



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Auf den Spuren der deutschen Sprache in der Mongolei“

verfasst von / submitted by

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Astrid Maria Postl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Brigitta Busch

Meinen Familien hier und dort gewidmet.

INHALTSVERZEICHNIS

1. WENN EINE*R EINE REISE TUT - EINLEITUNG	5
1.1 Der Beginn des Weges	6
1.2 Spurensuche - Das Forschungsdesign	9
1.3 Schritte durch die Arbeit - Kapitelübersicht	11
2. FORSCHUNGSRAUM - DIE MONGOLEI	12
2.1 Allgemeine Informationen zur Mongolei	12
2.2 Sprachen in der Mongolei	15
2.2.1 Beziehungen zum deutschsprachigen Raum	16
2.2.2 Deutsch in der Mongolei	18
3. THEORETISCHE RAHMUNG	23
3.1 Begrifflichkeiten und Definitionen	24
3.1.1 Sprachlicher Habitus - sprachlicher Markt - sprachliches Kapital	24
3.1.2 Sprachenrepertoire	25
3.1.3 Spracherleben	25
3.2 Raum	26
3.2.1 Spatial turn	26
3.2.2 Lefebvres Raumkonzept	28
3.2.3 Weitere Raumbegriffe und Raumkonzepte	29
3.3 Bild	31
3.3.1 Das Bild und der iconic turn	32
3.3.2 Bild und Text	35
4. METHODISCHE RAHMUNG	36
4.1 Zugang zum Feld - Die Teilnehmer*innen	37
4.2 Sprachenportrait	38
4.3 Sprachenbiographisches Interview	39
4.4 Fotobefragung	41
4.4.1 Die Geschichte der Fotobefragung	42
4.4.2 Ablauf und Phasen der Fotobefragung	43

4.4.3	Analyse des (erhobenen) Bildmaterials	44
4.4.4	Analyse des (erhobenen) Textmaterials - Themenanalyse	45
4.4.5	Besonderheiten, Vorteile und Schwierigkeiten der Methode	47
5.	WER SUCHET, DER/DIE FINDET - EMPIRIE	48
5.1	Datenset Munkhbold (MU).....	48
5.1.1	Sprachenportrait.....	49
5.1.2	Einschätzung der Rolle der deutschen Sprache in der Mongolei	53
5.1.3	Fotobefragung - Analyse.....	53
5.1.4	Fazit	70
5.2	Datenset Ochirbat (OC).....	73
5.2.1	Sprachenportrait.....	74
5.2.2	Einschätzung der Rolle der deutschen Sprache in der Mongolei	76
5.2.3	Fotobefragung - Analyse.....	77
5.2.4	Fazit	90
5.3	Datenset Uyanga (UY)	92
5.3.1	Sprachenportrait.....	94
5.3.2	Einschätzung der Rolle der deutschen Sprache in der Mongolei	96
5.3.3	Fotobefragung - Analyse.....	97
5.3.4	Fazit	107
6.	DAS GESAMTBILD - ZUSAMMENFASSUNG DER ANALYSEN	109
6.1	Sprachenportraits.....	109
6.2	Fotobefragung (Bild und Text)	111
6.3	Deutsch als linguistisches und kulturelles Kapital in mongolischen Biographien (diachrone Sicht)	112
6.3.1	Warum Deutsch? Motivationen und mit dem Deutschen verbundene Wünsche	113
6.3.2	Deutsch als zeitweilige Umgebungssprache, in der Schule, im Studium.....	114
6.3.3	Studienaufenthalte und Reisen in deutschsprachige(n) Länder(n).....	114
6.3.4	Emotionale Verbundenheit, Freundschaften, persönliche Kontakte.....	115

6.3.5	Bewusstsein über innere Differenziertheit des Deutschen ('Umgangssprache', Polyzentrik ...)	115
6.3.6	Deutsch ausgebaut als kulturelles und linguistisches Kapital	116
6.3.7	Deshalb: weitere Pflege des Deutschen in der Mongolei	117
6.3.8	Deutsch als Zugang zu anderen Sprachen	117
6.3.9	Bewusstsein über die Bedeutung der deutschen Sprache für die eigene Biographie	118
6.4	Teil 2: Schaffen und Aufsuchen von Räumen, die mit Deutsch verbunden sind (synchrone Sicht)	118
6.4.1	Öffentlich zugängliche Räume	119
6.4.2	Private Räume - 'Deutsch nach Hause holen'	124
6.4.3	Erinnerungs- und Sehnsuchtsräume	127
7.	CONCLUSIO - RESÜMEE - AUSBLICK	128
8.	LITERATURVERZEICHNIS	136
9.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	136
10.	ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	152
11.	ANHANG	154
11.1	Zusammenfassung	154
11.2	Hinweis zur Transkription	156
11.3	Sprachenportrait Vorlage	157

MEIN GROßER DANK GILT

ТА БҮХЭНД БАЯРЛАЛАА



Abbildung 1: Terhiin Tsagaan Nuur, Arkhangai

Der Minister fragte: »Was hat dieser lange Aufenthalt Ihnen persönlich gebracht? In drei Sätzen, bitte!« [...] Die Professorin antwortete: »Ich bin schwer verliebt in dieses Land und sein Volk, Satz eins. Meine bleibenden Lebensjahre werden mit der Mongolei und den Mongolen in engster Verbindung bleiben, Satz zwei. Und ich bin und werde darüber glücklich sein, Satz drei.« (Tschinag 2011: 205)

1. WENN EINE*R EINE REISE TUT - EINLEITUNG

“*Die Grenzen meiner Sprache* bedeuten die Grenzen meiner Welt” (Wittgenstein 2014 [1918]: 86; kursiv i. O.).

Ist das so? Muss das so sein? Dieses Zitat begleitet und beschäftigt mich schon seit längerem, denn warum sollten die Grenzen meiner Sprache meine Welt definieren und (sogar) begrenzen. Was es aber genau bedeuten kann, wurde mir erst bewusst, als ich im Jänner 2011 aufgebrochen bin, um die Grenzen meiner (sprachlichen) Welt - in einer mir bis dahin unbekannten Welt, der Mongolei - im obengenannten Sinne auszuloten und neu zu definieren. Eine unermessliche Erfahrung, die mich nicht nur vor sprachliche Herausforderungen und Grenzüberschreitungen stellte, die von Sprachlosigkeit bis zur völligen Ausschöpfung meines sprachlichen Repertoires reichten. Ein Eintauchen in eine neue Welt, die mich von Anfang an herzlichst willkommen hieß und über meine spärlichen Mongolischkenntnisse hinweg sah, sie sogar erfreut wahrnahm und lobte und keine Mühe scheute mir meinen Aufenthalt so angenehm und erinnerungswürdig wie möglich zu gestalten. Unbedeutend, auf welche Art und Weise kommuniziert wurde - mit Händen und Füßen, auf Englisch, Französisch durchsetzt mit deutschen und russischen Worten, mithilfe von Übersetzer*innen und Zeichnungen - wir fanden Wege uns zu verständigen, weil wir Wege finden wollten. Es eröffnete sich mir eine Welt, in der ich Mehrsprachigkeit als Reichtum und anzustrebendes Ziel erleben durfte, auf die in jeder sich anbietenden Situation zurückgegriffen wurde.

Nichtsahnend und ohne ermessen zu können, welche Rolle - wenn überhaupt - die deutsche Sprache in der Mongolei spielt, machte ich mich mit dem Vorhaben diese Frage vor Ort zu verfolgen und ihr genauer nachzugehen, auf den Weg in die Mongolei.

Bereits nach kürzester Zeit begegnete ich Mongol*innen, die Auslandsaufenthalte hinter sich hatten und sprachlich in neue Welten eingetaucht sind. In meinem damaligen Umfeld handelte es sich dabei größtenteils um Mongol*innen mit (Lebens-) Erfahrungen im deutschsprachigen Raum.

1.1 Der Beginn des Weges

Ausschlaggebend für die Entstehung der vorliegenden Arbeit waren Lehrveranstaltungen, die ich im Rahmen des Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache-Zertifikats bzw. 24-Stunden-Moduls besuchte und die sich mit den Themen Literatur und Migration sowie Mehrsprachigkeit beschäftigten. Die Auseinandersetzung mit diesen Sujets, und die Erfahrungen, die ich in einer weiteren Lehrveranstaltung, dem interkulturellen Praktikum, machen durfte bewogen mich dazu mich für das Auslandspraktikum¹ zu bewerben.

„Und warum ausgerechnet die Mongolei?“ wurde ich später des Öfteren gefragt. Bei der Bewerbung sollte anhand einer Liste mit den möglichen Praktikumsplätzen eine Auswahl an Ländern getroffen und im Motivationsschreiben angegeben werden. Als ich die Liste an möglichen Ländern durchsah, fiel mir sofort die Mongolei ins Auge. Ein Land, das ich vermutlich in nächster Zeit nicht so schnell besucht hätte und von dem ich nur sehr wenig wusste, das mich aber sofort reizte.

Das Auslandspraktikum führte mich also nach Ulaanbaatar, wo ich an der Universität für Geisteswissenschaften Deutsch unterrichten sollte, um einerseits mehr Unterrichtserfahrung zu sammeln, andererseits jedoch auch um ein anderes, mir fremdes (sozio-) kulturelles Umfeld kennenzulernen und dadurch nicht nur in die Rolle der Deutsch-Lehrenden, sondern auch der Lernenden, die mit solchen Situationen konfrontiert sind, schlüpfen zu können.

Im Folgenden gehe ich kurz auf die Rahmenbedingungen des Praktikums ein, das einen bedeutenden Einfluss auf mein Forschungsdesign und damit auf die vorliegende Arbeit hatte, da es mir überhaupt den Zugang zu meinem Forschungsumfeld ermöglichte.

Sprachkurs als Reisevorbereitung

Mit dem Gedanken mich zumindest etwas verständigen zu können und mich mit einem mir unbekannten Schriftsystem vertraut zu machen, besuchte ich vor meiner Abreise noch einen Mongolischkurs für Anfänger*innen an der Volkshochschule in Wien. Im Rahmen dieses Mongolischkurses und durch die offene und herzliche Art meiner

¹ <https://www.univie.ac.at/germanistik/studium/daf-auslandspraktika/> (Abruf 07. Oktober 2018).

Mongolischlehrer*in näherte ich mich bereits diesem mir bis dahin völlig unbekannten Land an, das mich von Anfang an faszinierte. Zusätzlich zu dem Sprachkurs folgte ich einer Buchempfehlung und las ein Buch des mongolischen Autors Galsan Tschinag², der viele seiner Werke auf Deutsch veröffentlicht. Ich erinnere mich sehr gut, wie beeindruckt ich nicht nur von der spannenden Erzählung, sondern darüber hinaus auch von der Ausdrucksweise und Komplexität des Geschriebenen war. Zu meiner großen Freude hatte ich dann auch die Gelegenheit, Galsan Tschinag im Rahmen der 4. Deutschen Bildungsmesse, die in der deutschen Informationsbibliothek (des Goethe-Instituts) in Ulaanbaatar stattfand, persönlich kennenzulernen.

Praktikum

Auf der Universität wurde ich von Beginn an sowohl von Seiten der Lehrenden als auch der Studierenden sehr herzlich und zuvorkommend aufgenommen und war neben der Unterrichtstätigkeit auch in einige Veranstaltungen und Projekte eingebunden. Dazu zählten die Gestaltung des Kulturprogrammes mit Studierenden der Universität, das bei der 4. Deutschen Bildungsmesse vorgeführt wurde, verschiedene Vorträge, das Mitwirken bei einem literarisch-musikalischen Kulturprojekt sowie die Vorbereitung und Vorauswahl der Teilnehmenden für einen Rezitationswettbewerb. Zusätzlich hatte ich die Möglichkeit bei zwei Lehrer*innenfortbildungen teilzunehmen und bei einem interkulturellen Projekt mitzumachen, das von Studierenden durchgeführt wurde. Diese vielfältigen Veranstaltungen zeigten mir, dass die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und damit verbundene kulturelle Praktiken weit über den Unterricht hinausgeht und ein enormes Engagement hinsichtlich derartiger Aktivitäten bestand. In meinem universitären Umfeld überwog von Anfang an die deutsche Sprache, nur in den seltensten Fällen griff ich auf Englisch als Lingua franca zurück.

(Sprachliche) Kommunikation

Bezüglich der Unterbringung hatte ich die Wahl bei einer Gastfamilie zu leben oder ein Zimmer in einem Studentenheim zu mieten. Ich entschied mich für die Gastfamilie, da ich das als wunderbare Gelegenheit empfand, tiefer in diese neue Welt eintauchen zu können und das Leben und den Alltag dort als Teil einer Familie miterleben zu können. Damit wurde auch Mongolisch Teil meines (sprachlichen) Alltags und sämtliche meiner

² Tschinag, Galsan. 2010. Die Rückkehr: Roman meines Lebens. Frankfurt am Main & Leipzig: Suhrkamp.

Versuche, mich auf Mongolisch auszudrücken, wurden mit Begeisterung und Wohlwollen aufgenommen, ungeachtet der Tatsache, dass meine Aussprache teilweise recht unverständlich war. Im Vordergrund stand somit die positive Reaktion auf das Probieren und Bemühen meinerseits und nicht eine defizitorientierte, negative Haltung gegenüber meinen relativ geringen Sprachkenntnissen. Auch in Ulaanbaatar besuchte ich einen Mongolischkurs. Eine dringliche Notwendigkeit die Sprache rasch zu lernen bestand aber nicht, denn schon kurz nach meiner Ankunft stellte ich fest, dass man sich in Ulaanbaatar im Alltag relativ gut mit Deutsch und Englisch durchschlagen konnte, sofern man keine spezielleren Erledigungen machen musste. Der geschützte Rahmen meines Aufenthaltes erlaubte es mir, dass ich mich aufgrund meiner begrenzten Zeit in der Mongolei schlussendlich doch dazu entschied, den Unternehmungen mit Menschen mehr Zeit zu widmen und nebenbei so gut wie möglich mein Mongolisch anzuwenden und zu verbessern. Durch Bekanntschaften mit Praktikant*innen und Lehrenden aus Frankreich, Deutschland und der Schweiz bot sich mir die Gelegenheit kurz in die 'französischsprachige (Kunst)Szene' einzutauchen sowie den 'Mongolischstammtisch' (Mongolisch-Englisch-Stammtisch) kennenzulernen. Es war sehr interessant, selbst miterleben zu können wie sich unterschiedliche Sprachräume auftaten und wie Mongol*innen sich in verschiedenen sprachlichen Umfeldern bewegten, ohne dass es dabei zwingend zu Überschneidungen kam. Ich hatte somit Zugang zur deutsch-, englisch- und französischsprachigen Community in Ulaanbaatar, bewegte mich aber hauptsächlich im ‚deutschsprachigen Umfeld‘. Wie weit dieser Raum sich ausbreitete, konnte ich schon nach kurzer Zeit feststellen - nach meinem ersten Besuch des Stammtisches der Mongolisch-Deutschen Brücke, der einmal im Monat stattfand und bei dem sich Mongol*innen und Leute aus dem deutschsprachigen Raum zusammenfanden um gemeinsam einen unterhaltsamen Abend - manchmal mit Live-Musik untermalt - zum Austausch und zum Kontakteknüpfen nutzten.

Während meines Aufenthaltes konnte ich somit selbst erleben welche Faktoren für das Erlernen einer Sprache eine maßgebliche Rolle spielen (können), ich konnte einen Einblick in einen Sprachraum bekommen, wo die gelebte Mehrsprachigkeit eine gängige und geschätzte sprachliche Praxis darstellt, und ich erhielt einen Eindruck der Stellung und der Rolle der deutschen Sprache in der Mongolei bzw. in Ulaanbaatar.

1.2 Spurensuche - Das Forschungsdesign

Den Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit bildet die Idee für ein Forschungsvorhaben, die noch in Wien vor Beginn meines Praktikums geboren wurde und eng mit dem Besuch einer weiteren Lehrveranstaltung³ verknüpft ist. In dieser Lehrveranstaltung beschäftigte ich mich mit der Methode der Fotobefragung (vgl. Kapitel 4.4), die von Anfang an mein Interesse weckte, da neben sprachlichen auch visuelle Elemente in Form von Photographien als Datenmaterial eingebunden werden.

Inspiziert von der Methode der Fotobefragung und durch die einmalige Chance diese in einem völlig neuen Umfeld ausprobieren zu können, machte ich mich konkret mit dem Ziel auf den Weg, die Spuren der deutschen Sprache in der Mongolei zu untersuchen (vgl. Kapitel 2.2). Ob die deutsche Sprache überhaupt eine Rolle in der Mongolei spielt und wenn ja welche, wusste ich zum damaligen Zeitpunkt nicht. Meine Überlegung war, dass ich als Praktikant*in, die Deutsch an einer Universität in Ulaanbaatar unterrichtet, die Möglichkeit erhielt, einen Zugang zu deutschsprechenden Mongol*innen zu finden und gemeinsam mit ihnen die Bedeutung der deutschen Sprache in ihrem Alltagsleben in der Mongolei zu ergründen. Im Vordergrund standen dabei folgende Fragen:

- Wie werden Wahrnehmungs- und Handlungsräume von mongolischen Deutsch-Sprecher*innen durch die Auseinandersetzung und Erfahrungen mit der deutschen Sprache und durch die eigene Mobilität beeinflusst und geprägt?
- In welcher Weise partizipieren Mongol*innen, die sich über einen längeren Zeitraum im deutschsprachigen Raum aufhielten und dort eine Ausbildung begannen und/oder abschlossen, nach ihrer Rückkehr nach Ulaanbaatar vor Ort an der Konstitution von ‚deutschsprachigen Räumen‘?
- Wie werden solche ‚deutschsprachigen Räume‘ mit bestimmten ‚deutschen‘ sprachlichen bzw. kulturellen oder sozialen Praktiken assoziiert oder durch sie erschlossen?

Von besonderem Interesse ist dabei, wie und weshalb Handlungsräume mit gewissen sprachlichen Praktiken verbunden werden und welchen Einfluss dabei die individuellen Erfahrungen im deutschsprachigen Raum haben. Den Ausgangspunkt meiner

³ PS (Proseminar) Vertiefende Methoden WiSe 2010/11 Lehrveranstaltungsleiter*in Brigitta Busch, Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien.

Überlegungen stellten hierbei Raumkonzepte dar, welche 'Raum' nicht so sehr als Container, sondern als Raum sprachlicher und sozialer Praktiken verstehen (vgl. Kapitel 3.2). Die Voraussetzung für die Teilnahme bestand daher darin, dass die Forschungsteilnehmer*innen im deutschsprachigen Raum gelebt haben mussten. Im Rahmen meiner Tätigkeit als Praktikant*in und damit verbundenen Tätigkeiten und Veranstaltungen traf ich sehr bald Mongol*innen, die sich für längere Zeit in deutschsprachigen Ländern aufgehalten hatten. Aufgrund meiner unterschiedlichen Kontakte, die ich bereits in Wien, aber auch in Ulaanbaatar knüpfte, hatte ich zudem die Möglichkeit nicht nur Teilnehmer*innen aus dem universitären Umfeld befragen zu können, wie etwa Ochirbat (vgl. Kapitel 5.2), sondern auch aus einem anderen Umfeld wie z. B. Munkhbold (vgl. Kapitel 5.1), dessen Bekanntschaft ich über eine Projektzusammenarbeit machte. Über eine ehemalige Praktikant*in, die ich noch vor meinem Praktikumsbeginn in Wien traf, lernte ich in Ulaanbaatar unter anderem Uyanga kennen, die einige Zeit in der Schweiz lebte und die sich ebenfalls bereit erklärte, bei meinem Forschungsvorhaben mitzuwirken (vgl. Kapitel 5.3). Die Umsetzung meines Forschungsprojektes erfolgte in Ulaanbaatar im Zeitraum Juni 2011 - Juli 2014 mit Unterstützung der bereits erwähnten Teilnehmer*innen Uyanga, Munkhbold und Ochirbat, die sich nach einer kurzen Schilderung meines Vorhabens und der Erläuterung, dass die Teilnahme anonym sei, dazu bereit erklärten mitzumachen. Ich selbst fotografiere sehr gerne und da mir schon am Tag meiner Ankunft ein deutsches Wort ins Auge sprang, beschloss ich meine persönlichen Eindrücke und Wahrnehmung hinsichtlich der deutschen Sprache in der Mongolei ebenfalls festzuhalten. Auf meinen täglichen Wegen in Ulaanbaatar und bei Unternehmungen hielt ich die Augen offen und meine Kamera auf der Suche nach Motiven in Verbindung mit der deutschen Sprache bereit. So hatte ich bald einen reichlichen Fundus an Fotomaterial zusammen, der zunächst meine Perspektive als Außenstehende (u. a. in Form von Geschäften, Supermärkten, Werbung etc.) zeigt, sich aber zunehmend auch auf eine Innenperspektive (u. a. privates Umfeld meiner Freund*innen und Bekannten) ausweitete.⁴

Diese Arbeit beschäftigt sich mit den Perspektiven dreier Mongol*innen, die nach einem längeren Aufenthalt im deutschsprachigen Raum in die Mongolei zurückgekehrt sind. Sie gewährt einen Einblick in das Leben der Mitwirkenden, die sich mit der

⁴ Im Rahmen dieser Arbeit war ursprünglich ein autoethnographisches Forschungsteil mit dem von mir erhobenen Fotomaterial vorgesehen. Aufgrund des beträchtlichen Umfangs wurde aber davon abgesehen, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen.

Bedeutung der deutschen Sprache in ihrem Alltag in Ulaanbaatar auseinandergesetzt und ihre Eindrücke und Wahrnehmungen mittels multimodaler Daten, konkret in Form von Sprachenportraits, Fotos und Kommentaren im Zuge von Interviews erläutert haben. Der gewählte Zugang ist dabei ein ethnographischer, der auf das Erleben und die Erfahrungen der Teilnehmenden fokussiert und deren Sichtweisen in den Mittelpunkt stellt. Die vorliegende Forschungsarbeit ist somit im Wissenschaftsfeld Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, der angewandten Sprachwissenschaft und methodologisch in der visuellen Soziologie verortet.

Die Suche nach Literatur, die sich mit Deutsch (als Fremdsprache) in der Mongolei beschäftigt, gestaltete sich etwas schwierig. Gibt es z. B. ausführliche oder zumindest einige Forschungsarbeiten, die sich mit der Rolle der deutschen Sprache in anderen asiatischen Ländern wie z. B. China (Buch 1998; Hess 1992; Koeppel 2004; Li 2007; Steinmüller 2013), Korea (Min 2001; Yang 1998) und Südkorea (Giersberg 1998; Kim 2003; Li 1987) beschäftigen, so finden sich nur einige wenige Beiträge zur (aktuellen) Situation in der Mongolei bzw. Literatur, die mir zugänglich war. Nichtsdestotrotz habe ich versucht, anhand des mir zugänglichen teilweise bereits älteren und auch widersprüchlichen Materials einen theoretischen Rahmen zu schaffen.

1.3 Schritte durch die Arbeit - Kapitelübersicht

Die Einleitung schildert die Entwicklung der Idee, die Umstände und den Weg, also die drei Faktoren die zur Entstehung der vorliegenden Arbeit geführt haben. Kapitel 2 widmet sich der Mongolei, dem Land, in dem der Großteil der Erhebung stattgefunden hat. Zur Orientierung wird ein kurzer Einblick in allgemeine Informationen über die Mongolei, sowie die sprachliche Situation gegeben, bevor der Fokus auf die deutsche Sprache und ihre Bedeutung in der Mongolei gelegt wird. In Kapitel 3 werden ein paar Begrifflichkeiten eingeführt, die im Rahmen dieser Arbeit eine wichtige Rolle spielen. Es beschäftigt sich mit dem *spatial* and *iconic turn* und damit verbundenen Ideen und Konzepten. Einige Raumkonzepte werden aufgegriffen, der Schwerpunkt liegt jedoch auf Lefebvres Raumtriade. Das 4. Kapitel stellt den methodischen Rahmen dieser Arbeit dar und vor und erläutert den Zugang zu den Teilnehmenden sowie die für die Forschung angewandten Methoden, das Sprachenportrait, das sprachenbiographische Interview und die Fotobefragung. In Kapitel 5 kommen die Teilnehmenden mit ihren biographischen Erzählungen zu Wort gefolgt von bzw. einhergehend mit der Analyse

der Ergebnisse ihrer Fotobefragungen. Das Gesamtbild stellt sich in Kapitel 6 dar, in dem die Ergebnisse der drei Datensets mit den in Kapitel 3 erläuterten theoretischen Konzepten in Beziehung gesetzt und zusammengefasst werden. Zuallerletzt hält Kapitel 7, die Conclusio, die in Bezug auf die Forschungsfrage(n) wichtigsten Schlüsse fest, die aus dieser Arbeit gezogen werden konnten, schildert Erfahrungen (und Erkenntnisse) hinsichtlich der Fotobefragung und bietet einen Ausblick über weitere mögliche Ansätze und mögliche Anregungen für fortführende Forschungsarbeiten bezüglich dieses Themas.

2. FORSCHUNGSRaum - DIE MONGOLEI

2.1 Allgemeine Informationen zur Mongolei

Die in Zentralasien gelegene Mongolei, die von Russland und China begrenzt wird, erstreckt sich über ein Gebiet von insgesamt ca. 1 565 000 km² und gehört mit ca. 3 Millionen Einwohner*innen (94 % Mongol*innen, 4,3 % Kasach*innen, 1,1 % Tuwiner*innen; Stand der letzten Volkszählung 2010) (vgl. Auswärtiges Amt Deutschland: 2018a), zu den am wenigsten besiedelten Ländern der Erde (vgl. Kollmar-Paulenz 2011: 8; Embassy of Mongolia Vienna: 2017). Heute leben ca. 60 % der Gesamtbevölkerung im städtischen Raum, davon allein über 1,4 Millionen Menschen in der Hauptstadt Ulaanbaatar, auch als Ulan Bator bezeichnet (Stand: März 2018) (vgl. Auswärtiges Amt Deutschland: 2018a). Der Rest der Bevölkerung lebt im ländlichen Raum bzw. in kleineren Städten, teilweise als sesshafte, aber auch noch als nomadisierende Viehhalter (vgl. Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit⁵: o.J.). Die mongolische Bevölkerung ist im Durchschnitt sehr jung und weist eine sehr hohe Alphabetisierungsrate (98 %) auf (vgl. Germany Trade & Invest⁶: 2018). Die Mongolei ist reich an Bodenschätzen (u. a. Kupfer, Uranium, Kohle und Molybdän), die jedoch teilweise schwierig zu erschließen sind (vgl. Deutsch-Mongolischer Unternehmensverband⁷: o.J.). Es herrscht kontinentales Klima, semiarid, mit teilweise extremen Temperaturen im Sommer und Winter (bis zu -50 °C) (vgl. Auswärtiges Amt Deutschland: 2018a; DMUV: o.J.).

⁵ Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) - fortan mit GIZ zitiert.

⁶ German Trade & Invest (GTAI) - fortan mit GTAI angeführt.

⁷ Deutsch-Mongolischer Unternehmensverband (DMUV) - fortan mit DMUV angeführt.

Die Mongolei kann auf eine lange, ereignisreiche Geschichte zurückblicken, dementsprechend können hier nur einige wenige wichtige Eckdaten festgehalten werden. Besonders Dschingis Khan, der mit der Vereinigung der vorher rivalisierenden verschiedenen Stämme in seiner 21-jährigen Regierungszeit (1206-1227) ein mongolisches Großreich schuf, dessen Expansion den Großteil Asiens umfasste, nimmt eine herausragende Rolle ein. Die größte Ausbreitung - vom Pazifik über gesamt Asien bis zu den Toren Wiens (1241) - des Herrschaftsgebietes erfolgte unter dem Großkahn Ogedi, danach begann der Zerfall des Reiches in Teilreiche, die im 17. Jhd. durch die chinesische Qing-Dynastie unterworfen wurden (vgl. GTAI: 2018). Nach dem Niedergang der Qing-Dynastie im Jahr 1911 erklärte die Mongolei ihre Unabhängigkeit von China (vgl. GTAI: 2018), die endgültige Staatsgründung als Mongolische Volksrepublik (sozialistisch) erfolgte am 26.11.1924 (vgl. Auswärtiges Amt Deutschland: 2018a).⁸ Eine Verfassung nach dem Vorbild der Sowjetunion wurde verabschiedet, und konstituierte die Mongolei als zweiten kommunistischen Staat der Welt (vgl. GTAI: 2018). Der Zusammenbruch und Zerfall der Sowjetunion führten zu einer durch den Neuaufbau außenpolitischer sowie wirtschaftlicher Beziehungen und dem Übergang zur Demokratie gekennzeichneten politischen Wende, die 1992 durch die erste demokratische Verfassung besiegelt wurde, gefolgt vom raschen Aufbau demokratischer Strukturen (vgl. GTAI: 2018).

Einen groben Überblick über die Geschichte und die gesellschaftliche Entwicklung bietet Kollmar-Paulenz (2011) in „Die Mongolen. Von Dschingis Khan bis heute“. Mit der Gründung und der anfänglichen Entwicklung des mongolischen Nationalstaates bis zur Souveränität der Mongolei im Jahre 1946 beschäftigt sich Udo Barkmann (1999) in seinem Buch „Geschichte der Mongolei oder die *"Mongolische Frage"*“. Eine geschlossene politische Ereignisgeschichte bietet Michael Weiers in „Geschichte der Mongolen“ (2004).

In der neuen Verfassung von 1992 ist im Artikel 1 Paragraph (1) festgehalten, dass die Mongolei (mongolisch: Mongol Uls) eine unabhängige und souveräne Republik ist (vgl. Tschentscher: 2010 [1994]). Das Regierungssystem ist eine parlamentarische Demokratie mit rechtsstaatlicher Verfassung mit einem Mehrparteiensystem, die Regierungspartei stellt die Mongolische Volkspartei (MPV), Staatsoberhaupt ist der

⁸ Während der Qing-Dynastie wurden die Bezeichnungen „Innere Mongolei“ und „Äußere Mongolei“ geprägt. Nur die „Äußere Mongolei“, die heutige Republik Mongolei, erlangte ihre Unabhängigkeit, die „Innere Mongolei“ stellt bis heute eine autonome Region innerhalb der Volksrepublik China dar (vgl. Janhun 2012: 1–2.)

Staatspräsident, derzeit Khaltmaa Battulga (vgl. Auswärtiges Amt Deutschland: 2018a). Die am stärksten vertretene Religion stellt der Lamaistische Buddhismus dar, daneben sind der Islam (Kasach*innen) und eine geringe Anzahl Christ*innen und Schaman*innen vertreten (vgl. Auswärtiges Amt Deutschland: 2018a; Embassy of Mongolia Vienna: 2017). Das dreitägige „Naadam“, das jährlich von 11.-13. Juli mit Wettkämpfen in den drei Disziplinen Pferderennen, Ringkampf und Bogenschießen begangen wird, stellt das Nationalfest dar (vgl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization⁹ o.J.a). Die Landeswährung wird als mongolischer Tugrik (auch Tögrög / MNT) (vgl. Auswärtiges Amt Deutschland: 2018a) bezeichnet, wobei 1 EUR 2.960,00 MNT entspricht (vgl. Bundesministerium Finanzen: 2018). Die Mongolei ist seit 1961 Mitglied der UN (vgl. UNITED NATIONS: o.J.a; UNITED NATIONS: o.J.b) und seit 1962 Mitglied der Unesco (vgl. UNESCO: o.J.b). Seit 21. November 2012 ist sie eines der 57 Mitglieder der Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE) (vgl. Organization for Security and Co-operation in Europe¹⁰: o.J.a), wobei im „Beschluss Nr. 2/12 Beitritt der Mongolei zur OSCE“ ausdrücklich festgehalten wird, dass es sich dabei um einen Sonderfall handelt und dies nicht als Präzedenzfall für andere Kooperationspartner der OSCE oder Staaten, die nicht Teilnehmerstaaten der OSCE sind, angeführt werden kann (vgl. OSCE: o.J.b).

Abbildung 2 zeigt eine Darstellung¹¹ der 21 Aimags (Provinzen) der Mongolei, die jeweils wieder in unterschiedlich viele Sums (Verwaltungsbezirke) gegliedert sind und die Hauptstadt Ulaanbaatar, die als eigene Verwaltungseinheit gilt.

⁹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) - fortan mit UNESCO angeführt.

¹⁰ Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE) / Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) - fortan mit OSCE angeführt.

¹¹ Map Mongolia. http://d-maps.com/carte.php?num_car=54759&lang=d (Abruf 26. September 2018).

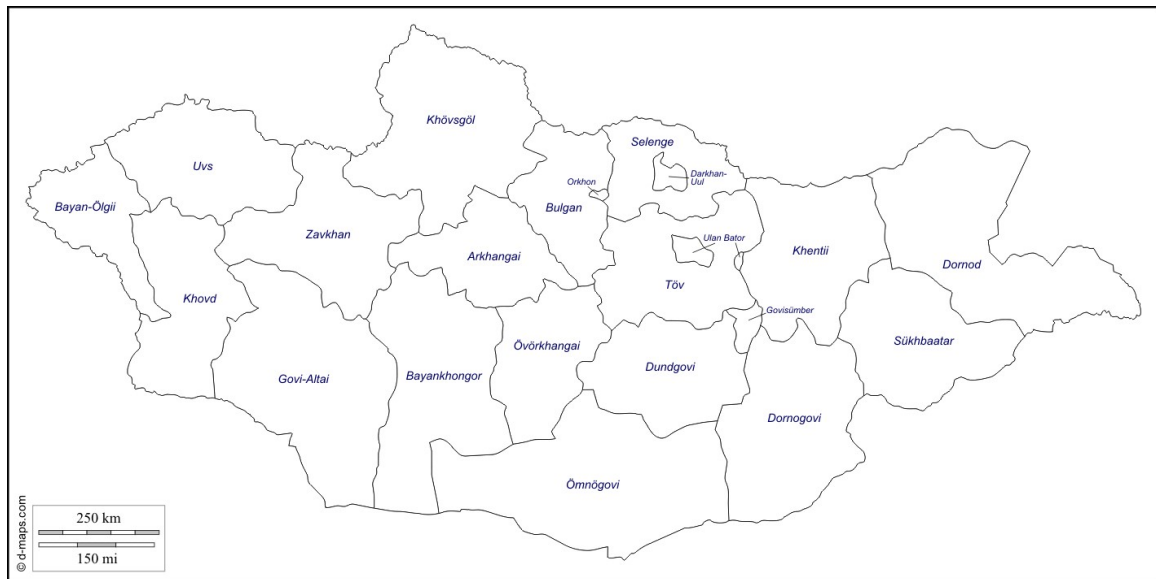


Abbildung 2: Darstellung der 21 Aimags und der Hauptstadt Ulaanbaatar, die eine eigenständige Verwaltungseinheit bildet.

2.2 Sprachen in der Mongolei

In Bezug auf Sprache legt die neue Verfassung der Mongolei von 1992 Folgendes fest:

„Article 8 [Language]

- (1) The Mongolian language is the official language of the State.
- (2) Paragraph (1) does not affect the right of national minorities of other tongues to use their native languages in education and communication and in the pursuit of cultural, artistic, and scientific activities.” (Tschentscher: 2010 [1994])

Das Auswärtige Amt Deutschlands führt neben (Kalkha-) Mongolisch (xalx mongol) (94 %) als Staatssprache und Standardsprache als weitere (Minderheiten-) Sprache Kasachisch (4,3 %) an (vgl. deutsches Auswärtiges Amt: 2018). Um der Vollständigkeit willen wird hier auch auf den „Atlas of the World's Languages in Danger“ verwiesen (als eine der wenigen vorhandenen Quellen, jedoch wird nicht näher darauf eingegangen¹²), der für die Mongolei sieben weitere Sprachen nennt (vgl. UNESCO: o.J.c): Buryat (Manchuria), Dukha, Evenki (Southern Siberia), Khamnigan Mongol, Khövsgöl Uryangkhai, Oirat, Tuwinisch. Kollmar-Paulenz (vgl. 2011: 8–9) erwähnt neben dem Kalkha-Mongolisch ebenfalls zehn weitere mongolische Sprachen, auf die

¹² Die Informationen aus dem „Atlas of the World's Languages in Danger“ der UNESCO sind mit Vorsicht zu behandeln, da sie erstens älteren Datums sind und auch die Art und Weise, wie diese Daten und Zahlen erhoben wurden, nicht immer nachvollziehbar ist.

sie jedoch, bis auf Burjat-Mongolisch und Kalmükisch, die auch außerhalb der Mongolei gesprochen werden, nicht weiter eingeht. Kalkha unterscheidet sich von anderen Dialekten, die in der Mongolei gesprochen werden, hinsichtlich des politischen Status als Staatssprache und der Verwendung der kyrillischen Schrift, die das davor gebräuchliche Schriftsystem der klassisch-mongolischen Schrift, die senkrecht von oben nach unten und in Kolumnen von links beginnend nach rechts geschrieben wird, 1940 als offizielle Schriftsprache ablöste (vgl. Janhunen 2012: 7; Svantesson 2003: 154). Trotz der Versuche, die klassisch-mongolische Schrift wieder einzuführen, wird sie zurzeit eher selten und vermehrt zu dekorativen Zwecken genutzt (vgl. Janhunen 2012: 7). Mit der mongolischen Sprache und Dialekten beschäftigt sich u. a. Janhunen (2012), auf die klassisch-mongolische Schrift geht Otgonbayar Chuluunbaatar (2008) ausführlicher in ihrer „Einführung in die mongolischen Schriften“ ein. Neben der Staatssprache und den in Paragraph (2) erwähnten Minderheitensprachen spielen auch Fremdsprachen in der Mongolei eine Rolle (vgl. Kapitel 2.2.2). Russisch als ehemals wichtigste Fremdsprache wird nun von Englisch abgelöst, daneben sprechen viele Monogol*innen auch Koreanisch, Japanisch, Chinesisch, Deutsch und andere (westliche) europäische Sprachen (vgl. Embassy of Mongolia Vienna: 2017).

2.2.1 Beziehungen zum deutschsprachigen Raum

Zwischen der Mongolei und Deutschland besteht eine enge Verbindung, die auf der guten Beziehung zwischen der ehemaligen DDR und der Mongolischen Volksrepublik beruht (vgl. Auswärtiges Amt Deutschland: 2018b). Mit der Errichtung sowie der Unterstützung diverser Industriegewerbe (Fleischindustrie, Brauerei, Gerberei- und Lederindustrie) wurde die DDR nach der Sowjetunion zum zweitgrößten Investor und trug damit maßgeblich zum Aufbau von Landwirtschaft und Industrie bei (vgl. Naranchimeg & Ganchimeg 2007: 74). Auch die politische Wende änderte nichts an den guten Beziehungen, denn „Seit dem demokratischen Neuanfang der Mongolei im Jahr 1990 hat sich eine enge Partnerschaft mit dem wiedervereinigten Deutschland entwickelt, die sich auf alle Bereiche des politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens erstreckt“ (Auswärtiges Amt Deutschland: 2018b). Deutschland stellt neben Großbritannien heute den wichtigsten Handelspartner für die Mongolei innerhalb der Europäischen Union dar. Aus Deutschland importiert werden u. a. Artikel und Konsumgüter wie Maschinen, Lebensmittel, Textilien und Bekleidung, chemische Erzeugnisse, Kfz sowie Kfz-Teile. Zudem zählt Deutschland neben China,

Japan und Korea zu den Geberländern (bilateralen Gebern), was sich in finanzieller und technischer Zusammenarbeit zeigt. Weiterer Ausdruck dieser guten Beziehungen sind die regen wechselseitigen Besuche wichtiger Diplomat*innen und Staatsrepräsentant*innen, die den Stellenwert der deutsch-mongolischen Beziehungen deutlich machen. Unter anderem wurde 2014 das 40-jährige Jubiläum der diplomatischen Beziehungen durch zahlreiche Besuche und im Rahmen zahlreicher Veranstaltungen gefeiert. Eine enge Zusammenarbeit der beiden Länder erfolgt auch im Rohstoff-, Industrie und Technologiebereich, aber auch bezüglich archäologischer Forschung (vgl. Auswärtiges Amt Deutschland: 2018b). Im Medienbereich findet seit 2014 eine Kooperation der Deutschen Welle Akademie (DWA) mit dem Presseinstitut der Mongolei (PIM) statt (vgl. Auswärtiges Amt Deutschland: 2018b). Zudem erstellt das 2008 gegründete Deutsche Radio Ulaanbaatar (D.R.UB) ein deutschsprachiges Radio-Programm in der Mongolei und seit 2012 werden Nachrichten auch in Form einer Wochenschau im online Format veröffentlicht (vgl. Deutsches Radio Ulaanbaatar¹³: o.J.). Daneben engagieren sich die Konrad-Adenauer-Stiftung, die Friedrich-Ebert-Stiftung und die Hanns-Seidel-Stiftung mit Projekt- bzw. Auslandsbüros in Ulaanbaatar für die Stärkung und Sicherung demokratischer Strukturen und die Förderung einer sozial fairen Wirtschaftsentwicklung (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung: o.J.; Hanns-Seidel-Stiftung: 2018; Konrad-Adenauer-Stiftung: 2018).

Auch die GIZ ist seit 1991 in der Mongolei und seit 1998 mit einem Büro in Ulaanbaatar vertreten und engagiert sich hinsichtlich Energieeffizienz, Förderung eines nachhaltigen Rohstoffmanagements sowie Biodiversität zur Schaffung besserer ökonomischer Rahmenbedingungen (vgl. GIZ: o.J.).

Die Mongolei erfreut sich als Reiseziel immer größerer Beliebtheit, neben vielen (mongolischen) Reiseanbietern gibt es deutschsprachige und zumindest einen gebürtigen deutschen Reiseveranstalter* (mit seinem Team) vor Ort (vgl. DMUV: o.J.; Steppenfuchs Reisen: o.J.) sowie ein Café & Guesthouse namens Oasis, das von einem deutschen-österreichischen Paar 2006 eröffnet wurde und mittlerweile von einem mongolischen Team weitergeführt wird (vgl. Guesthouse-Oasis: 2016 [2014]).

Auch Österreich und die Schweiz pflegen Kontakte zur Mongolei, jedoch nicht in vergleichbarem Ausmaß. Diplomatische Beziehungen mit Österreich bestehen seit 1963 (vgl. Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres¹⁴: 2018a), mit der

¹³ Deutsches Radio Ulaanbaatar (D.R.UB) - fortan auch mit D.R.UB angeführt.

¹⁴ Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) - fortan mit BMEIA angeführt.

Schweiz bereits seit den 1950ern (vgl. Schweizerische Eidgenossen o.J.). Österreich ist seit 2004 mit einem Honorarkonsulat, die Schweiz ebenfalls seit 2004 mit einem Koordinationsbüro in Ulaanbaatar vertreten. Die Österreichische und die Schweizer Botschaften befinden sich beide in Peking. Neben wirtschaftlicher Zusammenarbeit findet über das Österreichische Kulturforum Peking (vgl. BMEIA: 2018b) auch ein kultureller Austausch statt z. B. in Form des 1. Wien Balls (vgl. Österreichisch-Mongolische Gesellschaft OTSCHIR¹⁵: o.J.a) und des Österreichischen Filmfestivals Mongolei (vgl. OTSCHIR: o.J.b), zweier Veranstaltungen, die 2014 stattfanden. 2017 wurde das Österreichisch-Mongolische Musikfestival veranstaltet, im Rahmen dessen österreichische und mongolische Musiker*innen zusammen musizierten und auch neue Stücke komponierten (vgl. BMEIA: 2018c). Zudem engagiert sich die Österreichisch-Mongolische Gesellschaft OTSCHIR mittels verschiedener Projekte und Veranstaltungen (z. B. Organisation von Konzerten oder des “Nadaam” auf der Trabrennbahn in Baden bei Wien) für eine gute Beziehung und einen Austausch zwischen den beiden Ländern (vgl. OTSCHIR: o.J.c; OTSCHIR: o.J.d). Die Schweiz unterhält mit der Mongolei eine Zusammenarbeit im Wirtschafts-, Bildungs- sowie im Entwicklungsbereich, wobei die Beziehungen nach der Wende 1990 intensiver wurden (vgl. Schweizerische Eidgenossen: o.J.).

2.2.2 Deutsch in der Mongolei

Ausgehend von den engen Bindungen an die DDR sind bis heute bei etwa 30.000 Mongolen gute Kenntnisse der deutschen Sprache und persönliche Vertrautheit mit Deutschland vorhanden. Gemessen an der Größe der Bevölkerung hat die deutsche Sprache damit eine in Ostasien einzigartige Bedeutung. (Auswärtiges Amt Deutschland 2018b)

Zurückzuführen sei diese erstaunliche Verbreitung auf die damaligen engen ökonomischen und politischen Beziehungen zur DDR, die in zahlreichen Austausch- und Studienprogrammen u. a. in Leipzig und Dresden resultierten (vgl. Zagaatsch 1999: 93).

Zu den deutschen Institutionen, die in der Mongolei neben der Lehre mit zahlreichen Veranstaltungen (z. B. die Deutscholympiade, die Deutsche Bildungsmesse, Rezitier- und Debattierwettbewerbe u. v. m.) zur Erhaltung, Förderung und Verbreitung der deutschen Sprache maßgeblich beitragen und als Kulturmittler auftreten, zählen die

¹⁵ Österreichisch-Mongolische Gesellschaft OTSCHIR - fortan mit OTSCHIR angeführt.

Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA), das Goethe-Institut (GI), der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), die Akademische Prüfstelle (APS) (vgl. Deutsche Botschaft Ulan Bator 2018) und das TestDaF-Institut (vgl. Naranchimeg 2010: 1746). Von mongolischer Seite her engagieren sich der Mongolische Deutschlehrerverband, der 1994 gegründet wurde und auch Mitglied des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbandes (IDV) ist sowie die Mongolisch-Deutsche Brücke (MDB) (Naranchimeg 2010: 1746). Diese Nichtregierungsorganisation (NRO), die 1999 gegründet wurde, setzt sich für die Unterstützung der Reintegration von mongolischen rückkehrenden Fachkräften, die Vernetzung und Fortbildung von Deutschlandabsolvent*innen, die Unterstützung beim Studium in Deutschland sowie für die Förderung und den Ausbau der bilateralen Beziehungen der beiden Länder ein (vgl. Mongolisch-Deutsche Brücke 2012: 154–157). Bis 2013 gab es auch ein Prüfungszentrum des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD) an der Universität für Geisteswissenschaften (vgl. Naranchimeg 2010: 1745).

Historischer Rückblick

Deutschland spielte in der Geschichte der Mongolei bezüglich guter Ausbildungsmöglichkeiten bereits Anfang des 20. Jahrhunderts eine bedeutende Rolle. Bereits 1926 machten sich die ersten mongolischen Schüler*innen und Student*innen trotz bis dahin noch fehlender diplomatischer Beziehungen auf den Weg nach Deutschland und Frankreich, um dort eine Ausbildung zu absolvieren (vgl. Naranchimeg & Ganchimeg 2007: 73). Nach Ende des Zweiten Weltkrieges nahmen die Mongolei und die DDR 1950 diplomatische Beziehungen auf und 1956 begannen die ersten Mongol*innen in der DDR zu studieren (vgl. Naranchimeg & Ganchimeg 2007: 74). Die Zahl der Studierenden nahm stetig zu und in den 1970ern wurden in Betrieben in der DDR mongolische Lehrlinge zur Aus- und Fortbildung aufgenommen (vgl. Naranchimeg & Ganchimeg 2007: 74). Während des Sozialismus wurde Deutsch nach Russisch zur wichtigsten Fremdsprache (vgl. Naranchimeg & Ganchimeg 2007: 74). In der DDR studieren oder eine Ausbildung absolvieren zu können stellte ein sehr erstrebenswertes Ziel dar. In den 1960ern wurde an der mongolischen Nationaluniversität als erster staatlicher Universität Deutsch angeboten, ab Mitte der 70er wurde das Angebot mit einem einjährigen Studienvorbereitungskurs für Studierende erweitert, die danach in der DDR studieren sollten (vgl. Naranchimeg 2010: 1745). Nach der politischen Wende erfolgten 1990 die Gründung des ersten Lehrstuhls für die deutsche Sprache an der

heutigen Universität für Geisteswissenschaften (damals Hochschule für Fremdsprachen) und 1991 die Einrichtung einer DaF-Abteilung an der mongolischen Nationaluniversität (vgl. Naranchimeg 2010: 1745). Das sogleich nach der Wende zunehmende Interesse an asiatischen und europäischen Fremdsprachen zeigte sich in der Einrichtung von sehr vielen privaten Sekundarschulen, Sprachkursen, Hochschulen und Universitäten, welche die Fremdsprachen Englisch, Deutsch, Französisch, Chinesisch, Koreanisch und Japanisch anbieten. An diesen Hochschulen und Universitäten wurden auch das Fremdsprachenlehrer*innen- und Translationsstudium eingeführt (vgl. Naranchimeg 2010: 1744).

Deutsch in der Schule

Hinsichtlich des Deutschunterrichts im Sekundarschulbereich spielt in der Mongolei die vom Auswärtigen Amt ausgerufene PASCH (Schulen: Partner der Zukunft) - Initiative eine bedeutende Rolle (vgl. PASCH Initiative „Schulen: Partner mit Zukunft“¹⁶: o.J.a.). Dieses PASCH-Netzwerk schließt mittlerweile weltweit mehr als 2000¹⁷ „Partnerschulen mit besonderer Deutschlandbindung“ (Goethe-Institut & Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: 2018: 4) ein. Die PASCH-Initiative bietet Unterstützung durch deutsche Lehr- und Fachkräfte, Lehrmaterialien und technische Geräte, Beratung und Qualifizierung der Lehrenden und Schüler*innen, Sprach- und Studienstipendien für Schüler*innen und Absolvent*innen sowie eine Vernetzung aller Beteiligten mit entsprechenden Partner*innen und Strukturen in Deutschland (vgl. Goethe-Institut & Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: 2018: 5). Die Zusammenarbeit erfolgt mit der Zentralstelle für das ZfA, dem Goethe-Institut, dem DAAD und dem Pädagogischen Austauschdienst (PAD) des Sekretariats der Kultusministerkonferenz. Anlässlich des 10-jährigen Jubiläums wurde auch eine PASCH-Printbroschüre mit aktuellen Zahlen für die Mongolei herausgegeben. Zurzeit wird Deutsch in der Mongolei an 12 Sekundarschulen¹⁸ angeboten, die zum PASCH-Netzwerk zählen und an denen Deutsch überwiegend als erste und zweite Fremdsprache, aber auch als dritte und vierte Fremdsprache unterrichtet wird. Dazu zählen in Ulaanbaatar die Goethe-Schule, die 50. Schule der Hauptstadt, die Alexander-von-Humboldt-Schule (38. Schule), die Mongolisch-Russische Schule, die Deutsche Schule Ulan Bator, die Schule 48. des Bayanzurkh Bezirkes, (Ulan

¹⁶ PASCH - Initiative „Schulen: Partner mit Zukunft“ - fortan mit PASCH angeführt.

¹⁷ Auf der Homepage werden im Gegensatz zur PASCH-Printbroschüre 1800 PASCH-Schulen angegeben (vgl. PASCH: o.J.b). Die Printbroschüre wurde mir entgegenkommenderweise vom Goethe-Institut Mongolei als PDF zur Verfügung gestellt.

¹⁸ Die Homepage listet neun Partnerschulen auf, während in der Broschüre zwölf Schulen erwähnt werden.

Bator) Ulaanbaatar, die Schule Nr. 1, das Bau- und Polytechnik College, die Schule Nr. 23, sowie im Darkhan-Uul Aimag die 19. Schule (mit vertieftem Unterricht für Fremdsprachen und Mathematikunterricht) und die Russisch-Deutsche Internationale Schule „Soyuz“ und im Orkhon Aimag die Schule Nr. 14 (vgl. Goethe-Institut & Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2018: 8–30; PASCH: o.J.c). Alle detaillierteren Informationen zu den einzelnen Schulen sind in der Printbroschüre und auf der Homepage des PASCH-Netzwerkes zu finden (vgl. Goethe-Institut & Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: 2018: 8–30; PASCH: o.J.c)

Deutsch an der Universität/Hochschule

Weiters wird an acht Hochschulen und Universitäten Deutsch (Stand 2015) (vgl. Auswärtiges Amt 2015: 13) im Rahmen eines vierjährigen Bachelorstudiums für Germanistik- und Deutschlehramtstudierende (Pädagogischen Universität) sowie als Übersetzer-/Dolmetscherausbildung, und mittels studienbegleitender Deutschkurse für Studiengänge in Ingenieur-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vermittelt. 2013 wurde zudem der Vorlesungsbetrieb an der neu gegründeten Deutsch-Mongolischen Hochschule für Rohstoffe und Technologie (DMHT) aufgenommen, im Juni 2018 beendeten die ersten Absolvent*innen ihr Studium (vgl. Deutscher Akademischer Austauschdienst¹⁹: o.J.a). Der DAAD ist derzeit mit drei Lektoraten (an der Nationaluniversität der Mongolei und der Universität für Geisteswissenschaften, der Mongolischen Staatsuniversität für Pädagogik und an der Deutsch-Mongolischen Hochschule für Rohstoffe und Technologie) präsent (vgl. Deutscher Akademischer Austauschdienst (vgl. DAAD: o.J.b: 5). Die folgende Tabelle (Abbildung 3) gibt Auskunft über die 2015 vom Auswärtigen Amt veröffentlichte Zahl der Deutschlernenden sowie die Art und Anzahl der Einrichtungen (Schulen, Universitäten und Institutionen der Erwachsenenbildung (EWB)), wo Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird (vgl. Auswärtiges Amt Deutschland 2015:13). Zusätzlich ist zum Vergleich die Gesamtzahl der Schüler*innen sowie die Zahl der Schulen mit Fremdsprachenunterricht angegeben (vgl. Auswärtiges Amt Deutschland 2015:13).

¹⁹ Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) – fortan mit DAAD angeführt.

	Deutschlernende gesamt	Gesamtzahl Schüler*innen	Schulen mit Fremdsprachenunterricht	Schulen mit DaF	DaF-Lernende Schulbereich 2015	Hochschulen mit Deutsch allgemein	Deutschlernende Studierende 2015	DaF-Einrichtungen EWB	DaF-Lernende EWB	DaF-Lernende an Goethe-Instituten
Mongolei	3.768	733.492	756	11	2.670	8	449	10	143	506

Abbildung 3: Zahlenüberblick (Stand 2015) der Deutschlernenden und Institutionen, wo Deutsch (als Fremdsprache) in der Mongolei angeboten wird.

Die Erweiterung des Fremdsprachenunterrichts und die damit verbundene Umstellung des Sprachunterrichts von Russisch auf Deutsch in einzelnen Schulen ging zu Beginn mit Schwierigkeiten einher. Dies äußerte sich in fehlenden Materialien, hoher Arbeitsbelastung der Lehrkräfte mit gleichzeitig geringem Verdienst und fehlender didaktischer Ausbildung und Qualifikationen der Lehrenden für die neuen inhaltlichen und methodischen Aspekte in Bezug auf die Verwendung aktuellerer Lehrwerke, die im Widerspruch zur traditionellen Unterrichtsform (mit Schwerpunkt auf Grammatikvermittlung und Lehrerzentriertheit) standen (vgl. Zagaatsch 1999: 95–96). Auch Baljir & Bishbat (2007: 15–23) gehen auf Schwierigkeiten bezüglich der universitären Ausbildung ein und verweisen dabei auch auf die Deutschlandzentriertheit und Vernachlässigung des D-A-CH(L)-Konzeptes (Deutschland - Österreich - Schweiz - (Liechtenstein)) der verwendeten Lehrmaterialien. Die im Jahr 2000 beschlossenen Reformen im Bildungswesen inkludierten die Erstellung von Fremdsprachencurricula mit dem Ziel neue Englisch- und Russischlehrbücher (für alle Niveaustufen) für den Schulbereich zu entwickeln. 2009 erfolgte die Einführung des 12-jährigen allgemeinen Schulsystems zur Angleichung an den internationalen Bildungsstandard (vgl. Naranchimeg 2010: 1745). Zudem wurde das Schuleintrittsalter gesenkt (vgl. GTAI 2018). Bezüglich der mongolischen Arbeitsmarktsituation für Deutschabsolvent*innen bemerkt Becker (2004), dass die Ausbildungen nicht den beruflichen Herausforderungen gerecht werden, da z. B. im Tourismusbereich Übersetzer*innen/Dolmetscher*innen auch als Guides, Köch*innen oder bei Projekten verschiedener ausländischer Organisationen und Stiftungen (z. B. der GTZ) als

Seminarleiter*innen, PR-Fachleute und Bürokräfte eingesetzt werden. Zur Ausbildungssituation hält Naranchimeg Folgendes fest:

Entsprechend den sich erneuernden gesellschaftlichen Verhältnissen und Bedürfnissen sollte die Deutschausbildung auf ein weiteres, höheres Niveau gebracht werden. Im engeren Sinne bedeutet dies, die Studieninhalte und -programme zu verändern und zu verbessern, und im weiteren Sinne, wissenschaftliche Lehre und Forschung mehr zu fördern. (Naranchimeg 2010: 1745)

Die Unterstützung durch zahlreiche Stipendien sowie die Aussicht auf bessere Berufschancen, stellt nach wie vor für viele Mongol*innen einen starken Anreiz und eine große Motivation dar, Deutsch zu erlernen und sich um längere Bildungsaufenthalte in deutschsprachigen Ländern, vor allem in Deutschland, zu bemühen (vgl. Naranchimeg & Ganchimeg 2007: 76).

3. THEORETISCHER RAHMEN

Im folgenden Kapitel werden zunächst einige Begriffe und Definitionen, auf die in dieser Arbeit hinsichtlich Sprachbiographien Bezug genommen wird, eingeführt und in aller Kürze erläutert. Ausgehend davon, dass die Teilnehmenden mit ihren subjektiven (sprachlichen) Wahrnehmungen im Mittelpunkt stehen, spielen die Konzepte des heteroglossischen Sprachenrepertoires und des Spracherlebens hinsichtlich Sprachbiographien eine zentrale Rolle. Das Sprachenrepertoire, das nicht als gegeben und unveränderlich verstanden wird, ist durch das individuelle Spracherleben geprägt, welches wiederum von sozialen und biographischen Umständen wie z. B. Mobilität und Migration beeinflusst wird (vgl. Busch 2010a: 237–238; Purkarthofer 2014: 80). Die Sichtweisen und Herangehensweisen der - mit dem *spatial turn* einhergehenden - Raumkonzepte werden für die mit Migration verknüpften sprachlichen und räumlichen Erfahrungen sowie die damit zusammenhängend Überwindung nationaler Staatsgrenzen als bedeutsam erachtet; sie sind beispielsweise im Zusammenhang mit der Wahrnehmung bzw. der Eröffnung von ‚deutschsprachigen Räumen‘ von besonderer Relevanz. Schließlich liefert der *iconic turn* wertvolle Hinweise im Hinblick auf das Bild-Verständnis sowie die Verknüpfungsmechanismen von Bild und Text und damit Perspektiven und Konzepte, die vor allem im Zusammenhang mit der für das Forschungsvorhaben gewählten visuellen Methode der Fotobefragung und den erhobenen multimodalen Daten von Interesse sind.

3.1 Begrifflichkeiten und Definitionen

3.1.1 Sprachlicher Habitus - sprachlicher Markt - sprachliches Kapital

Bourdieu beschreibt sprachlichen Ausdruck als das Produkt folgender Formel: „sprachlicher Habitus + sprachlicher Markt = sprachlicher Ausdruck, Diskurs“ (Bourdieu 1993 [1980]: 115). Sprachlichen Habitus versteht er als Diskursprodukt, das durch die vorherrschenden sozialen Verhältnisse geprägt und determiniert ist und die soziale Position einer Person in der Gesellschaft anzeigt (vgl. Bourdieu 1993 [1980]: 115; Busch 2013: 24). Das Konzept des sprachlichen Marktes beruht auf der Annahme, dass jede (sprachliche) Interaktion gewissermaßen einen Mikromarkt darstellt, der den auf dem Markt herrschenden Preisbildungsgesetzen unterliegt, die zur Beurteilung des Wertes der (Sprach-) Kompetenz herangezogen werden (vgl. Bourdieu 1993 [1980]: 117–118; Busch 2013: 131–132). Bourdieu tauscht den Begriff Kompetenz mit dem Begriff des „sprachlichen Kapitals“ aus: „Das sprachliche Kapital ist die Macht über Mechanismen der Preisbildung für sprachliche Produkte, die Macht, die Preisbildungsgesetze zum eigenen Profit ausschlagen zu lassen und den spezifischen Mehrwert abzuschöpfen.“ (Bourdieu 1993 [1980]: 118) Im Sinne des Marktes gilt also, dass »eine Kompetenz nur so lange einen Wert hat, wie ein Markt für sie existiert« (Bourdieu 1993 [1980]: 119; vgl. Lehner 2017: 85–86). „Nur auf einem bestimmten Markt also definiert sich ein Kapital als Kapital, fungiert als Kapital und wirft Profit ab.“ (Bourdieu 1993 [1980]: 119) In seinen Überlegungen greift Bourdieu den Kapitalbegriff (wieder) auf bzw. darauf zurück, wobei er Kapital als „akkumulierte Arbeit“, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, „inkorporierter“ Form“ auslegt (Bourdieu 1983: 183). Dabei bezieht er sich jedoch nicht allein auf das ökonomische Kapital, sondern erweitert den Begriff durch das kulturelle und das soziale Kapital. Das kulturelle Kapital wiederum umfasst drei Formen, von Bourdieu (vgl. 1983: 185) auch als Zustände bezeichnet: der inkorporierte (verinnerlichte) Zustand, der objektivierte Zustand und der institutionalisierte Zustand. Zudem spricht Bourdieu noch vom symbolischen Kapital, das für die Stellung der Akteur*innen ausschlaggebend ist. Das symbolische Kapital entspricht dabei der „[...] institutionalisierten oder nicht-institutionalisierten - *Anerkennung* durch eine soziale Gruppe“ (Bourdieu 1990 [1982]: 51; kursiv i. O.).

3.1.2 Sprachenrepertoire

Das Sprachenrepertoire umfasst die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel (Sprachen, Stile, Dialekte, Routinen, Codes und Register), über die Sprecher*innen verfügen und die zur Interaktion im Alltagsleben und zur Vermittlung von Bedeutung dienen. Es geht auf den Anthropologen und Linguisten John Gumperz (1964) zurück (vgl. Busch 2013: 20–23). Die Bewusstwerdung über ein solches Repertoire zu verfügen, erfolgt jedoch häufig erst, wenn sprachliche Diskrepanzen auftreten und Sprecher*innen sich in ihrem (neuen) Umfeld als „anderssprachig“ wahrnehmen. Zentral dabei ist das Spracherleben, also die Wahrnehmung der Sprecher*innen selbst als sprachlich Handelnde sowie die Wahrnehmung von außen (vgl. Busch 2013: 18–19).

3.1.3 Spracherleben

Das Spracherleben ist emotional geprägt und mit Erfahrungen und dem Wohlbefinden beim Sprechen bzw. in einer Sprache verbunden. Die Darstellung des Spracherlebens ist gekennzeichnet durch das Verhältnis von Selbst- und Fremdwahrnehmung, Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit, und dem Erfahren sprachlicher Macht oder Ohnmacht (vgl. Busch 2013: 18–19). Für den Erwerb sowie die Anwendung einer Sprache sind diese und weitere Faktoren wie die sozialen, kulturellen und politischen Umstände verbunden mit unterschiedlichen Machtkonstruktionen, ethnischer Zugehörigkeit, Geschlecht und der Annahme, dass das Subjekt, also der/die Sprecher*in, eine mannigfaltige Persönlichkeit ist und durch verschiedene Diskurse geprägt wird (vgl. Pennycook 1990: 26), ebenfalls ausschlaggebend. Pavlenko spricht hier von „external factors“ und bezieht sich dabei u. a. auf soziopsychologische Zugänge im Zweitsprachenerwerb (Pavlenko 2002: 277). In diesem Zusammenhang und den von Pavlenko erläuterten poststrukturalistischen Spracherwerbszugängen, die diese Faktoren aufgreifen, spielt auch die auf Bourdieu (vgl. Bourdieu 1991a; Pavlenko 2002: 283) zurückgehende Auffassung von Sprache als symbolisches Kapital und die Mitwirkung zur Identitätskonstruktion eine bedeutende Rolle.

In ihrer Theorie über soziale Identität geht Peirce (1995: 12–13) davon aus, dass Machtverhältnisse die soziale Interaktion zwischen Lernenden und Zielsprachensprecher*innen entscheidend beeinflussen und Sprache somit kein neutrales Kommunikationsmedium, sondern von sozialer Bedeutung ist und

Sprecher*innen Zugang zu verschiedenen Netzwerken und somit zu Sprachhandlungen verschaffen oder auch verweigern kann.

3.2 Raum

3.2.1 Spatial turn

„Für den *spatial turn* wird nicht der territoriale Raum als Container oder Behälter maßgeblich, sondern Raum als gesellschaftlicher Produktionsprozess der Wahrnehmung, Nutzung und Aneignung, eng verknüpft mit der symbolischen Ebene der Raumpräsentation (etwa durch Codes, Zeichen, Karten).“ (Bachmann-Medick 2009: 292; kursiv i. O.)

Ausgehend davon, dass unser Alltag, die Sprachen unseres kulturellen Umfeldes sowie psychische Erlebnisse und Erfahrungen weniger von zeitlichen Kategorien als von Kategorien des Raums gestaltet und beeinflusst werden, wie Jameson (1986) es formuliert, wird dem Raum in jüngster Zeit eine herausragende Bedeutung als Wahrnehmungseinheit und Theoriekonzept beigemessen (vgl. Bachmann-Medick 2009: 284). Der die in den Kulturwissenschaften stattfindende Raumwende kennzeichnende Begriff *spatial turn* (Crang & Thrift 2000: xi) - eine Erscheinung der Postmoderne - löst die auf die Zeit fixierte Moderne mit einem vom 'Raum' geprägten Denken ab und legt den Fokus auf räumliche Anordnungen und Gleichzeitigkeit (vgl. Bachmann-Medick 2009: 284–285; Crang & Thrift 2000: xi). Günzel (2010: 90) zufolge spiegelt der Begriff *spatial turn* dabei zwei Entwicklungen wider. Einerseits die einsetzende Wertschätzung des Raumes bzw. der Räumlichkeit als Kategorie in den kultur- und sozialwissenschaftlichen Theorien und andererseits das wieder einsetzende Zurückgreifen auf die Humangeographie als Anregung und Ausgangspunkt für transdisziplinäre Erörterungen. Als Auslöser für diese Raumwende, die vor allem von Städteplaner*innen und Geograph*innen wie Edward Soja (1989, 1996), Doreen Massey (1994, 2005) sowie David Harvey (1989) forciert wurde, kann die Entdeckung und Verwendung von Lefebvres *La production de l'espace* durch die Humangeographie angesehen werden (vgl. Bachmann-Medick 2009: 290; Günzel 2010: 91). In Verbindung mit Ansätzen des Postkolonialismus bildet die sich entwickelnde kritische Kulturgeographie die Basis für eine neue Auffassung des Raumes, die nicht mehr auf territorialem Denken basiert (vgl. Bachmann-Medick 2009: 290; Crang & Thrift

2000: xi). Geschichtlich gesehen verlor die Raumperspektive im Zuge des Aufklärungszeitalters des 18. Jhd. und des damit einhergehenden Paradigmas der Entwicklung und des Fortschrittes zugunsten der Zeitperspektive an Bedeutung. Diese Verdrängung wurde durch die auf Fortschritt fokussierte Haltung des 19. Jhd. in Verbindung mit durch den Kolonialismus geprägten Entwicklungsvorstellungen fortgesetzt (vgl. Bachmann-Medick 2009: 285–286). Die während des Nationalsozialismus praktizierte Geopolitik, welche auf geopolitische Grundgedanken und Theorien von Carl Ritter (1852), Friedrich Ratzel (1882) und Karl Haushofer (1927) zurückgriff und diese für eine Blut- und Boden-Ideologie benutzte, führte nach dem Zweiten Weltkrieg im deutschsprachigen Wissenschaftsbereich zu einem Abwenden von Raumkategorien sowie von bedeutenden soziologischen Raumtheoretikern wie Walter Benjamin (1991) und Georg Simmel (1995 [1903]) und zur Bevorzugung von Zeitkategorien (vgl. Bachmann-Medick 2009: 286; Schlögel 2003: 36–47). Erst Mitte der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts rückte der Raumbegriff aufgrund politischer Ereignisse wie dem Ende des Kalten Krieges und den damit verbundenen Grenzöffnungen mit anschließender Expansion von Kapitalmärkten und Globalisierungsentwicklungen wieder vermehrt in das Blickfeld (vgl. Bachmann-Medick 2009: 287; Schlögel: 2002; Schlögel 2003: 25). Die damit verbundenen Grenzöffnungen und -aufhebungen gehen jedoch wiederum mit neuen Grenzziehungen, Abgrenzungen, Raumbedarf und Raumanspruch einher, ein Umstand, der die Untersuchung von Räumen und einen wissenschaftlichen Diskurs noch dringlicher und bedeutungsvoller macht. Die Raumwende geht somit mit der Entwicklung einer kritischen Raumauffassung einher (vgl. Bachmann-Medick 2009: 287–289).

Im Zuge des die Globalisierung kennzeichnenden „gleichzeitigen Phänomens der globalen Enträumlichung und Entortung“ (Bachmann-Medick 2009: 287) kehrt der Raum zurück und rückt gleichzeitig fort, entschwindet also. Ausdruck dafür sind Kommunikationsmittel wie Internet und E-Mail sowie Telekommunikation, die zur raschen und weitläufige Distanzen überwindenden Informationsverbreitung und Komprimierung des Raums beitragen und die es unbedeutend machen, von welchem Standort aus die Kommunikation einsetzt (vgl. Bachmann-Medick 2009: 287–288).

Der Ethnologe Marc Augé (1994) reagiert auf diese Ortlosigkeit mit einem gegen Territorialisierung gerichteten Konzept des Transitraums, der durch Flüchtigkeit, provisorischen Status und Identitätslosigkeit gekennzeichnet ist. Er betrachtet Supermärkte und Freizeitparks, Verkehrsmittel und Verkehrswege, Autobahnraststätten, Bahnhöfe und Flughäfen als gegenwärtige uneigentliche Orte, die

Identität selbst nicht vermitteln können (vgl. Augé 1994: 92–94; Bachmann-Medick 2009: 288). Dieses Auflösen und Wiederkehren des Raums verlangt eine kritische Betrachtung des Raums sowie eine verfeinerte Wahrnehmung der verschiedenen Raumperspektiven verbunden mit der Notwendigkeit neue Raumbegriffe zu schaffen (vgl. Bachmann-Medick 2009: 288). Dabei wird unter Raum weder die Zugehörigkeit zu einem Territorium oder Herkunftsort noch ein Behältnis von Konventionen, sondern Raum als „soziale Produktion von Raum als einem vielschichtigen und oft widersprüchlichen gesellschaftlichen Prozess, eine spezifische Verortung kultureller Praktiken, eine Dynamik sozialer Beziehungen, die auf die Veränderbarkeit von Raum hindeuten“ (Bachmann-Medick 2009: 289) verstanden.

3.2.2 Lefebvres Raumkonzept

Beinahe alle Ansätze des *spatial turn* beziehen sich auf den Raumbegriff von Henri Lefebvre, der auf die Produktion des Raumes und seine unerlässliche Verbindung mit sozialer Praxis aufmerksam gemacht hat (vgl. Bachmann-Medick 2009: 291). Die bereits mit Simmel (1992 [1908]) und Durkheim (1981 [1968]) beginnende Vorstellung, dass Raum nicht natürlich vorgegeben ist, sondern sozial hervorgebracht, beflügelte mit Lefebvres Theorie, dass „der (soziale) Raum ein (soziales) Produkt ist“ (Lefebvre 2006: 330) die soziologische Auseinandersetzung mit dem Raum und bereitete mit einiger Verzögerung den Weg vor für das Interesse an den sozialen und kulturellen Praktiken, durch die Räume hervorgebracht werden (vgl. Bachmann-Medick 2009: 291; Schroer 2009: 354–369).

Lefebvre unterscheidet drei an der Produktion des Raumes beteiligte „Formanten“ (Schmid 2005: 207–208), die sich gegenseitig implizieren und simultan wirken: „Das ›Wahrgenommene‹ (le perçu), das ›Konzipierte‹ (le conçu) und das ›Gelebte‹ bzw. ›Erlebte‹ (le vécu).“ (Günzel 2010: 91–92). Von diesen Formanten ausgehend entwickelt Lefebvre die folgenden drei räumlichen Begriffe: (I) räumliche Praxis [pratique spatiale], (II) Repräsentationen vom Raum [représentations de l'espace] und (III) Raum als Repräsentation [espaces de représentation] (vgl. Günzel 2010: 92; Lefebvre 2006: 333). Die räumliche Praxis (I) umfasst den genutzten Raum, der durch Akteur*innen in ihrem Alltagsleben produziert und reproduziert wird. Repräsentationen vom Raum (II) beinhalten die Wissensproduktion, Zeichen und Codes sowie Raumdiskurse aus u. a. wissenschaftlicher, raumplanerischer, architektonischer Perspektive. Raum als Repräsentation (III) stellt den gelebten und erlittenen, durch

Symbole, Bilder und Denkmäler vermittelten Raum dar (vgl. Busch 2013: 136; Dünne & Günzel 2006: 333; Günzel 2010: 92; Schroer 2009: 361–362). Schroer (2009: 362) hält dazu fest, dass für das Verständnis dieses Raumkonzeptes das dialektische Zusammenwirken und -spiel dieser drei Raumebenen ausschlaggebend ist, wobei Raum nicht nur physisch und mental, sondern auch symbolisch konstruiert ist. Bezogen auf Sprache und Raum unterscheidet Lefebvre zwischen Diskurs im Raum, Diskurs über Raum und Diskurs durch Raum indem er jede Äußerung als etwas im Raum Verortetes, eine Aussage über einen Raum Beinhaltendes und durch einen Raum Transportiertes versteht (vgl. Busch 2013: 136).

Bachmann-Medick (2009: 291) stellt zusammenfassend fest, dass im Zuge der Raumwende daher die „gelebten, sozialen Praktiken der Raumkonstitution“ einschließlich Aus- und Eingrenzungen im Mittelpunkt von Raumuntersuchungen stehen.

3.2.3 Weitere Raumbegriffe und Raumkonzepte

Im Folgenden werden einige weitere von Bachmann-Medick (2009: 203–206; 295–299) angeführte Raumbegriffe und Raumkonzepte wie Foucaults (2006) „Heterotopien“, Bourdieus (1991b: 9–46) Konzept des sozialen Raums als habitualisierter Praxisform, „Transnationale Räume“ (Jackson et al. 2004) und „global ethnoscapen“ (Appadurai 1998), „thirdspace“ (Soja 1996) und „Dritter Raum“ (Bhabha 2000), die für diese Arbeit ebenso von Bedeutung sind, in aller Kürze erläutert, da eine ausführlichere Auseinandersetzung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Heterotopien

Foucault (2006: 320–327) unterscheidet zwischen Utopien und Heterotopien. Utopien „sind entweder das vervollkommnete Bild oder das Gegenbild der Gesellschaft, aber in jedem Fall sind Utopien ihrem Wesen nach zutiefst irrealer Räume.“ (Foucault 2006: 320). Den Gegensatz dazu bilden die Heterotopien, „[...] reale, wirkliche, zum institutionellen Bereich der Gesellschaft gehörige Orte, die gleichsam Gegenorte darstellen, tatsächlich verwirklichte Utopien, in denen die realen Orte, all die anderen realen Orte, die man in der Kultur finden kann, zugleich repräsentiert, in Frage gestellt und ins Gegenteil verkehrt werden.“ (Foucault 2006: 320) Foucault legt seinen Heterotopien sechs Grundsätze zugrunde. Unter anderem ermöglichen Heterotopien es konkrete, ursprünglich nicht zusammenhängende Orte und Räume zu vereinen, wie es

etwa das Theater über die Bühne und das Kino über die Leinwand vermögen (vgl. Foucault 2006: 324).

Sozialer Raum

Bourdieu beschreibt die soziale Welt als mehrdimensionalen Raum (mit verschiedenen Feldern und Spiel-Räumen für die jeweilige Stellung der Akteur*innen), der auf konkreten Verteilungs- bzw. Unterscheidungsprinzipien basiert (vgl. Bourdieu 1991b: 9). Dabei sei es außerdem von Gewicht - und hier wird der Faktor der ›Macht‹ bzw. ›Kapital‹ ins Spiel gebracht - durch welche Mechanismen und auf welche Weise dieser Raum konstruiert wird: „Die als Konstruktionsprinzipien des sozialen Raums fungierenden Eigenschaften (bzw. Merkmale) bilden die verschiedenen Sorten von Macht oder Kapital [...]“ (Bourdieu 1991b: 10). Demzufolge ist die soziale Stellung der Akteur*innen einerseits vom Gesamtumfang ihres Kapitals und andererseits von dessen Zusammensetzung, also der „spezifischen Gewichtung der einzelnen Kapitalsorten, bezogen auf das Gesamtvolumen“ (Bourdieu 1991b: 11) abhängig. Damit wird dem Konzept ›Raum‹ in einer weiteren Auslegung Bedeutung zugemessen: „Was existiert, das ist ein Raum von Beziehungen, ebenso wirklich wie der geographische, worin Stellenwechsel und Ortsveränderungen nur um den Preis von Arbeit, Anstrengung und vor allem Zeit zu haben sind.“ (Bourdieu 1991b: 13)

Transnationale Räume

Parallel zur Auflösung nationalstaatlicher Grenzen und Territorien entwickeln sich in Form von globalen Akteur*innen, Finanzmärkten, institutionellen Netzwerken, aber auch durch das Aufkommen eines weltweiten Terrorismus andere regionale und transnationale Territorialbezüge. Einen wichtigen Begriff stellt in diesem Zusammenhang der von Arjun Appadurai (1998: 11–40) geprägte Begriff der „global ethnoscapes“ (globale ethnische Räume) dar. Gemeint sind damit komplexe, mehrschichtige Räume, die von charakteristischen Gruppenidentitäten gestaltet werden und trotz Vertreibung, Zerstreuung und der Entstehung im Abseits Gruppen von Migrant*innen zusammenhalten und Ausdruck einer multi- und translokalen Gesellschaft sind. Alte, traditionelle Sichtweisen von Raum, gebunden an nationale Konventionen und Identitäten, und dessen Grenzen werden kritisch hinterfragt und verändern sich. Der Raum wird zum Ausdruck kultureller Bewegung, geprägt durch

Migration, damit verbundenen Grenzüberschreitungen und Verlagerungen von Grenzen sowie der Bildung transnationaler „imagined communities“²⁰, die sich durch Netzwerkcharakter auszeichnen. Bei dieser Raumvorstellung finden lokale und globale Phänomene und deren wechselseitiges Zusammenspiel Beachtung (vgl. Bachmann-Medick 2009: 297).

Thirdspace (Dritter Raum)

Das „thirdspace“-Konzept wird als ein Berührungsraum, ein Überlappings- und Zwischenraum von Grenzsituationen und Grenzzonen verstanden und damit als eine Stätte der Beschäftigung innerhalb und zwischen Kulturen, in dem Grenzziehungen wie z. B. die Abgrenzung zwischen Fremdem und Eigenem aufgehoben werden können (vgl. Bachmann-Medick 2009: 205). Diese Art dritter Raum stellt einen kulturellen Bereich dar, der „aus Überlagerungen in sich widersprüchlicher und differenter Schichten einer Kultur besteht“ (Bachmann-Medick 2009: 205).

Die Verknüpfung bzw. das Zusammenspiel von Raum und Macht wird eine wichtige Untersuchungsgröße, wie die oben genannten Raumkonzepte deutlich zeigen (vgl. Bachmann-Medick 2009: 292). Bachmann-Medick (2009: 293–294) hält fest, dass aufgrund wieder verstärkter Neigungen hinsichtlich militanter Raumansprüche eine kritische und konfliktbewusste Reflexion des Raumes eine ausschlaggebende Rolle im *spatial turn* spielt. Durch die Perspektive des Postkolonialismus und der damit zusammenhängenden Machtzuschreibung des Raumes erhält der *spatial turn* eine politische Bedeutung.

3.3 Bild

Das Wort *Bild* ist bekanntlich mehrdeutig. Es kann sowohl einen physischen Gegenstand (ein Gemälde oder eine Skulptur) als auch eine mentale, imaginäre Entität bezeichnen, eine physiologische *Imago*, den visuellen Inhalt von Träumen, Erinnerungen und der Wahrnehmung. Es spielt in den visuellen wie auch den verbalen Künsten eine Rolle [...]. (Mitchell 2008: 18; kursiv i. O.)

²⁰ Der Begriff „imagined communities“ wird von Benedict Anderson verwendet. Anderson, Benedict. 1991. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. 2nd edn. London & New York: Verso.

Die in letzter Zeit für die Theorie des Bildes vermehrt geweckte Aufmerksamkeit ist einerseits auf die Entwicklung der bildenden Künste und andererseits auf den Fortschritt der Abbildungstechnologien und der damit einhergehenden massenhaften Bildproduktion zurückzuführen (vgl. Böhme 1999: 7). Durch die Vorherrschaft der Sprache in westlichen Kulturkreisen wurde die Erforschung und Analyse von Bildkulturen für geraume Zeit in den Hintergrund verdrängt (vgl. Bachmann-Medick 2009: 329). Mit der Globalisierung der Kommunikation in Verbindung mit gesellschaftlicher Multikulturalität erlangte das Bild schließlich zunehmende Bedeutung gegenüber der Schrift (vgl. Böhme 1999: 7).

Im Vorwort von W.J.T. Mitchells deutscher Ausgabe „Das Leben der Bilder. Eine Theorie der visuellen Kultur“ schreibt Hans Belting: „Die Bilder durchdringen und beherrschen die zeitgenössische Kultur in einem Maße, dass man von einer visuellen oder visuell geprägten Kultur sprechen kann, die durch die Massenmedien inzwischen globalisiert worden ist.“ (Mitchell 2008: 7–8)

Die vermehrte Auseinandersetzung mit Bildern, die zunächst in den Kulturwissenschaften und in weiterer Folge in den Geistes- sowie Sozialwissenschaften stattfand und durch die die zunehmende Bedeutung von Abbildungen für die Sinn- und Bedeutungskonstitution in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen thematisiert wurde, wird mit den Termini *pictorial turn* bzw. *iconic turn* erfasst (vgl. Burda 2004: 9–12; Busch 2010a: 237).

3.3.1 Das Bild und der *iconic turn*

Bereits die bemerkenswerte Bildrevolution durch die Photographie und Kunst des Films ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (vgl. Brandt 2004: 53), vor allem aber die digitalen Bildermassen in den Medien und die Bild- und Informationsspeicher des Internets, sowie technische, medizinische und naturwissenschaftliche Bildgebungsmethoden und nicht zuletzt Überwachungsaufnahmen der heutigen Konsum- und Kontrollgesellschaften weisen auf einen *iconic turn* hin (vgl. Bachmann-Medick 2009: 329). Der *iconic turn* bezeichnet dabei eine der jüngsten „Wenden“ in den Kulturwissenschaften - kurz gesagt: „eine Wendung der Forschungsaufmerksamkeit weg vom Wort, hin zum Bild“. (Bachmann-Medick 2008: 10)

Wann die Bildwende konkret einsetzt, ist schwer nachzuvollziehen. Von medialer Seite her betrachtet erfolgte die *Bildwende* zunächst in den Naturwissenschaften mit ihren Bild-Diagrammen und Illustrationen und erreicht mit dem Internet den krönenden

Höhepunkt (vgl. Bachmann-Medick 2009: 333; Bredekamp 2004: 5–26). Der zu Beginn der Neunziger (1992) von William J. T. Mitchell konstatierte und ausgerufene *pictorial turn* kündigt die Hinwendung von der Sprache weg zum Bild an, wobei das Nachdenken über Bilder ebenso gewürdigt und anerkannt werden soll wie das Nachdenken und Reflektieren mit Hilfe von Bildern (vgl. Bachmann-Medick 2009: 329; Mitchell 1997: 15–40; Mitchell 2018: 101–135). Nur zwei Jahre später verkündet Gottfried Boehm (1994) den *iconic turn*, um als Gegengewicht zur Allgemeinen Sprachwissenschaft, speziell zur Vorherrschaft von Sprache und Text des *linguistic turn*²¹, eine Allgemeine Bildwissenschaft einzurichten (vgl. Bachmann-Medick 2009: 329; Boehm 1994: 11–38). Bachmann-Medick (2009: 333) zufolge „ist es vor allem die brisante Allianz zwischen Bildern, Medien und gesellschaftlichen Inszenierungsformen, die zu einem *iconic turn* geführt hat“, wie es die zweifelhafte Medienpräsenz des zweiten Golfkrieges mit seiner problematischen Bildpolitik hinsichtlich Arrangement und Kontrolle der Bilder sehr anschaulich verdeutlicht hat. Der *iconic turn* wird einerseits somit als Gegenströmung zum *linguistic turn* und damit als wichtiger Wendepunkt angesehen, da er in der Lage sein soll, „den linguistic turn und das damit einhergehende 'logozentristische Vorurteil' von der Sprache als dem dominierenden Erkenntnismedium abzulösen und den zweiten großen Paradigmenwechsel in den Kulturwissenschaften herbeizuführen.“ (Bachmann-Medick 2009: 350–351; vgl. Schulz 2005: 8) Gleichzeitig wird dieser an die Bildwende gestellte Anspruch jedoch schon aufgrund eines nicht möglichen Vergleichs des *linguistic* und *iconic turn* in Frage gestellt und muss relativiert werden (vgl. Bachmann-Medick 2009: 351), da der *iconic turn* wie Boehm (2007: 77–82) es betont, „nicht die Sprach-, wohl aber die Darstellungsabhängigkeit allen Erkennens“ (Boehm 2007: 4 zit. n. Bachmann-Medick 2009: 351) lehrt. Der Versuch eine Leitwissenschaft, die Bildwissenschaft, von der ausgehend ein Kanon an Bildwissenschaften geschaffen werden soll, einzurichten gestaltet sich schwierig, da auch die zugrunde liegenden methodischen Stützen nicht eindeutig sind (vgl. Bachmann-Medick 2009: 343). Kunsthistoriker wie Belting, Mitchell, Bredekamp und Schulz kritisieren die für die Bildwissenschaften als Grundlage vorgeschlagene Bildsemiotik als zu kurz greifend, da die Methode, Bilder Zeichen gleichzusetzen auf Sprachanalogie und Entschlüsselung beruht und nicht die emotionale Wirkungsfähigkeit und den Körperbezug von Bildern beachtet (vgl. Bachmann-Medick 2009: 343; Belting 2005a: 39). Der Körperbezug spielt hier eine

²¹ „Der Begriff wurde erstmals 1967 von dem amerikanischen Philosophen Richard Rorty als Titel eines Readers gebraucht.“ (Boehm, 2004: 36) Rorty, Richard (Hg.). 1967. *The linguistic turn: Recent essays in philosophical method*. Chicago, IL: Univ. Press.

entscheidende Rolle, da er den wahrnehmenden Menschen mit einbezieht und nicht nur den bildhaften Zeichenzusammenhang berücksichtigt (vgl. Bachmann-Medick 2009: 342). Indem er Bilder dem Körper als Ort der Bilder zuordnet, wie etwa Erinnerungen und Träume, vollzieht Belting (2011: 57–86) wie Bachmann-Medick (2009: 341) es beschreibt, einen *spatial turn* innerhalb des *iconic turn*.

Bei der *ikonischen Wende* geht es somit nicht nur darum Bilder, sondern die Welt durch Bilder zu begreifen. Bilder werden demzufolge methodisch als Medien für die Erkenntnisgewinnung und als Untersuchungskategorien verstanden und eingesetzt und nicht mehr nur als Untersuchungsobjekt betrachtet (vgl. Bachmann-Medick 2009: 349; Bredekamp 2004: 16). Die Erkenntnis, dass Fotos und Bilder allein durch die Wahl des dargestellten Segmentes gestaltet und produziert werden, geht mit dem kritischen Hinterfragen der Authentizität der Bilder überhaupt einher (vgl. Bachmann-Medick 2009: 350). Bredekamp et al. (2003: 17–18) verweisen darauf, dass ein springender Punkt des *iconic turn* daher die hinreichende kritische Auseinandersetzung mit Bildgläubigkeit darstellt, insbesondere hinsichtlich digital und elektronisch produzierter Abbildungen. Ein weiteres Anliegen des *iconic turn* ist es daher der wachsenden Menge an Bildern mittels differenzierter Analysen Herr zu werden (vgl. Bachmann-Medick 2009: 333). Ausschlaggebend ist nicht mehr nur die Frage „»Was ist ein Bild?«“, sondern Fragen wie „»Wie, wo und warum werden Bilder eingesetzt, wer produziert sie, mit welchem Interesse, in welchem Kontext? Was tun wir mit den Bildern, was tun die Bilder mit uns?«“ (Bachmann-Medick 2008: 12). Der *iconic turn* will dabei aber nicht nur Bilder der Alltagskultur aufgreifen wie Bachmann-Medick es formuliert (2009: 329), sondern strebt eine neue kulturwissenschaftliche Bildaufmerksamkeit mit Förderung der Bildsensibilität und Bilderkompetenz an (vgl. Bachmann-Medick 2009: 353). Er bezieht dabei ebenso visuelle Perzeption und Kultur mit ein, umfasst damit also nicht nur die Untersuchung gegenständlicher Darstellungen, sondern setzt den Grundstein für den visuellen turn, „der sich auf visuelle Praktiken und Medien der Wahrnehmung wie Aufmerksamkeit, Erinnerung, Sehen, Beobachtung ebenso ausdehnt wie auf Kulturen des Blicks.“ (Bachmann-Medick 2009: 330). Indem der Focus von der Abbildung weg in Richtung Performanz gerückt und Betrachtungs- und Wahrnehmungsweise als kulturelle und soziale Prozesse betrachtet werden (vgl. Bachmann-Medick 2009: 347; Belting 2005b: 51) und ferner der Einfluss auf politisches Agieren hinterfragt wird, können die Visual Culture Studies einen wesentlichen Beitrag für eine Erweiterung des *iconic* zu einem *visual turn* leisten

(vgl. Bachmann-Medick 2008: 12). Eine besondere Bedeutung kommt den Visual Culture Studies hierbei insofern zu, als sie einen zu erforschenden Bereich freilegen, in dem die Bildherrschaft mit Fragen wie „Welche Macht haben Bilder? Welche Rolle spielen Bilder für eine durch Medien bestimmte Wahrnehmung? Reproduziert sich kulturelles Wissen in Bildern? Existiert ein globales Bildwissen? [...]?“ (Bachmann-Medick 2008: 13) auf weiteren Analyseebenen wie der Art „des Betrachtens und Betrachtet-Werdens selbst, im Blick, im Wahrnehmen, bis hin zum Überwachen“ (Bachmann-Medick 2008: 13) beleuchtet wird. Die visuelle Übertragung bzw. Unübersetzbarkeit und die vergleichende Betrachtung von bildlichen Darstellungen stellen bisher kaum explorierte Bereiche der *ikonischen* bzw. der *visuellen Wende* dar. Und auch in transkultureller Hinsicht wären beide turns fortzuführen mit besonderem Focus auf Ethik und Tabuisierungen von Abbildungen (vgl. Bachmann-Medick 2008: 14).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der *iconic turn* nicht nur in der Kunstgeschichte und damit verknüpften Disziplinen weitreichende Diskussionen auslöst, sondern auch in vielen weiteren Disziplinen, die nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der herkömmlichen „Bild-Vorstellung“ zu stehen scheinen. Gewissermaßen ist er Symptom einer zunehmend von Bildern beherrschten Alltagskultur, in der Bilder aller Art durch mediale Präsenz und technische Errungenschaften noch weiter an Bedeutung gewinnen.²²

Zuletzt sei noch auf den Zusammenhang von Bild und Text hingewiesen, der sich besonders hinsichtlich der Wahl der Forschungsmethode und den gesammelten Daten als sehr interessant und bedeutsam erwiesen hat.

3.3.2 Bild und Text

Eines der bekanntesten Beispiele, das Bild und Text zueinander in Kontrast setzt, stellt Magrittes Bild „Ceci n'est pas une pipe“ dar. Mit einer auf eine Leinwand gemalten Pfeife und dem darunter gemalten Text „Ceci n'est pas une pipe“ hat Magritte Bild und Wort in paradoxer, gleichzeitig spannender, irritierender und anregender Manier einander gegenübergestellt. Böhme (1999: 48–49) führt dazu aus, dass das Bild, ein

²² Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang auch folgende Website <http://www.iconicturn.de/>, die sich ausgiebig mit dem *iconic turn* beschäftigt, diesbezüglich Informationen anbietet und Entwicklungen in diesem Forschungsfeld dokumentiert und kommentiert. (Abruf: 29. September 2018).

Experiment, Anlass für diverse bildtheoretische und sprachenphilosophische Betrachtungen war und als Schnittpunkt hinsichtlich Design, Kunstgeschichte und Werbung angesehen werden kann. Magrittes Bild, im Grunde ein Einzelbild aus einer Pfeifenbild-Serie, zeigt auch, dass gewisse Betrachtungsweisen erst durch den bzw. im gemeinsamen Kontext deutlich werden können (vgl. Böhme 1999: 52). Sachs-Hombach (2003: 25) hält fest, dass dies verdeutlicht, dass „viele Funktionen, die Bilder übernehmen können, ohne sprachliche Erläuterungen oder einen entsprechenden Kontext oft vieldeutig bleiben.“ Dem fügt Straßner (2002: 20) hinzu, dass Abbildungen und Text „jeweils als Interpretationskontext für das jeweils andere dienen“ können und damit die Erfassung und Interpretation der Bild-Text-Kombination erweitern und steigern. Grünwald merkt bezüglich Illustrationen an:

Der Wert der gelungenen Illustration besteht darin, dass sie als Kommentar des Illustrators / der Illustratorin auf anregende und die Bildphantasie der Leser/innen überschreitende Weise das verbal Mitgeteilte bereichert. Es geht nicht um eine schlichte visuelle Wiederholung des Gesagten (Geschriebenen), sondern um dessen Präzisierung, möglicherweise um Erweiterung, manchmal um Aktualisierungen oder konkrete Lokalisation, um die Markierung von Schlüsselszenen - letztlich um Interpretationsangebot. (Grünwald 2014: 23)

Die Erfassung von Sprache und Bildern beruht auf einer unterschiedlichen Logik. Während Erstere durch Abfolgen und Zeit geprägt ist, ist die Logik der Bilder von Gleichzeitigkeit und Räumlichkeit gekennzeichnet (vgl. Busch 2010a: 237; Straßner 2002: 20). Auch hinsichtlich der Lesewege unterscheiden sich Sprache bzw. Schrift und Bild, da Dargestelltes bzw. Abgebildetes im Gegensatz zu Verschriftlichtem, das z. B. den Linien folgend entschlüsselt werden kann, keinen eindeutigen Leseweg aufweist (Kress 2006: 152–153). Von dieser Perspektive aus betrachtet, sind die Wahl und der Zugang der Methode der Fotobefragung besonders interessant (vgl. Kapitel 4.4).

4. METHODISCHER RAHMEN

Um den anfangs erwähnten Fragen nach zu gehen, wurden drei verschiedene Methoden gewählt, die im Folgenden nach der Chronologie ihrer Durchführung erläutert werden. Das Hauptaugenmerk liegt jedoch auf der Methode der Fotobefragung. Die Erkenntnisse aus den Sprachenportraits und den sprachenbiographischen Interviews dienen zur Einleitung und Ergänzung. Bevor ich jedoch genauer auf die einzelnen

Methoden eingehe, möchte ich noch den Zugang zu meinen Teilnehmer*innen erörtern und die Fragestellungen kurz wiederholen.

4.1 Zugang zum Feld - Die Teilnehmer*innen

Als Einstieg in das Forschungsprojekt überlegte ich mir meine Gesprächspartner*innen ein Sprachenportrait zeichnen zu lassen, das ihnen und mir einen Einblick in ihr Sprachenrepertoire ermöglichen und eventuell schon Hinweise darauf geben sollte, welche Bedeutung sie der deutschen Sprache zumessen. Danach folgte ein sprachenbiographisch orientiertes Interview (vgl. Kapitel 4.3), das mit der Erklärung und Kommentierung des Sprachenportraits eingeleitet wurde (vgl. Kapitel 4.2). Durch die Reflexion des eigenen Sprachenrepertoires sollte den Befragten eine gute Ausgangssituation für die anschließende Erzählung ermöglicht werden, sich mit der deutschen Sprache und ihrer Bedeutung zu befassen. Abschließend war eine Fotobefragung geplant, zu deren Durchführung sich auch alle Gesprächspartner*innen bereit erklärten. Anhand dieser Methode sollte konkret der Frage nachgegangen werden, ob sprachliche und soziale Praktiken rund um die deutsche Sprache in ihrem Alltagsleben in Ulaanbaatar bei der Konstitution von und der Teilhabe an spezifischen bzw. ‚deutschsprachigen Räume‘ eine Rolle spielen. Die Mitwirkenden wurden gebeten fünf bis zehn Fotos zu Objekten, Gegenständen, Orten und Plätzen in ihrem Umfeld, die sie mit der deutschen Sprache assoziieren, zu machen und zu jedem Bild einen kurzen Kommentar zu schreiben. Für die Aufnahme der Bilder verwendeten die Fotografierenden mit Ausnahme Ochirbats (der meine Kamera benützte) ihre eigene Kamera und wir vereinbarten, dass sie mir die Fotos samt Kommentaren innerhalb einer Woche per E-Mail zuschicken und wir danach für das abschließende Fotointerview einen weiteren, vorläufig letzten Termin festlegen würden. Bei diesem weiteren Treffen erläuterten die Photograph*innen die von ihnen gemachten Bilder sowie die dazu verfassten Kommentare in einer von ihnen selbstgewählten Reihenfolge und erzählten ausführlicher über ihre Motive und Gedanken. Die Besprechungen im Rahmen dieses abschließenden Fotointerviews fanden in unterschiedlichen Räumlichkeiten in Ulaanbaatar statt und wurden von mir (ebenso wie die sprachenbiographischen Interviews) mit einem Aufnahmegerät für die spätere Transkription aufgezeichnet. Das Ziel dieses für alle Beteiligten sehr intensiven Forschungsprozesses war multimodale Daten zu gewinnen (vgl. Kapitel 4.4; Kapitel 5). Denn das Heranziehen der von den Befragten gemachten Photographien und Texte ermöglicht verschiedene Lesarten bzw.

Interpretationen (vgl. Kolb 2008a: 6) und erlaubt eine mögliche Rekonstruktion individueller Sprach-Raum-Zuschreibungen. Zum anderen interessierte es mich Einblicke in die (Sprach-) Biographien meiner Gesprächspartner*innen hinsichtlich der Erfahrungen und Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache verbunden mit Mobilität und damit einhergehende bzw. davon geprägte Wahrnehmungs- und Handlungsräume zu bekommen. Die methodische Reihenfolge war daher so gewählt, dass das Sprachenportrait und das Interview den Nachdenk- und Reflexionsprozess anregen sollten und die Fotobefragung mit dem Bildmaterial und den Kommentaren einen persönlich(er)en in die Tiefe gehenden Einblick erlaubte und damit den Forschungsprozess abrundete. Den Teilnehmer*innen blieb damit die Wahl selbst zu entscheiden, was gezeigt und erzählt wird und in welchem Ausmaß sie Einblick in ihr (privates) Umfeld gewähren wollten.

4.2 Sprachenportrait

Eine kreative und zugleich multimodale Methode stellt das Sprachenportrait dar, das zunächst zur Beschäftigung mit und Förderung der language awareness im mehrsprachigen Grundschulunterricht (Krumm & Jenkins 2001) eingesetzt wurde und sich inzwischen als eigenständiger Zugang in der sprachbiographischen Forschung etabliert hat (vgl. Busch 2010a: 237; Busch 2013: 36). Die einfache Vorgehensweise eröffnet vielseitige Einsatzmöglichkeiten und einen vielfältigen Interpretationsspielraum, wobei das sprechende Subjekt mit seinem Spracherleben im Mittelpunkt steht (vgl. Busch 2010a: 237; Kramsch 2006). Die Teilnehmenden werden mittels des Sprachenportraits eingeladen über ihr sprachliches Repertoire und damit verbundene Kommunikationsmöglichkeiten und sprachliche Ressourcen, die eine Bedeutung in ihrem Alltagsleben haben, sowie den damit verknüpften Emotionen, Erfahrungen und Wahrnehmungen zu reflektieren und diese in oder auch außerhalb einer vorgezeichneten Körpersilhouette (siehe Anhang 11.3) festzuhalten. Die Sprachenportraits werden anschließend an diese Reflexionsphase von den Zeichnenden mit einer Farblegende für die entsprechenden eingezeichneten Sprachen versehen und danach in Form einer spontanen Erzählung erörtert und beschrieben (vgl. Busch 2010a: 237; Busch 2013: 36). Zu beachten gilt beim Einsatz dieser Methode, dass die metalinguistischen Äußerungen sowie die visuellen als auch verbalen Darstellungen des Sprachenrepertoires durch die Beteiligten in einer besonderen, einzigartigen Situation und kommunikativen Interaktion entstehen und auch durch soziale Diskurse beeinflusst

werden. In diesem Sinn stellt das Sprachenportrait eine Momentaufnahme, nicht aber eine objektive Rekonstruktion des Sprachenrepertoires dar (vgl. Busch 2012: 511). Bei der Erläuterung wird häufig auf Körpermetaphorik - vermutlich angeregt durch die Körpersilhouette - mit Bildern wie etwa „liegt mir im Magen“, „ist in meinem Herzen“ (Busch 2013: 39) zurückgegriffen. Diese Bezugnahme wird auch im empirischen Teil dieser Arbeit ersichtlich (vgl. Kapitel 5). Die Entwicklung und Geschichte des Sprachenportraits erläutert Ingrid Gogolin (2015) in ihrem Beitrag „Die Karriere einer Kontur - Sprachenportraits“.

4.3 Sprachenbiographisches Interview

Interviews stellen in der qualitativen Forschung eine häufig gewählte Methode dar, die einen schnellen Zugang zum Forschungsfeld, den zu befragenden Personen ermöglicht und zugleich umfangreiches (und vielfältiges) Datenmaterial liefert (vgl. Friebertshäuser 2003: 371; Hopf 2017: 349). Die für qualitative Interviews kennzeichnende offene und freie Interviewführung erweist sich dabei als sehr vorteilhaft, denn die „Interviews geben den Befragten selbst das Wort, sie erhalten im Interview Gelegenheit, über ihr Biographie, Weltsicht, Erfahrungen und Kontexte zu berichten und machen diese Informationen damit der Forschung zugänglich.“ (Friebertshäuser 2003: 371). Die Bedeutung und gute Einsetzbarkeit der Interviews zeigt sich auch in der großen Bandbreite an unterschiedlichen Interview-Varianten (vgl. Hopf 2017: 351). Dazu zählt u. a. das *narrative Interview*, das auf Fritz Schütze zurückgeht und das sich besonders in der biographischen Forschung etablierte, indem es auf die Fähigkeit des Erzählens für die Datengenerierung zurückgreift (vgl. Friebertshäuser 2003: 386–387). Anzumerken ist, dass die autobiographische Erörterung anhand selbstgewählter Relevanzsetzungen (hinsichtlich der Fragestellung des Forschungsvorhabens) dabei im Ermessen des Erzählenden liegt (vgl. Jakob 2013: 223). Einen guten Überblick und näheren Einblick in die unterschiedlichen Interview-Varianten bieten u. a. Friebertshäuser (für die Forschung im Bereich der Erziehungswissenschaften) sowie Flick et al. (2017) in einem Handbuch zur Einführung in die qualitative Forschung. Neben dem narrativen Interview spielt auch das Konzept des Expert*innen-Interviews für diese Arbeit eine Rolle, da die Teilnehmer*innen aufgrund ihrer Lebensbiographie und der damit verbundenen erworbenen Erfahrung und Kompetenzaneignung für die hier behandelten Fragestellungen als Expert*innen betrachtet werden können (vgl. Meuser & Nagel 2013: 457). Die hier gewählte

Interviewform stellt somit eine Kombination aus dem narrativ- biographischen und dem Expert*innen-Interview dar und wird in Folge (kurz) als „sprachenbiographisches Interview“ (SBI) bezeichnet. „Sprachenbiographisch“ auch deswegen, da der Terminus „Sprachbiographie“ dazu dient „[...] den Sachverhalt zu bezeichnen, dass Menschen sich in ihrem Verhältnis zur Sprache bzw. zu Sprachen und Sprachvarietäten in einem Entwicklungsprozess befinden, der von sprachrelevanten lebensgeschichtlichen Ereignissen beeinflusst ist“ (Tophinke 2002: 1). Als solchermaßen relevante Ereignisse und Erfahrungen versteht Tophinke Situationen in denen die Partizipation am „sprachlich-kommunikativen Geschehen im Lebensumfeld“ (2002: 3) nicht mehr möglich ist. Dazu zählt auch Migration, ein Ereignis das mit der Herausforderung verbunden ist sich auch in einer sprachlich neuen Lebenswelt zu akklimatisieren und darin zurechtzukommen (vgl. Tophinke 2002: 3). Bezüglich Sprachbiographie unterscheidet Tophinke „Sprachbiografie als *GELEBTE* Geschichte, Sprachbiografie als *ERINNERTE* Geschichte und Sprachbiografie als *SPRACHLICHE REKONSTRUKTION* der Geschichte“ (Tophinke 2002: 2; kursiv i. O.), die geprägt sind durch individuelle und sozial-kommunikative Aspekte. Interviews stellen Situationen bzw. Text-/Diskurstypen dar, für die die sprachbiographische Rekonstruktion charakteristisch ist (vgl. Tophinke 2002: 8). Bedeutend für das Erinnern an sich, aber auch den Charakter der Erinnerung (vgl. Kapitel 5.1), können „aktuelle sprachliche Erfahrungen - etwa Erfahrungen des Erfolgs oder Misserfolgs, des Gelingens oder Misslingens - sein [...]“ (Tophinke 2002: 2). Lange (2001: 58) geht davon aus, dass das Festhalten der Erinnerung an eine Begebenheit durch die Narration für den Einzelnen selbst, aber auch die anderen gewährleistet wird. Dabei bildet die Narration den Rahmen für Wahrnehmungen, Gedanken und Erlebnisse des Einzelnen (vgl. Lange 2001: 59). „Die Geschichten erklären die Besonderheiten und Alltäglichkeiten der Menschen und ihrer Welt; als Erzähler legt man Sinn in diese Erlebnisse, indem man die Gedanken, Handlungen und Empfindungen in ihrer Abfolge betrachtet, ihre Relationen zueinander interpretiert und sie damit als unverwechselbare, sich gegenseitig bedingende Entwicklung deuten kann.“ (Lange 2001: 59) Diesbezüglich legt Welzer dar, dass alltägliche, unbedeutende Handlungen und Erlebnisse nicht im Gedächtnis hängen bleiben, während Erfahrungen, die stark mit Emotionen besetzt sind und deshalb immer wieder in Erinnerung gerufen werden, gerade durch dieses wiederholte Erinnern und Darüber-Sprechen im Gedächtnis verhaftet sind (vgl. Welzer 2005: 21). In Bezug auf Biographien lässt sich mit Breckners Worten zusammenfassend festhalten: „[...] dass Biographien als sinngebende Ordnungen von kontingenten Erlebnissen und Erfahrungen in der

zeitlichen Dimension der Lebensgeschichte verstanden werden, die die Person sowohl auf gesellschaftliche Erfordernisse hin als auch in der Verarbeitung von individuell Erlebtem und Erfahrenem strukturiert. In den hierdurch entstehenden Erfahrungszusammenhängen wird Kontinuität und Kontingenz hergestellt, indem Diskontinuitätserlebnisse und Widersprüche in einen präsentierbaren und kommunizierbaren Zusammenhang gebracht werden.“ (Breckner 2005: 123)

4.4 Fotobefragung

“Photographs can be communication bridges between strangers that can become pathways into unfamiliar, unforeseen environments and subjects.” (Collier & Collier 1987: 99)

Im Sinne des einführenden Zitats, also mit dem Ziel unterschiedliche Wahrnehmungsebenen und verschiedene Interpretationsmöglichkeiten einzubeziehen, erfolgte im Anschluss an die beiden bereits vorgestellten Methoden, das Sprachenportrait und das sprachenbiographische Interview, mit allen drei Teilnehmer*innen die Fotobefragung.

Bei der Fotobefragung handelt es sich um eine partizipative Methode, die aus der visuellen Soziologie stammt. Sie ermöglicht einen multimodalen und kreativen Zugang in die Forschungsarbeit, bei dem sowohl Photographien als auch Texte das Datenkorpus bilden. Gerade in der heutigen Gesellschaft, in der das Visuelle immer mehr an Relevanz gewinnt, erlaubt die Fotobefragung die Einbeziehung von photographischen Wahrnehmungen in die Forschung (vgl. Kolb 2008a: 11). Die kreative und ganzheitliche Vorgehensweise der Fotobefragung bietet Teilnehmer*innen die Möglichkeit als Fotografierende aktiv und damit gestaltend am Erhebungs- und Forschungsprozess mitzuwirken, indem sie zu einer konkreten Forschungsfrage Bilder aufnehmen (vgl. Kolb 2008a: 1–4). „Fotografieren heißt hier, einen Blick auf ein soziales Phänomen zu werfen und in einem Foto visuell festhalten“. (Kolb 2008a: 1) Die Fotobefragung umfasst damit die Erhebung von Bild- und Textmaterial, verbindet die verschiedenen Qualitäten dieser multimodalen Daten miteinander und ermöglicht in weiterer Folge verschiedene Lesarten bzw. Interpretationen (vgl. Kolb 2008a: 6).

4.4.1 Die Geschichte der Fotobefragung

Photographien werden in der Forschung schon seit über 50 Jahren verwendet, allerdings wurden die dabei eingesetzten Fotos zunächst von professionellen Photograph*innen oder den Forscher*innen selbst gemacht (vgl. Kolb 2008b: §2.1). Der Anthropologe John Collier (1957, 1979a, 1979b, 1991) griff als Erster für seine Methode des „Fotointerviews“ auf Fotos zurück, die von einem*r Photograph*in gemacht wurden und in Befragungen von Teilnehmer*innen für Erläuterungen über ihre Lebenswelt genutzt wurden (vgl. Kolb 2008a: 2; Kolb 2008b: §2.1). Die Abzüge dienten hier methodisch zum Festhalten und Aufzeichnen konkreter Umstände des Alltagslebens der Befragten und auch als Anregung und Impuls im Interview (vgl. Kolb 2008a: 2; Kolb 2008b: §2.1). Die Entwicklung der Fotobefragung lässt sich methodisch auf Colliers Fotointerview zurückführen, wobei Einflüsse weiterer Methoden, die sich mit dem Einsatz von Photographien beschäftigen, sichtbar werden. So erweiterte der Soziologe Douglas Harper beispielsweise (1987: 9–14) die Funktion der Fotos in seiner Methode der „Photoelizitation“, indem er sie als Mittel zum Verstehen und Nachempfinden der Sichtweisen der Teilnehmer*innen sowie als Ergänzung der Befragungen einsetzte. Beim Fotografierenden und Forschenden handelte es sich hierbei erstmals um ein und dieselbe Person (vgl. Kolb 2008a: 2; Kolb 2008b: §2.1). Im Unterschied dazu wurden in Ulf Wuggenigs (1988, 1990) „Fotobefragung“ die Teilnehmer*innen selbst zu den Fotografierenden, indem sie mit einer Sofortbildkamera Abbildungen zu einer konkreten Fragestellung im Rahmen milieubiographischer Forschungsarbeiten zum eigenen Wohn- bzw. Lebensraum festhielten (vgl. Kolb 2008a: 2). Die Fotobefragung ermöglicht dabei einen interpretativen und verstehenden Zugang zur sozialen Realität (des Forschungsumfeldes) (vgl. Kolb 2008a: 1). Das Sujet der Untersuchung kann beispielsweise Fragen bezüglich Gesundheitskonzepten und Einstellungen zur Gesundheit (Kolb 2001) nachgehen, sich mit sozialer räumlicher Gestaltung wie der soziokulturellen Nutzung von Hammams (Kolb 2008b) oder auch dem Arrangement der Wohnumgebung (Wuggenig 1990) beschäftigen. Für ihre Forschungsarbeit greift Kolb auf Wuggenigs Konzept der Fotobefragung zurück, wobei sie vier Phasen im Forschungsprozess unterscheidet, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird: 1. die Eröffnungsphase, 2. den aktiven Erhebungsprozess, 3. das Fotointerview und 4. die soziologische Interpretation des Datenmaterials (vgl. Kolb 2008a: 1).

4.4.2 Ablauf und Phasen der Fotobefragung

In der ersten Phase der Fotobefragung, der **Eröffnungsphase**, wird die Aufgabenstellung genau erörtert und die Teilnehmer*innen werden gebeten zu einer konkreten Fragestellung Fotos zu machen, die ihre Einstellungen diesbezüglich sowie ihr Lebensumfeld darstellen. Dieser methodische Zugang ermöglicht den Mitwirkenden von sich aus relevante Aspekte aktiv und unabhängig von den Erfahrungen und Annahmen der Forscher*innen in die Forschungsarbeit einzubringen und damit auch in einem hohen Grad gestaltend mitzuwirken (vgl. Kolb 2008a: 2–3). Den Befragten wird durch diese offene Herangehensweise die Gelegenheit geboten, ihre subjektiven Sichtweisen einzubringen, im Interview genauer zu erläutern, und für sie wichtige Themen zu einer Fragestellung einzuführen.

Der daran anschließende **aktive Erhebungsprozess** wird von den Fotografierenden aktiv gestaltet und geprägt, indem sie beispielsweise spezielle Objekte wie Gebäude, Plätze oder auch Aktivitäten, die sie mit der Fragestellung in Verbindung bringen, in ihrem sozialen Umfeld und Gefüge abbilden (vgl. Kolb 2008a: 3; Kolb 2008b: §2.2). Die Bilder, die im sozialen Umfeld der Photograph*innen entstehen, erlauben Forscher*innen Einblicke in bis dahin möglicherweise unbekannte Plätze und Situationen und folgen den sozialen Handlungen der Mitwirkenden (vgl. Kolb 2008a: 3). „Die Fotografie ist dabei Teil eines Kommunikations- und Interpretationsprozesses, der im Interview fortgeführt wird“. (Kolb 2008a: 3) Ergänzend zu den Photographien wurde von den Teilnehmer*innen im Rahmen dieser Forschungsarbeit darüber hinaus zu jedem Bild ein kurzer Kommentar verfasst, wodurch ein weiterer Bezug zwischen Bild und Textmaterial hergestellt werden kann, der zusätzlich die Bedeutung der Bilder zum Ausdruck bringt.

Die Bilder und dazugehörigen Kommentare stellen einerseits das Datenmaterial dar und sind andererseits zugleich die Grundlage für das darauffolgende **Fotointerview** - die dritte Phase der Fotobefragung - in dem die Fotografierenden ihre Aufnahmen, Kommentare und Sichtweisen erläutern (vgl. Kolb 2008a: 3–4). Im Rahmen dieses Interviews können die Teilnehmer*innen durch eine selbst gewählte Reihenfolge der Photographien und der dazugehörigen individuellen verschriftlichten Kommentare die Struktur des Interviews bestimmen und schlüpfen so bei der gemeinsamen Betrachtung mit den Forscher*innen in die Expert*innenrolle (vgl. Kolb 2008a: 4). Dabei findet ein

Austausch der Sichtweisen, Anmerkungen und Gedanken der Photograph*innen mit den Forschenden statt und es können neue Details (Einzelheiten) sichtbar werden, denn „Photographische Bilder haben eine Eigenqualität als eine Wirklichkeit zweiter Ordnung.“ (Wuggenig 1990: 112) Sie ermöglichen zudem Abstand zur vertrauten Welt sowie eine andere Perzeption und Entdeckung derselben als davor (vgl. Collier 1957: 859; Wuggenig 1990: 112). In Bezug auf die Entstehung neuer Wirklichkeiten, die sich im Zuge der Betrachtung der Bilder ergibt, greift Gilian Rose (2007: 22) den Begriff „audiancing“ auf und verweist ebenfalls auf die verschiedenen möglichen Lesarten. Auch die Vielschichtigkeit und Gleichzeitigkeit der Bedeutung, die Photographie vermitteln kann, sowie das gleichzeitige Bestehen verschiedener Beziehungsstrukturen ermöglichen differenzierte Lesarten (vgl. Kolb 2008a: 4). Die Lesarten der Mitwirkenden und Forschenden können sich dabei entsprechen, aber auch unterscheiden und im Zuge des gemeinsamen Austausches können noch nicht erwogene Zusammenhänge und Gedanken aufgezeigt und eingebracht werden (vgl. Kolb 2008a: 6).

Zuletzt erfolgt die **(soziologische) Interpretation** der Daten, bei der gerade hinsichtlich der Verwendung von visuellem Datenmaterial ein offener Zugang seitens der Forschenden in Bezug auf die Befragten, das Forschungsthema und die Methoden (Lamnek 1995) geboten erscheint (vgl. Kolb 2008a:4). Als besonderes Merkmal der Fotobefragung kann „Die Verwendung von beiden Materialien - Bild- und Textmaterial - in einem Erhebungsprozess [...] gesehen werden“ (Kolb 2008a: 6).

4.4.3 Analyse des (erhobenen) Bildmaterials

Die von Gillian Rose empfohlene Herangehensweise für die Beschäftigung mit visuellen Daten (vgl. Kolb 2008a: 5) umfasst drei Zugänge: „the site(s) of the **production** of an image, the site of the **image** itself, and the site(s) where it is seen by various audiences.“ (2007: 13). Diese drei Zugänge bzw. Phasen können konstruktiv für die Analyse des visuellen Materials sein (vgl. Kolb 2008a: 5). So kann die Untersuchung und Auswertung der Bildproduktion der Teilnehmenden den ersten Schritt darstellen. Zunächst wurde daher hinsichtlich der Analyse der Bildproduktion der Teilnehmer*innen eine Gruppierung der einzelnen Fotos zu einer typischen Gruppe vorgenommen (vgl. Kolb 2008a: 5). Da es sich insgesamt um 23 Fotos handelte, also eine überschaubare Bilderanzahl, wurde zwar eine grobe Gruppierung der Bilder mit

der Bildung und Benennung von sechs Kategorien (vgl. Kapitel 6.2) vorgenommen, der Schwerpunkt der Analyse lag jedoch auf dem manifesten Bildinhalt und der (sozialen) Handlung (vgl. Kolb 2008a:5, Kolb 2008b: §4.5). Daher wurden auch keine typischen Bilder als Repräsentant der einzelnen Gruppen ausgewählt, sondern jedes der Bilder wurde für sich im Detail hinsichtlich des Abgebildeten sowie infrage kommender Bedeutungen unter Miteinbeziehung möglichst vieler Lesarten untersucht. Dabei wurden sowohl Aspekte wie die Handlung vor der Kamera, also der Bildinhalt, berücksichtigt als auch die Kamerahandlung, die alle sozialen (Auswahl und Inszenierung des Bildausschnitts) und technischen Tätigkeiten (Wahl der Kamera und der benötigten Ausrüstung sowie die Technik bzw. Gestaltung des Prints) umfasst, um das gewählte Motiv als Photographie abbilden zu können (vgl. Kolb 2008a: 5; Reichertz 1994: 259–260).

Munkhbold (MU)	Ochirbat (OC)	Uyanga (UY)
MU/B1 - CD "Wir sind Helden MU/B2 - Helen Harper MU/B3 - Bücherregal I MU/B4 - Bücherregal II MU/B5 - Bücherregal III MU/B6 - Bücherregal IV MU/B7 - Bücherregal V MU/B8 - TV Sender I MU/B9 - TV Sender II MU/B10 - TV Sender III MU/B11 - Bierdeckel	OC/B1 - Studierende OC/B2 - Flaggen OC/B3 - Souvenirs OC/B4 - Bücher OC/B5 - Lehrstuhl OC/B6 - Café Sachers OC/B7 - Deutsche Botschaft	UY/B1 - Deutsch-Mongolische Schule UY/B2 - Logo Universität UY/B3 - D.R.UB UY/B4 - Türen UY/B5 - Harry Potter

Abbildung 4: Übersicht aller von den Teilnehmer*innen aufgenommen durchnummerierten Bilder (B) mit den entsprechenden Abkürzungen Munkhbold (MU), Ochirbat (OC) und Uyanga (UY) und einem Motiv-Stichwort.

Für die detaillierte Analyse der Bilder hinsichtlich der Anordnung der Bildelemente sowie der Bildkomposition, bietet sich u. a. die von Roswitha Breckner (2010; 2012) etablierte Methode der Segmentanalyse an.

4.4.4 Analyse des (erhobenen) Textmaterials - Themenanalyse

Für die Textanalyse der Fotobefragungen steht wie für die Bildanalyse eine Vielzahl von Analysemöglichkeiten zur Auswahl. Ich habe mich für die Themenanalyse nach Froschauer & Lueger entschieden, da sie sich sehr gut dafür eignet, sich „einen Überblick über Themen zu verschaffen, diese in ihren Kernaussagen zusammenzufassen und den Kontext ihres Auftretens zu erkunden“ (Froschauer & Lueger 2003: 158; kursiv

i. O.). Im Rahmen dieser Analyse gibt es die Möglichkeit des Textreduktionsverfahrens, welches zentrale Sujets zusammenfasst oder die Argumentationsstruktur erfasst und das Codierverfahren, das sich genauer mit der Argumentation befasst. Beide Verfahren können für die Herausarbeitung von Unterschieden in den Ansichten einzelner Personen aber auch Gruppen sowie Kollektiven zu konkreten Themen oder für die Systematisierung der Einstellungen externer Expert*innen herangezogen werden (vgl. Froschauer & Lueger 2003: 158). Für diese Art der Textanalyse ist keine extrem genaue Transkription erforderlich.

Für die Bearbeitung und Analyse der Transkripte der Fotobefragungen habe ich mich an dem Codierverfahren orientiert, das eine „aufwendigere Variante zur Analyse der *begrifflichen Struktur von Themen und deren Zusammenhänge*“ (Froschauer & Lueger 2003: 163; kursiv i. O.) darstellt. Die verschriftlichten Kommentare wurden nicht extra analysiert, ihre Bedeutung als Ergänzung zum Bild wurde jedoch immer behandelt und hervorgehoben. Ausgehend vom Transkript der Gespräche werden Kategorien gebildet, die für die Analyse bedeutsam sind ohne jedoch vorher ein Kategoriensystem festzulegen. In weiterer Folge kommt es zur Bildung von Begriffshierarchien, die sich theoretisch eingrenzen lassen. Dieses „empirische Codieren“ (Froschauer & Lueger 2003: 163) eignet sich prinzipiell sehr gut für die qualitative Sozialforschung, da konkrete Hypothesen nicht vonnöten sind. Für das weitere Vorgehen schlagen Froschauer & Lueger (2003: 163–164) die folgenden Schritte vor:

- Im ersten Schritt, der Themencodierung, werden Textstellen entsprechend relevanter Bedeutungen mit entsprechenden Begriffen codiert und so Themenkategorien gebildet.
- Anschließend werden die gebildeten Themenkategorien anhand wichtiger Komponenten und bedeutsamer Begriffe, die ein Thema ausmachen, auf Subkategorien hin analysiert. Diese Subkategorien können ebenfalls auf zusätzliche untergeordnete Subkategorien hin untersucht werden.
- Die Themenkategorien werden nun entsprechend ihrer Bedeutsamkeit für den Text sowie die Forschungsfrage verknüpft und strukturiert.
- Danach werden die Themenkategorien mit den Subkategorien verbunden und so eine Netzwerkhierarchie veranschaulicht.
- Dieses Kategoriensystem wird durch Ableitung von Thesen und der Deutung der entsprechenden Textstellen in Bezug auf die Forschungsfrage interpretiert.

- Mit der Intention Theorien zu bilden, erfolgt im Anschluss daran die vergleichende Durchsicht unterschiedlicher Texte, wobei es hierfür verschiedene Möglichkeiten der Analyse gibt. Diese Möglichkeiten umfassen die Untersuchung der Texte auf Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede bezüglich der Struktur und Themen, die Bildung von textübergreifenden Schlüsselkategorien, die wiederum auf ihre Vernetzung bzw. Substruktur mit weiteren Kategorien untersucht werden, die Betrachtung der inhaltlichen Dimension der Kategorien sowie die Anwendung von Textanalyseprogrammen und die Durchführung einer quantitativen Inhaltsanalyse.

Aus dem erhobenen Textmaterial (den Transkripten) wurden Themenkategorien mit den dazugehörigen Subkategorien (siehe Kapitel 5.1.3, 5.2.3, 5.3.3) erstellt. Die Thesen, die sich im Zuge des Analyseprozesses ergeben haben, werden zusammenführend für alle drei Datensets in Kapitel 6 beschrieben.

4.4.5 Besonderheiten, Vorteile und Schwierigkeiten der Methode

Zuletzt möchte ich noch einmal (zusammenfassend) auf die Vorteile dieser multimodalen Methode eingehen und auch eventuelle Kritikpunkte erläutern. Neben der Förderung der Motivation der Teilnehmenden durch die aktive Partizipation und dem damit verbundenen hohen Maß an Mitgestaltung am Erhebungs- und Forschungsprozess, spielt auch die Expert*innenrolle der Befragten eine gewinnbringende Rolle. Nicht nur die Forschenden erhalten so Einblicke in für sie schwer oder nicht zugängliche Situationen und Umfelder, auch die Teilnehmer*innen gewinnen oft neue Einsichten und Perspektiven hinsichtlich ihrer eigenen sozialen Umgebung und Lebensweise (vgl. Kolb 2008b: § 3.1). Kolb nennt für die Arbeit mit der Fotobefragung zudem folgende Bereicherungen: die Nachhaltigkeit bzw. Zukunftsfähigkeit der Forschungsarbeit, die Nutzung des lokalen Wissens durch Einbeziehung der Bewohner*innen vor Ort und damit ihre Mitwirkung in einem „transdisziplinären partizipativen Forschungsprozess“ (Kolb 2008a: 7). Die Fotobefragung lädt die Teilnehmer*innen ein über die eigenen Gedanken, Anliegen und Bedenken zu sprechen. Die Photographien wirken dabei auch als Stimulus (vgl. Kolb 2008b: §5.2). Zudem ermöglicht diese Herangehensweise Kindern und (älteren) Personen aus (bildungs- und sprachlich) weniger begünstigten Gruppen an einem Forschungsprozess teilzuhaben und sich einzubringen (vgl. Kolb 2008b: § 3.2). Auch

Rose hebt die bereits erwähnten Vorteile in Bezug auf visuelle Methoden hervor und stellt fest, dass Fotos von Soziologen eingesetzt werden „because they can carry or evoke three things - information, affect and reflection - particularly well“ (Rose 2007: 238). Hinsichtlich der Verwendung von Photographien verweist sie auf die damit notwendigerweise einhergehende ethisch korrekte Umgangsweise und Haltung der Forschenden (vgl. Rose 2007: 251–254). Diesbezüglich sind auch die Entstehungsgeschichte und die Produktionsbedingungen der Bilder mit Fragen wie ‚Wer hat die Bilder gemacht? Zu welchen Bedingungen? Wie und warum?‘ zu berücksichtigen und dabei eine neutrale Haltung zu bewahren. Zudem umfasst dies das Miteinbeziehen der Interpretation durch die Teilnehmer*innen und die Zusammenarbeit aller am Forschungsprozess Beteiligten.

5. WER SUCHET, DER/DIE FINDET - EMPIRIE

5.1 Datenset Munkhbold (MU)

Die drei Teilnehmer*innen mit denen ich die Fotobefragungen durchführte, habe ich einerseits durch universitäre Kontakte in Wien und andererseits in meinem universitären Umfeld in Ulaanbaatar kennengelernt. Munkhbold lernte ich im Zuge der Zusammenarbeit für ein Projekt kennen, und als ich ihm von meinem Forschungsvorhaben²³ erzählte, erklärte er sich gerne bereit daran teilzunehmen.

Der Fotobefragung mit Munkhbold, die am 06. Juni 2011 in Ulaanbaatar in einem Restaurant stattfand, gingen bei einem ersten Treffen die Erstellung eines Sprachenportraits und die Durchführung eines sprachenbiographischen Interviews voraus. Im Zuge dieses ersten Treffens sicherte er mir auch die Mitwirkung für die Fotobefragung zu und schickte mir eine Woche später per E-Mail elf Fotos samt den dazu verfassten Kommentaren. Wir vereinbarten einen weiteren Termin, an dem wir die Bilder gemeinsam betrachteten und Munkhbold ausführlicher über die Motive und deren Hintergründe erzählte. Aus dem Sprachenportrait und dem sprachenbiographischen Interview ergibt sich zum damaligen Zeitpunkt ungefähr folgende Sprachbiographie.

²³ Bei diesem Projekt handelt es sich um die hier vorliegende Masterarbeit zur Rolle der deutschen Sprache in der Mongolei bzw. in Ulaanbaatar.

5.1.1 Sprachenportrait



Abbildung 5: Sprachenportrait Munkhbold

Munkhbold war zum Zeitpunkt des Interviews Mitte dreißig. Sein Sprachenportrait beginnt er mit der Anmerkung „weil (.) die farben hier immer die sprachen symbolisieren also sollten °h ähm hab ich dann hier mit vi äh vier verschiedenen farben ahm das bild versucht anzumalen °h“ (SBI MU: 3) und fügt hinzu „also ich könnte ja die ganze körperteile alles auf grün ahm bemalen °h ahm dann ist es ein bisschen unfair wenn das dann alles grün ist dann sollen ja auch einmal andere farben manchmal dazukommen °h“ (SBI MU: 3–4) Grün steht dabei für Mongolisch, das er als seine „[M]uttersprache“ (SBI MU:3) bezeichnet (vgl. SBI MU: 3). Als weitere Sprachen zeichnet er Deutsch mit Hellblau ein, um einerseits „etwas leichtere“ (SBI MU: 4) - diese Leichtigkeit findet sich indirekt in seinen Erzählungen wieder, da er die Zeit in Deutschland als

glücklichste Zeit bezeichnet, in der er sich auch einen Kindheitstraum erfüllen konnte - ins Bild zu bringen und andererseits „elan“ (SBI MU: 4) in die Sache zu bekommen (vgl. SBI MU: 4), Englisch stellt er Rot dar und stattet sein Portrait mit roten Schuhen und roten feurigen Haaren aus (vgl. SBI MU: 4). Für die Konkretisierung und Vervollständigung seines Sprachenportraits wählt er Dunkelblau für die russische Sprache (vgl. SBI MU: 4) meint abschließend „also die farben äh vier verschiedene farben symbolisieren auch meine °h ähm die sprachen die ich mal mehr oder weniger beherrsche °h ahm wenn ich ähm jetzt dann so sehe eh das sind nicht so viel bunt es gibt menschen die schon über zehn sprachen beherrschen also °h die werden bestimmt äh noch bunter malen aber als ich naja meine ist auch ein bisschen bunter °h bin auch zufrieden bin auch zufrieden“ (SBI MU: 4). In diesem Zusammenhang - dem Buntsein oder einer möglichen Einfärbigkeit des Sprachenportraits aufgrund der darin eingezeichneten Sprache(n) - kommt er zudem auf Menschen zu sprechen, welche die Sprache anderer Lebewesen beherrschen und stellt mit einem Fragezeichen in dem Raum, dass dies ja auch als Bestandteil des Sprachenrepertoires betrachtet werden kann (vgl. SBI MU: 4). Munkhbold trägt die Sprachen seines Repertoires nicht einfach in die Silhouette ein, er *bekleidet* diese mit seinen Sprachen und verleiht ihr ein Gesicht mit ‚mongolisch(sprachig)en‘ Augenbrauen über ‚mongolisch-russisch(sprachig)en‘ Augen (siehe Abbildung 5), einer ‚englisch-mongolisch(sprachig)en‘ Nase und einem ebenso ‚englisch-mongolisch(sprachig)en‘ Mund. Die Gesichtszüge, die in „Mongolisch“ und „Russisch“ schattiert sind, ebenso wie die Ohren, werden von ‚feuerroten englischen Haaren‘ umrahmt (vgl. SBI MU: 4). Es fällt auf, dass die deutsche Sprache in den Gesichtszügen und im Kopfbereich nicht dargestellt wird, die Hände hingegen ausschließlich mit hellblauen, d. h. ‚deutschsprachigen‘, Details wie Fingernägeln und Handinnenflächenkonturen und ebenso die in den roten Schuhen steckenden Füße mit hellblauen Zehennägeln versehen wurden. Die Kleidung, bestehend aus einem T-Shirt, das an ein Sportoutfit, konkret an ein Fußballtrikot denken lässt, und einer Hose - beides entspricht eher einem ‚westlichen‘ Kleidungsstil - ist ‚mehrsprachig‘ dargestellt, wobei „Russisch“ mit Dunkelblau überwiegt und die Sprachen fast die gesamte Silhouette einnehmen und so kaum Leerstellen zu sehen sind. Das Trikot ist vorwiegend in „Russisch“ gehalten und mit hellblauen ‚deutschen‘ Brusttaschen versehen, der Kragen in Hellblau und die Ärmel in Rot und Hellblau (Englisch und Deutsch) eingefasst. Auch die Hose ist überwiegend mit der ‚russischen Sprache‘ ausgemalt, es finden sich jedoch auch ‚deutsche‘ und ‚mongolische‘ Spuren in Form des Reißverschlusses und der Nähte. Im Gegensatz zu seiner anfänglichen Bemerkung,

finden sich nur Spuren der mongolischen Sprache, den Großteil des Sprachenportraits nimmt die russische Sprache ein, auf die Munkhbold jedoch im nachfolgenden Interview nicht vermehrt eingeht. Munkhbolds Darstellungsweise impliziert eine erweiterte materielle Dimension seiner Sprachen im Porträt, da nicht nur der Körper, sondern auch Kleidung als zusätzliches Detail dargestellt wird. Die Körperlichkeit kommt zudem durch die mit roter Farbe (Englisch) an den Ellbögen eingezeichneten Verletzungen zum Ausdruck (vgl. SBI MU: 4). Assoziationen, die bei der Betrachtung der Bekleidung aufkommen und die durch Munkhbolds anfängliche Erläuterungen - wie z. B. die Erwähnung eines Schiedsrichters - geweckt werden, finden sich im Interview in Form seiner Erzählungen und Äußerungen - etwa die Aneignung der deutschen Sprache mithilfe des Fußballspielens oder als Anspielung auf seinen Nebenjob als Fußballkommentator - wieder. Die „mehrsprachige“ Bekleidung könnte auch als Schutz und als Notwendigkeit für die heutzutage schon fast erwartete Mobilität (die sich in den rot beschuhten „englischen-deutsch(sprachig)en“ Füßen und deutsch(sprachig)en Händen widerspiegelt), aber auch als Bestandteil der Freizeitgestaltung interpretiert werden.

Im Interview erzählt Munkhbold, dass er nach dem erfolgreichen Studienabschluss in der Mongolei entschied ein weiteres Studium in Deutschland zu absolvieren. Bekanntschaft mit der deutschen Sprache machte er erstmals während seiner Kindheit, da auf den damals einzigen beiden Fernsehkanälen in der Mongolei immer wieder russische Kriegsfilme, die auch deutsches Militärvokabular wiedergaben, gezeigt wurden (vgl. SBI MU: 13).

Seiner durch kommunistische Ideologien geprägten Kindheit folgte die Auseinandersetzung mit westlichen Philosophien und Weltanschauungen in der Schule und an der Universität, wobei auch öfters die Namen Marx, Engels, Kant und Nietzsche erwähnt wurden (vgl. SBI MU: 7) und er dachte bei sich: „die sprache muss man beherrschen um die ganze eh noch besser zu zu verstehn“ (SBI MU: 7).

Sein Interesse an der deutschen Sprache wurde daher zum einen, wie er mir im Gespräch erklärte, durch seine Wahrnehmung des Deutschen als Sprache der Philosophen, Denker und Poeten und nicht als Militärsprache, geweckt (vgl. SBI MU: 7), zum anderen auch durch Photographien von seiner Tante, die bereits in Deutschland studiert hatte (vgl. SBI MU: 13) und deren darauf abgebildetes Student*innenleben Munkhbold als ziemlich frei und interessant empfand (vgl. SBI MU: 13). Vor seiner Abreise nach Deutschland hatte er keinerlei Sprachvorkenntnisse und er lernte Deutsch erst an Ort und Stelle. Beim Lernen der deutschen Sprache half ihm der gemeinsame

Sport mit Freunden und Studienkollegen²⁴ (vgl. SBI MU: 8), besonders aber Fußball, wie er sich erinnert (vgl. SBI MU: 10). Fußball spielt auch wie bereits erwähnt in der Beschreibung seines Sprachenportraits eine Rolle, da er der Silhouette nicht nur seine Sprachen einverleibt, sondern sie auch als eine Person beschreibt und situiert, die Fußball spielt und sich dabei auch Verletzungen zuzieht. Den erhobenen linken Arm „des Mannes“ (SBI MU:4) interpretiert Munkhbold auf vielerlei Arten: als Zeichen der Begrüßung oder des Verabschiedens, als Wink und Zeichen für den Schiedsrichter, dass es Zeit für einen Spielerwechsel auf dem Fußballfeld ist „so ich will eingewechselt werden jetzt geh ich rein“ (SBI MU: 5) oder als Ausdruck und Teil einer Tanzbewegung (vgl. SBI MU: 5). Der erhobene Arm könnte aber auch die Geste eines Verkehrspolizisten zum Anhalten des Verkehrs (vgl. SBI MU: 6) oder das Zeichen eines kleinen Kindes sein, das die Aufmerksamkeit der Lehrperson bekommen möchte, um zu Wort zu kommen (vgl. SBI MU: 6). Zuletzt merkt er an, dass sich die Person - er denkt dabei an Robinson Crusoe - am Strand einer einsamen Insel befindet, weshalb sie zunächst barfuß unterwegs ist und den großen Schiffen winkt mit dem Wunsch nach Hause zurückzukehren (vgl. SBI MU: 6).

Auf meine Nachfrage hin, ob er vor hat seinem Sprachenrepertoire weitere Sprachen hinzuzufügen, erwähnt Munkhbold, dass er gerne Chinesisch lernen möchte, stellt aber in Frage, ob er das in diesem Leben aufgrund der vielen tausenden Schriftzeichen, die es zu erlernen gälte und dem damit verbundenen Zeitaufwand noch umsetzen kann. Dennoch spinnt er den Gedanken weiter und äußert als Motivationsgründe dafür die Sprache zu lieben, zu mögen, öfters nach China zu fahren oder einen chinesischen Freund zu haben mit dem man sich jeden Tag auf Chinesisch unterhalten kann (vgl. SBI MU: 4–5).

Nach einem mehr als zehn Jahre dauernden Aufenthalt und dem erfolgreichen Abschluss seiner Studien in Deutschland kehrte er mit seiner Familie (seiner Frau und seinen Kindern) in die Mongolei zurück (vgl. SBI MU: 9), wo er unter anderem als Projektleiter* und als Fußballkommentator* tätig war. Als sehr bedeutendes Ereignis nennt er die Geburt seiner beiden Kinder in Deutschland (vgl. SBI MU: 17) und die damit verbundene zweisprachige Erziehung, die auch in der Mongolei fortgeführt wird (vgl. SBI MU: 14).

²⁴ Es geht nicht hervor, ob es sich dabei auch um Freund*innen und Studienkolleg*innen handelte.

5.1.2 Einschätzung der Rolle der deutschen Sprache in der Mongolei

Bezüglich der Rolle der deutschen Sprache in der Mongolei meint Munkhbold, dass er gehört habe, dass über 30 000 Mongol*innen Deutsch verstehen und sprechen, was gemessen an der Einwohner*innenzahl (vgl. Kapitel 2.1) ein sehr hoher Anteil ist, und dass die Bedeutung des Deutschen aufgrund der immer stärker werdenden Präsenz des deutschsprachigen Raumes sowie der Zusammenarbeit im Wirtschafts- und Bildungsbereich, aber auch durch den stattfindenden Kulturaustausch weiterhin zunimmt (vgl. SBI MU: 15). Dass das Interesse groß ist, zeigt sich ihm zufolge sowohl an Eltern, die ihre Kinder Deutsch lernen lassen wollen, an den Jugendlichen selbst, die Deutsch lernen wollen, als auch an der Anzahl an Jugendlichen, die bereits in Deutschland studieren bzw. auf dem Weg dorthin sind. Viele Schüler*innen, die in der Mongolei die Goethe-Schule und die Alexander-von-Humboldt-Schule - Schulen mit Deutschunterricht - besuchen, streben das Ziel an später in Deutschland zu studieren, meint Munkhbold (vgl. SBI MU: 15). Hinsichtlich internationaler Kommunikation stellt er fest, dass Deutsch mit Englisch in der Mongolei nicht gleichzusetzen sei (vgl. SBI MU: 15–16). Jedoch herrsche, wie beispielsweise die deutsche Bildungsmesse zeigt, von Elternseite reges Interesse, wie sie ihre Kinder nach Deutschland schicken können, und von Seiten der Jugendlichen sei die Nachfrage nach guten Deutschkursen in der Mongolei vorhanden (vgl. SBI MU: 16). Er betont, dass Mehrsprachigkeit, etwa die Beherrschung von Englisch, Deutsch und Chinesisch für die Kommunikation, vor allem auf internationaler Ebene, generell von Vorteil sei (vgl. SBI MU: 16). Kurz kommt er auch auf die ‚deutschsprachige Community‘ in Ulaanbaatar zu sprechen, die seiner Meinung nach stark vertreten ist, da es zahlreiche Veranstaltungen für Deutschsprachige gibt²⁵ (vgl. SBI MU: 16).

5.1.3 Fotobefragung - Analyse

Um näher an der Interpretation der Teilnehmer*innen zu bleiben, werden in der nun folgenden und allen weiteren Analysen die in Kürze beschriebenen Fotos gleich im Zusammenhang mit den Kommentaren und den Aussagen des Fotointerviews erläutert,

²⁵ An dieser Stelle wurde das Interview durch einen Anruf aus dem Ausland unterbrochen und danach aus Zeitgründen ziemlich rasch beendet. Daher wurden die Ausführungen zur ‚deutschsprachigen Community‘ nicht weiter erläutert.

wobei das Hauptaugenmerk auf die verfassten Kommentare und Erläuterungen²⁶ der Teilnehmer*innen, hier Munkhbold, gerichtet ist.²⁷

Die Beschreibung²⁸ der Fotos und Kommentare erfolgt weitgehend in der Reihenfolge, in der sie Munkhbold zusammenstellte. Einzig das zweite Bild (Abbildung 15: MU/B2) wird gemeinsam mit dem letzten Bild (Abbildung 16: MU/B11) erläutert, da sich eine gemeinsame Diskussion anbietet.

Von Beginn an, also bereits beim ersten Durchsehen der Bilder und Kommentare, springt ins Auge, wie Munkhbold die deutsche Sprache in seinem Alltagsleben als multimodal wahrnimmt und in den gewählten Bildmotiven darstellt: Deutschsprachige Musik (Abbildung 6: MU/B1 „Wir sind Helden“) und Lektüre (Abbildung 10: MU/B6) „Karl Marx: Das Kapital“, (Abbildung 11: MU/B7) „Goethe“ (vgl. MU/K7) sowie die Arbeit als Fußballkommentator (vgl. MU/K8), aber auch die Werbung für ein Bier (vgl. Abbildung 16: MU/B11), das nach dem deutschen Reinheitsprinzip gebraut wird, spiegeln diese Multimodalität wider. Ebenso referieren die Motive auf eine Multisensorik, die neben auditiven und visuellen auch gustatorische, olfaktorische und taktile Wahrnehmungen beinhaltet.



Abbildung 6: (MU/B1)

²⁶ Für die Kommentare wird wie für die Transkriptionsausschnitte fortan die Schrift „Courier 10pt“ verwendet, da sie eine ähnliche Funktion wie die Transkriptionsausschnitte haben und in Bezug auf die Bilder analysiert werden. Die Kommentare allein sind jedoch nicht Gegenstand der Analyse.

²⁷ Bei den Transkriptionsausschnitten und den verschriftlichten Kommentaren wird in allen folgenden Analysen auf das Ausweisen von möglicherweise missverständlichen Formulierungen bezüglich Orthographie und Grammatik mit dem Wort [sic] verzichtet, da der Fokus hier auf dem Inhalt der Aussagen liegt und die Verständlichkeit nicht gemindert wird. Die verwendete Konvention ist angelehnt an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT 2) (siehe Anhang 11.2).

²⁸ Für die Nennung und Beschreibung der Transkriptionsausschnitte, Bilder und Kommentare im anschließenden Text werden folgende Abkürzungen verwendet: SBI (Sprachenbiographisches Interview), FI (Fotointerview), MU (Munkhbold), Bild (B) und Kommentar (K).

Das erste Bild zeigt das Cover der CD „VON HIER AN BLIND“ der deutschen Band „Wir sind Helden“. Die Komposition des Bildes umfasst dabei drei Ebenen, einerseits das Objekt, die CD, die im Mittelpunkt steht und den Bezug zur deutschen Sprache darstellt, andererseits auch die Räumlichkeit in der sie genutzt wird, das Auto, ein geschlossener Raum, der sich in einem weiteren Raum, der Straße, bewegt. Dieses Umfeld wird überwiegend von der mongolischen Sprache eingenommen. Es handelt sich um eine inszenierte Aufnahme, da Munkhbold aktiv in die Komposition eingreift, indem er die CD in der linken Hand haltend bewusst vor dem Lenkrad platziert und somit dem/der Betrachtenden präsentiert, während er mit der rechten Hand das Foto aufnimmt. Die Wahl des Bildausschnittes deutet darauf hin, dass Munkhbold der Lenker des Autos ist und gerade alleine unterwegs war und das Bild aufnahm, als sich das Auto im Stillstand befand. Der Blick durch die Windschutzscheibe zeigt die Rückseite mehrerer Autos und eines Busses sowie zu beiden Seiten vereinzelt Gebäude, die von sich auf der Straße befindenden Autos begrenzt werden. Im Mittelpunkt des Bildes steht die CD, die Munkhbold auf seinen Wegen (im Auto) begleitet: „Unterwegs höre ich gerne auf Deutsch“ (MU/K1, Abbildung 6: MU/B1) und auf deren Musik und Texte er nach Lust und Laune zurückgreifen kann. Das angeführte Adverb „unterwegs“ lässt nicht darauf schließen, wie (mit dem Auto und/oder öffentlichen Verkehrsmitteln, zu Fuß²⁹) und wo (Einkaufswege, Arbeitsweg, Besuche...) er sich bewegt. Erst das Foto gibt darüber Aufschluss, dass es sich zumindest in diesem Moment um eine Autofahrt handelt. Deutsche Musik hören während der Autofahrt bedeutet für Munkhbold jedoch nicht nur Unterhaltung, sondern auch immer wieder die Pflege der Sprache (vgl. FI MU: 8) sowie Entspannung: „aus diesem stress äh von einem anderen gedanken zu kommen braucht man gute musik oder braucht man eine musik die man versteht °h und von daher gibt es in meinem auto verschiedene musik und ah dazu gehört ja natürlich auch deutsche musik zum beispiel wir sind die helden °h“ (FI MU: 8). Ob es sich dabei um eine seiner bevorzugten deutschen CDs handelt, die ihn stets auf seinen Autofahrten begleitet, lässt sich nicht ermitteln. Er merkt jedoch an, dass er in Bezug auf die Forschungsfrage auch daran dachte, dass er im Auto deutsche Musik hört und so die CD als Motiv wählte (vgl. FI MU: 2). Zudem erwähnt er auf die Nachfrage, ob er ein Lieblingslied auf der CD habe, dass man bei anderssprachiger Musik zunächst auf die Melodie angewiesen sei und je nach Gefallen weiter hören oder die Musik abschalten könne. Wenn man jedoch

²⁹ Mit dem Rad in Ulaanbaatar unterwegs zu sein war 2011 noch sehr unüblich, mittlerweile sieht man jedoch schon häufiger Radfahrer*innen im Straßenverkehr.

den Text versteht und sich der Text in der Musik widerspiegelt wie bei „Wir sind Helden“, dann macht es Spaß die Musik zu hören, „mitzusingen und ähm auch dementsprechend äh unterwegs auch gedanklich in eine andere welt zu kommen“ (FI MU: 7). Auch hilft ihm die Musik beim Autofahren, das er aufgrund der dichten Verkehrssituation in Ulaanbaatar als sehr stressig empfindet, auf andere Gedanken zu kommen und zu entspannen (vgl. FI MU: 7–8). Besonders passend fügt sich dabei der Titel der CD „VON HIER AN BLIND“ in das Bild ein, da er die Aussage Munkhbolds sich in eine andere Welt zu hören und zu denken und somit die momentane Wirklichkeit für einen Moment auszublenden unterstreicht und die Bedeutung der auditiven Wahrnehmung und Entspannung noch verstärkt. Zudem lässt der Titel „VON HIER AN BLIND“ in Bezug auf Sprache (lernen) auch im weiteren Sinne an das Herantasten an eine neue Sprache verbunden mit einem neuen Schriftsystem denken, die Zugang zu einer neuen Erlebenswelt und damit die Entdeckung neuer Räume ermöglicht. Das Auto erhält hier somit die Bedeutung eines geschützten Raumes, der als physischer und psychischer Rückzugsort bzw. als physisches und durch die deutsche Sprache auch als gedankliches Fortbewegungsmittel genutzt werden kann. Diese Räumlichkeit, die er als „in meim autowelt“ (FI MU: 8) bezeichnet, stellt einen abgeschirmten Bereich dar, in dem er seinen Gefühlen freien Lauf lassen kann, indem er z. B. andere Autofahrer*innen zuweilen auch auf Deutsch beschimpft (vgl. FI MU: 7). Munkhbold kann hier bewusst entscheiden, ob er diesen Raum mit Mitfahrer*innen oder durch ein geöffnetes Fenster auch mit Passant*innen teilen möchte und ob und wem dieser Bereich durch die Wahl der deutschen Sprache als bewusst gewähltes Ausdrucksmittel zugänglich ist. Deutschsprachige Musik verbindet Munkhbold jedoch auch mit einer besonderen Erinnerung an die Fußball WM 2006:

„ähm von xavier naidoo oder die söhne mannheims besser äh bekannt in deutschland °h über ein lied ähm: das ähm der deutschen nationalmannschaft ist so so so ein gesang mhm und ähm dort in diesem lied wird alle deutschen nationalspieler namentlich genannt und auch eine lobeshymne dafür äh ähm äh gewidmet von diesem ähm band °h wenn ich an also dieses ähm diese musik höre dann denke ich natürlich an die weltmeisterschaft an die wunderbare weltmeisterschaft also meine weltmeisterschaft kann ich sagen °h zweitausendsechs in deutschland ähm das war eine zeit ähm wo ich als fußballbegeisterter °h einmal meine kindheitstraum durchleben durfte so dass ich im stadion war ahm zufällig ein gruppenspiel ähm besucht habe ähm weltmeister also äh spätere weltmeister italien gegen tschechien °h und ich bin heute noch darüber

sehr glücklich dass ich eine echte weltmeistermannschaft äh im stadion live spielen sehen 'h und das ist für mich natürlich mit diesem lied eh verbunden" (FI MU 6).



Abbildung 7: (MU/B3)

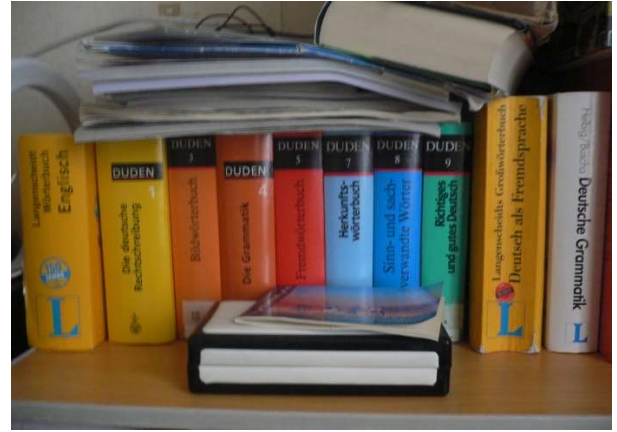


Abbildung 8: (MU/B4)



Abbildung 9: (MU/B5)



Abbildung 10: (MU/B6)



Abbildung 11: (MU/B7)

Im Gegensatz zum ersten Foto handelt es sich bei den folgenden Abbildungen wahrscheinlich um keine Inszenierungen, sondern um unterschiedliche sich teilweise überschneidende Ausschnitte seiner Bücherregale³⁰, die schon vor der Auseinandersetzung mit der Fotobefragung ein fixer Bestandteil seiner Wohnung gewesen sind. Munkhbold erklärt im Interview, dass er, um die deutsche Sprache in seinem Alltagsleben so real und nahe wie möglich zu zeigen, unter anderem als Motiv sein Bücherregal wählte, das überwiegend mit deutschsprachigen Büchern gefüllt ist und ebenfalls von seiner regen Beschäftigung mit der deutschen Sprache zeugt: „Mein Bücherregal besteht hauptsächlich aus Büchern auf Deutsch.“ (MU/K3). Insgesamt sind es fünf Bilder, die diesem Motiv gewidmet sind, wobei die Ausschnitte der Bücherregale (anhand der Fotos lassen sich zumindest zwei verschiedene Regale unterscheiden (siehe Abbildung 7: MU/B3, Abbildung 10: MU/B6)) und die Perspektiven so gewählt wurden, dass die Buchtitel zum Großteil erkennbar und lesbar sind und somit von den Betrachter*innen identifiziert werden können. Die Bandbreite der Bücher reicht von Wörterbüchern wie einigen Büchern der Dudenserie (Abbildung 7: MU/B3, Abbildung 8: MU/B4), Grammatikbüchern („Deutsche Grammatik“: Abbildung 7: MU/B3, Abbildung 8: MU/B4; Englische Grammatik: Abbildung 9: MU/B5), Lehrbüchern bzw. Fachbüchern (Abbildung 7: MU/B3, Abbildung 9: MU/B5, Abbildung 10: MU/B6) aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen bis hin zu Belletristik (Abbildung 10: MU/B6), Grimms Deutschen Sagen (Abbildung 10: MU/B6).

³⁰ Im Kommentar bezieht sich Munkhbold nur auf ein Regal, da die Fotos jedoch auf mehrere Regale verweisen, wird in der Analyse auch die Pluralform verwendet.

Abenteuergeschichten oder Reiseberichten (vgl. FI MU: 2). Nicht nur deutsch-, sondern auch englisch- und mongolischsprachige Bücher sind mittendrin und zwischendurch zu sehen (Abbildung 10: MU/B6). Die Anordnung der Bücher lässt darauf schließen, dass es sich um eine Aufnahme handelt, die den augenblicklichen Zustand des Bücherregals darstellt, wobei Munkhbold bewusst abgegrenzte Ausschnitte wählt und die Bücherregale nicht vollständig darstellt. Wo sich die Bücherregale genau in der Wohnung befinden, lässt sich weder aus den Fotos noch durch die Kommentare erschließen, scheint also nebensächlich zu sein. Deutlich wird jedoch Munkhbolds Besitzanspruch: „Mein Bücherregal besteht hauptsächlich aus Büchern auf Deutsch.“ (MU/K3). Zudem vermittelt „hauptsächlich“ sehr klar, dass nicht etwa mongolische Lektüre seine Bücherregale überwiegend füllt, sondern auf Deutsch verfasste und ins Deutsche übersetzte Literatur. Munkhbold gibt nicht nur einige konkrete Beispiele an, die ihm beim Lernen der deutschen Sprache geholfen haben: „Duden, Langenscheidt... ich brauche sie häufig!“ (MU/K4), sondern durch die Wahl des Präsens, wird ebenso deutlich, dass er diese Bücher nach wie vor verwendet und sich bezüglich Wortschatz und Rechtschreibung weiterhin aktiv mit der Sprache und deren Gebrauch auseinandersetzt. Ebenso weist seine Äußerung darauf hin, dass er die Bücher tatsächlich in die Hand nimmt und nicht (ausschließlich) auf die Möglichkeit von Online-Versionen zurückgreift. Daneben wird auch ein Bezug zur Vergangenheit mittels der aus seiner in Deutschland verbrachten Studienzeit stammenden Fachbücher hergestellt, die er auch in der Mongolei des Öfteren immer noch gerne in die Hand nimmt, um darin einige Passagen zur Auffrischung zu lesen (vgl. FI MU: 4): „Bücher aus der Studienzeit in Deutschland begleitet mich immer noch in der Mongolei.“ (MU/K5) Auch hier verweist das im Präsens gewählte „begleitet“ auf die noch immer anhaltende Bedeutung der Bücher in seinem Alltagsleben in der Mongolei hin, verstärkt durch die Bedeutung von 'begleitet' im Sinne von Weggefährten, die ihn über eine geraume Weg- und Zeitstrecke ‚Gesellschaft leisteten‘, die von der Studienzeit bis zur Rückkehr in die Mongolei und das dortige Leben reicht. Die auf den Abbildungen dargestellten und in den Kommentaren erwähnten Bücher gewähren nicht nur in Form seiner Lernunterlagen bzw. der Fachlektüre Einblick in seine Studienzeit, sondern offenbaren in ihrer themenbezogenen Bandbreite (Politik, Philosophie, Literatur...) auch Munkhbolds persönliche Interessen. Sie sind letztendlich eine Aussage über seine Person selbst und seine Art und Weise sich mittels der deutschen Sprache (Welt)Literatur und Wissen (mehrsprachig) zu erschließen: „Karl Marx, Franz Nuscheler, James Patterson sogar Ernesto Che Guevara lese ich auf

Deutsche Sprache" (MU/K6). „[S]ogar" verweist darauf, dass er sich dessen bewusst ist, er es nicht als selbstverständlich ansieht anderssprachige Literatur in der deutschen Übersetzung zu lesen und unterstreicht die Bedeutung, die die deutsche Sprache für ihn bei der Erschließung von Weltliteratur spielt. Daneben impliziert „sogar" auch eine Emotion, den Stolz, den er empfindet, da er „sogar" Che Guevara auf Deutsch liest.

Nicht nur Bücher auf Mongolisch, sondern auch zwei Bücher des mongolischen Autors Galsan Tschinag - „Die neun Träume des Dschingis Khan" und „Liebesgedichte" (Abbildung 11: MU/B7), wobei ersteres Bezug auf die mongolische Geschichte nimmt, letzteres jedoch ein universales Thema - die Liebe - behandelt, über das in jeder Sprache geschrieben wird, sind zu entdecken. Galsan Tschinag studierte in Deutschland und verfasste viele seiner Werke auf Deutsch (vgl. Kapitel 1.1). Mit seinen Werken, die mittlerweile weltweite Anerkennung erhalten, baut er eine Brücke zwischen den Kulturen (vgl. Galsan Tschinag Stiftung o.J.). Aus welchen Gründen Munkhbold sie in seinem Bücherregal stehen hat - sei es aus Interesse an den Themen, reiner Freude an der Lektüre oder weil es sich dabei um die Literatur eines ‚Landsmannes‘ mit ähnlichen Lebenserfahrungen handelt und diese daher im ‚deutschsprachigen‘ Bücherregal nicht fehlen darf - ist nicht bekannt. Sinnbildlich können diese beiden Bücher für die ähnliche Lebenserfahrung und somit geteilte Erfahrungen und als Brücke zwischen den Welten oder vielmehr als Bindeglied zwischen dem Leben in Deutschland und der Mongolei betrachtet werden.

Bereits die bisherigen Fotos und Kommentare zeigen, welche Bedeutung Bücher und deutschsprachige Lektüre in Munkhbolds Alltagsleben einnehmen und wie er sich dadurch einen Zugang und die Teilhabe an anderssprachigen Räumen und Welten verschafft. Er geht jedoch noch einen Schritt weiter, indem er die abgebildeten Bücher (Abbildung 6: MU/B7) in seinem Kommentar personifiziert: „Im Hintergrund selbst, im Vordergrund Helmut Schmidt, Max Weber und Goethe..." (MU/K7), und sich mit den „Autoren" auf einem Bild darstellt³¹, dabei jedoch eine eindeutige Raumanordnung, fast wie eine Hierarchie festlegt. Wie das Foto aufgenommen wurde, ist nicht klar ersichtlich. Handelt es sich dabei um eine von ihm selbst gemachte Aufnahme oder hat eine andere Person das Foto aufgenommen? Munkhbolds Blick ist etwas nach unten gerichtet, er schaut nicht direkt in die Kamera und Teile seiner Hände sind zu sehen. Es scheint, als ob er die Kamera hält und in der Regalwand sein

³¹ Aus Gründen der Wahrung der Anonymität wurde Munkhbolds Gesicht unkenntlich gemacht.

Spiegelbild reflektiert wird. Wie im Kommentar beschrieben positioniert er sich im Hintergrund, als der, der mit den Werken vertraut ist, sich die Expertise angeeignet hat und daher die Sicherheit hat sich am Diskurs beteiligen zu können, während er die für ihre bedeutenden Werke bekannten Autoren in den Vordergrund stellt und sie damit im Rampenlicht stehen. Trotz dieser sowohl bildlich als auch sprachlich ausgedrückten räumlichen Trennung bzw. Anordnung wird die von Munkhbold gefühlte Verbundenheit zu diesen ihm vertrauten deutschsprachigen Autoren und Werken sowie deren Bedeutung für ihn durch die letztendlich gemeinsame Darstellung zum Ausdruck gebracht. Im Unterschied zum vorigen Kommentar handelt es sich hierbei um ausschließlich deutschsprachige Schriftsteller, während sich der vorige Kommentar auf Autoren bezieht, die er nicht in der mongolischen Übersetzung oder der Originalsprache, sondern in der deutschen Übersetzung liest. Sein Ziel, mit dem er vor vielen Jahren nach Deutschland aufbrach, einen der ihm so wichtig erscheinenden Autoren wie etwa Marx in der Originalsprache Deutsch lesen zu können, hat er somit erreicht und seinen Traum verwirklicht (vgl. SBI MU: 7). Marx erwähnt Munkhbold auch in dem Zusammenhang, dass er nach der bestandenen DSH-Prüfung (Deutsche Prüfung für den Hochschulzugang) sofort in ein Büchergeschäft ging „karl marx kapital also so ein °h ahm kleines äh büchlein gekauft also über kapital und dann hab ich sofort auf den ersten: seite aufgeschrieben vo:r lauter glück welch ein glück dass ich deutsch gelernt habe so dass ich endlich mal kapital auf seiner muttersprache lesen kann“ (SBI MU: 7). In Munkhbolds Alltag schlägt sich der hohe Grad an Sprachkenntnis und Gewandtheit in der täglichen Verwendung der deutschen Sprache in Gesprächen mit anderen Kollegen sowie der Pflege seiner Kontakte zu Deutschland durch fast tägliches Verfassen von E-Mails (vgl. SBI MU: 9) nieder und wird durch Munkhbolds Aussage bestätigt: „manchmal ist es mir einfacher auf ahm manche wörter auf deutsch zu formulier also deutsch zu sagen als mongolisch zu formulieren“ (SBI MU: 9). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Reihenfolge der im Regal abgebildeten Bücher einen Bogen (beginnend mit Büchern, die ihm beim Lernen der deutschen Sprache geholfen haben und es noch tun „ich brauche sie häufig!“ (MU/K4) - wobei das Ausrufzeichen die Eindringlichkeit der Botschaft noch verstärkt -, danach Bücher aus der Studienzeit gefolgt von Autoren, die er nicht in der Originalsprache, sondern auf Deutsch liest und als Abschluss die Darstellung großer deutschsprachiger Autoren) vom Beginn des Sprachlernens, der Anwendung für das Studium, der Erschließung anderssprachiger Literatur bis hin zur Erfüllung seines Traums,

deutschsprachige Autoren wie Karl Marx in der Originalsprache lesen zu können zu spannen scheint. Diese Darstellung der Bücher stellt in gewisser Weise die Geschichte seines Aneignungsprozesses der deutschen Sprache und Lektüre dar. Dabei sind auch Erinnerungen relevant, die er mit einzelnen Büchern verbindet, wie er im Fotointerview erwähnt: „zum beispiel wann und wo in welchem bücherladen ich das gekauft habe °h ähm äh wer der verkäufer war ob er sehr nett war oder ob er wars komisch mir wirkte °h und so weiter“ (FI MU: 5) Er merkt auch an, dass in seinem Regal Bücher stehen, die er nach seiner Rückkehr aus Deutschland in der Mongolei gekauft hat. So etwa ein Buch von Altkanzler Helmut Schmidt, das ihn besonders reizte, nachdem er einige Passagen im Internet gelesen hatte und das er sich von Freunden aus Deutschland schicken ließ (vgl. FI MU: 5). Informationen eignet er sich jedoch nicht nur durch deutschsprachige Literatur, sondern auch über die Verfolgung der Nachrichten über den deutschen Auslandsfernsehsender „deutsche Welle“ an (vgl. SBI MU: 9). Dieser virtuelle Raum stellte eine weitere Praxis Munkhbolds dar, um am Geschehen in Deutschland und der Welt grenzüberschreitend „teilhaben“ zu können (vgl. Busch 2013: 134).



Abbildung 12: (MU/B8)



Abbildung 13: (MU/B9)



Abbildung 14: (MU/B10)

Auf den nächsten drei Bildern (Abbildung 12: MU/B8, Abbildung 13: MU/B9, Abbildung 14: MU/B10), die seinem Nebenjob als Fußballkommentator gewidmet sind, fallen zunächst als dominantes Element zahlreiche Monitore in unterschiedlicher Größe auf. Die Photographien scheinen in einer zoomartigen Reihenfolge angeordnet worden zu sein, wobei zunächst ein Überblick über die Räumlichkeiten gegeben wird, bevor immer mehr auf Einzelheiten, in diesem Fall konkret auf einen Monitor, fokussiert wird. Es dürfte sich dabei um zwei unterschiedliche Räume handeln, in denen unterschiedliche Programme bearbeitet werden, da auf dem ersten Bild (Abbildung 12: MU/B8) keine sportlichen Aktivitäten auf den Monitoren erkennbar, bei den beiden nachfolgenden Fotos (Abbildung 13: MU/B9, Abbildung 14: MU/B10) jedoch Momentaufnahmen eines Fußballspieles zu sehen sind. Um welchen TV-Sender es sich handelt und wo er sich befindet, lässt sich aus dem Bildmaterial nicht erkennen, lediglich Munkhbolds Kommentar gibt Aufschluss darüber: „Ein Nebenjob von mir als Fussballkommentator im privaten Sender NTV in Ulaanbaatar “ (MU/K8). Der Begriff „ein Nebenjob“ impliziert, dass Munkhbold mehreren Beschäftigungen - und einer davon hauptberuflich - nachgeht. Ob seine hauptberufliche Tätigkeit und allenfalls weitere Nebentätigkeiten auch etwas mit der deutschen Sprache zu tun haben, bleibt offen, da sich Munkhbold ausschließlich auf den einen erwähnten Nebenjob bezieht. Zusätzlich sind die Aufnahmen eventuell auch als Zeichen zu deuten, dass die Mongolei fortschrittlich orientiert ist und am Sportgeschehen der westlichen Welt teilnimmt.

Auf zwei der Aufnahmen (Abbildung 12: MU/B8, Abbildung 13: MU/B9) sind jeweils zwei Personen zu sehen, die mit dem Rücken zum Photographen (Munkhbold selbst)

sitzen und in ihre Tätigkeiten vertieft zu sein scheinen. Ihre Körperhaltung, der nach vorne auf den Bildschirm gerichtete Blick, lässt vermuten, dass sie in dem Moment nicht bemerkten, dass sie fotografiert wurden. In der Abbildung ist jedoch ein Blitzlicht, das eventuell doch ihre Aufmerksamkeit erregt hat, erkennbar. Die Tätigkeit der abgebildeten Akteure* auf der ersten Aufnahme (Abbildung 12: MU/B8) lässt sich nicht erkennen. Bei den auf der nachfolgenden Fotografie (Abbildung 13: MU/B9) abgebildeten Personen dürfte es sich ebenfalls um Kommentatoren handeln. Dieser Eindruck wird durch die Komposition des Bildes (zum Monitor gerichteter Blick) und durch das vor der rechten Person auf Mundhöhe platzierte Mikrofon verstärkt.

Munkhbolds Kommentar: „Bundesliga läuft jedes Wochenende in der späten Abend, der Kommentator u.a. bin ich (dieses mal photographierend).“ (MU/K9) bestätigt, dass zumindest ein weiterer Kommentator anwesend ist. Ob hier ein Spiel der deutschen, österreichischen oder Schweizer Bundesliga gezeigt wird, bleibt zunächst offen. Nur das letzte Foto zeigt, dass es sich zum Zeitpunkt der Aufnahme um die Übertragung eines Spiels deutscher Fußballmannschaften „29:30 Hannover : Berlin 0:0“ (Abbildung 14: MU/B10) handelt. Ebenfalls nicht eindeutig ist auf welches Land (Mongolei oder Deutschland) sich die Zeitangabe „in der späten Abend“ (MU/K9) bezieht. Lediglich die Uhrzeit auf dem ersten Bild (Abbildung 12: MU/B8) gibt Aufschluss darüber, dass die Aufnahme um 23:58 gemacht wurde, sofern die digitale Uhr die richtige Uhrzeit angibt und die drei Aufnahmen in derselben Nacht hintereinander gemacht wurden. Das von Munkhbold in Klammern gesetzte „(dieses mal photographierend)“ (MU/K9) markiert eine hier unübliche Tätigkeit für einen Kommentator, auf die Munkhbold in Form dieser Ergänzung hinweist. Diese Zusatzinformation scheint jedoch von der Priorität her untergeordnet zu sein, da er sie sonst auch in Form eines Nebensatzes ausdrücken hätte können. Andererseits will er offensichtlich extra darauf aufmerksam machen, dass sich das Fotografieren an diesem Abend von den sonst üblichen Tätigkeiten der Kommentatoren* unterscheidet.

Nicht nur im privaten Umfeld greift Munkbold somit auf deutschsprachige Elemente seines Repertoires zurück, auch in seinem Nebenjob als Fußballkommentator* kann er dadurch den mongolischen Zuschauer*innen die schwierige Aussprache der Namen einiger deutscher Fußballspieler* näherbringen. „ich bin mir als kommentator meiner verantwortung bewusst dass ich diese name richtig ausspreche“ (FI MU: 3), die für die Mongol*innen oft „Zungenbrecher“ (FI MU: 3) darstellen. Auch der nachfolgende Kommentar zeigt, dass Munkhbold die Sprache nicht nur für sich nutzt, sondern sich auch als Sprachmittler sieht, indem er als Fußballkommentator* des

privaten Senders NTV (vgl. MU/K8) jedes Wochenende deutsche Bundesligaspiele kommentiert (vgl. FI MU: 2). Dabei kommen den (mongolischen) Zuschauer*innen sowohl seine Erfahrungen zugute, die er im Zuge seines Aufenthalts in Deutschland sammeln konnte als auch seine Erinnerungen, die er bei dieser Arbeit einfließen lassen kann: „Hannover 96, ein Heimspiel in der AWD Arena. In dieser Stadt habe ich lange studiert. Erinnerung durch Kommentieren des Fussballspiels. Auch ein Vorteil für einen Kommentator, der selbst in Hannover lange Jahre lebte. Dem Zuschauer kann ich über die Stadt Hannover, über die Mannschaft und über die Stadionatmosphäre besser vermitteln.“ (MU/K10). In dieser Anmerkung steckt viel Information, die über den beruflichen Kontext (Hannover 96 und Erwähnung des Ortes - AWD Arena) hinaus in den privaten Lebensbereich hineinreicht. Munkhbold erläutert nicht nur, dass er in Hannover studiert hat, sondern gibt auch einen zeitlichen Bezug an „lange“ und „lange Jahre“ (MU/K10), der jedoch sehr subjektiv ist und daher keine konkrete Zeiteinschätzung zulässt. Auffällig ist die doppelte Erwähnung von „lange“ kurz hintereinander, die er entweder bewusst oder auch unbewusst wählt, um eventuell seine besondere Qualifikation für diesen Job hervorzuheben und zu betonen, gleichzeitig damit aber auch eine konkrete Zeitangabe vermeidet. Trotz der vagen Formulierung scheint eine Zeitangabe für ihn dennoch von Bedeutung zu sein. Ebenso wie bei der Darstellung seiner ‚Bibliothek‘ haben auch hier Erinnerungen, die im Zuge des Kommentierens geweckt werden, eine Bedeutung für ihn, da er sie als Vorteil für seine Arbeit als Kommentator* betrachtet, indem er etwa sein Wissen über die Stadt Hannover, als ehemaliger Bewohner* und seine gesammelten Eindrücke an die Zuschauer*innen vermitteln und weitergeben kann. Im Rahmen seines Nebenjobs greift er somit auf unterschiedliche Kenntnisse (berufliches Fachwissen und eigene Erlebnisse) zurück. Bei genauerer Betrachtung der Fotos fällt jedoch auf, dass die Bilder nicht in der anfangs erwähnten zoomartigen Reihenfolge aufgenommen wurden, da auf dem Bildschirm der Abbildung 13: MU/B9 anhand des Spielstandes 0:1 schon ein fortgeschrittener Zeitpunkt des Spieles erkennbar ist, was auf eine andere Reihenfolge der Aufnahmen hinweist.

Die Vermutung, dass Munkhbold die Spiele grundsätzlich auf Mongolisch kommentiert liegt nahe, es ist jedoch nicht auszuschließen, dass er auch Bemerkungen auf Deutsch macht. Er selbst erwähnt bei seinen Erläuterungen über seine Arbeit als Kommentator* interessanterweise nur seine Verantwortung und welche Vorteile er durch seinen Aufenthalt in Deutschland in Bezug aufs Kommentieren hat (Aussprache, Wissen über Hannover...), nicht jedoch welche Sprache(n) er beim Kommentieren verwendet.

Vielleicht erscheint es ihm als selbstverständlich, dass er auf Mongolisch kommentiert und er erachtet dies daher auch nicht als besonders erwähnenswert. Dieser private Sender stellt mit dem benötigten Equipment einerseits Munkhbolds Arbeitsstätte dar, gleichzeitig einen virtuellen Raum über den ‚deutscher Fußball‘ mit entsprechenden sprachlichen Adaptierungen durch Munkhbold und andere Kommentatoren* in ein mongolisches Umfeld übertragen wird und einen durch die Praxis des Übersetzens und Kommentierens zwei- bzw. mehrsprachigen Raum. Angemerkt sei noch, dass der Zugriff auf die übertragenen Fußballspiele vermutlich nur einem begrenzten Publikum offensteht, das sich die entsprechenden Gebühren leisten kann, da es sich um einen Privatsender handelt.



Abbildung 15: (MU/B2)



Abbildung 16: (MU/B11)

Das zweite (Abbildung 15: MU/B2) und das letzte Foto (Abbildung 16: MU/B11) werden in der Analyse zusammengefasst, da es sich bei beiden Photographien um Produkte handelt, die in unterschiedlichen Formen und an verschiedenen Orten beworben werden. Die zweite Aufnahme (Abbildung 15: MU/B2) ist wieder unterwegs fotografiert worden. Im Mittelpunkt des Bildes ist eine im öffentlichen Straßenbereich angebrachte - und damit jedem*r Passant*in zugängliche - Werbetafel für ein Produkt mit dem Namen Helen Harper zu sehen. Die in Rot gehaltene und damit sehr präsente Abkürzung „No.1“ im rechten unteren Eck des Werbeplakats stellt eine im Englischen gebräuchliche Abkürzung dar, die jedoch auch international verwendet wird. Alle weiteren schriftlichen Elemente des Plakats sind in mongolischer Sprache und kyrillischer Schrift verfasst. Zu erkennen ist ein dunkelhaariges Baby mit asiatischen Gesichtszügen sowie eine Schachtel des Produkts (vermutlich Windeln), auf dem ein hellhaariges Baby abgebildet ist, das von einer hellhaarigen Frau geküsst wird. Die Werbung ist demnach teilweise für die Zielgruppe des asiatischen Marktes adaptiert

worden. Munkhbold erzählt im Interview, dass ihm unterwegs mit dem Fotoapparat auf einem seiner Wege im täglichen Leben dieses Plakat mit der Aufschrift Helen Harper auffiel. Um welches Produkt es sich handelt, wusste er nicht, jedoch klang es sehr Deutsch für ihn und erregte daher seine Aufmerksamkeit (vgl. FI MU: 2): „Helpen [sic] Harper? Klingt sehr Deutsch, vielleicht eine Deutsche Firma...“ (MU/K2). Das Fragezeichen nach dem Namen zeigt jedoch, dass er sich nicht ganz sicher ist und verstärkt den Eindruck, dass es sich um eine Vermutung handelt. Bei genauerer Betrachtung des Bildes (Abbildung 15: MU/B2) fällt auch das Wort „Hotel“ im rechten oberen Eck auf, das sowohl als deutsch- als auch als englischsprachiges Wort angesehen werden kann, von Munkhbold jedoch nicht erwähnt wird. Diese Bild zeigt, dass der öffentliche Raum, der als überwiegend mongolischsprachig gilt, auch von internationalen Schriftzeichen und -zügen im Rahmen von Werbungen und Beschilderungen eingenommen wird.

Die letzte Aufnahme repräsentiert ein zweisprachiges Logo, das für die Biersorte „Chinggis Beer“ wirbt. Allein der Name „Chinggis“³² lässt darauf schließen, dass es sich um ein mongolisches Produkt handeln muss und verweist daher auch indirekt auf den Ort der Herstellung. Aus dem Bild (Abbildung 16: MU/B11) selbst geht der Ort der Aufnahme nicht hervor. Auch die Graphik im Zentrum des Logos, die neben zwei Pferden eine weiße und eine schwarze Standarte (har und tsagaan suld)³³ zeigt, stellt einen direkten Bezug zu Chinggis Khan und der Geschichte der Mongolei her. Munkhbolds Beweggrund für diese Motivwahl wird durch die Zusatzinformation „Gebraut nach dem deutschen Reinheitsgebot • Mongolei • 1997 • Ulaan Baatar“, die kreisförmig am Rand des Logos angeordnet ist, ersichtlich. „Gebraut nach dem deutschen Reinheitsprinzip“ (Abbildung 16: MU/B11) zeigt deutlich die Anerkennung und Wertschätzung der aus Deutschland stammenden und übernommenen Bierbrautradition, die damit verbundenen ausgezeichneten Qualitätsmerkmale und hohen Qualitätsansprüche und erhält damit die Funktion eines Gütesiegels. „1997“ verweist darauf, dass es sich hier um ein noch relativ junges Unternehmen handelt. Zuletzt (Abbildung 16: MU/B11) wird also mit dem Verweis auf eine Biersorte, die in Ulaanbaatar in zahlreichen Lokalen angeboten wird, auch noch der kulinarische Genuss angesprochen, indem Munkhbold erwähnt, dass er sein letztes Motiv beim Ausgehen

³² Viele mongolische Produkte, aber auch Orte werden mit dem Beinamen „Chinggis“ versehen, der auf Chinggis Khaan verweist und in der Mongolei nach wie vor sehr großes Ansehen genießt.

³³ Die schwarze und weiße Standarte Хар цагаан сүлд шүтлэг ба (Дуудлара) stellen bis heute wichtige nationale Symbole dar, die auf Chinggis Khan zurückgehen. Die schwarze Standarte steht für Krieg und Sieg, die weiße für Frieden und Sicherheit und Glück des Volkes.

mit Freunden in einem Irish Pub, das als Grand Khaan bekannt ist, entdeckt hat: „In Grand Khaan Restaurant hatte ich zuletzt ein Bierdeckel gesehen, auf dem steht: Gebraut nach dem Deutschen Reinheitsgebot. Ulaanabaatar, Mongolei 1997.“ (MU/K11). Er meint weiters „das hab ich schon mal ahm gesehn und dacht ich ja das ist auch mal mit äh deutscher sprache zu tun und auch mit deutsche kultur zu tun und von daher muss dieses bierdeckel auch mal unbedingt auch auf diesem fotointerview rein“ (FI MU: 3). Dass es sich um einen Bierdeckel handelt, geht aus der Abbildung allein nicht hervor. Erst durch Munkhbolds Kommentar wird dem Symbol bzw. Logo diese Funktion zugeschrieben. „[Z]uletzt“ (MU/K11) verweist darauf, dass er sich öfters in diesem Lokal aufhält und vermutlich auch Bier konsumiert, da er sonst den Bierdeckel vorher nicht beachtet und sich nicht daran als ein passendes Motiv für die Fotobefragung erinnert hätte. Auch die konkrete Benennung des Restaurants unterstreicht diese Annahme. In diesem Zusammenhang äußert Munkhbold auch: „als deutschlandabsolvent konnt ich sehr gut bier trinken“ (vgl. SBI MU: 12). Der Genuss deutscher Bierkultur wird ihm somit durch das hier beworbene Bier auch in der Mongolei, unter anderem im Grand Khaan, ermöglicht. Das Grand Khaan ist ein international ausgerichtetes Lokal mit entsprechender Küche und Erfrischungen, das auch von einem sehr gemischten, internationalen Publikum besucht und auch auf Grund seiner sehr zentralen Lage als beliebter Treffpunkt für geschäftliche wie auch private Verabredungen genutzt wird. Die Einbindung deutscher Verfahren und der damit verbundene Import deutscher Technik und Materialien kann damit auch in der Gastronomie als wirtschaftsfördernde Praxis und als Bereicherung des Lebensstils angesehen werden. Von Interesse wäre, ob es auch Bierdeckel mit der mongolischen und englischen oder weiteren Übersetzungen des „deutschen Gütesiegels“ gibt, damit ein breiteres Publikum angesprochen werden kann und nicht nur Deutschkundige.

Auf die letzte Frage im Rahmen des Fotointerviews, wie es ihm beim Fotografieren ergangen sei, erwidert er, dass seine Gefühle ziemlich bewegt waren, da viele Fotos mit alten Erinnerungen und der „alten Vergangenheit“ zu tun haben (vgl. FI MU: 5). Nach der Durchführung der von Froschauer & Lueger (2003) vorgeschlagenen Schritte (Themencodierung für die Bildung der Themenkategorien und der Analyse der Themenkategorien in Bezug auf Subkategorien) im Rahmen der Themenfeldanalyse (siehe Abbildung 17) haben sich in Bezug auf die Rolle der deutschen Sprache und die damit verbundenen sprachlichen Praktiken für die Konstitution von und der Teilhabe

an spezifischen Räumen in Munkhbolds Leben in Ulaanbaatar folgende Zentralkategorien (Abbildung 18) (vgl. Froschauer & Lueger 2003: 163–164) heraus kristallisiert:

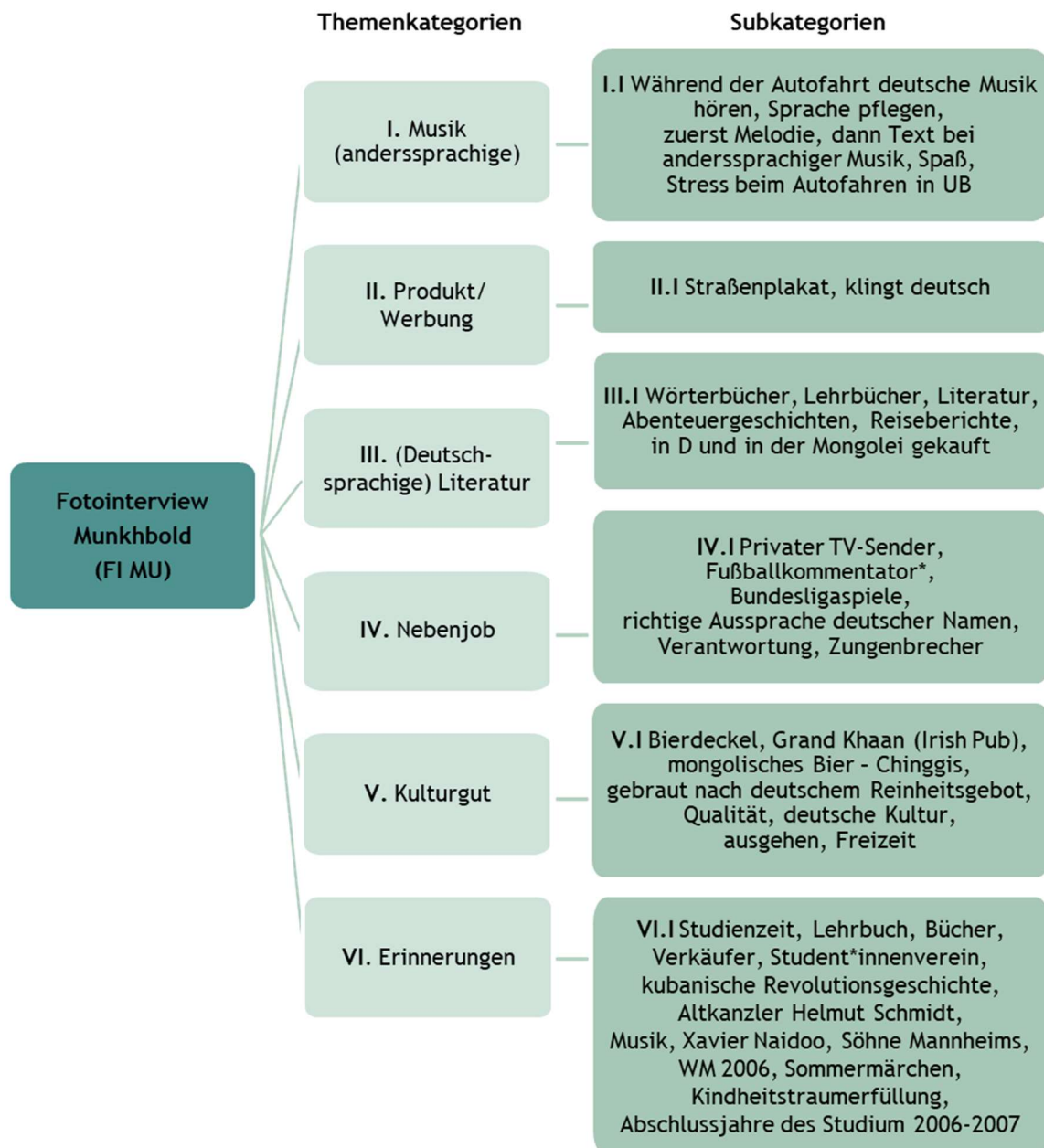


Abbildung 17: Themencodierung Fotointerview Munkhbold (FI MU): Darstellung der Übersicht der im Zuge der Themenfeldanalyse gebildeten Themenkategorien I-VI (hellgrüne Felder) und den dazugehörigen Subkategorien I.I-VI.I (blaugrüne Felder).

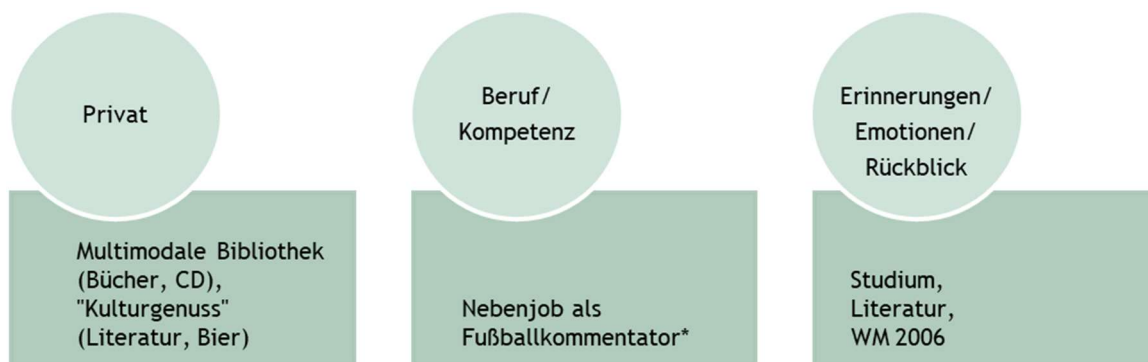


Abbildung 18: Strukturierung der Themenkategorien mit Bildung von Zentralkategorien: Die (hellgrünen) Kreise stellen die Zentralkategorien mit den entsprechenden Bezeichnungen dar. In den (blaugrünen) Kästchen sind die dazugehörigen Themen in Stichworten angegeben.

5.1.4 Fazit

Die erste zentrale Kategorie mit dem Titel „Privat“ (Abbildung 18) bezieht sich auf sprachliche Praktiken, die in Deutschland ihren Ursprung nehmen, wie etwa das Erwerben deutschsprachiger Literatur für das Studium, aber auch aus persönlichem Interesse. Zurück in der Mongolei führt Munkhbold diese Gewohnheit fort, indem er z. B. die Bestellung eines Buches von Altkanzler Helmut Schmidt bei Freunden³⁴ in Deutschland macht mit der Bitte es in die Mongolei zu schicken (vgl. FI MU: 5). Zum Ausdruck kommt diese Gepflogenheit in Form einer privaten Bibliothek, die über die Jahre entstanden ist und auch in der Mongolei laufend ergänzt und erweitert wird und somit eine Brücke schlägt zwischen der Zeit in Deutschland und dem Leben in der Mongolei. Durch die Lektüre deutscher Bücher bzw. der deutschen Übersetzungen nicht mongolischer Publikationen erschließt Munkhbold sich geschichtliches und kulturelles Wissen, unter anderem Informationen über die kubanische Revolution (vgl. MU/K6), mit der er sich als Mitglied eines Student*innenvereins in Deutschland (vgl. FI: MU 5) zu beschäftigen begann. Die gesammelte Literatur, vor allem diverse Fachbücher, wird auch zum Auffrischen des angeeigneten Wissens, zum Schmökern und Weiterbilden genutzt und kann im weiteren Sinne auch als persönlicher Rückzugsort betrachtet werden. Dieser über die deutsche Sprache konstituierte Raum ist jedoch nicht monolingual, da auch englischsprachige Lektüre im Bücherregal (z. B. Harry Potter and the Philosopher's Stone) sowie mongolische Bücher vertreten sind. Das Wörterbuch Englisch-Deutsch (Abbildung 7: MU/B3) und die englische Grammatik auf Deutsch (Abbildung 9: MU/B5) zeigen, dass ihm Deutsch auch als Ausgangssprache beim Lernen

³⁴ Es geht nicht hervor, ob es sich auch um Freund*innen handelt.

anderer Sprachen dient. Es fällt auf, dass sich Munkhbold in seinem Alltag in der Mongolei bewusst mit der deutschen Sprache, die er sich für unterschiedliche Zwecke zu Nutze macht und die in multimodaler Form präsent ist, und damit verbundenen Praktiken umgibt. In seiner Freizeit dient sie ihm um seinen persönlichen Interessen bezüglich Literatur, Musik und Fernsehen nachzugehen, sich am Laufenden zu halten aber gleichzeitig auch zur Entspannung. Neben der literarischen und musikalischen Erbauung genießt er auch die Möglichkeit in Gesellschaft von Freund*innen beim Fortgehen ein nach deutscher Braukunst in der Mongolei hergestelltes Bier konsumieren zu können (vgl. FI MU: 3). Beruflich profitiert er von seinen Deutschkenntnissen als Ausdruck einer Kompetenz (Abbildung 18), die ihn von anderen abhebt und ihm daher einen eher außergewöhnlichen Nebenjob als Fußballkommentator* ermöglicht. Er führt daher nicht nur in Bezug auf Literatur seine sprachlichen Praktiken, die er in Deutschland begonnen hat, in der Mongolei fort, sondern eignet sich durch die im deutschsprachigen Umfeld erworbene sprachliche Praxis einen beruflichen Raum an, der in diesem konkreten Fall sehr spezifisch auf Deutschland (Kommentieren und Übersetzen deutscher Bundesligaspiele) ausgerichtet ist. Durch die in Deutschland und Europa sehr übliche und beliebte Sportart Fußball, die Munkhbold auch beim Lernen der deutschen Sprache geholfen hat: „zum beispiel fußball ist ein ähm für mich ähm sehr ah hat für mich sehr geholfen die sprache zu lernen also meine sprache zu lernen °h äh weil ähm die fußballsprache ist auch so eine (.) ähm sehr komplexe sprache“ (SBI MU: 10), öffnet sich ein außergewöhnliches Berufsfeld für ihn in der Mongolei, das auch deutsche Kultur in die Mongolei bringt, wo sich Fußball vermutlich noch nicht so lange großer Beliebtheit (und vermutlich auch nicht in diesem Ausmaß) erfreut wie in Deutschland. Einen weiteren zentralen Punkt stellen Munkhbolds vielfältige auf einprägsamen Erlebnissen beruhende Erinnerungen (Abbildung 18) dar, deren Einfluss bzw. Nachwirkungen bis in die Gegenwart spürbar sind und sich wie ein roter Faden durch alle erwähnten Lebensbereiche ziehen. Dazu zählen neben den bereits erwähnten Anekdoten, die mit dem Kauf von Büchern und dem Erleben eines Fußballspieles im Rahmen der Weltmeisterschaft 2006 zusammenhängen, vor allem die Geburt seiner beiden Kinder in Deutschland. Diese Erinnerungen sind hauptsächlich an konkrete Objekte (Bücher und „Wir sind Helden“-CD), die ihn in die Mongolei begleiteten, und Orte gebunden. Auf den Abbildungen und in den Kommentaren werden generell kaum Akteur*innen dargestellt oder erwähnt, mit Ausnahme der Mitarbeiter des TV-Senders (Abbildung 12: MU/B8, Abbildung 13: MU/B9, MU/K9) und

der personifizierten Bücher (MU/K7). Erst im Fotointerview und im sprachenbiographischen Interview geht Munkhbold näher auf Personen ein, die für ihn eine Bedeutung bezüglich des Erwerbs der deutschen Sprache (Freund*innen und Studienkolleg*innen, Bücherverkäufer*) haben, aber auch auf damit verbundene Erlebnisse, die direkt (Familie-Kinder) und indirekt (Fotos von Verwandten, Zuschauer*innen) eine Rolle spielen. Besonders im Gedächtnis geblieben ist Munkhbold die WM 2006: „erlebt hat oder persönlich auch miterleben durfte ah ähm dann ist es erstens (.) auch ein bisschen stolz und zweitens ähm es ehrt mich dass ich damals ahm an diesen wunderbaren zeit °h ein teil des ganzen sommermärchens eh ein klitzekleiner atom“ (FI MU: 6–7) - eine Erinnerung, die er teilweise mit seinem Kind teilt, vielleicht sogar auf Deutsch, und die daher einen besonderen Stellenwert hat: „und das bleibt äh immer mein ganzem leben lang das weiß ich und ähm mein kind ähm der fragt mich ja auch immer wie es damals gewesen war der war damals sechs jahre alt er kann ja auch ein bisschen erinnern °h aber detailliert kann ich ihm ziemlich vieles erzählen“ (FI MU: 7).

Munkhbold greift bei seinen ausgewählten Motiven fast ausschließlich - mit Ausnahme des Werbeplakates (Abbildung 15: MU/B2), dessen Aufnahme wahrscheinlich sehr durch die Interviewfragen gesteuert wurde und aufgrund des Namens eher auf eine ‚englische Werbung‘ hindeutet -, auf bereits Vorhandenes zurück, das in seinen mongolischen Alltag integriert ist und das er einerseits aus Deutschland mitgebracht hat und andererseits in der Mongolei für sich erschlossen bzw. entdeckt hat. Deutsche Kulturgüter, die für ihn von Bedeutung sind, hat er daher nicht nur in Form seiner Bücher und Musik, sondern auch hinsichtlich seiner Arbeit als Fußballkommentator* in die Mongolei gebracht und er genießt auch vor Ort ein angebotenes Produkt, Chinggis Beer, das den Qualitätskriterien deutschen Standards entspricht. Seine nach wie vor stark vorhandene Verbundenheit zu Deutschland zeigt sich außerdem darin, dass er nach seiner Rückkehr in der Mongolei auch hier viele deutschsprachige Freund*innen gefunden hat und in einer ‚deutschsprachigen Community‘ aktiv ist (vgl. SBI MU: 9). Der im Zuge der Analyse vermittelte Eindruck, der sich hinsichtlich der Bedeutung der deutschen Sprache und damit verbundenen Erlebnissen für Munkhbold abzeichnet, wird durch folgende Aussagen „natürlich es gibt viele schöne erlebnisse mit äh in deutschland auch damit verbunden viele sind auch in deutschland also das ist mein ähm vielleicht mein ähm schönster lebensabschnitt würde ich so so sagen als student jung ah ah viele freunde auch sehr viele kulturen treffen sich dann dort (.) ah viele neue bekannte viele neue

menschen kennengelernt viele neue orte hab ich ahm besucht (-) ja es war eine schöne zeit" (SBI MU: 17) und „ja deutschland (-) deutschland ist für mich jetzt mein zweites heimat sozusagen (-) hm" (SBI MU: 11) bestätigt.

5.2 Datenset Ochirbat (OC)

Ochirbat habe ich im Zuge meines Praktikums an der Universität für Geisteswissenschaften in Ulaanbaatar kennengelernt. Er war damals Anfang dreißig und lehrte an dieser Universität verschiedene Fächer, darunter Dolmetschen (Mongolisch-Deutsch) und Sprachwissenschaft. Nachdem ich Ochirbat von meinem Forschungsvorhaben erzählte, erklärte auch er sich gerne bereit daran teilzunehmen. Die Durchführung des Sprachenportraits und des sprachenbiographischen Interviews fand am 04. Juni 2011 auf der Universität während einer Pause zwischen Ochirbats Lehrveranstaltungen statt. Die anschließend geplante Fotobefragung mussten wir auf einen späteren Zeitpunkt verschieben, da er nach Semesterende (Mitte Juni) sofort auf Reisen ging und den gesamten Sommer bis zu meiner Abreise aus der Mongolei unterwegs war. Die Fotobefragung holten wir daher während meines dreiwöchigen Forschungsaufenthaltes im Mai 2013 nach. Er schickte mir sieben Fotos per E-Mail samt den dazu verfassten Kommentaren und wir trafen uns zum anschließenden Fotointerview in einem Restaurant.

5.2.1 Sprachenportrait



Abbildung 19: Sprachenportrait Ochirbat

Sein Sprachenportrait (siehe Abbildung 19) beginnt Ochirbat mit Englisch, indem er mit Grün den gesamten Kopfbereich markiert und später dazu erläutert, dass die Beherrschung des Englischen in der heutigen Zeit der Globalisierung „ein Muss“ sei, vor allem für einen Mongolen, da es inzwischen in der Mongolei fast die Bedeutung einer zweiten Amtssprache erlangt habe (vgl. SBI OC: 3). Deutsch zeichnet er als Zweites mit Blau im Brustbereich ein, weil er diese Sprache, die er als zweite Fremdsprache erlernte und mittlerweile auch selbst unterrichtet, ins Herz geschlossen hat „also ich liebe diese sprache und die kultur“ (SBI OC: 3). Ähnlich wie Munkhbold schildert er, dass er die deutsche Sprache zum ersten Mal in russischen Kriegsfilmen während seiner Kindheit hörte und sie damals als eine sehr hart klingende Sprache empfand (vgl. SBI OC: 17). Mit roten Schraffierungen stellt er als nächstes Russisch im

Bauchbereich dar, welches er als erste Fremdsprache in der Schule und auch an der Universität erlernte und das er ebenfalls mit Kindheitserinnerungen verbindet. Er beschreibt, dass durch das Sehen russischer Filme und das Hören russischer Musik in der sozialistischen Zeit sein Weltblick nach außen geöffnet wurde, dass er jetzt jedoch etwas aus der Übung sei und Russisch mehr praktizieren müsse (vgl. SBI OC: 4). Seinem Empfinden nach ist es eine an schönen Worten reiche Sprache „so und deswegen ich liebe diese sprache“ (SBI OC: 4). Im Laufe des Interviews erzählt er, dass er sich für das Studium Deutsch-Russisch/Dolmetsch am Tag der Studienauswahl sehr spontan entschied - „und irgendwie fiel mir ah so dieses fach also dieses wort ja deutsch russisch übersetzer dolmetscher in die augen es mir so gefallen also zuerst deutsch und dann russisch okay übersetzer dolmetscher war wunder °h wunderbar und dann hab ich ah so ausgewählt aber d/ d/ die ahm die auswahl ah war für mich rein zufall“ (SBI OC: 8) - da seine eigentliche Wahl „Internationale Beziehungen“ als Studienfach nicht angeboten wurde (vgl. SBI OC: 17). Nach dem Abschluss seines Studiums an der Universität für Geisteswissenschaften begann er dort bis zu seinem ersten Auslandsaufenthalt in Deutschland für ein paar Jahre als Dozent zu unterrichten (vgl. SBI OC: 12). Dieser kurze (vgl. SBI OC: 9) und ein weiterer längerer Deutschlandaufenthalt (vgl. SBI OC: 10), während dessen er ein weiteres Studium (Linguistik und Kulturwissenschaft) absolvierte, wurden ihm durch die Verleihung zweier Stipendien durch den DAAD ermöglicht. In Deutschland hatte er zudem im Zuge eines weiteren Studiums „Internationale Beziehungen“ die Möglichkeit sich eine der UNO-Sprachen aneignen zu können. Er entschied sich für Spanisch, das er für ein Jahr lernte und im Sprachenportrait in Form der gelb schraffierten Beine darstellt. Neben der Bedeutung als weltweit verbreitete Sprache spielte auch Ochirbats Gefallen am Klang und der Aussprache des Spanischen eine Rolle für seine Wahl. Ein weiterer Beweggrund für diese Entscheidung war der Gedanke, dass ihm neben seinen Deutsch- und Englischkenntnissen die Erweiterung seines Sprachenrepertoires mit Spanisch die Chance ermöglichen könnte für die UNO in der Mongolei zu arbeiten (vgl. SBI OC: 4). Nach seiner Rückkehr in die Mongolei begann er wieder an der Universität für Geisteswissenschaften als Dozent zu lehren (vgl. SBI OC: 12). Zusätzlich arbeitete er seit seiner Studienzeit im Sommer als Reiseleiter für Tourist*innen aus dem deutschsprachigen Raum. Trotz anfänglicher Schwierigkeiten beim Erwerb der deutschen Sprache fügt Ochirbat im Interview an, dass er mit seiner spontanen Entscheidung bezüglich des Deutsch-Russisch-Dolmetsch/Übersetzungsstudiums

glücklich und zufrieden ist, denn „dank dieser sprache dann habe ich auch so wie sagt man ah eine andere welt für mich entdeckt also die westliche welt also westen hab ich gesehn angeschaut“ (SBI OC: 9). Sein Sprachenportrait vervollständigt er, indem er zuletzt Chinesisch in beide Hände bzw. Arme der Silhouette einzeichnet und erzählt, dass er diese Sprache noch seinem Sprachenrepertoire hinzufügen möchte, wobei er wie Munkhbold auch auf die Schwierigkeit, die chinesischen Schriftzeichen zu erlernen zu sprechen kommt (vgl. SBI OC: 4). Auch hier spielen berufliche Überlegungen eine ausschlaggebende Rolle, da die Beherrschung von Chinesisch und Russisch als Sprachen der beiden Nachbarländer der Mongolei für die Arbeit als Dolmetscher aufgrund der wirtschaftlichen und politischen Bedeutung auf dem Arbeitsmarkt besonders von Vorteil sind (vgl. SBI OC: 5). Die berufliche Bedeutung bzw. die Motive für die Wahl seiner Sprachen spiegeln sich in ihrer Darstellung im Sprachenportrait wider und reichen von emotionalen geprägten, ästhetisch bis rein pragmatischen und rationalen Motiven. Sprachen, die er beruflich nutzt und in Zukunft nutzen will, finden sich als Standbeine, aber auch im Rumpf und verkörpern damit Sicherheit und zugleich auch Beweglichkeit, die gerade für den Beruf als Dolmetscher*/Übersetzer* und dessen Sprachgebrauch essentiell sind. Dabei kommt aber auch eine emotionale Komponente zum Tragen, die durch die Darstellung im Bauch- und Brustbereich ausgedrückt wird. Englisch lernt er aus rationalen Gründen, er trifft diese Entscheidung mit dem Kopf. Die Wahl der Hände für Chinesisch könnte für das zusätzliche Fingerspitzengefühl, das für das Erlernen der Schriftzeichen benötigt wird, stehen. Die verschiedenen Sprachen sind deutlich voneinander abgegrenzt, es bleibt auch Raum für zusätzliche Sprachen oder die Intensivierung der bereits vorhandenen. Interessanterweise wird Mongolisch in seinem Portrait nicht dargestellt und auf meine Nachfrage hin meint er nur, dass es ja seine Muttersprache sei und er es deshalb automatisch nicht erwähnt habe und schwenkt auf Französisch um, eine weitere Sprache, die er bereits für ein halbes Jahr gelernt hat und weiter lernen möchte, die jedoch in der Silhouette keinen Platz erhält. Ähnlich wie bei Spanisch spricht ihn die Aussprache der französischen Sprache mit der er immer wieder durch Kolleg*innen, die Französisch unterrichten, in Kontakt kommt, sehr an (vgl. SBI OC: 5).

5.2.2 Einschätzung der Rolle der deutschen Sprache in der Mongolei

Hinsichtlich der Bedeutung der deutschen Sprache in der Mongolei kommt Ochirbat auf die historischen Beziehungen zur ehemaligen DDR und diverse Regierungsabkommen

wie etwa die geleisteten Unterstützungen im Bildungsbereich (vgl. Kapitel 2.2), die es Mongol*innen ermöglichten erstmals im Westen studieren zu können, zu sprechen: „das ist halt die tradition ja also die langjährige geschichte der ah: der rolle der deutschen sprache ah für die mongolen und auch in allen möglichen wissenschaftlichen bereichen haben die mongolen dort studiert und dann nach dem studium kamen sie zurück und natürlich für die entwicklung des landes natürlich ihren beitrag geleistet“ (SBI OC: 7). Ochirbat spricht auch die Stipendien, die vielen Mongol*innen nach wie vor ein Studium in Deutschland ermöglichen, an und meint, dass Studieren zudem relativ günstig sei in Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Ländern (vgl. SBI OC: 7). Da Deutschland nicht nur im Bildungsbereich, sondern ebenso in wirtschaftlichen Bereichen wie Bergbau und Eisenbahnwesen in die Mongolei investiert, erwartet sich Ochirbat, dass das Interesse an der deutschen Sprache noch zunehmen wird (vgl. SBI OC: 8). Zudem erwähnt er, dass im Gegensatz zu früher mittlerweile auch Österreich und die Schweiz in der Mongolei als deutschsprachige Länder präsent sind, unter anderem durch die Eröffnung eines Österreichischen und Schweizer Konsulats, aber auch als denkbare Alternativen zu Deutschland bezüglich eines Studiums bzw. einer Ausbildung. Als Möglichkeit mit deutschsprechenden Personen in Kontakt zu kommen, nennt er die Mongolisch-Deutsche Brücke (vgl. Kapitel 2.2.2) und fügt noch hinzu, dass gemäß seiner Beobachtung bei vielen Veranstaltungen inzwischen auch mehr Österreicher*innen und Schweizer*innen in der Mongolei anzutreffen sind als noch vor zehn Jahren (vgl. SBI OC: 18).

5.2.3 Fotobefragung - Analyse

Wie in der vorherigen Analyse³⁵ werden auch hier die Ergebnisse der Bild- und Textanalyse gemeinsam dargestellt. Für detailliertere Angaben wird auf Erläuterungen aus dem sprachenbiographischen Interview zurückgegriffen.

³⁵ Für die Nennung und Beschreibung der Transkriptionsausschnitte, Bilder und Kommentare im anschließenden Text werden folgende Abkürzungen verwendet: SBI (Sprachenbiographisches Interview), Fotointerview (FI), OC (Ochirbat), Bild (B) und Kommentar (K).

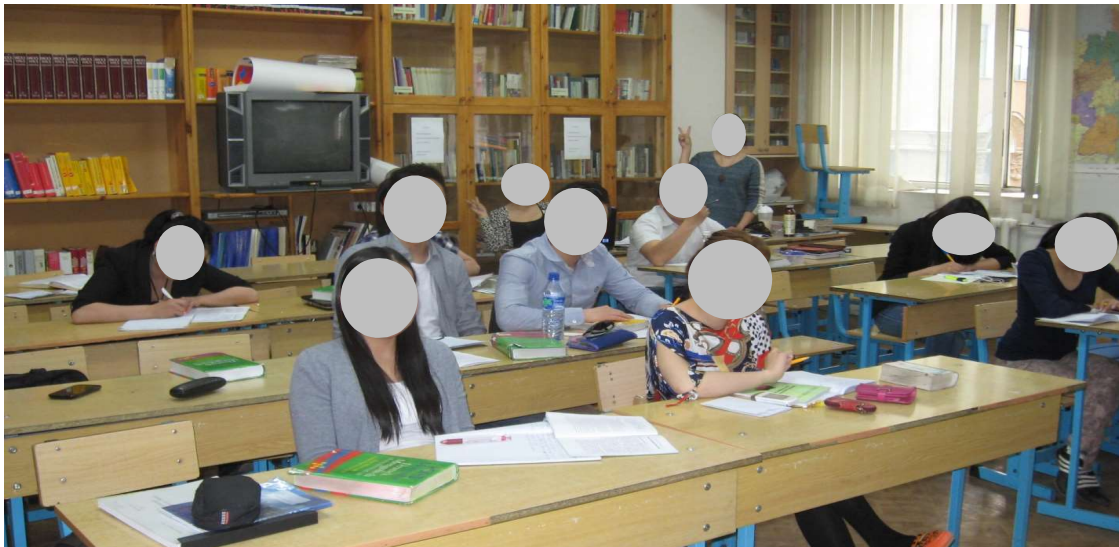


Abbildung 20: (OC/B1)

Das Bild (Abbildung 20: OC/B1), das Ochirbat als Erstes wählt, stellt einen Raum dar, den man als Unterrichtsraum bzw. Bibliothek vermutet. Die Aufnahme wurde während des Unterrichts gemacht. Es sind sowohl Personen zu sehen, die direkt in die Kamera schauen, als auch solche, die konzentriert arbeiten und sich entweder nicht vom Arbeiten abhalten lassen oder nicht bemerkt haben, dass sie fotografiert wurden.³⁶ Im Mittelpunkt stehen somit die Lernenden, die Aufnahme zeigt eine klassische Unterrichtssituation. Auffallend ist die Tischanordnung, die sehr an eine traditionelle Schulsituation mit Frontalunterricht erinnert. Ob diese Anordnung bewusst oder aus Platzgründen so gewählt wurde, ist nicht bekannt. Im Hintergrund sind Bücherregale sowie ein Fernsehapparat zu sehen. Ebenfalls erkennbar ist ein Teil einer Landkarte, die an der Wand neben einem Fenster befestigt und auf der ein Teil von Deutschland zu erkennen ist. Der Unterrichtsraum scheint in jeder Hinsicht (medientechnisch und einrichtungsmäßig) gut ausgestattet zu sein und vermittelt eine angenehme Arbeitsatmosphäre.

Ochirbat kommentiert die Photographie, die eine Momentaufnahme einer seiner Lehrveranstaltungen darstellt, folgendermaßen: „Ein Blick auf mein Arbeitsalltag an der Uni. Vertreter meiner lieben zielstrebigsten StudentInnen.“ (OC/K1) Das gewählte Adjektiv „zielstrebig“ untermauert bzw. ergänzt dabei noch den vom Bild vermittelten Eindruck der zum Teil eifrig arbeitenden und motivierten Studierenden. Diese Impression wird durch eine Akteur*in im

³⁶ Aus Gründen der Wahrung der Anonymität wurden die Gesichter unkenntlich gemacht.

Hintergrund des Bildes, die als einzige steht und mit der rechten Hand das Victory-Zeichen macht, verstärkt. Im Fotointerview erzählt Ochirbat zudem, dass er auf der Universität jeden Tag Deutsch spricht und die Sprache in verschiedenen Fächern unterrichtet, wobei er im Moment die meisten Stunden in Übersetzungswissenschaft abhält (vgl. FI OC: 2). Bei den abgebildeten Student*innen handelt es sich um eine Gruppe des dritten Jahrganges, die - nach seiner Aussage - besonders fleißig ist und gerne Übersetzungen macht (vgl. FI OC: 2). Der dargestellte Lehrveranstaltungsraum spielt insofern für Ochirbat eine besondere Rolle, da er in diesem Semester jeden Tag ausschließlich in diesem Raum unterrichtet (vgl. FI OC: 3), aber auch aus weiteren Gründen, wie das nächste Bild zeigt.



Abbildung 21: (OC/B2)

Denn nach genauerer Betrachtung fällt auf, dass es sich auch bei der zweiten Aufnahme (Abbildung 21: OC/B2) um den bereits vorher beschriebenen Unterrichtsraum handelt. Die hier gewählte Perspektive zeigt drei Flaggen, die an der Wand befestigt sind: die österreichische, die deutsche und die Schweizer Flagge (von links nach rechts). Man könnte die Präsenz der drei Flaggen im Unterrichtsraum als Verweis auf die Plurizentrik der deutschen Sprache sehen.

Im Interview spricht Ochirbat diese Thematik ebenfalls an. Bei seinen Ausführungen über die Verantwortung eines Dolmetschers, beim Übersetzen keine Fehler machen zu dürfen (vgl. SBI OC: 15), hebt er auch auf die Tatsache hervor, dass es in den deutschsprachigen Ländern für einen Begriff oft unterschiedliche Ausdrücke gibt, und weist auf die Bedeutung der Wahl des richtigen Ausdrucks seitens des Dolmetscher*s hin (vgl. SBI OC: 15–16). Nicht nur wegen der Größe der Flaggen, sondern auch wegen der Intensität der Farben scheinen sie das Bild zu beherrschen. Die deutsche Fahne nimmt durch die Mittelposition, die sie sowohl ins Zentrum des Bildes, als auch ins

Zentrum der angeordneten Flaggen rückt, eine dominantere Stellung ein. Durch die Befestigung an der Wand - die Enden der Flaggen sind an der unteren Kante des Wandvorsprunges umgeschlagen - wird noch deutlicher, dass es sich dabei um echte Stoffflaggen handelt. Durch die ihnen eigene Materialität wird klar, dass ihnen eine besondere Bedeutung zukommt, die weit über die eines Plakates hinausgeht. Stoff ist beständiger als beispielsweise Papier und einer „echten“ Flagge wird größere Authentizität zugeschrieben als einer Reproduktion auf Papier. Auch auf dieser Aufnahme ist als weiteres buntes Element ein anderer Teil der bereits erwähnten Landkarte, die Deutschland darstellt, zu sehen. Dass dieser Unterrichtsraum, der einerseits symbolisch durch die Flaggen markiert wird und andererseits einen durch die Studierenden angeeigneten Bereich darstellt, nicht nur für Ochirbat, sondern für viele verschiedene Akteur*innen (Lehrende, Studierende, Praktikant*innen) von Bedeutung ist, wird durch seine Erläuterung zu diesem Foto klar: „Unser Germanisten-Unterrichtsraum. Hier wird gelehrt, gelernt, geredet, gesungen und gespielt. Ein Raum fuer alle Germanistik- Studiengaenge an der Universitaet fuer Geisteswissenschaften.“ (OC/K 2)

Hier wird somit ein räumliches Gefüge eröffnet, das durch Sprache(n) im Rahmen des Unterrichts und durch dort veranstaltete Feste und durchgeführte Projekte von Studierenden und Lehrenden geschaffen und gestaltet wird und Platz für einen interkulturellen Austausch bietet (vgl. FI OC: 3). Die Konstituierung dieses Raumes, wo der deutschen Sprache multimodal in Form von gelesenen, gesprochenen und gehörten Texten, Filmen, Spiel und Gesang Ausdruck verliehen wird, macht es den Akteur*innen möglich sich in der Sprache auszuprobieren und sie zu erleben. Zudem ermöglicht Ochirbat mit seinem Kommentar auch ein konkretes Verorten dieses (Unterrichts-) Raumes - seines Arbeitsplatzes - indem er angibt, dass es sich hier um den Germanistik-Unterrichtsraum der Universität für Geisteswissenschaften handelt (vgl. OC/K2).



Abbildung 22: (OC/B3)

Die nächste Aufnahme (Abbildung 22: OC/B3) stellt die Sammlung sieben kleiner Souvenirteller dar, wobei zwei davon nur zur Hälfte sichtbar sind. Auf diesen ‚Trophäen‘ sind teilweise sowohl Schriftzüge als auch Abbildungen in Form von Fotos, Zeichnungen und Symbolen zu erkennen, die auf verschiedene Gebäude, Städte bzw. Länder hinweisen. Einige der Symbole bzw. Abbildungen sind eindeutig zuordenbar bzw. durch die dazugehörigen Schriftzüge identifizierbar, bei anderen ist dies aufgrund der Position der Teller schwieriger bis unmöglich. Sogleich ins Auge springend ist der links im Vordergrund sehr prominent positionierte ‚Wiener Teller‘, der nicht nur durch die Schriftzüge und die beidseitigen Flaggen, sondern auch durch die abgebildeten Sehenswürdigkeiten (von links nach rechts: Schloss Schönbrunn, Stephansdom, Rathaus) auffallend und zugleich leicht zuordenbar ist. Auf dem Sammlungsstück, das sich rechts im Bild befindet, lassen sich Schriftzeichen: „Alt-Frankenthal - Bahnhofsgebäude“ um 1938(?)³⁷ und ein Sparkassenemblem entdecken (Abbildung 22: OC/B3). Möglicherweise handelt es sich um ein von der Sparkasse gesponsertes Souvenir oder ein Werbegeschenk. Der Teller, der mittig platziert ist, kann anhand des abgebildeten markanten Domes als ‚Kölner-Andenken‘ eingeordnet werden, obwohl die Schriftzüge auf dem sich im Vordergrund der Photographie befindenden Schiff nicht eindeutig erkennbar sind. In der zweiten Reihe sind Erinnerungsstücke aus Prag (Praha) und Hongkong zu sehen. Bei dem äußerst rechten zum Großteil verdeckten Souvenirteller der hinteren Reihe dürfte es sich um ein ‚Rom-Andenken‘ handeln. Nicht identifizierbar ist das äußerst links platzierte Sammlungsstück der zweiten Reihe. Sichtbar ist nur, dass die abgebildeten Objekte eher comichaft dargestellt und von Gewässern umgeben zu sein scheinen. ‚Orte‘, die als deutschsprachig gelten, stehen

³⁷ Die Jahreszahl ist nicht ganz eindeutig erkennbar.

somit im Vordergrund der Photographie, während andere Andenken, die seiner Aussage nach das ‚erweiterte Europa‘ darstellen (darunter ist allerdings auch etwas aus Hongkong) im Hintergrund platziert wurden. Ob die Anordnung der Teller zufällig gewählt wurde, einer bestimmten Absicht, etwa dem Zeitpunkt des Besuches, der Beliebtheit der Orte folgte oder etwa für die Aufnahme entsprechend inszeniert wurde, lässt sich nicht sagen. Ob es sich dabei alleine um Sammelstücke zur Erinnerung oder auch um Mitbringsel anderer Personen als Gastgeschenke dreht, kann ebenfalls nur gemutmaßt werden. Deutlich erkennbar ist jedoch, dass diese Sammlung für Ochirbat von Bedeutung ist, da die Teller liebevoll (größtenteils mit Tellerständern) an einem Platz gruppiert wurden, der gut einsehbar und überschaubar ist. Naheliegend ist daher die Überlegung, dass diese Kollektion möglicherweise nicht nur eine Erinnerungssammlung für Ochirbat darstellt, sondern dass diese ‚Trophäen‘-Sammlung auch eine Repräsentation der bereits besuchten Städte und Länder verkörpert, um Außenstehenden zu zeigen, welche Stätten er bereits bereist hat. Die zu der Aufnahme verfasste Bemerkung klärt die Frage, ob es sich um Ochirbats eigene Sammelstücke oder etwa Gastgeschenke von Freund*innen, Praktikant*innen u. a. handelt: „eine kleine Erinnerungsecke bei mir zu Hause an meine Staedtereisen im deutschsprachigen und auch europäischen Raum.“ (OC/K3)

Der Wert, den Ochirbat seiner Sammlung beimisst, wird durch seine Erläuterung im Interview deutlich: „und das erinnert mich immer so an diese tolle °h ja reiseabenteuer und schöne erlebnisse ja in jener stadt ahm sowohl in deutschesprachigen also auch in europäischen ah ländern °h“ (FI OC: 3)

Interessanterweise differenziert er sowohl in der Aufnahme durch die Anordnung der Erinnerungsstücke als auch im Kommentar und im Interview zwischen dem deutschsprachigen und dem (erweiterten) europäischen Raum (vgl. FI OC: 3). Seine Formulierungen, die zwischen deutschsprachigen Ländern und dem europäischen Raum unterscheiden, deuten darauf hin, dass die Annäherung an Europa für ihn über den deutschsprachigen Raum erfolgt ist. Abschließend stellt sich noch die Frage, warum Ochirbat gerade Teller als Andenken gewählt hat. Auch hier spielt die Frage der Materialität vielleicht einen ausschlaggebenden Grund, da Souvenirteller etwas Handfestes aus gebranntem Material Hergestelltes darstellen und daher mehr Repräsentationswert und -dauer als etwa Postkarten aus Papier haben.



Abbildung 23: (OC/B4)

Die darauffolgende Photographie (Abbildung 23: OC/B4) beschreibt Ochirbat zunächst mit folgenden Worten: „Einige meiner wichtigen Werkzeuge zu meiner Studienzeit in Deutschland, und heute auch noch.“ (OC/K4) Seine Anmerkung macht neugierig auf das Bild, da der Begriff „Werkzeug“ einen speziellen Gegenstand für die Herstellung bzw. Bearbeitung eines Erzeugnisses impliziert und an ein Handwerk denken lässt - in diesem konkreten Fall vielleicht verbunden mit dem Be- und Ergreifen von Worten. Mit Werkzeugen sind dabei deutschsprachige Bücher gemeint, die er als Motiv wählt und die er für seine Arbeit als Dolmetscher*/Übersetzer* und Germanist* fast täglich verwendet und auch schon während seines Studiums in Deutschland benutzte (vgl. FI OC: 3). Zu erkennen sind zwei Bände der Dudenserie („Das Synonymwörterbuch“, „Fremdwörterbuch“) sowie einige Wörterbücher wie z. B. „Deutsch als Fremdsprache, Langenscheidt Euro-Wörterbuch Spanisch, Oxford-Duden German, weiters ein Bildwörterbuch, das Lexikon der Tabubrücke“ und ein Buch mit dem Titel „Internationale Beziehungen“.

Diese „Werkzeuge“ weisen darauf hin, dass sich Ochirbat nach wie vor mit der deutschen Sprache im Sinne eines nie-endenden Lernprozesses auseinandersetzt und dass er sich mit Hilfe der deutschen Sprache auch weitere Sprachen (Spanisch, Englisch) und damit Europa (sprachlich und räumlich) erschließt. Etwas aus der Reihe tanzt dabei das „Lexikon der Tabubrücke“, das von Interesse und Neugierde für Phänomene der Alltagskultur im deutschen Sprachraum zeugt. Die Ergänzung „und heute auch noch“ (OC/K4) stellt einen Bezug zur Gegenwart her und verweist ebenfalls darauf, dass Ochirbat sich nach wie vor mit der Sprache auseinandersetzt. Der dabei gewählte Ausschnitt stellt jedoch nur einen kleinen Teil seines Bücherregals dar, das er als sehr groß beschreibt (vgl. FI OC: 3). Ob Ochirbat noch weitere

deutschsprachige Lektüre besitzt, lässt sich auf dem Foto nicht erkennen und auch aus dem Interview geht dies nicht eindeutig hervor, da er sich ausschließlich auf seine Wörterbücher - seine „Werkzeuge“ - bezieht. Im sprachenbiographischen Interview verweist er darauf, dass das Lernen der deutschen Sprache am Anfang sehr schwierig war, jedoch mit der Zeit und mit Fleiß Deutsch die Fremdsprache wurde, die er von allen am besten beherrscht und die ihm durch seine Aufenthalte in Deutschland die Entdeckung der (westlichen) Welt ermöglichte (vgl. SBI OC: 9). In dieser Hinsicht erwähnt er auch, dass er mittlerweile einige Gedanken und Ideen besser auf Deutsch als auf Mongolisch oder einer anderen Sprache ausdrücken kann (vgl. SBI OC: 14–15).



Abbildung 24: (OC/B5)

Das fünfte Foto (Abbildung 24: OC/B5) zeigt wie die erste Abbildung einen Ausschnitt einer Räumlichkeit in der sich Personen aufhalten. Im Hintergrund sind Regale gefüllt mit Büchern zu sehen. Es lassen sich Lehrwerke, aber auch Wörterbücher sowie ein CD-Player erkennen. Die abgebildeten Akteur*innen wurden mitten in einer Besprechung aufgenommen und scheinen nichts von der Kamera bemerkt zu haben. Eine der Personen sitzt vor einem aufgeschlagenen Buch, die anderen beiden sind ihr zugeneigt und scheinen gespannt auf etwas zu warten. Der Raum erinnert an ein Arbeitszimmer, etwa ein Lehrer*innenzimmer, das neben den benötigten Lehrmaterialien und Unterlagen auch persönliche Gegenstände beinhaltet wie Fotos, Bilder, eine Handcreme, aber auch Genussmittel wie Schokolade und Kaffee - im Vordergrund sind eine große Packung „Lindor“ der Schweizer Marke Lindt und ein Glas Nescafe Gold zu sehen - und in dem reges Kommen und Gehen herrscht. Durch Ochirbats Anmerkung wird ersichtlich um welchen Raum es sich handelt und welche Bedeutung dieser für ihn hat: „Unser Lehrstuhl fuer Germanistik und Romanistik. Seit 2001 habe ich meinen Sitz hier.“ (OC/K5)

Dieser Raum, der von vielen Kolleg*innen geteilt wird und in dem auch Ochirbat ein Tisch zur Verfügung steht, ist ein Ort des Austausches, des Feierns und Diskutierens und eine Anlaufstelle für Studierende; es herrscht ein reges Treiben wie Ochirbat beschreibt: „hier hama unser glück ja und alles ah: wie sagt man einander mitgeteilt ja gefeiert °h ah sammlungen gemacht diskutiert ja über alle anderen möglichen sachen“ (FI OC: 4). Ochirbat bezeichnet diesen Ort, wo er sich vor allem in der ersten Zeit seiner Lehrtätigkeit sechs Tage in der Woche von morgens bis abends aufhielt, als sein zweites Zuhause (vgl. FI OC: 4). Obwohl diese Anfangszeit nicht einfach und auch belastend war - er musste neben der Unterrichtsvorbereitung und dem Unterricht selbst auch noch Lehrer*innenfortbildungen besuchen (vgl. SBI OC: 13) -, ist ihm diese Zeit als eine schöne Erfahrung in Erinnerung geblieben (vgl. SBI OC: 13). Die Formulierung „habe ich meinen Sitz hier“ (OC/K5) erinnert an die Phrase ‚einen Sitz im Parlament haben‘, der ein gewisser Ausdruck von Stolz anhaftet und unterstreicht den Stellenwert, den diese Räumlichkeit für Ochirbat einnimmt.



Abbildung 25: (OC/B6)

Mit den Worten „einer von einigen Plaetzen fuer Freizeitaktivitaeten der/und mit Deutschstudierenden.“ (OC/K6) verweist Ochirbat auf das auf der nächsten Aufnahme abgebildete Café (Abbildung 25: OC/B6), das sowohl auf Kyryllisch mit „Kafe Sachers“³⁸, als auch auf Deutsch mit einem in Form einer Kaffeekanne und

³⁸ Das Café Sachers (auch als Kafe Sachers oder Sachers Café bezeichnet) wurde von einer Deutschen geführt, die dort beschäftigten Mitarbeiter*innen waren jedoch Mongol*innen. Der Einrichtungsstil erinnerte an ein Café im deutschsprachigen Raum, das auch einige der dort weit verbreiteten Lebensgewohnheiten vermittelte. Auch die Getränke/Speisekarte war dementsprechend auf Deutsch, Englisch und Mongolisch verfasst. Daneben wurden jedoch auch Produkte bzw. Spezialitäten aus der Mongolei angeboten (z. B. Milchtees -Sytyai Tsai), vermutlich um ein möglichst breites Publikum etwa Mongol*innen mit oder ohne Bezug zu deutschsprachigen Ländern, Deutschkundige, die in der Mongolei leben und Tourist*innen anzusprechen. Aus welchen Gründen das Café Sachers in diesem Stil etabliert

den darin platzierten Worten „Helmut Sachers Kaffee“ versehenem Leuchtschild beschriftet ist. Bei genauerer Betrachtung fällt auch die englische Bezeichnung „open“ auf der Tür auf. Mit dieser mehrsprachigen Beschriftung spricht es schon von außen Gäste an, die mit der deutschen Sprache zu tun haben bzw. mit ihr vertraut sind oder lädt dazu ein, sich auf ein (neues) Kaffee- und Kuchenerlebnis einzulassen. Die dargestellte Tür verweist nicht nur symbolhaft auf den Zugang zu einem Ort, wo man zusammentrifft, Zeit verbringen kann und währenddessen den deutschen Sprachraum auch mit kulinarischen Genüssen - sprich durch den Magen gehend - zelebrieren kann. In seiner Anmerkung verweist Ochirbat auf das Café als einen Platz von mehreren hin (vgl. OC/K6), der von den Studierenden allein, aber auch in seiner Gesellschaft während der Freizeit besucht wird. Die anderen Plätze auf die er mit „einigen Plaetzen“ (vgl. OC/K6) anspielt, werden von ihm jedoch nicht weiter erläutert. Im Gegensatz zu den vorherigen Kommentaren, wo berufliche Aktivitäten im Vordergrund stehen, geht es hier um „Freizeitaktivitäten“, wobei die „Deutschstudierenden“ wieder auf das universitäre Umfeld verweisen. Unklar bleibt, ob es sich nun tatsächlich nur um gemeinsame Unternehmungen außerhalb der Unterrichtszeiten handelt. Die Aussage „da hamma hier °h ah: schönen nachmittag und so mit kaffee nachmittag verbracht und hamma unterhalten und da hamma auch so °h in verhandlungsdolmetsch im unterricht oder im landeskundeunterricht hamma mit der besitzerin ja °h hamma uns unterhalten und so interviewt und so weiter“ (FI OC: 4) zeigt jedoch, dass das Café Sachers für Ochirbat eine Lokalität ist, die er sowohl beruflich mit seinen Studierenden für Unterrichtszwecke als auch mit Tourist*innen, Praktikant*innen und privat mit Freund*innen besucht und nutzt (vgl. FI OC: 4).

wurde, lässt sich nicht sagen. Ob es aus rein wirtschaftlichen Gründen und Marketing-Strategien geschah oder um auch ‚Lebens- und Einrichtungsgewohnheiten‘ aus dem deutschsprachigen Raum in ein neues Umfeld mitzunehmen und zu praktizieren bleibt offen. Das Café wurde am 21. März.2016 geschlossen.

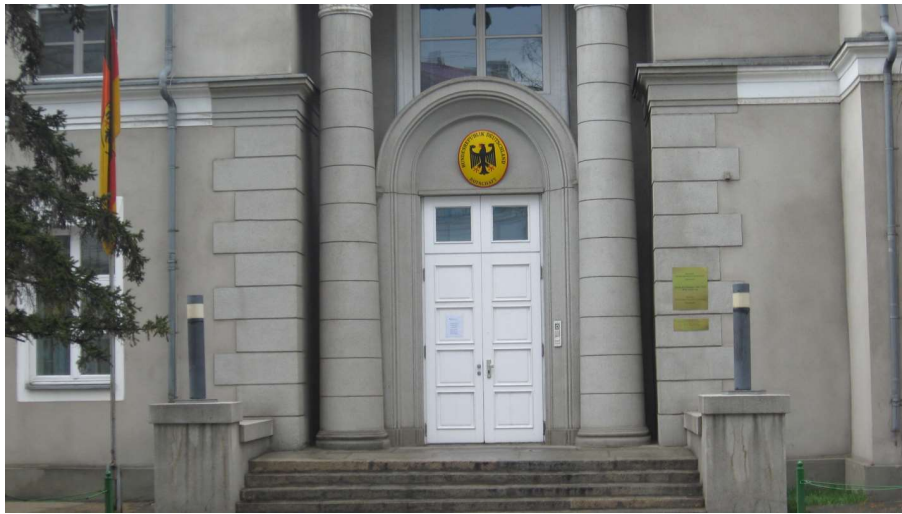


Abbildung 26: (OC/B7)

Das letzte Foto (Abbildung 26: OC/B7) zeigt die Fassade eines in grau gehaltenen Gebäudes. Von den Relationen her scheint es sich um ein eher großes Bauwerk zu handeln. Verstärkt wird dieser Eindruck durch die Stiege und die Säulen, die die weiße Eingangstür flankieren. Das oberhalb der Tür angebrachte Schild des deutschen Adlers weist es als Amtsgebäude aus. Auch Schriftzüge sind im Eingangsbereich erkennbar, jedoch aufgrund der Größe der Aufnahme nicht entzifferbar. Spätestens nach Ochirbats Kommentar ist eindeutig, dass es sich um die Deutsche Botschaft in Ulaanbaatar handelt: „Die Deutsche Botschaft in Ulaanbaatar- erinnert mich an meine Vorauswahlkommission fuer DAAD-Stipendium und andere kulturellen Veranstaltungen mit meinen Studenten und Kollegen“ (OC/K7). Neben der Erinnerung an kulturelle Projekte, z. B. das Schillerprogramm, das von einem deutschen Kollegen mit Studierenden organisiert wurde (vgl. FI OC: 4), steht vor allem der Rückblick auf die bereits erwähnte Stipendienvorauswahlkommission 2006 im Vordergrund, auf die er sich im Interview mit folgenden ausdrucksvollen Worten bezieht „für mich das wichtigste jahr war so so zweitausendsechs war die vorauswahlartkommission in dem im ah °h ahm im empfangssaal natürlich da hab äh (.) ja ein stipendium bekommen“ (FI OC: 4). Im weiteren Sinn stellt die Deutsche Botschaft somit auch eine Tür dar, die einerseits nach Deutschland führt, andererseits aber auch Deutschland im Rahmen diverser Veranstaltungen in die Mongolei bringt und somit in beide Richtungen genutzt und immer wieder geöffnet werden kann. Eine Tür, durch die Ochirbat tatsächlich geschritten ist, die ihm den Zugang zu Deutschland ermöglichte und deren Bedeutung durch die Fokussierung und die Auswahl des Bildausschnittes deutlich wird. Von Belang ist ebenfalls die im

Kommentar verwendete Abkürzung „DAAD“ (OC/K7), der vielleicht zugunsten des Wortes „Stipendium“ im ersten Moment nicht allzu viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dahinter verbirgt sich jedoch der Deutsche Akademische Austauschdienst (vgl. Kapitel 2.2.2), der aufgrund seiner Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache in der Mongolei und weltweit in Form von vor Ort stattfindenden Veranstaltungen, seinem Lektor*innenprogramm und seiner Studienförderprogramme für internationale Studierende in Deutschland eine renommierte Institution darstellt. Insofern ist der Erhalt eines Stipendiums durch den DAAD eine Auszeichnung und zugleich eine Bestätigung für Ochirbats besonderes Engagement und hervorragende Leistungen. Die Deutsche Botschaft als Rahmen der Vorauswahl für die Stipendiat*innen ist damit auch ein Ort der Würdigung und Anerkennung für Ochirbat innerhalb einer und durch eine von außen kommende deutsche Institution.

Im Folgenden sollen nun die im Rahmen der Themenfeldanalyse erhobenen Themenkategorien (‚Universität/Job‘, ‚Germanistik-Unterrichtsraum/Flaggen‘ der deutschsprachigen Länder, ‚Erinnerungen/Souvenirs/Emotionen‘, ‚Werkzeug/Bücher‘, ‚Lehrstuhl Germanistik und Romanistik/Universität‘, ‚Café Sachers/Freizeit‘ und ‚Deutsche Botschaft/Tür‘) und deren zugeordnete Subkategorien anhand der Abbildung 27 dargestellt werden.

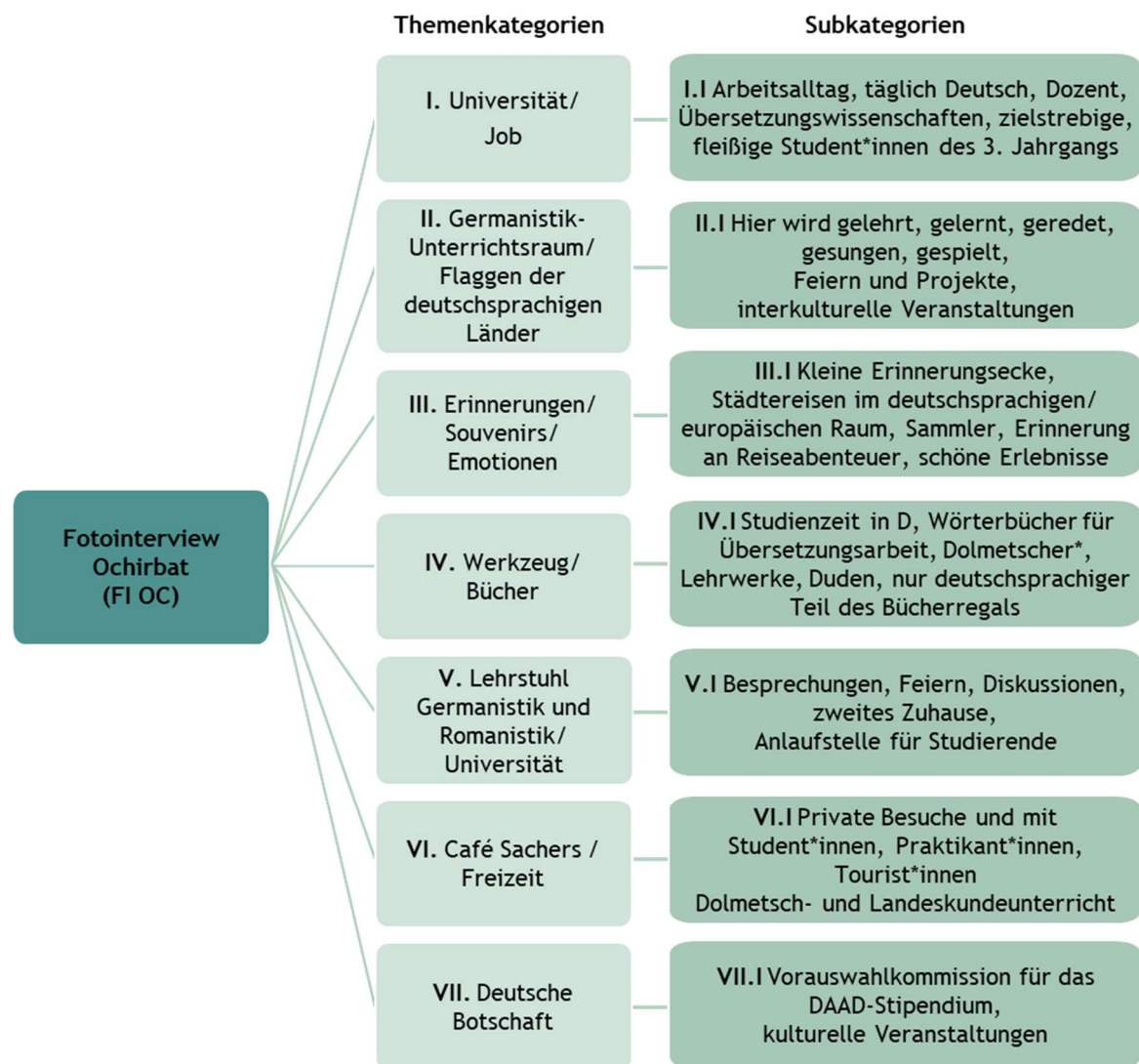


Abbildung 27: **Themencodierung** Fotointerview Ochirbat (FI OC), Darstellung der Übersicht der im Zuge der Themenfeldanalyse gebildeten Themenkategorien I-VII (hellgrüne Felder) und den dazugehörigen Subkategorien I.I-VII.I (blaugrüne Felder).

Die in weiterer Folge bestimmten Zentralkategorien, die in Bezug auf mit der deutschen Sprache verbundene Praktiken und der damit einhergehenden Konstitution sowie dem Erleben von Räumen, eine wichtige Rolle in Ochirbats Leben in Ulaanbaatar spielen, werden in Abbildung 28 dargestellt. Die im Rahmen der Themenfeldanalyse gebildeten Zentralkategorien werden als ‚Universität/Job‘, ‚Studium‘, ‚Freizeit‘ und ‚Erinnerungen‘ bezeichnet. Bei der Themenzuordnung zu den diversen Zentralkategorien ergaben sich teilweise Überstimmungen. In der Kategorie Universität findet sich eine Überschneidung hinsichtlich des Themas „Café Sachers“ mit der Kategorie „Freizeit“. Weiters deckt sich jeweils ein Thema (Lehrstuhl, Stipendien, Städtereise) der Kategorie Erinnerung mit der Zentralkategorie „Universität/Job“

(Lehrstuhl), „Studium“ (Stipendien) und „Freizeit“ (Städtereisen) (siehe Abbildung 28). Bei den Themen fällt vor allem eine Unterscheidung zwischen Orten und Objekten auf.

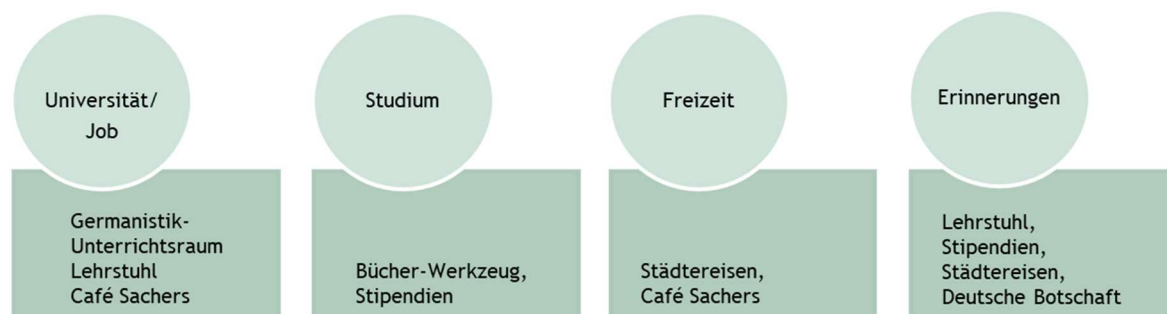


Abbildung 28: Strukturierung der Themenkategorien mit Bildung von Zentralkategorien: Die (hellgrünen) Kreise stellen die Zentralkategorien mit den entsprechenden Bezeichnungen dar. In den (blaugrünen) Kästchen sind die dazugehörigen Themen in Stichworten erwähnt.

Im Folgenden werden nun nochmals die Ergebnisse der Analyse unter Berücksichtigung der Zentralkategorien und damit zusammenhängenden Themen zusammengefasst.

5.2.4 Fazit

Anhand der vorliegenden Analyse wird deutlich, dass Deutsch besonders in beruflicher Hinsicht und vor allem in Verbindung mit der Universität als konkreter, erlebter Ort in Ochirbats Alltagsleben eine wichtige Rolle spielt. In seinem beruflichen Umfeld nutzt er die Sprache einerseits als Lehrender*, um sein Wissen und seine Erfahrungen an die Studierenden weiter zu geben (vgl. SBI OC: 20), aber auch um mit Praktikant*innen zu kommunizieren und um als unter anderem deutschsprachiger Reiseführer* in der Mongolei agieren zu können. Im Vordergrund stehen daher Räume innerhalb der Institution Universität, die mit seiner Arbeit als Dozent* (Germanistik-Unterrichtsraum, Lehrstuhl) bzw. mit seinem eigenen Studium (Deutsche Botschaft) zu tun haben. Diese bereits bestehenden Räumlichkeiten werden mit und durch sprachliche, aber auch diskursive und soziale Praktiken (vgl. Busch 2013: 127) in einem nicht grundsätzlich deutschsprachigen Raum beeinflusst und gestaltet. Interessant ist hierbei auch der von Ochirbat vollzogene Rollenwechsel, da er auf der Universität zuerst selbst als Studierender* und danach als Dozent* auftritt, wodurch er sogar Freund*innen, die im nachfolgenden Jahrgang studierten, unterrichten musste (vgl. SBI OC: 13). Die Aneignung der deutschen Sprache demonstriert Ochirbat als das Lernen eines Handwerkes, wobei Lehrmittel wie Wörterbücher wichtige Werkzeuge darstellen (vgl.

OC/K4). Seine in den Kommentaren zum Ausdruck kommende professionelle Sprachverwendung ist einerseits auf seine berufliche Tätigkeit zurück zu führen, aber auch auf seine Bereitwilligkeit sich immer noch bzw. immer wieder mit der Sprache auseinanderzusetzen und seine sprachlichen Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Dass diese Auseinandersetzung ihre Wirkung getan hat, zeigt sich im Sinne von „Nicht immer aber ist es eine Erstsprache, mit der sich Gefühle am besten ausdrücken lassen“ (Busch & Busch 2010: 90), da auch Ochirbat das Gefühl hat sich in manchen Situationen oder, wenn es um bestimmte Themen geht, mittlerweile besser auf Deutsch mitteilen zu können als in jeder anderen Sprache.

In sprachlicher Hinsicht wird auch das Café Sachers vielfältig genutzt, da Ochirbat diese Lokalität einerseits gerne in seiner Freizeit besucht, gleichzeitig aber wiederum seine berufliche Tätigkeit durch Ausflüge dorthin mit Studierenden im Rahmen diverser Lehrveranstaltungen mit einbezieht. Dieses Café stellt somit eine Schnittstelle zwischen den Kategorien Universität/Job und Freizeit dar. Eine herausragende Rolle bei der Konstitution all dieser Räume spielen Ochirbats Erinnerungen (siehe Abbildung 28). Nostalgien pflegt er etwa in Form seiner kleinen Erinnerungsecke mit den dort präsentierten Souvenirtellern als Zeugen seiner Reisen im deutschsprachigen Raum und dem (erweiterten) Europa. Allein dieses Foto mit der darauf abgebildeten ‚Trophäensammlung‘ (Abbildung 22: OC/B3) und der dazu verfassten Bemerkung (OC/K3) beziehen sich ausschließlich auf Ochirbats Freizeit und die dabei eingenommene Funktion der deutschen Sprache, die nicht nur zur Erschließung der deutschsprachigen Länder, sondern auch zu der Europas beiträgt. Ähnlich wie im universitären Bereich erlebt Ochirbat auch hinsichtlich seiner Reisen einen Perspektivenwechsel im Zuge seiner Rolle als Reisender* selbst im deutschsprachigen Raum und der Funktion als Reisebegleiter* für Deutschsprachige in der Mongolei und den damit verbundenen sprachlichen Handlungsweisen. Hier kommen ihm seine Reiseerfahrungen im deutschsprachigen Raum in zweierlei Hinsicht zugute. Er kann auf sein sprachliches Repertoire, das er durch seine Reisen hinsichtlich verschiedener Varietäten, Dialekte, Soziolekte u. a. (vermutlich) erweitern konnte und auf die ortsgebundenen Erfahrungen und Erlebnisse, die er mit seinen deutschsprechenden Tourist*innen in Form von Anekdoten teilen kann, als Ressourcen zurückgreifen. Aber auch die Deutsche Botschaft, die ihm zunächst den Zugang zu Deutschland ermöglicht, ruft viele Erinnerungen in ihm hervor, die einerseits mit der Erinnerung an die Vorauswahlkommission für die Stipendienvergabe und die dadurch möglichen Deutschlandaufenthalte und andererseits mit diversen Veranstaltungen in den

Botschaftsräumlichkeiten in Ulaanbaatar verbunden sind. Hier schließt sich der Kreis wieder durch die Anknüpfung zu seiner Tätigkeit als Dozent* an der Universität. Weiters stellen die auf den Bildern abgebildeten Türen des Café Sachers (siehe Abbildung 25, OC/B6) und der Deutschen Botschaft (siehe Abbildung 26, OC/B7) nicht nur einen konkreten Zugang zu Räumlichkeiten dar, innerhalb derer die deutsche Sprache praktiziert wird, sondern weisen auch symbolhaften Charakter auf.

Jedoch nicht nur Orte, sondern auch Objekte (Flaggen, Wörterbücher und Souvenirteller), welche die vorher erwähnten Räume prägen sowie auch neue gestalten (Erinnerungsecke), verbindet Ochirbat mit der deutschen Sprache. Diese Gegenstände verschaffen ihm einerseits Zugang zur Sprache (Wörterbücher) und dienen andererseits als Erinnerungen (Souvenirteller) an seine bereits erwähnten Reisen. Die im Rahmen der Fotobefragung dargestellten Ausschnitte seiner Erinnerungen (Souvenirteller, Bücher, Lehrstuhl, Tür der Deutschen Botschaft), die sowohl eine persönlich-emotionale als auch professionelle Ebene betreffen, verweisen dabei auf vergangene Erlebnisse, die bis heute Einfluss auf Ochirbats Alltagsleben in der Mongolei nehmen.

Die von Ochirbat gewählten Motive und die Art der verfassten Kommentare zeigen, dass unabhängig von seinem Aufenthaltsort und nicht nur aufgrund seiner beruflichen Tätigkeit nach wie vor eine rege Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und ein Aushandeln damit verbundener sprachlicher Praktiken und Räume passiert. Sichtbar werden konstituierte Räume, die sich durch sprachliche, soziale und diskursive Handlungen aufbauen, sei es nun in seinem Arbeitsumfeld und/oder seiner Freizeitgestaltung und die ebenso zeitliche Verweise von der Vergangenheit bis zur Gegenwart miteinschließen.

5.3 Datenset Uyanga (UY)

Uyanga war zum Zeitpunkt unseres ersten Treffens Anfang zwanzig. Ich lernte sie durch eine Bekannte in Österreich kennen, die mit Uyanga und deren älterer Schwester durch einen Praktikumsaufenthalt in der Mongolei bereits bekannt war und mir Geschenke für die beiden mitgab. Geplant war zunächst ein Treffen mit beiden Schwestern, bei dem ich sie unter anderem fragen wollte, ob sie Interesse und Lust hätten an meiner Forschungsarbeit mitzuwirken. Uyanga konnte jedoch bei unserer ersten Begegnung nicht dabei sein und so traf ich sie zum ersten Mal bei unserem

Termin für das Sprachenportrait und das sprachenbiographische Interview.³⁹ Mein ursprünglicher Plan war es mit beiden Schwestern jeweils das Sprachenportrait und das sprachenbiographische Interview mit der anschließenden Fotobefragung durchzuführen, da mir die unterschiedlichen sprachlichen Erlebnisse und Erfahrungen, die sie im gemeinsamen familiären und sprachlichen Umfeld machten und die daraus resultierenden unterschiedlichen Perspektiven besonders spannend und aufschlussreich erschienen. Schlussendlich erklärte sich nur Uyanga bereit teilzunehmen.

Die Durchführung des Sprachenportraits und des sprachenbiographischen Interviews fand am 09. Juni 2011 in Uyangas Wohnung statt. Die fünf Fotos mit den dazu verfassten Kommentaren schickte sie mir im September 2011. Da ich mich zu diesem Zeitpunkt nicht mehr in der Mongolei aufhielt, konnten wir das abschließende Fotointerview nicht mehr vor Ort unterbringen und holten das Interview daher über Skype nach. Uyanga hielt sich zum Zeitpunkt des Interviews bereits in Deutschland auf, wo sie, wie es ihr Wunsch und Ziel war, ein Masterstudium für Medienwissenschaften begonnen hatte.

Ausgehend vom Sprachenportrait und dem sprachenbiographischen Interview stellt sich zum damaligen Zeitpunkt die nun folgende Sprachbiographie dar.

³⁹ Für mich war das Treffen und Kennenlernen der beiden Schwestern insofern von Bedeutung, da sie in Ulaanbaatar meine ersten Bekanntschaften außerhalb meiner Gastfamilie und des universitären Umfeldes waren.

5.3.1 Sprachenportrait

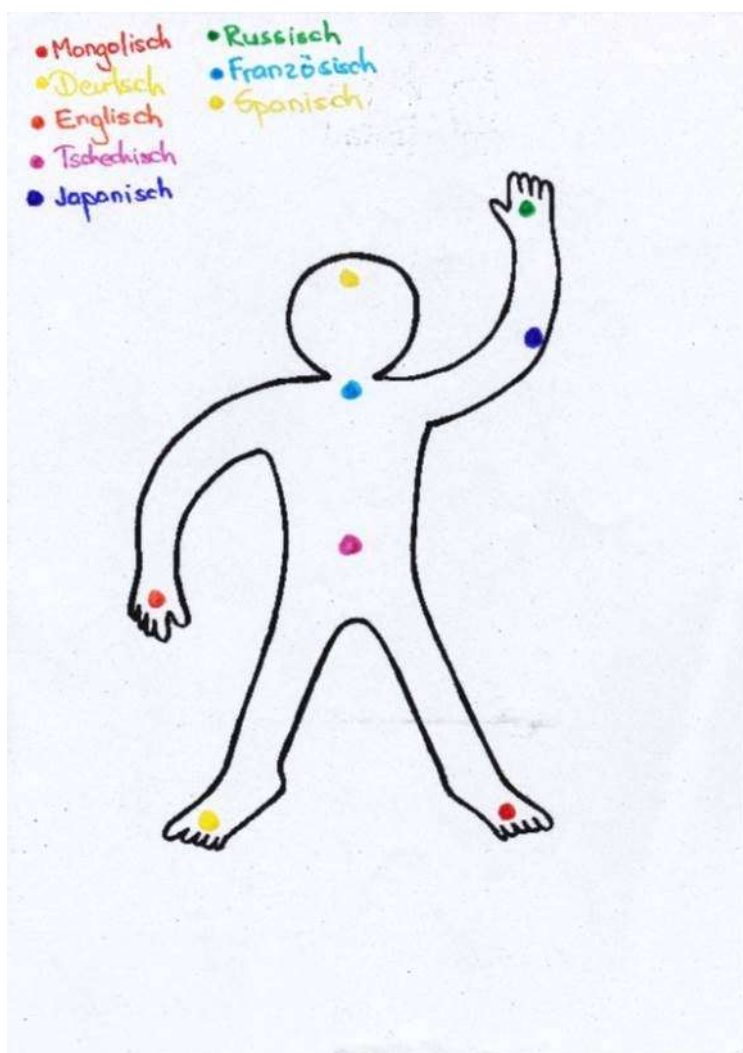


Abbildung 29: Sprachenportrait Uyanga

Uyanga beginnt ihr Sprachenportrait (siehe Abbildung 29) mit Mongolisch, das sie mit Rot punktförmig in den linken Fuß einzeichnet, „weil immer wenn mich jemand fragt welche sprache sprichst du da kommt mir natürlich °h zuerst meine muttersprache“ (SBI UY: 3). Dazu erklärt sie, dass sie von unten mit den Füßen angefangen hat, „weil ähm da unten sind die sprachen die ich sehr gut beherrscht habe °h und das geht nach oben und ich äh habs ein bisschen an/ ich glaub es wär besser gewesen wenn ich von oben angefangen hätte °h aber ich will da wenn man ähm erfolg haben will da steigt man immer da muss man immer vorwärts gehen und deswegen hab ich so gemacht“ (SBI UY: 3). Auch alle weiteren Sprachen ordnet sie in Form von etwa gleich großen

Punkten unterschiedlichen Körperteilen zu, die der Abbildung einen symmetrischen und fokussierten Ausdruck verleihen. Dazwischen bleibt viel Freiraum für eine mögliche Entfaltung der bereits vorhandenen Sprachen sowie Erweiterungen ihres Sprachenrepertoires. Die in den Füßen eingetragenen Sprachen Mongolisch und Deutsch könnten aufgrund der ihnen zugeschriebenen Bedeutungen auch als Uyangas sprachliche Standbeine interpretiert werden.

Im Alter von zwei bis zehn Jahren lebte Uyanga mit ihrer Familie in Tschechien, danach zog die Familie für eineinhalb Jahre in die Schweiz, wo sie Deutsch zu lernen begann (vgl. SBI UY: 5). Deutsch zeichnet Uyanga als zweite Sprache mit Gelb in den rechten Fuß ein, da diese Sprache schon von klein auf eine große Rolle in ihrem Leben spielt (vgl. SBI UY: 3). Englisch, das sie als drittbeste Sprache spricht, markiert sie mit Orange in der rechten Hand und für Tschechisch, das sie als ihre zweite Muttersprache bezeichnet, wählt sie Rosa um es in den Bauchbereich, also eher zentral und damit die ehemalige Bedeutung unterstreichend, zu malen (vgl. SBI UY: 3). Sie erzählt, dass sie als Kind viel besser Tschechisch als Mongolisch sprechen konnte und denkt dabei an die tollen Sommerferien zurück, die sie ab und zu in der Mongolei verbrachte. Am Beginn der Ferien konnte sie kaum Mongolisch sprechen. Am Ende der Ferien aber war sie imstande sich ganz gut in dieser Sprache zu verständigen, erinnert sie sich (vgl. SBI UY: 5). Mittlerweile ist es umgekehrt, sie versteht Tschechisch sofern langsam gesprochen wird und verfügt auch über Lesekompetenzen, spricht es jedoch kaum, da sie es nicht oft benutzt und daher verlernt hat (vgl. SBI UY: 3–4). Nach dem Aufenthalt in der Schweiz entschieden sich die Eltern aus mehreren Gründen in die Mongolei zurückzukehren, unter anderem, da sie meinten, es wäre für ihre Kinder wichtig auch ihre Wurzeln und das Leben in der Mongolei kennenzulernen (vgl. SBI UY: 5). Auch in der Schule in Ulaanbaatar lernte Uyanga bis zur 9. Klasse Deutsch, bis sie aus eigener Intention heraus die Schule wechseln wollte, um Japanisch - das sie in der Silhouette als fünfte Sprache mit Dunkelblau in den linken Ellbogen malt und das sie sich noch weiter aneignen und verbessern möchte - und Englisch zu lernen. Zu diesem Zeitpunkt hörte sie auf Deutsch zu lernen (vgl. SBI UY: 7). Sinnbildlich gesprochen könnten ‚der japanische Ellbogen und die englische rechte Hand‘ die deutsche Sprache für eine Zeitlang aus Uyangas Leben bugsiert haben. Über ihre Schwester, die später Germanistik studierte, blieb ihr die deutsche Sprache jedoch in ihrem unmittelbaren Umfeld erhalten. Von ihrer Schwester erfuhr Uyanga auch von einem Wettbewerb, an dem sie auf Zureden der Schwester teilnahm und dabei die Teilnahme an einem Deutschkurs gewann. Der im Zuge dieses Sprachkurses erlebte Austausch mit anderen

Sprachkursbesucher*innen aus verschiedenen Ländern regte sie dazu an Deutsch weiter zu lernen und später auch Germanistik zu studieren mit dem Ziel neben Mongolisch eine weitere Sprache sehr gut zu beherrschen (vgl. SBI UY: 8). Zusätzlich arbeitete sie während ihres Studiums beim Deutschen Radio Ulaanbaatar (D.R.UB) (vgl. SBI UY: 16). Auf die Frage hin, was ihre weiteren Pläne seien, äußert Uyanga in Hinblick auf die deutsche Sprache zweimal den konkreten Wunsch in naher Zukunft ein Masterstudium im Bereich Medienwissenschaften in Deutschland zu absolvieren (vgl. SBI UY: 15).

Neben den bereits erwähnten Sprachen trägt sie in ihrem Sprachenportrait drei weitere Sprachen ein - Russisch, das sie ähnlich wie Tschechisch etwas versteht und wo sie sich Worte bei russischen Fernsehsendungen und Literatur aus dem Kontext erschließen kann (vgl. SBI UY: 4) sowie Französisch und Spanisch, zwei Sprachen, die sie sich noch aneignen möchte. Ihr Beweggrund, Französisch lernen zu wollen beruht auf Uyangas Gefallen am regen und spannenden Austausch - unter anderem über Phonetik - mit einer Freund*in, die Romanistik studiert (vgl. SBI UY: 4). Russisch stellt sie als grünen Punkt in der linken Hand dar, Französisch markiert sie mit Hellblau im Halsbereich. Als Letztes ergänzt sie Spanisch, das sie mit Gelb in den Kopf, konkret in den Stirnbereich einträgt, und fügt hinzu, dass sie es einer ‚Kopfentscheidung‘ folgend aufgrund der weltweit verbreiteten hohen Sprecher*innenzahl als wichtige Sprache erachtet (vgl. SBI UY: 4). Uyangas Beweggründe fürs Sprachlernen reichen somit von ästhetisch geprägten bis hin zu rationalen Motiven.

5.3.2 Einschätzung der Rolle der deutschen Sprache in der Mongolei

Auch Uyanga kommt sofort auf die gute historisch gewachsene Beziehung zwischen Deutschland und der Mongolei und die große Zahl an deutschkundigen Mongol*innen zu sprechen. Diesen Umständen sind auch die vielen „deutschen schulen“ (SBI UY: 22) in der Mongolei zu verdanken. Uyanga vermutet, dass Mongol*innen, die Deutsch gelernt haben, die Sprache auch an ihre Kinder weitergeben. Die intensive Zusammenarbeit zwischen den beiden Ländern erfordert in Uyangas Augen auch die Kenntnis der deutschen Sprache. Etwas kritisch äußert sie sich zu der Entwicklung, dass der Fokus beim Spracherlernen immer mehr auf diverse Fremdsprachen (u. a. Englisch und Russisch) gelegt wird und dabei der Erwerb und die Kompetenzen des Mongolischen zu kurz kommen. Uyanga nahm früher oft an Jugendcamps teil und lernte dort Kinder kennen, die schon sehr früh Fremdsprachen lernten und ihr fiel auf, dass diese Kinder weder Mongolisch noch die Fremdsprache(n) richtig gut beherrschten.

Mehrsprachigkeit sei sehr wichtig, meint sie, es sollte jedoch auf ein Gleichgewicht in der Sprachenvermittlung geachtet werden (vgl. SBI UY: 22).

5.3.3 Fotobefragung - Analyse

In der nun folgenden Analyse⁴⁰ von Uyangas Fotobefragung werden die Ergebnisse der einzelnen Bilder gemeinsam mit den Kommentaren sowie den Erkenntnissen aus dem Fotointerview erläutert. Dabei werden auch ein paar Ausführungen aus dem sprachenbiographischen Interview herangezogen, um in der Fotobefragung getätigte Aussagen verständlicher zu machen und zu untermauern.



Abbildung 30: (UY/B1)

Das erste Bild stellt eine Anordnung dar, die auf der linken Seite die mongolische Flagge und darunter kyrillische Schriftzüge und auf der rechten Seite die deutsche Flagge und die zum Teil abgeschnittene Aufschrift „MONGOLISCH-DEUTSC [sic] SCHULE 38 BAYANGOL DISTRICT 1. Gebäude“ zeigt. Zwischen den beiden Flaggen findet sich ein kreisförmiges Symbol, das beide Flaggen vereint und zusätzlich mit „Schule XXXVIII“ beschriftet ist. Ob sich diese Kennzeichnung, die mit „1. Gebäude“ (Abbildung 30: UY/B1) darauf hinweist, dass die Schule zumindest zwei oder mehrere Gebäude umfasst, außerhalb oder innerhalb des „ersten Gebäudes“ befindet, ist nicht erkennbar. Sowohl die Flaggen als auch die Beschriftung weisen diese Schule als (zumindest) zweisprachige Schule aus, wobei durch die Wahl und das Arrangement der

⁴⁰ Für die Nennung und Beschreibung der Transkriptionsausschnitte, Bilder und Kommentare im anschließenden Text werden folgende Abkürzungen verwendet: SBI (Sprachenbiographisches Interview), FI (Fotointerview), UY (Uyanga), Bild (B) und Kommentar (K).

Beschriftung der Eindruck vermittelt wird, dass die deutsche Sprache und die mongolische Sprache eine annähernde Gleichstellung erfahren.

Uyangas Kommentar zu diesem Foto verweist sofort auf ihren Beweggrund für diese Aufnahme: „hier bin ich zur Schule gegangen und waehrend des Studiums auch mein Lehrpraktikum gemacht. Die Schule in der ich gut Deutsch gelernt habe.“ (UY/K1) „hier“ verweist dabei indirekt auf einen Ort, der dem Lesenden als Institution Schule ersichtlich ist, jedoch nicht hinsichtlich der geographischen Lage, da keine konkrete Ortsangabe erfolgt, sondern nur eine Beschreibung was dort passiert ist. Die Schilderung des Erlebten schränkt die Möglichkeiten jedoch insofern ein, als nicht in jeder mongolischen Schule Deutsch unterrichtet wird. Erst in Verbindung mit der Abbildung (Abbildung 30: UY/B1) wird eindeutig, dass es sich um die „Schule 38“, die auch als ‚Alexander von Humboldt‘ Schule bezeichnet wird, handelt. Es ist eine der Schulen in Ulaanbaatar, wo Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird (vgl. Kapitel 2.2.2). Im Interview führt Uyanga weiter aus, dass diese Schule „der größte antrieb oder auch die große hilfe °h meine deutschkenntnisse zu verbessern“ (FI UY: 2) war, aber auch mehr „über das land und so und über die kultur mehr zu erfahren“ (FI UY: 2). Diese Schule hat insofern auch eine besondere Bedeutung, da sie Uyanga und ihrer Schwester einen vergleichsweise unkomplizierten Schuleintritt ins mongolische Schulsystem ermöglichte. An dieser Schule waren einige Kinder mit Auslandsvorerfahrungen, die unter ähnlichen Voraussetzungen aufwuchsen wie Uyanga, eingeschult. Entsprechende Erfahrungen, Motivationen und Unterstützung von Seiten der Lehrer*innen waren also vorhanden (vgl. SBI UY: 6). Zudem spricht Uyanga auch konkret die „tolle Erfahrung“ (SBI UY: 8) an, dass sie im Zuge des Lehrpraktikums (für das Germanistik- und Pädagogik-Studium) selbst im Lehrer*innenzimmer ihrer ehemaligen Schule anwesend sein konnte, wo ein reger Erfahrungsaustausch über den Deutschunterricht stattfand (vgl. FI UY: 2–3). Zu einem späteren Zeitpunkt im Interview erzählt sie jedoch, dass sie eine Zeitlang aufhörte Deutsch zu lernen, da sie im Unterricht in der Schule spannende Projektarbeit vermisste und das Gefühl hatte schon sehr gut Deutsch sprechen zu können: „ich war sehr ähm eingebildet ich dachte °h ähm ich kann sehr gut deutsch sprechen und °h äh mir war irgendwie ganz langweilig weil wir in der schule nicht so was °h ähm anspruchsvolles gemacht haben“ (FI UY: 6) Sie wechselte auf eigenen Wunsch hin die Schule und begann stattdessen Japanisch und Englisch zu lernen (vgl. FI UY: 6). Über ihre Schwester, die Germanistik an der Universität studierte, blieb sie jedoch in

Verbindung mit der Sprache, da sich diese mit Uyanga über das Studium und dessen Inhalte austauschte. Auch die Unterbringung einer Praktikant*in aus Österreich in der Familie und das mehrmonatige Zusammenleben weckten Uyangas Antrieb wieder Deutsch zu sprechen und weiter zu lernen (vgl. FI UY: 6). Diese erste Aufnahme verweist somit auf vergangene Lebensabschnitte, die einerseits Uyangas eigene Schulzeit und andererseits ihre Studienzeit betreffen. Den Ort Schule erlebt sie daher aus zwei verschiedenen Perspektiven, aus der Sichtweise der Schüler*in und später aus der Sicht der Student*in. Dieses Erleben schließt auch damit verbundene unterschiedliche Rechte und Pflichten als Schüler*in und später als Student*in bzw. angehende Kolleg*in und damit einhergehende abweichende sprachliche Praktiken mit ein. Vermutlich begegnete Uyanga während des Praktikums in ihrer neuen Rolle als Student*in bzw. zukünftigen Kolleg*in auch einigen Lehrer*innen aus ihrer Schulzeit, was ebenso eine Änderung und Adaptierung der Kommunikation mit sich bringt. Die Schule hat für Uyanga als dort auftretende Akteur*in somit drei Bedeutungen. Sie repräsentiert einen Raum, in dem sie nicht nur, aber auch sehr gut Deutsch lernte und wo sie sich wahrscheinlich mit anderen Schüler*innen, die ähnliche Auslandserfahrungen wie sie selbst gemacht hatten, austauschen konnte und wo sie während des Studiums ihr Lehrpraktikum absolvierte und damit nicht nur als Schüler*in, sondern auch als angehende Lehrende eine bestimmte Rolle einnahm.



Abbildung 31: (UY/B2)

Das zweite Bild (Abbildung 31: UY/B2) zeigt eine Beschriftung mit kyrillischen Buchstaben in Form eines Kreises, in dessen Zentrum ein Symbol platziert ist. Die Schriftzüge sind kreisförmig um das mittig platzierte Symbol angeordnet, das einerseits an ein Buch, andererseits an das Innere einer aufgeschnittenen Zwiebel erinnert. Im Gegensatz zur ersten Aufnahme, die ebenfalls kyrillische Schriftzüge, aber auch eine

deutsche Bezeichnung aufweist und daher entschlüsselbar ist, lässt sich ohne Kenntnisse der kyrillischen Schrift und der mongolischen Sprache nicht sagen, was dieses zweite Foto darstellt und worauf es Bezug nimmt. Interessanterweise wählt Uyanga für die ersten beiden Abbildungen (Abbildung 30: UY/B1; Abbildung 31: UY/B2) symbolhafte Motive, die in Bezug auf ihre Platzierungen nicht konkret eingeordnet und die ohne ihre Kommentare nur teilweise kontextualisiert werden können. Der räumliche Kontext spielt bei den Aufnahmen zunächst eine untergeordnete Rolle, erst durch den begleitenden Bildkommentar kann eine Verortung hergestellt werden. Aufschluss darüber, worum es sich genau handelt - das Logo einer Universität - bietet erst Uyangas Erläuterung: „Hier habe ich mein Germanistik-Studium abgeschlossen. Universitaet fuer Paedagogik.“ (UY/K2) Uyanga wählt dieses Motiv, da sie an dieser Universität ihr Bachelorstudium in Deutsch und Pädagogik absolviert hat und dieses große Lebensereignis - der Studienabschluss - für sie mit der deutschen Sprache verbunden ist (vgl. FI UY: 3). Wie beim Kommentar zu Bild 1 (UY/B1) wählt Uyanga als erstes Wort „[h]ier“ (UY/K1, UY/K2), das auf eine Örtlichkeit verweist, die dem/der ortsunkundigen Lesenden jedoch im ersten Moment nicht ersichtlich ist. Erst durch den Kommentar wird klar, dass das sich das deiktische „[h]ier“ auf einen realen Ort, die Universität für Pädagogik bezieht. Diese wird im Bild aber nur in Form des Logos repräsentiert, also eines symbolischen Zeichens, das auf einen realen Ort verweist. Bemerkenswert ist, dass Uyanga die ersten beiden Orte, die sie mit ihrem formellen Deutschlernen in Ulaanbaatar in Verbindung setzt, durch eine offensichtlich an einem Gebäude angebrachte Tafel (mit Logo und Aufschrift) bzw. durch ein entkontextualisiertes Logo repräsentiert. Weder die Gebäude noch Gebäudeteile (z. B. Tür) oder Menschen kommen ins Bild. Die distanzierte, abstrakte Form der Darstellung, die sie wählt, könnte darauf hinweisen, dass zum Zeitpunkt der Fotobefragung im Alltag von Uyanga die beiden Orte keine wichtige Rolle mehr gespielt haben, sondern dass die Bilder eher auf die Vergangenheit verweisen.



Abbildung 32: (UY/B3)

Uyngas Anmerkung zur dritten Aufnahme (Abbildung 32: UY/B3) lautet: „**DRUB**, wo ich gearbeitet habe. fast [sic!] 4 Jahre lang.“ (UY/K3)⁴¹ Ähnlich wie beim ersten Kommentar verweist „wo“ auf einen Ort, der sofern die Abkürzung DRUB nicht bekannt ist, für die Lesenden durch die Anmerkung allein nicht verortet werden kann. Erst die Photographie bzw. die Verknüpfung von Text und Bild (Abbildung 32: UY/B3) gibt Aufschluss darüber, dass es Uyngas Arbeitsplatz ist, wo sie für fast vier Jahre beschäftigt war. Im Gegensatz zu den vorher gewählten Motiven, die Symbole darstellten, zeigt dieses Bild (Abbildung 32: UY/B3) einen Ausschnitt eines Raumes, genauer gesagt ein Eck, in dem sich ein Tisch mit technischer Ausrüstung, u. a. einem Monitor und CDs, sowie einem davor platzierten Mikrofon befindet. An beiden Wänden sind Plakate zu sehen, wobei der Blick zuerst auf ein sehr dominantes Banner mit der Aufschrift „D.R.UB“ fällt, das an der rechten Wand hängt. Unterhalb ist die Bedeutung der Abkürzung „D.R.UB“ in deutlich kleinerer Schrift zu erkennen: „Deutsches Radio Ulaanbaatar“. Der hier aufgenommene Raum stellt das Studio eines deutschsprachigen Radiosenders dar, das sich im Zentrum von Ulaanbaatar befindet. Auf der linken Wand sind Bekanntmachungen in unterschiedlichen Formaten zu sehen, welche für verschiedene Veranstaltungen in Verbindung mit der deutschen Sprache werben. Auf einigen der Aushänge sind Schriftzüge erkennbar und sogar teilweise entzifferbar; unter anderem der Name „Galsan Tschinag“ auf einem mittig platzierten Plakat, weiter die Aufschrift „Streu Deutsch!“ über einem umgefallenen Salzstreuer auf einem in Rot gehaltenen Poster im linken unteren Eck und die Abkürzung „ZDF“ auf der

⁴¹ Die von Uynga verwendete Abkürzung DRUB steht wie D.R.UB für „Deutsches Radio Ulaanbaatar“.

darüber befestigten Werbung. Außerdem sind viele kleinere Aufnahmen, deren Motive jedoch bis auf das Portrait von Galsan Tschinag (vgl. Kapitel 1.1) nicht identifizierbar sind, auf weiteren Aushängen abgebildet. Im Interview erzählt Uyanga, dass sie bei diesem Radiosender während des Bachelorstudiums als studentische Aushilfe tätig war und neben der Zeit auf der Universität die meiste Zeit in dem Studio verbrachte „diese drei jahre an der uni das ging eigentlich nur zwischen uni und °h ah das radio <hin und her ((lachend))>“ (FI UY: 3) Neben der Verbesserung ihrer Deutschkenntnisse inklusive ihrer Aussprache bot ihr diese Tätigkeit, die die Durchführung von Interviews, Berichterstattungen und das Erstellen des Musikprogrammes (vgl. SBI UY: 16) umfasste, auch die Gelegenheit viele „deutschsprachigen deutsch muttersprachler“ (FI UY: 3) kennen zu lernen. Zusätzlich erweiterte sich ihr Blickfeld durch die umfangreichen Recherchen über Neuigkeiten und die Berichterstattung auf Deutsch von Deutschland weg auf den gesamten deutschsprachigen Raum hin (vgl. FI UY: 3). Die von ihr recherchierten Beiträge kamen jedoch nicht nur ihr, sondern auch ihren Zuhörer*innen zugute, die entweder durch das Zuhören ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten trainieren und/oder Neuigkeiten aus den deutschsprachigen Ländern erfahren konnten. Darin liegt jedoch auch eine gewisse Verantwortung. Dieses in der Mongolei vermutlich einzigartige Radio bot Uyanga in vielerlei Hinsicht eine außergewöhnliche, spannende und herausfordernde Berufschance. Eigentlich verweist das Bild auf drei unterschiedlich konstituierte Räume: erstens den physischen Raum des Studios, Uyangas Arbeitsplatz, wo die deutsche Sprache in schriftlicher und mündlicher Form präsent ist; zweitens auf einen virtuellen Raum, in dem das „Deutsches Radio Ulaanbaatar“ terrestrisch oder über Internet empfangen werden kann; drittens auf einen durch die Praxis des Radiomachens und Radiohörens konstituierten, überwiegend deutschsprachigen Nischenraum innerhalb des überwiegend mongolischsprachigen öffentlichen Raumes.



Abbildung 33: (UY/B4)

Das darauffolgende Foto (Abbildung 33: UY/B4) lässt zunächst einen Raum mit zwei Türen erkennen, wobei eine davon geöffnet ist. Auf dieser Tür sind zwei Bilder zu sehen und auch ein Blatt Papier mit Text, der jedoch nicht lesbar ist. Das oberste Bild lässt einen Ausschnitt des Daches eines Gers⁴² erkennen und verweist damit vielleicht symbolisch auf die Bedeutung des Zimmers als ‚Zuhause‘. Es scheint sich um Zimmertüren bzw. Türen innerhalb einer Wohnung zu handeln. Nach eingehender Betrachtung der Aufnahme stellt sich nun die Frage, wodurch der Bezug zur deutschen Sprache gegeben ist. Erst durch Uyangas Kommentar: „Mein zu Hause, wo auch wegen der Mitbewohnerin (alina) Deutsch gesprochen wird.“ (UY/K4)⁴³ wird erkennbar, warum diese Aufnahme gewählt wurde und wie der Bezug zur deutschen Sprache gegeben ist. Mit „[m]ein zu Hause, wo [...]“ (UY/K4) verweist Uyanga auf einen Ort, den sie jedoch nicht näher beschreibt, sondern wieder nur in Hinblick auf das dortige Geschehen kommentiert. Die Wortwahl „wo auch“ (UY/K4) impliziert, dass nicht allein die Mitbewohner*in ausschlaggebend dafür ist, dass zu Hause Deutsch gesprochen wird, sondern, dass es dafür auch noch andere Gründe gibt, auf die Uyanga jedoch nicht eingeht. Anzunehmen ist, dass sie auch mit ihrer Schwester ab und zu Deutsch spricht, nicht nur wenn Alina anwesend ist. Denn auf die Frage, in welcher

⁴² Ger (oder auch Jurte) ist die mongolische Bezeichnung für die transportierbare, zeltartige Wohnstätte der Nomaden.

⁴³ Der Name der Mitbewohner*in wurde aus Datenschutzgründen und der Wahrung der Anonymität geändert. Die Kleinschreibung des Namens entspricht der Schreibweise in Uyangas Kommentar.

Sprache sie mit ihrer Schwester spricht, zählt sie Tschechisch (früher), Deutsch und Mongolisch (jetzt) auf, wobei sie die Sprachen zeitweilig zum Spaß vermischt und es ihr manchmal nach wie vor komisch erscheint etwas auf Mongolisch zu fragen (vgl. SBI UY: 25). Uyngas und Alinas Freundschaft sowie gemeinsame Freizeitunternehmungen förderten zusätzlich die Verwendung der deutschen Sprache daheim (vgl. FI UY: 4). Auf Nachfrage meinerseits erzählt Uyanga, dass sie den Ausschnitt mit beiden Türen bewusst wählte, die Aufnahme also inszenierte, da sie mit der halbgeöffneten Tür zum Zimmer von Alina und der geöffneten Tür ihres eigenen Zimmers das Zusammenleben darstellen und nicht nur einen Ausschnitt der Tür allein zeigen wollte (vgl. FI UY: 7). Diese Tür eröffnet Uyanga in einem privatem Umfeld Zugang zu einem weiteren Spektrum der deutschen Sprache und den damit verbundenen sprachlichen und sozialen Praktiken, die so in einem noch geschützteren Raum als in dem ebenfalls nicht jedem zugänglichen deutschen Radiosender möglich sind.

Anhand der vier bereits beschriebenen Fotos wird Uyanga bewusst, dass „mein leben eigentlich s/ sehr viel mit der sprache zu tun hat ich hab ähm ich bin d/ °h die ganze zeit mit der deutschen sprache umgeben °h seis in der an der uni bei der arbeit und auch freizeit ähm zu hause“ (FI UY: 4) und sie stellt fest, dass sie in ihrem Alltag fast mehr Deutsch als Mongolisch spricht (vgl. FI UY: 4).



Abbildung 34: (UY/B5)

Wie die Befragten in den zwei vorangegangenen Fotobefragungen wählt auch Uyanga die Darstellung eines Ausschnittes aus ihrem Bücherregal, der fünf der sieben Harry Potter Bücher auf Deutsch zeigt. Dies ist das letzte Motiv ihrer Fotobefragung und sie merkt dazu an: „Harry Potter. das erste Buch habe ich in der Schweiz gelesen und das letzte Buch in der Mongolei. Den ersten Film in der Mongolei geschaut und den letzten in Deutschland. Ich habe die Buecher so oft gelesen, dass sie schon ein Teil meines Lebens sind. :)“ (UY/K5). Mit „das erste“ und „das letzte“ wird eine Zeitspanne ausgedrückt, die für Außenstehende nicht fassbar ist. Durch die Ortsbezeichnungen Schweiz, Mongolei und Deutschland wird wieder eine räumliche Komponente hinzugefügt, die einerseits die Distanz, den zwischen den drei Orten zurückgelegten Weg, aufzeigt und andererseits auf drei verschiedene Länder gewissermaßen als Punkte auf der Landkarte hinweist, die aufgrund der deutschen Sprache in Zusammenhang stehen. Interessant ist, dass die Mongolei den Ort darstellt, wo einerseits das letzte Buch gelesen und andererseits der erste Film geschaut wurde, also eine Art Brücke zwischen dem Lesen des ersten Buches in der Schweiz und dem Schauen des letzten Filmes in Deutschland darstellt. In welcher Sprache Uyanga den ersten Film in der Mongolei gesehen hat, wird nicht erwähnt. „[S]o oft gelesen“ (UY/K5) inkludiert, dass es sich bei der Beschäftigung mit diesen Büchern um einen längeren Zeitraum handelt und hebt zusätzlich die Bedeutung der Bücher für Uyanga umso mehr hervor. Eine Bedeutung, die durch die Aussage „dass sie schon Teil meines Lebens sind :)“ (UY/K5) verstärkt wird. Sie erzählt, dass sie das letzte Foto als eine Art „[S]ymbol“ (FI UY: 4) betrachtet, da sie die Harry Potter Bücher während ihrer gesamten Schulzeit gelesen hat. Die letzten zwei Bücher bekam sie in dem Sommer, als sie den Schulabschluss machte von der Schwester der österreichischen Praktikant*in, die damals bei ihnen in Ulaanbaatar wohnte (vgl. FI UY: 4). Dieser Sommer ist für sie insofern erinnerungswürdig, da sie damals auch das erste Mal Deutschland besucht und die letzte Seite des letzten Harry Potter Bandes in der Nacht vor der Abreise nach Deutschland fertiggelesen hat (vgl. FI UY: 4). Bücher waren generell von großer Bedeutung für sie, da sie ihre Freizeit größtenteils mit Lesen verbrachte, wobei ihre Lektüre hauptsächlich aus deutschsprachigen Büchern und kaum aus mongolischen bestand (vgl. FI UY: 4). In diesem Zusammenhang erzählt sie auch, dass sie nach der Lektüre eines deutschen Buches auch auf Deutsch dachte und „also in deutsch ged/ gedacht in mir °h so wenn etwas schief gegangen ist dann hab ich im also °h leise in mir gesagt ach das hat mich noch n/ das hat mir noch gefehlt“ (SBI UY: 23)

Nach Erkundigung meinerseits, wie es ihr beim Fotografieren gegangen sei, antwortet sie, dass das Aufnehmen der Fotos für sie eine Art Zeitreise gewesen sei, ausgehend von der Vergangenheit bis in die Gegenwart, die ihr erst bewusstgemacht habe, wie viel sie mit Sprache zu tun hatte und dass diese Beschäftigung mit der deutschen Sprache sehr wichtig für sie gewesen sei (vgl. FI UY: 5).

Im Folgenden sollen nun die im Rahmen der Themenfeldanalyse erhobenen Themenkategorien (Schule/Ausbildung, Universität/Ausbildung, Job/Radio/Medien, Zuhause/Privat, Bücher/Medien und Erinnerungen) und deren zugeordnete Subkategorien anhand der Abbildung 35 dargestellt werden.

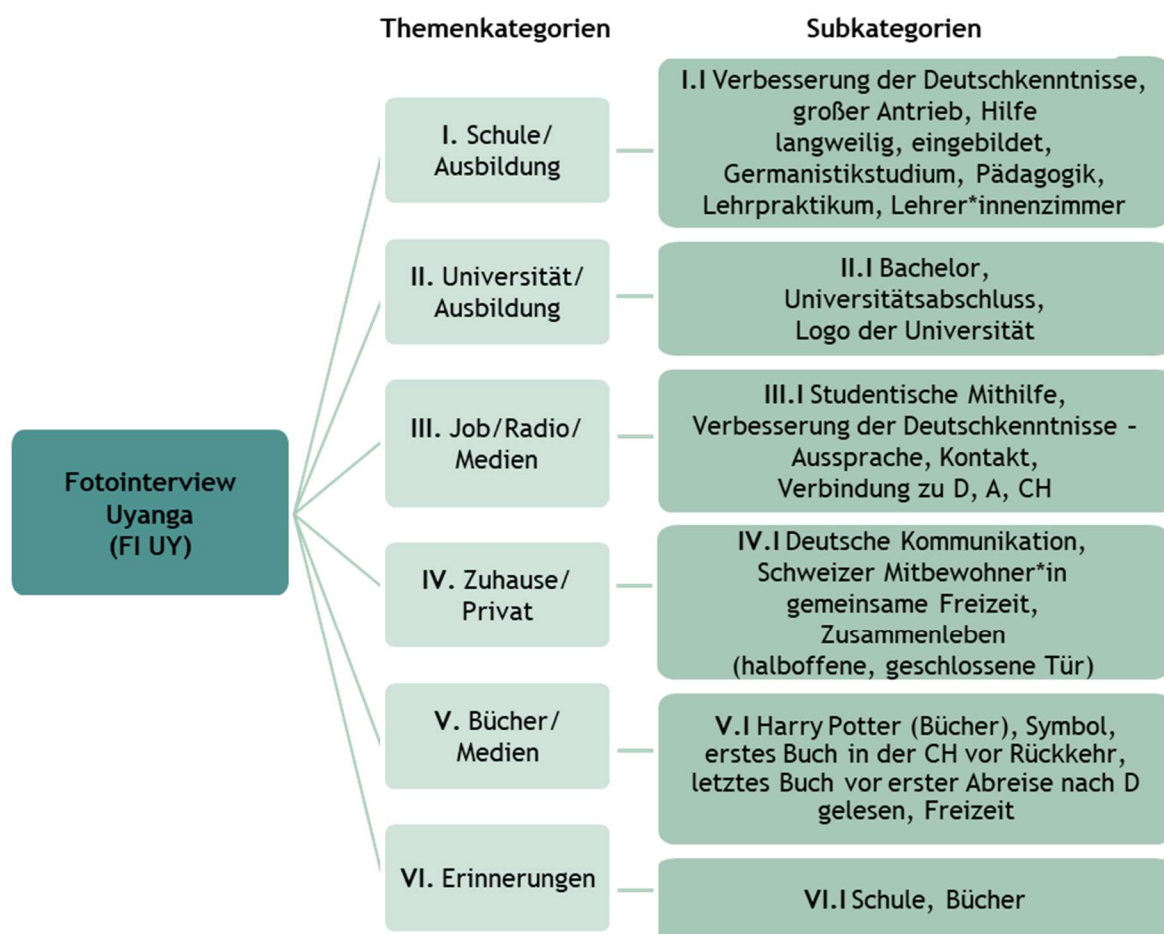


Abbildung 35: Themencodierung Fotointerview Uyanga (FI UY): Darstellung der Übersicht der im Zuge der Themenfeldanalyse gebildeten Themenkategorien I-V (hellgrüne Felder) und den dazugehörigen Subkategorien I.I-VI.I (blaugrüne Felder)

Die Zentralkategorien (,Ausbildung', ,Medien', ,Zuhause/Freizeit' und ,Erinnerungen') die in Bezug auf die sprachlichen Praktiken in Uyangas Leben in Ulaanbaatar eine

wichtige Rolle spielen und ihr bei der Konstitution von Räumen dienen, die mit der deutschen Sprache verknüpft sind, werden in Abbildung 36 veranschaulicht:

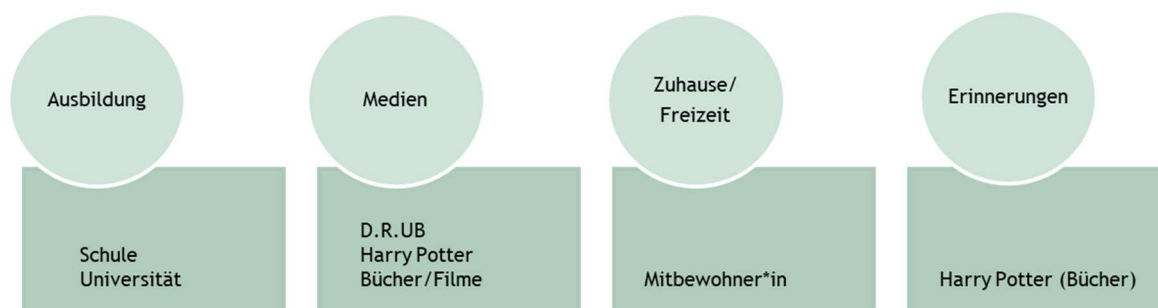


Abbildung 36: Strukturierung der Themenkategorien mit Bildung von Zentralkategorien: Die (hellgrünen) Kreise stellen die Zentralkategorien mit den entsprechenden Bezeichnungen dar. In den (blaugrünen) Kästchen sind die dazugehörigen Themen in Stichworten erwähnt.

5.3.4 Fazit

Der Gebrauch der deutschen Sprache, der sich in den Zentralkategorien ‚Ausbildung‘, ‚Medien‘ und ‚Zuhause/Freizeit‘ widerspiegelt, scheint in Uyangas Alltagsleben in Ulaanbaatar schon so selbstverständlich zu sein, dass ihr erst die Reflexion im Zuge der Fotobefragung das Ausmaß und die Bedeutung der Sprachanwendung zu Bewusstsein bringt (vgl. FI UY: 5). Die deutsche Sprache ist dabei in Form von Radiobeiträgen, Musik, Büchern und Filmen multimodal in Uyangas Leben vertreten, wie ihre Aufnahmen und Kommentare deutlich machen.

Deutsch zu lernen begann sie in der Schweiz. Nach dem Umzug in die Mongolei setzte sie den Deutschunterricht dort fort und schloss das nachfolgende Germanistik-Studium an, wobei der Sprach- und Themenschwerpunkt des Unterrichts dort zumeist auf Deutschland ausgerichtet war. In Uyangas beruflichem wie auch privatem sprachlichen Umfeld kommt, wie schon zuvor angedeutet, auch die Plurizentrik der deutschen Sprache zum Tragen. Das Zusammenleben mit einer österreichischen Praktikant*in und später mit der Schweizer Mitbewohner*in sowie ihre Arbeit im deutschen Radio ermöglicht ihr Zugang zu verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache. Diese intensive Auseinandersetzung mit der Vielfalt der deutschen Sprache lässt vermuten, dass ihr sprachliches Repertoire auch die verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache beinhaltet, ohne dass es Uyanga zwingend bewusst ist. Bewusst ist ihr jedoch die Verbesserung ihrer sprachlichen Fähigkeiten, die die Mitarbeit beim Radio mit sich bringt. Im beruflichen Rahmen des Radios kann sie auch Kontakte mit

Deutschsprechenden knüpfen (vgl. FI UY: 3). Im Zuge ihres Studiums und ihrer medienbezogenen Tätigkeit erweitert Uyanga ihr sprachliches Repertoire zusätzlich auch mit den entsprechenden Fachsprachen. Es zeichnet sich damit sehr klar ab, dass viele Bereiche ihres Lebens, die Ausbildung, der Job und die Freizeit, mit der deutschen Sprache verwoben sind.

Deutsch dient ihr jedoch nicht nur zur Erschließung des deutschsprachigen Raumes, sondern auch, um sich ursprünglich englischsprachige Literatur, wie die Harry Potter Serie, zugänglich zu machen. Gerade in Bezug auf diese Buchreihe spielen in Uyangas Erzählungen Erinnerungen eine zentrale Rolle. Die Erinnerung an ihre erste Reise nach Deutschland ist zusätzlich mit einer weiteren Anekdote, die mit der deutschen Sprache zusammenhängt, verknüpft – mit dem Fertiglesen des letzten Harry Potter Bandes in der Nacht vor ihrer Abreise. Dieser Moment erscheint fast wie ein Einschnitt um nun vor Beginn eines neuen Abenteuers in einem deutschsprachigen Umfeld Raum für etwas Neues zu schaffen, um gewissermaßen einen neuen Abschnitt im Spracherleben einzuläuten, nachdem diese Buchreihe Uyanga während ihrer gesamten Schulzeit und ihres Umzugs von der Schweiz in die Mongolei begleitet hatte.

Im Gegensatz zu den anderen Befragungen steht bei Uyanga vermehrt eine Repräsentation durch Symbole (Abbildung 31: UY/B1, Abbildung 32: UY/B2, Abbildung 34: UY/B4, Abbildung 35: UY/B5) und damit verbundene Orte im Vordergrund. Die dabei für sie deutschsprachig besetzten Orte können in öffentlich zugänglichere wie die Schule und Universität, und weniger öffentliche wie das D.R.UB und den nur ihr und den ihr Nahestehenden zugänglichen privaten Raum, ihr Zuhause, eingeteilt werden.

Auffällig ist weiter, dass die Relevanz des Bild- und Textzusammenhanges bei dieser Fotobefragung besonders stark zum Ausdruck kommt wie z. B. durch die gewählten Worte „h[H]ier“ (UY/K1, UY/K2), „DRUB“ (UY/K3) und „[m]ein zu Hause“ (UY/K4), da mit den Bildern oder dem Text allein keine Bedeutungsentschlüsselung oder auch konkrete Lokalisierung der Motive möglich ist. Die Auseinandersetzung mit sprachlichen Praktiken hinsichtlich der deutschen Sprache, die ihr die Konstitution von und die Teilhabe an spezifischen Räumen in Ulaanbaatar ermöglichen, erlebt Uyanga als Zeitreise, die sie von der Vergangenheit in der Schweiz zur Gegenwart in der Mongolei und bis zu einer möglichen Zukunft in Deutschland führt.

6. DAS GESAMTBILD - ZUSAMMENFASSUNG DER ANALYSEN

6.1 Sprachenportraits

Für die vorliegende Arbeit wurde ein multimodaler sprachenbiographischer Zugang gewählt, der das Augenmerk auf das Spracherleben und die Sprachbiographien der Befragten legt und sich damit beschäftigt, wie sich Menschen als sprechende Subjekte „in ihrer Mehrsprachigkeit erfahren, positionieren und darstellen“ (Busch 2010b: 58). Es wurde der Frage nachgegangen, ob und inwiefern Mongol*innen nach einem längeren Bildungsaufenthalt in Deutschland oder im deutschsprachigen Gebiet der Schweiz nach ihrer Rückkehr ‚deutschsprachige Räume‘, also Räume, die mit „deutschen“ sprachlichen bzw. sozialen Praktiken/Handlungen verbunden werden in Ulaanbaatar wahrnehmen.

Als Ausgangspunkt dienten von den Teilnehmenden angefertigte Sprachenportraits, um einerseits das Gespräch zu eröffnen und andererseits den Mitwirkenden eine Auseinandersetzung mit ihrem sprachlichen Repertoire und infolgedessen mit ihren mit Sprache verbundenen Wahrnehmungen, Erfahrungen und Emotionen in ihrem Lebensalltag sowie mit ihren sprachlichen Ressourcen zu ermöglichen (vgl. Busch 2010a: 237; Busch 2010b: 61–62). Bereits auf den ersten Blick fällt die sehr unterschiedliche Herangehensweise in den von den Gesprächspartner*innen gezeichneten Sprachenportraits auf. Während Ochirbat und Uyanga ihre Sprachen innerhalb der Silhouette mit Schraffierungen (siehe Abbildung 19) und Punkten (siehe Abbildung 29) einzeichnen, bekleidet Munkhbold seine Silhouette (siehe Abbildung 5) und fügt noch in Form von Ohren, Haaren und Schuhen Attribute hinzu, verleiht ihr damit ein konkreteres Profil. Ochirbat und Uyanga markieren ihre Sprachen so, dass jede Sprache einem Körperteil bzw. einer Körperregion zugeordnet wird und dazwischen meist viel Freiraum zu sehen ist. Munkhbold hingegen stellt die Bekleidung, aber auch die Attribute „mehrsprachig“ dar und lässt kaum Leerstellen frei. Ähnlich wie bei im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte (vgl. Busch 2010b: 64) angefertigten Sprachenportraits wird auch bei diesen drei Zeichnungen von der Möglichkeit von Ergänzungen aber auch der Nutzung von Leerstellen Gebrauch gemacht. Bei den eingezeichneten Sprachen fallen bei den drei Portraits Überschneidungen auf: Es werden in allen drei Portraits Deutsch, Englisch und Russisch dargestellt, wohingegen die Erstsprache Mongolisch - von allen Zeichnenden als „Muttersprache“ bezeichnet - nur von Munkhbold und Uyanga eingezeichnet wird.

Ochirbat und Uyanga tragen auch Sprachen, die sie in Zukunft noch lernen möchten, in die Silhouette ein, Munkhbold geht erst auf konkretes Nachfragen hin darauf ein. Ochirbat greift in seiner Erzählung - angeregt durch die Körpersilhouette - auf Körpermetaphorik zurück, in dem er auf die deutsche Sprache, die er im Brustbereich einzeichnet, als die Sprache verweist, die er „ins Herz geschlossen hat“. Auch Uyanga verwendet eine Metaphorik für die Erläuterung ihres Portraits - mit der Erklärung, dass „Erfolg mit Aufstieg verbunden ist“ und dem Leitsatz „wer Erfolg haben will, muss vorwärts gehen“. Sie ordnet ihre Sprachen entsprechend der Kenntnisse, die sie hat, von unten nach oben an. In Zusammenhang mit Uyangas Biographie könnten das „Vorwärtsgehen“ und der damit verbundene Erfolg auch als Metapher für ihre Migrations- und damit Spracherwerbserfahrungen stehen. In Munkhbolds Sprachenportrait fällt die Dominanz der russischen Sprache auf, die er jedoch nicht weiter kommentiert. Russisch wird auch von Ochirbat und Uyanga erwähnt, jedoch in unterschiedlichem Kontext. Ochirbat bezieht sich einerseits auf historische Hintergründe und für ihn damit verbundene individuelle Erfahrungen, da Russisch seinen Blick nach außen geöffnet habe, während Uyanga erzählt, dass sie sich Russisch durch die tschechische Sprache erschließen konnte. Dabei könnte auch der Altersunterschied eine Rolle spielen; Uyanga ist mehr als zehn Jahre jünger als Munkhbold und Ochirbat, sie hat den Sozialismus bzw. dessen Auswirkungen anders und vor allem anderswo - in der damaligen Tschechoslowakei - (mit)erlebt. Kommentare und Erläuterungen im Rahmen der Erzählungen der Befragten machen deutlich, welche unterschiedliche äußere und innere Einflüsse auf das individuelle Sprachrepertoire einwirken. Zu den äußeren Einwirkungen gehören u. a. gesellschaftspolitische, bildungspolitische und historische - etwa die Bedeutung von Russisch als zweitwichtigste und Deutsch als drittwichtigste Sprache in der Mongolei zur Zeit des Sozialismus - zu den inneren u. a. familiäre oder individuelle z. B. Verwandte, die in Deutschland studieren oder das Interesse an Deutsch als Zugang zu geschätzten Schriftstellern. Interessanterweise werden keine sprachlichen Varietäten, Dialekte oder Soziolekte bezüglich Mongolisch erwähnt. Einzig Munkhbold erwähnt Sprache auch als Kommunikationsmittel mit anderen Lebewesen, die er ebenfalls als Teil des sprachlichen Repertoires betrachtet. Die drei Sprachenportraits geben in Verbindung mit den daran angeschlossenen sprachenbiographischen Interviews und den später erfolgten Fotobefragungen einen Einblick in die Sprachbiographien der Gesprächspartner*innen zum damaligen Zeitpunkt und zeigen die unterschiedlichen Zugänge zur deutschen Sprache.

6.2 Fotobefragung (Bild und Text)

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Analysen der drei Fotobefragungen in Beziehung zueinander gesetzt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, zusammengefasst und mit den in Kapitel 3 diskutierten theoretischen Konzepten verknüpft. Die erste Graphik zeigt überblicksmäßig die Kategorien, die sich im Zuge der Gruppierung der Bildmotive der drei gemeinsam analysierten Fotobefragungen ergeben haben: multimodale Bibliothek, Medien, Freizeit, Ausbildung, Produkte/Werbung, Symbole. Die Gruppierung der Bilder gestaltete sich teilweise als schwierig, da einige Bilder mehreren Kategorien zuordenbar erschienen bzw. sich noch die Nennung weitere Kategorien angeboten hätte. Im Rahmen dieser Analyse wurde jedes Bild jedoch nur einer Kategorie zugeordnet.

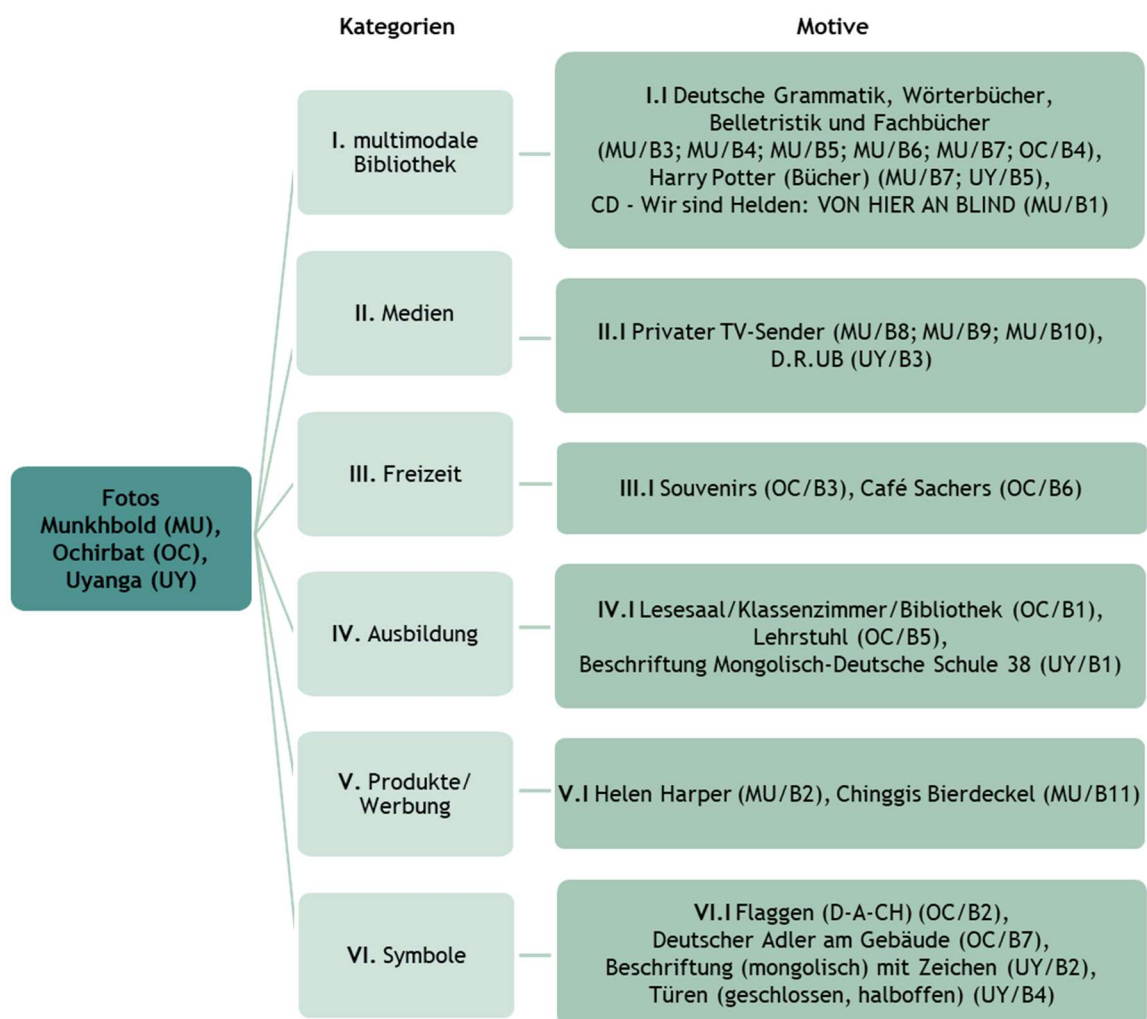


Abbildung 37: Darstellung der Kategorien I-VI (hellgrüne Felder), die anhand der festgehaltenen Bildmotive I.I-VI.I in Bezug auf die Rolle der deutschen Sprache im Leben aller drei Teilnehmer*innen gefunden wurden.

Abbildung 38 zeigt die vier Kategorien (Ausbildung/Studium, Beruf/Kompetenz, (multimodale) Bibliothek und Erinnerungen/Emotionen), die sich im Rahmen der Textanalyse herauskristallisiert haben und allen drei Fotobefragungen gemeinsam sind.

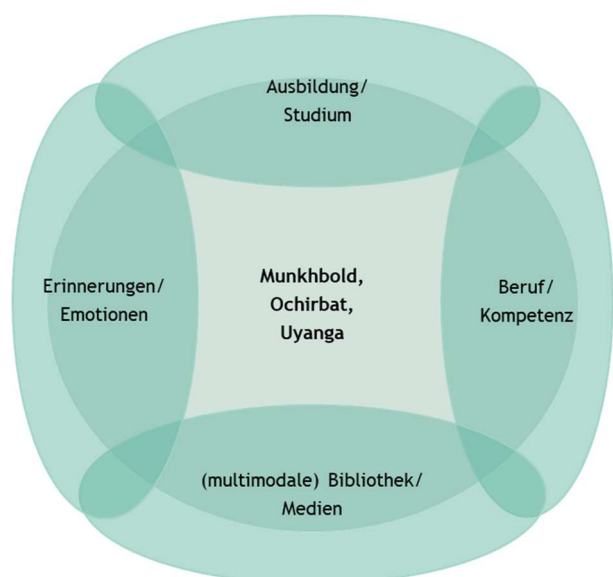


Abbildung 38: Darstellung der vier markanten Kategorien, die sich in allen drei Fotobefragungen hinsichtlich der Textanalyse wiederfinden: ‚Ausbildung/Studium‘, ‚Beruf/Kompetenz‘, ‚(multimodale) Bibliotheken/Medien‘, ‚Erinnerungen/Emotionen‘.

Die (Themen-)Kategorienbildungen der Bild- und Textanalyse zeigen Übereinstimmungen bezüglich der (Zentral-)Kategorien ‚Ausbildung/Studium‘ und ‚(multimodale) Bibliothek/Medien‘. Weitere Überschneidungen bezüglich der ermittelten Themen bzw. Motive finden sich in der Kategorie Symbole (der Bildanalyse) und der Kategorie Erinnerungen/Emotionen (der Textanalyse). Es wurden jedoch unterschiedliche Namen für die Kategorienbezeichnung gewählt.

Diese vier Kategorien und weitere sich aus der Analyse ergebende Themen werden nun in den nachfolgenden Unterkapiteln ausführlicher erläutert.

6.3 Deutsch als linguistisches und kulturelles Kapital in mongolischen Biographien (diachrone Sicht)

In den Biographien der drei Teilnehmer*innen finden sich bezüglich der Bedeutung der deutschen Sprache Ähnlichkeiten, jedoch auch Unterschiede wie die folgende Zusammenfassung zeigen wird.

6.3.1 Warum Deutsch? Motivationen und mit dem Deutschen verbundene Wünsche

Die Beweggründe der drei Mitwirkenden Deutsch zu lernen und sich im deutschsprachigen Raum aufzuhalten, sind bei allen drei Befragten (vgl. Kapitel 5) im weiteren Sinne ähnlich, die Voraussetzungen hingegen unterschiedlich. Munkhbold und Ochirbat wollen aus eigenem Antrieb und Interesse Deutsch lernen, jedoch aufgrund unterschiedlicher Motivationen und Wünsche. Munkhbold möchte die Sprache der großen „Dichter, Denker und Philosophen“ erlernen, um Lektüre wie Marx, Engels, Nietzsche, die ihn in seiner vom Kommunismus geprägten Schul- und Studienzeit begleiteten, noch besser (in der Originalsprache) verstehen zu können (vgl. Kapitel 5.1). Fotos von Verwandten, die damals in Deutschland lebten und studierten eröffneten ihm erste Eindrücke in eine damals noch unbekannte (sprachliche) Welt und weckten zusätzlich seine Neugierde auf diese Sprache und das Land. Auch bei Ochirbat steht das Interesse an der Sprache, oder besser das Gefallen daran, im Vordergrund (vgl. Kapitel 5.2). Die Beweggründe Deutsch zu lernen korrespondieren mit Ergebnissen, die Claire Kramsch (2005) in ihrer Studie zeigt, welche sich mit Lernerfahrungen von Studierenden unterschiedlicher Fremdsprachen beschäftigt. Der Wunsch eine Sprache zu lernen, kann vielfältige Ursachen haben, unter anderem beeinflusst von den Vorstellungen und dem Wissen der Lernenden über die betreffende Sprache, das Land und die Bewohner*innen. Dabei können unter anderem auch bereits bestehende Stereotype bedient werden, die auf traditionelle oder stereotypische Diskurse über Kulturen zurückzuführen sind (vgl. Kramsch 2005: 202–214). Einen nicht zu unterschätzenden und dennoch oft vernachlässigten Aspekt stellen dabei auch die „Freude“ - „Freude“ korrespondiert hier mit Julia Kristevas (1980: x) Beschreibung des „desire of language“ - und „Lust“ als Anreiz und Ziel für den Spracherwerb dar (vgl. Kramsch 2005: 210), wie es auch Munkhbold und Ochirbat zum Ausdruck bringen. Zudem liegt nahe, dass auch der allgemeine Diskurs über die deutsche Sprache und die damit verbundenen kulturellen Lebensvorstellungen die Wahl der beiden positiv beeinflusst haben. Beide treffen die Wahl somit aus eigener Motivation. Im Gegensatz dazu wird von Uyangas Eltern durch den Umzug in die Schweiz eine Entscheidung getroffen, die das Deutschlernen ‚von außen‘ nahelegt (vgl. Kapitel 5.3). Inwiefern der Deutschunterricht in der Mongolei zu Beginn freiwillig oder die Wahl der Eltern war, lässt sich aus Uyangas Angaben nicht erschließen, der Entschluss mit dem Deutschlernen aufzuhören und stattdessen Japanisch zu lernen wurde jedoch von

Uyanga getroffen. Ebenso die Beschlussfassung zur Wiederaufnahme des Deutschlernens und die Wahl des Studiums, wobei hier ein pragmatischer Gedanke im Vordergrund stand.

6.3.2 Deutsch als zeitweilige Umgebungssprache, in der Schule, im Studium

Im Unterschied zu Munkhbold, der Deutsch in Deutschland lernt, erwerben Uyanga und Ochirbat ihre Kenntnisse (hauptsächlich) in der Schule und an der Universität in der Mongolei. Im Zuge ihrer Migration machen Uyanga, Ochirbat und Munkhbold die für ihre Sprachbiographien sehr relevante Erfahrung, dass eine Teilnahme am „sprachlich-kommunikativen Geschehen im Lebensumfeld“ (Tophinke 2002: 3) bis zu einem gewissen Grad nicht mehr möglich ist, und stehen vor der Herausforderung sich in einer sprachlich neuen Lebenswelt einzuleben und darin zurecht zu kommen (vgl. Tophinke 2002: 3). Zurück in der Mongolei spielt die deutsche Sprache vor allem beruflich als Arbeitssprache für alle drei Teilnehmer*innen eine wichtige Rolle, jedoch auch als zeitweilige Umgebungssprache. Vor allem Uyanga gewinnt im Rahmen des Forschungsprozesses die Erkenntnis, dass sie in fast allen Bereichen ihres Lebens (Schule, Universität, Job sowie im privaten Bereich) von der deutschen Sprache umgeben ist.

6.3.3 Studienaufenthalte und Reisen in deutschsprachige(n) Länder(n)

Das Erwerben der deutschen Sprache ist bei allen drei Mitwirkenden wesentlich für das (weitere) Studium. Bei Uyanga und Ochirbat handelt es sich dabei zunächst konkret um Sprachstudien, das Germanistik- bzw. Dolmetschstudium in der Mongolei, wobei Ochirbat danach noch weitere Studien in Deutschland anschließt. Munkhbold hingegen eignet sich die deutsche Sprache erst vor Ort in Deutschland an, um danach ebenfalls weitere Ausbildungen in Deutschland absolvieren zu können. In diesem Sinn stellen der Erwerb der deutschen Sprache und die damit verbundene Möglichkeit auf den Erhalt eines Stipendiums, die Voraussetzung für Studien- und Weiterbildungsaufenthalte in deutschsprachige(n) Länder(n) dar, die - wie Ochirbats Trophäensammlung zeigt - auch mit Reisen im deutschsprachigen- und darüber hinaus (erweiterten) europäischen Raum verbunden sind (vgl. Kapitel 5.2.3).

6.3.4 Emotionale Verbundenheit, Freundschaften, persönliche Kontakte

Abgesehen von Ochirbats Studierenden werden bei den gewählten Motiven kaum Personen dargestellt. Indirekt werden jedoch in Form der Erläuterungen zu den Fotos Bezüge zu verschiedenen Personen (Familie, Mitbewohner*in, Freund*innen, Arbeitskolleg*innen) hergestellt, die mit Deutsch in Zusammenhang stehen.

Eine emotionale Verbundenheit zur deutschen Sprache wird durch Munkhbolds Feststellung deutlich, dass die Aufgabe, Bilder zu machen für ihn gefühlsmäßig bewegend gewesen sei und viele Erinnerungen aus der Vergangenheit wieder wach geworden seien. Die deutsche Sprache verbindet er nicht nur mit Entspannung, Spaß sowie dem Abrufen damit verbundener Erinnerungen, er setzt sie auch bewusst ein um seinen Emotionen Ausdruck zu verleihen (vgl. Kapitel 5.1.3). Auch bei Ochirbat schwingt eine leise Wehmut mit, die besonders deutlich hinsichtlich seiner Erzählungen über die Studienzeit und Reisen in Deutschland wird und auch bei den Ausführungen über seinen Arbeitsplatz an der Universität für Geisteswissenschaften durchklingt. Uyanga beschreibt die Auseinandersetzung im Zuge des Forschungsprozesses konkret als Zeitreise, die ihr die Bedeutung von Sprache(n) in ihrem Leben erst richtig bewusst gemacht habe bzw. sie erkennen ließ. Eng verknüpft mit der deutschen Sprache wirkt zudem der Begriff ‚Zuhause‘, der von allen drei Gesprächspartner*innen im Zuge der Interviews erwähnt wird. Uyanga verweist mit der Bezeichnung „mein zu Hause“ direkt auf ihre Wohnung und die deutschsprachige Mitbewohner*in in Ulaanbaatar. Für Ochirbat und Munkhbold hat der Begriff auch eine sinnbildliche Bedeutung, indem Ochirbat den Lehrstuhl als zweites Zuhause bezeichnet und Munkhbold darauf verweist, dass ihm Deutschland eine zweite Heimat wurde.

6.3.5 Bewusstsein über innere Differenziertheit des Deutschen ('Umgangssprache', Polyzentrik ...)

Aufgrund der Aufenthalte in deutschsprachigen Ländern ist anzunehmen, dass das Repertoire der drei Teilnehmer*innen (vgl. Kapitel 5 und Kapitel 6.1) auch die Vielfalt der deutschen Sprache beinhaltet, da sie sich einerseits mit verschiedenen Varietäten und Dialekten des Deutschen (Deutschland, Schweiz und Österreich) auseinandersetzen, aber auch mit unterschiedlichen Fachsprachen, die zur Anwendung kommen. Nicht nur durch die unterschiedlichen Studienorte (z. B. Konstanz und Dresden), sondern auch durch seine Reisen im deutschsprachigen Raum (z. B. Köln,

Wien) und später in der Mongolei als Tourguide hat Ochirbat die Möglichkeit, die Varietäten der deutschen Sprache mitzuerleben. Auch Munkhbolds Umzug innerhalb Deutschlands, von Berlin nach Hannover (vgl. SBI MU: 8), ist mit sprachlicher Veränderung der ‚Umgangssprache‘ verbunden. Ebenso sind es vermutlich die Tätigkeiten von Munkhbold und Uyanga (als Fußballkommentator*, Projektleiter* und Radiomoderator*in) in der Mongolei, die zur Zusammenarbeit mit deutschsprachigen Partner*innen und Kolleg*innen Anlass bieten. Ochirbat spricht die Polyzentrik der deutschen Sprache konkret in Bezug auf korrekte Wortwahl und den adäquaten Einsatz beim Dolmetschen an und weist auch bildhaft mit den im Germanistikraum der Universität aufgenommenen D-A-CH Flaggen darauf hin.

6.3.6 Deutsch ausgebaut als kulturelles und linguistisches Kapital

Gemeinsam ist Munkhbold, Ochirbat und Uyanga, dass sie ihr sprachliches Repertoire für ihre beruflichen Tätigkeiten nützen und als Expert*innen einsetzen, um beruflich in Nischenbereichen unterzukommen (vgl. Kapitel 5). Deutsch, das am mongolischen Sprachenmarkt einen hohen Marktwert genießt, erweist sich hier als linguistisches und kulturelles Kapital und Distinktionsmerkmal, das den Sprecher*innen (Inhaber*innen dieses Kapitals) einen Vorteil gegenüber anderen verschafft (vgl. Kapitel 3.1.1). Diese Valorisierung der Deutschkenntnisse zeigt sich in verschiedenen Domänen wie Beruf, transcultural brokers etc. Obwohl sich Munkhbold und Uyanga in einem ähnlichen Bereich bewegen, besteht einer der Unterschiede darin, dass Munkhbold alle (fußballinteressierten) Mongol*Innen ansprechen und erreichen kann, da er die deutschen Fußballspiele auf Mongolisch kommentiert, Uyanga hingegen nur Zuhörer*innen, die Deutsch verstehen können.

Munkhbold hat zusätzlich aufgrund seiner Deutschlernerfahrungen die Möglichkeit den Zuschauer*innen auch Informationen abseits des Sportthemas zu vermitteln und kann damit sein Handlungsfeld erweitern. Vergleichbar mit dem privaten Sportsender wird z. B. durch Fernsehsender wie die Deutsche Welle, den Munkhbold zu Hause gerne sieht, ‚ein Stück Deutschland in die Mongolei transportiert‘ (vgl. Kapitel 5.1). Auch Ochirbat kann seine sprachlichen Erfahrungen und Erlebnisse im Rahmen des Unterrichts mit seinen Studierenden teilen bzw. an sie weitergeben und sie auch bei ihrer Bewerbung für ein Stipendium unterstützen, da er diesen Prozess selbst durchgemacht hat. Eine weitere wichtige Aufgabe kommt ihm zu, indem er auch eine

der Ansprechpersonen für die deutschsprachigen Praktikant*innen darstellt und somit eine Brücke zwischen ihnen und Studierenden, wie auch Lehrerkolleg*innen schlägt. Alle drei schlüpfen somit in die Funktion eines Sprachrohres und der damit verbundenen Sprachvermittlung. Munkhbold, der darin eine große Verantwortung sieht, wird ihr gerecht, indem er großen Wert auf eine korrekte Aussprache (der Namen der Fußballspieler*) legt (vgl. Kapitel 5.1.3) und diese direkt an die TV-Zuschauer*innen weitergeben möchte, da deutsche Namen für Mongol*innen oft Zungenbrecher darstellen. Ochirbat hingegen ist sich als Dolmetscher und Übersetzer seiner Verantwortung auf die entsprechende Wortwahl achten zu müssen bewusst (vgl. Kapitel 5.2.3).

6.3.7 Deshalb: weitere Pflege des Deutschen in der Mongolei

Bei allen drei Teilnehmer*innen wird deutlich, dass die deutsche Sprache auch in der Mongolei weiterhin gepflegt wird. Dazu zählen für Munkhbold die laufende Erweiterung der deutschsprachigen Bibliothek genauso wie das Hören deutschsprachiger Musik und in weiterem Sinn die Pflege seiner Kontakte zu Deutschland durch fast tägliche E-Mailkorrespondenz (vgl. Kapitel 5.1.3). Die Pflege der deutschen Sprache zeigt sich jedoch nicht nur in der (täglichen sprachlichen) Anwendung und in der Bereitwilligkeit sich fortwährend mit der Sprache auseinanderzusetzen, um seine Fähigkeiten zu verbessern - wie Ochirbat anmerkt - sondern auch in der Fortsetzung von im deutschsprachigen Raum erworbenen Gewohnheiten wie z. B. dem Besuch von Cafés und Bierlokalen.

6.3.8 Deutsch als Zugang zu anderen Sprachen

Die deutsche Sprache fungiert auch als Lingua franca, da einerseits deutschsprachige Übersetzungen diverser fremdsprachiger Bücher, aber auch deutsche Fremdsprachenwörterbücher für das Erlernen weiterer Sprachen in den Bücherregalen zu finden sind (vgl. Kapitel 5.1.3, 5.2.3, 5.3.3). Deutsch (als Fremdsprache bzw. Zweitsprache) trägt in diesem Sinn zur Erschließung der Welt bei, da sich die Lektüre nicht nur auf Wörterbücher und Lehrbücher beschränkt, sondern viele weitere unterschiedliche Disziplinen abdeckt (Fachbücher, Abenteuergeschichten, Märchen, Reiseberichte...) (vgl. Kapitel 6.4.2).

6.3.9 Bewusstsein über die Bedeutung der deutschen Sprache für die eigene Biographie

Neben der Funktion als Arbeitssprache und Kommunikationsmittel mit deutschkundigen Freund*innen spielt die deutsche Sprache für Munkhbold und Uyanga auch als Familiensprache eine Rolle. Munkhbold erwähnt die zweisprachige Erziehung seiner Kinder, die auch in der Mongolei bewusst fortgeführt wird. Uyanga stellt fest, dass ihr durch den Prozess der Fotobefragung die Relevanz von Sprache(n) im Allgemeinen und dem Deutschen im Besonderen in ihrem Leben erst richtig bewusst wurde - sie spricht in ihrem mongolischen Alltagsleben mehr Deutsch als Mongolisch. Die Bedeutung der deutschen Sprache - als Sprache der Vertrautheit - zeigt sich auch darin, dass alle drei Teilnehmer*innen äußern, dass es ihnen zeitweilig leichter fällt sich auf Deutsch als auf Mongolisch auszudrücken. Zudem ist Deutsch eng verknüpft mit Wünschen und Träumen, die zum Teil bereits umgesetzt wurden, wie Munkhbolds Traum Marx auf Deutsch lesen zu können, und zum Teil noch vor ihrer Verwirklichung stehen, wie Uyangas Wunsch, ein Masterstudium im Bereich Medien in Deutschland zu absolvieren. Die Wichtigkeit und die damit einhergehende vielfältige, selbstverständlich erscheinende Anwendung der deutschen Sprache im Alltagsleben von Uyanga, Munkhbold und Ochirbat wird zusätzlich durch die regelmäßige bzw. ständige Verwendung aller (sprachlichen) Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben, Seh-Hörverstehen) in den verschiedensten Lebensbereichen ersichtlich.

6.4 Teil 2: Schaffen und Aufsuchen von Räumen, die mit Deutsch verbunden sind (synchrone Sicht)

Ausgehend von der anfangs erwähnten Fragestellung wird im Folgenden beleuchtet, ob Munkhbold, Ochirbat und Uyanga sich in ihrem Alltagsleben in Ulaanbaatar ‚deutschsprachige Räume‘ erschließen bzw. wahrnehmen und wie sie sich gegebenenfalls darin positionieren. Im Sinne Bourdieus (1991c: 26), der zwischen sozialem und physischem Raum unterscheidet und davon ausgeht, dass »der von einem Akteur eingenommene Ort und sein Platz im angeeigneten physischen Raum hervorragende Indikatoren für seine Stellung im sozialen Raum abgeben«, können Munkhbold, Ochirbat und Uyanga durch ihre mit der deutschen Sprache verbundenen Tätigkeiten und die dabei angewandten sprachlichen und sozialen Praktiken verbunden mit dem dafür geforderten ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapital (vgl.

Bourdieu, 1991c: 32) in einem überwiegend mongolischsprachigen Umfeld als Mitglieder der mongolischen Gesellschaft und ebenfalls als Mitglieder der dort vertretenen ‚deutschsprachigen Community‘ betrachtet werden. Zudem kommen im Theorieteil erwähnte Raumaspekte (vgl. Kapitel 3.1.3) zum Tragen, da Munkhbold, Ochirbat und Uyanga als Mitglieder einer Gruppe von Mongol*innen mit Migrationserfahrungen im deutschsprachigen Raum bei der Konstruktion ‚deutschsprachiger Räume‘ und im weiteren Sinne transnationaler Räume beteiligt sind und diese auch maßgeblich gestalten. Auf diese transnationalen Räume und das thirdspace-Konzept (vgl. Kapitel 3.3) zurückkommend, werden hier im Rahmen einer ‚deutschsprachigen community‘ in Ulaanbaatar Grenzen zwischen dem Eigenen (‚Mongolischen‘) und dem Fremden (‚Deutschen‘) aufgehoben, indem lokale mit globalen Praktiken verbunden werden und Kontakträume wie die Mongolisch-Deutsche Brücke und das Café Sachers geschaffen sowie ein Austausch auf der Universität mit den (deutschsprachigen) Praktikant*innen und über das Radio mit den Mitarbeiter*innen und Interviewpartner*innen ermöglicht werden.

Die den Raumkonzepten der „global ethnoscapes“, „Heterotopien“, des „thirdspace“ bzw. der „real-and-imagined places“ gemeinsamen Eigenschaften eines als physisch abgrenzbaren, realen und zugleich symbolischen und materiellen Raumes (vgl. Kapitel 3.2.3) können in den durch die Befragten dargestellten und beschriebenen Räumen des TV-Senders und des Radiostudios beobachtet werden.

Foucaults Konzept der Heterotopien könnte hinsichtlich der (multimodalen) Bibliotheken Anwendung finden, aber auch - in Analogie zu Foucaults Schiff-Beispiel - in Bezug auf Munkhbolds „Autowelt“.

Die nun folgenden Unterkapitel bieten Aufschluss darüber wie sich die drei Teilnehmenden in der Mongolei in mit Deutsch verbundene Räume bewegen, wobei (zunächst) zwischen öffentlich zugänglichen und privaten Räumen unterschieden wird.

6.4.1 Öffentlich zugängliche Räume

Institutionelle Zugänge zum Deutschlernen in Ulaanbaatar umfassen sowohl institutionell etablierte Räume wie z. B. die Ausbildungseinrichtungen Schule, Universität, die auf nationaler Ebene (mit teilweise von außen kommenden Einflüssen und Unterstützungen) eingerichtet wurden, aber auch Einrichtungen aus deutschsprachigen Ländern, die einen Sitz in der Mongolei haben wie z. B. das Goethe-

Institut. Einige dieser schulischen Einrichtungen und Ausbildungsinstitutionen in Ulaanbaatar werden von im deutschsprachigen Raum ausgebildeten Expert*innen, etwa DAAD-Lektor*innen und Mitarbeiter*innen des Goethe-Instituts geprägt, die ihre Bildungspolitik in die in der Mongolei etablierten Institutionen einbringen etwa in Form der Unterrichtsmethoden, der Kommunikation zwischen den Lehrenden und Lernenden, die sich teilweise von den in der Mongolei praktizierten Methoden unterscheiden bzw. unterschieden haben. Im Zuge dessen kommt es zur Aneignung und Aushandlung bereits bestehender Räume durch soziale und räumliche Praktiken, die wiederum zur Produktion und Reproduktion der Räume führen (vgl. Busch 2013: 137). Letztendlich werden die beschlusstragenden für die Bildung und Wissenschaft zuständigen Einrichtungen von mongolischen Expert*innen bestellt, die mit den vor Ort gerade üblichen Fremdsprachenreglementierungen im Rahmen der Schul- und Universitätscurricula, das dortige Ausmaß und die Intensität des Fremdsprachenlehrens bestimmen. Auf internationaler Ebene stehen dem gegenüber die von außen kommenden Institutionen wie der DAAD, das Goethe-Institut, diverse Stiftungen u. v. a., die mit ihrer Präsenz und dem Ausmaß ihres Investments und ihrer Unterstützung ebenfalls die Verbreitung der deutschen Sprache und damit verbundene soziale und kulturelle Sicht- und Handlungsweisen beeinflussen. Dazu zählen weiters Einrichtungen wie die Deutsche Botschaft, das Österreichische und Schweizer Konsulat, die unterschiedliche Ziele verfolgen: die Repräsentation der diversen Länder, Informations- und Austauschstätte sowie „Kultur- und Sprachvermittler“ mit diversen Schulungs- und Stipendienangeboten zu sein und schließlich im Fall der Deutschen Botschaft in Ulaanbaatar die konkrete Anlaufstelle für die Möglichkeit eines Aufenthaltes in Deutschland darzustellen. Auch mit dieser Institution und der darin praktizierten sprachlichen und sozialen Kommunikationsroutine machten Munkhbold, Ochirbat und Uyanga durch ihre durch Stipendien ermöglichte Studien- und Sprachkursaufenthalte in Deutschland bereits Bekanntschaft. Die Partizipation der drei Teilnehmer*innen in diesen Räumen erfolgt in unterschiedlichen Rollen. Ochirbat nimmt die Rolle eines Lehrenden und Vermittlers ein, Uyanga erlebt den Raum Schule in verschiedener Hinsicht und unterschiedlichen Positionierungen: einerseits als Lernende (mit Vorerfahrungen im deutschsprachigen Raum und einer damit verbundenen Umstellung auf das mongolische Schulsystem) und andererseits als angehende Lehrende. (Sprachliche und soziale) Routinen und damit verbundene Machtpositionen, die von in der Mongolei eingeschulten Kindern als gegeben hingenommen werden, werden von Uyanga durch ihre zusätzliche Schulerfahrung im

europäischen Raum (Tschechien und der Schweiz) bewusst registriert, ausgelotet und (aufgrund ihrer unterschiedlichen Erfahrungen) entsprechend kommentiert und verarbeitet (vgl. SBI UY: 6–7; 9).

In diesen somit verschieden agierenden Personen (Lehrenden, Lernenden, Familienangehörigen, Praktikant*innen, Personal für die Administration, Kantinen und Raumpflege) zugänglichen Räumlichkeiten findet ein (tägliches) Aushandeln der als ‚deutschsprachig‘ deklarierten Räume durch die Sprachwahl der darin Handelnden statt. Dieses Abkommen beinhaltet unter anderem inwieweit der Unterricht hauptsächlich oder ausschließlich in der Zielsprache Deutsch gestaltet und durchgeführt wird, in welcher Sprache die Unterhaltung mit Kolleg*innen, Studierenden, Praktikant*innen stattfindet. In diesem Umfeld wird die deutsche Sprache praktiziert und im Zuge dessen auch über den deutschsprachigen Raum kommuniziert, also Inhalte weitergegeben und in Form verschiedener Veranstaltungen (aus)gelebt und damit nicht nur sprachliche, sondern auch sozial-kulturelle Handlungen in den Unterricht mit einbezogen. Besonders im Fall der Universität, aber auch des Radios kann dabei ein Austausch mit weiteren Akteur*innen erfolgen, da hier eine individuelle Ebene des Spracherlebens miteingebracht werden kann. Zugleich wird durch die Partizipation in diesen Räumen die Relevanz der deutschen Sprache in der Mongolei erhalten, da Deutsch z. B. als Studienfach gewählt werden muss, damit das Fach an der Universität erhalten bleibt (siehe Kapitel 2.2.2).

Mit 'Deutschheit' (Germaness) verbundene Orte im öffentlichen Raum

Neben öffentlich errichteten, entstanden auch auf (zunächst) private Initiative hin mit ‚Deutschheit‘ verbundene Orte im öffentlichen Raum wie das Café Sachers, das D.R.UB und auch die Mongolisch-Deutsche Brücke. Die dafür Verantwortlichen und Mitwirkenden kommen sowohl aus der Mongolei als auch aus dem deutschsprachigen Raum. In diesem Sinn kann vom Café Sachers (vgl. Kapitel 5.2.3) und anderen durch die ‚deutschsprachige Community‘ erschlossenen Räumen in Ulaanbaatar auch als thirdspaces, als Kontakträume und Orte innerhalb und zwischen Kulturen, in denen Grenzziehungen zwischen Fremdem und Eigenem aufgehoben werden können, gesprochen werden (vgl. Bachmann-Medick 2009: 205). Der Raum - hier durch die Teilnehmer*innen konstituierter oder bereits bestehender und genutzter Raum - wird damit zum Ausdruck kultureller Bewegung, geprägt durch Migration, damit verbundenen Grenzüberschreitungen und Verlagerungen von Grenzen sowie der

Bildung transnationaler „imagined communities“, die sich durch Netzwerkcharakter auszeichnen. Bei dieser Raumvorstellung finden lokale und globale Gegebenheiten und deren wechselseitiges Zusammenspiel Beachtung (vgl. Bachmann-Medick 2009: 297). Das D.R.UB hingegen wurde von einem Mongolen gegründet, die Mitarbeiter*innen und Praktikant*innen kommen sowohl aus der Mongolei und als auch aus Deutschland. Über dieses Radio öffnet sich ein deutschsprachiger Raum innerhalb der überwiegend Mongolisch sprechenden Gesellschaft in Ulaanbaatar, der mittels deutschen Übersetzungen mongolischer Nachrichten, Beiträgen aus deutschsprachigen Ländern und von und mit deutschsprachigen Personen, die in der Mongolei leben, gestaltet und geschaffen wird. Dieser Raum beinhaltet neben der physischen Dimension (begehbare Studioräumlichkeit), auch eine virtuelle Dimension (terrestrisch oder über das Internet) und nicht zuletzt auch eine praktische Dimension durch das Radiomachen und Radiohören. Auch durch die Übertragungen und das Kommentieren der deutschen Fußballspiele, wird ein spezieller Raum geschaffen, jedoch in einem anderen Format, da hier hauptsächlich ein konkreter Informationsaustausch über Fußballspiele der deutschen Bundesliga aus Deutschland erfolgt. Der private Fernsehsender und das Radio können nicht nur als virtuelle Räume, sondern im Sinne Foucaults (2006) auch als „Heterotopien“ betrachtet werden, zumal sie den deutschsprachigen Raum in Form unterschiedlicher, realer Ereignisse (Fußballspiele, Nachrichten und kulturellen Praktiken) sowie Informationen und Musik virtuell nach Ulaanbaatar bringen (vgl. Kapitel 3.2.3). Schroer (2006: 274) hält dazu fest: „Und es existieren eben nicht nur reale und virtuelle Räume nebeneinander, sondern auch innerhalb dieser Räume existieren jeweils zahlreiche andere nebeneinander, die die Grenze von virtuell und real in vielfältiger Weise überlagern.“ „So können zum Beispiel über Satellitenfernsehen in einer bestimmten Sprache Rezipient_innen nicht nur grenzüberschreitend angesprochen werden, sondern ebenso solche in der weiter entfernten Diaspora.“ (Busch 2013: 134) In der Funktion eines Sprachrohres sind die drei Teilnehmer*innen somit Akteur*innen, die den bereits vorhandenen physischen Raum des Nachrichtensenders, des Radiostudios (und auch der Universität) - die unter anderem durch zwei- bzw. mehrsprachige Schilder, Plakate etc. auch als ‚deutschsprachige‘ Räume gegenwärtig und ausgewiesen sind - einerseits durch ihre sprachliche Praxis und andererseits durch die Praxis des Radiomachens bzw. durch den Wissenstransfer konstituieren und gestalten. Munkhbold, Ochirbat und Uyanga treten in ihrem beruflichen Umfeld nicht nur als Akteur*innen, sondern auch als Expert*innen auf, indem sie als Sprechende und Übersetzende den Sprachgebrauch und die

Kommunikationsformen (z. B. Interviews, Reportagen...) bestimmen. Dabei sind sie jedoch nicht alleinige Beteiligte, denn abhängig von der Interaktion mit Arbeitskolleg*innen, (Studierenden) und anderen Teilnehmenden wird die sprachliche Wahl beeinflusst und verhandelt. Ebenso handelt es sich nicht immer um örtlich fixierte Räume, da z. B. (universitäre) Veranstaltungen oder Radio-Interviews an unterschiedlichen Orten abgehalten und durchgeführt werden und davon ausgehend neue (vorübergehend genutzte) ‚deutschsprachige Räume‘ geöffnet werden. Die Mongolisch-Deutsche Brücke z. B. hat ihr Büro an einem fixen Standort, veranstaltet ihre monatlich stattfindenden Stammtische (und weitere Veranstaltungen) abhängig vom jeweiligen Programm in unterschiedlichen Lokalitäten, wodurch diese in die verschiedensten, zentral gelegeneren Teile der Stadt getragen werden und damit wiederum indirekt auch ein unterschiedliches, wechselndes Publikum einbeziehen. Lefebvre (1991: 43) spricht von „producers“ und „users“ des Raumes, wobei in diesem Kontext die Produktion und Nutzung durch ein und dieselbe Person nicht ausgeschlossen ist.

Im öffentlichen Raum, sowohl auf der Straße als auch in Geschäften, sind Werbungen für deutschsprachige Produkte (zum Teil für die in den Geschäften angebotenen Waren) zu finden, die entweder in Deutsch, Mongolisch mit lateinischen oder mit kyrillischen Schriftzeichen gehalten sind und damit ebenfalls ein unterschiedliches Publikum ansprechen bzw. erreichen. Erstaunlicherweise wurden jedoch von keinem der Teilnehmer*innen Abbildungen von Erzeugnissen (Lebensmittel, Kleidungsstücke) aus dem deutschsprachigen Raum - vor allem Deutschland -, die sehr vielfältig und zahlreich in den verschiedensten Supermärkten und Geschäften in Ulaanbaatar zu erwerben sind, gewählt. Einzig das Helen Harper-Werbeplakat verweist auf einen Artikel, dessen Namen für Munkhbold sehr nach einer deutschen Firma klingt. Nicht zu übersehen ist auch die Belegung der Supermarktregale und verschiedener Geschäfte durch eine breite Palette an „deutschen“ Erzeugnissen, die von Nahrungs-, Haushalts- über Genuss- bis hin zu Luxusartikeln reicht und unterschiedliche Zielgruppen ansprechen wollen. Das Angebot von Produkten, die entweder vor Ort beschafft werden, oder auch aus Deutschland mitgebracht wurden, wird von zwei der Teilnehmer*innen - Munkhbold und Ochirbat - in Anspruch genommen und genutzt. Lebensweisen und Gewohnheiten, die in Deutschland eine Rolle spielten z. B. der Genuss von Bier, gebraut nach dem deutschen Reinheitsprinzip, werden somit auch in der Mongolei fortgeführt und gelebt. Uyanga hingegen erwähnt keine konkreten Erzeugnisse und verweist einzig auf die deutschsprachigen Harry Potter Bücher. Da ich

viele Artikel (sowohl Lebens- und Genussmittel wie z. B. Schokolade, Wein als auch Haushaltsprodukte) in privaten Haushalten entdeckte und mir diese auch kredenzt wurden, ist anzunehmen, dass auch meine drei Gesprächspartner*innen diese oder ähnliche Produkte konsumieren - vor allem Uyanga, nicht zuletzt wegen ihrer deutschsprachigen Mitbewohner*in - diese jedoch nicht als Motive für ihre Aufnahmen wählten. Die angebotenen Erzeugnisse scheinen auch mit Prestige verbunden zu sein und können als „Emblem“ (Agha 2007) für ‚Deutsch sein‘ bzw. einer Verbundenheit mit dem deutschsprachigen Raum betrachtet oder genutzt werden, unabhängig davon, ob die Konsument*innen tatsächlich einen konkreten Bezug zu diesem Raum haben und sich mit dem Kauf dieser Produkte mit dortigen Lebensweisen identifizieren. Ihr Erwerb kann auch als Ausdruck für Weltoffenheit gedeutet werden, oder als Wertschätzung und Anerkennung des guten Rufes der ‚deutschen Qualität‘.

6.4.2 Private Räume - 'Deutsch nach Hause holen'

Multimodale Bibliotheken (Bücher, Musik ...)

Gemeinsam ist allen drei Befragten ebenfalls das Bewegen in und Schaffen von deutschsprachig konstituierten Räumen, die jedoch nicht ausschließlich monolingual sind und deren Grenzen fließend sind. In diesem Rahmen wird Deutsch von Munkhbold, Ochirbat und Uyanga ‚nach Hause geholt‘. Zum Ausdruck kommen diese Räume in Form (multimodaler) privater Bibliotheken, die neben deutschsprachiger Musik sowie deutschsprachigen Büchern auch Übersetzungen ins Deutsche sowie (deutschsprachige) Wörterbücher für diverse Sprachen umfassen (siehe Kapitel 6.3.8). Interessanterweise erwähnt nur Munkhbold deutschsprachige Musik. Uyanga hingegen verweist als einzige auf Filme (Harry Potter), und streift das Thema Musik nur insofern als sie erwähnt, dass sie beim Radio auch für das Musikprogramm zuständig war, obwohl sich in diesem Zusammenhang ein konkreter Bezug auf (deutschsprachige bzw. aus dem deutschen Sprachraum stammende) Musik beim Radio angeboten hätte. Uyanga und Munkhbold verbinden ihre Bibliotheken zudem mit Qualitäten, die mit Erinnerungen und Genuss verbunden sind. Diese Bibliotheken stellen eine Art Rückzugsort dar, auf den auch in Ulaanbaatar jederzeit zurückgegriffen werden kann und der einerseits augenblickliche Entspannung und Ablenkung bedeutet, andererseits eine Reise in vergangene Zeiten mit den damit verbundenen Erinnerungen, die teilweise auch mit anderen Personen geteilt werden können. In Anbetracht der Tatsache, dass ein Umzug aus Deutschland in

die Mongolei ein großes, aufwendiges und vermutlich teures Unternehmen ist, zeigt auch dies den Wert, den die Bücher für Munkhbold und Ochirbat haben, indem sie nicht in Deutschland zurückgelassen, sondern in die Mongolei mitgebracht wurden. Auffällig ist auch, dass alle drei Platz für die (mitgebrachten) Bücher in einer Form - als offene Bücherregale - wählen, die für andere Personen einsehbar und auch zugänglich ist.

In diesem Sinn erfüllen die privaten Bibliotheken der drei Teilnehmer*innen auch die Funktion eines übernommenen Rituals, eines Archivs ihrer eigenen Interessen, aber auch eines bestimmten Zeitabschnittes ihres Lebens um „[...] alle Zeiten, Formen und Geschmacksrichtungen an einem Ort einzuschließen, einen Ort für alle Zeiten zu schaffen, der selbst außerhalb der Zeit steht und dem Zahn der Zeit nicht ausgesetzt ist, und auf diese Weise unablässig die Zeit an einem Ort zu akkumulieren, der sich selbst nicht bewegt [...]“ (Foucault 2006: 325). Sie können nach Foucault (2006: 325) als „Heterotopien der Zeit“ betrachtet werden. Auch hier sind Munkhbold, Ochirbat und Uyanga sowohl Produzent*innen als auch Nutzer*innen (Lefebvre 1991) dieser Räume, die sie, sofern sie den Wunsch verspüren, auch mit anderen Akteur*innen sowohl physisch als auch auf geistiger Ebene in Form von Gesprächen und Austausch über die Lektüre teilen können.

In Form der Bücher und der Souvenirs, die begreifbar sind und zum Erinnern einladen, nimmt die deutsche Sprache in materieller Form Raum in Uyangas, Munkhbolds und Ochirbats Leben ein. Inwieweit die drei Gesprächspartner*innen an der Gestaltung (z. B. Anbringung diverser deutschsprachiger Plakate, Veranstaltungsinformationen etc.) der ihnen zugänglichen Repräsentationsräume wie dem TV-Sender, der Universität und dem Radiostudio ist nicht nachvollziehbar. Im privaten Bereich greifen sie auf die von Lefebvre (1991: 39) beschriebene Organisation des Raumes mittels Formen der Kunst oder der Verleihung eines symbolhaften Charakters von Raumobjekten zurück. Uyanga verwendet die Bezeichnung Symbol in Bezug auf die Abbildung der Harry Potter Bücher, da das Lesen der Bücher Teil eines Lebensabschnittes war, dessen Ende mit dem Lesen des letzten Buches zusammenfällt. Symbolcharakter haben jedoch auch die ersten zwei von Uyanga gewählten Motive der Fotobefragung, die Uyangas Ausbildungsstätten (Schule 38 und Pädagogische Hochschule) repräsentieren. Auch in Munkhbolds und Ochirbats Fotobefragungen wird der deutschen Sprache symbolhafter Charakter in Form von Munkhbolds Büchern und Ochirbats Souvenirtellern verliehen, die als Trophäen der Aneignung der deutschen Sprache und des deutschsprachigen Raumes betrachtet werden können. Ebenso können die in den Abbildungen

dargestellten Türen als Symbole betrachtet werden. Zugleich erlaubt ihre Manifestation auch den physischen Zugang zu deutschsprachig konstituierten Räumen (z. B. Deutsche Botschaft, Café Sachers, Wohnung).

Türen spielen bei Ochirbat und Uyanga jedoch nicht nur eine symbolische Rolle, sondern treten in Form manifester Türen auf, die den Zugang zu deutschsprachig konstituierten Räumen erlauben (z. B. Deutsche Botschaft, Café Sachers, Wohnung).

Computervermittelte Kommunikation, E-Mail-Verkehr

Eine ausschlaggebende Rolle als Kommunikationsmittel spielt das Internet (z. B. Ankündigung der verschiedenen Veranstaltungen etwa dem Brückestammtisch) und sich dadurch und darüber hinaus aufbauende virtuelle Räume, die zur weiteren Vernetzung der ‚deutschsprachigen Community‘ beitragen.

Die Entwicklung des Internet trägt mit dazu bei, Raum nicht mehr länger als gegebene Konstante zu verstehen, als Behälter oder Rahmen, in dem sich Soziales abspielt, sondern als durch soziale Praktiken erst Erzeugtes aufzufassen und damit von Räumen auszugehen, die es nicht schon immer gibt, sondern die erst durch Handlungen und Kommunikation hervorgebracht werden. Ein solches Raumverständnis dürfte erhebliche Konsequenzen auf allen gesellschaftlichen Ebenen, nicht zuletzt für den politischen Raum haben, denn es erlaubt zumindest die Vorstellung, dass sich an ein und demselben Ort die verschiedenen Räume befinden können. (Schroer 2006: 275)

In diesem Sinn beeinflusst das Geschehen im Internet bzw. im Cyberspace nicht nur den virtuellen Raum, sondern auch die „reale Welt“. Zum Ausdruck kommt dies z. B. auch durch die Pflege und Fortführung bereits bestehender Kontakte (vgl. Kapitel 5.1.3). Im Netz werden nicht nur neue soziale Beziehungen aufgenommen, sondern auch bereits bestehende gepflegt und erhalten: „Trotz räumlicher Mobilität sorgt das Internet somit für die Erhaltung bestehender sozialer Bindungen, die sonst vielleicht verkümmern würden“ (Schroer 2006: 269)

Deutschsprachige Mitbewohnerin

Abgesehen von den (multimodalen) Bibliotheken, die dem privaten Bereich zugeordnet werden können, wird von Uyanga und Munkhbold auf eine weitere Bedeutung der deutschen Sprache als Kommunikationsmittel in ihrem privaten Umfeld verwiesen. Für Uyanga spielt Deutsch daheim insofern auch eine Rolle, als ihre Mitbewohner*in aus

dem deutschsprachigen Raum stammt und die beiden auch in ihrer Freizeit viel gemeinsam unternehmen. In Anwesenheit der Mitbewohner*in Alina - basierend auf der Zustimmung von Uyanga und ihrer Schwester - stellt die Wohnung eine (überwiegend) deutschsprachig definierte bzw. deklarierte Räumlichkeit dar. Dies ändert sich vielleicht, wenn Alina die Wohnung verlässt und Uyanga sich dort einzig mit ihrer Schwester, mit der sie jedoch unter anderem ebenfalls Deutsch spricht, oder Besucher*innen aufhält.

6.4.3 Erinnerungs- und Sehnsuchtsräume

Im Rahmen ihrer Fotobefragungen greifen Munkhbold, Ochirbat und Uyanga mit der Auswahl ihrer Aufnahmen und Darstellungen auf andere Raumzeiten zurück, die verbunden mit den daran geknüpften Erinnerungen ins Hier und Jetzt geholt werden. Diese mit der Eröffnung von Erinnerungs- und Sehnsuchtsräumen einhergehenden Raumzeiten, beinhalten bei allen drei die Retrospektive auf die Studien- bzw. Ausbildungszeit im deutschsprachigen Raum. Besonders Munkhbolds und Ochirbats Schilderung dieser Studienzeiterinnerungen sind sehr emotional und in weiterer Folge mit unterschiedlichen Qualitäten besetzt. Munkhbold etwa beschreibt seine Studienzeit in Deutschland als schönste Zeit, die mit Familienereignissen (Geburt seiner Kinder), aber auch der Erfüllung eines Kindheitstraumes, das Miterleben eines Fußballspieles im Stadion bei der WM 2006, verbunden sind. Dabei haben seine Erinnerungen mannigfache Qualitäten, die durch unterschiedlich gewählte Adjektive wie „stolz“, „toll“ und „sehr scharf“ im Sinne von Klarheit zum Ausdruck gebracht wird (vgl. FI MU: 6). Im Gedächtnis sind ihm auch diverse Bucheinkäufe zu verschiedenen Gelegenheiten und damit verbundene Situationen geblieben, wie z. B. der Erwerb eines speziellen Buches nach der bestandenen Deutschprüfung für die Zulassung an der Universität in Deutschland. Wie bereits anfangs erwähnt „[Auch] können es aktuelle sprachliche Erfahrungen - etwa Erfahrungen des Erfolgs oder Misserfolgs, des Gelingens oder Misslingens - sein, die Anlass zur Erinnerung geben und die den Charakter der Erinnerung mitbestimmen. Im Unterschied zur sprachlich rekonstruierten Sprachbiografie entzieht sich die rein erinnerte Geschichte in starkem Maße der Kontrolle des Individuums.“ (Tophinke 2002: 2) Auch Uyanga bewegt sich mit ihren Aufnahmen und Erzählungen in verschiedenen Raumzeiten und bezeichnet diesen Vorgang des Erinnerns konkret als Zeitreise (vgl. Kapitel 6.2.4.) Mit seiner „Erinnerungsecke“ - wie er seine Souvenirtellersammlung bezeichnet - verweist

Ochirbat auf Erinnerungs- und Sehnsuchtsräume, die ihm, ebenso wie die Bücher aller drei Teilnehmer*innen oder Munkhbolds Musik, auch in materieller und damit dauerhafter Form zugänglich sind.

7. CONCLUSIO - AUSBLICK

Zurückblickend auf eine der Ausgangsfragen, ob sich für Mongol*innen durch die Erlebnisse und Erfahrungen mit der deutschen Sprache im Rahmen eines längerdauernden Aufenthalts in Deutschland und der Schweiz ‚deutschsprachige Räume‘ in der Mongolei eröffnen, lässt sich zusammenfassend festhalten: Obwohl der Lebensmittelpunkt vom deutschsprachigen Raum in die Mongolei (zurück) verlegt wurde, sind alle drei Teilnehmer*innen im Zuge ihrer sprachlichen Praktiken und Aushandlungen an der Konstitution bzw. Erschließung (beruflicher, privater sowie sozialer) überwiegend ‚deutschsprachiger Räume‘ in Ulaanbaatar beteiligt. Einerseits eignen sie sich im privaten Umfeld Räume an, andererseits nutzen sie jedoch auch gleichzeitig bereits vorhandene Gefüge, um (sprachliche und soziale) Gewohnheiten weiter fortsetzen und pflegen zu können. Insofern lässt sich auch die Frage, ob ‚deutschsprachige Räume‘ in Ulaanbaatar wahrgenommen werden und ob diese mit ‚deutschen‘ sprachlichen bzw. sozialen Praktiken verbunden sind, ebenfalls mit ja beantworten. Auf welchen Ebenen sich diese Räume hinsichtlich herangezogener Raumkonzepte eröffnen bzw. erschlossen werden, wird im Folgenden genauer dargelegt:

Auf der *individuellen* Ebene wie es Munkhbolds, Ochirbats und Uyangas (Sprach-) Biographien zeigen, auf der *nationalen* Ebene mit in der Mongolei etablierten Institutionen wie die Universität, das Deutsche Radio Ulaanbaatar, der private TV-Sender, die Mongolisch-Deutsche Brücke und auf *internationaler* Ebene mit den PASCH-Schulen, dem DAAD, dem Goethe-Institut, die weltweit bekannt und verbreitet sind.

Die Aufrechterhaltung und Pflege der guten Beziehungen zum deutschsprachigen Raum (überwiegend zu Deutschland) und das Investment Deutschlands, Österreichs und der Schweiz stellt in Bezug auf die Verbreitung der deutschen Sprache in der Mongolei eine (sprachenpolitische) Entscheidung dar, die auf eine erfolgreiche ökonomische, wissenschaftliche und kulturelle Zusammenarbeit zurückblicken kann und auch zukünftig auf einen regen, bereichernden Austausch baut. Als ein Zeichen dieser

inspirierenden und erfolgreichen Zusammenarbeit kann die Etablierung einer ‚deutschsprachigen Community‘ und damit einhergehenden deutschsprachig konstituierten Räumen gewertet werden, in denen sich auch Munkhbold, Ochirbat und Uyanga bewegen (wobei Deutsch in der Mongolei weder eine Funktion als Amts- oder Minderheitensprache ausübt).

‚Deutschsprachige Räume‘ in Ulaanbaatar werden somit nicht nur von den Interviewpartner*innen als Beteiligte auf einer individuellen Ebene gestaltet, sondern auch auf institutioneller Ebene von nationalen und internationalen Akteur*innen. Die Deutsche Botschaft, das Goethe Institut und das Café Sachers- um nur einige wenige Beispiele zu nennen - repräsentieren in der Mongolei auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenem Ausmaß Deutschland, den deutschsprachigen Raum und damit assoziierte Lebensweisen. Durch ihre sowohl räumliche Präsenz in Form begehrter Institutionen als auch ihrer sprachlichen und sozialen Praktiken in Form von Veranstaltungen und Netzwerkbildungen wird im Zusammenspiel mit anderen Einrichtungen sowie weiteren partizipierenden deutschsprechenden Beteiligten dem Vorhandensein und dem Zusammenhalt der ‚deutschsprachigen Community‘ in Ulaanbaatar Kontinuität verliehen.

“Language practices are thus always social, historical and located. But more than this, the locatedness of language is not just about being in a place at a time, but also about producing the place.” (Pennycook 2010: 140)

Innerhalb des überwiegend mongolischsprachigen Umfelds positionieren sich die drei Gesprächspartner*innen im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeiten, aber auch durch ihre Freizeitgestaltung als Mitglieder der ‚deutschsprachigen Community‘ in Ulaanbaatar, wobei die Anwendung der deutschen Sprache schon ein selbstverständlicher Teil des Alltagslebens zu sein scheint im Sinne von “languages are not pre-given entities but the results of practice.” (Pennycook 2010: 133).

Die Bedeutsamkeit und die Tragweite der deutschen Sprache für die Mongolei - sowohl die Ausbildungsmöglichkeiten als auch in weiterer Folge die Berufschancen betreffend und darüber hinaus in wirtschaftlicher und kultureller Hinsicht - finden sich auch in den Fotobefragungen und Erzählungen der drei Befragten wieder. Einerseits wird die Rolle der deutschen Sprache bei allen drei Gesprächspartner*innen bezüglich ihrer beruflichen Tätigkeit(en) ersichtlich (Fußballkommentator*, Universitätsprofessor* und

Radiomoderator*in). Hier spielen nicht nur die Kenntnis der Sprache, sondern auch Kompetenzen hinsichtlich spezieller Domänen (Fachsprache, Unterrichtssprache, Mediensprache) eine herausragende Rolle, und stellen eine ausschlaggebende Qualifikation für diese Berufe dar. Die Kenntnis des Deutschen stellt eine Zusatzqualifikation dar, die es den Teilnehmer*innen erst ermöglicht in mit der deutschen Sprache verknüpften Nischenberufen (TV- und Radiosender) unterzukommen. Andererseits wird neben diesem wirtschaftlichen Nutzen auch der persönliche Gewinn sehr deutlich, der sich unter anderem in der Erschließung von Wissen und der Welt mittels der deutschen Sprache als Lingua franca zeigt. Die Bedeutung der deutschen Sprache zeigt sich auch im Privatleben, wo neben der Lektüre deutschsprachiger Bücher auch der Konsum deutscher Spezialitäten, der Besuch von Lokalen und einem Café, wo diese erhältlich sind, aber auch der Kontakt zu deutschsprachigen Personen nach wie vor gepflegt wird. Darüber hinaus wird deutlich, dass Deutsch auch als Sprache der Emotionen einen wichtigen Stellenwert hat und mit dem Gefühl des Zuhause-Seins verknüpft ist. Dies spiegelt sich in sowohl laut als auch leise bzw. innerlich getätigten Äußerungen in emotional beladenen (stressigen) Situationen als auch in der Bezeichnung des Lehrstuhls, wo Deutsch gesprochen und praktiziert wird, aber auch Deutschlands selbst als (zweites) Zuhause. Erlebte Momente, die mit Deutsch oder Deutschland und der Schweiz bzw. dem deutschsprachigen Raum verbunden sind, können bei Bedarf (bewusst und unbewusst) auch außerhalb dieses geographisch definierten Ortes abgerufen werden und damit verbundene Vorstellungen und Bilder (re)produziert werden wie Tuan im Zusammenhang mit dem Kennenlernen, dem Vertrautwerden und dem Verlassen eines Ortes (Landes) feststellt:

An object or place achieves concrete reality when our experience of it is total, that is, through all the senses as well as with the active and reflective mind. Long residence enables us to know a place intimately, yet its image may lack sharpness unless we can also see it from the outside and reflect upon our experience. Another place may lack the weight of reality because we know it only from the outside-through the eyes of tourists, and from reading about it in a guidebook. It is characteristic of the symbol-making human species that its members can become passionately attached to a place of enormous size, such as a nation-state, of which they can have only limited direct experience. (Tuan 1977: 18)

Mit Tuans Worten gesprochen, zeigt sich diese starke (emotionale) Bindung an den deutschsprachigen Raum (bzw. Deutschland) bei den drei Befragten, die auch

Auswirkungen auf ihr Leben in der Mongolei hat. Innerhalb ihres Alltagslebens in der Mongolei steht die Organisation und Gestaltung des Raumes in komplexer Wechselwirkung mit der gerade anstehenden Tätigkeit der drei Teilnehmer*innen (vgl. Purkarthofer 2014: 174). Abhängig vom Aufenthaltsort und den dort zu verrichtenden Tätigkeiten sowie den dort auftretenden Gesprächspartner*innen und Teilhabenden ist damit tagtäglich ein (mehrmaliger) Wechsel der Sprachen wahrscheinlich. Zudem gibt es sicherlich Orte und Räume, wo Deutsch und Mongolisch sowie weitere Sprachen gleichzeitig vertreten sind und Munkhbold, Ochirbat und Uyanga ihrem Empfinden nach entscheiden auf welche Sprache sie zurückgreifen (wie z. B. Munkhbold, der mit seinen Kolleg*innen, die vermutlich zum Teil auch aus der Mongolei kommen, auf Deutsch spricht).

Reflexion: Erfahrungen mit und Vorzüge der Fotobefragung

In der heutigen Zeit, in der unser Alltag von Bildern aller Art mehr als je zuvor geprägt ist, aber auch der des Abbildens und (unfreiwilligen) Abgebildet-Werdens, stellt die Fotobefragung in meinen Augen eine essentielle Bereicherung und Ergänzung für die Erhebung des Datenmaterials und den Forschungsprozess selbst dar. Der Erhebung sollte allerdings eine kritische Auseinandersetzung mit den Bildern folgen, da gerade im Forschungsbereich sehr sensibel und ethisch korrekt mit dem Fotomaterial und den Deutungen der Fotografierenden umgegangen werden muss.

Die Methode der Fotobefragung hat sich insofern bewährt, als ich durch die Fotos und die Kommentare einen Einblick in die privaten Umfelder meiner Teilnehmer*innen erhalten durfte, der in Form reiner Erzählungen nicht so eindrücklich gewesen wäre. Auch für die Mitwirkenden bot sich dadurch die Gelegenheit, die für sie wichtigen Motive in der für sie passenden Weise und Umgebung darzustellen und zu erläutern (vgl. Kapitel 4.4), wie etwa bei Munkhbold, der sich mit den Autor*innen der Bücher räumlich in Beziehung setzt. Eine Positionierung, die so konkret nur durch das Foto, also in Form einer Abbildung, darstellbar ist. Ob innerhalb der Erzählungen Themen wie Musik hören auf Deutsch oder auch die Souvenirecke erwähnt worden wären, lässt sich im Nachhinein schwer eruieren und bleibt offen. Die Möglichkeit unterschiedlicher Lesarten von Bild und Text sowie der gegenseitigen Ergänzung von Bild und Text konnten in dieser Arbeit aufgezeigt und umgesetzt werden, wie die Abbildung des Universitätseblems und das Bild mit den Türen sehr gut demonstrieren. Denn ohne die schriftliche Ergänzung in Form der Kommentare, würde sich dem Betrachtenden

die Bedeutung der Bilder in Bezug auf die deutsche Sprache nicht erschließen, die für die Photograph*innen jedoch sichtlich gegeben ist. Deutlich wurde auch, dass diese Art des Involviertseins im Forschungsprozess die Teilnehmenden motivierte, ihnen die Aktivität des Fotografierens und Kommentierens Spaß gemacht und neue Erkenntnisse eröffnet hat. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt auch die Formulierung der Forschungsfrage, denn „Je nach Fragestellung können Bilder einer Fotobefragung beispielsweise die Nutzung von Plätzen und Orten aufzeigen und in einer Art visuellem Protokoll über soziale Handlungen der Befragten berichten.“ (Kolb 2008a: 5) Dies führt vor Augen, dass die Aufgabenstellung und die dahintersteckende Intention bei der Formulierung bedachtsam gewählt werden muss, um nicht im Vornherein den Forschungsprozess zu stark zu lenken, gleichzeitig aber eine verständliche Formulierung zu finden. In Bezug auf die Aufgabenstellung für die Interviewpartner*innen sei daher erwähnt, dass es mir bewusst ist, dass mit der von mir formulierten Frage „Bitte fotografiere Dinge, Orte, Plätze die du in deinem Umfeld/Alltagsleben mit der deutschen Sprache assoziiert“ bereits in gewisser Hinsicht eine Kategorisierung vorweggenommen wurde. Der Versuch die Aufgabenstellung anhand der Aufzählung unterschiedlicher Assoziationsmöglichkeiten (z. B. Orte, Dinge...) für die Befragten verständlicher und konkreter zu machen und dennoch relativ offen zu lassen, kann insofern kritisch betrachtet und als eine Art Inszenierung verstanden werden. Da bei dieser Untersuchung jedoch nicht nur das Bild im Forschungsfokus steht, sondern ebenfalls die dazu verfassten Kommentare sowie die Erläuterungen und Erzählungen im anschließenden Interview mit den Fotografierenden, sollte diese einerseits offene und zugleich hinführende Fragestellung lediglich als Anregung dienen, sich Gedanken über das Alltagsleben und die mögliche Rolle der deutschen Sprache in ebendiesem zu machen und zu darüber hinausgehenden Erläuterungen führen.

Ausblick

Ein Thema, das hinsichtlich ‚Raum‘ essentiell erscheint, ist in dieser Arbeit nur kurz angeschnitten worden und wäre einer eingehenden Beschäftigung und Behandlung wert. Es handelt sich dabei um das Konzept der ‚virtuellen Räume‘, die zur Zeit der Datenerhebung bereits einen Stellenwert hatten, der mit der Entwicklung und dem heutzutage selbstverständlichen Gebrauch des Smartphones jedoch eine neue Dimension erreicht hat. Facebook und diverse andere Social Media Kanäle wurden

während meiner Aufenthalte in der Mongolei bereits als gängige Kommunikationsmittel eingesetzt, finden aber in dieser Arbeit keine Berücksichtigung. Sender Dovchin (2011; 2017) beschäftigt sich eingehend mit der Aneignung sprachlicher Praktiken und damit einhergehenden (urbanen) Identitätskonstruktionen mongolischer Jugendlicher in einer postsozialistischen Gesellschaft in Ulaanbaatar sowie dem Gebrauch von Englisch und anderen Sprachen in Social Media Netzwerken wie Facebook (2015). Einen aufschlussreichen Aspekt könnte insofern auch die Untersuchung der Verwendung der deutschen Sprache auf Facebook sowie anderen in der Mongolei verwendeten Medien darstellen, konkret inwiefern das Radio, Facebook und andere (Social) Media Betreiber*innen und deren Nutzer*innen eventuell auf den Gebrauch der deutschen Sprache in der Mongolei zurückgreifen. Diesbezüglich wäre es von besonderem Interesse das Konzept der Identität (Bucholtz & Hall 2004; Bucholtz & Hall 2005) und der Positionierung aufzugreifen und einzubringen, vor allem in Zusammenhang mit Aus- und Eingrenzungen. Aus der sprachideologischen Sicht, wäre es sehr spannend zu verfolgen, wie sich der ‚gute Ruf‘ Deutschlands und des deutschsprachigen Raumes und damit auch das Prestige der deutschen Sprache (trotz der auch in den Interviews erwähnten negativen Behaftung durch die Geschehnisse des Zweiten Weltkrieges und der Assoziation des Deutschen als Kriegssprache) entwickelt hat, worauf sie basieren und weshalb sich Zuschreibungen bis heute (weltweit) fortsetzen (Kroskrity 2000, 2010). Daraus böte sich noch die Beschäftigung mit der Theorie des Emblems (vgl. Agha 2007) an, worauf bereits in Kapitel 6.4.1. hingewiesen wurde, an. Insofern ergeben sich aus dieser Arbeit noch weitere Postulate für nachfolgende und detailliertere Forschungsarbeiten.

Bei einer neuerlichen Bearbeitung dieses Themas würden noch folgende - mittlerweile neue - Erkenntnisse einfließen: So bieten Chang (2007, 2008), Choi (2013) und Ellis & Bochner (2000) wertvolle Ansätze und Konzepte an, um einen (ursprünglich auch geplanten) autoethnographischen Forschungsteil einbeziehen können, der meine Wahrnehmung und Sicht in Bezug auf die Bedeutung und den Gebrauch der deutschen Sprache in Ulaanbaatar zeigen und dokumentieren könnte.

Zurückkehrend auf das erwähnte Eingangszitat Wittgensteins lässt sich abschließend anmerken, dass „sprachliche“ Grenzen nach wie vor sehr häufig an „Nationen“ und „geographische Grenzen“ gebunden sind bzw. werden, das alltägliche Leben und die vielfältigen Sprachbiographien jedoch zeigen, dass diese „Grenzen“ täglich

verschoben, neu ausverhandelt und definiert und sogar aufgehoben werden (können). Und dass sich im Falle des virtuellen Raumes Sprachen über Grenzen einfach hinwegsetzen. In Anbetracht der heute von Globalisierung und Migration in einem bisher noch nicht dagewesenen Ausmaß geprägten Welt ist heute mehr denn je ausschlaggebend [...] dass Räume nicht mehr als gegeben verstanden werden, sondern als durch soziale, sprachliche und diskursive Praktiken geschaffen und in ständigem Wandel begriffen“ (Busch 2013: 127).

Nachwort

Mich von dieser Arbeit zu lösen fiel mir nicht leicht, da sie im Laufe eines länger dauernden Prozesses entstanden ist, der mit Einschnitten und Unterbrechungen verbunden war. So wie die Biographien der Teilnehmer*innen, aber auch meine eigene Biographie diverse Brüche bzw. Umbrüche beinhaltet, sind in dieser Arbeit unter Umständen Brüche spürbar.

Persönlich würde mich sehr interessieren, inwieweit die in dieser Arbeit gewonnen Erkenntnisse und Erzählungen für die Teilnehmer*innen heute noch aktuell sind, welchen Platz und Raum die deutsche Sprache und damit verbundene (sprachliche und soziale) Praktiken heute (noch) in ihrem mongolischen Alltagsleben einnehmen und ob sich (sprachliche) Wünsche wie das Erlernen der chinesischen Sprache doch noch erfüllt haben. Außerdem wäre es interessant zu erfahren, ob die drei Teilnehmer*innen mit ihren Biographien eher die Ausnahme in der verhältnismäßig großen Gruppe der deutschkundigen Mongol*innen darstellen, oder ob sich ähnliche biographische Erlebnisse und daraus resultierende Chancen sowie damit verbundene (sprachliche, soziale und kulturelle) Praktiken in der Mongolei vermehrt zeigen.

8. LITERATURVERZEICHNIS

- Agha, Ásif. 2007. *Language and social relations*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. 2nd ed. London & New York: Verso.
- Appadurai, Arjun. 1998. Globale ethnische Räume. In Ulrich Beck (Hg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*, 11–40. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Augé, Marc. 1994. *Orte und Nicht-Orte: Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Auswärtiges Amt (Hg.). 2015. *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. o.O.: Bonifatius.
https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf
(Abruf 27. September 2018).
- Auswärtiges Amt Deutschland. 2018a.
<https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/mongolei-node/mongolei/222840> (Abruf 26. September 2018).
- Auswärtiges Amt Deutschland. 2018b.
https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/mongolei-node/-/222848#content_3 (Abruf 27. September 2018).
- Bachmann-Medick, Doris. 2008. Gegen Worte - Was heißt ›Iconic/Visual turn‹? *Gegenworte* (20). 10–15.
<http://bachmann-medick.de/wp-content/uploads/2012/10/Bachmann-Medick%20Iconic%20Turn:Gegenworte.pdf> (Abruf 25. August 2018).
- Bachmann-Medick, Doris. 2009. *Cultural turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Baljir, Bolormaa & Batsuren Bishbat. 2007. DaF-Ausbildung in der Mongolei. Anatoli Karpov, Deutschlehrerverband der Republik Burjatien (Hg.), *Deutsch in Zentral- und Ostasien: Erfahrungen, Partnerschaften und neue Herausforderungen der Zeit*, 15–23. Ulan-Ude: USB.
- Barkmann, Udo B. 1999. *Geschichte der Mongolei oder die „Mongolische Frage“: Die Mongolen auf ihrem Weg zum eigenen Nationalstaat*. Bonn: Bouvier Verlag.

- Becker, Susanne. 2004. Die universitäre Übersetzer Ausbildung in der Mongolei am Beispiel des Übersetzers für Deutsch. *Info DaF* 31(5). 561–571. http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2004_Heft_5.pdf#page=51&view=Fit (Abruf 27. September 2018).
- Belting, Hans. 2005a. Nieder mit den Bildern. Alle Macht den Zeichen. Aus der Vorgeschichte der Semiotik. In Stefan Majetschak (Hg.), *Bild-Zeichen: Perspektiven einer Wissenschaft vom Bild*, 31–47. München: Fink.
- Belting, Hans. 2005b. Zur Ikonologie des Blicks. In Christoph Wulf & Jörg Zirfas (Hgg.), *Ikonologie des Performativen*, 50–58. München: Fink.
- Belting, Hans. 2011. *Bild-Anthropologie: Entwürfe für eine Bildwissenschaft*. 4. Aufl. München: Fink.
- Benjamin, Walter. 1991. Das Passagen-Werk. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bhabha, Homi K. 2000. *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Boehm, Gottfried. 1994. Die Wiederkehr der Bilder. In Gottfried Boehm (Hg.), *Was ist ein Bild?*, 11–38. München: Fink.
- Boehm, Gottfried. 2004. Jenseits der Sprache? Anmerkung zur Logik der Bilder. In Christa Maar & Hubert Burda (Hgg.), *Iconic turn: Die neue Macht der Bilder*, 28–43. Köln: DuMont.
- Boehm, Gottfried. 2007. Das Paradigma «Bild»: Die Tragweite der ikonischen Epistemie. In Hans Belting (Hg.), *Bilderfragen: Die Bildwissenschaften im Aufbruch*, 77–82. München: Fink.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*, 183–198. Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, Pierre. 1990 [1982]. *Was heisst sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches* [aus dem Französischen: Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques]. Übersetzt von Hella Beister. Herausgegeben von Georg Kremnitz. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre. 1991a. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre. 1991b. *Sozialer Raum und »Klassen«*. *Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. 2. Aufl. Übersetzt von Bernd Schwibs. Mit einer Bibliographie der Schriften von Yvette Delsaut. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1991c. Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In Martin Wentz (Hg.), *Stadt-Räume*, 25–34. Frankfurt am Main: Campus.

- Bourdieu, Pierre. 1993 [1980]. *Soziologische Fragen* [aus dem Französischen: Questions de sociologie]. Übersetzt von Hella Beister und Bernd Schwibs. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhme, Gernot. 1999. *Theorie des Bildes*. München: Fink.
- Brandt, Reinhard. 2004. Bilderfahrungen - Von der Wahrnehmung zum Bild. In Christa Maar & Hubert Burda (Hgg.), *Iconic turn: Die neue Macht der Bilder*, 44–54. Köln: DuMont.
- Breckner, Roswitha. 2005. *Migrationserfahrung - Fremdheit - Biographie: Zum Umgang mit polarisierten Welten in Ost-West-Europa*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breckner, Roswitha. 2010. *Sozialtheorie des Bildes: Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien*. Bielefeld: transcript.
- Breckner, Roswitha. 2012. Bildwahrnehmung - Bildinterpretation. Segmentanalyse als methodischer Zugang zur Erschließung bildlichen Sinns. *ÖSZ Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 37. 143–164.
- Brekamp, Horst. 2004. Drehmomente - Merkmale und Ansprüche des *iconic turn*. In Christa Maar & Hubert Burda (Hgg.), *Iconic turn: Die neue Macht der Bilder*, 15–26. Köln: DuMont.
- Brekamp, Horst, Angela Fischel, Birgit Schneider & Gabriele Werner. 2003. Bildwelten des Wissens. In Horst Brekamp & Gabriele Werner (Hgg.), *Bilder in Prozessen*, Bildwelten des Wissens, Bd. 1,1, 9–20. Berlin: Akademie.
- Buch, Birgit. 1998. Wirtschaftsdeutsch in der VR China - ein expandierender Markt? In *Info DaF* 25(4). 451–460.
http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_1998_Heft_4.pdf#page=55&view=Fit
(Abruf 27. September 2018).
- Bucholtz, Mary & Kira Hall. 2004. Language and identity. In Alessandro Duranti (Hg.), *A companion to linguistic anthropology*, 369–394. Malden and Oxford: Blackwell.
- Bucholtz, Mary & Kira Hall. 2005. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies* 7(4–5). 585–614. <http://journals-sagepub-com.uaccess.univie.ac.at/doi/pdf/10.1177/1461445605054407>
(Abruf 30. September 2018).
- Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA). 2018a. *Österreichische Botschaft Peking*. <https://www.bmeia.gv.at/oeb-peking/bilaterale-beziehungen/oesterreich-mongolei/politik/> (Abruf 27. September 2018).
- Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA). 2018b. *Österreichische Botschaft Peking*. <https://www.bmeia.gv.at/oeb->

- [peking/bilaterale-beziehungen/oesterreich-mongolei/kultur/](#) (Abruf 27. September 2018).
- Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA). 2018c. *Österreichisches Kulturforum Peking*. <https://www.bmeia.gv.at/kf-peking/veranstaltungen/detail/article/oesterreichisch-mongolisches-musikfestival/> (Abruf 27. September 2018).
- Bundesministerium Finanzen (BMF) 2018. *Kassenwerte und Zollwertkurse*. https://www.bmf.gv.at/zoll/kw-zwk2018_10_01.pdf?6n9ibs (Abruf 07. Oktober 2018).
- Burda, Hubert. 2004. »Iconic turn weitergedreht« - Die neue Macht der Bilder. In Christa Maar & Hubert Burda (Hgg.), *Iconic turn: Die neue Macht der Bilder*, 9–13. Köln: DuMont.
- Busch, Brigitta. 2010a. „Wenn ich in der einen Sprache bin, habe ich immer auch die andere im Blick“ - zum Konnex von Politik und Spracherleben. In Rudolf de Cillia, Helmut Gruber, Michal Krzyzanowski & Florian Menz (Hgg.), *Diskurs, Politik, Identität. Festschrift für Ruth Wodak*, 235–244. Tübingen: Stauffenburg.
- Busch, Brigitta. 2010b. Die Macht präbabilonischer Phantasien. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 40(160). 58–82.
- Busch, Brigitta. 2012. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33(5). 503–523.
- Busch, Brigitta. 2013. Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.
- Busch, Brigitta & Thomas Busch. 2010. Die Sprache davor. Zur Imagination eines Sprechens jenseits gesellschaftlich-nationaler Zuordnungen. In Michaela Bürger-Koftis, Hannes Schweiger & Sandra Vlasta (Hgg.), *Polyphonie. Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*, 81–103. Wien: Praesens.
- Chang, Heewon. 2007. Autoethnography: raising cultural consciousness of self and others. In Geoffrey Walford (ed.), *Methodological developments in ethnography*, 207–221. Oxford, UK et al.: Elsevier JAI.
- Chang, Heewon. 2008. *Autoethnography as method*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Choi, Juria. 2013. *Constructing a multivocal self: a critical autoethnography*. Sydney: University of Technology, unveröffentlichte Dissertation.
- Chuluunbaatar, Otgonbayar. 2008. *Einführung in die mongolischen Schriften*. Hamburg: Buske.
- Collier, John. 1957. Photography in anthropology: A report on two experiments. *American Anthropologist* 59(5). 843–859.

- Collier, John. 1979a. Evaluating visual data. In Jon Wagner (Hg.), *Images of information: still photography in the social sciences*, 161–170. Beverly Hills London: Sage.
- Collier, John. 1979b. Visual anthropology. In Jon Wagner (Hg.), *Images of information: still photography in the social sciences*, 271–281. Beverly Hills London: Sage.
- Collier, John Jr. & Malcolm Collier. 1987. *Visual anthropology: Photography as a research method*. Second paper bound printing. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Crang, Mike & Nigel Thrift (Hgg.). 2000. *Thinking space*. London & New York: Routledge.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). o.J.a. *Deutsch-Mongolische Hochschule für Rohstoffe und Technologie (DMHT)*. https://www.daad.de/der-daad/unsere_aufgaben/entwicklungszusammenarbeit/foerderprogramme/hochschulen/infos/de/43828-deutsch-mongolische-hochschule-fuer-rohstoffe-und-technologie-dmht/ (Abruf 29. September 2018).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). o.J.b. Mongolei. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten | 2018. https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/laendersachstand/mongolei_daad_sachstand.pdf (Abruf 29. September 2018).
- Deutsche Botschaft Ulan Bator. 2018a. *Kultur und Bildung*. <https://ulan-bator.diplo.de/mn-de/themen/kultur> (Abruf 28. September 2018).
- Deutsche Botschaft Ulan Bator. 2018b. *Beziehungen zu Deutschland*. <https://ulan-bator.diplo.de/mn-de/themen/willkommen/laenderinfos/bilaterale-beziehungen> (Abruf 28. September 2018).
- Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. o.J. *Mongolei*. <https://www.giz.de/de/weltweit/384.html> (Abruf 26. September 2018).
- Deutsch-Mongolischer Unternehmensverband (DMUV). o.J. *Mongolei - Ein Land voller Möglichkeiten*. <http://www.dmuvmn.com/de/mongolei/landesinformationen.html> (Abruf 26. September 2018).
- Deutsches Radio Ulaanbaatar (D.R.U.B.). o.J. *Über uns*. <http://dradioub.de/uber-uns-3/> (Abruf 02. April 2016).
- Dovchin, Sender. 2011. Performing Identity Through Language: The Local Practices of Urban Youth Populations in Post-Socialist Mongolia. *Inner Asia* 13(2). 315–333.

- Dovchin, Sender. 2015. Language, multiple authenticities and social media: The online language practices of university students in Mongolia. *Journal of Sociolinguistics* 19(4). 437–459.
- Dovchin, Sender. 2017. The ordinariness of youth linguascapes in Mongolia. *International Journal of Multilingualism*, 14(2). 144–159. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2016.1155592> (Abruf 02. Oktober 2018).
- Durkheim, Émile. 1981 [1968]. *Die elementaren Formen des religiösen Lebens*, aus dem Franz. Von L. Schmidts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dünne, Jörg & Stephan Günzel (Hgg.). 2006. *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- d-maps.com 2018 [2007]. *Map Mongolia*. http://d-maps.com/carte.php?num_car=54759&lang=d (Abruf 26. September 2018).
- Ellis, Carolyn & Arthur P. Bochner. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, 2nd ed., 733–768. Thousand Oaks, CA et al.: Sage.
- Embassy of Mongolia Vienna, Austria. 2017. *A Brief History of Mongolia*. <http://www.vienna.embassy.mn/eng/index.php?moduls=28> (Abruf 26. September 2018).
- Flick, Uwe, Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hgg.). 2017. *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 12. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, Michel. 2006. Von anderen Räume (1967). In Jörg Dünne & Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, 317–329. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friebertshäuser, Barbara. 2003. Interviewtechniken - ein Überblick. In Friebertshäuser, Barbara & Annedore Prengel (Hgg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, 371–395.
- Friedrich-Ebert-Stiftung. o.J. *Die Aktivitäten der Friedrich-Ebert-Stiftung in der Mongolei*. <https://www.fes.de/referat-asien-und-pazifik/laenderseiten/mongolei/> (Abruf 27. September 2018).
- Froschauer, Ulrike & Manfred Lueger. 2003. *Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme*. Wien: Facultas.
- Galsan Tschinag Stiftung. o.J. *Galsan Tschinag*. <http://galsan.info/galsan-tschinag> (Abruf 26. September 2018).

- Germany Trade & Invest (GTAI). 2018. *Die Mongolei auf dem Weg zur Industrienation* (22. Februar.2016).
<http://www.gtai.de/GTAI/Navigation/DE/Trade/Maerkte/suche,t=die-mongolei-auf-dem-weg-zur-industrienation,did=1414326.html> (Abruf 26. September 2018).
- Giersberg, Dagmar. 1998. Deutsch unter Druck? Zur Stellung der Germanistik in Südkorea. *Info DaF* 25(4). 467–469.
http://www.daf.de.uaccess.univie.ac.at/downloads/InfoDaF_1998_Heft_4.pdf (Abruf 27. September 2018).
- Goethe-Institut & Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. 2018. *PASCH in der Mongolei: Schulen: Partner der Zukunft. 10 Jahre PASCH*. o.O.: o.V. Printbroschüre.
- Gogolin, Ingrid. 2015. Die Karriere einer Kontur - Sprachenportraits. In İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich & Wolfram Weiße (Hgg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft: Bildung, Politik und Religion*. Münster & New York: Waxmann.
- Grünewald, Dietrich. 2014. Die Kraft der narrativen Bilder. In Susanne Hochreiter & Ursula Klingenböck (Hgg.), *Bild ist Text ist Bild*, 17–51. Bielefeld: transcript.
- Guesthouse-Oasis. 2016 [2014]. *About us*. <https://guesthouse-oasis.mn/about-us/> (Abruf 28. September 2018).
- Günzel, Stephan (Hg.). 2010. *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart & Weimar: J.B.Metzler.
- Gumperz, John J. 1964. Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66(6). 137–153.
- Hanns-Seidel-Stiftung. 2018. *Mongolei*.
<https://www.hss.de/weltweit-aktiv/asien/mongolei/> (Abruf 28. September 2018).
- Harper, Douglas. 1987. *Working knowledge: skill and community in a small shop*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Harvey, David. 1989. *The urban experience*. Baltimore, Md. et al.: Johns Hopkins Univ. Press.
- Haushofer, Karl. 1927. *Grenzen in ihrer geographischen und politischen Bedeutung*. Berlin-Grunewald.
- Hopf, Christel. 2017. Qualitative Interviews - ein Überblick. In Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Ines Steinke (Hgg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*, 12. Aufl., 349–360. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Iconic Turn. 2006. *Themen*. <http://www.iconicturn.de/> (Abruf: 29. September 2018).

- Jackson, Peter Philip Crang & Claire Dwyer (Hgg.). 2004. *Transnational Spaces*. London: Routledge.
- Jakob, Gisela. 2013. Biographische Forschung mit dem narrativen Interview. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hgg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Aufl., 219–233. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Jameson, Frederic. 1986. Postmoderne - zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus. In Andreas Huyssen & Klaus R. Scherpe (Hgg.), *Postmoderne: Zeichen eines kulturellen Wandels*, 45–102. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Janhunnen, Juha A. 2012. *Mongolian*. Amsterdam & Philadelphia, PA: John Benjamins B.V.
- Khalzkhuu, Naranchimeg. 2010. Deutsch in der Mongolei. In Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen & Claudia Riemer (Hgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, 2. Halb-Bd., 1744–1747. Berlin & New York: de Gruyter.
- Khalzkhuu, Naranchimeg & Ganchimeg D. 2007. Die Bedeutung der deutschen Sprache für die Mongolei. In *Jahrbuch für Internationale Germanistik*, Vol.(2), 73–76. <http://www.ingentaconnect.com/uaccess.univie.ac.at/contentone/plg/jfig/2007/00002007/00000002/art00007#> (Abruf 19.09.2018).
- Kim, Mi-Seoung. 2003. *Landeskunde im Deutschunterricht in Südkorea: Zur Reichweite der kommunikativen und interkulturellen Konzepte*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Koeppel, Rolf. 2004. Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in der VR China. In Hans-Günther Schwarz, Christiane von Stutterheim & Franz Loquai (Hgg.), *Fenster zur Welt: Deutsch als Fremdsprachenphilologie*, 491–507. München: Iudicium.
- Kolb, Bettina. 2001. *Fotobefragung Bilder zur Gesundheit*. Wien: Universität Wien, unveröffentlichte Dissertation.
- Kolb, Bettina. 2008a. *Die Fotobefragung in der Praxis*. <https://www.univie.ac.at/visuellesoziologie/Publikation2008/VisSozKolb.pdf> (Abruf 25. August 2018).
- Kolb, Bettina. 2008b. Involving, sharing, analysing - Potential of the participatory photo interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 9(3). Art.12.
- Kollmar-Paulenz, Karénina. 2011. *Die Mongolen: Von Dschingis Khan bis heute*. München: C. H. Beck.

- Konrad-Adenauer-Stiftung. 2018. *Auslandsbüro Mongolei*.
<http://www.kas.de/mongolei/> (Abruf 27. September 2018).
- Kramersch, Claire. 2005. Desire in language: the neglected dimension of language learning. In Susanne Duxa, Adelheid Hu & Barbara Schmenk (Hgg.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*, 209–224. Tübingen: Narr.
- Kramersch, Claire. 2006. The multilingual subject. *International Journal of Applied Linguistics* 16(1). 98–110.
- Kress, Gunther. 2006. *Literacy in the new media age*. London & New York: Routledge.
- Kristeva, Julia. 1980. *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. New York: Columbia University Press.
- Kroskrity, Paul. 2000. Regimenting languages: language ideological perspectives. In Paul Kroskrity (Hg.), *Regimes of languages: Ideologies, politics, and identities*, 1–35. Santa Fe: SAR PRESS.
- Kroskrity, Paul. 2010. Language ideologies - Evolving perspectives. In Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (Hgg.), *Handbook of Pragmatics Online*, 1–21. Amsterdam: John Benjamins.
- Krumm, Hans-Jürgen & Eva-Maria Jenkins (Hgg.). 2001. *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.
- Lamnek, Siegfried. 1995. *Qualitative Sozialforschung*, 3. korrigierte Aufl., Bd. 2, Methoden und Technik. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lange, Bettina. 2001. Narrative Strukturen in (Kinder-)Geschichten und eine Analyse ihrer formalen Kennzeichen. In Hans Dieter Erlinger (Hg.), *Kinder und ihr Symbolverständnis: Theorien - Geschichten - Bilder*, 55–156. München: KoPad.
- Lefebvre, Henri. 1991. *Production of space*. [Production de l'espace]. Translated by Donald Nicholson-Smith. Malden, MA et al.: Blackwell.
- Lefebvre, Henri. 2006. Die Produktion des Raumes. In Jörg Dünne & Stephan Günzel (Hgg.), *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, 330–343. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lehner, Sabine. 2017. Sprachliches Kapital und ›Integration‹: Bourdieus sprachlicher Markt revisited am Beispiel der österreichischen ›Integrationsbotschafter_innen‹. Wiener Linguistische Gazette (WLG) 80. 81–107.
https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/802017/lehner-kapital.pdf
 (Abruf 16. September 2018).

- Li, Kwang-sook. 1987. Die Situation von Deutsch als Fremdsprache in Südkorea. In Dietrich Sturm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Situation und Tendenzen*, 83–90. München: Hueber.
- Li, Yuan. 2007. *Integrative Landeskunde: ein didaktisches Konzept für Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel des Einsatzes von Werbung*. München: Iudicium.
- Massey, Doreen. 1994. *Space, place and gender*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Massey, Doreen. 2005. *For space*. London et al.: Sage.
- Meuser, Michael & Ulrike Nagel. 2013. Experteninterviews - wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hgg.), *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. Aufl., 457–471. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Min, Hyang-Ki. 2001. *Lehrmaterialforschung und -entwicklung für Deutsch als Fremdsprache in Korea: Beispiel: Allgemeinbildende Oberschulen*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Mitchell, W. J. T. 1997. Der Pictorial Turn. In Christian Kravagna (Hg.), *Privileg Blick: Kritik der visuellen Kultur*, 15–40. Berlin: Edition ID – Archiv.
- Mitchell, W. J. T. 2008. *Das Leben der Bilder: Eine Theorie der visuellen Kultur*. München: Beck.
- Mitchell, W. J. T. 2018. *Bildtheorie*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tschentscher, Axel. 2010 [1994]. *Mongolia-Constitution*.
http://www.servat.unibe.ch/icl/mg00000_.html (Abruf 26. September 2018).
- Mongolisch-Deutsche Brücke (MDB) (Hg.). 2012. *Vorbilder der Zeitgeschichte: Deutschland-Absolventen*. 2. Aufl., Bd. 1, 153–157. o.O: ADMON GmbH.
- Österreichisch-Mongolische Gesellschaft OTSCHIR. o.J.a. **24.5.: Wien-Ball in Ulan Bator**. URL: <http://www.mongolei.or.at/2014/05/24-5-wien-ball-ulan-bator/> (Abruf 27. September 2018).
- Österreichisch-Mongolische Gesellschaft OTSCHIR. o.J.b. **26.+27.5.: Das österreichische Filmfestival Mongolei**. <http://www.mongolei.or.at/2014/05/26-27-5-das-oesterreichische-filmfestival-mongolei/> (Abruf 27. September 2018).
- Österreichisch-Mongolische Gesellschaft OTSCHIR. o.J.c. **Wir über uns**. <http://www.mongolei.or.at/wir-uber-uns/> (Abruf 27. September 2018).

- Österreichisch-Mongolische Gesellschaft OTSCHIR. o.J.d. *Naadam das mongolische Volksfest in Baden bei Wien* (25. Juni 2015).
<http://www.mongolei.or.at/?s=Naadam> (Abruf 27. September 2018).
- Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE). o.J.a. *Participating States*. <http://www.osce.org/who/83> (Abruf 26. September 2018).
- Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE). o.J.b. *Beschluss Nr. 2/12 Beitritt der Mongolei zur OSZE*.
<https://www.osce.org/de/mc/100163?download=true> (Abruf 26. September 2018).
- PASCH Initiative „Schulen: Partner mit Zukunft“. o.J.a. *Was ist PASCH?*.
<https://www.pasch-net.de/de/udi.html> (Abruf 28. September 2018).
- PASCH Initiative „Schulen: Partner mit Zukunft“. o.J.b. *Ziele*. <https://www.pasch-net.de/de/udi/zie.html> (Abruf 28. September 2018).
- PASCH Initiative „Schulen: Partner mit Zukunft“. o.J.c. *Mongolei*. <https://www.pasch-net.de/de/par/spo/asi/mon.html> (Abruf 29. September 2018).
- Pavlenko, Aneta. 2002. Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In Vivian Cook (ed.), *Portraits of the L2 user*, 275–302. Clevedon et al.: Multilingual Matters Ltd.
- Peirce, Bonny N. 1995. Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly* 29(1). 9–31.
- Pennycook, Alastair. 1990. Towards a Critical Applied Linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics* 1(1). 8–28.
- Pennycook, Alastair. 2010. *Language as a local practice*. London & New York: Routledge.
- Ratzel, Friedrich. 1882. *Anthropogeographie, Teil I: Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte*. Stuttgart.
- Reichert, Jo. 1994. Selbstgefälliges zum Anziehen. In Norbert Schröer (Hg.), *Interpretative Sozialforschung: Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*, 253–280. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ritter, Carl. 1852. *Einleitung zur allgemeinen vergleichenden Geographie und Abhandlungen zur Begründung einer mehr wissenschaftlichen Behandlung der Erdkunde*, 152–181. Berlin.
- Rorty, Richard (Hg.). 1967. *The linguistic turn: Recent essays in philosophical method*. Chicago, IL: Univ. Press.
- Rose, Gillian. 2007. *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. London et al.: Sage.

- Rose, Gillian. 2016. *Visual methodologies. An introduction to researching with visual materials*. London et al.: Sage.
- Sachs-Hombach, Klaus (Hg.). 2003. *Das Bild als kommunikatives Medium: Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*. Köln: von Halem.
- Schlögel, Karl. 2002. *Die Mitte liegt ostwärts: Europa im Übergang*. München & Wien: Carl Hanser.
- Schlögel, Karl. 2003. *Im Raume lesen wir die Zeit: Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*. München & Wien: Carl Hanser.
- Schmid, Christian. 2005. Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raumes. Stuttgart: Franz Steiner.
- Schroer, Markus. 2006. *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schroer, Markus. 2009. Soziologie. In Stephan Günzel (Hg.), *Raumwissenschaften*, 354–369. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schulz, Martin. 2005. *Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft*. München: Fink.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. o.J. *Bilaterale Beziehungen Schweiz-Mongolei*. <https://www.eda.admin.ch/countries/mongolia/de/home/bilaterale-beziehungen/in-kuerze.html> (Abruf 27. September 2018).
- Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzluft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock & Susanne Uhmann. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion Ausgabe 10*. 353–402. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf> (Abruf 27. Juli 2018).
- Simmel, Georg. 1995 [1903]. Soziologie des Raumes (1903). In Georg Simmel. *Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl*, 221–242. Herausgegeben und eingeleitet von Heinz-Jürgen Dahme und Otthein Rammstedt. 5. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Simmel, Georg. 1992 [1908]. Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Gesamtausgabe, Bd. II, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Soja, Edward W. 1989. *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*. London & New York: Verso.
- Soja, Edward W. 1996. *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Oxford: Blackwell.
- Steinmüller, Ulrich. 2013. Deutsche Sprache in China. In Ingelore Oomen-Welke & Bernt Ahrenholz, *Deutsch als Fremdsprache*, 467–473. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Steppenfuchs Reisen. o.J. *Das Steppenfuchs Reisen Team*.
<http://www.mongolei.com/allg/UeberUns.html> (Abruf 26. September 2018).
- Straßner, Erich. 2002. *Text-Bild-Kommunikation - Bild-Text-Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Svantesson, Jan-Olof. 2003. Khalkha. Chapter seven. In Juha Janhunen (Hg.), *The mongolic languages*, 154–176. London & New York: Routledge.
- Tophinke, Doris. 2002. Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht. *Le Bulletin suisse de linguistique appliquée. Bulletin vals-asla* 76. 1–14.
http://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2002_076.pdf?version=1
 (Abruf 26. August 2018).
- Tschinag, Galsan. 2010. *Die Rückkehr: Roman meines Lebens*. Frankfurt am Main & Leipzig: Suhrkamp.
- Tschinag, Galsan. 2011. *Das andere Dasein*. Berlin: Insel.
- UNITED NATIONS (UN). o.J.a. *Member states*.
<http://www.un.org/en/members/index.shtml> (Abruf 26. September 2018).
- UNITED NATIONS (UN). o.J.b. *Permanent mission of Mongolia to the United Nations*.
<http://www.un.int/mongolia/> (Abruf 26. September 2018).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). o.J.a. *Naadam, Mongolian traditional festival*.
<http://www.unesco.org/culture/ich/en/RL/naadam-mongolian-traditional-festival-00395> (Abruf 26. September 2018).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). o.J.b. *UNESCO regions: Asia and the pacific*.
<http://www.unesco.org/new/en/unesco/worldwide/asia-and-the-pacific/Mongolia/> (Abruf 26. September 2018).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco). o.J.c. *UNESCO Interactive Atlas of the World's Languages in Danger*.

<http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=en&page=atlasmap>

(Abruf 26. September 2018).

Universität Wien, Germanistik. o.J. *Auslandspraktika Deutsch als Fremdsprache*.

<https://www.univie.ac.at/germanistik/studium/daf-auslandspraktika/> (Abruf 07.

Oktober 2018).

Weiers, Michael. 2004. *Geschichte der Mongolen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Welzer, Harald. 2005. *Das kommunikative Gedächtnis: Eine Theorie der Erinnerung*.

München: C. H. Beck.

Wittgenstein, Ludwig. 2014 [1918]. *Logisch-philosophische Abhandlung: Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wuggenig, Ulf. 1988. Die Fotobefragung. In Henrik Kreutz (Hg.), *Pragmatische Soziologie*, 333–354. Opladen: Leske + Budrich.

Wuggenig, Ulf. 1990. Die Photobefragung als projektives Verfahren. *Angewandte Sozialforschung* 16(1/2). 109–129.

Yang, Do-Won. 1998. Die Stellung des Deutschen in Korea. *Info DaF* 25(4). 461–466.

http://www.daf.de.uaccess.univie.ac.at/downloads/InfoDaF_1998_Heft_4.pdf

(Abruf 27. September 2018).

Zagaatsch, Ojunzezeg. 1999. Mongolei: Deutschunterricht in mongolischen Schulen und im Kinderpalast der Stadt Ulaanbaatar. In Albert Raasch (Hg.), *Deutsch und andere Fremdsprachen - international: Länderberichte; sprachenpolitische Analysen; Anregungen*, 93–98. Amsterdam & Atlanta, GA: Rodopi.

9. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Terhiin Tsagaan Nuur, Arkhangai	8
Abbildung 2: Darstellung der 21 Aimags und der Hauptstadt Ulaanbaatar, die eine eigenständige Verwaltungseinheit bildet.....	15
Abbildung 3: Zahlenüberblick (Stand 2015) der Deutschlernenden und Institutionen, wo Deutsch (als Fremdsprache) in der Mongolei angeboten wird.....	22
Abbildung 4: Übersicht aller von den Teilnehmer*innen aufgenommen durchnummerierten Bilder (B) mit den entsprechenden Abkürzungen Munkhbold (MU), Ochirbat (OC) und Uyanga (UY) und einem Motiv-Stichwort.	45
Abbildung 5: Sprachenportrait Munkhbold	49
Abbildung 6: (MU/B1).....	54
Abbildung 7: (MU/B3) Abbildung 8: (MU/B4)	57
Abbildung 9: (MU/B5) Abbildung 10: (MU/B6)	57
Abbildung 11: (MU/B7)	58
Abbildung 12: (MU/B8)	62
Abbildung 13: (MU/B9) Abbildung 14: (MU/B10)	63
Abbildung 15: (MU/B2) Abbildung 16: (MU/B11)	66
Abbildung 17: Themencodierung Fotointerview Munkhbold (FI MU): Darstellung der Übersicht der im Zuge der Themenfeldanalyse gebildeten Themenkategorien I-VI (hellgrüne Felder) und den dazugehörigen Subkategorien I.I-VI.I (blaugrüne Felder).	69
Abbildung 18: Strukturierung der Themenkategorien mit Bildung von Zentralkategorien: Die (hellgrünen) Kreise stellen die Zentralkategorien mit den entsprechenden Bezeichnungen dar. In den (blaugrünen) Kästchen sind die dazugehörigen Themen in Stichworten angegeben.	70
Abbildung 19: Sprachenportrait Ochirbat	74
Abbildung 20: (OC/B1)	78
Abbildung 21: (OC/B2)	79
Abbildung 22: (OC/B3)	81
Abbildung 23: (OC/B4)	83
Abbildung 24: (OC/B5)	84
Abbildung 25: (OC/B6)	85
Abbildung 26: (OC/B7)	87

Abbildung 27: Themencodierung Fotointerview Ochirbat (FI OC), Darstellung der Übersicht der im Zuge der Themenfeldanalyse gebildeten Themenkategorien I-VII (hellgrüne Felder) und den dazugehörigen Subkategorien I.I-VII.I (blaugrüne Felder).	89
Abbildung 28: Strukturierung der Themenkategorien mit Bildung von Zentralkategorien: Die (hellgrünen) Kreise stellen die Zentralkategorien mit den entsprechenden Bezeichnungen dar. In den (blaugrünen) Kästchen sind die dazugehörigen Themen in Stichworten erwähnt.	90
Abbildung 29: Sprachenportrait Uyanga.....	94
Abbildung 30: (UY/B1)	97
Abbildung 31: (UY/B2)	99
Abbildung 32: (UY/B3)	101
Abbildung 33: (UY/B4)	103
Abbildung 34: (UY/B5)	104
Abbildung 35: Themencodierung Fotointerview Uyanga (FI UY): Darstellung der Übersicht der im Zuge der Themenfeldanalyse gebildeten Themenkategorien I-V (hellgrüne Felder) und den dazugehörigen Subkategorien I.I-VI.I (blaugrüne Felder).....	106
Abbildung 36: Strukturierung der Themenkategorien mit Bildung von Zentralkategorien: Die (hellgrünen) Kreise stellen die Zentralkategorien mit den entsprechenden Bezeichnungen dar. In den (blaugrünen) Kästchen sind die dazugehörigen Themen in Stichworten erwähnt.	107
Abbildung 37: Darstellung der Kategorien I-VI (hellgrüne Felder), die anhand der festgehaltenen Bildmotive I.I-VI.I in Bezug auf die Rolle der deutschen Sprache im Leben aller drei Teilnehmer*innen gefunden wurden.	111
Abbildung 38: Darstellung der vier markanten Kategorien, die sich in allen drei Fotobefragungen hinsichtlich der Textanalyse wiederfinden: ‚Ausbildung/Studium‘, ‚Beruf/Kompetenz‘, ‚(multimodale) Bibliotheken/Medien‘, ‚Erinnerungen/Emotionen‘.....	112

10. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

APS	Akademische Prüfstelle
B	Bild
CD	Compact disc
D	Deutschland
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
D-A-CH	Deutschland - Österreich - Schweiz
DACH(L)	Deutschland - Österreich - Schweiz (Liechtenstein)
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DMHT	Deutsch-Mongolische Hochschule für Rohstoffe und Technologie
DMUV	Deutsch-Mongolischer Unternehmensverband
D.R.UB/DRUB	Deutsches Radio Ulaanbaatar/Ulan Bator
DSH	Deutsche Prüfung für den Hochschulzugang
DWA	Deutsche Welle Akademie
EWB	Erwachsenenbildung
FI	Fotointerview
GAT 2	Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2
GI	Goethe-Institut
GIZ	Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit
GTAI	Germany Trade & Invest
GTZ	Gesellschaft für technische Zusammenarbeit
IDV	Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband
K	Kommentar
Kfz	Kraftfahrzeug
MNT	Tugrik/ Tögrög (mongolische Währung)
MPV	Mongolische Volkspartei
MU	Munkhbold
NRO	Nichtregierungsorganisation
NTV	Privater (TV-) Sender
OC	Ochirbat
ÖSD	Österreichisches Sprachdiplom Deutsch

OSCE/OSZE	Organisation for Security and Co-operation in Europe/Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
PAD	Pädagogischer Austauschdienst
PASCH	Schulen: Partner der Zukunft
PIM	Presseinstitut der Mongolei
PS	Proseminar
SBI	Sprachenbiographisches Interview
TestDaF	Test Deutsch als Fremdsprache
UN	United Nations
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNO	United Nations Organization
UY	Uyanga
ZDF	Zweites Deutsches Fernsehen
ZfA	Zentralstelle für Auslandsschulwesen

11. ANHANG

11.1 Zusammenfassung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der Frage, ob und wenn ja welche Rolle die deutsche Sprache im Alltagsleben von Mongol*innen spielt, die nach einem längeren Bildungsaufenthalt in deutschsprachigen Ländern (Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz) in die Mongolei (Ulaanbaatar) zurückgekehrt sind. Von besonderem Interesse ist hierbei, wie sich die durch Sprache und Mobilität geprägten individuellen Erlebnisse auf die sozialen und sprachlichen Praktiken der Teilnehmer*innen auswirken und ihre Wahrnehmungs- und Handlungsräume dadurch beeinflusst werden. Haben Aneignung und Kenntnis der deutschen Sprache und damit verbundene (soziale und kulturelle) Praktiken zur Konstitution von und Teilhabe an „deutschsprachigen Räumen“ im mongolischen (Alltags-)Leben geführt? Ausgehend von Raumkonzepten, die Raumstrukturen weniger als Container denn als Raum sprachlicher und sozialer Praktiken verstehen, ist dabei von Belang, ob und in welcher Weise ein Handlungsraum mit speziellen sprachlichen (und sozialen) Praktiken verknüpft wird. Historisch betrachtet, lässt sich die (gewissermaßen) zunächst verblüffende Bedeutung der deutschen Sprache auf die Zeit des Sozialismus zurückführen, als Deutsch nach Russisch die zweitwichtigste Fremdsprache in der Mongolei darstellte. Bis heute hat sich die deutsche Sprache aufgrund der fortwährenden und intensiven diplomatischen sowie wirtschaftlichen Beziehungen mit deutschsprachigen Ländern, vor allem jedoch mit Deutschland, ein hohes Prestige bewahrt. Die Aussicht auf bessere Berufschancen in Verbindung mit der Unterstützung durch verschiedenste Stipendien stellen für viele Mongol*innen nach wie vor eine große Motivation dar, Deutsch zu lernen und sich um einen längerdauernden Aufenthalt zu Bildungszwecken im deutschsprachigen Raum zu bemühen. Für die Umsetzung dieses Forschungsvorhabens wurde u. a. die Methode der Fotobefragung herangezogen. Das dabei erhobene Datenmaterial umfasst Photographien und begleitende Texte, kombiniert mit Interviewpassagen der Mitwirkenden, und bietet Einblicke in persönliche (sprachliche) Erlebnisse und Praktiken. Anhand dieser multimodalen Daten wird einerseits ein Bezug zur (Sprach-)Biographie in den deutschsprachigen Ländern und andererseits auch die gegenwärtige Bedeutung und Stellung von Deutsch in ihrem Lebensalltag ersichtlich, denn die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Deutsch auch in Ulaanbaatar im Leben der Teilnehmenden sehr präsent ist und weiterhin gepflegt wird. Dies äußert sich nicht nur

in Form privater (deutschsprachiger) Bibliotheken, sondern auch insofern, als die deutsche Sprache einen besonderen Zugang zum mongolischen Arbeitsmarkt in Form von Nischenberufen bietet, die einen starken Bezug zum deutschsprachigen Raum aufweisen. Darüber hinaus ist sie wesentlich für die Zugehörigkeit zu und die Teilhabe an einer in Ulaanbaatar inzwischen etablierten „deutschsprachigen Community“, dank derer eine gewisse Präsenz des Deutschen im öffentlichen Raum gegeben ist.

11.2 Hinweis zur Transkription

Die verwendete Konvention ist angelehnt an die GAT 2-Transkriptionskonvention⁴⁴, die entsprechend adaptiert wurde, da hier keine Gesprächsanalyse vorgenommen wurde.

Redepausen und Verzögerungssignale

(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von 0.2-0.5 Sek. Dauer
äh, ähm	Verzögerungssignale, sog. „gefüllte Pause“
°h / h°	Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
:	Dehnung, Längung, von ca. 0.2-0.5 Sek.
/	Satz- und Wortabbrüche
< (()) >	Kommentare zur Modulation, Spitzklammern markieren den Bereich der geänderten Äußerungsqualität

⁴⁴ Selting, Margret, Peter Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg Bergmann, Pia Bergmann, Karin Birkner, Elizabeth Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, Peter Gilles, Susanne Günthner, Martin Hartung, Friederike Kern, Christine Mertzlufft, Christian Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, Jörg Peters, Uta Quasthoff, Wilfried Schütte, Anja Stukenbrock & Susanne Uhmann. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). Gesprächsforschung - Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion Ausgabe 10. 353–402. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf> (Abruf 27. Juli 2018).

11.3 Sprachenportrait Vorlage

