



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**Sprache und Macht: Die Integrationsprüfung des ÖIF aus  
gegenhegemonialer Perspektive**

verfasst von / submitted by

**Mag. Raffaella Kappel**

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

**Master of Arts (MA)**

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Inci Dirim

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1	Sujet, Hypothesen und Zielsetzungen .....	1
1.2	Erkenntnisinteresse und kritische Reflexion der Position der Verfasserin .....	4
<b>2</b>	<b>Methodik</b> .....	<b>6</b>
2.1	Methodik der linguistischen Textanalyse.....	6
2.2	Methodik der Diskursanalyse.....	8
<b>3</b>	<b>Theoretische Verortung</b> .....	<b>10</b>
3.1	Hintergrund des Poststrukturalismus .....	10
3.2	Dekonstruktion als Aufbrechen von Gegensatzpaaren .....	11
3.3	Postkoloniale Kritik .....	12
3.4	Gegenhegemoniale Perspektiven .....	13
<b>4</b>	<b>Diskursanalyse Deutsch Test für Österreich</b> .....	<b>15</b>
4.1	Textfunktion des <i>DTÖ</i> .....	19
4.2	Die Prüfung als Manifestation der Verschränkung von Wissen und Macht.....	20
4.3	Gesellschaft und Öffentlichkeit: Begriffsverortung.....	21
4.3.1	Begriffsdefinition von <i>Gesellschaft</i> .....	21
4.3.2	Begriffsdefinition von <i>Öffentlichkeit</i> .....	23
4.4	Diskursanalyse schriftlicher Prüfungsteil .....	24
4.4.1	Diskursanalyse Hören .....	24
4.4.1.1	<i>Aufgabe 1: Modelltest</i> .....	25
4.4.1.2	<i>Aufgabe 3: Übungstest 2</i> .....	32
4.4.1.3	<i>Zusammenfassung der Teilergebnisse des Hörverstehens: Sprache hören – Konstruktion von Wissen im etablierten Integrationsdiskurs</i> .....	38
4.4.2	Diskursanalyse Lesen und Schreiben .....	39
4.4.2.1	<i>Lesen Aufgabe 1: Modelltest</i> .....	40
4.4.2.2	<i>Lesen Aufgabe 2: Übungstest 1</i> .....	43
4.4.2.3	<i>Zusammenfassung der Teilergebnisse des Leseverstehens: Sprache lesen – Konstruktion von Wissen im etablierten Integrationsdiskurs</i> .....	46
4.4.2.4	<i>Diskursanalyse Schreiben</i> .....	47

4.4.2.5	<i>Schreib-, Lese und Höraufgaben: Diskursive Verbindungen im schriftlichen Prüfungsteil</i> .....	54
4.5	Diskursanalyse mündlicher Prüfungsteil.....	57
4.5.1	Sprechen Aufgabe 1 .....	58
4.5.1.1	<i>Aufgabenstellung und Rahmensituation</i> .....	58
4.5.1.2	<i>Themenwahl, Themenentfaltung, Art der Aussagen und Bedeutungskonstruktionen</i> .....	59
4.5.2	Sprechen Aufgabe 2: Bildanalyse .....	64
4.5.2.1	<i>Bildanalyse Modelltest</i> .....	65
4.5.2.2	<i>Bildanalyse Übungstest 3</i> .....	72
<b>5</b>	<b>Diskursanalyse des Fragenkatalogs zum Werte- und Orientierungswissen</b> .....	<b>75</b>
5.1	Testformat und Titel.....	75
5.2	Strukturierung der Diskursanalyse .....	77
5.3	Rahmenbedingungen der Entstehung.....	78
5.4	Themenfelder und Muster der thematischen Entfaltung .....	80
5.5	Modulare Rahmung der Aussagen .....	81
5.6	Bedeutungskonstruktionen .....	82
5.6.1	Themenbereich Österreich .....	82
5.6.2	Themenbereich Sprache und Bildung .....	85
5.6.3	Themenbereich Arbeitswelt und Wirtschaft.....	87
5.6.4	Themenbereich Gesundheit.....	90
5.6.5	Themenbereich Wohnen und Nachbarschaft .....	92
5.6.6	Themenbereich Prinzipien des Zusammenlebens .....	93
5.6.6.1	<i>Thematische Einheit der Rechtlichen Integration</i> .....	93
5.6.6.2	<i>Thematische Einheit der Kulturellen Integration</i> .....	94
5.7	<i>Wertewissen und Macht: Kultur als Konstruktion von Differenz</i> .....	97
<b>6</b>	<b>Integration im juristischen Diskurs: Diskursanalyse des Integrationsgesetzes</b> .....	<b>99</b>
6.1	Definitionen von <i>Integration</i> : Diskursive Verortungen eines gesellschaftspolitisch konnotierten Begriffs .....	100
6.1.1	Integration im sozialtheoretischen Diskurs .....	100
6.1.2	Integration im medialen Diskurs .....	102
6.1.3	Der Integrationsbegriff im Integrationsgesetz.....	105

6.2	Analyse des Integrationsgesetzes .....	107
6.2.1	Kontextuelle Einbettung des Textdokuments.....	107
6.2.2	Auswahl der Textausschnitte .....	109
6.2.3	Themenwahl und Themenentfaltung.....	109
6.2.4	Modulare Rahmung der Aussagen .....	110
6.2.5	Bedeutungskonstruktion im Gesetzestext .....	112
6.3	Die konstitutive Macht des Gesetzes .....	113
<b>7</b>	<b>Diskursanalyse der Integrationserklärung .....</b>	<b>115</b>
7.1	Äußere Rahmenstruktur des Textdokuments .....	115
7.2	Textsortenbestimmung, Textfunktion und Perspektivierung.....	116
7.3	Themenwahl, thematische Entfaltung und Deutungsmuster der <i>Integrationserklärung</i> .....	117
7.4	Modulare Rahmung der Aussagen .....	120
7.5	Bedeutungskonstruktionen .....	120
7.6	Die <i>Integrationserklärung</i> als Dokument der Sicherung von Vorherrschaft.....	121
<b>8</b>	<b>Zusammenführung und Kontextualisierung der Ergebnisse aus den Teilanalysen .....</b>	<b>123</b>
8.1	Textübergreifende Diskursanalyse .....	123
8.1.1	Argumentationsmuster zur Legitimation von Integration .....	124
8.1.2	Bildungspolitische Deutungsmuster und methodische Umsetzungen.....	128
8.2	Diskurs und Gesellschaft.....	130
8.2.1	Wissen und Macht.....	131
8.2.1.1	<i>Die Prüfung als Manifestation von Macht</i> .....	131
8.2.1.2	<i>Integration auf dem Prüfstand</i> .....	132
8.2.1.3	<i>Sprache als hegemonialer Code</i> .....	133
8.2.2	Ideologie und Macht.....	134
8.2.2.1	<i>Integration als hegemoniale Strategie</i> .....	135
8.2.2.2	<i>Sprache als Markierung von Vorherrschaft</i> .....	136
<b>9</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>137</b>
9.1	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	137
9.2	Anknüpfungspunkte für Folgeforschungen.....	140

<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>142</b>
Primärliteratur .....	142
Sekundärliteratur .....	144
<b>Anhang.....</b>	<b>152</b>
Anhang 1: Deutsch Test für Österreich .....	152
Anhang 1.1 .....	153
Anhang 1.2 .....	154
Anhang 1.3 A .....	155
Anhang 1.3 B .....	156
Anhang 1.4 A .....	157
Anhang 1.4 B .....	158
Anhang 1.5 A .....	159
Anhang 1.5 B .....	160
Anhang 1.5 C .....	161
Anhang 1.5 D .....	162
Anhang 1.6 .....	163
Anhang 1.7 .....	164
Anhang 1.8 .....	165
Anhang 2: Abstract.....	166

# 1 Einleitung

## 1.1 Sujet, Hypothesen und Zielsetzungen

Die vorliegende Arbeit stellt eine Diskurskritik des Testformats *Deutsch Test für Österreich (DTÖ)* des *Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF)* dar. Der Fokus der Analyse liegt dabei auf dem *Modelltest* sowie auf den *Übungstests* für das Niveau B1.

Das Testformat *DTÖ* wird in Ergänzung mit Fragen zum *Werte- und Orientierungswissen* im Rahmen des *Integrationsgesetzes*, welches im Jahr 2017 in Kraft getreten ist (vgl. BMI für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2021), als *Integrationsprüfung* definiert. Eine *Integrationsprüfung* ist laut Gesetzestext von Drittstaatsangehörigen im Rahmen der *Integrationsvereinbarung* abzulegen (vgl. §§9-12 IntG). Darüber hinaus wird die Absolvierung einer *Integrationsprüfung* gemäß dem Gesetz als Voraussetzung für den aufrechten Bezug von Sozialleistungen genannt (vgl. §16c Abs.1 IntG). Diese Regelung betrifft sowohl Drittstaatsangehörige als auch Asyl- bzw. subsidiär Schutzberechtigte (vgl. ebd.).

Der Fokus der Arbeit liegt auf der Zielgruppe der Asyl- bzw. der subsidiär Schutzberechtigten, welche den *Deutsch Test für Österreich* mit den zugehörigen *Fragen zu Werte- und Orientierungswissen* im Rahmen gesetzlich vorgeschriebener *Integrationsmaßnahmen* (vgl. §6 Abs.1 IntG) und zum Zwecke der Aufrechterhaltung des Bezugs von Sozialhilfe (vgl. §16c Abs.1 IntG) zu absolvieren haben.

Die im Gesetz festgeschriebene *Integrationsprüfung* steht in engem Zusammenhang zu der ebenfalls gesetzlich vorgeschriebenen *Integrationserklärung*, welche von Asylberechtigten bzw. von subsidiär Schutzberechtigten nach Erhalt eines positiven Asylbescheids zu unterzeichnen ist (vgl. §16c Abs.1 IntG).

Aufgrund ihrer gemeinsamen kontextuellen Einbettung bilden die Textquellen im Kontext der *Integrationsprüfung (DTÖ inklusive Fragen zu Werte- und Orientierungswissen, Integrationsgesetz und Integrationserklärung)* den Fokus der vorliegenden Diskursanalyse.

Ziel der Arbeit ist eine kritische Nachzeichnung des Diskurses, der sich in der *Integrationsprüfung* des *ÖIF* manifestiert. In der Folge soll dieser dokumentierte Diskurs in Beziehung zu den weiteren oben angeführten Textquellen gesetzt werden.

Es wird von der Hypothese ausgegangen, dass die Begriffsfelder der *Sprache* und der *Integration* als zentral anzusehen sind für den Diskurs, welche diese Dokumente einerseits konstituieren und aus welchem sie andererseits hervorgegangen sind. Diese Hypothese ergibt sich aus der Beobachtung, dass die Begriffe der *Sprache* und der *Integration* bei einer auf Globalverstehen ausgerichteten Leseweise der Texte als Schlüsselbegriffe zu verstehen sind, da sie wiederholt benutzt und auf der Bedeutungsebene nachdrücklich als relevant kenntlich gemacht werden. Somit bilden diese Begriffe einen semantischen Schwerpunkt in den Textquellen.

Die Forschungsfrage beschäftigt sich folglich mit dem Verhältnis, in welchem diese als Schlüsselbegriffe eingesetzten Wörter (*Sprache* und *Integration*) zueinander stehen und in weiterer Konsequenz mit den impliziten Werthaltungen, welche sich aus diesem Verhältnis ableiten lassen. Dieser Forschungsfrage liegt die Annahme zugrunde, dass zwischen Mechanismen der Wissensgenerierung und der Wissenskontrolle einerseits sowie Machtverhältnissen andererseits eine gesellschaftliche Verbindung besteht. Dieser geschaffene Zusammenhang bedarf einer kritischen Analyse, deren Ziel es ist, die Verflechtungen aufzuzeigen, welche zwischen Institutionen des Sprachenlernens und der Kontrolle von Sprachwissen bestehen.

In der vorliegenden Arbeit wird konkret in einem ersten Schritt von der Annahme ausgegangen, dass das Prüfungsformat *DTÖ* sowie auch die weiteren zu analysierenden Primärquellen nach der kommunikationsorientierten Textlinguistik als Texte klassifiziert werden können. Diese Tatsache zeigt sich im Vorliegen einer vielschichtigen sprachlichen Handlung, mit welcher die Verfasser\*innen eine Kommunikationsabsicht verfolgen (vgl. Brinker et al. 2014:16). Vor diesem Hintergrund können die Texte als Repräsentationen eines gesellschaftlichen Diskurses betrachtet werden.

Der vorherrschende Diskurs soll anhand wiederkehrender sprachlicher und visueller Muster sowie anhand wiederholt verwendeter Begriffe mit Bezug auf deren Konnotationen nachvollzogen werden. Auf einer übergeordneten Ebene geht es darum, diesen Diskurs in einen kritischen Zusammenhang zu den unterrichtsmethodischen und ideologischen Prämissen der Institutionen (*ÖIF*, *Bundesministerium für Europa, Integration*

und Äußeres, Bundesministerium für Frauen und Integration, Bundeskanzleramt) zu stellen, welche für den Inhalt der Dokumente verantwortlich zeichnen. Aus einer analytischen Beschreibung des Diskurses sollen gesellschaftliche Vorherrschaft nachvollzogen und Machtstrukturen dargestellt werden. Die Textquellen zum Thema der *Integration* von Migrant\*innen in Österreich sollen als Angelpunkt dienen. Von diesem Angelpunkt aus soll der herrschende migrations- und bildungspolitische Konsens, welcher auf diskursiven Einschreibungen beruht, nachvollzogen werden.

Die zur Analyse herangezogenen Dokumente (*Integrationsprüfung, Integrationsvereinbarung, Integrationsgesetz*) weisen in ihrer Funktion als juristische Texte und als ein gesetzlich vorgeschriebenes Prüfungsformat einen formellen Charakter auf. Das bedeutet, dass sie für die Zielgruppe der Migrant\*innen und konkret für die Zielgruppe der Asyl- bzw. subsidiär Schutzberechtigten als normativ gültig präsentiert werden und damit eine bindende Funktion entfalten.

Was die Untersuchung des Testformats *DTÖ* betrifft, so ist hier anzumerken, dass in der vorliegenden Arbeit der Fokus nicht auf einer Bewertung der Gütekriterien des Testformats liegt, sondern vielmehr diskursive Praktiken und kommunikative Absichten im Mittelpunkt der Untersuchung stehen. Im Hinblick auf die kontextuelle, das bedeutet auf die gesellschaftliche und institutionelle Einbettung des Prüfungsformats, erscheint es sinnvoll, die Diskursanalyse an entsprechenden Stellen durch eine linguistische Textanalyse mit Fokus auf kommunikative Aspekte zu ergänzen.

An dieser Stelle ist der Hinweis zu tätigen, dass die Begriffe des Testens und des Prüfens vom *ÖIF* nicht explizit voneinander abgegrenzt werden. So trägt das vom *ÖIF* herausgegebene standardisierte Format zum Nachweis von Sprachkenntnissen auf dem Niveau B1 den Namen *DTÖ*, was eine Abkürzung für die Bezeichnung *Deutsch Test für Österreich* darstellt. In Kombination mit den Fragen zum Werteverständnis wird die gesamte Leistungserhebung jedoch als *Integrationsprüfung* definiert. Dies legt die Vermutung nahe, dass der Begriff der Prüfung in einem umfassenderen Sinn als der Begriff des Testens verstanden werden möchte. Der Terminus der Prüfung könnte im Rahmen dieser Definition darauf abzielen, die gesellschaftliche Bedeutung, welche der Leistungserhebung zukommt, zu markieren. In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffsbezeichnungen *Deutsch Test* und *Integrationsprüfung* stets in der vom *ÖIF* kom-

munizierten Form im Original übernommen, um den zu erforschenden Diskurs nicht zu verfälschen.

## **1.2 Erkenntnisinteresse und kritische Reflexion der Position der Verfasserin**

Die Themenwahl der Arbeit geht auf den Umstand zurück, dass ich als Verfasserin dieser Arbeit von 2017 bis 2020 in einem öffentlich finanzierten Projekt für Asylwerber\*innen in B1 Deutschkursen an der *VHS Wien* unterrichtete. Zu Beginn meiner Tätigkeit als Kursleiterin hatten die Teilnehmenden am Ende des Kurses die Möglichkeit, eine *ÖSD* Prüfung als offiziellen Nachweis über den Grad der Sprachbeherrschung abzulegen. Aufgrund des Inkrafttretens des Integrationsgesetzes im Juni 2017 (vgl. Bundeskanzleramt 2021a) machte ich die Beobachtung, dass mit einiger Zeitverzögerung verstärkt das Angebot einer *ÖIF* Prüfung als verbindlicher Kursabschluss sowohl seitens des Kursanbieters als auch seitens der Teilnehmer\*innen eingefordert wurde. Ab Juli 2019 schlossen alle DaZ-Kurse im Projekt mit einer *Integrationsprüfung* des *ÖIF* ab. Diese Maßnahme wurde seitens des Kursträgers mit dem Hinweis darauf begründet, dass die Absolvierung einer *Integrationsprüfung* der Zielgruppe der Asylwerbenden insofern dienlich sei, als damit die an eine *Integrationserklärung* geknüpften Auflagen bereits vor Erhalt eines möglichen positiven Asylbescheids erfüllt werden können. Nach Erhalt eines positiven Asylbescheids sind Asylberechtigte gemäß dem *Integrationsgesetz* verpflichtet, eine *Integrationserklärung* zu unterzeichnen und sich im Zuge dieser Unterzeichnung unter anderem zum Besuch von Deutschkursen mit integriertem *Wertewissen* zu verpflichten (vgl. BMI für Europa, Integration und Äußeres/ *ÖIF* 2017). Im Rahmen des Projekts, in welchem ich tätig war, sollte Asylwerbenden somit die Möglichkeit gegeben werden, die erfolgreiche Absolvierung eines *Integrationskurses* bereits vor Erhalt eines Asylbescheids durch eine bestandene *Integrationsprüfung* belegen zu können. .

Diese oben umrissenen Auflagen, die auf eine Monopolstellung des *ÖIF* im Bereich der sprachlichen Integration schließen lassen, erklären die Umstellung von *ÖSD* Prüfungen auf *ÖIF* Prüfungen im Rahmen des Projekts.

Die Tatsache, dass dem Prüfungsformat des *ÖIF* aufgrund dieser Prämissen eine gesellschaftliche und politische Vormachtstellung zukommt, hat mein Interesse geweckt, diesem Umstand und den damit verbundenen Repräsentationen von Macht auf den Grund zu gehen. Ziel meiner Arbeit ist daher, den Diskurs jenes Prüfungsformats, welchem im Umfeld von DaZ-Prüfungen für Asylwerbende und Drittstaatsangehörigen eine klare öffentliche und gesetzliche Vormachtstellung zukommt, zu analysieren. Die öffentliche Positionierung des *ÖIF* im Diskurs um den Erwerb der deutschen Sprache und die als verbindlich kommunizierten Abwicklungen, welche auf einen positiven Asylbescheid folgen, scheinen auf eine diskursiv etablierte Koppelung von Sprache und Aufenthalt hinzuweisen. Diese stringente Koppelung zweier Sujets ist eng mit dem *ÖIF* als Institution, welche diesen Diskurs aktiv mitgestaltet, verbunden. Da der *ÖIF* seine integrative Funktion im Auftrag der Gesetzgebung ausführt, erfährt die durch sprachliche Maßnahmen evozierte Disziplinierung von Aufenthalt eine staatliche Legitimation.

In der Praxis des Unterrichts war ich täglich mit den Prüfungsanforderungen der *Integrationsprüfung* des *ÖIF* konfrontiert. Es erscheint aus diesem Grund sinnvoll, mich mit dem Format tiefergehend zu befassen und seine gesellschaftspolitischen Dimensionen im Rahmen einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung kritisch zu analysieren. Aufgrund meiner Unterrichtstätigkeit, welche unter anderem gezielte Trainingseinheiten zum Zwecke der Prüfungsvorbereitung vorsah, war ich wiederholt mit den didaktischen Möglichkeiten sowie mit den Grenzen der Aufbereitung dieses Prüfungsmaterials konfrontiert. Auch aus diesem Grund ist es für mich von Interesse, jene unterrichtsmethodischen, landeskundlichen und in einem weiteren Sinn ideologischen Grundlagen, welchem dem Format zugrunde liegen, einzuordnen und einer kritischen Betrachtung zu unterziehen.

In meiner doppelten Funktion als DaZ-Lehrende und als Verfasserin dieser Arbeit erscheint es sinnvoll, meine a priori tendenziell kritische Betrachtung des Prüfungsformats stets im Blick der Analyse zu behalten. Ich habe das aufgrund des gesellschaftlichen und rechtlichen Kontexts geforderte gezielte Training zu Prüfungsvorbereitung als ambivalent erlebt: Einerseits werden durch die Notwendigkeit des Hinarbeitens auf ein standardisiertes Prüfungsformat äußere Rahmenbedingungen geschaffen, die dem Unterrichtsalltag Struktur und somit Sicherheit verleihen können, andererseits implementiert die solcherart erzwungene institutionelle Steuerung von Lernprozessen einen Zugang zum Sprachenlernen, welcher Aspekte der mehrdimensionalen Verinnerlichung

von Zweitsprache, wie die Auseinandersetzung mit semantischen Doppeldeutigkeiten und mit authentischem Sprachgebrauch, negiert. Diese forcierte Ausklammerung sprachlichen Mehrwerts ist auf die Inhalte zurückzuführen, die das Prüfungsformat kommuniziert. Ich bin mir jedoch gleichzeitig der Tatsache bewusst, dass diese Erfahrung und Einschätzung meine Herangehensweise an das Forschungsvorhaben bereits im Vorfeld steuert. Im Sinne der theoretischen Tradition des Poststrukturalismus erscheint es angebracht, mir auch meiner eigenen auf subjektiven Erfahrungen basierenden Perspektive stets kritisch bewusst zu sein. Die sich solcherart ergebenden Ambivalenzen sind daher nicht zu negieren, sondern sollen stets im Blick der Diskurskritik behalten werden.

In den folgenden Kapiteln werden die Methoden, anhand derer die Dokumente analysiert werden, näher beschrieben. Die Auswahl der Methoden sowie deren Hierarchisierung sollen begründet werden. Vor diesem Hintergrund wird die Wahl der Methoden theoretisch in der Tradition des Poststrukturalismus, im Besonderen im Forschungsfeld des Postkolonialismus, verortet. Aus dieser theoretischen Absteckung des Forschungsfeldes ergibt sich schließlich eine hegemoniekritische Perspektive.

## **2 Methodik**

Das folgende Kapitel stellt eine Beschreibung der Methoden dar, auf welche sich die Analyse der ausgewählten Primärquellen stützt.

### **2.1 Methodik der linguistischen Textanalyse**

Die zu untersuchenden Primärquellen (*DTÖ, Fragen zu Werte- und Orientierungswissen Integrationserklärung, Integrationsgesetz* in der aktuellen Fassung des Jahres 2020) sollen in einem ersten Schritt einer linguistischen Textanalyse unterzogen werden. Dieses Modell der Textuntersuchung sieht eine Unterteilung von Texten im Hinblick auf deren Struktur sowie im Hinblick auf deren Textsorte und Textfunktion vor (vgl. Brinker et al. 2014:10). Für die übergeordnete Forschungsfrage nach den Beziehungen zwischen Sprachinstitutionen und Wissenskontrolle bietet sich eine Fokussierung auf die Textfunktion in einem ersten Analyseschritt an. Auf diese Weise kann die Einbet-

tung der Texte in kommunikative Kontexte dargestellt werden. Auch im Hinblick auf eine Überprüfung der Hypothese einer diskursiven Verschränkung von *Sprache* und *Integration* erscheint eine linguistische Textanalyse mit Fokus auf die kommunikationsorientierte Textlinguistik ein geeigneter methodischer Unterbau für die Diskursanalyse.

Die Beschreibung der Textfunktion in der auf kommunikative Aspekte ausgerichteten Textlinguistik befasst sich mit pragmatischen Elementen, aus welchen ein Text besteht. Im Mittelpunkt der Analyse stehen die Kommunikationsabsicht, die von einem Text ausgeht, sowie die Kommunikationssituation, in deren Rahmen ein Schriftstück entsteht und wirkt. Der Text wird in diesem Sinn als eine sprachliche Handlung aufgefasst (vgl. ebd.:15f). Die Textquellen der *Integrationsprüfung* und des *Integrationsgesetzes* sind gekoppelt an Institutionen der Reglementierung von Spracherwerb und Sprachenpolitik wie dem *ÖIF* und dem zum Zeitpunkt der Entstehung der Texte für *Integration* zuständigen *Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres* sowie dem aktuell mit Integrationsangelegenheiten befassten *Bundesministerium für Integration und Frauen*, welches im *Bundeskanzleramt* angesiedelt ist (vgl. Bundeskanzleramt 2021b). Aufgrund dieser Verflechtungen sprachpolitischer Einflussnahme kann davon ausgegangen werden, dass ein Nachvollziehen der Beziehung zwischen diesen Institutionen als Emitter\*innen der Textbotschaften und zwischen der Zielgruppe der Asylberechtigten bzw. der Öffentlichkeit eine geeignete Strategie ist. Anhand dieser Strategie soll die Verankerung der Schriftstücke im vorherrschenden Diskurs eingeschätzt werden können. In diesem Sinn bildet die linguistische Textanalyse mit Fokus auf kommunikative Aspekte eine adäquate Ergänzung zur Diskursanalyse. Sie soll aus diesem Grund wiederholt in die Untersuchung einfließen.

Zusammenfassend lässt sich das Ziel der Textanalyse wie folgt darstellen: Die formelle und ritualisierte und somit die für die Adressat\*innen als verbindlich kommunizierte Funktion der Dokumente kann vermittels dieser Methode herausgestellt werden. Sie lässt Rückschlüsse zu auf die Art der Positionierung von *Integration* und somit auf die Bedeutung von Spracherwerb im öffentlichen Diskurs.

## 2.2 Methodik der Diskursanalyse

Das zentrale Verfahren, um die ausgewählten Textdokumente im Hinblick auf die Forschungsfrage adäquat beschreiben zu können, stellt die linguistische Diskursanalyse dar, welche auf die Diskursanalyse Foucaults zurückgeht (Foucault 2018; frz. Original 1969). Der Gebrauch dieser Methodik erlaubt, *Sprache* im Kontext jener gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, aus welchen sie hervorgeht, zu betrachten. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass das Phänomen der *Sprache* in der vorliegenden Arbeit in einem doppelten Sinn in die Untersuchung eingebunden ist: Einerseits kann Sprache als jenes Medium angesehen werden, in welchem sich der öffentliche Diskurs manifestiert, andererseits wird das Sujet der *Sprache* in den Texten zu einem mit Bedeutung aufgeladenen Begriff, der in enger Beziehung zum Schlüsselbegriff der *Integration* steht. Folglich ist *Sprache* gleichzeitig auf einer formalen und einer inhaltlichen Ebene Gegenstand der Analyse.

Im Rahmen der Diskursanalyse geht es darum, die Textdokumente in einem ersten Schritt in einem institutionellen Rahmen zu verorten. Die Texte sollen im Sinne Foucaults im Hinblick auf die Historizität ihrer Entstehung (vgl. Foucault 1994; frz. Original 1975, zitiert nach Bendel Larcher 2015:21), das heißt im konkreten Fall in Bezug auf ihre zeitgenössische Realität, beleuchtet werden.

Die zu untersuchenden Primärquellen können im Kontext der vorangegangenen Ausführungen als Bedeutungsträger gesehen werden, deren Botschaften erst im Hinblick auf die Institutionen ihrer Entstehung vollständige Sichtbarkeit erlangen (vgl. Foucault 2018, frz. Original 1969: 231).

Die zu analysierenden Textquellen sind darüber hinaus im Hinblick auf die ihnen eingeschriebenen Adressat\*innen zu interpretieren. Die Tatsache, dass sich die Textdokumente explizit an einen klar definierten Personenkreis an Zugewanderten richten, ist von Relevanz für die Analyse. Durch diese Festschreibung werden Mechanismen der gesellschaftlichen Zuweisung von Subjektpositionen bedient.

Auf der Website des *ÖIF* sind ein *Modelltest* sowie drei *Übungstests* für das Niveau B1 bzw. für das Niveau A2 einsehbar (vgl. ÖIF/ ÖI/ Bundeskanzleramt 2021). Bei diesem vom *ÖIF* im Zusammenwirken mit dem Bundeskanzleramt und dem Österreich Institut öffentlich freigegebenen Übungsmaterial handelt es sich jedoch um Simulationen und

Modelle des tatsächlich in den Prüfungen eingesetzten Materials. Jene Materialien, welche in authentischen Prüfungssituationen herangezogen werden, sind für *ÖIF*-externe Personen mit Ausnahme der Teilnehmenden in der jeweiligen Prüfungssituation nicht zur Einsicht vorgesehen. Demgegenüber ist die aktuelle Fassung des *Integrationsgesetzes* auf der Website des *Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort* im Rahmen des *Rechtsinformationssystems des Bundes* für die Öffentlichkeit abrufbar (vgl. BMI für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2021); die *Integrationserklärung* steht als PDF-Datei auf der Website des *ÖIF* zum Download bereit (vgl. *ÖIF/ BMI für Europa, Integration und Äußeres* 2017). Die Frage nach Zugänglichkeiten und Zielgruppen der zu untersuchenden Texte kann als eine weitere wichtige Komponente angesehen werden, um das Thematisierungsverhalten und die Kommunikationsabsicht der Autoren nachvollziehen zu können.

Vor dem Hintergrund der Beziehungen zwischen Emittent\*innen und Rezipient\*innen von Botschaften sollen in den Texten sich wiederholende Aussagen und Konnotationen derselben systematisch kategorisiert und in Relation zueinander gesetzt werden. Solcherart können zentrale Begriffe herausgestellt und in ihrer Funktion als Bedeutungsträger kenntlich gemacht werden. Die Rekonstruktionen des Diskurses, in welchen die Dokumente eingebettet sind und welchen sie gleichzeitig generieren und vorantreiben, erfolgt einerseits über eine Textanalyse auf morphologischer, syntaktischer, lexikalischer und semantischer Ebene und andererseits über die Frage nach Auslassung, das heißt auch das „Nicht-Gesagte“ wird als zentrale Kategorie angesehen, um den vorherrschenden Diskurs in seiner Komplexität beschreiben zu können (vgl. Bendel Larcher 2015:14).

Schließlich geht es im Zuge der Arbeit darüber hinausführend darum, den nachgezeichneten Diskurs in Beziehung zu setzen zu sich parallel manifestierenden zeitgenössischen und historisch gewachsenen Narrativen. Der Diskurs soll auf diese Weise in seiner Wechselwirkung zu anderen diskursiven Feldern und anderen Textdokumenten betrachtet werden.

## 3 Theoretische Verortung

Im folgenden Kapitel soll die vorgestellte Methode der Diskursanalyse den wissenschaftlichen Strömungen zugeordnet werden, welche den theoretischen Hintergrund dieser Untersuchungsmethode bilden. Ziele sind eine theoretische Verortung der Forschungsfrage sowie eine theoretische Eingrenzung des Forschungsfeldes.

### 3.1 Hintergrund des Poststrukturalismus

Die im vorigen Kapitel nachvollzogene Methode der Diskursanalyse ist mit der theoretischen Strömung des Poststrukturalismus verwoben, welche ab Ende der 1960er Jahre (vgl. Bossinade 2000: 3) den Zeichencharakter von Sprache in seiner Abbildfunktion hinterfragt (vgl. ebd.: 31f).

Im Gegensatz zu einem strukturalistischen Ansatz, welcher von einer Abbildfunktion des Zeichens und von einer direkten Relation zwischen Signifikat und Signifikant und somit von der linearen Kraft des Symbolischen ausgeht (vgl. Deleuze 1975: 9f.), rücken in der Tradition des Poststrukturalismus vor allem die Diskontinuitäten zwischen Zeichen und Bedeutung in den Vordergrund. Dem poststrukturalistischen Ansatz folgend steht die Beschreibung der Brüche, Ambivalenzen und Diskontinuitäten zwischen Sprache und Wirklichkeit im Fokus. Auf Basis dieser Prämisse können schriftliche Dokumente als Ausdruck gesellschaftlicher Diskurse und somit als wandelbar, weil konstruiert und vom jeweiligen zeitgeschichtlichen Hintergrund abhängig, angesehen werden. Dieser theoretische Hintergrund ermöglicht einen kritischen und historischen Blick auf diskursive Manifestationen sprachpolitischer Dokumente.

Auch die Definition von Sprachniveaus, wie sie im *GeRS* zu finden ist (vgl. Europarat 2001: 32f), kann unter der oben beschriebenen Perspektive als eine zeitabhängige und wandelbare Kategorie eingeschätzt werden. Dies ist insofern von Bedeutung, als das Testformat *DTÖ* in seinen Vorgaben zur Klassifizierung von Sprachstand von den Kann-Beschreibungen des *GeRS* ausgeht. Im *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen*, welches der *Integrationsgesetz-Durchführungsverordnung* als Anlage beigefügt ist, wird auf die Orientierung der

Deutschkurse am *GeRS* explizit hingewiesen (vgl. BMI für Frauen und Integration/ ÖIF 2019: 1).

Durch die Koppelung der inhaltlichen Ausrichtung des *DTÖ* an die Vorgaben des *GeRS* ergeben sich wichtige Anhaltspunkte, um Rückschlüsse zu ziehen auf die unterrichtsmethodischen Prämissen, von welchen das Testformat *DTÖ* bestimmt ist. Im Rahmen der Diskursanalyse soll folglich untersucht werden, welche Unterrichtsprinzipien in den Prüfungsdokumenten des *ÖIF* eine implizite Rolle spielen und welche Theorien und Prämissen der Sprachvermittlung den aktuellen Diskurs um *Sprache* und *Integration* prägen.

### **3.2 Dekonstruktion als Aufbrechen von Gegensatzpaaren**

Einen weiteren theoretischen Ansatz, welcher ebenfalls dem Poststrukturalismus zuzuordnen ist, stellt die von Derrida geprägte Vorgehensweise der Dekonstruktion dar. Im Rahmen der Dekonstruktion werden durch den Diskurs tradierte Gegensatzpaare wie z.B. Heimat und Fremde einander programmatisch gegenübergestellt und in theoretischen Denkopoperationen so lange gegeneinander ausgespielt, bis der Blick freigelegt wird auf die Konstruktion des Gemachtseins dieser Oppositionen (vgl. Engelmann 1990: 28f.).

Auf Basis des dekonstruktivistischen Denkens eröffnen sich Fragen nach einem flüchtigen Bereich dessen, was zwischen definierten Gegensatzpaaren liegt. Folglich soll der Blick auf Uneindeutigkeiten und Ambivalenzen liegen, der ephemere Charakter von Zeitgeist und dessen sprachliche bzw. visuelle Repräsentationen werden sichtbar.

Der theoretische Ansatz der Dekonstruktion erscheint sowohl im Hinblick auf die Analyse der *Integrationsprüfung* als auch im Hinblick auf das *Integrationsgesetz* als ein geeigneter philosophischer Hintergrund. Durch die poststrukturalistische Herangehensweise der Dekonstruktion bietet sich die Möglichkeit, Oppositionen und Zuschreibungen, welche im sprachpolitischen Diskurs verankert sind, systematisch offenzulegen. Auf diese Weise lassen sich tieferliegende Bedeutungen von öffentlichen Symbolhandlungen und gesellschaftlichen Inszenierungen erfassen. Das Forschungsvorhaben einer analytischen Auseinandersetzung mit diskursiven Schlüsselmomenten in Prüfungsdokumenten und Gesetzestexten muss folglich von einer dekonstruktivistischen Perspekti-

ve geprägt sein. Auf diese Weise wird sprachliche Autorität in ihrem Bemühen um Sinnbildung als gesellschaftliches Konstrukt zum Zwecke der Forcierung von Vorherrschaft sichtbar.

### 3.3 Postkoloniale Kritik

Die Forschungsfrage der Arbeit beschäftigt sich mit dem Verhältnis von *Integration* und *Sprache*. Eine weitere für diese Problemstellung relevante Perspektive ergibt sich aus den Postcolonial Studies. Diese sich aus einer postkolonialen Gesellschaftsordnung entwickelnde Forschungsrichtung vereint interdisziplinäre wissenschaftliche Ansätze mit Ausrichtung auf emanzipatorische Ziele und befasst sich mit der Dekonstruktion von kolonialen und imperialistischen Zuschreibungen und Wirklichkeitskonstruktionen. Dabei geht die Beschäftigung postkolonialer Studien über die unmittelbaren Effekte der Kolonialisierung hinaus, indem sie aktuell wirkende hegemoniale Strukturen, wie sie u.a. im Rahmen der Migration beobachtbar sind, zum Gegenstand kritischer Analyse erhebt (vgl. do Mar Castro Varela et al. 2005: 25).

Zentrales Anliegen postkolonialer Kritik ist das Aufzeigen des Fortbestehens kolonialer Werthaltungen und Deutungsmuster sowie eine Dekonstruktion eurozentristisch verankerter Sprach- und Bildsymboliken (vgl. do Mar Castro Varela et al. 2007: 24). Die Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak gilt als zentrale Figur des Postkolonialismus und befasst sich unter anderem mit der Rolle der „Unterdrückten“ innerhalb hegemonialer Strukturen. Sie beleuchtet deren Stimmen und Handlungsspielräume im öffentlichen Diskurs aus einer kritischen Perspektive (Spivak 1988). Die Ansätze Spivaks sollen im Rahmen der Arbeit herangezogen werden, um die Rolle, welche Asylwerbenden in ihrer Funktion als Zielgruppe der Prüfungs- und Bildungsmaßnahmen zugeschrieben wird, differenziert reflektieren zu können.

Ein postkolonialer Zugang erscheint im Besonderen im Hinblick auf die Analyse des *Werte- und Orientierungswissens* als Teil der *Integrationsprüfung* angezeigt. Die allgemeine postkoloniale Prämisse der impliziten Vorherrschaft eurozentristischer Perspektiven kann auf das Wertemodell, welches dem vom *ÖIF* publizierten Wertekatalog zugrundeliegt, übertragen werden. Solcherart sollen Rückschlüsse auf die implizierte ideologische Positionierung des *ÖIF*, welcher als eine öffentliche Institution Inhalte

lanciert, gezogen werden. Im Rahmen postkolonialer Theorie lassen sich vielschichtige Verflechtungen von Machtstrukturen durch eine Analyse der Oberfläche ihrer diskursiven Repräsentationen beleuchten (vgl. do Mar Castro Varela et al. 2007: 27). Insofern kann die theoretische Perspektive des Postkolonialismus dazu beitragen, festgeschriebene Integrationsmaßnahmen und ihre schriftlichen Repräsentationen hegemoniekritisch zu hinterfragen. Auf diese Weise können die zu analysierenden Texte in einen Kontext gestellt werden, der für die Auseinandersetzung mit den Forschungsfragen adäquat erscheint.

Ausgehend von einem postkolonialen Ansatz geht es im Rahmen der Arbeit unter anderem um die Frage, inwieweit das Prüfungsformat des *ÖIF* als eine gewaltvolle Steuerung migrantischer Subjektpositionen verstanden werden kann. Im Rahmen des Prüfungssettings werden weltanschauliche Positionen transportiert, welche von den Teilnehmenden zu akzeptieren sind, sofern diese beabsichtigen, die Prüfung erfolgreich abzulegen. Insbesondere der Prüfungsteil der Wertefragen kann in diesem Zusammenhang als eine Repräsentation eines hegemonialen Moral- und Kulturbegriffs verstanden werden und ist insofern aus einer gegenhegemonialen Perspektive als problematisch anzusehen.

Die *Integrationsprüfung* ist im Rahmen einer postkolonial motivierten Perspektive als Dokument der Produktion eines hegemonialen Kanons an Wissen zu verstehen. Diese Hierarchisierung und Kategorisierung von Wissensbeständen ist nach Spivak darauf ausgerichtet, die „subalterne Handlungsmacht in ein bürgerlich humanistisches Modell“ (Spivak 1988, zitiert nach do Mar Castro Varela et al. 2015: 71). zu transferieren (ebd.). Das bedeutet, dass im Rahmen des Prüfungssettings die autonome Handlungsmacht der Migrant\*innen als Zielgruppe dieses Prüfungskonzept durch die Konstruktion hegemonialer Deutungshoheiten mehrfach gebrochen und letztlich verunmöglicht wird.

### **3.4 Gegenhegemoniale Perspektiven**

Der Begriff der Hegemonie wurde von Antonio Gramsci in den 1920er und 1930er Jahren geprägt. Gramsci stellte Fragen nach den Prämissen und Voraussetzungen politischer Vorherrschaft sowie nach der Rolle der Zivilgesellschaft innerhalb dieser Machtverhältnisse (vgl. Candeias 2007: 23). Im Fokus der Analysen Gramscis stehen kulturel-

le Mechanismen, welche durch hegemoniale Bestrebungen im Bewusstsein der Gesellschaft verankert werden, sodass ein Konsens über den äußeren Zustand einer Gesellschaft und über öffentliche Zuschreibungspraktiken herrschen kann (vgl. Vey 2015: 40f).

Unter einer gegenhegemonialen Perspektive nach Gramsci lassen sich die zu analysierenden Textquellen wie der *DTÖ*, der Fragenkatalog zum *Werte- und Orientierungswissen* sowie das *Integrationsgesetz* als symbolhafte Eingriffe betrachten, welchen hegemoniale Bestrebungen zugrunde liegen.

In neueren Forschungen zur Hegemoniekritik, als deren Vertreter unter anderem Ernesto Laclau und Chantal Mouffe anzusehen sind (vgl. Nonhoff 2000 7f.), wird ebenfalls von diskursanalytischen Überlegungen ausgegangen und der Versuch unternommen, das Nachzeichnen von Diskursen in Zusammenhang zu bestehenden Machkonstellationen zu setzen. Diskursformung wird im Bereich der neueren Diskursforschung darüber hinausgehend als eine zentrale soziale Praxis evident, welche realitätskonstituierend wirkt. Gleichzeitig bleibt im Rahmen dieser Perspektive der Umstand evident, dass es sich bei einem Diskurs um eine sich stetig wandelnde Größe handelt, da festgeschriebene Identitäten und gesellschaftliche Ordnungen auf dem Feld des Politischen und des Öffentlichen stets potentiell hinterfragbar sind (vgl. Demirovic 2007: 63f.). Auf diese Weise kann ein diskursives Feld als potentiell offen für Irritationen und Widerstände beschrieben werden.

Ein Beispiel für diese Form von gesellschaftlichem Widerstand gegen einen durch Diskurs etablierten Konsens liefert das folgende Zitat der Organisation *maiz*, einem Verein mit dem Ziel der Beratung und Weiterbildung von Migrant\*innen. Das folgende Zitat stammt aus einem Artikel der Gründerinnen von *maiz* und wurde auf deren Website publiziert. Darin äußern sich die Verfasserinnen kritisch gegenüber *Integrations- und Wertekursen*:

Wir veröffentlichen Bücher, Zeitschriften, Curricula, didaktische Materialien, Handbücher. Aber wir führen keine Integrationskurse durch, nie wurden sie in *maiz* angeboten, nie werden sie [...] angeboten werden. Nie musste eine der Lehrenden unter uns Integrationsprüfungen abnehmen. Denn wir entschieden [...] in den Widerstand gegen die eingeführte Verknüpfung zwischen Kenntnissen der hegemonialen Sprache Deutsch und der Erteilung des Aufenthaltsrechts zu treten und keine Integrationskurse durchzuführen. (Mineva et al 2019).

Die zitierte Äußerung stellt eine radikale Absage an die im gängigen Diskurs vorherrschende Koppelung von Sprache an die Legitimation von Aufenthalt dar.

An dieser Stelle kann direkt angeknüpft werden an den Forschungsgegenstand der Arbeit. Eine diskursanalytische Annäherung an die Textquellen bedeutet die Möglichkeit, bestehende Ordnungen und die ihnen eingeschriebenen Konstruktionen von Wirklichkeit und von Identitäten als Basis für gesellschaftlichen Konsens und damit als hegemonial motiviert kenntlich zu machen. In weiterer Folge kann der solcherart aufgezeigte Diskurs auf sein subversives Potential, das heißt auf die ihm eingeschriebenen gegenhegemonialen Perspektiven, befragt werden.

## 4 Diskursanalyse Deutsch Test für Österreich

Der erste Teil der Arbeit stellte eine linguistische Diskursanalyse des *Deutsch Test für Österreich (DTÖ)* dar (BMI für Inneres/ ÖIF/ telc 2009). Das standardisierte Testformat ist sowohl als Nachweis zur Erfüllung des Niveaus B1 als auch des Niveaus A2 des *GeRS* konzipiert (vgl. Bundeskanzleramt/ ÖI/ ÖIF 2021).

Das Konzept der Prüfung geht auf den vom deutschen Prüfungsanbieter *telc* und vom deutschen *Goethe Institut* entworfenen *Deutsch Test für Zuwanderer* zurück. Dieser wird in Deutschland verwendet und erfolgte auf eine Anordnung des deutschen Ministeriums für Inneres (vgl. BMI für Inneres/ BMI für Migration und Flüchtlinge/ Goethe Institut/ telc 2009). Der *Deutsch Test für Österreich* und der *Deutsch Test für Zuwanderer* gleichen einander auf Ebene der formalen Gestaltung (Aufgabenformate und Anordnung der Aufgaben, vorgegebene Zeit zur Lösung der Aufgaben, Punktesystem), jedoch differieren die Inhalte der beiden Testformate.

Den auf der Website des *ÖIF* publizierten Übungs- und Modellsätzen des *DTÖ* ist jeweils der Hinweise vorangestellt, dass es sich bei dem vorliegenden Testformat um eine inhaltlich veränderte Ausgabe des *Deutsch Test für Zuwanderer* des Herausgebers *telc* handelt (vgl. BMI für Inneres/ ÖIF/ telc 2019). Die Schriftzüge des *telc*, des *ÖIF* sowie des *Bundesministeriums für Inneres* verweisen auf jene Institutionen, in dessen Verantwortungsbereich die Textdokumente liegen (vgl. ebd.).

Im Detail fallen sowohl im *Deutsch Test für Zuwanderer* als auch im *DTÖ* im Bereich der Lexik vereinzelt nationale und regionale Bezüge auf (vgl. BMI für Inneres/ ÖIF/ telc 2019; BMI für Inneres/ BMI für Migration und Flüchtlinge/ Goethe Institut/ telc 2009), sodass sich eine territoriale Abgrenzung der beiden Testformate ergibt.

Die vorliegende Arbeit fokussiert auf die Übungsmaterialien des *DTÖ*, da es um den Einfluss der Institution des *ÖIF* auf den sprachpolitischen Diskurs in Österreich geht. Ein Nachvollziehen dieses durch den *ÖIF* etablierten Diskurses erfolgt daher durch eine gezielte Auseinandersetzung mit Inhalten, welche im Namen dieser Institution auf deren Website publiziert und angeboten werden. Darüber hinaus sind diese Inhalte Teil der Vorbereitung auf die österreichische *Integrationsprüfung*, welche laut *Integrationsgesetz* dem *ÖIF* überantwortet ist (vgl. §16. IntG-DV).

Der *ÖIF* veröffentlicht für die Sprachniveaus A2 und B1 auf seiner Website einen *Modelltest* sowie drei *Übungstests* (vgl. Bundeskanzleramt/ÖI/ÖIF 2021). Die Tests gliedern sich jeweils in einen mündlichen sowie einen schriftlichen Teil, wobei der schriftliche Teil aus den Fertigkeiten Hören, Lesen und Schreiben und der mündliche Teil aus der Fertigkeit des Sprechens besteht. In der Diskursanalyse wird diese Strukturierung in einen mündlichen und einen schriftlichen Teiltest sowie die Subgliederung in einzelne Fertigkeiten übernommen. Auf diese Weise soll die vom Prüfungsanbieter vorweggenommene Einteilung der Sprachkenntnisse nach Teilkompetenzen, welche sich mit der Einteilung des *GeRS* deckt (vgl. Europarat 2001:36), in der Diskursanalyse berücksichtigt werden.

Im ersten Unterkapitel der Diskursanalyse des *DTÖ* steht die schriftliche Teilprüfung im Mittelpunkt der Reflexion.

Im ersten Abschnitt dieses Unterkapitels steht die Fertigkeit des Hörens, welche aus insgesamt vier Aufgaben besteht, im Fokus der Analyse. Zum Zwecke der Einschränkung des Analysematerials und der Überschaubarkeit werden aus den vom *ÖIF* zu Verfügung gestellten Übungsmaterialien zwei Aufgaben zum Hörverstehen ausgewählt und einer exemplarischen Diskursanalyse unterzogen.

Im zweiten und dritten Abschnitt des Unterkapitels der schriftlichen Teilprüfung findet eine analytische Auseinandersetzung mit der Fertigkeit des Lesens sowie des Schreibens statt. Die Fertigkeiten des Lesens, des Schreibens und des Hörens werden im An-

schluss an die Einzelanalysen auf diskursive Gemeinsamkeiten untersucht, da der produktive und der rezeptive Aspekt des Schriftlichen auf diese Weise in einem gemeinsamen Kontext betrachtet werden können.

Aus der Gesamtheit der Übungsmaterialien zum Leseverstehen, welche jeweils aus insgesamt fünf Aufgabentypen bestehen, werden wiederum zwei Aufgaben einer exemplarischen Analyse unterzogen. Im Rahmen der Analyse der Fertigkeit des Schreibens sollen die Arbeitsaufgaben aller Übungssätze sowie des *Modelltests* analysiert werden.

Das zweite Unterkapitel der Diskursanalyse des *DTÖ* legt den Fokus auf die Fertigkeit des Sprechens, welche aus drei Aufgaben (Vorstellung der eigenen Person, Foto als Bildimpuls, Dialog) besteht. Im Rahmen der Fertigkeit des Sprechens sollen die Aufgabe 1 sowie die Aufgabe 2 einer Analyse unterzogen werden. Die erste Aufgabe ist generalisiert zu behandeln, da keine Unterschiede zwischen einzelnen *Übungstests* und dem *Modelltest* vorliegen. Die zweite Sprechaufgabe soll anhand ausgewählter Übungssätze exemplarisch untersucht werden. Was den Bildimpuls in der zweiten Aufgabe betrifft, so soll eine Bildanalyse als diskursanalytisches Instrument gewählt werden. Auf diese Weise kann die diskursive Funktion des Visuellen im Prüfungsarrangement untersucht werden.

Im **Anhang** der vorliegenden Arbeit finden sich die Aufgaben des *Modelltest* sowie der *Übungstests 1, 2 und 3*, welche zur Analyse herangezogen wurden. (siehe Anhang 1). Durch das beigegefügte **Prüfungsmaterial** soll die Analyse ausgewählter Übungsbeispiele von den Leser\*innen der Arbeit strukturiert nachvollziehbar gemacht werden.

**Zentrale Felder der durchzuführenden linguistischen Diskursanalyse** sind die **Frage nach** den sprachlich handelnden **Akteuren** (Wer spricht zu wem?), die **situative und perspektivische Verortung** innerhalb der einzelnen **Aufgaben** (Wer sind die in den Texten präsentierten Figuren? Wo findet die fiktive Situation statt?), die **Themenwahl** und die Art der Ausgestaltung der Themen, die **Art der Präsentation von Aussagen** (Wie ist die modulare Rahmung der Aussagen?) sowie die **Konstruktion von Bedeutungen** (Wie werden wiederkehrende Begriffe semantisch aufgeladen?). Die letzte Kategorie der Bedeutungskonstruktion gibt unter anderem Aufschluss über die Art der Legitimation von kommunizierten Werthaltungen. Diese impliziten Deutungsmuster lassen Rückschlüsse zu auf ideologische Positionen, welche den Texten zugrundeliegen. Die Ergebnisse dieser Rückschlüsse sind von besonderem Interesse für die übergeord-

nete Forschungsfrage, welche nach den Verschränkungen zwischen Ideologie, Macht und Wissen sucht.

Die für die Diskursanalyse gewählten Kategorien orientieren sich zum einen an den von Sylvia Bendel Larcher in ihrem Arbeitsbuch vorgestellten Analysekriterien für die linguistische Diskursforschung (vgl. Bendel Larcher 2015: 59ff.), zum anderen sind die Kategorien von den theoretischen Abhandlungen zur Diskursanalyse Michel Foucaults geprägt. Foucault legt den Fokus der Diskursforschung unter anderem auf die Verwobenheit von nebeneinander existierenden Diskursfeldern sowie auf die Bedeutung von Auslassungen und Leerstellen im Diskurs (vgl. Foucault 1981:39). Auch diese Prämissen sollen stets im Blickpunkt der vorliegenden Diskursanalyse bleiben, da durch eine Auseinandersetzung mit Rändern des Diskurses und durch eine Betrachtung des nicht-linearen diskursiven Gebrauchs von Schlüsselbegriffen eine vertiefende Perspektive auf die Historizität des Diskurses und seine gesellschaftspolitischen Zusammenhänge gewonnen werden kann (vgl. ebd: 13).

In den Dokumenten des *Integrationsgesetzes* und der *Integrationserklärung* sowie auch im Wertekatalog (welcher seitens des *ÖIF* in Kombination mit dem *DTÖ* als *Integrationsprüfung* bezeichnet wird) werden die Begriffe der *Sprache* und der *Integration* explizit verwendet. In Bezug auf das Testformat *DTÖ* ist jedoch von einem differierenden Konzept der Begriffsverortung auszugehen. In seiner Ausrichtung als Testformat dient der *DTÖ* insgesamt als Nachweis von Sprachkenntnissen und *Integration*. Die Prüfungsmaterialien an sich verweisen jedoch nicht explizit auf diese Zielsetzung. Das Wissen um die zentralen Bedeutungen von *Integration* und *Sprache* wird vielmehr im Rahmen einer Referenz an die *Integrationserklärung* und an das *Integrationsgesetz* vorausgesetzt. *Sprache* und *Integration* sind im *DTÖ* folglich weniger als Schlüsselbegriffe an der Oberflächenstruktur des Textes sichtbar, sondern die zentrale Bedeutung der Begriffe entsteht vielmehr aus dem bereits etablierten Diskurs und muss als implizit und textübergreifend gesehen werden.

## 4.1 Textfunktion des *DTÖ*

Als Basis für die linguistische Diskursanalyse wird die linguistische Textanalyse herangezogen.

Was die übergeordnete Ebene der Textsorte des *DTÖ* betrifft, ist der Diskursanalyse der (auf der linguistischen Textanalyse basierende) Hinweis voranzustellen, dass es sich bei den *Modell-* und *Übungstests* des *DTÖ* um „Gebrauchstexte“ (Brinker et al.2014: 134) handelt. Dieser Textbegriff verweist auf den „nicht literarischen“ (ebd.) Ursprung eines Textes (vgl. ebd.).

Als Hauptkriterium für die kommunikative Einordnung einer Textsorte bietet sich eine Analyse der **Textfunktion** an. Diese kann im Rahmen der linguistischen Textanalyse als charakteristisches Kriterium für den kommunikativen Zweck, welchen ein Text erfüllt, gesehen werden (vgl. Brinker et al 2015: 87). In seiner Ausrichtung auf pragmatische Aspekte kann dem *DTÖ* eine Funktion zugewiesen werden, welche auf die klassische linguistische Sprechakttheorie zurückgeht (vgl. Brinker et al 2015:102). Da sich der *ÖIF* in seiner Rolle als Initiator des Tests bei jeder Aufgabe explizit an die Zielgruppe der Geprüften wendet und dabei in seinen Anleitungen häufig Imperative benutzt, kann von einem auffordernden Gestus, das bedeutet von einer **direktiven Textfunktion**, ausgegangen werden.

Im Zuge einer weiteren Möglichkeit der Klassifikation von Textfunktionen kann gesagt werden, dass das Testformat eine **appellative Funktion** erfüllt (vgl. Brinker et al 2015:109), da der Prüfungsanbieter des *ÖIF* in seiner Rolle als Emittent die Rezipierenden gezielt zu einer Handlung, das bedeutet im konkreten Fall zu einer sprachlichen Leistung, bewegen möchte.

Bei dem *DTÖ* handelt es sich um ein Testformat, welches in enger referentieller und diskursiver Verbindung zu Organen der Gesetzgebung steht. Insofern kann von einer öffentlichen und offiziellen Kontextualisierung des vorliegenden Prüfungsformats gesprochen werden.

Es bleibt anzumerken, dass der Gebrauchstext *Deutsch Test für Österreich* wenig greifbar ist, da es sich bei dem allgemein zugänglichen Modellsatz und den drei Übungssätzen nicht um jene Originale handelt, welche bei der tatsächlichen *Integrationsprüfung*

im Rahmen einer authentischen Prüfungssituation zum Einsatz kommen. Vielmehr fungieren die vom *ÖIF* bereitgestellten Übungssätze als eine Kopie bzw. als ein Double der öffentlich nicht zugänglichen Prüfungssätze. Im Rahmen der Diskursanalyse soll dieser Umstand stets berücksichtigt werden, da die Tatsache, dass authentisches Prüfungsmaterial auch nicht rückwirkend publik gemacht wird, Rückschlüsse zulässt auf die gesellschaftliche Positionierung des *ÖIF*. Darüber hinaus erfährt die für die Diskursanalyse elementare Beschäftigung mit Leerstellen eine neue Dimension, da diese Leerstelle als eine vom *ÖIF* bewusst initiierte und daher als eine strategische Lücke aufzufassen ist.

Was die kommunikative Ausrichtung des Textes betrifft, muss außerdem festgehalten werden, dass die Modell- und Übungssätze des *DTÖ* nicht in gedruckter, sondern ausschließlich in elektronischer Form im Internet auf der Website des *ÖIF* publiziert werden. Dies lässt ebenfalls Rückschlüsse zu auf die Art der Selbstpositionierung der Herausgeber\*innen. Die Verfügbarkeit der Übungs- und Modellsätze ist frei und die Zugangsschwelle für die Öffentlichkeit kann somit als tendenziell niedrig angesehen werden. Die Tatsache, dass die auf der Website publizierten Übungen für den Test jedoch nicht in gedruckter Form erhältlich sind, legt die Vermutung nahe, dass der *ÖIF* in seiner Funktion als Herausgeber dieser Übungssätze die Zielgruppe, auf welche die Texte ausgerichtet sind, beschränken möchte. Konkret bedeutet dies, dass sich die Übungssätze gezielt an Personen, welche mit einer *Integrationsprüfung* unmittelbar befasst sind, das heißt an Asylwerbende, Asylberechtigte, Drittstaatsangehörige und an Lehrende richten. Eine darüber hinausführende Bedeutung der Übungsmaterialien für Lernprozesse auf individueller Ebene oder in informellen Gruppen, aber auch die Möglichkeit, sich die Übungssätze in editierter Form anzueignen, wird dadurch negiert. Dieser Aspekt der Beschränkung von Zielgruppen und des spezifizierten Zugriffs auf die Materialien lässt auf eine Etablierung von Machtstrukturen durch Eingriffe in die Verfügbarkeit von Texten schließen.

## **4.2 Die Prüfung als Manifestation der Verschränkung von Wissen und Macht**

Der Diskurs, welcher im *DTÖ* manifest wird, kann im Sinne der linguistischen Textanalyse als Resultat von gesellschaftlichen Strukturen und institutionellen Rahmenbedingungen interpretiert werden (vgl. Brinker et al 2014: 94). Die Vorgehensweise des Tes-

tens und Prüfens bzw. die Prüfungssituation stellt eine soziale Praxis dar, welche nach Foucault als ein „Zeremoniell der Macht“ (Foucault 1994 S.238; frz. Original 1975) zu charakterisieren ist (ebd.) Insofern kann das Prüfungsformat inklusive seinen Anweisungen zu Durchführungen als eine schriftliche Fixierung einer kulturellen Inszenierung angesehen werden.

Aufgrund der Tatsache, dass das Format des *DTÖ* in seinen Strukturen auf Wiederholbarkeit ausgerichtet ist, kann von einer „traditionellen Inszenierung“ (Larcher Bendel 2015:85) gesprochen werden. Diese traditionelle Fixierung eines sozialen Arrangements ist ideologisch konnotiert. Der *DTÖ* kann vor diesem Hintergrund als eine zu einem Text verwobene Einheit an direktiven Äußerungen gefasst werden. Diese als Aufforderungen inszenierten Äußerungen wenden sich direkt an die Prüfungsteilnehmer\*innen und sind als ein Handlungs(an)gebot zu verstehen. Der sprachliche Einsatz von Direktiven ist in Bezug auf einen Test insofern von Bedeutung, als dieser den Grad der Partizipation der Angesprochenen einerseits initiiert und andererseits klar begrenzt. Dies verweist auf einen Zusammenhang zwischen Handlungsanweisungen zur Wissensüberprüfung und Autoritätsverhältnissen bzw. Machtkonstellationen.

### **4.3 Gesellschaft und Öffentlichkeit: Begriffsverortung**

Im Zuge der folgenden Diskursanalyse des *DTÖ* hat sich gezeigt, dass die Begriffe der *Gesellschaft* und der *Öffentlichkeit* für die Untersuchung dieses Textes von zentraler Bedeutung sind. Daher soll im Vorfeld der Analyse eine historische Einordnung sowie eine Einschätzung der unterschiedlichen Bedeutungsvarianten dieser beiden Begriffe im Fachdiskurs unternommen werden.

#### **4.3.1 Begriffsdefinition von *Gesellschaft***

Der Begriff der *Gesellschaft* kann gemäß dem *Lexikon der Soziologie und Sozialtheorie* allgemein gefasst werden als „die größte, alle anderen sozialen Einheiten einschließende, soziale Einheit“ (Nassehi 2008: 85). Insofern meint Gesellschaft einen übergeordneten sozialen Verband, welcher darauf ausgerichtet ist, die Interessen der einzelnen Individuen im Rahmen des kollektiven Zusammenschlusses zu sichern und auszutarieren (vgl. ebd.). Der Zusammenhalt einzelner unterschiedlicher Teile einer Gesellschaft ge-

schieht nach Emile Durkheim (vgl. Durkheim 1893, zitiert nach Nassehi 2008: 86) und Max Weber (vgl. Weber 1920/21, zitiert nach Nassehi 2008:86) auf der Basis eines allgemein geltenden Normen- und Wertesystems, welches eine Gesellschaft trotz der ihr inhärenten Differenzen zusammenhält. Insofern lässt sich eine semantische Verbindung postulieren zwischen den Begriffen der *Gesellschaft* und der *Integration*, da Gesellschaft gemäß dieser Argumentationslinie als ein Zusammenhalt begriffen wird, welcher Prozessen des Zerfalls und der Vereinzelung die Konstruktion des übergeordnet Gemeinschaftlichen gegenüberstellt (vgl. Nassehi 2008:87). Diese Definition von *Gesellschaft*, welche auf das Ende des 19. und den Beginn des 20. Jahrhunderts zurückgeht, deckt sich mit der Auffassung von *Gesellschaft*, welche im DTÖ des ÖIF implizit vorausgesetzt wird. Das Begriffskonzept der *Integration*, welches dem DTÖ und dem dazugehörigen Gesetzestext zugrundeliegt, interpretiert *Gesellschaft* als ein homogenes Gebilde, in dessen Rahmen Prozesse der Eingliederung stattfinden.

In weitere Folge postuliert diese klassische Form der Begriffsbestimmung von *Gesellschaft* einen Zusammenhang zwischen staatlich festgelegtem Territorium einerseits und einem verbindlichen Wertesystem von allgemeiner Gültigkeit andererseits. Insofern kann der Begriff der *Gesellschaft* als sozialer Zusammenhalt angesehen werden, in dessen Rahmen Diskurse um Ausschluss und Einschluss geführt werden und in dessen Namen Grenzziehungen vollzogen und Zugehörigkeiten ausgehandelt werden (vgl. Nassehi 2008: 87f.)

Die oben dargelegten Begriffsbestimmungen stehen im Wesentlichen mit den Prämissen von *Gesellschaft* im Einklang, die in den Prüfungsmaterialien des ÖIF evident werden. Daher soll der Begriff der *Gesellschaft* in der erläuterten Bedeutung im Rahmen der Arbeit verwendet werden, sofern auf die Konstruktion von *Gesellschaft* in den Texten des ÖIF Bezug genommen wird.

Darüber hinausgehende neuere theoretische Konzepte zur Definition von *Gesellschaft*, welche nationalstaatliche Verankerungen des Begriffs im Rahmen von vielschichtigen Globalisierungsprozessen als obsolet betrachten (vgl. z.B. Giddens 1990, zitiert nach Nassehi 2008: 88), werden im Rahmen der Arbeit nur insofern eine Rolle spielen, als diese Ansätze als ein Gegenentwurf zur begrifflichen Konstruktion der *Gesellschaft* in den Texten des DTÖ bedeutsam sind.

### 4.3.2 Begriffsdefinition von *Öffentlichkeit*

Als *Öffentlichkeit* wird in der Sozialtheorie der soziale Raum bezeichnet, welcher seit dem Ende des 18. Jahrhunderts einen Gegenentwurf zur Sphäre des Privaten und des Ökonomischen darstellt (vgl. Marchart 2008: 209f.). *Öffentlichkeit* wird diesem Zusammenhang durch das Konzept einer „allgemeinen Zugänglichkeit“ (ebd: 210) definiert und kann als Ort der Austragung gesellschaftlicher und politischer Prozesse verstanden werden (ebd.).

Nach Jürgen Habermas zeichnet sich die im 18. Jahrhundert entstandene *bürgerliche Öffentlichkeit* durch eine vernunftbestimmte und autonome Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben aus, während die historisch zu diesem Zeitpunkt überwundene *feudale Öffentlichkeit* auf Inszenierung setze und herrschende Machtverhältnis spiegle. In zeitgenössischen Prozessen der Produktion von *Öffentlichkeit* sieht Habermas eine kritisch zu beleuchtende Rückentwicklung zum Repräsentationsgestus der *feudalen Öffentlichkeit* durch massenmediale Einflussnahmen (vgl. Habermas 1992, zitiert nach Marchart 2008: 210f.).

Diese von Habermas postulierte positive Besetzung des Begriffs der *bürgerlichen Öffentlichkeit* wurde unter anderem in den Arbeiten Alexander Kluges kritisch aufgegriffen und um das Konzept einer *Gegen-Öffentlichkeit* erweitert, welche subalterne und subversive Formen von Öffentlichkeit im Diskurs berücksichtigt (vgl. Kluge et al. 1972, zitiert nach Marchart 2008: 211f.).

Im Rahmen der folgenden Diskursanalyse zeigt sich, dass die Idee der *Öffentlichkeit*, wie sie in den Dokumenten des *ÖIF* instrumentalisiert wird, von einem traditionellen und bildungsbürgerlichen Verständnis dieses Begriffs ausgeht. Das bedeutet, dass die auf *Integration* zielenden Inhalte der Sprachprüfung in der Sphäre der *Öffentlichkeit* verortet werden. Im Zuge dieser Verortung wird *Öffentlichkeit* stets als ein Raum der Mehrheitsgesellschaft zur Verankerung und Vorgabe von allgemein geltenden Werten und Normen gedacht. Insofern orientiert sich der *ÖIF* tendenziell am Konzept der *Öffentlichkeit* nach Habermas (vgl. Habermas 1992, zitiert nach Marchart 2008: 210f.). Diesem Konzept liegt eine positive Konnotation von *Öffentlichkeit* zugrunde. *Öffentlichkeit* ist dieser Auffassung gemäß an die Auflagen der Vernunft und an die Idee der Dominanz von Experten im Diskurs gekoppelt. Der Begriff von *Öffentlichkeit* ist unter

dieser Perspektive zwar darauf ausgerichtet, zivilgesellschaftliche und emanzipatorische Aspekte derselben zu befürworten, jedoch wird das subversive Potential von Subkulturen oder die Bedeutung des Diskurses von Minderheiten nicht ausreichend berücksichtigt.

Im folgenden Kapitel der Diskursanalyse des *DTÖ* wird der Begriff der *Öffentlichkeit* in dem Kontext verwendet, in welchem er durch den *ÖIF* in seiner Rolle als Herausgeber des Testformats intendiert ist. Ansätze der dekonstruktivistischen Kritik an diesem Öffentlichkeitsbegriff sowie Überlegungen der Notwendigkeit einer Konstruktion von *Gegen-Öffentlichkeit* fließen insofern in die Analyse ein, als sie Leerstellen im Diskurs markieren. Diese Leerstellen verweisen auf hegemoniale Bestrebungen und machtmplizierte Ausschlussverfahren.

## **4.4 Diskursanalyse schriftlicher Prüfungsteil**

Das folgende Unterkapitel der linguistischen Diskursanalyse befasst sich mit der schriftlichen Teilprüfung des *Deutsch Test für Österreich*.

### **4.4.1 Diskursanalyse Hören**

Der Prüfungsteil Hören besteht aus insgesamt vier Aufgaben. Jede Aufgabe sieht mehrere geschlossene Fragen vor, welche entweder im Multiple-Choice-Verfahren zu beantworten oder durch ein dichotomes Auswahlverfahren bzw. ein Zuordnungsverfahren zu lösen sind. Die Items, welche als Multiple-Choice Fragen zu beantworten sind, weisen jeweils drei Antwortmöglichkeiten (a, b oder c) auf.

Am Beginn jeder Höraufgabe findet sich die folgende gesprochene und gedruckte Äußerung: „*Sie hören den Text ein Mal.*“ Damit werden die Teilnehmenden vorab schriftlich und mündlich darüber informiert, dass die Hörtexte nicht wiederholt abgespielt werden. Gehörte Äußerungen müssen folglich rasch decodiert und in die entsprechenden Fragenkontexte integriert werden. Die Höraufgabe verlangt gelingende Prozesse des Hörverstehens einerseits auf einer globalen und andererseits auf einer selektiven Ebene. Globalverstehen ist erforderlich, um die akustisch dargebotenen Situationen in ihrer Gesamtheit verorten zu können. Darüber hinaus werden zeitgleich selektive Prozesse

des Hörverstehens aktiviert, da die Fragen und die dazugehörigen Antwortmöglichkeiten der einzelnen Items auf Detailinformationen fokussieren.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass gemäß dem Prüfungsaufbau im Rahmen der Höraufgaben 1 bis 3 keine Zeit für das Lesen der schriftlich vorgegebenen Items vor dem unmittelbaren Hörverstehen gegeben ist. Die rezeptive Fertigkeit des Lesens vollzieht sich folglich nahezu parallel zu jener des Hörverstehens, was eine zusätzliche kognitive Herausforderung für DaZ-Lernende bedeutet, da eine inklusive Beherrschung dessen gefordert wird, was im *GeRS* voneinander abgegrenzt definiert wird (vgl. Europarat 2001: 36).

Im Folgenden geht es darum, eine linguistische Diskursanalyse der Aufgabe 1 sowie der Aufgabe 3 des Hörverstehens durchzuführen. An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass die Diskursanalyse der Höraufgaben diese in erster Linie als mündlich vorgetragene und schriftlich abgefragte Texte begreift. Der prosodische Aspekt der Hörbeispiele wie Intonation, Sprechtempo und Sprechrhythmus soll nicht gezielt in die Auseinandersetzung einfließen, da die Analyse dieser Kategorien über das Thema der diskursiven Verankerung von Begriffen hinausführt.

#### **4.4.1.1 Aufgabe 1: Modelltest**

Die Aufgabe 1 des Hörverstehens soll anhand des *Modelltests* analysiert werden (siehe Anhang 1.1).

Gegenstand der Diskursanalyse ist zum einen das Aufgabenblatt mit dem Titel „*Hören, Teil 1*“, welches den Prüfungsteilnehmenden vorliegt, und zum anderen der von einem Sprecher vorgetragene Hörtext. Dieser gesprochene Text ist im Anhang des Modelltexts als Transkription beigelegt und ist folglich auch für die Lernenden in deren Rolle als potentielle Prüfungsteilnehmende in der Übungsphase einsehbar.

Der Text mit dem Titel „*Hören, Teil 1*“ gliedert sich in fünf Items, welche jeweils drei vorgegebene Antwortmöglichkeiten (a/b/c) vorsehen. Zu hören sind jeweils fünf kurze Ansagen auf Band. Das erste Item ist als Beispiel konzipiert und bereits mit einer Lösung versehen.

### Arbeitsanweisung: Rahmensituation

Am Beginn jeder Aufgabe wendet sich der ÖIF in seiner Funktion als durchführende Institution der Prüfung direkt an die Zielgruppe des Testformats, das heißt unter anderem an Asylwerbende bzw. an Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte, welche diese Prüfung absolvieren.

Am Beginn der ersten Höraufgabe sind die folgenden Sätze zu lesen und zu hören:

*Sie hören vier Ansagen. Zu jeder Ansage gibt es eine Aufgabe. Welche Lösung (a, b oder c) passt am besten? Markieren Sie Ihre Lösungen für die Aufgaben 1-4 auf dem Antwortbogen. (BMI für Inneres/ ÖIF/ telc 2019).*

Bei diesen Sätzen, welche sowohl auf einer visuellen als auch auf einer akustischen Ebene präsent sind, handelt es sich um eine explanative Form der Themenentfaltung, da eine Erklärung vorgenommen wird. Den Hörer\*innen wird in diesem Abschnitt eine knappe Arbeitsanweisung zur Bewältigung der folgenden Aufgabe präsentiert. Diese Instruktion kann als Orientierungsvorgabe und Hilfestellung gelesen werden. Die zitierte Textpassage entspricht in ihrem Muster der Themenentfaltung der Erwartungshaltung der Rezipient\*innen: Bei einer zu bewältigenden Testaufgabe kann davon ausgegangen werden, dass sich die Autor\*innen des Textes als Auftakt in einem erklärenden Gestus und einem gleichzeitig auffordernden Modus an die Prüfungsteilnehmenden wenden.

Als zentral für eine analytische Einordnung der einleitenden Sätze ist außerdem die Frage nach Präsuppositionen. Damit sind im Rahmen der linguistischen Diskursanalyse solche Wissensaspekte gemeint, welche der Text nicht explizit aufgreift, sondern vielmehr implizit voraussetzt (vgl. Bendel Larcher 2015: 79).

Die sowohl im Plural als auch im Singular eingesetzten Nomen *Aufgabe*, *Aufgaben*, *Lösung*, *Lösungen* verweisen auf das semantische Feld von Test- und Prüfungssituationen im Allgemeinen. Anhand der eingesetzten Lexik zeigt sich, dass das grundsätzliche Wissen um Prüfungsdesigns und die spezielle Vertrautheit mit dem vorliegenden Prüfungsformat als relevantes Vorwissen zu kategorisieren sind, welches von der prüfungsverantwortlichen Institution vorausgesetzt wird.

Das sowohl im Singular als auch im Plural verwendete Nomen *Ansage* referierte außerdem auf die Konfrontation der Teilnehmenden mit konservierten akustischen Informationen, welche von gesellschaftlicher, das bedeutet von öffentlicher oder sozialer Rele-

vanz sind. Bei drei von den fünf Items handelt es sich um mobile Sprachnachrichten, ein Hörbeispiel besteht aus einer automatischen Ansage am Telefon einer öffentlichen Einrichtung und ein weiteres Item kann als öffentliche Durchsage in einem Supermarkt klassifiziert werden.

Der letzte Satz des einleitenden Textabschnitts („*Markieren Sie Ihre Lösungen für die Aufgaben 1-4 auf dem Antwortbogen.*“) ist im Imperativ verfasst und kann nach der linguistischen Diskursanalyse als ein direkter Äußerungsmodus kategorisiert werden (vgl. Bendel Larcher 2015: 85). Die Aufforderung wird nicht implizit getätigt, sondern als ein Befehl auf eine eindeutige Art zum Ausdruck gebracht. Nach der linguistischen Diskursanalyse sind „Direktiven“ stets als „eine Form der Machtausübung“ (Bendel Larcher 2015: 58) zu begreifen. Weniger direkte Formen der Aufforderung sind demgegenüber als ein Indikator von Respekt gegenüber den Rezipient\*innen zu werten (vgl. ebd.). Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Form der Ansprache in einem klaren Imperativ den Sprechenden in einer übergeordneten sozialen Position verortet.

Ein weiteres Kriterium zur Analyse der einleitenden Textpassage ist die Art und Weise, wie der Sprechende die benutzten Wörter konnotiert, das heißt, es stellt sich die Frage, inwieweit mit der im Text manifesten Wortwahl eine Wertung von Sachverhalten stattfindet.

Die in der Einleitung verwendeten Wörter sind weder positiv noch negativ besetzt, sondern bewusst neutral konnotiert. Der Sprechende bedient sich einer sachlichen Sprache, welche ohne Sprachbilder und Beschönigungen auskommt. Die dargestellten Sachverhalte werden nicht ausgeschmückt, sondern im Zuge einer reduzierten Wortwahl zum Ausdruck gebracht. Dies zeigt sich unter anderem durch den Einsatz von Wiederholungen zentraler Begriffe. Das klare Sprecher\*innenziel liegt demnach in einer eindeutigen Handlungsanweisung. Stilistische und ästhetische Varianten von Sprache sind dagegen nicht primärer Gegenstand der Kommunikationsabsicht. Diese pragmatische Ausrichtung ist einerseits der Textsorte Test geschuldet und muss andererseits darüber hinausgehend im Zusammenhang mit dem Unterrichtsprinzip der Handlungsorientierung, welches durch die Orientierung der Prüfungsmaterialien am *GeRS* (vgl. BMI für Frauen und Integration/ ÖIF 2019: 1f) vorgegeben ist, gesehen werden.

Die einleitende Text des Prüfungsteils *Hören* enthält keine Verknüpfungen durch Konjunktionen und keine Nebensätze. Die Rezipient\*innen werden mit einer Reihe an

knapp gehaltenen und präzise formulierten Haupt-, Frage- und Aufforderungssätzen konfrontiert. Bei den ersten beiden Sätzen handelt es sich um Aussagesätze. Der dritte Satz ist als direkte Frage und der letzte Satz als Imperativ formuliert. Aufgrund der Tatsache, dass auf Ebene der Satzgrammatik einfache Formen benutzt werden, wird die Prüfung als äußerer Umstand kommuniziert, welcher keiner Legitimation bedarf.

Die Rahmensituation der Kommunikation des Prüfungsanbieters mit potentiellen Teilnehmer\*innen tritt durch diesen verknüpften und präzisen Sprachgebrauch eindeutig hervor.

### Situative und perspektivische Verortung der Einzelaufgaben

Die fünf Audiomaterialien, welche den jeweiligen Items zugeordnet sind, bestehen aus durchschnittlich sechs Sätzen und können als kurze akustische Tableaus beschrieben werden. Wie bereits umrissen wurde, repräsentieren die Aufgaben 1, 2 und 4 private Sprachnachrichten. Sie richten sich jeweils an Einzelpersonen, welche sowohl im Hörtext als auch in den Fragen zum Hörtext namentlich genannt werden. Aufgabe 3 ist als öffentliche Durchsage in einem Supermarkt konzipiert und richtet sich daher an ein anonymes Kollektiv an Rezipient\*innen. Auch der Beispieltext, welcher eine automatische Ansage auf Band einer öffentlichen Einrichtung darstellt, richtet sich an ein anonymes Publikum. Die Anrede erfolgt in allen Hörtexten formell.

Als charakteristisch kann klassifiziert werden, dass die Nennung des Namens gehäuft an den Anfang der einzelnen Aufgaben gestellt wird. So beginnt etwa die zweite Aufgabe mit den Worten „*Grüß Gott, Herr Gruber*“, in der letzten Aufgabe stehen die Worte „*Guten Tag, Frau Li*“ und in der ersten Aufgabe die Begrüßung „*Guten Tag, Frau Dembrowa*“ am Anfang des Hörtextes.

Durch diese Verknüpfung einer Begrüßungsformel mit dem Nachnamen entsteht eine klare Rollenzuschreibung. Außerdem findet eine pragmatische Verortung in einem formellen Äußerungskontext statt. Durch die Wahl der Namen, welche mit unterschiedlicher Herkunft assoziiert werden können, kann von einer oberflächlichen Referenz an Konzepte interkulturellen Lernens ausgegangen werden.

Sowohl der Sprechende als auch der Angesprochene sind in ihrer Funktion eindeutig definiert und werden als Figuren innerhalb eines fiktionalen Settings kenntlich gemacht,

wie unter anderem der Auftakt des Beispieltextes deutlich macht: „*Guten Tag, Sie sind verbunden mit dem Bürgerservice der Stadt Klagenfurt.*“ Während der/die Rezipierende als eine Einzelperson fixiert wird, äußert sich der/die Sprechende innerhalb der insgesamt fünf Aufgaben zwei Mal im Plural und drei Mal im Singular.

Sprechende werden im Rahmen der Hörbeispiele stets als Vertreter\*innen öffentlicher Institutionen und Ämter (*Bank, Arbeitsmarktservice, Wohnungsamt* usw.) kenntlich gemacht. Es kann demnach konstatiert werden, dass durch die Wahl der Akteure (individuell angesprochene Person versus akustisches Gegenüber als Vertreter\*in einer öffentlichen Institution) bereits Autoritätsverhältnisse als Rahmung der präsentierten Situation evident werden. Die Hörtexte weisen keinen dialogischen Charakter auf, das bedeutet, die eingangs namentlich direkt angesprochene Person tritt nicht als aktive/r Dialogpartner\*in in Erscheinung. Der dargestellte Kommunikationsakt hat seinen Ursprung in der Sphäre des Gesellschaftlichen und verdeutlicht gleichzeitig die Wechselbeziehung zwischen Individuum und Gesellschaft, wie sie in klassischen begrifflichen Konzepten der *Gesellschaft* definiert ist (vgl. Nassehi 2008: 85).

Die asymmetrische Kommunikationssituation in den Höraufgaben findet ihre übergeordnete Entsprechung in der authentischen Prüfungssituation: Auch die Prüfungsteilnehmenden werden eingangs, wie im vorigen Kapitel bereits herausgestellt wurde, in der Form des Imperativs von anonym Sprechenden als Vertreter\*in der Prüfungsinstitution angesprochen. Die Kommunikation verläuft auch in der Rahmensituation einseitig, da den Teilnehmenden in dieser Situation die Aufgabe zufällt, den schriftlich und mündlich vorgetragenen Erklärungen und Aufforderungen der Sprechenden Folge zu leisten, ohne als Interaktionspartner\*in aktiv in Erscheinung zu treten.

Die Kenntnis der Praxis der Rollenverteilung zwischen Emittent\*innen und Rezipient\*innen einer Prüfungssituation sowie das Wissen um die Verschachtelungskonstruktion der äußeren Kommunikationssituation und der Binnenhandlung werden bei den Prüfungsteilnehmenden vorausgesetzt. Das Wissen um diese Kontexte kann daher als zentrale Strategie des Hörverstehens angesehen werden.

Die von einem Sprecher oder einer Sprecherin vorgetragenen kurzen Hörtexte sind als nicht authentische und fiktionale akustische Mini-Tableaus konzipiert und weisen insofern einen narrativen Charakter auf. Die auf einer als einvernehmlich vorausgesetzten Täuschung konzipierten Hörtexte werden jedoch insofern ad absurdum geführt, als der

episodische Charakter der Hörtexte keinen erzählerischen oder darstellerischen Zweck verfolgt. Vielmehr wird eine künstliche Kommunikationssituation erschaffen, im Rahmen derer die Kompetenz des globalen und selektiven Hörverstehens überprüft werden soll.

Die Institution, als deren Vertreter\*in der/die Sprechende auftritt, wird am Beginn der Kommunikationssituation jeweils namentlich genannt, wie folgendes Beispiel zeigt: „*Guten Tag, Sie sind verbunden mit dem Bürgerservice der Stadt Klagenfurt.*“ Diese Äußerung verweist darüber hinaus auf den Umstand, dass im Rahmen der situativen Einbettung der Höraufgaben auch landesspezifische und regionale Komponenten eine Rolle spielen: Im oben angeführten Textbeispiel wird die österreichische Stadt *Klagenfurt* explizit genannt, in der ersten Einzelaufgabe meldet sich eine Frauenfigur „*von der Volksbank in Linz.*“ Anhand dieser Auszüge wird deutlich, dass die Autor\*innen der Texte ihre Charaktere in einem Umfeld ansiedeln, welches Assoziationen zu authentischen Alltagssituationen erwecken soll. Diese Authentizität kann jedoch als fingiert betrachtet werden, da die Beispiele darüber hinausführend kaum Element authentischer Hörtexte (vgl. Deimel-Engler et al. 2005: 7ff) aufweisen: Die akustischen Tableaus werden in den Quellen nicht als solche ausgewiesen und darüber hinaus sind die dargebotenen zu erhörenden Informationen stark reduziert. Dies zeigt sich sowohl auf Ebene der Lexik als auch in einem forcierten und künstlichen Sprechrhythmus, welcher von einer natürlichen Redeweise abweicht.

Durch die Diskrepanz zwischen geographischer und institutioneller Verortung auf Ebene der Lexik und der Abwesenheit weiterer Charakteristika authentischen Hörens entsteht insgesamt eine oberflächliche und substanzlose Statuierung von Alltagssprache und landeskundlichen Bezügen.

### Themenwahl und Themenentfaltung

In den vier Teilaufgaben werden Informationen zum öffentlichen Leben, zur Organisation der persönlichen Finanzen, zur Arbeitssuche, zum Einkaufen sowie zur administrativen Regelung des Wohnbedürfnisses bereitgestellt.

Das Muster der thematischen Entfaltung ist als deskriptiv zu bezeichnen, da die Rezipient\*innen der Textbotschaften mit Informationen konfrontiert werden, welche sich in einem beschreibenden Gestus entfalten.

Die aufgegriffenen Themen (Ökonomie, Administration) gruppieren sich um öffentliche Orte (Supermarkt, Bank, Arbeitsmarktservice), welchen im Raum des Gesellschaftlichen bzw. des Öffentlichen eine alltagsrelevante Funktion eingeschrieben wird. Die situative Verortung der Höraufgaben zeigt, dass die Bewältigung von alltäglichen Routinen im öffentlichen oder sozialen Leben sowie im Bereich des Ökonomischen als eine Schlüsselkompetenz angesehen wird, welche im Zuge des Hörtests überprüft wird. Allgemeines Wissen um öffentliche Einrichtung und Ortbezeichnungen (*Arbeitsmarktservice, Klagenfurt, Volksbank Linz*) wird in diesem Rahmen einerseits vorausgesetzt, andererseits bleiben die Bezeichnungen von Institutionen aber mitunter unspezifisch und wenig charakteristisch (*Bürgerservice, Wohnungsamt*), da austauschbar und überregional. Es finden sich in den Texten keine dialektalen oder explizit umgangssprachlichen Wendungen, allerdings wird insgesamt zwei Mal das Modalpartikel *ja* und die Wortkombination *doch einfach* als positive Verstärkung eingesetzt („*Sie haben ja ein Konto bei uns[...]*“ / „*Sie waren ja letzte Woche hier[...]*“ / „*Rufen Sie mich doch einfach zurück [...]*“), was vermuten lässt, dass solcherart den Besonderheiten der gesprochenen Sprache Rechnung getragen werden soll. Weitere Charakteristika der gesprochenen Sprache wie nicht zu Ende geführte Sätze, Sprechpausen, Wortwiederholungen etc. kommen in den Texten nicht vor. Dies legt die Hypothese nahe, dass die Referenzen an einen quasi-authentischen Sprachgebrauch nicht darauf abzielen, in die Tiefe zu gehen und dass authentische Irritationen grundsätzlich vermieden werden sollen.

### Art der Aussagen

Was die modulare Rahmung der Texte betrifft, kann festgestellt werden, dass die Äußerungen direktiven Charakter aufweisen. Dies zeigt sich einerseits an dem gehäuften Einsatz von direkten Aufforderungen („*Rufen Sie mich doch einfach zurück!*“ / „*Kommen Sie doch bitte bei uns vorbei*“) und andererseits an der Verwendung indirekter Aufforderungen („*Könnten Sie so schnell wie möglich vorbeikommen?*“ / „*Wir bitten Sie daher, Ihre Einkäufe bis 16.00 zu erledigen.*“). Der/die fiktive Rezipierende dieser Äußerungen wird zu einer bestimmten Handlung aufgefordert. Die Art und Weise, auf welche er/sie tätig zu werden hat, ist Gegenstand der Testfragen („*Was soll Frau Li machen?*“ / „*Wie lange kann man heute einkaufen?*“ / „*Was soll Frau Debrowa machen?*“). Die Antwort auf die Testfragen wird durch das Multiple-Choice Verfahren vorweggenommen.

## Bedeutungskonstruktion

Zentral für eine Offenlegung des Diskurses in den Texten ist die Frage nach der Konnotation von Schlüsselbegriffen. Als elementar für den Text können all jene Begriffe und Begriffskombinationen definiert werden, welche der Sphäre des Gesellschaftlichen bzw. des Ökonomischen zuzuschreiben sind. Vor diesem Hintergrund wird sprachliches Handeln markiert. Dem Bereich der Gesellschaft werden Orte der Austragung des Gesellschaftlichen eingeschrieben.

Wie bereits herausgestellt wurde, sind die Höraufgaben dominiert von Begriffen, welche öffentliche Einrichtungen bezeichnen, wie z.B. *Bank, Bürgerservice, Wohnungsamt*, sowie von Begriffen, welche Handlungen in diesen konstruierten Räumen voraussetzen oder nach sich ziehen, wie *Konto, Wohnungszuschuss, Unterschrift, Angebot, Geld sparen*. Diese Begriffe etablieren durch ihre dichte Präsenz und durch ihre Zuordnungsmöglichkeit zu einem gemeinsamen thematischen Rahmen einen Diskurs.

Die genannten Nomen, welche den Diskurs um gesellschaftliches oder ökonomisches Handeln formen, sind durch vorangestellte Adjektive häufig positiv konnotiert. So wird etwa im ersten Item der Begriff des Angebots insofern mit Bedeutung aufgeladen, als es sich dabei laut Text um „*ein tolles Angebot*“ handelt. In der darauffolgenden zweiten Aufgabe wird der Begriff des Angebots wiederholt verwendet und ebenfalls – wenn auch in relativierter Form – durch das vorangestellte Adjektiv positiv konnotiert. Der Sprecher will nun ein „*passendes Angebot*“ gefunden haben. Auch das Schlagwort des Geldes und der Begriff des Kontos, welche in der ersten Aufgabe aufgegriffen werden, erhalten eine semantische Aufwertung durch deren Einbettung in den folgenden Satz: „*Sie haben ja ein Konto bei uns und da möchte ich Sie gerne über neue Möglichkeiten informieren, Geld zu sparen.*“

Anhand der präsentierten Textbeispiele kann gezeigt werden, dass Handeln in ökonomischen oder gesellschaftlichen Kontexten im Text eine Aufwertung erfährt.

### **4.4.1.2 Aufgabe 3: Übungstest 2**

Die Aufgabe 3 des Hörverstehens soll anhand des Übungssatzes 2 analysiert werden (siehe Anhang 1.2). Was die Struktur dieser Aufgabe betrifft, kann gesagt werden, dass es sich um fünf Dialoge zwischen jeweils zwei fiktionalen Personen handelt. Die Dialo-

ge markieren soziale Interaktionen im Rahmen des Gesellschaftlichen oder im Rahmen des Ökonomischen.

Der erste Dialog ist bereits vorgegeben und wird als *Beispiel* titulierte, die weiteren Dialoge sind mit jeweils zwei Teilaufgaben verbunden. Bei der ersten Teilaufgabe handelt es sich um einen Satz, welcher eine Situation beschreibt. Dieser Satz ist von den Teilnehmenden als richtig oder falsch zu klassifizieren. Die zweite Teilaufgabe besteht aus einem begonnenen Satz, dessen korrekte Fertigstellung im Multiple-Choice-Modus (a oder b oder c) zu tätigen ist.

#### Arbeitsanweisung: Rahmensituation

Der einleitende Text, welcher der Aufgabe 3 des Hörverstehens vorangestellt ist, kann wie auch im Fall der Aufgabe 1 des Hörverstehens in seiner Art der Themenentfaltung als explikativ klassifiziert werden, da die Hörer\*innen mit einer sachlichen Erklärung der folgenden Aufgabe konfrontiert werden. Was die modulare Formung dieser Eingangspassage betrifft, so lässt sich nachweisen, dass der Text einen direktiven Charakter besitzt, da sich eine Reihe an formellen Imperativen in der Eingangspassage finden, welche darauf ausgerichtet sind, das Verhalten der Rezipient\*innen während des Hörverstehens zu steuern. Auf konnotativer Ebene lässt sich feststellen, dass die Eingangspassage in einem sachlichen Stil gehalten ist und das pragmatische Ziel einer knappen Anleitung zur Aufgabenbewältigung verfolgt.

Wie bereits in Aufgabe 1 des Hörverstehens kommuniziert auch in der Aufgabe 3 in der Rahmensituation der *ÖIF* als Emittent der Botschaft mit den Prüfungsteilnehmenden. Diese sind innerhalb dieser Anordnung in der Rolle passiver Empfänger\*innen der Erklärungen und Aufforderungen.

#### Situative und perspektive Verortung der Einzelaufgaben

Was die einzelnen Teilaufgaben dieser Aufgabe 3 betrifft, so bietet sich aufgrund der Dialogstruktur eine Vielfalt an Orten und Sprecherrollen.

Innerhalb der jeweiligen Situationen kommunizieren eine Kundin mit einem Apotheker, ein Mann mit einer Mitarbeiterin des Fundbüros sowie eine Kundin mit einem Verkäufer. Darüber hinaus handelt es sich bei zwei der fünf Items um einen Dialog unter Nachbar\*innen. Die Rolle und Funktion dieser Personen ist von den Prüfungsteilnehmenden

menden teils zu erhören und wird nicht explizit erwähnt. In der Transkription der Hörtexte werden alle Personen in ihrer Rolle klar bezeichnet, während im Zuge des Hörverstehens die Funktion der Sprechenden zum Teil selbstständig zu erschließen ist. In allen Situationen agieren die Figuren in einem gesellschaftlichen Umfeld außerhalb des privaten Raums. Individuelle Merkmale sind für die Sprecherrollen nicht vorgesehen. Die letzte Situation, welche im Treppenhaus eines Wohnhauses angesiedelt ist, zeigt beispielsweise, dass auch Mehrfachbezeichnungen derselben Figur stets auf deren gesellschaftliche Funktion zurückzuführen sind: Die Dialogpartnerin wird hier einmal als *Nachbarin* bezeichnet, was ihre Funktion innerhalb der sozialen Gemeinschaft markiert. An anderer Stelle wird dieselbe Person als *Frau Klieber* angesprochen, was ebenfalls auf eine Interaktion im Rahmen des Gesellschaftlichen und auf die formelle Rahmung des Dialogs schließen lässt.

Die Räume, in denen die fiktionalen Personen agieren, sind gesellschaftlich bzw. institutionell oder ökonomisch konnotierte Orte der sozialen Interaktion. Es handelt sich dabei um ein Fundbüro, eine Apotheke, ein Treppenhaus eines Wohnhauses sowie um ein Bekleidungsgeschäft. Im Zuge dieser räumlichen Konstruktion bleibt die Sphäre des Privaten nachdrücklich ausgeklammert. Dies verweist auf den Umstand, dass die zu kontrollierende Sprachbeherrschung als ein rein gemeinschaftlich nutzbares Potential aufgefasst wird.

#### Themenwahl und Themenentfaltung

Die in den Situationen aufgegriffenen Themen sind die des Einkaufens, der Gesundheit, des Wohnens sowie des Kontakts mit Institutionen.

Unter Einbezug der Analyseergebnisse der Höraufgabe 1 kann an dieser Stelle eine Zuordnung der einzelnen Sujets zu übergeordneten thematischen Feldern vorgenommen werden.

Die Situation in der Apotheke, welche dem Sujet der Gesundheit eingeschrieben ist, lässt sich in der Überkategorie der **Selbstoptimierung** verorten, da gesundheitliche Fragen und der Erwerb von Medikamenten ein wesentliches Moment von Selbstschutz, Vor- bzw. Nachsorge und damit in einem weiteren Sinn von Selbstoptimierung darstellen.

Dieses Themenfeld der Selbstoptimierung, welches auf die bewusste Formung der eigenen Person im Rahmen öffentlicher Einrichtungen zielt, wird im Zuge der Prüfungsaufgaben des *DTÖ* wiederholt aufgegriffen und ist daher als bedeutsam für den Diskurs zu interpretieren. Die positive Konnotation dieses Themenfelds steht trotz ihrer vordergründigen Ausstellung individueller Bedürfnisse in engem Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Implikationen. Die Forderung nach *Integration* wird im Diskurs insofern verankert, als Selbstoptimierung als eine Basis für das Funktionieren im Bereich der Gesellschaft und der Ökonomie konstruiert und begriffen wird.

Die Szenen zwischen Nachbar\*innen im Treppenhaus eines Wohnhauses kann in die Kategorie des **Zusammenlebens** eingeordnet werden.

Das Gespräch zwischen Kundin und Verkäufer ist dem Themenkomplex der **Ökonomie** zuzuordnen, da Fragen um den Erwerb eines Produkts im Vordergrund stehen. Die Sprachnachricht um die Regelungen von Bankgeschäften aus der Aufgabe 1 des Hörverstehens ist ebenfalls dem Bereich der Ökonomie eingeschrieben. Auch die Durchsage aus dem Supermarkt der Aufgabe 1 ist in diesem Feld des Ökonomischen anzusiedeln.

Das Gespräch im Fundbüro aus der Aufgabe 3 sowie die Informationen des Wohnungsamtes und des Arbeitsmarktservices in Aufgabe 1 konstruieren eine Koppelung von Administration und dem adäquaten Agieren in diesem administrativen Rahmen an die Bedürftigkeit der persönlichen Identität. Auch die Kategorie der **Identität**, welche im Zusammenspiel mit dem semantischen Feld der **Administration und des Kontakts mit Behörden** eingeführt wird, kann in diesem Zusammenhang als wichtiges Merkmal zu dem bestehenden Kriterienkatalog hinzugefügt werden.

Die Verortung der Sujets aus den Höraufgaben innerhalb thematischer Felder verweisen auf den Aktionsrahmen dessen, was in den Prüfungsdokumenten als *Integration* gefasst wird. Da der Begriff der *Integration* als zentrales Ziel und als elementarer begrifflicher Operator des Prüfungsdokuments des *ÖIF* angesehen werden kann, erscheint es angemessen, die herausgearbeiteten thematischen Kategorien als zentrale Prämissen anzusehen. Anhand dieser Prämissen definiert die Institution des *ÖIF* den Begriff der *Integration* und davon ausgehend den damit verbundenen Begriff der *Sprache*.

## Art der Aussagen

Die einzelnen Items der Aufgabe 3 des Hörverstehens sind als Dialoge konzipiert, die Rahmung des Gesagten ist insofern einem narrativen Kosmos eingeschrieben. Auffallend erscheint, dass eine Häufung an normativen Äußerungen innerhalb dieser Dialoge festgestellt werden kann. Die folgende Textstelle aus dem Beispieldialog zwischen Nachbar und Nachbarin, in welchem der Mann die Frau bittet, sich während seiner Reise um seine Wohnung zu kümmern, kann als exemplarisch für den vorherrschenden normativen Charakter in den Dialogen interpretiert werden: „*Wir sind doch gute Nachbarn. Da gehört sich das.*“ Diese Äußerung der Frauenfigur als Antwort auf das Anliegen ihres Nachbarn kann auf einer denotativen Ebene als repräsentativ bezeichnet werden, da durch den Sprechakt eine Tatsache markiert wird. Die Textpassage kann jedoch darüber hinausgehend als eine implizit normative Äußerung angesehen werden. Der versteckte normative, das heißt der latent handlungs- und richtungsweisende Hinweis, was in einer Nachbarschaft zu leisten ist, wird hier nicht auf einer vordergründigen grammatikalischen Ebene (wie etwa durch den Einsatz von Modalverben) sichtbar, sondern manifestiert sich in der Kombination der Nomens *Nachbarn* mit dem Adjektiv *gut*, welches in die Phrase „*Da gehört sich das.*“ überführt wird. Das Verstehen dieser Äußerungen, welche eine gesellschaftliche Regel statuiert, setzt pragmatisches Wissen um Phrasen voraus. Werden die Sätze in ihrer Abfolge im Rahmen dieses pragmatischen Vorwissens korrekt decodiert, so werden die Rezipierenden im Rahmen des Dialogs auf eine gesellschaftliche Norm aufmerksam gemacht.

Ein weiterer sprachlicher Hinweis auf implizite Normvorgaben zeigt sich an dem folgenden Satz, welcher auf die Bitte des Nachbarn, die Nachbarin möge seinen Postkasten während seiner Abwesenheit ausräumen, folgt: „*Es sollen ja nicht gleich alle wissen, dass wir nicht zu Hause sind.*“ Hier wird unter Einsatz des Modalverbs *sollen* im Rahmen einer Satznegation der Fokus auf eine zu leistende Handlung gelegt, welche ein unerwünschtes Szenario vermeiden soll.

Der Sprechende spielt unter Verwendung dieses Modalverbs außerdem auf mögliche Risiken während seiner Abwesenheit wie z.B. Einbruch an. Anhand des oben zitierten Satzes wird der Diskurs um Einbruch in den Privatbereich aktiviert. Dies verweist auf den bereits an anderer Stelle herausgestrichenen Umstand, dass entsprechendes gesell-

schaftliches Vorwissen der Hörenden gegeben sein muss, um das Gehörte decodieren zu können.

Die sprachliche Anspielung auf die Notwendigkeit einer guten Nachbarschaft mit dem Ziel des Schutzes vor möglichen Einbrüchen kann darüber hinausgehend als Referenz an das Narrativ der Angst vor dem Einbruch des Fremden gesehen werden. Derrida verweist in seinen Vorlesungen zum Thema der Gastfreundschaft darauf, dass die Substanz eines Ortes, welcher sein Selbstverständnis auf eine lange Tradition der Zustände gründet, gefährdet erscheint angesichts des Einbruchs des Fremden. Dieser Ort als Sinnbild des Vertrauten wird somit durch das Eindringen äußerer Elemente als angreifbar und hinterfragbar erlebt (vgl. Derrida 1997: 12f.).

### .Bedeutungskonstruktionen

Wie das im vorigen Abschnitt aufgegriffene Beispiel („*Wir sind doch gute Nachbarn. Da gehört sich das*“) zeigt, wird der Begriff *Nachbarn* mit dem Adjektiv *gut* aufgeladen, sodass eine implizit positive Wertung einer auf kleinere Hilfestellungen angelegten Nachbarschaftsbeziehung aus dem Dialog abgelesen werden kann.

Was den Dialog in der Apotheke zwischen einer Kundin, welche ein Medikament gegen die Halsschmerzen ihrer Tochter kaufen möchte, und einem Apotheker betrifft, so fällt hier auf, dass im Rahmen der Medikationsvorschläge des Apothekers einmal der Terminus „*homöopathisches Naturprodukt*“ benutzt wird. Dieser Terminus kann als eine oberflächliche Referenz an medizinische Diskurse gesehen werden. Durch das Attribut *homöopathisch*, welches dem Nomen *Naturprodukt* vorangestellt wird, entsteht eine vage wechselseitige Bekräftigung der beiden verwendeten Begriffe und damit eine Koppelung, die bei genauerer Auseinandersetzung mit dem Begriffspaar nicht zwangsläufig inhaltlich aneinander gebunden ist. Es kann angenommen werden, dass die Etablierung eines tendenziell positiven Diskurses um sanfte Medizin bei der Wortwahl im Vordergrund stand. Hier ist wiederum oberflächliches Weltwissen der Hörenden gefragt, um den Dialog inhaltlich einordnen zu können.

Der Dialog, welcher im Fundbüro angesiedelt ist, verweist auf die Konstruktion von Identitäten sowie auf die gesellschaftliche Absicherung dieser Konstruktion von Identitäten durch entsprechende behördliche Requisiten. Der Figur des Mannes, welcher seinen Rucksack in den öffentlichen Verkehrsmitteln verloren hat, wird mit dem Fund des-

selben konfrontiert und reagiert wie folgt: „*Ich kann gar nicht sagen, wie sehr ich mich freue – Handy, Brieftasche, Adressbuch – alles war drin. Ich bin überglücklich, dass er da ist.*“ Dieser Textauszug koppelt die Emotion des Sprechenden an jene Gegenstände, welche seine Identität objektivieren. Das Verb *freuen* und das durch ein Präfix gesteigerte Adjektiv *überglücklich* positionieren hier den persönlichen Besitz und die mit diesem Besitz einhergehende Konstruktion der persönlichen Identität als eine gefühlsmäßig stark aufgeladene Komponente.

Durch die Verortung der Situation in einem *Fundbüro* entsteht eine Verbindungslinie zwischen der persönlichen Kategorie der Identität und der öffentlichen Kategorie der Verwaltung dieser Identität. Der seit der klassischen Moderne etablierte literarische Topos der scheiternden Suche nach Identität (vgl. Liessmann 1999: 84) kehrt im Dialog des *ÖIF* unter neuen Vorzeichen wieder: Identitätssuche wird umgemünzt und reduziert auf die Suche nach Dokumenten und Gegenständen im institutionalisierten Raum des Öffentlichen. Die adäquate sprachliche Verständigung innerhalb dieses Raums wird somit zum Kriterium für geglückte Kommunikation erhoben. In diesem Sinne wird die Beherrschung der Sprache der Mehrheitsgesellschaft an die Legitimation der Identität gekoppelt.

#### **4.4.1.3 Zusammenfassung der Teilergebnisse des Hörverstehens: Sprache hören –Konstruktion von Wissen im etablierten Integrationsdiskurs**

Wie im Zuge der Arbeit bereits herausgestellt wurde, beschäftigt sich die Forschungsfrage mit den diskursiven Verschränkungen von *Sprache* und *Integration* und mit den impliziten Machtverhältnissen, welche diesen Diskurs steuern. Hegemoniale Ansprüche werden durch die aktive Konstruktion von Wissensbeständen festgeschrieben. Diese aktive Erschaffung und Hierarchisierung von Wissen, welches im *DTÖ* als prüfungsrelevant markiert wird, ist Gegenstand einer zusammenfassenden kritischen Analyse.

Anhand von Einzelanalysen der Höraufgaben konnte gezeigt werden, dass der in den Testfragen und in den Audioinformationen manifeste Diskurs im Bereich des Gesellschaftlichen angesiedelt ist. Im Fokus des Testteils des Hörens steht das Decodieren von Alltagsinformationen. Diese gesellschaftlichen Teilbereiche sind dem zentralen Paradigma der *Integration* untergeordnet.

Trotz des nachweisbaren Stellenwerts von Gemeinschaft und Alltag in den Hörtexten sind diese als nicht authentisch zu klassifizieren und Referenzen an real existierende Namen und Orte bleiben daher oberflächlich. Bewusst hergestellte Bezüge zu realen Sprechsituationen sowie eine Berücksichtigung sprachlicher Varietäten lassen sich zwar nachweisen, treten jedoch ohne eine übergeordnete authentische Einbettung auf. Sie erscheinen aus diesem Grund kaum greifbar. Durch diese Verweigerung von Eindeutigkeit und durch den Ausschluss von sprachlichen Ambivalenzen und Bedeutungsbrüchen entsteht insgesamt eine banale und beliebige akustische Oberfläche an sprachlichen und akustischen Zeichen. Insofern kann konstatiert werden, dass der handlungsorientierte und kommunikative Zugang zu Sprache auf diese Weise eingeschränkt und konterkariert wird.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass sich die Fokussierung auf sprachliche Handlungskompetenzen in den Materialien zum Hörverstehen des *DTÖ* als nachdrücklich betont zeigt. Diese Ausrichtung kann als allgemeines Charakteristikum zeitgenössischer Prüfungsformate klassifiziert werden (vgl. Kleppin et al. 2022:12). Gleichzeitig ist diese Forcierung der Handlungsorientierung in den Übungsmaterialien jedoch als reduziert, da auf eindimensionale Charakteristika begrenzt, zu bewerten. Dies führt zu einem ausschließlich utilitaristischen Zugang der Beurteilung von sprachlichen Fähigkeiten. *Wissen* wird unter diesen Prämissen nicht als eine kognitive Ressource verstanden, welche auf einer vertiefenden Auseinandersetzung mit Inhalten bzw. mit Sprache beruht. In diesem Sinne erfährt der Begriff des *Wissens* eine Umdeutung in die *Kompetenz*, situationsadäquat reagieren bzw. decodieren zu können. Insofern zeigt sich die Auffassung von Sprache als gesellschaftliche Handlungskompetenz im Hörverstehen des *DTÖ* letztlich als brüchig und bedeutungsleer.

#### **4.4.2 Diskursanalyse Lesen und Schreiben**

Im folgenden Abschnitt der Arbeit geht es um eine Diskursanalyse der Prüfungsteile Lesen und Schreiben. Die Leseaufgaben 1 und 2 werden exemplarisch anhand eines *Übungstests* sowie anhand des *Modelltests* analysiert. Was die Schreibaufgabe betrifft, so sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit sowohl der Modelltext als auch die drei vorliegenden *Übungstests* in eine umfassende Analyse jenes Prüfungsteils einbezogen werden.

#### 4.4.2.1 Lesen Aufgabe 1: Modelltest

Im Folgenden soll eine Diskursanalyse der Aufgabe 1 des Leseverstehens anhand des *Modelltests* durchgeführt werden (siehe Anhang 1.3).

##### Arbeitsanweisung und Textsorte

Die erste Aufgabe des Leseverstehens des *DTÖ* sieht eine rezeptive Auseinandersetzung der Prüfungsteilnehmer\*innen mit Informationstafeln vor, wie sie in der Realität des Alltags auf Wegweisern von Ämtern oder auf Webseiten mit Bürgerinformationen vorzufinden sind. Die Wahl der Textsorte einer Informationstafel verweist auf eine bereits in den Höraufgaben aufgezeigte Ausrichtung des Testformats: Im Fokus der Aufgaben steht die Fähigkeit zur Orientierung im öffentlichen Raum.

Im *Modelltest* werden die Teilnehmenden mit einem Lesetext konfrontiert, welcher den Titel „*Wegweiser: Bürger-Service Salzburg*“ trägt. Aus der Überschrift lässt sich ableiten, dass sich der Text um öffentliche Dienstleistungen in einem österreichischen Bundesland gruppiert. Der Text wird ohne Quellenangabe publiziert, was darauf schließen lässt, dass kein authentisches Material vorliegt.

Die Mitteilungstafel setzt sich aus einer Auflistung von Serviceleistungen zusammen, welche sich in unterschiedlichen Stockwerken eines Gebäudekomplexes befinden. Die zu lösende Leseaufgabe besteht aus fünf Items, welche dem Text auf einem Aufgabenblatt beigelegt sind. Die einzelnen Items sind im Multiple-Choice-Verfahren zu bewältigen und bestehen aus jeweils fünf Hauptsätzen, welche eine fiktionale Situation statuieren. Das zu der jeweiligen beschriebenen Situation passende Stockwerk (a oder b oder c) soll ausgewählt bzw. markiert werden. Anhand dieser Anordnung zeigt sich, dass im Rahmen der Aufgabe auf eine Überprüfung der Fähigkeit des selektiven Lesens abgezielt wird, da passende Informationen aus einer Fülle an Botschaften gefiltert werden sollen.

Auf Ebene der Rahmensituation zeigt sich mit Blick auf die einleitenden Instruktionen dieser Aufgabe, dass der *ÖIF* in seiner Rolle als Prüfungsanbieter in einen kurzen direkten Kontakt mit den Prüfungsteilnehmenden tritt. Wie auch bei den Höraufgaben richtet sich die Eingangspassage des Textes nach einem ersten repräsentativen einleitenden

Satz („*Sie sind beim Bürgerservice Ihrer Stadtverwaltung*“) in einer direktiven Äußerung an die Prüfungsteilnehmenden: „*Lesen Sie [...] / Markieren Sie [...]*“.

Durch diese Kombination einer repräsentativen und direktiven modularen Rahmung des Geäußerten entsteht eine stringente Hinführung zur konstruierten „Als-Ob-Situation“.

### Situative und perspektivische Verortung der Einzelaufgaben

Die geforderte kognitive Operation dieser Aufgabe besteht darin, dass sich die Teilnehmenden in die jeweilige kurz umrissene Situation zu versetzen haben („*Sie möchten umziehen und brauchen Unterstützung / Sie suchen einen Babysitter*“). Im Rahmen dieser Perspektive ist die Anzeigetafel zu decodieren. Als fiktionale Emittent\*innen der auf der Anzeigetafel zur Verfügung gestellten Informationen können Mitarbeiter\*innen des öffentlichen Dienstes, konkret des „*Bürger-Service Salzburg*“, ausgemacht werden.

Die Prüfungsteilnehmenden sind angehalten, sich für die Dauer der Aufgabenlösung mit der Person in den angegebenen Situationen zu identifizieren und vor diesem Hintergrund die geforderten Informationen zu selektieren.

Die vorgegebene Situation wird in allen fünf Teilaufgaben mit dem formellen Personalpronomen *Sie* im Singular eingeleitet: „*Sie möchten ein Passbild machen. / Sie möchten sich über Urlaub für Ihren Sohn [...] informieren.*“

Ziel der Aufgabe ist, den Teilnehmenden die Gelegenheit zu geben, deren selektive Lesekompetenzen zu demonstrieren.

### Themenwahl und Themenentfaltung

Was die Wahl der im Lesetext statuierten Sujets betrifft, kann festgestellt werden, dass sich der gesamte Text (welcher nicht als Fließtext konzipiert ist, sondern aus einer Aneinanderreihung von stichwortartigen Auflistungen besteht) um das Themenfeld der öffentlichen Dienstleistung und der Behörde gruppiert. Diesem semantischen Feld sind etwa die Begriffe *Seniorenservice/ Integrationsbüro/ Melde-Service und Dokumente/ Erziehungsberatung* zuzuordnen. Die Begriffe fungieren als Kategorien der Verortung und Einordnung von Subjekten. Klassifiziert wird dabei unter anderem nach Alter (*Seniorenservice*) sowie nach Aufenthaltsstatus (*Integrationsbüro*). Darüber hinaus erfährt die Konstruktion von Identität wiederum eine Fixierung auf deren behördlichen Status

(*Melde-Service und Dokumente*). Auch der Bereich der Familie wird einem bestimmten Wirkungsbereich des Öffentlichen zugeordnet, wie die Verwendung des Begriffs *Erziehungsberatung* zeigt.

Da es sich bei dem vorliegenden Text um eine Information handelt, ist von einem deskriptiven Muster der Themenentfaltung auszugehen. Die Progression des Themas erfolgt jedoch nicht anhand von ganzen Sätzen, sondern wird stichwortartig vorangetrieben. Die Rezipient\*innen sind folglich angehalten, dem Text relevante Informationen unabhängig von syntaktischen Konstruktionen zu entnehmen.

### Art der Äußerungen

Bei dem Lesetext handelt es sich um eine Informationstafel zur Orientierung innerhalb eines öffentlichen Gebäudes. Insofern kann argumentiert werden, dass es sich um repräsentative Äußerungen handelt. Die behördliche Information wird folglich als eine Tatsache präsentiert, welche von den Lesenden zu entschlüsseln ist.

Die formelle Anrede des *Sie* in den fünf Subaufgaben („*Sie möchten ein Passbild machen [...]*“) verweist darüber hinaus auf die bereits an anderer Stelle aufgezeigte Verschachtelungsstruktur der Prüfungsanordnung: Die Institution des *ÖIF* kommuniziert mit den Prüfungsteilnehmer\*innen, welche sich in die Situation einer Figur versetzen sollen. Diese Figur ist ebenfalls auf behördliche Informationen zur Bewältigung ihres Alltags angewiesen. Die Kommunikationsstruktur zwischen den Rezipierenden und einer Institution als Verkörperung der Stimme von Öffentlichkeit zeigt sich folglich auf mehreren Ebenen.

### Bedeutungskonstruktion

Was die semantische Aufladung der Äußerungen im Lesetext betrifft, so zeigt sich, dass die fünf vorgegebenen Situationen vier Mal mit den Worten „*Sie möchten*“ und ein Mal mit den Worten „*Sie suchen*“ beginnen. Die verwendeten Verben weisen auf einen Wunsch und ein Bedürfnis hin. Dieser Wunsch bzw. dieses Bedürfnis wird der jeweiligen Person im Rahmen der vorgegebenen Situation zugeordnet. Folglich kann konstatiert werden, dass das Sujet der Orientierung im öffentlichen Raum die Möglichkeit der Wunscherfüllung und der Bedürfnisbefriedigung impliziert. Das übergeordnete Thema der Interaktion mit Behörden und Ämtern wird im Zuge dessen positiv aufgeladen.

Darüber hinaus ist die Leseaufgabe mit einer Dichte an Substantiven versehen, welche mit der Idee der Hilfestellung assoziiert werden können: In der Anzeigetafel finden sich diesbezüglich Begriffe wie *Begleitung/Beratung/Unterstützung* und *Betreuung*. Auch hier zeigt sich eine klar bejahende Konnotation der Interaktion mit öffentlichen Stellen, da auf der sprachlichen Ebene das Gefühl des Profits des Individuums vom Behördengang evoziert wird. Der Behördengang wird als eine lebensverbessernde und als eine für den gelingenden Alltag unumgängliche soziale Praxis dargestellt. Gleichzeitig konstituiert sich das rezipierende Subjekt auf diese Weise als bedürftig, da es als auf diese Hilfeleistungen angewiesen präsentiert wird.

#### **4.4.2.2 Lesen Aufgabe 2: Übungstest 1**

Im Folgenden soll eine Analyse der Aufgabe 2 des Leseverstehens anhand des *Übungstests 1* durchgeführt werden (siehe Anhang 1.4).

##### Arbeitsanweisung und Textsorte

Auf Textsortenebene handelt es sich bei den Lesetexten der zweiten Aufgabe um Anzeigen. Inhaltlich werden in den Anzeigen Objekte oder Dienstleistungen angeboten oder gesucht. Darüber hinaus besteht die Aufgabe aus fünf Items, welche (analog zur Aufgabe 1) Vorgaben von Situationen beinhalten. Diesen Situationen sind die jeweils passenden Anzeigen zuzuordnen.

Im Rahmen dieser zweiten Aufgabe des Leseverstehens ist einerseits selektives Leseversehen gefordert, andererseits müssen die Texte auch im Detail decodiert werden, da die Inhalte der Anzeigen einander ähneln.

In der Einleitungspassage wendet sich der *ÖIF* als Emittent der Botschaft in einem sowohl repräsentativen als auch direktiven Gestus wiederum an die Prüfungsteilnehmenden.

##### Situative und perspektivische Verortung der Einzelaufgaben

Wie bereits in Aufgabe 1 wird auch im zweiten Teil des Leseverstehens von fünf fiktionalen Situationen ausgegangen, vor deren Hintergrund Prüfungsteilnehmer\*innen die passende Passage aus dem beiliegenden Text ausfindig zu machen haben. Die Situationen werden in wenigen Hauptsätzen umrissen. Die Teilnehmenden sind darin jeweils

angehalten, sich selbst mit der konstruierten Person in der jeweiligen Situation zu identifizieren („*Sie suchen [...]*“/ „*Sie möchten [...]*“/ „*Eine Freundin von Ihnen sucht [...]*“). Die Anrede erfolgt formell.

In vier der fünf beschriebenen Situationen wird die Person als solche direkt angesprochen (*Sie*). In einer der Situationen geht es hingegen nicht vordergründig um die Konstruktion einer Ich-Perspektive, sondern um eine dieser Ich-Person nahstehenden Figur (*Eine Freundin von Ihnen sucht [...]*). Dies verweist auf den Umstand, dass neben der eigenen Person auch

Beziehungen zu nahestehenden Personen (Freunde, Familie) eine auf das Figurenpersonal einwirkende Konstante darstellen.

### Themenwahl und Themenentfaltung

Thematisch gruppiert sich Aufgabe 2 des *Übungstests 1* um die Themen des Verkaufs und des Berufs und somit um das semantische Feld der Ökonomie, wie die folgenden Überschriften zweier Anzeigen nahelegen: „*Wir suchen eine Vollzeitkraft als Verkäufer/in für unser Luxus-Möbelhaus*“/ „*Endlich wieder ein Flohmarkt!*“

Durch die Themenwahl stehen die Fähigkeit zur kommerziellen Selbstvermarktung und die positive Darstellung von pragmatischen Kenntnissen („*Erfahrene Verkäuferin mit guten Umgangsformen*“) sowie das Handeln mit Gütern („*Jugendzimmer günstig abzugeben*“) im Fokus. Die Inhalte werden entsprechend der Textsorte der Anzeige kurz und stichwortartig präsentiert.

Die Themenvorgaben in den Situationen scheinen bei einer auf Globalverstehen ausgerichteten Leseweise mehreren Sujets der Anzeigen zu entsprechen. Aufgrund der Tatsache, dass die Texte eine begrenzte Anzahl an Themen mit geringen inhaltlichen Abweichungen vorgeben, ist Detailverstehen zur Bewältigung der Aufgabe erforderlich.

### Art der Aussagen

Die Situationen und Anzeigen sind solcherart inszeniert, dass sie vorgeben, die Realität einer Dringlichkeit (Situationen) bzw. die Realität eines Angebots oder eines Gesuchs (Anzeigen) abzubilden. Insofern können die Äußerungen in den Texten als repräsentativ bezeichnet werden. Die modulare Rahmung der Aussagen in der Aufgabe 2 des Lese-

verstehens deckt sich somit mit der Art der Äußerungen der Aufgabe 1 des Leseverstehens.

### Bedeutungskonstruktion

Auf Ebene des Verbgebrauchs zeigt sich bei einer Analyse der fünf Situationen, dass in den jeweils fünf Hauptsätzen stets ein Verb gebraucht wird, welches einen Wunsch oder ein Bedürfnis ausdrückt („*Sie suchen[...]*“/ „*Sie möchten[...]*“). Wie bereits im Rahmen der Analyse der ersten Leseaufgabe gezeigt wurde, sind diese Verben insofern positiv aufgeladen, als sie auf ein zu erreichendes Ziel ausgerichtet sind, welches im Bereich des Möglichen liegt. Die Auswahl der korrekten Anzeige führt zur Realisierung dieses Ziels.

Die Anzeigentexte sind als potentielle Erfüllung des artikulierten Wunsches konzipiert. In den Anzeigen wird gehäuft mit Begriffen operiert, welche eine bejahende Verstärkung der Sujets (Kaufen und Verkaufen/ Jobsuche und Mitarbeiter\*innensuche) auslösen. So wird im Rahmen einer Anzeige zu einem Flohmarkt die folgende Formulierung gewählt, welche ein positiv konnotiertes Modaladverb an den Anfang der Reklame stellt: „*Endlich wieder ein Flohmarkt!*“ Das Ausrufzeichen am Ende dieses Satzes unterstreicht die bereits am Satzanfang evozierte günstige Assoziation zwischen Kaufhandel und Glücksgefühl.

Auch im Hinblick auf die in den Anzeigen eingesetzten Adjektive bestätigt sich die Tendenz einer positiven Konnotation von Angeboten: „*Jugendzimmer günstig abzugeben!*“/ „*Gute Bezahlung!*“

Durch diese Verbindungen zwischen positiven Adjektiven und Substantiven zum Thema des Verkaufs bzw. des Einkaufs erfolgt eine bejahende Nuancierung von privatem Handel und öffentlichem Gewerbe. Typisierende sprachliche Versatzstücke der Werbesprache („*Kommen Sie zu uns [...]*“/ „*Gute Bezahlung!*“/ „*Endlich[...]*“) finden sich stichwortartig und häufig mit Ausrufezeichen versehen in den kurzen Anzeigentexte. Dies ist als kurze und oberflächliche Referenz an den Diskurs um Werbung zu interpretieren.

Wie an den typisierenden und für das Niveau B1 adäquaten Adjektiven ablesbar, sind die Referenzen an den heraufbeschworenen öffentlichen Diskurs der Werbung von un-

genauem Charakter. Sie verweisen nicht auf eine tiefergehende Präsentation des Sujets. Insofern liegt die Schlussfolgerung nahe, dass die Nachahmung eines realen Diskurses in seiner Quasi-Authentizität in erster Linie darauf abzielt, eine bekannte öffentliche Rezeptionssituation zu etablieren. Eine umfassendere Konfrontation der Teilnehmer\*innen mit den authentischen Aspekten von Werbung im öffentlichen Raum findet nicht statt.

#### **4.4.2.3 Zusammenfassung der Teilergebnisse des Leseverstehens: Sprache lesen – Konstruktion von Wissen im etablierten Integrationsdiskurs**

Die exemplarische Analyse der Aufgaben zum Leseverstehen zeigt, dass die Wahl der Textsorten darauf ausgerichtet ist, Prozesse des Leseverstehens auf den Kontext der öffentlichen Rezeption zu begrenzen. Im Folgenden sollen als relevant konstruierte Wissensbestände und damit verbundene Machtansprüche nachgezeichnet werden.

Was die Ebene der Themenwahl in den Lesetexten betrifft, so kann zusammenfassend festgestellt werden, dass diese im Wesentlichen den übergeordneten semantischen Feldern der Verwaltung, der Ökonomie, der Arbeit sowie der gesundheitlichen Selbstoptimierung zugewiesen werden können. Diese Themenfelder decken sich mit den bereits bei einer Analyse des Hörverstehens herausgearbeiteten dominanten Themenclustern. Sie formen insgesamt den Diskurs um *Integration*.

Mit Blick auf die Aufgabenformate kann festgestellt werden, dass selektives Leserverstehen als bedeutender Maßstab zur Beurteilung der Lesekompetenz angesehen wird. Diese Fähigkeit zum raschen und effizienten Auswählen relevanter Informationen verweist auf die zweckorientierte Ausrichtung, von welcher das Prüfungsformat bestimmt ist.

Auf Ebene der Lexik zeigt sich in den Lesetexten, dass mit überregionalen Begriffen von universaler Bedeutung gearbeitet wird (*Seniorenheim/ Jugendzimmer / Integrationsbüro*). Diese Begriffe sind darauf ausgerichtet, Lebensphasen und Lebenssituationen modellarisch aufzugreifen. Die Kommunikation in öffentlichen Kontexten wird auf diese Weise zu einem persönlichen Bedürfnis stilisiert.

Die Fähigkeit zur raschen und effizienten Decodierung von Alltagstexten mit universeller und daher unspezifischer Bedeutung wird zum Kriterium der Überprüfung individu-

eller Leseleistung erhoben. Diese Ausrichtung der Aufgaben zum Leseverstehen verweist auf die handlungsorientierte Prämisse, von welcher das Prüfungsformat bestimmt ist. Diese Prämisse ist durch den *GeRS* vorgegeben (vgl. Europarat 2001: 21f).

Zeitgenössische Lesetexte im Rahmen von Prüfungsarrangements etablieren ein „kontextfreies formales System“ (Altmayer 2017:15) an Informationen, da kein Einbezug dieser Texte in einen authentischen soziokulturellen Kontext vorgenommen wird. Dies kann zwar vordergründig aus der Tatsache erklärt werden, dass ein Verstehen textimmanenter Bedeutungen in einem umfassenderen Sinn nicht operationalisierbar ist und damit nicht standardisiert überprüft werden kann. Dennoch muss die explizite Wahl einer universalen, von authentischen Elementen gereinigten Sprache als Symptom für einen ausschließlich utilitaristischen Zugang zum Zweitsprachenlernen gewertet werden. Diese Prämisse zeigt sich nicht nur in Prüfungsmaterialien, sondern bestimmt auch Curricula und Lehrwerke und findet Eingang in den Alltag des Sprachunterrichts (vgl. Altmayer 2017: 16). Durch den Ausschluss von authentischen Bedeutungszuschreibungen im Rahmen des Sprachenlehrens und -lernens wird den Lernenden letztlich die Möglichkeit verwehrt, kulturelle Deutungsprozesse reflektieren zu können. Somit werden Wissenshierarchien und damit verbundene Machtpositionen als nicht hinterfragbar erlebt. Die Konstruktion von *Integration* und *Sprache* wird auf diese Weise in ihrem strategischen Einsatz verschleiert. Daher werden diese Schlüsselbegriffe nicht als Exponenten eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses sichtbar. Vielmehr wird diesen Begriffen eine diskursive Deutungsmacht von übergeordneter Gültigkeit zugesprochen, was der Verfestigung von Machtstrukturen dient.

#### **4.4.2.4 Diskursanalyse Schreiben**

Der vorliegende Abschnitt bietet eine Analyse der Schreibaufgaben im *Modelltest* sowie in den *Übungstests 1, 2 und 3* (siehe Anhang 1.5).

##### Arbeitsanweisung: Textsortenproduktion

Der Übungsteil des Schreibens besteht aus einer Aufgabe, welche im Modellsatz in zwei Varianten (Aufgabe A und Aufgabe B) vorliegt. Die Teilnehmenden sind hier angehalten, eine der beiden Varianten auszuwählen, in den Übungssätzen wird jeweils nur eine Variante angeboten.

Die konkrete Schreibaufgabe setzt sich aus einem zweizeiligen Absatz mit einer Situationsvorgabe sowie aus vier darunter platzierten Stichpunkten mit inhaltlichen Vorgaben zusammen. Bei der verlangten Textsorte handelt es sich stets um eine formelle *E-Mail* bzw. um einen formellen *Brief*. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass der zu produzierende Text in einigen Übungssätzen als *Brief*, in anderen jedoch als *E-Mail* bezeichnet wird.

Der erwartete Einsatz einer formellen Sprache wird weder in der Aufgabe noch in der vorangestellten einleitenden Erläuterung zur Aufgabe explizit ausgedrückt. Er ergibt sich vielmehr aus den jeweiligen Situationsvorgaben. Folglich wird von pragmatischem Vorwissen der Teilnehmenden in Bezug auf die sprachlichen Anforderungen und die Textsortengestaltung einer formellen E-Mail bzw. eines formellen Briefs ausgegangen.

In der Rahmensituation der Schreibaufgaben wendet sich der *ÖIF* in seiner Funktion als Emittent der Textbotschaft explizit an die Teilnehmenden der Prüfung.

#### Situative und perspektivische Verortung der Aufgaben

In allen vorliegenden Übungsmaterialien ist die Schreibaufgabe derart konzipiert, dass sich die Prüfungsteilnehmenden per Rezeption der Situationsvorgabe in die Rolle eines Schreibers bzw. einer Schreiberin zu versetzen haben. Die Prüfungsteilnehmenden werden dabei vom *ÖIF* in der formellen Anrede direkt angesprochen, wie der folgende erste Satz des Modelltests der Variante A und B zeigt: „*Sie suchen ein gebrauchtes Auto*“./ „*Ihre Krankenkassa will die Behandlung für Ihre Zahnbehandlung nicht zahlen.*“ Die Teilnehmenden werden demnach durch die Rezeption der Aufgabe aufgefordert, sich auf die skizzierte Als-Ob Situation einzulassen und aus der sich daraus ergebenden Perspektive ein formelles Schreiben zu verfassen. Der Adressat der anzufertigenden Nachricht variiert dabei je nach Aufgabe, in allen Fällen handelt es sich jedoch um eine berufliche Kontaktperson bzw. um ein institutionell verankertes Kollektiv an Kontaktpersonen. Das bedeutet, dass in allen Aufgaben administrative oder beruflich motivierte Interaktionen im Mittelpunkt der geforderten schriftlichen Produktion stehen. Private, informelle Kontakte mit individuellen Motiven für die schriftliche Kommunikation sind nicht Teil der Prüfung.

Die Orte, an welchem dieser schriftliche Kontakt zwar nicht direkt stattfindet, die diesem Textverkehr durch die vorgegebenen Adressaten jedoch eingeschrieben sind, sind

im Bereich von Institutionen und somit im Bereich des Öffentlichen oder im Bereich formeller sozialer Interaktionen angesiedelt.

So geht es im *Modelltest* in *Variante A* um das Verfassen einer E-Mail an eine Privatperson, deren Anzeige man im Supermarkt gelesen hat, in *Variante B* ist ein Brief an die Krankenkassa zu verfassen.

*Übungstest 1* sieht eine schriftliche Korrespondenz mit der Versicherung vor, während in *Übungstest 2* die Kontaktaufnahme mit einer Sprachschule als Fokus gewählt wurde. *Übungstest 3* beinhaltet eine Schreibaufgabe, in welcher das Verfassen eines Bewerbungsschreibens verlangt wird.

### Themenwahl

Die den Aufgaben eingeschriebenen Orte des gesellschaftlichen Kontakts verweisen auf zugrundeliegende Themen: Jene Sujets, welche die gesteuerte Schreibproduktion dominieren, sind folglich die des Einkaufens (das heißt in einem weiteren Sinn der Ökonomie), der Gesundheit, der Administration und der Bildung. Die Bereiche der Gesundheit und der Bildung lassen sich hierbei dem Feld der Selbstoptimierung zuordnen, während der Bereich der Administration in einem übergeordneten Verständnis auf das Feld der (behördlich und privatwirtschaftlich verwalteten) Identität verweist. Hierbei erscheint relevant, dass das Sujet der Identität nicht auf Aspekte des Individualistischen abzielt, sondern auf die kollektivistische Dimension des Selbstbilds, das heißt auf die Verortung des eigenen Selbst in einem kollektiven Kontext ausgerichtet ist.

Die kritische Auseinandersetzung mit Identitätskonzepten und die Thematisierung von Brüchen in der Identität vor dem Hintergrund der Migration ist kennzeichnend für die sogenannte Migrationsliteratur (vgl. Orao 2014: 202). Diese etablierte sich unter dieser Bezeichnung im deutschsprachigen Raum ab den 1980ern (vgl. Andric 2012: 31), war jedoch bereits seit den 1950ern Gegenstand vielschichtiger literarischer Reflexionen (vgl. ebd.: 12).

In den Prüfungsmaterialien des *ÖIF* findet sich im Gegensatz zu diesen seit der Moderne problematisierten Beziehungen zwischen Individuum und Kollektiv (vgl. Liessmann 1999: 86) ein unreflektiertes Konzept des Gegensatzes zwischen Einzelperson und Gesellschaft: Die administrative Einverleibung des Migrations-Ich erfährt hier keine Pro-

blematisierung, sondern wird in den Aufgabenstellungen der Prüfungsmaterialien zur unhinterfragten und diskursiv unreflektierten Voraussetzung für Orientierung im Ziel-land.

### Art der Äußerungen

Die Arbeitsanweisung der Schreibaufgaben ist im Imperativ verfasst und kann daher als direktive Äußerung klassifiziert werden: „*Schreiben Sie möglichst viel.*“/ „*Zeigen Sie, was Sie können.*“ Diese einleitenden Sätze dienen dazu, die Teilnehmenden auf die konkrete Arbeitsaufgabe hinzuführen. Im darauffolgenden Abschnitt wird eine Situation statuiert, das bedeutet, der kommunizierte Sachverhalt wird als repräsentativ dargestellt: „*Sie suchen ein Auto.*“/ „*Sie sind gerade nach Hause gekommen.*“/ „*Sie möchten eine neue Sprache lernen.*“ Diese jeweils ersten Sätze des zweiten Abschnitts der Schreibaufgaben evozieren eine Als-Ob-Situation und somit eine (fiktionale) Realität, deren Legitimation sich aus der Prüfungssituation ergibt.

Der zweite Satz des zweiten Abschnitts der Schreibaufgaben variiert in seinem Äußerungsmodus im Rahmen der unterschiedlichen Aufgaben in den Übungssätzen und im Modellsatz, wie die folgenden Beispiele der Variante A und B des Modellsatzes zeigen: „*Sie wollen mehr Informationen und schreiben eine E-Mail.*“/ „*Schreiben Sie Ihrer Krankenkassa eine E-Mail.*“ Die erste Variante statuiert in einem nachvollziehenden, repräsentativen Gestus einen Sachverhalt („*Sie [...] schreiben eine E-Mail.*“), während in der Variante 2 eine Äußerung im Imperativ getätigt wird („*Schreiben Sie [...]*“). Diese beiden Zugänge unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf die grammatische Ausdrucksform, sondern auch in Bezug auf das implizit evozierte Setting: Während in der ersten Variante von einer Als-Ob-Situation als Schreibanlass ausgegangen wird, bezieht sich der Impuls im zweiten Beispiel tendenziell stärker auf die Rahmenbeziehung zwischen Prüfungsinstitution und Prüfungsteilnehmenden: Da der Imperativ nicht nur in Bezug auf die fiktionale Person in ihrer Rolle als Schreibende(r), sondern auch in Bezug auf die äußere Rahmensituation verstanden werden kann, tritt hier die äußere Verbindung zwischen den realen Akteuren verstärkt in den Vordergrund.

Die Tatsache, dass die Verantwortlichen für die Prüfungsmaterialien zwischen dieser unterschiedlichen Äußerungstonalität im Rahmen verschiedener bereitgestellter Übungsaufgaben changieren, könnte in der Intention des Emittenten liegen, die potenti-

ellen Prüfungsteilnehmenden mit einer Vielfalt an sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu konfrontieren. Eine andere Vermutung wäre die einer relativen Willkür in der Wahl der sprachlichen Mittel zur Realisierung einer ähnlich gelagerten Kommunikationsabsicht. Dies ließe wiederum auf eine nur oberflächliche Auseinandersetzung mit dem Einsatz und der Wirkung von Sprache schließen.

### Bedeutungskonstruktion

Die Analyse der semantischen Aufladung der vorliegenden Schreibaufgaben ist insofern limitiert, als im Sinne einer sender\*innenzentrierten Diskursanalyse nicht das initiierte Schreibprodukt der Lernenden Gegenstand der Analyse sein soll. Vielmehr geht es um eine Untersuchung des sprachlichen Materials der anleitenden Aufgabenstellung. Dieses sprachliche Material ist knapp gehalten und besteht jeweils aus einem einleitenden Abschnitt von drei Sätzen zur allgemeinen Erläuterung der Aufgabe. Die konkrete Schreibaufgabe wird in zwei bis drei Sätzen erläutert, in einem stichwortartigen Stil werden inhaltliche Leitpunkte zum Verfassen der *E-Mail* bzw. des *Briefs* angeführt. Aufgrund der Knappheit sprachlicher Zeichen sind die Analysemöglichkeiten begrenzt, dennoch lassen sich bei einer Untersuchung der vorliegenden Äußerungen semantische Akzentuierungen erkennen.

Entsprechend der unterschiedlichen Absätze changiert die Bedeutungskonstruktion in den Texten. Die Einleitungspassage, welche, wie bereits herausgestellt, von Imperativen dominiert ist, zeichnet auf Bedeutungsebene ein positives Bild der zu lösenden Aufgabe und ist in einem motivierenden Grundton gehalten, wie sich an der Ausformulierung der folgenden Sätze am Anfangsteil der jeweiligen Schreibaufgabe erkennen lässt: „*Zeigen Sie, was Sie können.*“/ „*Schreiben Sie möglichst viel.*“ Diese beiden Aufforderungssätze sind als Direktive an die Rezipienten der Botschaft gerichtet und zeichnen gleichzeitig ein positives Bild der antizipierten Fähigkeiten der Teilnehmer\*innen. Das Verb *zeigen* wird im ersten zitierten Satz mit dem Verb *können* verknüpft. Diese Kopplung von Fähigkeiten und Demonstration derselben evoziert durch die Äußerungsform der Direktive die Notwendigkeit von positiver Selbstpräsentation.

Der zweite Satz („*Schreiben Sie möglichst viel.*“) beinhaltet eine ungenaue Mengenangabe und kann auf einer denotativen Ebene als positiv konnotierte Aufforderung verstanden werden, sich der Aufgabe zu stellen. Gleichzeitig entsteht jedoch der Eindruck

von relativer Unklarheit in Bezug auf die erforderliche Textlänge, was als ein verunsicherndes Signal in Richtung der Adressat\*innen interpretiert werden kann. Das unbestimmte Zahlwort *viel* ist dazu prädestiniert eine hohe Erwartungshaltung auszudrücken, ohne diese zu präzisieren. Auf diese Weise entsteht der Eindruck einer undurchschaubaren Vorgabe, was als Demonstration von Macht seitens des Emittenten gewertet werden kann. Durch die Tatsache, dass der kurze, im Imperativ verfasste Satz „*Schreiben Sie möglichst viel*“ auf mehreren Bedeutungsebenen decodiert werden kann, inszeniert sich der *ÖIF* als eine Institution der willkürlichen, weil nicht gänzlich durchschaubaren Reglementierung von *Sprache* und *Integration*.

Bei einer Sichtung des weiteren Materials zur Fertigkeit des Schreibens zeigt sich, dass die dominanten thematischen Bereiche (Ökonomie, Selbstoptimierung Identität/Administration) als durchwegs bedeutsam für die Bewältigung des persönlichen Alltags gezeichnet werden. Ein zentrales Prüfungsziel wird in der Zurschaustellung von Eigeninitiative in diesen Bereichen gesehen. Die Teilnehmenden sind wiederholt aufgefordert, die potentielle Tatenlosigkeit des Kommunikationspartners zu antizipieren und schriftlich für die konstruierten eigenen Anliegen einzustehen, wie die folgenden Schreibanweisung des *Modellsatzes* der Variante B zeigen: „*Schreiben Sie [...] was Sie tun, wenn das nicht passiert.*“ Dieser Leitpunkt spielt auf die Möglichkeit an, dass die Krankenkassa eine zu fordernde Leistung nicht bezahlt. Die Fähigkeit der Schreibenden, das heißt der Prüfungsteilnehmenden, zu einem selbstbewussten Einfordern der eigenen Anliegen wird in knappen Stichworten zur einer Prüfungsanforderung stilisiert, was als widersprüchlich und wenig glaubhaft zu klassifizieren ist: Der Inhalt der geforderten Selbstbehauptung ist seitens des *ÖIF* nicht nur vorgegeben, sondern diese Selbstbehauptung wird zu einem Kriterium des Bestehens der schriftlichen Prüfung erhoben. Die Referenz an die Fähigkeit des eigenständigen Handelns mit Sprache stagniert folglich auf einem oberflächlichen Niveau und wird durch die Funktion des *ÖIF* als staatlich legitimierte Prüfungsinstitution unterminiert.

Die geforderte Fähigkeit zur eindeutigen Darstellung eigener Wünsche zeigt sich auch in einer Formulierung, welche in den Schreibaufgaben wiederholt auftaucht: „*Schreiben Sie, was Sie wollen.*“ Das Verb *wollen* bezieht sich hier auf die vorgegebenen persönlichen Bedürfnisse, deren Deklaration als maßgeblich dargestellt wird für die formelle Kommunikation auf dem Niveau B1. Der Umstand, dass die Verteidigung der persönlichen Perspektive von einer prüfenden Institution mit sprachpolitischer Vormachtstel-

lung und damit mit hegemonialem Charakter wiederholt und nachdrücklich eingefordert wird, verweist auf die vielfältigen Verwicklungen, Brüche und Ambivalenzen in Machtdiskursen. Im Zuge dieser Anordnung werden Mechanismen der Maskierungen von Autoritätsverhältnissen wirksam. *Sprache* wird im Rahmen der Schreibaufgabe als ein Instrument des „Empowerment“<sup>1</sup> (Salgado et al. 2014: 25) der Lernenden und damit der Migrant\*innen präsentiert. Gleichzeitig wird dieses geforderte schriftliche Aufbegehren jedoch losgelöst von realen Machtkonstellationen als eine prüfungsrelevante Kompetenz eingefordert. Somit bleibt der Blick der Migrant\*innen in deren Rolle als Rezipient\*innen der Prüfungsaufgabe auf implizite Vorherrschaften verstellt. Die eingeforderte sprachliche Leistung ist auch in ihrer Maskierung als emanzipatorischer Akt der Selbstbehauptung auf Beschränkungen und Normvorgaben zurückgeworfen. Letztlich wird durch die vorliegende Aufgabenstellung ein selbstständiger Zugriff auf das individuelle sprachliche Ausdrucksvermögen nicht unterstützt, sondern verwehrt. In ihrem Essay „Can the subaltern speak?“ verweist die postkolonialistische Theoretikerin Spivak darauf, dass sich gesellschaftliche Unterdrückung darin zeigt, dass die Unterdrückten als „Subalterne“ in sprachlichen Systemen des hegemonialen Diskurses „repräsentiert werden“, sich jedoch nicht „selbst repräsentieren“ (vgl. Spivak 1994, zitiert nach Castro Varela et al. 2005: 69). Der *ÖIF* in seiner Rolle als Emittent der Aufgabenstellung fordert die Zielgruppe der Migrant\*innen dazu auf, eigene Anliegen zu kommunizieren, einzufordern und zu *repräsentieren*, während er gleichzeitig den situativen und produktiven Rahmen für die Schreibproduktion klar absteckt. Das solcherart determinierte Schreibprodukt wird zum Index für das Bestehen der Schreibprüfung. Es kann damit als eine symbolische Limitierung der Möglichkeiten von *Integration* im hegemonialen Diskurs angesehen werden.

---

<sup>1</sup> Der Begriff des „Empowerment“ wird von Rubai Salgado in einem Artikel zum Thema der Widersprüchlichkeit von emanzipatorischen Konzepten im DaZ- Unterricht in der Erwachsenenbildung von dem Begriff der „Ermächtigung“ abgegrenzt: „Ermächtigung“ meint in diesem Zusammenhang den Prozess der Lernenden, hegemoniale Strukturen in ihrer gesellschaftspolitischen Gesamtheit zu hinterfragen und aufzubrechen. „Empowerment“ dagegen verweist auf die neoliberale Ausformung der „Ermächtigung“ und unterscheidet sich von dieser insofern, als „Empowerment“ gesellschafts- und machtpolitische sowie kapitalistische Systeme nicht diskursiv dekonstruiert, sondern diese im Rahmen ihrer emanzipatorischen Ausrichtung auf paradoxe Weise unterstützt.

#### 4.4.2.5 Schreib-, Lese und Höraufgaben: Diskursive Verbindungen im schriftlichen Prüfungsteil

Im Folgenden geht es um ein Aufzeigen übergeordneter Prämissen, von welchen sowohl das Lese- und das Hörverstehen als auch der Prüfungsteil des Schreibens dominiert sind. Ziel ist das Herausstellen **diskursiver Gemeinsamkeiten** der schriftlichen Fertigkeiten.

##### Argumentationsmuster

Argumentationsmuster stellen Formen der Begründung und der Legitimation von ideologisch motivierten gesellschaftlichen Vorgehensweisen dar (vgl. Bendel Larcher 2015: 179). Bei einer Betrachtung der Texte zeigt sich auf einer **formalen Ebene**, dass aufgrund der gemeinsamen spezifischen **Textsortenausrichtung** als ein **Prüfungsdokument** den Texten ein normierender Gestus zugeschrieben werden kann. Die Texte präsentieren sich daher als bedeutsam und werden in ihrer Existenz als glaubwürdig markiert. Die Einhaltung dieser formalen Ebene zeigt sich im typisierenden Aufbau: Sowohl die Lese- als auch die Hör- und die Schreibprüfung sind jeweils von einem einleitenden Text bestimmt, in welchem eine Erklärung und Präsentation der folgenden Aufgaben vorgenommen wird. Danach werden den Prüfungsteilnehmenden Texte zur Rezeption vorgelegt. Diesen Texten sind im Rahmen des Hör- und des Leseverstehens verschiedene Items zugeordnet, welche mehrheitlich im Multiple-Choice Verfahren zu lösen sind. Die Schreibaufgabe unterscheidet sich von dieser Aufbereitung insofern, als im Rahmen der schriftlichen Produktion ein formeller Text anhand von Leitfragen verfasst werden soll. Dies lässt einen freieren Modus der Aufgabenbewältigung zu. Insgesamt kann jedoch gesagt werden, dass aufgrund der Einhaltung formaler Kriterien standardisierter Prüfungen (vgl. Kleppin et al. 2017: 34) alle Textdokumente in ihrem formellen und bindenden Charakter legitimiert werden.

Was **inhaltliche Muster der Argumentation** betrifft, die in den drei Texten bedient werden, so zeigt sich, dass die **Notwendigkeit der sprachlichen Selbstbehauptung** dadurch **begründet** wird, dass diese ein **zentraler Bestandteil einer gelungenen Integration** sei. Diese Argumentationsführung ist als zentral zu betrachten, da sie sich in allen drei Prüfungsteilen zeigt.

Im Rahmen einer Analyse der Schreibaufgabe konnte nachgewiesen werden, dass anhand der Leitpunkte wiederholt auf ein vehementes Einfordern eigener Anliegen gezielt wird („*Schreiben Sie, was sie wollen.*“/ „*Schreiben Sie, was Sie unternehmen, wenn das nicht passiert.*“). Die positive Darstellung der plakativen Behauptung und Durchsetzung eigener Anliegen lässt sich auch in den Leseaufgaben nachweisen: So geht es beispielsweise in der zweiten Aufgabe des Leseverstehens darum, die für die individuelle Ausgangssituation passende Anzeige zu finden. In der ersten Aufgabe steht die effiziente Orientierung der eigenen Person im öffentlichen Raum im Mittelpunkt. Was die Aufgaben zum Hörverstehen betrifft, so lässt sich auch in diesem Bereich eine Stilisierung von oberflächlicher Selbstbehauptung zur Eigenermächtigung durch Sprache erkennen: In der dritten Aufgabe zum Hörverstehen, welche einen Dialog statuiert, der in einem Fundbüro angesiedelt ist, fordert die Figur ihren verloren geglaubten persönlichen Besitz ein. Konkret ist diese Person auf der Suche nach Dokumenten zur Legitimation ihrer Identität. Durch den Einsatz einer situationsadäquaten Sprache verläuft diese Suche erfolgreich. In diesem Beispiel wird das Sujet der Selbstbehauptung auf die Ebene der Orientierung im Raum des Administrativen verlegt. Die Argumentationsführung der Koppelung von persönlicher Sicherheit und eigenem Wohlergehen an sprachliche Selbstbehauptung bleibt dennoch bestehen.

Wie im Rahmen der vorhergehenden Analyse bereits aufgezeigt wurde, ist diese Forcierung von eigenständigem sprachlichem Handeln jedoch von einem plakativen Gestus geprägt. Aufgrund der Textsorte der Prüfung und aufgrund der konkreten Vorgaben dessen, was einzufordern ist, bleibt das Narrativ der Selbstermächtigung durch Sprache ein Alibi und kaschiert hegemonial strukturierte Hierarchien von Wissen.

### Deutungsmuster

Als Deutungsmuster werden Interpretationsmodelle und gedankliche Figuren gefasst, welche einen Diskurs implizit bestimmen und welche die Grundlage für wiederkehrende Aussagen und etablierte Argumentationsmuster bilden (vgl. Bendel Larcher 2015:177).

Als zentrales **Deutungsmuster**, welches den drei Texten gemeinsam ist, kann die als a priori vorhanden angenommene **Relevanz des sprachlichen Handelns im Rahmen öffentlicher, formeller, sozialer oder ökonomischer Kontexte** gesehen werden. In allen drei Prüfungsteilen werden die konstruierten Situationen, welche den Aufgaben

zugrundeliegen, in einem dieser Bereiche angesiedelt. Diese klare Präferenz von sprachlichem Handeln im Rahmen des Gesellschaftlichen bzw. des Ökonomischen markiert den Raum der Privatheit als eine Leerstelle im Diskurs. Aufgrund dieses dominanten Deutungsmusters wird Sprache auf das Funktionieren in den angegebenen Kontexten reduziert. Dieser Interpretation liegt die implizite Annahme zugrunde, dass **sprachlichem Handeln** insgesamt **eine Priorität gegenüber sprachlicher Kontemplation** einzuräumen ist. Diese Annahme wiederum steht in direktem Zusammenhang zu dem **Unterrichtsprinzip der Handlungsorientierung**, welches seit der Einführung des *GeRS* als zentrale Prämisse des DaZ- Unterrichts angesehen wird (vgl. BIFIE 2010: 14f.).

### Textmuster

Was die Ebene der Textsorte und somit der Textfunktion der drei Prüfungsteile betrifft, so kann gesagt werden, dass durch die gemeinsame Zuordnung der Texte zu einer staatlichen *Integrationsprüfung* die Textsorte in allen Fällen zwischen einem **Deklarations-text** und einem **Appelltext** changiert (vgl. Brinker 2014: 140).

Im Rahmen der intendierten Vervollständigung des Prüfungstexts seitens der Teilnehmenden wird eine neue Realität durch die Artikulation sprachlicher Leistung erschaffen. Die Konstruktion dieser Realität erfolgt nach ritualisierten Formen. Diese Charakteristika sprechen für das Vorliegen einer Deklarationsfunktion.

Gleichzeitig sind die Prüfungstexte jedoch für sich und a priori darauf ausgerichtet, die Rezipienten dazu zu bewegen, Zeugnis abzulegen über ihren Sprachstand. Das bedeutet, die Prüfungstexte sind ihrer ursprünglichen Funktion nach als Appelltexte zu klassifizieren, da die Rezipient\*innen zu einer (sprachlichen) Handlung bewegt werden soll.

Auf Ebene der **Themenfelder**, welche in den Texten dominant sind, kann zusammenfassend herausgestellt werden, dass in diesem Zusammenhang die semantischen Bereiche der **Selbstoptimierung** (Gesundheit, Wellness, Ausbildung), der **Ökonomie** (Ein- und Verkauf, Arbeit), des **Zusammenlebens** (*Nachbarschaft*) sowie der **administrativen Verortung von Identität** als zentral betrachtet werden können. Diese Themenfelder geben den Rahmen vor, in welchem sprachliche Prozesse der *Integration* stattzufinden haben.

## Ebene der Gesellschaft: Diskurs, Wissenskontrolle und Macht

Die Texte aller Teilbereiche der Prüfung sind darauf ausgerichtet, passives bzw. aktives sprachliches Handeln in den Mittelpunkt der Prüfung zu stellen. Dieses Handeln ist im Raum des Gesellschaftlichen oder des Ökonomischen angesiedelt und wird in Teilbereiche des sozialen formellen Kontakts, des beruflichen bzw. geschäftlichen Kontakts oder des öffentlichen Kontakts mit Behörden gegliedert.

Durch die räumliche Verortung der Prüfungstexte in den oben skizzierten Räumen wird das zugrundeliegende begriffliche Konstrukt von *Integration* sichtbar. Dieses ist von einer klassischen Definition der *Integration* als ein Anpassungsprozess des Individuums an die herrschende Gesellschaft und ihrer Teilbereiche bestimmt (vgl. Geisen 2010: 21). Diese Perspektive ist geprägt von *Integration* als einem grundsätzlich defizitären Konzept, da dem zu integrierenden Subjekt eine prinzipielle „Bringschuld“ (ebd.: 16) auferlegt wird. Das solcherart konstruierte Defizit soll durch den expliziten Willen zur *Integration* aufgewogen werden (vgl. ebd.). Die Absolvierung der *Integrationsprüfung* des *ÖIF* setzt hier an mit der Konzeption und Bereitstellung eines Prüfungsarrangements zur Demonstration ebendieser Integrationsbereitschaft. Diese kann durch das adäquate Agieren in gesellschaftlichen Teilbereichen demonstriert werden. Das Angebot zur Darstellung dieser Bereitschaft ist jedoch zugleich als eine Hürde der Eingliederung konzipiert. Dem Prüfungsformat zum Zwecke der *Integration* ist insofern ein repressiver Charakter inhärent. Dieser unterdrückende Gestus zeigt sich in der gesellschaftlichen Praxis der Subjektverortung, in deren Rahmen der Maßstab für die Konstruktion dieser Gesellschaft nicht offengelegt und somit nicht hinterfragbar gemacht wird.

## **4.5 Diskursanalyse mündlicher Prüfungsteil**

Das vorliegende Kapitel der Diskursanalyse befasst sich mit einer Untersuchung ausgewählter Aspekte der Sprechaufgaben, welche an den Beginn der Prüfung *DTÖ* gestellt sind. Der Fokus der Analyse des Sprechens liegt auf der Aufgabe 1 (sich vorstellen) und auf der Aufgabe 2 (Bildimpuls). Die beiden Aufgaben wurden gewählt, da sie geeignet erscheinen, Rückschlüsse zu ziehen auf Unterrichtsmethoden und sprachpolitische Prämissen, welche der Überprüfung der mündlichen Fertigkeit zugrunde liegen.

Der Fokus der mündlichen Prüfung liegt auf den Bereichen der sprachlichen Korrektheit (Wortgrammatik, Syntax), auf dem Bereich der Lexik (themenrelevanter Wortschatz) sowie auf dem Bereich der Phonetik und hier im Konkreten auf der Sprachflüssigkeit (vgl. BMI für Inneres/ telc/ ÖIF 2019: 32). Eine besondere Akzentuierung im Bewertungssystem wird dem Aspekt der Pragmatik eingeräumt. Die sprachliche und inhaltliche Angemessenheit, welche sich u.a. in der Benutzung passender Redemittel zeigt, ist ein Kriterium, welches innerhalb des Punktesystems einen wichtigen Stellenwert einnimmt (vgl. ebd.). Dies erklärt sich durch die allgemeine Ausrichtung des Testformats, welches kommunikative Aspekte und Prinzipien der Handlungsorientierung klar in den Fokus stellt.

### **4.5.1 Sprechen Aufgabe 1**

Im Folgenden wird die erste Aufgabe der Fertigkeit des Sprechens analysiert (siehe Anhang 1.6).

#### **4.5.1.1 Aufgabenstellung und Rahmensituation**

Die erste Aufgabe dieses Prüfungsteils ist als ein Impuls angelegt, mündlich Auskunft zu geben über die eigene Person. Die Prüfungsteilnehmenden sind angehalten, ca. fünf Minuten zu sprechen. Zuerst soll in einem Monolog Auskunft über die auf dem Aufgabenblatt aufgelisteten Themen gegeben werden. Im Anschluss daran sind Fragen seitens der Prüfenden vorgesehen, wobei hier vertiefend auf Äußerungen Bezug genommen wird, welche die Teilnehmenden in der vorherigen Sprechaktivität bereits getätigt haben.

Im Gegensatz zu den Aufgaben der schriftlichen Fertigkeiten fällt beim ersten Teil des Sprechens auf, dass im Auftakteil keine erklärenden Phrasen benutzt werden, um den Geprüften auf die Aufgabenstellung hinzuweisen bzw. vorzubereiten. Die Aufgabe ist lediglich mit einer Überschrift versehen („*Teil 1 Über sich sprechen*“).

Unter der Überschrift findet sich eine plakative Auflistung der Themen, über welche der Geprüfte Auskunft zu geben hat („*Name/Geburtsort/Wohnort/Arbeit* bzw. „*Beruf/Familie/Sprachen*“). Diese stichwortartigen, vertikal angeordneten Schlagworte fungieren als Koordinaten, um die eigene Person sprachlich zu verorten.

Auf Ebene der Rahmensituation kann aufgrund eines Fehlens einer anleitenden Auftaktpassage von einer implizit kommunikativen Einbettung der Aufgabe ausgegangen werden: Der *ÖIF* wendet sich in seiner Funktion als Emittent der sprachlichen Botschaften und als prüfungsverantwortliche Institution nicht direkt an die Teilnehmenden. Die Rahmensituation einer Prüfungsanordnung und somit der Kontext einer sozialen Kommunikationssituation werden vielmehr vorausgesetzt. Eine sprachliche Darstellung dieser Ausgangssituation findet nicht statt.

#### **4.5.1.2 Themenwahl, Themenentfaltung, Art der Aussagen und Bedeutungskonstruktionen**

Auf Ebene der Themenwahl lässt sich feststellen, dass jene persönlichen Bereiche als äußerungsrelevant ausgewählt wurden, welche das Individuum auf gesellschaftlicher sowie auf privater Ebene verorten. Diese Bereiche werden in Stichworten vorgegeben und können insofern als Eckpfeiler einer (fremdbestimmten) Identität bezeichnet werden. In einem ersten Schritt sind die Prüfungsteilnehmenden angehalten, ihren *Namen* zu nennen. Im darauf folgenden Leitpunkt fungiert der *Geburtsort* als Sprechimpuls. An dieser Stelle lassen sich Anknüpfungspunkte schaffen zum dekonstruktivistischen Denken Derridas. Dieser verweist in seinen Vorträgen über die gesellschaftliche und anthropologische Funktion des *Fremden* auf den Umstand, dass die Auseinandersetzung mit dem Unbekannten stets von Fragen dominiert ist (vgl. Derrida 1997: 95). Diese Fragen werden von Derrida als tradierte Konstanten begriffen, in welchen sich der Diskurs um das Fremde artikuliert: „Wer bist du? Woher kommst du? Was willst du? Willst du kommen? Worauf willst du hinaus?“ (ebd.). Derrida verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Wahl der Sprache eine Schlüsselrolle einnimmt in der kommunikativen Annäherung an das Fremde: „In welcher Sprache kann man ihm [dem Fremden] Fragen stellen?“ (ebd.:96). Die Sprache, in welcher eine Frage oder eine Aufforderung getätigt wird, ist somit nicht als ein wertneutrales Werkzeug zur gelingenden Kommunikation zu begreifen, sondern zeigt sich als eingebettet in einen sprachpolitischen Gesamtzusammenhang. Somit ist sie stets in einen Diskurs um Macht und Vorherrschaft verstrickt, wie folgendes Zitat Derridas zeigt:

Im weiteren Sinn ist die Sprache, diejenige, in der man sich an den Fremden wendet oder in der man ihn anhört, die Gesamtheit der Kultur, der Werte, Normen, Bedeutungen, die der Sprache innewohnen. (Derrida 1997: 96).

Diesen Gedanken eines durch die Sprache der Mehrheitsgesellschaft etablierten Anspruchs auf Normvorgaben führt Derrida weiter, indem er im Besonderen die Legitimation des *Fragens* in dieser Zielsprache in Zweifel zieht:

Muss man der Versuchung, den Anderen zu fragen, wer er ist, wie sein Name lautet, woher er kommt usw., nicht auch eine Art Zurückhaltung auferlegen? Muss man nicht davon absehen, ihm diese Fragen zu stellen, die derart viele geforderte Bedingungen und also Grenzen in einer Gastfreundschaft ankündigen[...]? (Derrida 1997: 97).

Dieses Zitat drückt eine kritische Perspektive auf die klassische Tradition des Sich-Vorstellens (welchem stets eine implizite Frage vorausseilt) aus. Der durch Fragen angestoßene tradierte Diskurs, welcher den Sprechenden dazu auffordert, seine Identität zu legitimieren, wird in der Aufgabe 1 des Sprechens im *DTÖ* mit selbstverständlichem Gestus eingefordert. Der *ÖIF* in seiner Rolle als Emittent dieser Botschaft, das heißt als diejenige Institution, welche den Arbeitsauftrag des Sich Vorstellens etabliert, lässt keine kritische Distanz zur Aufgabenstellung erkennen.

Prüfungsteilnehmende können die Aufgabe nur korrekt lösen, wenn sie diskursiv stimmige Äußerungen in Bezug auf ihre Person tätigen. Die Aufgabe, welche auf ein Bestehen der Prüfung gerichtet ist, sieht keine darüber hinausführenden Spielarten des Sprechens oder der Verweigerung desselben vor. Daher ist davon auszugehen, dass der folgende Satz Derridas die Prüfungskonstruktion des *ÖIF* zum Einsturz bringen könnte: „Das Schweigen (se taire) ist bereits eine mögliche Modalität des Sprechens.“ (Derrida 1997: 98).

Die Auseinandersetzungen Derridas mit dem Thema des Einbruchs des *Fremden* verweisen auf die konnotative Dimension etablierter Diskurse. Klassische Sprechmodelle, welche im Rahmen von Prüfungsarrangements eingesetzt werden, sind unter diesem Blickwinkel als problematisch einzustufen. Die Problematik ergibt sich aus der Tatsache, dass innerhalb der Prüfungssituation eine sprachliche Determinierung von biographischen Eckpfeilern vorgenommen wird und dass die geforderten Äußerungen als klassischer sprachlicher Output angesehen werden. Auf diese Weise können Mechanismen der Markierung von Vorherrschaft kaschiert bleiben.

Die diskursiv transportierte Vorherrschaft zeigt sich unter anderem in der Rolle zwischen Antwortendem und Fragendem. Die/Der Prüfende ist in dieser Sprechsituation im ersten Teil der Aufgabe in den Monolog des/r Teilnehmenden nur am Rande involviert.

Der zweite Teil der ersten Aufgabe erfordert ein inhaltliches Nachhaken seitens des/der Prüfenden. Dennoch kann nicht von einer dialogischen Struktur ausgegangen werden, da die Informationen zur Person nur von einem der Kommunikationspartner zu tätigen sind. Die Legitimation von Identität ist demnach klar hierarchisch strukturiert.

Die prinzipielle Fragehaltung, welcher der Sprechaufgabe eingeschrieben ist, zielt folglich auf die aktive Produktion hegemonialer Strukturen.

Die inhaltlichen Vorgaben zum Sprechen über die eigene Person sind in Stichworten angeführt. Neben den Schlagwörtern des *Namens* sowie des *Geburtsortes* werden die Sujets des *Wohnorts*, der *Arbeit*, der *Familie* sowie der *Sprache* als Impulse benutzt, um autobiographisch motiviertes Sprechen zu initiieren. Das Thema des *Wohnorts* kann als ein Gegensatz zum *Geburtsort* interpretiert werden: Durch die oppositionelle Zuordnung der beiden Begriffe wird eine narrative Verbindung geschaffen, welche vom *Geburtsort* ausgeht und von diesem wegführt zum aktuellen *Wohnort*. Auf diese Weise erfolgt eine Steuerung der Narration des/der Sprechenden durch die Aufgabenstellung: Die Sprechenden sind angehalten von ihrem Geburtsort als Konstante ihrer Identität auszugehen und danach Auskunft zu geben über ihre Lebensumstände in einem konstruierten *Hier*. Die dichotome Darstellung des Geburtsortes als Topos der Herkunft und des Wohnortes als Repräsentation aktueller Zuflucht legt den/die Sprechende\*n auf den Vollzug eines Ortswechsels fest. Dies bedeutet eine Fixierung des/der Sprechenden auf die vollzogene Reise- oder Fluchtbewegung. Diese Konstruktion etabliert eine Leerstelle, welche sich zwischen der vermeintlichen Identität des migrantischen Subjekts und dessen Selbstbild auftut. Die Auseinandersetzung mit diesem Bruch in der eigenen Verantwortung ist Thema postkolonialer Literatur. Sie wird unter anderem von Anna Kim in ihrer Aufarbeitung der Kolonialgeschichte Grönlands wie folgt auf den Punkt gebracht: „Der Reisende ist preisgegeben, ausgesetzt; zwischen seiner wirklichen und der von anderen vermuteten Identität öffnet sich ein Spalt, ein *Abgrund*.“ (Kim 2010:44).

Die oben dargestellte Fragetechnik des *ÖIF* scheint prädestiniert, Sprechende auf diese Rolle *Reisender* festzulegen. Durch die Reduktion von autobiographischem Sprechen auf vorgegebene Stationen eröffnet sich den Sprechenden kein realer Raum zur Artikulation ihrer selbst. Die Frage nach dem *Geburtsort*, welche von der Frage nach dem *Wohnort* eingeholt wird, scheint vielmehr dazu angetan jenen „Spalt“ zu eröffnen, welcher ein Verstummen impliziert. Die oberflächliche Gesprächsführung, welche durch

die Schlagwörter am Aufgabenbogen vorgezeichnet wird, wird im folgenden Zitat Kims thematisiert. Die Positionierung des *Fremden* und die an ihn gerichtete Aufforderung zu sprechen wird von Kim innerhalb eines geisterhaften Pseudodiskurses verortet. Dieser Diskurs definiert sich über eben diese Aspekte, welcher er ausklammert, weil...

[...] die Gespräche stets nur begonnen, aber nie zu Ende geführt, geschweige denn *ausgeführt* werden, im Grunde ist der Reisende in einer als Konversation getarnten Endlosschleife gefangen. Sie dient nur der Festlegung geografischer Positionen, die zugleich die Identität der Reisenden zur Gänze ausmachen, vervollständigt durch Schlagwörter wie Beruf oder Familienstand. In Folge verliert der Reisende die *dritte Dimension* seiner Selbst, verflacht und muss sich mit der Repräsentation einer einzigen Kategorie begnügen, „fremd“. (Kim 2010: 44) .

Die oben zitierte Textpassage verweist in eindrücklicher Form auf die oberflächliche und begrenzende Auseinandersetzung mit dem Begriff von Identität, welche auf eine plakative Abfolge von Schlagworten festgeschrieben wird. Diese plakativen Schlagwörter werden vom *ÖIF* in den konkreten Übungsmaterialien übernommen.

Im Anschluss an das etablierte Narrative einer Reisebewegung sind die Teilnehmenden in der Sprechaufgabe des *ÖIF* angehalten, Auskunft zu geben über ihre *Arbeit*, das bedeutet über ihre Tätigkeit im aktuellen Umfeld ihres *Wohnortes*. Auf diese Weise wird ein sprachlicher Prozess an Legitimierungen in Gang gesetzt, welcher das Moment der Entwurzelung ebenso voraussetzt wie er den Wunsch nach Neuverankerung unterstellt. Diese unreflektierte und selbstverständliche Aneignung und Enteignung von Orten und Gegen-Orten wird vermittelt Sprache im Rahmen der Prüfungsdokumente praktiziert. Im Gegenzug sind die Prüfungsteilnehmenden angehalten, sich den an sie gerichteten Fragen zu stellen und ihre Identität im Rahmen der vorgegebenen Regeln sprachlich zu bezeugen. In einem Nachwort zu den Vorlesungen Derridas, welche unter dem Titel *Von der Gastfreundschaft* erschienen sind, findet sich eine Bemerkung, welche in diesem Zusammenhang zitiert werden soll. Sie gibt Aufschluss über die Rolle der *Sprache*, welche unter den Bedingungen des Gesellschaftlichen kein neutrales Medium zur Mitteilung sein kann. *Sprache* ist demnach darauf ausgerichtet, sozial konstruierte Unterschiede nicht zu überbrücken, sondern vielmehr zu markieren: „Die Sprache hebt die Dissonanz zwischen mir und dem anderen nicht auf, sondern höhlt sie aus.“ (Dufourmantelle 2018: 131).

Auch die auf dem Aufgabenblatt vorgegebenen Sujets der *Arbeit* und der *Familie* beziehen sich auf ein aktuelles Leben im Jetzt, welches sich von dem Ort der Herkunft, dem

als *Geburtsort* bezeichneten Topos, abgrenzt. Der Begriff der *Arbeit* fokussiert tendenziell auf das Funktionieren im sozialen und ökonomischen Raum des Gesellschaftlichen, während der Begriff der *Familie* auf die Festschreibung der Identität im Privaten abzielt. Durch die Aneinanderreihung dieser Wörter wird eine Dichotomie zwischen diesen beiden Konstanten geschaffen. Das sprechende Subjekt wird zur Repräsentation begrifflicher Zuschreibungen und darf sich seiner Identität und seiner Legitimation zu sprechen nur unter der Voraussetzung, sein Selbstbild anhand der Prinzipien der *Arbeit* und der *Familie* auszurichten, sicher sein.

Der letzte Begriff auf dem Aufgabenblatt ist jener der *Sprache*. Die Teilnehmenden sind im Rahmen dieser Themenvorgabe dazu aufgefordert, Auskunft zu geben über ihre Erst-, Zweit- und Fremdsprache(n). Persönliche sowie lernbiographische Bezüge zu den einzelnen Sprachen sollen artikuliert werden. Die thematische Vorgabe der *Sprache* kann als eine oberflächliche Reminiszenz an das Unterrichtsprinzip der Interkulturalität verstanden werden. Dieses Konzept sieht eine vergleichende Gegenüberstellung von Sprachen und Kulturen vor und wird in der neueren Forschungsliteratur aufgrund seiner Eindimensionalität wiederholt kritisch gesehen (vgl. u.a. Mecheril 2005: 311f.). Der Aufgabenstellung ist das Potential einer vergleichenden Gegenüberstellung mehrerer Sprachen eingeschrieben. Die Sprache, in welcher diese Darstellung erfolgen soll, ist jene des Zielsprachenlandes. Die Mehrheitsprache wird folglich als eine Priorität im Diskurs verankert. Insofern kann festgestellt werden, dass die Forcierung von Mehrsprachigkeit und pluralistischen Spracherfahrungen nicht darauf abzielt, formale oder inhaltliche in die Tiefe zu gehen. Zusammenfassend kann folglich festgehalten werden, dass sich das Prüfungsarrangement als von sprachmethodischen Konventionen beeinflusst zeigt, ohne dass diese Prinzipien konsequent umgesetzt oder reflektiert werden.

Was die Ebene der Themenentfaltung betrifft, so kann festgestellt werden, dass die Auflistung der Themen auf dem Aufgabenblatt vordergründig nach einem deskriptiven Muster erfolgt. Die Sujets, zu welchen sich die Teilnehmenden zu äußern haben, sind als eine Beschreibung dieser verlangten Äußerungen zu sehen. Den Schlagworten, welche als Impuls zum Sprechen konzipiert sind, liegt jedoch zusätzlich zum deskriptiven Muster der Themenentfaltung auch ein narrativer Themenentfaltungsmodus zugrunde: Wie bereits gezeigt werden konnte, ist die Abfolge der Schlagworte darauf ausgerichtet, ein bestimmtes Narrativ (vom *Namen* und *Geburtsort* zum *Wohnort*, welchem in der

Folge das Schlagwort der *Arbeit* eingeschrieben wird usw.) zu statuieren und die Sprachproduktion bereits im Vorfeld zu lenken.

Bei einer Analyse der Modalität der knappen schriftlichen Äußerungen, welche auf dem Aufgabenblatt getätigt werden, zeigt sich, dass die stichwortartigen Auflistungen der Themen als repräsentative Äußerungen aufgefasst werden können. Die Sujets werden als biographische Eckpfeiler und damit im Modus einer allgemeingültigen Wahrheit präsentiert. Somit sind die Leitpunkte darauf ausgerichtet, Koordinaten zur Verortung von Identitäten anzubieten, welche als real gekennzeichnet und konstruiert werden.

#### 4.5.2 Sprechen Aufgabe 2: Bildanalyse

Der folgende Teil der Diskursanalyse setzt sich mit visuellen sowie mit schriftlichen Aspekten der Aufgabe 2 des Sprechens auseinander. Dieser Aufgabe liegt ein Bildimpuls zugrunde. Ausgewählte **Fotos** des *Modelltests* sowie des *Übungstests* sollen **im Rahmen einer Bildanalyse beschrieben, gedeutet und im Kontext ihrer zeitgenössischen Funktion interpretiert** werden.

Die Bildanalyse, welcher die vom *ÖIF* zu Übungszwecken bereitgestellten Fotos unterzogen werden sollen, orientiert sich an den Analysekriterien des Soziologen Karl Mannheim und des Kunsthistorikers Kurt Panofsky (vgl. Müller 2003, zitiert nach Sylvia Bendel Larcher 2015: 133). Diese Kriterien für die Bildanalyse werden von Sylvia Bendel Larcher detailliert ausgeführt und in ihre Abhandlung zur Diskursanalyse integriert (vgl. Larcher Bendel 2015: 133f.).

Den Prüfungsteilnehmenden wird im Zuge der Sprechaufgabe 2, welche als Paarprüfung konzipiert ist, jeweils eine Bildvariante (A oder B) vorgelegt. Das Thema, welches die beiden Fotovarianten dominiert, ist dabei dasselbe. Die beiden Prüfungsteilnehmenden interagieren in dieser Aufgabe nicht untereinander, sondern die Bildbeschreibung erfolgt als ein Monolog. Der zweite Teil dieser Aufgabe sieht eine Beantwortung von Leitfragen zum Bild vor. Hier sind Zwischenfragen der Prüfenden als Teil des Konzepts vorgesehen, dennoch hat der geforderte sprachliche Output insgesamt monologischen Charakter. Die Sprechzeit für die Aufgabe 2 beträgt wiederum fünf Minuten.

Im Folgenden soll eine Bildanalyse anhand des *Modelltests* sowie anhand des *Übungstests 3* durchgeführt werden.

#### 4.5.2.1 Bildanalyse Modelltest

Bei der Analyse des *Modelltests* dient das erste Beispiel des Sprechens zu Bildern in der Variante A als Vorlage (siehe Anhang 1.7).

##### Bildbeschreibung

Das vorliegende Foto konfrontiert den Rezipienten mit einer Nahaufnahme: Im Fokus des Bildes steht eine Gruppe von 3 Personen, wobei ein Mann und ein Mädchen von vorne aufgenommen sind und eine blonde Frau in einem weißen Mantel von schräg hinten zu sehen ist. Vor dem Mann und dem neben ihm stehenden Kind befindet sich auf Brusthöhe der beiden Personen ein länglicher Tisch. Dieses Objekt trennt die beiden Personen auf der linken Seite von der Frau, welche sich hinter dem Tisch befindet. In der Hand des Mannes ist ein rosafarbenes Stück Papier zu sehen, die Frau hinter dem Tisch hat ihre Hand ebenfalls auf diesem Papier.

Im Hintergrund des Fotos sind weiße Türen und weiße Wände zu sehen, links im Hintergrund befindet sich eine Tür mit der Aufschrift *Sprechzimmer*. Ebenfalls im Hintergrund zwischen dem Mann und dem Kind ist in grünen Buchstaben an der Wand das Wort *Welcome* zu lesen.

Das Foto wurde aus seitlicher Perspektive aufgenommen, der Betrachter des Fotos befindet sich tendenziell auf Augenhöhe mit den abgebildeten Personen. Während das Kind gerade in die Kamera blickt, ist der Kopf des Mannes nach unten in Richtung der Frau im weißen Mantel geneigt. Der Hinterkopf der Frau als dritte Figur auf dem Bild ist ebenfalls leicht geneigt, sodass für Betrachtende ein Teil ihres Gesichts sichtbar wird.

Die drei Personen sowie das Objekt des Papierstückes sind in das Zentrum des Bildes gerückt. Die Farben sind von hoher Intensität und die Umrisse im Vordergrund des Fotos sind scharf, während im Hintergrund vor allem die Beschriftungen unscharf dargestellt sind.

##### Bildsymbolik und Kontext

Der Hintergrund des Bildes sowie auch die im Vordergrund des Bildes ausgesellte soziale Interaktion verweist klar auf das Umfeld einer Arzt- oder Krankenhauspraxis. Das

Pult in der Mitte, welches die Personen voneinander abschirmt, markiert die Trennung zwischen Familienangehörigen (Vater und Kind) und gesundheitsbehördlichen Kontaktpersonen (Sprechstundenhilfe beim Arzt). Insofern übernimmt das Pult auf Brusthöhe der Personen die Funktion einer Trennung zwischen dem privaten und dem öffentlichen Bereich der Beziehungen. Auch die im Hintergrund zu erkennende Aufschrift (*Sprechzimmer 2*) verweist auf die initiierte Lesart des Bildes, das heißt auf dessen Verortung im Kontext einer medizinischen Einrichtung. Folglich kann davon ausgegangen werden, dass das Bildsujet von den Rezipienten im Sinne der Emittenten korrekt eingeordnet werden kann, sofern die Zielgruppe über entsprechendes Vorwissen durch Erfahrung verfügt.

Die drei Personen im Fokus des Bildes unterscheiden sich voneinander in ihrer Aktivität, das heißt auf Ebene des sozialen Interaktionsgrades: Während der Mann und die Frau auf dem Bild einen kommunikativen Akt vollziehen, erscheint das Kind durch den tendenziell geraden Blick in die Kamera passiv und isoliert. Das Objekt des rosafarbenen Schriftstücks, welches das Bild im Zentrum dominiert, fungiert als Index einer sich vollziehenden Kommunikationshandlung, an welcher ausschließlich die Erwachsenen beteiligt sind. Das Papier verweist in seiner Signalfarbe und in seiner Hervorhebung im Arrangement auf das semantische Umfeld der Administration. Das zentrale Objekt ist in eine direkte körperliche Beziehung zu den beiden erwachsenen Personen gesetzt und markiert eine Verbindung zwischen diesen Personen. Die Bedeutung der Administration wird auf diese Weise auf die Notwendigkeit des zwischenmenschlichen Kontakts, das heißt auf die soziale Interaktion, zurückgeworfen. Diese Bildsprache verweist auf die auch in den Sprech-, Lese- und Hörmaterialien bereits nachgewiesene Prioritätssetzung des *ÖIF*: Der Fokus der Prüfungsmaterialien liegt gehäuft auf der Fähigkeit, in einem behördlichen und damit in einem formellen gesellschaftlichen Kontext situationsadäquat kommunizieren zu können.

Der präsentierte Bildausschnitt nimmt dabei eine klare Determinierung jenes Personenkreises, welcher in diese als notwendig markierte Interaktion einbezogen ist, vor: Der behördliche Kommunikationsakt ist klar den Erwachsenen vorbehalten. Die Mimik und Körperhaltung des Mannes markiert seine Fähigkeit, stellvertretend für sein Kind die Funktion des Sprechenden innerhalb eines behördlichen und medizinischen Kontexts einzunehmen. Auf diese Weise wird der Mann in der Rolle des Vaters und Erziehungsberechtigten verortet. Auf Konnotationsebene spiegelt sich hier der Diskurs um die Be-

herrschaft der Amtssprache im Rahmen gesundheitlicher Einrichtung. Der Schutz der persönlichen Gesundheit wird an die Beherrschung der Sprache der Mehrheitsgesellschaft gekoppelt. Da das vorliegende Foto Teil der österreichischen *Integrationsprüfung* ist, kann davon ausgegangen werden, dass die idealisierte dargestellte Kommunikation auf Deutsch stattfindet. Die solcherart unterschwellig statuierte Beziehung zwischen dem Schutz der Gesundheit und der hegemonialen Sprache verweist auf die Diskriminierung alternativer Erstsprachen.

Was die Möglichkeiten der Kontextualisierung des Fotos betrifft, so kann zusammenfassend gesagt werden, dass das Foto durch zeitgenössisches Vorwissen und konkret durch die persönlichen Erfahrungen der Rezipient\*innen in seinem zeitgenössischen Kontext entschlüsselbar ist. Der Anmelderaum in Arztpraxen markiert einen Eingangsbereich, welcher den Zugang zu medizinischer Beratung, Diagnose und Behandlung reguliert. Als wirkungsmächtig kann der Anmelderaum aufgrund seiner Funktion der Rezeptausgabe und somit als indirekter Verteilungsapparat von Medikamenten angesehen werden. Der Anmelderaum erfüllt folglich im zeitgenössischen Kontext die Funktion einer Schwelle, deren erfolgreicher Übertritt auf dem Foto als abhängig dargestellt wird vom Grad der Beherrschung kommunikativer Regeln und vom Grad der Sprachbeherrschung. Dieser auf dem Bild repräsentierte Transferraum markiert eine Grenze auf zwei Ebenen: In seiner gesellschaftlichen Dimension verkörpert die dargestellte Szene einen Grenzgang zwischen der Außenwelt und dem Arztzimmer. Auf Ebene der dargestellten Bildelemente kann die durch das Pult markierte Grenzziehung als eine Schwelle zwischen den Patienten und dem ärztlichen Personal ausgemacht werden.

Diese auf dem Bild ersichtlichen Grenzziehungen sind nach Derrida charakteristisch für die gesellschaftlichen Paradigmen von Gastfreundschaft. Sie verweisen unter anderem auf die Positionierung einer hegemonialen (Sprach)gemeinschaft gegenüber den Personen, welche als Neuankömmlinge und Lernende dieser (Sprach)regeln markiert werden.

Heutzutage über die Gastfreundschaft nachzudenken, setzt, unter anderem, die Möglichkeit einer strikten Festlegung von Schwellen und Grenzen voraus: Zwischen dem Familiären und dem Nicht-Familiären, dem Fremden und dem Nicht-Fremden, dem Bürger und dem Nicht-Bürger, zuallererst aber zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen [...]. (Derrida 1997: 15).

Das Zitat Derridas zeigt darüber hinaus auf, in welchen gesellschaftlichen Bereichen Grenzziehungen stattfinden. Die Prüfungsmaterialien des *ÖIF* sind darauf ausgerichtet,

die Tradition dieser angeführten Trennlinien zwischen *Familie* und *Öffentlichkeit* sowie zwischen *Fremden* und *Nicht-Fremden* zu übernehmen. Durch diese Übernahme werden die Grenzziehungen diskursiv repräsentiert und verankert.

Dem Mann auf dem Foto wird durch die Emittenten der Bildbotschaft Vorbildcharakter im Hinblick auf *Integration* zugewiesen. Dies geschieht durch eine visuelle Unterscheidung zwischen der Person, welche die Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen repräsentiert (Frau in ihrer Rolle als Angestellte einer Arztpraxis), und dem Mannes als jene Person, welche dieses Normwissen aktiv unter Beweis zu stellen hat. Die Figuren des Mannes und seines Kindes sind als visueller Verweis auf die Zielgruppe der Migrant\*innen in der Prüfung anzusehen. Sowohl die Figuren auf dem Bild als auch die Prüfungsteilnehmenden haben ihre Position durch adäquates soziales und sprachliches Interagieren zu legitimieren und zu verteidigen.

### Bild-Text-Relation

Dem oben analysierten Foto ist ein in zwei Blöcken formatierter Text nachgestellt, welcher jeweils Leitfragen vorgibt zum Sprechen auf dem Niveau A2 bzw. auf dem Niveau B1.

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der *Integrationsprüfung* für die Zielgruppe von Asylwerbenden bzw. Asylberechtigten auf dem Sprachniveau B1 liegt, soll im Folgenden eine Diskursanalyse des rechten Frageblockes (Leitfragen für das Niveau B1) durchgeführt werden.

Die Rezipierenden werden im Zuge des Textes mit einer Fülle an Fragen konfrontiert, welche ein Gespräch initiieren sollen, das im Anschluss an eine Bildbeschreibung des Fotos („*Was sehen Sie auf dem Foto? Was für eine Situation zeigt das Bild?*“) stattzufinden hat. Die erste Frage, welche sich in Folge an die Fragen zur Bildbeschreibung explizit an das Niveau B1 richtet, lautet wie folgt: „*Was denken Sie: Gehen die Menschen in Österreich oft zum Arzt?*“ Durch die Statuierung dieser Frage wird die auf dem Bild dargestellte Situation in ihrer zeitgenössisch adäquaten Lesart (Szene beim Arzt) bestätigt. Darüber hinaus erfährt die auf dem Bild dargestellte Situation eines Arztbesuchs eine örtlich Bestimmung („*die Menschen in Österreich*“). Die Sprechenden sind aufgefordert, ihre persönlichen Erfahrungen mit Arztbesuchen mit der nationalstaatlichen Markierung in den Leitfragen in Einklang zu bringen. Der Arztbesuch wird somit

in plakativer Manier nicht als eine allgemeine soziale Erfahrung, sondern als eine spezifische Routine („oft“) des Zielsprachenlandes konstruiert.

Aufgrund der Tatsache, dass sich die erste Frage auf die Meinung der Prüfungsteilnehmenden bezieht („Was denken Sie?“) wird die Koppelung des Arztbesuchs an das Land *Österreich* verschleiert. Die Frage nach der subjektiven Auffassung des Angesprochenen evoziert den Eindruck eines breiten Spektrums an Antwortmöglichkeiten. Dennoch wird das Sujet des *Arztbesuchs* gleichzeitig auf das Land *Österreich* begrenzt. Der/Die Prüfungsteilnehmende ist folglich angehalten, die Frequenz von Arztbesuchen der Menschen in *Österreich* einzuschätzen. Auf diese Weise erfährt der ursprüngliche Bildimpuls bereits am Beginn der Leitfragen eine Deutung durch den Emittenten der Bildbotschaft.

Der inhaltliche Fokus auf die Situation in *Österreich* verweist auf die Leerstelle des Herkunftslandes als Topos des *Anderen*. Dabei wird, wie für einen interkulturellen Zugang charakteristisch, von dem prinzipiellen Kriterium des Unterschiedes zwischen dem Eigenen und dem Fremden ausgegangen (vgl. Mecheril 2005: 217). Das sprachliche Reflektieren der Situation vor Ort impliziert einen Gegensatz in einem nicht näher festgelegten *Anderswo*, welches als Folie und als Legitimation für die Konstruktion des *Hier* dient.

Der zweite Leitfragenkomplex zum Foto lautet wie folgt: „Wie ist das in \_\_\_\_\_? Gibt es dort viele Ärzte? Gibt es dort auch Hausbesuche, das heißt, der Arzt kommt nach Hause?“ Die visualisierte Leerstelle dient in diesem Text als Projektionsfläche für das jeweilige Herkunftsland der Sprechenden. Die einleitende Frage („Wie ist das in \_\_\_\_\_?“) verweist darauf, dass die nachgestellten Fragen unter einem vergleichenden Blick zu beantworten sind. Auch wenn sowohl auf theoretischer als auch auf praktischer Ebene die Möglichkeit besteht, die Unterschiede zwischen den beiden festgelegten Orten zu relativieren oder zu negieren, so ist der Methode des Vergleichs dennoch die Basis der Unterscheidbarkeit und die grundsätzliche Anlage zur Differenz eingeschrieben.

Konkret ist der Befragte in der Folge angehalten, Auskunft zu geben über die Anzahl der Ärzte sowie über die Existenz von Hausbesuchen in seinem Heimatland. Indem der/die Sprechende auf sein/ihr Herkunftsland Bezug zu nehmen hat, erfolgt eine Reduktion seines/ihres Erfahrungswissens auf ein begrenztes Territorium. Die Prüfungs-

teilnehmenden werden solcherart zu Expert\*innen für ihr Herkunftsland und erfahren aus einer interkulturellen Perspektive eine Aufwertung. Auf diese Weise wird jedoch gleichzeitig die Möglichkeit negiert, sich jenseits der beiden festgeschriebenen Topoi (Herkunftsland versus *Österreich*) sprachlich auszudrücken.

Die durch Oppositionen hergestellte soziale und kulturelle Differenz wird erneut nachdrücklich festgeschrieben, wenn der Kanon an Leitpunkten schließlich in folgende Frage mündet: „*Ist das [der Hausbesuch] anders als in Österreich?*“ In diesem Fragesatz wird wiederum auf die Unterscheidbarkeit zwischen Österreich und einem potentiellen Herkunftsland angespielt, wobei dieses Herkunftsland in der konkreten Frage weder direkt als solches benannt noch durch eine Leerstelle visuell markiert wird. Die Frage geht vielmehr von der imaginierten Leerstelle dieses potentiellen Herkunftslandes aus und vollzieht von diesem unbekanntem Ort aus eine Bewegung in das Zielland *Österreich*. Offen bleibt hierbei, ob bzw. inwieweit die Prüfungsteilnehmenden dieser vorgegebenen Denkbewegung, welche zu einem Determinismus führt, folgen können oder möchten.

Die visuelle Anordnung der geblockten Leitfragen erscheint insgesamt unübersichtlich. Aufgrund der Tatsache, dass den Sprechenden die Rolle der Expert\*innen für ein nicht näher bestimmtes *Anderswo* zugewiesen wird, gestalten sich die Vorgaben zur Gesprächsführung sowohl inhaltlich als auch formal sperrig. Selbst inkorrekt gebauter Satzbau wird in Kauf genommen, um einen Spagat leisten zu können zwischen dem Anspruch, themenrelevante Lexik mit der Initiation zum Vergleich kombinieren zu können: „*Gibt es dort auch Hausbesuche, das heißt, der Arzt kommt nach Hause?*“

Die abschließende Leitfrage führt über das Thema des Arztbesuches hinaus und statuiert einen übergeordneten und prinzipiellen Vergleich zwischen dem Herkunftsort und dem Zielsprachenland: „*Was gefällt Ihnen in \_\_\_\_\_ besser als in Österreich, was gefällt Ihnen nicht so gut?*“ Hier wird das in den vorhergehenden Fragen konstruierte Gegensatzpaar abschließend erneut gültig gemacht und semantisch aufgeladen. Der Einsatz des Adjektivs *gut* und dessen Steigerungsform *besser* wird dabei nicht an eine Seite der konstruierten Medaille gebunden, sondern erweist sich als variabel. Den Sprechenden wird insofern die Legitimation zuteil, sowohl positive als auch negative Aspekte in Bezug auf das Land Österreich und in Bezug auf den Ort ihrer Herkunft auszudrücken. Diese Unterteilung ist kennzeichnend für eine interkulturelle Ausrichtung in der Migra-

tionspädagogik. Sie ist als problematisch anzusehen, selbst wenn dem als „Anderer“ (Mecheril 2005: 6) Konstituierten die Freiheit zugestanden wird, sich wertend zu äußern, wie der Migrationspädagoge Paul Mecheril bemerkt:

Zwar ist es für die Interkulturelle Pädagogik unumgänglich, Selbstrepräsentationen „der Anderen“ ernst zu nehmen, Räume und Zusammenhänge zu schaffen, in denen [...] Erfahrungen [...] Migrationsanderer [...] sichtbar und hörbar werden. Zugleich muss aber auch klar sein, dass damit ein Prozess unterstützt wird, in dem die Anderen als Andere bestätigt und ratifiziert werden. (Mecheril 2005: 6) .

Die im Rahmen einer interkulturellen Perspektive konstruierten Topoi werden klar voneinander abgegrenzt und konstituieren sich stets in Bezug auf ihre Gegensätzlichkeit. Örtliche und gedankliche Zwischenbereiche als existenzielle Grunderfahrungen werden ausgeklammert und können daher als Leerstellen im Diskurs bezeichnet werden. Durch diese Leerstellen wird der Umstand evident, dass eine Auseinandersetzung mit der Erfahrung von Ambivalenz zugunsten einer Konstruktion von Übersichtlichkeit vermieden wird.

Darüber hinausgehend ist anzumerken, dass bei einer Auseinandersetzung mit dem Fotomaterial zum Sprechen auffällt, dass Irritationen durch naturalistische oder hyperrealistische Bildelemente insgesamt vermieden werden. Dadurch entsteht eine glatte Bildoberfläche ohne charakteristische Elemente. Diese visuelle Oberfläche, welche von Irritationen aller Art, wie von komischen oder absurden Momenten, vollständig gereinigt erscheint, wird in den Prüfungsmaterialien als Sprechanlass gewählt. Es kann daher angenommen werden, dass die Bildmaterialien zur Evokation spontaner Äußerungen nur wenig geeignet sind. Der Prozess der mündlichen Sprachproduktion wird durch die Wahl des Bildmaterials folglich nicht unterstützt oder angeregt, sondern vielmehr erschwert oder blockiert.

Diese Tendenz zu einer inhaltlichen Beliebigkeit und Bedeutungslosigkeit stellen ein prinzipielles Merkmal des *DTÖ* dar. Die Möglichkeiten der Sprache werden daher durch eine enge Fokussierung auf den Zweck der Prüfung und des sozialen Handelns limitiert und unterminiert. Dieser Umstand wird von der postkolonialen Autorin Anna Kim in folgendem Zitat auf den Punkt gebracht: „Unter dem Zwang, alles nur auf ungefähre Art zu sagen, lässt sich nichts mehr sagen.“ (Kim 2011: 68). Dieses Arrangement sprachpolitischer Interventionen impliziert nach Kim eine „vielförmige Stummheit“ (ebd.),

welche einer Aufweichung der Verbindung zwischen Sprache und Inhalt nach sich zieht.

#### **4.5.2.2 Bildanalyse Übungstest 3**

Im Folgenden soll eine Bildanalyse der Sprechaufgabe des *Übungstests* 3 durchgeführt werden (siehe Anhang 1.8). Wie auch in der vorangegangenen Bildanalyse wird von einer Beschreibung der Bildelemente und der Bildkomposition ausgegangen, um vor diesem Hintergrund das Bild in seinem Zeichencharakter einordnen und interpretieren zu können. Schließlich soll die Abbildung in einem zeitgenössischen Kontext verortet werden. Dies erlaubt, das Foto in seiner gesellschaftlichen Bedeutung einschätzen zu können.

##### Bildbeschreibung

Bei der Abbildung in *Übungstest* 3 handelt es sich wie auch bei dem zuvor analysierten Bildimpuls um ein Foto. Auf der rechten Seite des Fotos ist eine Frau in einem grünen Oberteil und mit einem roten Schal in Nahaufnahme zu sehen. Sie hält eine durchsichtige Flasche ohne Beschriftung in ihrer Hand und scheint im Begriff, die Flasche in einen Container zu werfen, welcher die linke Bildhälfte ausfüllt. Die Flasche befindet sich zu einem Teil in einer grün markierten Öffnung des Containers. Der silbrig glänzende Container verfügt über eine Beschriftung, welche nur zur Hälfte sichtbar ist und mit dem Wort *GLAS* endet. Das Wort ist durch die Andeutung der vorangehenden Buchstaben als Teil eines zusammengesetzten Nomens zu erkennen. Neben der grün markierten Öffnung befindet sich ein weißer Aufkleber mit roten und schwarzen Schriftzeichen und Symbolen.

Der Vordergrund ist von großer Schärfe, sodass die Gegenstände sowie die Person auf dem Foto klar voneinander abgegrenzt sind.

Im Hintergrund der Abbildung befinden sich eine grüne Wand sowie ein weiterer Container in derselben Farbe wie der Container im Vordergrund des Bildes. Der Hintergrund ist im Gegensatz zum Vordergrund unscharf gezeichnet, was einer konventionellen Bildinszenierung entspricht.

Die Kamera bzw. der Beobachtende befindet sich in einem linken seitlichen Winkel zu der Person und zu den Objekten auf dem Foto. Da sich die durchsichtige Flasche zum

Teil in der Öffnung des Containers und zu einem anderen Teil in der Hand der Person befindet, kann davon ausgegangen werden, dass die Kamera vorgibt, die Bewegung der Frau einzufangen. Gleichzeitig folgt die Frau ihrer Gestik jedoch nicht mit ihrem Blick, sondern sie wendet ihr Gesicht in Richtung der Kamera bzw. in Richtung eines Beobachtenden außerhalb des Bildarrangements. Darüber hinaus ist die Kamera so positioniert, dass sich für die Betrachtenden eine leichte Untersicht ergibt.

Das Bild ist von den Grundfarben Rot und Grün dominiert. Der grüne Farbton findet sich in unterschiedlichen Nuancierungen sowohl im Vordergrund als auch im Hintergrund des Bildes. Das Grün taucht als Farbakzent sowohl in Objekten (Öffnung der Behälter, Wand im Hintergrund) als auch an der Kleidung der Person (grünes Oberteil) auf.

### Bildsymbolik und Kontext

Aus dem Bild geht sowohl aufgrund der inszenierten Bewegung der Frau (sie wirft eine Flasche weg) als auch aufgrund der sichtbaren Objekte (Müllcontainer, leere Flasche) klar hervor, dass das dominierende Sujet jenes des *Mülltrennung* ist. Dieses Sujet lässt sich auf einer übergeordneten Ebene im Bereich des *Umweltschutzes* bzw. im thematischen Rahmen der *gesellschaftlichen Partizipation* verorten. Der *ÖIF* in seiner Funktion als Institution, welche für die Prüfungsinhalte verantwortlich ist, setzt hier auf ein Thema von gesellschaftlicher Relevanz und medialer Präsenz.

Die Bildsprache ist dazu angetan, den inszenierten Akt der Mülltrennung auf einer plakativen Ebene zu verankern: Dies zeigt sich an der Tatsache, dass die Frau, welche den Müll wegzuwerfen vorgibt, nicht in ihrem Gestus der Arbeit bzw. im Akt des Wegwerfens versunken ist. Vielmehr wendet sie ihr Gesicht klar der Kamera bzw. den Rezipienten der Bildbotschaft zu. Dadurch wird die dargestellte Handlung nachdrücklich als eine illusionistische gekennzeichnet und der Kommunikationsakt zwischen Sender und Empfänger der visuellen Botschaft tritt nachdrücklich und eindimensional hervor. Auf diese Weise wird der Akt der Mülltrennung zu einer normativen Handlungsvorgabe stilisiert. Die Situation auf dem Foto erhält auf diese Weise Vorbildcharakter. Das Bild stellt positiv konnotiertes Verhalten mit der Absicht aus, Nachahmungen zu evozieren. Der Begriff der *Integration* wird seitens des Emittenten der Botschaft folglich in der Fähigkeit gesehen, am gesellschaftlichen Leben zu partizipieren und eine Übernahme sozialer

Verantwortung zu markieren. Die dargestellte Aktion der *Mülltrennung* wird daher als integrationsrelevantes Sujet gekennzeichnet, sodass *Recycling* und *Umweltschutz* letztlich territorialen Charakter erhalten und insofern zu einem Index nationalstaatlicher Spielregeln stilisiert werden. Die supranationalen Komponenten des Diskurses um *Umweltschutz* sowie dessen globale Handlungsspielräume bleiben ausgespart. *Mülltrennung* wird im Rahmen der Prüfungsanordnung als ein soziales Anliegen markiert, welches dem gesellschaftlichen Paradigma der *Integration* im Zielland zugeordnet wird. Dies verweist darauf, dass von Unterschieden im Habitus der Müllentsorgung zwischen dem Herkunftsland und dem Zielsprachenland ausgegangen wird. Diese Vorannahme wird weder explizit angesprochen und belegt, noch dient sie dazu, den Diskurs, aus welchem sie sich rekrutiert, reflexiv hinterfragen und deuten zu können. Insofern kann von einer impliziten und eindimensionalen Festschreibung eines unhinterfragten Diskurses gesprochen werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Foto mit dem Sujet der *Mülltrennung* in den Prüfungsmaterialien darauf ausgerichtet ist, Diskurse in nicht reflektierter Form zu reproduzieren und damit zu festigen. Die unhinterfragte Festschreibung von Diskursen und ihren inhärenten Normen führt zu einer Form der Sprachbeherrschung, welche den emanzipatorischen und kognitiven Akt der (sprachlichen) Selbstermächtigung negiert. Sprachunterricht und das Prüfen und Testen von sprachlichen Leistungen zielen damit ausschließlich darauf ab, Rezeption und Produktion von Sprache im Sinne der Fortschreibung eines etablierten Diskurses nutzbar zu machen. Dieses Verständnis führt letztlich nicht zu der gewünschten Erweiterung des Sprachhandelns, welches plakativ unter dem Etikett der Handlungsorientierung ausgestellt wird, sondern zu dessen Beschränkung.

### Bild-Text-Relation

Die analysierte Abbildung kann in Relation zu zwei Formen des Schriftlichen gesetzt werden: Einerseits befinden sich Aufschriften direkt auf dem Foto, andererseits ist dem Bild ein knapper, beschreibender Text beigelegt.

Was die Beschriftungen betrifft, welche auf der Abbildung zu erkennen sind, so ist einer Analyse dieser Texte der Hinweis voranzustellen, dass es sich hierbei um eine Textform handelt, welche ein direkter Teil der Narration ist, die auf dem Bild geschaffen wird.

Die Beschriftungen sollen den Eindruck von Alltag und Authentizität erwecken und dienen dazu, eine Illusion aufzubauen. Der Aufkleber auf dem Container im Vordergrund fungiert als Repräsentation der Kategorisierungen und Vorschriften, welche dem Sujet der Müllentsorgung inhärent sind. Der Text auf dem Aufkleber ist nicht zu Gänze abgebildet. Die Textbotschaft ist folglich nicht im Detail festlegbar, jedoch verweist die Farbe Rot einiger Buchstaben und durchgestrichener Inbilder auf einen Gebots- und Verbotscharakter mit entsprechender Signalwirkung. Durch das Schriftbild wird der Bildinhalt einer sozialen Handlungsnormierung nachdrücklich herausgestellt. Das Wort auf der Vorderseite des Containers mit der Aufschrift *GLAS* gibt sich als Teil eines zusammengesetzten Nomens zu erkennen. Für die rezeptive Einordnung dieser Aufschrift ist jedoch das Erkennen des kompletten Wortes nicht nötig. Unter Rückgriff auf entsprechendes Vorwissen und mit Blick auf die Flasche im Bildzentrum kann die Situation durch logisches Schlussfolgern ermittelt werden.

Von diesen Bildinschriften in ihrer Funktion als mimetischer Teil der Narration muss jener Text unterschieden werden, welcher dem Bild links beigefügt ist: Es handelt sich hierbei um eine Betitelung, welche eine deskriptive Form der Themenentfaltung bedient, da das Foto und die erwartete Sprechaktivität in Stichworten beschrieben werden („über eigene Erfahrungen sprechen – Mülltrennung, Umwelt, Umweltschutz, Recycling“). Auf Ebene der Modalität kann der dem Bild beigefügte Text als eine repräsentative Äußerung klassifiziert werden, da die Bedeutung des Bildes in einem objektivierenden Gestus herausgestellt wird: Auf diese Weise findet eine Steuerung der Rezeption bei gleichzeitiger Bereitstellung von themenrelevantem Wortschatz statt.

## **5 Diskursanalyse des Fragenkatalogs zum Werte- und Orientierungswissen**

### **5.1 Testformat und Titel**

Der folgende Teil der Arbeit stellt eine Diskursanalyse des Fragenkatalogs zum *Werte- und Orientierungswissen/B1* des *ÖIF* dar (BMI für Europa, Integration und Äußeres/ÖI/ÖIF 2021). Die Sammlung setzt sich aus geschlossenen Fragen zu gesellschaftlichen

Themen aus verschiedenen Teilbereichen zusammen. Die Beantwortung der Fragen erfolgt im Multiple-Choice-Verfahren, wobei entweder drei Antwortmöglichkeiten (a, b, oder c) oder zwei Antwortmöglichkeiten (a oder b bzw. richtig oder falsch) vorgegeben sind, von denen die richtige auszuwählen ist (vgl. BMI für Europa, Integration und Äußeres/ÖI/ÖIF 2021).

Der Test *DTÖ*, welcher im vorigen Teil der Arbeit analysiert wurde und welcher aus den Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen besteht, wird zusammen mit den *Fragen zu Werte- und Orientierungswissen* als *Integrationsprüfung* bezeichnet. Dies verweist auf die Tatsache, dass diesem sogenannten *Werte- und Orientierungswissen* eine Bedeutung beigemessen wird, welche als zentral angesehen wird für den Prozess der *Integration*. Die Bezeichnung des *Wertewissens* impliziert hierbei die Annahme, dass Werte einen Kanon an Kenntnissen darstellen, welcher grundsätzlich erlernbar ist. Die Sammlung in Form eines Fragenkatalogs verweist auf die zugrundeliegende Annahme, dass kulturelles Wissen in plakative Einzelaspekte zerlegbar ist und auf diese Weise gliedert präsentiert sowie überprüft werden kann.

In der authentischen *Integrationsprüfung* werden 18 Fragen der 180 im Katalog gesammelten *Fragen* zum Gegenstand der Überprüfung von *Wertewissen* (vgl. BMI für Europa/ Integration und Äußeres ÖIF 2021: 39f). Die Prüfungsteilnehmenden haben im Zuge der Prüfung 40 Minuten Zeit, diese Aufgaben zu lösen (vgl. ebd.).

Der Fragenkatalog ist auf der Website des *ÖIF* abrufbar und kann somit zum Zwecke der Vorbereitung auf die Prüfung eingesehen und beantwortet werden (vgl. Bundeskanzleramt/ÖI/ ÖIF 2021). Die Arbeit mit dem Fragenkatalog ist somit Bestandteil eines DaZ-Unterrichts, welcher auf die Prüfungsvorbereitung ausgerichtet ist. Die Frage nach der praktischen didaktischen Aufbereitung dieses *Wertewissens* durch einzelne Lehrpersonen im Unterricht wurde im wissenschaftlichen Kontext bis dato noch nicht systematisiert beantwortet. Eine Auseinandersetzung mit diesem Aspekt bietet sich insofern für weiterführende Forschungen zum Thema an.

Dem Namen der Fragensammlung (*Fragen zum Werte- und Orientierungswissen/B1*) ist ein Titel vorangestellt, welcher in den Übungsmaterialien durch die Schriftgröße stark hervorgehoben ist und welcher wie folgt lautet: „*Meine Integration in Österreich.*“ Auf diese Weise wird der zentrale Diskurs um *Integration* in den Prüfungsmaterialien nachdrücklich herausgestellt und zudem nationalstaatlich verortet. Das Possessivpronomen

*Meine* zielt darüber hinaus auf die persönliche Relevanz der solcherart konstruierten *Integration* für den Einzelnen ab. Gesellschaftliche *Integration* wird somit in Gestalt einer Sammelmappe zu einem materiell verfügbaren Gut. Die kognitive Aneignung dieses Wissens wird als abhängig von den positiven Bestrebungen des zu integrierenden Individuums dargestellt. Die Koppelung zwischen *Integration* und *Werten* bzw. die Koppelung von *Werten* an die Fähigkeit zur *Orientierung* wird im Rahmen dieser Beteiligung als selbstverständlicher gesellschaftlicher Konsens vorausgesetzt. Aufgrund der Tatsache, dass diese Verbindungslinien als gegeben betrachtet und nicht argumentiert werden, ergibt sich der Eindruck einer unbestreitbaren Tatsache. Die postulierten Zusammenhänge werden somit durch ihre Repräsentation als objektiv markiert. Die Kombination der Begriffe im Titel impliziert die Annahme, dass sich territoriale sowie persönliche Verortung nur unter der Bedingung einer kanonisierten *Integration* vollziehen kann.

## 5.2 Strukturierung der Diskursanalyse

Die oben ausgeführten Überlegungen zum Diskurs in den Wertefragen sollen im Rahmen der folgenden Kapiteln erweitert werden um eine analytische Aufarbeitung der einzelnen Fragen, welche im Katalog gestellt werden.

Die Fragestellungen des Wertekatalogs sollen in einem ersten Schritt auf Textebene in Bezug auf deren übergeordnetes Thema sowie in Bezug auf deren Themenentfaltung und auf die Modalität der vorliegenden Äußerungen analysiert werden. In einem weiteren Schritt sollen Schlüsselbegriffe, welche sich durch Wiederholungen und/oder durch positive bzw. negative Konnotation zeigen, definiert werden.

Im zweiten Abschnitt der Diskursanalyse soll es schließlich darum gehen, diese sowohl an der Textoberfläche erschlossenen als auch in der Tiefenstruktur der Texte herausgestellten Merkmale in einen gesellschaftlichen Zusammenhang zu stellen. Auf diese Weise soll eine diskursanalytische Wissensanalyse ermöglicht werden, welche nach den Bedingungen der Produktion von Wahrheit und nach den Bedingungen der Konstruktion von Normalität fragt. Schließlich münden die präsentierten Überlegungen in eine Auseinandersetzung mit Machtansprüchen, welche dem Text implizit zugrunde liegen und welche sich über ideologische Prämissen legitimieren.

Diese Fragen nach dem Generieren von Wissen und nach der Etablierung von Macht sind stets eng mit den institutionellen Rahmenbedingungen eines Diskurses und mit sozialen Praktiken als Steuerungsmechanismen eines Diskurses verbunden. Die sich in Institutionen und durch kanonisiertes Sozialverhalten manifestierenden Steuerungsmomente eines hegemonialen Diskurses werden nach Foucault als „Dispositive“ (Foucault 1978: 119f.) der Macht bezeichnet.

Die Methode der linguistischen Diskursanalyse soll im Folgenden ergänzt werden durch klassische Ansätze der Wissenssoziologie. Diese Ansätze gehen zurück auf Michel Foucault, welcher als Philosoph des Poststrukturalismus in seinen Werken „Archäologie des Wissens“ (1981) und „Überwachen und Strafen“ (1976) nach den gesellschaftlichen Bedingungen der Produktion von Wissenshierarchien fragt.

### **5.3 Rahmenbedingungen der Entstehung**

Der *ÖIF* in seiner Funktion als Herausgeber der Fragen zum *Wertewissen* verweist in einem Einführungstext zum Fragenkatalog auf das Punktesystem sowie auf Kriterien zur Durchführung dieses Wertetests (vgl. BMI für Europa, Integration und Äußeres/ÖI/ÖIF 2021: 6f.). Ein Unterkapitel dieses Einführungsteils trägt den Titel *Hinweis für Unterrichtende* (vgl. ebd.:7). In diesem Abschnitt wird der Rezipierende aufmerksam gemacht auf eine ebenfalls vom *ÖIF* herausgegebene Broschüre mit dem Titel „*Mein Leben in Österreich. Chancen und Regeln*“ (BMI für Europa, Integration und Äußeres/ÖI/ÖIF). Laut Angaben des *ÖIF* liegen dieser Broschüre Lernziele und ein Rahmencurriculum zugrunde, welche auch Basis des Wertekatalogs sind (vgl. BMI für Europa, Integration und Äußeres/ÖI/ÖIF 2021: 6). Die Broschüre richtet sich an Unterrichtende und ist als eine Sammlung von Unterrichtsmaterialien zum Themenkomplex des österreichischen Wertesystems konzipiert. Die Unterteilung der Broschüre in thematisch strukturierte Lerneinheiten deckt sich mit den Themenbereichen des Wertekatalogs. Zudem werden jedoch in der Broschüre jedem Themenbereich kurze Auflistungen vorangestellt, welche als explizite Formulierungen von Lernzielen konzipiert sind. Die einzelnen Einheiten der Broschüre bestehen aus Informationstexten und visuellen Aufbereitungen dieser Informationen durch Tabellen und durch Fotos mit symbolischem Charakter. Auf diese Weise wird als faktisch gegeben präsentiertes Wissen über gesellschaftliche Teilbereiche vermittelt.

In einem Vorwort dieser vom *ÖIF* und vom damaligen *Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres* herausgegebenen Broschüre kommen der Geschäftsführer des *Österreichischen Integrationsfonds* sowie der damalige Bundesminister für *Europa, Integration und Äußeres* zu Wort (vgl. BMI für Europa, Integration und Äußeres/ÖIF: 6f.). Da es sich bei dem Außenminister um Sebastian Kurz handelt, kann angenommen werden, dass das Erscheinungsdatum des Textes zwischen 2013 und 2017 liegt. Eine genaue Datierung der Broschüre wird im Impressum nicht vorgenommen. Dies lässt darauf schließen, dass die in der Broschüre präsentierten Informationen nicht als Gegenstand einer kritischen Betrachtung im Kontext ihrer Entstehung konzipiert sind. Der Text wird folglich nicht als zeitgenössisches Produkt eines Diskurses und damit nicht als historisch wandelbar gekennzeichnet.

Was die institutionellen Rahmenbedingungen des Wertekatalogs betrifft, so zeigt sich mit Blick auf die Herausgeber (Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres/ Österreich Institut/ ÖIF) erneut eine Koppelung von Politik an Institutionen der Sprachvermittlung. Diese Einflussnahme wird im Impressum und im Titelblatt des Katalogs explizit markiert. Auf diese Weise werden konstruierte Verbindungen zwischen Institution der Politik und der Sprache mit selbstverständlichem Gestus präsentiert und als eine Tatsache kommuniziert, welche keiner Problematisierung bedarf.

Die im Folgenden durchzuführende Diskursanalyse beschränkt sich auf den Wertekatalog der *Integrationsprüfung*, da vor allem die Texte für die Arbeit relevant sind, welche als direktes Modell für die Prüfung heranzuziehen sind.

Die Broschüre „*Mein Leben in Österreich. Chancen und Werte*“ wird in einem ersten Schritt zur institutionellen Verortung des Wertekatalogs herangezogen, da sie Rückschlüsse zulässt auf die Beteiligten an jenem Diskurs, welcher im Wertekatalog exponiert wird.

Mit Blick auf die Unterrichtsbroschüre soll der abschließende Hinweis getätigt werden, dass durch die Namensgebung „*Mein Leben in Österreich*“ eine äußere Verortung an den persönlichen Besitz von Existenz gekoppelt wird. Wie bereits aufgezeigt wurde, ist die Betitelung des Wertekatalogs von ähnlich gelagerten diskursiven Mechanismen bestimmt. Die nachgestellte Überschrift *Chancen und Regeln* statuiert ein klassisches begriffliches Gegensatzpaar: Die positive Konnotation der *Chancen* wird durch den normierenden Charakter des Begriffs der *Regeln* gewissermaßen in ihrem offenen und be-

jahenden Gestus gebremst und eingeschränkt. Das Narrativ, welches dieser Dichotomie zugrundeliegt, ist jenes einer legitimen Koppelung von Möglichkeiten im Zielland an geltende Normen. Dies impliziert die Zurichtung des ankommenden Subjekts im Sinne bindender Vorgaben.

## 5.4 Themenfelder und Muster der thematischen Entfaltung

Der Wertekatalog ist in sieben Themenbereiche gegliedert. Die auf diese Weise explizit kommunizierten semantischen Felder sind *Österreich, Sprache und Bildung, Arbeitswelt und Wirtschaft, Gesundheit, Wohnen und Nachbarschaft, Rechtliche Integration* sowie *Kulturelle Integration*. Diesen thematischen Bereichen ist das Paradigma der *Integration* stets eingeschrieben und übergeordnet. Die adäquate moralische Orientierung innerhalb dieser Themenbereiche wird zusammen mit der Beherrschung der Sprache als ausschließliches Kriterium für gelingende *Integration* herangezogen. Insgesamt wird *Integration* folglich sowohl auf einer gesellschaftlichen als auch auf einer ökonomischen Ebene verortet und ist von expliziten Regeln abhängig sowie von impliziten Normen bestimmt.

Was das Muster der Themenentfaltung in den Fragen des Wertekatalogs betrifft, so zeigt sich Folgendes: Jede der Fragen, welchen innerhalb eines Themenkomplexes eine numerische Auflistung zugeordnet wird, ist entweder als ein einfacher oder als ein erweiterter Aussagesatz bzw. als ein einfacher Fragesatz formuliert. Dabei lässt sich feststellen, dass der Einsatz von Sätzen, welche grammatikalisch als Frage zu klassifizieren sind, seltener stattfindet als die Verwendung von (mitunter auch halben) Aussagesätzen. Was die Aussagesätze betrifft, so liefern diese (richtige oder falsche) Informationen über das historische, gesellschaftliche oder ökonomische Leben in Österreich und sind insofern von deskriptivem Charakter. Ein explanatives Muster der Themenentfaltung, welches u.a. charakteristisch für Lehrbücher ist, liegt im Rahmen des Wertekatalogs nicht vor. Eine erklärende Aufbereitung der beschreibenden Aussagen findet nicht statt, wie sich an folgenden, kontextuell isolierten Sätzen zeigt: „*In Österreich dürfen sich Ehepaare scheiden lassen.*“/ „*In den Jahren 1939 bis 1945 war der erste Weltkrieg.*“

In den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auf Fragesätze erfolgt diese Antwort wiederum nach einem deskriptiven Muster der Themenentfaltung, wie das folgende Text-

beispiel zeigt: „*Wer muss am Sportunterricht teilnehmen? – Mädchen und Buben müssen am Sportunterricht teilnehmen.*“ Die Tatsache, dass auch inkorrekte Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, verändert das Muster der Themenentfaltung nicht, da dieses unabhängig vom Wahrheitsgehalt der Äußerung ist.

## 5.5 Modulare Rahmung der Aussagen

Was die Art der Aussagen in den Fragestellungen betrifft, so zeigt sich, dass diese jeweils zwischen einer repräsentativen und einer normativen modularen Rahmung changieren. Einige Äußerungen sind darauf ausgerichtet, historisches Faktenwissen wiederzugeben und sind daher als repräsentativ zu bezeichnen, wie an folgendem Beispiel ersichtlich wird: „*In den Jahren 1939 bis 1945 war der Zweite Weltkrieg.*“ Dieser Satz ist als eine Äußerung zu klassifizieren, welche darauf ausgerichtet ist, die historische Wirklichkeit abzubilden. Er kann insofern gemeinsam mit anderen Äußerungen, welche ebenfalls historisches Kontextwissen voraussetzen, als eine repräsentative Aussage klassifiziert werden. Ein Beispiel für eine normative Rahmung des Geäußerten hingegen lässt sich anhand des folgenden Satzes geben: „*Ich grüße meine Nachbarinnen und Nachbarn, wenn wir uns im Stiegenhaus treffen.*“ Der Wahrheitsgehalt dieser Äußerung ist abhängig von impliziten Normen und kann nicht faktisch überprüft werden. Insofern kann dieser Satz als Beispiel für eine normative Äußerung angesehen werden, auch wenn er ohne syntaktische Konstruktionen und Lexik auskommt, welche für normative Äußerungen charakteristisch sind.

Eine Abgrenzung zwischen repräsentativen und normativen Äußerungen lässt sich in den Fragestellungen des Wertekatalogs nicht in jedem Fall klar treffen, wie folgendes Beispiel zeigt: „*Für den Besuch in einem Krankenhaus gibt es Regeln.*“ Ob in diesem Beispiel der repräsentative Gehalt überwiegt, da die Tatsache, dass es *Regeln gibt*, abgebildet werden soll, oder ob durch den Hinweis auf geltende *Regeln* eine normative Äußerung vorliegt, kann nicht eindeutig bestimmt werden. Es kann angenommen werden, dass der ÖIF als Emittent dieser Botschaft kontrollieren möchte, inwieweit die von ihm als Tatsache aufgefasste Existenz von *Regeln* im *Krankenhaus* von den Teilnehmenden anerkannt wird. Insofern erfolgt in diesem Fall eine Präsentation von deklariertem Faktenwissen bei gleichzeitiger Statuierung von Normen. Die Kenntnis dieser Normen wird als Maßstab herangezogen für das Ausmaß der *Integration* des Einzelnen.

In diesem Zusammenhang fällt auf, dass eine tendenziell repräsentative Rahmung der Aussagen in Verbindung steht mit dem Themenkomplex Österreich, da hierbei als historisch gesichert geltendes Faktenwissen abgefragt wird. Eine tendenziell normative Ausrichtung ergibt sich dagegen im Rahmen der Themenbereiche, welche unter dem Titel des *Zusammenlebens (Rechtliche und Kulturelle Integration)* Eingang in die Prüfungsdokumente finden. Der verstärkte Einsatz von Modalverben in den Fragestellungen unterstreicht diese normative modulare Rahmung: „*Wenn sich die Regeln einer Religion von den staatlichen Gesetzen unterscheiden, dann muss man immer die staatlichen Gesetze befolgen.*“ / „*In Österreich dürfen Männer und Frauen zur Wahl gehen.*“ Anhand dieser Formulierungen tritt der normative Gehalt der Äußerungen direkt in den Vordergrund. Auf diese Weise werden gesetzliche Festschreibungen kommuniziert.

## **5.6 Bedeutungskonstruktionen**

Auf einer konnotativen Ebene zeigt sich, dass in den einzelnen Kapiteln des Wertekatalogs, welche nach Themen strukturiert sind, bestimmte Begriffe häufig wiederkehren. Diese Wiederholung lässt Rückschlüsse zu auf deren Bedeutung im Kontext der *Integration*:

### **5.6.1 Themenbereich Österreich**

Der Themenbereich *Allgemeines Orientierungswissen über Österreich* besteht aus 13 Fragen, wobei mehrere Fragen in Unterpunkte aufgegliedert sind.

Bei Betrachtung der Fragen zu diesem Themenkomplex zeigt sich, dass diese darauf ausgerichtet sind, historische Fakten sowie demokratisches Grundwissen zu überprüfen. Diese Intention spiegelt sich u.a. auf Ebene der Lexik: Im Rahmen der Fragen 1 bis 5 wird die Bezeichnung *Zweiter Weltkrieg* vier Mal verwendet. Um dieses historische Ereignis zeitlich zu verorten, werden in diesem Zusammenhang auch Jahreszahlen aufgezählt, welche optional auszuwählen sind. Was das Sujet des demokratischen Basiswissens betrifft, so wird in den Fragen wiederholt mit der Bezeichnung *Diktatur* bzw. *Demokratie* operiert. Dieses oppositionelle Begriffspaar wird wiederholt aufgegriffen. Als Lernziel kann hier vermutet werden, dass die Bedeutung der beiden Begriff sowie deren korrekte Konnotation im historischen Kontext von den Teilnehmenden verinner-

licht zu sein hat. Gleichzeitig findet eine Betonung der Tatsache statt, dass *Demokratie* kennzeichnend ist für das heutige politische System in Österreich. So wird im Kontext der Erfahrungen aus dem Zweiten Weltkrieg darauf hingewiesen, dass „*Demokratie [...] für die österreichische Gesellschaft heute sehr wichtig*“ sei.

Des Weiteren fällt auf, dass der Begriff der *Wirtschaft* in den Fragen insgesamt sechs Mal auftaucht und dass dieses Substantiv im Rahmen des jeweiligen Satzes stets eine positive Aufladung erfährt. So wird der Begriff der *Wirtschaft* etwa zwei Mal im Zusammenhang mit dem Verb *zusammenhelfen* benutzt: „*Die Menschen mussten zusammenhelfen, damit sich die Wirtschaft in Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg wieder erholen konnte.*“/ „*Wer musste zusammenhelfen, damit sich die Wirtschaft in Österreich wieder erholen konnte?*“ Dieses Beispiel verweist darüber hinaus auf die im Wertekatalog vorherrschende Praxis, eine Aussage in mehreren syntaktischen oder lexikalischen Varianten anzubieten. Als Lernziel kann eine automatisierende Aneignung des präsentierten Wissens vermutet werden.

Der Begriff der *Wirtschaft* wird in den weiteren Fragen außerdem zwei Mal mit dem Begriff des *Erfolges* verknüpft und taucht darüber hinaus einmal in der folgenden Formulierung auf: „*Die Menschen in Österreich haben hart für die gute Wirtschaft gearbeitet. Darunter auch Menschen, die aus dem Ausland nach Österreich gekommen sind.*“ Das Substantiv der *Wirtschaft* erfährt im ersten Satz durch das Adjektiv *gut* eine positive semantische Aufladung. Gleichzeitig wird diese als Phänomen konstruierte „*gute Wirtschaft*“ mit dem Standort *Österreich* in Verbindung gebracht bzw. auf diesen festgelegt. Solcherart entsteht ein impliziter Verweis auf die Leerstelle eines nicht näher definierten *Anderswo* als einem dystopischen Ort, an welchem dieses Funktionieren nicht stattfindet. Diese Leerstelle der Verortung fungiert insofern als Negativfolie für das positiv konnotierte *Österreich*. Der zweite Satz nimmt eine Relativierung des Subjekts im ersten Satz („*Die Menschen in Österreich*“) vor. Es erfolgt eine Präzisierung der Bezeichnung „*Menschen in Österreich*“ durch den folgenden Relativsatz: „*Darunter auch Menschen, die aus dem Ausland nach Österreich gekommen sind.*“ Die an die Stelle des Hauptsatzes tretende Wortfolge „*Darunter auch Menschen*“ kommt ohne Verb aus und ist daher verkürzt. Das Adverb *Darunter* markiert einen Rückbezug auf das Subjekt im ersten Satz, sodass „*Menschen [...] aus dem Ausland*“ als eine Teilmenge der „*Menschen in Österreich*“ kenntlich gemacht werden. Insofern wird die Zugehörigkeit *Fremder* im zweiten Satz abgesichert, wohingegen sie im ersten Satz un-

ausgesprochen bleibt. Die „*Menschen in Österreich*“ werden zuerst genannt und die „*Menschen aus dem Ausland*“ werden in einem nachgestellten verkürzten Satz als diesen „*Menschen in Österreich*“ zugehörig präsentiert. Die Aussagen markieren eine Einverleibung der zu Neuankömmlingen stilisierten durch die als ansässig konstruierte Bevölkerung. Trotz der Betonung des Moments des Einschlusses wird auf diese Weise ein statisches Konzept von *Integration* entworfen. Dieses Konzept geht aus von der Absorption von Zugewanderten in die als homogen skizzierte Mehrheitsgesellschaft. Die Bereitschaft der Mehrheitsgesellschaft zur Aufnahme dieser *Anderen* ist jedoch stets an Bedingungen geknüpft: Die Handlung des „*hart Arbeiten*“s führt den Äußerungen gemäß zu einer „*guten Wirtschaft*“ und wird insofern zu einer Tugend stilisiert. Sofern nun „*Menschen aus dem Ausland*“ bereit sind, diese Tugend zu übernehmen, werden sie als zugehörig markiert. Insgesamt kann folglich gesagt werden, dass der analysierten Textpassage das Narrativ einer gelingenden Integration vor dem Hintergrund der Opferbereitschaft zugrundeliegt.

Der erste Themenkomplex der Wertefragen (*Österreich*) ist darauf ausgerichtet, historisches Faktenwissen zur Zeitgeschichte sowie demokratiepolitisches Basiswissen in plakativer Form zu überprüfen. Es erfolgt eine positive Konnotation des semantischen Feldes der Ökonomie unter Rückgriff auf historisches Faktenwissen. Die aktuell als positiv dargestellte *Wirtschaft* wird als Produkt von Mühen in der Vergangenheit präsentiert. Gesellschaftliche und ökonomische Kooperation wird unter dem Schlagwort des *Zusammenhelfens* zu einem nationalstaatlichen Ethos stilisiert.

Was humanitäre Prinzipien einer demokratischen Gesellschaftsordnung betrifft, so fällt auf, dass diese in den Fragen zwar angerissen werden („*Es ist wichtig die Menschenrechte zu schützen, damit alle Menschen in Österreich in Sicherheit leben können.*“), dass jedoch der Fokus vor allem auf die potentielle Gefährdung dieser Ordnung gelegt wird. Dies zeigt sich in der Kombination des Adjektivs *wichtig* mit dem Verb *schützen*. Das solcherart als fragil gezeichnete Gesellschaftssystem wird in der Folge im Rahmen einer normativen Äußerung als juristisch abgesichert dargestellt: „*Wer in Österreich lebt, muss die staatlichen Gesetze befolgen.*“ Die Wortkombination aus dem Substantiv *Gesetze* und dem Verb *befolgen* evoziert einen Charakter der Unumstößlichkeit territorialer Normen. Das Prinzip der Übertretbarkeit, welches dem Prinzip der Norm stets eingeschrieben ist, wird anhand der oben zitierten Aussagen implizit antizipiert.

Das Ziel der Fragestellungen kann auf einer denotativen Ebene in einem Heranführen der Zielgruppe an österreichische Rechtsgrundlagen gesehen werden. Diese Konfrontation der Migrant\*innen mit herrschendem Recht wird als eine Notwendigkeit konnotiert und auf diese Weise legitimiert. Die vielschichtigen Verwerfungen, Brüche und Ambivalenzen, welche sich in den *Fragen* zeigen, die jenen Personen gestellt werden, welche in einer Gemeinschaft als *Fremde* markiert sind, erläutert Derrida unter Rückgriff auf den „Ödipus von Kolonos“ des Sophokles wie folgt:

Weit davon entfernt, selbst Fragen zu stellen oder sich auf das Gesetz oder das Bürgerrecht zu berufen, werden an ihn [den Fremden] Fragen gerichtet, wird er vor den Gesetzen zur Rede gestellt. Diese wenden sich an ihn, um ihm Fragen zu stellen, allerdings Scheinfragen, simulierte Fragen, „rhetorische Fragen“. Fangfragen. Er kann nur antworten, was die personifizierten Gesetze von ihm als Antwort wollen oder erwarten. [...] Diese wenden sich an ihn, um ihm jene listigen, jene unmöglichen Fragen zu stellen. (Derrida 1997: 29).

Die oben zitierte Textpassage verweist in Form der poetischen Verdichtung auf das Dilemma des *Fremden*, welcher am Ort seiner Ankunft bereits ein Versäumnis mit sich trägt. Durch die raffinierte Fragetechnik, der sich der *Fremde* aussetzen hat, kann dieses Versäumnis jedoch nicht eingeholt werden. Vielmehr sind die Fragen dazu angeht, Differenz festzuschreiben.

Ein Beispiel für eine vom ÖIF im Wertekatalog gestellte Frage, welche aufgrund ihrer Offenkundigkeit und ihres dennoch stark normativen Charakters keinen Spielraum für Überlegungen und Ansprüche der Befragten bereit hält, lautet wie folgt: „*Wer muss die Gesetze in Österreich befolgen?*“ Die korrekte Antwort auf die Frage ist als eine von zwei Optionen bereits vorgegeben und lautet „*Alle Menschen, die in Österreich sind.*“ Der/Die Teilnehmende hat die korrekte Antwort im Rahmen dieses Fragearrangements nicht selbst zu formulieren, sondern zu markieren. Dennoch kann die Frage im Sinne Derridas als eine „Scheinfrage“ bezeichnet werden. Sie ist mit geringem kognitivem Aufwand zu lösen, markiert jedoch auf einer impliziten Ebene einen Machtanspruch.

## 5.6.2 Themenbereich Sprache und Bildung

Der zweite Themenkomplex des Wertekatalogs trägt den Titel *Stellenwert von Sprache und Bildung*. Durch diese Bezeichnung werden die beiden Begriffe mit gesellschaftlicher Bedeutung aufgeladen und im Diskurs um *Integration* verankert.

Die Verwendung des Begriffs der *Sprache* referiert in den Test- und Prüfungsdokumenten stets auf das Deutsche als Sprache der Mehrheitsgesellschaft. Die Rolle der Sprache als ein Medium und Sujet des hegemonialen Diskurses wird in den Prüfungsmaterialien nicht reflektiert. Daher bleibt die Problematik ausgeklammert, dass über die Wertigkeit unterschiedlicher Sprachen im Rahmen der Migrationsgesellschaft „hegemoniale Verhältnisse“ erschaffen werden. Innerhalb dieser Strukturen werden „Menschen im Rahmen von Machtgefügen [...] bestimmte [...] Positionen der Gesellschaft zugewiesen.“ (Dirim 2016: 311 f.).

Auf lexikalischer Ebene fällt auf, dass die Begriffe *öffentliche Schule*, *Staat*, *Steuern* und *arbeiten* wiederholt verwendet werden. Auch die Begriffe *lernen*, *Sprache* und *Ausbildung* sind für den etablierten Diskurs von Relevanz, werden jedoch seltener benutzt als erstere Begriffe. Dies verweist auf die Tatsache, dass durch die begriffliche Fokussierung auf *Öffentlichkeit*, *Staat* und *Steuern* das Thema des Spracherwerbs und der *Bildung* in staatliche Nähe gerückt wird. Die Möglichkeit des *Lernens* wird somit in erster Linie als eine Leistung des Sozialstaates begriffen, wobei die Frage nach der Finanzierung des Staates und die Knüpfung dieser Finanzierung an die *Arbeit* des Einzelnen klar hervorgehoben wird: „*Es ist wichtig, dass die Menschen in Österreich arbeiten und Steuern [...] zahlen, damit der Staat zum Beispiel die öffentlichen Schulen zahlen kann.*“ Diese Aussage verweist auf die Tatsache, dass der Sozialstaat grundsätzlich positiv konnotiert und in seinen Aufgaben präsentiert wird. Das Narrativ, dass soziale Leistungen an individuelle Anstrengungen geknüpft sind, bleibt jedoch stets mit Nachdruck präsent.

Darüber hinaus wird in den Fragen zum Themenkomplex *Sprache und Bildung* wiederholt auf die Gleichstellung der Geschlechter hingewiesen, wie die folgenden Beispiele aufzeigen: „*Es ist Pflicht, dass Mädchen und Buben an allen Schulfächern teilnehmen.*“ / „*Mädchen und Buben müssen am Sportunterricht teilnehmen.*“ Diese Aussagen antizipieren die Möglichkeit der Annahme, Unterricht und Bildung stünde nur einem bestimmten Geschlecht zu. Einerseits wird die Möglichkeit einer Gegen-Aussage durch das Prüfungskonzept der geschlossenen Fragen unterbunden. Andererseits geschieht durch den Emittenten der Botschaft eine Festlegung der Teilnehmenden auf einen unterschwellig konstatierten Gegen-Diskurs.

Des Weiteren fällt bei einer Untersuchung der Äußerungen auf, dass im Kontext der Schule erstmals der Begriff der *Pflicht* verwendet wird. Somit entwickelt der Diskurs um Normen und Regeln eine neue Dimension, da durch das Nomen der *Pflicht* der Zwangscharakter von Gesetzen und Normen auf der Seite der Zielgruppe verortet wird. Der folgende Satz kann als eine normative Äußerung klassifiziert werden. Es erfolgt eine als zwingend geltend dargestellte Handlungsvorgabe, welche sich an die Prüfungsteilnehmenden in ihrer potentiellen Rolle als Eltern richtet. „*Es ist Pflicht, dass Mädchen und Buben an allen Schulfächern teilnehmen.*“ Hier wird auf die historische Dimension der *Schulpflicht* Bezug genommen und der Begriff der *Pflicht* wird anhand dieses konkreten Satzes unter erneuter Berücksichtigung der Genderverhältnisse im Diskurs verankert.

Das Sujet der Weiterbildungsmöglichkeiten von Erwachsenen wird in den Fragen ebenfalls mehrmals angerissen. Um die Chancen auf Weiterbildung kenntlich zu machen, kommen gehäuft Negativszenarien zum Einsatz: „*Wenn Erwachsene keinen Schulabschluss haben... / Für Erwachsene gibt es keine Möglichkeiten etwas Neues zu lernen.*“ Auf diese Weise zeigt sich die Vermutung einer potentiellen Falschannahme, welche der Zielgruppe inhärent sein könnte. Die Annahme, ein *Erwachsener* hätte „*keine Möglichkeiten etwas Neues zu lernen*“, wird folglich als eine herrschende Grundhypothese innerhalb der Zielgruppe kenntlich gemacht. Demgegenüber finden sich jedoch auch positive Formulierungen in Bezug auf das Sujet der Weiterbildung von Erwachsenen, wie etwa die folgende Aussage zeigt: „*Eine Person hat in ihrem Heimatland einen Beruf gelernt. Darf sie in diesem Beruf arbeiten?*“ Die korrekte Antwort auf diese Fragestellung bejaht die Frage unter der Voraussetzung administrativer Auflagen und Beschränkungen. Dies verweist auf eine diskursive Verankerung bürokratischer Hürden auf dem Weg zur Berufsausübung im Zielland.

### **5.6.3 Themenbereich Arbeitswelt und Wirtschaft**

Der dritte Themenbereich des Fragenkatalogs setzt sich aus der *Arbeitswelt* sowie der *Wirtschaft* zusammen. Am Rand der Seite bzw. links von den aufgelisteten Fragen finden sich durch rote Farbe und durch die Schriftgröße hervorgehobene Lernziele zu diesem Themenkomplex. Eines dieser Ziele lautet wie folgt: „*Für sich selbst sorgen können ohne staatliche Hilfe als Ziel.*“ Durch die Formulierung dieses Lernziels erfahren die Rezipient\*innen des Textes eine Festlegung auf eine soziale Position. Da die Fähig-

keit *für sich selbst sorgen*“ zu können als eine Zielvorstellung präsentiert wird, wird unterschwellig kommuniziert, dass die Zielgruppe nicht in der Lage sei sich selbst finanziell zu versorgen. Auf diese Weise wird eine Problematik konstruiert, welcher Priorität zukommt im semantischen Umfeld von *Arbeit* und *Wirtschaft*. Durch die visuelle Hervorhebung der Äußerung wird eine Perspektivierung vorgenommen, von welcher die nachgestellten Fragen dominiert sind.

Der Begriff des *Sozialsystems* wird in den insgesamt 13 Fragen drei Mal im ersten Drittel dieses Kapitels benutzt. Dem Begriff wird stets das Adjektiv *österreichisch* vorangestellt. Die Begriffskombination „*österreichisches Sozialsystem*“ evoziert eine Festlegung eines spezifischen Systems, welches positiv konnotiert ist, auf das Land Österreich. Das „*österreichische Sozialsystem*“ wird solcherart zu einem nationalen Spezifikum in einem positiven Sinn stilisiert. Der Begriff des *Systems* erfährt außerdem zwei Mal eine Koppelung an das Verb *funktionieren*. In beiden Fällen wird der Satz durch einen Hauptsatz eingeleitet und durch einen Nebensatz mit *weil* weitergeführt: „*Das österreichische Sozialsystem funktioniert, weil [...]*“ Im Falle des zweiten Satzes erfolgt die Fertigstellung des Satzes durch den kausalen Nebensatz wie folgt: „*[...] weil Menschen arbeiten und Steuern und Abgaben zahlen.*“ Hier findet erneut eine Rückkopplung eines funktionierenden Sozialsystems an die Arbeitsleistung des Einzelnen statt. Der Emittent des Textes geht folglich von der Annahme aus, dass der Zusammenhang zwischen Sozialstaat und Steuerleistungen innerhalb der Zielgruppe unvollkommen ausgebildet ist und einer äußeren Steuerung bedürfe.

Dieser Generalverdacht einer mangelnden Bereitschaft, sich solidarisch in die Gesellschaft einzubringen, wird auch in der folgenden Fragestellung aufgenommen: „*Wer finanziert das Arbeitslosengeld?*“ Die als korrekt zu klassifizierende Antwort darauf lautet: „*Menschen, die in Österreich arbeiten und Steuern und Abgaben zahlen.*“ Durch diese plakative Koppelung des Arbeitslosengeldes des Einzelnen an Steuergelder einer arbeitenden Mehrheit wird ein Gegensatzpaar statuiert und semantisch aufgeladen: Die Formulierung der Frage stützt das Narrativ des Arbeitslosengeldes als Gnadengeld einer fleißigen Mehrheit gegenüber einem bedürftigen Individuum. Diese Auffassung markiert auf einer konnotativen Ebene ein von Leistungsdenken dominiertes neoliberales und gleichzeitig konservatives gesellschaftliches Leitbild. Auf diese Weise können inferiore und superiore Zuschreibungen zum Zwecke der Legitimation von Machtpositionen vorgenommen werden.

Was den Bereich der beruflichen Tätigkeit betrifft, so zeigt sich, dass dieses Themenfeld wie bereits zuvor das Themenfeld der *Ausbildung* zur Etablierung von programmatisch ausgestellter Geschlechtergerechtigkeit instrumentalisiert wird.

Der wiederholte Rückbezug von Themen des gesellschaftlichen Lebens auf die Betonung einer gleichwertigen Partizipation der Geschlechter stützt ein vorherrschendes Narrativ. Dieses postuliert einen zielgruppenspezifischen Nachholbedarf in Bezug auf den demokratischen Grundwert der Gleichberechtigung im Allgemeinen und der Gleichberechtigung der Geschlechter im Speziellen. In den Fragen finden sich unter anderem die folgenden Äußerungen: „*In Österreich wird erwartet, dass man Frauen und Männern mit dem gleichen Respekt begegnet.*“ / „*In Österreich ist es möglich, dass eine Frau in der Arbeit die Chefin ist.*“ Durch die Äußerungen werden plakative Normen geltend gemacht, welche sich aufgrund ihres emanzipatorischen Gehalts als moralisch überlegen präsentieren. Insgesamt entwickelt der Wertekatalog dadurch einen bindenden Gestus, welcher darauf abzielt, keinen Widerspruch zu evozieren.

Die Möglichkeit von Gegen-Stimmen sowie Raum für die Artikulation differenzierter Erfahrungen, Ansprüche und Einschätzungen werden in einem restriktiven Gestus verweigert. Die Existenz dieser Gegen-Stimme beruht hierbei auf einer nicht überprüften Annahme. Auf Ebene einer tieferliegenden Bedeutung rückt im Rahmen dieser Aussagen schließlich nicht die rechtliche Gleichstellung zwischen Mann und Frau in den Fokus. Vielmehr zeigt sich auf einer impliziten Ebene, dass die Konstruktion von Differenz als Ziel dieses Sprechaktes gewertet werden kann. Solcherart vorgenommene „Differenzbestimmungen“ sind nach Mecheril konstitutiv für die Etablierung von „Macht- und Herrschaftsverhältnissen“ (Mecheril 2003, zitiert nach Thompson 2016: 66). Die markierte Trennlinie zwischen dem *ÖIF* in seiner Funktion als Prüfungsherausgeber und den Rezipient\*innen in deren Funktion als Prüfungsteilnehmende ist auf die Konstruktion dieser Differenz angelegt.

Das als mangelhaft konstituierte Wissen der Gruppe der Migrant\*innen erfährt eine diskursive Festschreibung. Der Versuch dieser Gruppe, sich dem vorgegebenen Wissensdiskurs unterzuordnen, ist dabei stets von einem *Versäumnis* begleitet. Dieser Topos eines nicht zu begleichenden Defizits wird von Derrida als ein Charakteristikum der gesellschaftlichen Annäherung an das *Fremde* gesehen. Im folgenden Textauszug reflektiert der Philosoph Derrida die Position des *Fremden* im Drama des Ödipus: „Man

darf sich nicht verspäten, man muss die Verspätung reduzieren, man muss sich immer etwas mehr beeilen.“ (Derrida 1997: 27). Dieses Paradox einer sukzessiven Anhäufung von Verzögerungen kann als Sinnbild interpretiert werden für die gesellschaftliche Erwartungshaltung gegenüber dem *Fremden*. Der Wertekatalog des *ÖIF* kann in diesem Zusammenhang als Dokument dieser dispositiven Skepsis gesehen werden. Der Prozess der Hinführung zu geltenden Normen und nationalem Recht versetzt die Teilnehmenden nicht in die Lage einer realistischen ermächtigenden Partizipation. Vielmehr wird deren Handlungsmöglichkeit auf die Zustimmung zu Aussagen mit postuliertem Wahrheitscharakter beschränkt. Der Akt der Zustimmung wiederum markiert die Akzeptanz der eigenen Unzulänglichkeit in Bezug auf die Kenntnis des als gesichert präsentierten *Wertwissens*.

#### 5.6.4 Themenbereich Gesundheit

Das Kapitel der *Gesundheit* gruppiert sich um die Frage nach der Finanzierung des öffentlichen Gesundheitswesens. Dies zeigt sich an der wiederholten Verwendung themenrelevanter Begriffskombinationen in den Äußerungen: „*Das österreichische Gesundheitssystem wird mit Steuern und Abgaben finanziert*“/. „*Wer Krankenversicherung bezahlt, muss bei einem Arztbesuch meist wenig oder gar nicht bezahlen*.“ Die zitierten Aussagen verweisen auf das Lernziel der Kenntnis von öffentlicher Gesundheitsversorgung. Die zweite Äußerung verweist hierbei erneut auf eine Koppelung staatlicher Leistung an individuellen Arbeitseinsatz. Der vorangestellte Nebensatz („*Wer Krankenversicherung bezahlt, [...]*“) ist von dem zentralen Verb *bezahlen* bestimmt. In Kombination mit dem indirekten Fragepronomen *Wer* markiert der Nebensatz den finanziellen Aufwand auf Seite des Individuums. Der Hauptsatz („*[...] muss bei einem Arztbesuch meist wenig oder gar nichts bezahlen*“) statuiert dasselbe Verb in negativer Form und informiert über die Tatsache, dass ein Arztbesuch unter Einhaltung der genannten Voraussetzungen unter Umständen (*meist wenig oder gar nichts*) kostenlos ist. Dieses Beispiel zeigt die Forcierung Verschränkung zwischen Eigenleistung und staatlicher Hilfe, die in den Fragen des Wertekatalogs wiederholt aufgegriffen wird.

Das bereits herausgestellte Sujet der Geschlechterverhältnisse und der Gleichberechtigung von Frauen wird auch im Rahmen des Themenbereichs der *Gesundheit* aufgegriffen: Von den insgesamt 16 Fragen zum Themenbereich der *Gesundheit* beziehen sich vier Fragen explizit auf dieses Sujet der Gleichstellung. Dabei wird dieselbe Aussage in

mehreren Varianten mit geringen lexikalischen Abweichungen präsentiert, wie die folgenden Anfänge der jeweiligen Fragestellungen zeigen: „*Ein Patient kommt ins Krankenhaus und braucht Hilfe. Er vertraut der Ärztin nicht, weil sie eine Frau ist. Er hat das Recht, dass ihn nur ein Arzt behandelt.*“/ *Eine Patientin kommt ins Krankenhaus und braucht Hilfe. Sie möchte nicht, dass ein Arzt sie untersucht, weil er ein Mann ist. Sie hat immer das Recht, dass sie nur von einer Ärztin behandelt wird.*“ Diese Aussagen, welche als falsch zu klassifizieren sind, statuieren dieselbe Norm (die Behandlung im Krankenhaus ist unabhängig vom Geschlecht der Behandelnden) unter Rückgriff auf Unterschiede durch den Gebrauch der männlichen oder der weiblichen Form (*Patient/Patientin/Arzt/Ärztin*). Auf diese Weise soll die Botschaft dieser Aussagen in mehreren Varianten nachhaltig im Bewusstsein der Rezipierenden verankert werden. Auf einer kognitiven Ebene steht die Decodierung der Sätze in ihren lexikalischen Varianten im Vordergrund. Die Etablierung einer sozialen Norm und das Ziel einer gesellschaftlichen Belehrung finden auf einer impliziten Ebene statt. Aufgrund des automatisierten Gestus der Äußerungen wird der zwanghafte und damit zwingende Charakter der statuierten Normen nachdrücklich sichtbar.

Ein weiterer thematischer Teilbereich der *Gesundheit* bezieht sich auf Verhaltensvorschriften in einem Krankenhaus und wird unter anderem durch die folgende Äußerung kommuniziert: „*Für den Besuch im Krankenhaus gibt es Regeln.*“ In diesem Satz wird auf den als Tatsache präsentierten Umstand verwiesen, dass der Aufenthalt in einer öffentlichen Institution an das Befolgen vor Ort geltender Bestimmungen geknüpft ist. Die Äußerung verweist an sich weder auf ein regionales noch auf ein nationalstaatliches Spezifikum. Erst im Kontext des Textes, in welchem sie präsentiert wird (*Integrationsprüfung/ Wertewissen/Österreich*), wird diese Äußerung zu einer Aussage mit spezifisch österreichischer Gültigkeit. Die Zielgruppe der Migrant\*innen erfährt auf diese Weise eine Festschreibung. Sie wird zu einer Gruppe stilisiert, deren Sozialisation im Bereich eines nicht näher definierten *Anderswo* stattfindet und welcher diese Regel aus diesem Grund ausdrücklich nahegelegt werden muss.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Äußerung von *geltenden Regeln* im *Krankenhaus* auf einer denotativen Ebene als Information konstruiert ist. Auf der Konnotationsebene zeigen sich jedoch Mechanismen der Konstruktion von Gegensätzen. Dies lässt wiederum auf eine diskursiv produzierte Markierung gesellschaftlicher Vorherrschaft schließen.

### 5.6.5 Themenbereich Wohnen und Nachbarschaft

Der thematische Komplex des *Wohnens* bzw. der *Nachbarschaft* besteht aus nur sechs Fragen und ist somit kürzer als die anderen Kapitel des Wertekatalogs. Die Fragen zielen auf pragmatisches Wissen über Konventionen des Zusammenlebens in einem Wohnhaus und sind als a priori regional und nationalstaatlich unspezifisch zu charakterisieren. Erst durch deren Kontextualisierung innerhalb einer *Integrationsprüfung* entsteht eine Festschreibung von *Differenz*.

Das Thema sozialer Kommunikation wird im Zuge der Fragen heruntergebrochen auf die Statuierung von banalen Benimmregeln, wie die folgende Frage und deren korrekte Beantwortung zeigt: „*Was gilt in Österreich als höflich? Ich grüße meine Nachbarinnen und Nachbarn, wenn wir uns im Stiegenhaus treffen.*“ Dieser Satz bezieht eine allgemein diskursiv verankerte Annahme über *höfliches* Sozialverhalten auf das Land *Österreich*. Die Hypothese eines *unhöflichen* Verhaltens außerhalb dieses nationalstaatlich verankerten Territoriums bleibt unausgesprochen und markiert somit eine Leerstelle. Die Annahme wird nicht explizit gemacht und fordert daher keine Mechanismen der Widerlegung heraus, sodass Mechanismen der Diskriminierung kaschiert bleiben.

Die Äußerungen zum Themenbereich des *Wohnens* und der *Nachbarschaft* sind insgesamt darauf ausgerichtet, soziales Verhalten auf Konventionen zu beschränken. Diese Konventionen werden in einem repräsentativen Gestus ausgedrückt, wobei der latent normierende Charakter durch den Einsatz entsprechender Lexik (*gelten/ Regeln/ Hausverwaltung/*) unterstützt wird.

Bei den Aussagen zum adäquaten Verhalten in einem Wohnhaus werden soziale Normen festgeschrieben, nur am Rande wird auf Gesetze und somit auf juristische Vorgaben Bezug genommen, etwa wenn es um die Thematisierung der Einhaltung der Nachtruhe geht („*Wenn man ein Fest in der Wohnung macht, muss man ab 22 Uhr leise sein.*“).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Paradigma der *Integration* im Rahmen des Themenbereichs *Wohnen und Nachbarschaft* normativ verankert wird. Die „*Regeln für das gute Zusammenleben in einem Wohnhaus*“ postulieren dabei einen unausgesprochenen Verdacht auf die Unkenntnis und Nicht-Einhaltung dieser statuierten Verhaltensregeln in einem konstruierten *Anderswo*.

## 5.6.6 Themenbereich Prinzipien des Zusammenlebens

Der letzte thematische Komplex des Wertekatalogs ist jener des *Zusammenlebens*, wobei dieses Thema dem Prinzip der *Rechtlichen Integration* sowie dem Prinzip der *Kulturellen Integration* explizit zugeordnet wird. Im Folgenden sollen in Bezug auf beide thematischen Einheiten Schlüsselbegriffe herausgearbeitet und in einen konnotativen Zusammenhang gestellt werden.

### 5.6.6.1 Thematische Einheit der Rechtlichen Integration

Der Begriff der *Rechtlichen Integration* zeigt sich im Rahmen des Wertekatalogs als ein bedeutungsstarker Terminus, welcher als nicht weiter legitimierungsbedürftig dargestellt wird. Durch die Wahl dieses Titels wird das Paradigma der *Integration* an rechtliche Bedingungen geknüpft. Die juristischen Voraussetzungen der gesellschaftlichen Partizipation sind Gegenstand der Fragen im Katalog und werden durch den Einsatz von entsprechendem juristischem Fachvokabular gestützt.

Ein dominantes Wortfeld ist im Rahmen dieser Fragen jenes der *Menschenrechte*. Die übergeordnete Bedeutung dieses Begriffs zeigt sich an seinem wiederholten Einsatz sowie an der Verwendung von Substantiven und Wortverbindungen, welche in semantischer Nähe zu diesem Begriff stehen (*Menschenrechtskonvention, Grundrechte, gleich viel wert sein, Meinungsfreiheit, Wahl*). Die Aktivierung dieses Wortfeldes evoziert u.a. eine Betonung der Relevanz der geltenden Verfassung.

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass Aussagen, welche über das Wahlrecht in Österreich informieren („*Ab welchem Alter dürfen Österreich und Österreicherinnen zur Wahl gehen? / In Österreich dürfen Männer und Frauen zur Wahl gehen.*“), nicht auf die öffentlich diskutierte Beschränkung des Wahlrechts auf Personen mit österreichischer Staatsbürgerschaft Bezug nehmen. Insofern kann im Rahmen des Sujets des Wahlrechts von einer Leerstelle innerhalb des Diskurses ausgegangen werden.

Ein weiterer Teilbereich der *Rechtlichen Integration* ist jener der staatlichen Regelung des partnerschaftlichen Zusammenlebens. Im Rahmen dieses Themenbereichs werden legale Varianten des Zusammenlebens in den Äußerungen präsentiert. Die Wahlmöglichkeit des Einzelnen zwischen Heiraten und dem Zusammenleben mit einem Partner/einer Partnerin ohne eine standesamtliche Heirat wird ebenso angerissen wie die

Möglichkeit zu einer homo- oder heterosexuellen Partnerschaft. Die Statuierung korrekter bzw. inkorrekt Informationen zeigt sich in den einzelnen Äußerungen unter anderem wie folgt: „*In Österreich ist es möglich, dass ein Mann einen anderen Mann heiratet.*“/ „*In Österreich ist es nicht möglich, dass ein Mann einen anderen Mann heiratet.*“/ „*In Österreich ist es möglich, dass eine Frau eine andere Frau heiratet.*“/ „*In Österreich ist es nicht möglich, dass eine Frau eine andere Frau heiratet.*“ Diese Textauszüge verweisen darauf, dass das gesellschaftspolitische Sujet der rechtlichen Gleichstellung von homo- und heterosexuellen Partnerschaft auf einen Kanon an einfachen Äußerungen herunter gebrochen wird. Der Fokus liegt dabei auf der banalen Logik dichotomer Konstruktionen. Die solcherart evozierte Wiederkehr stereotyper Satzmuster von geringfügiger Abweichung, welche ein detailliertes Leseverstehen erfordern, scheint dazu angetan, den Prüfungscharakter des Textdokuments in manieristischer Form herauszustellen. Die gesellschaftliche Bedeutung der Zulässigkeit unterschiedlicher Familienformen und Partnerschaftsmodelle wird auf diese Weise zu einer Vorschrift reduziert. Der Grad der Verinnerlichung dieser Vorschrift wird anhand stereotyper Satzmuster überprüft. Durch die negative oder einschränkende Form einiger Aussagen („*In Österreich dürfen Frauen und Männer nur dann zusammenleben, wenn sie verheiratet sind*“/ *In Österreich ist es nicht möglich, dass ein Mann einen anderen Mann heiratet.*“) wird der Leseprozess erschwert, ohne dass auf eine tiefere Auseinandersetzung mit den Inhalten gezielt würde.

Die Fragen des partnerschaftlichen Zusammenlebens sind nicht darauf ausgerichtet, juristische Richtlinien transparent zu kommunizieren, ethisch zu begründen und zur Diskussion zu stellen. Vielmehr zielen die Aussagen darauf ab, legale Lebensvarianten durch undurchsichtige Satzkonstruktionen festzuschreiben. Auf diese Weise wird der hegemoniale Anspruch auf Deutungshoheit realisiert, eine reflexive Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Sujets bleibt ausgeklammert.

### **5.6.6.2 Thematische Einheit der Kulturellen Integration**

Die Betitelung dieses Kapitels durch den Terminus der *Kulturellen Integration* statuiert die prinzipielle Vorannahme, dass *Kultur* und *Integration* zwei Begriffsfelder darstellen, welche aufeinander zu beziehen sind. Auf diese Weise werden die beiden Begriffe in Abhängigkeit zueinander konstruiert. Das Adjektiv *kulturell* wird in dieser Überschrift dem Substantiv der *Integration* vorangestellt, sodass der Begriff der *Integration* jenen

der *Kultur* vereinnahmt in dem Sinne, dass die *Kultur* als ein Teilbereich der *Integration* markiert wird. Anhand des Titels wird folglich eine Perspektivierung vorgenommen, welcher die einzelnen Fragen untergeordnet werden.

Die Tatsache, dass der Begriff der *Kultur* in der Überschrift des Kapitels benutzt wird, ohne diesen reflexiv zu hinterfragen, verweist auf die Praxis der „Verknüpfung kultureller Identität mit nationaler Integrität“ (Hormel/Jornig 2016: 211). Diese Praxis, welche in den Dokumenten des Wertekatalogs zum Ausdruck kommt, ist geprägt von der Auffassung einer national verankerten „abendländisch-christlichen Leitkultur“ (ebd.), welcher die Konstruktion von „kulturell anderen Migrant\_innen“ (ebd.) gegenübergestellt wird.

Am Beginn der thematischen Einheit zum Thema der *Kultur* wird das bereits im vorigen Kapitel statuierte Sujet der rechtlichen Möglichkeiten von Partnerschaften um den Aspekt der Sexualität erweitert. Der Begriff *Sex* wird im Rahmen dieser Fragestellungen vier Mal verwendet, mit dem Ziel, den Fokus auf möglichen Konstellationen zwischen Sexualpartnern zu lenken. Das Muster der lexikalischen Variation einer Äußerung wird beibehalten. Es erfolgt eine Lenkung der Perspektive vom öffentlichen Bereich rechtlich legitimer Partnerschaften auf den privaten Bereich der Sexualität. Auch dieser Bereich wird anhand einer Abfolge stereotyper Satzmuster thematisiert. Das Lernziel kann hierbei in einer automatisierten Aneignung des Repertoires gesellschaftlich erwünschter Konstellationen von Partnerschaften vermutet werden. Die Aussagen zum Thema des legitimen Sexualverhaltens stehen in irritierendem Kontrast zu dem ansonsten in den Prüfungsdokumenten betont auf gesellschaftliche und öffentliche Phänomene fokussierenden Konzept von *Integration*. Es kann angenommen werden, dass die Intention der Botschaft nicht in der Reglementierung von Privatheit und nicht in der Aufklärung über persönliche Möglichkeiten des Einzelnen liegt, vielmehr steht im Rahmen der Äußerungen die Steuerung eines gesellschaftlichen Diskurses zu intemem Verhalten im Fokus. Diese diskursive Lenkung setzt wiederum die Annahme des Vorhandenseins eines Gegen-Diskurses voraus. Diese Annahme wird jedoch weder auf ihre Ursprünge befragt noch wird sie in der Praxis überprüft, da den Teilnehmenden im Rahmen des Katalogs kein Raum zu selbstständigen sprachlichen Äußerungen gegeben wird. Insofern kann gesagt werden, dass die Äußerungen als Abwehr eines Gegen-Diskurses konzipiert sind, welcher jedoch auf dem bloßen Konstrukt einer Annahme beruht und welcher in der Folge stimmlos bleibt.

Dieser Repräsentation des herrschenden Rechts in Bezug auf die Partnerwahl ist insgesamt ein emanzipatorischer Gestus eingeschrieben, welcher bereits im ersten Satz der Fragen zur *Kulturellen Integration* evident wird: „*Jede Person in Österreich hat das Recht, frei zu leben.*“ Der emanzipatorische Gehalt dieses Satzes erfährt jedoch im Nachsatz eine Einschränkung, welche lautet: „*Trotzdem muss sie sich an die Gesetze halten.*“ Das Adverb *trotzdem* in seiner Funktion als eine Verbindung der beiden Sätze statuiert einen Kontrast zwischen der ersten und der zweiten Äußerung. Insgesamt ergibt sich folglich das semantische Bild einer Freiheit, welche an die Kenntnis und Akzeptanz von Restriktionen gebunden ist. Der Aussage ist auf einer tieferen Textebene der Topos eingeschrieben, dass innerhalb der migrantischen Zielgruppe die Tendenz zur unterwandernden Inbesitznahme der vor Ort herrschenden Freiheiten existiere. Der Topos wird weitergeführt in eine Rechtfertigung staatlicher *Integrationsmaßnahmen* als Regulativ und als Zurichtung des determinierten migrantischen Subjekts.

Die Notwendigkeit eines Gleichgewichts zwischen staatlicher Leistungs- und Schutzfunktion und persönlicher Bereitschaft zur Kooperation und Unterordnung kann als ein diskursbestimmendes Narrativ der Wertefragen bezeichnet werden.

Der emanzipatorische Gestus des Fragenmaterials zum *Zusammenleben* wird durch die Konstruktion eines Lebens in *Freiheit* sowie durch das Aufzeigen diverser familiärer und partnerschaftlicher Lebensentwürfe gestützt. Gleichzeitig wird jedoch dem Konzept der *Freiheit* der Kontrast der *Pflichten* permanent gegenübergestellt. Außerdem findet der ausdrückliche Verweis auf verbotene familiäre Konstellationen („*In Österreich darf ein Mann mehrere Ehefrauen [...] haben. / falsch*“) selbstverständlichen Eingang in den Fragekatalog, ohne diesen auf einer kulturreflexiven Ebene als selbstgewählte Grenze der Freiheit einer Gesellschaft zu markieren. Eine kritische Dekonstruktion kulturell geprägter Deutungsmuster, welche den Kulturbegriff an sich erst generieren, bleibt insgesamt vollständig ausgespart. Der Begriff der *Kultur* wird in monolithischer Form zur Konstruktion einer homogenen Lebenswelt im Zielsprachenland instrumentalisiert. Der Kulturbegriff wird dabei als moralisch erhöht und gesetzlich untermauert präsentiert. Diese Praxis der unhinterfragten positiven Konnotation *eigener* Deutungsmuster, deren Legitimation aus einem moralischen Anspruch abgeleitet wird, evoziert einen impliziten Verweis auf ein *Anderswo*. Dieses markiert in seiner Form als diskursive Leerstelle einen negativen Gegenpol zum örtlichen Status quo.

Ein weiteres Sujet, welches im Kapitel der *Kulturellen Integration* ebenfalls zentral ist, ist jenes der *Religion*, welches im Spannungsfeld zwischen privater Lebensführung und staatlicher Macht verortet wird: „*Meine Religion erlaubt etwas, was im österreichischen Gesetz verboten ist. Hier gilt immer das österreichische Gesetz.*“ Der dichte Einsatz von Begriffen, welche das semantische Feld der juristischen Überwachung und des Verbots markieren (*erlaubt/ verboten, gelten, Gesetz*), betont die Vorherrschaft des Staates über die als privat markierte Religion („*Meine Religion*“). Die konflikträchtige Kollision zwischen der solcherart konnotierten *Religion* und den Gesetzen des *Staates* ist dem Muster der Fragestellung eingeschrieben.

Das letzte Sujet, welches im Kapitel des *Zusammenlebens* aufgegriffen wird und mit welchem der Fragenkatalog zum *Wertewissen* insgesamt abgeschlossen wird, ist jenes der Gewalt in der Familie bzw. der Gewalt im öffentlichen Raum. In diesem Zusammenhang werden klare Verbote kommuniziert („*Gewalt in der Familie ist verboten.*“/ „*Wenn man einen anderen Menschen schlägt und verletzt, ist das Körperverletzung.*“). Das aktivierte Wortfeld zum Begriff der Gewalt (*schlagen, verletzen, Kinder, Frauen*) zeichnet ein negatives Bild der Verletzung, welchem mit den Prinzipien des Rechtsstaates und entsprechendem Vokabular (*Polizei, Gerichte, bestimmen, Kind wegnehmen, verboten*) ein semantisches Feld der Abwehr entgegengesetzt wird. Die Information über ein herrschendes Gewaltverbot wird auf diese Weise im Rahmen der üblichen Kommunikationsweise (Frage- bzw. Aussagesätze, deren Richtigkeit einzuschätzen ist) statuiert und somit auf Fragen im Multiple-Choice Modus reduziert. Der radikale Gestus, mit welchem das Thema auf Ebene der Wortwahl transportiert wird, steht folglich in Kontrast zu der formalen Aufbereitung des Textes.

## **5.7 Wertewissen und Macht: Kultur als Konstruktion von Differenz**

Mit Blick auf das Thema des Gewaltverbots muss auf den Zusammenhang zwischen dem Emittenten der Botschaft, den Themen und der Zielgruppe der Botschaft verwiesen werden. Die Tatsache, dass Gewalt, Religion und Gerechtigkeit als bestimmende Themenbereiche im Text auszumachen sind, kann nicht losgelöst betrachtet werden vom Emittent des Textes und von diskursiven gesellschaftlichen Einflüssen. Die Wahl jener Themenbereiche, welche dem Paradigma der geforderten gesellschaftlichen *Integ-*

ration untergeordnet sind, kann nicht a priori aus diesem Diskurs um *Integration* abgeleitet werden. Sie ist vielmehr abhängig vom getätigten Auswahlverfahren des Emittenten der Botschaft. Insofern können durch die Wahl der Themenbereiche Rückschlüsse gezogen werden auf Perspektiven, welche der ÖIF in seiner Funktion als sprachpolitische Institution auf die Zielgruppe der Migrant\*innen vorgibt. Der Umstand, dass Hinweise auf demokratiepolitische Prinzipien sowie auf Gendergerechtigkeit und Gewalt explizit getätigt werden, legt die Schlussfolgerung nahe, dass die Zielgruppe der Botschaften nach Auffassung des ÖIF diesbezüglich mit einem Wissensdefizit ausgestattet sei.

Der ÖIF in seiner Rolle als eine sprachpolitische Institution präsentiert sich im *Fragenkatalog zum Wertewissen* als eine Instanz, welche objektive Kriterien für diese als *Werte* titulierten Bestimmungen vorzugeben imstande ist. Aufgrund der formalen Ausrichtung des Testformats als ein Fragenkatalog wird der Eindruck evoziert, dass sich ein Bewusstsein für *Werte* als kompaktes Sammelwissen zur Verfügung stellen und verinnerlichen lässt. Dieser Auffassung liegt eine klassische Konzeption von *Integration* als Assimilation auf der Basis gesellschaftlich übergeordneter und allgemein bindender Moralvorstellungen zugrunde (vgl. Geisen 2010: 21f). Ein solcherart ausgerichteter Zugang zum Konzept der *Integration* klammert dynamische Entwicklungen und gesellschaftliche Kämpfe um Handlungsmacht zugunsten einer eindimensionalen symbolischen Ordnung aus. Ausschließlich innerhalb dieser Prämisse kann die Auseinandersetzung mit *Werten* durch die Bereitstellung einer Fragensammlung ausreichend bedient werden. Der Versuch einer Definition des zentralen Begriffs der *Werte* sowie eine Reflexion der gesellschaftlichen Verhältnisse, welche dieses *Wertewissen* produziert, bleiben ausgeklammert. Vielmehr wird ein diffuses Netz an vermeintlichen Wirklichkeitsbeschreibungen mit stark normierendem Charakter entworfen. Diese verfolgen den impliziten Zweck, Hierarchisierungen von Wissen und Zuweisungen von Subjektpositionen vorzunehmen. Auf diese Weise kann Vormachtstellung im Diskurs beansprucht und abgesichert werden.

Aufgrund rhetorischer und sprachlicher Stilmittel wie der Wiederholung von Begriffen und Aussagen entsteht der Eindruck einer Konzentration an Wissen, welches einer legitimen Logik folgt. Auch die Tatsache, dass es sich bei dem Prüfungsformat um eine staatlich anerkannte *Integrationsprüfung* handelt, erschafft eine hegemoniale Legitimation des produzierten und abgebildeten Diskurses. Solcherart werden die präsentierten

Vorgaben nicht im Kontext ihrer Entstehung als ein Prüfungsformat betrachtet, welches jene soziale Realität in seinen Äußerungen konstruiert, die es abzubilden vorgibt. Vielmehr wird das *Wissen* um sogenannte *Werte* unter Rückgriff auf das Muster der „Kultur­differenz“ (Hormel/ Jornig 2016: 220) als kanonisiertes Faktenkenntnis präsentiert, fingiert und nach außen abgegrenzt.

## **6 *Integration* im juristischen Diskurs: Diskursanalyse des *Integrationsgesetzes***

Der folgende Teil der Arbeit stellt eine Diskursanalyse des aktuellen *Integrationsgesetzes* dar, welches im Jahr 2017 (vgl. Bundeskanzleramt 2021a) entworfen und seither wiederholt Veränderungen unterworfen wurde (ebd.).

Die vorliegende Analyse stützt sich auf die Fassung des Jahres 2020, da die Gesetzesla­ge zum Zeitpunkt des Verfassens der Arbeit und die daraus hervorgehenden aktuell gül­tigen Bestimmungen zu *Deutschkursen* sowie zu *Werte- und Orientierungskursen* re­flektiert werden sollen.

Der Fokus der Zielgruppe der vorliegenden Arbeit liegt auf Asylwerbenden. Aus die­sem Grund sollen vor allem die Bestimmungen und Maßnahmen zur Analyse herange­zogen werden, welche sich auf Asylberechtigte und auf subsidiär Schutzberechtigte be­ziehen. Asylwerbende, die eine *Integrationsprüfung* ablegen, unterziehen sich dieser gesetzlich festgeschriebenen Leistungskontrolle mit Blick auf die Möglichkeit, in ab­sehbarer Zeit einen positiven Asylbescheid zu erhalten. Durch das vorzeitige Ablegen der Prüfung wird ein künftig wirkendes Gesetz antizipiert. Insofern sind für eine Analy­se die Textpassagen relevant, welches explizite integrative Maßnahmen für die Ziel­gruppe der Asylberechtigten bzw. der subsidiär Schutzberechtigten vorschreiben. Für die Gruppe der Drittstaatenangehörigen gelten im Rahmen der *Integrationsvereinbarung* ebenfalls Gesetze zu verpflichtenden Sprach- und Integrationsfördermaßnahmen und zur Erbringung von sprachlichen Leistungsnachweisen (vgl. §§7-16 IntG). Diese Rege­lungen werden jedoch in die folgende Analyse nicht explizit einfließen.

Das zu analysierende Gesetz spielt bereits in seinem Titel auf den gesellschaftlichen Prozess der *Integration* an. Aus diesem Grund soll im Vorfeld der Analyse des Gesetzes

eine allgemeine Auseinandersetzung mit dem Begriff der *Integration* stattfinden. Ziel ist das Nachzeichnen der Bedeutungen, welche im Rahmen verschiedener öffentlicher Kontexte mit diesem Begriff verbunden sind.

## **6.1 Definitionen von *Integration*: Diskursive Verortungen eines gesellschaftspolitisch konnotierten Begriffs**

Im folgenden Unterkapitel soll das Schlagwort der *Integration* aus unterschiedlichen Perspektiven beschrieben werden, um eine begriffstheoretische Basis für die Analyse des *Integrationsgesetzes* zu schaffen.

### **6.1.1 Integration im sozialtheoretischen Diskurs**

Auf etymologischer Ebene verweist das Verb „integrieren“ auf „ergänzen“ oder eingliedern“ bzw. auf den Zusammenschluss einzelner Teile zu einer übergeordneten Einheit (vgl. Etym WB 2003, zitiert nach Geisen 2010: 20).

Im Kontext einer allgemeinen soziologisch motivierten Perspektive kann der Terminus der *Integration* als Entwicklung und Resultat des „Zusammenfügens“ von unterschiedlichen Teilen zu einer übergeordneten Gesamtheit gesehen werden (vgl. Hüpping et al 2015: 126). Nach dem Soziologen Durkheim meint *Integration* den sich substantiell manifestierenden Zusammenhalt einer Gesellschaft (vgl. Durkheim 1893, zitiert nach: Hüpping et al 2015: 127). Parson betont in seinen Forschungen die Bedeutung der Sozialisation des Individuums für das Voranschreiten integrativer gesellschaftlicher Prozesse (vgl. Parson 1951, zitiert nach ebd.).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts markiert Habermas die Abhängigkeit der *Integration* von übereinstimmenden gesellschaftlichen Haltungen in Bezug auf grundlegende *Werte* und *soziale Normen*. Die Herstellung dieser verbindlichen moralisch und juristisch wirkenden Richtlinien erfolgt nach Habermas über soziale Handlungen (vgl. Habermas 1973, zitiert nach ebd.: 128). Insofern können das gesetzlich verankerte Angebot von *Deutsch- und Wertekursen* sowie die gesetzlich festgeschriebenen *Integrationsprüfungen* als eine soziale Praxis der affirmativen Aufladung geltender Norm- und Wertevorstellungen verstanden werden.

Neuere Forschungen zum Integrationsbegriff kritisieren die oppositionelle Konzeption zwischen einer als gesellschaftlich erstrebenswert gezeichneten *Integration* und negativen Szenarien der *Desintegration*. Diese Konzeption würde ökonomische Verhältnisse und globale Ungleichheiten nicht berücksichtigen. Durch die Konstruktion eines dichotomen Integrationsbegriffs würden darüber hinaus soziale Praktiken der Inklusion und der Exklusion wirksam werden (vgl. Heitmeyer et al., zitiert nach: ebd.: 129). Unter dieser dekonstruktivistisch motivierten Perspektive auf *Integration* sind Vorgaben zur gesellschaftlichen Einverleibung differierender (Rand)Gruppen als eine hegemoniale Strategie zu interpretieren. Unter diesen Prämissen ist die gesetzlich festgeschriebene und dem ÖIF überantwortete Durchführung einer *Integrationsprüfung* als eine affirmative Maßnahme zu betrachten. Ziel dieser Maßnahme ist die Absicherung herrschender Verhältnisse.

Im 2010 erschienenen Sammelband zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Diskursen der Assimilation (Dirim et al. 2010) verweist Thomas Geisen in einem Beitrag zur *Integration* auf die Problematik dieser Begriffsverwendung (Geisen 2010). Der Autor argumentiert, dass dem Begriff der *Integration* in seiner klassischen Konzeption stets eine binäre Konstruktion der Unterscheidung zwischen Migrant\*in und Aufnahme-gesellschaft eingeschrieben sei. Diese konstruierte Dichotomie zwischen Eigenem und dem Fremden entstehe auf der Grundlage eines hegemonialen Diskurses (vgl. Geisen 2010: 25). Als Alternative schlägt Geisen die Etablierung des Begriffs der *Vergesellschaftung* vor. Dieser Terminus wird als adäquat erachtet, das Moment der aktiven Erschaffung von Außenseiterpositionen im Rahmen der Konstruktion von *Integration* hervorzuheben. Auf diese Weise könnte das Motiv nationalstaatlicher Verankerung, welches als Grundlage des Integrationsanspruchs zu interpretieren sei, herausgestellt werden (vgl. ebd.: 28).

Nach Geisen ist das gesellschaftliche Paradigma der *Integration* als ein normativer Modus der *Vergesellschaftung* zu sehen. Es ist insofern darauf ausgerichtet, Unterdrückungsmechanismen und gesellschaftliche Zuschreibungen hervorzubringen (vgl. ebd.: 29). Diese Sicht auf *Integration* ist für eine Analyse des *Integrationsgesetzes* bedeutsam. Unter dieser Prämisse ist die gesetzlich geregelte Eingliederung von Migrant\*innen nicht als Regulierung und Kontrolle einer a priori vorherrschenden gesellschaftlichen Realität zu sehen, vielmehr entsteht der Integrationsanspruch mit dem ihm zugrundeliegenden „Paradox“ von Eingliederung und „Ausschluss“ (ebd.: 19) aus dem

machttheoretisch begründbaren Bedürfnis „Neues“ in die bestehende nationalstaatlich konstruierte Ordnung einzufügen. Diese Vorgehensweise statuiert gesellschaftliche Normen in Gestalt staatlich verankerter Gesetze. Die gesellschaftlichen Verhältnisse, welche diesen Normen zugrundeliegen, werden im Rahmen dieses Paradigmas nicht reflektiert.

### 6.1.2 Integration im medialen Diskurs

Der Begriff der *Integration* ist nicht nur innerhalb wissenschaftlicher oder gesetzlicher Diskurse von zentraler Bedeutung, er erfährt auch in den Massenmedien und damit im Zuge der alltäglichen öffentlichen Berichterstattung wiederholt semantische Aufladung durch Einbezüge in soziale und gesellschaftliche Themen.

Als Beispiele zur Strategien der medialen Aufbereitung des Sujets der *Integration* sollen zwei Artikel, welche in unterschiedlichen österreichischen Tageszeitungen erschienen sind, im Hinblick auf deren Bedeutungskonstruktion beleuchtet werden. Die ausgewählten Zeitungsartikel werden als charakteristische Beispiele für den zeitgenössischen Diskurs um *Integration* im Folgenden einer kurzen Textanalyse unterzogen.

Der erste Artikel stammt aus dem Jahr 2020 und ist in einer Online-Ausgabe der Tageszeitung *Der Standard* erschienen (Hagen 2020). Im Titel des Textes wird der Begriff der *Integration* nicht explizit verwendet, sondern es wird vielmehr auf das Rahmenthema das Deutschlernens von Schüler\*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Bezug genommen: „*Wie viele Schüler mit Migrationshintergrund zu schlecht Deutsch können.*“ Dieser Überschrift ist eine das Thema weiter ausführende Einleitung nachgestellt, welche wie folgt lautet: „*In Berichten über den Integrationsbericht heißt es teilweise verkürzt, zwei Drittel würden die Standards in Deutsch nicht schaffen.*“ In diesem Satz wird der Begriff der *Integration* explizit in Zusammensetzung mit dem im Plural verwendeten Nomen *Berichten* benutzt. Dies geschieht im Gestus des Anzweifeln der zitierten Informationen. Die Skepsis gegenüber den *Berichten* und Informationsquellen zeigt sich an der Verwendung der Konjunktiversatzform für die indirekte Rede. Auch die Benutzung des Adverbs *verkürzt*, welches die Informationen zur *Integration* beschreibt, verweist auf kommuniziertes Misstrauen gegenüber dem Diskurs um *Integration*.

Die gemeinsame Kontextualisierung der Themenbereiche der *Schule*, der *Migration* sowie der *Integration* wird im Rahmen dieses Artikels nicht explizit erklärt. Die Kenntnis dieses Zusammenhanges wird bei den Rezipient\*innen vorausgesetzt und ist folglich als eine unterschwellige Tatsache präsent.

Im Hauptteil des Artikels werden die Ergebnisse des *Integrationsberichts*, welche Probleme von Schüler\*innen mit Migrationshintergrund beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch nahelegen, näher ausgeführt. Unter Verweis auf eine *fehlende Differenzierung* der beurteilten Sprachleistungen werden die Ergebnisse als ein Sujet präsentiert, welches journalistischer Recherche bedürfe.

Im weiteren Verlauf des Textes setzt sich die Autorin mit den im Bericht erhobenen sprachlichen Leistungen auseinander und bringt diese in kritische Verbindung zu dem sozialen Milieu, aus welchem die getesteten Schüler\*innen stammen. Die Grundaussage des Textes besteht folglich in diesem kritischen Aufzeigen einer Koppelung von sozialem Milieu an den Bildungshintergrund. Dies referiert auf die im vorigen Unterkapitel vorgestellten Prämissen in der neueren Sozialforschung, den Fokus der Begriffsbestimmung der *Integration* in seiner Abhängigkeit von soziökonomischen Prozessen zu beleuchten.

Der Begriff der *Integration* wird in diesem Text nur zwei Mal benutzt. Dennoch entsteht durch den implizit verankerten Zusammenhang zwischen *Migration*, *Schule* und *Integration* eine Fokussierung auf *Integration* als dominanter sozialer Prozess. Im Artikel wird nachdrücklich Skepsis gegenüber politischer Artikulation von *Desintegration* zum Ausdruck gebracht. Die Auffassung von *Integration*, welche in diesem Artikel implizit zum Ausdruck kommt, ist von einer kritischen Herangehensweise an diskursiv statuierte Integrationsdefizite bestimmt. Die Legitimation von *Integration* als ein entscheidender und erstrebenswerter sozialer Prozess und das Heranziehen schulischer Sprachleistungen für den Grad der *Integration* des Einzelnen werden dagegen nicht grundsätzlich hinterfragt.

Der zweite Artikel, welcher das Sujet der *Integration* aufgreift, stammt ebenfalls aus dem Jahr 2020 und ist in einer Online-Ausgabe der *Kronen Zeitung* erschienen (*Kronen Zeitung* 2020). Im Titel wird ein Zitat der Integrationsministerin Raab wiedergegeben: „*Integration von Flüchtlingen dauert Jahre*“. Das Zitat wird als solches durch die Zeichensetzung und durch die Voranstellung des Namens der Urheberin des Formulierten

kenntlich gemacht. Dennoch lässt sich im Text, welcher dem Titel nachgestellt ist, keine Distanz zur zitierten Aussage erkennen. Die Angaben der Integrationsministerin werden vielmehr im Rahmen repräsentativer Äußerungen wiederholt, wie die folgenden Beispiele zeigen: „*Vier von fünf Zugewanderten können sich nicht etablieren.*“ / „*Probleme gibt es vor allem bei Tschetschenen.*“ / „*Überhaupt ist die Erwerbsrate unter zugewanderten Frauen niedrig.*“ (Kronen Zeitung 2020). Diese Aussagen konstruieren nicht nur eine Opposition zwischen *Zugewanderten* und der Mehrheitsgesellschaft, sondern es erfolgt darüber hinaus eine negative Konnotation von Migration im Allgemeinen. Dies geschieht durch die Etablierung und negative Konnotation nationaler und genderspezifischer Zuschreibungen (*Frauen/ Tschetschenen/Probleme*). Die Referenz auf das übergeordnete Sujet der *Integration* erfolgt im Rahmen dieses Textes vor allem über die Konstruktion eines negativen Bildes der *Desintegration*. Der Begriff der *Integration* wird im Zuge dessen nur im Titel explizit benutzt. Dennoch verweisen die Äußerungen durch die als problematisch dargestellte Migration auf den Aspekt einer dichotomen Auffassung von *Integration*. Dieser Auffassung von *Integration* ist der pathologische Prozess ihres Misslingens bereits eingeschrieben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die beiden Texte das Sujet der *Integration* auf unterschiedliche Weise bedienen: Im ersten Text wird Skepsis gegenüber politisch lancierter *Desintegration* geäußert. Das Motiv der sorgfältigen journalistischen Recherche von Textquellen wird in Frage gestellt. Im zweiten Artikel dagegen wird eine ein-dimensionale Wiedergabe eines politisch motivierten hegemonialen Integrationsdiskurses vorgenommen. Auf dieser Basis werden negative Szenarien der *Desintegration* gezeichnet.

Beiden Artikeln gemeinsam ist jedoch die selbstverständliche und deutliche Fokussierung und Beschränkung des Diskurses um *Integration* auf das Phänomen der *Migration*. Diese wird nicht als ein Teilaspekt des Sujets der *Integration* dargestellt, sondern beide Begriffe werden im Rahmen des etablierten Diskurses synonym gedacht. Dies lässt auf die enge politische Rahmung des Begriffs der *Integration* und auf seine gesellschaftliche Bedeutung als ideologisch aufgeladener Schlüsselbegriff schließen.

Anhand der beiden Textbeispiele konnte gezeigt werden, dass sich die Zugänge zum Konzept der *Integration* ideologisch und argumentativ voneinander unterscheiden. Die implizite Gleichsetzung von *Integration* und *Migration* ist jedoch beiden Textbeispielen

gemein. Beide Texte verweisen auf den Umstand, dass der Begriff der *Integration* im Rahmen medialer Diskurse einen Ankerpunkt markiert. Ausgehend von diesem Ankerpunkt werden ideologische und gesellschaftspolitische Positionierungen vorgenommen.

Ausgehend von der Darstellung von Integrationskonzepten im alltagssprachlichen Diskurs der Medien soll im Folgenden auf den juristischen Aspekt der Auseinandersetzung mit *Integration* im *Integrationsgesetz* des Jahres 2020 eingegangen werden.

### **6.1.3 Der Integrationsbegriff im Integrationsgesetz**

Das Integrationsgesetz in seiner Fassung aus dem Jahr 2020 definiert Integration im ersten Teil wie folgt: „Integration ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess, dessen Gelingen von der Mitwirkung aller in Österreich lebenden Menschen abhängt und auf Interaktion beruht.“ (§2 Abs.1 S.1 IntG). Dieses Zitat, welches explizit als Bestimmung des Integrationsbegriffs markiert ist, fasst Integration in Anlehnung an sozialtheoretische Überlegungen als einen Prozess, welche auf Ebene der Gesellschaft stattfindet. Darüber hinaus wird auf die Notwendigkeit der Wechselseitigkeit dieses Prozess nachdrücklich hingewiesen. Integration wird als abhängig präsentiert von der Gesamtheit der „[...] in Österreich lebenden Menschen“ (§2 Abs.1 S.1 IntG). Dieser Fokus einer wechselseitigen Beteiligung an Integration wird im nächsten Satz weitergeführt und spezifiziert: „Integration erfordert insbesondere, dass die Zugewanderten aktiv an diesem Prozess mitwirken [...]“ (§2 Abs.1 S.2 IntG). Durch diese Äußerung erfolgt eine Einarbeitung des zuvor statuierten Fokus: Wurde Integration im ersten Satz als ein wechselseitiger Prozess markiert und diese Perspektive durch das Substantiv der Interaktion forciert, so wird im zweiten Satz ausschließlich auf die Gruppe der Zugewanderten Bezug genommen. Des Weiteren werden die Pflichten dieser Zielgruppe festgelegt und es wird die Vorschreibung artikuliert, dass „[...] die Zugewanderten die angebotenen Integrationsmaßnahmen wahrnehmen und die Grundwerte eines europäischen demokratischen Staates anerkennen und respektieren“ müssen (§2 Abs.1. S.2 IntG).

Die Diskussion des Integrationsbegriffes im Einführungsteil des Integrationsgesetzes bleibt folglich nicht auf die Definition des Begriffes, mit welchem im Rahmen des Gesetzes operiert werden soll, beschränkt. Der Begriff wird bereits im Einführungsteil an die Artikulation von Pflichten der zu integrierenden Zielgruppe geknüpft. Insofern kann argumentiert werden, dass die Verfasser\*innen des Gesetzes keine fundierte Offenle-

gung ihres Begriffsverständnisses von Integration beabsichtigen. Im Rahmen der Bestimmung des Integrationsbegriffes wird vielmehr ein Überblick gegeben über die grundsätzlichen Regulierungsbereiche dessen, was als Integration gefasst wird. Das tatsächliche Begriffsverständnis von Integration geht dabei nicht über einen verknappten und allgemeinen sozialtheoretischen Aspekt („Integration ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess“) hinaus.

Im ersten Teil des Gesetzestextes wird folglich eine selbstreflexive Verortung der eigenen Begriffsauffassung von Integration verweigert. Auf diese Weise erscheinen die dargelegten Prämissen der Integration sowie die Ausführung der Teilbereiche und Ziele der Integration als hegemoniale Maßnahmen. Sie werden losgelöst von ihrer historischen und zeitgenössischen Abhängigkeit präsentiert. Auch eine Verortung der dargelegten Prämissen innerhalb einer theoretischen Tradition findet nicht statt. Solcherart wird die Basis, auf welcher das Integrationsgesetz steht, zu einer Wahrheit stilisiert, welches keiner Legitimation ihrer selbst bedarf.

Was die im ersten Teil der Begriffsbestimmung angeführten Ziele der integrativen Maßnahmen betrifft (vgl. §1 Abs.1f. IntG), so zeigt sich in dieser Passage eine Fokussierung auf die Themenbereiche der Erwerbstätigkeit und der Gendergerechtigkeit: Zentral für den Prozess der Integration sind laut dem Text unter anderem „[...] die Gleichstellung der Geschlechter und das rasche Erreichen der Selbsterhaltungsfähigkeit.“ (§2 Abs.1. S.2 IntG). Das Narrativ eines innerhalb der Zielgruppe der Migrant\*innen vorherrschenden patriarchalen Weltbildes führt zur Annahme der Notwendigkeit eines exponierten Ausstellens eigener Wertigkeiten. Dieser Topos wurde bereits in den Analysen zum Wertekatalog der Integrationsprüfung herausgestellt. Im Rahmen des Gesetzestextes erhält dieses Narrativ eine juristische Untermauerung. Die explizite Darstellung geltender Werte und die Antizipation der Verweigerung der Anerkennung dieser moralischen Normen zeigt sich an folgender Formulierung: „Österreichs liberales und demokratisches Staatswesen beruht auf Werten und Prinzipien, die nicht zur Disposition stehen.“ (§1 Abs.2. S.1 IntG). Anhand dieses Beispiels wird der vorausseilende restriktive Gestus deutlich, mit welchem sich die Emittent\*innen der Textbotschaft an die Zielgruppe wenden.

Im ersten Teil des Gesetzes wird außerdem der ökonomische Aspekt des „raschen Erreichens der Selbsterhaltungsfähigkeit“ (§2 Abs.2. S.2 IntG) aufgegriffen. Auf diese

Weise wird gesellschaftliche Partizipation mit ökonomischer Potenz verknüpft. Das Ziel der Integrationsbestrebungen wird in der Unabhängigkeit Zugewanderter vom Sozialstaat festgeschrieben. Das zu integrierende Subjekt wird sowohl im Rahmen des Gesetzestextes als auch im Rahmen der Texte zur Integrationsprüfung nicht ausschließlich auf einer gesellschaftlichen Ebene als potentiell integrierbar vereinnahmt, vielmehr findet darüber hinaus eine Abwägung staatlicher Kosten gegenüber den Möglichkeiten des individuellen Leistungsvermögens des Einzelnen statt.

## 6.2 Analyse des Integrationsgesetzes

Das folgende Kapitel stellt eine Diskursanalyse weiterer Teile des *Integrationsgesetzes* dar. Dabei wird im Rahmen ausgewählter Textpassagen auf die äußeren Bedingungen der Textentstehung sowie auf Schlüsselbegriffe und die Art der Themenentfaltung eingegangen. Darüber hinaus sind verschiedene Äußerungen im Hinblick auf ihre modulare Rahmung und damit im Hinblick auf die Art Weise, wie Aussagen hergestellt werden, zu untersuchen. Schließlich geht es darum, der Frage nach Bedeutungen, welche dem Gesetzestext implizit zugrunde liegen, nachzugehen. Letztlich sollen die solcherart herausgestellten semantischen Konstruktionen auf Ebene der Gesellschaft beleuchtet werden. Die diskursiven Verschränkungen von Wissen und Macht, welche sich anhand des Gesetzestextes nachvollziehen lassen, werden in einem letzten Schritt als Ausdruck einer ideologischen Ausrichtung gefasst und kritisch beleuchtet.

### 6.2.1 Kontextuelle Einbettung des Textdokuments

Bei dem zu analysierenden Dokument handelt es sich um einen **Gesetzestext**, das bedeutet es handelt sich um eine Abfassung, welchem eine eindeutige **Appellfunktion** zugrunde liegt. Die Emittent\*innen fordert die Rezipient\*innen im Zuge des Textes zum Vollzug von Handlungen bzw. zur Einhaltung statuerter Normen auf. Dies ist als charakteristisch für eine appellative Textfunktion zu bewerten (vgl. Brinker et al. 2014: 109). Der Gesetzestext ist in seinem normativen Charakter Ausdruck eines vielschichtigen kommunikativen Zusammenhanges, in welchen er eingebettet ist und aus welchem er hervorgeht. Er kann als Resultat des kommunikativen Wirkens und der Entscheidungsgewalt von politischen Akteuren, Juristen und der politisch geförderten Institution des *ÖIF* aufgefasst werden. In der Rolle der potentiellen Rezipient\*innen dieses Textes

ist einerseits die gesamte Zivilgesellschaft zu sehen, da Gesetzestexte der Pflicht zur öffentlichen Kundmachung unterliegen (vgl. Parlament der Republik Österreich 2018), andererseits wird durch die inhaltlichen Vorgaben des Gesetzestextes ein bestimmter Personenkreis definiert, an welchen sich diese etablierten Vorschriften richten. Insofern besteht die Zielgruppe des Textes in einem engeren Sinn aus Asylberechtigten, subsidiär Schutzberechtigten sowie aus Drittstaatsangehörigen. Dieser Personenkreis ist in §3 des ersten Teils des Integrationsgesetzes unter der Überschrift *Geltungsbereich* klar definiert (vgl. §3 Abs.1f. IntG).

Dem ÖIF kommt im Zuge dieser Kommunikationssituation die entscheidende Position eines vermittelnden Operators zu. Die Institution des ÖIF wird im Gesetzestext an mehreren Stellen explizit erwähnt. Der ÖIF wird dabei u.a. als eine Institution präsentiert, welche mit der Erstellung der Curricula für die gesetzlich vorgeschriebenen Deutsch- und Wertekurse beauftragt ist (vgl. §5 Abs.4 S.2 IntG). Darüber hinaus wird der ÖIF im Rahmen des Gesetzes zu einer Einrichtung ernannt, welcher die Zertifizierung von Kursträgern der vorgeschriebenen Deutsch- und Wertekurse obliegt (vgl. §16b Abs.1 S.1 IntG). Außerdem findet sich im Gesetzestext die Vorschrift, dass die Ablegung einer *Integrationsprüfung* des ÖIF auf dem Niveau B1 an den aufrechten Bezug der Sozialhilfe der gesamten Zielgruppe zu koppeln ist (vgl. §16c Abs.1 IntG).

Diese Beispiele verweisen auf die sprachpolitische Vormachtstellung, welcher dem ÖIF im Zuge der Festschreibung des *Integrationsgesetzes* eingeräumt wird. Diese erklärt sich aus der Tatsache, dass der ÖIF in seiner Funktion als ein Fonds der Republik Österreich seit Jänner 2020 dem *Bundeskanzleramt* bzw. dem diesem Amt eingegliederten *Bundesministerium für Frauen und Integration* unterstellt ist. Dies bedeutet, dass der ÖIF von diesen Ämtern mit der Durchführung von Integrationsmaßnahmen beauftragt ist (vgl. Bundeskanzleramt 2020c). Bis zum Jänner 2020 war der ÖIF dem damaligen *Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres* unterstellt (vgl. ebd.). Anhand dieser Verbindungen zeigt sich die enge Koppelung von politischen Einflüssen und öffentlicher Finanzierung an eine Institution im Zuständigkeitsbereich von *Sprache* und *Migration*.

## 6.2.2 Auswahl der Textausschnitte

Im Rahmen der vorliegenden Diskursanalyse sollen jene Passagen des Gesetzestextes detailliert analysiert werden, in denen sich die Emittent\*innen konkret an den Personenkreis der Asyl- oder subsidiär Schutzberechtigten wenden. Grund dafür ist, dass sich das Forschungsvorhaben aus einer Beschäftigung der Verfasserin mit jener Zielgruppe ergeben hat. Gegenstand der Untersuchung ist folglich der 2. Teil des Integrationsgesetzes, welcher sich auf die *Sprachförderung und Orientierung für Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte* bezieht (vgl. §§4-6 IntG). Auch jene Passage des Gesetzestextes, welche *Mitwirkungspflichten* für die Zielgruppe regeln, sollen im Fokus der Untersuchung stehen (vgl. §16c Abs.1f. IntG).

Mit Fokus auf die angegebenen Textabschnitte soll eine Diskursanalyse des Textes im Hinblick auf die definierte Zielgruppe durchgeführt werden.

## 6.2.3 Themenwahl und Themenentfaltung

Der Gesetzestext ist von dem übergeordneten Thema der *Integration* bestimmt. Die wiederholte Verwendung dieses Begriffs sowie auch die Verortung des Begriffs in einer übergeordneten Position als Überschrift verweisen auf dessen diskursive Schlüsselfunktion.

Die zentrale Bedeutung des Begriffs der *Integration* ist eng gekoppelt an das Thema der *Sprache*. Das semantische Feld der *Sprache* wird im Gesetzestext mehrfach im Rahmen zusammengesetzter Komposita aktiviert. So findet sich etwa das zusammengesetzte Nomen der „*Sprachförderung*“ (Titel, 2.Teil, 1.Hauptstück IntG) im Gesetzestext. Auch lexikalische Ausdrücke in semantischer Nähe zum Überbegriff der Sprache werden wiederholt benutzt, wie die Begriffe „*Deutschkurse*“ (§4 Abs.1 S.1 IntG) und „*Deutschkenntnisse*“ (§4 Abs.3 S.2 IntG) zeigen.

Die Kenntnis der *Sprache* und der *Werte* werden im Text als zentrale Ziele der präsentierten integrativen Handlungsvorschriften ausgewiesen. Die Vermittlung von Sprachkenntnissen in „*Deutschkursen*“ (vgl. §4 Abs.1ff IntG) sowie die Weitergabe von „*Werte- und Orientierungswissen*“, in entsprechenden Kursen (vgl. §5 Abs.1ff IntG) sind im Gesetzestext als „*Integrationsmaßnahmen*“ (Titel, 2.Teil IntG) für die Zielgruppe festgelegt.

Dem Sujet der *Werte* werden im Rahmen einer Erklärung der Lernziele der Kurse entsprechende Begriffskombinationen eingeschrieben. Diese geben Aufschluss darüber, was die Emittent\*innen der Botschaft mit dem Begriff assoziieren. In diesem Zusammenhang finden sich die Begriffe und Bezeichnungen der „*demokratische Ordnung*“, der „*Regeln eines friedlichen Zusammenlebens*“ und des „*Recht[s] auf ein [...] selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben*“ im Gesetzestext (§5 Abs.3 S.1f IntG). Die Aktivierung des semantischen Feldes der Rechtsstaatlichkeit ist als eine Legitimation des deklarierten Zwanges zur Teilnahme an *Werte- und Orientierungskursen* zu interpretieren.

Das Muster der Themenentfaltung im Gesetzestext ist als deskriptiv, das bedeutet als beschreibend und damit als vorschreibend zu interpretieren. Die folgenden Äußerungen illustrieren den normativen Gestus, welcher der Textsorte des Gesetzestextes geschuldet ist und welcher sich in einem deskriptiven Muster der thematischen Progression ausdrückt: „*Die Curricula der Deutschkurse [...] haben die Inhalte der Werte- und Orientierungskurse zu umfassen [...]*“ (§5 Abs.4. S.1 IntG)/ „*Der Österreichische Integrationsfonds hat dazu entsprechende Curricula für die Deutsch-Sprachniveaus A1 bis B2 den Kursträgern zur Verfügung zu stellen.*“ (§5 Abs.4. S.2. IntG). Anhand dieser Textpassagen zeigt sich die Statuierung von Vorschriften, welche durch die syntaktische Form von Infinitivkonstruktionen normierenden Charakter entfalten. Gleichzeitig entsteht durch das deskriptive Themenentfaltungsmuster der Eindruck einer Beschreibung objektiver Realität.

#### **6.2.4 Modulare Rahmung der Aussagen**

Was die modulare Rahmung der im Text getätigten Äußerungen betrifft, so zeigt sich, dass ein eindeutiges Vorliegen von Aussagen mit **normativem Charakter** konstatiert werden kann. Im Rahmen des Gesetzestextes werden Bestimmungen artikuliert, deren Ziel darin liegt, menschliches Handeln zu steuern. Zu diesem Zweck werden Äußerungen in einem normierenden Gestus getätigt, wobei diese **auf Ebene ihrer Oberflächenstruktur repräsentativ** sein können, wie die folgenden Satzbeispiele zeigen: „*Der Österreichische Integrationsfonds zertifiziert auf Antrag Einrichtungen zur Durchführung von Deutschkursen.*“ (§16b Abs.1 S.1 IntG) / „*Integration ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess[...].*“ (§2 Abs.1 S.1 IntG). Anhand dieser Aussagen wird deutlich, dass auf einer denotativen Ebene darauf abgezielt wird, einen als Wirklichkeit markierten

Umstand zu repräsentieren. Die Intention des Gesagten besteht auf einer tieferliegenden Ebene jedoch darin, Normen zu etablieren.

Ein weiteres Beispiel für die Konstruktion von normativen Äußerungen kann anhand des folgenden Satzes gegeben werden: „*Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte [...] haben sich im Rahmen einer verpflichtenden Integrationserklärung zur Einhaltung der grundlegenden Werte der Rechts- und Gesellschaftsordnung zu verpflichten.*“ (§6 Abs.1 S.1 IntG). Die Aussage kann als Beispiel für die Verwendung von Infinitivkonstruktionen zur Evokation eines normativen Aussagemodus gesehen werden. Dieses syntaktische Verfahren kommt im Rahmen des Gesetzestextes gehäuft zum Einsatz. Die Sprecherintention liegt darin, die Aussagen als zwingend und unumgänglich darzustellen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Aussagen des Gesetzestextes zur *Integration* von einem normativen Modus bestimmt sind. Dieser realisiert sich auf syntaktischer Ebene entweder durch Infinitivkonstruktionen oder durch Aussagesätze mit Vollverb. Durch letztere Variante wird die normative Intention des Geäußerten verschleiert, indem der kommunizierte Sachverhalt in einem repräsentativen Aussagemodus erscheint.

## 6.2.5 Bedeutungskonstruktion im Gesetzestext

Die textbestimmenden Themen *der Integration*, der verpflichtenden *Sprachförderung* und der Vermittlung von *Wertewissen* werden im Gesetzestext als eine gesellschaftliche Notwendigkeit etabliert. Dies geschieht durch die positive Konnotation von Anweisungen, welche darauf ausgerichtet sind, dem Ziel der *Integration* zu dienen: „*Integrationsmaßnahmen sollen zur Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich befähigen.*“ (§2 Abs.2 S.1 IntG). Auch das semantische Feld der Menschenrechte wird aktiviert, um die Vorschrift der Wertekurse positiv zu konnotieren: „*Die Würde des Menschen, die Gleichberechtigung aller Menschen und das Recht jedes Einzelnen auf ein selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben sind als [...] grundlegende Werte jedenfalls zu behandeln.*“ (§5 Abs.3 S.2 IntG). Der Begriff der *Würde* wird zu einem zentralen Motiv erhoben, welches das semantische Feld einer humanitären Gesellschaft aktiviert. Diese Aktivierung dient der Legitimation und der argumentativen Verankerung des statuierten Bedarfs an *Wertekursen*.

Die beiden im vorigen Absatz präsentierten Textauszüge markieren den Prozess der *Integration* als Wissen um Grundrechte sowie als Erweiterung von sozialem Handlungsspielraum. Auf diese Kontextualisierung von *Integration* innerhalb von gesellschaftlicher *Partizipation* zielt der wiederholt verwendete Begriffe der „*Teilhabe*“ (§2 Abs.2. S.1 IntG) am gesellschaftlichen Leben.

Die Aktivierung des semantischen Feldes der *Freiheit* wird durch den Einsatz adäquater Adjektive wie „*selbstbestimmt*“ und „*selbstverantwortlich*“ (vgl. §5 Abs.3 S.2 IntG) gestützt. Die vorgeschriebenen *Integrationsmaßnahmen* werden in einen Diskurs um Demokratie und Freiheit eingebettet. Die argumentative Strategie liegt folglich in der historischen und politischen Aufladung der statuierten Anweisungen. Auf formaler Ebene wird die Unumgänglichkeit der einzuhaltenden Vorschriften durch die Textsorte des Gesetzestexts gestützt. Der Textsorte ist ein öffentlicher, formeller und bindender Charakter diskursiv inhärent.

### 6.3 Die konstitutive Macht des Gesetzes

Das folgende Kapitel befasst sich mit der gesellschaftlichen Dimension der juristischen Vorschriften, welche im Rahmen des Gesetzestexts festgeschrieben und öffentlich kommuniziert werden.

In seiner Form als ein Gesetzestext ist das vorliegende Dokument als normierende Handlungsvorgabe zu lesen. Es kann somit als praktische Maßnahme zur Verankerung von diskursiv hergestellten Vorherrschaften gesehen werden.

Im 2. Teil des *Integrationsgesetzes* wird die Vorschrift zur „*Teilnahme*“ sowie zum „*Abschluss*“ der vorgeschriebenen Kursmaßnahmen statuiert. Diese Vorschrift richtet sich explizit an Asyl- sowie an subsidiär Schutzberechtigte (vgl. §6 Abs.1 S.1 IntG). Darüber hinaus findet im 2. Teil des Gesetzes eine Koppelung des aufrechten Bezugs der Sozialhilfe von Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten wie auch von Drittstaatsangehörigen an die „*Pflicht zur Absolvierung einer BI-Integrationsprüfung des Österreichischen Integrationsfonds*“ (§16c Abs.1 S.1 IntG) statt. Dies bedeutet, dass eine Verweigerung der Absolvierung der *Integrationsprüfung* finanzielle Sanktionen nach sich zieht.

Das Dispositiv der normierenden Sanktion entfaltet nach Foucault seinen hegemonialen Charakter durch die Herstellung einer „künstlichen Ordnung, die ausdrücklich durch ein Gesetz, ein Programm, ein Reglement gesetzt ist [...]“. (Foucault 1994: 231). Dieses Zitat verweist auf die konstitutive Macht des Gesetzes, Wirklichkeiten zu formen. Auf diese Weise wird ein hierarchisches System an sozialen Praktiken vorgeschrieben und etabliert.

Dem Gesetzestext liegt eine klassische Auffassung von *Integration* zugrunde, wonach Gesellschaft als Maßstab dient für gelingende bzw. misslingende Prozesse der Assimilation, das heißt der systemischen Absorption des Individuums (vgl. Geisen 2010: 21ff). Auch neuere Ansätze zur Konzeption der *Integration*, wonach diese als Wechselbeziehung zwischen Individuum und Gesellschaft anzusehen ist (vgl. Riegel 2004, zitiert nach Geisen 2010: 26), lassen sich im Gesetzestext nachweisen. Das zeigt sich an einer Formulierung im ersten Teil des Integrationsgesetzes, welche wie folgt lautet: „*Integration ist ein gesamtgesellschaftlicher Prozess, dessen Gelingen von der Mitwirkung aller*

*in Österreich lebenden Menschen abhängt und auf persönlicher Interaktion beruht.*“ (§2 Abs.1 S.1 IntG).

Den beiden oben dargelegten Integrationsparadigmen ist eine dichotome Konzeption gemeinsam. Sie zeigt sich in der Gegenüberstellung von einer als homogene Einheit konstruierten Gesellschaft zu einem zu integrierenden Subjekt (vgl. Geisen 2010: 25). Eine dynamische Perspektive auf *Integration* und damit auf den erhobenen Integrationsanspruch als Resultat sozialer Handlungen liegt dem Integrationsgesetz eindeutig nicht zugrunde. Diese selbstreflexive Sicht auf das Integrationsparadigma wäre darauf ausgerichtet, das Individuum nicht in Opposition zur Gesellschaft, in welche es zu integrieren ist, zu betrachten, vielmehr würde das zu integrierende Subjekt a priori als Teil ebendieser Gemeinschaft angesehen werden.

Die Macht des Gesetzestextes liegt in seiner Funktion, gesellschaftliche Realitäten explizit vorzugeben und insofern hervorzubringen. Durch die statuierten Eingriffe in die bestehende gesellschaftliche Ordnung werden hegemoniale Verhältnisse geschaffen und affirmativ aufgeladen.

Die im Gesetzestext und in den Prüfungsdokumenten kommunizierte Auffassung von *Integration* kann demnach als eine über Texte und soziale Maßnahmen aktiv hergestellte „Wahrheit“ interpretiert werden. Dieser „Wahrheit“ liegen ideologische Positionen als Produktionsbedingungen zugrunde. Sie wird im Gesetzestext juristisch legitimiert und im Prüfungsarrangement rituell produziert. Die Betonung der moralischen Überlegenheit eines demokratischen Staatswesens dient der Abgrenzung und Grenzziehung gegenüber dem als „Anderen“ Konstituierten. Dies geschieht durch die Konstruktion einer Dichotomie zwischen gesellschaftlichem Liberalismus und westlicher Demokratie einerseits und einem diktatorisch ausgerichteten Staat andererseits. Diesem werden gesellschaftlich rückständige Werthaltungen implizit eingeschrieben. Als Negativfolie und diskursive Leerstelle ist dieser Topos sowohl im Gesetzestext als auch in den Wertefragen omnipräsent.

Die als unabdingbar und gesellschaftlich erstrebenswert gezeichnete *Integration* zielt unter diesen Prämissen nicht nur, wie vordergründig ausgestellt, auf die „*Teilhabe*“ des Individuums am „*gesellschaftlichen Leben*“ (§2 Abs.S.1 IntG), vielmehr fungiert das Paradigma der *Integration* darüber hinaus als Legitimation für die gesellschaftliche Einverleibung einer spezifischen Gruppe von Migrant\*innen. Die im Integrationsgesetz

als *Maßnahmen* titulierten vorgeschriebenen sozialen Praktiken erfüllen unter dieser Perspektive nicht die Funktion, die individuelle Freiheit des Einzelnen zu schützen, vielmehr sind diese *Maßnahmen* als eine diskursiv gesteuerte Einpassung bestimmter Personengruppen in vorherrschende Machtverhältnisse konzipiert.

## 7 Diskursanalyse der Integrationserklärung

Im Fokus des folgenden Kapitels der vorliegenden Arbeit steht eine diskurskritische Aufarbeitung der *Integrationserklärung*.

### 7.1 Äußere Rahmenstruktur des Textdokuments

Die *Integrationserklärung* ist laut *Integrationsgesetz* von Asyl- sowie von subsidiär Schutzberechtigten zu unterzeichnen (vgl. §6 Abs.1 S.1 IntG). Sie bildet gemeinsam mit der Verpflichtung zur Teilnahme an *Werte- und Orientierungskursen* sowie mit der obligatorischen Teilnahme an Deutschkursen bis zum Niveau B1 ein gesetzlich vorgegebenes Paket an *Maßnahmen* für diese Zielgruppe (vgl. ebd.). Der *ÖIF* ist laut dem Gesetz mit der Abwicklung der *Integrationsprüfungen* (vgl. §16d S.2 IntG) betraut. Darüber hinaus obliegt dem *ÖIF* die Kontrolle von Kurseinrichtungen, welche *Deutschkurse* gemäß der Definition des Gesetzes anbieten (vgl. §16b Abs.1. S.1 IntG). Die *Nichterfüllung* dieser als *Integrationsmaßnahmen* titulierten Vorgaben geht laut *ÖIF* unter Bezugnahme auf das *Integrationsgesetz* mit staatlichen Sanktionen einher (vgl. *ÖIF* 2020b).

Diese gesetzlich festgeschriebene monopolistische Ausrichtung einer sprachenpolitischen Institution der Kontrolle von *Integration* wird in der dazugehörigen *Integrationsgesetz-Durchführungsverordnung* (Bundesministerium für Frauen und Integration/ Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort 2020) präzisiert.

Die *Integrationserklärung* ist als eine Deklaration der Einhaltung juristischer Vorgaben sowie gesellschaftlicher Normen konzipiert. Der *ÖIF* bietet auf seiner Website ein *Muster* dieser *Integrationserklärung* in deutscher sowie in englischer Sprache (vgl. *ÖIF* 2020b). Potentielle Herkunftssprachen von Asylberechtigten werden in der Modellausführung auf der Website nicht berücksichtigt. Dies ist als Repräsentation hegemonialer

Sprachen und damit als Ausklammerung potentieller Erstsprachen von Migrant\*innen zu interpretieren und lässt auf vorherrschende Machtgefüge im Diskurs um Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit schließen.

## 7.2 Textsortenbestimmung, Textfunktion und Perspektivierung

Das Dokument der *Integrationserklärung* ist als ein Vertrag zwischen dem Asyl- bzw. subsidiär Schutzberechtigten und der Republik Österreich konzipiert. Im oberen Bereich der ersten Seite sind der *ÖIF* sowie das *Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres* als Emittent\*innen der Textbotschaft ausgewiesen. Darunter hat der Asylberechtigte in seiner Funktion als Adressat des Textes seinen Namen sowie sein Geburtsdatum und seine Staatsbürgerschaft einzutragen. Auf der vierten und letzten Seite des Textdokuments ist eine Unterschrift des Asylberechtigten als Beleg für dessen Autorisierung der vorgegebenen Inhalte vorzunehmen. Diese Textstruktur verweist auf den öffentlichen bzw. formellen und damit offiziellen Charakter des Schriftstückes.

Darüber hinaus erfüllt die *Integrationserklärung* sowohl eine **appellative** als auch eine **deklarative** Textfunktion.

Das Verhältnis zwischen Emittent\*in und Rezipient\*in zeigt sich im Rahmen der vorliegenden Textstruktur als mehrdimensional: Einerseits fungiert der *ÖIF* in seiner Position als Vertreterinstitution der Republik Österreich als Emittent der Botschaft. In diesem Zusammenhang kann dem Text eine Appellfunktion attestiert werden, da der Emittent den Rezipienten zum Vollziehen bestimmter Handlungen und zur Akzeptanz statuerter Normen bewegen will (vgl. Brinker et al 2014: 109f). Asylberechtigte stehen dieser Textbotschaft als Rezipient\*innen, welche die vorliegenden sprachlichen Zeichen zu decodieren und entsprechend einzuschätzen haben, gegenüber.

Dieses Verhältnis zwischen Autor und Adressat wird jedoch im Moment des Unterschreibens des Vertrags durch den/die Asylberechtigte/n umgekehrt: Durch die Tatsache, dass der/ die Asylberechtigte seinen/ihren Namen unter das Textdokument setzt, erfolgt eine nachträgliche Absegnung der präsentierten Inhalte. Die Unterzeichnenden gehen im Zuge der Signatur eine Verbindlichkeit ein und anerkennen gesellschaftliche Normen sowie gesetzliche Pflichten. Auf diese Weise wird Wirklichkeit im Rahmen

einer ritualisierten vorgefertigten Textform konstruiert. Dies ist als charakteristisch anzusehen für eine dem Text zugrundeliegende **Deklarationsfunktion** (vgl. Brinker et al 2019: 120).

Der poststrukturalistische Philosoph Derrida hat den Moment der Übernahme eines juristisch legitimierten und vertraglich untermauerten Zwanges analysiert. Dieser „Pakt“ (Derrida 1997: 28), welchen der *Fremde* einzugehen hat, wird von Derrida in folgender Äußerung verdichtet dargestellt: „Er [der Fremde] kann nur antworten, was die [...] Gesetze von ihm als Antwort wollen und erwarten.“ Die Beschreibung dieses Szenarios verweist auf das Ausgeliefert-Sein des Fremden vor dem Gesetz und dem Vertrag. Im Rahmen juristisch legitimer Schriftstücke werden Handlungsvorgaben statuiert, welchen der Akt der Deklaration der Übereinstimmung mit denselben und der Unterwerfung bereits eingeschrieben ist.

Dem Asyl- bzw. subsidiär Schutzberechtigten wird somit im Zuge der Unterzeichnung der vorliegenden *Vereinbarung* eine Position innerhalb eines gesellschaftlichen Narratives zugewiesen. Der Text entfaltet im Zuge der Unterzeichnung gesellschaftliche Wirkungsmacht. In diesem Zusammenhang soll eine Aussage der poststrukturalistischen Literaturwissenschaftlerin Spivak zitiert werden. Dieser Aussage gemäß sind die Bedingungen des Hörens sowie auch des Gehörtwerdens stets „hegemonial strukturiert“ (vgl. Spivak 1996, zitiert nach do Mar Castro Varela 2015: 76). Dies bedeutet, dass der Zielgruppe der Asylberechtigten nur unter der Bedingung der Reproduktion eines herrschenden Diskurses eine öffentliche Stimme zuteilwird.

### **7.3 Themenwahl, thematische Entfaltung und Deutungsmuster der *Integrationserklärung***

Auf thematischer Ebene lässt sich die *Integrationserklärung* in 2 Themenblöcke gliedern. Diese Gliederung wird durch die visuelle Gestaltung des Textdokuments anhand von Überschriften und untergeordneten Aufzählungen deutlich ausgestellt. Es handelt sich hierbei um die Themenfelder der *Werte des Zusammenlebens in Österreich* sowie der *Integrationsmaßnahmen*. Die Betitelung verweist auf die beiden Eckpfeiler dessen, was im Rahmen dieser Vereinbarung sowie auch im Rahmen der bereits analysierten Textdokumente des ÖIF als *Integration* gefasst wird: Das Vorhandensein einer verbind-

lichen moralischen Grundlage wird als Bedingung für integrative gesellschaftliche Prozesse angesehen. Gleichzeitig werden auf einer praktischen Ebene ritualisierte soziale Handlungen definiert und vorgegeben sowie als *Maßnahmen* tituiert. *Integration* im Rahmen dieser Erklärung entspringt folglich einem Konzept, welches auf immaterielle Normvorstellungen als Basis für gesellschaftliche Geschlossenheit ebenso aufbaut wie auf der Auferlegung von Pflichten. Dieser wert- und leistungsbezogene Zugang zur Konzeption von *Integration* geht auf klassische Modelle der *Integration* der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurück (vgl. Habermas 1973/ Durkheim 1977, zitiert nach Hüpping et al 2015: 128). Im Rahmen dieser Perspektive wird eine Sichtweise auf *Integration* erkennbar, nach welcher moralische Normen die Basis bilden für eine solidarische Gesellschaft.

Der in der *Integrationserklärung* verfolgte Ansatz von *Integration* unterscheidet sich von hegemoniekritischen Zugängen zum Integrationsbegriff. Er ist darauf ausgerichtet, ein dichotomes Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft zu schaffen. In diesem Rahmen hat das zu integrierende Subjekt vermittels eines Sozialisationsprozesses mehrere Stadien der Assimilation zu durchlaufen. Dieser Prozess kann schlussendlich in einer Aufnahme bzw. in ein Aufgehen in der Gemeinschaft der Mehrheitsgesellschaft münden (vgl. Hamburger 2005, zitiert nach Geisen 2010: 15f.).

Demgegenüber stehen neuere Konzepte zur Definition von *Integration*, welche die oppositionelle Zuschreibung von Gesellschaft und Individuum hinterfragen (vgl. Geisen 2010). Diese Konzepte sind darauf ausgerichtet, die negative Konnotation der Integrationsdebatte und deren Kultivierung einer „Bringschuld“ (ebd.: 16) als Diskriminierung des zu integrierenden Subjekts zu kritisieren.

Das dominante Deutungsmuster der „Bringschuld“ wird auf inhaltlicher Ebene im Rahmen der *Erklärung* im zweiten Teil der *Integrationsmaßnahmen* sichtbar: Die Teilnahme an sowie der Abschluss von *Werte- und Orientierungskursen* und *Deutschkursen* werden im Text nach einem deskriptiven Themenentfaltungsmusters explizit vorgeschrieben. Der folgende Textauszug aus dem zweiten Teil der *Erklärung* verweist auf die Vorschreibung von Pflichten, welchen sich die Zielgruppe zu unterwerfen hat:

*Ziel aller Integrationsmaßnahmen für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte ist die rasche Selbsterhaltungsfähigkeit und die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in Österreich. Dafür stellt die Republik Österreich Integrationsmaßnahmen zur Verfügung, deren Erfüllung für den Integrationsprozess*

von maßgeblicher Bedeutung ist. (BMI für Europa, Integration und Äußeres/ÖIF 2017).

Zusätzlich zum deskriptiven Muster der thematischen Entfaltung kann in diesem Abschnitt ein argumentatives Themenentfaltungsmuster ausgemacht werden, da der Rezipierende von der Notwendigkeit der statuierten Maßnahmen überzeugt werden soll.

Was den ersten Teil der *Integrationsvereinbarung* betrifft, in welchem *grundlegende Werte des Zusammenlebens in Österreich* im Rahmen einer Auflistung präsentiert werden, so zeigt sich im Rahmen dieses Textteils ebenfalls ein deskriptiver Themenentfaltungsmodus.

Dieser Werteteil der *Vereinbarung* beschreibt den gesellschaftlichen und rechtlichen Status Quo im Zielland Österreich („*Österreich ist eine Demokratie, deren Gesetze vom Volk ausgehen*“). Durch diesen deskriptiven Modus der thematischen Entfaltung werden auf einer impliziten Ebene Normen etabliert. Auf inhaltlicher und lexikalischer Ebene orientieren sich die statuierten Werte an den Prinzipien der österreichischen Bundesverfassung (vgl. Parlament der Republik Österreich 2019) sowie an Artikel 2 des Vertrags über die Europäische Union (vgl. Art.2. S.1 Vertrag über die Europäische Union).

Die Tatsache, dass das Thema verfassungsrechtlich verankerter staatlicher Prinzipien und Grundrechte den Abschnitt dominiert, verweist wiederum auf ein defizitär ausgerichtetes Integrationsparadigma. Diesem negativ konnotierten Integrationskonzept liegt die Annahme zugrunde, dass dem zu integrierenden Subjekt ein grundsätzliches Versäumnis anhängt. Dieses Versäumnis ist durch ein aktives Ausstellen dessen, was als „Integrationswille“ oder „Integrationsbereitschaft“ (Geisen 2015: 16) bezeichnet wird, zu kompensieren. In dieser Konzeption zeigt sich die Projektion von demokratischen und politischen Wissenslücken auf das als „Migrationsanderer“ (Mecheril 2005: 313) konstruierte Gegenüber. Die Annahme einer mangelhaften Sozialisation zeigt sich somit als eine etablierte „Deutungsroutine“ (vgl. Mannitz 2006, zitiert nach Geisen 2015: 17). Auf diese Weise wird ein unterschobenes Defizit zum Element des vorherrschenden Diskurses um Migration.

## 7.4 Modulare Rahmung der Aussagen

Ein Großteil der im Text getätigten Äußerungen ist darauf ausgerichtet, eine äußere Realität abzubilden. Aus diesem Grund liegt die Schlussfolgerung nahe, dass es sich bei den Aussagen der *Erklärung* hauptsächlich um das Vorliegen von repräsentativen Äußerungen handelt. Das folgende Satzbeispiel verweist auf den Umstand, dass die Intention der Emittenten in der Erschaffung von Fakten liegt: „*Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte unterliegen [...] der Pflicht an folgenden staatlichen Integrationsmaßnahmen vollständig teilzunehmen, mitzuwirken und diese abzuschließen.*“ Im Zuge dieser Äußerung wird die Verpflichtung der Zielgruppe, an den präsentierten Maßnahmen teilzunehmen, definiert und vorgegeben. Der Text bildet jedoch die Realität nicht nur in einem reproduzierenden Gestus ab, sondern ist darauf angelegt, jene Fakten, welche er vorgibt, aktiv herzustellen.

Durch diesen repräsentativen Charakter der Aussagen werden die festgeschriebenen Normierungen in einer verbindlichen Gültigkeit dargestellt. Auf diese Weise wird der Offenlegung des konstitutiven Gehalts der Äußerungen entgegengewirkt. Dies bedeutet, dass sich die getätigten Aussagen vordergründig nicht in einem normierenden Modus präsentieren und dadurch wenig angreifbar erscheinen. Die Intention der Normierung und Regulierung gesellschaftlicher Realität wird durch die repräsentative Rahmung des Gesagten verschleiert, bleibt jedoch auf einer impliziten Ebene wirkungsmächtig.

## 7.5 Bedeutungskonstruktionen

Wie bereits herausgestellt, orientieren sich die im Text aktivierten semantischen Felder der persönlichen Grund- und Freiheitsrechte inhaltlich an den Prinzipien der österreichischen Bundesverfassung (vgl. Parlament der Republik Österreich 2019). Diesen übergeordneten thematischen Prämissen werden Subthemen mit gesellschaftlicher Bedeutung wie Gleichberechtigung, Bildung und Religionsfreiheit untergeordnet. Diese thematischen Einheiten decken sich mit jenen Sujets, welche auch Gegenstand des Katalogs zum *Werte- und Orientierungswissen* sind, wie im vorhergehenden Teil der Arbeit bereits aufgezeigt wurde.

Die thematischen Einheiten der Grund- und Freiheitsrechte und der rechtsstaatlichen Ordnungen werden in ihrer juristischen und historischen Relevanz durch den dichten Einsatz themenrelevanter Begriffe herausgestellt. Diese Begriffe zielen auf die Konstruktion von nationalstaatlichem Territorium und lauten u.a. wie folgt: *Österreich/ Republik/ solidarische Gesellschaft*.

Demgegenüber wird die Thematisierung negativer Szenarien bzw. die Thematisierung einer potentiellen Verweigerung der vorgeschriebenen *Maßnahmen* mit *Sanktionen* verknüpft. Die Möglichkeit einer Widersetzung gegen die *Maßnahmen* wird durch entsprechenden Wortschatz als Grund für strafende Eingriffe präsentiert: „*Verstöße gegen diese Grundwerte können rechtliche Sanktionen nach sich ziehen*“/ „*Verstöße gegen diese Pflichten werden sanktioniert*.“ Die Aktivierung des semantischen Feldes von juristischer Verfehlung und staatlichen Konsequenzen gipfelt in folgender konkreter Androhung: „*Diese [Sanktionen] reichen von Geld- und Gefängnisstrafen bis hin zur Aberkennung des Aufenthaltsrechts*“. Das Zitat verweist auf den öffentlichen, streng formellen und juristischen Charakter des Textdokuments, welcher auf eine unbedingt bindende Wirkung der getätigten Aussagen abzielt.

## **7.6 Die *Integriationserklärung* als Dokument der Sicherung von Vorherrschaft**

Im folgenden abschließenden Kapitel der Analyse der *Integriationserklärung* sollen Ergebnisse der Untersuchung in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung zusammengefasst werden.

Im Rahmen der *Integriationserklärung* wird im ersten Teil ein Konglomerat an Wissen zum Thema staatlicher Grundprinzipien aktiviert. Dieses Wissen erfährt durch die öffentliche und formelle Rahmung als offizielles Dokument eine Aufwertung. Die Gewichtung des präsentierten Kanons an verbindlichen Normvorstellungen wird nicht zuletzt durch die Androhung von Sanktionen im Falle eines Zuwiderhandelns der prononcierten Werte erzielt.

Die Informationen über nationalstaatlich verankerte Prinzipien des Gesellschaftlichen geraten im Rahmen der Textsorte einer juristisch festgelegten *Vereinbarung* zu einem Code für die Eingliederung in die Gesellschaft. Die Kenntnis verbindlicher Wertvorstel-

lungen dieser Gemeinschaft wird einerseits als Voraussetzung für die Aufnahme in diese Gesellschaft etabliert, andererseits wird von der Prämisse einer vorherrschenden Unkenntnis in Bezug auf ebendiese Werte ausgegangen, wie sich an der statuierten Notwendigkeit der verbindlichen Unterschrift der Asylberechtigten zeigt. *Integration* wird solcherart aktiv über die Lancierung von kanonisiertem Wissen zur „Leitkultur“ (Geisen 2015: 19) im Spannungsfeld zwischen Ausschluss und Inklusion konstruiert. Auf diese Weise wird das Paradigma der *Integration* an die Leistungs- und Unterordnungsbereitschaft der Asylberechtigten geknüpft.

Die Vorgabe dieses Wissens, welches zur Bedingung für *Integration* erhoben wird, stützt das nationalstaatliche Konstrukt einer territorial abgrenzbaren Sprach- und Wertegemeinschaft. Die Grundsätze dieser Gemeinschaft werden als nicht verhandelbar konstruiert. Ihre Aneignung und Übernahme ist ausschließlich in Form von erbrachten „Integrationsleistungen“ (Mannitz 2006, zitiert nach: Geisen 2015: 17) artikulierbar. Diese „Integrationsleistungen“ manifestieren sich einerseits symbolisch in der Unterzeichnung der *Integrationsvereinbarung*, andererseits werden sie durch Teilnahme an den vorgeschriebenen Sprach- und *Wertekursen* manifest.

*Sprache* wird in diesem Rahmen eng an das kulturelle Phänomen der Deutungen und Bewertungen von Wirklichkeitsprozessen geknüpft. Auf diese Weise entsteht eine politische Ordnung und gesellschaftliche Hierarchisierung kultureller und geopolitischer Phänomene, welche aufgrund der unreflektierten Koppelungen von Deutungsprozessen einen repressiven Charakter entfalten. Im Rahmen dieser hegemonialen Disposition führt die bewusst initiierte „Überschneidung von Ideen und Institutionen“ (do Mar Castro Varela et al. 2005: 24) zu einer Verleugnung von Ambivalenzen in der Konstruktion nationalstaatlicher Konzepte. Die Herstellung von Identität der zu integrierenden Subjekte erfolgt durch aktive äußerliche Zuschreibungen. Solcherart entsteht ein auf plakativen Differenz angelegter Diskurs um Gesellschaft und Individuum.

Dieser zielt darauf ab, dynamische soziale Phänomene auszuklammern und solcherart den Anspruch auf Macht einerseits zu legitimieren und andererseits strategisch zu sichern.

## 8 Zusammenführung und Kontextualisierung der Ergebnisse aus den Teilanalysen

Im letzten Kapitel der Arbeit sollen die Ergebnisse der Diskursanalysen der einzelnen Texte zusammengeführt werden. Der Arbeit geht von der **Hypothese einer machttheoretisch motivierten Verschränkung und einer strategischen Konnotation der Begriffe der *Integration* und der *Sprache* in den** ausgewählten **Textdokumenten** (*DTÖ*, *Fragen zum Werte- und Orientierungswissen*, *Integrationsgesetz*, *Integrationserklärung*) aus. Diese Annahme soll im Zuge des letzten Teils der Arbeit zusammenfassend überprüft und in einen gesellschaftspolitischen sowie in einen hegemoniekritischen Kontext gestellt werden.

Der Forschungsarbeit liegt außerdem die **Hypothese einer Verbindung zwischen der Generierung sowie der Kontrolle von Wissen einerseits und hegemonialen Bestrebungen andererseits** zugrunde. Vor diesem Hintergrund soll das Prüfungsziel der *Integration* kritisch beleuchtet werden. Die in den Textdokumenten durchgängig dominante **Prämisse der Beherrschung des Deutschen als Grundlage der gesellschaftlichen Partizipation** soll ebenfalls abschließend **reflektiert** werden.

### 8.1 Textübergreifende Diskursanalyse

Im Zuge des letzten Teils der Arbeit wird eine **Gegenüberstellung von argumentativen Strategien**, welche sich in den Textdokumenten zeigen, vorgenommen. Die dominanten Muster der Argumentation sollen textübergreifend betrachtet werden, um den vorherrschenden Diskurs in seiner Gesamtheit abbilden zu können.

Darüber hinaus werden im Zuge dieses abschließenden Teils Fragen gestellt nach unterrichtsmethodischen Prämissen als Deutungsmuster, welche dem Diskurs zugrunde liegen. Diese pädagogischen und bildungspolitischen **Deutungsmuster** setzen sich aus implizit transportierten **Theorien des Lernens** sowie aus **unterrichtsmethodischen und landeskundlichen Ansätzen** zusammen und formen den Diskurs um Spracherwerb in der Migration.

### 8.1.1 Argumentationsmuster zur Legitimation von Integration

Wie im Zuge der vorliegenden Arbeit mehrfach nachgewiesen werden konnte, ist der Begriff der *Integration* in seiner Bedeutung als zentrales Paradigma in den Textdokumenten durchwegs präsent. Sowohl im Fragenkatalog zum *Werte und Orientierungswissen* als auch im *Integrationsgesetz* und in der *Integrationserklärung* wird dieses Leitbild der gesellschaftlichen *Integration* des Individuums in öffentliche Teilbereiche explizit aufgegriffen. Im *Deutsch Text für Österreich* hingegen kann von einem differierenden, weil impliziten vorherrschenden Integrationsparadigma ausgegangen werden. Das **Narrativ der gesellschaftlichen Partizipation als Maßstab für persönliche Sicherheit und für eine gelingende Existenz** wird hier über die Inhalte in den Testbeispielen kommuniziert. Wie bereits aufgezeigt wurde, lassen sich die thematischen Teilbereiche, welche im Prüfungsdokument systematisch aufgegriffen werden, grob in jene des Zusammenlebens (Nachbarschaft, Familie, Umwelt), der Selbstoptimierung (Gesundheit, Wellness, Freizeit), der Ökonomie (Arbeit, Ausbildung, Kapital) sowie der Identität (Verwaltung von Identität, Administration, Behörden) fassen. Allen thematischen Teilbereichen gemeinsam ist die Verortung der ihnen eingeschriebenen Sujets im Raum des Gesellschaftlichen bzw. des Ökonomischen.

Die positiv gezeichnete Fähigkeit zur gesellschaftlichen Partizipation wird im *Integrationsgesetz* explizit festgeschrieben, indem die Teilnahme an *Sprach-* und *Wertekursen* sowie das Ablegen einer *Integrationsprüfung* zu integrativen *Maßnahmen* erklärt werden. Im *DTÖ* hingegen zeigt sich diese Forcierung von gesellschaftlicher Teilnahme in den konstruierten sozialen Situationen. Durch die Auswahl der fiktionalen Situationen wird soziales Handeln hierarchisch strukturiert. Die zu Prüfungszwecken fingierten sozialen Situationen können als schablonenhaft angesehen werden. Diese **Schablonenhaftigkeit** zeigt sich zum einen an der Tatsache, dass in den Hör- und Lesetexten zur Prüfungsvorbereitung kaum auf authentisches Material zurückgegriffen wird, zum andern zeigt sie sich in einer nachgewiesenen Tendenz zur inhaltlichen Beliebigkeit (überregionale Bezeichnungen, unspezifische Themen und Redemuster).

Der **Topos eines positiven Effekts der schematischen Partizipation an vorgezeichneten Teilbereichen der Gesellschaft** zeigt sich in verdichteter Form im **Narrativ der Funktion von Sprache als Instrument der Selbstbehauptung**. Die positive Konnotation der sprachlichen Artikulation eigener Bedürfnisse wurde im Zuge der Analyse der

Schreibaufgabe bereits herausgestellt. Es konnte aufgezeigt werden, dass der Anspruch an eigenständiges Sprachhandeln aufgrund stereotyper Vorgaben im Prüfungssetting nicht eingelöst werden kann. Die Fokussierung auf sprachliche „Selbstbehauptung“ im öffentlichen und sozialen Bereich verweist auf Leerstellen des Privaten sowie des ästhetischen bzw. des kontemplativen Potentials von Sprache. Durch diese Leerstellen wird einem fundiert eigenständigen sprachlichen Handeln letztlich die kreative Ressource und somit ein Großteil seiner Substanz entzogen.

Indem die Einschreibung hegemonialer Ansprüche durch das plakative Ausstellen sprachlicher Selbstbehauptung verschleiert wird, wird die Möglichkeit einer machtkritischen Reflexion verstellt. Der Politikwissenschaftler Kien Nghi Ha äußert sich im Rahmen einer Kritik an der Integrationspolitik in Deutschland über hegemoniale Mechanismen der Verschleierung von Macht. Ha kritisiert, dass hegemoniale „[...] Einschreibungen einer Gesellschaft unsichtbar gemacht werden“, sodass [...] wichtige Ausgangspunkte für ein machtkritisches Verständnis von Migration, Rassismus und Integration“ letztlich „entfallen“ würden (Ha 2007: 3). Diese Äußerung verweist auf die machstrategisch relevante Komponente der Maskierung von Machtansprüchen.

Ein weiterer **Topos**, welcher als textübergreifend immanent betrachtet werden kann, ist jener der **Koppelung von staatlicher Sicherheit an Leistung des Einzelnen**. Dieses einerseits auf neoliberale, andererseits auf konservative Prämissen zurückgehende **Narrativ der Relevanz von Erfolg durch Fleiß** wird im Wertekatalog explizit zu einer Vorgabe von *Integration* stilisiert. Darüber hinaus wird in den an den Textrand projizierten Anmerkungen die Bedeutung von Eigenleistung evident. Diese als unbedingt erforderlich präsentierte Fähigkeit zur raschen Selbstversorgung der Zielgruppe der Migrant\*innen wird darüber hinaus sowohl im *Integrationsgesetz* als auch in der *Integrationserklärung* mehrfach explizit angesprochen.

Dies verweist darauf, dass in Übungsbeispielen des *DTÖ* eine unterschwellige Aufwertung des Leistungsgedanken vorgenommen wird.

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass das Sujet der Bildung im Zuge der Aufbereitung durch den *ÖIF* hauptsächlich an arbeitsmarktpolitische Zielsetzungen geknüpft wird. Folglich wird Bildung als Ressource ausschließlich im Sinne ökonomischer Verwertbarkeit gesehen.

Die oben skizzierten Topoi der Verbesserung individueller Chancen durch Leistung sowie durch gesellschaftliche Partizipation sind zu ergänzen um ein weiteres dominantes Narrativ. Es handelt sich hierbei um den in den Einzelanalysen bereits herausgestellten **Topos eines Versäumnisses, welches dem Fremden eingeschrieben wird**. Diese auf den französischen Philosophen Derrida zurückgehende Betonung einer **Auferlegung von Bringschuld** als grundsätzliches Paradox der Gastfreundschaft (vgl. Derrida 1997:81) zeigt sich in den Textdokumenten wie folgt: Die argumentative Strategie einer Verzögerung bzw. eines Versäumnisses wird deutlich in dem grundlegenden Verständnis von *Integration*, welches den Textdokumenten inhärent ist. Wie im Zuge der Arbeit bereits herausgestellt wurde, ist die theoretische **Konzeption des Integrationsbegriffes** in den Textdokumenten sowohl **dichotom** als auch **defizitär** ausgerichtet. Dies bedeutet, dass von einer grundsätzlichen Gegenüberstellung zwischen dem zu integrierenden Subjekt und der Gesellschaft als eine geschlossene Einheit ausgegangen wird. Die Chancen für die Aufnahme des Fremden in die Mehrheitsgesellschaft werden an dessen Eigenleistung geknüpft.

Im Rahmen einer kritischen Auseinandersetzung mit den politischen Integrationsmaßnahmen in Deutschland spricht der Politikwissenschaftler Kien Nghi Ha von einer „Selbstvergewisserungsstrategie der Dominanzgesellschaft“ (Ha 2007:3). Diese zeige sich in der gewaltvollen Einpassung des migrantischen Subjekts in herrschende Deutungsstrategien (vgl. ebd.) und gehe auf kolonialistische Repräsentationsmuster hegemonialer Diskurse zurück (vgl. ebd.). Die im österreichischen *Integrationsgesetz* statuierten Maßnahmen dienen in diesem Sinne der Festschreibung pädagogischer, politischer und kultureller Konzepte, welche auf die Zielgruppe der Migrant\*innen übertragen werden. Ziel dieser Einpassungsmechanismen ist nach Ha, die Sozialisation des migrantischen Subjekts als defizitär zu konstruieren (vgl. ebd.:5). Diese Maßnahmen sind einerseits darauf angelegt, dem diskursiv erschaffenen Versäumnis des migrantischen Subjekts beizukommen, und dienen andererseits der aktiven Konstruktion ebendieses Mangels.

Die Einschreibung einer Verzögerung, welche dem als *fremd* konzipierten Subjekt vorausseilt, kann durch dessen Bereitschaft zur Teilnahme an den vorgeschriebenen *Maßnahmen* zwar verringert, jedoch nicht vollständig aufgelöst werden. Die gesellschaftliche Annäherung an das Fremde zeigt sich im Besonderen in den Prüfungsmaterialien des *DTÖ* im Rahmen der Aufgabe 1 des Sprechens als paradox, da die Aussagen der

Sprechenden durch die Art der Aufgabenstellung als priori unvollkommen konstruiert werden.

Auch im Fragenkatalog *zum Wertewissen* wird dieser Topos des Versäumnisses, welcher eng an die Idee einer Bringschuld geknüpft ist, mehrfach aktiviert. Dies geschieht unter anderem durch die Artikulation normierender Aussagen mit repräsentativem Gestus in Bezug auf die Sujets der Gleichstellung und der Menschenwürde sowie des Gewaltverbots. Durch positive bzw. negative Konnotationen dieser Sujets wird die Akzeptanz statuerter Normen auf plakative Weise eingefordert. Durch die als legitim gezeichnete Präsentation von gesammeltem Wissen wird ein Versäumnis auf Seiten der Rezipient\*innen konstatiert und erschaffen. Die korrekte Beantwortung der Wertefragen kann in diesem Kontext wiederum ausschließlich als eine Annäherung an hegemoniale Repräsentationen gesehen werden. Dem Asylberechtigten wird im Rahmen dieser Anordnung eine untergeordnete Position zugewiesen.

**Die Stilisierung einer moralischen Bringschuld mit dem Ziel der Sicherung von Deutungshoheit und Vorherrschaft** ist Thema postkolonialistischer Literatur und wird in einem Essay der Philosophin Anna Kim zur Aufarbeitung der Kolonialgeschichte Grönlands wie folgt präzisiert:

Vollkommene Erleuchtung ist nicht wünschenswert, denn das Resultat wäre Gleichheit und Gleichheit kann nicht zwischen zwei Völkern existieren, die sich in so unterschiedlichen „Stadien der Entwicklung“ befinden. (Kim 2012: 19).

Dieses Zitat verweist auf die Erschaffung unterschiedlicher Gruppen, welchen ein differierender Wissensstand in Bezug auf hegemoniale Normen eingeschrieben wird. Auf diese Weise kann eine Lücke entstehen, welche darauf ausgerichtet ist, die konzipierte Dichotomie nicht zu überwinden, sondern vielmehr diskursiv festzuschreiben.

Auch Ha spricht in seiner postkolonialen Kritik am deutschen „Integrationsregime“ (Ha 2007: 1) von einem Integrationsdiskurs, welcher darauf ausgerichtet ist, das Paradigma eines „Kulturkonflikts“ (ebd.:5) zu etablieren. Diese Konstruktion beruhe auf der binären Opposition rechtsstaatlicher Prinzipien gegenüber einer als pathologisch imaginierten Weltanschauung des „migrantisch Anderen“ (ebd.:4). Im Zuge der vorliegenden Arbeit konnte nachgewiesen werden, dass im Besonderen die Fragen des Wertekatalogs darauf ausgerichtet sind, diese Dichotomie explizit auszustellen. Sie tragen somit zu

einer „Defizitkomposition“ (ebd. 231) in Bezug auf das migrantische Subjekt entscheidend bei.

Des Weiteren wird dieser diskursiv produzierte und auf das Andere projizierte Mangel als ein Phänomen der „Zeitverschobenheit“ auch im Werk des postkolonialen Theoretikers Homi K. Bhabba aufgegriffen (vgl. Bhabba .1994: 113, zitiert nach do Mar Castro Varela et al. 2005: 92). „Zeitverschobenheit“ wird nach Bhabba als Effekt der Kollision zwischen Vorstellungen des Eigenen und des jeweils *Anderen* beschrieben. Bhabba beschreibt diesen Aspekt eines fortwährenden Aufschubs der Auflösung binärer Konstruktionen jedoch nicht nur als eine hegemoniale Strategie der Abwehr des Fremden, vielmehr sieht er in ebendieser evozierten Spaltung einen emanzipatorischen Moment der potentiellen Umkehr von Machtverhältnissen (vgl. ebd. 92f). Auf die Inhalte der Wertefragen des *ÖIF* bezogen bedeutet dies, dass in der bewusst konstruierten moralischen Differenz zwischen dem Ziel- und dem Herkunftsland subversives Potential angelegt ist. Die stereotypen Abfolgen geringfügig abweichender Satzmuster in den Wertefragen etwa können als potentiell grotesk und humoristisch angesehen werden. Insofern sind sie als ein Beispiel für eine Ressource widerständigen Handelns zu interpretieren.

### **8.1.2 Bildungspolitische Deutungsmuster und methodische Umsetzungen**

In den Einzelanalysen der Textdokumente konnte aufgezeigt werden, dass diese insgesamt von einer **utilitaristischen Auffassung der Aneignung von Sprache** dominiert sind. Im *Integrationsgesetz* wird *Sprachförderung* gemeinsam mit *Orientierung* zum Kernelement der vom Staat anzubietenden *Integrationsmaßnahmen* erklärt (vgl. §4ff. IntG). Das Erlernen der offiziellen Sprache des Ziellandes wird somit zu einer Bedingung der Teilhabe am gesellschaftlichen bzw. am sozialen und öffentlichen Leben erklärt. Die Überprüfung der Kernkompetenz des Deutschen wird im Gesetz an den Bezug der Sozialhilfe gekoppelt und erfolgt über eine festgeschriebene *Integrationsprüfung* auf dem Niveau B (vgl. §16c Abs.1 S.1 IntG).

Die Kann-Bestimmungen der einzelnen Niveaus der Deutschkurse und Prüfungen orientieren sich am *GeRS*, dessen „strategisch-zweckrationales Verständnis“ (Altmayer 2017: 15) von Sprache in der neueren Forschungsliteratur Gegenstand kritischer Auseinandersetzungen ist (vgl. ebd.: 14f.). Die im *GeRS* angelegte Operationalisierbarkeit sprachli-

cher Inhalte wird unter dieser Perspektive als eine Einschränkung des Potentials von Sprache gesehen. Diese Limitierung zeige sich durch eine Reduktion auf verallgemeinerte Sujets unter strikter Ausklammerung sprachlicher Inputs mit mehrdimensionalen Bedeutungsmustern (vgl. ebd.). Das standardisierte Prüfungsformat des *DTÖ* spiegelt diese zweckorientierte Perspektive auf Zweitsprache in der Textauswahl (kaum authentisches Textmaterial) sowie auch in der Themenwahl (durchgängige Beschränkung auf eine oberflächliche Thematisierung von Alltagssujets mit behaupteter gesellschaftlicher Relevanz) wider.

Das durch die Orientierung am Referenzrahmen ebenfalls vorgegebene **Unterrichtsprinzip der Handlungsorientierung** (vgl. Altmayer 2017: 15) zeigt sich im *DTÖ* durch die ausdrückliche Fokussierung auf kommunikative sprachliche Kompetenzen. Gleichzeitig wird jedoch ebendiese **Betonung sprachlichen Handelns durch verkürzte und oberflächliche Darstellungen von Alltagssituationen permanent konterkariert**. Das **Unterrichtsprinzip der Handlungsorientierung** findet folglich **auf inkonsequente Weise** Niederschlag in den Prüfungsdokumenten.

Darüber hinaus lassen sich im *DTÖ* wiederholt rudimentäre **Referenzen an Interkulturelles Lernen** nachweisen. Diesem Zugang liegt die unterrichtsmethodisch nutzbar gemachte Konstruktion einer binären Oppositionen zwischen dem Eigenen und dem Fremden zugrunde (vgl. Thompson 2016: 67f). Der Ausgangsort *Österreich* wird als positiver Topos des gemeinschaftlichen und idealtypischen Handelns einem nicht näher definierten *Anderswo* gegenübergestellt. Dieses *Anderswo* erfüllt eine Schattenfunktion und repräsentiert einen Ort, an dem jene Normen, welche im Zielland Gültigkeit beanspruchen, nicht zu existieren scheinen.

Insgesamt lässt sich folglich feststellen, dass die konstruierten Oppositionen den pädagogischen Ansatz des Interkulturellen Lernens flüchtig zitieren. Die potentielle Problematik dieser Zugangsweise wird im Zuge dessen nicht reflektierend aufgegriffen. Dennoch kann nicht von einer konsequenten Verfolgung dieses Ansatzes gesprochen werden: Die Referenzen an Interkulturelles Lernen zeigen sich im *DTÖ* weder als durchgängig vorhanden noch als detailliert durchkomponiert, sodass auch dieser unterrichtsmethodische Zugang letztlich substanzlos bleibt.

Im Zuge der Analysen zum Hörverstehen konnte aufgezeigt werden, dass die akustischen Tableaus im *DTÖ* als schablonenhafte Dialoge zum Thema des sozialen und ge-

sellschaftlichen Alltags konzipiert sind. Die Texte zur Überprüfung des Hörverstehens erwecken **Assoziationen zur audiolingualen Unterrichtsmethode**. Dieser Ansatz der Fremdsprachendidaktik zielt auf die Bereitstellung von modellhaften Hörtexten zum Zwecke der Imitation und Verinnerlichung sprachlicher Versatzstücke. (vgl. Cardaklija 2015: 22f).

Im Gegensatz zu dieser Methode steht jedoch in den Textdokumenten des *DTÖ* nicht die Nachahmung, sondern vielmehr die Rezeption bzw. die Decodierung dieser schablonenhaften Texte im Vordergrund. Die Reduktion sprachlicher Vielfalt kann nicht ausschließlich als eine dem Prüfungsarrangement geschuldete Strategie der Vereinfachung interpretiert werden. Vielmehr verweist diese Limitierung auf eine Entstellung sprachlicher Inhalte im Sinne einer von irritierenden Aspekten gereinigten Beliebigkeit. Diese Beliebigkeit definiert sich unter anderem durch die Abwesenheit mehrdeutiger Inhalte. *Sprache* wird somit nicht zu einem Werkzeug der reflexiven Auseinandersetzung mit der Welt, sondern zu einem kontrollierbaren Instrumentarium der Ausstellung von *Integrationsbereitschaft*.

## 8.2 Diskurs und Gesellschaft

Im Folgenden soll der nachvollzogene Diskurs um *Integration* und *Sprache* auf einer übergeordneten gesellschaftlichen Ebene analysiert werden. Auf diese Weise sollen Wechselbeziehungen zwischen dem Diskurs und gesellschaftlichen Dispositionen abschließend betrachtet werden. Das in den Texten diskursiv verankerte *Wissen* soll vor diesem Hintergrund als Ausdruck gesellschaftlicher Überzeugungen und als Repräsentation ideologischer Positionen machtkritisch beleuchtet werden. In diesem Sinne ist das gesetzlich festgeschriebene Prüfungsarrangement als eine soziale Inszenierung und somit als Ausdruck von Macht zu verstehen.

Zunächst werden die im Zuge der Arbeit aufgezeigten diskursiven Verbindungen zwischen Wissensgenerierung bzw. Wissenskontrolle und Macht rekapituliert. Diese Relationen sollen vor dem Hintergrund postkolonialer Ansätze zusammenfassend beleuchtet werden. Im Abschluss steht die Nachzeichnung ideologischer Prämissen im Fokus der Auseinandersetzung.

Ziel ist das Aufzeigen einer Verschränkung zwischen Wissen, Macht und Ideologie anhand der ausgewählten Textmaterialien. Die sich solcherart ergebenden Verbindungslinien und Brüche sollen anhand der diskursbestimmenden Schlüsselbegriffe der *Sprache* sowie der *Integration* nachgezeichnet werden.

## 8.2.1 Wissen und Macht

### 8.2.1.1 Die Prüfung als Manifestation von Macht

Die durch das *Integrationsgesetz* festgeschriebene *Integrationsprüfung* wird in der aktuellen *Integrationsgesetz-Durchführungsverordnung* im Hinblick auf deren Ablauf und deren Bedingungen definiert (vgl. §§12–21 IntG-DV).

Die bereits herausgestellte Koppelung von sozialer Hilfe an die Erbringung vorgeschriebener Sprachleistungen und an die Ausstellung der Akzeptanz gesellschaftlicher und juristischer Normen verweist auf eine Form staatlicher Zwangsausübung.

Ha verweist in seiner Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Integrationsarrangements auf den diskriminierenden Umstand, dass sich das Gesetz zur Integration in Deutschland ausschließlich auf Nicht-EU-Mitglieder bezieht. Dieser Umstand verweise auf eine „ethno-zentrierte Hierarchie unter Eingewanderten“ (Ha 2006: 227). Auch das österreichische *Integrationsgesetz* referiert ausschließlich auf Drittstaatsangehörige und auf Asyl- bzw. subsidiär Schutzberechtigte, das bedeutet auf Personen, welche aus Nicht-EU-Ländern stammen. Durch die Etablierung von *Integrationsmaßnahmen*, welche sich ausschließlich auf bestimmte soziale Gruppen beziehen, wird ein selektiver Mechanismus der Festschreibung gesellschaftlicher (Nicht-) Zugehörigkeiten wirksam.

Das Prüfungssetting und der Prüfungsablauf, welche in der *Integrationsgesetz-Durchführungsverordnung* geregelt werden (vgl. §§12-21 IntG-DV), sind als Festschreibung eines gesellschaftlichen Rituals anzusehen. Die soziale Anordnung der Prüfung stellt nach Foucault eine Konzentration von Macht dar, welche sich in Form eines geregelten Zeremoniells entfaltet:

Die Prüfung kombiniert die Techniken der überwachenden Hierarchie mit denjenigen der normierenden Sanktionen. Sie ist ein normierender Blick, eine qualifizierende, klassifizierende und bestrafende Überwachung. Sie errichtet über den Individuen eine Sichtbarkeit, in der man sie differenzierend behandelt. (Foucault 1994:238).

Das Zitat verweist auf die normierende und hierarchisierende Funktion der Prüfung in ihrer Ausrichtung als eine sich nach strengen Regeln vollziehende Inszenierung. Das juristisch festgeschriebene Arrangement der Überprüfung von *Sprache* und *Wertewissen* ist als eine Repräsentation von Macht und somit als Ausdruck gesellschaftlicher Vorherrschaften aufzufassen, denn die „[...] Überlagerung der Machtverhältnisse und der Wissensbeziehungen erreicht in der Prüfung ihren sichtbarsten Ausdruck“ (Foucault 1994: 238). In diesem Sinne ist die Kontrolle von sprachlichem und wertebezogenem Wissen, welches durch seine juristische Legitimation diskursiv mit Deutungshoheit versehen wird, als eine gewaltvolle Besetzung kultureller Interpretationsangebote zu verstehen.

#### **8.2.1.2 Integration auf dem Prüfstand**

Im Zuge der vorliegenden Arbeit konnte nachgewiesen werden, dass in den Prüfungsdokumenten Themen von gesellschaftlichem oder ökonomischem Stellenwert dominieren. Dadurch findet eine Verortung der Szenarien im Raum des Gemeinschaftlichen statt. Sprache als eine individuelle und private Artikulationsmöglichkeit wird auf diese Weise ausgeklammert. (Zweit)Sprache erfährt eine Festlegung auf Momente des Öffentlichen und des Sozialen. Ihre Beherrschung wird zusammen mit Wissen um moralische Wertmaßstäbe und juristische Normen dem Paradigma der *Integration* untergeordnet. Der Begriff der *Integration* fungiert auf diese Weise als eine thematische und normative Klammer der gesamten Prüfungsmaterialien. Die Überprüfung von Wissen im Zuge der Prüfung erfährt eine Beschränkung und Verdichtung auf die Kontrolle des Grades der *Integration* des Einzelnen. Der soziologisch geprägte Begriff der *Integration* wird solcherart zu einem standardisiert nachvollziehbaren Maßstab für die systemische und gesellschaftliche Anpassung des als fremd konnotierten Subjekts. Dabei wird auf eine dekonstruktivistische Offenlegung der Begriffsdefinition von *Integration* durch die Emittent\*innen der Prüfungsmaterialien gänzlich verzichtet. Durch diese unreflektierte und als selbstverständlich präsentierte Auffassung von *Integration* wird der zugrundeliegende Diskurs um Aushandlung gesellschaftlicher Macht verschleiert. (vgl. Geisen 2010: 30f). Die begriffliche Fixierung der *Integration* dient auf diese Weise der Produktion und der Festschreibung hegemonialer Ansprüche. Diese Ansprüche sind in der Generierung gesellschaftlicher Außenseiterpositionen ebenso zu sehen wie in der Konstruktion von Bedingungen der Inklusion.

### 8.2.1.3 Sprache als hegemonialer Code

Die im *Integrationsgesetz* vorgeschriebene *Sprachförderung* als ein Teilbereich der *Integrationsmaßnahmen* umfasst Deutschkurse bis zu dem Niveau B1 (vgl. §4 Abs.1 IntG). Die Funktion des Deutschen als Sprache der Mehrheitsgesellschaft wird im *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen* herausgestellt (vgl. ÖIF/ BMI für Frauen und Integration 2019). Der ÖIF ist für die Inhalte dieses Curriculums, welches der *Integrationsgesetz-Durchführungsverordnung* beigelegt ist, verantwortlich (vgl. §5 Abs.4. S.2 IntG).

Im Curriculum werden Lernziele für *Deutschkurse* mit *Wertewissen* definiert. In einem Unterkapitel des Textes zur Funktion der *Sprache* und der *Bildung* findet sich folgende Äußerung: „*Deutsch zu lernen ist absolut notwendig, um in Österreich einen Beruf zu erlernen und sich im Alltag zurechtzufinden.*“ (ÖIF/ BMI für Frauen und Integration 2019: 5). Dieses Zitat verweist auf die gesellschaftliche Vormachtstellung, welcher der Beherrschung des Deutschen durch Koppelung von Sprachkompetenzen an Erfolg im Berufs- und Alltagsleben eingeschrieben wird. Ein Verweis auf Mehrsprachigkeit als Ressource der Bewältigung von Alltagsanforderungen sowie als persönliches kognitives Potential wird in diesem Kontext nicht getätigt. Diese diskursive Leerstelle von Mehrsprachigkeit als sprachliche Realität und als gesellschaftliche Reserve (vgl. Dirim 2010: 108) ist ihrer Tendenz nach als neolinguistisch zu bezeichnen (ebd.).

Die Festschreibung der Sprache des Deutschen als eine unerlässliche Voraussetzung zur erfolgreichen Partizipation am hegemonialen Diskurs zeigt sich des Weiteren anhand des Bildmaterials zum Sprechen (Mann mit Kind im Gespräch mit der Ordinationshilfe beim Arzt), welches im Zuge der Arbeit analysiert wurde. Dieses Material ist darauf ausgerichtet, die hegemoniale Sprache an Prozesse der Verständigung und der Selbstbehauptung im Gesundheitswesen zu knüpfen. Beide Beispiele verweisen auf eine Tendenz der „Pathologisierung von Mehrsprachigkeit im Gesundheitswesen“ (Dirim 2018: 108). Dieses Phänomen ist als eine Abwertung anderer Erstsprachen als Deutsch und damit als diskriminierend zu klassifizieren.

Die oben dargelegten Beispiele verweisen auf eine Tendenz zur Instrumentalisierung von Sprache. Diese wird als argumentativer Angelpunkt für Mechanismen gesellschaftlicher Inklusion bzw. gesellschaftlicher Exklusion benutzt. Gesellschaft wird in diesem Kontext als territorial-staatliche Gesamtheit verstanden. Dieses Konzept von Gesell-

schaft, welches darauf abzielt, eine diskursive Dichotomie zwischen Zugewanderten und Zugehörigen zu etablieren, ist jedoch nicht als a priori gegeben zu verstehen. Im Sinne der politischen Theorie Gramscis kann gesagt werden, dass diese begriffliche Verortung von Gesellschaft als ein vorläufiges Ergebnis sozialer Aushandlungsprozesse zu sehen ist (vgl. Candeias 2007: 22). Insofern sind die begrifflichen Verankerungen von Gesellschaft und *Sprache* als potentiell wandelbar zu verstehen.

### **8.2.2 Ideologie und Macht**

Im Folgenden sollen die im Zuge der Arbeit herausgestellten Relationen von Macht, welche den Diskurs um das *Integrationsgesetz* sowie um die Prüfungsdokumente formen, auf ihre ideologischen Prämissen untersucht werden. Ideologie wird hierbei nach Gramsci als eine hierarchisch kommunizierte Deutungsart begriffen, welche jedoch aufgrund ihrer Absorption in Interpretationsmuster des Alltags eine innere Dynamik entwickelt und ihrerseits auf Machtverhältnisse zurückwirkt (vgl. Candeias 2007: 22).

Diskurs wird in diesem Rahmen im Sinne der politischen Diskurstheorie nach Laclau und Mouffe als ein dynamischer Prozess der systematischen Anordnung sozialer Artikulationen begriffen (vgl. Nonhoff 2007: 175f).

Vor diesem theoretischen Hintergrund kann Hegemonie als eine diskursiv ausverhandelte Form der Vorherrschaft betrachtet werden, welche ideologische und institutionelle Positionen der Machterhaltung hervorbringt. Diese Positionen, welche sich folglich sowohl auf einer materiellen als auch einer immateriellen Ebene manifestieren, sind jedoch nicht als „statisch und ewig“ anzunehmen, sondern begründen nach Gramsci den „öffentlichen Raum“ eines permanenten Aushandelns zivilgesellschaftlicher und politischer Anliegen (vgl. Candeias 2007: 23).

Ein hegemonialer Diskurs ist demnach durch seine Anlage zur Produktion gesellschaftlicher Konformität gekennzeichnet und zeigt sich als historisch determiniert und begrenzt (vgl. ebd.). Dieser gesellschaftliche Konsens in Bezug auf kulturelle, politische, pädagogische und alltägliche Deutungsmuster soll im Folgenden als Ideologie gefasst werden. Anhand einer Fokussierung auf die Schlüsselbegriffe der *Sprache* und der *Integration* sollen abschließend ideologische Prämissen herausgestellt werden, welche den Textdokumenten zugrunde liegen. Auf diese Weise können schließlich Rückschlüsse

gezogen werden auf die weltanschauliche Verfasstheit der Emittent\*innen der Textbotschaften.

### 8.2.2.1 Integration als hegemoniale Strategie

Der Begriff der *Integration* repräsentiert im Rahmen der analysierten Texte das imaginierte Moment der Absorption der Zugewanderten in die Aufnahmegesellschaft und dient insofern der Festschreibung von Subjektpositionen. Dies kann als eine diskursive Strategie der Erschaffung und Fortschreibung von Vorherrschaften betrachtet werden (vgl. Nonhoff 186). Die Repräsentation von Werten, welche der Aufnahmegesellschaft zugeschrieben werden, dient hierbei der ideologischen Ausrichtung und Stabilisierung herrschender Machtverhältnisse. Ha weist nach, dass auf diese Weise eine Fortschreibung kolonialistischer Diskurse legitimiert wird. Er verweist in diesem Zusammenhang auf Übereinstimmungen in der vereinheitlichenden Konstruktion der „migrantischen“ bzw. der „postkolonialen Anderen“ zwischen dem zeitgenössischen Integrationsdiskurs und kolonialen Diskursen (vgl. Ha 2006: 229).

Im Besonderen im Fragenkatalog zum *Werte- und Orientierungswissen* lässt sich eine forcierte Darstellung von demokratischem Bewusstsein und rechtsstaatlichen Prinzipien nachweisen. Diese in ihrer gedanklichen Ausrichtung als libertär zu kategorisierende proklamierte Grundhaltung dient der Erschaffung einer Dichotomie zwischen Eigenem und Fremden. Nach Ha zielt diese Dichotomie letztlich auf die Etablierung eines impliziten und vereinheitlichenden „Generalverdachts“ (Ha 2006: 230) in Bezug auf das als negativ abweichend gezeichnete Weltbild von Migrant\*innen (vgl. ebd.231).

Auf diese Weise können jene ideologischen und sprachenpolitischen Prämissen statuiert werden, welche einen Zugriff auf Subjektpositionen ermöglichen.

In den analysierten Textdokumenten werden individuelle Freiheitsrechte plakativ markiert. Gleichzeitig findet eine affirmative Darstellung ökonomischer Unabhängigkeit des Einzelnen statt. Dies verweist auf eine Instrumentalisierung des Konzepts der Freiheit im Sinne arbeitsmarktpolitischer und neoliberaler Verwertbarkeit. Wie im Zuge der Arbeit nachgewiesen wurde, ist die positive Konnotation von autonomer Einzelleistung als integraler Bestandteil von *Integration* ein Topos, von welchem die Textdokumente bestimmt sind.

In Anlehnung an Gramscis emanzipatorische Hegemonietheorie verweist Mario Candeias auf eine im Neoliberalismus vorherrschende Propagierung der „Selbstvermarktung und der persönlichen Performance“ (Candeias 2007: 28). Diese sei darauf ausgerichtet, dass sich der Einzelne „seine Position im Kampf um [...] Arbeitsplätze und soziale Anerkennung“ (ebd.) zu erkämpfen habe. Die in dieser Aussage umrissene Grundhaltung entspricht jener ideologischen Ausrichtung, welche den Textdokumenten nachweislich zugrunde liegt.

Die positive Konnotation von Leistungsbereitschaft zeigt sich u.a. in den Unterrichtsmaterialien des *DTÖ* zur didaktischen Aufbereitung des Wertewissens. Darüber hinaus wurde der Topos der Eigenleistung und der damit verbundenen raschen Integration in den Arbeitsmarkt auch im Fragenkatalog zum *Werte- und Orientierungswissen* nachgewiesen.

Die in den Texten kommunizierte Ideologie des Neoliberalismus erfährt durch die Ausstellung verfassungsrechtlich festgeschriebener Freiheiten eine inhaltliche Rechtfertigung. Zusammenfassend kann folglich konstatiert werden, dass die Proklamation von Eigenleistung in einem neoliberalen Sinn legitimiert und gestützt wird durch die Strategie der Festschreibung und Betonung von Freiheiten im gesellschaftlichen Bereich. Letztlich wird der demokratische Grundgedanke der Freiheit des Einzelnen in seiner historischen Dimension und in seinem humanistischen Anspruch auf diese Weise verkehrt und pervertiert.

#### **8.2.2.2 Sprache als Markierung von Vorherrschaft**

Neben der Prämisse der *Integration* wird das Konzept der *Sprache* in den Prüfungsunterlagen und im Gesetzestext sowie in der *Integrationsvereinbarung* instrumentalisiert, um ideologisch motivierte Vorherrschaften zu markieren und zu legitimieren.

Durch die festgeschriebene Sprachprüfung und durch die permanente Betonung der Notwendigkeit sprachlichen Handelns wird *Sprache* zu einem gesellschaftlichen „Differenzmerkmal“ (Dirim 2016: 313) stilisiert. Auf diese Weise werden soziale Gruppen konstruiert sowie nationalstaatliches Territorium markiert. Durch die Betonung einer handlungsorientierten Auffassung von Spracherwerb wird gleichzeitig die neoliberale Logik der Identitätsbildung durch soziale Performance bedient.

*Sprache* wird in den analysierten Textdokumenten inhaltlich aufgegriffen und zu einem Gradmesser für *Integration* erklärt, gleichzeitig fungiert sie als Medium der Kommunikation dieser Überzeugungen und Standpunkte. Insofern erfährt *Sprache* im Rahmen der Texte eine doppelte Funktion, was einer Dekonstruktion der hegemonialen Repräsentation von Mehrheitssprache entgegenwirkt.

Durch diese doppelte Funktion der *Sprache* werden Machtansprüche verschleiert. Der Anspruch des Deutschen als hegemoniale Sprache wird auf diese Weise zum gesellschaftlichen Konsens.

Die Homogenität einer Gesellschaft in Bezug auf grundsätzliche Wertigkeiten ist als Bedingung für das Fortbestehen hierarchischer Strukturen anzusehen. Gleichzeitig ist der hegemoniale Konsens jedoch als fragil und somit wandelbar anzusehen, da diskursiv verankerte Bedeutungen stets dynamischen sozialen Aushandlungsprozessen unterworfen sind (vgl. Candeias 2007: 21).

Auf diese Weise bringt die Repräsentation von *Sprache* und *Integration* als Angelpunkt der Etablierung von Macht innerhalb ihres eigenen Zentrums sowie auch an ihren Rändern Widersprüche hervor und entfaltet Gegendiskurse. (vgl. Bhabba 1994, zitiert nach do Mar Castro Varela et al. 2005: 99). Die vorliegende Arbeit stellt eine kritische Reflexion von Deutungsansprüchen im Diskurs um Migration und *Integration* dar. Sie darf daher im Sinne Gramscis als Beitrag zur „Verdichtung von Widersprüchen und Rissen in der hegemonialen Apparatur“ (Candeias 2007: 31) gelesen werden.

## **9 Fazit und Ausblick**

Im Schlusskapitel der Arbeit geht es darum, die Ergebnisse der Diskursanalyse zusammenfassend darzustellen. Außerdem sollen Anknüpfungspunkte für Folgeforschungen skizziert werden.

### **9.1 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Im Zuge der vorliegenden Arbeit wurde eine Diskursanalyse ausgewählter Primärquellen zum Thema der *Integration* von Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten in Öster-

reich. durchgeführt. Die Textdokumente wurden als Repräsentationen eines öffentlichen Diskurses aufgefasst und im Rahmen dieser Perspektive kritisch analysiert. Die zugrundeliegende Hypothese einer zentralen Bedeutung der Begriffe der *Sprache* und der *Integration* konnte im Zuge der Forschungen verifiziert werden: Sowohl eine Text- und Diskursanalyse der *Integrationsprüfung* als auch eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Diskursen des *Integrationsgesetzes* und der *Integrationserklärung* verweisen auf die diskursbestimmende Funktion der beiden Begriffe. Es konnte gezeigt werden, dass diese als Legitimierung von Zuschreibungen sowie als Ausgangspunkt sozialer Inklusion bzw. Exklusion dienen.

Im Rahmen der Arbeit konnte nachgewiesen werden, dass die gesellschaftliche Prämisse der *Integration*, welche den Texten eingeschrieben ist, von einer binären und statischen Konzeption zwischen Zuwandernden und Aufnahmegesellschaft ausgeht. Die Konstruktion und die positive Konnotation eines als österreichisch markierten Gesellschafts- und Wertesystems stützt den Topos einer migrantischen Bringschuld. Durch eine dekonstruktivistische Perspektive auf soziale Praktiken der Zuschreibung konnte gezeigt werden, dass Migrant\*innen im Rahmen der gesetzlich vorgeschriebenen Integrationsmaßnahmen in einer defizitären Position verortet werden. Das Defizit manifestiert sich in der systematischen Festschreibung eines kulturellen und ethischen Versäumnisses, welches Zugewanderten zugewiesen wird. Dieser konstruierte Mangel zeigt sich im Rahmen integrativer Bestimmungen jedoch nicht dazu prädestiniert, aufgelöst zu werden. Vielmehr dienen die gesetzlich festgeschriebenen sozialen Praktiken der Verfestigung und Legitimation sozialer Hierarchisierungen.

Die Funktion der Sprache, welche in den Textdokumenten ebenfalls von zentraler Bedeutung ist, beschränkt sich auf die Beherrschung des Deutschen als kultureller Code der Mehrheitsgesellschaft. Sie reglementiert und kontrolliert den Zugang zu ökonomischen und sozialen Gemeinschaften. Die vom *ÖIF* mit dem deklarierten Ziel der *Integration* herausgegebenen Übungs- und Prüfungsmaterialien verweisen in diesem Kontext auf neolinguistische Tendenzen. Diese zeigen sich in der Koppelung von Sprache an persönliche Identität, soziale Sicherheit und gesellschaftliches Fortkommen.

Des Weiteren konnte im Zuge der Arbeit nachgewiesen werden, dass die Übungsmaterialien des *ÖIF*, welche auf eine *Integrationsprüfung* vorbereiten sollen, von einem handlungsorientierten Ansatz bestimmt sind. Sprachbeherrschung wird in diesem Sinne

als Fähigkeit des situationsadäquaten Agierens in gesellschaftlichen Kontexten interpretiert. Das ästhetische Potential von Sprache als Selbstzweck kann als eine diskursive Leerstelle angesehen werden. Gleichzeitig bleibt die in den Textquellen nachdrücklich ausgestellte Orientierung an Prinzipien der Kommunikation und des sprachlichen Handelns jedoch oberflächlich und wenig aussagekräftig. Irritationen und authentische Alltagsbezüge werden in den Text- und Bildmaterial durchgängig vermieden. *Sprache* wird folglich im Rahmen eines handlungsorientierten Ansatzes als ein utilitaristisches Instrument der Teilhabe an vordefinierten gesellschaftlichen Teilbereichen gesehen.

Eine weitere Hypothese, von welcher im Rahmen der Arbeit ausgegangen wird, ist die einer diskursiven Verbindung zwischen Mechanismen der Wissenskontrolle und hegemonialen Ansprüchen. Die vorliegenden Analysen haben gezeigt, dass die *Integrationsprüfung* in ihrer Funktion als ein Dispositiv der Macht im Sinne Foucaults als ein juristisch legitimes Zeremoniell und als ein gesellschaftliches Ritual gelesen werden kann. Diese soziale Inszenierung der Überprüfung von Sprach- und *Wertewissen* ist darauf angelegt, einen normierenden und selbstverpflichtenden Gestus zu entfalten und schafft repressive Mechanismen der Reglementierung von Zugehörigkeit.

Im Zuge der vorliegenden Arbeit konnten diskursive Strategien in der Realisierung von Machtansprüchen nachgezeichnet werden. Diese hegemonialen Vorgehensweisen zeigen sich in der Verschleierung von Vorherrschaften, wie das u.a. durch die systematische Akzentuierung individueller Freiheiten und rechtstaatlicher Prinzipien geschieht. Im Zuge der Analysen hat sich gezeigt, dass die Festschreibungen einer liberalen Gesellschaftsordnung der Repräsentation einer Dichotomie zwischen dem Zielland Österreich und dem Herkunftsland von Migrant\*innen dienen. Auch wenn dieser Herkunftsort in einen nicht näher definierten Bereich des *Anderswo* verlagert wird und insofern eine diskursive Leerstelle markiert, erfährt der Topos der Herkunft auf diese Weise eine negative Konnotation. Die defizitäre Konzeption des Herkunftslandes ergibt sich aus der positiven Darstellung nationalstaatlich verankerter Werte und Normen im *Hier*.

Darüber hinaus gerät das plakative Ausstellen gesellschaftlicher Freiheiten in den Textdokumenten zur Legitimation und zur Folie für neoliberale Haltungen in Bezug auf Arbeitsmarktintegration, Leistung und Spracherwerb. Diese Verbindungslinien konnten im Rahmen einer abschließenden Diskursanalyse auf Ebene der Gesellschaft nachgezeichnet werden. Sie verweisen auf ideologische Implikationen des *ÖIF* in seiner Funktion

als Institution der Sprachvermittlung und der Kontrolle und sind insofern von sprachpolitischer Bedeutung.

Aus diesen oben skizzierten kritischen Einblicken in den herrschenden Diskurs um Sprachenlernen und Migration, welche die vorliegende Arbeit bietet, ergeben sich Anknüpfungspunkte sowohl an unterrichtspraktische als auch an theoretische Folgeforschungen. Diese sollen nun abschließend dargestellt werden sollen.

## 9.2 Anknüpfungspunkte für Folgeforschungen

Die gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf die diskursive Verankerung der Schlüsselbegriffe der *Sprache* und der *Integration* beleuchten den Diskurs auf einer theoretischen Ebene. Die durchgeführte Analyse erfolgt außerdem aus der Perspektive der Emittent\*innen der Textbotschaften, das bedeutet aus der Perspektive verantwortlicher Institutionen der Gesetzgebung und der Wissenskontrolle.

Aus diesen Gründen bieten sich einerseits praktische Erhebungen zum Thema des Einbezugs der vom *ÖIF* herausgegebenen Materialien in den Unterrichtsalltag an. Andererseits könnten Forschungen, welche den Fokus auf den Blick der Rezipient\*innen der *Integrationsprüfung*, das bedeutet auf die Position von Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten sowie von Drittstaatsangehörigen lenken, die vorliegende Diskursanalyse ergänzen.

Im Zuge einer Auseinandersetzung mit der Zielgruppe könnte u.a. eine Diskurs- bzw. Textanalyse von Schreibprodukten der Teilnehmenden an *Integrationsprüfungen* und in Sprachkursen mit Wertevermittlung durchgeführt werden. Auf diese Weise würden Deutungsmuster der Zielgruppe nachvollzogen werden. Dies ließe Rückschlüsse zu auf Fortschreibungen eines herrschenden Diskurses sowie auf Brüche in der hegemonialen Repräsentation.

Im *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte und Orientierungswissen* (ÖIF/ BMI für Frauen und Integration 2019) werden Methoden aufgelistet und Lernziele definiert sowie Inhalte statuiert, welche als Vorgaben für den Unterricht konzipiert sind. In diesem Zusammenhang bietet sich eine wissenschaftliche Aufarbeitung des Unterrichtsalltags vor dem Hintergrund dieses Curriculums an. Auf diese Weise ließe sich die Art der

didaktischen Aufbereitung dieser vorgegebenen Inhalte in der Praxis der Sprachvermittlung darzustellen. Ziel einer empirischen Auseinandersetzung könnten die didaktischen und inhaltlichen sowie die sprachpolitischen Einflüsse des Gesetzgebers und der Institution des *ÖIF* auf den praktischen DaZ-Unterricht sein. Auch Abgrenzungen zu den definierten Vorgaben durch Lehrende und Lernende könnten im Zuge dieser Analyse aufgegriffen und im Rahmen der Darstellung eines Gegen-Diskurses thematisiert werden.

# Literaturverzeichnis

## Primärliteratur

BIFIE/ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/ Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum (Hrsg.) (2010) : Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* in der Unterrichtspraxis. Praxisreihe. Heft 12. Online unter: [http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere\\_interaktiv.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf). Letzter Aufruf: 06.01.2021.

Bundeskanzleramt/ Österreich Institut/ ÖIF (Hrsg.): Download der Beispieltests der unterschiedlichen Niveaustufen. Online unter: <https://sprachportal.integrationsfonds.at/deutschpruefungen/beispieltests-als-download>. Letzter Zugriff: 29.01. 2021.

Bundeskanzleramt/ Österreich Institut/ ÖIF (Hrsg.): Mein Sprachportal. Materialien zur Prüfungsvorbereitung. Download der Fragen zum Werte- und Orientierungswissen. Online unter: <https://sprachportal.integrationsfonds.at/deutschpruefungen/materialien-zur-pruefungsvorbereitung>. Letzter Zugriff: 24.02.2021.

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (Hrsg.) (2020): Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft. Fassung Dezember 2020. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009891&FassungVom=2017-12>. Letzter Aufruf: 21.12. 2020.

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (Hrsg.) (2021): Vertrag über die europäische Union: Artikel 2. Fassung Februar 2021. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008048&FassungVom=2021-02-12&Artikel=2&Paragraf=&Anlage=&Uebergangsrecht>. Letzter Aufruf: 12.02.2021.

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort/ Bundesministerium für Frauen und Integration (Hrsg.) (2021): Verordnung zur Durchführung des Integrationsgesetzes. Fassung Jänner 2021. Online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010767>. Letzter Aufruf: 21.01.2021

Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres/ ÖIF (2017): Integrationserklärung Online unter: [file:///C:/Users/Mieze/AppData/Local/Temp/20170718\\_Integrationserklaerung\\_MUSTERBEISPIEL.pdf](file:///C:/Users/Mieze/AppData/Local/Temp/20170718_Integrationserklaerung_MUSTERBEISPIEL.pdf). Letzter Aufruf: 10.11.2020. PDF-Datei im Besitz der Verfasserin.

Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres/ Österreich Institut/ ÖIF (Hrsg.): Meine Integration in Österreich. Fragen zum Werte- und Orientierungswissen. B1. Unter: [https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/WOW/Fragen\\_Werte-\\_und\\_Orientierungswissen\\_B1\\_13062019.pdf](https://sprachportal.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/WOW/Fragen_Werte-_und_Orientierungswissen_B1_13062019.pdf)- Letzter Zugriff: 03.01.2020. PDF-Datei im Besitz der Verfasserin

Bundesministerium für Frauen und Integration/ ÖIF (2019) Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte. und Orientierungswissen. Anhang zur Integrationsgesetz-Durchführungsverordnung. Online unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40217779/II\\_286\\_2019\\_Anlage\\_C.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40217779/II_286_2019_Anlage_C.pdf). PDF-Datei im Besitz der Verfasserin.

Bundesministerium des Inneren/ Goethe Institut/ telc (Hrsg.) (2009): Deutsch Test für Zuwanderer A2 B1. Online Unter: <https://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/deutsch-test-fuer-zuwanderer-a2b1.html>. Letzter Zugriff: 05.01.2020. PDF-Datei im Besitz der Verfasserin.

Bundesministerium für Inneres/Österreichischer Integrationsfonds/ telc (Hrsg.) (2019): DTÖ (Deutsch Test für Österreich). Modelltest/Übungstest 1/Übungstest 2/Übungstest 3. 2. Auflage. Online unter: <https://sprachportal.integrationsfonds.at/deutschpruefungen/beispieltests-als-download>. Letzter Aufruf: 10.11.2020. PDF-Dateien im Besitz der Verfasserin.

Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Straßburg.

Hagen, Lara (2020): Wie viele Schüler mit Migrationshintergrund zu schlecht Deutsch können. In: Der Standard. Online Ausgabe vom 15. September 2020. Unter: <https://www.derstandard.at/story/2000119993501/wie-viele-schueler-mit-migrationshintergrund-zu-schlecht-deutsch-koennen>. Letzter Aufruf 21.01.2021. Letzter Zugriff: 21.01.2021.

Kronen Zeitung (Hrsg.) (2020): Raab: „Integration von Flüchtlingen dauert Jahre“. Online-Ausgabe vom 24.10.2020. Letzter Aufruf: <https://www.krone.at/2260157>.

Mineva, Gergana/Rubia Salgado (2017): Und nun, Kolleg\_innen? In: migrazine.online. magazin von migrantinnen für alle. Nr. 2 .Online unter: <http://www.migrazine.at/artikel/und-nun-kolleginnen-was-tun>. Letzter Zugriff: 22.11.2019.

ÖIF (Hrsg.)(2018): Deutsch lernen. Das Unterrichtsmagazin für Zusammenleben und Integration in Österreich. Umweltschutz in Österreich. Nr.9. Online unter: [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Deutsch\\_lernen/Deutsch\\_Lernen\\_09.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/Deutsch_lernen/Deutsch_Lernen_09.pdf). Letzter Aufruf: 06.01.2021. .

ÖIF (Hrsg.):(a) Gesetzliche Aufträge des ÖIF. Unter: <https://www.integrationsfonds.at/der-oeif/ueber-den-oeif/gesetzliche-auftraege-des-oeif>. Letzter Zugriff: 21.01.2021.

ÖIF (Hrsg.)(b): Informationen zum Integrationsgesetz. Unter: <https://www.integrationsfonds.at/der-oeif/ueber-den-oeif/integrationsgesetz>. Letzter Zugriff: 21.01.2021.

## **Sekundärliteratur**

Altmayer, Klaus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext. Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase/ Höller (Hrsg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Nr. 96. Göttingen: Universitätsverlag. S.3-22.

Altmayer, Klaus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Innovation oder Trend? In: Germanistische Mitteilungen. Nr. 65. S.7-21.

- Andric, Ana (2012) : “Migrationsliteratur“ in Österreich. Hochschulschrift (Diplomarbeit). Wien.
- Bendel Larcher, Sylvia (2015): Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Tübingen: narr.
- Bhabba, Homi (1995): The Location of Culture. London/New York: Routledge. Zitiert nach Maria do Mar Castro Varela/ Nikita Dhawan (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (2008): Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. Szenarios – Anforderungen – Profil – Ausbildung. Wien: VÖV-Edition
- Bossinade, Johanna (2000): Poststrukturalistische Literaturtheorie. Stuttgart/ Weimar: Metzler.
- Brinker Klaus/ Hermann Cölfen/Steffen Pappert (2014): Linguistische Textanalyse. Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt
- Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hrsg.) (a): Informationen zum Integrationsgesetz. Online unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/integrationsgesetz.html>  
Letzter Zugriff: 11.02.2021.
- Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hrsg.) (b): Informationen zur Bundesregierung. Online unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/die-bundesregierung/bundesministerinnen-und-bundesminister.html>. Letzter Zugriff 12.01.2021. Letzter Aufruf: 21.01.2021
- Bundeskanzleramt der Republik Österreich (Hrsg.)(c) Informationen zum ÖIF. Fassung Jänner 2021. Online unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/integration/oesterreichischer-integrationsfonds.html>. Letzter Aufruf: 21.01.2021
- Candeias, Mario (2007): Gramscianische Konstellationen. Hegemonie und Durchsetzung neuer Produktions- und Lebensweisen. In: Andreas Merkens/Viktor Rego Diaz (Hrsg.): Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis. Hamburg: Argument. S. 15-31.

- Cardaklija, Nejira (2015): Video- bzw. Filmproduktion im Fremdsprachenunterricht. Hochschulschrift (Masterarbeit). Wien.
- Deimel- Engler, Susanne/ Gülay Kadem (2005): Authentische Hörtexte aus Alltagssituationen im öffentlichen Raum. Wien: Edition VHS.
- Deleuze, Gilles (1975): Woran erkennt man den Strukturalismus? In: F. Chatelet (Hrsg.): Geschichte der Philosophie. Band 8. Frankfurt/ Berlin/ Wien: Ullstein.
- Demirovic, Alex (2007): Hegemonie und die diskursive Konstruktion der Gesellschaft. In: Martin Nonhoff (Hrsg.): Diskurs. Radikale Demokratie. Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld: transcript. S.55-85.
- Derrida, Jacques (2018) : Von der Gastfreundschaft. Hrsg. von Peter Engelmann. 5. Auflage Wien: Passagen Verlag. (Frz. Original 1997)
- Dirim, Inci (2016) : Sprachverhältnisse. In: Paul Mecheril (Hrsg.); Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S.311-325.
- Dirim, Inci(2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zu Fragen des (Neo-)linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) in der Migrationsgesellschaft. In: Paul Mecheril/Inci Dirim/ Mechthild Gomolla/Sabine Hornberg/ Krassimir Stojanov (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung Münster: Waxmann. S.91-112.
- Do Mar Castro Varela, Maria/ Nikita Dhawan (2005) Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Dufourmantelle, Anne (2018): Einladung. In: Jacques Derrida: Von der Gastfreundschaft. Hrsg. von Peter Engelmann. Wien: Passagen Verlag. S. 113-147.
- Durkheim, Emile (1977): Über soziale Arbeitsteilung. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Frz. Original 1893). Zitiert nach Sandra Hüpping/ Wilhelm Heitmeyer (2008): Integration/ Solidarität. In: Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. In: Sina Farzin/ Stefan Jordan (Hrsg.): Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam. S:126-129. Zitiert nach Armin Nassehi (2015): Begriffsdefinition Gesellschaft. In:

Sina Farzin/ Stefan Jordan (Hrsg): Lexikon der Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam. S.80-85.

Engelmann, Peter (1990): Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie. In: Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart. Stuttgart: Reclam. S. 5-33.

Foucault, Michel (2018): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.(Frz. Original 1969).

Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Frz. Original 1975).

Geisen, Oliver (2010) : Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrationsparadigmas. In: Paul Mecheril/ Inci Dirim/ Mechtild Gomolla/ Sabine Hornberg/ Kassimir Stojanow (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und pädagogische Spannung. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann. S. 13-34.

Giddens, Anthony (1990): Consequences of Modernity. Stanford: Stanford University Press. Zitiert nach Oliver Marchart (2015): Begriffsdefinition Öffentlichkeit. In: Sina Farzin/ Stefan Jordan (Hrsg.): Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam. S.209-212.

Grotjahn, Rüdiger/ Karin Kleppin (2017): Prüfen, Testen, Evaluieren. Stuttgart: Klett.

Ha, Kien Nghi (2007): Integration als Disziplinierungs- und Normalisierungsinstrument. Die kolonialisierenden Effekte des deutschen Integrationsregimes. In: Rosa Luxemburg Stiftung (Hrsg.). Online unter: [https://www.rosalux.de/fileadmin/static/archiv\\_ri/bw/cms/files/ha\\_integrationsregime.pdf](https://www.rosalux.de/fileadmin/static/archiv_ri/bw/cms/files/ha_integrationsregime.pdf). Letzter Zugriff: 12.02.2021. PDF-Datei im Besitz der Verfasserin.

Ha, Kien Nghi/ Markus Schmitz (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel postkolonialer Kritik. In: Paul Mecheril/ Monika Witsch (Hrsg.): Cultural Studies und Pädagogik. Bielefeld: transcript. S. 226-266.

- Habermas, Jürgen (1973): Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Zitiert nach Sandra Hüpping/ Wilhelm Heitmeyer (2015): Integration/ Solidarität. In: Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam. S:126-129.
- Hamburger, Franz (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. In: Hamburger Franz/ Tarek Badawia/ Merle Hummerich (Hrsg.): Migration und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag, S.7-22. Zitiert nach Oliver Geisen (2010): Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In: Paul Mecheril/ Inci Dirim/ Mechtild Gomolla/ Sabine Hornberg/ Krassimir Stojanov (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann. S. 13-34.
- Heitmeyer, Wilhelm/ Peter Imbusch (2005): Integrationspotentiale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften. Zitiert nach Sandra Hüpping/ Wilhelm Heitmeyer (2015): Integration/ Solidarität. In: Sina Farzin/ Stefan Jordan (Hrsg.): Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam. S:126-129.
- Hormel, Ulrike/ Judith Jording (2016): Kultur/ Nation: In: Paul Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S.211-226.
- Hüpping, Sandra/ Wilhelm Heitmeyer (2015): Integration/ Solidarität. In: Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam . S:126-129.
- Kim, Anna (2011): Invasionen des Privaten. Graz/ Wien: Droschl.
- Kluge, Alexander/ Oskar Negt (1972): Öffentlichkeit und Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Zitiert nach Oliver Marchart (2015): Begriffsdefinition Öffentlichkeit. In: Sina Farzin/ Stefan Jordan (Hrsg.): Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam. S. 209-212.
- Kluge, Friedrich (Hrsg.) (2003): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin: de Gruyter. Zitiert nach Thomas Geisen (2010): Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In Paul Mecheril/ Inci Dirim/ Mechtild Gomolla/ Sabine Hornberg/ Krassimir Stojanov (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann. S.13-35.

- Koreik, Uwe (2011): Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter? In: Informationen Deutsch als Fremdsprache. Nr. 6. Berlin: de Gruyter. S. 581-604.
- Liessmann, Konrad Paul (1999): Philosophie der modernen Kunst. Wien: WUV Universitätsverlag (UTB für Wissenschaft).
- Mannitz, Sabine (2006): Die verkannte Integration. Bielefeld: transcript.
- Marchart, Oliver (2008): Begriffsdefinition Öffentlichkeit. In: Sina Farzin/ Stefan Jordan (Hrsg.): Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam. S. 209-212.
- Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: Franz Hamburger/Tarek Badawia/ Merle Hummerich (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer. S. 311-328.
- Müller, Marion (2003): Grundlagen der visuellen Kommunikation. Theorieansätze und Analysemethoden. Konstanz: UVK. Zitiert nach Sylvia Bendel Larcher (2015): Linguistische Diskursanalyse. Tübingen: narr.
- Nassehi, Armin (2015): Begriffsdefinition Gesellschaft. In: Sina Farzin/ Stefan Jordan (Hrsg.): Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam. S.80-85.
- Nonhoff, Martin (2007): Diskurs. Radikale Demokratie. Hegemonie. Einleitung. In: Martin Nonhoff (Hrsg.): Diskurs. Radikale Demokratie Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld: transcript. S.7-23.
- Nonhoff; Martin (2007): Politische Diskursanalyse als Hegemonie. In: Martin Nonhoff (Hrsg.): Diskurs. Radikale Demokratie. Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld: transcript. S. 173-193.
- Orao, James (2014): Selbstverortungen. Migration und Identität in der zeitgenössischen deutsch- und englischsprachigen Gegenwartsliteratur. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Parlament der Republik Österreich (Hrsg.) (2019): Grundprinzipien der Bundesverfassung. Online unter:

<https://www.parlament.gv.at/PERK/VERF/GRUND/index.shtml>. Letzter Aufruf: 21.12.2020.

Parlament der Republik Österreich (Hrsg.) (2018): Wie Gesetze entstehen. Beurteilung und Kundmachung. Online unter: <https://www.parlament.gv.at/PERK/GES/WEG/BEURK/index.shtml>. Letzter Zugriff: 26.01.2021.

Parsons, Talcott (1991): *The Social System*. London: Routledge (Engl. Original 1951). Zitiert nach Sandra Hüpping/ Wilhelm Heitmeyer (2015): *Integration/ Solidarität*. In: *Lexikon Soziologie und Sozialtheorie*. Stuttgart: Reclam.S:126-129.

Poulantzas, Nicos (2002): *Staatstheorie. Politischer Überbau, Ideologie, sozialistische Demokratie*. Hamburg: VSA Verlag. Zitiert nach Mario Candeias (2007): *Gramscianische Konstellationen. Hegemonie und Durchsetzung neuer Produktions- und Lebensweisen*. In: Andreas Merckens/Viktor Rego Diaz (Hrsg.): *Mit Gramsci arbeiten. Texte zur politisch-praktischen Aneignung Antonio Gramscis*. Hamburg: Argument. S. 15-31.

Riegel, Christine (2004): *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung*. Frankfurt am Main: IKO Verlag. Zitiert nach Oliver Geisen (2010): *Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann. S.13-34.

Salgado, Rubia/ Elisabeth Cepek-Neuhauser/ Assimina Gouma/ Gergana Mineva (2014): *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Ansprüche und Widersprüche. Forschungsbericht maiz*: In: maiz (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Linz. Online unter: [http://maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache\\_www-2.pdf](http://maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf). Letzter Aufruf 18.02.2021. PDF-Datei im Besitz der Verfasserin.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): *Can the Subaltern Speak?* In: Cary Nelson/Lawrence Grossberg (Hrsg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois. S. 271-313.

Spivak Gayatri Chakravorty (1996): *The Spivak Reader*. Hrsg. von Donna Landry und Gerald Maclean. New York/ Londen: Routledge.

Thompson, Christiane (2016): Differenz. In: Paul Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz. S.59-73.

Vey, Judith (2015): Gegen-hegemoniale Perspektiven: Hamburg: VSA-Verlag.

Weber, Max (1988): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. 3 Bde. Tübingen: Mohr Siebeck (Original 1920/21). Zitiert nach Armin Nassehi (2015): Begriffsdefinition Gesellschaft. In: Sina Farzin/ Stefan Jordan (Hrsg.): Lexikon Soziologie und Sozialtheorie. Stuttgart: Reclam. S.85-90.

# **Anhang**

## **Anhang 1: Deutsch Test für Österreich**

Anhang 1.1: *Modelltest*: Hören Aufgabe 1

Anhang 1.2: *Übungstest 2*: Hören Aufgabe 3

Anhang 1.3 (A und B): *Modelltest*: Lesen Aufgabe 1

Anhang 1.4 (A und B): *Übungstest 1*: Lesen Aufgabe 2

Anhang 1.5 (A, B, C und D): Schreibaufgaben des *Modelltests* und der *Übungstests 1, 2* und *3*

Anhang 1.6: Sprechen Aufgabe 1

Anhang 1.7: Sprechen Aufgabe 2: Bildimpuls *Modelltest*

Anhang 1.8: Sprechen Aufgabe 2: Bildimpuls *Übungstest 3*

## **Anhang 2: Abstract**

## Anhang 1.1.

6

25 Minuten **Hören**



### Hören, Teil 1

Sie hören vier Ansagen. Zu jeder Ansage gibt es eine Aufgabe. Welche Lösung (a, b oder c) passt am besten?

Markieren Sie Ihre Lösungen für die Aufgaben 1–4 auf dem Antwortbogen.

#### Beispiel

Sie möchten Informationen zur Müllabfuhr.

- a Sie drücken die „1“.
- b Sie drücken die „2“.
- c Sie drücken die „3“.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
a	b	c

Hören

- 1 Was soll Frau Dembrowa machen?
  - a Frau Oberhauser heute anrufen.
  - b Morgen bei der Volksbank anrufen.
  - c Morgen zur Volksbank gehen.
  
- 2 Was soll Herr Gruber machen?
  - a Eine Nachricht schreiben.
  - b Herrn Leitner anrufen.
  - c Zum Arbeitsmarktservice gehen.
  
- 3 Wie lange kann man heute einkaufen?
  - a Bis 4 Uhr am Nachmittag.
  - b Bis 6 Uhr am Abend.
  - c Bis 7 Uhr abends.
  
- 4 Was soll Frau Li machen?
  - a Einen Termin machen.
  - b Herrn Schrader schnell anrufen.
  - c Zum Wohnungsamt gehen.

## Anhang 1.2



### Hören Teil 3

Sie hören vier Gespräche. Zu jedem Gespräch gibt es zwei Aufgaben. Entscheiden Sie bei jedem Gespräch, ob die Aussage dazu richtig oder falsch ist und welche Antwort (a, b oder c) am besten passt. Markieren Sie Ihre Lösungen für die Aufgaben 10-17 auf dem Antwortbogen.

**Beispiel**  
Die Personen sind Nachbarn

Der Mann

a. muss ins Krankenhaus  
b. fährt für ein paar Tage weg  
c. liest keine Zeitungen

richtig     falsch

a     b     c

10 Die Tochter hat eine Allergie.

**richtig/falsch?**

11 Die Mutter kauft in der Apotheke

- a. ein Naturprodukt.  
b. ein Medikament der Schulmedizin.  
c. Tabletten.

12 Der Rucksack war im Fundbüro.

**richtig/falsch?**

13 Der Mann hat seinen Rucksack

- a. im Fundbüro abgegeben  
b. vor einer Woche verloren  
c. in der U-Bahn vergessen

14 Die Jacke war zu klein.

**richtig/falsch?**

15 Die Kundin

- a. nimmt die Jacke in Rot.  
b. will die Jacke umtauschen.  
c. kauft das gleiche Modell, aber schwarz.

16 Der Nachbar bedankt sich bei Familie Klieber mit einer Einladung zum Essen.

**richtig/falsch?**

17 Tobias

- a. ist mit Dominik befreundet.  
b. ist der Sohn von Frau Klieber.  
c. geht nach der Schule immer nach Hause.

## Anhang 1.3 A

10

45 Minuten Lesen



Lesen

### Lesen, Teil 1

*Sie sind beim Bürgerservice Ihrer Stadtverwaltung. Lesen Sie die Aufgaben 21–25 und den Wegweiser. In welches Zimmer (a, b oder c) gehen Sie? Markieren Sie Ihre Lösungen für die Aufgaben 21–25 auf dem Antwortbogen.*

- 21** Sie möchten umziehen und brauchen Unterstützung.
- a EG
  - b 1. OG
  - c anderes Stockwerk
- 22** Sie suchen einen Babysitter.
- a 1. OG
  - b 3. OG
  - c anderes Stockwerk
- 23** Sie möchten sich über Freizeitangebote informieren.
- a 2. OG
  - b 3. OG
  - c anderes Stockwerk
- 24** Sie möchten sich über Urlaub für Ihren Sohn (14 Jahre) informieren.
- a EG
  - b 4. OG
  - c anderes Stockwerk
- 25** Sie möchten ein Passbild machen.
- a 1. OG
  - b 2. OG
  - c anderes Stockwerk

## Anhang 1.3 B

45 Minuten Lesen

### Wegweiser: Bürger-Service Salzburg

<b>4. OG</b>	Kinder & Jugendliche Kindergärten und Horte (Adressen und Telefonnummern) Anmeldung Kindergärten und Horte Kinderspielplätze in der Stadt Beratungsstellen (Adressen und Telefonnummern) Informationen: Urlaub in Jugendgruppen Jugendkarte Sportangebote für Jugendliche
<b>3. OG</b>	Bildung und Weiterbildung Informationen zur Nachmittagsbetreuung in Pflichtschulen Übersicht: Städtische Pflichtschulen (Adressen und Telefonnummern) Schulservice: Informationen rund um die Schule Informationen zum Studium Informationen zu Volkshochschul-Kursen
<b>2. OG</b>	Senioren-Service Seniorenbetreuung (Haushaltshilfe, Begleitservice) Taxigutscheine Aktion Seniorenmittagstisch (Essen zu Hause) Seniorenheime: Übersicht und Infos  Allgemeine Einrichtungen Fotoautomat Kopierer  WC
<b>1. OG</b>	Integrationsbüro Finanzielle Unterstützung für AusländerInnen Multikulturelle Freizeitangebote Beratung (Aufenthalt und Niederlassung) Hilfe bei Wohnungssuche und Umzug  Melde-Service und Dokumente Ab- und Ummeldung Bescheinigungen Führerscheinstelle (Ausstellung und Ausgabe von Führerscheinen) Reisepässe (Ausstellung und Ausgabe)
<b>EG</b>	Eltern & Kind Beratung und Schwangerschaftsbegleitung Vermittlung von Babysittern Erziehungsberatung (Hilfe für Eltern) Adoption  Freizeit Informationen zu Gesangs- und Musikvereinen Sportvereine in der Stadt

## Anhang 1.4 A



---

### Lesen Teil 2

*Lesen Sie die Situationen 26-30 und die Anzeigen a-h. Finden Sie für jede Situation die passende Anzeige. Markieren Sie Ihre Lösungen für die Aufgaben 26-30 auf dem Antwortbogen. Für eine Aufgabe gibt es keine Lösung. Markieren Sie in diesem Fall ein X.*

- 26 Eine Freundin von Ihnen sucht eine Stelle als Verkäuferin für Möbel oder Textilien.
- 27 Sie suchen für Ihren Neffen gute Möbel für sein Zimmer. Er ist 16 Jahre alt.
- 28 Sie suchen ein Klavier.
- 29 Sie suchen ganz neu gemachte Möbel in guter Qualität.
- 30 Sie möchten einen wertvollen, alten Kasten verkaufen.

## Anhang 1.4 B

**Endlich wieder ein Flohmarkt!  
Kaufen oder verkaufen Sie**

- alte Lampen
- alte Bücher
- alte Möbel
- und vieles mehr

Siebensteiggasse 49  
nächster Samstag ab 14.00 Uhr

a

Wir suchen

**1 Vollzeitkraft als Verkäufer/in  
für unser Luxus-Möbelhaus**

Gute Bezahlung! Englischkenntnisse von Vorteil!  
Bewerbungen per E-Mail an: [elegant.wohnen@mobelcom.at](mailto:elegant.wohnen@mobelcom.at)

b

**Erfahrene Verkäuferin  
mit guten Umgangsformen  
und besten Referenzen sucht  
angemessene Stelle in der Möbel-  
oder Textilbranche.**  
Gute Englischkenntnisse vorhanden!

Frau Brockstil,  
Tel.: 0676 / 43 56 711

c

d

**SPEDITION -  
MÖBELTRANSPORT-  
UMZUG**

Wir übernehmen für Sie  
jeden Möbeltransport  
Wir unterstützen Sie mit  
unserem Know-how bei Ihrem  
Umzug! Auch an Feiertagen!  
Auch Klaviere! Prompt und  
preiswert!

**REMOVALPOWER!  
Tel. 0699 / 196 71 746**

**Wir kaufen und ver-  
kaufen antike Möbel!  
Kommen Sie zu uns ins  
„Antik-Möbelland“**

Wie bieten Ihnen auf über 400 m<sup>2</sup>  
Verkaufsfläche eine große Auswahl  
an antiken Möbeln aller Stil-Epochen.

Sezessions-Allee 19/12  
Tel.: 0699 / 195 6 27 61

e

f

**Freie Jugend-  
werkstatt**

Wir sind eine soziale Einrichtung und bieten  
Ausbildungsprojekte für Jugendliche an.  
Derzeit ist es möglich, den Beruf „Tischler“  
zu lernen. Komm und mach dir deine Möbel  
selbst!

Anmeldungen bis Ende des Monats per Email  
unter: [ich\\_lerne\\_was@berufscip.at](mailto:ich_lerne_was@berufscip.at)

**Jugendzimmer  
günstig abzugeben!**

- Schreibtisch
- Drehstuhl
- Stockbett
- Kasten

Alles wie neu! Wenig gebraucht!  
Frau Berger, Tel. 0664/ 34 67 294

g

h

**Möbel aus Vollholz  
vom Tischler persönlich!**

Unser Traditionsbetrieb erzeugt seit 80 Jahren Möbel in  
echter Handarbeit! Wir erledigen auch Tischlerarbeiten  
aller Art! Ihr Tischler berät Sie persönlich!  
Tischlerei Sägebrecht, Tel.: 0676/2857 266  
Mo-Fr 8.00 h - 18.00

## Anhang 1.5 A

30 Minuten **Schreiben**

19

### **Schreiben**

Wählen Sie Aufgabe A **oder** Aufgabe B. Zeigen Sie, was Sie können. Schreiben Sie möglichst viel. Schreiben Sie Ihren Text auf den Antwortbogen.



#### **Aufgabe A**

Sie suchen ein gebrauchtes Auto. Im Supermarkt haben Sie eine Anzeige gesehen: Herr Brandmeyer will sein Auto verkaufen. Sie wollen mehr Informationen und schreiben eine E-Mail.

Schreiben Sie etwas zu folgenden Punkten:

- Grund für Ihr Schreiben
- Preis?
- Alter/Zustand?
- wann/wo anschauen?

**oder**

#### **Aufgabe B**

Ihre Krankenkassa will die Kosten für Ihre Zahnarztbehandlung nicht zahlen. Schreiben Sie Ihrer Krankenkassa einen Brief.

Schreiben Sie etwas zu folgenden Punkten:

- Grund für Ihr Schreiben
- Grund für Ihren Besuch beim Zahnarzt
- was Sie wollen
- was Sie tun, wenn nichts passiert

Schreiben

## Anhang 1.5 B



---

*Lesen Sie die Schreibaufgabe gut durch. Zeigen Sie, was Sie können. Schreiben Sie möglichst viel. Bitte berücksichtigen Sie jeden Leitpunkt. Schreiben Sie Ihren Text auf den Antwortbogen.*

Sie möchten eine neue Sprache lernen. Schreiben Sie an die Besitzerin der Sprachschule, Frau Dr. Leitner, einen Brief.

*Schreiben Sie etwas zu folgenden Punkten*

- Welche Sprache
- Unterrichtszeiten
- Lernmaterialien
- Kosten

17/32

## Anhang 1.5 C



---

*Lesen Sie die Schreibaufgabe gut durch. Zeigen Sie, was Sie können. Schreiben Sie möglichst viel. Bitte berücksichtigen Sie jeden Leitpunkt. Schreiben Sie Ihren Text auf den Antwortbogen.*

Sie sind gerade nach Hause gekommen. Das Küchenfenster in Ihrer Wohnung ist weit offen und das Glas ist kaputt. Sie schreiben an Ihre Versicherung

*Schreiben Sie etwas zu folgenden Punkten*

- Name und Anschrift
- Was passiert ist
- Welcher Schaden
- Was Sie wollen

## Anhang 1.5 D

**Schreiben**   
30 Minuten

*Lesen Sie die Schreibaufgabe gut durch. Zeigen Sie, was Sie können. Schreiben Sie möglichst viel. Bitte berücksichtigen Sie jeden Leitpunkt. Schreiben Sie Ihren Text auf den Antwortbogen.*

Sie möchten sich bei einem Reisebüro als Fremdenführer/in bewerben.  
Schreiben Sie einen Brief an Frau Dr. Sommer. Sie ist die Leiterin des Reisebüros.

*Schreiben Sie etwas zu folgenden Punkten*

- Grund für Ihr Schreiben
- Erfahrung
- Sprachen
- Warum Sie gut arbeiten

## Anhang 1.6

Teilnehmer/in A und B  
Teil 1 Über sich sprechen



Sprechen

Name

---

Geburtsort

---

Wohnort

---

Arbeit / Beruf

---

Familie

---

Sprachen

---

**Das sagt der Prüfer oder die Prüferin:**

- Würden Sie sich bitte vorstellen?
- Erzählen Sie bitte etwas über sich.

### Teilnehmer/in A

#### Teil 2 Über Erfahrungen sprechen



Das sagt der Prüfer oder die Prüferin:

#### Teil 2 A

Sie haben in einer Zeitschrift ein Foto gefunden. Berichten Sie Ihrer Gesprächspartnerin oder Ihrem Gesprächspartner kurz:

- Was sehen Sie auf dem Foto?
- Was für eine Situation zeigt dieses Bild?

#### Teil 2 B

##### A2

Waren Sie in Österreich schon einmal beim Arzt?  
Falls ja: Wie war das? Hatten Sie einen Termin?  
Haben Sie lange gewartet? Erzählen Sie mal!  
Wie ist das in \_\_\_\_\_? Gibt es da viele Ärzte?  
Erzählen Sie doch mal: Kommt der Arzt nach Hause oder geht man zum Arzt in die Ordination?  
Muss man einen Termin ausmachen? Wie funktioniert das?  
Wie bezahlt man in \_\_\_\_\_ den Arzt?

##### B1

Was denken Sie: Gehen die Menschen in Österreich oft zum Arzt?  
Wie ist das in \_\_\_\_\_: Gibt es dort viele Ärzte?  
Gibt es dort auch Hausbesuche, das heißt, der Arzt kommt nach Hause? Falls ja: Gefällt es Ihnen, dass Ärzte auch nach Hause kommen?  
Was denken Sie: Für welche Leute ist das besonders gut? Warum? Ist das anders als in Österreich? Falls ja: Was ist anders?  
Was gefällt Ihnen in \_\_\_\_\_ besser als in Österreich, was gefällt Ihnen nicht so gut?

## Anhang 1.8



### 1. Sich vorstellen

Name  
Geburtsort  
Wohnort  
Arbeit/Beruf  
Familie  
Sprachen

### 2. über eigene Erfahrungen sprechen

(Bild rechts: (Mülltrennung, Umwelt, Umweltschutz, Recycling, ...))



### 3. Gemeinsam etwas planen

**Situation:** Sie möchten gemeinsam mit einem Freund/einer Freundin Geld für einen wohltätigen Zweck sammeln.

**Aufgabe:** Planen Sie gemeinsam, was Sie tun können, um Geld für einen guten Zweck zu bekommen. Hier haben Sie einige Notizen:

- Wie viel Geld? Wofür?
- Was tun? Wie?
- Wo?
- Wer soll spenden?
- Information?  
(Wen informieren? Wie informieren?)
- Wann? Bis wann?
- ...?

18/32

## Anhang 2: Abstract

Die vorliegende Arbeit stellt eine kritische Diskursanalyse der *Integrationsprüfung* des ÖIF auf dem Niveau B1 des *GeRS* sowie des *Integrationsgesetzes* und der *Integrationsvereinbarung* dar. Der Fokus der Analyse liegt dabei auf der Zielgruppe der Asyl- bzw. subsidiär Schutzberechtigten.

Ausgehend von der Hypothese einer sprachpolitisch und ideologisch motivierten Auf- und Verschränkung der Begriffe der *Sprache* und der *Integration* wird der Diskurs, welcher sich in der *Integrationsprüfung* und in den damit im Zusammenhang stehenden Textdokumenten manifestiert, nachvollzogen. Auf der Grundlage postkolonialer Theorien wird die Verschränkung zwischen dem ÖIF als einer Institution der Kontrolle von Sprach- sowie Wertewissen und gesellschaftlicher Macht aufgezeigt.

Die Arbeit stellt in diesem Sinne einen theoretischen Beitrag zu einer hegemoniekritischen Auseinandersetzung mit dem zeitgenössischen österreichischen Diskurs um Integration und Migrationspolitik dar.



