

SFM Studies #84

Daniel Auer, Denise Efionayi-Mäder,  
Joëlle Fehlmann, Mirjam Suri

unter Mitarbeit von Dina Bader, Giuliano Bonoli,  
Michael Morlok, Johanna Probst

# Monitoring und Evaluation des Pilotprogramms «Frühzeitige Sprachförderung»

Juni 2023

**Mandantin**

Staatssekretariat für Migration (SEM)

**Projektleitung**

Denise Efionayi-Mäder, Mirjam Suri

**Autorenschaft in alphabetischer Reihenfolge**

Daniel Auer, Denise Efionayi-Mäder, Joëlle Fehlmann, Mirjam Suri

unter Mitarbeit von Dina Bader, Giuliano Bonoli, Michael Morlok,  
Johanna Probst

© 2023 SFM

DOI 10.35662/unine-sfmstudies-84d

## Inhaltsverzeichnis

<b>Dank</b>	4
<b>Liste der Grafiken und Tabellen</b>	5
<b>Zusammenfassung</b>	6
<b>Einleitung</b>	8
<b>1 Literaturübersicht Sprachförderkurse</b>	9
1.1 Wirkung von Sprachkursen	9
1.2 Determinanten des Sprachlernens	10
1.3 Einfluss von Sprachkursen auf die berufliche Integration	11
<b>2 Vorgehen und Methoden</b>	12
2.1 Erfassung der Kurs-angebote (Lehrgänge)	12
2.2 Erfassung der Teilnahme	13
2.3 Herausforderungen für die Evaluation	14
<b>3 Gestaltung und Inhalte der Angebote</b>	16
3.1 Information, Orientierung und Selektionskriterien	16
3.2 Kursmodalitäten	17
3.3 fide-Ansatz	20
3.4 Ergänzende Massnahmen	23
3.5 Zielerreichung aus der Perspektive der Befragten	24
3.6 Anschlusslösungen	25
3.7 Einfluss des Teil-Shutdowns auf das FSF-Programm	27
3.8 Allgemeine Beobachtungen	30
<b>4 Quantitative Ergebnisse</b>	32
4.1 Darstellung der Stichprobe	32
4.2 Zielerreichung	34
<b>5 Fazit</b>	40
5.1 Rückblick	40
5.2 Grenzen der Evaluation	41
5.3 Mehrwert des Pilotprogrammes	42
5.4 Herausforderungen	44
5.5 Handlungsanregungen	44
<b>6 Literaturverzeichnis</b>	48
<b>7 Anhang</b>	49

## Dank

Wir bedanken uns bei allen Teilnehmenden der aufschlussreichen Fokusgruppen — Lehrkräften, Fachpersonen wie auch Lernenden — für ihre bereitwilligen und offenen Auskünfte; ohne sie wäre diese Evaluation nicht denkbar gewesen. Weiter sind wir allen Schlüsselpersonen aus Kantonen, Bund und Behörden, die uns in zusätzlichen Einzelgesprächen oder während Abklärungen wertvolle Hintergrundinformationen geliefert oder Kontakte vermittelt haben Bildung, zu Dank verpflichtet. Aus Gründen der Vertraulichkeit verzichten wir auf namentliche Nennungen.

Ein besonderer Dank geht ferner an die Fachpersonen und Verantwortlichen des SEM für Ihre kritische Begutachtung der Ergebnisse und interessanten Diskussionen im Verlauf der Evaluation, die im Oktober 2017 begann und Ende 2022 abgeschlossen wurde. Zu nennen sind in alphabetischer Reihenfolge: Dafina Berisha, Thomas Fuhrmann, Adrian Gerber, Léa Gross, Meret Jehle, Mike Magnin, Nathalie Stübi, Iris Stucki, Tsewang Tsering und Stéphanie Zbinden.

Nicht zu vergessen sind schliesslich Christine Diacon und Hoang-Mai Verdy vom Dokumentationszentrum des SFM, die das Forschungsteam mit zahlreichen Literaturhinweisen und interessanten Tipps versorgt haben.

## Liste der Grafiken und Tabellen

### Grafiken

<b>Grafik 1.</b> Teilnehmende	33
<b>Grafik 2.</b> Lehrgangsbesuche	34
<b>Grafik 3.</b> Sprachstände	35
<b>Grafik 4.</b> Zielerreichung nach Untergruppen und Kursmerkmalen	36
<b>Grafik 5.</b> Lernerfolge nach Aufenthalt und Kursdauer	37

### Tabellen

<b>Tabelle 1.</b> Zusammenhang Eigenschaften der Teilnehmenden und Kurse mit Lehrerfolg	39
---	----

## Zusammenfassung

Im Rahmen der Integrationsmassnahmen des Bundes für Personen aus dem Asylbereich hat das Staatssekretariat für Migration (SEM) im Jahr 2018 zusammen mit 17 Kantonen<sup>1</sup> ein Pilotprogramm zur frühzeitigen Sprachförderung von Asylsuchenden lanciert. Das Ziel dieses Programms ist bzw. war es, mit intensiven Sprachkursen den frühzeitigen und nachhaltigen Spracherwerb von Asylsuchenden zu fördern, die mit hoher Wahrscheinlichkeit als Flüchtlinge anerkannt oder eine vorläufige Aufnahme erhalten werden. Absicht ist, dass die Teilnehmenden nach einem Jahr mit intensivem Unterricht (Empfehlung) schriftlich das Sprachniveau A1 und mündlich A2 gemäss dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) erreichen. Das vierjährige Pilotprojekt (2018-2021) wurde durch den Integrationsförderkredit des Bundes und die Kantone kofinanziert. Die vorliegende Evaluation begleitete das Pilotprogramm bis zum Erhalt der letzten Datenerhebung Ende 2021 und deckt somit die Programmlaufzeit ab, wobei nur die ersten drei Jahre vollständig erfasst werden konnten (2018-2021).<sup>2</sup>

Die Periode seit Programmstart 2018 war auf Bundesebene wie auch in den Kantonen sehr ereignisreich: Einführung der Neustrukturierung des Asylprozesses ab März 2019; progressive Umsetzung der Integrationsagenda Schweiz ab Mai 2019 mit geplanter Überführung in die kantonalen Integrationsprogramme (KIP); Corona-Pandemie ab März 2020, die zusätzlich zum Rückgang der in die Kantone überwiesenen Asylsuchenden im erweiterten Verfahren beitrug. Es versteht sich, dass diese Ereignisse auch in den Kantonen zu zahlreichen Anpassungen, Kursaufhebungen oder

Neuausrichtungen führten. Wie nicht selten im föderalen « Laboratorium » der Schweiz entstand ein Programm mit 16 kantonalen Teilprojekten, dessen Dokumentierung trotz des Monitorings der Kantone einige Herausforderungen für das SEM und das Evaluationsvorhaben mit sich brachte. Das SEM hatte ursprünglich eine Gesamtkapazität von 3600 Kursplätzen (je 800 für 2018/19 und je 1000 für 2020/21) eingeplant. Die effektive Anzahl Teilnahmen fiel wesentlich tiefer aus als erwartet, was auch damit zusammenhängt, dass infolge rückläufiger Asylgesuche nicht alle geplanten Plätze belegt wurden. Bis Ende 2021 konnten bereinigte Daten für insgesamt 1580 Teilnehmende (inklusive Abbrüche) erhoben werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Pilotprogramm gerade in Kantonen, die Asylsuchende vor Inkrafttreten der IAS gar nicht oder nur bedingt zur Sprachförderung zugelassen hatten, einen wichtigen Impuls für eine dezidierten (frühzeitigen) Sprachförderung gegeben hat. Dies belegt auch die Tatsache, dass nun viele Kantone diese Förderung unter verschiedenen Vorzeichen — in eigenen oder statusunabhängig gemischten Klassen — weiterführen. So schätzen die meisten Kantone, dass das Pilotprogramm es insofern ermöglicht hat, eine Lücke zu schliessen, indem alle Geflüchteten mit Bleibeperspektive nun sprachlich gefördert werden können und so besser auf die kommenden Integrationsschritte vorbereitet sind.

Etwas durchzogener fällt die Bilanz bezüglich der Wirkung einzelner Hauptmerkmale und Ausrichtungen des Programms aus, wobei dies nicht so sehr an widersprüchlichen Resultaten als an wenig deutlichen Erkenntnissen aus den statistischen Erhebungen liegt, die methodisch bedingt sind oder keine ausreichenden Vergleichsmöglichkeiten liefern. So kann etwa aufgezeigt werden, dass die Lernkurve (Verbesserung des Sprachniveaus) bei frühzeitig zugewiesenen Kursteilnehmenden höher ist als bei solchen, die schon länger in der Schweiz leben. Hingegen wird das Sprachstandziel von beiden Gruppen gleichermassen erreicht und zwar wegen des meist schon höheren Sprachstands von letzteren zu Kursbeginn. Allerdings bestätigt die Mehrheit der be-

<sup>1</sup> AI, BE, BS, FR, GE, GL, GR, LU, NW, OW, SG, SH, SO, TI, VD, VS, ZG. Ein weiterer Kanton (Schwyz) hat sich aus dem Pilotprogramm kurz nach Beginn und vor den ersten Auswertungen zurückgezogen. Der Kanton Graubünden hat seine Teilnahme am Pilotprogramm nach 2 Jahren beendet.

<sup>2</sup> Sämtliche Datenerhebungen zu den Kohorten nach Kalender- oder Schuljahr waren frühestens bis Ende März des Folgejahres verfügbar, weshalb auf eine Gesamterhebung zu 2021 verzichtet werden musste. Konkret haben 29 Personen den Kurs 2021 begonnen und abgeschlossen bzw. sind in die Stichprobe eingeflossen sowie 172 Personen, die den Kurs 2021 abgeschlossen, aber vorher begonnen haben.

fragten Fachpersonen aus den Fokusgruppen die Ansicht, dass der Spracherwerb umso besser gelingt, als die Förderung früh einsetzt. Die Evaluation zeigt, dass 86% der Teilnehmenden bei Lehrgangsende das schriftliche Lernziel (A1) erreichen, hingegen nur 50% das mündliche (A2).

Praktisch alle Kantone boten neben den Sprachkursen zusätzliche Massnahmen wie Freizeitaktivitäten mit anderen Schülerinnen, Mentorings oder weitere Begleitungen an. Diese wurden von den Lernenden enorm geschätzt, da gerade informelle, soziale Kontakte eine willkommene Ergänzung zum Praktizieren des erlernten Sprachstoffs darstellen, wie auch die Literatur unterstreicht.

Während des Pandemie-*Shutdowns* erwiesen sich die Verantwortlichen oder Lehrpersonen verschiedener Kursangebote als innovativ und einsatzfreudig, so dass der Unterricht virtuell weitergeführt werden konnte. Von besonderer Bedeutung war aber in diesem Kontext eine engmaschige Begleitung und Unterstützung von Seiten der Lehrkräfte oder anderer Ansprechpersonen.

Kritische Rückmeldungen wurden mit Blick auf die teils beträchtliche Heterogenität der Klassen bezüglich des Sprachstands bei Kurseintritt formuliert: Sowohl die befragten Fachpersonen wie die Lernenden bezeichneten diese Ausgangslage als grösste Herausforderung für den Unterricht und die Gruppendynamik in den Klassen. Es ist ein Problem, das viele kleinere Kantone kennen, die wenig Möglichkeiten haben, Niveaunklassen zu bilden.

Aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse bezüglich der Sprachförderung von Asylsuchenden und anderen Personen aus dem Asylbereich lassen sich folgende Handlungsanregungen ableiten, wobei gewisse Aspekte in zukünftigen Studien näher zu vertiefen sind:

- Auf sorgfältige Abklärung der Zuweisungen betreffend Motivation, Interesse, Sprachstand, Bildung, Familiensituation usw. der potenziellen Teilnehmenden ist besonders zu achten,
- Homogene Niveaunklassen bezüglich Sprachstand bei Eintritt sowie Lerngewohnheit sind empfehlenswert,

- Zu fördern sind Sprachkursangebote, die mit einem Kinderbetreuungsangebot ergänzt werden,
- Eintritte während der Lehrgänge sind zu vermeiden, da dies den Unterricht bremst,
- Eher intensiv(er)e Stundenpläne privilegieren, aber Bedarfsabklärung je nach (Familien)Situation,
- Sprachförderung mit anderen Fächern ergänzen, Mathematik, IT, Allgemeinwissen usw.,
- Kontakt zur Bevölkerung und Austauschmöglichkeiten fördern, die es ermöglichen, das Gelernte in einem anderen Umfeld zeitnah zu praktizieren (beispielsweise Mentoring, Freizeitaktivitäten),
- Anschlussmöglichkeiten (beispielsweise Integrationsbrückenangebote, weiterführende Kurse) für die Teilnehmenden sicherstellen, da sonst infolge Demotivierung angeeignetes Wissen wieder vergessen geht,
- Breiter Fokus auf die Bedingungen des Sprachlernens, das neben kognitiven auch durch emotionale und soziale Determinanten beeinflusst wird (Selbstvertrauen, Identität),
- Zur Stabilisierung der schwierigen persönlichen Situation bei einem negativen Asylentscheid sollten Sprachkursangebote auch bei negativem Entscheid weiter besucht werden dürfen,
- Mit Blick auf Evaluationen ist auf möglichst verbindliche Ziel- und Umsetzungsvorgaben zu achten; ferner sind ausreichende Ressourcen zur Dokumentierung in Kantonen vorzusehen,
- Allgemein wären Richtlinien an die Kantone, was Didaktik und Tests (allenfalls fide) betrifft, ein Vorteil hinsichtlich der Vergleichbarkeit, was zeitliche Konstanz und Kohärenz der Settings angeht.

Mit den genannten Anregungen seien nur einige der Anknüpfungspunkte an das FSF-Pilotprogramm genannt, das der Bund 2018 zusammen mit anderen Massnahmen als Antwort auf den massgeblichen Anstieg der Geflüchteten mit Bleibeperspektive lancierte.

## Einleitung

Im Rahmen der Integrationsmassnahmen des Bundes für Personen aus dem Asylbereich hat das Staatssekretariat für Migration (SEM) im Jahr 2018 zusammen mit 17 Kantonen<sup>3</sup> ein Pilotprogramm zur frühzeitigen Sprachförderung von Asylsuchenden lanciert. Das Ziel dieses Programms<sup>4</sup> ist es, mit intensiven Sprachkursen den frühzeitigen und nachhaltigen Spracherwerb von Asylsuchenden zu fördern, die mit hoher Wahrscheinlichkeit als Flüchtlinge anerkannt oder eine vorläufige Aufnahme erhalten werden. Absicht ist, dass die Teilnehmenden nach einem Jahr mit intensivem Unterricht (Empfehlung) schriftlich das Sprachniveau A1 und mündlich A2 gemäss dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) erreichen (vgl. Pflichtenheft). Das vierjährige Pilotprojekt (aktive Laufzeit: 2018-2021) wird durch den Integrationsförderkredit des Bundes und die Kantone kofinanziert. Die frühzeitige Sprachförderung ist dabei – wie auch die « Integrationsvorlehre » — Teil des vom Bundesrat im Dezember 2015 beschlossenen Pilotprogramms zur Verbesserung der sprachlichen und beruflichen Integration von Personen aus dem Asylbereich.<sup>5</sup> Die Massnahmen waren eine Antwort auf den massgeblichen Anstieg der Asylgesuche 2015 und 2016. Das SEM hat im Oktober 2017 das Schweizerische Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien (SFM), BSS Volkswirtschaftliche Beratung und das IDHEAP<sup>6</sup> beauftragt, das Pilotprogramm von kantonalen Monitoringdaten ausgehend zu evaluieren.

Das Vorgehen besteht einerseits aus einer Wirkungsevaluation der Sprachkurse, welche die Erreichung der gesetzten Sprachziele erfasst, und andererseits soweit möglich aus einer Darstellung der kantonalen Projekte, nach Organisation, Funktionsweise, Auswahlverfahren usw.

Nach einer knappen Literaturübersicht (Kapitel 1), die einige Erkenntnisse zur Wirkung von Sprachkursen und den Determinanten des Sprachlernens liefert, werden Vorgehen, Methoden und Analyseschritte kurz dargelegt (Kapitel 2). Kapitel 3 gibt einen Einblick in die Ausgestaltung der Angebote basierend auf den kantonalen Berichterstattungen. Zudem wurden im Rahmen von vier Fokusgruppen für einige Sprachkursangebote Stärken und Schwächen der Angebote mit Fachpersonen und Lernenden angesprochen. Das Kapitel befasst sich ferner spezifisch mit der Umsetzung von « fide », einem Sprachfördersystem,<sup>7</sup> welches das SEM entwickelte und betreibt. Auch die Pandemie-Situation wird mit Hinblick auf die Fortführung bzw. Neugestaltung des Unterrichts während des Teil-*Shutdowns* im Frühling 2020 beleuchtet. Kapitel 4 führt die Ergebnisse der Auswertungen der kantonalen Reportings zu den Profilen der Teilnehmenden sowie der Zielerreichung auf. Abschliessend folgt ein Fazit mit Handlungsanregungen (Kapitel 5).

<sup>3</sup> AI, BE, BS, FR, GE, GL, GR, LU, NW, OW, SG, SH, SO, TI, VD, VS, ZG. Ein weiterer Kanton (Schwyz) hat sich aus dem Pilotprogramm kurz nach Beginn und vor den ersten Auswertungen zurückgezogen. Der Kanton Graubünden hat seine Teilnahme am Pilotprogramm nach 2 Jahren beendet.

<sup>4</sup> Wir verwenden in der Folge die Begriffe Pilotprojekt und -programm teilweise als Synonyme, wobei sich genau genommen das Gesamtprogramm des Bundes auf kantonalen Ebene auf Teilprojekte stützt.

<sup>5</sup> Vgl. Bundesrat lanciert Pilotprogramm zur Flüchtlingslehre (admin.ch).

<sup>6</sup> Daniel Auer und Giuliano Bonoli waren an der Projekteingabe beteiligt, während sich Daniel bis zum Abschluss an der Evaluation beteiligte, nachdem er an eine andere Hochschule gewechselt hatte. Aufgrund der langen Projektdauer ergaben sich sowohl auf Mandatsseite SEM als auch im Forschungsteam verschiedene Personaländerungen.

<sup>7</sup> Siehe <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/integration-einbuengerung/innovation/fide.html>

# 1 Literaturübersicht Sprachförderkurse

In folgendem Abschnitt werden Hinweise auf die Wirkung von Sprachkursen auf die Sprachkompetenz aus der Fachliteratur aufgeführt. Die Suche beschränkte sich dabei auf die vergangenen rund zehn Jahre. Wo entsprechende Informationen vorhanden sind, richtete sich der Fokus dabei auf Personen aus dem Asylbereich. Im Zentrum der Recherche stand die Frage, inwiefern frühzeitige Sprachkurse einen Mehrwert für den Spracherwerb darstellen. Da jedoch kaum Studien mit einer dahingehenden Wirkungsmessung bestehen, wurden ergänzend auch Erkenntnisse zu Determinanten des Spracherwerbs aufgenommen.

## 1.1 Wirkung von Sprachkursen

Ein im Jahr 2019 erschienener Zwischenbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge in Deutschland zu Sprach- und Integrationskursen und deren direkte Wirkung auf die Sprache, legt eine positive Wirkung von Sprachkursen nahe (Tissot et al. 2019). Asylsuchende aus Ländern mit Bleibeperspektive (seit August 2019 lediglich Syrien und Eritrea) sind verpflichtet, den Integrationskurs zu besuchen. Auch weitere Immigrant-inn-en sind unter Umständen zur Teilnahme verpflichtet oder zugelassen (in Abhängigkeit vom Herkunftsland, den vorhandenen Deutschkenntnissen, finanzieller Abhängigkeit vom Staat und Arbeitsmarktnähe). Bei den Sprachkursen variiert der Kursumfang zwischen 400 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten bis maximal 1200 (Alphabetisierungskurs). Ergänzend dazu sind Unterrichtseinheiten im Rahmen eines Orientierungskurses vorgesehen. Die maximale Teilnehmeranzahl variiert je nach Kurstyp zwischen 16 und 25 Teilnehmenden. Die Wirkungsmessung besteht aus einer mehrfachen Teilnehmerbefragung und dem Schlusstest nach dem Besuch des Kurses. Die deskriptiven Auswertungen des Schlusstestes zeigen auf, dass im Standardkurs 64% der Teilnehmenden das Sprachniveau B1 erreichen, weitere 30% erreichen das Niveau A2. Beim Alphabetisierungskurs erreichen 18% das Zielniveau B1 und 47% A2. Am besten fällt das Ergebnis spezialisierter Jugendkurse aus: Hier

erreichen 72% das Niveau B1 und weitere 25% ein A2. Weiter zeigt sich, dass Kompetenzen im Bereich « Sprechen » am höchsten sind, gefolgt von den Bereichen « Hören / Lesen » und « Schreiben ». Beispielsweise erreichen im Standardkurs 76% der Teilnehmenden das Niveau B1 beim Sprechen, aber lediglich 48% beim Schreiben.

Mit Blick auf Geflüchtete nimmt die Studie zudem einen Vergleich mit einer Kontrollgruppe vor: Dabei wird anhand vorliegender Befragungsdaten mit einer Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse untersucht, ob Kursteilnehmende bessere Deutschkenntnisse aufweisen als jene, die (noch) keinen Kurs besucht haben: Beim Standardkurs geben 27% der aktuellen Teilnehmenden und 61% der ehemaligen Teilnehmenden an, dass sie über (sehr) gute Deutschkenntnisse verfügen. Bei jenen ohne Kursteilnahme sind es hingegen lediglich 17%. Mittels einer Regressionsanalyse zum Einfluss individueller Merkmale auf den Spracherwerb können diese deskriptiven Beobachtungen bestätigt werden: Der positive Effekt der Kursteilnahme auf die Deutschkenntnisse ist statistisch signifikant. Es ist anzumerken, dass aus diesem Ergebnis keine Schlussfolgerungen auf die Kausalität gezogen werden können, da die Selektionsmechanismen, weshalb jemand an einem Kurs teilnimmt oder nicht, nicht kontrolliert werden können. Eine andere Studie zum gleichen Sprachkurs (Cindark et al. 2019) zieht einen deutlich kritischeren Schluss zum Spracherfolg: Gemäss dieser Studie erreicht lediglich ein kleiner Teil (rund 7%) der Kursteilnehmenden das angestrebte Niveau B1. Für die Einschätzung werden Tests und Tonanalysen von Juroren beurteilt. Die Unterschiede in den Studienergebnissen werden zumindest teilweise darauf zurückgeführt, dass unterschiedliche Zeiträume untersucht werden und sich die Studie von Tissot et al. (2019) auf Personen konzentriert, welche die Schlussprüfung angetreten haben, während die zweite Studie sämtliche Kursteilnehmende miteinbezieht. Cindark et al. (2019) zeigen weiter auf, dass Bildung, Alter und die Anzahl der Fremdsprachen einen hochsignifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben, dass die Person ein hohes Deutschniveau erreicht.

Eine im Jahr 2018 durchgeführte Befragung vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung kommt zu positiven Schlussfolgerungen im Hinblick auf Sprachkurse (Steiner et al. 2018). Der untersuchte Kurs richtet sich an 15- bis 19-jährige Asylbewerber mit Basisbildungsbedarf, die weder Schule noch andere Massnahmen besuchen. Die auf Selbsteinschätzungen basierenden Träger- und Teilnehmerbefragungen fallen durchwegs positiv aus. Bei der Aussage « Ich kann nun viel besser Deutsch als vorher » stimmen weit über 90% mit « Ja genau » oder « eher schon » zu. Auch hier muss angemerkt werden, dass es sich nicht um eine kausale Wirkungsmessung handelt.

## 1.2 Determinanten des Sprachlernens

Eine breite Literatur der Sozialwissenschaften befasst sich mit den Determinanten des Erwerbs einer Zweitsprache, dem sogenannten gesteuerten Spracherwerb (siehe dazu beispielsweise Chiswick und Miller 2014). Die Einflussfaktoren können auf die drei Gebiete « Motivation », « Gelegenheit » und « Effizienz » heruntergebrochen werden (Scheible und Rother 2017 und Tissot et al. 2019). Als Motivation werden die direkten und indirekten Kosten für den Spracherwerb, die Bleibeperspektive sowie der Fluchtcontext / Migrationsmotiv genannt. Tissot et al. (2019) zeigen einen positiven Effekt einer positiven Bleibeperspektive auf die Sprachkenntnisse. Die Gelegenheit ist stark abhängig von der Aufenthaltsdauer, welche auch in den Untersuchungen von Tissot et al. (2019) einen linearen positiven Effekt aufweist. Die Häufigkeit des Kontaktes mit der deutschen Sprache, sei es innerhalb der Familie, im Freundeskreis, in der Nachbarschaft oder bei der Arbeit sind auch von grosser Bedeutung. Im Hinblick auf Familie zeigen Tissot et al. (2019) allerdings auf, dass die Anwesenheit von Kleinkindern für Frauen einen negativen Effekt auf die Sprachkenntnisse hat. Zu den entscheidenden Effizienzmerkmalen gehören das Alter, die Sprachlernneigung, die Bildung sowie sprachliche Vorkenntnisse. So deuten die Auswertungen von Tissot et al. (2019) auf Unterschiede der Sprachkenntnisse nach dem Kurs zwischen den Geschlechtern sowie zwischen Alters-

gruppen hin. So erreichen jüngere Kursteilnehmende sowie Frauen grundsätzlich öfters das Niveau B1. Auch die Herkunft scheint einen Einfluss auf den Kurserfolg zu haben: Bei Teilnehmenden aus Ländern mit hoher Schutzquote (Syrien, Irak, Iran, Eritrea, Somalia) erreichen gut 50% das Niveau B1, während es für die Teilnehmenden der EU-28-Länder 73% sind, wobei unklar bleibt, wie stark dieser Effekt auf Unterschiede zwischen den Ländern, z.B. in der Bildung oder der linguistischen Nähe, zurückzuführen ist. Liebau und Schacht (2016) bestätigen die Bedeutung von Effizienzmerkmalen mit einer Untersuchung für Deutschland: Neben dem treibenden Faktor des Alters beim ersten Sprachkurs für Flüchtlinge, sind die Aufenthaltsdauer sowie die Häufigkeit der Anwendung zentral für den Spracherwerb. Die Untersuchung zeigt weiter, dass Geflüchtete bei ihrer Ankunft in Deutschland durchschnittlich schlechtere Deutschkenntnisse vorweisen als andere Migrant-inn-en. Diesen Rückstand können sie jedoch im Verlauf der ersten 19 Aufenthaltsjahre fast aufholen.

Van Tubergen (2010) untersucht die Determinanten für den Spracherwerb bei Flüchtlingen in den Niederlanden. Der Stand der Sprachkenntnisse wird dafür in Interviews von den Flüchtlingen selbst eingeschätzt. Die Analyse kommt zum Schluss, dass die Bildung, die Herkunft aus einer grösseren Stadt sowie ein junges Alter bei der Ankunft wichtige Einflussfaktoren für den Spracherwerb sind, welche bereits vor der Migration gegeben sind. Nach der Migration wirken sich gemäss der Studie ein lediglich kurzer Aufenthalt im Empfangszentrum, der Besuch von Integrationskursen sowie die Bleibeperspektive und gute Gesundheit positiv aus.

Die Inhalte und die Ausgestaltung der Sprachkurse haben auch einen Einfluss auf den Erfolg. So zeigen Lenz und Barras (2017) für 12 Anfängerkurse für Migrant-inn-en in der Schweiz anhand eines quasi-experimentellen Ansatzes, dass wenn der Unterricht auf « *chunks* und *fluency* », also Alltagsausdrücken und fließendes Sprechen basiert, erfolgreicher sein kann als herkömmliche Sprachkurse. Der schriftliche Fortschritt ist in den beiden Kursen ähnlich, der Fortschritt beim (fließend) Sprechen ist jedoch höher im Kurs, welche mehr Aufmerksamkeit auf Alltagsausdrücke und Sprechen legt.

### 1.3 Einfluss von Sprachkursen auf die berufliche Integration

Verschiedene Studien untersuchen den kausalen Zusammenhang von Sprach- oder / und Integrationskursen und Arbeitsmarktindikatoren. Bei diesen Studien steht nicht zwingend die Sprachkompetenz im Vordergrund, da auch andere Faktoren einen wichtigen Einfluss auf eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration haben. Auer (2017) zeigt jedoch, dass die Sprachkenntnisse elementar sind für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration. Dazu nutzt er den zufälligen Verteilschlüssel, der in der Schweiz bei der Verteilung der Flüchtlinge auf die Kantone angewendet wird. Somit entsteht ein experimentelles Setting. Die Datenbasis bildet die Arbeitslosenstatistik der Schweiz, wobei nur Personen mit laufendem Asylantrag oder vorläufiger Aufnahme und mit Sprachkenntnissen in einer der drei grössten Landessprachen der Schweiz in der Auswertung berücksichtigt wurden. Die Resultate unterstreichen, wie wichtig Sprachkenntnisse für die Arbeitsmarktintegration sind. Die Wahrscheinlichkeit in den Arbeitsmarkt einzusteigen, ist bei Personen, die in einer Region platziert wurden, die ihren Sprachkenntnissen entspricht, drei Monate nach der Registrierung als arbeitslos um 3% höher als für Personen, die einer anderen Sprachregion zugeteilt wurden und keinen Sprachkurs besuchten. Zwei Jahre nach der Registrierung beträgt der Unterschied 15%. Der Effekt ist statistisch signifikant. Durch die Teilnahme an Sprachkursen kann dieser Unterschied jedoch nahezu aufgehoben werden, so dass eine ähnliche Eingliederungsquote erreicht wird wie bei Personen, die in eine Sprachregion zugeteilt wurden, die ihren Sprachkenntnissen entspricht. Eine weitere Analyse, die die kausale Wirkung von Sprachkursen auf die Arbeitsmarktintegration aufzeigt, wurde von Lochmann et al 2019 in Frankreich durchgeführt. Bei der Ankunft müssen alle Migrant·inn·en, die von ausserhalb der EU kommen, einen Einstufungstest machen. Fallen sie unter ein zuvor definiertes Sprachniveau, muss ein Aufbaukurs besucht werden. Diese institutionelle Gegebenheit kann ausgenutzt werden, um eine quasiexperimentelle Analyse durchzuführen: Nahe am definierten Schwellenwert sind die Sprachkenntnisse der

Immigrant·inn·en sehr ähnlich. Jene, die einen Sprachkurs besucht haben, weisen eine deutliche höhere Arbeitsmarktpartizipation auf als die Kontrollgruppe (14.5 bis 26.6 Prozentpunkte pro 100 Stunden Unterricht). Als Arbeitsmarktpartizipation gilt dabei eine Anstellung oder die Registrierung als arbeitssuchend. In Bezug auf andere Arbeitsmarktindikatoren wie das Vorhandensein einer Anstellung oder eines unbefristeten Vertrags konnten jedoch keine robusten Effekte gefunden werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die deskriptiven Auswertungen von Sprachkursen für Migrant·inn·en und Flüchtlinge zwar keine kausale Eigenwirkung (der Kurse) aufzeigen können, dennoch ergeben sich Hinweise, dass die Teilnehmenden deutliche Sprachfortschritte machen, die über das ungesteuerte Sprachlernen hinausgehen. Auch die Untersuchungen zur Arbeitsmarktintegration lassen vermuten, dass sich die Sprachkurse auf die sprachliche Integration positiv auswirken. Wichtige Einflussfaktoren auf den Spracherwerb sind insbesondere das Alter, das Geschlecht sowie der Bildungshintergrund. Allerdings nur vereinzelt können auch Vorteile des frühzeitigen Einsatzes von Sprachkursen aufgezeigt werden.

## 2 Vorgehen und Methoden

Im Folgenden werden die verschiedenen Forschungsschritte beschrieben, wobei sowohl qualitative wie quantitative Erhebungsmethoden zum Einsatz kamen. Das vorliegende Kapitel gibt Aufschluss über Methoden und Vorgehen bei den einzelnen Forschungsschritten und ist daher für eine kritische Einschätzung der Ergebnisse massgeblich.

### 2.1 Erfassung der Kursangebote (Lehrgänge)

#### 2.1.1 Analyse kantonaler Kurzkonzepte und Zwischenberichte

Eine Übersicht der angebotenen Sprachlehrgänge (« Angebotsraster ») wurde basierend auf den im Vorfeld des Pilotprogramms eingereichten kantonalen Konzepteingaben (Herbst 2017) im Laufe des ersten Semesters 2018 erstellt. Im Frühsommer 2018 erhielten alle Kantone, deren Konzepte noch grössere Lücken aufwiesen, schriftliche Nachfragen zugestellt. Das Angebotsraster wurde infolge der Rückmeldungen so weit als möglich ergänzt.

Anschliessend wurden die wichtigsten Variablen für die einzelnen Kursformate (siehe Anhang 2: Glossar) auf der Angebotsseite in Absprache mit dem SEM ausgewählt (Art des Eingangs- und Schlusstest, Dauer des Kursformats, Ausbildung Lehrpersonen usw.), um sie in einem zweiten Schritt mit Daten aus dem Teilnehmenden-Monitoring zu verknüpfen. Dabei wurde darauf geachtet, den Aufwand der beteiligten Kantone möglichst gering zu halten. Im Projektverlauf wurde dann das Angebotsraster mehrfach anhand der eintreffenden jährlichen kantonalen Zwischenberichterstattungen<sup>8</sup> aktualisiert bzw. Änderungen dokumentiert (Herbst 2018, Sommer 2019, Herbst 2020 und Winter 2021).

<sup>8</sup> Das Berichtformular wurde vom SEM entwickelt und durch das Forschungsteam ergänzt bzw. angepasst (damit Redundanzen mit dem Teilnehmerraster vermieden und die Kantone entlastet wurden).

#### 2.1.2 Kurzumfragen in den Kantonen

Zur Ergänzung des Angebotsrasters (Überblick über die Angebote) und hinsichtlich der Analyse wurde im Frühjahr 2018 eine erste Kurzumfrage bei allen teilnehmenden Kantonen durchgeführt; dieser komplementäre Schritt drängte sich insbesondere auf, da die kantonalen Konzepte nur teilweise bzw. lückenhafte Informationen zu den Modalitäten bezüglich Sprachniveaueinschätzung bei Kurseintritt und -abschluss enthielten. In der kantonalen Zwischenberichterstattung 2020 wurden diese Daten teilweise aktualisiert: Da der fide-Schlusstest zum Zeitpunkt der Umfrage noch nicht verfügbar war, kündigten die Kantone nur ihre « Absicht », an dieses Instrument zu nutzen. Der fide-Ansatz (Umsetzung im Unterricht, Ausbildung der Lehrpersonen und Kurs-Zertifizierung) wurde im Rahmen der vier Fokusgruppen-Gespräche thematisiert (siehe unten), die im Herbst 2020 sowohl mit Fachpersonen wie mit Lernenden stattfanden. Anschliessend wurde Anfang 2021 in Absprache mit der Mandantin eine weitere Kurzumfrage bei allen Kantonen durchgeführt: Sie diente einer Aufdatierung und Konsolidierung der Angaben zum fide-Ansatz und den Testverfahren, die hinsichtlich der Zielerreichung relevant sind.

#### 2.1.3 Fokusgruppen und Fachgespräche

Zwischen September und November 2020 fanden vier Fokusgruppen-Gespräche statt. Zwei davon wurden mit Fachpersonen (Lehrpersonen und kantonalen Programmverantwortlichen; insgesamt 9 Beteiligte) abgehalten und zwei weitere mit ehemaligen und aktuellen Lernenden (insgesamt 14 Teilnehmende). Die Diskussionsrunden (jeweils eine mit Fachpersonen und eine mit Lernenden, auf Deutsch resp. Französisch) fanden in Neuchâtel (vertretene Kantone FR, GE, VD, VS) und in Bern (vertretene Kantone BE, LU, SH, VS) statt. Weitere Kantone waren zu diesen Gesprächen eingeladen, mussten aber wegen der COVID19-Situation auf die Teilnahme verzichten.

Die Austausche dienten dazu, die verschiedenen kantonalen Ansätze zu vergleichen (die drei Hauptthemenblöcke befassen sich mit Information / Zugang, Umsetzung und Anschlüssen an den FSF-Lehrgang). Bei der Umsetzung wurde insbesondere der fide-Ansatz diskutiert. Zusätzlich, in Hinblick auf die aktuelle Gesundheitskrise, wurde der Einfluss des Teil-Shutdowns im Frühling 2020 auf die Lernverläufe besprochen.

Bei den beiden Gruppengesprächen mit Lernenden mussten gewisse Auswahlkriterien festgelegt werden, u. a. mussten die Teilnehmenden ein ausreichendes mündliches Sprachniveau vorweisen (A2), um sich aktiv an der Diskussion beteiligen zu können. Dies führte dazu, dass die Befragten nicht als repräsentativ für alle Lernenden gelten können (vgl. Kapitel 4). Das Forschungsteam war aber im Verlauf der Gruppendiskussion bemüht, aufzuzeigen, inwiefern die Anwesenden ihr Sprachniveau als abweichend von dem der Mitschüler-innen einschätzten, um deren Situation aus ihrer Sicht anzusprechen.

Zusätzlich zu den Fokusgruppen wurden zwischen 2020 und April 2022 verschiedene — kurze oder längere — Gespräche mit Verantwortlichen aus Kantonen, von fide usw. durchgeführt.

#### 2.1.4 Literaturanalyse

Anstelle einer ursprünglich geplanten relativen Wirkungsmessung (siehe auch §2.3) wurde eine kurze Literaturrecherche durchgeführt,<sup>9</sup> um festzustellen, ob es bereits Schätzungen zur Frage der Eigenwirkung der Sprachlehrgänge in der Forschungsliteratur gibt, die für die Diskussion der Resultate herangezogen werden können. Die Literaturübersicht zeigt, dass es bislang nur wenige systematisch Untersuchungen auf diesem Gebiet gibt.

<sup>9</sup> Das Dokumentationszentrum des SFM hat diese Aufgabe übernommen und anhand einer Stichwortsuche Referenzen (Evaluationsberichte, wissenschaftliche Artikel, Buchkapitel) bis ins Jahr 2010 zu diesem Thema zusammengetragen.

## 2.2 Erfassung der Teilnahme

### 2.2.1 Erstellung des Teilnehmenden-Raster und Datenbereinigung

Um den Sprachstand sowie weitere Informationen zum individuellen Besuch des Lehrgangs im Rahmen des Pilotprojekts zu erfahren, wurden zu sämtlichen Teilnehmenden Informationen erhoben. Diese wurden seitens der projektverantwortlichen Person im Kanton über eine Excel-Tabelle (mit standardisierten Antworten) gesammelt und regelmässig an das SEM und wiederum ans Evaluationsteam übermittelt. Die Erfassung wurde zunächst mit einem Pretest in drei Kantonen getestet und weiter adaptiert (Herbst 2018), danach mit allen teilnehmenden Kantonen umgesetzt. Erfasst wurden folgende Angaben (anhand von vorgegebenen Auswahlkategorien):

- ZEMIS-Nummer der Teilnehmenden
- Unterrichtssprache
- Besuchtes Kursformat / besuchte Kursformate
- Datum des individuellen Beginns im Pilot-Lehrgang
- Datum des individuellen Endes im Pilot-Lehrgang
- Individueller Sprachstand zu Beginn des Pilotlehrgangs (mündlich / schriftlich)
- Individueller Sprachstand am Ende des Pilotlehrgangs (mündlich / schriftlich)
- Abbruchgrund (nur wenn der Pilotlehrgang nicht abgeschlossen wurde)
- Anschlusslösung

Mit den Rastern wurden Teilnehmende im Zeitraum von **Januar 2018 bis Dezember 2021** erfasst, wobei je nach Kanton unterschiedliche Zeiträume abgedeckt sind — so erfolgte die letzte Erfassung in wenigen Kantonen auch bereits im Jahr 2020. Damit deckt die Erhebung in einigen Kantonen den gesamten Pilotzeitraum ab, während in anderen noch weiteren FSF-Lehrgängen stattfanden, die nicht mehr berücksichtigt werden konnten.

Die erhaltenen Teilnehmenden-Raster wurden seitens des Forschungsteams gesichtet, plausibilisiert und punktuell bereinigt. So wurden beispielsweise genauere Erfassungen des Sprachstands den vorgegebenen Kategorien zugeteilt und eindeutig unplausible Werte als fehlend markiert. Traten unklare oder unplausible Werte systematisch auf, wurde zur Klärung Kontakt mit den betreffenden Kantonen aufgenommen. Einige Beobachtungen mussten bei den Auswertungen (teilweise) ausgeschlossen werden, da Werte fehlen. So beispielsweise, wenn keine ZEMIS-Nr. erfasst wurde.<sup>10</sup> Aus der Grundgesamtheit von 1719 registrierten Kursbesuchen wurden im Zuge der Datenbereinigung 139 Beobachtungen aufgrund von fehlenden oder fehlerhaften Schlüsselinformationen von der Analyse ausgeschlossen. Diese Fälle mit unvollständigen Angaben oder Fehlerfassungen dürfen nicht in die Analyse aufgenommen werden, da sie entweder keiner Person zugeordnet werden können, es sich um Doppelnennungen handelt oder andere Erfassungsfehler vorliegen, die nicht aufgeklärt werden können (vgl. Fussnote 10). Die final bereinigte Stichprobe umfasst somit 1580 Personen.

### 2.2.2 Verknüpfung der Daten und Analyse

Um demografisch-administrative Angaben zu den Teilnehmenden nicht bei den einzelnen Kantonen einholen zu müssen und ihnen dadurch Mehraufwand zu ersparen, wurden die Daten des Teilnehmerrasters mit den administrativen Daten des SEM (aus dem ZEMIS) verknüpft. ZEMIS ist das zentrale Register für Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft mit Wohnsitz oder Arbeitsplatz in der Schweiz. Neben administrativen Daten (Erwerbstätigkeit, Asylprozess etc.) werden auch grundlegende demographische Informationen (Alter, Geschlecht etc.) erfasst, welche wir in diese Analyse miteinbeziehen. Darüber hinaus stammen die Daten zur Aufenthaltsdauer aus ZEMIS.

<sup>10</sup> Ausgeschlossen wurden: Teilnahmen von Personen ohne Erfassung der (gültigen) ZEMIS-Nummer; Teilnahmen, die vor Beginndatum bereits wieder als abgebrochen erfasst wurden (beispielsweise weil die Person sich abmeldete); Personen ohne Sprachstand bei Lehrgangsbeginn.

## 2.3 Herausforderungen für die Evaluation

Eine besondere Herausforderung stellte die uneinheitliche Terminologie, beispielsweise in den Konzepten oder Zwischenberichten, dar. So war nicht immer klar, wie sich die Lehrgänge zusammensetzten und ob sie mit dem Evaluationsgegenstand deckungsgleich waren bzw. darüber hinausgingen (mit Kursformaten vor oder nach dem eigentlichen Pilotlehrgang). Um die Darstellungen einigermaßen verständlich zu machen, wurde im Rahmen der Evaluation ein Glossar (dt. / frz.) mit der verwendeten Terminologie für einen kohärenten internen Gebrauch erstellt (siehe Anhang 2: Glossar). Bei Interesse wurde dieses auch den Kantonen zur Verfügung gestellt.

Eine weitere grosse Herausforderung ergab sich aus dem Zusammenspiel der langen Pilotprojektdauer mit der grossen Heterogenität zwischen den kantonalen Umsetzungen und der vielfach vorgenommenen Anpassungen bei der Ausgestaltung während der Laufzeit von vier Jahren. Natürlicherweise veränderten sich im Projektverlauf verschiedene andere Parameter (z.B. Anzahl Asylgesuche), und es wurden Änderungen am Pilotprojekt vorgenommen (in einem Kanton vermehrt der fide-Ansatz befolgt, in einem anderen Kanton andere Sprachstandtests verwendet oder die Kurse geöffnet für weitere Gruppen von Migrant:inn-en). Die entsprechenden Anpassungen — die sich von Kanton zu Kanton unterscheiden — können im Rahmen der Evaluation nicht im Detail abgebildet und in die Analyse aufgenommen werden. So wurden gewisse Angaben, welche vor oder bei der Lancierung der Kurse gemacht wurden, auf alle Teilnahmen in diesem Kanton übertragen — auch wenn sich die Ausgestaltung möglicherweise im Verlauf des Projekts verändert hatte. Andere Angaben wurden erst gegen Ende des Pilots erhoben und mussten mangels genauerer Angaben ebenfalls auf die gesamte Dauer übertragen werden. Erschwert wurde eine kontinuierliche Betrachtung der Pilotprogramme zusätzlich durch die Einschränkungen beim Kursbesuch durch die Covid-19-Pandemie (2020/21).

Eine grundsätzliche Grenze der Evaluation liegt darin, dass mit den vorhandenen Daten die Eigenwirkung der Sprachlehrgänge nicht kausal aufgezeigt werden kann. Die Frage, ob sich das zu Kursbeginn gemessene Sprachniveau auch ohne Kurse verbessert (oder alternativ gar verschlechtert) hätte, wird in der empirischen Untersuchung daher nicht analysiert. Abklärungen haben insbesondere gezeigt, dass die Konstituierung einer ausreichend validen Kontrollgruppe im Rahmen eines *Randomized Control Trials* mit den verfügbaren Ressourcen nicht realisierbar war. Daher konzentrieren sich die im Rahmen der Evaluation durchgeführten Analysen auf die Frage, wie sehr sich das Sprachniveau der Teilnehmenden zwischen Beginn und Abschluss des Lehrgangs verbessert hat, ohne Anspruch auf eine direkte Kausalität zu erheben.

Ferner ist zu berücksichtigen, dass die Untersuchung einzelner Faktoren (z.B. die Kursdauer) auf Zielerreichung von nicht beobachtbaren Dimensionen beeinflusst sein kann. Wird beispielsweise untersucht, ob Lehrgänge mit Anwendung des fide-Ansatzes bessere oder schlechtere Resultate erzielen als andere, ist einschränkend zu erwähnen, dass sich die Angaben jeweils auf den gesamten Kanton beziehen.<sup>11</sup> Möglicherweise sind weitere ausschlaggebende Faktoren (zusätzliche Betreuung ausserhalb des Sprachkurses, technische Ausstattung etc.) in einem besonders erfolgreichen Kanton mit fide-Ansatz aber stärker vertreten als in anderen Kantonen — damit könnte ein positiver Effekt des fide-Ansatzes (potentiell) falsch interpretiert werden. Entsprechende Vorbehalte sind bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

---

<sup>11</sup> Zeitlich wechselnde Anwendungen, innerkantonale Unterschiede und die Intensität der Kurse konnten mangels ausreichender Dokumentierung nicht im Einzelnen erfasst werden.

### 3 Gestaltung und Inhalte der Angebote

Die ursprünglich 17 und dann 16 teilnehmenden Kantone haben das FSF-Angebot sehr unterschiedlich ausgestaltet. So reicht beispielsweise die Spannweite der Dauer der Lehrgänge gemäss den eingereichten Konzepten von 14 bis zu 72 Kurswochen, was selbst bei unterschiedlicher Kursintensität eine beträchtliche Varianz darstellt. Auch bei den effektiv dokumentierten individuellen Teilnahmen zeigten sich grosse Unterschiede, so gab es durchaus auch Lehrgänge, die 14 Monate dauerten. Gemäss den kantonalen Zwischenberichten für das Jahr 2020 lag die Anzahl Stunden (60 Minuten) in einem regulären Lehrgang zwischen 255 und 780. Die (geplante) Anzahl Teilnehmende pro Klasse bewegt sich zwischen 6 und 20 Personen (Durchschnitt 12). Weitere Unterschiede sind bezüglich Aufbaus der Lehrgänge auszumachen: Neun Kantone verwenden jeweils ein einziges « Kursformat », das den gesamten « Lehrgang » bildet (siehe Anhang 2: Glossar). Acht Kantone nutzen jeweils mehrere Kursformate, wobei diese bei vier i.d.R. nacheinander besucht wurden und bei den anderen vier grundsätzlich alternativ.

#### 3.1 Information, Orientierung und Selektionskriterien

Systematische Angaben zu Auswahl (verfahren) der Teilnehmenden, Organisation und Zuständigkeiten innerhalb der Angebote sowie Inhalte der Lehrgänge und Unterrichtsmodalitäten wurden zum Überblick in einer Tabelle dokumentiert. Generell legen die Kantone sehr unterschiedliche Zugangsbedingungen fest: So orientiert sich die Altersobergrenze z. B. in Kantonen, wo das FSF-Angebot systematisch zu einem weiterführenden Bildungsangebot überleitet, an der Altersobergrenze dieser Angebote (max. 25 Jahre bei Eintritt). Andere fördern Teilnehmende bis 35 Jahre oder sogar darüber hinaus, da gerade diese Personen oft von anderen Bildungsangeboten ausgeschlossen bleiben. Die Motivation ist ein weiteres – subjektiveres – Kriterium, das einige Kantone im Rahmen von Erstgesprächen bzw. im Vorfeld mit Sozialarbeitenden oder Betreuenden ermitteln. Im Rahmen

der Fokusgruppengespräche wurden ergänzend Informationen zum Zugang (Orientierung und Selektionsprozess) zum FSF-Angebot erhoben. Dabei zeigte sich, dass die meisten Teilnehmenden über ihre zuständigen Sozialarbeitenden von diesem Sprachkurs erfahren hatten und an die anbietende Organisation vermittelt wurden. In einzelnen Fällen wurden Lernende, die bereits an einem anderen Sprachkurs teilnehmen konnten, vom Lehrpersonal auf das Angebot hingewiesen und manchmal auch empfohlen. Ein Kanton nimmt systematisch alle ihm zugewiesenen jugendlichen Asylsuchenden zwischen 16 und 25 Jahre in den FSF-Kurs auf, sofern sie alphabetisiert sind. Falls dies nicht zutrifft, besuchen die Jugendlichen in diesem Kanton vorab einen Alphabetisierungskurs und können anschliessend ins FSF-Angebot übertreten.

In allen befragten Kantonen wird der Sprachstand im Vorfeld des Kurses erhoben. Meist handelt es sich dabei um einen einmaligen mündlichen und schriftlichen Einstufungstest. Ein Kanton hat ein längeres Verfahren entwickelt, bei dem alle potenziellen Teilnehmenden über sechs Wochen in einer sogenannten « Sensibilisierungsklasse » von den Lehrkräften beobachtet und eingeschätzt werden; dies sei auch eine wichtige Zeit des « Ankommens », während derer die Asylsuchenden Fuss fassen und sich auf die folgenden (Lern)Schritte vorbereiten können. Am Ende dieser Phase erfolgt eine Einstufung (nicht alphabetisiert, alphabetisiert ohne Vorkenntnisse und Anfänger:innen mit ersten Kenntnissen in der lokalen Sprache). Direkt ins FSF treten Anfänger:innen über. Für eine knappe Mehrheit der Kantone bleibt die fehlende bzw. mangelhafte Alphabetisierung ein Ausschlusskriterium; dies entspricht den Vorgaben vom SEM zum Zeitpunkt der Lancierung des Pilots, die im Verlauf des Programms gelockert wurden.

Insgesamt drei Kantone geben an, eine gute gesundheitliche Verfassung der Lernenden für eine Teilnahme am FSF-Kurs vorauszusetzen; wie genau diese eingeschätzt wird, konnte anhand der vorliegenden Hinweise nicht ermittelt werden.

Kontrovers wurde in den Fokusgruppen die Grundidee des frühzeitigen Zugangs zum FSF-Angebot diskutiert: Während die meisten Fachpersonen und Lernenden die Ansicht vertreten, dass der Spracherwerb umso besser gelingt, je früher die Förderung einsetzt, gab es vereinzelt auch Gegenargumente. Insbesondere wurde hervorgehoben, dass die Geflüchteten nach ihrer Ankunft oft mental sehr belastet sind und zahlreiche andere Verpflichtungen wahrnehmen müssen, was sich negativ auf den Kursbesuch auswirke, wie es eine Fachperson im Folgenden darlegt:

*Der frühe Lernbeginn war in der Institution lange Zeit umstritten. Die Sozialarbeitenden (ein Teil von ihnen) wollen, dass man sie sofort zum Sprachlernen anhält (...) und andere, darunter ich, wollen, dass man ihnen Zeit lässt anzukommen. Die Hauptgründe für Abbruch und Absenzen in den Intensivkursen hängen nämlich mit den vielen Arztterminen, Behördengängen usw. zusammen.<sup>12</sup>*

(Aussage Fachperson<sup>13</sup>)

Befürworter-innen eines möglichst schnellen Eintritts in den Sprachförderkurs berufen sich u. a. auf die zusätzliche Hürde, die ein längerer Aufenthalt in der Schweiz hinsichtlich des Spracherwerbs darstellen kann:

*Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Leute, die schon lange hier sind, « vorbelastet » sind mit bestimmten Sprachstrukturen (beispielsweise Infinitivverwendung), was ein Lernhindernis darstellt. Wir nehmen sie deshalb bis drei Monate nach Einreise in den Kanton im FSF-Angebot auf.*

(Aussage Fachperson)

Die Lernenden, die sich in den Fokusgruppen zum Thema äusserten, sind übereinstimmend der Ansicht, dass eine frühe sprachliche Förderung den Grundstein für einen weiteren er-

folgreichen Integrationsprozess legt: Viele, die Monate oder teils sogar Jahre auf einen (intensiven) Sprachkurs warteten, haben diese Zeit als sehr frustrierend und entmutigend erlebt, obschon sich die meisten über alternative Mittel, wie *online learning* (typischerweise Videos auf YouTube) erste Sprachkenntnisse angeeignet hatten. Äussere Sachzwänge werden ebenfalls in Bezug auf späten Zugang zur Sprachförderung erwähnt, beispielsweise die fehlende Kinderbetreuung für Eltern.<sup>14</sup>

Die Teilnehmenden, Lehrende wie auch Lernende, plädieren einstimmig dafür, dass in Zukunft der frühzeitige Zugang zur Sprachförderung für alle Geflüchteten generalisiert werden kann. Während man unterschiedlicher Meinung ist, was die ersten Wochen nach der Ankunft betrifft, sind sich praktisch alle Befragten einig, dass sich monatelanges Warten auf einen Sprachkurs negativ auf die Motivation und das Sprachlernen auswirkt. Diesbezüglich kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass seit dem Inkrafttreten der Integrationsagenda Schweiz (IAS) im Mai 2019 die Kantone die erhaltenen Integrationspauschalen auch für Sprachkurse mit Asylsuchenden einsetzen können. Mehrere Kantone haben daher generell eine frühzeitige Sprachförderung von Asylsuchenden (mit guter Bleibeperspektive) eingeführt, darunter auch solche, die sich ursprünglich nicht am Pilotprogramm FSF beteiligt hatten.

### 3.2 Kursmodalitäten

Im Folgenden werden kurz allgemeine Informationen zu den Lehrgangbesuchen dargestellt: Was die Verteilung der Teilnehmenden nach Sprachregion betrifft, so führt logischerweise die Deutschschweiz diese Liste mit rund 60% an. In der Romandie sind es ungefähr 30% und im Tessin 10%. Die tatsächliche Lehrgangsdauer entspricht den Kalendertagen von individuellem Lehrgangseintritt bis individuellem Lehrgangsende. Zu beobachten ist eine Häufung der Fallzahlen bei rund 150 und zwischen 300 und 350 Kalendertagen.

<sup>12</sup> Originalaussage: « La précocité a fait longtemps débat au sein de l'institution. Les assistants sociaux (une partie) veulent qu'on les place tout de suite en apprentissage (...) et d'autres, dont moi, qu'on leur laisse le temps de poser leurs valises. Les principales raisons d'abandon et d'absentéisme dans les cours intensifs sont en effet liées aux nombreux rendez-vous médicaux, administratifs, etc. »

<sup>13</sup> Gemäss freier Übersetzung des Forschungsteams wie auch bei den folgenden französischen Zitaten.

<sup>14</sup> Diesbezüglich ist bemerkenswert, dass nur einzelne FSF-Kurse den Eltern eine Kinderbetreuung anbieten.

### 3.2.1 Intensität und Dauer

Zu Kursablauf und -inhalten fallen die Einschätzungen der Kantone (Berichterstattung und Fokusgruppen) weitgehend positiv aus: Insbesondere wird die Intensität und Dauer (mehrheitlich zwischen 6 und 12 Monaten) des Sprachkurses als sehr förderlich bezeichnet und in manchen Kantonen auch als fortschrittliche Massnahme wahrgenommen. Dies gilt insbesondere angesichts der Tatsache, dass Asylsuchende zuvor in mehreren Kantonen keinen Zugang zu ähnlichen Förderangeboten hatten.

Einige Lernende hätten sich noch intensivere Kurse gewünscht, wie aus den Fokusgruppengesprächen hervorgeht. Ob die Kursintensität als passend eingeschätzt wird oder nicht, steht jedoch in engem Zusammenhang mit Lernerfahrung und -potential der Teilnehmenden, wie aus den Gesprächen und den kantonalen Berichterstattungen zu entnehmen ist. So haben vereinzelt Kantone darauf hingewiesen, dass für schulungsgewohnte Teilnehmende ein intensives Sprachkursangebot eine « Herausforderung bis hin zur Überforderung » darstellen kann.

Zudem äusserten die Lernenden den Wunsch, ergänzend zum Sprachunterricht zusätzliche Schulfächer, insbesondere Mathematik belegen zu können, was in einigen Kantonen bereits möglich ist (IT-Kurs, Mathematik, Alltagswissen usw.). Auch die Bereitstellung von Gelegenheiten zur « informellen » Sprachanwendung, wie z. B. im Rahmen eines gemeinsamen Ausflugs oder eines arrangierten Zusammentreffens mit Einheimischen, wurde mitunter angeregt (vgl. §5.5). In einzelnen Kantonen, wo das FSF-Programm, u. a. aufgrund der rückgehenden Zahl von Asylsuchenden, mit Angeboten für anerkannte Flüchtlinge oder vorläufig Aufgenommene zusammengelegt wurde, ergaben sich gemäss Aussagen positive Effekte, da die Lehrgänge intensiver oder länger waren. Dies dürfte sich dadurch erklären, dass die entsprechenden Lehrgänge in diesen Kantonen besser ausgebaut sind (Finanzierung über Pauschalen). Im Folgenden wird ausführlicher beschrieben, inwiefern die Zusammenstellung der Klassen Einfluss auf die Lernfortschritte haben kann.

### 3.2.2 Zusammensetzung der Klassen

Aus vielen Kantonen kamen kritische Rückmeldungen zu der teils beträchtlichen Heterogenität der Klassen bezüglich Sprachstand bei Kurseintritt: Sowohl die befragten Bildungsinstitutionen bzw. Fachpersonen wie die Lernenden bezeichneten diese Ausgangslage als grösste Herausforderung.

*Die unterschiedliche schulische Vorbildung machte es schwierig, ein geeignetes Kursziel anzustreben. Von Teilnehmern mit rudimentären Schulkenntnissen bis zu Hochschulabsolventen saßen alle im gleichen Kurs und kamen deshalb auch unterschiedlich schnell vorwärts im Programm.*

(Aussage Fachperson)

Die Kantone gehen das Problem auf verschiedene Weise an. Es zeigte sich, dass mehrere Kursangebote keine Aufteilung nach Sprachniveau oder Lerngeschwindigkeit boten, so dass alle Teilnehmenden in einer Klasse unterrichtet wurden (selbst in grossen Kantonen mit vielen Asylsuchenden und mehreren Klassen). Die Spannbreite ist teils sehr gross: Personen, die kaum Schulerfahrung haben — oder ausschliesslich mit anderen Alphabeten vertraut sind — und nur langsam vorankommen, sind durchmischt mit solchen, die einen Abschluss auf tertiärem Niveau haben und möglichst schnelle und grosse Fortschritte anstreben. Vor allem für letztere ist diese Situation unbefriedigend, da sie sich in ihrem Vorhaben gebremst fühlen:

*Ich habe den Lehrer gebeten, mir möglichst viele Übungen zu geben, aber leider vergeblich (...) Die Kompetenzen innerhalb der Klasse sind sehr unterschiedlich, es gibt Lernende, die sprechen, aber kaum schreiben können!<sup>15</sup>*

(Aussage Lernende·r)

<sup>15</sup> « J'ai demandé au professeur d'avoir plus d'exercices, mais sans succès (...) Il n'y a pas les mêmes compétences au sein de la classe, il y a des gens qui parlent, mais qui ne savent pas écrire. »

*Alle Leute besuchen zusammen einen Kurs, ich musste oft warten, weil die anderen ein tieferes Niveau hatten. Alle bleiben zusammen, egal welche Fortschritte sie machen. Die Lehrerin hat mir aber zusätzliche Unterlagen gegeben. Die Lehrerin war gut, sie hat sich eingesetzt.*

(Aussage Lernende:r)

Beide Aussagen zeigen zudem, wie wichtig der Einsatz der Lehrperson in dieser Konstellation ist. Tatsächlich sind auch sie sehr gefordert, wie es eine Fachkundige zusammenfasste: « Wir müssen zehn unterschiedliche Kurse in einem führen! ». Auch die Vorbereitungsarbeiten sind aus diesem Grund besonders anspruchsvoll und zeitaufwendig. Aus Sicht der Lehrkräfte hilft, dass es sich bei den Lernenden um (junge) Erwachsene handelt, die sich ihrer Chance bewusst sind und sich an Vorgaben halten, Hausaufgaben rechtzeitig erledigen und insgesamt sehr aufmerksam und lernfreudig sind; auch wenn die Niveaus variieren, ist es unter diesen Umständen möglich, die Lehrpläne ein Stück weit individuell anzupassen.

Besonders hinderlich ist, gemäss Einschätzungen von Lernenden, wenn neue Teilnehmende dem Kurs im laufenden Semester oder Schuljahr beitreten:

*Eigentlich wäre es ein A2 Kurs, aber nachdem wir einige Wochen gestartet hatten, kamen plötzlich die Leute vom A1 Kurs auch in diesen Kurs, obwohl wir schon weiter waren. Dann ging es wieder langsam und die Lehrerin hat alles nochmals erklärt. Es wäre besser, die Niveaus aufzuteilen.*

(Aussage Lernende:r)

Einzelne Kantone haben Vorkehrungen getroffen, um eben diese Hürden zu vermeiden: In einem Kanton werden beispielsweise Einstufungstests bei Kurseintritt durchgeführt und die Lernenden in drei unterschiedliche Niveaus eingeteilt, wobei sie im Laufe des Lehrgangs problemlos in das höhere Niveau übertreten können.<sup>16</sup> Die befragten Lernenden, die in

<sup>16</sup> Dabei gab es in diesem Fall keine Rückmeldung, wonach das Beitreten von neuen Lernenden während des Semesters den Unterricht gebremst hätte, wahrscheinlich weil die betroffenen Schüler:innen tatsächlich das nötige Sprachniveau hatten (das im Vorfeld geprüft wurde).

einem solchen Dispositiv den FSF-Lehrgang absolvieren konnten, waren allesamt sehr zufrieden mit dem Angebot und haben die sprachlichen Ziele erreicht oder sogar übertroffen.

### 3.2.3 Kursinhalte und Lehrpersonen

Im Folgenden kommen wir kurz auf allgemeine Einschätzungen zu den Kursinhalten zu sprechen und beschreiben, was besonders zielführend erschien und was Sicht der Teilnehmenden fehlte bzw. verbessert werden könnte.

Einige erwähnen die spielerische Dimension der FSF-Kurse (« wir haben wie Kinder gespielt »), was meist auch als guter Ansatz gewertet wurde, gerade bei Teilnehmenden, die nur wenig Schulerfahrung haben. Kehrseite der Medaille ist, dass einzelne Lernende sich nicht genügend gefordert fühlen (siehe auch 4.2.2); einige hätten es beispielsweise bevorzugt, im Unterricht mehr auf die Grammatik einzugehen:

*Ich fand negativ, dass die Übungsunterlagen für die Grammatik für mich nicht ausreichend waren, ich brauche viele Übungen!<sup>17</sup>*

(Aussage Lernende:r)

Lerngewohnte haben eine klare Vorstellung davon, wie sie sich den Schulstoff aneignen können, und das Fehlen von « klassischen » Lernmitteln wurde in dieser Hinsicht kritisiert. Auch bei weniger erfahrenen Lernenden stiess dies auf Unverständnis. Gemäss einer Fachperson hängt dies damit zusammen, dass viele Schüler:innen « aus sehr frontalen Schulsystemen kommen, stillsitzen und sich nicht äussern ». In verschiedenen Kursen wurde zudem darauf bestanden, dass die Lernenden sich ausschliesslich in der Lokalsprache ausdrücken:

<sup>17</sup> « Ce qui était négatif, c'est que les documents d'exercices pour la grammaire étaient insuffisants pour moi, j'ai besoin de beaucoup d'exercices. »

*Es war nicht erlaubt, ein Telefon dabei zu haben; wir durften nicht unsere Sprachen sprechen, um uns anzuhalten, französisch zu sprechen (...) Das war hart, aber notwendig.<sup>18</sup>*

(Aussage Lernende-r)

Die mündliche Komponente des Spracherwerbs liegt stark im Fokus der FSF-Kurse, was im nachfolgenden Unterkapitel zum fide-Ansatz vertieft wird. Eine grosse Herausforderung ist diesbezüglich für die Teilnehmenden in der Deutschschweiz die Diglossie (Hochdeutsch gegenüber Dialekt; vgl. Fehlmann et al. 2019, S. 90), aber in geringerem Mass auch in der Romandie der Unterschied zwischen der gelernten Standardsprache und der Umgangssprache beispielsweise von einheimischen Altersgenoss-inn-en.

*Am Ende hatte ich Niveau B1. Schwierig ist, dass man trotzdem auf der Strasse mit niemandem reden kann, wegen dem Dialekt, der bei uns im Wallis besonders schwierig zu verstehen ist.*

(Aussage Lernende-r)

Der Wunsch wurde geäussert, noch mehr Übungen auf das Erwerben der Alltagssprache auszurichten, wie es der fide-Ansatz vorsieht. Ferner bemerkten mehrere Lernende, dass die FSF-Kurse nicht nur für den Spracherwerb von grossem Nutzen sind, sondern auch dazu dienen, ihnen wichtige Informationen zu ihrer neuen Lebensumgebung zu vermitteln:

*Die Themen waren gut ausgewählt (z. B. öffentlicher Verkehr, Versicherungen), so hat man viele wichtige Informationen erhalten.*

(Aussage Lernende-r)

*Gut waren die Informationen z. B. zum politischen System oder der Arbeitssuche in der Schweiz.*

(Aussage Lernende-r)

Allgemein schätzten die Lernenden, dass die Lehrpersonen sich sehr für sie einsetzten, ihre Kurse so individuell wie möglich gestalteten

<sup>18</sup> « On n'avait pas le droit d'avoir le téléphone, on n'avait pas le droit de parler dans nos langues, pour nous obliger de parler en français (...) C'était dur, mais nécessaire. »

und kreative Wege für die Übermittlung des Lernstoffes fanden. Lernende, die zum Zeitpunkt der Diskussionsgruppe bereits ein weiterführendes Bildungsangebot besuchten, waren sich durchaus bewusst, dass die Begleitung im FSF-Kurs besonders engmaschig und auf die individuellen Bedürfnisse ausgerichtet war.

### 3.3 fide-Ansatz

fide ist ein « Programm zur Förderung der sprachlichen Integration » des Bundes, dessen Ansatz sich durch Grundsätze wie Alltagsbezogenheit, Handlungs- und Bedürfnisorientierung auszeichnet.<sup>19</sup> fide bezeichnet sich als « System », das Akteure im Bildungsbereich vernetzt, die « sensibilisieren, bilden, unterrichten, beurteilen, anerkennen und qualifizieren, damit Integration durch Sprache gelingen kann ».<sup>20</sup>

Im Rahmen des FSF-Pilotprogrammes empfahl das SEM den Kantonen, bei der Entwicklung und Durchführung der Sprachkurse den « Qualitätsprinzipien und Hinweisen des Rahmencurriculums für die Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten »<sup>21</sup> zu folgen, dass die Grundlage für den fide-Ansatz darstellt. Konkret bietet fide sowohl Unterrichtsmaterialien als auch Instrumente zur Einstufung der Lernenden, Weiterbildungsmodul für Sprachkursleitende und einen Zertifizierungsprozess an.<sup>22</sup>

Wie sich basierend auf der kantonalen Berichterstattung 2019/2020 und einer Kurzumfrage im Sommer 2021 zur Aktualisierung der Angaben bezüglich fide herausstellte, kennen die Kantone diesbezüglich sehr unterschiedliche Handhabungen. Nur in wenigen Kantonen gibt es Sprachkurse mit fide-Label (nicht zwingend im Bereich der FSF). Die meisten FSF-Kurse jedoch stützen sich zumindest teilweise auf den fide-Ansatz: Kursleitende haben (einzelne) Ausbildungsmodul abgeschlossen, die Einstufung und / oder der Sprachnachweis der

<sup>19</sup> Quelle: <https://www.fide-info.ch/de/wasistfide>.

<sup>20</sup> Quelle: [https://www.fide-info.ch/doc/00\\_Allgemein/fideDE00\\_InfoblattSystemFide.pdf](https://www.fide-info.ch/doc/00_Allgemein/fideDE00_InfoblattSystemFide.pdf)

<sup>21</sup> Quelle: « Eingabe Pilotprogramm "Frühzeitige Sprachförderung" », SEM, Bern, 2017.

<sup>22</sup> Lehrpersonen werden zertifiziert, spezifische Lehrgänge haben einen sogenannten fide-Label.

Lernenden wird nach fide durchgeführt, die Kursdidaktik folgt den fide-Vorgaben: Ko-konstruktion der Kursthemen, auf Szenarien abstützender Unterricht, Portfolioansatz, Selbsteinschätzung der Lernenden usw.

Um beispielhaft einen etwas tieferen Einblick in verschiedene kantonale Praktiken zu gewinnen, wurden im Rahmen der Fokusgruppengespräche sowohl Fachpersonen als auch Lernende nach ihren Erfahrungen mit dem fide-Ansatz gefragt. Ergänzend fließen Informationen zum Einsatz von fide aus den kantonalen Berichterstattungen in die Ausführungen ein.

Bei den Lernenden zeichnete sich zunächst ab, dass fide für viele kein Begriff war. Ihre Beschreibung der Kursabläufe und -inhalte zeigte jedoch, dass die von fide geförderten Grundsätze tatsächlich zum Einsatz kamen:

*Wir übten an Praxisbeispielen in der Klasse, z. B. war ich krank und mein Lehrer ein Arzt, da es für die fide-Prüfung viele solche Übungsszenarien gibt (...) Das ist sehr wichtig und nützlich für mich, vor allem weil ich viel telefonieren muss.<sup>23</sup>*

(Aussage Lernende:r)

*Für mich war das tip top [Szenario]. Zum Beispiel zum Thema Gesundheit haben wir einen Arzt und einen Kranken gespielt. Oder auch wie man ein Konto in der Bank eröffnet (...) Und wir lernen ganze Sätze, wer was sagen muss.*

(Aussage Lernende:r)

Auch betonen die Teilnehmenden, dass sich die Kurse auf für die Region oder die Schweiz relevante Beispiele / Themen stützen, was den Unterricht lebendiger und stichhaltiger macht. Zudem wurde mehrmals erwähnt, dass die Lehrpersonen stets versucht haben, im Unterricht so individuell wie möglich auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Dies wird auch durch Fachpersonen bestätigt:

*Die grosse Stärke von fide ist es, von den Bedürfnissen der Menschen auszugehen und bei ihrem Alltag zu bleiben. Es ist sehr konkret. Ko-Konstruktion: Der Kurs wird mit ihnen aufgebaut, ausgehend von ihnen, von ihren Bedürfnissen im Alltag. Das erfordert aber auch eine grosse Anpassung seitens unseres Teams, das den Kurs immer fortlaufend aufbauen muss.<sup>24</sup>*

(Aussage Fachperson)

Auf Nachfrage des Forschungsteams, ob sich der fide-Ansatz für alle Lernenden eignet, sowohl bildungsferne wie Personen mit viel Lernerfahrung, gab eine Fachperson entschieden folgende Antwort:

*Das Prinzip von fide ist, sich [den Lernenden] anzupassen, also kann man nicht sagen, dass es nicht passt... Es gibt keine Schüler, die sich fide verschliessen, wenn der Lehrer es gut präsentiert, so sehe ich das.<sup>25</sup>*

(Aussage Fachperson)

Diese Ansicht wurde nicht von allen Fachpersonen geteilt: Einige gaben an, dass der Ansatz für erwachsene Lernende, die bereits eine lange Schullaufbahn hinter sich haben, etwas befremdlich wirken kann. Mehrere Kursleitende gehen aus diesem Grund flexibel vor und kombinieren in ihren Kursen « klassische » Lernmethoden mit Elementen des fide-Ansatzes wie die Szenarien.

*Am Anfang arbeiten wir auch mit einem traditionellen Lehrmittel. Es ist typisch und verständlich, dass man als erwachsene Person eine grammatikalische Herangehensweise möchte.*

(Aussage Fachperson)

<sup>23</sup> « Nous faisons des mises en situation dans la classe, par exemple, j'étais malade et mon prof un docteur, étant donné que pour l'examen fide il y a bcp de mises en situation (...) C'est très important et utile pour moi, notamment parce que je dois faire beaucoup de téléphones. »

<sup>24</sup> « La grande force de fide: ça part des besoins des personnes et on reste dans leur quotidien. C'est très concret. Co-construction: le cours se construit avec eux, à partir d'eux, de leurs besoins quotidiens. Mais cela nécessite aussi une grande adaptation de la part de notre équipe qui doit toujours construire le cours au fur et à mesure. »

<sup>25</sup> « Le principe de fide c'est que ça s'adapte, donc on ne peut pas dire que ce ne soit pas adapté (...) Il n'y pas d'élèves fermés à fide, si le prof le présente bien, c'est ma vision. »

Dass Lernerfahrene mit dem fide-Ansatz grundsätzlich nichts anfangen können, sei jedoch ein Fehlschluss: Auch tertiär ausgebildete Lernende berichten, dass beispielsweise das Spielen von Szenen aus dem Alltagsleben sehr hilfreich war, weil sie damit sofort anwendbare Wendungen lernten. Eine Expertin betont, dass eben bei diesem Publikum, das Üben von mündlichen Kompetenzen im Vordergrund stehe:

*Trotzdem kann es bei tertiärem Hintergrund gerade sehr sinnvoll sein, die Leute auf das Mündliche zu trimmen, wenn sie sonst eher fehlergehemmt sind, was aber nur möglich ist, wenn sie in einem ähnlichen Niveau sind, als zu heterogene Gruppen, die damit nicht zurechtkommen.*

(Aussage Fachperson)

*Da in den FSF-Kursen jeweils neu ankommende Personen sind, müssen diese zuerst an die Elemente Ko-Konstruktion oder Evaluation herangeführt werden. Oft ist es für sie nicht einfach als Teilnehmende die aktive Mitgestaltungsrolle einzunehmen. Es braucht dazu vertrauensbildende Sequenzen in der Klasse und viel Repetition der fide-Methoden, um hier Erfolge im Bereich Empowerment und Autonomisierung zu verbuchen.*

(Aussage Fachperson)

Der mitunter intensive Zeitaufwand für auf fide-Ansätzen basierende Kurse wurde von allen anwesenden Kursleitenden angesprochen. Wo die Mehrheit den Eindruck hat, dass sich diese Investition für die Zielgruppe des FSF-Angebots lohnt, gab es gelegentlich kritischere Einschätzungen. Einzelne Lehrpersonen bemerkten, dass die Vorbereitungszeit nicht vergütet werde, was insbesondere bei diesem Ansatz ins Gewicht falle, weil der Aufwand in der Regel höher sei als bei traditionellen Methoden.

In diesem Zusammenhang ist zu bemerken, dass Lehrpersonen, die ihre Schüler:innen neu im Rahmen des fide-Ansatzes unterrichten, nicht nur mit den Lehransätzen und -instrumenten, sondern auch mit dessen Philosophie oder « état d'esprit » ausreichend vertraut sein sollten. Es erwies sich, dass eine kritische Einschätzung des Ansatzes teilweise auf Unkenntnis beruhte.

Schliesslich monierten verschiedene Befragte, dass die fide-Zertifizierung viel Bürokratie und Mehraufwände, wie auch zusätzlich Kosten mit sich bringe, gleichzeitig aber gut für die Anerkennung der Schulen und das Image sei. Aufgrund der verschiedenen Austausch während und im Vorfeld der Fokusgruppengespräche entstand schliesslich der Eindruck, dass der fide-Ansatz nach einer gewissen Skepsis in Einzelfällen inzwischen einer breiten Unterstützung gewichen ist. Dies mag damit zusammenhängen, dass anfängliche Vorbehalte eher konzeptioneller als grundsätzlicher Art waren, weil beispielsweise bestehende Vorkehrungen und Kurskonzepte bei Einführung des Pilotprojekts neu überdacht und angepasst werden mussten.

Die 2021 durchgeführte Kurzumfrage in den Kantonen zeigt, dass es zu diesem Zeitpunkt kein einziges Kursformat im FSF-Pilot mehr gibt, das nicht zumindest teilweise mit dem fide Ansatz unterrichtet wird. Bei etwas weniger als der Hälfte — nämlich 10 Kursformaten in 6 Kantonen — wird der Ansatz gar systematisch angewandt. Lediglich in einem Kanton ist nichts über die Anwendung des fide-Ansatzes bekannt. Bei 7 Kursformaten in 5 Kantonen haben sämtliche eingesetzten Lehrpersonen eine vollständige fide-Ausbildung. Bei den restlichen Angeboten (17 Kursformate in 10 Kantonen) verfügt entweder ein Teil der Lehrpersonen über eine vollständige oder zumindest eine teilweise fide-Ausbildung.

Insgesamt stösst fide bei den meisten Lernenden und Fachpersonen auf Zustimmung. Obwohl bei Beginn des Pilotprogrammes der fide Ansatz im Unterricht noch nicht die Regel war, zeigte sich im Laufe der Zeit ein klarer Trend, demzufolge immer mehr Kantone bzw. beauftragte Kursanbieter:innen fide Ansätze im FSF-Kursangebot einsetzen und die Lehrkräfte zunehmend die fide Bildungsmodule abschliessen.

*Was ich an diesem Ansatz sehr positiv finde und daher auch für ein Labelverfahren plädiert habe, ist, dass fide den Vorzug hat, den DaZ-Ansatz (und nicht den DaF-Ansatz, der in vielen Institutionen immer noch praktiziert wird) aufzuwerten. Unser Publikum fährt mit einem TELC direkt gegen die Wand. Wir verlassen diesen klassischen Rahmen DaZ, TELC (...) Ich finde, dass fide unserem Tun und unseren Ansätzen eine Legitimität verleiht und unserem Publikum Anerkennung verschafft.<sup>26</sup>*

(Aussage Fachperson)

Das wachsende Interesse an fide zeigt sich auch an der Tatsache, dass mehrere Bildungsinstitutionen aktuell ein fide-Label für ihre Kursangebote anstreben, wie wir aus kurzen Fachgesprächen erfahren haben. Allerdings sind FSF-Pilotkurse nur in einem Kanton mit diesem Label versehen. Was die Sprachnachweise von fide angeht, so verwendeten gemäss der letzten Kurzbefragung bei den FSF-Kantonen sechs Kantone fide-Tests. Davon nutzen vier ausschliesslich fide-Sprachnachweise innerhalb des FSF, während die anderen beiden auch noch weitere Testmethoden anwendeten. Die Mehrheit der Kantone nutzte damit auch gegen Projektende andere Sprachnachweisverfahren, die im Bildungswesen teilweise eine Voraussetzung für den Übergang in das Regelangebot darstellen.<sup>27</sup>

Abschliessend lässt sich festhalten, dass der fide-Ansatz nach anfänglichen Vorbehalten in einzelnen Kantonen, die vielfach auf mangelnde Kenntnis zurückzuführen waren, im Verlauf der Zeit in einer wachsenden Zahl von Kursformaten angewandt und allgemein von Lehrenden wie Lernenden geschätzt wird. Dies

<sup>26</sup> « Là où je trouve que cette approche est très positive et donc d'où la démarche de labellisation, c'est que fide a le mérite de valoriser l'approche FLI (et pas FLE qui a encore cours dans de nombreuses institutions). Notre public sur un DELF, il va droit dans le mur. On sort de ce cadre classique FLE, DELF (...) j'ai trouvé que ce fide a apporté une légitimité à ce qu'on fait, à nos approches et apporte une reconnaissance à notre public. »

<sup>27</sup> Das SEM hatte zwar bei der Lancierung des Pilotprogramms fide-basierte Testnachweise empfohlen. Da sich aber die Einführung dann verzögerte, wichen viele Kantone auf hauseigene oder andere standardisierte Tests aus oder bevorzugten diese beispielsweise aus finanziellen Gründen. Vier Kantone verwenden unseres Wissens ausschliesslich fide-Tests.

gilt, obwohl in der Praxis effektiv nur ein Kursangebot in einem Kanton mit dem fide-Label akkreditiert ist. So nachvollziehbar die Vielfalt und Mischformen — neben anderen Kontextfaktoren — auch bei den Unterrichtsmethoden, Zertifizierungen der Lehrkräfte und den Testverfahren aus kantonaler Perspektive sind, so sehr erweisen sich diese aus Forschungssicht für eine statistische vertiefte Vergleichbarkeit zwischen Angeboten als Herausforderung. Wie die statistische Auswertung aber zeigt, ist die Lernzielerreichung in Angeboten, deren Lehrkörper mehrheitlich fideausgebildet ist, insgesamt höher als in solchen, wo dies nicht der Fall ist (vgl. §4.2.2). Dies lässt auf eine fortschreitende Professionalisierung des Angebots schliessen, die auch in den Fokusgruppen mehrfach angesprochen wurde.

### 3.4 Ergänzende Massnahmen

Alle Kantone, mit einer Ausnahme, sehen neben dem Sprachkurs ergänzende Massnahmen für die Teilnehmenden vor. Diese reichen von Coaching, Mentoring, Nachhilfestunden, Beschäftigungsprogramm, Lerngruppen und E-Learning bis zur Förderung von mathematischen Grundkompetenzen, IT- und Alltagswissen.

Im Rahmen der Fokusgruppen wurde dies ebenfalls thematisiert. Einen besonderen Mehrwert haben aus Sicht der Lernenden die Freizeitaktivitäten, die sie neben dem FSF-Kurs besuchen können (Fussball, Tanzen, Theater usw.). Dies sei der schnellstmögliche Weg, sich mit einheimischen Gleichaltrigen auszutauschen und stelle hinsichtlich des Spracherwerbs eine wichtige Ergänzung zum Unterricht dar:

*Jeder von uns hat eine Freizeitaktivität ausserhalb mit Leuten von hier (...), das ist sehr wichtig, so lernt man die Sprache schneller.<sup>28</sup>*

(Aussage Lernende·r)

<sup>28</sup> « Nous avons chacun une activité de loisir en dehors, avec des gens d'ici (...), c'est très important, ça permet d'apprendre la langue plus vite. »

Ein solches Angebot stand jedoch nur Lernenden aus einem in den Fokusgruppen vertretenen Kanton zur Verfügung. Die anderen Beteiligten äusserten aber ihr Interesse an solchen Massnahmen einstimmig. Einzelne Teilnehmende haben eine:n Mentor:in, der:die sie begleitet. Auch diese Massnahme wird als hilfreich für den Spracherwerb — teilweise sogar für erste Berührungen mit dem Dialekt in der Deutschschweiz — und das Fussfassen in der neuen Umgebung eingeschätzt:

*Die Lehrerin hat einen Gesprächspartner (Pensionierter) gefunden, wir treffen uns ca. 1-2 Mal pro Woche irgendwo (Bibliothek, Museum) und sprechen zusammen oder lesen z. B. die Zeitung. Das hilft sehr.*

(Aussage Lernende:r)

Die Expert:inn-en sehen die Unterstützung der Lernenden durch freiwillige Mentor:inn-en ebenfalls als eine gegenseitig bereichernde Erfahrung. Im Einzelfall wurde das Angebot jedoch eingestellt, da die Ziele nicht erreicht werden konnten oder nicht genug geeignete Mentor:inn-en zur Verfügung standen. Gemäss einer Fachperson erwies sich die Massnahme sogar als kontraproduktiv, wobei es sich offenbar um ein sehr kontextspezifisches Problem handelte. Anscheinend wurde der Einsatz der Freiwilligen als amateurhafte Konkurrenz zum regelmässigen Unterricht durch professionelle Lehrkräfte wahrgenommen.

*Heute haben wir überhaupt kein Mentoring mehr. Die Ziele wurden nicht erreicht. Das Mentoring mit Freiwilligen wurde am Ende eher ein Französischkurs, was wir nicht wollten! Eine Zeit lang hatten wir einen Ausbildungskurs für Freiwillige organisiert, aber am Ende machten sie, was sie wollten. Wir haben es auch aus finanziellen Gründen eingestellt, da die Koordination sehr teuer war.<sup>29</sup>*

(Aussage Fachperson)

Weitere Lernende nahmen auf eigene Initiative Angebote wahr, die ihren Interessen und Zielen besser entsprachen.

*Offener Hörsaal: Gute Sache, so komme ich in Kontakt mit Studenten, kann so Freunde finden und etwas Deutsch sprechen. Es ist für mich wichtig mit jemanden zu sprechen, der Deutsch als Muttersprache hat. Deutschen Vorlesungen zu folgen ist aber sehr schwierig.*

(Aussage Lernende:r)

Von Seite eines Kantons wird zudem berichtet, dass die Teilnehmenden des FSF-Pilotprogramms den Vorteil haben, den regulären Prozess der Potentialabklärungen<sup>30</sup> durchlaufen zu können (nach eigenen Angaben des Kantons: Basispotentialabklärung und umfassende Potentialabklärung inkl. entsprechender Arbeitseinsätze). Allgemein zeigte sich, dass sich die Lernenden mehr solche ergänzenden Massnahmen wünschen und dass die Angebote der Kantone in diesem Bereich sehr heterogen sind. Insbesondere Massnahmen, die den Kontakt zur hiesigen Gesellschaft fördern, werden begrüsst.

### 3.5 Zielerreichung aus der Perspektive der Befragten

Mehrere Kantone meldeten in der jährlichen Berichterstattung, dass das Ziel A1 schriftlich / A2 mündlich für die Zielgruppe sehr schwer zu erreichen sei. Einzelne Kantone führten weiter aus, dass das geringe Sprachniveau bei Kurs-eintritt und die Intensität des Angebots zahlreiche Teilnehmende überforderten. Angesichts der Teilnehmendendaten, welche die Zielerreichung dokumentieren (siehe dazu ausführlich Kapitel 4), lässt sich diese Einschätzung teilweise bestätigen: So erfüllten 50% (N=1226) der Lernenden die Zielsetzung nicht. Dieses Ergebnis muss jedoch differenziert betrachtet werden; ein beachtlicher Teil der Lernenden hat das Niveau A1 schriftlich erreicht. Im Rah-

<sup>29</sup> « Aujourd'hui on n'a plus de mentorat du tout. Les objectifs n'étaient pas atteints. Le mentorat avec des bénévoles, à la fin cela devenait plus un cours de français, ce qu'on ne voulait pas ! Un temps, on a monté un cours de formation pour les bénévoles, mais au final, ils font un peu ce qu'ils veulent. On a aussi arrêté pour une question financière, car la coordination coûtait cher. »

<sup>30</sup> Die Potentialabklärung ist einer der Pfeiler der IAS und grundsätzlich allen Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen offen. Der Einsatz für Personen im laufenden Asylverfahren ist hingegen keine Vorgabe seitens der IAS und ist daher von der kantonalen Ausgestaltung abhängig.

men der Fokusgruppengespräche berichteten mehrere Kantone von der Schwierigkeit, Kandidat·inn·en zu finden, die bereits genügend schriftliche Grundkenntnisse mitbrachten und sich deswegen dafür entschieden, den FSF-Lehrgang mit einem vorhergehenden Alphabetisierungskurs zu ergänzen.

Die Lernenden wurden zu ihren Fortschritten und Schwierigkeiten beim Spracherwerb befragt. Übereinstimmend berichten sie, dass sie die Sprache nun allgemein gut verstehen (Dialekt, umgangssprachliche Ausdrücke, Akzente und besonders schnelles Sprechen können allerdings hinderlich sein). Beim Sprechen sind viele der Ansicht, dass noch mehr Übung hilfreich wäre. Dennoch stellte das Forschungsteam im Kontakt mit anwesenden Lernenden spontan fest, dass sie — darunter solche, die seit weniger als einem Jahr in der Schweiz wohnhaft sind — sich ausserordentlich gut ausdrücken konnten.<sup>31</sup> Sie sind sich bewusst, dass der Schulunterricht zwar solide sprachliche Grundlagen vermittelt, jedoch den alltäglichen Austausch mit Ansässigen nicht ersetzen kann:

*Die Schule ist gut, aber ich muss die Sprache vor allem praktizieren.<sup>32</sup>*

(Aussage Lernende·r)

Lehrpersonen bekräftigen diese Einschätzung, sehen aber auch wie hoch die Schwelle für Geflüchtete sein kann, wenn es darum geht den Kontakt und Austausch mit der Wohnbevölkerung zu suchen:

*Es gibt in der Schweiz eine enorme soziale Distanz, es ist sehr kompliziert [für die Geflüchteten], sich unter die lokale Bevölkerung zu mischen.<sup>33</sup>*

(Aussage Fachperson)

Schriftlich stellen die Lernenden ebenfalls eine deutliche Verbesserung fest, wobei die meisten auf die vielen Tücken der Grammatik und Rechtschreibung der jeweiligen Lokalsprache hinweisen:

*Die Verben sind sehr schwierig, Konjunktiv, Konditionalis... Auch schriftlich verstehe ich gut und kann schreiben! Aber es ist sehr schwierig, viele Buchstaben, die man schreibt, aber nicht ausspricht. Ich muss noch mehr lernen und mich verbessern.<sup>34</sup>*

(Aussage Lernende·r)

Abschliessend gab es unterschiedliche Rückmeldungen bezüglich den Sprachstandtests, die per Kursende durchgeführt wurden: In einem Kanton, wo der fide-Test zum Einsatz kommt, haben die Lernenden bedauert im Verlauf des Lehrgangs keine Zwischenprüfungen absolviert haben. Dies hätte es ihnen einerseits ermöglicht, eine « objektive » Einschätzung ihres Niveaus zu erhalten, und sie andererseits auf die Schlussprüfung (Inhalte, Ablauf usw.) vorbereitet. In anderen Kantonen kommen per Kursende internationale Tests (TELC / DELF) zur Anwendung, obwohl der Lehrgang auf dem fide-Ansatz basiert. Dies hängt damit zusammen, dass das Bestehen der Prüfung nach international anerkanntem Testmittel teilweise eine Zugangsbedingung für die Brückenangebote ist, welche den Lernenden im Anschluss offenstehen.

### 3.6 Anschlusslösungen

Vorab gilt es daran zu erinnern, dass bei Projekteingabe keine Verpflichtung der Kantone bestand, den Teilnehmenden über das Pilotprojekt hinaus und mit dem Erreichen der Sprachziele, Möglichkeiten zu Anschlusslö-

<sup>31</sup> Wir können nicht beurteilen, ob diese mündlichen Kapazitäten generell bei den FSF-Lernenden gut sind, da wir nur eine kleine Gruppe getroffen haben und aufgrund der Selektion von Personen mit ausreichendem mündlichem Sprachniveau von einer gewissen Verzerrung auszugehen ist.

<sup>32</sup> « L'école c'est bien, mais j'ai besoin de pratiquer. »

<sup>33</sup> « Il existe une distanciation sociale ultra violente en Suisse, c'est très compliqué, de se mélanger à la population locale. »

<sup>34</sup> « Les verbes sont très difficiles aussi, le subjonctif, le conditionnel... Par écrit aussi, je comprends bien et je suis capable d'écrire ! »

sungen zu gewährleisten; das SEM empfahl dies jedoch.<sup>35</sup>

Einige Kantone berichten, dass der fehlende Asylentscheid bei Lehrgangsabschluss für viele Teilnehmende ein grosses Thema ist. Da es oft keine nachhaltige Anschlusslösung gibt, wird als Notlösung eine Kurswiederholung angeboten, um die erzielten nicht ins Leere laufen zu lassen.<sup>36</sup> Im Gespräch mit Fachleuten und Lernenden zeigt sich erneut, dass die betreffenden kantonalen Praktiken stark variieren: In etlichen Kantonen haben Personen mit einer N-Bewilligung tatsächlich keine Möglichkeit, sich nach Abschluss des FSF-Lehrgangs weiterzubilden, und belegen im besten Fall einen neuen Sprachkurs, der meist weniger intensiv als die FSF ausfällt. Es wurde auch von grenzwertigen Einzelfällen berichtet: So hat ein junger Asylsuchender nach sechs Monaten (statt einem Jahr) die Ziele des FSF erreicht und sogar übertroffen. Daraufhin wurde ihm mitgeteilt, dass er das Programm verlassen müsse und eine Lehrstelle / Praktikum suchen solle. Dann erhielt er vom Kanton die Nachricht, dass ihm keine Arbeitsbewilligung erteilt werde und er verpflichtet sei, einen einjährigen Sprachkurs zu absolvieren. So kam es dazu, dass er, obschon er die Sprache besonders schnell gelernt und auch aufgrund seiner Bildungslaufbahn gute Aussichten auf eine arbeitsmarktliche Integration hatte, ohne jegliche Beschäftigung dastand und für einen weiterführenden Sprachkurs aus eigener Tasche bezahlen sollte.

Gleichzeitig gab es auch positive Berichte, wonach alle Lernenden — unabhängig von ihrem jeweiligen Aufenthaltsstatus — nach

erfolgreichem Abschluss des FSF-Lehrgangs in ein weiterführendes, intensives Schulangebot des Kantons wechseln konnten: Ein Kanton, der in den Fokusgruppen vertreten war, richtete das FSF-Angebot konsequent so aus (u. a. auch mittels der Durchführung von anerkannten Sprachtests), dass der Übergang in ein Brückenangebot der Berufsfachschule reibungslos gelingen konnte:

*Es ist fast wie ein Traum für sie, in die Berufsschule zu gehen, und sie sind sehr motiviert, auch durch die Aussicht, nicht mehr nur mit Asylsuchenden, sondern auch mit anderen Migrant-inn-en und Schweizern zusammen zu sein.<sup>37</sup>*

(Aussage Fachperson)

Sogar abgewiesene Asylsuchende haben in diesem Kanton Zugang zu dieser Anschlusslösung. Auch in weiteren Kantonen wurde ein Übergang in weiterführende, intensive Förderprogramme insbesondere bei jungen Teilnehmenden angestrebt, wie aus den verschiedenen kantonalen Berichterstattungen hervorgeht. Die Mehrheit der befragten Lernenden in den Fokusgruppen hatte bereits konkrete Zukunftspläne und tat ihr Bestes, um diese auch verwirklichen zu können: Darunter der Beginn oder die Fortsetzung eines Studiums (Recht, Architektur), ein Diplomanerkennungsprozess (Medizin) und eine anschliessend Erwerbstätigkeit in diesem Feld, häufiger eine Lehre als Laborantin, Schreiner, Landwirtin, Metallbauer usw. Einzelne hatten bereits erste Anstrengungen unternommen, um ihrem Ziel einen Schritt näherzukommen. So wurde beispielsweise ein junger Mann von einer Privatperson (Mentor) bei der Diplomanerkennung beraten und begleitet. Eine weitere Lernende hatte bereits im Rahmen des Projekts « Offener Hörsaal » an Vorlesungen an der Universität teilnehmen können.

An dieser Stelle ist nochmals darauf hinzuweisen, dass die Teilnehmenden der Fokusgruppen nicht repräsentativ für die Gesamteilnehmerschaft sind (vgl. §2.1.3). Tatsächlich haben mehrere von ihnen viel Lernerfahrung und sind bereits auf tertiärem Niveau in ihrem Her-

<sup>35</sup> Gemäss Rundschreiben des 27. März 2017: «Das SEM empfiehlt den Kantonen, für eine gute Koordination und Abstimmung mit den weiteren Integrationsmassnahmen zu sorgen, damit Verzögerungen und Unterbrüche im Integrationsprozess möglichst vermieden werden können. Das heisst, die Kursteilnehmenden sollten nach Abschluss des Sprachkurses anschliessende, passende Integrationsangebote besuchen können, beispielsweise weiterführende Sprachkurse im Rahmen der kantonalen Integrationsprogramme (KIP), Qualifizierungsmassnahmen, Brückenangebote oder eine Integrationsvorlehre.»

<sup>36</sup> So meldet ein Kanton: « Die Kursinhalte waren stark auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet. Einige Teilnehmende empfanden dies als zynisch, da sie ja mit N-Bewilligung im Kanton noch keine Arbeitsbewilligung bekommen. »

<sup>37</sup> « C'est presque un rêve pour eux d'entrer à l'école professionnelle, et ils sont très motivés, aussi par l'idée de n'être plus seulement avec des requérants mais aussi d'autres migrants et des Suisses. »

kunftsland diplomiert, was die ambitionierten beruflichen Ziele erklärt.

Die Auswertungen der Teilnehmendenraster (detaillierte Ergebnisse siehe §4.1.2) zeigen denn auch, dass weitere Sprachkurse die häufigste Anschlusslösung nach der FSF sind (44%). Eine kleine Minderheit (6%) der Teilnehmenden konnte im Anschluss an den FSF-Lehrgang eine Erwerbstätigkeit, ein Praktikum oder eine Ausbildung beginnen. 17% der Teilnehmenden hatte jedoch keine Anschlusslösung direkt nach dem FSF-Lehrgang.

### 3.7 Einfluss des Teil-Shutdowns auf das FSF-Programm

Abschliessend möchten wir in diesem Unterkapitel auf die Pandemiesituation zu sprechen kommen, die die Jahre 2020 und 2021 weltweit prägte und auch im hiesigen Bildungswesen erhebliche Folgen hatte. In diesem Unterkapitel stehen die Erfahrungen und Einschätzungen der Lehrfachkräfte und Lernenden zum Teil-Shutdown im Frühling 2020 im Vordergrund. Ergänzend wurden alle Kantone gebeten in der jährlichen Berichterstattung 2020/2021 zu ihrem Umgang mit der Covid-19-Pandemie im Rahmen der Durchführung der FSF Auskunft zu geben.<sup>38</sup>

#### Unterricht während des Teil-Shutdowns

Im Rahmen der Fokusgruppen wurden die Lernenden sowie die Fachpersonen gefragt, welche Auswirkungen der Teil-Shutdown, der im März 2020 schweizweit verhängt wurde, auf den Kursverlauf hatte, wie lange der Präsenzunterricht weggefallen war und welche Vorkehrungen getroffen worden waren, um den Unterricht fortzuführen. Anschliessend wurden alle teilnehmenden Kantone im Rahmen einer standardisierten Kurzumfrage gebeten, Auskunft zu denselben Eckpunkten zu geben.

In den meisten Pilot-Kantonen wurden die Klassen von Mitte März bis Mitte Juni geschlossen und durch Fernunterricht in Gruppen oder personalisierte Vorkehrungen zu den

Kursen ersetzt (13 von 16). Der virtuelle Gruppenunterricht wurde regelmässig mit personalisierter (virtueller oder telefonischer) Nachbereitung durch die Lehrperson kombiniert. In Einzelfällen konnten Lernende, die besonderen Schwierigkeiten hatten, weil sie den IT-Umgang nicht meisterten oder noch zu geringe Sprachkenntnisse hatten, um dem Unterricht auf Distanz zu folgen, bereits im Laufe des Monats Mai unter Berücksichtigung der Schutzmassnahmen in die Schule zurückkehren, oder der Unterricht wurde in Kleingruppen wiederaufgenommen. Ein Kanton gab zudem an, dass die Mentor·inn·en im Rahmen des Schutzkonzepts ihre Arbeit mit den Teilnehmenden fortsetzen konnten. Andere Kantone haben im Gegenteil gänzlich darauf verzichtet, den Unterricht an der Schule vor Schuljahrende wiederaufzunehmen.

*Am Anfang haben wir ihnen eine Eingewöhnungszeit gegeben, die auch wir brauchten. Dann haben wir mit dem Fernunterricht begonnen. In meiner Klasse waren Anfänger, manche konnten nicht mithalten. Aber es gab einen anwesenden Kern, der mitmachte und die Übungen erledigte. Jetzt haben wir wieder mit den normalen Klassen angefangen. Ab Mitte Mai gab es die Möglichkeit, die Klassen für gezielte Unterstützung zu öffnen, vorrangig für die FSF. Auch Klassen für Jugendliche, bei denen es eine grosse Diskrepanz zwischen mündlich und schriftlich gibt. Das war sehr wichtig für die Jugendlichen, die den Anschluss verloren hatten.<sup>39</sup>*

(Aussage Fachperson)

Hingegen entschlossen sich drei Kantone für eine ersatzlose Schliessung des FSF-Kurses während dem Zeitraum von Mitte März bis Mitte Juni; allerdings hat einer dieser Kantone im Juli-August 2020 ein extra Kursangebot aufgestellt, um den Unterricht nachzuholen. Ein weiterer dieser Kantone berichtet, dass die

<sup>38</sup> Die drei Fragen, die den Kantonen zu diesem Thema 2021 einmalig gestellt wurden, sind im Anhang nachzulesen.

<sup>39</sup> « Au début on leur a laissé une période d'adaptation, nous aussi on en avait besoin. Ensuite on a commencé les cours à distance. Ma classe, c'étaient les débutants, pour certains ils n'arrivaient pas à suivre. Mais il y avait un noyau présent qui a suivi, qui faisait les exercices. Maintenant on a repris en classes normales. A partir de la mi-mai, il y avait la possibilité d'ouvrir les classes pour les appuis, prioritairement pour les EPL. Aussi des cours pour les jeunes qui sont en décalage entre oral et écrit. C'était très important pour les jeunes qui étaient en décrochage. »

Lernenden anstelle des Kurses kurzfristig auf eine infolge des *Shutdowns* erstellte Lern-Seite des Sprachkursanbieters mit Material für das Selbststudium hingewiesen wurden. Dabei handelte es sich « um ein nicht verpflichtendes, freiwilliges und für den Kanton kostenloses Angebot ».

Unter diesen verschiedenen Voraussetzungen wurde in den meisten Kantonen versucht, an erster Stelle den Kontakt zu den Lernenden aufrechtzuerhalten, wie eine Lehrperson berichtet:

*Den Kontakt zu den Teilnehmenden aufrechtzuerhalten, war das Wichtigste. Ihnen auch die Gesundheitsvorkehrungen zu vermitteln. Wir erstellten kleine Videokapseln, die wir ihnen in ihrer Sprache schickten.<sup>40</sup>*

(Aussage Fachperson)

Für viele Lernende war diese Zeit mit Unsicherheit, Langeweile und auch Einsamkeit verbunden. Einige der Befragten waren bereits in Privatwohnungen untergebracht und lebten allein, was sie einerseits von einer Ansteckung schützte, sie andererseits aber stark isolierte. Andere waren in Kollektivunterkünften untergebracht. Die Angst vor einem Ausbruch der Krankheit unter beengten Bedingungen war bei einigen gross:

*Zum Glück ist das Coronavirus im Zentrum nicht aufgetaucht, aber falls doch, ist das gefährlich! Wir sind sehr viele, bis zu vier in einem Zimmer, wir haben nur zwei Duschen (...) wirklich es ist sehr ungünstig im Zentrum (...) Wir können nicht arbeiten, wir können nicht schlafen.<sup>41</sup>*

(Aussage Lernende·r)

Fachpersonen berichteten, dass einige Lernende so sehr unter dem Stress litten, den die Pandemie auslöste, dass sie nicht mehr imstande waren, an den Kursen teilzunehmen und von der Bildfläche verschwanden, trotz

<sup>40</sup> « Garder le lien avec les participants, c'était le plus important. Leur transmettre les consignes sanitaires aussi. On a créé de petites capsules vidéo qu'on leur envoyait dans leurs langues. »

<sup>41</sup> « Heureusement le corona n'est pas arrivé dans le centre, mais si ça arrive, c'est très dangereux ! On est très nombreux, jusqu'à 4 par chambre, on n'a que 2 douches (...) vraiment c'est très mauvais dans le centre (...) On n'arrive pas à travailler, on n'arrive pas à dormir. »

ihrer Bemühungen, stets den Kontakt aufrecht zu erhalten. Auch konnten gemäss der Berichterstattung einzelner Kantone in diesem Schuljahr mehr Abbrüche trotz der Aufrechterhaltung des Kurses (virtuell) nicht verhindert werden, da Teilnehmende das Versäumte nach der Wiederaufnahme des Unterrichts im Schulraum nicht mehr aufholen konnten.

Wie erwähnt waren die meisten Kantone gemäss Fachpersonen bemüht, den Unterricht auf Distanz weiterzuführen. Dabei wurden sehr unterschiedliche Mittel eingesetzt, aber nicht überall waren die Bemühungen erfolgreich. In zwei Kantonen berichteten die Lernenden, dass die Kommunikation mit der Kursleitung nur noch schriftlich stattfand, und die mündliche Komponente des Unterrichts — für viele die wichtigste — ganz wegfiel:

*Es war sehr langweilig, zunächst hatten wir gar keine Aufgaben. Dann nur schriftlich per WhatsApp. Mündliche Übungen gab es nie, wir haben in dieser Zeit gar nicht gesprochen.*

(Aussage Lernende·r)

*Wir waren viel zuhause. Während 2,5 Monaten haben wir gar keine Übungen erhalten. Danach Hausaufgaben.*

(Aussage Lernende·r)

*Der Lehrer hat gesagt, dass wir per Email-Fragen stellen konnten. Das war sehr schwierig. Überhaupt kein Telefon. Die letzten 2 Monate hatten wir keine Hausaufgaben mehr.*

(Aussage Lernende·r)

Ein ausschliesslich auf schriftlichem Austausch zu den Aufgaben basierender Ansatz scheint viele überfordert und das Interesse am Unterricht stark geschwächt zu haben. Nur Lernende mit grosser Motivation und Selbstdisziplin verfolgten unter diesen Bedingungen den Kurs weiter.

*Meine Lehrerin setzte ihren Unterricht mit WhatsApp ganz normal fort, aber die Jugendlichen nahmen nicht teil. Wir waren maximal drei Personen.<sup>42</sup>*

(Aussage Lernende·r)

<sup>42</sup> « Ma professeure continuait son cours avec WhatsApp normalement, mais les jeunes n'ont pas participé. On était maximum trois personnes. »

Für die Lehrpersonen ist dabei ein grosser Mehraufwand entstanden: Das Scannen der Unterlagen und das schriftliche Beantworten der Fragen der Teilnehmenden kostete viel Zeit und erwies sich als wenig zielführend. Einzelne Lehrpersonen fühlten sich überfordert und entmutigt, wie aus den Gruppendiskussionen hervorgeht.

In einem Kanton wurden die Hausaufgaben den Lernenden wöchentlich per Post zugestellt, begleitet von einem frankierten Couvert, sodass sie ihre Übungen problemlos zurücksenden konnten. Einmal die Woche hat die Kursleitung mit jenen Lernenden telefoniert, um abzuklären, wo sie Schwierigkeiten hatten, und möglichst Fragen zu den Übungen zu beantworten. Obschon dieses Vorgehen auf den ersten Blick weniger zeitgemäss erscheint, hatte es den Vorteil, dass keine Lernenden aufgrund mangelnden Zugangs oder Fertigkeiten im Umgang mit Internet (Computer, Smartphone usw.) auf der Strecke blieben.<sup>43</sup>

Die Kurzbefragung der Kantone ergab weiter, dass der Distanzunterricht am häufigsten als Videokonferenz ausgestaltet war. Es zeigte sich, dass einzelne Kantone viel in den Fernunterricht investierten; in einem Fall wurde sogar berichtet, dass es seit längerem Pläne gab, vermehrt auf *online learning (tools)* umzustellen, und die plötzliche Krise in dieser Hinsicht als Chance wahrgenommen wurde, obschon alles im Eiltempo erfolgen musste. Der Unterricht fand in diesem Dispositiv weiterhin jeden Morgen statt. Die Lernenden hatten sich pünktlich um 8:00 Uhr online zu versammeln, um zusammen Aufgaben zu lösen. Die Kursleitung bestand darauf, dass der Unterricht regelmässig besucht wurde; damit konnten sie den Zusammenhalt der Klasse bewahren und Abbrüchen vorbeugen.

*Wenn man morgens nicht online war, verbuchte uns die Lehrerin als abwesend.<sup>44</sup>*

(Aussage Lernende·r)

*Unsere Lehrerin machte den bestmöglichen Job. Wir trafen uns alle um 8:00 Uhr online, sprachen miteinander und konnten auch das Schreiben etwas besser üben. Am Mittwoch hatten wir Unterricht per Skype.<sup>45</sup>*

(Aussage Lernende·r)

Auch der Einsatz von Videokonferenzen erwies sich als vorteilhaft, da damit weiterhin mündliche Kompetenzen gefördert werden konnten. Gemäss übereinstimmenden Einschätzungen der Lernenden und Fachpersonen funktionierte diese Strategie gut, da im Gegensatz zu anderen Kantonen, die viele Abbrüche verzeichneten, Personen dem Unterricht nur vereinzelt fernblieben.

Nach Wiederaufnahme des Präsenzunterrichts (die in 12 von 16 antwortenden Kantone im Juni 2020 erfolgte) entschied sich eine Mehrheit der Kantone dafür, den Unterricht ohne besondere Vorkehrungen, wie vor dem *Shutdown* fortzuführen (N=10). Trotz der möglichen Rückkehr in die Klassenzimmer ab Juni 2020 hatte die Pandemie-Situation weiterhin Konsequenzen auf den Unterrichtsablauf.

*Die Umsetzung der durch die Pandemie bedingten Gesundheitsmassnahmen wirkte sich auf den gesamten Unterricht aus, da das Tragen von Mundschutz in einem Sprachkurs, insbesondere mit Anfängern, eine grosse Belastung darstellt und die Aktivitäten ausserhalb des Unterrichts, Ausflüge, Besichtigungen usw. einschränkte.<sup>46</sup>*

(Aussage Fachperson)

Bezüglich der Kursinhalte haben die meisten Kantone darauf verzichtet, während dieser Phase neuen Lernstoff einzubringen. Vielmehr ging es darum, vorhandene Kenntnisse nicht zu vergessen.

<sup>43</sup> Im betroffenen Kanton nehmen alle Asylsuchenden am FSF-Angebot teil, auch ältere Lernende, die möglicherweise weniger Erfahrung im Umgang mit diesen Technologien haben.

<sup>44</sup> « Si on n'était pas online le matin, la prof nous notait absents. »

<sup>45</sup> « Notre prof a fait le meilleur travail possible. On se retrouvait tous à 8h00 online, on parlait ensemble et on a aussi pu pratiquer l'écrit un peu mieux. Le mercredi on avait le cours par Skype. »

<sup>46</sup> « L'application des mesures sanitaires dictée par la pandémie a impacté l'ensemble des cours au travers de l'obligation du port du masque, très pénalisante dans un cours de langue, a fortiori avec des débutants, et des limitations dans les activités hors classes, sorties, visites, etc. »

*Wir haben enorm viel Zeit an den PCs verbracht (...) das war sehr anstrengend und frustrierend, weil wir es ihnen nicht erklären konnten (...) Also haben wir kein neues Fach unterrichtet, aber Ziel war es, zumindest das Niveau zu halten.<sup>47</sup>*

(Aussage Fachperson)

Mit Blick auf die Zielerreichung wird berichtet, dass die Teilnehmenden ihr Sprachniveau der « Vor-Shutdown » Zeit mehrheitlich aufrecht erhalten konnten (ausgenommen die Kantone, die viele Lernende aus den Augen verloren haben):

*Zum Zeitpunkt des Einstufungstests am Jahresende zeigte sich, dass die meisten ihr Niveau gehalten hatten.<sup>48</sup>*

(Aussage Fachperson)

Eine Auswertung der Zielerreichung gemäss der Teilnehmendenraster konnte — soweit dies mit den vorhandenen Daten möglich war — keinen Einfluss der unterschiedlichen Umsetzungen während der Covid-Phase auf den Anteil der Lernenden, die die sprachliche Ziel erreichen, feststellen (siehe ausführlicher in §4.2.2).

### 3.8 Allgemeine Beobachtungen

Die Jahre 2018 und 2019 verzeichneten einen stetigen Rückgang der Asylanträge. Die Neustrukturierung des Asylbereichs führte ferner dazu, dass weniger Asylsuchende in die Kantone übertraten. Dies hatte zur Folge, dass einige Kantone weniger Plätze beantragten, als in der Konzepteingabe vorgesehen, dass Programme vorläufig eingestellt oder gar Möglichkeiten erwogen wurden, aus dem FSF-Programm auszutreten. Andere verzichteten darauf, einen eigens für die FSF Zielgruppe (Asylsuchende) reservierten Sprachförderkurs aufzubauen (bzw. weiterzuführen) und die Teilnehmenden in bereits existierenden Kurs-

angeboten für Migrant-inn-en untergebracht.<sup>49</sup> Dieses Vorgehen hatte gemäss Rückmeldungen aus den Kantonen durchaus positive Auswirkungen; insbesondere konnten damit homogenere Klassen (je separat für Lerngewohnte und -ungewohnte) gebildet werden. Vor allem kleinere Kantone mit wenig zugewiesenen Asylsuchenden wählten daher pragmatische Lösungen, indem sie statusunabhängig Klassen bildeten.

Trotz der organisatorischen Herausforderungen bewertet eine Mehrheit der Kantone das FSF-Pilotprogramm positiv. Insbesondere die Intensität und Verbindlichkeit des Lehrgangs erweisen sich für die Teilnehmenden als motivierend, wie auch nicht selten der Fakt, dass es sich vielerorts um das einzige Sprachkursangebot für Asylsuchende überhaupt handelte. Folgende Äusserung aus einem Kanton veranschaulicht diesen positiven Grundtenor:

*Einzelne Teilnehmer können einen höheren Sprachkurs (B1) besuchen und haben an Selbstwert gewonnen. Andere schafften den Übergang in ein vorbereitendes Brückenangebot oder in ein reguläres, integratives Brückenangebot. Dies sagt viel über den Erfolg aus.*

(Aussage Fachperson)

Die Lernenden bestätigen diese positive Nebenwirkung des FSF-Lehrgangs und erklären, dass sie sich durch das Kursangebot selbstsicherer fühlen und weniger Hemmungen haben, auf Menschen zuzugehen, was ihren Alltag erleichtert:

<sup>47</sup> « On a passé un temps de fou sur les ordis (...) c'était très fatigant et frustrant, parce qu'on n'arrivait pas à leur expliquer (...) Donc on n'a pas enseigné de nouvelle matière mais le but était au moins de rester à niveau. »

<sup>48</sup> « Au moment du test de placement à la fin de l'année, on a vu que la plupart avait maintenu leur niveau. »

<sup>49</sup> Die Evaluation befasst sich mit Personen, die bei Eintritt Asylsuchende sind. Personen, die während ihres Lehrgangs eine vorläufige Aufnahme oder einen positiven Asylentscheid erhalten, dürfen den Kurs im Prinzip abschliessen. Einzelne Kantone scheinen jedoch anders vorzugehen und melden positive Asylentscheide als Abbruchgründe bzw. überführen die betreffenden Personen in andere — möglicherweise intensivere — Angebote.

*Als ich mit dem Kurs angefangen habe, hatte ich kein Selbstvertrauen, ich war zu schüchtern (...) Ich hatte kein Vokabular, ich habe nicht gesprochen (...) Aber ich habe viel mit der Lehrerin gearbeitet und jetzt habe ich mehr Selbstvertrauen.<sup>50</sup>*

(Aussage Lernende·r)

*Der FSF-Kurs hat mir sehr geholfen (...) ich spreche mehr, ich knüpfe auch Kontakt zu anderen Mitschülern.<sup>51</sup>*

(Aussage Lernende·r)

Auch habe der Besuch des FSF-Programms durchaus erfreuliche Auswirkungen im Alltag einzelner Durchgangszentren gehabt, berichtet ein Kanton. So habe sich Deutsch an Stelle von Englisch als Umgangssprache durchgesetzt und die Stimmung sei mittlerweile besser geworden, da die Bewohnenden beschäftigt waren und einem geregelten Tagesablauf nachgehen konnten.

Nur in Einzelfällen wurden kritischere Beurteilungen zum Programm laut, wie beispielsweise folgende Aussagen verdeutlichen, wobei nicht ausgemacht werden konnte, worauf die Probleme zurückzuführen sind (Quelle: kantonale Zwischenberichterstattung):

*Bisher scheinen die Ergebnisse weniger gut zu sein, mit einer geringeren Erfolgsquote bei den Bewertungssitzungen für FSF-Teilnehmende im Vergleich zu anderen Schülern [in Standardkursen] mit gleichem Niveau.<sup>52</sup>*

(Zwischenberichterstattung)

*Der Aufwand des Projektes und sein Ertrag stehen leider in einem Widerspruch.*

(Zwischenberichterstattung)

Für viele Teilnehmende bleibt bedrückend, dass sie sich im Asylverfahren befinden und demzufolge im Ungewissen sind, ob und wie sie eine Zukunft in der Schweiz gestalten können:

*Es gibt das Problem mit den Aufenthaltsbewilligungen (...) Wenn man die ganze Zeit darüber nachdenkt, lernt man nichts.<sup>53</sup>*

(Aussage Lernende·r)

Ungeachtet dieser widrigen Umstände ist das FSF-Angebot für die grosse Mehrheit der Lernenden eine einmalige Gelegenheit, deren Wert sie zu schätzen wissen.

<sup>50</sup> « Quand j'ai commencé le cours, je n'avais pas de confiance en moi, j'étais trop timide (...) Je n'avais pas de vocabulaire, je ne parlais pas (...), mais j'ai beaucoup travaillé avec la prof, et maintenant je j'ai pris confiance. »

<sup>51</sup> « Le cours EPL m'a beaucoup aidé (...) je parle plus, je fais le contact avec les autres camarades aussi. »

<sup>52</sup> « A ce jour, les résultats semblent moins bons avec un taux de réussite moindre aux sessions d'évaluation pour les participants EPL comparativement aux autres élèves [des cours standards] à niveau. »

<sup>53</sup> « Il y a le problème avec les permis (...) Quand on est tout le temps de penser à cela, on n'apprend pas. »

## 4 Quantitative Ergebnisse

Die folgenden Darstellungen basieren auf Daten zu Teilnehmenden, welche im Rahmen dieses Projekts erhoben wurden und anschliessend mit Informationen aus der ZEMIS-Datenbank des SEM verknüpft wurden. Die final bereinigte Stichprobe umfasst somit 1580 Personen, deren Daten zwischen Januar 2018 und Dezember 2021 im Rahmen des Pilotprogramms erhoben werden konnten. In Unterkapitel 2.2 sind weitere Informationen zur Erhebung und Analyse aufgeführt.

### 4.1 Darstellung der Stichprobe

(Haupt-)Zielgruppe der Angebote sind Asylsuchende (mit Bleibeperspektive). Die Mehrheit der Kantone legten zudem weitere Zugangskriterien, u. a. Alphabetisierung und eine gewisse Lernerfahrung fest.<sup>54</sup> Während aus methodischen Gründen und auch aufgrund der Vertraulichkeit der erhobenen Informationen keine analytischen Ergebnisse nach Kantonen aufgeschlüsselt werden, seien nachfolgend einzelne beschreibende Stichprobenmerkmale aufgeführt.

#### 4.1.1 Merkmale der Teilnehmenden

Grafik 1 zeigt zunächst die demographischen Charakteristika der Teilnehmenden sowie den Ort des Lehrgangs, welcher dem zugewiesenen Kanton der Asylsuchenden entspricht. Dementsprechend weisen die grössten teilnehmenden Kantone auch die meisten Kursbesuche auf. Die Grafik zeigt ausserdem in Gelb die Anzahl an nicht abgeschlossenen Kursen (siehe Abbrüche in Grafik 2). Drei Kantone weisen dabei überproportional viele Kursabbrüche auf.

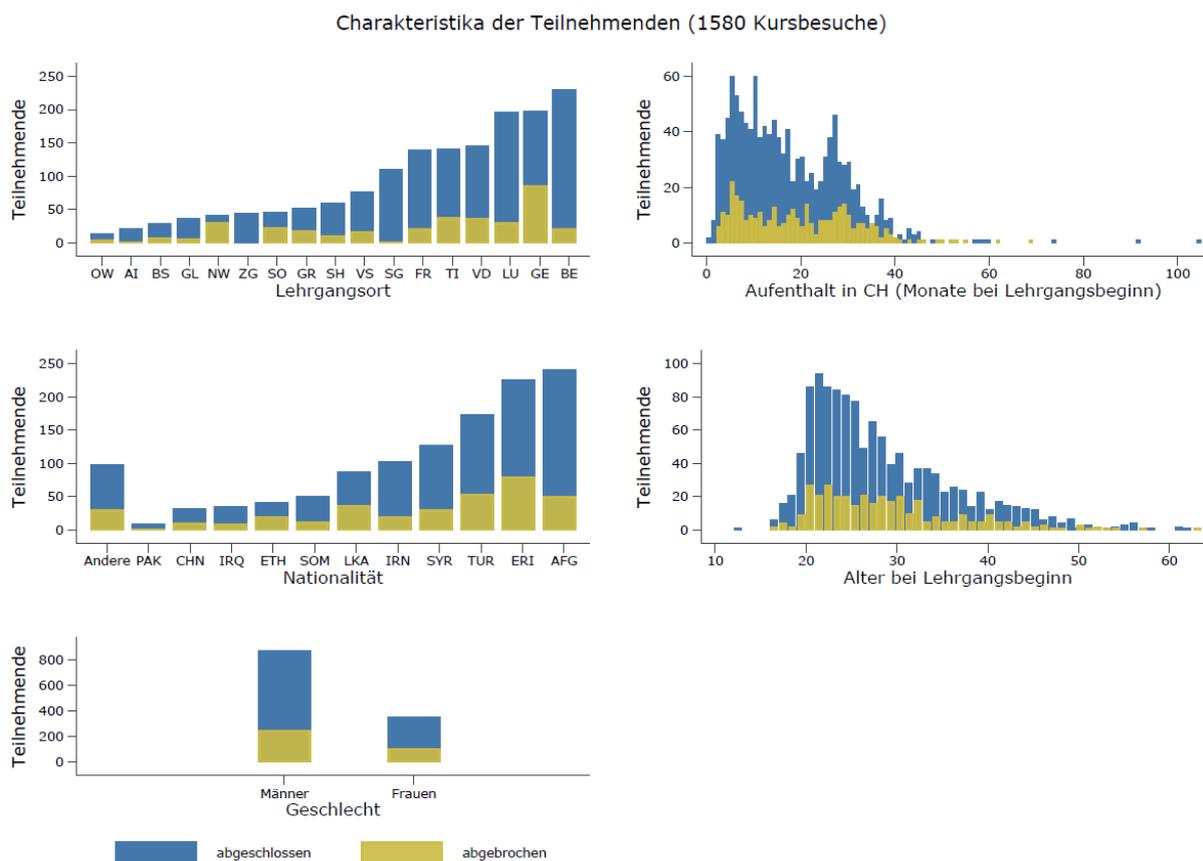
Im Durchschnitt hielten sich Teilnehmende bei Lehrgangsbeginn bereits seit mehr als einem Jahr in der Schweiz auf, wobei ca. 25% weni-

ger als ein halbes Jahr und 90% weniger als zweieinhalb Jahre in der Schweiz lebten. Die mittlere Aufenthaltsdauer (Median) variierte zwischen 6 und 25 Monaten, nahm aber zwischen 2018 und 2020 Programms ab (von durchschnittlich 1.6 auf 1.2 Jahren). Eine mögliche Erklärung hierfür wäre, dass insbesondere bei den ersten Kohorten noch eine Art Nachholbedarf bestand, da Asylsuchende in mehreren Kantonen vor Inkrafttreten der IAS keinen Zugang zu (öffentlicher) Sprachförderung hatten und daher nicht bedenkenlos gegenüber neuankommenden Personen zurückgestellt werden konnten. Weiter mag auch die sinkende Zahl der Asylgesuche dazu beigetragen haben, die Aufnahmekriterien breit auszulegen. Ferner ist anzumerken, dass Asylsuchende (mit N-Bewilligung) die Zielgruppe des Pilotprogramms bildeten, jedoch in Einzelfällen auch Personen mit Status F (Vorläufig Aufgenommene) oder B (anerkannte Flüchtlinge) aufgenommen wurden, beispielsweise um freistehende Plätze zu belegen; diese Plätze wurden allerdings nicht durch das Pilotprojekt finanziert. Ausserdem ist zu bedenken, dass die Lehrformate je nach Kanton zu bestimmten Zeitpunkten — oft halbjährlich starteten. Daher ist es durchaus wahrscheinlich, dass eine Person einige Monate auf den Kursbeginn « warten » musste. Jedenfalls gilt es im Auge zu behalten, dass die Förderung nur bedingt als « frühzeitig » eingestuft werden kann.

Die Herkunftsregionen entsprechen weitgehend den Herkunftsländern, die den Grossteil der Geflüchteten in der Schweiz ausmachen. Das Durchschnittsalter bei Lehrgangsbeginn beträgt 28 Jahre, und 61% der Teilnehmenden sind männlich. Bei keinem der demographischen Merkmale lassen sich über- oder unterdurchschnittliche Kurs-Abbruchswahrscheinlichkeiten erkennen.

<sup>54</sup> Einige Kantone nehmen Analphabet-inn-en ausdrücklich auf (beispielsweise im Rahmen eines Vorlehrcurses); aufgrund der abnehmenden Asylantragszahlen, und somit der Kandidat-inn-en, die die Zugangskriterien erfüllen, wurde auf Anfrage einiger Kantone vom SEM entschieden, dass ein Alphabetisierungskurs im Rahmen der FSF angeboten werden kann.

**Grafik 1. Teilnehmende**



### 4.1.2 Merkmale der Lehrgangbesuche

Insgesamt wurden 1580 Kursbesuche vollständig erfasst, wovon 354 (22%) vorzeitige Kursabbrüche registriert sind (siehe Grafik 2). Bei 60 der 1226 verbleibenden Kursbesuche wurde zwar ein Kursabbruch registriert, der sich jedoch mit der vorzeitigen Erreichung des Sprachstandziels erklärte (A1 schriftlich und A2 mündlich), sodass sie in der Folge als erfolgreiche Teilnahmen gewertet werden.

Kurse in den deutschsprachigen Kantonen weisen eine leicht niedrigere Abbruchwahrscheinlichkeit auf, während – erwartungsgemäss – der Grossteil der Kursabbrüche in den ersten Wochen nach Kursbeginn auftreten. Gemessen in Tagen, beträgt die durchschnittliche tatsächliche Kursdauer (inklusive Abbrüchen) 251 Tage (End- minus Anfangsdatum), wobei zwei Gruppen, halbjährige und jährliche Kurse, am häufigsten belegt wurden. Andere Kantone bieten sowohl halb- als auch ganzjährige Kurse an.

Die Abbruchsgründe sind vielfältig und nur bedingt steuerbar, etwa durch eine sorgfältige Abklärung vor der Zuteilung.<sup>55</sup> Zu den häufigsten gehören ein negativer Asylentscheid und dem damit verbundenen Ende der Förderung in gewissen Kantonen, aber auch Fehlverhalten der Teilnehmenden (kontinuierliche Absenzen, Stören des Unterrichts usw.). Auch die Asylenerkennung kann je nach Kanton zum Abbruch führen. Wie bereits erwähnt, werden fortan Teilnehmende, die den Kurs aufgrund von vorzeitiger Erreichung des Sprachstandziels abgebrochen haben, als erfolgreiche (vollständige) Teilnahme gewertet.

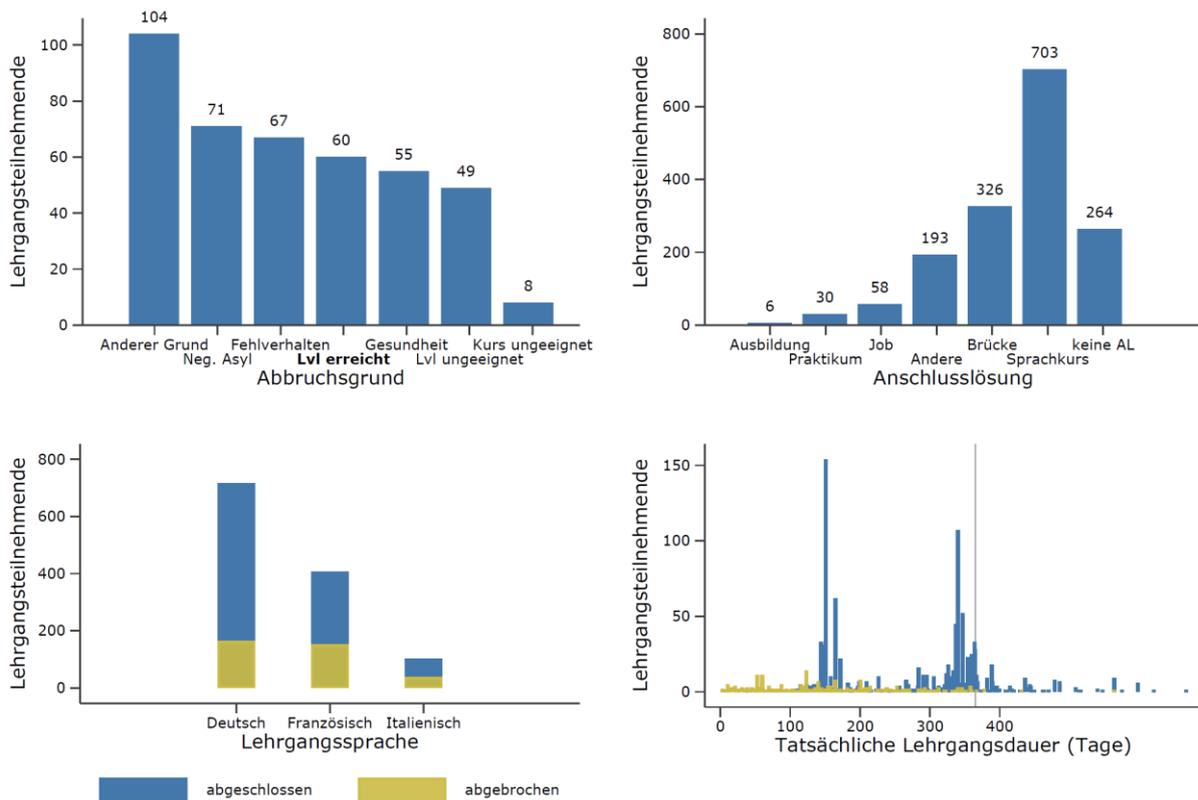
Hinsichtlich der Anschlusslösungen zeigt sich deutlich, dass mehr als die Hälfte der erfolgreichen Kursabschlüsse von einem weiteren Sprachkurs gefolgt werden. Nicht ausser Acht zu lassen sind dabei jene ca. 8%, die direkt

<sup>55</sup> « Andere Gründe » umfassen familiäre Gründe (Familienbetreuung), Änderungen der Lebenssituation (beispielsweise Umzug), teilweise aber auch positive Asylentscheide, die aber nicht zwingend zum Abbruch führen müssen.

nach dem (ersten) Sprachkurs in den Arbeitsmarkt über einen Ausbildungsplatz, einem Praktikum oder direkt einen Job einsteigen. Insbesondere angesichts der relativ kurzen Aufenthaltsdauer und der generell schwierigen Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten sind diese Anschlusslösungen unseres Erachtens als sehr erfolgreich zu werten.

## Grafik 2. Lehrgangsbesuche

Charakteristika der Lehrgangsbesuche (1226 Abschlüsse, 354 Abbrüche ohne Ivl erreicht)



## 4.2 Zielerreichung

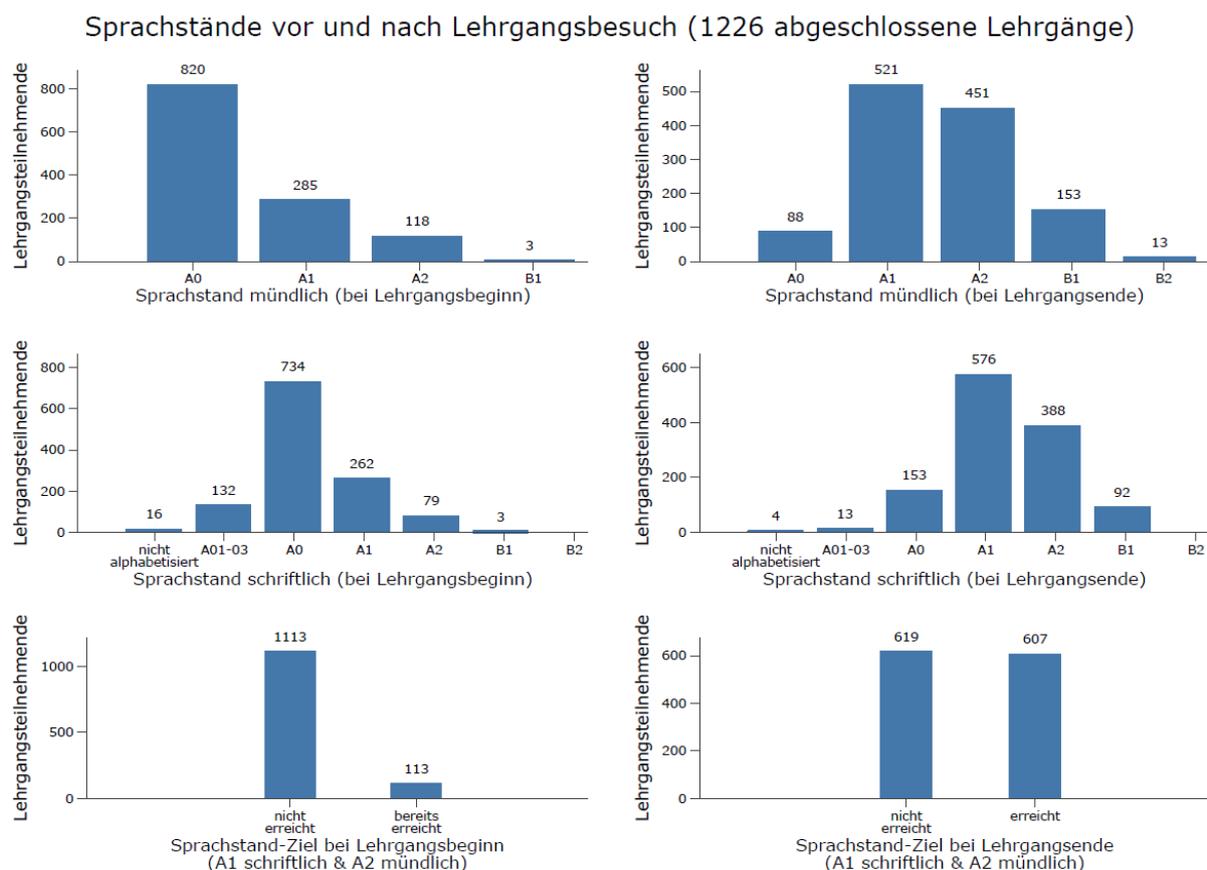
### 4.2.1 Sprachstände

Was den Sprachstand bei Lehrgangseintritt betrifft, so verfügen gemäss Angaben im Teilnehmerraster ca. 70% der Teilnehmenden über keine mündlichen (820) bzw. schriftlichen (882<sup>56</sup>) Vorkenntnisse in der Unterrichtssprache.

Ein Teil der Lehrgangsbeginnenden verfügt entweder mündlich (10%) oder schriftlich (28%) bereits über den Ziel-Sprachstand; knapp 10% treten bereits mit dem Zielsprachstand (A1 schriftlich/A2 mündlich) in den Lehrgang ein.

<sup>56</sup> Ein schriftlicher Sprachstand von A00 bedeutet Analphabetismus (im lateinischen Alphabet). A01-A03 beschreiben erste Kenntnisse des lateinischen Alphabets, während A0 die Kenntnis des lateinischen Alphabets voraussetzt, aber fehlende Kenntnisse der Unterrichtssprache resp. Sprachkenntnisse unter dem Niveau A1.

**Grafik 3. Sprachstände**



Bemerkenswert ist, dass bei Lehrgangsende 86% der Teilnehmenden das schriftliche Lernziel erreichen, aber nur 50% das mündliche, welches allerdings auch höher angesetzt ist als das schriftliche (A1 resp. A2). Fachpersonen aus der Fokusgruppe sind teilweise erstaunt, erklären aber diesen Unterschied mit einem möglicherweise höheren psychologischen Druck bei mündlichen Prüfungen. Interessant ist diesbezüglich der Hinweis, dass besonders Jugendliche zwar kognitiv bedingt schnelle Sprachlernende sind, aber teilweise mit emotionalen Barrieren beim Sprechen kämpfen, die eng mit ihrer Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung verknüpft sind.<sup>57</sup> Zusammenfassend erreichen somit ungefähr die Hälfte der Lehrgangsabgehenden sowohl das mündliche als auch das schriftliche Lernziel.

**4.2.2 Zielerreichung nach Untergruppen und Kursmerkmalen**

Weitere Analysen bringen Merkmale der Teilnehmenden sowie den Einfluss der Sprachregion mit der Zielerreichung in Zusammenhang. Bezüglich der Sprachregion lässt sich eine höhere Zielerreichungswahrscheinlichkeit unter Teilnehmenden in der Deutschschweiz gegenüber der Romandie beobachten. Ob dies an der Kurssprache an sich, oder an den Kantonen und deren unterschiedlicher Kursgestaltung liegt, wird in Unterkapitel 4.2.4 kurz untersucht.

Sowohl Frauen als auch Männer erreichen zu gleichen Teilen (ca. 50%) das Sprachstandziel am Kursende. Auch der Alphabetisierungsgrad bei Kursbeginn hat erstaunlicherweise keinen entscheidenden Einfluss auf die Zielerreichungswahrscheinlichkeit: Nicht (lateinisch) alphabetisierte Teilnehmende haben lediglich eine leicht niedrigere Zielerreichungswahrscheinlichkeit. Dies mag sich dadurch erklären

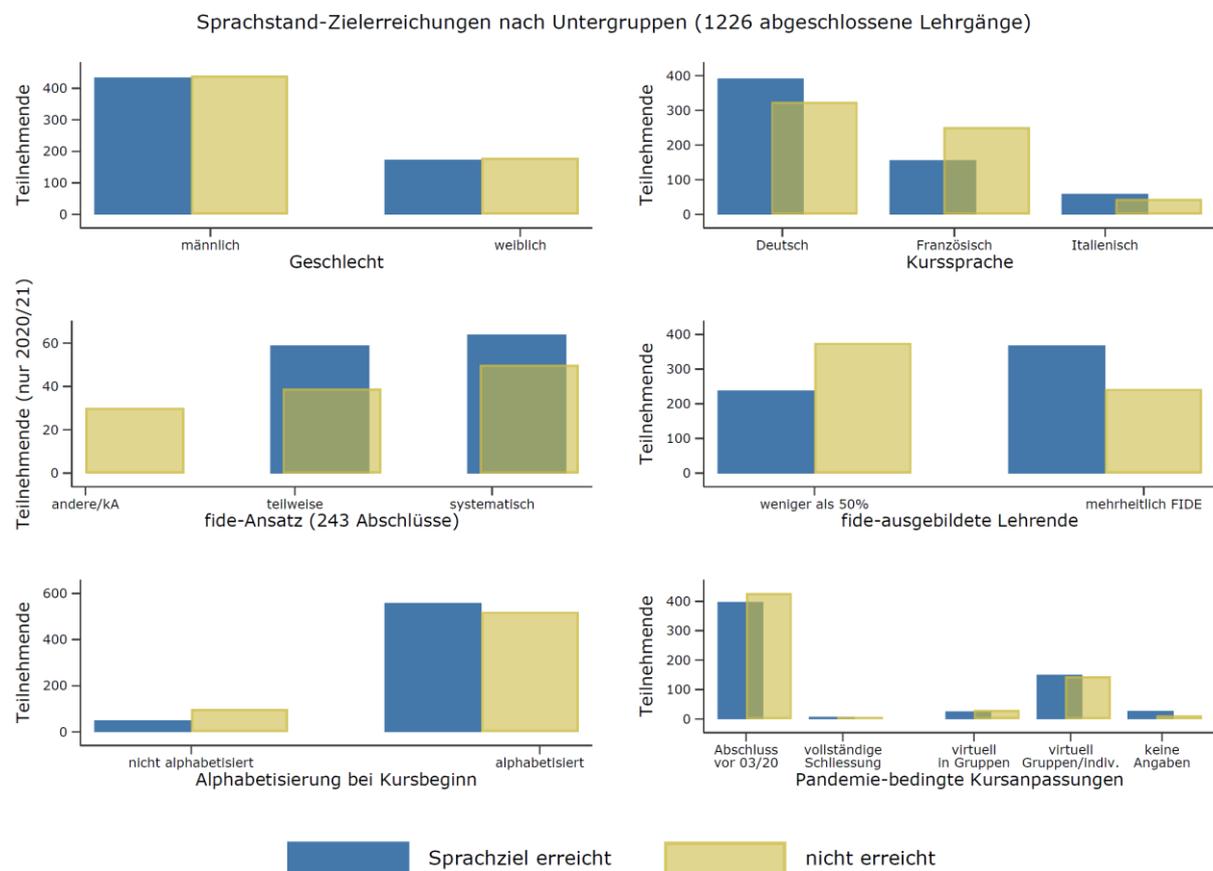
<sup>57</sup> Siehe dazu ein Interview der Sprachwissenschaftlerin Katja Schlatter und die Aussagen der Sprachlehrerin Edita Nuredini in einer Kontext-Radiosendung von SRF vom 12.7.2022 (<https://www.srf.ch/audio/kontext/kraftakt-deutsch-lernen-edita-nuredini-weiss-was-es-braucht?id=12218986>).

lassen, dass den betreffenden Personen ein besonderes Lernpotential und grosse Motivation attestiert wurde, damit sie überhaupt für eine Teilnahme in Frage kamen. Ferner wurde vom SEM auch empfohlen, dass diese Teilgruppe spezifisch gefördert wurden (zusätzliche Alphabetisierungskurse und Coaching).

Hinsichtlich der Kursdidaktik und Ausbildung der Lehrpersonen kristallisierten sich im Rahmen des Pilots zwei Gruppen heraus. Nahezu alle Kantone gaben in einer Umfrage an, den fide-Ansatz teilweise oder systematisch in

ihren Kursen etabliert zu haben. Lediglich ein Kanton konnte keine Angabe dazu machen, da die Umsetzung von fide je nach Standort unterschiedlich und nicht im Detail bekannt sei. Kein Kanton gab in der Umfrage an, den Ansatz gar nicht zu verwenden. Die aktuelle Anwendung von fide im Unterricht wurde am Ende des Pilotprogramms in einer Zusatzumfrage erhoben, hat sich jedoch im Zeitverlauf stark verändert, sodass hier lediglich die Jahre 2020/21 analysiert werden.

**Grafik 4. Zielerreichung nach Untergruppen und Kursmerkmalen**



Bei der Ausbildung der Lehrkräfte gab es ebenfalls grosse Variation zwischen den Kantonen (und teilweise auch zwischen unterschiedlichen Kursen in einem Kanton). Wiederrum interessiert insbesondere, inwiefern die Lehrpersonen in fide geschult sind. In Grafik 5 wurden alle Kurse resp. alle Kantone danach kategorisiert, ob mehrheitlich fide-ausgebildete Lehrpersonen unterrichteten oder nicht. Hier zeigt sich deutlich, dass Kurse, in denen mehrheitlich fide-Lehrpersonal eingesetzt wur-

de, mit einer höheren Zielerreichungswahrscheinlichkeit assoziiert sind. Dabei sei auch hier wieder betont, dass dieser Zusammenhang lediglich als tentativ und keineswegs als kausal betrachtet werden darf, da zeitgleich mit dem unterschiedlichen Lehrpersonal auch weitere (unbeobachtete) Faktoren variieren könnten, welche gleichsam den Unterschied in der Zielerreichungswahrscheinlichkeit erklären könnten.

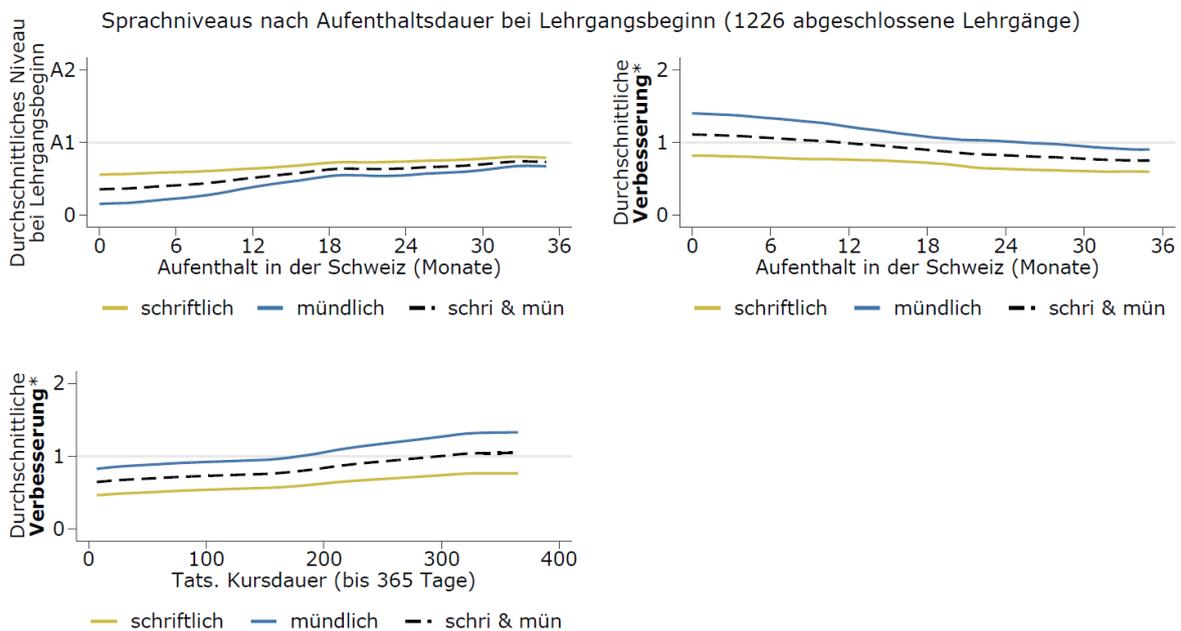
Schliesslich beeinflussten die COVID-19 Pandemie und die damit einhergehenden Kontaktbeschränkungen auch die Sprachkurse im Rahmen dieses Piloten. Alternative Unterrichtsmethoden und temporäre Schliessungen waren die Folge. Die deskriptive Analyse zeigt dabei keine Verschlechterung der Zielerreichungswahrscheinlichkeit bei Kursen, die nach dem 1. März 2020 abgeschlossen wurden. Ob diese Beobachtung mit einem erfolgreichen (temporären) Wechsel auf alternative Unterrichtsmethoden oder einer Änderung in den Evaluationskriterien (oder weiteren nicht beobachteten Einflüssen im Zeitverlauf) erklärt werden kann, lässt sich mit den vorhandenen Daten nicht abschliessend erläutern. Auch zwischen den verschiedenen getroffenen Kursanpassungen (z.B. Umstellung auf virtuelle Gruppensetting, temporäre Schliessung) sind keine grundlegenden Auswirkungen auf die Zielerreichung zu beobachten.

### 4.2.3 Einfluss von Aufenthalts- und Kursdauer

Das Pilotprogramm geht prinzipiell von der Prämisse aus, dass Asylsuchende relativ kurz nach ihrer Ankunft in der Schweiz einem Lehrgang zugeteilt werden und sich diese Frühzeitigkeit positiv auf den Spracherwerb auswirkt. Gemäss den Daten hielt sich der Grossteil der Teilnehmenden bei Kursbeginn jedoch bereits länger als ein Jahr in der Schweiz auf (vgl. §4.1.1).

Die Aufenthaltsdauer beeinflusst dabei nicht zuletzt den Sprachstand der Teilnehmenden und damit auch deren Lernerfolg im Kurs. Es ist davon auszugehen, dass sich Sprachkenntnisse von Personen, die in der Schweiz leben, jedenfalls im Zeitverlauf verbessern, zum Beispiel durch selbständige Teilnahme an Sprachkursen oder Sprachkursähnlichem Unterricht oder autodidaktischem Lernen.

**Grafik 5.** Lernerfolge nach Aufenthalt und Kursdauer



Methode: kerneltgewichtete lokale polynomiale Regression.  
 \* Eine Verbesserung von 0 auf 1 entspricht bspw. einer Veränderung von A1 auf A2.

Allerdings wurde von Lehrkräften auch darauf verwiesen, dass gerade Geflüchtete, die nur beschränkte Kontakte zu (deutsch-französisch-italienischen) « Muttersprachlerinnen » pflegen, die Lokalsprachen teilweise mit groben Fehlern — manchmal gar als eine Art Kauderwelsch lernen — die anschliessend schwer

rückgängig zu machen sind. Teilweise stützen sie sich situationsbedingt auch auf andere Verständigungssprachen wie etwa Englisch in Asylzentren. Erfahrungsgemäss muss das Erlernen einer Lokalsprache von den Neuzuziehenden oder ihrem Umfeld aktiv gepflegt werden und folgt keinesfalls einer quasi-

natürlichen Entwicklung. Trotzdem zeigt sich in Grafik 5, dass das Sprachniveau der Teilnehmenden mit steigender Aufenthaltsdauer in der Schweiz vor Kursbeginn schwach aber stetig zunimmt und zwar mündlich etwas mehr als schriftlich.<sup>58</sup> In der Folge sinkt auch der durchschnittliche Lernerfolg — erneut mündlich leicht stärker als schriftlich, sodass die Verbesserung von Personen, die sich bereits länger in der Schweiz aufhalten, leicht unter jenem von kürzlich Eingereisten liegt.

Betrachtet man die durchschnittliche Verbesserung im Sprachstand nach tatsächlicher Lehrgangsdauer, so zeigt sich ebenfalls ein leicht positiver Trend. Eine längere Kursdauer ist also mit einem grösseren Lernerfolg assoziiert.

#### 4.2.4 Relative Bedeutung verschiedener Einflüsse auf den Kurserfolg

Abschliessend werden die oben diskutierten Einflussfaktoren auf Teilnehmenden- und Kantonsebene in ein exploratives Regressionsmodell eingepflegt, welches den Zusammenhang dieser Faktoren mit der individuellen Verbesserung bzw. der Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung schätzt. Zu betonen ist, dass diese Analyse zwar robuster als bei den zuvor präsentierten deskriptiven Auswertungen ist, jedoch keine kausalen Effekte zeigen kann. Es handelt sich hierbei lediglich um beobachtete Zusammenhänge, welche allerdings von weiteren unbeobachteten Faktoren beeinflusst werden können. Beispielsweise wissen wir nicht, ob Kantone — in unterschiedlichem Ausmass — « weiche Kriterien » (individuelle Eigenschaften wie Pünktlichkeit, Interesse, Motivation etc.) bei der Auswahl der Teilnehmende angewandt haben, welche einen mehr oder weniger starken Einfluss auf Erfolg oder Misserfolg im Kurs haben können. Zudem unterscheiden sich die Methoden zur Sprachstandermittlung zwischen den Kantonen, was ebenfalls mit anderen Merkmalen korrelieren kann. Demnach sind die folgenden Regressionsergebnisse als « regelmässige Assoziationen » und nicht als kausale Effekte zu interpretieren. Ein Vorteil dieser Regressionsanalyse gegenüber

den deskriptiven Grafiken besteht darin, dass bestimmte Einflussfaktoren untersucht werden können, während alle übrigen gelisteten Faktoren konstant gehalten also sozusagen « ausgeklammert » (kontrolliert) werden.

In Regressionstabelle 1 wird dasselbe Modell auf unterschiedliche Lernerfolge (Verbesserung des Sprachstands und Zielerreichung) angewandt: Spalten 1 bis 3 zeigen den Effekt einzelnen Faktoren auf die durchschnittliche Verbesserung des Sprachstands — mündlich, schriftlich und gesamt. Spalte 4 zeigt den Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, das Sprachstandziel zu erreichen. Aus Regressionen lassen sich mehrere Rückschlüsse ziehen. Wie bereits aus den deskriptiven Analysen ersichtlich, hat das Geschlecht der Teilnehmenden keinen Einfluss auf den Lernerfolg. Auch das Alter spielt kaum eine Rolle. Einzig die Wahrscheinlichkeit, das Sprachstandziel zu erreichen, sinkt leicht mit dem Alter (0.005 Prozentpunkte mit jedem zusätzlichen Jahr). Werden alle anderen Faktoren konstant gehalten, so sinkt die Verbesserung im Sprachstand mit zunehmender Aufenthaltsdauer in der Schweiz (vgl. Grafik 5); die Zielerreichung bleibt davon unbeeinflusst. Dies deutet somit darauf hin, dass die Lernkurve bei frühzeitig Zugewiesenen höher ist, aber das Sprachstandziel wegen des höheren Sprachstands zu Beginn gleichermassen auch von jenen erreicht wird, welche schon länger in der Schweiz sind.

Vorkenntnisse des lateinischen Alphabets haben einen positiven Einfluss, insbesondere was die mündliche Verbesserung betrifft. Während es wenig erstaunt, dass Lernfortschritte und die Zielerreichung durch Vorkenntnisse im lateinischen Alphabet begünstigt werden, ist es interessant zu beobachten, dass dies insbesondere für den mündlichen Spracherwerb gilt. Wie in Grafik 4 angedeutet, schneiden Kurse in französischer Sprache etwas schlechter und auf Italienisch etwas besser ab als Deutschkurse. Die Ergebnisse betreffend fide-Ansatz in den Angeboten sind wenig aufschlussreich. Eine entsprechende fide-Ausrichtung scheint sich aber insgesamt positiv auszuwirken, insbesondere wenn es um die Ausbildung des Lehrpersonals geht. Schliesslich zeigt sich, dass Kontaktbeschränkungen im Rahmen der Pandemie insgesamt kaum Einfluss auf den Lernerfolg hatten. Allerdings fiel die Verbesserung der mündlichen Sprachkenntnisse bei

<sup>58</sup> Betrachtet wurden dafür die erfassten Sprachstände zu Beginn der Lehrgänge, jeweils in Abhängigkeit von der bisherigen Aufenthaltsdauer in der Schweiz. Es ist allerdings nicht auszuschliessen, dass Asylsuchende bereits Sprachkurse belegt haben.

Vor-Pandemie-Kurse etwas stärker aus, was plausibel erscheint.

Insgesamt können die explorativen Regressionsanalysen in diesem Unterkapitel die deskriptiven Zusammenhänge der vorangehenden Unterkapitel grossteils bestätigen. Dennoch gilt es nochmals zu betonen, dass sie keine Rückschlüsse auf kausale Zusammenhänge zulassen und daher zurückhaltend zu interpretieren sind.

**Tabelle 1.** Zusammenhang Eigenschaften der Teilnehmenden und Kurse mit Lehrerfolg

	Verbesserung			Sprachstandziel
	Mündlich	Schriftlich	Gesamt	erreicht
<b>Weiblich</b>	0.002 (0.042)	-0.007 (0.035)	-0.001 (0.034)	-0.017 (0.029)
<b>Alter (Jahre)</b>	0.001 (0.003)	-0.003 (0.002)	-0.001 (0.002)	-0.005*** (0.002)
<b>Aufenthaltsdauer (Monate)</b>	-0.008*** (0.002)	-0.004*** (0.001)	-0.006*** (0.001)	0.000 (0.001)
<b>Lat. Alphabetisiert</b>	0.406*** (0.062)	-0.059 (0.051)	0.173*** (0.050)	0.144*** (0.042)
<b>Kursprache: Französisch</b> (Referenz: Deutsch)	-0.118* (0.063)	-0.243*** (0.052)	-0.179*** (0.050)	-0.223*** (0.042)
<b>Kursprache: Italienisch</b> (Referenz: Deutsch)	0.267*** (0.095)	0.250*** (0.078)	0.259*** (0.076)	-0.015 (0.064)
<b>Kursdauer (Wochen)</b>	0.007*** (0.002)	0.008*** (0.001)	0.007*** (0.001)	0.002* (0.001)
<b>fide-Ansatz: Teilweise</b> (Referenz: keine/andere)	-0.111* (0.059)	0.179*** (0.049)	0.033 (0.048)	0.549*** (0.040)
<b>fide-Ansatz: Systematisch</b> (Referenz: keine/andere)	-0.294*** (0.082)	0.151** (0.067)	-0.073 (0.066)	0.445*** (0.055)
<b>Personal mehrheitlich fide-Bildung</b>	0.249*** (0.051)	-0.020 (0.042)	0.116*** (0.041)	0.028 (0.034)
<b>Kursende vor dem 1.3.2020</b>	0.055*** (0.015)	0.007 (0.012)	0.030** (0.012)	0.013 (0.010)
<b>Konstante</b>	0.617*** (0.110)	0.547*** (0.091)	0.583*** (0.089)	0.078 (0.075)
<b>R2</b>	0.179	0.140	0.172	0.230
<b>Abgeschlossene Lehrgänge</b>	1225	1225	1225	1225

Standardfehler in Klammern. P-Werte: \* p<0.10, \*\* p<0.05, \*\*\* p<0.01

## 5 Fazit

### 5.1 Rückblick

Nach der massgeblichen Zunahme der Asylgesuche im Jahr 2015 lancierte das SEM im Rahmen der neuen Integrationsmassnahmen das Pilotprogramm zur frühzeitigen Sprachförderung (FSF) als erstes Förderprojekt für Asylsuchende, das vom Bund initiiert und den Kantonen kofinanziert wurde. Als wichtiger Meilenstein der Integrationspolitik leitete es eine Wende ein, die durch die Neustrukturierung und Beschleunigung des Asylverfahrens sowie die Einführung der Integrationsagenda Schweiz (IAS) im Jahr 2019 konsolidiert werden sollte. Das Programm gab somit ein Signal für die möglichst rasche Sprachförderung als Basis für eine spätere berufliche und soziale Integration von Geflüchteten mit Bleibeperspektive, gemäss dessen insbesondere bei jungen Menschen auf Grund- und Berufsbildung vor Arbeit geachtet werden sollte. Ziel des Programms war es, die Teilnehmenden auf freiwilliger Basis schriftlich auf das Sprachniveau A1 und mündlich A2 gemäss dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorzubereiten (vgl. Pflichtenheft). Das vierjährige Pilotprojekt (2018-2021/22) ist dabei — wie auch die « Integrationsvorlehre » (INVOL) für Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene — Teil des vom Bundesrat im Dezember 2015 beschlossenen Massnahmenpakets zur Verbesserung der sprachlichen und beruflichen Integration von Personen aus dem Asylbereich.

Der Bund bezweckte mit der Ausschreibung insbesondere eine Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der Sprachförderung in den Kantonen, indem er diese gezielt bei der Durchführung oder dem Aufbau von fide-Angeboten unterstützte (vgl. Einladung zur Gesucheingabe). Die Abstützung auf den fide-Ansatz war in diesem Sinn eine zentrale Empfehlung, aber keine Teilnahmebedingung. Auch in anderen Bereichen hatten die Kantone einen grossen Spielraum bei der Ausgestaltung der Projekte, was sich nicht zuletzt durch die unterschiedlichen Ausgangslagen der vorbestehenden Sprachbildungsangebote vor Ort rechtfertigen lässt. Die Angebote wurden entsprechend vielfältig ausgestaltet: Während das

SEM ein (halb)intensives Kursformat von einem halben bis zu einem Jahr anregte, war die Bandbreite wesentlich grösser. Auch die Einbettung mit Anschluss- oder Begleitmassnahmen (Mentoring, ausserschulische Aktivitäten), Zusammensetzung der Klassen sowie didaktische Ausrichtung (Unterrichtsniveaus, fide, Vermittlung anderer Grundkompetenzen usw.) wurden sehr unterschiedlich ausgestaltet und im Programmverlauf mehrfach angepasst. Letztlich legten die Kantone selbst die « Frühzeitigkeit » — möglicherweise auch angesichts der sinkenden Asylgesuchszahlen — sehr breit aus bzw. nur wenige wendeten sie strikter an (Anwesenheitsdauer unter einem Jahr).

Dies stellte für die Evaluation insofern eine Herausforderung dar, als sich eine systematische Dokumentierung der vielfältigen Determinanten der Sprachförderung in 16 Kantonen mit teilweise mehreren Lehrgängen, Kursformaten, Anbietenden und regelmässigen Anpassungen als enorm aufwändig erwiesen hätte; umso mehr, als den Kantonen ein schlankes Monitoring zugesichert worden war, und die Rückmeldungen für die Evaluation unterschiedlich ausführlich ausfielen. Obwohl die kantonale Vielfalt eine interessantes Untersuchungsterrain für verschiedene didaktische und organisatorische Ansätze dargestellt hätte, fokussierte die Evaluation schon aus praktischen und forschungsökonomischen Gründen auf die Bereitstellung der Daten zur individuellen Teilnahme und verzichtete darauf, die Angebotsseite mit ihren zahlreichen Variationen bezüglich Unterricht, wechselnden Teilnahme-kriterien und Begleitmassnahmen durchgehend zu dokumentieren.

Nachdem sich 2017 insgesamt 18 Kantone für das Programm eingeschrieben hatten, beteiligten sich schliesslich 17, wobei ein Kanton im Verlauf des Pilots seine Teilnahme temporär aussetzte und ein anderer sie definitiv einstellte. Das SEM hatte ursprünglich eine Gesamtkapazität von 3600 Kursplätzen (je 800 für 2018/19 und je 1000 für 2020/21) eingeplant. Die effektive Anzahl Teilnahmen fiel wesentlich tiefer aus als erwartet. Bis Ende 2021 konnten bereinigte Daten für insgesamt 1580 Teilnehmende (inklusive Abbrüche) erhoben werden, wobei die Daten einer Mehrheit der Personen,

die 2021 einen Kurs begannen, nicht in die Stichprobe aufgenommen werden. Auf einen Vergleich der Zielerreichung zwischen Kantonen wurde aus methodischen (Fallzahlen zwischen 14 und 230) wie auch vertraulichkeitsbedingten Gründen verzichtet.

## 5.2 Grenzen der Evaluation

Die genannten Entwicklungen im Asylbereich und in den Kantonen führten dazu, dass massgebliche Ressourcen notwendig waren, um die Übersicht über die ohnehin facettenreichen Angebote zu behalten. Wie nicht selten im föderalen « Laboratorium » der Schweiz entstand ein Programm mit 16 kantonalen Teilprojekten, dessen Dokumentierung trotz des — absichtlich schlank gehaltenen — Monitorings der Kantone einige Schwierigkeiten für das SEM und das Evaluationsvorhaben mit sich brachte. Bei den folgenden Hinweisen geht es primär darum, sich im Hinblick auf zukünftige Forschungen Klarheit über die Möglichkeiten, Grenzen und Aufwände einer Evaluation unter solchen Umständen zu verschaffen.

- Qualität und Umfang der von den Kantonen gelieferten Daten und Angaben waren sehr variabel. So stellte bereits die Terminologie eine Hürde bei der Erfassung der verschiedenen Angebote dar, die beispielsweise von Modulen, Lehrgängen, Kursen, Formaten handelten (vgl. Anhang 2: Glossar).
- Auch die erfassten Teilnehmenden-Daten mussten regelmässig bereinigt oder ergänzt werden, weil wichtige Angaben fehlten (beispielsweise die Zemis-Nummer) und die Vergleichbarkeit resp. Qualität der Daten nicht immer gewährleistet war (Dauer und Intensität der Angebote usw.). Die Pensen wurden in Stunden oder in 45 Minuten-Lektionen angegeben. Zudem konnten verschiedene Anpassungen im Angebot (etwa Steigerung der Intensität) oder Unterschiede bei mehreren Anbietenden (z.B. hinsichtlich der Kursdauer) nicht abgebildet werden. Aus diesen Gründen musste schliesslich darauf verzichtet werden, die Intensität der Kursformate zu erheben.
- Zielerreichung: Die Tests des Sprachniveaus bei Kurseintritt und -abschluss waren nicht nur vielfältig, sondern änderten im Verlauf der Zeit (Eigentests, fide-Test, internationale Tests wie DELF, TELC usw.). In den meisten Kantonen und Kursformaten werden unterschiedliche Tests gleichzeitig verwendet. Eine einheitliche und vergleichbare Erfassung der Sprachentwicklung ist damit nicht gewährleistet.<sup>59</sup>
- Der Teilnahme-Pool fiel wesentlich kleiner aus als ursprünglich geplant, da weniger Plätze beantragt wurden (vorgesehen: rund 3600, effektiv: 1580). Im Durchschnitt wären dies rund 25 Fälle/Kanton/Jahr, wobei die kantonalen Unterschiede sehr gross sind. Dies ist ein Grund unter anderen, weshalb eine detaillierte Auswertung nach Kantonen nicht sinnvoll ist.
- Kontrollgruppe: Nach mehreren Abklärungen stellte sich heraus, dass die Sprachniveaus von Asylsuchenden kaum systematisch dokumentiert werden. Der Effekt von kursunabhängigen Sprachfortschritten von Asylsuchenden oder Flüchtlingen konnte nicht erfasst werden. Es wäre wünschenswert, dass sich dies infolge der durchgehenden Fallführungen im Rahmen der IAS (Potentialabklärungen, Assessments) in Zukunft ändern wird.
- Eine allgemeine und wiederkehrende Schwierigkeit bestand darin, dass alle Kantone die Projekte innerhalb ihres eigenen Settings umsetzen, was Vergleiche erschwerte. Aus Sicht der Evaluation wäre es zu begrüssen, wenn die Vorgaben des SEM beispielsweise hinsichtlich der Dauer der Lehrgänge, Art der zugelassenen Tests, Aus- und Einschlusskriterien usw. verbindlicher wären. Eine Möglichkeit wäre beispielsweise im Rahmen eines Pilotprogramms eigene standardisierte Tests ausserhalb der kantonalen Praxis anzuwenden. Allerdings waren gewisse Anpassungen aufgrund der Entwicklung der Rahmenbedingungen unumgänglich.

<sup>59</sup> So benutzten gegen Projektende beispielweise nur vier Kantone durchwegs fide-Tests, bei denen eine Einheitlichkeit der Auswertung (durch die fide-Stellen) postuliert werden kann. Auch andere standardisierte Tests (z.B. Goethe oder TELC) wurden nicht durchgängig angewendet.

- Mit Blick auf zukünftige Evaluationen ist auf möglichst verbindliche Ziel- und Umsetzungsvorgaben zu achten; ferner sind ausreichende Ressourcen zur Dokumentierung in Kantonen vorzusehen. Für vergleichende Evaluationen — zwischen Kantonen oder Sprachregionen — sind Kohärenz zwischen Unterrichtsansätzen und entsprechenden Testverfahren zu beachten. Fachleute sind der Ansicht, dass beispielsweise jemand, der mit fide-basierten Ansätzen unterrichtet wurde, einen Vorteil bei einem fide-Test gegenüber einer Person aus einem anderen Unterrichtssetting hat. Allgemein wären klare Richtlinien an die Kantone, was Didaktik und Tests betrifft ein Vorteil hinsichtlich der Vergleichbarkeit, was zeitliche Konstanz und Kohärenz der Settings angeht.

Es versteht sich, dass Evaluationen gerade in einem Bereich, der einem ständigen Wandel von innen und aussen unterworfen ist, eine Dosis Improvisation und Anpassung an unvorhergesehene Umstände erfordern, wobei jeweils von Fall zu Fall zu entscheiden ist. In diesem Sinn wurden auch bei der vorliegenden Evaluation in Absprache mit der Mandantin mehrere methodische Justierungen vorgenommen, die sich als sinnvoll erwiesen.

### 5.3 Mehrwert des Pilotprogrammes

Wie bereits angedeutet war die Periode seit Programmstart 2018 auf Bundesebene wie auch in den Kantonen sehr ereignisreich: Einführung der Neustrukturierung des Asylprozesses ab März 2019; progressive Umsetzung der Integrationsagenda Schweiz ab Mai 2019 mit geplanter Überführung in die kantonalen Integrationsprogramme (KIP); Corona-Pandemie ab März 2020, die zusätzlich zum Rückgang der in die Kantone überwiesenen Asylsuchenden im erweiterten Verfahren beitrug.<sup>60</sup> Es versteht sich, dass diese Ereignisse auch in den Kantonen zu zahlreichen Anpassungen, Kursaufhebungen oder Neuausrichtungen führten, um von den neusten Entwicklungen infolge des Ukrainekriegs nicht erst zu sprechen.

<sup>60</sup> Dieser Rückgang hatte vor der Pandemie infolge des wachsenden Anteils der positiven und negativen Asylentscheide, die bereits in den Bundesasylzentren gefällt wurden, eingesetzt.

Nach Aussagen einzelner (kleiner) Kantone war es fortan nicht mehr sinnvoll ein eigenes, paralleles Sprachkursangebot für Asylsuchende zu führen, da die meisten Personen im erweiterten Verfahren durchwegs gute Bleibeaussichten hatten und dank der Anhebung der Integrationspauschalen für anerkannte Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene (IAS) ebenfalls mit Bundesmitteln gefördert werden konnten. Insgesamt lässt sich aber festhalten, dass das Pilotprogramm gerade in Kantonen, die Asylsuchende vor Inkrafttreten der IAS gar nicht oder nur bedingt (beispielsweise Jugendliche) zugelassen hatten,<sup>61</sup> einen wichtigen Impuls hin zu einer dezidierten (frühzeitigen) Sprachförderung gegeben hat. Dies belegt auch die Tatsache, dass nun viele Kantone diese Förderung unter verschiedenen Vorzeichen — in eigenen oder statusunabhängig gemischten Klassen — weiterführen. So schätzen die meisten Kantone, dass das Pilotprogramm es insofern ermöglicht hat, eine Lücke zu schliessen, indem alle Geflüchteten mit Bleibeperspektive nun sprachlich gefördert werden können und so besser auf die kommenden Integrations Schritte — oder allenfalls auf eine Rückkehr — vorbereitet sind. Es scheint daher nicht übertrieben zu sagen, dass das Programm ein Zeichen gesetzt und die Akzeptanz der Sprachförderung von Asylsuchenden erhöht hat.

Etwas durchzogener fällt die Bilanz bezüglich einzelner Hauptmerkmale und Ausrichtungen des Programms aus, wobei dies nicht so sehr an widersprüchlichen Resultaten als an wenig deutlichen Erkenntnissen aus den statistischen Erhebungen liegt, die methodisch bedingt sind oder keine ausreichenden Vergleichsmöglichkeiten liefern. Es kann aber aufgezeigt werden, dass die Lernkurve (Verbesserung des Sprachniveaus) bei frühzeitig zugewiesenen Kursteilnehmenden höher ist als bei solchen, die schon länger in der Schweiz leben. Hingegen wird das Sprachstandziel von beiden Gruppen gleichermaßen erreicht und zwar wegen des meist schon höheren Sprachstands von letzteren zu Kursbeginn. Ferner bestätigt die grosse Mehrheit der befragten Fachpersonen aus den Fokusgruppen die Ansicht, dass der Spracherwerb umso besser gelingt, als die

<sup>61</sup> Diese anderen Kantone finanzierten die entsprechenden Kurse aus eigenen Mitteln.

Förderung früh einsetzt: Die Lernenden, die sich zum Thema äusserten, hatten ebenfalls übereinstimmend den Eindruck, dass eine frühe sprachliche Förderung den Grundstein für das weitere Sprachlernen und einen erfolgreichen Integrationsprozess legt. Viele, die Monate oder teils gar Jahre auf einen (intensiven) Sprachkurs gewartet hatten, erlebten diese Zeit als sehr frustrierend und entmutigend, obschon sich die meisten mit alternativen Mitteln, wie *online learning* erste Sprachkenntnisse angeeignet hatten. Dass somit beim Sprachlernen nicht allein kognitive, sondern auch emotionale und soziale Faktoren eine wichtige Rolle spielen, sollte daher nicht ausgeblendet werden. Von Seiten der Sprachverantwortlichen gab es vereinzelt auch Gegenargumente mit dem Hinweis, dass die Geflüchteten nach ihrer Ankunft oft sehr belastet sind und zahlreiche andere Verpflichtungen oder Sorgen haben, die sie vom Lernen ablenken. Dies spricht aber vor allem für eine zielgerichtete Abklärung vor der Kurszuweisung, insbesondere bei einer zögerlichen Haltung gegenüber einer Teilnahme.

Praktisch alle Kantone boten neben den Sprachkursen zusätzliche Massnahmen wie Freizeitaktivitäten mit anderen Schüler:innen, Mentorings oder andere Begleitungen an. Diese wurden von den Lernenden enorm geschätzt, da gerade informelle, soziale Kontakte eine willkommene Ergänzung zum Praktizieren des erlernten Sprachstoffs darstellen, wie auch die Literatur unterstreicht. Ebenfalls sehr positiv eingestuft wurden Bildung in Mathematik, IT-Trainings und allgemeinwissensfördernde Massnahmen, die immer auch eine Gelegenheit darstellten, sich indirekt mit der Sprache zu beschäftigen und gleichzeitig andere Kompetenzen zu erwerben. Viele Verantwortliche gehen davon aus, dass diese Zusatzfächer das Sprachlernen nicht nur bereichern, sondern auch im Hinblick auf eine berufliche und soziale Integration vorteilhaft sind.

Was die Intensität der Angebote betrifft, war es unmöglich, ausreichend detaillierte Daten zu erhalten, um ihre Wirkung statistisch analysieren zu können. Nach eigenen Aussagen hätten sich mehrere Geflüchtete noch intensivere Kurse als die angebotenen gewünscht, doch handelte es sich dabei in der Regel um junge, hoch motivierte Personen, die darüber klagten,

dass sie vorher höchstens Zugang zu unregelmässigen Kursen hatten. Aus den Interviews mit Verantwortlichen und Lehrenden geht ferner hervor, dass es keine « ideale Intensität » gibt, da sich ein Optimum immer an den unterschiedlichen Lernressourcen und der Lebenssituation der Teilnehmenden orientieren muss. Die Auswertungen belegen einen positiven Zusammenhang zwischen Kursdauer und Verbesserung des Sprachniveaus und einen schwachen positiven Einfluss auf den Lernerfolg, d.h. die Erreichung eines Stands A2 mündlich und A1 schriftlich. Diesen Erfolg konnten rund die Hälfte der Frauen und Männer, die den Kurs abschlossen, unabhängig vom Alter verbuchen. Die sprachregionalen Unterschiede können nicht abschliessend geklärt werden, dürften aber in engem Zusammenhang mit den kantonalen Vorkehrungen stehen, wobei die deutsche und italienische Schweiz etwas besser als die Romandie abschliessen.

Ein positiver Einfluss auf die Zielerreichung zeigt sich bei Angeboten mit einem hohen Anteil an fide-zertifizierten Lehrpersonen, während die systematische Anwendung des fide-Ansatzes im Unterricht nur einen geringen, ebenfalls positiven Unterschied macht. Wiederrum ist zu beachten, dass diese Unterschiede mit weiteren nicht beobachteten Differenzen korrelieren können (und daher streng genommen keine direkte Kausalität abgeleitet werden darf). Wie aus den Gesprächen hervorgeht wurden fide-basierte Ansätze im Unterricht im Verlauf des Pilotprogramms erst allmählich besser verstanden, geschätzt und systematischer gefördert,<sup>62</sup> was für eine Professionalisierung und entsprechend positive Effekte sprechen dürfte.

<sup>62</sup> Zu Beginn des Pilotprogramms FSF gab es noch gewisse Unsicherheiten und Missverständnisse, was die verschiedenen fide Instrumente betraf (z.B. Unterschied fide-Test und fide-Label für Kursangebote). Auch waren diese Instrumente noch relativ neu, der fide-Test wurde 2018 eingeführt und befand sich zu dieser Zeit in der Konsolidierungsphase, wodurch das Angebot noch nicht breitflächig verfügbar war und sich diverse Fragen betreffend Finanzierung stellten. Inzwischen sind der fide-Ansatz und die verschiedenen Instrumente von fide besser bekannt und werden vermehrt angewendet. Er wird von zahlreichen Lehrpersonen, Verantwortlichen wie auch Lernenden positiv beurteilt.

## 5.4 Herausforderungen

Wie eingangs im Rückblick bereits angesprochen, versprach das Pilotprogramm bei der Lancierung grundsätzlich eine spannende Ausgangslage für ein Monitoring und die Evaluation sowie die Weiterentwicklung der kantonalen Sprachförderung zu liefern. Von Seiten des Bundes gab es klare Vorgaben zur Zielerreichung und verschiedene Empfehlungen bezüglich Umsetzung und Einbettung der Angebote, die allerdings in der Folge sehr unterschiedlich ausgelegt und umgesetzt wurden. Zu den bereits erwähnten Veränderungen in der Asyl- und Integrationspolitik kamen unvorhergesehene migrations- und gesundheitsbedingte Schwankungen hinzu (Rückgang der zugewiesenen Asylsuchenden, Pandemie), die den Kantonen weitere (kurzfristige) Anpassungen aufdrängten.

So war es für die kantonalen Verantwortlichen teilweise schwierig mit den sinkenden Fallzahlen umzugehen, während sie auf höhere Zuweisungen vermutlich besser vorbereitet gewesen wären. Vielerorts wurde daher entschieden, vom ursprünglichen Konzept abweichend die Aufnahmekriterien auszuweiten (beispielsweise auf Analphabet-inn-en, Langzeitanwesende, Personen mit fortgeschrittenen Kenntnissen usw.) oder Asylsuchende in bestehende Angebote für Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene zu integrieren. Auch von Direktaufnahmen von Neuankommenden während der laufenden Kurse wurde mehrfach berichtet. Infolge dieser Anpassungen kamen aus vielen Kantonen kritische Rückmeldungen zu der teils beträchtlichen Heterogenität der Klassen insbesondere bezüglich des Sprachstands bei Kurseintritt: Sowohl die befragten Fachpersonen wie die Lernenden bezeichneten diese Ausgangslage als grösste Herausforderung für den Unterricht und die Gruppendynamik in den Klassen. Es ist ein Problem, das viele kleinere Kantone kennen, die wenig Möglichkeiten haben, Niveaunklassen zu bilden. Während die Literatur zeigt, dass eine beschränkte Heterogenität für das Lernen förderlich sein kann, sind allzu grosse Unterschiede gerade bei Zielgruppen, die auch sonst divers zusammengesetzt sind, wenig empfehlenswert.

Ebenfalls kontraproduktiv erwies sich die Tatsache, dass mehrere Projekte bereits vor, aber insbesondere während der Pandemie, Mühe hatten, Mentor-inn-en zu beschäftigen oder andere (Vereins)Tätigkeiten zu fördern, die wie erwähnt für die Lernende wichtige Kontakte und Übungsgelegenheiten für das Sprechen bieten.

Während des Pandemie-*Shutdowns* erwiesen sich die Verantwortlichen oder Lehrpersonen verschiedener Kursangebote als innovativ und einsatzfreudig, so dass der Unterricht virtuell weitergeführt werden konnte. Von besonderer Bedeutung war in diesem Kontext eine engmaschige Begleitung und Unterstützung von Seiten der Lehrkräfte oder anderer Ansprechpersonen. Wenn sich die negativen Auswirkungen der pandemiebedingten Anpassungen gemäss der vorliegenden Daten hinsichtlich Zielerreichung als beschränkt erweisen, dürfte das auch damit zusammenhängen, dass sich diese Ergebnisse auf die abgeschlossenen Kursbesuche ohne Abbrüche stützen und die Beurteilungskriterien für die Zielerreichung möglicherweise angepasst wurden. Mehrere befragte Teilnehmende berichteten, dass insbesondere lernungewohnte Asylsuchende während der Pandemie ganz von der Bildfläche verschwanden. Auch Lehrpersonen bemerkten, wie schwierig es war, angesichts der physischen Distanz das Interesse und die Motivation der Teilnehmenden aufrecht zu erhalten. Sie waren ferner der Ansicht, dass der — rasch implementierte — virtuelle Sprachunterricht weniger auf die Vermittlung neuen Stoffs als auf die Erhaltung bereits vermittelter Kenntnisse und Wissens abzielte.

## 5.5 Handlungsanregungen

Aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse bezüglich der Sprachförderung von Asylsuchenden und anderen Personen aus dem Asylbereich lassen sich folgende Handlungsanregungen ableiten, die wir als Diskussionsgrundlage für zukünftige Projektvorhaben verstehen. Die Ausführungen stützen sich primär auf die Gruppengespräche mit Lehrpersonen wie auch Lernenden, auf zusätzliche Abklärungen mit Fachpersonen, Hinweise aus der Literatur und frühere Studien sowie wo immer möglich auf die vorliegenden statistischen Auswertungen.

Vereinzelte fließen auch subjektive Einschätzungen ein, die teilweise in zukünftigen Studien näher zu prüfen sind.

Eine sorgfältige und **bedarfsgerechte Abklärung der Zuweisung und Einteilung zu den Sprachkursen** ist zwar zeitaufwendig und erfordert etwas (pädagogisches) Fingerspitzengefühl, kann aber für den Lernverlauf der Teilnehmenden sowie die Gruppendynamik der Klassen von zentraler Bedeutung sein. Dabei sind nicht nur sprach- und lernrelevante Kriterien wie Bildungshintergrund, Sprachstand, Lernerfahrung usw., sondern auch soziale und psychologische Aspekte zu berücksichtigen (Motivation, Interesse, Familiensituation). Idealerweise kann die Abklärung im Rahmen der durchgehenden Fallführung der IAS — die allerdings Asylsuchende nicht in allen Kantonen einschliesst — und einer Potenzialabklärung stattfinden.

**Beratung:** In jedem Fall sollte die Kursteilnahme auf freiwilliger Basis erfolgen, und es ist eine Bedenkzeit einzuräumen: Es ist wichtig, den potenziellen Teilnehmenden ergebnisoffen zu erklären, worum es geht, da sich nicht alle der Bedeutung der Landessprachen im Aufnahmekontext bewusst sind. Umgekehrt ist es bei ohnehin hochmotivierten Geflüchteten möglicherweise notwendig, die Teilnahmebedingungen zu besprechen und auch Alternativen anzusprechen, um Kursabbrüche zu vermeiden.

Was in den Fokusgruppen ebenfalls mehrfach angesprochen wurde: Auf Seiten der verantwortlichen Stellen ist bei der Kursvergabe immer auch zu bedenken, dass eine **Teilnahme nicht nur rein sprachliche Vorteile** für die Teilnehmenden und ihr Umfeld bringen kann, sondern eine Tagesstruktur, Sorgenablenkung und soziale wie auch emotionale Unterstützung und eventuell Signalwirkung (Zugehörigkeit) vermittelt. Dies kann sich wiederum auf Wohlbefinden und Gesundheit von Einzelpersonen positiv auswirken wie auch auf das Klima in grösseren Gruppen und den Asylunterkünften.

Die genannten Überlegungen sollten auch bei der **Festlegung des Zeitpunkts** und der Auswahl der Sprachkurse unbedingt mitberücksichtigt werden. Die vorliegenden Ergebnisse sprechen für einen möglichst raschen Kursbeginn nach der Ankunft (im Kanton), der schon aus sprachpädagogischen Gründen zu vertreten ist: Lehrpersonen argumentierten, dass etwa in Asylzentren falsch eingeübte Redewendungen oder eine Art Kauderwelsch Lernfortschritte behindern (können), während aus der Forschung bekannt ist, dass sich längere Warteschlangen etwa bei der Arbeits- oder Bildungssuche, selbst wenn sie gewählt sind, psychologisch negativ (Demotivierung, Apathie) auswirken und spätere Eingliederungserfolge beeinträchtigen können.

Da es sich bei den Asylsuchenden ohnehin um eine sehr diverse Gruppe mit vielfältigen Hintergründen handelt, ist es bezüglich der Angebotsausgestaltung wichtig, nach Möglichkeit relativ **homogene Niveaustufen bezüglich Sprachstand** vorzusehen. Mehrere der Befragten zeigten sich frustriert über Klassen, in denen wahllos bereits einigermassen französisch oder deutsch sprechende Personen mit Anfänger-inne-n zusammengewürfelt worden waren. Dies kam auch in grossen Städten mit mehreren Parallelklassen vor. Darüber hinaus ist es grundsätzlich von Vorteil, vollkommen lernungewohnte und solche mit einer tertiären Ausbildung getrennt zu unterrichten, um die Dynamik des Unterrichts zu fördern und die Lernenden nicht zu stark zu über- bzw. unterfordern. Ferner bietet sich eine bessere Möglichkeit, die Didaktik den jeweiligen Bedürfnissen anzupassen.

Ein ähnliches Problem wie bei heterogenen Klassen ergibt sich, wenn **Neueintritte mitten im Lehrgang** nicht nur ausnahmsweise, sondern regelmässig erfolgen, was wiederum das Lerntempo bremst und oft auch einer eingespielten Klassendynamik abträglich ist, wie mehrere Lernende in den Fokusgruppen monierten.

Mehrere Befragte aus Lehrer- wie auch Schülerschaft sprachen sich klar für **intensiv(er)e Stundenpläne** aus oder schätzten solche besonders. Gewisse Lernende hatten vorher nur sporadischen Unterricht gekannt, der beispielsweise von Freiwilligen organisiert wurde. Sie zeigten sich durch das grössere Tempo wesentlich motivierter, weil die Lernerfolge auch greifbarer wurden. Allerdings muss auch auf das Lernvermögen oder die Familien- oder übrige Lebenssituation (Gesundheit) geachtet werden, was wiederum individuelle Bedarfsabklärungen voraussetzt (vgl. erster Punkt).

Praktisch einhellig positiv äusserten sich alle Fokusgruppen zu einer Sprachförderung, die mit Fächern zu anderen Grundkompetenzen ergänzt wird: **Mathematik, IT, Allgemeinwissen** usw. In der Fachliteratur wird solch ein breit abgestützter Ansatz aus vielfältigen Gründen befürwortet, die pädagogischer aber auch grundsätzlicher Art sind und gerade für Menschen, die entsprechen Lernlücken haben, die späteren Eingliederungschancen wesentlich verbessern.

Immer wieder wurden Sprachkurse gefordert, die von einem **Kinderbetreuungsangebot** begleitet werden, da damit auch Eltern von jungen Kindern (besser) erreicht werden können. Fraglos ist dies ein beträchtlicher Kostenpunkt, der unbedingt anzugehen ist, um eine faktische Diskriminierung von Alleinerziehenden oder Frauen zu unterbinden. Erfahrungsgemäss verzichten auch kinderlose Frauen auf eine Teilnahme, weil sie unter Asylsuchenden ohnehin schon in der Minderheit sind und Mühe haben, sich in eine Klasse mit grossem Männerüberhang einzugliedern.

Ein ebenfalls sehr wichtiger Punkt, der von verschiedener Seite, aber besonders von Jugendlichen gewürdigt wurde, betrifft die gezielte Förderung von **Austauschen mit und Kontakten zur ansässigen Bevölkerung**. Sie ermöglicht es, das Gelernte in einem anderen Umfeld zeitnah zu praktizieren, Spielregeln und (neue) Gepflogenheiten besser kennen zu lernen. Die Anlässe können sehr unterschiedliche Formen annehmen: Mentoring-Programme, Freizeitaktivitäten, Sportanlässe, Ausflüge und andere Austausch etwa mit einheimischen Gleichaltrigen. Dass Bekanntschaften, die bei solchen Gelegenheiten geknüpft werden, für die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen (Selbstvertrauen, Identitätsfindung) und den späteren Werdegang wichtige Weichen stellen können, ist auch durch die Fachliteratur ausreichend belegt.

Zur Stabilisierung der schwierigen persönlichen Lebenslage sollten Sprachkurse auch bei **negativen Asylentscheiden vorläufig weitergeführt** oder abgeschlossen werden dürfen, wie das in den Vorgaben des SEM vorgesehen war (zuma die Ressourcen dafür bereits bereitgestellt wurden). Diese Vorgaben, die allerdings nicht in allen Kantonen befolgt wurden, sind nicht nur für die direkt Betroffenen wichtig, sondern vermögen auch einer Verunsicherung und Demotivierung der Klassenkamerad:inn:en entgegenzuwirken.

Abschliessend zu nennen, wenn auch keineswegs nachrangig ist die Sicherstellung von **Übergängen** aus dem FSF-Programm oder anderen Nachfolgeprojekten zu weiterführenden Bildungsangeboten — Integrationsbrückenangebote, INVOL, anknüpfende Kurse usw. — und Anschlussmöglichkeiten an das Regelangebot, um zu vermeiden, dass angeeignetes Wissen und Kompetenzen vergessen gehen, denn für Lernende ist es äusserst demotivierend nach erfolgreichem Kursabschluss keine Perspektiven zu sehen.

Damit seien nur einige der Anknüpfungspunkte an das FSF-Pilotprogramm genannt, das der Bund als Antwort auf den massgeblichen Anstieg der Geflüchteten mit Bleibeperspektive lancierte. Nachdem Fachleute schon seit Jahren gefordert hatten, Geflüchtete früher, gezielter und nachhaltiger zu fördern, gab es zusammen mit dem Pilotprogramm INVOL wichtige Impulse für eine kantonal abgestützte Neuausrichtung der Integrationspolitik, welche die IAS mit der Devise « Bildung vor Arbeit » ab 2019 zusätzlich bekräftigte. In den kommenden Jahren wird es darum gehen, die eingeschlagene Richtung trotz neuer (geostrategischer und gesundheitlicher) Herausforderungen zu konsolidieren und weiterzuentwickeln. Wir hoffen, mit den vorliegenden Erkenntnisse und Hinweisen einen Beitrag in diese Richtung zu leisten.

## 6 Literaturverzeichnis

- Auer, Daniel. 2017. "Language roulette – the effect of random placement on refugees' labour market integration". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(3): 341-362. DOI 10.1080/1369183X.2017.1304208
- Chiswick, Barry R. & Miller, Paul W. 2015. "International migration and the economics of language". In *Handbook of the economics of international migration*, 1: 211-269. DOI 10.1016/B978-0-444-53764-5.00005-0
- Cindark, Ibrahim, Deppermann, Arnulf, Hünlich, David, Lang, Christian, Perlmann-Balme, Michaela & Schönningh, Ingo. 2019. *Perspektive Beruf. Mündliche Kompetenz von Teilnehmenden an Integrationskursen und Vorschläge für die Praxis*. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache und Goethe-Institut Mannheim. DOI 10.14618/ids-pub-9202
- Fehlmann, Joëlle, Efonayi-Mäder, Denise, Liechti, David & Morlok, Michael. 2019. *Bildungsmassnahmen für spät eingereiste Jugendliche und junge Erwachsene. Privat (mit)finanzierte Bildungsangebote für Asylsuchende*. SFM Studies 74. Neuchâtel: Schweizerisches Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien.
- Lenz, Peter & Barras, Malgorzata. 2017. "Does teaching chunks and fluency make a difference in migrants' language learning". In *The Linguistic integration of adult migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*, by Beacco, Jean-Claude, Krumm, Hans-Jürgen, Little, David & Thalgot, Philia (pp.195-200). Berlin & Boston: De Gruyter Mouton. DOI 10.1515/9783110477498-026
- Liebau, Elisabeth & Schacht, Diana. 2016. "Spracherwerb: Geflüchtete schließen zu anderen MigrantInnen nahezu auf". *DIW-Wochenbericht*, 83(35): 741-748.
- Lochmann, Alexia, Rapoport, Hillel & Speciale, Biagio. 2019. "The effect of language training on immigrants' economic integration: Empirical evidence from France". *European Economic Review*, 113: 265-296. DOI 10.1016/j.euroecorev.2019.01.008
- Ruedin, Didier, Efonayi-Mäder, Denise, Üllen, Sanda, Bilger, Veronika, Hofmann, Martin. 2019. *Wirkungszusammenhänge Migration, Integration und Rückkehr. Eine Literaturanalyse im Auftrag des SEM in Erfüllung des Postulats 16.3790 « Migration. Langfristige Folgen der Integration »*. SFM Studies 75d. Neuchâtel: Schweizerisches Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien.
- Scheible, Jana A. & Rother, Nina. 2017. *Schnell und erfolgreich Deutsch lernen - wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten*. Working Paper 72. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ).
- Steiner, Mario, Egger-Steiner, Michaela, & Baumegger, David. 2018. *Evaluation der Bildungsmaßnahmen für junge Flüchtlinge im Bereich Erwachsenenbildung*. Wien: Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Tissot, Anna., Croisier, Johannes, Pietrantuono, Giuseppe, Baier, Andrea, Ninke, Lars, Rother, Nina, & Babka von Gostomski. 2019. *Zwischenbericht 1 zum Forschungsprojekt "Evaluation der Integrationskurse (Evlk)"*. Erste Analysen und Erkenntnisse. Forschungsbericht 33. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Van Tubergen, Frank. 2010. "Determinants of second language proficiency among refugees in the Netherlands". *Social Forces*, 89(2): 515-534. DOI 10.1353/sof.2010.0092

## 7 Anhang

### Anhang 1: Kurzfragen zu fide

#### Kurzumfrage bei SEM-Kantonsverantwortlichen bzw. Kantonen/Kursanbietern

Kanton: \_\_\_\_\_  
Anzahl Kursanbieter: \_\_\_\_\_ Anzahl Kursformate<sup>1</sup>: \_\_\_\_\_  
Bezeichnung der Kursformate: \_\_\_\_\_

Bitte beantworten Sie folgende Frage für jedes **FSF Kursformat** (vgl. Fussnote) im Kanton.

**Kursformat 1:** \_\_\_\_\_

1. Von den aktuell **FSF Kurse leitenden Lehrkräften** haben (die Summe der Zahlen sollte die Gesamtzahl der FSF Lehrkräfte pro Kursformat ergeben) ...
  - \_\_\_\_\_ eine vollständige Ausbildung in fide Didaktik (Zertifikat).
  - \_\_\_\_\_ einige Module zur fide Didaktik besucht.
  - \_\_\_\_\_ keine Ausbildung in fide Didaktik.
  - Andere/Kommentare: \_\_\_\_\_

Bitte beantworten Sie folgende Fragen für jedes **FSF Kursformat** im Kanton, **falls es in Hinsicht der Didaktik und Testarten Unterschiede gibt**.

**Kursformat 1:** \_\_\_\_\_

2. Inwiefern wird in diesem Kursformat aktuell mit **fide Didaktik unterrichtet**?
  - keine Anwendung der fide Didaktik
  - teilweise Anwendung der fide Didaktik □ Erläuterungen: \_\_\_\_\_
  - systematische Anwendung der fide Didaktik
  - Andere/Kommentare: \_\_\_\_\_
3. Welche **Art von Test/Sprachstandabklärung** wird in diesem Kursformat vor **Kursbeginn** (Kurszuteilung) durchgeführt?
  - Eigener Test/Sprachstandabklärung, nämlich: \_\_\_\_\_
  - Fide Kurszuweisung (fide Niveau-Abklärung)
  - Anderer Standardtest, nämlich: \_\_\_\_\_
  - Andere/Kommentare: \_\_\_\_\_
4. Welche **Art von Test** wird in diesem Kursformat zu **Kursende** durchgeführt?
  - Eigener Test, nämlich: \_\_\_\_\_
  - fide-Test (Sprachenpass, vormals Sprachnachweis fide)

---

<sup>1</sup> Kursformat: Oberbegriff, der sich - entsprechend der Terminologie des SEM in den Datenblättern - auf einen Kurstyp (bestehend aus mehreren Lektionen) bezieht und sich durch eine bestimmte Dauer, Inhalt, Zielgruppe etc. auszeichnet. (vgl. Glossar).

## Anhang 2: Glossar



## Glossaire/Glossar « evalang » (Evaluation Pilotprojekt FSF)

## Deutsch (unten)

1. Lehrgang während des Pilotprojekts (TN-Perspektive)
2. Zyklus (Anbieter-Perspektive)
3. Kursformat (Überbegriff)
  - Kursvariante
4. Kombinationen
  - Progressives Modell
  - Paralleles Modell
  - Etc.
5. Klasse
6. Lektion

## Français

1. Parcours de formation durant le pilote (perspective participant)
2. Cycle (perspective prestataire)
3. Format de cours (terme générique)
  - Variante de cours
4. Combinaisons
  - Modèle progressif
  - Modèle parallèle
  - Etc.
5. Classe
6. Leçon

## 1.1 Définitions

**Parcours de formation durant le pilote** : désigne l'apprentissage d'un participant-e d'un temps 1 (entrée du participant-e dans le projet pilote) au temps 2 (sortie du projet pilote), sanctionné par un test final/autre évaluation. Peut comprendre plusieurs « formats de cours », si ceux-ci sont conçus pour s'enchaîner dans une logique de progression. C'est ce parcours qu'il nous incombera de comparer entre les cantons et d'évaluer. A ce titre c'est notre unité d'analyse de prédilection. (A noter que dans certains cantons, les participant-e-s commencent leur parcours d'apprentissage avant l'entrée dans le pilote ou le poursuivent au-delà, mais pour les besoins de l'évaluation, ce sont bien ces temps 1 et 2, qui sont déterminants).

**Cycle** : un cycle désigne le nombre de fois qu'un prestataire va donner un ou plusieurs formats de cours (constituant un parcours) durant la durée totale du projet pilote. Si le prestataire donne ce format de cours à plusieurs classes ayant lieu durant la même période de temps (ex. de janvier à juin 2018), alors il s'agira ici d'un seul et même cycle.

**Format de cours** : terme générique qui se réfère – selon la terminologie du SEM dans les Datenblätter – à un type de cours (composé de plusieurs leçons) caractérisé par une durée donnée, un contenu, un groupe cible, etc. (Nous utilisons ce terme à titre générique, car il n'est pas toujours possible de savoir si un format de cours constitue une variante ou non.)

– **Variante (de cours)** : terme introduit par le SFM qui permet de distinguer des formats de cours identiques sur le plan du contenu, mais adressés à des groupes cibles distincts (par ex. pour un même format de cours proposé dans deux langues, on parlera de la variante FR et de la variante DE, idem pour le genre et l'âge, pour autant que le contenu et le niveau de langue à atteindre soient identiques).

Glossaire/Glossar Pilot FSF

**Combinaisons (de formats de cours) :** désigne la manière dont les formats de cours s'enchaînent (ou non) pour former in fine un parcours de formation, peut varier selon quatre modalités principales :

- **Modèle progressif :** Enchaînement de plusieurs formats de cours (respectivement variantes) conçus dans une logique de progression (le participant·e évolue d'un format à un autre pour achever son parcours de formation).
- **Modèle parallèle :** deux formats de cours ou davantage (indépendants sur les plans du contenu, du public etc.) qui coexistent dans un même canton, mais ne sont pas conçus pour s'enchaîner : dans ce cas de figure théorique, il y aurait autant de parcours de formation que de formats distincts.
- **Modèle mixte :** modèle théorique où certains formats de cours ont vocation à se combiner (progression) et d'autres (un autre) non, donc constituant un parcours de formation indépendant. Par ex. un canton peut avoir trois formats de cours, mais deux parcours de formation.
- **Modèle « unique » :** désigne un format de cours unique qui constitue à lui seul, le parcours de formation des participant·e·s et ne s'inscrit pas dans une logique de progression, même s'il peut (ou non) se décliner en plusieurs variantes (par ex. cantons bilingues).

**Classe :** désigne le groupe de participants prenant part à un même format de cours respectivement module, dans le même temps. Un prestataire peut donner plusieurs classes au sein du même cycle.

**Leçon :** désigne les périodes d'enseignement à proprement parler (45mn/1h). La durée en minutes totale des leçons constitue l'unité de mesure pour comparer les parcours de formations proposés par les cantons.

## 1.2 Termes à éviter

- Gesamtkurs/cours complet : pas clair, remplacé par « parcours de formation »
- Kurs/Cours: trop vague car risque de confusion entre « leçons » et « format de cours »
- Kursgruppe/Groupe de cours : idem, risque de confusion
- Kurstyp/type de cours : idem, confusion avec format de cours

Glossaire/Glossar Pilot FSF

## 1.1 Definitionen

**Lehrgang während des Pilotprojekts:** bezieht sich auf das Lernen der Teilnehmenden von einem Zeitpunkt 1 (Eintritt der Teilnehmenden in das Pilotprojekt) bis zu einem Zeitpunkt 2 (Austritt aus dem Pilotprojekt), der in einen Abschlusstest / eine andere Bewertung mündet. Kann mehrere "Kursformate" enthalten, wenn diese in einer Fortschrittslogik aufeinander folgen. Ziel ist es, diesen Lehrgang zwischen den Kantonen zu vergleichen und zu bewerten. Als solcher ist er unsere bevorzugte Analyseeinheit. (Beachten Sie, dass in einigen Kantonen die Teilnehmenden ihren Lehrgang vor dem Einstieg in den Pilot beginnen oder darüber hinaus weiterführen, aber für die Auswertung sind ausschliesslich die Zeitpunkte 1 und 2 entscheidend).

**Zyklus:** Ein Zyklus bezieht sich darauf, wie oft ein Anbieter ein oder mehrere Kursformate (die einen Lehrgang bilden) während der gesamten Dauer des Pilotprojekts durchführt. Richtet sich das Kursformat an mehrere Klassen, die im gleichen Zeitraum (z.B. Januar bis Juni 2018) stattfinden, dann ist dies ein und derselbe Zyklus.

**Kursformat:** Oberbegriff, der sich - entsprechend der Terminologie des SEM in den Datenblättern - auf einen Kurstyp (bestehend aus mehreren Lektionen) bezieht und sich durch eine bestimmte Dauer, Inhalt, Zielgruppe etc. auszeichnet (Wir verwenden diesen Begriff generisch, da es nicht immer möglich ist zu wissen, ob ein Kursformat eine Variante darstellt oder nicht).

– **Kursvariante:** vom SFM eingeführter Begriff, der es ermöglicht, inhaltlich identische, aber an unterschiedliche Zielgruppen gerichtete Kursformate zu bezeichnen (z.B. für das inhaltlich gleiche, Kursformat in zwei Sprachen werden die FR-Variante und die DE-Variante unterschieden, dasselbe gilt für Geschlecht und Alter der Teilnehmenden sofern Inhalt und Sprachniveau identisch sind).

**Kombinationen (von Kursformaten):** bezieht sich auf die Art und Weise, wie Kursformate miteinander verknüpft werden (oder auch nicht), um letztendlich einen Lehrgang zu bilden:

– **Progressives Modell:** Eine Abfolge von mehreren Kursformaten (bzw. Varianten), die in einer Progressionslogik gestaltet sind (die Teilnehmenden absolvieren ein Format nach dem anderen, um ihren Lehrgang abzuschließen).

– **Paralleles Modell:** zwei oder mehr Kursformate (unterschiedlichen Inhalts, Zielgruppe, etc.), die im gleichen Kanton nebeneinander existieren, aber nicht aufeinander abgestimmt sind: In diesem theoretischen Szenario gäbe es so viele Lehrgänge, wie es unterschiedliche Kursformate gibt.

– **Mischmodell:** Theoretisches Modell, bei dem einige Kursformate kombiniert sind (Progression) und andere nicht, so dass ein eigenständiger Lehrgang entsteht. Ein Kanton kann somit drei Kursformate, aber zwei Lehrgänge haben.

– **Einzelmodell:** bezieht sich auf ein einziges Kursformat, das den Lehrgang der Teilnehmenden bildet und nicht Teil einer Fortschrittslogik ist, selbst wenn es in mehreren Varianten durchgeführt werden kann (z.B. zweisprachige Kantone).

Glossaire/Glossar Pilot FSF

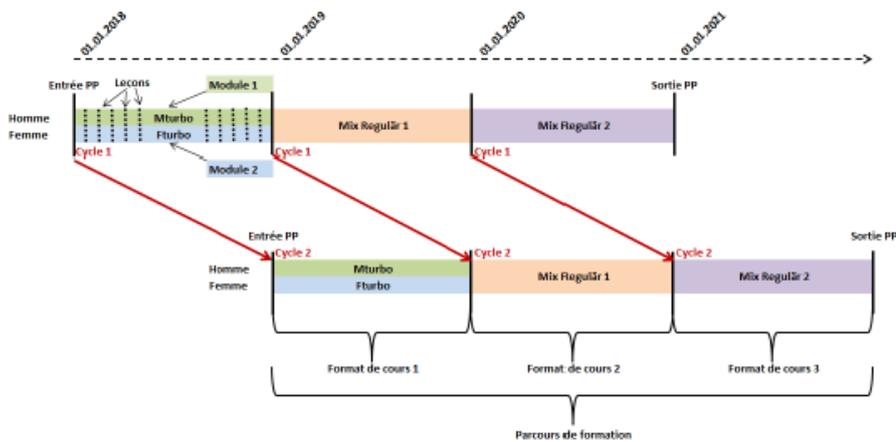
**Klasse:** bezeichnet die Gruppe von Teilnehmenden, die zur gleichen Zeit am gleichen Kursformat teilnehmen. Ein Anbieter kann innerhalb eines Zyklus mehrere Klassen vergeben.

**Lektion:** bezieht sich auf die tatsächliche Unterrichtszeit (45mn/1h). Die Gesamtdauer der Lektionen in Minuten ist die Maßeinheit für den Vergleich der von den Kantonen angebotenen Lehrgänge.

**1.2 Zu vermeidende Begriffe**

- Gesamtkurs: unklar, ersetzt durch "Lehrgang" im Rahmen des Pilots, wobei der gesamte Ausbildungsgang über den Pilot hinausgehen kann.
- Kurs: zu vage wegen der Verwechslungsgefahr zwischen "Lektion" und "Kursformat".
- Kursgruppe: idem, Verwechslungsrisiko
- Kurstyp: idem, Verwechslung mit Kursformat

Exemple théorique – Schwyz



## Anhang 3: Kurzfragen zum *Shutdown*

### FRAGEN LOCKDOWN

Die Fragen beziehen sich auf den Lockdown im Frühling 2020 und fallen somit eigentlich nicht in das vorliegende Berichtsjahr (August 2020–Juni 2021). Wir bitten Sie trotzdem diese Fragen rückwirkend zu beantworten, damit sie mit den anderen Kantonen verglichen werden können. Wir danken Ihnen für das Verständnis.

1. **Wie wurde das Programm FSF während des Lockdowns im Frühjahr durchgeführt** (bitte die zutreffende(n) Antwort(en) ankreuzen; Mehrfachnennungen sind möglich):

1.1 Ersatzlose Schliessung von FSF-Kursen (somit keine Gruppenkurse)

1.2. Ersatz durch virtuellen Gruppenunterricht während des gesamten Zeitraums (Bitte für die Teilnahme, Häufigkeit/Intensität und das häufigste verwendete Instrument jeweils nur eine Antwort ankreuzen.)

Teilnahme von (fast) allen Teilnehmenden (nach der Implementierung)

Teilnahme von einigen Teilnehmenden

übliche Häufigkeit/Intensität (wie bei Kursen im Klassenzimmer)

reduzierte Häufigkeit, bitte geben Sie in % das Ausmass der Reduzierung an (z. B. für die Hälfte: 50%): \_\_\_\_\_

Videokonferenzen (Zoom, Teams usw.)

Audiokonferenzen (Skype, Tel. usw.)

Chat oder E-Mail (Textnachrichten)

1.3. Personalisierte (individuelle) virtuelle oder telefonische Nachbereitung durch Lehrperson. (Bitte angeben, ob für alle Teilnehmende oder nur vulnerable Teilnehmende eine regelmässige oder gelegentliche personalisierte Nachbereitung stattfand (nur 1 Antwort möglich))

für alle Teilnehmenden: regelmässig

für alle Teilnehmenden: gelegentlich

nur für Teilnehmende, die besonders vulnerabel oder isoliert sind: regelmässig

nur für Teilnehmende, die besonders vulnerabel oder isoliert sind: gelegentlich

1.4 Sonstige Vorgehensweisen, (bitte präzisieren): \_\_\_\_\_

2. **Betrifft die geänderte Kursdurchführung** (vgl. vorherige Frage 1) **den Zeitraum von Mitte März bis Mitte Juni** (nur eine Antwort möglich)

Zeitraum zwischen Mitte März und Mitte Juni

Anderer Zeitraum (bitte angeben) \_\_\_\_\_

Andere Bemerkungen, z.B. verschiedenen Vorkehrungen in verschiedenen Zeiträumen (bitte angeben) \_\_\_\_\_

3. **Was folgte nach Ende des angegebenen Zeitraums** (vgl. vorherige Frage 2; nur eine Antwort möglich)?

Wiederaufnahme des Unterrichts im Klassenzimmer, identisch mit der Situation vor dem Lockdown

Der Unterricht wurde unter den Bedingungen fortgesetzt, die während des Lockdowns ergriffen wurden.

## Weitere Studien des SFM

83: Fibbi, Rosita, Leonie Mugglin, Andrea Bregoli, Lisa Ianello, Philippe Wanner, Didier Ruedin, and Denise Efionayi-Mäder (2023). « Que des locataires ! » Participation politique des résident·e·s espagnols et portugais à Genève et Neuchâtel.

82: Didier Ruedin, Dina Bader (2022). Panorama de la diversité au sein du personnel de l'administration de la Ville de Neuchâtel.

81d: Leonie Mugglin, Denise Efionayi-Mäder, Didier Ruedin, Gianni D'Amato (2022). Grundlagenstudie zu strukturellem Rassismus in der Schweiz.

81f: Leonie Mugglin, Denise Efionayi-Mäder, Didier Ruedin, Gianni D'Amato (2022). Racisme structurel en Suisse : un état des lieux de la recherche et de ses résultats.

81i: Leonie Mugglin, Denise Efionayi-Mäder, Didier Ruedin, Gianni D'Amato (2022). Razzismo strutturale in Svizzera: studio sulle basi teoriche e concettuali e sui fondamenti empirici.

80d: Dina Bader, Denise Efionayi-Mäder (2022). Förderprogramm «ici. gemeinsam hier.»: Wissenschaftliche und empirische Möglichkeiten.

80f: Dina Bader, Denise Efionayi-Mäder (2022). Programme de financement «ici.ensemble» : pistes scientifiques et empiriques.

79: Didier Ruedin, Joëlle Fehlmann (2022). Panorama de la diversité au sein du personnel de l'administration du Canton de Neuchâtel.

78: Johanna Probst, Didier Ruedin, Patrick Bodenmann, Denise Efionayi-Mäder, Philippe Wanner (2021). Littérature en santé relative au covid-19 : focus sur la population migrante.

77: Denise Efionayi-Mäder, Joëlle Fehlmann, Johanna Probst, Didier Ruedin, (alphabetisch) und Gianni D'Amato (2020). Mit- und Nebeneinander in Schweizer Gemeinden. Wie Migration von der ansässigen Bevölkerung wahrgenommen wird (Langfassung).

76: Joëlle Fehlmann, Denise Efionayi-Mäder (2020). Evaluation des Pilotprojekts «Lern- und Werkzentrum» tipiti.

75d: Didier Ruedin, Denise Efionayi-Mäder, Sanda Üllen, Veronika Bilger und Martin Hofmann (2020). Wirkungszusammenhänge Migration, Integration und Rückkehr. Eine Literaturanalyse im Auftrag des SEM in Erfüllung des Postulats 16.3790 «Migration. Langfristige Folgen der Integration».

75f: Didier Ruedin, Denise Efionayi-Mäder, Sanda Üllen, Veronika Bilger et Martin Hofmann (2020). Corrélations entre migration, intégration et retour. Analyse de la littérature sur mandat du SEM en réponse au postulat 16.3790 « Migration. Conséquences à long terme de l'intégration ».

*Für weitere Informationen zu den Publikationen des SFM  
<https://www.unine.ch/sfm/de/home.html>*

*Die Studien können frei heruntergeladen oder beim SFM bestellt werden.*



**Swiss Forum for Migration  
and Population Studies**

Im Rahmen der Integrationsmassnahmen des Bundes für Personen aus dem Asylbereich hat das Staatssekretariat für Migration (SEM) im Jahr 2018 zusammen mit 17 Kantonen ein Pilotprogramm zur frühzeitigen Sprachförderung von Asylsuchenden lanciert. Dieses hat vielerorts einen wichtigen Impuls für eine rasch einsetzende Sprachförderung gegeben. Praktisch alle befragten Fachpersonen und Geflüchteten schätzen das Angebot und sind der Ansicht, dass Geflüchtete dadurch besser auf die kommenden Integrationsschritte vorbereitet sind. Ferner liefern die Resultate Hinweise auf Verbesserungsmöglichkeiten.

Autor·inn·en

Daniel Auer, Politologe (Prof. Dr.), Collegio Carlo Alberto und Universität Mannheim

Denise Efonayi-Mäder, Soziologin, Vizedirektorin SFM

Joëlle Fehlmann, Sozialwissenschaftlerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am SFM

Mirjam Suri, Verwaltungswissenschaftlerin, Projektleiterin BSS

unter Mitarbeit von

Giuliano Bonoli, Politologe (Prof. Dr.) IDHEAP, Université de Lausanne

Dina Bader, Soziologin (PhD), Projektleiterin SFM

Michael Morlok, Ökonom (PhD), Projektleiter BSS

Johanna Probst, Soziologin (PhD), Projektleiterin SFM

DOI 10.35662/unine-sfmstudies-84d

Universität de Neuchâtel, Institut SFM, Rue Abram-Louis-Breguet 2, 2000 Neuchâtel  
T +41 32 718 39 20, [secretariat.sfm@unine.ch](mailto:secretariat.sfm@unine.ch), [migration-population.ch](http://migration-population.ch)