

Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée
Band: - (2020)
Heft: 112: Ziele im Fremdsprachenunterricht : Vorgaben, Entwicklungen und Erwartungen = Finalités de l'enseignement des langues étrangères : objectifs, évolutions et attentes

Artikel: Lernen in Szenarien : Sprachgebrauch als Teil der Handlungskompetenz von zugewanderten Personen im Alltag
Autor: Hagenow-Caprez, Margrit
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-978703>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 10.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Lernen in Szenarien: Sprachgebrauch als Teil der Handlungskompetenz von zugewanderten Personen im Alltag

Margrit HAGENOW-CAPREZ

IDEA sagl

Piazza Nosetto 3, 6500 Bellinzona, Schweiz

margrit.hagenow@idea-ti.ch

Il sistema *fide: Français, Italiano, Deutsch in Svizzera – imparare, insegnare, valutare*, iniziato e promosso dalla Confederazione nell'ambito dell'integrazione linguistica di persone adulte immigrate, propone un approccio didattico basato su *scenari*, cioè un insegnamento che pone al centro sequenze di azioni e atti comunicativi che portano a un obiettivo concreto. L'insegnamento non segue un programma prestabilito, ma i contenuti e gli obiettivi d'apprendimento sono concordati, tra docenti e apprendenti, durante il percorso formativo. Questo articolo illustra brevemente il contesto delle misure di promozione dell'integrazione linguistica e le ragioni che hanno portato a questa scelta. È poi messa a fuoco la *banca dati degli scenari* di *fide* e il ruolo centrale che svolge nella definizione di obiettivi didattici concreti e nella verifica del raggiungimento degli obiettivi. Un ulteriore capitolo descrive come quest'approccio innovativo è percepito dagli attori nell'ambito specifico e come è messo in pratica. Alla fine, si accenna al fatto che l'apprendimento della lingua locale non è più solo un fattore dell'integrazione, ma è diventato una condizione per l'ottenimento di permessi di domicilio o di dimora o per la naturalizzazione.

Parole chiave:

integrazione linguistica, orientamento all'azione, scenario, insegnamento basato su scenari, obiettivi comunicativi, dimostrazione delle competenze linguistiche, *fide*.

Stichwörter:

Sprachliche Integration, Handlungsorientierung, Szenario, szenariobasierter Unterricht, kommunikative Lernziele, Sprachnachweise, *fide*.

1. Einleitung

Das vom Bund im Bereich der sprachlichen Integration von zugewanderten Erwachsenen entwickelte und unterstützte System *fide: Français, Italiano, Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen* setzt in seinem didaktischen Ansatz auf das Lernen in Szenarien: Handlungsabläufe und Handlungsziele im Alltag bilden den Ausgangs- und Bezugspunkt für den Erwerb von sprachlichen Ressourcen. Da der Unterricht von einer starken Bedarfs- und Bedürfnisorientierung geprägt sein soll, wurde seitens des Bundes auf das Definieren eines festen Curriculums für die subventionierten Sprachkurse verzichtet. An die Stelle eines Lehrplans tritt eine offene Sammlung von Szenario-Beschreibungen mit möglichen Lernzielen für die Niveaus A1–B1. Es ist die Aufgabe der Lehrpersonen, zusammen mit der Kursgruppe die für sie relevanten und aktuellen Lerninhalte (Szenarien) zu bestimmen und in diesem Rahmen angemessene Lernziele zu definieren.

In Kapitel 2 wird beschrieben, in welchem Kontext und mit welchen Zielen das fide-System entwickelt wurde; in Kapitel 3 wird aufgezeigt, wie die Szenarien-Datenbank aufgebaut ist und wie sie als Referenzsystem für das Formulieren von bedürfnis- und niveaugerechten Lernzielen dienen kann; Kapitel 4 wirft einen Blick auf die Praxis des Zweitsprachunterrichts in der Schweiz und zeigt auf, wie und in welchem Masse der szenariobasierte Unterricht nach den fide-Prinzipien in der Praxis umgesetzt wird.

Im Laufe der Entwicklung des fide-Systems führte die Einführung von gesetzlichen Vorgaben für die von eingewanderten Personen auszuweisenden Sprachniveaus dazu, dass das vorgesehene portfoliobasierte Vorgehen als Nachweis der erworbenen Sprachkompetenzen durch standardisierte und validierte Prüfungsverfahren abgelöst wurde. Dazu mehr im Kapitel 5.

Den Abschluss bildet ein Ausblick auf aktuelle Entwicklungen im fide-Kontext, auf noch offene Fragen und den Forschungsbedarf im Bereich des Zweitsprachenerwerbs.

2. Auftrag und Ziel der Integrationspolitik des Bundes

Mit dem Ausländergesetz vom Dezember 2005 und der Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern in der Schweiz vom Oktober 2007 wurde der Sprachförderung als Element der schweizerischen Integrationspolitik ein höherer Stellenwert eingeräumt als zuvor, und das damalige Bundesamt für Migration BFM – heute Staatssekretariat für Migration SEM – erhielt in diesem Zusammenhang eine Koordinationsfunktion. Der damalige Vizedirektor des BFM und heutige Staatssekretär Mario Gattiker formulierte im Vorwort zum 2009 erschienenen Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten die Ziele der Integrationspolitik und die Rolle, die dabei den Sprachkenntnissen zukommt, folgendermassen:

Die Integrationspolitik des Bundes hat zum Ziel, Ausländerinnen und Ausländern die gleichwertige Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Gute Kenntnisse der am Wohnort gesprochenen Landessprache spielen hierzu eine wichtige Rolle. Sie erhöhen die Chancen zur Teilnahme am Arbeitsmarkt, an Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen und unterstützen die persönliche Autonomie in alltäglichen Belangen. (Lenz et al. 2009: 3)

Mit der erhöhten Bedeutung, die der Sprache im Zusammenhang mit der Zuwanderung beigemessen wurde und wird, steht die Eidgenossenschaft nicht alleine da: Infolge der verstärkten Migrationsbewegungen innerhalb Europas und der wachsenden Zuwanderung von Staaten ausserhalb Europas hielt im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts in fast allen europäischen Ländern die Forderung nach dem Erlernen der lokalen Sprache Einzug in den öffentlichen Diskurs, und es ist eine laufende 'Formalisierung' in diesem Bereich zu beobachten, sei es durch die Entwicklung von Curricula und obligatorischen

Sprachkursen¹, sei es durch das Formulieren von sprachlichen Anforderungen für Einreise, Aufenthalt, Niederlassung und Erwerb der Staatsbürgerschaft².

Aufgrund der allgemein akzeptierten Annahme, dass Sprachkompetenzen auf Niveau B1 der Skala des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) es erlauben, sich in den Arbeitsmarkt und in die Aufnahmegesellschaft zu integrieren, beziehen sich alle in der Folge entwickelten Konzepte und Produkte auf die Niveaus A1-B1.

2.1 Entwicklung eines Rahmenkonzepts für die Sprachförderung

2007 beauftragte der Bundesrat das damalige Bundesamt für Migration BFM mit der Erarbeitung eines Rahmenkonzepts für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Schweiz. Im Rahmen dieses Auftrags übertrug das BFM dem Institut für Mehrsprachigkeit der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg das Mandat zur Erstellung eines Expertenberichts. Dieser erschien 2009 unter dem Titel *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten* (Lenz et al. 2009).

Im Unterschied zum deutschen Rahmencurriculum enthielt das schweizerische Rahmencurriculum keine Lernzielkataloge; vielmehr erläuterte die Autorengruppe unter der Leitung von Peter Lenz, wie man bei der Definition von bedürfnis- und bedarfsgerechten Lernzielen für verschiedene Zielgruppen vorgehen sollte. Im Weiteren wurde aufgezeigt, welche Rahmenbedingungen und welche Unterrichtspraktiken dem Lernen förderlich wären. Im Fokus stand nicht allein das erwünschte *Learning outcome*, sondern der effiziente und dem Kontext und den Bedürfnissen angemessene Weg zum Ziel der sprachlichen Integration.

Mit dem *Rahmencurriculum* einher gingen Empfehlungen für weitere Grundlagenarbeiten und das Entwickeln von Umsetzungsinstrumenten zur Standortbestimmung, zur Lernbegleitung und zur Fortschrittsmessung, mit dem Ziel, die Qualität des Sprachunterrichts für zugewanderte Personen zu fördern und gemeinsame Referenzpunkten und Standards zu schaffen.

2.2 Entwicklung des fide-Systems

Gestützt auf die erwähnten Empfehlungen gab das BFM 2010-2012 weitere Projekte in Auftrag, unter anderem zur Bestimmung und Beschreibung von Lernzielen, die sich aus dem Sprachverwendungsbedarf verschiedener Gruppen von zugewanderten fremdsprachigen Personen ergeben. Daraus

¹ Ein Beispiel für die Erarbeitung eines umfassenden Curriculums ist das deutsche Rahmencurriculum, das erstmals 2005 publiziert wurde (Buhlman et al. 2009).

² Eine aktuelle Zusammenstellung der unterschiedlichen Anforderungen, die in 40 Mitgliedstaaten des Europarats für Aufenthalt, Niederlassung und Erwerb der Staatsbürgerschaft gelten, findet sich in Rocca et al. (2019).

entwickelte sich die Szenarien-Datenbank, auf die in Kapitel 3 näher eingegangen wird.

In den Folgejahren kamen weitere Entwicklungsprojekte dazu, sodass das fide-System nunmehr die folgenden aufeinander abgestimmten Produkte und Komponenten umfasst:

- a) die Szenarien-Datenbank,
- b) Video- und Textbeispiele zur Illustration der Performanz von Sprachlernenden auf unterschiedlichen Niveaus in verschiedenen Szenarien,
- c) ein Beispiel-Instrument und Empfehlungen für Kursanbietende zur Zuteilung von Lernenden zu Kursangeboten,
- d) Leitfäden und Beispiele für Lehrpersonen zur Illustration des szenariobasierten Unterrichtsansatzes,
- e) ein Qualifikationsprofil, Weiterbildungsmodule und ein Zertifikat für Lehrpersonen,
- f) ein Qualitätssystem, mit der Möglichkeit, für ein Kursangebot ein Qualitätslabel zu erwerben,
- g) zwei standardisierte Prüfungsverfahren zum Nachweis der erworbenen Sprachkompetenzen im Bereich der Niveaus A1-B1,
- h) eine nationale Geschäftsstelle als Dienstleistungsstelle und Kompetenzzentrum.

Alle Produkte der Entwicklungsprojekte sind auf dem fide-Webportal³ in den Sprachen Deutsch, Französisch und Italienisch zugänglich und können mit wenigen Ausnahmen kostenlos heruntergeladen oder bezogen werden.

Von Anfang an setzte *fide* auf Dialog mit den involvierten Personen und Stellen und auf ein offenes System, das durch seine Kohärenz und Flexibilität überzeugen sollte. Dahinter stand auch die Überlegung, dass die Realisierung von bedürfnisgerechten und mit den Lernenden 'ko-konstruierten' Lernprozessen ein sehr anspruchsvolles Ziel darstellt, das bei Kursanbietenden und Lehrpersonen grosse Veränderungen erfordert. Diese zu 'verordnen', entspräche nicht den Traditionen der Erwachsenenbildung und würde nicht viel Erfolg versprechen.⁴

3. Szenario-Beschreibungen als Referenzsystem

Der eigentliche Kern des fide-Systems ist der Begriff des *Szenarios*, der im Glossar zum fide-System folgendermassen definiert wird:

³ www.fide-info.ch

⁴ S. dazu auch den Artikel *fide – On the way to a coherent framework* (Schleiss & Hagenow-Caprez 2017)

Ein Szenario beschreibt eine Serie von Handlungen, welche zu einem bestimmten Handlungsziel hinführen, z.B. 'Die Aufenthaltsbewilligung verlängern'. Szenarien beschreiben also Situationen, welche in der Regel einen ziemlich vorhersehbaren Ablauf haben (manchmal mit Varianten), an denen Personen mit bestimmten Rollen beteiligt sind und in denen bestimmte 'Medien' (z.B. ein Gespräch am Telefon, eine SMS, ein Formular, ein direktes Gespräch) eingesetzt werden. (www.fide-info.ch/de/wasistfide/glossar)

Die Szenarien sind 'Einheiten', die von Zugewanderten und von Kontaktpersonen der Aufnahmegesellschaft spontan als solche erkannt werden; sie konkretisieren Ausschnitte des zu bewältigenden Alltags und stellen so greifbare und erstrebenswerte globale Lernziele dar. Beim vom fide-System als methodisch-didaktisches Modell für den Zweitsprachenunterricht postulierten *Szenarioansatz* stellen die Szenarien ebenfalls *didaktische Einheiten* dar, und in der fide-Datenbank bilden sie quasi die 'Ordnungseinheiten' für das *Referenzsystem*, das mittlerweile rund 140 Szenario-Beschreibungen umfasst.

Am Anfang der Entwicklung des fide-Systems stand eine von Mitarbeitenden des Instituts für Mehrsprachigkeit Freiburg durchgeführte breite Erhebung zu den Sprachverwendungsbedürfnissen der zugewanderten Personen und zu den Erwartungen an die Sprachkompetenzen der Zugewanderten seitens der Aufnahmegesellschaft. Auf dieser Grundlage wurde ein Katalog der am häufigsten genannten sprachlichen Kontaktsituationen zusammengestellt und in der Form von Szenarien beschrieben.⁵

Bei den Szenario-Beschreibungen zeigt sich die Innovation des fide-Ansatzes: Während bei der Erstellung eines Curriculums oder bei der Planung eines Lehrwerks traditionellerweise die Komplexität und die Art der Anforderungen an die Bewältigung einer kommunikativen Situation im Zentrum der Analyse steht und versucht wird, die Lerngegenstände in einer logischen Progression anzuordnen, also beispielsweise 'einfachere' und 'anspruchsvollere' Szenarien zu unterscheiden und diese dann den Niveaus A1, A2 und B1 zuzuordnen, wird im fide-System davon ausgegangen, dass alle Szenarien potenziell von Zugewanderten bewältigt werden müssen und können – je nach erreichter Sprachkompetenz mit unterschiedlichen sprachlichen und nicht-sprachlichen Mitteln. Dieser Aspekt wird auch von Little (2013) hervorgehoben:

It [the *fide* project] has also analysed the extent to which learners at CEFR levels A1, A2 and B1 may be expected to achieve the tasks defined in the scenarios. This is a significant innovation because it recognizes that adult immigrants are required to perform certain communicative tasks whatever their level of proficiency.

Szenarien und kommunikative Situationen werden also nicht a priori aufgrund ihrer Komplexität einem Sprachniveau zugeordnet – es wird nicht angenommen, dass ein Arztbesuch oder die Teilnahme an einem Elternabend

⁵ Die Entstehungsgeschichte und der Aufbau der Szenarien-Datenbank wird im Artikel *Meine Kinder möchten, dass ich auch zum Elternabend gehe* von Müller und Wertenschlag (2013) anschaulich beschrieben.

per se ein Niveau A2 oder B1 erfordern – sondern es wird beschrieben, *wie* Lernende auf den verschiedenen Niveaus diese Situationen bewältigen.⁶

Ein wichtiges Resultat der Analyse der Kommunikationssituationen ist ebenfalls die Bestätigung der Annahme, dass mit dem Niveau B1 die grundlegenden Kontaktsituationen mit Fachpersonen, Behörden und Institutionen autonom bewältigt werden können und auch die Teilnahme am Arbeitsmarkt (allerdings nur in wenig qualifizierten Berufen) gewährleistet ist.

3.1 Lernzielbeschreibungen auf verschiedenen Ebenen

Eine *Szenario-Beschreibung* enthält Betrachtungen und Analysen des Szenarios aus verschiedenen Blickwinkeln. Sie stellt im Grunde genommen einen Katalog von kontextualisierten potenziellen Lernzielen auf verschiedenen Ebenen dar, wie in den folgenden Abschnitten näher erläutert wird.

3.1.1 Szenarien als Handlungsziele

Die oberste Ebene ist die des *Szenarios*. Im Unterschied zu *Situationen* (z.B. 'Gespräche am Schalter von Ämtern') oder *Themen* (z.B. 'Aufenthaltsbewilligungen') werden Szenarien mit einem verbalen Ausdruck definiert (z.B. 'Die Aufenthaltsbewilligung verlängern'), der gewählte Titel betrifft also ein konkretes *globales Handlungsziel*.

Auf der didaktischen Ebene bedeutet dies, dass die Lernaktivitäten sich immer auf einen konkreten Kontext beziehen und eine klare Ausrichtung haben; die Lerngegenstände werden dadurch fassbar, die Lerntätigkeit wird sinnhaft.

3.1.2 Handlungsschritte

In der Regel erfordert das Erreichen des globalen Handlungsziels mehrere *Handlungsschritte*, welche den Ablauf in örtliche und/oder zeitliche Etappen aufteilt. Das oben aufgeführte Szenario 'Die Aufenthaltsbewilligung verlängern' enthält beispielsweise die Schritte 'Die Verfallsanzeige der Behörde verstehen', 'Die Verlängerung der Aufenthaltsbewilligung beantragen' und 'Die Aufenthaltsbewilligung abholen'. Jede der Etappen entspricht einem *spezifischen Handlungsziel*.

Mit der Bewusstmachung der einzelnen Handlungsschritte erwerben die Lernenden unter anderem Kenntnisse darüber, 'wie man hier etwas macht'; es wird für die Orientierung im schweizerischen Alltag wichtiges soziokulturelles Wissen aufgebaut. Im Rahmen des Szenarios 'Die Aufenthaltsbewilligung verlängern' kann beispielsweise geklärt werden, welche Behörde dafür

⁶ Im Rahmen der fide-Entwicklungsprojekte wurden zur Illustration dieser Feststellung eine Serie von Video-Aufnahmen realisiert. Sie zeigen, wie Lernende mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen Szenarien bewältigen. Die Performanz der einzelnen Lernenden wurde von einer Expertengruppe analysiert und mit Kommentaren versehen. Ebenso wurden Beispiele von Textproduktionen gesammelt und kommentiert. Alle Videos und Texte sind auf der fide-Webseite einsehbar (www.fide-info.ch/de/referenzleistungen).

zuständig ist, was die Rollen von Gemeinde, Kanton und Polizei sind, dass das Einhalten von Fristen wichtig ist usw. Die Ebene der *soziokulturellen Aspekte* ist ebenfalls Teil einer Szenario-Beschreibung, und je nach Ausrichtung eines Kurses werden diese Aspekte auch zu prioritären Lernzielen.

3.1.3 Kommunikative Aufgaben

Die Handlungsschritte beinhalten in der Regel mehrere *kommunikative Aufgaben*, die zur Erreichung des Handlungsziels bewältigt werden müssen. Wenn man die verlängerte Aufenthaltsbewilligung abholt, muss man zunächst den richtigen Schalter finden und da sein Anliegen vorbringen, danach die Zahlungsmodalitäten regeln, die Dokumente in Empfang nehmen und sich zum Schluss verabschieden. Auf dieser Ebene wird der Handlungsablauf weiter konkretisiert, und eventuell ergeben sich auch Varianten: Man kann ein Dokument beispielsweise online senden, per Post schicken oder beim Amt persönlich vorbeibringen.

Sich einen Ablauf ganz konkret vorstellen zu können, schafft einen Bezugsrahmen für das Lernen und das Handeln, ein Gerüst, das Halt und Orientierung gibt. Wenn man die 'Kulisse' und die anderen Akteure kennt, kann man sich mit mehr Sicherheit und als Protagonist/in durch die 'Szene' bewegen, auch wenn man nur auf wenig entwickelte Sprachkompetenzen setzen kann. Auf dieser Ebene liegen die *Sprachhandlungsziele*, die *kommunikativen Lernziele*, die für die Lernenden selbst fassbar und am Ende einer Lernsequenz überprüfbar sind. Hier können auch Kompensations- und Handlungsstrategien ansetzen, wenn man feststellen muss, dass man die kommunikativen Situationen mit den aktuellen Sprachkenntnissen allein kaum meistern können wird.

3.1.4 Kann-Beschreibungen

Die kommunikativen Aufgaben können auf verschiedenen sprachlichen Niveaus ausgeführt werden. Die *Kann-Beschreibungen* liefern dafür zu den Szenarien passende Deskriptoren auf den Niveaus A1-B1, d.h. *sprachliche (Fein-)Lernziele*. Die Verknüpfung mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) ergibt sich aus der engen Anlehnung einerseits an die Kann-Beschreibungen des deutschen Rahmencurriculums (Buhlmann et al. 2007) und andererseits an die Deskriptoren von Profile Deutsch (Glaboniat et al. 2005), unter Anpassung an die Gegebenheiten in der Schweiz und an den spezifischen Szenario-Kontext.

Bei unserem Beispiel 'Die Aufenthaltsbewilligung verlängern' enthält der erste Schritt 'Auf die Verfallsanzeige der Aufenthaltsbewilligung reagieren' die beiden kommunikativen Aufgaben 'Zuhause die Verfallsanzeige der Behörde zur Aufenthaltsbewilligung lesen' und 'Zuhause das Formular für die Verlängerung der Aufenthaltsbewilligung ausfüllen, unterschreiben und die erforderlichen Dokumente vorbereiten'. Ein Lernender auf Niveau A1 kann die grundlegenden

persönlichen Daten in das Formular eintragen ('Kann in Formularen persönliche Daten eintragen, z.B. zur Verlängerung der Aufenthaltsbewilligung.'). ist aber zum erfolgreichen Abschluss dieses Schritts voraussichtlich auf externe Hilfe angewiesen. Eine Lernende auf Niveau A2 sollte hingegen in der Lage sein, das Formular autonom auszufüllen ('Kann für ihn/sie relevante Formulare mit persönlichen Angaben ausfüllen, z.B. das Formular für die Verlängerung der Aufenthaltsbewilligung.').

Auf der Grundlage der Kann-Beschreibungen können die Lehrpersonen angemessene Lernmaterialien und -aktivitäten auswählen, um im Kontext des Szenarios die sprachlichen Ressourcen der Teilnehmenden ihrem Niveau gemäss zu entwickeln. Sie sehen auch, wo bei einer heterogenen Gruppenzusammensetzung die Anforderungen differenziert werden können, während der gemeinsame inhaltliche Bezugsrahmen des Szenarios, des Handlungsschritts und der kommunikativen Aufgabe bestehen bleibt.

3.1.5 Kompetenz-Beschreibungen

Die *globalen Kompetenzbeschreibungen* schildern schliesslich, welche Performanz von Lernenden auf den Niveaus A1, A2 oder B1 im fraglichen Szenario erwartet werden kann, und wo sie eventuell auf Strategien oder externe Ressourcen zurückgreifen müssen. Sie verbinden also den Ablauf des Szenarios, d.h. die Handlungsebene, mit der Ebene der *qualitativen Ausführung* der Sprachhandlungen und bieten auf diese Weise eine Synthese der verschiedenen Perspektiven, einen holistischen Blick auf das Szenario.

Für den oben erwähnten ersten Handlungsschritt des Szenarios 'Die Aufenthaltsbewilligung verlängern' ergeben sich die folgenden Kompetenzbeschreibungen⁷:

- A1 [Die Antragsteller] lesen die Verfallsanzeige der Aufenthaltsbewilligung und verstehen darin nur einzelne, sehr einfache Informationen, die vor allem auf Zahlen und Namen basieren, z.B. das Verfallsdatum und die Adresse der Behörde. Für das Verstehen aller wichtigen Informationen sind sie jedoch auf die Hilfe Dritter angewiesen. Das beiliegende Formular für die Verlängerung der Aufenthaltsbewilligung füllen sie mit einigen persönlichen Daten aus, z.B. Name und Adresse. Um es vollständig auszufüllen, bitten sie z.B. einen Bekannten um Hilfe oder nehmen das teilweise ausgefüllte Formular mit auf die zuständige Behörde, wo sie es zusammen mit der Beamtin vervollständigen.
- A2 Sie lesen die Verfallsanzeige der Aufenthaltsbewilligung und können ihr einige wichtige, konkrete Informationen entnehmen, z.B. zu Fristen und mitzubringenden Dokumenten. Für das Verstehen von Detailinformationen wenden sie Strategien an, z.B. unbekannte Begriffe im Wörterbuch nachschlagen. Das beiliegende Formular für die Verlängerung der Aufenthaltsbewilligung füllen sie mit persönlichen Daten wie dem Namen, der Adresse und dem Zivilstand aus, wobei sie auch hier bei Unsicherheiten voraussichtlich auf ein Wörterbuch oder die Hilfe Dritter zurückgreifen.

⁷ Alle Beispiele stammen aus der fide Szenarien-Datenbank (www.fide-info.ch/de/grundlagenmaterial, zugänglich nach Login)

- B1 Sie lesen die Verfallsanzeige der Aufenthaltsbewilligung, entnehmen ihr wichtige Informationen und verstehen vereinzelt auch Details. Um auch unvorhergesehene und komplexe Informationen zu verstehen, wenden sie Strategien an, z.B. unbekannte Wörter im Wörterbuch nachschlagen. Das beiliegende Formular für die Verlängerung der Aufenthaltsbewilligung füllen sie mit den entsprechenden Daten aus, wobei sie bei Unsicherheiten auch hier noch auf ein Hilfsmittel zurückgreifen.

Die Hierarchie der so beschriebenen Lernziel-Ebenen schematisch dargestellt:

<i>Ebene</i>	<i>Art der Zielbeschreibung</i>	<i>Lernfokus</i>
Szenario	Globales Handlungsziel	Kontext
Handlungsschritte	Spezifische Handlungsziele	Ablauf, soziokulturelle Orientierung
Kommunikative Aufgaben	Sprachhandlungsziele	Strategien
Kann-Beschreibungen	Sprachliche (Fein-)Lernziele	Ressourcen
Kompetenzbeschreibungen	Erwartete Performanz	Evaluation (qualitative Ausführung)

3.2 Überprüfen der Lernzielerreichung

Durch die Anbindung des Unterrichts an Szenarien ergeben sich auf der Handlungsebene (kommunikative Aufgaben) quasi automatisch explizite Lernziele. Werden sie festgehalten, können sie am Ende der entsprechenden Lerneinheit einfach und unmittelbar überprüft werden. Die Szenario-Beschreibung hilft der Lehrperson, die Lernziele stufengemäss zu konkretisieren: Geht es z.B. darum zu erkennen, woher ein Schreiben kommt, worum es (wahrscheinlich) geht und ob es eine schnelle Reaktion erfordert? Oder soll ein Schreiben im Detail verstanden und eine Antwort verfasst werden? Je klarer die Erwartungen gefasst werden, um so einfacher fällt es den Lernenden am Ende des Lernprozesses zu sagen: 'Ja, das kann ich jetzt!'

Da wo eine kommunikative Aufgabe offensichtlich noch nicht autonom bewältigt werden kann, wird eine passende Kompensationsstrategie zum Lernziel. Das kann beispielsweise beinhalten, eine geeignete Stelle oder Person zu identifizieren, die beim Verstehen eines Behördenbriefs hilft, diese anzusprechen und die Auskünfte festzuhalten. Oder man probiert aus, ob elektronische Übersetzungshilfen zum Ziel führen. Aber auch in diesem Fall geht es darum, am Schluss festzustellen: 'Diese Aufgabe kann ich bewältigen.'

Wird eine kommunikative Aufgabe, auf einem höheren Niveau, schon mit einiger Sicherheit bewältigt, kann an der Qualität gearbeitet werden: Können beispielsweise Fragen an eine Angestellte am Schalter flüssig vorgebracht werden? Stimmen die Formen? Stimmt das Register? Usw.

Die ursprüngliche Intention war, im fide-System einen Sprachkompetenznachweis auf der Basis eines Portfolios zu realisieren: 'Lernprodukte' sowie Selbst- und Fremdeinschätzungen aus dem

szenariobasierten Unterricht sollten in einer *Lerndokumentation* gesammelt werden und daraus sollte ein *Vorzeige-Portfolio* entstehen, das den aktuell erreichten Sprachstand ausweist und exemplarisch illustriert.

Bereits in der Entwicklungsphase wurde aber immer deutlicher, dass in einem revidierten Ausländergesetz die zu erreichenden und auszuweisenden Sprachniveaus für verschiedene Aufenthaltskategorien verbindlich festgesetzt würden. In diesem Rahmen wäre ein portfoliobasiertes Verfahren zu 'informell'. Der Bund gab folglich die Entwicklung eines Sprachtests in Auftrag, dass *high stakes* Anforderungen genügen würde. Dazu mehr im Kapitel 5; zunächst ein Blick auf die praktische Umsetzung des fide-Systems.

4. Lernprogramme und Lernziele in der Praxis

Die 'Landschaft' des Zweitsprachenunterrichts für Erwachsene in der Schweiz ist in vielerlei Hinsicht durch Heterogenität geprägt. Diese Ausgangslage sprach von vornherein gegen ein 'Einheitsmodell' für die Sprachförderung und für ein flexibles, an verschiedene Realitäten anpassbares System.

4.1 Die Zielgruppe

Die anderssprachigen in die Schweiz zugewanderten Personen stellen eine sehr heterogene Zielgruppe dar. Die Unterschiede betreffen die Herkunftssprache, die Bildungsvoraussetzungen, die Migrationsgeschichte, die Berufs- und Arbeitserfahrungen, das Lebensumfeld und die Perspektiven in der Schweiz, um nur einige Faktoren zu nennen.

Da es bisher keinen obligatorischen Sprachunterricht gibt, und dieser für die meisten Betroffenen nicht kostenlos ist, sind die Sprachlernprozesse oft nicht kontinuierlich. Nach ersten Kursen geht das Lernen oft informell weiter, wobei der Input je nach Lebensumgebung mehr oder weniger reichhaltig ist. Die erste Priorität liegt für die Mehrheit der eingewanderten Personen bei der Integration in den Arbeitsmarkt. Erlauben die erworbenen Sprachkenntnisse die Aufnahme einer Arbeit – auch wenn diese weniger qualifiziert ist als es die berufliche Tätigkeit im Herkunftsland war – rückt der weitere Ausbau der Sprachkompetenzen in den Hintergrund. Personen, die nach dem Verlust des Arbeitsplatzes arbeitsmarktlichen Massnahmen zugewiesen werden, zeigen in der Folge oft grosse sprachliche Defizite, auch nach langjährigem Aufenthalt in der Schweiz.

Für den informellen Spracherwerb wirkt sich zudem die Diglossie-Situation in der Deutschschweiz problematisch aus, und gerade gut in den Arbeitsmarkt und das gesellschaftliche Umfeld integrierte Zugewanderte haben oft kaum überwindbare Schwierigkeiten mit den formalen Aspekten der Schriftsprache.

4.2 Kursanbieter und Lehrkräfte

Auch was das Kursangebot betrifft, gibt es grosse Unterschiede. Wie das subventionierte Kursangebot ausgestaltet wird, ist im Wesentlichen Sache der Kantone. Unabhängig von ihrer Grösse und Finanzkraft können sie bei den Massnahmen zur sprachlichen Integration Schwerpunkte setzen, beispielsweise ein niederschwelliges Angebot in möglichst vielen Gemeinden sichern, oder eher auf ein weniger kapillares, aber nach Niveaus und Zielgruppen differenziertes Angebot setzen. Im Rahmen der jeweils über mehrere Jahre zwischen Bund und Kantonen verhandelten kantonalen Integrationsprogramme⁸ werden Zielvorstellungen und Leitlinien formuliert; die Ausgestaltung und Umsetzung der Programme liegt aber in der Verantwortung der Kantone, unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Gegebenheiten.⁹

Auch der Stellenwert der Freiwilligenarbeit im Rahmen der sprachlichen Integration ist regional sehr unterschiedlich ausgeprägt: An einigen Orten, insbesondere in der Suisse romande, hat der Sprachunterricht durch freiwillige Kursleitende Tradition; an anderen Orten, insbesondere in den städtischen Agglomerationen der Deutschschweiz, werden eher Sprachkursanbieter mit professionellen Lehrkräften mit der Durchführung von Sprachkursen beauftragt.

Nicht zu vergessen ist die Sprachförderung in arbeitsmarktlichen Massnahmen unterschiedlicher Art, insbesondere für wenig qualifizierte Personen, sowie branchenspezifische Initiativen wie beispielsweise die Kurse 'Deutsch auf der Baustelle' des Baumeisterverbands oder die Deutschkurse für Beschäftigte in der Reinigungsbranche oder in der Gastronomie.

Die Heterogenität der Lernorte und Lernkonzepte spiegelt sich in den Qualifikationen der Unterrichtenden wider. Manche Lehrkräfte bringen weitreichende Qualifikationen mit, als eine gemeinsame Basis-Qualifikation gilt jedoch in der Erwachsenenbildung das Zertifikat des Schweizerischen Verbands für Weiterbildung SVEB.

Darauf aufbauend wurden Weiterbildungsmodule und ein Zertifikat *Sprachkursleiter/in im Integrationsbereich* geschaffen, um Lehrpersonen auf die Anforderungen des szenariobasierten Unterrichts nach den fide-Prinzipien vorzubereiten.

4.3 Szenariobasierter Unterricht als Modell

Das fide-System steht klar in der Tradition des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen und seines handlungsorientierten Ansatzes.

⁸ S. dazu www.kip-pic.ch/de/kip/.

⁹ Die Grundsätze der Integrationsförderung, die Aufgaben von Bund, Kantonen und Gemeinden sowie die Modalitäten der Umsetzung und Finanzierung sind in der Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern (VIntA) festgehalten (www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20180275/index.html).

Bereits bei den ersten Erhebungen zum Sprachverwendungsbedarf standen Kontaktsituationen zwischen zugewanderten Personen und Fachpersonen oder Vertretern von gesellschaftlichen Institutionen im Fokus. Der Schritt, diese oft nach einem voraussehbaren 'Muster' ablaufenden Situationen in der Form von Szenarien zu beschreiben, und diese auch im Unterricht ins Zentrum zu stellen, war naheliegend.

Szenariobasierter Unterricht wird manchmal gleichgesetzt mit Rollenspielen oder dem 'Drillen' der Lernenden auf bestimmte Sprachverwendungssituationen. Natürlich haben Simulationen, mit denen die Brücke zur Sprachverwendung im Alltag geschlagen wird, ihren Platz, aber genauso wichtig ist im szenariobasierten Unterricht das systematische Aufbauen von sprachlichen Ressourcen – immer im Rahmen von für die Lernenden erkennbaren und relevanten Verwendungskontexten.

Eine der 'Wurzeln' des Szenario-Ansatzes ist das Modell des *Task-based learning* (aufgabenorientiertes Lernen resp. Unterrichten), das seit dem Ende des letzten Jahrhunderts auch in der Erwachsenenbildung Einzug gehalten hat und somit einem Teil der Lehrpersonen erlaubt, von einem bekannten Konzept auszugehen¹⁰. Wesentliche Elemente der Szenario-Didaktik sind bereits beim aufgabenorientierten Unterricht prägend, z.B. der primäre Fokus auf der zu bewältigenden Aufgabe, mit Aktivierung aller vorhandenen sprachlichen und nicht-sprachlichen Ressourcen und die nachfolgende Arbeit an der sprachlichen Form; der relativ hohe Grad der Selbststeuerung der Lernenden; der Stellenwert der Evaluationsphase, die sich sowohl auf das erarbeitete 'Produkt' als auch auf den Lernprozess bezieht.

Fast zeitgleich mit der Szenario-Didaktik wurde in der schweizerischen Berufsbildung die Situationsdidaktik¹¹ entwickelt, die viele Parallelen mit der Szenario-Didaktik aufweist: Das Lernen wird in konkreten Situationen mitsamt ihren Charakteristiken und Rahmenbedingungen 'verortet'; die Lernenden werden in die Analyse der Situation und das Identifizieren von notwendigen und nützlichen Ressourcen auf den Ebenen der Kenntnisse, der Fähigkeiten und der Haltungen eingebunden; es gibt einen direkten Transfer von Erfahrungen und Erlebnissen aus der Praxis in den Unterricht und vom Unterricht zurück in die Praxis.

¹⁰ Eine konzise Darstellung der Grundlagen, der Konzepte und der verschiedenen Ausprägungen des aufgabenorientierten Sprachunterrichts findet sich im Artikel *Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht?* von Ingo Thonhauser in der Zeitschrift *Babylonia* 3/2010.

¹¹ Vergl. Ghisla et al. 2014. Eine klare Darstellung und praktische Einführung bietet auch die Publikation *Situationsdidaktik Konkret* von Hansruedi Kaiser (Kaiser 2019).

Dem szenariobasierten Unterricht vergleichbare didaktische Ansätze bilden auch die Basis des GO-Modells¹² des Schweizerischen Verbands für Erwachsenenbildung SVEB zur arbeitsplatzorientierten Förderung von Grundkompetenzen: Das Lernen findet direkt am Arbeitsplatz statt, an konkreten Aufgabenstellungen; Ausgangspunkt für das Lernen bilden das Wissen und die Erfahrungen der Lernenden; durch die Aufgabenorientierung werden vielfältige Ressourcen (sprachliche Fähigkeiten, Wissen um Abläufe und Rahmenbedingungen, alltagsmathematische und IT-Fähigkeiten etc.) genutzt und zur (besseren) Aufgabenbewältigung weiterentwickelt.

Im Bereich des berufsbezogenen Zweitsprachenunterrichts nach dem Szenarien-Ansatz wurden gleichzeitig auch in Deutschland einige Erfahrungen gesammelt¹³.

Die Szenario-Didaktik im fide-System reiht sich also in eine Reihe von Unterrichtsmodellen ein, bei denen die Handlungsorientierung zentral ist und das Lernen durch die Nähe zu praktischen und relevanten Anwendungssituationen sinnvoll wird. Der Erwerb von sprachlichen Ressourcen erfolgt durch den unmittelbaren Zusammenhang mit der zu bewältigenden Aufgabe. Die Szenario-Datenbank mit den niveaubezogenen, kontextualisierten Kann-Beschreibungen gibt den Lehrpersonen ein Instrument in die Hand, um sicherzustellen, dass der Lernprozess nicht bei der Aufgabenbewältigung stehen bleibt sondern auch für das jeweilige Kompetenzniveau relevante sprachliche Ressourcen entwickelt und eingeübt werden.

4.4 Bestimmen und Überprüfen der Lernziele

In Anbetracht der oben erwähnten Heterogenität der Lernenden und der Lernkontexte würde es kaum Sinn machen, für den Zweitsprachenunterricht feste Lehrpläne oder Curricula zu definieren. Vielmehr sollte der Unterricht bei denjenigen kommunikativen Situationen ansetzen, die für die Lernenden zentral und aktuell sind, wie das bereits 2000/2001 in Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen vorgeschlagen wurde:

Es ist Aufgabe der Praktiker, über die kommunikativen Bedürfnisse ihrer Zielgruppe nachzudenken und diejenigen kommunikativen Aufgaben zu spezifizieren, auf die die Lernenden vorbereitet werden sollen. [...] auch die Lernenden sollten dazu gebracht werden, die eigenen kommunikativen Bedürfnisse zu reflektieren; dies ist ein wichtiger Aspekt eines bewussten und selbst gesteuerten Lernens. (Europarat 2001: 60)

¹² Vergl. Hagenow 2015 und das *GO-Toolkit* (<https://alice.ch/de/dienstleistungen/go-upskilling-am-arbeitsplatz/go-modell/>).

¹³ Eine grundlegende Einführung in die deutsche Ausprägung der Szenario-Methode findet sich in der Schrift *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache* (Sass & Eilert-Ebke 2014).

Das im fide-System postulierte Prinzip der *Ko-Konstruktion*¹⁴ des Curriculums geht noch einen Schritt weiter: Die Lernenden sollen nicht nur über ihre kommunikativen Bedürfnisse reflektieren, sondern das Lernprogramm soll aus dem laufenden Dialog zwischen Lehrpersonen und Lerngruppen heraus entstehen: Handlungsziele und Lerninhalte richten sich nach den Bedürfnissen der Lerngruppe; die Aufgabe der Lehrperson ist es, im Rahmen der behandelten Szenarien die sprachlichen Lernziele so zu kalibrieren, dass sie an die Sprachentwicklung der Lernenden angepasst sind.

Ko-Konstruktion bedeutet, dass die Lernenden sich im Austausch mit Lehrpersonen und anderen Kursteilnehmenden sowie im gemeinsamen Erforschen und Erarbeiten von Lerninhalten Sprachkenntnisse und Wissen über das Leben in der Schweiz aneignen. Sie sind dabei aktive Partner und bringen ihre Lebenserfahrung, ihre Interessen, ihr Wissen, ihre Meinungen und ihre Werte ein. Das Lernprogramm wird laufend gemeinsam überprüft und an die geäußerten Bedürfnisse der Gruppe oder einzelner Lernenden angepasst. In einem auf diese Weise von den Teilnehmenden mitgestalteten Lernprozess arbeiten die Lernenden motiviert an für sie relevanten Inhalten, was den Lernerfolg begünstigt. (www.fide-info.ch/de/wasistfide/glossar)

Das bedingt, dass die Lehrpersonen neue und für sie ungewohnte Rollen einnehmen müssen. Nicht mehr allein für den Planungs- und Unterrichtsprozess verantwortlich zu sein, nicht mehr *für* sondern *mit* der Kursgruppe zu planen bedeutet, dass Lehrpersonen einerseits den Lernenden auf einer gleichberechtigten Ebene begegnen, andererseits in der Lage sein müssen, beim 'Verhandeln' der Lerninhalte und Lernziele ihre Expertenmeinung geltend zu machen. Die Basis dafür sind hohe Analysefähigkeiten – z.B. beim 'Kalibrieren' der Lernziele – und eine Sicherheit in ihrer Funktion als Lernbegleitende.

Ein Beispiel: In einer Kursgruppe ist das Thema 'Zahnarzt' aufgetaucht und es wird beschlossen, das Szenario 'Zum Zahnarzt gehen' zu bearbeiten. An erster Stelle steht wahrscheinlich ein Erfahrungsaustausch, der auch dem Aufbau resp. der Aktivierung von grundlegendem Vokabular dient. Aus diesem Gespräch heraus ergeben sich, auch unter Einbezug der Erfahrung der Lehrperson, die Handlungsschritte des Szenarios: 'Einen Zahnarzt finden', 'Die Finanzierung klären', 'Am Telefon einen Termin abmachen' usw.

Steht der ganze Szenario-Ablauf, werden einzelne Handlungsschritte analysiert: Wie genau läuft dieser Schritt ab? Was muss man wissen? Was muss man können? Mit den Antworten auf diese Fragen sind die kommunikativen Lernziele gesetzt. Die Aufgabe der Lehrperson ist es nun, in diesem Rahmen angemessene Feinlernziele zu formulieren, am besten ebenfalls in einer Form, welche die Lernenden einbezieht. Geht es beispielsweise um den Schritt 'Am Telefon einen Termin abmachen', könnten mit der Frage 'Was ist wichtig, damit die Terminabsprache funktioniert?' eine

¹⁴ Der Begriff der Ko-Konstruktion ist insbesondere in der Frühpädagogik etwas anders besetzt, im Zentrum stehen dabei Erkenntnis- und Lernprozesse. Im Rahmen des fide-Systems wird der Begriff weiter gefasst, und beinhaltet auch das gemeinsame Konstruieren des Lernprogramms.

Reihe von Feinlernzielen 'generiert' werden: Begrüssen, den eigenen Namen verständlich sagen, den Namen buchstabieren, Wochentage und Uhrzeiten geläufig sagen usw.

Sind die Lernziele auf dieser Ebene transparent festgehalten, wird es den Lernenden auch möglich, sie zu überprüfen und sich beispielsweise nach beobachteten Rollenspielen gegenseitig ein Peer-Feedback zu geben. Bedingung ist, dass Lernziele einfach und konkret formuliert werden, ohne 'Balaststoffe' und Floskeln wie 'Am Ende der Lektion bin ich in der Lage, ...'. Auf diese Weise wird die Autonomie der lernenden und sprachhandelnden Personen konkret entwickelt, entsprechend der globalen Zielsetzung der sprachlichen Integrationsförderung.

4.5 Was ist in der Praxis angekommen?

Knapp zwei Jahre nach der Einführung des Zertifikats *Sprachkursleiter/in im Integrationsbereich* wurde 2016 eine erste Studie¹⁵ zur Umsetzung des szenariobasierten Unterrichts in der Praxis durchgeführt. Grundlage war eine Umfrage unter den Lehrpersonen (rund 250 Personen in allen Landesteilen); ergänzt wurden die Daten mit einer qualitativen Analyse von rund 50 Kompetenznachweisen aus dem spezifischen Weiterbildungsmodul 'Szenariobasierter Unterricht nach den fide-Prinzipien'.

Die Studie zeigte auf, dass durch den Impuls des fide-Ansatzes der Zweitsprachunterricht noch näher an den Alltag und die Bedürfnisse der Lernenden gerückt ist. Man konnte feststellen, dass die Bedarfs- und Bedürfnisausrichtung in der Praxis angekommen ist, und die Lehrpersonen durch die positiven Auswirkungen auf die Motivation und den Lernerfolg der Lernenden darin bestärkt wurden.

Weniger positiv war die Bilanz in Bezug auf den Aspekt der Ko-Konstruktion und die veränderte Rolle der Lehrpersonen. Es wurde ersichtlich, dass die neue Lehrhaltung nur vereinzelt wirklich gelebt wird und dass die Lehrkräfte sich immer noch wohler fühlen, wenn die Unterrichtsplanung ganz in ihren Händen liegt. Dabei werden sie in ihrer 'traditionellen' Rolle oft von den Lernenden bestärkt, die aufgrund ihrer früheren Lernerfahrungen von der Lehrkraft Autorität und Leitung erwarten. Es können aber verstärkte Anstrengungen festgestellt werden, Planung und Lernziele transparent zu machen – was als wichtigen Schritt in Richtung Ko-Konstruktion zu werten ist.

¹⁵ Hagenow-Caprez, M. (2016) *fide in der Praxis*, Studie zuhanden des Staatssekretariats für Migration SEM, Abteilung Integration, nicht publiziert. Die wichtigsten Ergebnisse sind in den Artikel *fide – On the way to a coherent framework* (Schleiss & Hagenow-Caprez 2016) eingeflossen.

5. Nachweis der Sprachkompetenzen

Mit dem am 1. Januar 2018 in Kraft getretenen neuen Bürgerrechtsgesetz wurden die Integrationskriterien neu formuliert und die *'Fähigkeit, sich in Wort und Schrift in einer Landessprache zu verständigen'*¹⁶ explizit in den Gesetzestext aufgenommen. Die Verordnung über das Schweizer Bürgerrecht präzisiert diese Fähigkeit:

Die Bewerberin oder der Bewerber muss in einer Landessprache mündliche Sprachkompetenzen mindestens auf dem Referenzniveau B1 und schriftliche Sprachkompetenzen mindestens auf dem Referenzniveau A2 des in Europa allgemein anerkannten Referenzrahmens für Sprachen nachweisen.¹⁷

Ebenso erklärt das revidierte Ausländergesetz, in Kraft seit dem 1. Januar 2019, den Erwerb von Sprachkenntnissen als verbindlich:

Es ist erforderlich, dass sich Ausländerinnen und Ausländer mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und Lebensbedingungen in der Schweiz auseinandersetzen und insbesondere eine Landessprache erlernen.¹⁸

Die erforderlichen Niveaus mündlich und schriftlich wurden je nach Situation und Art der Bewilligung festgelegt.¹⁹

Als bisher einzigem Land in Europa werden für die jeweils zu erbringenden Sprachnachweise nicht einheitliche Niveaus mündlich und schriftlich definiert, sondern die Anforderungen liegen für die schriftlichen Sprachkompetenzen jeweils ein Niveau tiefer. Diese 'Profilierung' der Anforderungen kommt der Zielgruppe der zugewanderten Personen entgegen, da sie die oben erwähnten diskontinuierlichen Lernprozesse berücksichtigt, ebenso wie die Schwierigkeit von wenig qualifizierten (aber gut integrierten) Personen, im schriftlichen Sprachgebrauch über das Niveau A2 hinauszukommen. Damit befindet sich die Schweiz in Übereinstimmung mit einer der Empfehlungen der Expertenkommission des Europarats:

It is recommended that language requirements be based on a needs analysis. Not all professional and societal roles require the same proficiency level in the four skills and an analysis of the real-world language requirements in the target contexts will help to clarify which language proficiency levels might be appropriate for which migrant profiles. (Rocca et al. 2019)

¹⁶ S. Bundesgesetz über das Schweizer Bürgerrecht (BüG), Art. 12 (www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20092990/index.html).

¹⁷ S. Verordnung über das Schweizer Bürgerrecht (BüV), Art. 6, Abs. 1 (www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20153117/index.html).

¹⁸ S. Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer und über die Integration (AIG), Art. 4, Abs. 4 (www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20020232/202004010000/142.20.pdf).

¹⁹ Einen Überblick über die Anforderungen gibt das Merkblatt *FAQ zum Nachweis der Sprachkompetenzen für die Erteilung einer Aufenthaltsbewilligung (B) oder einer Niederlassungsbewilligung (C)* des Staatssekretariats für Migration SEM (www.sem.admin.ch/dam/data/sem/rechtsgrundlagen/weisungen/auslaender/aufenthalt/faq-sprachkompetenzen-d.pdf).

Für diese neue Situation, in der Sprachnachweise zur Grundlage für Behördenentscheide werden, die für die Betroffenen schwerwiegende Folgen haben können, wurde es erforderlich, Überprüfungsinstrumente zu definieren, die hohen Anforderungen an die Validität genügen. Dies können die international bekannten und mit der ALTE Q-Mark ausgezeichneten Sprachtests²⁰ sein oder in der Schweiz entwickelte Tests, die hohen Standards genügen. Der Bund entschloss sich zudem dazu, die Entwicklung eines Sprachtests für die Sprachen Französisch, Italienisch und Deutsch²¹ in Auftrag zu geben, der sich an den Zielsetzungen der Integrationsförderung orientiert und der an den durch fide propagierten alltags- und handlungsorientierten Ansatz angepasst ist.

Der seit 2018 in der ganzen Schweiz eingesetzte Sprachnachweis fide basiert demzufolge, soweit das bei einem standardisierten Test möglich ist, auf Texten und Aufgabenstellungen, die so auch im schweizerischen Alltag vorkommen können, und es wird mündlich und schriftlich auf einen schweizerischen Sprachgebrauch geachtet. Der Test ist progressiv über die Niveaus A1-B1 angelegt und erlaubt – gemäss den oben erwähnten Erfordernissen für Aufenthalt, Niederlassung und Einbürgerung – mündlich und schriftlich unterschiedliche Niveaus auszuweisen.

6. Neuere Entwicklungen und offene Fragen

Bald 10 Jahre nach der Einführung der ersten Elemente des fide-Systems ist zu beobachten, dass sich der szenariobasierte Ansatz langsam in der sprachlichen Integrationsförderung durchsetzt. Ein verstärktes Interesse zeigt sich auch von Seiten der Berufsbildung (z.B. in Bezug auf die Bildungsangebote an der Schnittstelle zur beruflichen Grundbildung) und von Seiten der Sprachförderung im Rahmen von arbeitsmarktlichen Programmen. Auf dieses Interesse hin erfolgen zurzeit beispielsweise die Erfassung von Szenarien, welche die Lebenswelt von jungen Erwachsenen in den Mittelpunkt stellen sowie die Entwicklung eines auf diese Zielgruppe ausgerichteten Sprachnachweises, der mündlich auch die Stufe B2 umfassen wird. Zudem soll die Handlungsorientierung des fide-Ansatzes noch dadurch verstärkt werden, dass die Szenario-Beschreibungen mit Deskriptoren zu für die kommunikativen Situationen nützlichen Grundkompetenzen (IKT, Alltagsmathematik, Sozialkompetenzen) ergänzt werden.

Während auf der 'praktischen' Seite weitere Instrumente entstehen, muss man andererseits feststellen, dass noch ein Mangel besteht in Bezug auf Studien zur

²⁰ Das Framework der *Association of Language Testers in Europe* ALTE beruht auf 17 Standards, die sich auf die Entwicklung und Durchführung von Sprachtests beziehen und einen hohen Grad von Validität garantieren sollen (www.alte.org/Setting-Standards).

²¹ Ein Prüfungsverfahren für die rätoromanischen Idiome ist zurzeit in Entwicklung und sollte ab 2021 einsatzbereit sein.

Evaluation der Wirksamkeit der Sprachfördermassnahmen und insbesondere zur postulierten hohen Effizienz des szenariobasierten Ansatzes. Insgesamt ist der Zweitspracherwerb von Erwachsenen in der Schweiz noch wenig erforscht. Wichtige Forschungsfelder wären beispielsweise der Spracherwerb am Arbeitsplatz, die Folgen der diskontinuierlichen Sprachlernbiografien im Vergleich zu einer früh einsetzenden und kontinuierlichen Sprachförderung, der Umgang mit der Diglossie in der Deutschschweiz, sowie insgesamt der Verlauf des Zweitspracherwerbs im Erwachsenenalter.

LITERATUR

- Buhlmann, R., Ende, K., Kaufmann, S., Kilimann, A. & Schmitz, H. (2007). *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. München: Goethe-Institut.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Ghisla G., Boldrini, E. & Bausch, L. (2014). *SiD – Situationsdidaktik. Ein Leitfaden für Lehrkräfte in der Berufsbildung*. Bern: EHB.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile Deutsch*. München: Langenscheidt.
- Hagenow-Caprez, M. (2015). Das GO Modell. In B. Grämiger & C. Märki (Hgg.), *Grundkompetenzen von Erwachsenen fördern* (S. 23-36). Zürich: SVEB/FSEA.
- Kaiser, H. (2019). *Situationsdidaktik konkret*. Bern: EHB/hep Verlag.
- Lenz, P., Andrey, S. & Lindt-Bangerter, B. (2009). *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bern: Bundesamt für Migration BFM.
- Little, D. (2013). Learner autonomy in language programmes for adult migrants: What, why and how. *Babylonia*, 1, 35-38.
- Müller, M. & Wertenschlag, L. (2013). Meine Kinder möchten, dass ich auch zum Elternabend gehe. *Babylonia*, 1, 28-34.
- Rocca, L., Hamnes Carsen, C. & Deygers, B. (2019). *Linguistic integration of adult migrants: Requirements and learning opportunities, Report on the 2018 Council of Europe and ALTE survey on language and knowledge of society policies for migrants*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sass, A. & Eilert-Ebke, G. (2014). *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache*. Hamburg: Fachstelle iQ Berufsbezogenes Deutsch.
- Schleiss, M. & Hagenow-Caprez, M. (2017). *fide – On the way to a coherent framework*. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & P. Thalgot (Hgg.), *The linguistic integration of adult migrants* (pp. 169-174). Berlin: De Gruyter.
- Thonhauser, I. (2010). Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? *Babylonia*, 3, 8-16.

INTERNETQUELLEN

Information zum fide-System: www.fide-info.ch

Glossar zum fide-System: www.fide-info.ch/de/wasistfide/glossar

Kommentierte Video-Aufnahmen und Textproduktionen: www.fide-info.ch/de/referenzleistungen

fide-Szenarien-Datenbank: www.fide-info.ch/de/grundlagenmaterial

GO-Modell und GO-Toolkit: *GO-Toolkit*: <https://alice.ch/de/dienstleistungen/go-upskilling-am-arbeitsplatz/go-modell/>

Kantonale Integrationsprogramme: www.kip-pic.ch/de/kip/

Verordnung über die Integration von Ausländerinnen und Ausländern (VIntA): www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20180275/index.html

Bundesgesetz über das Schweizer Bürgerrecht (BüG): www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20092990/index.html

Verordnung über das Schweizer Bürgerrecht (BüV): www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20153117/index.html

Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer und über die Integration (AIG): www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20020232/202004010000/142.20.pdf

FAQ zum Nachweis der Sprachkompetenzen für die Erteilung einer Aufenthaltsbewilligung (B) oder einer Niederlassungsbewilligung (C) des Staatssekretariats für Migration SEM: www.sem.admin.ch/dam/data/sem/rechtsgrundlagen/weisungen/auslaender/aufenthalt/faq-sprachkompetenzen-d.pdf

ALTE-Framework: www.alte.org/Setting-Standards

(Alle Webseiten zuletzt konsultiert am 30.8.2020)

