wurden, in welcher Fremdsprache sie ihre Kenntnisse behalten möchten, wenn sie nur eine Sprache wählen könnten, antworteten alle vier Englisch, weil sie empfanden, dass sie Englisch am meisten brauchten und benutzten. Außerdem begründeten manche von ihnen ihre Wahl mit der weitverbreiteten Anwendung des Englischen, weshalb Englisch auch in ihrem eigenen Leben die nützlichste Sprache sei. Auch für ihre Zukunft und den Beruf schätzten sie Englisch als die wichtigste Fremdsprache ein. Als ihnen allerdings die Frage gestellt wurde, welche Sprache sie wählen würden, wenn es um das Lernen der Sprache und nicht um das Behalten der Kenntnisse ginge, hieß ihre Antwort meistens nicht Englisch. Der Grund dafür war, dass sie ihre Englischkenntnisse gut genug fanden und sie deswegen Englisch nicht mehr lernen brauchten.

Verglichen mit dem Deutschen und außer Aada auch mit dem Schwedischen, betrachteten sie Englisch als eine Sprache, die sie konnten und die sie in einer natürlichen Weise als Mittel der Kommunikation benutzten. Bei den anderen Sprachen ging es häufig eher um das Lernen und das Üben der Sprache. Auch die menschlichen Beziehungen, die die Teilnehmer mit dem Deutschen verknüpften, z.B. Kommilitonen im Deutschkurs, waren eher mit dem Üben der Sprache verbunden. Die menschlichen Beziehungen in Bezug auf Englisch dagegen basierten auf normaler Kommunikation, bei der das wichtigste Ziel nicht das Lernen der Sprache war. Auch mit deutschsprachigen Menschen verwendeten sie meistens Englisch in der Kommunikation. Susanna erzählte z.B., dass „wenn ich mit der neuen deutschen Freundin E-Mails oder Whatsapp schicke, versuche ich immer etwas auf Deutsch zu schreiben und sie schreibt mir auf Deutsch und dann ist der Rest auf Englisch“. Sie versuchte also Deutsch zu üben, wenn sie die Möglichkeit dazu hatte, die „richtige“ Kommunikation aber geschah auf Englisch.

Glauben an sich selbst

In den Geschichten von Aada, Erika, Susanna und Katariina war Englisch stark dabei in den Prozessen, in denen sie lernten, mehr an sich selbst zu glauben, auch wenn das bei jedem Teilnehmer sehr unterschiedlich geschehen war.

(40) Aada: ”ne (matkustelukokemukset) on kasvattanu ihmisenä ja sitte tuonu paljon semmosta varmuutta niiku siihe ommaa (englannin) kielitaitoo... on oikeesti oppinu sitä kieltä ja niinku pystyy käyttää ja pystyy toimii ja sillee varsinki jos pystyy heittää jotenki vitsiä nii se on kaikista parasta ((naurahtaa))”

Aada: ”durch sie (Reiseerfahrungen) habe ich als Mensch gewachsen und sie haben viel Sicherheit gebracht für die eigenen Sprachkenntnissen (im Englischen)... habe wirklich die Sprache gelernt und ich kann sie benutzen und ich kann handeln und besonders wenn ich Witze machen kann, das ist das allerbeste ((lacht))“

(41) Susanna: ”mä olin ensin tosi arka puhumaan... on hoksannu että oleellisinta on se että tulee ymmärretyksi eikä se että onko kieliopillisesti oikein tai että jos tulee vääriä sanoja niin sehän on vaan hauskaa”

Susanna: „ich war zuerst sehr scheu beim Sprechen... habe verstanden, dass das Wesentliche ist, dass man verstanden wird und nicht ob es grammatisch richtig ist, oder wenn falsche Wörter kommen, ist es nur lustig“

In allen vier Geschichten war die Rolle der englischen Sprache bei der Steigerung des Selbstvertrauens der Teilnehmer zu erkennen. Typischerweise hatten sie durch die Erfahrungen mit der Sprache Vertrauen auf ihre Englischkenntnisse und Glauben daran erreicht, dass sie mit englischsprachigen Kontexten zurechtkommen. Bei Aada war das besonders darin zu sehen, was sie über ihre Reiseerfahrungen erzählte und bei Susanna geschah eine Veränderung in ihrem Verhältnis zu sich selbst, als sie sich selbst und ihre Sprachkenntnisse akzeptierte und über sich selbst lachen lernte. Durch diesen Prozess lernte sie Selbstsicherheit, und jetzt war Englisch für sie eine natürliche Sprache der Kommunikation sowohl in der Arbeit als auch in der Freizeit geworden, und sie erwähnte keine Gefühle der Unsicherheit mehr in Bezug auf die Anwendung der Sprache.

In der Geschichte von Katariina hingen Englisch und Glaube an sich selbst besonders mit ihrer Identität als Schreiberin zusammen, denn durch das positive Feedback für ihre auf Englisch geschriebenen Geschichten verstand sie: „ich bin eine gute Schreiberin“. Für Erika waren ihre Englischkenntnisse ein Anlass zum Stolz, da das Lernen der Sprache ihr oft Schwierigkeiten bereitet

hatte, und deshalb war sie besonders froh über die erreichten Kenntnisse und auch darüber, dass sie dank der englischen Sprache außerhalb der finnischsprachigen Kontexte normal handeln konnte.

Allerdings variierte die Selbstsicherheit der Teilnehmer bei der Anwendung des Englischen abhängig von dem Kontext. Erika und Katariina fühlten häufig Unsicherheit beim Sprechen des Englischen und besonders bei Katariina war das Selbstvertrauen stärker mit dem Schreiben verbunden. Katariina empfand Unsicherheit hauptsächlich in spontanen Situationen und Erika dagegen in z.B. Vorträgen. Auch Aada hatte manchmal Unsicherheit bei Vorträgen im Studium empfunden und wollte „lernen, fließender Vorträge halten zu können in solchen beruflichen Situationen, um sicherer und kompetenter klingen zu dürfen“, obwohl sie erzählte, sonst sehr selbstsicher bei dem Sprechen des Englischen zu sein.

Die Möglichkeiten der Umgebung für den Sprachgebrauch

Wie Schwedisch, war auch Englisch für die Teilnehmer praktisch eine obligatorische Sprache. Im Gegensatz zum Schwedischen, entstand der unvermeidbare Kontakt zur englischen Sprache nicht nur durch das formale Lernen, sondern auch durch die starke Anwesenheit der Sprache in allen Lebensbereichen, was reichliche Möglichkeiten zur Entwicklung der sprachlichen Identität im Alltag anbot. Das trug zu der Erfahrung der Wichtigkeit der Sprache und dadurch zu einer guten Motivation bei, obwohl sie, anders als das Deutsche, die Sprache nicht selbst gewählt hatten.

Die Anwesenheit des Englischen war in verschiedenen Weisen in den Geschichten zu sehen. Englisch war eine häufig verwendete Sprache in Unternehmen, Arbeitsplätzen, Forschung und Universitäten, und außerdem in Freizeitaktivitäten und Medien. Mit dem Englischen waren auch am meisten nicht-finnische menschliche Beziehungen verbunden, und Englisch war für sie häufig die gemeinsame Sprache zur Kommunikation mit z.B. Austauschstudenten, was auf die Stellung der Sprache als Lingua franca hinweist. Die in diesem Thema erwähnten Bemerkungen spiegeln die Globalisierung der Gesellschaft, die in der Schlussbetrachtung noch mehr kommentiert wird.

6 Schlussbetrachtung

In diesem Kapitel wird über die Ergebnisse der Untersuchung reflektiert. Zuerst wird eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse gegeben und danach werden die durch die Ergebnisse hervorgerufenen Überlegungen diskutiert.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

In der folgenden Tabelle sind die Geschichtstypen in Bezug auf die verschiedenen Sprachen zusammengefasst.

Tabelle 3: Teilnehmer und Geschichtstypen

	Deutsch	Schwedisch	Englisch
Milla	die Sprache des Herzens	Zwang - Bedeutung	Selbstverständlichkeit
Tuulia	die Sprache des Herzens	Zwang - Bedeutung	Selbstverständlichkeit
Helmi	Bonussprache	Zwang - Bedeutung	Selbstverständlichkeit
Susanna	Bonussprache	Zwang – Bedeutung	Zweitsprache
Aada	Bonussprache	Zwang	Zweitsprache
Erika	Bonussprache	Zwang	Zweitsprache
Katariina	Bonussprache	Zwang	Zweitsprache

Mit den Sprachen wurden von den verschiedenen Teilnehmern unterschiedliche Identitäten verbunden, und außerdem verknüpften dieselben Individuen verschiedene Bedeutungen mit den verschiedenen Sprachen. Die einen verhielten sich positiv zu allen Sprachen, auch wenn sie meistens eine Sprache mehr oder weniger bedeutender und näher als die anderen empfanden. Allerdings waren auch in diesem Fall die verschiedenen Sprachen mit unterschiedlichen Bedeutungen verbunden. Die anderen dagegen empfanden eine Sprache sehr positiv und eine andere etwas negativer.

Besonders mit dem Deutschen wurde Begeisterung und auch Leidenschaft verbunden, und alle hatten mehr oder weniger positive Gefühle zu der Sprache. Deutsch wurde einerseits als die Sprache der persönlichen Identität, andererseits als ein angenehmes und zusätzliches Hobby empfunden. Schwedisch dagegen teilte die Meinungen, obwohl die Teilnehmer ziemlich ähnliche Ausgangspunkte in Bezug auf die Sprache hatten. Für die einen bedeutete Schwedisch eine Sprache, die sie nicht in ihrem Leben haben wollten, und für die anderen eine Sprache, zu der sie nach den negativen Erfahrungen Begeisterung und ein positives Verhältnis entwickelt hatten. Englisch wurde von den Teilnehmern einerseits sehr wichtig in ihrem Leben, aber andererseits weniger persönlich und interessant empfunden. Diese Ergebnisse geben den Anlass zur Diskussion über die folgenden Themen, die als Nächstes behandelt werden.

6.2 Vielfalt der Identitäten

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die Individuen vielfältige Identitäten und auch vielfältige sprachliche Identitäten hatten. Beim Lernen und Anwenden der verschiedenen Sprachen begegneten sie unterschiedlichen Seiten von sich selbst, z.B. Selbstsicherheit vs. Unsicherheit oder die Freude über die Fähigkeit, in der fremden Sprache zurechtzukommen, vs. Scham und Frustration über die eigenen begrenzten Ausdrucksmöglichkeiten.

Die Untersuchung unterstützt die Ergebnisse der Studien von Norton (2000) und Muramatsu (2018), laut denen die sprachliche Identität sich im Verhältnis zu den anderen Identitäten der Individuen entwickelt. Abhängig von der Lebensgeschichte und den Erfahrungen mit der Sprache wurden die Beziehungen zu den Sprachen unterschiedlich dargestellt.

Im Vergleich zu ihren Studien ergab diese Untersuchung, dass die sprachliche Identität außer im Verhältnis zu den anderen Identitäten der Individuen, auch im Verhältnis zu ihren anderen sprachlichen Identitäten aufgebaut und entwickelt wird. Die Individuen haben beim Herausbilden der Beziehungen zu den Sprachen die Sprachen und ihre Bedeutungen miteinander verglichen. Positive Erfahrungen mit einer Sprache wurden im Vergleich zu den anderen Sprachen betont, was zu der Erfahrung von geringerer Nähe oder Wichtigkeit dieser Sprachen beitrug. Das war vor allem in Bezug auf das Schwedische sichtbar. Ein gutes Beispiel dafür sind die Erfahrungen von Tuulia und Helmi; Tuulia verglich das persönlich wichtigere Deutsch mit dem Schwedischen, das sie distanzierter empfand. Helmi dagegen hatte kein ähnliches Vergleichsobjekt und empfand Schwedisch sehr

wichtig für ihre Identität, obwohl beide ungefähr gleich wenig authentische Erfahrungen außerhalb der Schule bzw. Universität gehabt hatten.

Die Ergebnisse zeigen auch, dass das globale Englisch den Lernprozess der anderen Sprachen beeinflusst, wie Dörnyei & Al-Hoorie (2017) festgestellt haben. Die Teilnehmer dieser Untersuchung verglichen auch ihre eigenen Sprachkenntnisse in den neuen Sprachen mit ihren Kenntnissen im Englischen, was Auswirkung auf die Erfahrungen der Unsicherheit oder der geringen Sprachkenntnisse hatte. Die starke Anwesenheit des Englischen beeinflusste auch die Erfahrungen der Distanz in Bezug auf das Schwedische. Außerdem war die Dominanz der englischen Identität daran zu sehen, dass die anderen Sprachen häufig entweder abgelehnt oder als ein schöner Bonus neben dem wirklich wichtigen Englischen betrachtet wurden. Andererseits beeinflusste Englisch auch auf eine positive Weise die anderen sprachlichen Identitäten, denn manche Individuen empfanden andere Sprachen einzigartiger und persönlicher.

6.3 Dialog zwischen der Gesellschaft und dem Individuum

Die Ergebnisse zeigen, dass die Individuen ihre persönlichen sprachlichen Identitäten im Rahmen der von der Gesellschaft angebotenen Möglichkeiten bildeten. Beim Identitätsaufbau strebten sie einerseits nach einer persönlichen Identität, mit der sie sich von den anderen abgrenzten, und andererseits suchten sie etwas, womit sie sich identifizieren konnten. Alle Teilnehmer hatten mehr oder weniger Interesse an Sprachen, aber die gesellschaftlichen Verhältnisse bestimmten, worauf es möglich war, dieses Interesse zu richten. Allerdings reagierten die Individuen auf diese Möglichkeiten häufig sehr unterschiedlich.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung stimmen mit den Ergebnissen von Norton (2000) und Muramatsu (2018) auch darin überein, dass die sprachliche Identität im Verhältnis zu dem jeweiligen sozialen Kontext gebildet wird, in dem das Individuum sich befindet. Weil diese Kontexte in den drei Untersuchungen sich voneinander unterschieden, waren auch unterschiedliche Identitäten als Ergebnis festzustellen, obwohl es auch Ähnlichkeiten zwischen denen gab.

In dieser Arbeit wurden die Identitäten in Bezug auf mehrere Fremdsprachen untersucht, und wie in der Untersuchung von Dörnyei & Cziser (2002), wurde auch hier der Einfluss der gesellschaftlichen

Stellung der Sprachen auf die Lernmotivation bestätigt. Im Vergleich zu ihrer Studie gibt diese Arbeit aber Information über die Identitätsprozesse im Verhältnis zu den bestehenden Umständen.

Die Beziehungen der Teilnehmer in dieser Arbeit zu dem Englischen wiesen einige Merkmale des von Norton beschriebenen *investment* auf, denn die Sprache wurde z.B. mit der beruflichen Kompetenz und sonst mit dem Durchkommen im Leben assoziiert. Wie in der Studie von Norton (2000), spiegelten sich auch hier die Anforderungen der Gesellschaft in den Identitäten der Individuen wider. Die starke Stellung des Englischen in der globalen Arbeitswelt hatte Einfluss darauf, dass durch Investierung in dem Studium und in der Arbeit sie auch in ihre sprachlichen Identitäten investierten (Norton 2000). Außerdem war die globale Stellung des Englischen nicht nur im Studium oder in der Arbeitswelt zu sehen, sondern auch in vielen Kontexten der Freizeit, durch die Englisch bei den Identitätsprozessen der Individuen mitwirkte. In den Geschichten in Bezug auf das Englische waren aber auch z.B. die Freude über internationale Freundschaften oder die eigenen Kenntnisse, wodurch sie gelernt hatten, an sich selbst zu glauben, was eher weniger an eine mit dem *Investment* ähnlichen Beziehung zu der Sprache erinnerte.

Diese Untersuchung unterstützt auch die Behauptungen von Dörnyei & Al-Hoorie (2017) über die Unterschiede zwischen der Motivation zu Englisch und zu anderen Sprachen. Wie im Vergleich zu der früher erwähnten Studie, wurde in dieser Arbeit auch im Vergleich zu ihrer Untersuchung Information über die Motivation als Teil der Identität bekommen. Vor allem die Identitäten in Bezug auf Deutsch und Schwedisch erinnerten an die von Muramatsu (2018) beschriebene Sehnsucht nach Selbstveränderung. Die Lust der Teilnehmer, diese Sprachen zu lernen, entstand hauptsächlich aus ihren innerlichen Wünschen und Motivationen, die durch verschiedene Faktoren in der Umgebung ausgelöst worden waren. Deutsch und Schwedisch hatten keine ähnliche globale Stellung wie Englisch, und deshalb waren die Motivationen und Identitäten in Bezug auf diese Sprachen nicht mit Durchkommen im Alltag oder in der Arbeit verbunden. Die Tatsache, dass Deutsch eine fakultative Sprache war, ermöglichte die Abgrenzung von den anderen und die selbst getroffene Wahl verstärkte die persönliche Identität.

Allerdings waren auch in den Identitäten in Bezug auf das Deutsche die Folgen der Globalisierung durch die in Finnland zugänglichen deutschsprachigen Medien oder die Reisemöglichkeiten zu sehen, auch wenn diese geringer waren als bei dem Englischen. Auch die Gedanken der Teilnehmer über die möglichen Vorteile der Sprachkenntnisse spiegeln die Vorstellung in der Gesellschaft wider, dass Deutschkenntnisse nützlich sind oder wenigstens nützlich sein können. Außerdem war die in der

Analyse erwähnte Möglichkeit, die Sprache überhaupt zu lernen, eine Folge der Stellung der deutschen Sprache als eine häufig angebotene und gelernte Sprache, ohne die die beschriebenen Identitätsprozesse nicht möglich gewesen wären.

Interessant war aber, dass im Gegensatz zu der Studie von Castillo Zarazoga (2011) die Bedeutung der Sprachen außer dem Englischen als Vorteil in der Arbeitswelt, mit dem man sich von den anderen unterscheiden kann, in dieser Untersuchung nicht betont wurde. Mit dem Vorteil weist Castillo Zarazoga (2011) auf das von Norton (2000) beschriebenen Investment hin. In dieser Untersuchung wurde zwar die deutsche Sprache als ein Mittel für die Abgrenzung von den anderen benutzt, aber das hing eher mit dem Bilden einer persönlichen Identität zusammen als mit dem Wunsch, einen Vorteil in der Arbeitswelt zu erhalten. Ich gehe davon aus, dass ein solches Ergebnis auch in dieser Untersuchung möglich gewesen wäre, in diesem Fall hatten aber die Teilnehmer gerade dieser Untersuchung nicht solch ein Verhältnis zu den Sprachen.

Bei dem Schwedischen war die Bedeutung der Gesellschaft in der gesellschaftlichen Diskussion und Atmosphäre zu sehen, die sich in den Identitäten der Individuen widerspiegelte. Da die Umstände meistens günstig waren, war es relativ leicht, eine positive Beziehung zu dem Deutschen und dem Englischen zu bilden, aber in Bezug auf das Schwedische begegnete die positive Identitätsentwicklung viel mehr Herausforderungen. Das betraf auch die Teilnehmer, die seit der Kindheit eine starke Zuneigung zu Sprachen hatten. Die Individuen mussten ihr eigenes Verhältnis zu den mit der Sprache verbundenen Vorstellungen und den beherrschenden Denkweisen bestimmen, und besonders als Jugendliche war es leicht, sich mit diesen zu identifizieren.

6.4 Aufbau der sprachlichen Identitäten im Klassenzimmer

Bemerkenswert war auch, dass neben den authentischen Erfahrungen mit der Sprache auch das Lernen und die Interaktion im Klassenzimmer eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der sprachlichen Identitäten der Teilnehmer spielte, die Block (2007) nicht bedeutend für die ausgerechnet mit der Zielsprache verbundene Identitätsarbeit fand. Laut den Ergebnissen dieser Untersuchung aber hingen die Persönlichkeiten, Vorstellungen über sich selbst und persönliche Interessen der Individuen auch im Klassenzimmer mit dem Sprachlernprozess zusammen. Das formelle Sprachenlernen spielte eine große Rolle bei der Entwicklung von emotionalen Bindungen

zu den Sprachen, und die Erfahrungen des guten oder weniger guten Erfolgs beim formalen Sprachenlernen beeinflussten die Vorstellungen über sich selbst als Sprachlerner bzw. Sprachbenutzer. Die Ergebnisse zeigen auch die Bedeutung der Lehrer für die Herausbildung sprachlicher Identität. Bei manchen Teilnehmern war die Begeisterung für Fremdsprachen mit Träumen und den vorgestellten *imagined communities* verknüpft, wie bei Alice in der Studie von Kinginger (2004), und außerdem hielten mehrere Teilnehmer finnischsprachige Vorbilder oder Mitschüler für wichtige mit der Sprache verbundene menschliche Beziehungen.

Vor allem in Bezug auf die schwedische Sprache war die bedeutende Auswirkung der Atmosphäre im Klassenzimmer auf die Identitätsentwicklung der Teilnehmer deutlich sichtbar. Wie Kramsch (2009) feststellt, gehört auch die Ablehnung der Sprache, wozu die Auseinandersetzung mit der Sprache und die Bestimmung des eigenen Verhältnisses dazu bei den Teilnehmern oft geführt hatte, zur Herausbildung einer sprachlichen Identität.

Besonders die Geschichte von Helmi ist ein gutes Beispiel für die Bedeutung der Schule für die sprachliche Identität, denn bei ihr war das Lernen in der Schule der Auslöser für eine Begeisterung, die zu einer Erfahrung der schwedischen Sprache als ein wesentlicher Teil ihrer Identität und ihrer Persönlichkeit führte. Diese Begeisterung veränderte ihre gesamten Zukunftspläne und Berufswünsche. Zwar empfanden die Individuen die Bedeutung der Schulerfahrungen für ihre Identität sehr unterschiedlich, aber in den Geschichten waren auf jeden Fall sowohl die Erfahrungen des formellen als auch des informellen Lernens an dem Aufbau der sprachlichen Identitäten beteiligt.

6.5 Bedeutung der Ergebnisse für den Sprachunterricht

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die Gesellschaft und die Schulen viele Möglichkeiten haben, die Entwicklung der sprachlichen Identitäten der Individuen zu unterstützen. Auch wenn das Individuum letztendlich selbst bestimmt, wie es auf die Umgebung und auf diese Möglichkeiten reagiert, spielt es eine große Rolle, was z.B. in den Klassenzimmern jeden Tag gemacht wird. Weil die Identität ein kontinuierlicher Prozess ist, sollte man sich ständig Mühe geben, um die sprachlichen Identitäten der Lerner unterstützen zu können.

Die sprachlichen Identitäten werden sicherlich im Unterricht schon auf viele unterschiedliche Arten unterstützt, aber diese Untersuchung vertieft das Verständnis von der Wichtigkeit der Unterstützung. Weil das Sprachenlernen immer eine Erfahrung der sprachlichen Identität ist (Wenger 1998), wenn man das Sprachenlernen unterstützen will, soll man auch die sprachliche Identität unterstützen. Das Sprachenlernen ist ein Prozess, bei dem die Persönlichkeit und die Identitäten der Lerner eine große Rolle spielen, und deshalb ist es wichtig, die Lerner ganzheitlich und nicht nur als Lerner zu betrachten.

Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass die eigenen Interessen, die Träume und die Vorstellungskraft der Lerner mit dem empfundenen Sinn des Sprachenlernens und der Bildung persönlicher Identitäten durch die Sprachen zusammenhängen, und deshalb sollte es im Sprachunterricht Platz dafür geben. Außerdem sollten im Unterricht neue Möglichkeiten vorgestellt werden, die die Sprache eröffnet, denn dadurch können die Lerner neue Seiten von sich selbst erkennen und ihre Vorstellung über sich selbst erweitern. Darüber hinaus wäre es wichtig, im Zusammenhang mit dem Sprachunterricht persönliche Kontakte zu der Sprache und deren Kultur z.B. durch Klassenfahrten zu ermöglichen, denn diese sind besonders fruchtbar für die Entwicklung der sprachlichen Identität. Besonders in Bezug auf die wahlfreien Sprachen können die sprachlichen Identitäten dadurch unterstützt werden, dass die Abgrenzung von den anderen durch die neue Sprache als eine Ressource betrachtet wird und das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Lerngruppe gestärkt wird.

Weil die Gefühle eine bedeutende Rolle beim Sprachenlernen spielen, würden die Lerner davon profitieren, wenn das Thema im Unterricht berücksichtigt würde, z.B. beim Üben der mündlichen Kompetenz. Durch das Teilen der Gefühle der Unsicherheit und der Scham mit den anderen könnten die Lerner diese Erfahrungen bearbeiten und sie als einen Teil des Lernprozesses verstehen. Besonders beim Schwedischunterricht sollte beachtet werden, dass es bei der geringen Motivation nicht nur um die Motivation an sich geht, sondern um die Bestimmung des eigenen Verhältnisses zu den Vorstellungen der Umgebung und der Mitschüler. Deswegen sollte man das kritische und selbstständige Denken der Lerner unterstützen. Die schwedische Sprache muss nicht allen Menschen gefallen, aber das negative Verhalten stört die Begeisterung der anderen, und deshalb sollten die Schüler lernen, die Interessen der anderen zu respektieren.

Außerdem zeigt diese Arbeit die Wichtigkeit der Berücksichtigung aller sprachlichen Ressourcen der Lerner. Die jeweilige Sprache sollte als ein Teil ihres mehrsprachigen Repertoires betrachtet werden

und es wäre nützlich, im Unterricht die Bedeutung der Sprache für sich selbst im Verhältnis zu den anderen Sprachen zu reflektieren.

6.7 Bewertung der Arbeit und Vorschläge zur weiteren Untersuchung

Einer der Vorteile der Untersuchung war die narrative Herangehensweise, wodurch die Teilnehmer frei ihre eigenen Geschichten erzählen konnten, ohne die Einmischung der anderen. Andererseits sind Narrative stark kontextgebunden, und die Analyse basiert auf meiner subjektiven Interpretation. Deshalb sind die getroffenen Entscheidungen nicht die einzige Möglichkeit, die Ergebnisse darzustellen. Das Material hätte auf unterschiedliche Arten interpretiert werden können, und alle in dem Material vorgekommenen Aspekte konnten in der Analyse nicht berücksichtigt werden. Ich habe mich jedoch bemüht, durch einen systematischen Durchgang des Materials sowie ein ständiges Überprüfen und eine Bearbeitung der Analysekategorien möglichst zuverlässige und gültige Ergebnisse zu bekommen. (Barkhuizen, Benson & Chik 2014, 88-89.)

In allen Phasen der Untersuchung habe ich mich bemüht, möglichst ethisch zu handeln.

Vor den Interviews habe ich eine Genehmigung besorgt und als Interviewer war mein Ziel, eine vertrauliche Atmosphäre zu schaffen und die Gedanken oder Vorstellungen der Teilnehmer nicht absichtlich zu beeinflussen, auch wenn die Formulierung der Fragen immer Auswirkung auf die Antworten hat. Nach den Interviews wurden die Informationen vertraulich behandelt. Die Beachtung der ethischen Faktoren ist genauer im Kapitel 4.4 beschrieben.

Ein Faktor, der Auswirkung auf die Ergebnisse gehabt hat, waren die Studiengänge der Teilnehmer. Drei Teilnehmer, Milla, Tuulia und Helmi, studierten Sprachen als Hauptfach, während die anderen Teilnehmer Sprachen nur in der Schule oder im Sprachenzentrum der Universität gelernt hatten. Mit der Entscheidung, sowohl Sprach- als auch Nicht-Sprachstudenten zu interviewen, wollte ich ein möglichst vielfältiges Bild über die sprachlichen Identitäten bekommen, was auch gelungen ist.

Die Unterschiede zwischen den Sprachstudenten und den anderen waren allerdings teilweise in den Ergebnissen zu sehen. Besonders in Bezug auf das Deutsche war der Einfluss der unterschiedlichen Sprachniveaus sichtbar, denn fünf Teilnehmer hatten erst ein Anfängerniveau in der Sprache und die zwei anderen studierten die Sprache an der Universität. In Bezug auf Englisch und Schwedisch waren die sprachlichen Hintergründe der Teilnehmer ähnlicher, und deswegen gab es bei diesen Sprachen

nicht so große Unterschiede in dem Sprachniveau. Andererseits spiegeln diese Unterschiede im Sprachniveau die Wirklichkeit wider, denn fast alle Schüler fangen mit Englisch und Schwedisch ungefähr in dem gleichen Alter an, während mit dem fakultativen Deutschen die Hintergründe der Lerner variieren.

Auch die Gefühle und die Bedeutung der Sprachen im Leben waren bei den Sprachstudenten viel stärker als bei den anderen, was wegen ihres Studiengangs natürlich ist. Andererseits kann das auch so betrachtet werden, dass bei ihnen viele Faktoren dazu beigetragen haben, dass sie letztendlich Sprachstudenten wurden. In ihren Geschichten hatte auch die Schulzeit eine große Bedeutung für ihre Identitätsentwicklung, und sie hätten sich wahrscheinlich schon in der Schulzeit mit ihrer Leidenschaft von den anderen unterschieden. Die Sprachen waren für sie nicht nur deshalb wichtig, weil sie Sprachstudenten waren, sondern sie waren Sprachstudenten geworden, weil Sprachen ihnen wichtig waren. Um die Beschreibung und das Herausfinden dieser Identitätsprozesse ging es in dieser Untersuchung.

Allerdings gab es auch viele Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Geschichten der Teilnehmer, die nicht mit der Einteilung in Sprach- oder Nicht-Sprachstudenten zusammenhingen. Das war besonders deutlich in Bezug auf Schwedisch zu sehen. Auch der Weg von Helmi zu einer Sprachstudentin, der sich sehr von den Geschichten von Milla und Tuulia unterschied, war ein gutes Beispiel dafür.

Wie schon früher erwähnt, ist die Bedeutung der Sprachen für die Identität viel im Kontext der Migration oder der Zweisprachigkeit untersucht worden, aber weniger im Kontext des Fremdsprachenlernens (Taylor 2013, 27). Noch weniger ist untersucht worden, welche Bedeutung das Lernen mehrerer Fremdsprachen für die Identität des Individuums hat, was der Schwerpunkt dieser Untersuchung war. Da diese Untersuchung relativ klein war, wäre weitere Forschung zu dem Thema notwendig, um besser die sprachlichen Identitäten der Fremdsprachenlerner zu verstehen und die Entwicklung der Identitäten unterstützen zu können. Nützlich für das Verständnis der sprachlichen Identitäten wäre z.B. eine Längsschnittstudie.

Literaturverzeichnis

Das finnische Außenministerium und finnische Vertretungen im Ausland: Suomi ulkomailla; Suomi ja Saksa; Kahdenväliset suhteet. Online einsehbar: <https://finlandabroad.fi/web/deu/kahdenväliset-suhteet> (zuletzt aufgerufen 12.10.2020)

Barkhuizen, G., Benson, P. & Chik, A. 2014: Narrative inquiry in Language teaching and learning research. New York: Routledge.

Busch, B. 2013: Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Block D. 2007: Second language identities. London: Continuum.

Breckle, M. & Rinne, M. 2016: Yritysviestintä pohjalaismaakuntien ja saksankielisten maiden välillä. Vaasan yliopiston julkaisuja: Selvityksiä ja raportteja 209.

Castillo Zarazoga, E. 2011: Identity, Motivation and Plurilingualism in Self-Access Centers. In: Murray, G., Gao, X., Lamb, T. (Hg.): Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning. Bristol: Multilingual Matters, 91-106.

Crossley, M. L. 2000: Narrative psychology, trauma and the study of self/identity. *Theory & Psychology*, 10(4), 527–546.

Duff, P. 2012: Identity, agency and second language acquisition. In: Gass & Mackey: The Routledge Handbook of second language acquisition. London: Routledge, 410–426.

Dufva, H. 2011: Ei kysyvä tieltä eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. In: Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H. (Hg.): Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas. Helsinki: Finn Lectura, 131–145.

Dufva, H. 2002: Dialogia suomalaisuudesta. In: S. Laihiala-Kankainen, S. Pietikäinen & H. Dufva (Hg.) *Moniääninen suomi: kieli, kulttuuri, identiteetti*. Universität Jyväskylä, 21–38.

- Dufva, H. & Pietikäinen, S. 2009: Moni-ilmeinen monikielisyys. *Puhe ja kieli* 29:1, 1–14.
- Dörnyei, Z. 2009: The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. & Ushioda: *Motivation, Language Identity and L2 Self*. Bristol, UK; Buffalo, NY: Multilingual Matters, 9-42.
- Dörnyei, Z. & Al-Hoorie, A. H. 2017: The motivational foundation of learning language other than global English: Theoretical issues and research directions. *The Modern Language Journal* 101(3), 4554–68.
- Dörnyei, Z., & Chan, L. 2013: Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63, 437–462.
- Dörnyei, Z. & Csizer, K. 2002: Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied linguistics* 23/4: 421-462.
- Edwards, J. 2009: *Language and Identity: An Introduction*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Erikson, E. 1959: *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton.
- Europarat 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen*. Straßburg: Europarat.
- Gnutzmann, C., Jakisch, J. & Rabe, F. 2014: Englisch als europäische Lingua franca: Identitätsentwürfe, Erfahrungen und Einstellungen von Studierenden. In: *Plurilingualism and Multiliteracies: International Research on Identity Construction in Language Education*. Frankfurt am Main: Peter Lang Ag, 107–126.
- Goffman, E. 1967: On Face-work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In: *Interaction Ritual: Essays on the Face-to-face Behavior*. New York: Anchor Books, 54–5.
- Goffmann, E. 1959: *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books.

Grosjean, F. 1989: Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language* 36, 3–15.

Heikkinen, H. 2002: Whatever is narrative research? In: Huttunen, R., Heikkinen, H. & Syrjälä, L. (Hg.): *Narrative Research: Voices of Teachers and Philosophers*. University of Jyväskylä: Department of Social Sciences, 13–28.

Hu, A. 2018: Plurilinguale Identitäten? Entwicklungen in der Theoriebildung und empirische Forschungsergebnisse zur Mehrsprachigkeit an Schulen. *Language Education and Multilingualism* 66 1/2018, 66–84.

Humphreys, G. & Spratt, M. 2008: Many languages, many motivations: A study of Hong Kong students' motivation to learn different target languages. *System* 36 (2), 313–335.

Hyvärinen, M. 2017: Haastattelun maailma. In: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (Hg.): *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino, 11–45.

Iskanius, S. 2006: Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. *Jyväskylä Studies in Humanities* 51. Universitität Jyväskylä.

Kalaja, P., Barcelos, A.; Aro, M., Ruohotie-Lyhty, M. 2016: *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.

Kalaja, P. & Ruohotie-Lyhty, M. 2019: Narratives in L2 Learner Identity Development. *Learner Development Journal*, 1 (3), 79–95.

Kanno, Y. & Norton, B. 2003: Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 241–249.

Kaikkonen, P. 2009: Der Mensch und seine Identität - Perspektiven zur Verständigung der sprachlichen Identität und zur Problematik des plurilingualen Sprechers. In: Kantelinen & Pollari (Hg.): *Language Education and Lifelong Learning*. Joensuu: University of Eastern Finland, Philosophical Faculty, 85–102.

- Kautonen M. 2014: Språkliga identiteter hos blivande språklärare. Masterarbeit, Universität Jyväskylä.
- Keupp, H.; Ahbe, T.; Gmür, W.; Höfer R.; Mitzscherlich, B.; Kraus W.; Sraus F. 1999: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kinginger, C. 2004: Alice doesn't live here anymore. In: Pavlenko, A. & Blackledge, A. (Hg.): Negotiation of Identities in multilingual contexts. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters, 219–242.
- Kolehmainen, L. 2018: Jatkumoina, käännteitä ja kehityspolkuja. Saksan kielen opetusta ja tutkimusta 100-vuotiaassa Suomessa. Tieteessä tapahtuu 2/2018.
- Kramsch, C. 2009: The multilingual subject. Oxford: Oxford University Press.
- Kresic, M. 2006. Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst. München: IUDICIUM Verlag GmbH.
- Le Page, R. & Tabouret-Keller, A. 1985: Acts of Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leung, C., Harris, R. & Rampton, B. 1997: The idealised native speaker, reified ethnicities and classroom realities, *Tesol Quarterly*, 31 (3), 543–60.
- Liedke, M. 2003: Eindruck und Diskurs. Zur auditiven Wahrnehmung von Sprecheridentität bei Fremdsprachigkeit. In: De Florio-Hansen, I. & Hu, A. (Hg.): Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen. Tübingen: Stauffenburg.
- Mayring, P. 2010: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mead, G. 1934: Mind, Self and Society. From the Standpoint of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago Press.

Muramatsu, C. 2018: Portraits of Second Language Learners. An L2 learner agency perspective. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Norton, B. 2000: Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change. Harlow: Pearson Education.

Opetushallinnon tilastopalvelu: Lukion oppimäärän suorittaneiden ainevalinnat. (Wahl der Fächer der Schüler, die die gymnasiale Oberstufe bestanden haben) Online einsehbar: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukion%20ainevalinnat.xlsb (zuletzt aufgerufen 12.10.2020)

Opetushallitus 2019b: Fakta Express 1A/2019. Mitä kieliä perusopetuksessa opiskellaan? Tilastotietoa oppilaiden kielten opiskelusta ja kielivalinnoista. (Welche Sprachen werden in der neunjährigen Grundschule gelernt? Statistische Informationen zum Sprachenlernen und zur Sprachwahl der Schüler) Online einsehbar: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/faktaa-express-1a_2019.pdf (zuletzt aufgerufen 12.10.2020)

Opetushallitus 2019a: Tilastoja korkeakouluopiskelijoiden ulkomaanjaksoista 2018. Raportit ja selvitykset 2019: 12. (Statistiken über Auslandsaufenthalte der Studenten) Online einsehbar: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/tilastoja-korkeakouluopiskelijoiden-ulkomaanjaksoista-2018.pdf> (zuletzt aufgerufen 12.10.2020)

Oppenrieder, W. & Thurmair, M. 2003: Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Janich, N. & Thim-Mabrey, C. (Hg.): Sprachidentität: Identität durch Sprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 39–60.

Paiva, V. 2011: Identity, Motivation and Autonomy in Second Language Acquisition from the Perspective of Complex Adaptive Systems. In: Identity, motivation and autonomy in language learning. Bristol: Multilingual Matters, 57–72.

Pavlenko, A. & Lantolf, J. 2000: Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In: Lantolf, J. (Hg.): Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press, 155–177.

Polkinghorne, D. 1995: Narrative configuration in qualitative analysis. In J.A. Hatch

& R. Wisniewski (H.) *Lite History and Narrative*. London: Falmer, 5–23.

Ruohotie-Lyhty, M. 2013: Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. In: *Teaching and Teacher Education* 30, 120–129.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005: *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Sade, L. A. 2011: Emerging Selves, Language Learning and Motivation through the Lens of Chaos. In: *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 42–56.

Saukkonen, P. 2011: *Mikä suomenruotsalaisissa ärsyttää? Selvitys mediakeskustelusta Suomessa*. Helsinki: Finlands svenska tankesmedja Magma.

Sfard, A. 1998: On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27: 4–13.

Siridetkoon, P., & Dewaele, J.–M. 2017: Ideal self and ought-to self of simultaneous learners of multiple foreign languages. *International Journal of Multilingualism*. Early View, 25 February 2017.

Suomen kieltenopettajien liitto ry: Perustietoa kielivalinnoista. (Informationen über Sprachwahl) Online einschbar:
https://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista (zuletzt aufgerufen 12.10.2020)

Taylor, F. 2013: *Self and Identity in Adolescent Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Helsinki: Tammi.

Volgger M-L. 2010: "Wenn man mehrere Sprachen kann, ist es leichter, eine weitere zu

lernen..." Einblicke in die Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlernerinnen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15: 2, 169-198.

Ushioda, E. 2011: Motivating learners to speak as themselves. In: Murray, G., Gao, X., Lamb, T. (Hg.): Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning. Bristol: Multilingual Matters, 11–24.

Ushioda, E. 2007: Travels of the intrepid motivation worm. Online einsehbar: www.learnerautonomy.org/Ushioda2007.pdf (zuletzt aufgerufen 15.2.10.)

Wenger, E. 1998: Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Xu, H. C. 2009: English Learning Motivational Self System: A Structural Equation Modeling study on Chinese university students (Unpublished PhD thesis). Peking University.

Ylioppilastutkintolautakunta: Ylioppilastutkintoon osallistujat kokeittain (kaikki kokelaslajit) tutkintokerrat kevät 2019 ja kevät 2020. (Teilnehmer an Abiturprüfungen im Frühling 2019 und im Herbst 2019) Online einsehbar: <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ext/stat/FB2020KT2001.pdf> (zuletzt aufgerufen 12.10.2020)

Ylönen, S. & Vainio, V. 2010: Mehrsprachigkeit und Rolle des Deutschen im Studium aus der Sicht finnischer Studierender. Universität Jyväskylä. In: Apples – Journal of Applied Language Studies; Vol. 4, 1, 29–49.

Anhang 1: Ablauf des Interviews

Im Folgenden ist der Ablauf des Interviews und die wichtigsten Fragen dargestellt. Die genaue Formulierung und Reihenfolge der Fragen variierten zwischen den Interviews, aber dieselben zentralen Themen wurden in allen Interviews behandelt.

Elämäнкаaritehtävä:

Aluksi voit merkitä joitain tärkeitä tapahtumia elämässäsi, kuten esim. koulun aloitus tai muutto opiskelemaan.

Sijoita saksan, ruotsin ja englannin kielet elämäнкаareellesi ja merkitse, mihin asioihin, tilanteisiin tai ihmisiin kielet eri elämänvaiheissa liittyvät.

Kerro elämäнкаaresta.

Menneisyys

Millä mielellä aloitit englannin/ruotsin opiskelun? Miksi aloit opiskella saksaa?

Millaista kielten opiskelu koulussa oli?

Millaisia muistoja ja kokemuksia sinulla on opettajista, luokkakavereista, kielten tunneista?

Millainen kieltenoppija koit olevasi?

Olivatko kielet helppoja vai vaikeita? miksi?

Millainen motivaatio sinulla oli eri kieliin? miksi?

Miksi aloit opiskella pää- tai sivuaineena? (jos opiskelee)

Kuinka paljon olet käyttänyt kieliä/ollut kielten kanssa tekemisissä koulun ulkopuolella?

Missä tilanteissa/ yhteyksissä?

Mitä nämä merkitsevät sinulle? Miten olet nämä tilanteet kokenut?

Oletko käynyt/ oleskellut kohdekielisissä maissa?

Tuleeko mieleesi merkittäviä tilanteita tai tapahtumia, jotka ovat vaikuttaneet suhteeseesi kieliin?

Nykyhetki

Miten kuvailisit suhdettasi näihin kieliin tällä hetkellä?

Millainen kielitaito sinulla omasta mielestäsi on näissä kielissä?

Opiskelisitko/Olisitko opiskellut englantia/ruotsia, jos ei olisi pakollista?

Mitä ihmissuhteita sinulla näihin kieliin liittyy?

Mitä konkreettisia asioita tai aktiviteetteja teet eri kielillä?

Millaisia tunteita kieliä ja kielenkäyttöä kohtaan liittyy? Miksi?

Onko eroja tunteilla eri kieliä kohtaan?

Miten toimit/reagoit tilanteissa, joissa mahdollisuus käyttää näitä kieliä?

Hakeudutko näihin tilanteisiin vai vältteletkö niitä?

Missä tilanteissa tuntuu helpolta tai vaikealta käyttää, esim. puhua kieliä? Miksi?

Kuinka itsevarma koet olevasi käyttäessäsi eri kieliä?

Millaisia mielikuvia ja ajatuksia sinulla liittyy kielten kulttuureihin?

Tuoko eri kieli esiin eri puolia persoonastasi?

Onko suhteesi kieliin muuttunut jollain lailla?

Tulevaisuus

Millainen merkitys kielillä on tulevaisuudellesi?

Onko sinulla kieliin tai niiden kulttuureihin liittyviä haaveita tai unelmia?

millaisen kielitaidon haluaisit saavuttaa?

mitä haluaisit pystyä tekemään kielillä?

Jos voisit jatkaa opiskelua/säilyttää kielitaidon vain yhdessä näistä kielistä, mikä se olisi ja miksi?

Onko sinulla vielä jotain lisättävää, kommentoitavaa tms.?

Aufgabe:

Am Anfang kannst du einige wichtige Ereignisse in deinem Leben markieren, wie z.B. Anfang der Schule oder Umzug fürs Studium.

Bitte markiere die die deutsche, schwedische und englische Sprache in deiner Lebensspanne und schreibe, mit welchen Sachverhalten, Situationen und Menschen die Sprachen in verschiedenen Phasen des Lebens verbunden sind.

Erzähle von deiner Lebensspanne.

Vergangenheit

Mit welcher Stimmung hast du das Lernen des Englischen/des Schwedischen angefangen? Warum hast du angefangen, Deutsch zu lernen?

Wie war das Sprachenlernen in der Schule?

Was für Erinnerungen und Erfahrungen hast du von Lehrern, Mitschülern, Sprachstunden?

Was für eine Sprachlernerin empfandest du dich selbst?

Waren die Sprachen dir leicht oder schwierig? Warum?

Wie war deine Motivation zu den verschiedenen Sprachen? Warum?

Warum wolltest du die Sprache als Haupt- oder Nebenfach studieren? (Wenn der Teilnehmer Sprachen studiert)

Wie viel hast du die Sprachen benutzt/ mit den Sprachen zu tun gehabt außerhalb der Schule?

In welchen Situationen/Zusammenhängen?

Was bedeuten diese für dich? Wie hast du diese Situationen empfunden?

Hast du in den Ländern, wo die Zielsprache gesprochen wird, gereist oder dich aufgehalten?

Fallen dir bedeutende Situationen oder Ereignisse ein, die dein Verhältnis zu den Sprachen beeinflusst haben?

Gegenwart

Wie würdest du dein Verhältnis zu diesen Sprachen im Moment beschreiben?

Wie sind deine Sprachkenntnisse in diesen Sprachen deiner Meinung nach?

Würdest du/Hättest du Englisch/Schwedisch gelernt, wenn es nicht obligatorisch wäre?

Welche menschlichen Beziehungen sind mit diesen Sprachen verbunden?

Was für konkrete Sachen oder Aktivitäten machst du mit den Sprachen?

Was für Gefühle ist bei dir mit den Sprachen und dem Sprachgebrauch verbunden? Warum?

Gibt es verschiedene Gefühle zu verschiedenen Sprachen?

Wie handelst/reactierst du in Situationen, in denen du Möglichkeit hast, die Sprachen zu benutzen?

Suchst du oder vermeidest du diese Situationen?

In welchen Situationen fühlt es sich leicht oder schwierig an, die Sprachen zu verwenden?
Warum?

Wie selbstsicher fühlst du dich beim Anwenden verschiedener Sprachen?

Was für Vorstellungen und Gedanken verbindest du mit den Kulturen der Sprachen?

Bringt eine andere Sprache verschiedene Seiten deiner Persönlichkeit zum Vorschein?

Hat sich dein Verhältnis zu den Sprachen irgendwie verändert?

Zukunft

Was für eine Bedeutung haben diese Sprachen für deine Zukunft?

Hast du mit den Sprachen oder mit deren Kulturen verbundene Träumen?

Was für Sprachkenntnisse möchtest du erreichen?

Was möchtest du mit den Sprachen machen können?

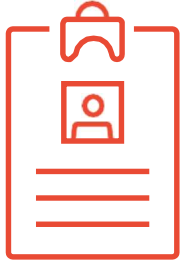
Wenn du nur in einer dieser Sprachen das Lernen weitermachen oder deine Kenntnisse behalten könntest, welche wäre sie und warum?

Möchtest du noch etwas hinzufügen, kommentieren etc.?

Anhang 2: Die Zeichen, die beim Transkribieren verwendet wurden

.	eine Pause
Identit-	unterbrochenes Wort oder Satz
/ /	gleichzeitiges Sprechen
(xx)	undeutliches Sprechen
((lacht))	Kommentar des Transkribierers
--	Ein Teil des Kommentars ist weggelassen worden, weil es irrelevant für die Analyse ist.

Anhang 3: Zustimmung zur Teilnahme an der Untersuchung



Suostumus tutkimukseen

osallistua

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen vieraiden kielten merkityksestä identiteetille.

Olen lukenut yllä olevat tiedot ja ymmärtänyt ne. Olen saanut tarpeeksi tietoa tutkimuksesta. Tutkimuksen toteuttaja on kertonut minulle tutkimuksesta myös suullisesti, ja vastannut kaikkiin kysymyksiini tutkimuksesta.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Minun ei tarvitse ilmoittaa keskeyttämisen syytä eikä siitä aiheudu minulle mitään ikäviä seuraamuksia.

Kyllä, haluan osallistua tutkimukseen. Sekä haastattelussa kertoamiani tietoja että haastattelun alussa tekemääni tehtävää voidaan hyödyntää tutkimuksessa.

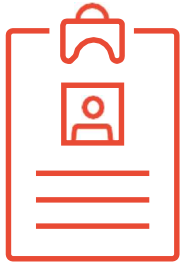
Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus

Tutkittavan nimen selvennys

Tutkijan allekirjoitus

Tutkijan nimen selvennys



Zustimmung zur Teilnahme an der Untersuchung

Ich wurde darum gebeten, an der Untersuchung über die Bedeutung der Fremdsprachen für die Identität teilzunehmen.

Ich habe die obererwähnten Informationen gelesen und verstanden. Ich habe ausreichend Informationen über die Untersuchung bekommen. Derjenige, der die Untersuchung durchführt, hat mir über die Untersuchung auch mündlich erzählt und alle meine Fragen über die Untersuchung beantwortet.

Ich verstehe, dass die Teilnahme an dieser Untersuchung freiwillig ist. Ich habe das Recht, jederzeit meine Teilnahme abzubrechen. Ich brauche keinen Grund für das Abbrechen zu nennen, und mir wird deswegen keine negativen Folgen entstehen.

Ja, ich will an der Untersuchung teilnehmen. Sowohl die im Interview erzählten Informationen als auch die am Anfang gemachte Aufgabe können in der Untersuchung benutzt werden.

Datum

Unterschrift des Teilnehmers

Unterzeichnung des Teilnehmers in Druckschrift

Unterschrift des Forschers

Unterzeichnung des Forschers in Druckschrift

Anhang 4: Aufgabe am Anfang des Interviews

Aluksi voit merkitä joitain tärkeitä tapahtumia elämässäsi, kuten esim. koulun aloitus tai muutto opiskelemaan.

Sijoita saksan, ruotsin ja englannin kielet elämänkaarellesi ja merkitse, mihin asioihin, tilanteisiin ja ihmisiin kielet eri elämänvaiheissa liittyvät.

Nykyhetki

Am Anfang kannst du einige wichtige Ereignisse in deinem Leben markieren, wie z.B. Anfang der Schule oder Umzug fürs Studium.

Bitte markiere die deutsche, schwedische und englische Sprache in deiner Lebensspanne und schreibe, mit welchen Sachverhalten, Situationen und Menschen die Sprachen in verschiedenen Phasen des Lebens verbunden sind.

Gegenwart