

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache
ISSN 1205-6545 Jahrgang 22, Nummer 2 (Oktober 2017)

Zur Motivation und Identität finnischer Germanistikstudierender. Eine explorative Studie an der Universität Helsinki

Anta Kursiša

Universität Helsinki
Institut für Moderne Sprachen
00014 Universität Helsinki
E-Mail: anta.kursisa@helsinki.fi

Anne Huhtala

Universität Helsinki
Institut für Finnisch, Finno-Ugrische und Skandinavische Studien
00014 Universität Helsinki
E-Mail: anne.huhtala@helsinki.fi

Marjo Vesalainen

Universität Helsinki
Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HYPE)
00014 Universität Helsinki
E-Mail: marjo.vesalainen@helsinki.fi

Abstract: Das Forschungsprojekt MUMMI (Motivation – Usage – Multilingualism – Multiculturalism – Identity) an der Universität Helsinki befasst sich mit schriftlichen Selbstreflexionen Studierender, die aus ihrem Interesse an anderen Sprachen als dem Englischen heraus sich für das Studium fremdsprachlicher Philologien in einer dieser Sprachen entschieden haben. Die Hauptintention der Studie ist zu verstehen, warum die Studierenden dieses Studium nach wie vor fortsetzen und inwieweit sich die Studienmotivation über mehrere Studienjahre hinweg verändert hat. Im vorliegenden Beitrag werden die Selbstreflexionen von 22 Germanistik-Studierenden ab dem dritten Studienjahr, die an der qualitativ ausgerichteten Studie teilgenommen haben, analysiert.

The research project MUMMI (Motivation – Usage – Multilingualism – Multiculturalism – Identity) at the University of Helsinki focusses on written self-reflections of students who have been interested in other foreign languages than English to such an extent that they have decided to study these languages as their major or as one of their minors. The main research aim is to find out why these students are still motivated to continue their studies and how their motivation has changed during the studies. In this article, we present the results of a qualitative analysis of the self-reflections of 22 students of German philology, from the third study year on, who participated in our study.

Schlagwörter: fortgeschrittene Studierende, L2-Motivation für Deutsch als Fremdsprache, Identität, *L2 Motivational Self System*; advanced university students, L2 motivation for German as Foreign Language, identity, L2 Motivational Self System

1. Einleitung: Zur Genese der Forschungsfrage

Das sprachenübergreifende Projekt MUMMI (Motivation – Usage – Multilingualism – Multiculturalism – Identity) an der Universität Helsinki hat seinen Ursprung in Beobachtungen zur sprachenpolitischen Situation in Finnland. Diese wird zum einen durch die Stellung des Englischen als Fremdsprache geprägt: Im Jahr 2015 bspw. lernten 99,5 % der SchülerInnen der Sekundarstufe Englisch als Fremdsprache, während Deutsch mit 10,2 % den zweiten Platz unter den Fremdsprachen belegte; Schwedisch wurde von 92,2 % der SchülerInnen als Schulfach gewählt, was mit seinem Status als zweite Amtssprache Finnlands erklärt werden kann (vgl. OSF o.J.). Die Anzahl der SchülerInnen, die in der Sekundarstufe Deutsch als erste Fremdsprache lernen, hat sich zwischen 2010 und 2015 halbiert (vgl. OSF o.J.; Sukol o.J.; Vipunen o.J.; auch Hurskainen & Ylönen 2015). Zum anderen führen die bildungspolitischen Vorgaben dazu, dass weitere Fremdsprachen im Rahmen der Schulbildung in der Regel als Wahlpflicht- oder gar Wahlfächer angeboten werden, was u.a. zur Folge hat, dass die Zahlen der Abiturprüfungen in Fremdsprachen (außer Englisch) stark zurückgegangen sind. Zum Beispiel haben sich 2007 noch insgesamt 1634 SchülerInnen zur zentralen finnischen Abiturprüfung im Deutschen als erster oder zweiter Fremdsprache (mit Unterrichtsgesamtheit von ca. zehn bzw. acht Schuljahren) angemeldet, aber im Jahr 2016 waren es nur noch 493

SchülerInnen. Bei der Anmeldung zur Abiturprüfung im Deutschen als weiterer Fremdsprache mit einer Unterrichtsgesamtzeit von drei Schuljahren verminderten sich die entsprechenden Zahlen zwischen 2007 und 2016 von 4404 auf 1737 SchülerInnen (vgl. Ylioppilastutkinto 2016).

Die Sprachenzentren der Hochschulen des Landes melden für andere Fremdsprachen als Englisch zwar keinen Rückgang der Lernerzahlen, dafür aber eine Konzentration auf die Niveaus A1 und A2 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. Diese bildungspolitische Realität erstaunt vor allem beim Blick auf die finnischen Studien zur Mehrsprachigkeit im Berufsleben und in wirtschaftlichen Kontakten, die eindeutig aufzeigen, dass Englisch alleine nicht ausreichend ist (vgl. Breckle & Rinne 2016; Elinkeinoelämän keskusliitto 2014; Hurskainen & Ylönen 2015; Schlabach in dieser Ausgabe; Ylönen 2015; Ylönen & Kivelä 2011).

Unter diesen besonderen Rahmenbedingungen finden sich aber nach wie vor Personen, die ihr Interesse an anderen Sprachen als Englisch zeigen, indem sie sich für das Studium der fremdsprachlichen Philologien als Hauptfach oder Nebenfach entscheiden (s. auch Riemer 2016a: 37), was in den Zeiten der *lingua franca* Englisch bereits als ein Bekenntnis zur eigenen Mehrsprachigkeit aufgefasst werden kann. Unser Forschungsinteresse bezieht sich auf folgende Fragen: Was motiviert zum Studium von anderen Fremdsprachen als Englisch? Was motiviert zum Studium gerade dieser Fremdsprache? Wie sehen die Studierenden sich selbst als FremdsprachennutzerInnen, und zwar von allen Fremdsprachen, die sie erworben haben?

Zur weiteren Eingrenzung der Zielgruppe führte die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand, der sich seit dem Beginn der ersten Überlegungen zu diesem Forschungsprojekt im Jahr 2015 bis heute noch nicht wesentlich verändert hat. Boo, Dörnyei & Ryan (2015: 146) werteten „publications focussing specifically on L2 motivation and written in English for an established journal“ von 2005 bis 2014 aus und stellten fest, dass die Anzahl der Beiträge von Jahr zu Jahr gewachsen ist (vgl. 148) und in mehr als der Hälfte der Beiträge die Hochschulstudierenden Forschungsteilnehmende waren (vgl. 151). Betrachtung der untersuchten Sprachen lässt jedoch die Euphorie abflachen: Trotz „the recent ‚multilingual turn‘ in the field of SLA“ befasst sich nur ein Fünftel der Beiträge mit einer anderen Fremdsprache als Englisch (vgl. ebd.). Auch im Kontext der finnischen Universitätsausbildung werden die Motivation für die Studienentscheidung oder die Erfahrungen mit dem Erlernen von Fremdsprachen vor allem bei den StudienanfängerInnen der Anglistik sowie bei den Lehramtsstudierenden erforscht (vgl. z.B. Dufva, Alanen, Kalaja & Surakka 2007; Kalaja 2015; Kalaja, Alanen & Dufva 2008). Bei der Suche nach Forschungsarbeiten zu L2-Motivation für Deutsch als Fremdsprache finden sich nur wenige Publikationen. Als ein gutes, aber auch ein rares Beispiel kann die Sammlung der Forschungsberichte in Riemer & Wild (2016) genannt werden: In den dort zusammengestellten Beiträgen sind Forschungsteilnehmende in der Regel Studierende an Hochschulen in unterschiedlichen Ländern; allerdings nur zu einem geringen Teil sind es Germanistikstudierende. Die Fragestellungen der Studien zeigen, dass DaF-Lernende (darunter auch Germanistikstudierende) nach den Entscheidungsgründen für oder neuerdings auch gegen das DaF-Lernen gefragt werden (vgl. z.B. Riemer 2016a: 36). Erhebung nicht nur der initialen Motivation für die Studienentscheidung einer fremdsprachlichen Philologie, sondern auch der Motivationsquellen im Laufe des Studiums findet sich bisweilen nur bei Ushioda (2001), die in Interviews mit irischen Französisch-Studierenden in jeweils erstem und zweitem Studienjahr auch „motivational experience and evolution over time“ (ebd.: 99) erfragt hat. Die Recherche ergibt somit ein Desiderat im Bereich der Motivationsforschung bei fortgeschrittenen Studierenden der fremdsprachlichen Philologien, die sich zwar für das Studium entschieden haben, doch sicherlich auch über die Studienjahre hinweg die Motivation aufrechterhalten müssen. Die im vorliegenden Beitrag präsentierte Studie begegnet diesem Desiderat. Als „fortgeschritten“ definieren wir Studierende ab dem dritten Studienjahr, in dem die Studierenden laut Studienvorgaben ihre Bachelorarbeit anfertigen können. Wir können davon ausgehen, dass damit ein erster Studienabschluss intendiert wird.

Während zu den Forschungsteilnehmenden in der gesamten Studie Studierende der Romanistik, der Skandinavistik und der Germanistik, aber auch der Baltistik und der Slawistik an der Universität Helsinki gehören, werden in diesem Beitrag nur die Forschungsdaten der Germanistikstudierenden berücksichtigt.

2. Theoretische Grundlagen

Sowohl die Ausrichtung der vorliegenden Studie als auch die Datenanalyse basiert auf den Diskussionen und Reflexionen des Forschungsstandes in der Motivationsforschung. Den Ausgangspunkt bildet die Annahme, die Dörnyei & Ushioda (2011: 4) formulieren: Motivation

concerns the *direction* and *magnitude* of human behaviour, that is: the *choice* of a particular action, the *persistence* with it, the *effort* expended on it. In other words, motivation is responsible for *why* people decide to do something, *how long* they are willing to sustain the activity, *how hard* they are going to pursue it.

Unterschiedliche Perspektiven prägen die Motivationsforschung; sie wurden im Laufe der Zeit entwickelt, bestehen nebeneinander und beeinflussen einander. Zu nennen sind hier beispielsweise

- die sozialpsychologisch geprägte Unterscheidung der integrativen und instrumentellen Motivation von Gardner & Lambert (1972),
- die Unterscheidung der Verhaltensregulationen von der intrinsischen Motivation bis zur Amotivation aus kognitiv-situativer Sicht in der Selbstbestimmungstheorie (vgl. Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci 2000),

- die Kennzeichnung unterschiedlicher Ebenen der Fremdsprachenlernmotivation: die Sprachebene, die Lernerebene und die Lernsituationsebene (vgl. Dörnyei 1994, 1996),
- die Betrachtung der Motivation als ein durch Dynamik und Veränderung geprägtes Konstrukt, wobei die Prozessorientierung und die zeitliche Perspektive ganz besonders betont werden (vgl. Dörnyei & Ottó 1998; Williams & Burden 1999).

Ushioda & Dörnyei (2012: 396) sprechen in Bezug auf diese unterschiedlichen Perspektiven gar von Phasen in der Entwicklung von Sprachlernmotivationstheorien.

Eine Art Synthese dieser früheren Konzepte mit der Erforschung der Identität (vgl. Ushioda & Dörnyei 2009: 4; 2012: 400) kann in der Entwicklung der soziodynamischen Perspektive gesehen werden (vgl. auch Ushioda & Dörnyei 2009: 3). Die Besonderheit dieser Perspektive zeichnet sich durch die Betonung der dynamischen Beziehung zwischen dem/der Lernenden, der Sprache und dem Kontext aus; anders ausgedrückt entsteht die Dynamik in der Interaktion unterschiedlicher interner, sozialer und kontextueller Faktoren. Motivation soll nicht von Emotion und Kognition getrennt werden (vgl. Ushioda & Dörnyei 2012: 396-398). Diese Besonderheit war für die Auswahl der soziodynamischen Perspektive als theoretischer Rahmen für die vorliegende Untersuchung ausschlaggebend.

Die Grundlage dieser Perspektive bildet eine noch relativ neue Konzeptualisierung der Fremdsprachenlernmotivation, die sich auf das Selbst und die Identität bezieht: das sogenannte *L2 Motivational Self System* (L2MSS). Dieses Modell ist von Dörnyei (2009) auf der Basis von Ausarbeitungen zu *possible selves* im Rahmen des „Selbst“-Konstruktes von Markus & Nurius (1986) und in Anlehnung an die Selbst-Diskrepanz-Theorie von Higgins (1987) entwickelt worden und orientiert sich grundsätzlich an der Zukunftsvision einer Person (vgl. Dörnyei 2009: 11). Das L2MSS wird von drei Komponenten getragen, und jede Komponente umfasst auch bestimmte Motivationsquellen (Dörnyei 2009: 29, auch Ushioda & Dörnyei 2009: 3, 2012: 400):

Das zentrale Konzept dieses Systems ist *das ideale L2-Selbst (Ideal L2-Self)*, worunter ein auf die Sprache bezogenes Wunschbild von sich selbst in der Zukunft verstanden werden kann. Diese Vision von sich selbst als L2-NutzerIn ist eine effektive Motivationsquelle zum Lernen der Fremdsprache, indem man die Diskrepanz zwischen dem aktuellen und dem idealen Selbst abbauen möchte.

Ein ergänzendes Konzept ist *das von außen erwartete L2-Selbst (Ought-to L2 Self)* (vgl. auch Riemer & Wild 2016: 4, die dafür die deutschsprachige Bezeichnung des „sozial erwünschten Selbstkonzeptes“ benutzen). Dieses Selbst bezieht sich auf Eigenschaften oder auch Fähigkeiten, die eine Person glaubt vorweisen zu müssen, um Erwartungen anderer zu erfüllen und negative Folgen zu vermeiden.

Ein wichtiger Aspekt auch für die vorliegende Untersuchung ist die Annahme im Rahmen der Konzeptualisierung von *possible selves* (vgl. Markus & Nurius 1986; Ruvolo & Markus 1992; auch Dörnyei 2009: 19), dass diese nur dann effektiv sind, wenn die Person sie als möglich bzw. in den gegebenen Lebensumständen als realistisch wahrnimmt. Mit dem Verweis auf Markus & Ruvolo 1989 betont Dörnyei (2009: 13), dass die *possible selves* direkt auf die gegenwärtigen Gedanken und Gefühle der Person bezogen sind: „the key element, namely that possible selves are ‚self states‘, that people experience as reality“ (Dörnyei 2009: 14). Gerade in der Erforschung von den *possible selves* ist zu beachten, dass sie dynamisch sind und sich in Abhängigkeit von unterschiedlichen Situationen, Begegnungen, Lernkontexten oder Erfahrungen verändern (vgl. Dörnyei 2009: 18-20; Dörnyei & Ushioda 2011: 83-84; Henry 2015: 85-86).

Darüber hinaus ist anzumerken, dass die beiden Konstrukte im L2MSS auch die Dimensionen enthalten, die im Rahmen anderer L2-Motivationskonzepte diskutiert werden: Das ideale L2-Selbst enthält bspw. auch die motivationalen Dimensionen der integrativen Orientierung, Einstellungen zu L2-SprecherInnen sowie die instrumentelle Orientierung, wenn sie, in Anlehnung an Higgins (1987), auf Förderung ausgerichtet ist; die instrumentelle Orientierung kann aber auch ein Konstrukt des von außen erwarteten L2-Selbst sein, wenn sie Präventionscharakter aufweist (vgl. Dörnyei 2009: 27-28).

Neben den zwei Konzepten des Selbst sind *L2-Lernerfahrungen (L2 Learning Experience)* die dritte Komponente des L2MSS. Diese umfassen situationsspezifische Motive wie den Einfluss der Lehrkraft, der Peer-Group, des Curriculums, die Erfahrung von Lernerfolg und die Lernumgebung (vgl. 29).

Mit Bezug auf L2MSS betrachten wir das Datenmaterial auch durch die *Complex Dynamic Systems Theory* (CDST), wobei die beiden Theorien sich in einigen Aspekten überlappen. Larsen-Freeman (2015) benennt eine Reihe an wichtigen Erkenntnissen bzw. Lehren aus der CDST, die für die Motivationsforschung und damit für die Dateninterpretation in der vorliegenden Untersuchung unerlässlich sind: Veränderungen weisen auf das Bewusstsein über die Motivation als dynamisches Konstrukt hin, was eine Auffassung von Motivation als Prozess statt als Zustand nach sich zieht, wobei sowohl die Zeit- als auch die Raumperspektive zu berücksichtigen sind (vgl. 12). Komplexität ist gekennzeichnet durch eine selbstorganisierte Interaktion der unterschiedlichen Komponenten in dem System, der Einfluss der einzelnen Komponenten aufeinander verändert sich, und die Prozesse sind nicht vorhersagbar und führen nicht zu einem Endzustand (vgl. 14-16). Letztlich ist die Interdependenz zwischen dem Lernenden und der Umgebung bzw. dem Kontext zu berücksichtigen (ebd.). Auch Waninge (2015: 211) kommt in ihrer Forschungsarbeit zu der Schlussfolgerung, dass die Motivation, die Affektivität, die Kognition und der Kontext als „almost inseparable“ anzusehen sind. Die unterschiedlichen Kontexte, in denen sich der/die Lernende befindet, sowie die Dynamik in der Beziehung des/der Lernenden zu diesen Kontexten beeinflussen auch die Sprachlernmotivation (vgl. Dörnyei & Ushioda 2011: 32).

3. Forschungsdesign

Die Diskussion des Forschungsinteresses und dessen Eingrenzung beinhaltete auch die Überlegungen zum Forschungsdesign. Wir waren uns einig, dass unser Interesse „auf den empathischen Nachvollzug des jeweils untersuchten Wirklichkeitssegments aus der Perspektive der Untersuchungsteilnehmer“ zielt, was den Einsatz eines explorativ-interpretativen Designs nach sich zieht (Riemer 2016b: 572-573). Unsere Entscheidung, geschriebene Reflexionen bzw. Selbstberichte der Forschungsteilnehmenden als Datenerhebungsinstrument zu nutzen, basiert auf unserer Orientierung an der forschungsmethodologischen Diskussion zu *narratives* (vgl. Barkhuizen, Benson & Chik 2014). Zunächst ist hier die bereits länger zurückliegende Auseinandersetzung Bruners (1987: 12-15) mit der Bedeutung der eigenen Sicht bzw. der Eigenwahrnehmung auf die Erfahrungen oder auf die als besonders einzuschätzenden Vorkommnisse in den Beschreibungen der Lebenszeit zu nennen. Barkhuizen (2011: 399) zieht aus der vielzähligen Nutzung von *narratives* in seiner fortwährenden Forschungsarbeit die Schlussfolgerung: „In telling stories, participants are performing themselves; they are doing their identities“. Besonders zu berücksichtigen ist dabei der Kontext, in dem die Forschungsteilnehmenden handeln und schreiben (vgl. Barkhuizen et al. 2014: 5). Für uns Forscherinnen ist wiederum von Bedeutung, „to understand phenomena from the perspectives of those who experience them“ (ebd.: 2). Wir lehnen uns an die Definition von *narratives* an, wonach sie erstens über persönliche Erfahrungen berichten, zweitens diese Erfahrungen im Kontext des realen oder wahrgenommenen Alltagslebens sehen und drittens Aspekte der Identitäten der berichtenden Person beinhalten (vgl. 7). Solch schriftliches Reflektieren der Studierenden führt also zu ihrer Auseinandersetzung mit der Identität, was wiederum der soziodynamischen Perspektive in der Motivationsforschung entspricht. Im deutschsprachigen Raum hat Edmondson (vgl. 2004: 6) als einer der ersten Forschenden Selbstberichte bzw. Sprachlernbiographien für die Erforschung der Fremdsprachenlernmotivation benutzt. In einer langfristig angelegten internationalen Studie erforscht Riemer (2016a: 34) „Motive und Motivation, die Lernende mit der Fremdsprache Deutsch verbinden“, und verwendet in erster Linie schriftlich verfasste Sprachlernbiographien (36).

Für die konkrete Gestaltung der Datenerhebung war es wichtig, dass die Forschungsteilnehmenden einerseits in ihrem Antwortverhalten nicht zu sehr eingegrenzt werden und andererseits auch individuell genügend Raum bekommen, die Repräsentationen des Selbst darlegen zu können. Daraus folgte die Entscheidung, Daten mit einem semi-offenen Datenerhebungsinstrument in der Muttersprache der Studierenden, also in finnischer (oder schwedischer) Sprache zu erheben.

Bei der im Herbst 2015 durchgeführten Pilotierung erfolgte die Datenerhebung in Papierform und bestand aus zwei Teilen: Im ersten Teil *Ich als Studierende/r des Deutschen* mussten die Teilnehmenden auf einer Zeitleiste die aus ihrer Sicht wichtigsten Ereignisse bzgl. der Sprache und des Sprachenlernens eintragen und auf einem separaten Blatt die auf der Zeitleiste eingetragenen Informationen kommentieren und ergänzen. Im zweiten Teil *Ich als Sprachennutzer/in* wurden die Teilnehmenden gebeten, sich zu der Sichtbarkeit aller Sprachen, die sie beherrschen bzw. gelernt haben, in ihrem Leben zu äußern. Nach der Auswertung der erhaltenen Daten wurde das Design verändert. Wir entschieden uns gegen die Zeitleiste, denn es zeigte sich, dass die Kommentare im ersten Teil ausführlich und auch ohne die Zeitleiste nachvollziehbar waren. Darüber hinaus zeigte die Pilotierung zwei kritische Punkte aus der Sicht der Teilnehmenden: Praktikabilität und Bewahrung der Anonymität, die beide vor allem durch die handschriftlichen Einträge auf der Zeitleiste nicht gewährleistet werden konnten. Hier erwies sich die Umsetzung der Befragung mit Hilfe eines Online-Formulars als eine viel effektivere methodische Entscheidung. Die Datenerhebung für das Fach Germanistik wurde im Januar 2016 gestartet und bis Februar 2017 fortgeführt.

Die Teilnahme war anonym und freiwillig; dieser Kontext war entscheidend (vgl. bspw. Barkhuizen et al. 2014: 34, wonach solche Daten oft Produkte obligatorischer Kursaktivitäten sind oder gar an einen Leistungsnachweis gebunden sind). Die Studierenden wurden sowohl per E-Mail-Verteiler als auch durch kurze Ansprachen in Lehrveranstaltungen um die Teilnahme gebeten und bekamen einen Link zum elektronischen Formular. Auf diese Art und Weise erhielten wir Antworten von 22 Germanistikstudierenden.

Der Fragebogen bestand aus zwei Teilen: Der erste Teil mit der Überschrift: *Ich als Studierende/r der Germanistik. Warum?* umfasste mehrere Fragen, in denen die Forschungsteilnehmenden gebeten wurden, darüber zu schreiben, wie sie sich für das Germanistikstudium entschieden haben und wie sich ihre Haltung zur deutschen Sprache während des Studiums entwickelt hat. Sie sollten sich auch dazu äußern, wie sie sich als Germanistikstudierende zurzeit sehen und wie sie sich und ihre Beziehung zur deutschen Sprache in fünf Jahren vorstellen. Im zweiten Teil *Ich als SprachennutzerIn* war die Aufgabe der Forschungsteilnehmenden, an alle Sprachen zu denken, die sie bis dato erworben haben. Hier wurden sie gebeten, zu beschreiben, wie alle diese Sprachen in ihrem Leben sichtbar werden. In dem vorliegenden Beitrag stellen wir die Studierendenreflexionen zum ersten Teil der Befragung vor. Erwähnenswert ist jedoch, dass alle teilnehmenden Studierenden über Kenntnisse in vier bis sieben Sprachen verfügen und diese mehr oder weniger aktiv in ihrem Alltag benutzen.

Datenerhebungen, in denen schriftliche Reflexionen durch Fragen auf bisherige Lernerfahrungen, besondere Aspekte des Fremdsprachenlernens oder auf Zukunftsvorstellungen gelenkt werden, sind in der Forschung bereits mehrfach erfolgt (vgl. Barkhuizen et al. 2014: 37-40). In der vorliegenden Studie wurden die Studierenden nicht angehalten, unbedingt zu allen Fragen etwas zu schreiben; ebenso war keine Mindest- oder Maximallänge des Textes vorgegeben.

In der Diskussion über die Datenanalyse wurde aus der Vielzahl der Analysemethoden qualitativer Daten nach solchen gesucht, die sich mit der Analyse der Narrative beschäftigen. Für diese Analyserichtung ist die Berücksichtigung dessen, wie

die Forschungsteilnehmenden ihre Repräsentation der Realität konstruieren und beschreiben, wichtig (vgl. Esin, Fathi & Squire 2014: 204). Besonders ist hier Polkinghorne (1995: 12) zu nennen, der zwischen *analysis of narratives* und *narrative analysis* unterscheidet. *Analysis of narratives* beschreibt er wie folgt:

The paradigmatic analysis of narrative seeks to locate common themes or conceptual manifestations among the stories collected as data. Most often this approach requires a database consisting of several stories (rather than a single story). The researcher inspects the different stories to discover which notions appear across them (Polkinghorne 1995: 13).

Die gemeinsamen Themen und Konzepte werden dabei induktiv am Datenmaterial gesammelt und anschließend von den Forschenden interpretiert (ebd., vgl. auch Barkhuizen et al. 2014: 74-75). In der vorliegenden Studie erfolgte die Datenkodierung zunächst fallbezogen, wir arbeiteten dabei in der Selbstreflexion aller Forschungsteilnehmenden Aspekte heraus, die wir als Quellen für die Studienmotivation identifizieren konnten. Es finden sich dabei Aspekte, die in mehreren Fällen sichtbar sind, doch genauso einen Fall von anderen unterscheiden können (vgl. 77). In einem nächsten Schritt erfolgte der Vergleich der Einzelfälle, um Kategorien zu bilden. In der fallübergreifenden Zusammenschau im folgenden Kapitel werden die explizierten Aspekte vorgestellt und mit entsprechenden Passagen aus den Selbstreflexionen exemplarisch illustriert.

4. Ergebnisse¹

4.1. Entscheidung, Germanistik zu studieren

Für die Entscheidung, Germanistik zu studieren, konnten mehrere Motivationsquellen herausgearbeitet werden, die in den meisten Fällen nicht allein, sondern in Kombination auftreten:

Studierende, die sich aus einer äußerst positiven Einstellung zur deutschen Sprache heraus für das Germanistikstudium entscheiden, haben bereits zu diesem Zeitpunkt eine konkrete, mit dem Deutschen verbundene Zukunftsvision; sie haben z.B. einen klaren Berufswunsch (G1², G12, G20, G21) oder eine Idee darüber, was das sein könnte (G9, G13). In einigen Fällen haben diese Studierenden bereits ein deutschsprachiges Land besucht oder sogar längere Zeit dort gewohnt. Mehrere dieser Studierenden berichten auch über positive Erfahrungen mit dem Deutschlernen im Rahmen des schulischen Deutschunterrichts. In einem Fall erhält die deutsche Sprache äußerst positive Zuschreibungen wie „Wissenschaft, Modernität, Erfolg, Freundschaft, Expertise“³ (G21: 28-29).

Einige Studierende geben an, generell Interesse an Sprachen gehabt zu haben (vgl. ähnliche Ergebnisse auch in Riemer 2016a: 38). Dieses Interesse scheint die endgültige Studienwahl vor allem in den Fällen beeinflusst zu haben, wenn die Studieninteressierten zunächst sich nicht eindeutig für ein Studienfach entscheiden konnten (G13, G19), wenn man aufgrund der ausreichenden Deutschkenntnisse Germanistik gewählt hat, da das der leichteste Weg an die Universität gewesen ist (G3, G7, G10), oder wenn man nicht viele andere oder keine andere Wahlmöglichkeit gesehen hat (G5, G17). Um diese Antworten auch außerhalb Finnlands nachvollziehen zu können, muss man wissen, dass an finnischen Hochschulen nur diejenigen studieren können, die eine Aufnahmeprüfung so erfolgreich belegen, dass sie einen der begrenzt verfügbaren Studienplätze bekommen können. Eine Studierende ist sich beispielsweise dessen bewusst gewesen, dass sie aufgrund der immensen Bewerberzahl für Anglistik in dem Fach keine Chance gehabt hätte (G17). Des Weiteren ist interessant, dass gerade im Zusammenhang mit der eigenen Unentschiedenheit die Erwartung der Familie genannt wird (G3, G7, G10), der man sich gebeugt hat bzw. von der man sich in der Entscheidungsfindung beeinflussen ließ.

Ein vorheriger Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land scheint für viele Studierende wichtig im Zusammenhang mit der Studienentscheidung gewesen zu sein. Durch einen solchen Aufenthalt hat sich eine starke Verbundenheit mit bzw. Affinität zu der deutschen Sprache und der Kultur des/der deutschsprachigen Landes/Länder entwickelt, die dann zum Germanistikstudium bewegt (G2, G4, G11, G15, G16, G18). In einigen Fällen standen die Personen im Berufsleben, und das Studium bedeutete auch eine Abwechslung bzw. einen Neuanfang (G8, G16, G17). Verbundenheit mit der Sprache wird in einigen Fällen auch durch die positive Einstellung zum Deutschen in der Familie oder im Freundeskreis übernommen und empfunden (G4, G5, G6, G11, G12, G22). Eine Person hat sich für das Germanistikstudium entschieden, weil sie der Meinung war, mehr Übung in der deutschen Sprache (im Vergleich zum Englischen) zu benötigen (G4).

Diese Ergebnisse zeigen, dass das ideale L2-Selbst bei der Entscheidung für das Germanistikstudium eine wichtige Rolle spielt, wobei zum Teil gerade die instrumentelle Komponente im fördernden Sinne von Bedeutung ist (vgl. auch Riemer 2016a: 40). Auch die integrative Orientierung ist in der Studienentscheidung erkennbar, wenn die Studierenden die deutschsprachigen Länder und die Sprache bereits als einen Teil ihrer Identität sehen. Wenn jedoch die Motivationsquellen für das ideale L2-Selbst nicht sehr ausgeprägt sind, nimmt das von außen erwartete L2-Selbst eine wichtigere Rolle ein, der präventive Charakter wird bei der Studienentscheidung bedeutend. Außerdem lassen sich diese Ergebnisse auch auf der Basis der *Complex Dynamic Systems Theory* erklären: Zum einen zeigt sich im positiven Einfluss der familiären Einstellungen auf die Studienfachwahl die Interdependenz zwischen dem Lernenden und der Umgebung. Zum anderen kann angenommen werden, dass nicht nur ein Motiv oder mehrere Motive nebeneinander zur Studienentscheidung geführt haben; diese

Kursiša, Anta; Huhtala, Anne & Vesalainen, Marjo (2017), Zur Motivation und Identität finnischer Germanistikstudierender. Eine explorative Studie an der Universität Helsinki. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 44-55. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Entscheidung leitete sich gerade von der Interaktion unterschiedlicher Motivationsquellen untereinander ab. Im Ergebnis wurde das Germanistikstudium als realistisch eingeschätzt (vgl. Dörnyei 2009: 14).

4.2. Motivationsquellen während des Studiums

Ein erster wichtiger Aspekt, der die fortwährende Studienmotivation beeinflusst, ist der **Studienkontext**, der einerseits Studieninhalte, andererseits KommilitonInnen und Lehrende umfasst (vgl. die Bedeutung des Studienkontextes auch in Dörnyei 2009: 29). Werden die Studieninhalte als zu schwer und der Zeitaufwand für das Studium als zu hoch empfunden, kann das Überlegungen zum Studienabbruch zur Folge haben (G13, G19), wobei dies gerade zu Beginn des Studiums wesentlich zu sein scheint. Andererseits beziehen sich die Studierenden auf Kursinhalte, die als interessant und vielseitig empfunden werden und motivieren (G7, G13, G14, G17; vgl. auch die Verstärkung der Studienmotivation durch Kursarbeit in Ushioda 2001: 110 sowie Mikkonen, Heikkilä, Ruohoniemi & Lindblom-Ylänne 2009: 229-231 und 236-241, die die bedeutende Rolle von Interesse für den Studienfortschritt expliziert haben). Als wichtig wird auch die nette Atmosphäre in den Kursen empfunden; dazu gehört die Wahrnehmung der Begeisterung, die die Lehrenden für ein Thema zeigen (G9). Eine besondere Bedeutung bekommt im Laufe des Studiums die Unterstützung durch KommilitonInnen und Lehrende; diese kann im Zweifelsfall sogar zum Fortsetzen des Studiums anspornen (G4, G7, G10, G12):

[...] haben Mitstudierende und Lehrende an der Universität am meisten Einfluss auf mich gehabt. Da ich enthusiastische Studierende als Freunde habe, hat dies mir geholfen, die Studien fortzusetzen. Außerdem finde ich die Lehrenden kompetent, was mein Interesse am Studieren erhöht hat. Meine Freunde und Lehrenden sind teils ein Grund dafür, dass ich immer noch Germanistik studiere (G4: 12-17).

Der Studienkontext bildet einen Rahmen für die Lernerfahrungen, die im L2MSS als eine bedeutende Quelle für die L2-Motivation gesehen werden. In den Betrachtungen der Lernerfahrungen von Studierenden interagieren Motivation, Kognition und Emotion untereinander und mit der Lernumgebung.

Selbstwahrnehmung der eigenen Entwicklung im sprachlichen Bereich ist ein weiterer Aspekt, den Forschungsteilnehmende in ihren Selbstreflexionen beschreiben (s. auch hier Dörnyei 2009: 29 zu diesem Aspekt als einem Teilaspekt der Lernerfahrung). Auf der einen Seite setzen sich die Studierenden mit den eigenen Schwächen auseinander: In einem Fall führen die selbstwahrgenommenen schwachen Sprachfertigkeiten sogar dazu, dass die Studierende sich nur schwer als Germanistikstudentin identifizieren kann (G21). In einem weiteren Fall muss die Studentin sich eingestehen, nach sieben oder mehr Jahren Studium die Sprache nicht so gut zu beherrschen, wie sie es gern täte (G20). Bei der Ergründung dieser Schwäche erwähnt sie das Scheitern am eigenen Anspruch vollkommener sprachlicher Korrektheit, sodass sie im Zweifel immer eher geschwiegen habe. Erst, seitdem sie auf diese Auffassung verzichte, könne sie auch sprachliche Fortschritte bei sich wahrnehmen. Eine weitere Studentin berichtet über einen zeitweiligen Motivationsschwund dadurch, dass man vor allem zu Beginn des Studiums nicht in der Lage gewesen ist, den Anforderungen bzgl. der mündlichen Kommunikation in den Kursen zu entsprechen (G13). Dass als nicht ausreichend wahrgenommene Sprachkompetenz auch das Interesse am Lernen der Sprache verringern kann, hat auch Waninge (2015: 204) feststellen können. Tatsache ist jedoch auch, dass diese Studierenden das Studium trotzdem nicht abgebrochen haben. Eine Erklärung dafür kann in der selbstorganisierten Interaktion der unterschiedlichen Motivationsquellen gesucht werden (vgl. Larsen-Freeman 2015: 14): Andere Motivationsquellen haben anscheinend den Einfluss dieser negativen Selbstwahrnehmung verringern können, denn gerade diese drei Studierenden verfügen über eine starke bis sehr starke instrumentelle Zukunftsvision. In diesen Fällen bleibt die Plausibilität des eigenen auf die Sprache bezogenen Wunschbildes von sich selbst in der Zukunft wohl erhalten (vgl. Dörnyei 2009: 19). Auf der anderen Seite wird die Studienmotivation durch die Wahrnehmung des eigenen sprachlichen Fortschrittes und des Wissenszuwachses gestärkt (G2, G9, G12, G18, G19). „Ich begann die Kurse mehr zu mögen, und meine Motivation wurde größer. Nach dem zweiten Jahr war mein Interesse an Grammatik gewachsen, und ich wusste, dass ich mehr konnte“ (G19: 23-25). Diese Wahrnehmung des eigenen Fortschritts verstärkt auch das Selbstbewusstsein beim weiteren Lernen. Dabei wird neben den Sprachkenntnissen explizit auch das Verständnis der deutschsprachigen Kultur, sprachwissenschaftlicher Fragestellungen sowie der Sprachforschung genannt. Ebenso scheint die Selbstwahrnehmung, dass man gute Sprachfähigkeiten hat, wichtig für das weitere Studium (G15) (vgl. Waninge 2015: 204). Hier liefert das Konstrukt des idealen L2-Selbst eine Erklärung: Wenn Studierende das Studium mit einer Vision verbinden, in der sie sich selber als Expertinnen des Faches sehen, dann ermöglicht die Wahrnehmung des Wissenszuwachses eine Annäherung an das ideale L2-Selbst.

Wie bereits im Kap. 4.1 erwähnt, haben einige Studierende bei der Entscheidung für das Germanistikstudium bereits eine klare Vorstellung von der zukünftigen beruflichen Tätigkeit, also eine starke instrumentelle L2-Vision. Das ist nicht bei allen Studierenden der Fall. Die Studierenden, die aus allgemeinem Interesse an Sprachen oder am Deutschen das Studium aufgenommen haben, gelangen irgendwann im Laufe des Studiums an den Punkt, wo die **Konkretisierung der Interessenbereiche innerhalb des Studienfachs** unerlässlich wird (G13, G17, G18, G19):

Als ich das Germanistikstudium aufnahm, wusste ich nicht, was ich mit den Studien machen möchte. Ich sehnte mich nach einer konkreten Richtung. Ich habe beschlossen, mich um einen Platz in der Lehrerbildung zu bewerben, obwohl Lehrerin nie mein Traumberuf gewesen war. Dies brachte mir die Konkretheit, die ich mir gewünscht hatte. Sprachwissenschaft und Literatur sind ja nicht gerade mein Ding, obwohl es auch da interessante Kurse gegeben hat. Und DaF-Kurse habe ich als sinnvoll empfunden (G18: 12-19).

In den Selbstreflexionen wird erkennbar: Die Studierenden setzen sich mit den Studieninhalten auseinander, sie suchen nach Themenbereichen, für die sie sich mehr begeistern als für andere (G10); oder sie versuchen, erste Berufserfahrungen in einem bestimmten Beruf zu sammeln, und reflektieren diese (G2). Diese Konkretisierung dient als eine wichtige Motivationsquelle für die Fortsetzung des Studiums. Waning (2015: 206) berichtet über den Einfluss langfristiger Ziele auf das Interesse am Fach. Aus der Perspektive des L2MSS fungieren die Bemühungen um eine Konkretisierung der interessierenden Studienbereiche dabei als eine Annäherung an das ideale L2-Selbst; in diesem Prozess entstehen wohl auch langfristige Ziele.

Waning, Dörnyei & de Bot (2014) sprechen von der sogenannten *key transformational episode*, die die L2-Motivation beeinflussen kann. Zu solchen Episoden zählen sie bspw. einen **Aufenthalt in einem Zielsprachenland**. Diese Auffassung kann auch im Rahmen der vorliegenden Studie bestätigt werden. Diejenigen Studierenden, die während des Studiums einen Studienaufenthalt in einem der deutschsprachigen Länder absolviert haben oder die das gerade tun, berichten von der entscheidenden Rolle, die diese Zeit für ihren Studienfortschritt hat. Sie nennen die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit bzw. gerade der mündlichen Kommunikationsfähigkeit durch den Aufenthalt in einem Zielsprachenland (G2, G13, G17, G19). Auch Henry (2015: 87) stellte fest, dass das Sich-Einlassen auf die Zielsprache, was während eines Studienaustausches in einem großen Maße geschehe, das ideale L2-Selbst stärken kann. Der Studienaufenthalt hat auch einen positiven Einfluss auf das Studium nach der Rückkehr nach Finnland: „Nach dem Studienaustausch schien mein Studium in Finnland besser voranzuschreiten, und ich gewann dem Studium mehr ab“ (G2: 18-19). Genau diese Auswirkung der Selbstwirksamkeit und des Engagements der Studierenden auf den späteren Lernfortschritt bringen Irie & Ryan (2015: 344) auf den Punkt:

Preparing to study abroad, even merely considering the possibility, affects how they see themselves and how they approach learning before they go away, and in a similar fashion, the experience of study abroad can also have profound effects on how these learners then approach learning upon their return.

Das Studium bekommt durch den Auslandsaufenthalt einen klareren Sinn, und die Studierenden haben an Motivation hinzugewonnen, um zielgerichteter das verbleibende Studium anzugehen (G11, G13, G17). Sie grenzen das Studieninteresse ein bzw. konkretisieren die berufliche Richtung. Es werden neue bzw. konkrete Ziele gesetzt, und es wird dann auf sie hingearbeitet. Diese Selbstwahrnehmungen lassen annehmen, dass das ideale L2-Selbst einer steten Veränderung unterliegt und die Zukunftsvision mit neuen Herausforderungen verbunden wird. Der Bezug zwischen einem Auslandsaufenthalt und der beruflichen Spezifizierung ist nicht von der Hand zu weisen.

Vor allem der Kontakt zu den L2-SprecherInnen sowie zu anderen Austauschstudierenden hat eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität zur Folge. Möglicherweise liefert Dörnyei (2009: 27-28) hierzu eine Erklärung: „...our attitudes towards members of the L2 community must be related to our ideal language self image. [...] the more positive our disposition toward these L2 speakers, the more attractive our idealised L2 self“. Die Studierenden berichten von einer besonderen Qualität der in dieser Zeit entstandenen Verbundenheit mit dem Land, den Menschen, der Kultur (G2, G9, G17):

Das Austauschjahr veränderte meine eigene Identität als Sprecherin der Sprache. Während des Jahres ist es mir gelungen, unter den Deutschen nicht aufzufallen, und in dieser sprachlichen Umgebung hatte ich das Gefühl, meine Persönlichkeit auch auf Deutsch auf eine zufriedenstellende Art und Weise ausdrücken zu können. Dieses Jahr „besiegelte mein Schicksal“ mit der deutschen Sprache (G9: 19-23).

Bei allen Studierenden, die während des Studiums einen Studienaufenthalt in einem deutschsprachigen Land erlebt haben bzw. erleben, scheint dieser zur Stärkung des idealen L2-Selbst beizutragen. Die Ergebnisse in unserer Studie bestätigen die Überlegungen Colemans (2015: 38), die er ebenso in Folge seiner Forschung zu Auslandsaufenthalten vornimmt: „[...] the students we send out are not the same students who return: the latter are taller, more confident, more flexible, more open to new experiences, as well as more linguistically proficient: the language learning is part of a much bigger picture.“

Die *key transformational episode* muss aber nicht nur auf einen Auslandsaufenthalt bezogen sein. Es kann ein **jegliches besonderes Erlebnis im oder neben dem Studium** sein, das bspw. eine neue Blickrichtung in Bezug auf das Studium oder auf die berufliche Zukunft geben kann (G7, G19) wie im folgenden Beispiel:

Von Anfang an hatte ich auch beschlossen, dass ich nicht Lehrerin werde, und dies hat auch Einfluss auf meine Motivation gehabt. Im Frühjahr [Jahr] bekam ich eine längere Stellvertretung in meiner alten Schule, wo ich Deutsch und Englisch unterrichtete. Zu meiner Überraschung machte mir die Arbeit Spaß, und ich habe beschlossen, mich um einen Platz in der Fachlehrerausbildung zu bewerben (G19: 17-21).

Nicht zu übersehen ist in diesen Fällen die eigene Bereitschaft, sich auf etwas Neues einzulassen und Anstrengungen auf sich zu nehmen.

Alle Studierenden äußern sich zu ihren **L2-Visionen**. Interessant ist, dass denjenigen Studierenden, die in dieser Studie von klaren **beruflichen L2-Visionen** als Entscheidungsgrundlage für die Studienwahl berichten, diese Zukunftsvision nach wie vor präsent ist und eine primäre Motivationsquelle für das fortdauernde Studium zu sein scheint (G1, G12, G15, G20, G21). Für andere entwickelt sich die berufsbezogene Vorstellung im Laufe des Studiums, wozu, wie bereits weiter oben aufgezeigt, die bewusste Suche nach Interessenbereichen im Rahmen des Faches oder auch besondere Erlebnisse beitragen können. Zu irgendeinem Zeitpunkt im Studium hat sich dann die berufliche Vision gefestigt und ist von da an eine starke Motivationsquelle für den Abschluss des angefangenen Studiums (G7, G9, G10, G11, G13, G17, G18, G19), auch trotz der

als unsicher wahrgenommenen beruflichen Situation im Land (G17, G18). Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass auch Ushioda (2001: 111) in ihrer Studie über eine qualitative Änderung in der Studienmotivation der Studierenden im zweiten Studienjahr berichtet; diese Änderung vollzieht sich durch die Klärung der auf die L2 bezogenen persönlichen Ziele vorwiegend beruflicher Natur. Es kann mit Sicherheit zusammengefasst werden, dass das Abwägen der Möglichkeiten und die Auseinandersetzung mit den *possible selves* im Laufe der Studienzeit immer intensiver wird.

Das kann auch in Bezug auf die Studierenden gesagt werden, die zum Zeitpunkt der Teilnahme an der Studie sich noch für keinen konkreten Beruf entschieden haben, dafür aber sich sicher sind, dass ihnen viele Möglichkeiten offenstehen (G2, G4, G5, G14): „Mit Gedanken an die Zukunft und Arbeit studiere ich Deutsch weiter. Ich lasse Türen in alle Richtungen offen. Es kann auch sein, dass ich in einem Jahr ins Ausland gehe, um mehr Erfahrungen mit dem Sprechen auf Deutsch zu sammeln“ (G14: 20-27). Wie auch immer sich diese Möglichkeiten realisieren lassen, äußern die Studierenden vor allem den Wunsch, die im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten beruflich nutzen zu können. Auch diesem Wunsch stellt sich die Unsicherheit der beruflichen Zukunft entgegen. Die Sprache bleibt jedoch in der Zukunftsvorstellung auf irgendeine Weise erhalten (G2, G3, G5, G16, G22): „Es ist nicht sicher, ob ich je eine Arbeitsstelle bekomme, wo ich die Sprache verwenden kann, aber in meiner Freizeit werde ich mich bestimmt darum bemühen, meine Sprachkompetenz auf jeden Fall nach Möglichkeit aufrechtzuerhalten“ (G2: 39-42).

Die Selbstreflexionen der Forschungsteilnehmenden geben keinen Anhaltspunkt für die Annahme, dass Studierende im Studium sich von einem von außen erwarteten L2-Selbst leiten ließen. Das zeigt sich auch in dem nächsten Aspekt, auf den eine Reihe von Studierenden in ihren Selbstreflexionen eingehen und der als ein weiterer Motivationsfaktor für sie fungiert. Es handelt sich dabei um den **Studienabschluss**. Dieser ist wichtig als Beweis für die Begeisterung für die deutsche Sprache und die deutschsprachige Kultur (G2), als logische Konsequenz, etwas zu Ende zu bringen, das man begonnen hat (G3), und als Türöffner für die Ausübung des gewünschten Berufes (G7, G13, G14, G15, G18, G19). Diese Begründungen für die Notwendigkeit des Studienabschlusses sehen wir als einen Ausdruck der instrumentellen Motivation des idealen L2-Selbst.

Die Selbstreflexionen der Studierenden offenbaren **eine explizite Auseinandersetzung mit den Veränderungen ihrer Identität bzw. ihres Selbst-Konzepts** im Laufe des Studiums. Wie bereits in den theoretischen Grundlagen erläutert, sind Motivation, Kognition und Emotionen nicht voneinander zu trennen. Wir konnten in den Antworten der Forschungsteilnehmenden in der vorliegenden Studie eine besondere Bedeutung der emotionalen Dimension ermitteln.

Zum einen nehmen die deutsche Sprache und die Kultur der deutschsprachigen Länder, auch Kontakte in diese Länder, in erster Linie durch den erlebten Studienaustausch in einem der Zielsprachenländer, einen wichtigen Platz in den Persönlichkeiten der Studierenden ein (G2, G9, G12, G18, G20):

Mein Verhältnis zur Sprache hat sich natürlich stark verändert, weil ich mit der Sprache vom Gefühl her jetzt ganz anders verbunden bin als früher – die deutsche Sprache und Kultur sind ein wunderschöner Teil meines Alltags geworden und deswegen ist auch das Studieren noch interessanter, bereichernder und schöner geworden (G12: 21-26).

Das Beispiel zeigt, wie sich im Laufe des Studiums die Beziehung zu der Sprache verändert, intensiver wird; man kann von einer **Vertiefung der emotionalen Verbundenheit mit der Fremdsprache** ausgehen.

Eine andere Dimension als den aufgezeigten Bezug zur Sprache und Kultur stellt die **Vertiefung der Identifikation mit dem Studienfach** dar; auch hier kann von einer Entwicklung im Laufe des Studiums gesprochen werden (G9, G11, G22):

Als Germanistikstudentin bin ich motiviert und an Inhalten in aller Breite interessiert. Didaktische Verfahren interessieren mich, aber auch Stilistik, Semantik und Sprachwissenschaft. Ich finde, dass ich meinen eigenen Platz im Fach gefunden habe. Ich studiere immer noch, weil mein Studium mich zum einen in die Richtung bringt, die ich als meine Berufung sehe, und zum anderen, weil die Studieninhalte mich interessieren (G9: 24-29).

Diese beiden Aspekte sind der emotionalen Dimension zuzurechnen, und sie weisen den Zuwachs an Affinität zu der Sprache und zu der Kultur, aber auch zum Studienfach nach, die eine klare Motivationsquelle für das ideale L2-Selbst sind.

In den Studierendenreflexionen konnte jedoch ein weiterer, hoch interessanter Aspekt expliziert werden. Es handelt sich dabei um **eine weitere Veränderung bzw. eine Entwicklung des idealen L2-Selbst**, die zeigt, dass sich die Diskrepanz zwischen dem aktuellen und dem idealen L2-Selbst anscheinend verringert hat bzw. das ideale L2-Selbst den Studierenden klar erscheint. Einige Studierende, die kurz vor dem Studienabschluss stehen, bspw. bis auf die Masterarbeit die Studienanforderungen beinahe erfüllt haben, empfinden sich nicht mehr als Germanistikstudierende, sondern sehen sich und das Studium eher bzw. nur noch aus der Perspektive des gewünschten Berufs (G7, G17, G18):

Zurzeit habe ich einige Motivationsprobleme. Ich identifiziere mich nicht mehr als Germanistikstudentin, sondern als Lehramtsstudentin. Die pädagogischen Studien im letzten Jahr haben mich so sehr geprägt (G18: 28-30).

Zurzeit sehe ich mich selbst eher als Deutschlehrerin statt als Studentin. Als Studentin ist die ganze Motivation verschwunden, und das Studieren fühlt sich als Zwang an. Die Arbeit als Lehrerin genieße ich sehr (G7: 14-16).

Diese Selbstwahrnehmung ist ausschließlich bei den Studierenden festzustellen, die sich vorher im Laufe des Studiums mit der Konkretisierung der fachlichen Interessen befasst hatten, mit der Konsequenz, dass sie ab einem bestimmten Zeitpunkt in ihrem Studium diese fachliche Richtung fokussiert haben. Aus der Perspektive des Germanistikstudiums erscheint dieser Aspekt etwas ambivalent, denn das verbleibende Germanistikstudium dient ausschließlich dem Ziel, den Studienabschluss zu bekommen, weitere Motivationsquellen sind nicht erkennbar. In Anlehnung an L2MSS scheint in der Selbstwahrnehmung der Studierenden die Diskrepanz zwischen dem aktuellen und dem idealen L2-Selbst aus der Perspektive des Germanistikstudiums nun weitgehend abgebaut zu sein; diese Diskrepanz zwischen der aktuellen Situation und der Zukunftsvision als DaF-Lehrende besteht nur noch darin, dass erst der Studienabschluss die langfristige Ausübung des gewünschten Berufes ermöglicht.

5. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie haben die Motivationsquellen sowohl für die Studienentscheidung als auch im Laufe des Studienprozesses im Fach Germanistik aufgezeigt.

In Bezug auf die Studienentscheidung zeigen die Daten, dass in keinem Fall nur ein einzelnes Motiv vorliegt. Die einzelnen Motivationsquellen, z.B. der Bezug zu den beruflichen Visionen oder Interesse an Fremdsprachen, sind bereits in früheren Studien aufgezeigt worden. Die vorliegende Studie gibt vielmehr Hinweise darauf, dass mehrere Motive miteinander interagieren und zu einer Studienentscheidung führen: Nicht nur gewinnt das Studium der Germanistik aus der Sicht einer Person an Attraktivität, sondern anscheinend erscheint es auch als eine realistische Möglichkeit im Sinne eines idealen L2-Selbst. Interessant ist, dass die meisten Motive als Motivationsquellen für das ideale L2-Selbst und für L2-Lernerfahrungen eingestuft werden können. Das von außen erwartete L2-Selbst tritt erst in Erscheinung, wenn L2-Lernerfahrungen einer Person eine gewisse Sprachfähigkeit bescheinigen, das ideale L2-Selbst jedoch nicht stark genug zu sein scheint.

Im Laufe des Studiums sind wiederum die L2-Lernerfahrungen und die Lernumgebung zum einen für die Aufrechterhaltung der L2-Motivation bedeutend. Zum anderen weisen die Selbstreflexionen auf Motivationsquellen hin, die sich auf eine Auseinandersetzung mit dem idealen L2-Selbst beziehen: Dazu kann die sogenannte *key transformational episode* beitragen, die sowohl ein Auslandsaufenthalt als auch ein anderes besonderes Erlebnis rund um das Studium bedeutet. Auch die Wahrnehmung des eigenen Lernfortschritts verringert die Diskrepanz zwischen dem aktuellen und dem idealen L2-Selbst. Die sonstigen Motivationsquellen sind stark mit berufsbezogenen L2-Visionen verbunden. Insgesamt lassen uns diese Ergebnisse zu einer interessanten Schlussfolgerung kommen: Das von außen erwartete L2-Selbst scheint im Laufe des Studiums keine Rolle mehr zu spielen. Dagegen bestätigen die Ergebnisse die Interdependenz der Motivation, Emotion, Kognition und des Kontexts und weisen auch die starke Dynamik in der Interaktion der Motivationsquellen nach.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind nicht verallgemeinerbar: Sie müssen im Kontext der Universität Helsinki gesehen werden. Daher wäre es sinnvoll, ähnliche Studien an allen finnischen Germanistikabteilungen durchzuführen, was ein umfangreicheres Bild über die Motivationsquellen in Bezug auf das Germanistikstudium aus finnischer Perspektive bieten würde. Darüber hinaus könnten ähnliche Studien aus anderen Ländern dazu beitragen, Motivationsquellen im Laufe des Germanistikstudiums länderübergreifend zu vergleichen. Andererseits können diese Ergebnisse im Sinne der qualitativen Forschung als Hypothesen generierend angesehen werden.

Literaturverzeichnis

- Barkhuizen, Gary (2011), Narrative knowledge in TESOL. *Tesol Quarterly* 45: 3, 391-414.
- Barkhuizen, Gary; Benson, Phil & Chik, Alice (2014), *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. New York/London: Routledge.
- Boo, Zann; Dörnyei, Zoltán & Ryan, Stephen (2015), L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System* 55, 145-157.
- Breckle, Margit & Rinne, Marleena (2016), *Unternehmenskommunikation zwischen Pohjanmaa und den deutschsprachigen Ländern*. Vaasa: Universität Vaasa [Online unter <http://www.uva.fi/fi/research/publications/orders/database/?julkaisu=832>. 22.04.2017].
- Bruner, Jerome (1987), Life as narrative. *Social Research* 54: 1, 11-32.
- Coleman, James A. (2015), Social circles during residence abroad: What students do, and who with. In: Mitchell, Rosamond; Tracy-Ventura, Nicole & McManus, Kevin (Hrsg.), *Social Interaction, Identity and Language Learning during Residence Abroad*. Amsterdam: The European Second Language Association, 33-52.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

- Dörnyei, Zoltan (1994), Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* 78, 273-284.
- Dörnyei, Zoltan (1996), Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice. In: Oxford, Rebecca L. (Hrsg.), *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 71-80.
- Dörnyei, Zoltan (2009), The L2 motivational self system. In: Dörnyei, Zoltan & Ushioda, Ema (Hrsg.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-42.
- Dörnyei, Zoltan; MacIntyre, Peter D. & Henry, Alastair (2015) (Hrsg.), *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltan & Otto, Istvan (1998), Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* 4, 43-69.
- Dörnyei, Zoltan & Ushioda, Ema (2011), *Teaching and Researching Motivation*. Second edition. Harlow: Longman.
- Dufva, Hannele; Alanen, Riikka; Kalaja, Paula & Surakka, Kati (2007), „Englannin kieli on jees!“ Englannin kielen opiskelijat muotokuvassa [„Englisch ist cool“ Englischstudierende im Porträt]. In: Salo, Olli-Pekka; Nikula, Tarja & Kalaja, Paula (Hrsg.), *Kieli oppimisessa – Language in Learning*. Jyväskylä: AFinLA, 311-329.
- Edmondson, Willis (2004), Individual motivational profiles: The interaction between external and internal factors. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9: 2, 21 S. [Online unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/487/463>. 01.05.2017].
- Elinkeinoelämän keskusliitto (2014), *Kielitaito on kilpailuetu. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu* [Sprachkompetenz ist ein Wettbewerbsvorteil. Personal- und Ausbildungsumfrage des finnischen Wirtschaftsverbandes] [Online unter <https://ek.fi/wp-content/uploads/Henko-2014.pdf>. 20.04.2017].
- Esin, Cigdem; Fathi, Mastoureh & Squire, Corinne (2014), Narrative analysis: The constructionist approach. In: Flick, Uwe (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications, 203-216.
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Henry, Alastair (2015), The dynamics of possible selves. In: Dörnyei, MacIntyre & Henry (Hrsg.), 83-94.
- Higgins, E. Tory (1987), Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94, 319-340.
- Hurskainen, Mari, & Ylönen, Sabine (2015), Vieraiden kielten oppimismotivaatio: Esimerkkinä saksa yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa [Motivation zum Fremdsprachenlernen: Am Beispiel der deutschen Sprache unter Universitätsstudierenden]. In: Jakonen, Teppo; Jalkanen, Juha; Paakkinen, Terhi & Suni, Minna (Hrsg.), *Kielen oppimisen virtauksia - Flows of Language Learning*. Jyväskylä: AFinLA, 73-90.
- Irie, Kay & Ryan, Stephen (2015), Study abroad and the dynamics of change in learner L2 self-concept. In: Dörnyei, MacIntyre & Henry (Hrsg.), 343-366.
- Kalaja, Paula (2015), A review of five studies on learner beliefs about second language learning and teaching: Exploring the possibilities of narratives. In: Jakonen, Teppo; Jalkanen, Juha; Paakkinen, Terhi & Suni, Minna (Hrsg.), *Kielen oppimisen virtauksia - Flows of Language Learning*. Jyväskylä: AFinLA, 21-38.
- Kalaja, Paula; Alanen, Riikka & Dufva, Hannele (2008), Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In: Kalaja, Paula; Menezes, Vera & Barcelos, Ana Maria (Hrsg.), *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 186-198.
- Larsen-Freeman, Diane (2015), Ten ‚lessons‘ from Complex Dynamic Systems Theory: What is on offer. In: Dörnyei, MacIntyre & Henry (Hrsg.), 11-19.
- Markus, Hazel & Nurius, Paula (1986), Possible selves. *American Psychologist* 41, 954-969.
- Markus, Hazel & Ruvolo, Ann (1989), Possible selves: Personalized representations of goals. In: Pervin, Lawrence A. (Hrsg.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, 211-241.
- Mikkonen, Johanna; Heikkilä, Annamari; Ruohoniemi, Mirja & Lindblom-Ylänne, Sari (2009), „I study because I'm interested“: University students' explanations for their disciplinary choices. *Scandinavian Journal of Educational Research* 53: 3, 229-244.
- [OSF] Official Statistics of Finland (o.J.): *Subject choices of students*. Helsinki: Statistics Finland [Online unter http://www.stat.fi/til/ava/index_en.html. 19.04.2017].
- Polkinghorne, Donald E. (1995), Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education* 8: 1, 5-23.
-
- Kursiša, Anta; Huhtala, Anne & Vesalainen, Marjo (2017), Zur Motivation und Identität finnischer Germanistikstudierender. Eine explorative Studie an der Universität Helsinki. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22: 2, 44-55. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Riemer, Claudia (2016a), L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten. In: Riemer, Claudia & Wild, Kathrin (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen: L2-Motivation – internationale und sprachspezifische Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 30-45.
- Riemer, Claudia (2016b), Forschungsmethodologie. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen: A. Francke, 571-578.
- Riemer, Claudia & Wild, Kathrin (2016), Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Riemer, Claudia & Wild, Kathrin (Hrsg.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen: L2-Motivation – internationale und sprachspezifische Perspektiven*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 3-11.
- Ruvolo, Ann Patrice & Markus, Hazel Rose (1992), Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. *Social Cognition* 10: 1, 95-124.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000), Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Schlabach, Joachim (2017), Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, in dieser Ausgabe.
- [Sukol] Suomen kielenopettajien liitto ry [Der finnische Fremdsprachenlehrerverband] (o.J.): [Online unter: http://www.sukol.fi/ajankohtaista/tilastoja_sukolin_jasenille.2163.news. 27.04.2017].
- Ushioda, Ema (2001), Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In: Dörnyei, Zoltan & Schmidt, Richard (Hrsg.), *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 91-124.
- Ushioda, Ema & Dörnyei, Zoltan (2009), Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In: Dörnyei, Zoltan & Ushioda, Ema (Hrsg.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 1-8.
- Ushioda, Ema & Dörnyei, Zoltan (2012), Motivation. In: Gass, Susan M. & Mackey, Alison (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 396-409.
- [Vipunen] Education Statistics Finland (o.J.), *Languages and other subject choices* [Online unter <https://vipunen.fi/en-gb/general-upper-secondary-education>. 27.04.2017].
- Waninge, Freerkien (2015), Motivation, emotion and cognition: Attractor states in the classroom. In: Dörnyei, MacIntyre & Henry (Hrsg.), 195-213.
- Waninge, Freerkien; Dörnyei, Zoltan & de Bot, Kees (2014), Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context. *The Modern Language Journal* 98: 3, 704-723.
- Williams, Marion & Burden, Robert (1999), Students developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal* 83: 2, 193-201.
- Ylioppilastutkinto (2016), *Ilmoittautuneet eri kokeisiin tutkintokerroittain 2007 – 2016* [Statistik über Anmeldungen zur Abiturprüfung in verschiedenen Schulfächern 2007-2016] [Online unter https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/stat/FS2016A2007T2010.pdf. 27.04.2017].
- Ylönen, Sabine (2015), The position of Finnish and Swedish as well as other languages at universities in Finland. In: Vila, F. Xavier & Bretxa, Vanessa (Hrsg.), *Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-Sized Languages*. Bristol: Multilingual Matters, 64-102.
- Ylönen, Sabine & Kivelä, Mari (2011), The role of languages at Finnish universities. *Apples - Journal of Applied Language Studies* 5: 3, 33-61.

Anmerkungen

¹ In der Präsentation der Ergebnisse verwenden wir das generische Femininum. Das Geschlecht der Studierenden wurde auch nicht erhoben, denn aufgrund der geringen Anzahl an männlichen Studierenden wäre die Anonymität der Forschungsteilnehmenden nicht gesichert. Darüber hinaus ist die geschlechtsspezifische Perspektive bei der vorliegenden Fragestellung nicht von Bedeutung.

² Alle Forschungsteilnehmenden wurden mit einem Buchstaben des Faches, in diesem Fall G für Germanistik, und mit einer laufenden Nummer versehen. Die Kennzeichen in Klammern weisen darauf hin, welche der Forschungsteilnehmenden sich zu den entsprechenden explizierten Motivationsquellen geäußert haben.

³ Die Datenanalyse erfolgte anhand der in finnischer Sprache verfassten Selbstreflexionen der Forschungsteilnehmenden. Nur die Passagen, die in diesem Artikel angeführt werden, sind von Marjo Vesalainen aus dem Finnischen ins Deutsche übersetzt worden.