



Projekt «CambiaMENTI»

Feinkonzept für ein neues Lehrmittel für
den Italienischunterricht im Gymnasium
nach neuem MAR und neuem Rahmenlehrplan

Trägerschaft

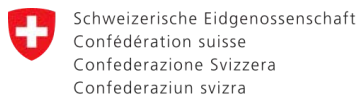
- Bundesamt für Kultur
- Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz
- Pädagogische Hochschule St.Gallen

St.Gallen, v1.0 16.03.2026

Institut Sprachliche und Literarische Bildung der PHSG

Sara Alloatti (UZH), Filomena Montemarano (PH FHNW), Mathias Picenoni (Projektleitung, PHSG)

Mit der Unterstützung folgender Institutionen:



Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK



Die Weiche steht für das, was der neue Rahmenlehrplan vom Gymnasium verlangt: dass fachliches Lernen und transversale Kompetenzen ineinandergreifen (die sogenannte primäre und sekundäre curriculare Struktur, siehe [1.3](#)). Diesem Auftrag stellt sich das vorliegende Konzept.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	6
A. Kontextualisierung.....	7
B. Konzeptentwicklung.....	7
C. Trägerschaft und Team.....	8
D. Feinkonzeptentwicklung.....	8
1. Analyse der neuen MAR-Anforderungen.....	9
1.1 Stundendotation im Grundlagenfach.....	10
1.2 Verbindliche Wahlmöglichkeit zwischen zwei Landessprachen als GF.....	10
1.3 Neue Kompetenzorientierung.....	11
1.3.1 Überfachliche Kompetenzen.....	13
1.3.2 Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit.....	13
1.3.3 Wissenschaftspropädeutik.....	14
1.3.4 Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Politische Bildung.....	14
1.3.5 Digitalität.....	14
1.3.6 Interdisziplinarität.....	15
1.4 Austausch und Mobilität.....	15
1.5 Neue Schwerpunktfächer.....	16
1.6 Neue Ergänzungsfächer.....	16
1.7 Austrittsniveau B2.....	16
1.8 Neuerungen im Fachrahmenlehrplan «Italienisch als Fremdsprache».....	17
2. Analyse der Zielgruppen.....	19
2.1 Alter.....	19
2.2 Klassenzusammensetzung.....	19
2.3 Klassengrösse.....	20
2.4 Ausserschulische Sprachbiografie.....	20
2.5 Schulische Sprachbiografie.....	21
2.6 Digitale Ausstattung.....	21
2.7 Sozialisierung.....	22
2.8 Unterschiedliche Motivationslagen.....	22
3. Analyse der Bedürfnisse der Lehrpersonen.....	23
3.1 Befürchtungen, Bedürfnisse und Ressourcen.....	23
3.2 Prioritäten für ein Lehrmittel.....	25
4. Lerntheorien, Referenzrahmen und Lernforschung.....	27
4.1 Konstruktivismus.....	27
4.2 Konnektivismus.....	28
4.3 Autonome und assistierte Sprachkompetenz.....	30
4.4. Teilkompetenzen im GER und im Companion Volume im Lichte aktueller Entwicklungen.....	33
4.4.1 GER-Kompetenzen im KI-Kontext neu lesen.....	33
4.4.2 Companion Volume: Anschluss an “vertiefte Gesellschaftsreife”.....	34
4.4.3 Progression.....	38

4.5 Neurodidaktik und ihre Gestaltungsempfehlungen.....	41
4.5.1 Umsetzung neurodidaktischer Ansätze in Tocca a tel.....	44
4.6 Feedback- und Evaluationskultur.....	46
5. Merkmale des Lehrmittels.....	47
5.1 Inhalte im fachlichen Bereich.....	47
5.1.1 Teilkompetenzen in den Bereichen Rezeption, Produktion und Interaktion.....	47
5.1.2 Teilkompetenzen im Bereich kommunikative Sprachkompetenz.....	49
5.1.3 Mediation und literarische Kompetenz.....	51
5.1.4 Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz.....	53
5.1.5 Assistierte Kompetenzen.....	55
5.2 Inhalte im transversalen Bereich.....	56
5.2.1 Überfachliche und basale Kompetenzen.....	56
5.2.2 Basale Kompetenzen.....	57
5.2.3 Wissenschaftspropädeutik.....	58
5.2.4 BNE und Politische Bildung.....	59
5.2.5 Digitalität.....	61
5.2.6 Interdisziplinarität.....	62
5.3 Gestaltungselemente von Lernsequenzen.....	62
5.3.1 Selbstwirksamkeit erleben.....	62
5.3.2 Zunehmende Komplexität bewältigen.....	64
5.3.3 Hirngerecht Sprachen lernen.....	66
6. Struktur des Lehrmittels.....	71
6.1 Modulare Struktur.....	71
6.2 Differenzierung auf der Aufgabenebene.....	72
6.3 Verwebung der primären und sekundären curricularen Struktur.....	72
6.4 Grafische und textuelle Elemente.....	72
6.5 Vernetzung mit bestehenden Ressourcen.....	73
6.6 Print ≠ digital.....	73
6.6.1 Printteil für die Lernenden.....	73
6.6.2 Digitaler Teil.....	74
6.6.3 Materialien für Lehrpersonen.....	75
7. Realisierung und Finanzierung.....	76
7.1 Pragmatismus und agile Lehrmittelentwicklung.....	76
7.2. Personalmanagement.....	77
7.2.1 Trägerschaft und Drittmittelfinanzierung.....	77
7.2.2 Projektleitung.....	77
7.2.3 Konzeptteam.....	77
7.2.4 Redaktionelles Team: Kernredaktion, verteilte Fachredaktion und Expert:innen.....	78
7.2.5 Community der Erprobungslehrpersonen.....	78
7.2.6 Life-Cycle und langfristige redaktionelle Struktur.....	78
7.2.7 Digitale Plattform und Betrieb.....	79
7.3 Lehrmittelbedarf an Deutschschweizer Gymnasien.....	79
7.3.1 Primäre Zielgruppe.....	79

7.3.2 Mögliche Erweiterungen der Zielgruppen.....	80
7.3.3 Unterrichtsumfang des neuen Lehrmittels.....	80
7.3.4 Budget für die redaktionelle Arbeit.....	81
7.4 Budget auf Verlagsseite.....	82
7.5 Zeitplan.....	83
8. Implementierung, Dissemination und Vernetzung.....	85
8.1 Sichtbarkeit im Entwicklungsprozess.....	85
8.2 Nutzung bestehender fachlicher Netzwerke.....	85
8.3 Einführungsangebote für Lehrpersonen.....	85
9. Systemische Bedeutung und nächste Entwicklungsschritte.....	86
9.1 Ein bildungspolitisches Signal: Umsetzung der Reform unter realistischen Bedingungen.....	86
9.2 Übertragbarkeit auf andere Sprachfächer und Beitrag zur Mehrsprachigkeit.....	86
9.3 Das Übergangsjahr als strategische Entwicklungsphase.....	87
9.4 Die Kopplung an das CAS der PHSG als Entwicklungs- und Dialograum.....	87
10. Bibliographie.....	88

Einleitung

Sie halten ein Konzept in den Händen, das umfangreich geworden ist. Mangelnder Mut zur Lücke? Hang zur Wiederholung? Beides mag zutreffen, doch allem voran: Dieses Konzept ist in einer Zeit entstanden, in der sich für den Fremdsprachenunterricht zentrale Entwicklungen rasant vollziehen. Offensichtlich ist der Einzug der KI in den Unterricht. Weniger vorhersehbar, aber für die Lehrmittelgestaltung ebenso folgenreich sind Massnahmen wie das Verbot von Handys an Schulen in einigen Kantonen. Und über allem stehen die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen, die die Welt prägen, in der sich Jugendliche heute zurechtfinden müssen.

Das neue MAR und der neue Rahmenlehrplan sind Ausdruck davon, dass sich diese veränderte Welt auch in der Schule widerspiegelt: die Förderung der vier K (Kreativität, Kollaboration, Kommunikation, kritisches Denken) und die Stärkung der transversalen Kompetenzen setzen neue Massstäbe für ein Lehrmittel.

Etablierte Lehrmittel entwickeln sich demgegenüber eher evolutionär als revolutionär – das zeigen auch die neuesten Produkte auf dem Markt. Wir verfolgen diese Entwicklungen aufmerksam, doch weitaus bedeutsamer erweisen sich für uns Erkenntnisse aus dem Unterrichtsgeschehen sowie aktuelle Publikationen aus der Fachdidaktik, die echte Neuerungen beinhalten, aber bisher nicht für kommerzielle Lehrmittel aufbereitet wurden.

Dass wir diese Quellen so frei nutzen konnten, verdanken wir den besonderen Bedingungen unserer Vorarbeit: Wir mussten kein Konzept für einen Lehrmittelverlag entwickeln, sondern konnten dank der grosszügigen Unterstützung des BAK, der PHSG und der FHNW ein neues Konzept frei denken – unabhängig von redaktionellen Richtlinien und wirtschaftlichen Überlegungen.

Das Resultat ist entsprechend umfassend. Unsere Antwort auf eine Zeit rasanter Veränderungen ist nicht, jeden aktuellen Trend abzubilden – das TikTok von heute kann morgen schon verbannt sein –, sondern grundlegende Kompetenzen und flexible didaktische Ansätze ausführlich zu entwickeln, die auch bei künftigen Umbrüchen Bestand haben.

Das Redaktionsteam

A. Kontextualisierung

Das neue Maturitätsanerkennungsreglement ([EDK/CDIP/CDPE 2023](#), im Folgenden MAR24 genannt) ist am 1. August 2024 in Kraft getreten und setzt neue Rahmenbedingungen und Vorgaben für das Grundlagen- und Schwerpunktfach Italienisch. Für das Fach Italienisch ist Art. 11 Abs. 3 des neuen MAR besonders relevant:

Es wird sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler als zweite Landessprache aus mindestens zwei Sprachen auswählen können. In den Kantonen Bern, Freiburg und Wallis ist die zweite Landessprache die zweite Amtssprache des Kantons.

In der praktischen Umsetzung bedeutet dies, dass neben dem Grundlagenfach Französisch in den einsprachigen Deutschschweizer Kantonen auch das Grundlagenfach Italienisch angeboten werden muss – was für viele Kantone eine Neuheit ist und was das bisherige Angebot im Schwerpunktfach in Frage stellt.

Der auf der Grundlage des neuen MAR ausgearbeitete neue 'Rahmenlehrplan Gymnasiale Maturitätsschulen' ([EDK/CDIP/CDPE 2024a](#), im Folgenden RLP 2024 genannt) definiert die neu zu erwerbenden Kompetenzen. Besonders relevant sind die transversalen Kompetenzbereiche, welche neben überfachlichen Kompetenzen und basalen fachlichen Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit die Wissenschaftspropädeutik, die Digitalität, die Interdisziplinarität, die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) und die Politische Bildung umfassen.

Um auf die Neuerungen koordiniert und zeitnah zu reagieren, organisierte der VSG am 20. und 21. Januar 2025 die „Konferenz Gymnasium-Universität V“ (KUGU 2025). Der Fokus lag dabei auf der Umsetzung des neuen MAR und des neuen Rahmenlehrplans im Hinblick auf die Studierfähigkeit. Dabei trat deutlich hervor, dass es sich um einen komplexen und anspruchsvollen Prozess handelt, der nicht auf die einzelnen Lehrpersonen abgewälzt werden kann, sondern strukturelle Veränderungen und die Bereitstellung geeigneter Hilfestellungen erfordert.

Die Fachgruppe Italienisch war an besagter Konferenz beteiligt und hat ein Paket von Massnahmen formuliert. Dazu gehört auch der Bedarf nach einem adäquaten Lehrmittel, das idealerweise zum Zeitpunkt der Einführung des neuen MAR vorliegt, die mehrheitlich in den Schuljahren 2028/29 oder 2029/30 erfolgt. Dieses soll – wie *Tocca a te!* (Alloatti, Montemarano et al. 2021-2022) für die Sekundarstufe I – den schweizerischen und kantonalen Vorgaben entsprechen und deren Umsetzung erleichtern. Keines der derzeit erhältlichen Lehrmittel erfüllt diese Anforderungen¹.

In diesem Dokument wird ein Feinkonzept für ein neues, MAR-konformes und auf den Rahmenlehrplan abgestimmtes Lehrmittel für die Deutschschweiz vorgestellt, das den Übergang von der Volksschule zum Gymnasium berücksichtigt (Neuenschwander, 2018).

B. Konzeptentwicklung

In den folgenden Kapiteln werden die zentralen Arbeitsschritte dargestellt, die zur Ausarbeitung des Feinkonzepts geführt haben. Ausgangspunkt bilden mehrere Analyseebenen: die neuen Anforderungen des MAR und des RLP sowie die kantonalen Rahmenbedingungen für die Ausgestaltung der Italienischangebote (Kapitel 1), die Zielgruppen (Kapitel 2) und die Bedürfnisse der Lehrpersonen (Kapitel 3). Aus jeder dieser Analysen werden unmittelbar konkrete Schlussfolgerungen für die inhaltliche und didaktische Konzeption des Lehrmittels abgeleitet.

Kapitel 4 verortet das Projekt im lehr- und lerntheoretischen Rahmen. Es spannt den Bogen vom konstruktivistischen und konnektivistischen Lehrverständnis über Kompetenzmodelle des Fremdsprachenunterrichts bis hin zu aktuellen Erkenntnissen der neurodidaktischen Forschung.

¹ Das Lehrmittel *Tracce* aus dem Jahr 2012 (ebenfalls vom Bundesamt für Kultur finanziert), das einzige spezifisch auf die Deutschschweiz zugeschnittene A1-B2-Lehrmittel, ist in die Jahre gekommen und entspricht nicht dem neuen Rahmenlehrplan. Nicht spezifisch für die Schweiz konzipierte Lehrmittel (z. B. vom Klett und vom Hueber Verlag) sind weder auf die Schweiz zugeschnitten noch gehen sie auf transversale Kompetenzbereiche ein.

Darauf aufbauend bündelt Kapitel 5 die Anforderungen aus den vorangehenden Analysen in einer systematischen Gesamtschau und formuliert zugleich Design Principles, die dem zukünftigen Redaktionsteam als konzeptionelle Leitlinien für die Entwicklung des Lehrmittels dienen.

Die Kapitel 6 bis 8 konkretisieren die Entwicklungsphase unter organisatorischen und operativen Gesichtspunkten: Sie gehen auf die strukturellen Eigenschaften des Lehrmittels ein (Kap. 6), sie beschreiben die Prinzipien der agilen Lehrmittelentwicklung und klären Fragen der personellen Ressourcen sowie des Lehrmittelbedarfs und der Finanzierung (Kap. 7) und skizzieren die vorgesehenen Implementierungs- und Disseminationsmassnahmen (Kap. 8).

Kapitel 9 führt die Ergebnisse zusammen und formuliert – auf dieser Grundlage – ein bildungspolitisches Statement: Es zeigt auf, weshalb ein neues Italienischlehrmittel dringend notwendig ist und inwiefern es als nachhaltige Massnahme zur Förderung der nationalen Mehrsprachigkeit wirken kann.

C. Trägerschaft und Team

Dieses Konzept entstand dank der finanziellen Unterstützung des BAK, der PHSG und der FHNW. Folgende Mitarbeitende haben mitgewirkt:

Projektleitung	Dr. Mathias Picenoni
Redaktion	Dr. Sara Alloatti (Fachdidaktikerin Italienisch, UZH) Filomena Montemarano (Fachdidaktikerin Italienisch, FHNW) Dr. Mathias Picenoni (Fachdidaktiker Italienisch, PHSG)
Expert:innengruppe	Antonio Filigheddu (Fachdidaktiker Italienisch, PHBern) Valeria Manna (Erziehungswissenschaftlerin, PHGR) Christoph Neuenschwander (Fachdidaktiker Italienisch, PHBern)
Resonanzgruppe	Fachschaftsverantwortliche und Italienischlehrpersonen aus unterschiedlichen Kantonen.

Das BAK bewilligte das Projekt im Mai 2025 mit einer wichtigen Präzisierung: Die für die Beurteilung des Gesuchs "CambiaMENTI: Feinkonzept für ein Italienischlehrmittel nach neuem MAR" zuständigen Expertinnen und Experten des BAK "gehen davon aus, dass das auszuarbeitende Konzept Anwendung für entsprechende Adaptionen in anderen Sprachregionen finden wird" (BAK, 29.04.2025, S.2). Das vorliegende Feinkonzept ist also so entwickelt, dass es auch auf die Erstellung von Lehrmitteln in den anderen Landessprachen übertragbar ist.

D. Feinkonzeptentwicklung

Die Konzeptarbeit umfasste den Zeitraum vom 1. Juni - 24. Januar 2025 und erfolgte in Phasen:

- **Juni 2025:** Durchführung von zwei Hackathons (je einer in St. Gallen und in Bern). Dabei wurden die Teilnehmenden durch Inputs auf einen gemeinsamen Stand gebracht, was den aktuellen Entwicklungsstand und die Anforderungen aus institutioneller, bildungspolitischer, allgemeindidaktischer und spezifisch fremdsprachendidaktischer Perspektive betrifft. In einer anschliessenden intensiven Gruppenarbeit wurden Bedürfnisse, bereits vorhandene Ressourcen, Desiderata und konkrete Vorschläge zur Umsetzung des neuen MAR geklärt.
- Juli-August 2025: Beginn der Ausarbeitung des Feinkonzepts.
- September-März: Fertigstellung des Feinkonzepts
- März-Juni: Prüfung des Feinkonzepts durch die Resonanzgruppe.
- Ende März: Revision und Fertigstellung des Feinkonzepts. Veröffentlichung.

1. Analyse der neuen MAR-Anforderungen

Das MAR 2024 sieht gegenüber dem MAR1995 (EDK/CDIP/CDPE 1995a) diverse Anpassungen vor, die aus Sicht des Autorenteam auch für das Fach Italienisch relevant sind und Auswirkungen auf ein neues Lehrmittel haben. Konkret:

Neuerungen	Konsequenzen für die Schulen
A) Stundendotation	Die Mindestanteile der Fächergruppen wurden neu definiert. Für Sprachenfächer sind mind. 27% vorgesehen (vorher: 30-40%).
B) Verbindliche Wahlmöglichkeit zwischen zwei Landessprachen als GF	Der bereits zitierte Art. 11, Abs. 3 sieht vor, dass alle Schülerinnen und Schüler im Grundlagenfach (GF) "zweite Landessprache" die Wahl zwischen zwei Landessprachen haben – ausgenommen sind die zweisprachigen Kantone. Was in der italienischen und französischen Schweiz bereits Praxis ist, bedeutet für die Deutschschweiz einen Paradigmenwechsel. Denn: unter MAR1995 (EDK/CDIP/CDPE 1995a) wird an den meisten Gymnasien Französisch als GF Landessprache und Italienisch als Schwerpunktfach angeboten. Dies führte dazu, dass an den meisten Gymnasien in der Deutschschweiz das Fach Französisch obligatorisch besucht werden musste und das Schwerpunktfach Italienisch neben einer breiten Palette weiterer Schwerpunktfächer ausgewählt werden konnte. Zum Zeitpunkt der Erstellung des vorliegenden Konzepts ist der Prozess des Parameterwechsels in vollem Gange, entsprechend vielfältig zeigt sich das Bild in den jeweiligen Kantonen.
C) Neue Kompetenz-orientierung	Der neue Rahmenlehrplan (RLP 2024) sieht die verbindliche Entwicklung transversaler Kompetenzbereiche vor (EDK/CDIP/CDPE 2024a, S. 7–8). Namentlich sind dies: • überfachliche Kompetenzen • basale Kompetenzen • interdisziplinäre Kompetenzen • Politische Bildung • Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) • Digitalität • wissenschaftspropädeutisches Arbeiten
D) Austausch und Mobilität	Es sind die Voraussetzungen zu schaffen, "die es erlauben, dass jede Schülerin und jeder Schüler an Austausch- und Mobilitätsaktivitäten in einer anderen Sprachregion der Schweiz oder des Auslands teilnimmt." (MAR24, Art. 22, EDK/CDIP/CDPE 2023)
E) Neue Schwerpunktfächer	Die neue Regelung ermöglicht neuartige Schwerpunktfächer. Diese Möglichkeit wird in einigen Kantonen geprüft, in anderen ist sie bereits festgelegt. In den Kantonen AG, ZG und ZH werden interdisziplinäre Schwerpunktfächer entwickelt.
F) Neue Ergänzungsfächer	Neu kann ein Ergänzungsfach auch im Bereich Sprachen angeboten werden. Auch bislang nicht angebotene Fächer (z. B. Rätoromanisch oder Vergleichende Literaturwissenschaft) sind denkbar. Die Verantwortung für die Ausgestaltung dieser EF liegt bei den Kantonen (MAR24, Art. 13 bis 16, EDK/CDIP/CDPE 2023) und ist zurzeit meist erst angedacht worden.
G) Niveau	Der neue Rahmenlehrplan sieht vor, dass das Niveau B2 wie bisher erreicht wird (EDK/CDIP/CDPE 2024a).

Diese Neuerungen haben folgende Konsequenzen für ein Lehrmittel.

1.1 Stundendotation im Grundlagenfach

Dem “Grundlagenfach Italienisch” steht eine geringere Stundendotation zur Verfügung als dem “Schwerpunktfach Italienisch”. Dies bedeutet, dass entweder das zu erreichende Zielniveau allgemein gesenkt werden und/oder der Unterricht stärker auf bestimmte Teilkompetenzen fokussiert werden muss.

Dabei ist ein Blick auf Empfehlungen von Volksschulämtern zur Priorisierung der zu erlernenden Kompetenzen an der Volksschule interessant. So hält beispielsweise das AKVB des zweisprachigen Kantons Bern fest:

Der Fokus richtet sich nicht auf eine möglichst perfekte Sprachbeherrschung, sondern auf einen Einsatz der Sprache für die Bewältigung kommunikativer Aufgaben. Die Fähigkeit, sich zu verständigen, ist der formalen Korrektheit übergeordnet. (AKVB, o.J., S. 4)

Das neue Lehrmittel für die Sekundarstufe II schliesst an die Schwerpunkte an, die für die Sekundarstufe I festgelegt wurden. Zudem gewinnt die Mündlichkeit im Zuge der KI-Entwicklung zusätzlich an Bedeutung: Sprechen, Zuhören und zwischenmenschliche Kommunikation mit all ihren pragmatischen Facetten rücken stärker in den Mittelpunkt des Lernens.

Ein neues Lehrmittel für die Sekundarstufe II fokussiert auf die Stärkung mündlicher sowie pragmatischer Kommunikationskompetenzen.

1.2 Verbindliche Wahlmöglichkeit zwischen zwei Landessprachen als GF

Das MAR24 sieht vor, dass Schülerinnen und Schüler verbindlich zwischen zwei Landessprachen wählen können. Die Erfahrungen der Lehrpersonen an den Schulen, die diese Wahlmöglichkeit bereits heute anbieten, zeigen, dass die Wahl von drei Faktoren abhängt: von den Vorkenntnissen, vom Interesse für Italienisch und vom Desinteresse an Französisch. Konkret: In der Romandie, wo an praktisch allen Gymnasien Grundlagenfach Italienisch neben Grundlagenfach Deutsch angeboten wird, wählen die Schüler:innen Italienisch und nicht Deutsch, weil sie bereits Italienisch können, weil sie an der italienischen Sprache und Kultur interessiert sind oder eben weil sie Deutsch abwählen wollen. Dasselbe Szenario dürfte eintreten, wenn Deutschschweizer Gymnasien zwischen Französisch und Italienisch wählen lassen – Schulen mit dieser Option bestätigen diese Entwicklung bereits heute.

Das neue Lehrmittel ist also so aufzubauen, dass es unterschiedliche Einstiegsniveaus berücksichtigt und durch differenzierte Lernangebote sowohl Anfänger:innen als auch Lernende mit Vorkenntnissen unterstützt. Eine solche Differenzierung zielt auch auf die Erhöhung der Selbstwirksamkeit ab, denn sie berücksichtigt die schulischen und ausserschulischen Vorkenntnisse der Lernenden.

Was sich nämlich durch die Reform nicht ändert, ist die Tatsache, dass in gewissen Kantonen das Fach Italienisch – obwohl im Lehrplan 21 als Wahl- oder Wahlpflichtfach verankert – de facto erst ab dem 9. Schuljahr am Gymnasium belegt werden kann (Neuenschwander 2018; Alloatti, Sticca, Felder 2018). In diesen Kantonen (z. B. Zürich) treten die Lernenden meist ohne Vorkenntnisse in den gymnasialen Italienischunterricht ein. In anderen Kantonen (z. B. BS/BL) ist das Wahlpflichtfach an der Sekundarschule so beliebt, dass die gymnasialen Italienischklassen sowohl Lernende mit als auch ohne Vorkenntnisse umfassen. Nochmals anders zeigt sich die Situation im Kanton Graubünden, wo Italienisch als erste Fremdsprache unterrichtet wird. Ebenfalls für differenzierten Unterricht spricht der Anteil der muttersprachlichen Lernenden in den Grundlagenfach-Klassen.

Daraus lässt sich folgern, dass das Lehrmittel auf einen differenzierten Unterricht (für GLF oder SPF ab unterschiedlichen Vorkenntnissen wie auch mit unterschiedlichen Stundendotationen) ausgerichtet ist.

1.3 Neue Kompetenzorientierung

Im Sinne der vertieften Gesellschaftsreife verpflichtet der neue Rahmenlehrplan die Gymnasien zur Förderung transversaler Kompetenzbereiche: überfachliche, basale und interdisziplinäre Kompetenzen, Politische Bildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Digitalität sowie wissenschaftspropädeutisches Arbeiten. Er macht deutlich, dass Lernen nicht mehr als Summe isolierter Fachinhalte verstanden werden kann. Er fordert eine systematische Verknüpfung und Verwebung der Fachperspektive mit den transversalen Bereichen, die zentrale Kompetenzen für die Gegenwart und Zukunft abbilden. Genau dieser Anspruch verändert die Rolle des Fremdsprachenunterrichts: Er bleibt fachlich verankert, gewinnt jedoch eine zusätzliche Dimension, die über traditionelle Praktiken hinausgeht (EDK 2024, S. 7).

Die Förderung der Kompetenzen erfolgt überwiegend in der curricularen Primärstruktur der Schulfächer. [...] Neben der curricularen Primärstruktur enthält der RLP 2024 transversale Unterrichtsbereiche als sekundäre curriculare Struktur. Anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft können fast nie nur mittels Wissen und Können aus einem einzelnen Fach gelöst werden. Es braucht Wissen und Können aus verschiedenen Fächern und Verbindungen zwischen den Fächern. Da die grossen Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft immer häufiger überfachlich angegangen werden müssen, wächst auch an den Universitäten die Zahl interdisziplinärer, auf den Fachdisziplinen beruhender Studiengänge. Lehren und Lernen am Gymnasium muss daher auch aus einer fächerübergreifenden Perspektive erfolgen. Die transversalen Unterrichtsbereiche speisen sich somit aus mehr als einem Fach. Sie beziehen zudem ergänzend Lerngegenstände ein, die in den Unterrichtsfächern nicht enthalten sind und aus anderen Fachdisziplinen stammen können [...].
(EDK 2024, S. 7)

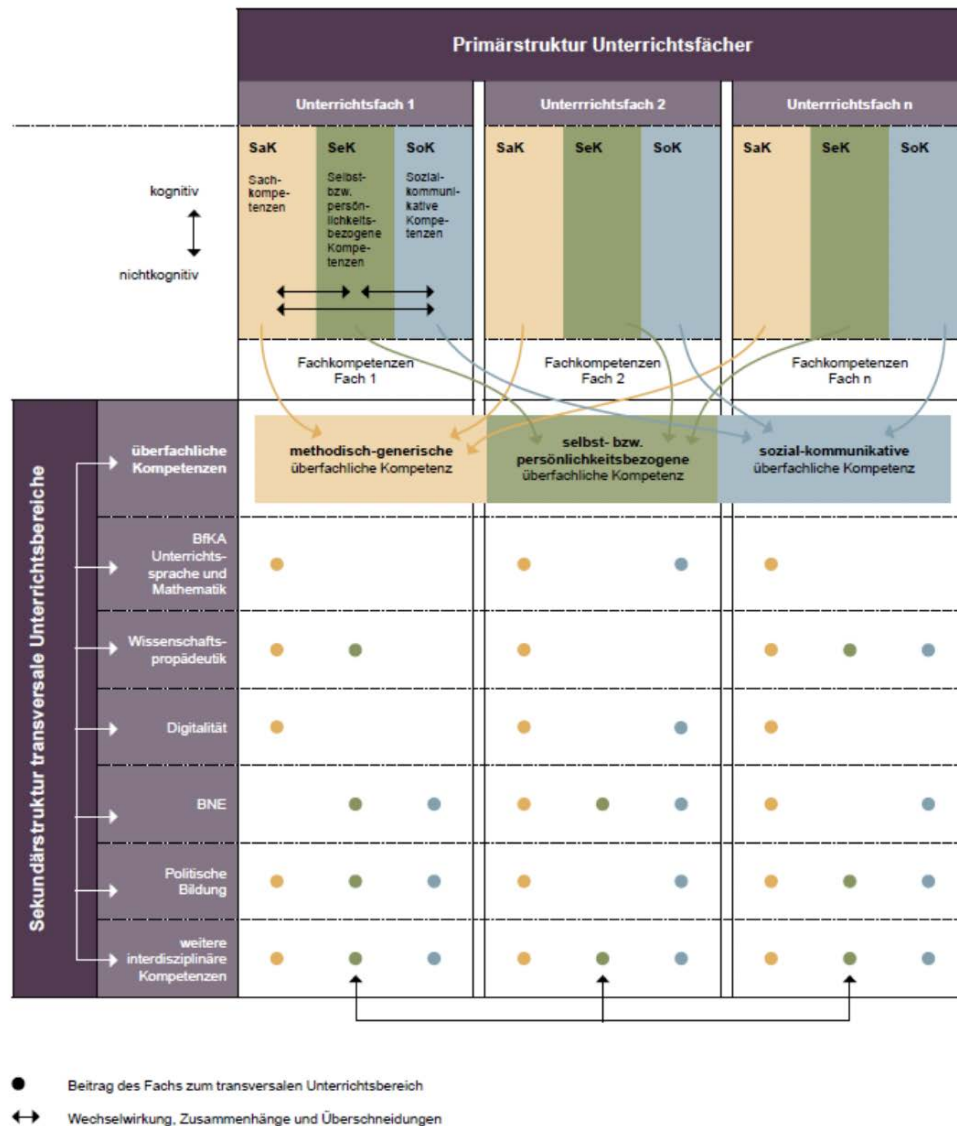


Abbildung 1: Sie «zeigt das Zusammenwirken von Unterrichtsfächern (Primärstruktur) mit den transversalen Unterrichtsbereichen (Sekundärstruktur) [...]». Die dargestellten Beiträge der Fächer zu den transversalen Unterrichtsbereichen sowie die Wechselwirkungen und Zusammenhänge sind als Beispiele zu verstehen.» (EDK/CDIP/CDPE 2024a, S. 8-9).

Dies bedeutet für ein zukünftiges Lehrmittel, dass der Aufbau fachspezifischer Kompetenz mit den transversalen Unterrichtsbereichen zu verweben ist, namentlich mit überfachlichen, basalen und interdisziplinären Kompetenzen, Politischer Bildung, BNE, Digitalität sowie wissenschaftspropädeutischem Arbeiten – wodurch es sich von bestehenden Angeboten unterscheidet.

Da sich viele dieser Bereiche kontinuierlich weiterentwickeln, bietet sich eine modulare Konzeption mit digital ausgelagerten, besonders zeitabhängigen Inhalten an: Sie erleichtert Anpassungen, setzt jedoch eine kontinuierliche – wenn auch reduzierte – redaktionelle Betreuung voraus.

Im Folgenden wird aufgeführt, was die einzelnen Kompetenzbereiche für ein Lehrmittel implizieren.

1.3.1 Überfachliche Kompetenzen

Der neue Rahmenlehrplan unterscheidet im Kapitel zu den überfachlichen Kompetenzen zwischen sozial-kommunikativen, überfachlich-methodischen und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen. Alle drei Bereiche sind für ein Lehrmittel relevant. Konkret, unter Berücksichtigung der in 1.1 beschriebenen Förderung der produktiven Kompetenzen und speziell der mündlichen:

Sozial-kommunikative Kompetenzen: daraus leitet sich die für die Sprachpraxis zentrale Dialogfähigkeit ab, aber auch Empathie (interkulturelle Kommunikation), Kooperationsfähigkeit (Partner- und Gruppenarbeit) und Auftrittskompetenz (mündliche Sprachproduktion).

Selbst-/Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen: daraus leitet sich für ein Lehrmittel ein Ansatz ab, der Kreativität fördert (freie Produktionen), Neugier weckt (Motivation, andere Kulturen kennenzulernen) und die Selbstwirksamkeit erhöht.

Überfachlich-methodische Kompetenzen: Daraus leiten sich Ansätze zur Metakognition ab – also zur Reflexion über und Steuerung der eigenen Lernprozesse – sowie Arbeitstechniken, beispielsweise zu kognitiven Lernstrategien oder zur Informationssuche.

Für das Lehrmittel bedeutet dies, dass überfachliche Kompetenzen explizit und systematisch gefördert werden. Einige dieser Kompetenzen werden bereits durch etablierte Lernsettings des Fremdsprachenunterrichts gestärkt, vor allem dort, wo Dialog, Kooperation und Präsentation gefordert sind und wo interkulturelles Lernen im Vordergrund steht (Roche 2001). Andere sind durch Scaffolding gezielt aufzubauen, wie bei kreativen Sprachproduktionen oder bei der Erarbeitung komplexer Produkte (Alloatti & Palm 2009). Zum dritten Bereich, den Reflexionstools, finden sich in neueren Lehrmitteln für die Volksschule bereits Ansätze, an denen sich ein neues Lehrmittel Italienisch orientieren kann (Karlen 2025). Diese müssen jedoch altersgerecht und stufenspezifisch für die gymnasiale Stufe angepasst werden und den aktuellen technologischen Entwicklungen sowie den davon bedingten neuen Lerngelegenheiten Rechnung tragen.

1.3.2 Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit

Diese Kompetenzen beziehen sich auf Deutsch und Mathematik, werden aber in allen Fächern entwickelt. Im Italienischunterricht liegt der Schwerpunkt auf dem Aufbau fach- und bildungssprachlicher Repertoires sowie auf der Entwicklung sprachlicher Sensibilität – Lernziele, die das Fach Italienisch mit dem Fach Deutsch teilt. Auch ist die Unterrichtssprache zu stärken, was im Falle des Fremdsprachenunterrichts darin bestehen kann, den Aufbau des Fachwortschatzes zu fördern und überschneidende Themenbereiche in Absprache mit der Fachschaft Deutsch wiederzugeben. Wir denken da beispielsweise an die Anwendung literatur- und sprachwissenschaftlicher Begrifflichkeiten, an Konzepte für schriftliches Arbeiten und Argumentieren wie auch an Strategien zur kritischen Medienanalyse und zur mündlichen Diskursführung. Die Stärkung dieser Synergien ist nicht nur aus der Perspektive der transversalen Kompetenzen sinnvoll, sondern entspricht auch den Erkenntnissen der empirischen Forschung: Solide Kenntnisse in der Erstsprache sind ein zuverlässiger Prädiktor für Fremdsprachenkompetenzen (Pfenninger 2022). Punktuell können mathematische Kompetenzen durch das Arbeiten mit statistischen Daten (z.B. ISTAT), Diagrammen oder Infografiken in authentischen italienischen Texten gestärkt werden.

Für das Lehrmittel bedeutet dies, dass insbesondere Bezüge zum Fach Deutsch herausgearbeitet werden, um sprachübergreifende Konzepte zu festigen und interdisziplinäre Lernprozesse zu fördern.

1.3.3 Wissenschaftspropädeutik

Der Rahmenlehrplan sieht vor, dass Lernende in den einzelnen Fächern Grundbegriffe, -techniken und -methoden wissenschaftlichen Arbeitens erarbeiten. Besonders in Vorbereitung auf die Maturitätsarbeit gewinnt diese Kompetenz an Relevanz.

Für die Lehrmittelentwicklung bedeutet dies, dass durch einen Austausch mit Universitäten aktuelle Forschungsansätze (z.B. Cultural Studies, Computerlinguistik) didaktisch so aufbereitet werden können, dass sie bereits auf Gymnasialstufe zugänglich werden.

1.3.4 Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Politische Bildung

Diese Ausrichtung gewinnt zusätzlich an Bedeutung, wenn man die aktuellen Befunde zur Lebenswelt von Jugendlichen berücksichtigt: Die Sinus-Studie (Calmbach et al., 2024) zeigt, dass junge Menschen trotz multipler Krisen einen vorsichtigen Optimismus bewahren, zugleich jedoch sehr sensibel auf Fragen von Diversität, struktureller Ungleichheit und Chancengerechtigkeit reagieren. Gleichzeitig wird Schule als ein Ort erlebt, der nur begrenzt Möglichkeiten für demokratische Erfahrungen und Mitgestaltung eröffnet; auch der Stand der Digitalisierung wird kritisch beurteilt. Hier setzen die im neuen Rahmenlehrplan verankerten transversalen Kompetenzbereiche – insbesondere Politische Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung – an: Sie zielen darauf ab, demokratische Teilhabe zu fördern und Lernende zur aktiven Mitgestaltung gesellschaftlicher und ökologischer Transformationsprozesse zu befähigen.

Der Italienischunterricht verfügt in diesem Zusammenhang über das Potenzial, Partizipation nicht nur als Thema zu behandeln, sondern als Handlungspraxis erfahrbar zu machen. Dies kann zum einen durch Begegnungen im italienischsprachigen Raum geschehen, wo Jugendliche an Projekten mitwirken – beispielsweise im Rahmen des Tessiner Jugendfilmfestivals "Castellinaria". Zum anderen ermöglichen Lernarrangements, in denen Perspektivenübernahme, Aushandlungsprozesse und kollaboratives Handeln gefordert sind, eine solche Erfahrung im Klassenzimmer: Die Fremdsprache wird dabei zum Mittel, um Positionen zu vertreten, gemeinsame Lösungen zu entwickeln und sich in realen oder simulierten Öffentlichkeiten zu äussern. Solche Planspiele (z. B. Simulations globales, mit Fokus auf mündliche Kompetenz) sind auf Volksschulstufe bereits verankert – das Lehrmittel könnte daran anknüpfen.

Daraus folgt für die Lehrmittelkonzeption, dass transversale Kompetenzbereiche wie Politische Bildung, BNE und Digitalität explizit aufgegriffen und mit authentischen Handlungsanlässen verknüpft werden, die an die Lebenswelt der Jugendlichen angebunden sind, nicht zuletzt in Anknüpfung an die Erfahrungen auf Volksschulstufe.

1.3.5 Digitalität

Digitalisierung hat einen Einfluss auf Lerninhalte (z. B. welche Einflüsse bestimmte Medien auf soziale und kulturspezifische Prozesse haben und wie sich diese im Laufe der Zeit verändern) wie auch auf Lernprozesse. Zu den Letzteren: Die Verfügbarkeit leistungsfähiger KI-Tools und nicht didaktisierter Online-Videos hat die Art und Weise, wie Sprachen gelernt und geübt werden, grundlegend verändert. Lernende können heute individualisierte Übungen generieren lassen, für eigene Texte automatisiert Feedback einholen, Vokabeln im Dialog mit Chatbots trainieren oder sich Erklärungen auf Abruf geben lassen. Einer solch aktiven und lernförderlichen Nutzung von KI-Ressourcen steht ein entgegengesetztes Verhalten gegenüber: Hausaufgaben werden teilweise vollständig von KI erstellt, wodurch die Gefahr des Skill-Skippings steigt. Bestimmte sprachliche Teilfertigkeiten werden dadurch nicht mehr systematisch geübt. Umso wichtiger ist es deshalb, dass Lernende im Unterricht angeleitet

werden, digitale Ressourcen individualisiert und lernförderlich zu nutzen. Zugleich soll das Lehrmittel auf die Entwicklung jener Kompetenzen setzen, die nicht oder nur sehr begrenzt automatisierbar sind, wie spontane mündliche Interaktion, kritische Textinterpretation, kreative Sprachproduktion und kooperative Projektarbeit – sowie auf Evaluationsformen, die individuelle, nicht delegierbare Kompetenz sichtbar machen und vermehrt prozessorientiert sind. Dies geschieht im Bewusstsein, dass digitale Innovationen die Definition genuin menschlicher Handlungen fortlaufend verändern.

Das Lehrmittel berücksichtigt technologische Entwicklungen nicht nur im Hinblick auf das Sprachenlernen, sondern auch in Bezug auf ihre Auswirkungen auf Gesellschaft und fremdsprachige Kulturräume – im Bewusstsein, dass auch Erkenntnisprozesse und die Wahrnehmung des Anderen einem ständigen medialen Wandel unterliegen. Das Lehrmittel ist so konzipiert, dass es sich durch punktuelle Updates mit möglichst geringem Aufwand aktuell halten lässt. So wird dem Risiko einer schnellen Alterung entgegengewirkt.

1.3.6 Interdisziplinarität

Interdisziplinarität bezeichnet die Verknüpfung von inhaltlichem Wissen und Können mehrerer Fachdisziplinen zur Bearbeitung wichtiger Problemstellungen aus der Lebenswelt (Art. 20 Abs. 2 MAR/MAV 2024; vgl. Kap. [2.7](#)). Sie geht damit über fächerübergreifende Themen hinaus: Es genügt nicht, dasselbe Thema in verschiedenen Fächern zu behandeln – gefordert ist die exemplarische Aneignung fachfremder Erkenntnismethoden und deren Anwendung auf komplexe, realitätsnahe Phänomene.

Der Italienischunterricht bietet dafür Anknüpfungspunkte: Themen wie Vulkanismus (Geografie), Meeresschutz (Biologie), Wiederaufbau nach Erdbeben (Geografie, Politische Bildung), Slow Food (Ökologie, Wirtschaft), *Made in Italy* und Mode (Wirtschaft), Fussball und nationale Identität (Sport, Politische Bildung), Oper (Musik) oder Risorgimento (Geschichte) sind genuin mit dem Fach Italienisch gebunden und fordern interdisziplinäre Zugänge geradezu ein. Solche Zugänge machen zugleich Potenziale, Grenzen und Widersprüche der jeweiligen Fachmethoden sichtbar – und leisten so einen Beitrag zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten.

In einigen Kantonen wird interdisziplinär ausgerichteter Unterricht durch eigene Gefässe wie das Schwerpunktfach (SPF) oder das Ergänzungsfach (EG) besonders gefördert. Da diese Gefässe kantonale unterschiedlich ausgestaltet sind und ihre Lehrpläne teilweise noch nicht vollständig vorliegen, gilt es, die Entwicklungen aufmerksam zu verfolgen und Synergien gezielt zu nutzen.

Daraus folgt für die Lehrmittelkonzeption, dass interdisziplinäre Zugänge bereits jetzt als Grundlage angelegt werden – mit der Absicht, sie auf der Basis der neuen Lehrpläne für interdisziplinäre Gefässe (SPF, EG) gezielt weiterzuentwickeln und zu konkretisieren.

1.4 Austausch und Mobilität

Die Einrichtung institutioneller Strukturen zur Förderung des Austauschs und der Mobilität schafft gute Voraussetzungen, um das angestrebte Sprachniveau trotz sinkender Unterrichtsstunden zu erreichen. Allerdings sind solche Austausch- und Mobilitätsaktivitäten keineswegs ein Selbstläufer. So ist einerseits die interkulturelle Kompetenz zu stärken (z. B. durch Testimonials auf der Mikroebene und durch Soziotypen auf der Makroebene), andererseits ist die Begegnung mit anderssprachigen Jugendlichen zu ermöglichen (Hemmschwelle überwinden).

Daraus lässt sich folgern, dass das Lehrmittel auf die systematische Entwicklung interkultureller Kompetenzen und auf die Vorbereitung realer Begegnungen mit der italienischsprachigen Welt (Personen, Institutionen, Kultur) auszurichten ist.

1.5 Neue Schwerpunktfächer

Der RLP sieht vor, dass Schwerpunktfächer eine wissenschaftspropädeutische Vertiefung aufweisen (EDK/CDIP/CDPE 2024a:6, 109). Die Ausgestaltung neuer Schwerpunktfächer steht in einigen Kantonen im Zeichen der Interdisziplinarität. So wird derzeit im Kanton Zürich beispielsweise die Kombination Italienisch mit Geschichte diskutiert.

Bei der Erstellung eines neuen Lehrmittels wird die fächerübergreifende Bildung neuer Schwerpunktfächer im Auge behalten.

Dabei würde sich eine modulare Struktur des Lehrmittels anbieten, bei dem einzelne Einheiten oder vertiefende Aufgaben je nach Fachprofil beigezogen oder ausgelassen werden können.

1.6 Neue Ergänzungsfächer

Das Ergänzungsfach dient "der weiteren disziplinären oder interdisziplinären Vertiefung oder Erweiterung" (MAR Art. 13, Abs. 1, EDK/CDIP/CDPE 2023), und der Rahmenlehrplan sieht die "fachlich-wissenschaftspropädeutisch-vertiefende Ausrichtung in Anknüpfung an ein Grundlagenfach" explizit vor (EDK/CDIP/CDPE 2024a, S. 110).

Für die Erstellung eines Lehrmittels bedeutet dies, dass eine modulare Struktur Abhilfe schaffen kann – eine Struktur, die ab Niveau B1 individuelle oder klassenübergreifende Vertiefungen ermöglicht und systematisch wissenschaftspropädeutische Arbeitsweisen anleitet.

1.7 Austrittsniveau B2

Das vom neuen RLP 2024 vorgegebene Ausgangsniveau ist B2 – entsprechend der bisherigen Praxis und den in einigen kantonalen Lehrplänen enthaltenen Angaben². Drei Faktoren stehen dieser Zielsetzung jedoch entgegen: die Reduktion der Stundendotation, die neue Zusammensetzung der GLF-Italienischklassen im deutschsprachigen Raum und die Verpflichtung, auch neue, komplexe transversale Kompetenzen in den Lehrplan zu integrieren.

Um dieses Ziel zu erreichen, sind die einzelnen Lektionen so zu gestalten, dass die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen Hand in Hand geht mit der Entwicklung interkultureller Sensibilität und der transversalen Kompetenzen. Ein Beispiel für so einen Spagat kann eine Sequenz zum „italiano neo-standard“ sein, die sprachliches Lernen und Reflexion zum Sprachgebrauch mit Jugendsprache und verschiedenen Registern (z.B. Social Media, informelle Mündlichkeit vs. schulische/öffentliche Kommunikation) verbindet und so zugleich Sprachbewusstheit, Medienkritik und die Auseinandersetzung mit Identität und Zugehörigkeit fördert.

² Zu beachten ist, dass im alten Rahmenlehrplan (EDK/CDIP/CDPE 1995b) kein Niveau nach GER festgelegt ist. Lediglich spätere Publikationen empfehlen dieses Niveau (EDK/CDIP/CDPE 1998) oder ein Niveau-Range (siehe Abbildung 2 in Kap. [3.1](#) aus EDK/CDIP/CDPE 1998).

Bei der Erstellung neuer Lehrmittel wird darauf geachtet, sprachliche und transversale Kompetenzen nach Möglichkeit gemeinsam zu trainieren, ohne jedoch einen «Cognitive Overload» zu bewirken.

1.8 Neuerungen im Fachrahmenlehrplan «Italienisch als Fremdsprache»

Der Vergleich der beiden Rahmenlehrpläne für Italienisch als Fremdsprache (EDK/CDIP/CDPE 1995 bzw. 2024) zeigt, dass die Neufassung grundsätzlich auf dem Fundament des alten Lehrplans aufbaut. Beide Lehrpläne für das Grundlagenfach betonen, dass der Sprachunterricht massgeblich zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und zum Aufbau einer sprachlich-kulturellen Identität beiträgt. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Tessin und den italienischsprachigen Tälern Graubündens wird als zentral für die nationale Identität und Kohäsion angesehen; ebenso wird die Bedeutung des Italienischen als Migrationssprache und ihr wesentlicher Beitrag zur „Italianità“ in der Schweiz hervorgehoben. Das neue Dokument von 2024 legt jedoch ein deutlich stärkeres Gewicht auf den Umgang mit Diversität und das Agieren in einer multikulturellen Umgebung.

Beide Rahmenlehrpläne fokussieren auf den Erwerb jener Sprachfertigkeiten, die zur sprachlichen und zur interkulturellen Verständigung nötig sind. In beiden Versionen gilt die Literatur als zentraler Zugang zur Kultur, zur Ästhetik und zur Förderung des kritischen Denkens jenseits von Vorurteilen. Zudem unterstreichen beide Dokumente, dass Italienischkenntnisse ein wertvoller Beitrag zur Sicherung der akademischen und beruflichen Mobilität sind.

Es zeigen sich jedoch auch Unterschiede in der Struktur und den Inhalten:

Kompetenzbereiche und Zielniveau: Während der RLP 1995 die Lernziele noch in Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten und Grundhaltungen gliederte und kein spezifisches Referenzniveau nannte, folgt der RLP 2024 einem komplexeren Modell. Er unterscheidet zwischen überfachlichen Kompetenzen (methodisch, personal, sozial) und fachlichen Kompetenzen. Zudem wird nur im neuen RLP 2024 explizit das Zielniveau B2 gemäss GER festgelegt. Die fachlichen Lernziele werden in vier Bereiche unterteilt: Sprache, Kommunikation (neu: mit Mediation), Literatur und Literarizität sowie Kulturräume und Gesellschaften (neu: mit Digitalität). Im Einzelnen:

- *Sprache, mit Teilgebieten:* Sprachliche Identität, Sprachbewusstsein und Sprachreflexion, Sprachliche Kenntnisse und Ressourcen, Linguistische Strategien.
- *Kommunikation, mit Teilgebieten:* Mündliche Rezeption, Schriftliche Rezeption, Mündliche Produktion und Interaktion, Schriftliche Produktion und Interaktion sowie neu, Mediation;
- *Literatur und Literarizität, mit Teilgebieten:* Literatur als Mittel der Erschliessung der Welt, Literatur als Mittel, um sich selbst und andere zu begreifen, Form und Inhalt / ästhetische Dimension;
- *Kulturräume und Gesellschaften, mit Teilgebieten:* Kulturräume und Gesellschaften, Räume der Medien und Digitalität, Interkulturalität.

Erweiterter Textbegriff: Der RLP 2024 definiert „Text“ umfassend für alle Trägermedien (Text, Ton-, Videoaufnahme) und schliesst neben der Literatur explizit Bereiche wie Kino, Kunst und Musik ein.

Digitalität: Neu sind Lernziele im Bereich „Digitalität“ verankert, die z. B. eine bewusste und kritische Nutzung von Online-Wörterbüchern, Übersetzungstools und KI fordern.

Lernantrieb vs. Lernstrategien: Während der RLP 1995 den kreativen Ausdruck und die Spielfreude als „Triebfeder des Lernvorgangs“ ins Zentrum rückte, betont der RLP 2024 vielmehr die Reflexion

des eigenen Lernens sowie die Steuerung emotionaler Lernstrategien wie Selbstdisziplin und Ausdauer.

Bei der Entwicklung eines neuen Lehrmittels werden sämtliche Kompetenzbereiche des neuen Fachrahmenlehrplans 2024 berücksichtigt, mit besonderem Augenmerk auf die neuen Schwerpunkte Digitalität, Mediation und Textsorten.

Dies hat im Bewusstsein zu erfolgen, dass sich der RLP an folgenden Ankerpunkten ausrichtet:

- an Referenzinstrumenten wie dem *GER* (für die Festlegung des Zielniveaus B2) und dem Companion Volume mit seinem erweiterten Konzept der Mediationskompetenz;
- an bildungspolitischen Zielsetzungen im Hinblick auf die *nationale Kohäsion*, also an einem Unterricht, der sowohl die schweizerische Italianità als auch die gesellschaftliche und kulturelle Realität Italiens berücksichtigt;
- an Future Skills wie im Modell der *4K* (Schleicher 2013), wobei im neuen Fachrahmenlehrplan Italienisch die vier Kompetenzen Kritisches Denken, Kommunikation, Kollaboration und Kreativität unter Überfachliche Kompetenzen als zentral erachtet werden;
- an den Herausforderungen einer im Wandel begriffenen Bildungslandschaft im Zeichen der *Digitalität*;
- an der zunehmenden Ausdifferenzierung von *kulturellen Ausdrucksformen* hinsichtlich Trägermedien und Formaten (Podcast, Video, Social-Media-Post, Meme, Serie, Storygram usw.), die im Lehrmittel entsprechend abzubilden sind.

Es sei zudem darauf hingewiesen, dass die Lehrpläne für die kantonalen Schwerpunktfächer derzeit noch in Erarbeitung sind. Das Beispiel zur Umsetzung (EDK/CDIP/CDPE 2024b) deutet jedoch auf einen starken Fokus auf Literatur und Literarizität sowie auf eine enge Vernetzung mit den transversalen Unterrichtsbereichen hin.

2. Analyse der Zielgruppen

Zielgruppen lassen sich im Kontext des Italienischunterrichts nach unterschiedlichen schulorganisatorischen Formaten unterscheiden. In den meisten deutschsprachigen Kantonen wird Italienisch als Grundlagenfach (GLF) in der Form „2. Landessprache“ neu eingeführt, in einigen Kantonen hingegen als „GLF 3. Fremdsprache“. Daneben existiert das Schwerpunktfach (SPF) Italienisch teilweise in einer traditionellen Monofachausrichtung, teilweise in neueren interdisziplinären Formaten. Zum Schwerpunktfach ist zu ergänzen, dass einige Kantone oder Schulen (z.B. AG, BL) mit der Einführung des Grundlagenfachs das Schwerpunktfach Italienisch aus dem Katalog gestrichen haben. Ebenfalls neue Szenarien zeichnen sich in den Kantonen ab, in denen dieser SPF-Katalog erweitert worden ist, so dass Italienisch mit neuen, attraktive(re)n Fächern konkurriert. Drittens werden interdisziplinäre Schwerpunktfächer noch diskutiert, wie beispielsweise Italienisch mit Geschichte im Kanton ZH.

Ausgangspunkt des vorliegenden Konzepts ist das GLF, da dieses Format aktuell die grössten neuen Herausforderungen mit sich bringt. Das Lehrmittel wird primär auf die Bedürfnisse des GLF ausgerichtet, soll jedoch so konzipiert sein, dass es auch im SPF, insbesondere in den ersten zwei bis drei Jahren, gewinnbringend eingesetzt werden kann. Die interessantesten Teilbereiche der interdisziplinären Formate der Kantone Zürich und Aargau werden dort aufgegriffen, wo sie dazu beitragen, dass sowohl im GLF als auch im SPF Italienisch die Ziele in den transversalen Kompetenzbereichen gezielt unterstützt werden.

2.1 Alter

Die Zielgruppe eines neuen Lehrmittels für den Italienischunterricht im Grundlagenfach (GLF) sind Lernende vom 9. bis zum 12. Schuljahr.

Die Inhalte des Lehrmittels sollen der Lebenswelt der Jugendlichen gerecht werden. Die Aufgaben sind so konzipiert, dass sie altersangemessene kognitive Herausforderungen bieten. Komplexere Aufgabenformate sehen ein konsequentes Scaffolding vor, das die Lernenden schrittweise zu mehr Selbstständigkeit bei gleichzeitig steigender kognitiver Komplexität führt. Dabei erweisen sich die Aufgaben – wie es bei gelungenem Task-Based Learning der Fall ist – regelmässig als motivierende Highlights, da die Lernenden «zeigen können, was sie können». Die kognitive Reife der Lernenden ermöglicht es, sich mit abstrakten grammatikalischen Konzepten auseinanderzusetzen; diese werden jedoch konsequent in sinnvolle, kommunikative Handlungssituationen eingebettet. Zugleich wird Sprachenlernen gezielt mit Reflexionsfähigkeit und Urteilsbildung verknüpft. Texte und Grafiken sind so ausgewählt und gestaltet, dass kindliche Darstellungsformen vermieden werden und das Lehrmittel den Lernenden auf Augenhöhe begegnet.

2.2 Klassenzusammensetzung

Bisher wurde das Schwerpunktfach Italienisch (SPF) vorwiegend von sprachaffinen Lernenden gewählt, mit einer deutlichen Prädominanz von Mädchen. Mit der Einführung des Grundlagenfachs (GLF) als zweite Landessprache könnte sich diese bislang relativ homogene Zusammensetzung der Lerngruppen (vgl. Kap. [1.2](#)) verändern und zu einer deutlich heterogeneren Schülerschaft führen.

Das Lehrmittel berücksichtigt die sich eventuell verändernde Geschlechterverteilung im GLF, indem es Lernende aller Geschlechter adressiert: Themenwahl und Rollenbilder vermeiden stereotype Zuschreibungen und bilden Diversität ab. Zudem sollen neben kreativen und sprachaffinen Zugängen auch funktionale, zielorientierte Lernwege angeboten werden, sodass

sich auch Lernende wiederfinden, die Sprachen primär unter Leistungs- und Nutzensgesichtspunkten wählen.

2.3 Klassengrösse

Auch die Grösse der Klassengemeinschaften dürfte sich grundlegend wandeln: Während die Lerngruppen im SPF an vielen Gymnasien bislang eher klein waren, ist im GLF mit deutlich grösseren Klassen zu rechnen. Dies hat insbesondere für die Lehrpersonen – und damit auch für die Konzeption des Lehrmittels – weitreichende Konsequenzen.

Erforderlich sind didaktische Strategien, die es erlauben, auch in Klassen mit über 24 Lernenden individuelle Lernprozesse zu begleiten und das bislang typische persönliche Coaching nicht zu verlieren.

2.4 Ausserschulische Sprachbiografie

Deutschsprachige: Der Grossteil der Lernenden hat Deutsch als Erstsprache oder verfügt über sehr gute Deutschkenntnisse. Zudem haben sie Vorkenntnisse in Englisch und Französisch.

Italienischsprachige: Je nach Region ist der Anteil an italienischen Muttersprachlern jedoch relativ hoch. Diese sogenannten *Heritage Speaker* bilden eine besondere Zielgruppe: Einerseits bringen sie wertvolle Vorerfahrungen und kulturelle Ressourcen mit, andererseits benötigen sie gezielte Förderung, um dieses Potenzial auch im schulischen Kontext voll ausschöpfen zu können.

Anderssprachige: Abhängig vom Einzugsgebiet der jeweiligen Gymnasien variiert zudem der Anteil an fremdsprachigen Lernenden (neu hinzugezogen oder generell mit Migrationshintergrund), die Italienisch vor allem als Grundlagenfach (GLF) wählen. Einige verfügen über Kenntnisse anderer romanischer Sprachen (z.B. Portugiesisch, Spanisch), die als Brückensprachen genutzt werden können. Andere wiederum nicht: Für diese Lernenden stellt Italienisch häufig eine strategische Wahl dar, um innerhalb der Lerngruppe eine höhere Chancengleichheit zu erreichen, insbesondere dann, wenn sie Französisch nicht bereits seit der Volksschule gelernt haben.

Mehrsprachiger Hintergrund: Im Vergleich zu früher verfügen heutige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten über ein deutlich höheres Englischniveau, da sie in ihrer Freizeit intensiv mit der Sprache in Kontakt stehen und sie aktiv nutzen. Englisch ist dadurch meist positiv konnotiert und eignet sich als Brückensprache. Da viele Lernende, die das Grundlagenfach (GLF) wählen, dem Französischen eher ablehnend gegenüberstehen, wäre ein ausschliesslicher Vergleich mit Französisch didaktisch wenig ergiebig. Für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik mit zusätzlichem Einbezug des Englischen spricht zudem der wachsende Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Laut Bundesamt für Statistik lebten im Zeitraum 2020–2022 fast 60 % der 0- bis 6-Jährigen in Haushalten mit ausländischem Hintergrund oder mit gemischtem Migrationshintergrund – mit steigender Tendenz (BFS 2023).

Für deutschsprachige Lernende soll der Aufbau sprachlicher Strukturen nicht nur einer impliziten Erwerbsreihenfolge folgen, sondern sich gezielt an Kontrastierungen mit der Schulsprache Deutsch (Lexik, Morphologie, Syntax) sowie an häufig vorkommenden und besonders produktiven Strukturen des Italienischen orientieren. Dabei werden auch Analogien zu anderen Sprachen genutzt, um Mehrsprachigkeitsressourcen systematisch einzubeziehen.

Für Heritage Speaker sind Aufgaben zu Fossilisierungen, zur Arbeit an Registern und zur gezielten Wortschatzerweiterung in bisher wenig vertrauten Domänen vorzusehen, ergänzt durch vielfältige Schreibansätze, die den Ausbau schriftsprachlicher Kompetenzen (Orthografie, Grammatik, ganz besonders auch Textsortenkompetenz und Pragmatik) unterstützen. Zugleich trägt das Lehrmittel der Tatsache Rechnung, dass in vielen Klassen

weitere Erstsprachen vertreten sind. Die Schulsprache wird als gemeinsame Unterrichtssprache bewusst für metasprachliche Klärungen und Vergleiche eingesetzt.

Für fremdsprachige Lernende sollen die oben beschriebenen Aktivitäten so gestaltet sein, dass sie auch ohne langjährige Vorerfahrungen im Schweizer Schulsystem eine aktive Teilnahme am Unterricht ermöglichen. Entsprechend wird auch Englisch nebst Französisch gezielt als Brückensprache eingesetzt. Dies lässt sich zusätzlich damit begründen, dass das Englischniveau an den Gymnasien heute im Vergleich zu früher deutlich höher ist. Zudem sind auch punktuelle Hinweise auf weitere romanische Sprachen sinnvoll, um Schüler und Schülerinnen mit diesem Sprachhintergrund zu unterstützen.

2.5 Schulische Sprachbiografie

Je nach Kanton ist Englisch oder Französisch die erste beziehungsweise zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchungen zeigen jedoch, dass sich die Französischkenntnisse in einsprachig deutschsprachigen Kantonen nicht signifikant unterscheiden – unabhängig von der Reihenfolge der Fremdsprachen (Erzinger et al. 2023:34). Deutliche Unterschiede zeigen sich nur in zweisprachigen Kantonen, wo jedoch das 'Grundlagenfach 2. Landessprache' die zweite Kantonssprache ist. Ein empirisch nachweisbarer Faktor mit Einfluss auf den Anfangsunterricht ist hingegen, dass in einigen Kantonen ein erheblicher Teil der Lernende Italienisch bereits als dritte Fremdsprache in der Volksschule besucht hat.

Individualisierung und Differenzierung sind im Lehrmittel daher gezielt anzustreben. Die ersten Einheiten sind so konzipiert, dass sie flexibel einsetzbar sind, mit klar gekennzeichneten Niveaustufen (Basis, Erweiterung, Vertiefung) sowie transparent formulierten Lernzielen. Unterschiedliche Einstiege je nach Schulsituation und differenzierte Aufgabenpakete innerhalb einer Klasse ermöglichen es, sowohl Anfängerinnen und Anfänger als auch fortgeschrittenere Lernende angemessen zu fördern und Durchlässigkeit zwischen den Niveaustufen zu gewährleisten.

2.6 Digitale Ausstattung

In den meisten Kantonen wurde das BYOD-Prinzip eingeführt. Daher ist davon auszugehen, dass die Lernenden über digitale Geräte, meist Laptops, verfügen. Zunehmend relevant wird das an Volksschulen eingeführte Handyverbot, dessen mögliche Ausweitung auf Gymnasien zu beachten ist – ein "Mobile-First"-Ansatz wie beim Lehrmittel *Tocca a te!* ist somit nicht zu bevorzugen. Ein weiteres Hindernis im BYOD-Kontext sind elterlich gesetzte Begrenzungen, etwa bei der Bildschirmzeit oder gesperrte Anwendungen. Umgekehrt verfügen die Jugendlichen über Kenntnisse im Umgang mit sozialen Medien, die die Kompetenz der Lehrpersonen übersteigen können. Zudem ist davon auszugehen, dass sie KI durch eine gezielte Anleitung lernförderlich und differenziert einsetzen können.

Das Lehrmittel wird diese Voraussetzungen berücksichtigen und Bedingungen schaffen, die es allen Lernenden ermöglichen, unabhängig von ihrer technischen Ausstattung am Laptop zu arbeiten, KI in ko-konstruktiver Weise zu nutzen und verschiedene Medien lernförderlich einzusetzen. Entwicklungen im Bereich tutorieller KI-Systeme und von Wearables (wie Smart Glasses) sollten aufmerksam beobachtet und bei nachweislichem didaktischem Mehrwert miteinbezogen werden.

2.7 Sozialisierung

Dieses Feinkonzept berücksichtigt Lernende, deren Sozialisierung stark von digitalen Medien, globaler Unsicherheit und einer zunehmend vernetzten Informationskultur geprägt ist. In den Bildungs- und Sozialwissenschaften wird hierfür häufig das Konzept der VUKA-Welt (Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität) verwendet. Dies hat auch spezifische Auswirkungen auf das Fremdsprachenlernen: So ist beispielsweise aktuell in den Klassen zu beobachten, wie Jugendliche weniger Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können, wenn KI-Outputs ihre individuelle Leistung übersteigen. Diese Rahmenbedingungen prägen die Lebensrealität junger Menschen heute massgeblich und erfordern neue Kompetenzen für Schule und Gesellschaft – insbesondere jene, die im neuen MAR unter den transversalen Kompetenzen zusammengefasst sind.

Vor diesem Hintergrund ist das Lehrmittel so konzipiert, dass es ausgehend vom vorliegenden Feinkonzept in der redaktionellen Weiterentwicklung agil auf zukünftige gesellschaftliche und technologische Veränderungen reagieren kann. Zugleich trägt es dazu bei, die mit diesen Entwicklungen verbundenen Unsicherheiten didaktisch aufzufangen, etwa durch Lernsettings, die Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen und Handlungen mit unmittelbar erfahrbarer Wirkung in den Mittelpunkt stellen. Mehrperspektivische und interdisziplinäre Szenarien bilden dabei einen zentralen didaktischen Zugang, da sie Orientierung bieten, komplexe Fragestellungen strukturieren helfen und Bezüge zu anderen Fachbereichen sichtbar machen.

2.8 Unterschiedliche Motivationslagen

Wie bereits erwähnt, wird Italienisch im GF entweder aus intrinsischem Interesse an Sprache und Kultur gewählt oder als strategische Option, um Französisch abwählen zu können. Daraus ergibt sich eine grosse Spannweite an Motivation und Zielsetzungen innerhalb der Klassen.

Das Lehrmittel verfolgt eine gezielt aufgebaute Motivationsstrategie, insbesondere in den ersten Lektionen. Dazu gehören sichtbare Kompetenzzuwächse in kurzen Zeitabständen, konkrete Erfolgserlebnisse mit unterstützenden Rückmeldeschleifen, ansprechende Themen sowie ein klar erkennbarer Nutzen für schulische Anforderungen und weiterführende Bildungswege. Wahlmöglichkeiten innerhalb der Lerneinheiten – etwa hinsichtlich Themenwahl, Schwierigkeitsgrad und Zugangsweisen (analytisch, projektorientiert, kreativ) – tragen dazu bei, der Heterogenität der Interessen und Lernpräferenzen gerecht zu werden.

3. Analyse der Bedürfnisse der Lehrpersonen

Zur Vorbereitung des Feinkonzepts wurden im Frühjahr 2025 zwei Hackathons mit insgesamt 28 Lehrpersonen (LP) aus verschiedenen Deutschschweizer Gymnasien durchgeführt. In diesem Rahmen wurden Antworten auf Fragen zu den folgenden Punkten gesucht (PHSG 2025a):

- A. Begriffliche Bestimmung: Was versteht man unter transversalen Kompetenzen im konkreten Unterrichtsalltag?
- B. Wo stehen die Kantone in der Umsetzung der Reform?
- C. Welche Befürchtungen, Bedürfnisse und Ressourcen haben die Italienischlehrpersonen?
- D. Welche Prioritäten bestehen für die Erstellung eines 'Lehrmittels der Zukunft'?
- E. Welcher Weiterbildungen bedarf es?

In Bezug auf ein Lehrmittel sind selbsterklärend Punkt C und D besonders interessant, da im Rahmen dieser Diskussion inhaltliche und formale Schwerpunkte diskutiert wurden.

3.1 Befürchtungen, Bedürfnisse und Ressourcen

Der Hackathon ermöglichte, sich über die Folgen der strukturellen Veränderungen für das Fach Italienisch auszutauschen (siehe [1.1](#) Stundendotation, [1.2](#) verbindliche Wahlmöglichkeit zwischen zwei Landessprachen im GLF, [1.4](#) Austausch und Mobilität, [1.5](#) Neue Schwerpunktfächer):

- Die teilnehmenden Lehrpersonen befürchten im GLF eine geringere Sprachlerneignung und eine schwächere Motivation. Ähnliche Einschätzungen teilen auch Lehrpersonen an Schulen, an denen die beiden Grundlagenfächer Italienisch und Französisch angeboten werden (z.B. MNG Zürich / ISME St.Gallen).
- Die Lehrpersonen wünschen sich eine Klärung, welche Teilkompetenzen im Italienischunterricht prioritär gefördert werden sollen und welche Ausprägungen dieser Kompetenzen an der Matura als genügend (Note 4) und als hervorragend (Note 6) gelten. Das im neuen Rahmenlehrplan genannte Zielniveau B2 dient zwar als Orientierung für die anzustrebenden Sprachkompetenzen, stellt jedoch angesichts der reduzierten Unterrichtszeiten – insbesondere im Grundlagenfach – eine anspruchsvolle Zielvorgabe dar. Als Grundlage diene eine Übersicht der EDK (2007), die die relevanten Kompetenzstufen wie folgt aufschlüsselt:

EDK – Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II (22.8.2007) – Dokumentation / Übersicht Niveaus

EDK: Koordination Sprachenunterricht Sek II:**Eintritts- und Zielniveaus für die Bildungswege der Sekundarstufe II – SOLL-ZUSTAND**

	Attest 2-jährig					Fähigkeitszeugnis beruf. Grundbildung Sprachl. Grundansprüche					Fähigkeitszeugnis beruf. Grundbildung Erweiterte sprachl. Anspr.					Berufsmatura beruf. Grundbildung Erweiterte sprachl. Anspr. zusätzl. optionale Förderung					FMS FM* Gesundh./Soz.Arbeit, Kunst/Musik/Angew. Psych.					Fachmatura Pädag.					Gymnasiale Matura				
C2																																			
C1																																			
B2.2																																			
B2.1																																			
B1.2																																			
B1.1																																			
A2.2																																			
A2.1																																			
A1.2																																			
A1.1																																			
	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängend sprechen	Schreiben	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängend sprechen	Schreiben	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängend sprechen	Schreiben	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängend sprechen	Schreiben	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängend sprechen	Schreiben	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängend sprechen	Schreiben	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängend sprechen	Schreiben

*Vollzeitschulen mit höheren
Zielniveaus (z.B. Handels-
mittelschule)

Obligatorische Schule

Abbildung 2: SOLL-Zustand bzgl. Eintritts- und Zielniveaus der Sekundarstufe II (EDK/CDIP/CDPE 2007)

Die Übersicht der EDK aus dem Jahr 2007 ist für die Entwicklung eines Lehrmittels weiterhin relevant, weil sie das angestrebte Niveau in differenzierte Teilkompetenzen ausweist und zugleich eine Bandbreite von B1.1 bis C1 vorsieht, die die unterschiedlichen Stundendotationen, Unterrichtsformate und Vorkenntnisse der Lernenden sowie ihre individuelle Sprachlerneignung berücksichtigt. Sie trägt zudem dem Umstand Rechnung, dass in der Regel höhere rezeptive als produktive Kompetenzen erreicht werden – was auch den von den Lehrpersonen geäußerten Erwartungen an ein Lehrmittel entspricht (vgl. Kap. 3.2).

Diese differenzierte Betrachtung erscheint gerade im Kontext der aktuellen Reform – mit reduzierter Stundendotation und verändertem Fachstatus – realistischer als die Festlegung einer undifferenzierten Austrittskompetenz auf Niveau B2. Voraussetzung dafür ist jedoch – wie von den Lehrpersonen am Hackathon hervorgehoben –, dass die durch den Unterricht zur Verfügung stehende Lernzeit durch Austauschformate, Sprachaufenthalte sowie den Einsatz von Sprachassistenzen ergänzt wird, damit das Zielniveau B2 erreichbar bleibt.

- Die Lehrpersonen beider Hackathon-Gruppen identifizieren sowohl einen Weiterbildungs- als auch einen Vernetzungsbedarf, um die neuen Vorgaben effizient und fachlich fundiert umzusetzen (vgl. Kapitel 9). Im Rahmen des Projekts CambiaMenti, aus dem dieses Feinkonzept hervorgeht, konnte bereits Ende 2025 der CAS «*Italienisch unter neuem MAR*» ausgearbeitet werden (PHSG 2025b).
- Die Diskussionen während der Hackathons haben eindrücklich gezeigt, wie stark sich Italienischlehrpersonen für die Qualitätsentwicklung in ihrem Fach engagieren. Sie verfügen über eine Expertise, die bei der Entwicklung eines Lehrmittels fruchtbar gemacht werden kann. **Es bietet sich nachgerade an, die passenden Rahmenbedingungen zu schaffen, um diese Expertise in das neue Lehrmittel einfließen zu lassen. Wir denken da an gezielte Weiterbildungen, thematische Workshops und weitere kollaborative Formate.**

3.2 Prioritäten für ein Lehrmittel

Der Hackathon bot die Gelegenheit, das im neuen Rahmenlehrplan verankerte Prinzip eines Unterrichts entlang zweier tragender Achsen vertieft zu reflektieren: Neben der primären curricularen Struktur, die fachlich organisiert ist, kommt eine sekundäre Struktur mit sieben transversalen Unterrichtsbereichen hinzu (siehe Kap. [1.3](#)).

Vor diesem Hintergrund – dem Fehlen dieser sekundären Struktur in den bisherigen Lehrplänen und Lehrmitteln sowie der bekannten Problematik der Stundenreduktion und Statusveränderung des Italienischen am Gymnasium – ergaben sich zahlreiche Diskussionen, die nach konkreten und operativen Unterstützungsangeboten riefen. Besprochen wurde insbesondere die Entwicklung neuer Lernmaterialien, etwa in Form eines Lehrmittels, das diese doppelte Struktur konsequent abbildet und zugleich auf die neue Zielgruppe des Grundlagenfachs Italienisch 2. Landessprache ausgerichtet ist – mit dem klaren Ziel, das im Lehrplan angestrebte Kompetenzniveau B2 zu erreichen. Im Folgenden die Hauptaussagen:

1. Das neue Lehrmittel soll **kommunikative Sprachkompetenzen bis Niveau B2** fördern. Dabei sprechen sich die Lehrpersonen sowohl für bewährte als auch für innovative Ansätze zur Erreichung dieses Ziels aus:

- Bewährte Ansätze und Methoden:
 - Task-Based Learning, das in hohem Mass eigenständiges sprachliches Handeln verlangt und nicht an KI delegierbar ist (alternativ: Problem-Based Learning);
 - Spielerische Ansätze (ludodidattica), von Kartenspielen über Escape Games bis hin zu immersiven VR-Settings;
 - bewusste Variation von Sozialformen innerhalb der Lerneinheiten sowie differenzierte Aktivitäten für unterschiedliche Lerntypen;
 - Didaktik der Interkomprehension;
 - systematische Förderung von Lernstrategien zum Spracherwerb.
- Innovative Ansätze und Methoden:
 - gezielter Einsatz von KI zur Unterstützung tutorierter, autonomer Sprachlernprozesse;
 - bewusste Integration von für Jugendliche attraktiven Medienformaten, um Sprachkonsum auch ausserhalb des schulischen Kontextes zu fördern;
 - Nutzung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse zur Fremdsprachenerwerbsforschung sowie bereits erprobter neurolinguistischer Methoden (z. B. ANL);
 - Entwicklung neuer Formen und Settings der Kompetenzbeurteilung;
 - systematische Förderung sowohl autonomer als auch assistierter Sprachkompetenzen;
 - Einbezug neuer Forschungsfelder der Italianistik (z. B. Cultural Studies);
 - teilweise Orientierung am Learning Experience Design.

2. Die Lehrpersonen wünschen sich Materialien mit folgenden inhaltlichen Schwerpunkten:

- Förderung *mündlicher Kompetenzen*.
- Förderung *kultureller und interkultureller Kompetenzen*. Konkret werden genannt:
 - Vertiefung zur Italianità in der Schweiz und zu Besonderheiten Italiens;
 - Sensibilität für die schweizer Mehrsprachigkeit;
 - Aufbau interkultureller Kompetenz. Konkret soll auf Exkursionen und Austausche vorbereitet werden, beispielsweise durch Mediationsaufgaben.
- *Literarische Texte*: Sie sollen exemplarisch die historische und gesellschaftliche Wirklichkeit aufgreifen und eine Brücke zu den transversalen Kompetenzen herstellen (BNE, Politische Bildung, Wissenschaftspropädeutik).

- *Transversale Kompetenzbereiche*: Sie werden als Bereicherung für den Italienischunterricht angesehen, insbesondere „Politische Bildung“ und „Interdisziplinarität“, gefolgt von „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Digitalität“.
- *Textsortenanalyse*: Sie soll eine wichtige Rolle spielen und mit der schriftlichen Produktion verbunden werden – vom Sprichwort über das Kochrezept bis zum Fachtext. Die behandelten Texte sollen auch neue Gattungen und multimediale Formate berücksichtigen – insbesondere jene, die für Jugendliche in der Freizeit eine hohe Relevanz haben.
- *Gegenwartssprache*: Die Materialien sollen den heutigen Sprachgebrauch aufgreifen, den die Lernenden in der Zielregion unter Gleichaltrigen antreffen.
- *Instrumente für Feedback*: Es sollen Raster zur Verfügung gestellt werden, die a) ein formatives und summatives Feedback ermöglichen; b) fachliche und transversale Kompetenzen berücksichtigen; c) sowohl den Prozess wie auch das Produkt bewerten; d) für verschiedene Zielgruppen geeignet sind: Peer-Review, KI, Selbstbeurteilung, Beurteilung durch die Lehrperson.

3. Aus **struktureller Sicht** wünschen sich die Lehrpersonen, dass ein neues Lehrmittel modular aufgebaut ist, um

- Differenzierung zu ermöglichen – beispielsweise mit ausgewählten Angeboten für Lernende italienischer Muttersprache.
- Eine situationsgerechte Zusammenstellung von Materialien zu unterstützen – etwa durch einen modularen Aufbau, der den flexiblen Einsatz je nach Unterrichtssituation erlaubt. Diskutiert wird das Liquid-Book-Prinzip.
- Das Konzept der Lernlandschaften aufzugreifen, das auf der Sekundarstufe I bereits verankert ist.

4. Die Lehrpersonen **lehnen** diverse Elemente in einem neuen Lehrmittel explizit **ab**. Konkret:

- Keine zu langen Phasen kollaborativen Arbeitens.
- Keine zu umfangreiche resp. zu knappe „Unità“. Jede Unità soll hingegen in absehbarer Zeit abgeschlossen werden können und zugleich eine intensive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen ermöglichen.
- Keine durchgängigen Angebote für Muttersprachler:innen. Hingegen werden punktuelle Angebote für dieses Zielpublikum begrüßt.
- Kein durchgängiges Storytelling.
- Sie möchten keine Aufgaben mit primärer Ausrichtung auf das spätere Erwachsenenleben. Als Beispiel wird die Reparatur einer Heizung genannt.
- Keine heute wenig relevante kommunikative Aufgaben. Genannt wird das Lösen eines Billets am Schalter, während Tickets heute mit der App gekauft werden.
- Keine einseitige Orientierung an informell-digitalem Sprachenlernen.

Für die Konzeption eines neuen Lehrmittels kann festgehalten werden: Die Anliegen der Lehrpersonen stehen im Einklang mit den aktuellen bildungspolitischen und fachdidaktischen Entwicklungen.

Die systematische Zusammenführung der zuvor erörterten Anliegen der Lehrpersonen mit den Leitlinien aus dem neuen RLP 2024 und aus den Referenzinstrumenten erfolgt in Kapitel 5 „Merkmale des Lehrmittels“, wo sie in konkrete Design Principles überführt werden.

4. Lerntheorien, Referenzrahmen und Lernforschung

Die Referenz für das gymnasiale Lehrverständnis bildet der neue Rahmenlehrplan, der, wie mehrfach erwähnt, auch transversale Kompetenzen, interdisziplinäre Perspektiven und die Fähigkeit zur Selbststeuerung als wesentliche Zielgrößen gymnasialer Bildung hervorhebt. Er versteht Lernen als einen kontinuierlichen, dynamischen Prozess der aktiven Wissenskonstruktion und ist damit im Kern **konstruktivistisch** geprägt (Kap. 4.1). Zugleich aber versteht der Rahmenlehrplan Bildung als vernetztes, fächerübergreifendes und ressourcenorientiertes Geschehen, was aus unserer Sicht eine Anschlussfähigkeit an **konnektivistische Perspektiven** eröffnet (Kap. 4.2).

Das vorliegende Feinkonzept erweitert also für den Bereich Fremdsprachen die konstruktivistische Grundlage des RLP 2024 um zentrale Prinzipien des Konnektivismus, wonach Lernprozesse im digitalen Zeitalter als Vernetzung heterogener Ressourcen verstanden werden (Siemens 2005, Li & Li 2025).

Zu diesen Ressourcen gehört auch KI. Sie führt ein neues Paradigma ein: **assistierte Sprachkompetenz** – eine Fähigkeit, die nicht vorausgesetzt werden darf, sondern aufgebaut werden muss. Dabei unterstützt KI sowohl den Spracherwerb als auch die Erweiterung des sprachlichen Handlungshorizonts (Alloatti & Montemarano, 2025). Zugleich bleibt die Entwicklung **autonomer Sprachkompetenz**, also der Fähigkeit, selbstständig – ohne Hilfe digitaler Ressourcen – sprachlich adäquat zu handeln und fremde wie KI-generierte Sprachprodukte kritisch zu beurteilen, weiterhin Kern des Fremdsprachenunterrichts. Assistierte und autonome Sprachkompetenz sind dabei nicht als Gegensatz, sondern komplementär zu verstehen: Ein Lehrmittel kann den Rahmen setzen, in dem beide Kompetenzen gefördert werden (Kap. 4.3). Für die autonome Sprachkompetenz stehen mit dem GER und dem Companion Volume bewährte Referenzwerke zur Verfügung (Kap. 4.4) – für die assistierte Sprachkompetenz fehlt hingegen bislang ein vergleichbares Instrument³.

Neben der Frage, welche Kompetenzen entwickelt werden sollen, kommt auch die Frage in den Fokus, wie entsprechende Lernprozesse kognitiv und motivational gestaltet werden können. Hier gewinnen **neurowissenschaftliche Erkenntnisse** an Bedeutung: Sie prägten bereits die Konzeption von *Tocca a te!* und werden durch aktuelle Studien – auch im italienischsprachigen Raum – weiter gestützt (Kap. 4.5). Eng damit verbunden ist eine **Feedback- und Bewertungskultur**, die Lernprozesse stärkt und die Entwicklung sowohl autonomer als auch assistierter Sprachkompetenz unterstützt (Kap. 4.6).

Im Folgenden werden diese Perspektiven vertieft, bevor in Kap. 5 der Rahmenlehrplan wieder aufgegriffen wird.

4.1 Konstruktivismus

Das dem Lehrwerk zugrunde liegende Lehr- und Lernverständnis stützt sich auf die Erkenntnisse und Theorien eines moderaten Konstruktivismus – wie er auch in den meisten Sprachlehrmitteln für die Volksschule didaktisch konkretisiert wird (z. B. *Join In, Dis donc!, Tocca a te!*). Das konstruktivistische Lernparadigma geht davon aus, dass sich die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt über komplexe Prozesse der Konstruktion vollzieht (Wolff 2002: 339). Der moderate Konstruktivismus betont die aktive, individuelle Wissenskonstruktion der Lernenden und verknüpft diese systematisch

³ Zwar existieren bereits verschiedene Frameworks zur AI Literacy (z. B. AILit); diese erweisen sich für den Fremdsprachenunterricht jedoch als nur begrenzt geeignet. Einerseits erfassen sie nicht jene für das Sprachenlernen zentralen „Nodes“, andererseits sind sie bewusst fachübergreifend angelegt und beschreiben Kompetenzen, die über die spezifischen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts hinausgehen.

mit einer didaktisch reflektierten Struktur und einer gezielten Anleitung durch das Lehrmaterial (und die Lehrpersonen).

Die fundamentalen Prinzipien lassen sich in drei zentrale Punkte gliedern:

- A. **Kognitive Konstruktion und Individualisierung:** Der Lernprozess ist durch das Anknüpfen an Vorwissen bestimmt (gelernt werden kann nur, was sich mit bereits vorhandenem Wissen verknüpfen lässt). Das handelnde Lernen der Schülerinnen und Schüler steht dabei im Zentrum und dies bedingt individuelle Lernwege – durch die Gestaltung des Lehrwerks, aber auch durch die Rolle der Lehrperson als Coach und Beraterin/Berater.
- B. **Soziale Interaktion und Authentizität:** Die soziale Interaktion ist das Grundprinzip sprachlichen Handelns und deswegen ist kollaboratives Lernen unverzichtbar, um Bedeutung auszuhandeln („Sprachenlernen ist Sprachgebrauch ist Konstruktion“, Wolff 2002:4). Daraus erwächst der Anspruch auf authentische Aufgaben in realitätsnahen Kommunikationssituationen – realisiert durch kooperative Lernformen, Projektarbeit und problemorientierte Aufgabenstellungen.
- C. **Lernerautonomie durch explizite Förderung der Lernstrategien:** Die Autonomie der Lernenden wird gefördert, indem Strategien zum selbstgesteuerten Spracherwerb vermittelt werden. Ein konstruktivistisches Lehrmittel schafft dafür Lernumgebungen mit vielfältigen Zugängen, die individuelle Lernwege unterstützen und Sprachbewusstheit fördern.

4.2 Konnektivismus

Prämisse: Dieses Unterkapitel fällt etwas umfassender aus, weil es neue Konzepte einführt.

Die Praxis zeigt, dass Ressourcen zum Fremdsprachenlernen nicht mehr nur durch Lehrpersonen vermittelt, sondern auch eigenständig von Lernenden erschlossen und genutzt werden. Ein Beispiel hierfür ist das bemerkenswert hohe Niveau der Englischkompetenzen von Schweizer Lernenden (Erzinger et al. 2023: 30–31). Dieser Kompetenzzuwachs wird vor allem dem Konsum authentischer Medieninhalte (YouTube, soziale Medien, Lieder, usw.) zugeschrieben (Krüger 2023: 163⁴). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob man den *autonomen* Konsum von authentischem Sprachmaterial auch im Fach Italienisch durch geeignete Strategien initiieren und stärken kann.

Die Fremdsprachendidaktik beobachtet solche Phänomene bereits seit über zwei Jahrzehnten und hat ein neues Forschungsgebiet zum informellen Zweit- und Fremdsprachenlernen etabliert (*Informal Second Language Learning*, vgl. Kusyk et al. 2025). Lehrkräfte können darauf insofern Einfluss nehmen, als dass sie die Nutzung ausserschulischer Ressourcen anregen und Lernende zum sinnvollen Einsatz solcher Angebote anleiten. **Damit diese Anleitung aber nicht an die einzelne Lehrperson gebunden ist, sondern systematisch gefördert wird, sollen diese im neuen Lehrmittel verankert sein.**

Was auf den ersten Blick paradox wirkt – informeller Spracherwerb erfolgt ja eben gerade ohne die Unterstützung von Lehrpersonen und Lehrmitteln –, wird aus unserer Sicht im Kontext des Konnektivismus nach Siemens (2005) nachvollziehbar. Konkret:

- Der Konnektivismus stellt die individuelle Aktivierung von Ressourcen durch die Pflege von Netzwerken ins Zentrum (daher Konnektivismus). Für das Sprachenlernen entsteht durch diese Aktivierung eine Auseinandersetzung mit Sprachstrukturen und Bedeutungen, die oft von Referenzpersonen (Influencer:innen, Sänger:innen, Peers, usw.) genutzt und deshalb

⁴ «Reading books and magazines, watching movies and TV series, watching online videos, surfing, and gaming all show a medium correlation with all three language skills. The same is true for the frequency of extramural English contacts overall. Together, these correlations show a positive relationship between the amount of time students spent interacting with English via media content and their language competences» (Krüger 2023:163).

gerne nachgeahmt werden. In einem solchen Kontext wird Lernen durch einen dynamischen Vernetzungsprozess angeregt, bei dem die Lernenden auf ausserschulische Ressourcen zugreifen (“Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources”, Siemens 2005)⁵. **Das Lehrmittel zeigt durch Beispiele, wie ausserschulische Ressourcen zum Sprachenlernen gesucht und genutzt werden können.** Lehrpersonen sind in diesem Kontext ebenfalls als “Nodes” zu betrachten. Sie wirken nicht primär als Wissensvermittler:innen, sondern als Begleiter:innen, die vorhandene Ressourcen sichtbar machen und Lernstrategien für lebenslanges Lernen modellieren.

- Die Vernetzung von Menschen und digitalen Ressourcen eröffnet Möglichkeiten zur Erweiterung von Wissen und Können, nicht zuletzt im interkulturellen Bereich. Aus konnektivistischer Perspektive liegt Lernen gerade in der Begegnung mit Meinungsvielfalt: „Learning and knowledge rest in diversity of opinions“, aber auch: „Capacity to know more is more critical than what is currently known“ (Siemens 2005). **Für ein Lehrmittel bedeutet das: Der medial vereinfachte Zugriff auf vielfältige Perspektiven – etwa durch Testimonials, die zu einem selben Phänomen verschiedene Sichtweisen einbringen – kann interkulturelle Kompetenz fördern und zur Reflexion jenseits spontaner Urteile über das 'Andere' anregen.**
- Der Konnektivismus stärkt die Lehrperson in ihrer Rolle als Begleiter:in hin zu vernetztem Denken: „*Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill.*“ (ibid.). **Auch ein Fremdsprachenlehrmittel kann, ja soll neben dem unmittelbaren Spracherwerb einen Beitrag zu dem im Rahmenlehrplan verankerten ‘vernetzten Denken’ leisten.**
- Entscheidungsfindung wird zu einem zentralen Lernprozess: „Decision-making is itself a learning process. Choosing what to learn and the meaning of incoming information is seen through the lens of a shifting reality. While there is a right answer now, it may be wrong tomorrow due to alterations in the information climate affecting the decision.“ (Siemens 2005). Hier bietet sich der Link zu Goldberg (2009, in: Rivoltella 2024) an: Er unterscheidet zwei funktionale Strategien der Entscheidungsfindung: VDM und ADM. VDM (Veridical Decision Making) besteht praktisch darin, aus mehreren falschen die richtige Antwort zu finden. Typische schulische Formate dafür sind z. B. Multiple-Choice-Aufgaben. ADM (Adaptive Decision Making) besteht hingegen darin, unter verschiedenen plausiblen Antworten diejenige zu finden, die von Mal zu Mal funktional, wirksam, elegant usw. ist. Nach Goldberg lösen sich im Alltag rund 10% über die VDM-Strategie und eben rund 90% über die zweite (ADM). Paradoxerweise ist der schulische Alltag stark von VDM geprägt, obwohl reale Entscheidungssituationen überwiegend adaptiv sind. **Ein Lehrmittel kann dem Rechnung tragen, indem es Lernaufgaben anbietet, die adaptive Entscheidungsprozesse in Gang setzen – zentral etwa für Mediation, pluriperspektivisches Handeln und den Umgang mit Mehrdeutigkeit.**
- Es wirkt nachgerade prophetisch, wenn Siemens bereits 2005 anmerkte: „Learning may reside in non-human appliances“ (2005). Es ist davon auszugehen, dass KI-gestützte Anwendungen immer häufiger im Sprachunterricht als tutorielle Systeme fungieren, die aus den Interaktionen der Lernenden Rückschlüsse auf deren Stärken, Schwächen und thematische Präferenzen ziehen und darauf abgestimmte Lerninhalte und adaptierte Lernmethoden anbieten. Dies betrifft jedoch hauptsächlich die Ebene der automatisierbaren Kompetenzen, wie den Erwerb von Sprachstrukturen. Weitere wichtige Bereiche des Fremdsprachenunterrichts, wie die soziolinguistischen, pragmatischen und interkulturellen Kompetenzen, setzen hingegen menschliche Mittlung, vor allem durch die Lehrperson, voraus. **Ein Lehrmittel wird daher bewusst so konzipiert, dass es für Formen adaptiver**

⁵ Eine Präzisierung ist an dieser Stelle notwendig: Sprachenlernen und Spracherwerb weisen (anders als andere “Fächer”) grundsätzlich konnektivistische Züge auf. Sprache wird seit jeher dadurch erlernt und erworben, dass Lernende mit unterschiedlichen „specialized nodes“ in Kontakt treten – mit Menschen, Texten und medialen Sprachangeboten – um sich mit ihnen zu ‘vernetzen’. Oft entsteht dadurch Nachahmung – also sprachliche Produktion als Imitation eines Modells. Der Konnektivismus bietet hierfür keinen völlig neuen Erklärungsansatz, sondern eine zeitgemäße theoretische Perspektive, um diese Prozesse unter den Bedingungen einer digital erweiterten, stark vernetzten Umgebung systematisch zu beschreiben.

Lernfördersysteme offen bleibt, die Spracherwerb unterstützen.

Die Entwicklung von Selbstregulierungskompetenz – verstanden als Fähigkeit, eigene Lern- und Handlungsprozesse eigenständig zu planen, zu steuern und zu reflektieren – bildet einen impliziten, transversalen Pfeiler sowohl des konstruktivistischen als auch des konnektivistischen Lehr- und Lernverständnisses und ist zugleich ein zentrales Anliegen des neuen Rahmenlehrplans (vgl. 5.1).

- Im konstruktivistischen Verständnis entsteht Handlungsfähigkeit dadurch, dass Lernende Wissen aktiv konstruieren, Erfahrungen reflektieren und Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen. Lernen wird nicht als Rezeption vorgegebener Inhalte verstanden, sondern als aktiver, individueller Konstruktionsprozess, der bewusste Entscheidungen und metakognitive Steuerung voraussetzt.
- Auch im konnektivistischen Lernverständnis kommt dieser Form der Selbststeuerung eine zentrale Bedeutung zu. Lernende identifizieren, wählen und verknüpfen jene Ressourcen, die sie für ihren Lernprozess als relevant erachten, und beurteilen deren Qualität und Anschlussfähigkeit – eventuell ko-konstruieren sie Bedeutungen mit ihnen. Dazu zählen heute sowohl menschliche als auch technologische Quellen wie Beiträge in sozialen Medien, Foren, audiovisuelle Formate oder eben KI-gestützte Erklärungen und Übungsformate. Auch die Lehrperson ist Teil dieses Netzwerks und übernimmt darin eine orientierende, beratende und strukturierende Rolle.
- Der Rahmenlehrplan greift diese Perspektive mehrfach auf, indem er fordert, dass Maturandinnen und Maturanden sich den Zugang zu neuen fachspezifischen wie fachübergreifenden Wissens- und Könnensbereichen selbstständig erschliessen (MAR Art. 24, Abs. 6, EDK/CDIP/CDPE 2023), kritisch denken und eigenständig urteilen (MAR Art. 24, Abs. 5) sowie allein und in Gruppen arbeiten können (MAR Art. 24, Abs. 6), um langfristig lernfähig zu bleiben (MAR Art. 24, Abs. 5). Zu den überfachlichen Kompetenzen zählen dabei unter anderem Selbstreflexion, Selbstdisziplin, Selbstwirksamkeit und Eigenständigkeit. Auch das wissenschaftspropädeutische Arbeiten setzt voraus, dass Lernende Fragestellungen entwickeln, geeignete Quellen auswählen und ihr Vorgehen kritisch reflektieren.

Diese Form von Handlungsfähigkeit entfaltet ihr Potenzial in einem Lehrmittel dann, wenn Lernende reale Entscheidungsspielräume in Bezug auf Ziele, Lernwege und Strategien erhalten und die Konsequenzen dieser Entscheidungen tragen (Selbstregulation). Lernformate wie projektorientiertes Lernen, Task-Based Learning und Problem-Based Learning bieten hierfür geeignete Rahmen, da sie Planung, Umsetzung und Reflexion des eigenen Handelns systematisch einfordern (Selbststeuerung). Auf diese Weise fördern sie Selbstregulation und strategische Kompetenzen und schaffen die Voraussetzungen für lebenslanges Lernen.

4.3 Autonome und assistierte Sprachkompetenz

Konnektivismus stellt die Vernetzung von (spezialisierten) Ressourcen und Informationen ins Zentrum – menschliche wie technologische. Lernen und die daraus resultierende sprachliche Handlungsfähigkeit ergeben sich dabei aus zwei komplementären Dimensionen: der autonomen Sprachkompetenz und der assistierten Sprachkompetenz, wie sie in der folgenden Darstellung veranschaulicht werden.

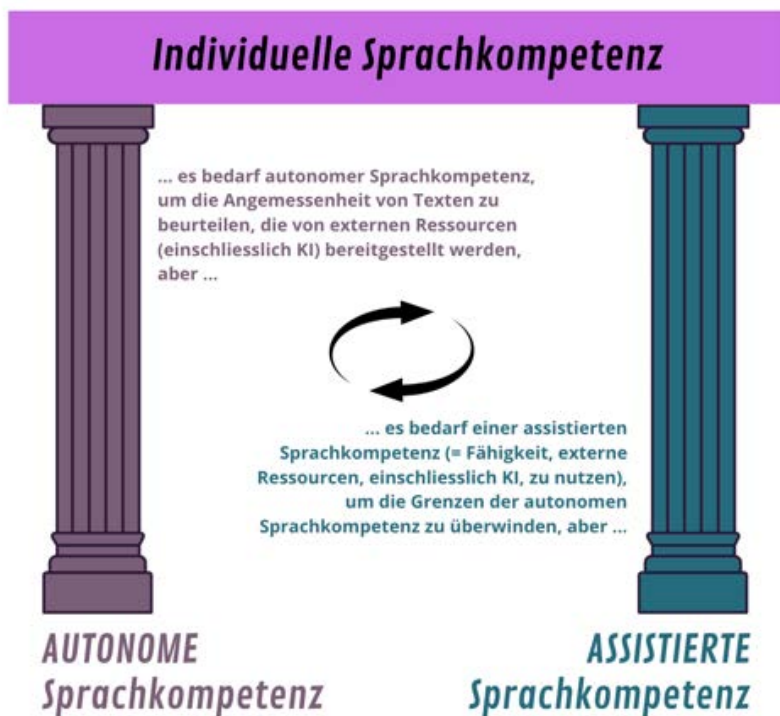


Abbildung 3: Sprachkompetenz (Alloatti & Montemarano 2025).

Autonome Sprachkompetenz meint die Fähigkeit, sprachlich selbständig und ohne externe Unterstützung zu handeln. Sie ist unter anderem entscheidend, um als authentisch wahrgenommen zu werden (siehe Abb. 3 in 4.3), persönliche Beziehungserfahrungen zu ermöglichen, Selbstwirksamkeit zu erleben sowie externe sprachliche Outputs – etwa von KI-Systemen – kritisch einordnen und beurteilen zu können.

Assistierte Sprachkompetenz umfasst hingegen eine vergleichsweise neue Fähigkeit: den reflektierten Einsatz digitaler und menschlicher Ressourcen (z. B. Chatbots, Übersetzungstools, Korpora, Online-Communities). Dabei lassen sich zwei Hauptziele unterscheiden:

1. die Erweiterung der eigenen sprachlichen Handlungsfähigkeit über die Grenzen der autonomen Kompetenz hinaus – in Ko-Konstruktion mit externen Ressourcen, insbesondere maschinelle Übersetzungstools (Berthele 2021, Alloatti & Martini 2021) sowie Chatbots (Alloatti & Montemarano 2024);
2. die gezielte Unterstützung des individuellen Spracherwerbsprozesses durch das Bereitstellen und Erschliessen neuer sprachlicher Strukturen und lexikalischer Einheiten – vor allem in Lernsettings, die Noticing und Involvement Load maximieren (vgl. Berthele 2021; Alloatti & Montemarano 2025) – sowie die explizite Förderung von Lernstrategien (kognitiv, metakognitiv, motivational, emotional). Die Forschung zeigt, dass strategisch geförderte Lernende diese Strategien dauerhafter anwenden und auf neue Kontexte übertragen können, wenn der Erwerb schrittweise von Modeling zu zunehmender Autonomie verläuft.

Während die autonome Sprachkompetenz auf eine lange und didaktisch gut etablierte Tradition zurückblickt, ist die assistierte Sprachkompetenz mit weitreichenden Veränderungen verbunden:

- sie verändert die Kulturtechnik des Schreibens, indem sie diese für ko-konstruktive Schreibprozesse öffnet, die sich a) durch neue Qualitätsmerkmale – etwa durch eine erhöhte Präzision im Ausdruck eigener Gedanken (vgl. Berthele 2025) und b) durch neue Schreibprozesse (z. B. Prompting und Pre- sowie Post-Editing) auszeichnen. Diese können zu

einer erweiterten sprachlichen Handlungsfähigkeit führen, die auch auf sprachensible, komplexe, authentische und nicht automatisierbare Kommunikationssituationen ausgerichtet ist;

- sie erschliesst sprachlich anspruchsvolle Texte und erweitert damit den Zugang der Lernenden zu Ressourcen, die das eigene Sprachniveau übersteigen; ebenso erweitert sie den sprachlichen Handlungsraum im Bereich Produktion;
- sie geht von einem Verständnis von Selbstwirksamkeit aus, das auch dann entsteht, wenn sprachliches Handeln nicht selbständig (sprich: ganz ohne fremde Hilfen) erfolgt, sondern eigenständig, indem Ressourcen beigezogen und gesteuert werden.
- sie beeinflusst individuelle Sprachlernprozesse, z. B. durch Sprachlern-Apps und tutorielle Systeme;
- sie trägt dazu bei, dass die Grenze zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zunehmend unscharf wird – was die Einführung des Planungsgrads (hoher vs. tiefer Planungsgrad) als weiteres Unterscheidungsmerkmal erforderlich macht (Alloatti 2023).

Generell ist hervorzuheben, dass die kompetente Nutzung externer Ressourcen – also die assistierte Kompetenz – kognitiv komplexe Steuerungsprozesse voraussetzt, die teilweise über die Anforderungen des traditionellen Fremdsprachenunterrichts hinausgehen. Diese Entwicklung rückt eine neue Problematik des Sprachhandelns in Zeiten von KI in den Vordergrund: die Frage nach der Authentizität. Für Kommunikationsakte, die in Ko-Konstruktion mit externen Ressourcen entstehen, wird Authentizität zu einem neuen Gütekriterium. Die Frage ist also, ob es Lernenden gelingt, trotz Ko-Konstruktion mit KI als Co-Autor:in der eigenen Aussagen erkennbar zu bleiben – und zugleich fremde, möglicherweise KI-assistierte Aussagen kritisch einzuordnen. Werde ich in einer E-Mail, die ich in Zusammenarbeit mit der KI gestalte, als authentisch wahrgenommen? Und bin ich in der Lage, Texte so zu verstehen und kritisch zu beurteilen, dass sie mir eine differenzierte Wahrnehmung von Menschen und kulturellen Realitäten ermöglichen, auch wenn der Einsatz von KI-Ressourcen ihre Form und ihren Inhalt womöglich mitgeprägt hat?

Diese Überlegungen lassen sich mit dem konnektivistischen Ansatz verknüpfen: Wie im Diagramm dargestellt, verdichten sie sich in der dritten Dimension „sich an Ressourcen bedienen“ – wobei die zentrale Schnittmenge die Frage nach der Authentizität in den Vordergrund rückt.

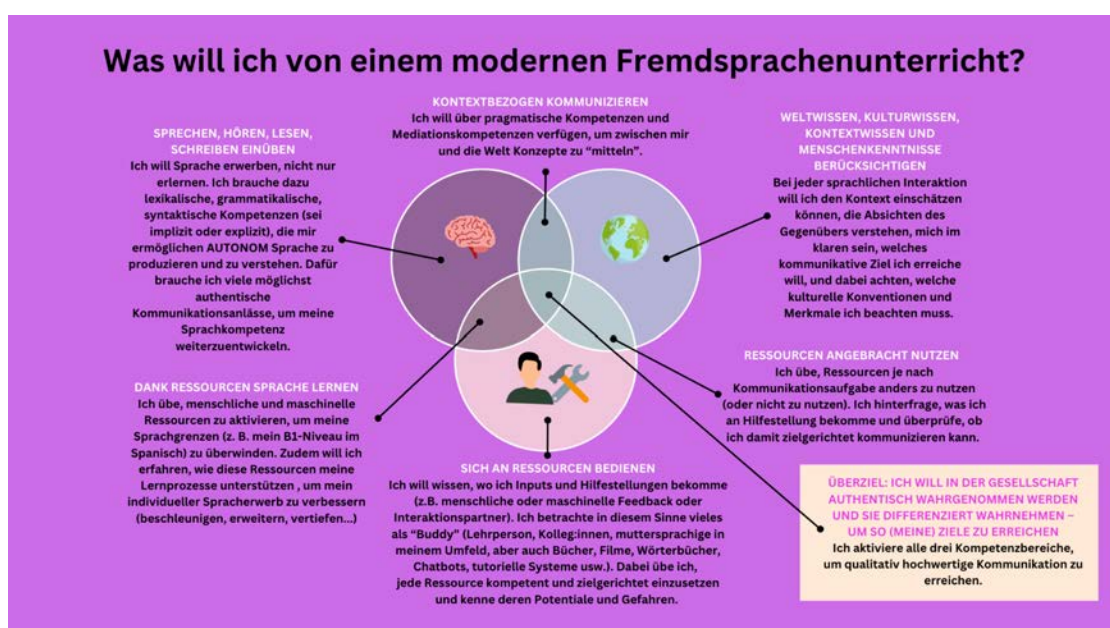


Abbildung 4: Kompetenzmodell aus Alloatti & Montemarano 2025.

In Bezug auf das neue Lehrmittel lässt sich festhalten: Zur Entwicklung individueller Sprachkompetenz tragen sowohl autonome als auch assistierte Sprachkompetenz bei. Das Lehrmittel fördert daher beide konsequent, allerdings auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen zeitlichen Voraussetzungen. Die Entwicklung autonomer Sprachkompetenz erfordert deutlich mehr Zeit, da sie nicht ausschliesslich auf bewussten Lernprozessen (language learning, d. h. Sprachenlernen) beruht, sondern ebenso auf der langfristigen Festigung sprachlicher Strukturen durch wiederholte und intensive Exposition und Anwendung (language acquisition, d. h. Spracherwerb). Darüber hinaus wirken die im Italienischunterricht erworbenen kognitiven und metakognitiven Lernstrategien – ebenso wie motivationale und emotionale – über das Fach hinaus: Sie lassen sich auf andere Fächer übertragen und werden ihrerseits durch fächerübergreifende Lernerfahrungen gestärkt. Fremdsprachenlernen wird so zu einem Ort der Selbstregulation, der nachhaltige Lernfähigkeit im umfassenden Sinne fördert.

4.4. Teilkompetenzen im GER und im Companion Volume im Lichte aktueller Entwicklungen

4.4.1 GER-Kompetenzen im KI-Kontext neu lesen

Die Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) haben den aktuellen Fremdsprachenunterricht massgeblich geprägt: Die darin angestrebte Handlungsorientierung gilt als „die dominante Maxime“, zumindest in der Volksschule (Berthele & Udry, 2023). Dabei wird im GER nur selten auf Hilfsmittel Bezug genommen – die Deskriptoren beschreiben somit primär die kommunikative Handlungskompetenz, die Lernende ohne externe Unterstützung erreichen sollen. In Zeiten des verbreiteten Einsatzes KI-gestützter Werkzeuge stellen sich Berthele und Udry (2023) jedoch die Frage, ob dieses Kompetenzverständnis weiterhin als alleinige Zielgrösse des Fremdsprachenunterrichts gelten kann. Die Autoren analysieren die Lernziele am Ende der Volksschule und schliessen daraus, dass die meisten davon auch ohne eigenständige sprachliche Leistung durch digitale Hilfsmittel erreichbar sind, womit sie die Legitimation des Fremdsprachenunterrichts grundsätzlich infrage stellen. Vor diesem Hintergrund plädieren sie für ein grundlegendes Überdenken der Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts. Dennoch: Digitale Werkzeuge sind zwar in der Lage, in vielen Situationen handlungsorientierte Outputs zu generieren, die autonome Sprachkompetenz bleibt jedoch weiterhin zentral, unter anderem weil spontane Kommunikation ohne sie kaum authentisch gestaltet oder erlebt werden kann. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen sowie der Stundenreduktion und der Fokussierung auf Mündlichkeit (Kap. 1.1) stellt sich die Frage, welche GER-Deskriptoren für den Aufbau autonomer Sprachkompetenz zentral sind und welche sinnvollerweise auch unter Einbezug externer Ressourcen – darunter KI-gestützte Werkzeuge – erreicht werden können. **Das Lehrmittel orientiert sich grundsätzlich am GER als Referenzrahmen für die autonome Sprachkompetenz, unterzieht die einzelnen Deskriptoren jedoch einer kritischen Prüfung: Massgeblich ist dabei, wie relevant und wie häufig die jeweiligen Kompetenzen in spontaner, ungeplanter Kommunikation im Alltag Jugendlicher tatsächlich zum Einsatz kommen.**

4.4.2 Companion Volume: Anschluss an “vertiefte Gesellschaftsreife”

Das „CEFR Companion Volume with New Descriptors“ (Council of Europe 2020) aktualisierte den GER und brachte mehrere konzeptionelle Neuerungen, die für den Gymnasialunterricht relevant sind. Im Folgenden werden diese Neuerungen auch vor dem Hintergrund aktueller technologischer Entwicklungen eingeordnet. Zu beachten ist, dass KI-gestützte Werkzeuge im Companion Volume – dem Erscheinungsdatum von 2020 geschuldet – noch keine Rolle spielen; Übersetzungstools werden

lediglich im Kontext der Online-Interaktion erwähnt, obwohl ihre Bedeutung heute weit über diesen Bereich hinausgeht.

- Die in der ersten GER-Rezeption in vielen Lehrmitteln etablierte Aufteilung in fünf Teilkompetenzen (Lesen, Schreiben, monologisches und dialogisches Sprechen, Hören) wurde im Companion Volume zu drei Makro-Kompetenzbereichen gebündelt: Rezeption, Produktion und Interaktion. Diese Neugliederung trägt unter anderem den digitalen Kommunikationsformen Rechnung, indem schriftliche Interaktion (z. B. Chats, Foren, Messaging-Dienste) als eigenständige Kompetenz ausgewiesen wird – eine Dimension, die im ursprünglichen GER noch nicht in dieser Form ausdifferenziert war. Besonders relevant im Hinblick auf die überfachlichen Kompetenzen des RLP sind zudem die Strategien, die für alle drei Makrobereiche beschrieben werden. **Ein neues Lehrmittel orientiert sich daher primär am Companion Volume, da dieses konzeptionell näher am gymnasialen Rahmenlehrplan liegt als der ursprüngliche GER.**

Angesichts der technologischen Entwicklungen verdienen insbesondere jene Kompetenzbereiche besondere Aufmerksamkeit, in denen sich die Bedingungen sprachlichen Handelns verändern:

- Die Differenzierung der Makrobereiche in mündliche und schriftliche Performanzen bleibt für die Beschreibung autonomer Sprachkompetenz weiterhin sinnvoll. Im Bereich der assistierten Sprachkompetenz hingegen – wie in Kap. 4.3 ausgeführt – werden die Grenzen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit durch KI-gestützte Ressourcen zunehmend durchlässig. **Das Lehrmittel berücksichtigt dies und bietet Aktivitäten mit hohem und tiefem Planungsgrad.**
- Gerade vor dem Hintergrund der zunehmenden Verbreitung KI-gestützter Werkzeuge gewinnen autonome rezeptive Kompetenzen an Bedeutung: Nur sie ermöglichen es, von externen Ressourcen generierte Outputs zu verstehen, kritisch einzuordnen und zu bewerten. **Das Lehrmittel fördert demnach rezeptive Kompetenzen, die einen reflektierten und verantwortungsvollen Umgang mit KI-generierten Inhalten ermöglichen.**



Abbildungen 5-7: Council of Europe 2020: 47, 61, 71

- Mediation war im GER zwar bereits angelegt, in der Unterrichtspraxis jedoch kaum rezipiert worden – unter anderem, weil operationalisierbare Deskriptoren fehlten. Das Companion Volume schliesst diese Lücke und widmet der Mediation erstmals einen eigenständigen, ausdifferenzierten Kompetenzbereich (Council of Europe, 2020, S. 90–122). In den meisten kantonalen Lehrplänen für das Fach Italienisch war Mediation bislang kaum explizit verankert; mit dem neuen Rahmenlehrplan rückt sie nun in den Vordergrund (Kap. 1.8). **Für das**

vorliegende Lehrmittel ist Mediation damit kein Randphänomen, sondern ein integraler Bestandteil des Kompetenzaufbaus.

- Mediationsaufgaben favorisieren den analytischen Zugang zu vielfältigen authentischen Materialien in der Fremdsprache, deren Verständnis eine Mittlung erfordert – sei es auf der Ebene des Textes selbst, der darin enthaltenen Konzepte oder einer gesamten kommunikativen Situation (vgl. Abb. 8 in [4.4.2: mediating a text, mediating concepts, mediating communication](#)). Vieles von dem, was im gymnasialen Literaturunterricht bereits praktiziert wird, trägt somit zur Entwicklung von Mediationskompetenz bei (vgl. Abb. 8 in [4.4.2: analysis and criticism of creative texts](#)). Auch Mediationsaufgaben mit nicht-literarischen Texten haben ein grosses Potenzial zur Erreichung gymnasialer Bildungsziele, etwa im Bereich der vertieften Gesellschaftsreife: Szenarien mit komplexer Handlungsorientierung ermöglichen es zu zeigen, ob Lernende kulturspezifische – beispielsweise politisch geprägte – Aussagen in ihrer Tiefenstruktur verstehen, ihre Bezüge einordnen und sie für Ausenstehende so aufbereiten können, dass kulturelle Besonderheiten nachvollziehbar werden.
- Mediationskompetenz erweist sich darüber hinaus als relevant im Kontext assistierter Sprachproduktion: Wenn Texte unter Einbezug von KI-gestützten Werkzeugen entstehen, ist ein kontinuierlicher Abgleich zwischen den vom Menschen intendierten und den von der KI realisierten Bedeutungen erforderlich – eine Form der Mediation, die durch gezieltes Post-Editing zum angestrebten Text führt.

Das Lehrmittel nutzt das Potential, kognitiv anspruchsvolle Lernszenarien zur Förderung der Mediationskompetenz anzubieten, die gleichzeitig mit den Lernzielen der transversalen Bereiche im neuen Lehrplan im Einklang stehen.

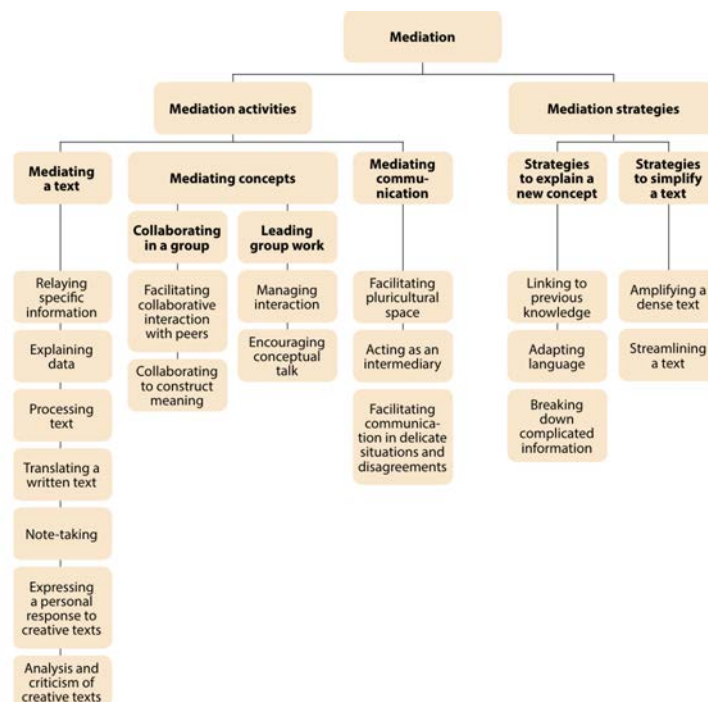


Abbildung 8: Council of Europe 2020:90

- Ein weiterer Kompetenzbereich, den das Companion Volume gegenüber dem ursprünglichen GER stärker akzentuiert, ist die plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz. Im Kontext des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts erweist sich dabei insbesondere die plurikulturelle Dimension als zentral, da sie die Fähigkeit umfasst, unterschiedliche kulturelle Bezugssysteme wahrzunehmen, miteinander in Beziehung zu setzen und das eigene Deutungs- und Wertesystem daran zu reflektieren. Diese Perspektive steht in engem Einklang

mit den fachlichen Zielsetzungen des neuen Rahmenlehrplans und ist für die Umsetzung von Art. 22 MAR (vgl. Kap. 1.4) von besonderer Bedeutung, da sie auf ein vertieftes Verständnis gesellschaftlicher Vielfalt sowie auf die Entwicklung einer reflexiven kulturellen Positionierung zielt. Auf bildungspolitischer Ebene wird diese Ausrichtung durch mehrere Referenzdokumente gestützt:

- Die Sprachenstrategie der EDK (2013) weist dem Austausch eine Schlüsselrolle beim Aufbau von Sprachkompetenz und interkultureller Sensibilität zu und fordert, entsprechende Begegnungsformate systematisch in den Unterricht zu integrieren.
- Die Programme von Movetia konkretisieren diesen Anspruch, indem sie Austausch und Mobilität als integralen Bestandteil des Sprachenlernens verankern.
- In dieselbe Richtung weisen die Erwartungen der Hochschulen: Sprachaufenthalte fördern jene sprachlichen und kulturellen Kompetenzen, die für einen erfolgreichen Übergang in die Tertiärstufe als zentral gelten (KUGU, 2025).

In der Unterrichtspraxis kann sich plurikulturelle Kompetenz in Lernarrangements entwickeln, die Perspektivenwechsel ermöglichen und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensrealitäten fördern. Dazu gehören die Arbeit mit (literarischen) Texten, die Analyse kulturell geprägter Deutungsmuster, Mediationsaufgaben in mehrsprachigen und multikulturellen Konstellationen sowie Lernsettings, die kulturelle Sensibilität aufbauen.

Die Deskriptoren zur plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz im Companion Volume bilden diese Ausrichtung zwar ab, bleiben jedoch vergleichsweise knapp (Council of Europe, 2020, S. 123–128). Ergänzend verweist das Companion Volume daher auf das FREPA/CARAP (Council of Europe, 2012), das weiterführende Referenzpunkte für die didaktische Konkretisierung bereitstellt und den Pluralen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik konzeptionell fundiert. Gerade für die Schweiz erweist sich dieser Zugang als besonders anschlussfähig: Sowohl die Sprachenstrategie der EDK als auch der Bericht der KUGU-Fachgruppe betonen die Notwendigkeit, die mehrsprachige und multikulturelle Realität des Landes in den Unterricht einzubeziehen. Damit entsteht zugleich eine Verbindung zum Bereich «Kulturen im Fokus» des Lehrplan 21, der dieselbe Ausrichtung bereits in der Volksschule verankert – und an die das vorliegende Lehrmittel auf Gymnasialstufe anknüpft.

Darüber hinaus betont die Sprachenstrategie der EDK (2013) – im Einklang mit dem Sprachengesetz (SpG, 2007) – die Rolle der Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern als Voraussetzung für soziale Teilhabe, für den Übergang in die Tertiärstufe und für die Integration in den Arbeitsmarkt. Sprachenlernen wird dabei als langfristiger Bildungsprozess verstanden, der an vorhandene Vorkenntnisse anknüpft und über die Sekundarstufe II hinausreicht.

In diesem Sinne kommt der Mehrsprachigkeitsdidaktik laut Sprachenstrategie eine zentrale Rolle zu: Sie macht Synergien zwischen den Sprachen sichtbar, fördert das Erkennen von Analogien und unterstützt metasprachliche Reflexionen – insbesondere im Hinblick auf Brückensprachen wie Deutsch, Französisch und Englisch (vgl. Candelier, Manno & Escudé 2023).

Das Lehrmittel soll einen aktiven Beitrag zur Förderung plurilingualer und plurikultureller Kompetenz leisten, indem es auf reale und virtuelle Austauschformate vorbereitet, in denen diese Kompetenzen gefordert und erprobt werden.

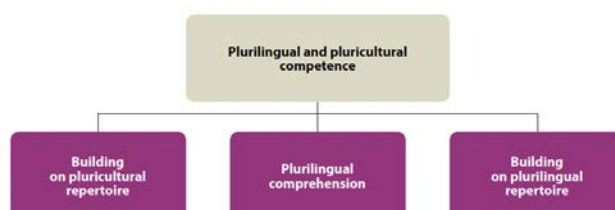


Abbildung 9: Council of Europe 2020:123

- Das Konzept der kommunikativen Sprachkompetenz wird im Companion Volume anders akzentuiert als im GER: Während strategische Kompetenzen bereits in den Bereichen Rezeption, Produktion und Interaktion verortet sind, differenziert das Companion Volume die kommunikative Sprachkompetenz systematisch in linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz. Der erste Bereich wird in Lehrmitteln traditionell bereits gut abgedeckt. Die beiden anderen sind in der Unterrichtspraxis deutlich seltener explizit ausgewiesen, werden jedoch in der Forschung als relevant eingestuft (Nuzzo & Santoro 2017) und sind zugleich Schlüsselkompetenzen im Zusammenhang mit Mediation sowie mit plurilingualer und plurikultureller Kompetenz, da sie für die angemessene, kontext- und adressatenbezogene Gestaltung sprachlichen Handelns zentral sind. **Das Lehrmittel trägt diesen Kompetenzbereichen Rechnung, indem es soziolinguistische und pragmatische Kompetenz explizit als Lernziele ausweist.**

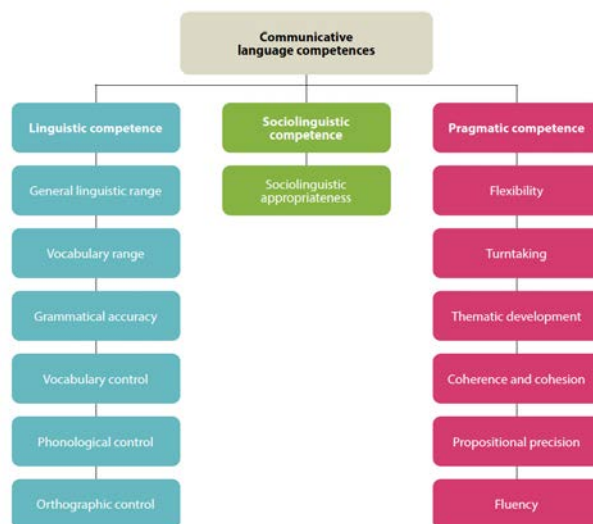


Abbildung 10: Council of Europe 2020:129

4.4.3 Progression

Weder der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) noch das Companion Volume normieren eine verbindliche Progression für den Erwerb der linguistischen Kompetenz, nach der bestimmte sprachliche Strukturen in einer festgelegten Reihenfolge zu erlernen wären. In einzelnen Fällen besteht zwar ein indirekter Zusammenhang – etwa wenn der Imperativ eingeführt wird, weil der Deskriptor „Anweisungen geben“ dies impliziert –, in vielen anderen Fällen jedoch nicht. Referenzinstrumente wie *Il Profilo della lingua italiana* (Spinelli & Parizzi 2010) wurden vielmehr nachgelagert zum GER entwickelt, um ein operationalisiertes Instrument für die Gestaltung von Zertifizierungen, Lernangeboten und Lehrmitteln zur Verfügung zu stellen – dies unabhängig von der Erstsprache der Lernenden.

Daraus ergibt sich eine zentrale Konsequenz für die Lehrmittelkonzeption: Die Orientierung an den Deskriptoren von GER und Companion Volume impliziert keine Bindung an eine bestimmte Progression. Diese Gestaltungsfreiheit soll bewusst genutzt werden und orientiert sich an folgenden Prinzipien:

- Prioritär ist, was Gymnasiast:innen ein unmittelbares Kompetenzerleben ermöglicht: Den Lernenden sollen früh konkrete sprachliche Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden, damit sie sich rasch auf Italienisch ausdrücken und in einem italienischsprachigen Umfeld orientieren können – etwa indem sie sich in einem Video vorstellen oder italienischsprachige soziale Medien nutzen. Für die Auswahl der dafür notwendigen sprachlichen Mittel werden korpuslinguistische Erkenntnisse herangezogen.
- Für den mehrsprachigen Kontext der Schweiz bietet sich die Möglichkeit, die Progression so zu gestalten, dass jene Sprachstrukturen berücksichtigt werden, die Lernenden bestimmter Erstsprachen erfahrungsgemäss besondere Schwierigkeiten bereiten oder umgekehrt dank Transfer besonders leicht zugänglich sind. Ein solcher Ansatz würde die vorhandenen mehrsprachigen Ressourcen aktiv in den Kompetenzaufbau einbeziehen. Befunde der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Erwerbsnähe bestimmter Strukturen für deutschsprachige Lernende) bilden dafür die Grundlage.
- Die Progression ist flexibel angelegt: Lerneinheiten innerhalb desselben Kompetenzniveaus (A1–B2) können von Lehrpersonen situativ in unterschiedlicher Reihenfolge eingesetzt werden.
- Die Progression soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenzen folgt noch keiner einheitlichen Tradition; die Deskriptoren im Companion Volume sind vergleichsweise wenig ausdifferenziert, da sich das Forschungsfeld im Schnittbereich von Linguistik, Sprachdidaktik und Korpuslinguistik dynamisch entwickelt. Das Lehrmittel verfolgt diese Entwicklung aktiv und richtet den Kompetenzaufbau soweit möglich an jenen Ausdrücken, Routinen und Chunks aus, die – je nach Register und Varietät – im Italienischen besonders häufig vorkommen (vgl. Ballarè et al., 2025).
- Die Progressionsgestaltung umfasst auch ein Überdenken der sprachlichen Norm: Statt sich primär an zertifikatsbezogenen Varietäten zu orientieren, bezieht das Lehrmittel das Italiano neo-standard (Ballarè, 2020) und die Besonderheiten des Italiano elvetico (Berruto, 2012) ein und fokussiert auf jene Strukturen, die für autonome Kommunikation auf Niveau B2 sowie für die Handlungsfähigkeit in Kontexten funktionaler Mehrsprachigkeit – auch in der Schweiz – zentral sind.
- Vor dem Hintergrund der sinkenden Stundendotation (vgl. Kap. 1.1) zielt die Progressionsgestaltung darauf ab, trotz reduzierter Unterrichtszeit ein ambitioniertes Kompetenzniveau zu erreichen – durch zwei komplementäre Steuerungsgrößen: Erstens durch die systematische Unterscheidung zwischen Leistungen, die autonom erbracht werden, und solchen, die situativ unter Einbezug externer Ressourcen erreicht werden; zweitens durch die Ausrichtung an Kompetenzspannweiten innerhalb der einzelnen Teilkompetenzen anstelle eines über alle Bereiche hinweg uniformen Zielniveaus. Damit wird der Soll-Zustand der EDK (EDK/CDIP/CDPE 2007, Abb. 2 in 3.1) weitergeführt und zugleich ein zentrales Prinzip des Companion Volume aufgenommen: Uniforme Kompetenzprofile sind die Ausnahme – wie die nachfolgende Abbildung zeigt.

Spanish	Pre-A1	A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1
Oral comprehension									
Reading comprehension									
Oral interaction									
Written interaction									
Oral production									
Written production									
Mediation									

Abbildung 11: Council of Europe 2020:40

- Aus der in den Kapiteln 1 und 3 begründeten Priorisierung von Mündlichkeit und Rezeption (4.4.1, 4.4.2) ergibt sich folgendes Zielprofil für das Lehrmittel, wobei die autonome Kompetenz in Grün und die Spannweite der assistierten Kompetenz⁶ in Blau dargestellt wird:
 - Rezeptive Kompetenzen (mündlich und schriftlich): assistiert C1, autonom B2, da sie die Voraussetzung für Orientierung in authentischen Kontexten sowie für die kritische Bewertung von Tool-Output bilden. Zunehmend relevant wird zudem die Fähigkeit zur multimodalen Rezeption, etwa beim Verstehen audiovisueller Texte mit Untertiteln oder beim Navigieren auf interaktiven Webseiten. Diese Kompetenz ist im Companion Volume noch nicht systematisch ausdifferenziert, stellt jedoch eine zentrale Voraussetzung für die Teilhabe an digitalen Kommunikationsräumen dar.
 - Produktive mündliche Kompetenz: B2, als zentraler Bereich autonomer Handlungsfähigkeit, unterteilt in: *oral comprehension*, *interaction*⁷, *production*.
 - Produktive schriftliche Kompetenz, monologisch wie dialogisch: autonom B1+, assistiert C1, mit einer Doppelfunktion als Mittel zur Strukturfestigung sowie zur Entwicklung von argumentativem und kreativem Denken.
 - Mediation: autonom B1+, weil die kognitive Komplexität eine erweiterte Sprachkompetenz voraussetzt, die auf dem produktiven Niveau B2 nicht unbedingt gegeben ist, assistiert jedoch bis C1 ermöglicht.

	Pre A1	A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1
oral comprehension									
reading comprehension									
oral interaction									
written interaction									
oral production									
written production									
mediation									

Abbildung 12: Niveaurorientierung im neuen Lehrmittel (grün: autonome, blau: assistierte Kompetenz)

⁶ Noch eine Ergänzung: Die assistierte Sprachkompetenz lässt sich eigentlich nur schlecht in die GER-Niveaus A1–C2 einordnen, da sie keine stabile, intern verfügbare Fähigkeit beschreibt, sondern eine situative Performanz, deren Qualität vom Zusammenspiel zwischen dem eingesetzten Tool, der menschlichen Kompetenz in dessen Nutzung sowie der vorhandenen autonomen Sprachkompetenz in Erst- und Fremdsprache abhängt. Digitale Hilfsmittel ermöglichen es zwar, Aufgaben zu bewältigen, die über dem eigenen autonomen Niveau liegen – etwa das Verstehen eines Films in der Zielsprache bereits ab einem Niveau A2 mithilfe bilingualer Untertitel und integrierter Wörterbücher –, doch bestimmt die autonome Kompetenz, wie stark dieses Hilfsmittel tatsächlich eingreifen muss und in welchem Ausmass daraus Verstehen und Lernen entstehen. Erst sie erlaubt es, über die wortwörtliche Übersetzung des „Was“ hinauszugehen und im Sinne der Mediation auch das „Wie“ und „Warum“ eines Textes zu erschliessen. Der Lerneffekt ist somit nicht durch das Tool garantiert, sondern abhängig von seiner strategischen Nutzung: Digitale Unterstützung kann sowohl zu rein konsumierendem Verstehen ohne nachhaltigen Kompetenzaufbau als auch zu vertieftem Lernen durch Noticing, Vergleichen und Strukturaufbau führen. Vor diesem Hintergrund verlangt ein konnektivistisch ausgerichteter Unterricht, der Lernende an nicht kalibriertes, authentisches und zunehmend multimodales Material heranführt, eine systematische Förderung jener autonomen rezeptiven und mediationsbezogenen Kompetenzen, die es ermöglichen, Tool-Output kritisch einzuordnen und produktiv zu nutzen. Dies gewinnt zusätzlich an Bedeutung, da neue Technologien vermehrt – oft ohne aktive Entscheidung der Nutzenden – eine vollständige Übersetzung in die Erstsprache anbieten (z. B. wenn YouTube-Videos nicht mehr in der Originalsprache, sondern automatisch dank KI in der voreingestellten Sprache wiedergegeben werden). Dadurch besteht die Gefahr, dass informelles Sprachenlernen durch den individuellen Konsum originalsprachlicher Texte zurückgeht und die Rezeption auf eine rein referenzielle Bedeutungsübertragung reduziert wird; ohne ausreichende autonome Mediationskompetenz führt dies zudem nicht zu einem interkulturell sensiblen Zugang zur Zielkultur.

⁷ Zu präzisieren ist, dass im Bereich der *oral interaction* der Einsatz externer Ressourcen (und somit die assistierte Kompetenz) derzeit keinen wesentlichen Beitrag zu spontaner und fluider Interaktion leistet. Vielmehr unterbricht er den Interaktionsfluss (z. B. *conversation mode* in Google Translate): Der Rückgriff auf externe Ressourcen führt zu einer alternierenden Abfolge von *oral reception* und *oral production* statt zu echter dialogischer Interaktion. Da die *oral interaction* – wie oben hervorgehoben – zu den prioritär zu entwickelnden Teilkompetenzen gehört und erst das Erreichen des Autonomieniveaus (B2) jene Sprachhandlungen ermöglicht, die der Rahmenlehrplan erwartet, ist intensives Training der autonomen Sprachkompetenz unerlässlich. Technologische Entwicklungen zur Stärkung der *oral interaction* werden im Rahmen des *Life-Cycle-Managements* des Lehrmittels laufend beobachtet und bei Bedarf eingearbeitet.

4.5 Neurodidaktik und ihre Gestaltungsempfehlungen

Die Berücksichtigung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse zu Gedächtnisbildung, Aufmerksamkeitssteuerung und Emotionsverarbeitung kann die Wirksamkeit von Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht erhöhen. Besonders relevant für ein Italienischlehrmittel sind die Gestaltungsempfehlungen, die sich spezifisch für den fremdsprachlichen Unterricht ableiten lassen (z. B. Grein et al. 2022, 2019a und 2019b im deutschsprachigen Raum, Rivoltella 2024 im italienischsprachigen), sowie die kanadische *Approche Neurolinguistique*, die bereits seit Langem etabliert ist. Ein Teil dieser Empfehlungen hat in der Unterrichtspraxis bereits Eingang gefunden: Dazu zählen Handlungsorientierung, Integration von Bewegung, positives Feedback, Wechsel der Sozialformen, Wiederholungsprinzip, Einsatz von Musik sowie die Integration von Filmen und digitalen Medien (Grein et al. 2022, S. 7). Andere Empfehlungen sind weniger verbreitet.

Im Folgenden werden zentrale Gestaltungsempfehlungen zusammengefasst, die für ein Lehrmittel relevant sind:

A. Gedächtnisbildung

- Ein zentrales Prinzip des Spracherwerbs ist die zyklische Wiederholung. Um sprachliche Strukturen zu erwerben, sind zahlreiche Wiederholungen notwendig (Grein et al. 2022, S. 56; Rivoltella 2024, S. 197). Studien zeigen, dass eine Vokabel selbst bei geübten Lernenden etwa 80 Wiederholungen benötigt, bevor sie im Langzeitgedächtnis verankert ist (Grein et al. 2022, S. 34). Wiederholung muss jedoch nicht monoton erlebt werden. **Ansätze wie Gamification oder die Approche neurolinguistique zeigen, wie Wiederholungen motivierend gestaltet werden können.** In spielerischen Lernarrangements sind Lernende bereit, dieselbe Aktivität mehrfach zu wiederholen, um ein Ziel zu erreichen (Rivoltella 2024, S. 197). In der ANL entsteht Wiederholung häufig dadurch, dass Lernende mit mehreren Personen über ihre eigene Lebenswelt sprechen. Wiederholungsstrategien sind dabei als Teil der kognitiven Lernstrategien zu verstehen: Wer über ein breites Repertoire an Wiederholungsformen verfügt, kann seinen Lernprozess eigenständig steuern und jene Strategien wählen, die den eigenen Präferenzen entsprechen — ein wesentlicher Faktor für intrinsische Motivation und Selbstregulation (Karlen et al. 2025).
- Neben der Wiederholung spielt auch das episodische Gedächtnis eine wichtige Rolle. Lerninhalte werden dauerhafter verankert, wenn sie mit persönlichen Erfahrungen verbunden sind. **Neurodidaktische Ansätze empfehlen daher erfahrungsbasierte Aktivitäten wie szenische Spiele oder Projekte** — Formen des Experiential Learning, die persönliches Erleben in den Lernprozess integrieren (Grein et al. 2022, S. 56; Rivoltella 2024, S. 198).
- Für den Erwerb korrekter sprachlicher Formen kommt dem Modellieren durch die Lehrperson eine zentrale Rolle zu (Rivoltella 2024, S. 198). Das Beobachten und Nachahmen sprachlicher Strukturen unterstützt deren Verinnerlichung — ein Prozess, der in der Neurodidaktik mit der Aktivierung von Spiegelneuronen in Verbindung gebracht wird. **Das Lehrmittel kann Situationen schaffen, in denen solche Modellierungsprozesse stattfinden.**

B. Aufmerksamkeit und kognitive Verarbeitung

- Geeignete didaktische Settings haben Einfluss auf die Aufmerksamkeitssteuerung der Lernenden. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Rhythmisierung des Unterrichts. Da **die Aufmerksamkeitsspanne** begrenzt ist, sollten im Lehrmittel regelmässig aktivierende Lernformen eingeplant werden, etwa kollaborative Aufgaben (Grein et al. 2022, S. 110) oder Microlearning-Sequenzen, die **kurze Lerneinheiten mit aktiven Pausen verbinden** (Rivoltella 2024, S. 199).

- Auch die multimodale Präsentation von Lerninhalten unterstützt die kognitive Verarbeitung. Je mehr Wahrnehmungskanäle genutzt werden – etwa Text, Bild, Video oder Audio –, desto nachhaltiger werden Inhalte verarbeitet (Grein et al. 2022, S. 56; Rivoltella 2024, S. 205). Das Lehrmittel aktiviert durch seine Materialien **multiple Wahrnehmungskanäle** und leitet Lernende zudem an, selbst multimodale Texte zu erstellen und deren Wirkung zu reflektieren (Plakate, Videos, Podcasts u. a.).
- Körperliche Aktivität und koordinierte Bewegung können Lernprozesse zusätzlich unterstützen (Grein et al. 2022, S. 35). Das Lehrmittel berücksichtigt dies durch Aufgabenformate, die **Bewegung in den Unterricht** integrieren.
- Ein weiterer wichtiger Faktor ist das Anknüpfen an vorhandenes Sprachwissen. Neue sprachliche Strukturen werden über bereits vorhandene Sprachsysteme verarbeitet, insbesondere über Erstsprachen und bereits gelernte Fremdsprachen (Grein et al. 2022, S. 35). Das Lehrmittel greift diese Erkenntnisse auf: Es bezieht die **Erstsprache** sinnvoll ein, regt Lernende an, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen zu entdecken (Rivoltella 2024, S. 201), und thematisiert positive wie negative Interferenzeffekte.
- Individuelle Voraussetzungen der Lernenden – etwa Vorwissen, Motivation sowie bevorzugte Verarbeitungsweisen – beeinflussen, wie sprachliche Inhalte aufgenommen und verarbeitet werden (Grein et al. 2022, S. 65–66). In der Fremdsprachendidaktik werden in diesem Zusammenhang unter anderem Dimensionen wie **Feldabhängigkeit⁸ oder der Wunsch nach Struktur** beschrieben, die als Kontinuum zu verstehen sind und den Lernprozess mitprägen können (Grein 2019b). Gleichzeitig weist die lernpsychologische Forschung darauf hin, dass starre Konzepte von „Lernstilen“ im Sinne fester Lerntypen (visuell, auditiv...) kritisch zu betrachten sind. Empirische Studien zeigen, dass sich keine eindeutigen Belege dafür finden, dass Unterricht, der an solche Typologien angepasst wird, zu besseren Lernergebnissen führt, und dass Präferenzen der Lernenden nicht notwendigerweise mit lernwirksamen Verarbeitungsformen übereinstimmen (Kirschner 2017).

Vor diesem Hintergrund erscheint es für die Gestaltung eines Lehrmittels sinnvoll, nicht von stabilen Lerntypen auszugehen, sondern **vielfältige Zugänge zu den Lerninhalten anzubieten und unterschiedliche Formen der Bearbeitung zu ermöglichen**. Eine solche Variabilität erlaubt es Lernenden, entsprechend ihrer Präferenzen vorzugehen und gleichzeitig neue Strategien zu entwickeln. Diese Perspektive steht im Einklang mit Ansätzen des selbstregulierten Lernens, die betonen, dass Lernende befähigt werden sollen, verschiedene Lernstrategien flexibel einzusetzen und an unterschiedliche Anforderungen anzupassen. Lernstrategien gelten dabei als überfachliche Kompetenzen, die sowohl implizit als auch explizit gefördert werden können, wobei eine explizite Vermittlung langfristig stabilere Effekte zeigt (Dignath & Veenman 2021).

⁸ Eine Dimension betrifft das Kontinuum zwischen eher feldabhängigen und eher feldunabhängigen Präferenzen. Im Spektrum eher feldabhängiger Lernender orientiert man sich stärker an der eigenen sozialen Umgebung und profitiert von klaren Strukturen sowie stabilen Beziehungen im Lernkontext. Im Spektrum eher feldunabhängiger Lernender arbeitet man autonomer, erkennt Strukturen eigenständig und passt sich flexibler an neue Methoden an. «Angenommen ein feldabhängiger und ein feldunabhängiger Lernender sind gleich motiviert [...] und haben die gleichen Lernvoraussetzungen [...], so hängt der Lernerfolg beim stärker feldabhängigen viel mehr davon ab, ob sie/er den Lehrenden schätzt, ihr/ihm das Lehrwerk zusagt, sie/er die Methoden der Lehrkraft mag, der Raum – in Bezug auf Aufteilung, Licht, Nebengeräusche – passt, ihr/ihm die Sozialformen zusagen. Feldabhängigkeit kann folglich einen größeren Einfluss auf den Lernerfolg haben als Motivation.» (Grein 2019b, S. 97). Eine weitere Dimension betrifft den Wunsch nach Struktur und ist ebenfalls nicht als starre Typologie zu verstehen, sondern als ein Kontinuum von Präferenzen, innerhalb dessen sich Lernende – je nach Kontext und Aufgabe – unterschiedlich verorten und auch bewegen können: «An dem linken Ende des Kontinuums befinden sich Lernende, die Abwechslung bevorzugen. Feste Strukturen empfinden sie auf Dauer als langweilig. Am anderen Ende des Kontinuums stehen Lernende, die Sachverhalte geordnet, also mit fester Struktur betrachten möchten. Oftmals können sie sich einer neuen Aufgabe erst zuwenden, wenn die erste Aufgabe vollständig gelöst ist. Sie bevorzugen zu Beginn einen Überblick, ehe sie sich einzelnen Bereichen zuwenden». (Grein 2019b, S. 78). Weitere Dimensionen kommen hinzu: «Fehlertolerantere und spontanere Lernende freuen sich beispielsweise über die Gelegenheit mit Muttersprachler/innen zu sprechen, während die Anwesenheit dieser bei den anderen Lernenden zu Stress und Sprechangst führt.» (Grein 2019b, S. 79).

Für die Lehrmittelentwicklung bedeutet dies, dass Differenzierung nicht primär als Anpassung an vermeintliche Lernstile zu verstehen ist, sondern als Bereitstellung eines variantenreichen Angebots, das unterschiedliche Zugänge, Bearbeitungsformen und Reflexionsmöglichkeiten eröffnet und so die Entwicklung selbstregulierter Lernprozesse unterstützt. Eine solche Gestaltung ermöglicht es, unterschiedliche Präferenzen der Lernenden zu berücksichtigen, ohne von festen Lerntypen auszugehen.

C. Emotionen, Motivation und soziale Interaktion

- Neurowissenschaftliche Forschung zeigt, dass Emotionen eine zentrale Rolle im Lernprozess spielen. Erst wenn Inhalte vom limbischen System als bedeutsam und emotional positiv bewertet werden, werden sie in höheren kognitiven Zentren weiterverarbeitet. **Besonders bei Jugendlichen sollten gezielt positive Emotionen durch Neugier geweckt werden (Grein et al. 2022, S. 44) – dafür eignen sich z. B. Aufgabenstellungen, die Überraschungen vorsehen, niedliche Elemente ins Spiel bringen oder spielerisch gestaltet sind. Damit verbunden sind Strategien zur Stressreduktion – differenzierte Aufgaben z. B., die von geringerer zu höherer Komplexität führen, können Lernende herausfordern, ohne sie in eine „Panikzone“ zu bringen (Grein et al. 2022, S. 61). Extrinsische Motivation kann bei Erfolg intrinsisch werden, weshalb Erfolgserlebnisse wichtig sind und Aufgaben, bei denen man selbstbestimmt handeln darf (was für selbstgewählte Gruppen und Arbeiten spricht).**
- Ein weiterer zentraler Faktor ist die soziale Interaktion. Das menschliche Gehirn ist evolutionsbiologisch auf Kooperation und Kommunikation ausgelegt (Grein et al. 2022, S. 35). **Das Lehrmittel bietet daher zahlreiche Gelegenheiten für Interaktionen – sowohl innerhalb als auch ausserhalb der Klasse.** Besonders im Fremdsprachenunterricht empfiehlt sich ein Einstieg über die gesprochene Sprache, da ein solcher Einstieg Lernenden hilft, sich früh auf kommunikative Aspekte zu konzentrieren. Auch Schreibprozesse können als soziale Praxis gestaltet werden, bei der Lernende gemeinsam Texte entwickeln und reflektieren (Sturm 2023). Solche Arrangements fördern sowohl kommunikative Kompetenzen als auch die Fähigkeit zur Zusammenarbeit.

D. Approche neurolinguistique

- Die Approche neurolinguistique (ANL) wurde ursprünglich für Intensivsprachkurse entwickelt. Einige ihrer Prinzipien lassen sich jedoch auch auf Kontexte mit wenigen Wochenlektionen übertragen. Der Erfolg dieser Prinzipien ist in *Tocca a te!* bestätigt:
 - **Mündlichkeit als Ausgangspunkt:** Die Verwendung von Chunks beim sich mit-teilen in kommunikativen Mitteilungssituationen ermöglicht es, neue Sprachstrukturen so einzubetten, dass sie zunächst möglichst fehlerfrei verwendet werden. Durch ihre intensive aktive und passive Wiederholung werden sie verinnerlicht.
 - **Implizite vor expliziter Grammatik:** Erst wenn neue Sprachstrukturen verinnerlicht sind (grammaire implicite), folgt die explizite Grammatik – meist unmittelbar vor einer schriftlichen Produktionsaufgabe (Germain 2018), die durch den verbundenen hohen Planungsgrad die grösste Kontrolle über die korrekte Anwendung der Regeln ermöglicht.
 - **Kommunikatives Mitteilungsbedürfnis als Motor:** Wenn Lernende über ihre eigenen Interessen, Werte oder Erfahrungen sprechen können, rückt die kommunikative Absicht in den Vordergrund. Die sprachlichen Schwierigkeiten treten dadurch in den Hintergrund.

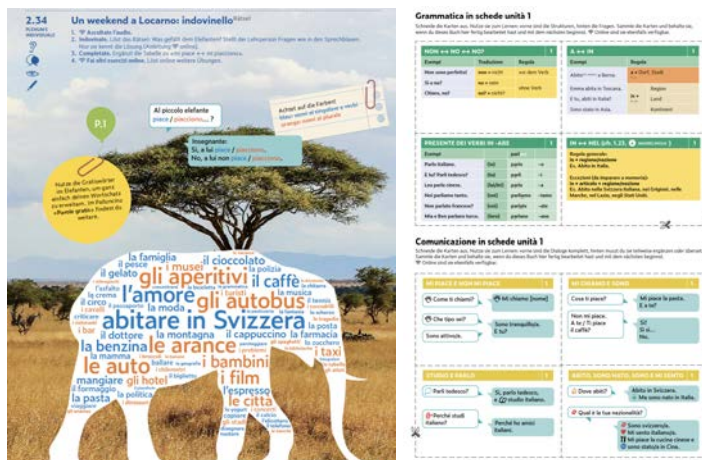
Evidenzbasierte Erkenntnisse der Neurodidaktik hatten bereits im Italienischlehrmittel *Tocca a te!* für die Sekundarstufe I einen grossen Einfluss, wobei wesentliche Elemente im Folgenden zusammengefasst werden:

[illegible]

Frases coladas	Ich bin...	eu sou	eu	eu	eu	1,2
	ich bin, waren manche ursprünglich im Teller Deutsch lernen					1,2
	was, wo ich in meiner Jugendzeit in Italien begutete					1,2, 1,3
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,4, 1,8
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3, 1,4
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3, 1,4, 1,20
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3, 1,20, 21,8
Stimmen	Ich bin...	eu sou	eu	eu	eu	1,2
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3, 1,20, 21,8
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3, 1,20, 21,8
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3, 1,20, 21,8
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3
Probleme	Ich bin...	eu sou	eu	eu	eu	1,2
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3, 1,20, 21,8
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3, 1,20, 21,8
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3, 1,20, 21,8
	Ich bin Italienische Sprache und (Ich bin) Italienisch lernen					1,3

Weitere Gestaltungsempfehlungen der Neurodidaktik, die im Lehrmittel *Tocca a te!* berücksichtigt wurden und im neuen Lehrmittel weitergeführt werden, sind:

- Die Neurodidaktik empfiehlt einen Unterricht mit viel Action und unterhaltsamen Elementen, um die Aufmerksamkeit der Lernenden aufrechtzuerhalten. Das informelle Feedback vieler Lehrpersonen bestätigt, dass die Mischung aus Übung, Bewegung und unterhaltsamen Elementen in *Tocca a te!* stimmig ist. Als Beispiel für die Umsetzung dieser Strategie ist die Aufgabe ‚kleiner Elefant‘ zu nennen – sie zieht die Klasse Jahr für Jahr in den Bann.



- Dem Wunsch nach Struktur werden unter anderem grammatikalische Übersichten zum Ausschneiden und Sammeln sowie niveaudifferenzierte Online-Aufgaben gerecht.
- Das Anknüpfen an vorhandenes Sprachwissen bedeutet konkret, Bezüge zur Schulsprache, zu den in der Schule gelernten Fremdsprachen sowie zur Mehrsprachigkeit in der Klasse herzustellen. Diese Bezüge werden in *Tocca a te!* nicht nur in den Aufgaben wiederkehrend hergestellt, sondern auch im Wortschatz, der so angelegt ist, dass er Reflexion und Diskussion im Unterricht anregt.

2D CONTARE	ZÄHLEN	Parallelen	Beispielsätze
tombola!	Bingo!	• dt. Tombola: Preisverlosung	Ho la soluzione: tombola!
ma dai i numeri?	aber ... spinnst du?		Dai i numeri? Hai un problema?
ma	aber	• fr.	Sono italiano ma parlo inglese.
più	+ (auch: mehr)	•	Tre più quattro fa sette.
meno	- (auch: weniger)		Cinque meno uno fa quattro.
per	x (auch: für)		Due per tre uguale sei.
diviso	:	• fr. divisé	Dieci diviso due uguale cinque.
uguale, fa	=	• dt. egal, fr. égal	Cinque per due uguale dieci.

- Grein et al. (2022, S. 35) heben hervor, dass ein Lernprozess dann erfolgreich ist, wenn ein Gegenüber vorhanden ist. Das Lehrmittel ist stark auf die Förderung der Kommunikationsfähigkeit ausgerichtet: in Partnerarbeit, in Projekten, durch Arbeitsaufträge im unmittelbaren Umfeld (Schule, Dorfgemeinschaft) sowie als Vorbereitung auf eine Exkursion.



Da *Tocca a te!* auf der Sekundarstufe I in der Deutschschweiz etabliert ist und breite positive Resonanz gefunden hat, liegt es nahe, das neue Lehrmittel an die dort bewährten neurodidaktischen Ansätze anzuknüpfen. Die Kontinuität zwischen den beiden Lehrmitteln erleichtert zudem den Übergang für Lernende, die *Tocca a te!* bereits kennen.

4.6 Feedback- und Evaluationskultur

Der neue RLP 2024 (EDK/CDIP/CDPE 2024a: 7) basiert explizit auf einem Kompetenzmodell mit der Trias Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz; die Gestaltung der Feedback- und Evaluationskultur ist deshalb nicht ein Zusatz, sondern ein zentrales Steuerungsinstrument, weil diese drei Kompetenzdimensionen nicht allein über Produkte sichtbar werden. Dank prozess- und entwicklungsorientiertem Feedback, durch systematische Selbst- und Peer-Beurteilung sowie durch transparente Kriterienarbeit werden fachliche Lernstände diagnostisch nutzbar und Selbststeuerung gestärkt. In Anlehnung an Hattie & Timperley (2007) zielt lernwirksames Feedback dabei nicht nur auf die Rückmeldung zum bisherigen und vergangenem Lernen („How am I going?“), sondern auch auf die Klärung der nächsten Entwicklungsschritte im Sinne eines Feedforward („Where to next?“). Hattie und Timperley (2007) unterscheiden vier Ebenen des Feedbacks: Task, Process, Selbstregulation und Self. **Für das Lehrmittel stehen die ersten drei im Zentrum**, da Rückmeldungen auf der Self-Ebene (z. B. Lob der Person) nur eine geringe Lernwirksamkeit entfalten. Damit schafft es die Voraussetzungen für eine positive Feedbackkultur, die zur Reflexion über Lernprozesse und Lernstrategien anregt und der Heterogenität der Lerngruppen Rechnung trägt.

Ergänzend kann das Lehrmittel den gezielten Einsatz von KI-gestütztem Feedback für individualisierte Rückmeldungen anleiten und die Lehrperson in den Prozess systematisch miteinbeziehen: Studien zeigen, dass die Kombination von menschlichem und KI-basiertem Feedback die grösste Wirksamkeit entfaltet, da sie diagnostische Präzision mit pädagogischer Kontextualisierung verbindet (Rettig 2024).

Die Umsetzung kann über strukturierte Selbstreflexionen, Checklisten zur Selbst- und Fremdeinschätzung, formative Tests, niveaudifferenzierte Beurteilungsraster, Aufgaben für summative Beurteilungen sowie über eine differenzierte, aufgabenbezogene Fehlerkultur erfolgen, bei der Korrektheit und Inhalt je nach Kontext flexibel gewichtet werden. So können einzelne Aufgabenformate sich an gängigen Sprachzertifizierungen orientieren und so einen Beitrag zur entsprechenden Vorbereitung leisten, ohne den Unterricht darauf zu verengen.

5. Merkmale des Lehrmittels

Die nun folgende Übersicht mag umfangreich wirken – die Erfahrung mit *Tocca a te!* zeigt jedoch, dass ein umfassend konzipiertes Lehrmittel alle Kompetenzbereiche im Blick hat und sie auf möglichst leichte, sinnvolle und lernförderliche Weise verknüpft. Allein der Lehrplan 21 zählt für ein Wahl(pflicht)fach Italienisch mit wenigen Wochenlektionen 101 Deskriptoren – *Tocca a te!* integriert diese, ohne sie je als Last spürbar werden zu lassen. Die folgende Darstellung ist daher Ausdruck des Anspruchs, alle relevanten Kompetenzbereiche zusammenzutragen, um sie dann bei der Umsetzung des Lehrmittels stets zu berücksichtigen.

5.1 Inhalte im fachlichen Bereich

Dieses Kapitel greift die Kompetenzkategorien des GER auf, orientiert sich jedoch insbesondere am Companion Volume (4.4.2), das die zentralen Bereiche autonomer sprachlicher Kompetenz so unterteilt:

- Rezeption, Produktion und Interaktion (nach Companion Volume, Abb. 5-7 in 4.4.2);
- kommunikative Sprachkompetenz mit ihren Teilkompetenzen, darunter grammatische und pragmatische Kompetenz (nach Companion Volume, Abb. 10 in 4.4.2)
- Mediation (nach Companion Volume, Abb. 8 in 4.4.2) sowie literarische Kompetenz (die im Companion Volume am Rande erscheint, jedoch im gymnasialen Kontext eine wesentliche Rolle einnimmt, vgl. Kap. 3);
- plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz (nach Companion Volume Abb. 9 in 4.4.2 – und entsprechend der EDK-Sprachenstrategie).

Ergänzend kommt ein Kapitel zu den assistierten Kompetenzen hinzu, die das Spektrum der heute erforderlichen individuellen Kompetenzen erweitern (siehe 4.3).

5.1.1 Teilkompetenzen in den Bereichen Rezeption, Produktion und Interaktion

Outstanding Feature	Begründung	Design Principle mit Umsetzungsbeispielen
A. Im Lehrmittel ist Sprechen die wichtigste Kompetenz – dazu gehört, das Gegenüber zu verstehen und sich selbst auszudrücken.	Aufgrund der reduzierten Stundendotation liegt der Fokus auf einer klaren Schwerpunktsetzung sowie auf dem gezielten Aufbau mündlicher Kompetenzen (1.1, 3.2, vgl. Abbildung 12 in 4.4.3: mündliche Interaktion in erster Linie, aber auch mündliche Produktion und Rezeption). Die wichtigste überfachliche Kompetenz (1.3.1), zu deren Entwicklung der Fremdsprachenunterricht wesentlich beitragen kann, ist die Fähigkeit, angemessen mit einem Gegenüber mündlich zu interagieren – insbesondere im Dialog, in dem die beiden Teilfertigkeiten Sprechen und Hörverstehen aufgrund des geringen Planungsgrades in Echtzeit koordiniert werden müssen. Dies gewinnt besondere Relevanz im Zusammenspiel mit BNE und Politischer Bildung (1.3.4) sowie mit dem Bereich Digitalität (1.3.5), in dem	Das Lehrmittel bietet häufige und intensive Sprechanlässe, sodass alle Lernenden in jeder Unterrichtsstunde ihre mündliche Kompetenz bis zum Niveau B2 stärken können. Die Sprechanlässe sind vielfältig, teils kurz und spontan angelegt, sehen verschiedene Formen des Feedbacks vor und wechseln zwischen monologischem und dialogischem Sprechen. Zudem gibt das Lehrmittel Anregungen zur Ritualisierung von Sprechakten und zur Reduktion von Sprechhemmungen und schlägt neue Formen der Beurteilung mündlicher Kompetenz vor (z. B. „neue Mündlichkeit“ nach Hofer-Krucker Valderrama & Kaufmann, 2025). Darüber hinaus sind Lernaktivitäten vorgesehen, die eine Verknüpfung der kommunikativen Handlungskompetenz mit den transversalen Bereichen BNE, Politische Bildung und Digitalität gewährleisten.

	Mündlichkeit als eine Kompetenz sichtbar wird, die sich nur begrenzt an KI-Systeme delegieren lässt und daher als zentrale Form autonomer Sprachkompetenz gefördert werden muss (4.3).	
B. Das Lehrmittel trainiert nicht alle autonomen Teilkompetenzen bis Niveau B2 – die assistierten jedoch schon, und in einzelnen Bereichen auch darüber hinaus.	Das Zielniveau B2 (RLP 2024) wird als Orientierungsgrösse verstanden, die ein differenziertes Kompetenzspektrum impliziert (3.1; 4.4.3). Dass im Spracherwerb kein einheitliches Niveau über alle Teilkompetenzen hinweg erreicht wird, zeigen die Sprachprofile des Companion Volume (Council of Europe 2020: 40), die Orientierungshilfe der EDK (2017) sowie die Überlegungen zu den in Zeiten von KI zentralen autonomen Kompetenzen, welche sich von den assistierten Kompetenzen unterscheiden (Kap. 4.3). Die Stundenreduktion im Fach Italienisch verschärft diese Notwendigkeit, da sie eine gezielte Priorisierung verlangt.	Die Lernaktivitäten des Lehrmittels trainieren folgende Teilkompetenzen: – von Niveau A1 bis Niveau B2 autonom, ab B2+ assistiert: mündliche Rezeption, mündliche Interaktion und mündliche Produktion sowie schriftliche Rezeption; – von Niveau A1 bis Niveau B1 autonom, ab B1+ assistiert: schriftliche Interaktion und schriftliche Produktion; – von Niveau A1 bis Niveau B1+ autonom, ab B2 assistiert: Mediation (siehe 5.1.3). Dabei werden aus den Instrumenten des Europarates jene Deskriptoren priorisiert, die für Jugendliche (vgl. Kap. 2) in schulischen wie auch in ausserschulischen Kontexten die grösste Relevanz besitzen (vgl. Kap. 3.2). Bei der Auswahl und Sequenzierung der Deskriptoren orientiert sich das Lehrmittel an den Erfahrungswerten bestehender Lehrwerke für vergleichbare Kontexte – z. B. <i>Tracce</i> (Sek II, Schwerpunktfach) und <i>Tocca a te</i> (Sek I, Wahlfach) – und entwickelt daraus eine auf das Grundlagenfach abgestimmte Progression, die dem reduzierten Stundenvolumen Rechnung trägt.
C. Das Lehrmittel eröffnet den Zugang zu vielfältigen authentischen Materialien, verzichtet jedoch nicht auf kalibriertes Material und nutzt dieses gezielt und lernwirksam.	Um Lernende auf reale Begegnungen in der Fremdsprache vorzubereiten, sind neben kalibrierten Inputs insbesondere komplexere, authentische Materialien zentral – sowohl literarische als auch nichtliterarische (vgl. Kap. 1.8, 3.2), monomodale wie auch multimodale (vgl. Kap. 4.5). Entscheidend ist, dass diese einen Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen herstellen und sie dazu anregen, auch ausserhalb des Unterrichts selbstständig weitere Materialien zu suchen und sich dabei Sprachstrukturen anzueignen. Im Sinne des Konnektivismus (vgl. Kap. 4.2) liegt der Fokus auf Materialien, die solche selbstgesteuerten, vernetzenden Lernprozesse auslösen und unterstützen.	Das Lehrmittel kombiniert authentische und kalibrierte Materialien, abgestimmt auf die Niveaustufen des GER und die inhaltlichen Anforderungen des Companion Volume. – Authentisches Material: Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Rezeption multimodaler Textsorten (Lieder, Serien, Games, Graphic Novels, Graphic Journalism, Reels, Werbespots usw.) bereits ab Niveau A1. In den höheren Klassen rücken zunehmend komplexere fiktionale Texte (Novellen, Romane, Lyrik usw.) in den Vordergrund – verbunden mit anspruchsvolleren Analyse- und Interpretationsaufgaben. Geeignete Strategien befähigen Lernende, sich auch ausserhalb des Unterrichts selbstständig mit authentischen Materialien auseinanderzusetzen. – Kalibriertes Material: Parallel dazu bietet das Lehrmittel – jeweils abgestimmt auf den Stand der Progression – kalibrierte Audios, Videos, Texte und interaktive Elemente, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf wenige, klar definierte und im Material wiederkehrende sprachliche Strukturen oder kulturelle Aspekte lenken. Dazu gehören auch von den Lernenden selbst gestaltete Materialien – etwa mithilfe von KI ko-produzierte Lieder zu bestimmten sprachlichen Strukturen.

D. Das Lehrmittel ist spezifisch für Deutschsprachige gestaltet.	Während die Nutzung der Erstsprache im Fremdsprachenunterricht lange als hinderlich betrachtet wurde, zeigen neurodidaktische Studien (vgl. 4.5), dass das gezielte Anknüpfen an die Erstsprache – wie auch an weitere bekannte Sprachen – lernförderlich ist und zugleich plurilinguale Kompetenzbereiche stärkt (vgl. Companion Volume, Kap. 4.4.2).	Bei der Lehrmittelkonzeption werden bewusst Synergien genutzt: Der Fokus liegt auf jenen Sprachstrukturen auf lexikalischer und grammatischer Ebene, die sich aufgrund der Brückensprache Deutsch mit geringem kognitivem Aufwand erschliessen lassen. Angesichts der fundierten Vorkenntnisse der Lernenden wird zudem das Englische systematisch in diese Überlegungen einbezogen. Dieser sprachenübergreifende Ansatz impliziert eine bewusste Abkehr von der Progression konventioneller Fremdsprachenlehrmittel.
---	---	--

5.1.2 Teilkompetenzen im Bereich kommunikative Sprachkompetenz

Outstanding Feature	Begründung	Design Principle mit Umsetzungsbeispielen
A. Das Lehrmittel gestaltet Grammatiksequenzen so, dass unterschiedliche Lernzugänge angesprochen, die Erstsprache einbezogen und häufige kommunikative Handlungen berücksichtigt werden.	Der Companion Volume (4.4.2) beschreibt Sprachkompetenz als Zusammenspiel verschiedener Teilkompetenzen, die im gymnasialen Unterricht und in der Lehrmitteltradition unterschiedlich gewichtet werden – besonders in der Bewertung, in der grammatische Korrektheit gegenüber anderen Teilkompetenzen wie Wortschatzbreite, Aussprache und Orthographie stärker gewichtet wird. Gerade die Grammatik weist dabei die stärkste Standardisierung in der Progression auf (4.4.3, 5.1.D), meist ohne Berücksichtigung der Erstsprache der Lernenden, der Lernökonomie bestimmter Strukturen oder ihrer unmittelbaren kommunikativen Nützlichkeit für die gymnasiale Zielgruppe. Diese Dimensionen werden im Lehrmittel einbezogen und machen sie zum Ausgangspunkt der Grammatikdidaktik.	Die folgenden Gestaltungsprinzipien sichern eine fachdidaktisch begründete und lernendenzentrierte Aufbereitung grammatischer Inhalte: – Differenzierung: Bei ausgewählten Strukturen stehen den Lernenden – wo didaktisch sinnvoll – zwei unterschiedliche Zugänge zur Grammatik zur Verfügung: ein induktiver und ein deduktiver. – Darstellung: Grammatische Inhalte werden, wo möglich, in unterschiedlichen Präsentationsformen angeboten (z. B. Animationsvideos, Lapbook-Elemente sowie kohärente und kompakte grafische Darstellungen). – Mehrsprachigkeitsdidaktik: Analogien und Unterschiede zu anderen Sprachen bzw. zur Erstsprache werden hervorgehoben, um Transferprozesse zu begünstigen – mit einem besonderen Fokus auf für Deutschsprachige leicht erwerbbare Strukturen. – Produktivitätsorientierung: Der Fokus liegt auf Regeln mit hoher kommunikativer Produktivität und nicht auf Ausnahmen oder auf Vollständigkeit. – Approche neurolinguistique (ANL): Im Sinne der Approche neurolinguistique wird die <i>grammaire implicite</i> zunächst durch mündliche Aufgaben aufgebaut, die auf die wiederholte, kontextualisierte Verwendung strukturierter Chunks abzielen. – Normorientierung: siehe nächste Zeile.
B. Das Lehrmittel orientiert sich an der sprachlichen Norm, die Jugendlichen in der Schweiz den	Die durch die Stundenreduktion notwendige Priorisierung von Sprachstrukturen wirft die Frage auf, welche Strukturen Jugendlichen in authentischen Kommunikationssituationen den	Das Lehrmittel macht unterschiedliche Sprachvarietäten – darunter jugendsprachliche Register – sichtbar und verfolgt eine moderate Normorientierung, die Korrektheit nicht als Selbstzweck, sondern im Dienst kommunikativer Handlungsfähigkeit versteht.

grössten kommunikativen Handlungsspielraum eröffnet.	grössten Handlungsspielraum eröffnen. Für die Auswahl der Bezugsnorm sind dabei vor allem soziolinguistische Kriterien leitend: Das Lehrmittel orientiert sich am Italiano neo-standard (4.4.3) und berücksichtigt zugleich jene Besonderheiten des Italiano elvetico, die für die sprachliche Realität der Zielgruppe besonders relevant sind.	Als Referenz für das Italiano neo-standard werden Studien wie Ballarè (2020) herangezogen; zugleich werden zentrale lexikalische Merkmale des Italiano elvetico berücksichtigt, insbesondere dort, wo sie die sprachliche Realität der italienischsprachigen Schweiz repräsentieren. Die in der Schweiz verbreitete Praxis des Code-Switchings wird aufgegriffen und im Sinne der plurilingualen Kompetenz des Companion Volume als legitime Kommunikationsstrategie entstigmatisiert.
C. Das Lehrmittel priorisiert kommunikativ produktiven (und jugendrelevanten) Wortschatz, fördert die Aussprache gezielt und behandelt Orthographie im Rahmen eines lernökonomischen Gesamtkonzepts.	Beim Wortschatzaufbau liegt der Fokus auf hochfrequenten, kommunikativ produktiven Wörtern und Chunks. Die Aussprache wird systematisch geübt; die Orthographie bleibt relevant, wird jedoch bewusst im Zusammenspiel mit digitalen Werkzeugen vermittelt – im Wissen, dass Lernende in realen Schreibsituationen zunehmend auf solche zurückgreifen.	Der Wortschatzaufbau umfasst folgende Elemente und ist, aufgrund der modularen Struktur des Lehrmittels, in jedem Modul entsprechend umgesetzt: – Korpusbasierte Auswahl: Fokus auf kommunikativ relevante Wörter und Chunks auf der Grundlage einschlägiger Korpora (z. B. Nuovo vocabolario di base della lingua italiana, Lessico di frequenza dell'italiano parlato nella Svizzera italiana). – Chunks im Fokus: Neuer Wortschatz wird – wo sinnvoll – von Anfang an in Chunks gelernt, da dies die Fluency erhöht und das Arbeitsgedächtnis entlastet. – Vielfältige Präsentation: Wortnetze, semantische Felder, Kollokationen und Wortfamilien werden visuell aufbereitet; digitale Tools ermöglichen gleichzeitig das Üben der korrekten Aussprache. – Explizite Lernstrategien: Infokästen mit Hinweisen zu kognitiven Lernstrategien sowie Verweise auf digitale Tools (z. B. Karteikarten-Apps, Spaced-Repetition-Systeme). – KI-gestütztes Aussprachetraining: KI-Tools geben individuelles Feedback zur Aussprache und ermöglichen gezielte Selbstkorrektur. – Transparente Lernorganisation: Thematische Bündelung von Wortgruppen sowie Möglichkeiten zur individuellen Auswahl des zu lernenden Wortschatzes.
D. Das Lehrmittel vermittelt soziolinguistisch und pragmatisch angemessenes Sprachhandeln anhand konkreter Kommunikationssituationen.	Pragmatische Kompetenz ist eng mit interkultureller Sensibilität verknüpft und stellt eine Schlüsselkompetenz im Bereich der Mediation dar (4.4.2). Sie ermöglicht die kontext- und adressatengerechte Gestaltung sprachlichen Handelns und ist besonders in der mündlichen Kommunikation zentral (1.1) – dort, wo spontane Sprechakte eine schnelle Aktivierung pragmatischen Wissens erfordern.	Das Lehrmittel thematisiert pragmatische Angemessenheit anhand kontrastiver Beispiele – gelungene und misslungene Kommunikation werden einander gegenübergestellt. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf kommunikativen „High-risk zones“ (Nuzzo & Santoro 2017): etwa beim Bedanken und Entschuldigen, beim Formulieren und Annehmen von Komplimenten, bei Bitten, Aufforderungen und Absagen sowie beim Turn Taking (Gianfreda 2010). Da der GER und der Companion Volume bislang keine ausdifferenzierten Deskriptoren für den systematischen Aufbau pragmatischer Kompetenz bereitstellen (4.4.3), orientiert sich die Progression an jenen sprachlichen Mitteln

		– häufig verwendeten Ausdrücken, Routinen und Chunks –, die je nach Register und Varietät im Italienischen zentral sind.
--	--	--

5.1.3 Mediation und literarische Kompetenz

Outstanding Feature	Begründung	Design Principle mit Umsetzungsbeispielen
A. Das Lehrmittel fördert Mediationskompetenz – sowohl in sprachlicher als auch in interkultureller Hinsicht.	Mediation ist bereits im Lehrplan 21 verankert (D-EDK 2014). Am Gymnasium daran anzuschliessen ist aus curricularer und fachdidaktischer Sicht folgerichtig (4.4.2 , 3.2). Etablierte Aufgabenformate – Textanalysen, Interpretationsaufgaben, kollaborative Lernsettings (5.1.3) – leisten bereits einen Beitrag zur Mediationskompetenz. Darüber hinausgehende Bereiche können in der Schweiz bislang nur begrenzt auf eine ausdifferenzierte didaktische Tradition zurückgreifen – anders als die klassischen GER-Kompetenzen. Wegweisende Beispiele finden sich jedoch in deutschsprachigen Lehrwerken (z. B. Müller 2018) sowie in einzelnen Kantonen, die Mediationskompetenz bereits in kantonalen Maturitätsprüfungen berücksichtigen (BS/BL).	Bei Mediationsaufgaben ist das eigene sprachliche Handeln darauf ausgerichtet, Inhalte, Perspektiven oder Intentionen anderer zugänglich zu machen. Der Komplexitätsgrad solcher Aufgaben variiert stark (5.1.4) – komplexere Formen erfordern situative Entscheidungsfindung, die besonders bei interkultureller Mediation und im Kontext assistierter Sprachproduktion zum Tragen kommt (4.4.2). Mediationsaufgaben decken dabei unterschiedliche Dimensionen ab: – Im Vordergrund steht die Übertragung von Inhalten – etwa durch Zusammenfassungen, Paraphrasen oder funktionale Übersetzungsaufgaben. Dazu gehört die Erschliessung impliziter Bedeutungen (z. B. bei literarischen Texten) ebenso wie der kritisch-reflektierte Umgang mit maschinell erstellten Texten. – Im Fokus steht die Entwicklung kollaborationsfördernder Strategien – etwa bei der Aushandlung von Handlungsoptionen in Gruppenarbeiten oder bei der Moderation von Diskussionen. – Mediation von Kommunikation: Hier geht es um komplexe kommunikative Prozesse – etwa die Weitergabe von Informationen unter Berücksichtigung sozialer und kultureller Unterschiede oder das Aushandeln von Verständigung in sensiblen Situationen. Das Lehrmittel: – bevorzugt Materialien zu kulturell relevanten Themen - etwa Artikel, anhand derer Lernende einer deutschsprachigen Person ein kulturelles oder gesellschaftliches Phänomen erklären, das in einem italophonen Kontext selbstverständlich ist, und dabei Wissenslücken überbrücken; – macht zugleich auf der Metaebene den Wert solcher Mittlungsaufgaben sichtbar, etwa für höhere Klassen anhand des Kurzfilms „Piccole cose di valore non quantificabile“, der exemplarisch zeigt, wie Text-, Konzept- und Kommunikationsmediation zusammenwirken.

B. Das Lehrmittel bietet einen Literaturunterricht, der Jugendliche packt.	Literaturunterricht bleibt auch unter dem neuen MAR ein tragender Pfeiler des Italienischunterrichts (1.8, 4.4.2) – und leistet darüber hinaus einen Beitrag zur Förderung transversaler Kompetenzen und zur Studierfähigkeit (1.3.2). Das Lehrmittel greift neuere Ansätze der literarischen Analyse auf (z. B. ecocritica) und bildet interdisziplinäre Zugänge ab (Kap. 5.2.6). Lehrpersonen wünschen sich eine breite Palette an Texten, die über den klassischen Kanon hinausgeht – darunter Graphic Novels, Serien, Filme, Werbung, Kurzgeschichten und Games (Van der Knaap 2023). Während ein Teil des Literaturunterrichts weiterhin situativ von Lehrperson und Klasse gemeinsam gestaltet wird (Kap. 7.3.3), bietet das Lehrmittel vor allem kurze Texte und Ausschnitte als Zugang zu literarischen Kulturzeugnissen – ergänzt durch Impulse zu kreativen Schreibformen.	Das Lehrmittel bevorzugt kurze Texte oder Textausschnitte, – die Jugendliche bewegen können (Kap. 2) – aber auch solche, die auf den ersten Blick unzugänglich erscheinen und erst durch geeignete Didaktisierung mit den Lernenden in einen Dialog treten; – die Identifikation ermöglichen und Emotionen auslösen (Giusti 2011:19) – einschliesslich fiktionaler Texte von geringerem literarischem Wert, aber grosser Wirkungskraft; – die eine Auseinandersetzung mit dem Anderen und damit auch mit sich selbst ermöglichen; – die den ästhetischen Sinn schärfen; – die durch disziplinäre und interdisziplinäre Zugänge zur Wissenschaftspropädeutik und zu transversalen Kompetenzen beitragen. Das Lehrmittel stützt sich dabei auf bewährte Gestaltungsempfehlungen aus einschlägigen Publikationen (Van der Knaap 2023) sowie auf in der Deutschschweiz verbreitete Methodensammlungen (z. B. Pfau & Vetterli-Verstraete 2011). Für literaturbezogene Aktivitäten, die zu kreativen Schreibformen führen, können handlungsorientierte Ansätze wie der Reading and Writing Workshop beigezogen werden (Cavadini, De Martin, Pianigiani 2022). Ergänzend bieten vorhandene interdisziplinäre Unterrichtskonzepte – etwa von Education21 oder der UNESCO – wertvolle Good-Practice-Referenzen.
C. Das Lehrmittel eröffnet Zugänge auf verschiedene Gebiete der Cultural Studies.	Ein zeitgemässes Lehrmittel trägt der Tatsache Rechnung, dass sich Kultur heute über eine Vielzahl von kulturellen Objekten, Praktiken, Medien und diskursiven Formen ausdrückt (3.2). Eine Öffnung zu den Cultural Studies greift diese Perspektive auf und erweitert den Blick über den traditionellen literarischen Gegenstand hinaus auf ein breites Spektrum sprachlicher und multimodaler Produkte. Dazu gehören beispielsweise politische Diskurse, mediale Kampagnen, kulturelle Repräsentationen in verschiedenen Medien sowie Reflexionen über sprachliche und kulturelle Präsenz in bestimmten geografischen Räumen oder sozialen Gruppen.	Da die Didaktisierung von Bereichen der Cultural Studies im Vergleich zum Literaturunterricht bislang weniger etabliert ist, sollen entsprechende Lerneinheiten in Zusammenarbeit mit Expert:innen entstehen, etwa mit universitären Italianistik-Lehrstühlen in der Schweiz. Dabei sollen insbesondere jene Phänomene privilegiert werden: – deren didaktische Reduktion einen niederschweligen Zugang für die gymnasiale Zielgruppe ermöglicht und diese zugleich besonders anspricht; – bei denen interpretative Kompetenzen entwickelt werden können, die auch ausserhalb des schulischen Kontextes relevant sind; – die einen Beitrag zur Förderung transversaler Kompetenzen leisten, insbesondere zur Fähigkeit, gesellschaftliche Phänomene kritisch zu analysieren und einzuordnen (1.3).
Weitere Bereiche der Literarischen und Mediationskompetenzen sind in 5.1.4, 5.2.1, 5.2.2 und 5.2.5 beschrieben.		

5.1.4 Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz

Outstanding Feature	Begründung	Design Principle mit Umsetzungsbeispielen
A. Das Lehrmittel fördert die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich zwischen verschiedenen Sprachen zu bewegen.	Mehrsprachigkeitsdidaktik ermutigt Lernende, bereits bekannte Sprachen als Brückensprachen zu nutzen. Die plurilinguale Kompetenz (4.4.2) geht weiter: In Anlehnung an das Companion Volume umfasst sie eine proaktive Haltung – Interkomprehension zielt einzusetzen, verschiedene Sprachen in unterschiedlichen Kontexten bewusst zu nutzen und neue Sprachen auf der Grundlage vorhandener Kenntnisse zu erschliessen. Dazu gehört auch die Bereitschaft, innerhalb mehrsprachiger Kontexte zwischen Sprachen und Dialekten zu wechseln – und die Rolle einer neugierigen, offenen interkulturellen Vermittlungsperson einzunehmen.	Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung werden genutzt, um interlinguistische Strategien zu fördern – mit Deutsch und Englisch als primären Brückensprachen, Französisch und weiteren Sprachen ergänzend. Deutsch wird als gemeinsame Unterrichtssprache bewusst für metasprachliche Klärungen und Vergleiche eingesetzt. Das Lehrmittel knüpft an bewährte Konzepte wie EuroComRom (2003), Fremdsprachenwerkstatt (2007), IUSI (Grimm & Montemarano 2020) sowie REPA/CARAP (Europarat 2012) an – etwa durch Interkomprehensionsstrategien und vergleichende Grammatiksequenzen – und schlägt eine Brücke zum Bereich „Sprachen im Fokus“ (LP21, D-EDK 2014), um Language Awareness und plurilinguale Strategien weiterzuführen. Im Hinblick auf authentische Sprachkontakte liegt der Fokus auf sprachlicher Handlungsfähigkeit statt auf absoluter Korrektheit. Funktionale Mehrsprachigkeit wird gezielt gefördert – ebenso der bewusste Einsatz von Strategien wie Code-Switching, die die Selbstwirksamkeit in realen Kommunikationssituationen stärken.
B. Das Lehrmittel fördert die Fähigkeit und die Bereitschaft, sich zwischen verschiedenen Kulturen zu bewegen.	Im Einklang mit dem Companion Volume und dem Ziel der vertieften Gesellschaftsreife in einem mehrsprachigen Land wird plurikulturelle Kompetenz als die Fähigkeit verstanden, sich zwischen unterschiedlichen Kulturen zu bewegen (4.4.2). Auf einem grundlegenden Niveau zeigt sie sich darin, potenzielle Ursachen kulturell bedingter Kommunikationsschwierigkeiten zu erkennen und angemessen zu handeln. Mit zunehmender Kompetenz reagieren Lernende auf kulturelle Signale, orientieren sich an soziopragmatischen Konventionen und sind zunehmend in der Lage, Missverständnisse zu erkennen und zu reparieren. Damit werden Austauschformate gestärkt, wie sie in Art. 22 des neuen MAR gefordert sind (1.4).	Die Förderung plurikultureller Kompetenz erfolgt durch Lernarrangements, die kulturelle Perspektiven sichtbar machen und multiperspektivische Deutungen ermöglichen. Die Deskriptoren des REPA/CARAP dienen als Referenzrahmen (vgl. Weidemann, Straub & Nothnagel 2010; Roche 2001; Borghetti 2018). Zentrale Gestaltungsprinzipien sind: – „Fenster zu anderen Lebenswelten“: Lernsequenzen eröffnen differenzierte Einblicke in kulturelle Praktiken, ohne zu stereotypisieren. – Micro-Storytellings: Alltagsnahe Szenarien (z. B. „arrivare in ritardo“) verbinden subjektive Perspektiven mit soziotypischen und statistisch fundierten Informationen. – Explizierung impliziter Werte: Kulturell geprägte Erwartungen und Normen werden durch Analyse von Critical Incidents thematisiert. – Strategien zur Missverständnissbewältigung: Reparaturstrategien und metakommunikative Reflexion werden in simulierten und authentischen Kontaktformaten aufgebaut.
C. Das Lehrmittel bereitet auf	Die Förderung von Mobilität und positiven Kontakterfahrungen ist ein	Das Lehrmittel stellt Unterrichtsmaterialien für die Vorbereitung, Durchführung und

authentische Sprachkontaktsituationen im In- und Ausland vor.	zentrales Ziel des neuen MAR (1.4, 3.2, 4.4.2). Das Lehrmittel bereitet Lernende auf solche Kontakte vor – damit sie durch authentische Begegnungen einen Beitrag zur nationalen Kohäsion und zur interkulturellen Verständigung leisten können (Sprachenstrategie, EDK 2013). Authentische Sprachkontakte geben den Lernbemühungen zudem Sinn und wecken Freude an der Kommunikation mit Personen aus anderen Sprachräumen.	Auswertung live oder online stattfindender Begegnungen zur Verfügung. Es schafft Grundlagen für kürzere oder längere Aufenthalte im Zielsprachenraum. Dafür enthält es: – Storytelling-Elemente, beispielsweise in Form von Video-Testimonials junger Menschen mit Aufenthaltserfahrung (Kurse, Austauschprogramme in Schulen, berufliche Praktika), die diese Erlebnisse anschaulich und motivierend wirken lassen; – aktualisierte Verweise auf Austauschprogramme auf nationaler (Movetia) oder kantonaler Ebene; – Lernsettings zur Umsetzung von Austauschen (etwa PluriMobil, Egli Cuenat 2015) oder zur Durchführung von Videocalls (Alloatti & Felten et al. 2026; Eberhard & Greminger 2023). Neben Aufgaben, die primär die Interaktionskompetenz fördern, können metakommunikative Reflexionen mit dem Gegenüber stattfinden und Strategien zur Klärung von Missverständnissen unmittelbar erprobt werden; – Vorbereitung auf kritische Momente: Lernende werden auf mögliche Gaps vorbereitet – etwa kulturell bedingte Missverständnisse, unerwartete Kommunikationssituationen oder Frustrationserlebnisse – und entwickeln Strategien, um damit konstruktiv umzugehen (Critical Incidents, Reparaturstrategien). Darüber hinaus schlägt das Lehrmittel Aktivitäten vor, die helfen, die durch Austausch gewonnenen Fortschritte – etwa gesteigerte kommunikative Flüssigkeit und erweiterter Wortschatz – zu dokumentieren (Lernjournal) und beizubehalten.
D. Das Lehrmittel macht die Relevanz von plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen in der Schweiz sichtbar.	Um den pluralen Ansatz (4.4.2) zu stärken, legt das Lehrmittel nicht nur einen Fokus auf das Nachbarland Italien, sondern setzt einen besonderen Akzent auf die italienischsprachige Schweiz – territorial auf das Tessin und Italienischbünden, extraterritorial auf die italophonen Gemeinschaften in den übrigen Landesteilen. Dies schliesst eine Lücke vieler bestehender Lehrmittel, die mehrheitlich in Deutschland oder Italien entstanden sind und Schweizer Realitäten kaum berücksichtigen. Auch wird den Forderungen der Sprachenstrategie, den Lernzielen des Fachrahmenlehrplans (1.7) sowie dem Bericht der KUGU-Fachgruppe (4.4.2) entsprochen – und die Kontinuität zu den Lernzielen aus	Das Lehrmittel lenkt den Blick auf die Vielfalt der Italophonie in der Schweiz und in Italien, wobei der Einbezug der italienischsprachigen Schweiz im Sinne eines plurizentrischen Ansatzes erfolgt, der die sprachliche und kulturelle Vielfalt innerhalb des Italienischen sichtbar macht – ohne Italien als Kultur- und Sprachraum in den Hintergrund zu drängen. Im Gegenteil: Das Lehrmittel schafft Lerngelegenheiten, die den Vergleich und die Verbindung zwischen den beiden Gebieten fördern. Das Lehrmittel greift zudem gesellschaftliche Kontexte auf, in denen Italienisch eine funktionale Rolle spielt – in zwei wiederkehrenden Rubriken: Ein “Angolo delle istituzioni” macht sichtbar, dass Kompetenzen in einer Landessprache eine Voraussetzung für Partizipation sein können – etwa im Parlament, im Militär oder in Sportverbänden – und zeigt, wie

	„Kulturen im Fokus“ des LP21 (D-EDK 2014) gewährleistet.	Mehrsprachigkeit in der Schweiz institutionell gepflegt wird. Ein „Angolo delle professioni“ zeigt, in welchen Berufsfeldern Italienisch eine funktionale Rolle spielt – etwa im Gesundheitswesen, im Tourismus oder in der Kultur. Testimonials von Berufspersonen, Einblicke in Studiengänge in der italienischsprachigen Schweiz (z. B. Bachelor of Arts in Theatre im Tessin) sowie Hinweise auf Praktika im Zielsprachenraum machen den beruflichen Mehrwert der Sprachkompetenz konkret erfahrbar.
--	--	---

5.1.5 Assistierte Kompetenzen

Outstanding Feature	Begründung	Design Principle mit Umsetzungsbeispielen
A. Das Lehrmittel setzt Tools gezielt zur Stärkung des Spracherwerbs ein.	KI unterstützt das Modeling, indem sie korrekte Sprachmuster bereitstellt, die Lernende beobachten, rezipieren, imitieren oder übernehmen können. Lernende sollen dies zunächst in angeleiteten Lernaktivitäten erproben, zugleich aber lernen, die dabei angewendeten Strategien selbständig zu reproduzieren (3.2, 4.3). Dies trägt dazu bei, die Chancengleichheit unter den Lernenden zu erhöhen: Alle können durch geeignete Tools mit korrekten Sprachstrukturen in Kontakt kommen sowie Interaktionsmöglichkeiten und Feedback erhalten. Eine kontinuierliche Aktualisierung der entsprechenden Aktivitäten ist notwendig, um mit den raschen technologischen Entwicklungen Schritt zu halten.	Modeling durch KI ist besonders lernförderlich, wenn es vermehrtes Noticing sowie ein hohes emotionales oder kognitives Involvement ermöglicht – und zugleich Skill-Skipping oder Deskillung entgegenwirkt sowie Selbstwirksamkeitserfahrungen erzeugt. Um diese Bedingungen im Lernprozess systematisch zu fördern, erhalten die Lernenden im Lehrmittel regelmässig Anleitungen zum mehr oder weniger individualisierten Einsatz digitaler Tools und Lernsettings, in denen KI-Tools den Spracherwerb kleinschrittig unterstützen (z. B. Sprachmuster mit maschinellen Übersetzern erkennen, korrekatives Feedback durch Schreibtools und positives Feedback durch Chatbots einbeziehen, Chatbots gezielt als Coach zum Einüben neuer Strukturen nutzen oder spontane Interaktionen mit Chatbots üben). Das Lehrmittel bietet zudem Aktivitäten, die darauf abzielen, Strategien für selbständiges und lebenslanges Sprachenlernen durch die Vernetzung verschiedener Ressourcen aufzubauen und weiterzuentwickeln (4.3), wie z. B. wie Language Reactor beim Filme schauen nutzen.
B. Das Lehrmittel setzt Tools gezielt ein, wo sie erlauben, die eigenen sprachlichen Grenzen zu überwinden – und fördert damit die Mediationskompetenz, die im Umgang mit KI erforderlich ist.	Wie Abbildung 11 (in 4.4.3) verdeutlicht, kann das Individuum durch die Nutzung von LLM kommunikative Ziele erreichen, die über die autonome Sprachkompetenz hinausgehen (4.3) – etwa im Bereich der schriftlichen Produktion, wenn Lernende im Klassenverband an einem kollaborativen Schreibprozess teilnehmen, der zu einer fast druckreifen Publikation führt. Zugleich ist insbesondere die schriftliche	Lernsequenzen, in denen Tools eingesetzt werden, um eigene sprachliche Grenzen zu überwinden, sollen: – Selbstwirksamkeitserlebnisse ermöglichen, indem die individuelle Eigenleistung der Lernenden substantiell bleibt, sichtbar wird und die eigene Kommunikation dadurch als authentisch wahrgenommen werden kann; – zu einem authentisch wirkenden Endprodukt führen, das aus einer Ko-Konstruktion entsteht. Dazu eignen sich beispielsweise Post-Editing-Aufgaben, bei denen der Fokus

	Rezeption gefordert: die Fähigkeit, KI-Output kritisch zu beurteilen und ihn im anschliessenden Post-Editing so zu überarbeiten, dass die angestrebten kommunikativen Ziele erreicht werden. Das Potenzial, das aus einer kompetenten Ko-Konstruktion von Bedeutung entsteht, eröffnet neue Möglichkeiten für die Gestaltung von Aufgaben und Leistungsnachweisen – in denen Lernenden der Weg zu präziseren und kontextadäquateren Texten teilweise geebnet wird.	auf der möglichst präzisen und bedeutungsgetreuen Vermittlung von Inhalten liegt; – Grenzen von LLM sichtbar machen, etwa High-Risk-Zonen maschineller Übersetzung oder Halluzinationen von Chatbots; – trotz sprachlicher Unterstützung kognitive Herausforderungen bieten, etwa durch die detaillierte Analyse eines Videos mit visuellen und verbalen 'impliciti culturali', die zuerst gefunden und dann expliziert werden müssen. Eine offene Gestaltungsfrage – die in der Erprobungsphase besonders beobachtet werden soll – ist, ob Lernende das Bedürfnis entwickeln, ihnen unbekannte Sprachstrukturen, denen sie in KI-generierten Texten begegnen, genauer zu verstehen. Sollte sich dies bestätigen, wäre zu prüfen, inwiefern eine gezielte Didaktisierung dieses Bedürfnis aufgreifen kann.
--	--	---

5.2 Inhalte im transversalen Bereich

Die Vielzahl neuer Lernziele im Rahmenlehrplan bei gleichzeitiger Stundenreduktion stellt eine grosse Herausforderung dar. Sie kann nur bewältigt werden, wenn Kompetenzen nicht isoliert, sondern parallel zueinander sowie alters- und gehirngerecht aufgebaut werden (1.3). Das Lehrmittel sucht daher nach inhaltlich sinnvollen Lernarrangements, die Lernziele aus der primären und sekundären curricularen Struktur miteinander verbinden. So können beispielsweise Zeitpräpositionen gleichzeitig mit wichtigen historischen Ereignissen erarbeitet werden oder die Genusangleichung anhand einer Übersicht der häufigsten Frauen- und Männerberufe der ersten italienischen Migrationswelle in der Schweiz. Solche Lernsequenzen sind so gestaltet, dass sprachliche und transversale Kompetenzen miteinander verknüpft werden, ohne Lernende kognitiv zu überlasten (*Cognitive Load*).

Die transversalen Kompetenzen werden in diesem Kapitel dennoch gesondert behandelt – nicht, weil ihre Förderung im Lehrmittel mehr Raum einnehmen soll als der Spracherwerb selbst, sondern weil sie als Neuheit im Lehrmittelkonzept zusätzliche Präzisierungen und konkrete Umsetzungsideen erfordern.

5.2.1 Überfachliche und basale Kompetenzen

Outstanding Feature	Begründung	Design Principle mit Umsetzungsbeispielen
A. Im Lehrmittel werden überfachliche Kompetenzen gefördert, deren Entwicklung als Aufgabe aller Fächer verstanden wird.	Überfachliche Kompetenzen sind Vorgabe des neuen Rahmenlehrplans. Sie betreffen Facetten von Lernprozessen, die fächerübergreifend entwickelt werden – der Italienischunterricht kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten (1.3.1 , 1.4 , 2.7 , 2.8).	Das Lehrmittel stärkt überfachlich-methodische und sozial-kommunikative Kompetenzen (1.3.1) – mit Aufgaben (Karlen et al. 2025), – bei denen Mindsets entwickelt werden, z. B. das Growth Mindset mit der Bereitschaft, die eigene Komfortzone zu verlassen; – bei denen Lernmotivation durch selbst gewählte Herausforderungen gefördert wird;

		– bei denen zusätzliche Ressourcen wie Musik, Pausen und Bewegung (auf Italienisch) zur Konzentration beitragen; – bei denen kognitive Strategien mit Concept Maps trainiert werden; – bei denen emotionale Reaktionen reguliert werden, z. B. Nervosität bei Vorträgen; – bei denen metakognitive Strategien zur Arbeits- und Gruppenorganisation eingesetzt werden (z. B. Point fixe mit der Lehrperson bei Projekten, Alloatti & Palm 2009; Reflexionstools für Peer-Feedback, Selbstevaluation und Wahl der Lernstrategien). Das Lehrmittel knüpft an die in der Volksschule erworbenen überfachlichen Kompetenzen an und baut sie altersgerecht weiter aus.
B. Im Lehrmittel werden überfachliche Kompetenzen aufgebaut, für deren Entwicklung die Fremdsprachenfächer ein besonderes Potenzial aufweisen.	Den Fremdsprachen kommt im Bereich überfachlicher Kompetenzen – insbesondere Selbst- und Sozialkompetenz (1.3.1), vertiefter Gesellschaftsreife sowie plurikultureller Kompetenz (4.4.2) – ein besonderes Potenzial zu. Sie fördern die Auseinandersetzung mit anderen Sprach- und Kulturräumen, Perspektivenwechsel, Toleranz, Selbstreflexion und einen reflektierten Umgang mit Alterität (Roche 2001, Borghetti 2018, 1.4).	Das Lehrmittel stärkt sozial-kommunikative sowie persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (1.3.1) – mit Aufgaben, – die vielfältige und kontrastierende Mikroulturen repräsentieren und die Unterscheidung zwischen Soziotypen und Stereotypen erarbeiten, um differenzierte Wahrnehmung zu fördern; – die bei der Betrachtung kultureller Eigenheiten Offenheit und Neugierde fördern; – die durch die Begegnung mit dem Anderen Selbstwahrnehmung und Perspektivenreflexion ermöglichen; – die Sensibilität und Neugierde gegenüber Mehrsprachigkeit und Sprachminderheiten stärken; – bei denen Ambiguitätstoleranz trainiert wird (z. B. beim Hör- und Leseverstehen); – die pragmatische Kompetenz stärken (z. B. in Dialog- und Kooperationsaufgaben); – die auf authentische Sprachkontakte vorbereiten und Strategien zur Bewältigung von Critical Incidents entwickeln; – die Kreativität bei eigenen Produktionen und Selbstwirksamkeitserlebnisse fördern.
Weitere Bereiche der überfachlichen Kompetenzen sind in 5.3.2 beschrieben.		

5.2.2 Basale Kompetenzen

Outstanding Feature	Begründung	Design Principle mit Umsetzungsbeispielen
A. Im Lehrmittel werden basale Deutschkompetenzen gefördert.	Italienisch teilt mit dem Fach Erstsprache Bereiche der Literatur- und Sprachwissenschaft (z. B. Begrifflichkeiten, Methoden des schriftlichen Arbeitens, Argumentationsstrategien,	Das Lehrmittel stärkt basale Kompetenzen in Abstimmung mit dem Fach Erstsprache (RLP 2024), – indem es die Einführung linguistischer Begrifflichkeiten (z. B. Morphologie) mit dem Erstsprach-RLP abstimmt;

	Medienanalyse; 1.3.2). Die Stärkung solcher Verknüpfungen ist nicht nur aus Sicht der basalen und interdisziplinären Kompetenzen sinnvoll, sondern auch empirisch gestützt: Solide Kenntnisse in der Erstsprache sind ein verlässlicher Prädiktor für Fremdsprachenkompetenz (Pfenninger 2022).	– indem es auf Methoden der Textproduktion aufbaut (z. B. Textstrukturierung, Argumentationsstrategien, grafische Darstellung von Informationen in Concept Maps); – indem es auf Methoden der mündlichen Argumentation aufbaut, die im Deutschunterricht geübt werden; – indem es eine Brücke zu Methoden der Analyse und Interpretation literarischer und multimodaler Texte schlägt; – indem es Bezüge zu historischen Fakten, Entwicklungen, Gattungen und Epochen herstellt, die im RLP 2024 Deutsch verankert sind. Vereinzelt erfolgen Bezüge zu mathematischen Grundkompetenzen, beispielsweise in der Darstellung und Interpretation statistischer Daten.
--	--	---

5.2.3 Wissenschaftspropädeutik

Outstanding Feature	Begründung	Design Principle mit Umsetzungsbeispielen
A. Das Lehrmittel greift aktuelle fachwissenschaftliche Fragestellungen auf.	Der neue RLP und die KUGU (1.3.3) betonen die Bedeutung der Wissenschaftspropädeutik im gymnasialen Unterricht. Ein Lehrmittel soll daher verschiedene Forschungsbereiche der Italianistik thematisieren – gerade auch aktuelle Entwicklungen.	Das Lehrmittel zeigt vor allem auf den höheren Niveaus Forschungsansätze der Italianistik auf – aus Literatur- und Sprachwissenschaft ebenso wie aus neueren Bereichen wie den Cultural Studies. Die modulare Struktur (6.1) und der Aufbau des Redaktionsteams (7.2.6) ermöglichen es, neue Forschungsentwicklungen fortlaufend zu integrieren.
B. Das Lehrmittel führt exemplarisch in Methoden der fachwissenschaftlichen Italianistik ein und ermöglicht deren Anwendung.	Der neue RLP betont die zentrale Rolle wissenschaftlichen Arbeitens am Gymnasium (1.3.3) und fordert eine Integration in den Unterricht, die Lernende befähigt, Methoden kennenzulernen und mit ihnen zu arbeiten, um so zu eigenständiger Erkenntnisgewinnung zu gelangen.	Das Lehrmittel ermöglicht die exemplarische Anwendung fachwissenschaftlicher Methoden – eingebettet in Projektaufgaben und unterstützt durch niederschwellige Tools. Informationen aus Statistiken, Testimonials oder Texten können beispielsweise so analysiert werden, dass eine bestimmte wissenschaftliche Methode – in didaktisch reduzierter und für die gymnasiale Stufe angepasster Form – zur Anwendung kommt. Ein Beispiel hierfür ist der Einsatz von Methoden aus der Korpuslinguistik zur Analyse eines Lernerkorpus (Räss 2025). Die didaktische Reduktion macht diese Methoden für Gymnasiast:innen handhabbar, ohne ihren wissenschaftlichen Charakter aufzugeben.
C. Das Lehrmittel erschliesst an exemplarischen Figuren der	Sowohl im Hinblick auf die Kompetenzziele im Bereich Wissenschaftspropädeutik als auch auf die Interdisziplinarität kann ein	An ausgewählten Beispielen – aus der Geschichte wie Gramsci (Politikwissenschaft), Natta (Kunststoffe) oder Galileo (Astronomie), aber auch aus der Gegenwart wie Gianotti

Wissenschaftsgeschichte, wie Erkenntnisgewinnung funktioniert.	Italienischlehrmittel dazu beitragen, einen historischen Blick auf wissenschaftliche Errungenschaften zu schärfen – mit einem Fokus auf die Frage, mit welchen Methoden, unter welchen epistemologischen Voraussetzungen und in welchem zeitgeschichtlichen Kontext der jeweilige Erkenntnisgewinn möglich wurde.	(Entdeckung des Higgs-Bosons am CERN), Branchesi (Gravitationswellen-Astronomie), Longo (Longevitätsforschung) oder Parisi, dessen Theorie komplexer Systeme u. a. durch die Beobachtung von Vogelschwärmen inspiriert wurde – werden wissenschaftliche Erkenntnisprozesse exemplarisch aufgezeigt. Durch didaktische Reduktion werden diese Zugänge gymnasialen Lernenden erschlossen und zugleich interdisziplinäre Perspektiven gefördert.
---	---	---

5.2.4 BNE und Politische Bildung

Outstanding Feature	Begründung	Design Principle mit Umsetzungsbeispielen
A. Das Lehrmittel regt Partizipation anhand von Good-Practice-Beispielen und konkreten Handlungsoptionen an.	Italienischlehrpersonen orten in der Politischen Bildung und in der BNE den prioritären Bereich der Transversalen Kompetenzen (1.3.4). Im Sinne der Ziele der Politischen Bildung und der BNE kann ein Lehrmittel Partizipationsmodelle nicht nur sichtbar machen, sondern auch zur aktiven Mitwirkung anregen und diese anleiten (1.3.4). Durch die Anbindung an die Lebenswelt der Lernenden werden reale Möglichkeiten gesellschaftlichen Engagements im italienischsprachigen Kontext erfahrbar. So wird sprachliches Lernen mit demokratischer Handlungskompetenz verknüpft: Partizipation erscheint nicht als abstraktes Unterrichtsthema, sondern als konkrete Praxis, in der Sprache als Mittel des Mitgestaltens und der Verantwortungsübernahme eingesetzt wird.	Das Lehrmittel fördert Partizipationskompetenz – durch Wissen, Strategien und konkrete Handlungserfahrungen, – indem bewährte didaktische Settings wie Simulations globales eingesetzt werden; – indem bestehende Projekte vorgestellt und konkrete Erfahrungsräume für Mitwirkung geschaffen werden (z. B. Mitarbeit in Jurys wie beim Castellinaria, Einsätze in Institutionen mit Bezug zur Italianità wie PGI, Pro Natura oder Pro Montagna); – indem spezifisch italienischsprachige Partizipationsinitiativen – etwa die “Educazione alla legalità” in ihren vielfältigen Ausprägungen (z. B. Addio Pizzo) – zum Gegenstand von Lern- und Handlungssituationen gemacht werden; – indem Aufgabenformate genutzt werden, in denen Lernende eigene Positionen entwickeln, aushandeln und öffentlich vertreten (z. B. Debatten, Kampagnen, Projektpräsentationen); – indem sprachlich angeleitete Aktivitäten im digitalen Raum gefördert werden (z. B. verantwortungsbewusstes Kommentieren).
B. Das Lehrmittel stellt politische und BNE-relevante Fragestellungen pluriperspektivisch dar.	Politisch debattierte Fragestellungen und BNE-Themen sind pluriperspektivisch darzustellen – dies ist ein Grundprinzip politischer Bildung (1.3.4). Das Lehrmittel befähigt die Lernenden, solche Fragestellungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten und eine eigene, reflektierte Haltung zu entwickeln. Reflexionsfähigkeit und kritisches Denken sind dabei zugleich Voraussetzung und Ziel – und bilden eine Grundlage für vertiefte Gesellschaftsreife.	Um unterschiedliche Perspektiven sichtbar zu machen, ohne Wertungen vorzugeben, setzt das Lehrmittel insbesondere auf die Arbeit mit Daten (z. B. Statistiken) und mit Testimonials. Diese ermöglichen es, ein und dasselbe Thema aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten und unterschiedliche Einsichten zu gewinnen – etwa bei aktuellen Migrationsfragen im Mittelmeerraum oder bei kontroversen Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen.

C. Das Lehrmittel nutzt Perspektivdistanz zur Förderung eines vertieften Verständnisses der Ziele nachhaltiger Entwicklung.	Viele BNE-Herausforderungen (1.3.4) stellen sich in deutsch- und italienischsprachigen Regionen zugleich ähnlich und verschieden dar. Die damit verbundene Perspektivdistanz schafft Raum für Reflexion: Vertraute Realitäten lassen sich aus neuer Perspektive betrachten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten hervorheben. Die Mittlung zwischen unterschiedlichen Sichtweisen stärkt dabei den Kompetenzbereich der Mediation (4.4.2) und fördert die Fähigkeit, gesellschaftliche Fragestellungen differenziert zu analysieren.	Das Lehrmittel greift erprobte BNE-Konzepte auf – etwa von Education21 oder der UNESCO – und überträgt sie auf den gymnasialen Fremdsprachenunterricht. Die gesellschaftliche Dimension dieser Themen wird mit interkultureller Sensibilität verknüpft, sodass Perspektivenwechsel, Mediation und kritische Reflexion kultureller Phänomene gefördert werden. Ein Beispiel: die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen nationalen Recyclingkulturen und Praktiken der Abfallbewirtschaftung – etwa der unterschiedlichen Klassifizierung und Verwertung von Plastikarten – um die eigene Praxis mit Perspektivdistanz zu reflektieren und zu bewerten.
D. Das Lehrmittel zeigt den Beitrag italienischsprachiger Akteur:innen zur Weiterentwicklung politischer Strukturen und zu den Zielen nachhaltiger Entwicklung.	Die Ziele des neuen RLP (1.3.4) lassen sich auch durch einen historischen Blick auf Innovationen erschliessen – mit Fokus auf die Frage, in welchen Bereichen italienischsprachige Akteur:innen zur Politischen Bildung und zur Erreichung der UNO-Nachhaltigkeitsziele (SDG) beigetragen haben und weiterhin beitragen.	Anhand ausgewählter Beispiele – etwa der Einführung des Frauenstimmrechts in Italien und im Kanton Tessin, vom BAK geförderter Kulturprojekte oder der Ausstrahlung Italiens in den Bereichen nachhaltiger Tourismus und Ernährung – werden zentrale Zusammenhänge aufgezeigt und interdisziplinäre Perspektiven gefördert. Der Fokus richtet sich auch auf einzelne «auteur-es engagé-es» (z. B. Marcel Barelli, mit Bezug zu BNE), deren Werke zugleich zur Entwicklung literarischer Kompetenz beitragen.

5.2.5 Digitalität

Outstanding Feature	Begründung	Design Principle mit Umsetzungsbeispielen
A. Das Lehrmittel präsentiert digitale Innovationen, die Kommunikationsprozesse beeinflussen.	Der neue RLP (1.3.5) sowie der Fachrahmenlehrplan (1.8) betonen die Auswirkungen digitaler Innovationen auf Kommunikationsprozesse, die im Zentrum der fremdsprachlichen Fächer stehen. Diese Innovationen sollen kritisch reflektiert werden (1.8): Für Jugendliche ist es in einer von VUCA geprägten Welt (2.7) zentral, sowohl die Potenziale als auch die Risiken digitaler Prozesse zu erkennen. Zugleich sollen sie lernen, digitale Medien ko-konstruktiv und lernförderlich einzusetzen (2.6).	Für das Lehrmittel bedeutet dies: – dass digitale Transformation behandelt wird – etwa durch die Analyse sich verändernder Kommunikationsformate (z. B. Pressekonferenzen, Literaturübersetzungen); – dass Lernende den lernförderlichen Umgang mit digitalen Werkzeugen einüben: Dazu gehören der Aufbau von AI-Literacy, das kritische Erkennen von Fake News in Text und Bild, die reflektierte Nutzung von Übersetzungstools und KI-Chatbots sowie ko-konstruktive Schreibprozesse mit KI (Alloatti & Montemarano 2024). Solche Aktivitäten werden mit sprachlichen Lernzielen verknüpft und durch Reflexionsphasen ergänzt, in denen die Auswirkungen digitaler Innovationen auf Sprachpolitik, Berufswelt und Kommunikationsgewohnheiten thematisiert werden.
B. Das Lehrmittel nutzt digitale	Digitale Tools, KI-Systeme und neue Technologien verändern die Art und	Das Lehrmittel leitet zur Reflexion über den eigenen Sprachlernprozess im Umgang mit

Innovationen, die Spracherwerbsprozesse verändern, und reflektiert deren Potenziale und Grenzen.	Weise, wie Sprachen gelernt werden. Im Einklang mit den Zielen des RLP (1.3.5; 1.7) sollen Lernende diese Entwicklungen nicht nur einsetzen, sondern deren Auswirkungen auf den eigenen Lernprozess reflektieren – insbesondere die Frage, inwiefern KI-gestützte Sprachressourcen Lernprozesse unterstützen oder zu Skill Skipping und De-Skilling führen können (2.7).	digitalen Tools an. Dazu gehören der Einsatz von KI-Systemen als Lernhilfe, Diskussionen über Skill Skipping sowie das Erproben neuer Technologien (z. B. tutorielle KI-Systeme oder Wearables wie Smart Glasses). Solche Inhalte werden vorzugsweise im digitalen Teil des Lehrmittels verortet, damit punktuelle Updates bei neuen Entwicklungen möglich sind.
C. Das Lehrmittel integriert analoge und digitale Lernformen in einem flexiblen, technologisch offenen Ökosystem.	Digitale Elemente werden dort eingesetzt, wo sie einen klaren didaktischen Mehrwert bieten. Angesichts rascher technologischer Entwicklungen wird bewusst auf eine frühzeitige Festlegung auf spezifische technische Lösungen verzichtet (Kap. 6.6).	Bei jeder Lernaktivität wird abgewogen, ob ein analoges oder digitales Format den grösseren didaktischen Mehrwert bietet. Das Lehrmittel integriert interne Funktionen – z. B. interaktive Übungen, Tandemformate und kuratierte Tools – sowie externe Ressourcen wie KI-Chatbots und OER. Adaptive Lernangebote werden dort eingebunden, wo sie individuelle Lernprozesse unterstützen. Die technologische Offenheit des Konzepts ermöglicht punktuelle Updates ohne Überarbeitung des Gesamtwerks.
D. Das Lehrmittel zeigt, welchen Beitrag italienischsprachige Akteur:innen zur Entwicklung digitaler Innovationen geleistet haben und weiterhin leisten.	Die Ziele des neuen RLP (1.3.4, 1.3.5) können auch durch einen historischen Blick auf Innovationen geschärft werden – mit einem Fokus auf die Frage, in welchen Bereichen diese zur Politischen Bildung und zur Erreichung der Nachhaltigkeitsziele der UNO (SDG) beitragen bzw. beigetragen haben.	Lerneinheiten greifen Beispiele auf, in denen italienischsprachige Akteur:innen eine Rolle in digitalen Innovationsprozessen gespielt haben oder spielen – aus Wirtschaft, Politik und Gesellschaft. Dazu gehören historische Beispiele wie die Rolle von Olivetti in der europäischen Computerindustrie ebenso wie aktuelle Debatten über gesellschaftliche Verantwortung und KI-Regulierung – etwa die Positionierungen von Dario und Daniela Amodè (Anthropic) in der internationalen Diskussion um die Regulierung von KI.

5.2.6 Interdisziplinarität

Outstanding Feature	Begründung	Design Principle mit Umsetzungsbeispielen
A. Das Lehrmittel gestaltet interdisziplinäre Lerneinheiten so, dass sie sich auch für den Einsatz in interdisziplinären Gefässen eignen.	Wie in 1.3.6 und 1.5 erwähnt, wird ein interdisziplinär ausgerichteter Italienischunterricht in einigen Kantonen durch eigene interdisziplinäre Gefässe (z. B. SPF oder EG) besonders gefördert. Da diese noch nicht vollständig ausgestaltet sind, lässt sich derzeit nur schwer abschätzen, welche Überschneidungen zwischen dem Lehrplan des Grundlagenfachs Italienisch und jenen dieser Gefässe entstehen werden. Es gilt, die weitere	Da die Lehrpläne für interdisziplinär ausgerichtete Gefässe (SPF, EG) noch nicht vollständig vorliegen, werden deren Ansätze bei Verfügbarkeit aufgegriffen und als Bezugspunkte integriert – vorzugsweise im aktualisierbaren digitalen Teil des Lehrmittels. Ziel ist es, Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit mit anderen Fachschaften zu schaffen – etwa durch Aufgaben oder Reflexionsboxen, die explizit auf Fragestellungen hinweisen, die gemeinsam mit anderen Fächern bearbeitet werden (z. B. historische, geografische oder

	Entwicklung zu beobachten und, wo möglich, Synergien zu nutzen.	naturwissenschaftliche Perspektiven auf ein Thema). Dabei geht es nicht nur um thematische Überschneidungen, sondern um die exemplarische Aneignung fachfremder Erkenntnismethoden.
B. Das Lehrmittel macht interdisziplinäre Erkenntnismethoden erfahrbar.	Politische Bildung und BNE setzen einen interdisziplinären Zugang voraus. Während im wissenschaftspropädeutischen Arbeiten fachspezifische Methoden im Zentrum stehen, erweitert ein interdisziplinärer Ansatz diese durch fachfremde Perspektiven. Dadurch lässt sich die Komplexität realitätsnaher Phänomene besser erfassen.	Bei komplexen Phänomenen tragen interdisziplinäre Zugänge dazu bei, zum Kern eines Problems vorzudringen. Sie machen zugleich Potenziale, Grenzen und Widersprüche der jeweiligen Fachmethoden sichtbar – und leisten so einen Beitrag zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten. Ein Beispiel: Bei der Auseinandersetzung mit <i>La vita è bella</i> (Cerami/Benigni) werden Fragestellungen und Methoden aus der Sozialpsychologie beigezogen – etwa das Konzept der diffusen Verantwortung und der Bystander-Effekt als Interpretationsschlüssel zur Frage, wie so viele Menschen an der Shoah beteiligt sein konnten. Veranschaulicht wird dies z. B. durch Videoausschnitte zu klassischen Experimenten wie dem "Smoky Room" (Alloatti 2025).

5.3 Gestaltungselemente von Lernsequenzen

5.3.1 Selbstwirksamkeit erleben

Outstanding Feature	Begründung	Design Principle mit Umsetzungsbeispielen
A. Das Lehrmittel ermöglicht Selbstwirksamkeitserlebnisse ab der ersten Stunde, gestützt auf die <i>Approche Neurolinguistique</i>.	Obwohl die <i>Approche neurolinguistique</i> (ANL, 4.5) ursprünglich für Intensivkurse entwickelt wurde, lassen sich ihre zentralen Designprinzipien auf Lernkontexte mit wenigen Wochenlektionen übertragen, insbesondere beim Erwerb neuer Sprachstrukturen. Besonders effektiv erweist sich dabei die Kombination aus dem Prinzip „Ich spreche über mich selbst“ und der wiederholten Produktion von Chunks, in denen die Zielstruktur korrekt verwendet wird. Im Lehrmittel <i>Tocca a te!</i> hat dieser Ansatz Selbstwirksamkeitserlebnisse gefördert.	Für die Gestaltung von Lernaktivitäten in Anlehnung an die ANL bietet sich folgendes Vorgehen an: – Neue Sprachstrukturen werden in kommunikative Kontexte eingebettet, in denen Lernende lustvoll über sich selbst und ihre eigene Welt sprechen können. Dabei nutzen sie vormodellierte Chunks, die eine korrekte Produktion der Zielstruktur stützen und zugleich mit individuell passenden Inhalten gefüllt werden. – Diese Chunks werden möglichst häufig wiederholt, um den Aufbau einer <i>grammaire implicite</i> zu fördern; der Klassenverband wird dabei so genutzt, dass echter Informationsaustausch notwendig wird. – Daran schliessen Hör- und Leseaufgaben an, welche die implizite Grammatik weiter stärken. – Schreibaufgaben folgen erst dann, wenn die Struktur zuvor explizit gemacht wurde (<i>grammaire explicite</i>), und dienen der gezielten Festigung der neu erarbeiteten Formen.

B. Das Lehrmittel ermöglicht vielfältige Selbstwirksamkeitserfahrungen für alle Lernenden im Klassenverband.	Das Lehrmittel schafft zahlreiche Lerngelegenheiten, in denen Lernende erleben, dass sie Herausforderungen bewältigen können und kommunikativ handlungsfähig sind. Solche Erfahrungen leisten zugleich einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen wie kreatives Denken, Dialogfähigkeit und Kooperationsfähigkeit (1.3.1) und sind auch im Hinblick auf die Sozialisation der Jugendlichen bedeutsam (2.7). Das Lehrmittel macht dabei deutlich, dass Selbstwirksamkeit sowohl beim autonomen Sprachhandeln als auch beim reflektierten Umgang mit verfügbaren Ressourcen entsteht (4.3).	Das Lehrmittel ermöglicht unterschiedliche Selbstwirksamkeitserfahrungen, insbesondere in handlungsorientierten Lernsettings. Dazu gehören: – Herausforderungen meistern, etwa beim Lösen von Escape Games oder in problembasierten Lernformaten (PBL); – gemeinsam Projekte (TBL, PBL) erfolgreich umsetzen und dabei erfahren, dass kollaborative Prozesse selbstständig und kooperativ bewältigt werden können. Deren Ergebnisse sollen auch ein reales Publikum erreichen (z. B. Publikation von Zeitschriften, Podcasts, Videobeiträge); – eigene kreative Produkte erschaffen, vom Undicino über eine Zeitkapsel bis zur Videorezension oder zu partizipativen Produkten (5.2.4); – echte Begegnungen in der Fremdsprache erfolgreich bestehen, etwa in persönlichen Begegnungen (live, per Mail/Social Media, in Calls u. Ä.); – miterleben, wie Peers ähnliche Aufgaben erfolgreich bewältigen, wodurch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt wird (Peer-Learning, z. B. in Tandem-Übungen); – ästhetische Erfahrungen machen, in denen Sprache, Bild oder Klang besonders berühren und den eigenen Sinn für Ausdruckskraft schärfen (z. B. wenn ein Song, eine Filmszene oder ein Gedicht etwas auslöst); – spiralförmig angelegte Repetition nach dem Prinzip „Was du bereits kannst“, die vorhandene Kompetenzen sichtbar macht und damit Selbstwirksamkeitserfahrungen stärkt.
C. Das Lehrmittel ermöglicht Selbstwirksamkeitserfahrungen durch differenzierte Aufgaben.	Die ausgeprägte Heterogenität in den Italienischklassen — sowohl zwischen GLF- und SPF-Klassen als auch innerhalb der Gruppen — macht differenzierte Aufgaben und Lernszenarien erforderlich, die auch in grösseren Klassen realisierbar sind (2.3). Die Differenzierung trägt zudem den Niveauunterschieden von Lernenden mit Italienisch-Vorkenntnissen Rechnung (1.2, 2.2–2.5, 2.7, 2.8). Neurodidaktische Erkenntnisse zeigen, dass differenzierte Lernangebote unterschiedlichen Lernpräferenzen entgegenkommen und Lernprozesse wirksamer gestalten (4.5).	Differenzierung wird im Lehrmittel dadurch realisiert, dass den Lernenden alternative Lernwege eröffnet werden (Frank Schmid 2019). Diese lassen sich auf drei Ebenen verorten: – differentiation by support — Variation von Umfang und Art der Unterstützung, etwa durch unterschiedlich stark strukturierte Aufgaben oder differenzierte Feedbackformen, abgestimmt auf feld(un)abhängige Lernende und die Altersspanne der Zielgruppe (2.1); – differentiation by outcome — Arbeit an vergleichbaren Aufgaben mit unterschiedlich komplexen Produkten je nach Kompetenzstand, auf drei Niveaus (base, medio, avanzato), wie in <i>Tocca a te!</i> realisiert; – differentiation by variety — Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Aufgabenformaten, die individuelle Zugänge ermöglichen, etwa beim frei wählbaren Wortschatz oder bei Aufgaben mit individuell wählbarem Schwerpunkt (z. B. die Palloncini in <i>Tocca a te!</i>).

D. Das Lehrmittel ermöglicht Selbstwirksamkeitserfahrungen durch individualisierte Aufgaben.	Im Einklang mit dem konstruktivistischen Lernverständnis (4.1) und den Prinzipien der Neurodidaktik (4.5) stellt Individualisierung einen zentralen Faktor für wirksame Lernprozesse dar. Aufgabenformate, in denen Lernende ihre eigene Erfahrungswelt einbringen und aus ihrer Perspektive kommunizieren, entsprechen diesem Anspruch in besonderem Mass, wie es die Approche Neurolinguistique (4.5) vorsieht.	Individualisierung wird im Lehrmittel durch folgende Elemente realisiert: – KI-gestützte individuelle Übungen und Feedbackformate (1.3.5, 4.6); – Möglichkeit zur Erprobung und bewussten Wahl von Lernstrategien (4.6); – Lernlandschaften und alternative Projektformate (3.2), die eigene Zielsetzungen, individuelles Lerntempo und selbst gewählte Aufgaben erlauben (vgl. Palloncini in <i>Tocca a te!</i>); – Phasen selbstorganisierten Lernens (SOL), in denen Lernende eigenständig ihre Lernprozesse steuern; – Aufgaben, bei denen Lernende über sich selbst sprechen und ihre eigene Realität einbringen (5.3.1.A); – „Lerntheken zur Selbstbedienung“ zur Individualisierung der Leistungsmessung (Sobel et al. 2024, S. 18). Für Heritage Speakers sind ergänzend Aufgaben zu Fossilisierungen, Registern und Wortschatzerweiterung vorzusehen, einschliesslich Schreibenanlässen mit Fokus auf Orthografie, Grammatik, Textsortenkompetenz und Pragmatik. Bei all diesen Massnahmen kommt dem Sichtbarmachen des individuellen Lernfortschritts besondere Bedeutung zu, etwa durch Portfolios oder personalisierbare Lernzielübersichten.
---	--	---

5.3.2 Zunehmende Komplexität bewältigen

Outstanding Feature	Begründung	Design Principle mit Umsetzungsbeispielen
A. Das Lehrmittel befähigt Lernende, mit der Komplexität der heutigen Informationswelt umzugehen.	Während Schule früher vor allem dazu befähigte, gute Fragen zu stellen und Antworten zu finden, deren Verlässlichkeit relativ einfach überprüft werden konnte, kommt heute eine zusätzliche Herausforderung hinzu: die Fähigkeit, die Qualität und Verlässlichkeit von Informationen kritisch zu beurteilen. Die Grenzen zwischen redaktionell gesicherten Aussagen, medial vermittelten Informationen und KI-generierten Inhalten sind zunehmend unscharf geworden. Lernszenarien, die diesen Umgang mit Informationen thematisieren, entsprechen einem konnektivistischen Lernverständnis (4.2), das fundierte Entscheidungen	Das Lehrmittel bietet Zugang zu vielfältigen Medien und leitet Lernende dazu an, unterschiedliche Quellen, etwa italienische Medien, zu konsultieren, zu vergleichen und kritisch zu bewerten. Die Lerneinheiten verknüpfen Sprachenlernen mit Reflexionsfähigkeit und Urteilsvermögen, etwa im Umgang mit Fake News, widersprüchlichen Informationen oder der Mehrdeutigkeit medialer Aussagen.

	als zentralen Bestandteil von Lernprozessen begreift.	
B. Das Lehrmittel nimmt die Komplexität der heutigen Gesellschaft als Lerngegenstand.	Komplexität ist kein optionaler Bestandteil schulischen Lernens, sondern eine Realität, die sich im neuen Rahmenlehrplan widerspiegelt (1.3). Dieser verankert den Umgang mit Komplexität sowohl in den fachlichen als auch in den transversalen Lernzielen. Beide zielen darauf ab, Lernende zur reflektierten Bewältigung gesellschaftlicher Komplexität zu befähigen. Der Fremdsprachenunterricht bietet dafür geeignete Lerngelegenheiten, gerade im Dialog zwischen Kulturen: Lernende üben, unterschiedliche Sichtweisen zu verstehen, Informationen kritisch zu beurteilen und eigene Argumente einzubringen. Sprachkompetenz, Urteilsfähigkeit und Perspektivenwechsel sind damit eng miteinander verbunden — und schaffen zugleich Lerngelegenheiten, die den Anforderungen der Schwerpunkt- und Ergänzungsfächer entsprechen (1.5, 1.6).	Die Fähigkeit, mit Komplexität umzugehen, wird im Lehrmittel schrittweise aufgebaut. Dabei wird darauf geachtet, eine angemessene kognitive Herausforderung zu schaffen, ohne zu kognitiver Überlastung zu führen (1.7). Das Lehrmittel bietet Lernformen, die es ermöglichen, komplexe Phänomene schrittweise zu erschliessen: – Szenariobasiertes Lernen: Komplexe, authentische Szenarien bilden den Ausgangspunkt des Lernens. Statt isolierter Rollenspiele bearbeiten Lernende reale Problemstellungen, etwa indem eine Klasse gemeinsam eine Werbekampagne für ein reales Produkt oder Projekt entwickelt. – Projektorientiertes Lernen: Das Lehrmittel unterscheidet zwei Varianten. A) Projekte, die einer progressiven Struktur entlang der Bloom'schen Taxonomie folgen: Zunächst werden notwendige Vorkenntnisse aufgebaut, anschliessend angewendet und analysiert, bis ein eigenständiges Endprodukt entsteht. B) Reverse-Projekte, bei denen die KI zunächst ein Produkt erzeugt, das von den Lernenden kritisch analysiert, kontextspezifisch adaptiert und weiterentwickelt wird — der Prozess verläuft entlang der Bloom'schen Taxonomie rückwärts, weil Kreation am Anfang steht (vgl. Workmon Larsen 2024). – Lernlandschaften: Sie ermöglichen es, die Komplexität eines Phänomens sichtbar zu machen und gleichzeitig individuelle Vertiefungen zu eröffnen. Sie erlauben unterschiedliche Lernwege und Perspektiven. – Phänomenbasiertes Lernen: Module mit diesem Ansatz gehen von klar umrissenen gesellschaftlichen oder kulturellen Phänomenen aus. Die Aufgabenstellungen leiten an, Zusammenhänge zu analysieren und unterschiedliche Perspektiven miteinander in Beziehung zu setzen. Authentizität der Fragestellungen und Sichtbarmachung von Komplexität sind dabei gleichermassen zentral. Geeignete Phänomene sind etwa die Xyllella-Epidemie in Apulien, die sich wandelnden Handlungsfelder der Mafia oder die Montessori-Pädagogik als lokales und globales Phänomen.

5.3.3 Hirngerecht Sprachen lernen

Outstanding Feature	Begründung	Design Principle mit Umsetzungsbeispielen
A. Das Lehrmittel stärkt die Motivation der Lernenden.	Neurowissenschaftliche Forschung zeigt (4.5), dass Emotionen eine zentrale Rolle im Lernprozess spielen. Das Lehrmittel berücksichtigt diese Erkenntnis, indem es Lernaktivitäten so gestaltet, dass sie Neugier wecken, positive Emotionen auslösen und soziale Interaktion ermöglichen. Besonders im Fremdsprachenunterricht wird Kommunikation als sinnvolle soziale Praxis erfahrbar gemacht – etwa durch Gespräche über die eigene Lebenswelt oder durch kollaborative Schreibprozesse. Gleichzeitig tragen differenzierte Aufgaben und eine Progression von geringerer zu höherer Komplexität dazu bei, Lernende herauszufordern, ohne sie zu überfordern. Dadurch entsteht eine Lernumgebung, die Motivation, Engagement und nachhaltige Lernprozesse fördert.	Motivierende Lernaktivitäten werden so gestaltet, dass sie positive Emotionen und Neugier aktivieren, persönliche Relevanz herstellen und Lernenden Handlungsspielräume eröffnen. Motivation soll also durch Abwechslung, Handlungsorientierung und Wahlmöglichkeiten gesteigert werden. Konkret sollen: – positive Emotionen durch die Rezeption geeigneter Textsorten (Good News, Reels, humorvolle Inhalte, niedliche Elemente) ausgelöst werden; – Gamification-Elemente integriert werden, etwa Karten- und Brettspiele, Quizzes oder Escape Games; – Selbstwirksamkeitserlebnisse ermöglicht werden (siehe auch 5.3.1), etwa durch Microlearning-Aufgaben mit schnell sichtbaren Ergebnissen (z. B. eine Audionachricht verfassen, um sich nach dem Befinden eines Freundes zu erkundigen; ein kurzes Erklärvideo zu einem Grammatikthema erstellen; einen Instagram-Post mit passender Caption verfassen); – Neugier geweckt werden, z. B. durch problemorientierte Aufgaben wie Mysterys; – Erfolgserlebnisse im Lernprozess ermöglicht und hervorgehoben werden, indem Aufgaben so gestaltet sind, dass sie herausfordern, ohne Lernende zu überfordern, und der Erfolg am Ende gewürdigt wird; – Selbstbestimmung gefördert werden, indem Lernende bei bestimmten Aufgaben Entscheidungen über Themen, Inhalte oder Vorgehensweisen treffen können; – punktuell differenzierte und individualisierte Lernwege angeboten werden, um unterschiedlichen Lernpräferenzen und individuellen Verarbeitungsweisen gerecht zu werden; – vielfältige Gelegenheiten geschaffen werden, über die eigene Lebenswelt zu sprechen und zu schreiben, sodass persönliche Erfahrungen, Interessen und Perspektiven in den Lernprozess einbezogen werden und die emotionale Relevanz der Lernaktivitäten steigt; – die Relevanz des Gelernten verdeutlicht werden, sei es im Hinblick auf die persönliche Weiterentwicklung oder im Sinne von Kompetenzen, die im Alltag oder in naher Zukunft relevant sind; – Bewegung und körperliche Aktivität integriert werden, etwa durch Improvisationstheater oder Outdoor-Learning.

B. Das Lehrmittel schöpft das Potenzial sozialer Interaktionen aus, um den Spracherwerb zu unterstützen.	Soziale Interaktionen sind nicht nur aufgrund neurodidaktischer Evidenz grundlegend für den Spracherwerb (4.5), sondern auch eine Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung komplexer kommunikativer Herausforderungen bei authentischen Aufgaben (4.1, 4.2) in realitätsnahen, handlungsorientierten Kommunikationssituationen. Dabei spielen kooperative Lernformen, Projektarbeit und problemorientierte Aufgaben eine zentrale Rolle. Diese schaffen zugleich die Voraussetzung, das episodische Gedächtnis in den Spracherwerbsprozess einzubeziehen (4.5).	Das Lehrmittel setzt auf eine kontinuierliche Variation der Sozialformen (Partner-, Gruppen- und Klassenarbeit). Auch Interaktionen mit Menschen ausserhalb des Klassenzimmers werden gezielt gefördert (vgl. 5.1.4). Durch gezielte Aufgabenformate schafft das Lehrmittel Situationen, in denen sprachliche Interaktion notwendig wird, etwa wenn Lernende sprechen oder schreiben: – um sich gegenseitig zu unterstützen, wie in Tandemübungen; – um ein Spiel zu gewinnen, z. B. ein Quiz; – um nützliche Informationen zu bekommen, wie in Information-Gap-Aktivitäten; – um sich mitzuteilen, wie in der Approche neurolinguistique (4.5; 5.3.1), z. B. in einem Setting wie "Who is most likely to?" – um Wissenslücken zu schliessen, wie in Jigsaw-Aufgaben und in Information-Gap-Aktivitäten; – um gemeinsam Texte zu verfassen; – um ihren Standpunkt zu vertreten und zu begründen, z. B. mit Dilemma-Fragen, oder in Speed-Debates oder in Kugellager-Gespräche; – um ein Problem zu lösen, z. B. die Organisation einer Geburtstagsüberraschung in der Schule über Textnachrichten; – um neue Identitäten oder Perspektiven einzunehmen, wie bei Improtheater bis hin zur Simulation globale; – um gemeinsam ein Produkt zu erschaffen (z. B. Programm für eine Exkursion, Quiz für eine Partnerklasse); – um ein Konzept oder eine Kommunikation zu mitteln (siehe 5.1.3).
C. Das Lehrmittel stärkt den Spracherwerb durch angenehme Wiederholungsaufgaben.	Ein zentrales Merkmal erfolgreichen Sprachunterrichts besteht darin, dass Lernende Sprachstrukturen mehrfach und in unterschiedlichen Kontexten mit wachsender Autonomie anwenden können (4.5). So grundlegend für den Spracherwerb Repetition ist, hat sie einen Haken: Sie ist langweilig. Eine Didaktik der Wiederholung ist dann gelungen, wenn die Wiederholung akzeptabel, wenn nicht gar angenehm ist (4.5).	Das Lehrmittel bietet wiederkehrende und spiralförmig angelegte Aufgabenformate, die die Festigung von Sprachstrukturen gezielt unterstützen. Damit Wiederholungen als relevant, angenehm oder sogar unterhaltsam erlebt werden, werden sie didaktisch so gestaltet, dass sie in motivierende Lernkontexte eingebettet sind, zum Beispiel: – in spielerische Formate, von klassischen Spielen bis hin zu Gamification-Elementen; – in ANL-Settings, in denen Chunks wiederholt verwendet werden und die Aufgabenstruktur die Wiederholung kommunikativ notwendig macht (Germain 2018); – in Lernsettings mit Modellierung durch Lehrpersonen oder Medien, die Lernende dazu anregen, sprachliche Strukturen mehrfach und zunehmend selbstständig zu verwenden; – in mögliche digital gestützte Aufgaben, die Repetition in spielerischer Form unterstützen könnten, etwa als Alternative zu traditionellen Hausaufgaben (z. B. interaktive/adaptive Übungen). Inwiefern die digitale Komponente des Lehrmittels hier lernförderliche und

		individualisierte KI-gestützte Aufgaben bieten kann, wird im Verlauf des Projekts zu prüfen sein – vorausgesetzt, dass dadurch der wahrgenommene Stress der Lernenden nicht erhöht wird, z. B. durch drei über die Woche verteilte Wiederholungsimpulse, bei denen noch unsichere Strukturen jeweils eine Minute lang geübt werden.
D. Das Lehrmittel trägt unterschiedlichen Präferenzen und Verarbeitungsweisen Rechnung, indem es vielfältige Zugänge und Bearbeitungsformen ermöglicht.	Lernende unterscheiden sich auf verschiedenen Ebenen bzgl. Lernpräferenzen – einerseits inhaltlich (z. B. in Bezug auf Themenbereiche, die sie auch in ihrer Freizeit beschäftigen), andererseits in ihren Lernstilen, wie sie in der fremdsprachlichen Neurodidaktik als Spektrum beschrieben werden (4.5). Dazu gehören z. B. die Dimension Feldabhängigkeit bzw. Feldunabhängigkeit sowie der individuelle Wunsch nach Struktur, die beeinflussen, ob Lernende eher stärker strukturierte Lernsettings bevorzugen, deduktiven oder induktiven Grammatikunterricht, Gesamtüberblicke oder eher kleinschrittiges Scaffolding. Ein Lehrmittel kann auf diese Unterschiede nicht durchgehend eingehen, und somit auch nicht ständig alternative Lernwege anbieten. Was es hingegen leisten kann, ist «Methoden-, Übungs- und Aufgabenwechsel» anzubieten, so dass abwechselnd «alle Lernstilpräferenzen (von passiv hin zu kreativ) berücksichtigt werden» (Grein 2019b, S. 98-99). Nur punktuell – dort, wo es didaktisch besonders sinnvoll ist – werden jedoch unterschiedliche Zugänge oder alternative Lernpfade vorgesehen.	Das Lehrmittel berücksichtigt unterschiedliche Präferenzen der Lernenden und unterstützt durch vielfältige Zugänge, Bearbeitungsformen und Reflexionsmöglichkeiten die Entwicklung selbstregulierter Lernprozesse. Dies indem es: – eine breite und abwechslungsreiche Themenauswahl bietet, die unterschiedlichen Interessen gerecht wird; – angesichts zunehmend heterogener Klassen (2.2) auch Themen integriert, die in bisherigen Lehrmitteln weniger vertreten waren und beispielsweise auch einen höheren Knabenanteil stärker ansprechen, etwa Sport; – punktuell alternative Zugänge zu denselben Inhalten anbietet, etwa bei einzelnen Grammatikthemen (z. B. indem neben einem Lernvideo mit expliziter Regelklärung auch ein entdeckendes Setting zur Verfügung steht, das von authentischen Anwendungskontexten ausgeht); – dort, wo solche alternativen Lernwege zu aufwändig wären, methodische Vielfalt sicherstellt (z. B. analytische vs. holistische, strukturierte vs. entdeckende sowie deduktive vs. induktive Zugänge); – Reflexionsmomente schafft, die zur Bewusstmachung eigener Präferenzen und zur expliziten Weiterentwicklung individueller Lernstrategien beitragen, damit Lernende ihren Lernprozess zunehmend selbst steuern können; – Orientierung und Struktur für Lernende mit starkem Strukturbedürfnis bietet, etwa durch eine übersichtliche Kapitelstruktur, Zusammenfassungen, Progressionsanzeigen oder modulare Lernpfade; auf visueller Ebene sorgt das Lehrmittel zudem für klare Gliederung und Orientierung (z. B. durch Icons, Lernkarten und Übersichtsseiten); – Vertiefungs- und Erweiterungsaufgaben gezielt adressiert, um besonders leistungsstarke und interessierte Lernende nicht zu unterfordern.
E. Das Lehrmittel macht für Lernende relevante Erkenntnisse aus der Fremdsprachendidaktik und Mehrsprachigkeitsforschung zugänglich.	Gymnasiastinnen und Gymnasiasten haben die Reife, um sich punktuell auch auf eine metasprachliche und metadidaktische Ebene zu begeben. Das Lehrmittel macht daher ausgewählte Erkenntnisse aus der Fremdsprachendidaktik, der Neurodidaktik und der	Das Lehrmittel setzt dies um, indem es: – sprachliche Vorkenntnisse gezielt aktiviert und zugleich erklärt, warum der Rückgriff auf vorhandene Sprachkenntnisse den Erwerb neuer Sprachen erleichtert; – die Rolle der Erstsprache transparent macht und erläutert, wann und warum ihr Einsatz beim Sprachenlernen sinnvoll sein kann. Auf

rschung transparent.	Mehrsprachigkeitsdidaktik für Lernende zugänglich – und geht somit einen Schritt weiter in Bezug auf die reine Vermittlung von Lernstrategien (1.3.1, 1.8, 3.2). Ziel ist es, Lernprozesse nicht nur anzuleiten, sondern auch verständlich zu machen und zugleich das Lebenslange Sprachlernen zu stärken (4.2). So können Lernende ihre eigenen Lernstrategien bewusster einsetzen und Sprachlernen als kognitiven Prozess verstehen.	diese Weise sollen auch Entscheidungen bei der Lehrmittelgestaltung nachvollziehbar gemacht werden (z. B. warum und wie bei Instruktionen sinnvollerweise schrittweise von der Schulsprache zur Zielsprache übergegangen wird); – metasprachliche Reflexion punktuell anregt, etwa durch kurze Erklärkästen oder Reflexionsfragen, die Erkenntnisse aus der Fremdsprachendidaktik für Lernende verständlich machen. Dadurch werden auch Phänomene zugänglich, die sie im Alltag beobachten können, etwa sprachlicher Dropout, Informal Second Language Learning oder mit Mehrsprachigkeit verbundene Effekte (z. B. ihre Vorteile beim Erwerb weiterer Sprachen oder ihre Rolle beim emotionalen und rationalen Denken).
F. Das Lehrmittel vermittelt eine positive Feedbackkultur und bietet vielfältige Instrumente der Leistungserfassung.	Das Potenzial von Feedback zur Unterstützung effektiver Lernprozesse ist gut belegt (4.6). Dabei geht es nicht primär um umfassendes korrekatives Feedback – etwa wenn eine Lehrperson alle Fehler in einem schriftlichen Text korrigiert –, sondern um gezielte Rückmeldungen, die Lernprozesse sichtbar machen und steuern. Hattie und Timperley (2007) unterscheiden vier Ebenen des Feedbacks: Task, Process, Selbstregulation und Self. Besonders lernwirksam sind Rückmeldungen, die sich auf Aufgabenbewältigung, Strategien und Selbststeuerung beziehen. Das Lehrmittel unterstützt daher eine Feedbackkultur, die Lernprozesse begleitet und Lernende zunehmend zur Selbststeuerung befähigt. Gleichzeitig stellt es verschiedene Instrumente zur Verfügung, um Leistungen transparent zu dokumentieren und zu bewerten.	Das Lehrmittel unterstützt eine positive Feedbackkultur, indem es Lernprozesse regelmässig durch formative Rückmeldungen begleitet. Dazu gehören insbesondere: – klar gekennzeichnete Feedbackmomente innerhalb von Lernsequenzen; – Feedback auf verschiedenen Ebenen (Aufgabe, Prozess und Selbstregulation); – Feedforward-Elemente, bei denen Rückmeldungen konkrete Hinweise geben, wie eine Leistung verbessert werden kann; – Selbstevaluation, etwa durch Selbsteinschätzungen am Ende einer Lernsequenz oder Reflexionen über individuelle Lernstrategien; – Peer-Feedback, etwa nach Präsentationen, Rollenspielen oder kurzen schriftlichen Beiträgen; – Scaffolding und kleinschrittige Lernphasen, die Kompetenzzuwachs durch regelmässige Rückmeldungen unterstützen; – KI-gestütztes Feedback, das – in Kombination mit menschlichem Feedback – zusätzliche Übungs- und Rückmeldemöglichkeiten eröffnen kann (Rettig 2024). – Zur Unterstützung dieser Feedbackprozesse bietet das Lehrmittel auch visuelle Orientierungshilfen, etwa Feedbacksymbole, Kriterienraster, Peer-Feedbacktabellen oder Progressionsbalken. Neben formativen Rückmeldungen unterstützt das Lehrmittel auch transparente Formen der Leistungsbewertung. Dabei kombiniert es traditionelle Formate mit neuen Ansätzen der Leistungserfassung, die sowohl fachliche als auch transversale Kompetenzen abbilden: – unterschiedliche Leistungsformate, etwa Präsentationen, Portfolios, Projekte oder klassische Prüfungen;

		– prozessbezogene Bewertung, insbesondere bei projektorientierten Arbeiten; – begleitete Leistungsnachweise, bei denen der Lernprozess und der Nachweis der genutzten Ressourcen Teil der Bewertung wird; – klare Kriterienraster, die kontextangemessen Inhalt und sprachliche Qualität berücksichtigen; – Aufgabenformate, die sich punktuell an Sprachzertifizierungen orientieren, ohne den Unterricht darauf zu verengen; – innovative Prüfungsformate, etwa Open-Book- oder Open-Web-Settings, bei denen Eigenleistung trotz Nutzung externer Ressourcen klar erkennbar bleibt (vgl. Alloatti et al. 2026; Sobel et al. 2024). Bei der Gestaltung solcher Aufgaben orientiert sich das Lehrmittel an aktuellen Empfehlungen zur Leistungsbewertung in digitalen Lernumgebungen. Dazu gehört insbesondere, dass Eigenleistungen klar sichtbar bleiben, auch wenn externe Ressourcen genutzt werden (Kultusministerkonferenz 2024).
--	--	--

6. Struktur des Lehrmittels

6.1 Modulare Struktur

Da das Lehrmittel sowohl im Grundlagenfach als auch im Schwerpunktfach Italienisch einsetzbar sein soll und dabei heterogenen Lerngruppen gerecht werden muss, ergibt sich eine modulare Anlage. Die Module können linear bearbeitet werden, sind jedoch so konzipiert, dass einzelne Sequenzen je nach Lernstand und Unterrichtszeit ausgelassen, vertieft oder parallel geführt werden können. Diese Anlage ermöglicht flexible Lernwege und unterschiedliche Progressionsgeschwindigkeiten und unterstützt – im Sinne der Levanto-Kriterien (ILZ 2024) – das Lernen auf verschiedenen Kompetenzstufen sowie die Durchlässigkeit zwischen diesen.

Für eine modulare Struktur sprechen mehrere Gründe:

- A. Sie kommt den unterschiedlichen Stundendotationen entgegen, die kantonal oder schulisch geplant werden.
- B. Sie erlaubt eine Nutzung über das Grundlagenfach hinaus, insbesondere in interdisziplinären Schwerpunkt- und Ergänzungsfächern (vgl. Kap. 1.5 und 1.6), vor allem dort, wo wissenschaftspropädeutische und fachlich vertiefende Lernwege im Vordergrund stehen.
- C. Sie erleichtert die Aktualisierung von Inhalten in Bereichen, die einem raschen Wandel unterliegen – namentlich in der Politischen Bildung, der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, der Digitalität und der Wissenschaftspropädeutik (vgl. Kap. 1.3). Zeitabhängigere Inhalte können demnach im digitalen Teil verortet werden, während die grundlegende Struktur im Printbereich stabil bleibt – ohne die Kohärenz des Lehrwerks zu beeinträchtigen.
- D. Die modulare Struktur entspricht der Unterrichtspraxis im gymnasialen Italienischunterricht. In den ersten beiden Schuljahren, in denen der Unterricht weitgehend auf dem Lehrwerk basiert, sind kleinere, klar strukturierte Einheiten erforderlich, die spiralförmig aufeinander aufbauen und schrittweise jene Kompetenzen entwickeln, die für die Umsetzung aufgabenorientierter Szenarien notwendig sind. In den letzten beiden Schuljahren hingegen nimmt der Anteil projekt- und lektüreorientierter Arbeitsformen zu, die häufig unabhängig vom Lehrmittel gestaltet werden. Entsprechend verändert sich die Funktion der Module: Sie dienen weniger als strukturgebendes Leitmedium und stärker als unterstützendes Referenzwerk für literarische Vertiefungen, projektorientiertes Arbeiten, wissenschaftspropädeutische Aufgabenformate und selbstständige Lernprozesse.

Die modulare Anlage ermöglicht es den Lehrpersonen, den Unterricht an die Voraussetzungen und Interessen ihrer Lerngruppen anzupassen und dabei gezielt differenzierte Lernwege anzubieten.

Trotz der Modularität bleibt ein durchgängiger didaktischer und struktureller roter Faden gewahrt. Hinweise zum erforderlichen Vorwissen sowie zur Progression innerhalb der Kompetenzbereiche ermöglichen es den Lehrpersonen, sich rasch zu orientieren und passende Lernwege zusammenzustellen – entsprechend den Levanto-Kriterien, die Orientierungshilfen und Planungsgrundlagen für unterschiedliche Lektionenzahlen vorsehen (ILZ 2024). Klare Verbindungen zwischen den Modulen sowie didaktisch empfohlene Kombinationen stellen sicher, dass das Lehrwerk trotz seiner Offenheit strukturell stimmig und unterrichtspraktisch handhabbar bleibt.

Auch die digitalen Komponenten folgen einer klaren Struktur: Intuitive Navigation, gezielte Verlinkungen und eine einheitliche Gestaltung erleichtern den Einsatz im Unterricht. Die Möglichkeit zur Dokumentation von Lernaktivitäten und zur Rückmeldung über Lernfortschritte entspricht den Levanto-Anforderungen an Transparenz und Praxistauglichkeit (ILZ 2024).

In Zusammenarbeit mit dem Verlag und unter Berücksichtigung des technologischen Entwicklungsstands ist zu prüfen, inwiefern das Lehrmittel als Liquid Book realisiert werden kann,

sodass Lehrpersonen – aber auch Lerngruppen – die Inhalte bedarfsgerecht zusammenstellen können – im Idealfall sowohl im Print- als auch im digitalen Bereich.

Bei der Konzeption der Module ist auf eine angemessene Granularität zu achten: Die didaktischen Einheiten werden in variabler, lernzielorientierter Länge konzipiert und nicht durch fixe formale Raster bestimmt. Dadurch sind sie flexibel kombinierbar und lassen sich bedarfsgerecht zu grösseren Lernsequenzen zusammenfügen.

Ein solches Modell setzt allerdings eine kontinuierliche redaktionelle Begleitung voraus, um die regelmässige Aktualisierung zeitabhängiger Inhalte und die langfristige Weiterentwicklung des Lehrmittels zu gewährleisten.

6.2 Differenzierung auf der Aufgabenebene

Die Differenzierung erfolgt im Lehrmittel primär über die Aufgabenarchitektur. Die Aufgaben sind nach Schwierigkeitsgrad, Sozialform und Lernzugang gestuft und werden durch zusätzliche Materialien für Lernende mit Vorkenntnissen oder italienischer Erstsprache ergänzt. Diese Anlage ermöglicht es den Lernenden, Aufgaben entsprechend ihrem Kompetenzstand, ihren Interessen und ihren Lernzielen auszuwählen und zunehmend Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen. Für komplexere Themen werden Lernlandschaften bereitgestellt, die verschiedene Zugänge eröffnen und sowohl individuelle als auch kooperative Arbeitsformen vorsehen.

Das Lehrmittel unterstützt damit verschiedene Lernstrategien und Kompetenzstufen – entsprechend den Levanto-Qualitätskriterien (ILZ 2024): Es ermöglicht Lernenden, eigenen Fragestellungen nachzugehen sowie selbstständig Vorhaben zu planen und umzusetzen. Gleichzeitig macht es Lernwege transparent und bietet Orientierung durch klar ausgewiesene Lernziele, Progressionshinweise und differenzierte Aufgabenformate.

Für die Lehrpersonen bedeutet dies eine konkrete Entlastung in der Planung und Durchführung differenzierenden Unterrichts: Die Aufgaben können ohne zusätzliche Materialsuche auf unterschiedlichen Niveaus eingesetzt werden, lassen sich flexibel kombinieren und ermöglichen sowohl individualisierte als auch kooperative Lernsettings.

6.3 Verwebung der primären und sekundären curricularen Struktur

Wie in Kap. [1.3](#) dargestellt, erfolgt der Aufbau fachlicher und transversaler Kompetenzen parallel. Das Lehrmittel ist so gestaltet, dass diese Verknüpfung strukturell sichtbar wird. Symbole, Querverweise und didaktische Hinweise ermöglichen eine rasche Orientierung und unterstützen die Verbindung von fachlichen Inhalten mit überfachlichen Kompetenzen und den transversalen Bereichen BNE, Politische Bildung, Interdisziplinarität, Wissenschaftspropädeutik, Digitalität, Basale Kompetenzen (vgl. ILZ 2024, Punkte 34–38).

6.4 Grafische und textuelle Elemente

Die grafische und sprachliche Gestaltung ist altersgerecht, inklusiv und genderbewusst und bildet gesellschaftliche Vielfalt ab (Qualitätskriterien 27–29, 47–48 in ILZ 2024). Grafiken und visuelle Elemente sind so gewählt, dass sie die Lebenswelt jugendlicher Lernender ansprechen und eine zeitgemässe Darstellung von Personen und gesellschaftlichen Realitäten gewährleisten.

6.5 Vernetzung mit bestehenden Ressourcen

Das Lehrmittel wird nicht als geschlossenes System konzipiert, sondern als Teil einer bereits stark ausdifferenzierten didaktischen und medialen Landschaft. In den letzten Jahren hat sich das Angebot an qualitativ hochwertigen Materialien erheblich erweitert: Dazu gehören bestehende Lehrwerke und Szenariensammlungen (z. B. 321via.ch, 123stella), Zusatzmaterialien (die Webapp von *Tocca a te!* als OER, Videocall/Videocool), thematische Dossiers von Institutionen und Organisationen (z. B. Playsuisse, Education21, Amnesty International, UNESCO), Museumsangebote sowie digitale Plattformen und von Lehrpersonen entwickelte Materialien (z. B. italianopertutti.ch, leszexpertsfle.com).

Diese Ressourcen sind nur zum Teil für den Fremdsprachenunterricht konzipiert, bieten jedoch inhaltlich und thematisch ein grosses Potenzial für einen MAR-konformen Unterricht. Das Lehrmittel greift diese Materialien daher auf, didaktisiert und integriert sie – wo dies rechtlich zulässig und im Sinne der Autor:innen ist – in die eigene Aufgabenarchitektur.

Für die Lehrpersonen entsteht dadurch ein kuratierter und integrierter Zugang zu externen Materialien, die ohne zusätzlichen Rechercheaufwand in den Unterricht eingesetzt werden können. Dies entspricht den Levanto-Kriterien der Anschlussfähigkeit und der Nutzung vorhandener Ressourcen sowie der Unterstützung der Unterrichtsplanung (ILZ 2024, Punkt 41).

Diese Vernetzung betrifft nicht nur ganze Lernangebote, sondern auch einzelne multimediale Formate wie Videos, Podcasts oder digitale Texte. Die Erfahrungen mit *Tocca a te!* haben gezeigt, dass ein breites Spektrum an authentischen audiovisuellen und digitalen Dokumenten in einer klassischen Lehrmittelproduktion kaum finanzierbar ist. Es empfiehlt sich daher, solche Materialien – wo immer möglich – über Embedding einzubinden – insbesondere dort, wo keine kostengünstigen Vereinbarungen mit Medienanbietern mit nationalem Leistungsauftrag zustande kommen. Die Orientierung am Prinzip *public money – public content* kann es vereinfachen, öffentlich finanzierte Inhalte nachhaltig und rechtssicher für das Lehrmittel nutzbar zu machen.

6.6 Print ≠ digital

Von Beginn an werden die Lerninhalte in Print- oder in digitaler Form konzipiert – je nach geeignetem didaktischen und ökonomischen Mehrwert der jeweiligen Form.

6.6.1 Printteil für die Lernenden

Der Printteil besteht aus mehreren Modulen, die in ihrer Gesamtheit den kleinsten gemeinsamen Nenner der vorgesehenen Stundendotation abdecken (vgl. Kap. 1.1). Die Module sind in Länge und inhaltlicher Tiefe variabel und weisen zugleich einen flexiblen Anteil an Lernaktivitäten auf, die entweder im Print oder digital bearbeitet werden. Einzelne Module können somit – nach dem Vorbild der *Palloncini* in *Tocca a te!* – aus einem einzelnen A3-Blatt bestehen oder als mehrseitige Faszikel angelegt sein.

Die konkrete Ausgestaltung der Module – Inhalte und Lektionenumfang – wird durch ein interdisziplinär zusammengesetztes Redaktionsteam im Verlauf des Entwicklungsprozesses erarbeitet und hängt von der didaktisch kohärenten Verwebung fachlicher und transversaler Lernziele ab.

Je nach Lernziel und Differenzierungsgrad werden Module eher als lineare Lernsequenzen oder als explorative Lernlandschaften konzipiert. So könnte beispielsweise der Familienwortschatz mit den Phasen der Immigration aus Italien in der Deutschschweiz verbunden werden: Der Erwerb von

Possessivbegleiten und thematischem Wortschatz (Familie, Arbeit) würde dabei mit verschiedenen Perspektiven auf Migration verknüpft. Ob ein solches Szenario jedoch lernwirksam, progressions- und stufenadäquat sowie für Jugendliche motivierend umgesetzt werden kann, lässt sich erst in der Entwicklungs- und Erprobungsphase zeigen.

Die Module können in Sammelmappen mit mehreren Einheiten oder einzeln bezogen werden. Die Möglichkeiten des digitalen Drucks eröffnen darüber hinaus die Option, dass Lehrpersonen klassenspezifisch eine Auswahl von Modulen zusammenstellen und als Print-on-Demand in gebundener Form beziehen – im Sinne eines Liquid Book.

Die Entwicklung der Module erfolgt in einem agilen Prozess zur qualitativen Absicherung: Neue Einheiten werden zeitnah erprobt und auf der Grundlage systematisch erhobener Rückmeldungen aus Testklassen und von Erprobungslehrpersonen weiterentwickelt.

In der Unterrichtspraxis zeigt sich trotz fortschreitender Digitalisierung und der Einführung persönlicher Geräte (BYOD) eine deutliche Rückkehr zum Papier. Dieser Entwicklung wird Rechnung getragen. Der Printteil wird daher dort eingesetzt, wo digitale Medien keinen didaktischen oder ökonomischen Mehrwert bieten.

Er fungiert als stabiler Lern- und Arbeitsraum mit folgenden Elementen: Verzeichnisse und thematische Übersichten, Inputmaterialien, Aufgabenstellungen, Übersichten zu Wortschatz, kommunikativen Routinen und Sprachstrukturen sowie Instrumente zur Überprüfung des eigenen Lernstandes und ein persönliches Portfolio mit Deskriptoren für individuelle Einträge und Reflexionen. Der Printteil hat damit Einwegcharakter und geht in das persönliche Eigentum der Lernenden über.

6.6.2 Digitaler Teil

Der digitale und der analoge Anteil des Lehrmittels werden im Entwicklungsprozess von Beginn an integrativ konzipiert. Mediengestützte Lernsequenzen kommen dabei vor allem dort zum Einsatz, wo sie einen klar erkennbaren didaktischen Mehrwert bieten (vgl. Kerres & de Witt 2004, Fussnote 2). Angesichts der rasanten technologischen Entwicklungen, der laufend neuen Autorensoftware- und Containerlösungen auf dem Markt sowie des iterativen Entwicklungsansatzes des Projekts – enge Zusammenarbeit mit Erprobungslehrpersonen und fortlaufende Integration von Rückmeldungen – ist es zum jetzigen Zeitpunkt nicht sinnvoll, sich vorab auf einen spezifischen technischen Weg festzulegen. Alle mediengestützten Elemente werden in Testzyklen auf Akzeptanz, Nützlichkeit und didaktischen Mehrwert überprüft. Ein Beispiel einer Funktion, die geprüft werden könnte: Da digitale Geräte im Unterricht auch Ablenkungspotenzial mit sich bringen – etwa durch den Wechsel zu externen Anwendungen oder Websites –, werden im Entwicklungsprozess technische Möglichkeiten geprüft, die Lernende bei Bedarf auf die Lernumgebung des Lehrmittels fokussieren und den Wechsel zu externen Bildschirmhalten einschränken.

Für lehrmitteleigene digitale Aktivitäten ist jedoch eine technische Grundarchitektur vorgesehen, die eine möglichst hohe Kompatibilität bei unterschiedlichen technischen Voraussetzungen gewährleistet: Der Zugang erfolgt browserbasiert über eine Webapp mit Dashboard, wodurch die Nutzung geräteunabhängig möglich wird. Dies trägt zugleich der zunehmenden Einschränkung der Smartphone-Nutzung an Schulen Rechnung und ermöglicht den Zugriff über Pads und Notebooks. Als Grundlage könnte die Weiterentwicklung eines LCMS dienen, das im Rahmen des vom Bundesamt für Kultur finanzierten Projekts 321via.ch entwickelt und nach dem Prinzip «Public Money, Public Code» als Open Software auf GitHub (GNU Affero General Public License v3.0) publiziert wurde. Auch zukünftige Weiterentwicklungen dieses LCMS können genutzt werden, da sie derselben Lizenzierung unterliegen.

Die Web-App soll die Integration unterschiedlicher medialer und inhaltlicher Elemente ermöglichen: authentische Materialien (Audio, Video), differenzierte interaktive Übungsformate wie Tandem-Übungen (eine Besonderheit der *Tocca a te!*-Webapp), Downloadmaterialien (wie Bewertungsraster) sowie kuratierte Verlinkungen zu lernförderlicher Software (z. B. für den Wortschatzerwerb). Gleichzeitig stellt sie Lehrkräften über ein Dashboard Informationen zu Lernaktivitäten zur Verfügung und bietet zusätzliche Materialien zur Unterrichtsplanung und Differenzierung. Wo der Lernprozess durch lehrmittelfremde Tools mitgestaltet werden soll – von Präsentationsprogrammen bis hin zu KI-Chatbots –, erfolgt die Einbindung entweder über Hinweise mit klaren Anleitungen oder über didaktisch ausgearbeitete Szenarien. Dabei ist Folgendes zu beachten:

- Rolle der KI: Gerade in den kommenden Jahren werden in diesem Bereich grundlegende rechtliche, didaktische und technische Fragen zu klären sein, etwa in Bezug auf den Einsatz von Chatbots als persönliche Lerncoaches oder auf KI-gestützten Rückmeldesysteme. Gleichzeitig wird sicherzustellen sein, dass der Zugang zu digitalen Werkzeugen für alle Lernenden chancengleich erfolgt und dass deren Einsatz stets mit einer Reflexion über den individuellen Kompetenzzuwachs verbunden wird. Sämtliche Innovationen werden in den Testzyklen kontinuierlich auf Akzeptanz, Nützlichkeit und Mehrwert hin evaluiert.
- Adaptivität: In Zusammenarbeit mit einem Verlag ist ausserdem zu prüfen, in welchem Umfang das digitale Angebot automatisiert oder manuell adaptiv gestaltet werden kann. Sollte sich im Projektverlauf eine lernförderliche, technisch einfach realisierbare Adaptivität der Software erreichen lassen, ist dies ausdrücklich erwünscht.
- OER: Ebenfalls zu klären ist, in welchem Umfang digitale Inhalte als Open Educational Resources publiziert werden können, wie dies bereits bei der Webapp von *Tocca a te!* umgesetzt wurde, auch im Sinn von «Public money, public content».
- Nachhaltigkeit: Mit der Veröffentlichung der Plattform ist – viel stärker als beim Printanteil – die Entwicklungsarbeit jedoch keineswegs abgeschlossen: Die digitalen Inhalte müssen sowohl technologisch als auch inhaltlich kontinuierlich aktualisiert und weiterentwickelt werden. Dies setzt eine stabile institutionelle Trägerschaft voraus und kann langfristig nicht von Einzelpersonen getragen werden.

6.6.3 Materialien für Lehrpersonen

Die Erfahrungen mit *Tracce* und *Tocca a te!* zeigen, dass ein klassisches Lehrpersonenhandbuch nicht erforderlich ist: Sind Aufgabenstellungen und grafische Gestaltung sowohl für Schüler:innen als auch für Lehrpersonen selbsterklärend konzipiert, genügen sie als unmittelbare Anleitung. Dort, wo Lehrpersonen zusätzliche Hinweise zur Durchführung oder Impulse für Vertiefungen benötigen, finden sie diese direkt als Fussnoten bei der jeweiligen Aktivität im Printteil oder in erweiterter Form in der Webapp – über ihren Lehrpersonen-Account. Dort stehen, wo didaktisch sinnvoll, auch zusätzliche Downloadmaterialien zur Verfügung.

Um die Implementierungsphase des Lehrmittels für die Lehrpersonen effizient zu gestalten, erfolgt die Einführung als Live- oder Online-Weiterbildung. Sie umfasst:

- die Darstellung des didaktischen Gesamtkonzepts des Lehrwerks,
- Erläuterungen zur Modularität sowie zu den Einsatzmöglichkeiten von Printteil und digitaler Plattform,
- fachdidaktische Umsetzungshinweise,
- eine Übersicht über Aufbau, Module und fachliche Schwerpunkte,
- eine Übersicht über die transversalen Bezüge,
- eine Systematik der Übungstypologien,
- eine Übersicht über Feedback- und Beurteilungsinstrumente,

- Impulse zur Vernetzung und zum Austausch unter Lehrpersonen sowie Hinweise auf verlinkte, eigens entwickelte Zusatzmaterialien zum Lehrwerk,
- Informationen zum Newsletter mit regelmässigen Updates und Erweiterungen der Lernmaterialien.

7. Realisierung und Finanzierung

7.1 Pragmatismus und agile Lehrmittelentwicklung

Der von Kerres und de Witt (2004) formulierte Pragmatismus kann als didaktisches Designprinzip verstanden werden, das es ermöglicht, auf Veränderungen flexibel zu reagieren und Entwicklungsprozesse entsprechend agil zu gestalten. Diese designorientierte Perspektive stellt unterschiedliche theoretische Modelle nicht gegeneinander, sondern kombiniert sie situativ und zielbezogen. Auf diese Weise bleibt das Lehrmittel zugleich theoriegeleitet und praxisnah und kann sich anhand der stets zu überprüfenden zentralen Gütekriterien *Akzeptanz* und *Nützlichkeit* kontinuierlich weiterentwickeln.

In der Terminologie des agilen Projektmanagements bedeutet dies, dass aus dem in diesem Feinkonzept formulierten *Product Backlog* eine *Release-Planung* abgeleitet wird, die die Strukturierung der einzelnen *Sprints* ermöglicht. Eine Schlüsselrolle kommt dabei den zeitnahen Reviews zu – insbesondere den Rückmeldungen aus den Testklassen und von den Lehrpersonen, deren Ergebnisse direkt in die Weiterentwicklung der Materialien zurückfließen. Grundlage bilden Rückmeldebögen, Fokusgruppengespräche und die Auswertung von Lernstandserhebungen.

In diesem iterativen Verfahren liegt der zentrale Mechanismus der Qualitätssicherung: Die kontinuierliche Verschränkung von Konzeption, Erprobung, Auswertung und Anpassung gewährleistet, dass das Lehrmittel den formulierten Gütekriterien dauerhaft entspricht und sich zugleich an neue fachliche, didaktische und technologische Impulse anpassen kann. Dieser Prozess kann nur gelingen, wenn Redaktionsteam und Verlag als Entwicklungspartner zusammenarbeiten und sich in ihren jeweiligen Kompetenzen gegenseitig stützen. Dabei sind insbesondere folgende Aspekte zentral:

- **Flexibilität:** Die Erfahrung aus der Lehrmittelentwicklung zeigt, dass sich zwischen Konzeption und Umsetzung didaktische Ansätze weiterentwickeln, neue Good Practices entstehen und sich die Bedürfnisse der Zielgruppen verändern. Die in den vorangehenden Kapiteln formulierten Grundsätze sind daher als Orientierungsrahmen und nicht als starre Vorgaben zu verstehen. Sie bilden den aktuellen Erkenntnisstand ab, müssen jedoch im Verlauf der Entwicklung überprüft, weitergedacht und – wo nötig – angepasst werden können.
- **Layout- und Entwicklungsumgebung:** Zwischenprodukte müssen in kurzen Zyklen erstellt, erprobt und überarbeitet werden können. Dabei kommt der grafischen Gestaltung eine zentrale Bedeutung zu, da Benutzerführung und User Experience wesentlich über die Lernwirksamkeit und Akzeptanz entscheiden. Das Autorenteam benötigt deshalb eine Arbeitsumgebung, die es ermöglicht, Lernpfade bereits in der Entwicklungsphase sowohl inhaltlich als auch visuell zu gestalten und für und nach Testphasen flexibel anzupassen. Dafür eignen sich niederschwellige, objektbasierte Layout- und Designwerkzeuge, die kollaboratives und iteratives Arbeiten unterstützen und nicht die Komplexität klassischer Verlags-Produktionssoftware voraussetzen.
- **Agilität als gemeinsame Struktur:** Agiles Projektmanagement erfordert auf Seiten des Autorenteam wie auch des Verlags kurze Entscheidungswege und zeitnahe Rückmeldungen.
- **Nachhaltigkeit:** In einer sich rasch wandelnden Bildungs- und Medienlandschaft verkürzt sich die Halbwertszeit von Lehrmitteln, was durch eine langfristig gesicherte redaktionelle Betreuung aufgefangen werden kann, die Pflege, Aktualisierung und Weiterentwicklung des Lehrmittels über die Erstpublikation hinaus sicherstellt.

7.2. Personalmanagement

7.2.1 Trägerschaft und Drittmittelfinanzierung

Die Trägerschaft des Projekts sowie die konkrete Ausgestaltung der Drittmittelfinanzierung bedürfen zum aktuellen Zeitpunkt weiterer Abklärungen. Zu prüfen ist insbesondere, welcher Anteil über Mittel des Bundesamts für Kultur im Rahmen der Verordnung zum Sprachengesetz getragen werden kann und welcher Anteil durch weitere Finanzierungspartner zu sichern ist.

Offen ist zudem, inwiefern sich Kantone – entgegen der bisherigen Praxis auf der Sekundarstufe II – direkt an der Finanzierung eines Lehrmittels beteiligen werden. Denkbar ist in diesem Zusammenhang auch eine Beteiligung in Form von Stellenprozenten für Lehrpersonen, die im Redaktionsteam mitarbeiten und ihre Unterrichtserfahrung in die Entwicklung einbringen.

Vor diesem Hintergrund ist von einer gemischten Trägerschaft auszugehen, die sich aus verlegerischen, hochschulischen und bildungspolitischen Partnern zusammensetzt und die den Life-Cycle des Lehrmittels langfristig absichert.

7.2.2 Projektleitung

Die Steuerung des Projekts erfolgt über eine doppelte Projektleitung, welche eng zusammenarbeitet und die zentralen strategischen Entscheidungen gemeinsam trifft:

- eine verlegerische Projektleitung mit Verantwortung für Ressourcen, Produktionsplanung, technische Infrastruktur, Vertrieb und Life-Cycle-Management;
- eine inhaltliche Projektleitung mit Verantwortung für die didaktische und fachliche Qualität des Lehrmittels.

Das Anstellungsverhältnis dieser beiden Funktionen ist noch zu klären. Naheliegend ist eine Lösung, bei der die verlegerische Projektleitung beim Verlag und die inhaltliche Projektleitung an einer Hochschule angesiedelt ist.

7.2.3 Konzeptteam

Das Feinkonzept wurde von einem Team aus Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern erarbeitet, in Zusammenarbeit mit einem Expertenteam und einem erweiterten Kreis an Italienischlehrpersonen (siehe Kap. [C](#)). Dieses Team begleitet die Entwicklung auch in späteren Projektphasen, entweder beratend oder als Teil des Redaktionsteams.

Nach seiner Fertigstellung wird das Feinkonzept einem Resonanzteam zur Validierung vorgelegt. Dieses setzt sich aus drei Gruppen zusammen: den Verantwortlichen kantonaler Fachschaften, die bereits kontaktiert wurden und deren Rückmeldungen in Folgeversionen einfließen; den Sprachenverantwortlichen bei Mittelschulämtern, an die das Dokument im Anschluss weitergeleitet wird; sowie Vertretungen von Fachstellen und Organisationen zur Förderung des Italienischunterrichts, die zeitgleich informiert werden.

7.2.4 Redaktionelles Team: Kernredaktion, verteilte Fachredaktion und Expert:innen

Die Kernredaktion wird von der inhaltlichen Projektleitung geführt und ist für die konzeptionelle Kohärenz, die didaktische Gesamtarchitektur sowie die Qualitätssicherung der entwickelten

Materialien verantwortlich. Für das Autorinnen- und Autorenteam ist mit einem Gesamtumfang von knapp 4.3 Stellenprozenten zu rechnen (vgl. Kapitel Finanzierung).

- Die **Kernredaktion** setzt sich aus Italienischlehrpersonen mit ausgewiesener Unterrichtserfahrung sowie aus Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern zusammen.
- Ergänzend zur Kernredaktion ist eine **verteilte Fachredaktion (*redazione diffusa*)** vorgesehen, die spezifische Bereiche der fachlichen oder transversalen Kompetenzen abdeckt. Ihre Mitarbeit erfolgt punktuell und phasenbezogen, abhängig von den jeweiligen Entwicklungsmodulen.
- Zusätzlich sind **externe Expert:innen**, bestehend aus Fachdidaktiker:innen und Hochschuldozierenden, beteiligt: Sie prüfen und kommentieren die entwickelten Materialien aus einer wissenschaftlichen Aussenperspektive und bringen aktiv ihre Expertise ein.

Diese Struktur gewährleistet die fachliche Korrektheit, die kohärente Verbindung transversaler Zielsetzungen mit den sprachlichen Lernzielen sowie den wissenschaftspropädeutischen Anspruch des Lehrmittels.

7.2.5 Community der Erprobungslehrpersonen

Ein zentrales Element des Entwicklungsprozesses ist die Einbindung von Erprobungslehrpersonen und -Klassen aus verschiedenen Kantonen der Deutschschweiz (punktuell auch der Romandie). Diese bilden eine professionelle Lerngemeinschaft, die das Lehrmittel in realen Unterrichtssituationen erprobt und qualifizierte Rückmeldungen liefert.

Die Erprobung erfolgt nicht erst in einer abschliessenden Phase, sondern parallel zur Entwicklung in iterativen Zyklen (siehe Kapitel "Agiles Projektmanagement"). Dadurch können Optimierungsbedarfe früh erkannt, Anpassungen zeitnah vorgenommen und Good Practices aus der Unterrichtserfahrung der beteiligten Lehrpersonen und Klassen direkt integriert werden.

Die beteiligten Lehrpersonen bringen ihre Expertise somit aktiv in den Entwicklungsprozess ein und werden für diese Mitarbeit – in Form von Stellenprozenten oder Mandaten – angemessen entschädigt.

Diese Struktur stärkt gleichzeitig die Praxisnähe des Lehrmittels sowie das Commitment der Italienischlehrpersonen. Sie trägt zudem, so wie die Beispiele von *Tracce* und *Tocca a te!* zeigen, zum Aufbau einer langfristigen Fachcommunity bei.

7.2.6 Life-Cycle und langfristige redaktionelle Struktur

Die Entwicklung des Lehrmittels endet nicht mit der Erstpublikation. Vielmehr ist von Beginn an ein Life-Cycle-Modell vorgesehen, das die Phasen von:

Konzeption → Entwicklung → Erprobung → Veröffentlichung → Weiterentwicklung → Aktualisierung

als zusammenhängenden Prozess versteht. Dies betrifft insbesondere die Pflege und Weiterentwicklung der digitalen Plattform, die Aktualisierung zeitabhängiger Inhalte, die Integration von Rückmeldungen aus der Praxis und bei Bedarf die Erweiterung durch neue Module. Die redaktionelle Weiterführung ist somit integraler Bestandteil der Lehrmittelkonzeption und ist nicht als nachgelagerte Aufgabe zu verstehen.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer langfristig gesicherten redaktionellen Struktur, die über die Projektphase hinaus Bestand hat. Die Finanzierung kann nicht von Einzelpersonen getragen werden, sondern erfordert eine institutionelle Verankerung sowie klar definierte personelle Ressourcen.

Naheliegender ist eine Finanzierungslösung, die die Einnahmen aus dem Lehrmittelvertrieb mit einer Beteiligung der Kantone verknüpft – etwa in Form von finanzierten Semesterstunden für Lehrpersonen, die an Entwicklung, Erprobung und Weiterführung des Lehrmittels beteiligt sind.

Die personelle Nachhaltigkeit dieser langfristigen Redaktion basiert auf der aktiven Pflege des Lehrpersonennetzwerks. Lehrpersonen, die mit dem Lehrmittel arbeiten, den zugrunde liegenden didaktischen Ansatz teilen und im Unterricht neue Lerneinheiten zu aktuellen Themen entwickeln und erproben, erhalten die Möglichkeit, ihre Materialien der Redaktion einzureichen. Diese übernimmt die didaktische Aufbereitung, die rechtliche Klärung, die grafische Gestaltung sowie die Dissemination im Netzwerk der Lehrmittel-Nutzenden. Dies kann über unterschiedliche Distributionsformate erfolgen: über die digitale Plattform, über Print-on-Demand-Angebote oder – im Falle einer Realisierung als Liquid Book – über die Integration der entsprechenden didaktischen Einheit in den Katalog der modular kombinierbaren Lehrmittelbausteine.

Auf diese Weise entsteht eine Redaktion, die ein kuratiertes, qualitätsgesichertes und wachsendes Materialangebot pflegt – ein hybrides Modell zwischen bestehenden Plattformen wie Babylonla (Amuse-bouche), Risorse didattiche in italianoscuola.ch, LezExperts und zebis, jedoch mit einem klaren Fokus auf die kohärente Weiterentwicklung dieses spezifischen Lehrmittels.

Diese Form der punktuellen, professionell unterstützten redaktionellen Arbeit im Dienst des Italienischlehrpersonennetzwerks löst zentrale Probleme klassischer offener Materialplattformen. Dazu gehören: die Unsicherheit von Lehrpersonen hinsichtlich der Qualität eigener Beiträge, der fehlenden gestalterischen und rechtlichen Kompetenzen sowie das Bedürfnis nach fachlicher Rückmeldung. Durch die redaktionelle Kuratierung entsteht somit eine Form des Peer-Controllings, das die Qualität sichert, die individuelle Arbeit entlastet und die Weiterentwicklung des Lehrmittels als gemeinsamen professionellen Lernprozess organisiert.

7.2.7 Digitale Plattform und Betrieb

Für den digitalen Teil bedeutet dies einen kontinuierlichen Betrieb, der sowohl technologische als auch inhaltliche Aktualisierungen umfasst. Dazu gehören Wartung und Weiterentwicklung der technischen Infrastruktur, inhaltliche Pflege und Ergänzung der Materialien, Support- und Kommunikationsstrukturen für Lehrpersonen.

Die Sicherstellung dieser Aufgaben (und somit ihre Finanzierung) ist eine Voraussetzung für die Nachhaltigkeit und Funktionsfähigkeit des Lehrmittels über seinen gesamten Life-Cycle hinweg.

7.3 Lehrmittelbedarf an Deutschschweizer Gymnasien

7.3.1 Primäre Zielgruppe

Das Bundesamt für Statistik gibt hierzu Auskunft (BFS 2025). Die Anzahl der Maturandinnen und Maturanden (Anteil der Jugendlichen, die bis zum 25. Altersjahr ein gymnasiales Maturitätszeugnis erworben haben, im Verhältnis zur gleichaltrigen Referenzbevölkerung, Nettoquoten über 3 Jahre (2022-2024)) verteilte sich folgendermassen auf die verschiedenen Kantone:

ZH	AR	SG	LU	BL	BS	SO	TG	ZG	SH	SH	NW	AR	OW	GL	UR	AI	BE	FR	VS	GR
3001	1178	806	751	644	446	454	439	302	279	105	84	78	OW	GL	50	28	1862	842	727	335

Daraus resultiert, dass in den aufgezählten Kantonen gut 12.500 Maturand:innen pro Jahr die Matura abschliessen, wobei auch die mehrsprachigen Kantone BE, FR, VS und GR aufgeführt sind⁹. Dies entspricht einer Gesamtpopulation von etwa 50.000 Lernenden, die sich auf eine 4-jährige gymnasiale Matura vorbereiteten.

Geht man davon aus, dass etwa 20 % von ihnen das Grundlagenfach Italienisch wählen (eine Schätzung auf Basis aktueller Zahlen jener Gymnasien, die Italienisch bereits heute als Grundlagenfach zweite Landessprache anbieten), ergibt sich ein jährlicher Bedarf von rund 2'500 Exemplaren pro Schuljahr. Dabei ist zu berücksichtigen, dass das neue Lehrmittel nicht verpflichtend wäre und somit neben bestehenden Angeboten auf dem Markt stünde.

Hinzu kommen – je nach Kanton und Schwerpunktfachangebot der einzelnen Schulen – weitere Lernende im mono- oder interdisziplinären Schwerpunktfach Italienisch. Deren Anteil lässt sich anhand der aktuellen Situation kaum seriös abschätzen, da Italienisch neu entweder als Grundlagenfach oder als Schwerpunktfach gewählt werden kann, nicht jedoch in der Kombination beider Formate. Diese neue Konstellation führt zu einer veränderten Zusammensetzung der Schwerpunktfachklassen, deren zusätzlicher Anteil hier mit grosser Vorsicht auf rund 5 % geschätzt wird (das entspricht etwa weiteren 600 Exemplaren).

Die zu erwartenden Einnahmen verdeutlichen, dass die Entwicklung des Lehrmittels eine substanzielle Anfangsinvestition erfordert, die in erster Linie der Qualität, der Passung zum neuen Rahmenlehrplan und der langfristigen Nutzbarkeit dient.

7.3.2 Mögliche Erweiterungen der Zielgruppen

Das Lehrmittel kann nicht nur im Gymnasium, sondern auch in Fachmittelschulen, im Erwachsenenbereich, in Ergänzungsfächern sowie in Sprachenzentren von Hochschulen eingesetzt werden.

7.3.3 Unterrichtsumfang des neuen Lehrmittels

Laut den aktuellsten Daten zur Umsetzung des MAR 24 wird das Grundlagenfach zweite Landessprache in den verschiedenen Kantonen mit einer Stundendotation zwischen mindestens 11 und maximal 13.3 Lektionen (normiert auf 45 Minuten über vier Jahre) ausgestattet – im Schnitt 12 Lektionen (Hartmann 2026, S.7).

Die Dotation der Schwerpunktfächer liegt zwischen 10.7 und 15 Wochenlektionen – im Schnitt 13.5 (Hartmann 2026:7). Interdisziplinäre Schwerpunktfächer mit Beteiligung des Fachs Italienisch müssen sich die Gesamtstundendotation jedoch unter den beteiligten Fächern aufteilen, was für Italienisch zu einer deutlich geringeren Stundenzahl führt als im Grundlagenfach garantiert ist. Entsprechend ist davon auszugehen, dass auch das erreichbare Outputniveau niedriger ausfallen könnte.

Da sich die oben genannten Angaben auf die vierjährige Gymnasialdauer beziehen und pro Schuljahr von 40 Unterrichtswochen ausgegangen wird, von denen mindestens vier als Sonderwochen entfallen, verbleiben 36 effektive Unterrichtswochen pro Jahr. Daraus ergeben sich folgende Einzellektionen:

⁹ Geht man in den zweisprachigen Kantonen davon aus, dass 85% (BE), 30% (FR, VS) und 75% der Bevölkerung deutschsprachig ist, so kommt man auf gut 11'000 Maturand:innen pro Jahr.

	Stundendotation	Wochenanzahl mit regulären Unterricht	Total Lektionen Italienisch über alle Gymnasialjahre
Grundlagenfach, Minimaldotatation	11 Lektionen (z. B. 3 Lektionen/Woche in den ersten 3 Jahren und 2 im 4. Jahre)	36 Wochen	396 Lektionen
Grundlagenfach, im Schnitt	12 Lektionen (z. B. 3 Lektionen/Woche in jedem der 4 Jahren)	36 Wochen	432 Lektionen
Schwerpunktfach Italienisch, im Schnitt	13.5 Lektionen (z. B. 3 Lektionen/Woche im 1. bis 3. Jahr, 4 im ersten Semester des 4. Jahres und 5 im zweiten)	36 Wochen	486 Lektionen
interdisziplinäres Schwerpunktfach mit Italienisch	offen, da noch nicht definiert	offen	offen

Dabei versteht sich von selbst, dass die Lehrpersonen das Lehrmittel nicht in jeder Lektion einsetzen werden, um Raum für schulische, klassenbezogene und individuelle Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen.

Das Lehrmittel soll daher so konzipiert sein, dass es, zumindest in der Minimalvariante des Grundlagenfachs à 11 Lektionen, einen flexiblen Kernbestand an Inhalten bietet, der etwa **70% der verfügbaren Unterrichtszeit** abdeckt und gleichzeitig Spielraum für weitere Lerninhalte lässt. Dies ergibt für das Lehrmittel einen Umfang von rund **280 Lektionen**, was ungefähr 1.3x dem Umfang des Lehrwerks *Tocca a te!* entspricht.

Auf dieser Grundlage lässt sich das folgende Budget erstellen.

7.3.4 Budget für die redaktionelle Arbeit

Im Lehrmittel *Tocca a te!* sind 216 Lektionen realisiert worden. Die effektive, nach Projektabschluss berechnete Redaktionsarbeit für dieses Lehrmittel umfasste 18'989 Arbeitsstunden, wobei das Lehrmittel innert drei Jahren erstellt wurde. Jährlich wurden also im Durchschnitt rund 6'300 Stunden geleistet, was rund 3.25 Vollzeitstellen entspricht.

Hochgerechnet auf ein neues Lehrmittel mit 1.3-fachem Umfang ergeben sich 24'685 Arbeitsstunden. Angenommen, die Lehrmittelenwicklung benötigt inkl. Pilotierung (siehe Kap. 7.5) sechs Jahre, so sind jährlich 4'140 Arbeitsstunden zu leisten, was 2.14 Vollzeitstellen entspricht.

Auf dieser Grundlage lässt sich ein Budget erstellen, das Folgendes enthält:

- **Projektleitung.** Das Steuerorgan ist die Projektleitung. Sie besteht aus der Gesamtprojektleitung sowie der inhaltlichen Projektleitung.
- **Autorinnen-/Autorenteam:** Vorgesehen ist ein Team aus Praktiker:innen und Fachdidaktiker:innen. Das Autorenteam besteht aus einem Kernteam und einem Anteil freier Autorinnen und Autoren ('verteilte Redaktion'), die je nach Expertise (in einem bestimmten fachlichen, fachdidaktischen oder transversalen Bereich) in den Entwicklungsprozess einbezogen werden (siehe 7.2.4). **Wichtig zu betonen ist, dass bei den Redaktorinnen und Redaktoren dieses Feinkonzepts bereits umfangreiche Erfahrung in der Lehrmittelenwicklung vorhanden ist, etwa in der inhaltlichen Leitung des dreijährigen Italienischlehrmittels für die Sekundarstufe I *Tocca a te!***
- **Erprobungs-Lehrpersonen und -Klassen:** In einem zyklischen und agilen Projektverlauf testen sie die entwickelten Materialien und liefern Feedback und/oder konkrete Verbesserungsvorschläge.
- **Expert:innen:** Sie prüfen und kommentieren die entwickelten Materialien, bringen aber auch aktiv ihre Expertise ein, insbesondere bei der Umsetzung der transversalen Kompetenzen.

Für die institutionelle Verankerung des Projekts sind verschiedene Modelle denkbar. Eine Trägerschaft über ein Gymnasium oder mehrere Gymnasien – anstelle einer Pädagogischen Hochschule – hätte den Vorteil höherer Akzeptanz in der Zielgruppe, da das Projekt stufengerecht verankert wäre. Alternativ könnte die Trägerschaft über einen Verlagspartner erfolgen, der entsprechende Strukturen und Ressourcen einbringt. Welches Modell letztlich zum Tragen kommt, hängt von den Verhandlungen mit den kantonalen und institutionellen Partnern ab. Die Dauerredaktion – zuständig für Aktualisierungen, inhaltliche Ergänzungen und die Pflege des digitalen Anteils – finanziert sich langfristig über Verkaufserlöse.

7.4 Budget auf Verlagsseite

Die Verlagskosten für ein hybrides Lehrmittel (Print und digital) müssen von den infrage kommenden Verlagen jeweils separat veranschlagt werden. Insbesondere der erwartete Break-even-Zeitpunkt erlaubt eine Einschätzung, ob das finanzielle Risiko für eine Publikation tragbar ist – oder ob öffentliche Gelder erforderlich sind. Im Bereich der Sekundarstufe II stellt sich diese Frage kaum. Zur Einordnung: Während im Bereich der Volksschule die Produktionskosten von Lehrmitteln in der Regel vollständig von der öffentlichen Hand finanziert werden und häufig in kantonale Lehrmittelverlage fliessen (z. B. *Clin d'Œil*, *Millefeuilles*, *dis donc!*, *Join in!*), stellt sich die Situation auf der Sekundarstufe II grundlegend anders dar.

Was die Finanzierung der Entwicklungsarbeit betrifft, lassen sich derzeit vor allem zwei Modelle beobachten:

- a) Autorenteams entwickeln Lehrmittel unbezahlt in ihrer Freizeit (z. B. *Tracce*);
- b) Institutionen finanzieren Redaktionsteams, die Lehrmittel hauptamtlich erarbeiten (z. B. *Aurea Bulla*).

Auf verlegerischer Seite sind mehrere Szenarien verbreitet, die vertraglich in einem Kommissionsverlagsvertrag, einem Verlagsvertrag oder in einer Eigenproduktion münden:

- c) Autorenteams gründen einen Eigenverlag, um das Lehrmittel selbst zu publizieren, z. B. weil Verlage das Risiko als zu gross einschätzen (z. B. *Tracce*);
- d) nach einem solchen Versuch wird bei wirtschaftlich unzureichender Tragfähigkeit doch ein Verlag beigezogen (z. B. *Aurea Bulla*);
- e) Manuskripte werden direkt einem Verlag übergeben, der, sofern ein wirtschaftliches Potenzial erkannt wird, die Endredaktion und Publikation übernimmt (z. B. *Faire le point*);
- f) Lehrmittelverlage werden durch die öffentliche Hand finanziert, wodurch das wirtschaftliche Risiko stark reduziert oder aufgehoben wird (z. B. *Clin d'Œil*, *Tocca a te!*).

Grosse Verlage konzentrieren sich auf Produkte mit grossen Absatzmärkten, die gleichzeitig in unterschiedlichen Kontexten einsetzbar sind, etwa in Gymnasium und Erwachsenenbildung. Dies hat zur Folge, dass vor allem obligatorische Fächer und eher traditionelle Lehrwerkskonzepte den Markt dominieren. Ein Lehrmittel für die Umsetzung des neuen MAR erfüllt diese Kriterien nicht.

Es ist also zu hoffen, dass die Kantone die Bedeutung von Lehrmitteln erkennen, die den Übergang zur Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans erleichtern – analog zur Volksschule, wenn auch in angepasster Form, würde dies entsprechende Investitionen voraussetzen, begleitet durch die Qualitätssicherung geeigneter Verlage. Vor diesem Hintergrund ist die sorgfältige Wahl des Verlags von zentraler Bedeutung; dessen Profil, insbesondere im Bereich der Sprachlehrmittel, ist zu evaluieren. Dabei spielen folgende Aspekte eine zentrale Rolle:

- **Administrative Leitung und textuelle Qualitätssicherung:** professionelles Lektorat und Korrektorat, Erfahrung in der Entwicklung von Sprachlehrmitteln auf der Sekundarstufe II, Fähigkeit zur Zusammenarbeit in agilen Entwicklungsprozessen mit Autorenteam und Erprobungslehrpersonen, langfristige redaktionelle Betreuung und Life-Cycle-Management der Inhalte

- **Gestaltung:** grosse Erfahrung in der graphischen Gestaltung, Entwicklung einer konsistenten visuellen Linie für modulare und hybride Formate, Klärung von Rechten sowie Erfahrung im Umgang mit offenen Lizenzen und OER;
- **Digitale Infrastruktur und technologische Entwicklung:** Erfahrung in der Entwicklung und Weiterbetrieb digitaler Lernumgebungen (idealerweise Open Source); Server- und Hostinglösungen mit langfristiger Perspektive; Wartung, Updates und technologische Weiterentwicklung der Plattform; Erfahrung mit browserbasierten Lösungen und geräteunabhängigen Anwendungen, Kompetenz im Bereich Datenschutz und nachhaltiger Softwarearchitekturen, kritischer Innovationsgeist bei der Integration von KI.
- **Medienproduktion:** Produktion (intern oder in Outsourcing) von Audio- und Videomaterialien in didaktisch angemessener Qualität; Integration multimodaler Inhalte in Print- und digitalen Lernumgebungen; eingespielte Produktions- und Distributionsprozesse; effiziente Gestaltung der Druckvorstufe und der Organisation der Erstauflage, Erfahrung mit modularen Druckformaten und Print-on-Demand, flexible Vertriebsmodelle für unterschiedliche Nutzungsformen.
- **Lizenzen und Finanzierungsmodelle:** Umgang mit unterschiedlichen Lizenzformen (klassische Verlagslizenz, Open Educational Resources, Mischmodelle), transparente Kostenstruktur und realistische Break-even-Planung, Bereitschaft zu neuen Finanzierungs- und Publikationsmodellen für die Sekundarstufe II.
- **Projektmanagement und Kommunikation:** professionelles und agiles Projektmanagement für komplexe Entwicklungsprozesse, hohe Bereitschaft einer Kooperation mit dem Redaktionsteam auf Augenhöhe; klare Trennung der Verantwortlichkeiten der administrativen (auf verlegerischer Seite) und der redaktionellen Leitung (auf Autorensseite), effiziente Koordination zwischen Redaktion, Autorenteam, technologischer Entwicklung und Produktion, zuverlässige Kommunikation mit Endnutzenden über den ganzen Lebenszyklus des Lehrmittels.
- **Kulturelle Verankerung:** Ein zentrales Auswahlkriterium ist die Fähigkeit des Verlags, sich in die spezifischen kulturellen Schwerpunkte und Eigenheiten der italienischsprachigen Realität der Schweiz einzudenken bzw. diese bereits aus eigener Erfahrung zu kennen. Diese Kompetenz wirkt sich unmittelbar auf die grafische wie auch auf die textuelle Gestaltung des Lehrmittels aus und ist entscheidend für dessen Authentizität und Akzeptanz in der Zielgruppe. Dies spricht in erster Linie für einen Verlag:
 - der in der Schweiz verankert ist und über ausgewiesene Erfahrung in der Entwicklung von Italienischlehrmitteln verfügt,
 - oder der aus der italienischsprachigen Schweiz stammt,
 - oder – im Falle eines italienischen Verlags – das deutschschweizerische Bildungssystem und dessen curriculare Rahmenbedingungen gut kennt.

Weniger realistisch erscheint demgegenüber ein Modell, bei dem die verlegerische Gesamtverantwortung ausserhalb eines entsprechend profilierten Verlags liegt und die einzelnen Kompetenzbereiche lediglich über punktuelle Kooperationen mit externen Fachpersonen und Firmen abgedeckt werden. Ein solches Vorgehen würde sehr hohe Koordinations- und Integrationsleistungen erfordern, für die derzeit keine tragfähigen strukturellen Voraussetzungen bestehen.

7.5 Zeitplan

Für die Erarbeitungs- und Produktionsphase sind 6 Jahre vorgesehen. Die Veröffentlichung erfolgt jedoch nicht gesammelt am Projektende, sondern gestaffelt in aufeinander aufbauenden Materialpaketen, sodass erste Module bereits im Jahr 2029 zur Verfügung stehen. Die gestaffelte Publikation ermöglicht es, Praxiserfahrungen aus den ersten eingesetzten Modulen unmittelbar in die

Weiterentwicklung der folgenden Materialien einfließen zu lassen.

Bis 2033 liegt das gesamte Lehrmittel vor. Daran schliessen sich – im Sinne des Life-Cycle-Modells (vgl. Kap. [7.2.1](#), [7.2.6](#)) – die kontinuierliche Weiterentwicklung sowie die inhaltliche und technische Aktualisierung an.

Aufgabe	Zeitraum
Erstellen des Feinkonzepts	Mai 2025 – Februar 2026
Verabschiedung des Feinkonzepts durch Resonanzgruppe	März – Mai 2026
Überarbeitung des Feinkonzepts	Juni 2026
Suche nach Finanzierungsmöglichkeiten durch Kantone	Mai – September 2026
Eingabe des Projekts beim BAK	31. Januar 2027
Ausschreibung der vakanten Stellen und verbindliche Zusagen des gewählten Kernredaktionsteam	Frühling 2027
Definitiver Projektstart mit Beginn der redaktionellen und verlegerischen Aufgaben	1. August 2027
Erarbeitung Tranche 1 (ca. erstes Italienischjahr)	August 2027 – Juli 2028
Erster Erprobungszyklus (Tranche 1 in einem Jahrgang)	Ab August 2028
Produktwebsite	Ab August 2028
Erarbeitung Tranche 2 (ca. zweites Italienischjahr)	August 2028 – Januar 2029
Zweiter Erprobungszyklus (Tranche 1-2 in zwei Jahrgänge)	Ab August 2029
Erarbeitung Tranche 3 (ca. drittes Italienischjahr)	Februar 2029 – Juli 2030
Dritter Erprobungszyklus (Tranche 1-3 in drei Jahrgänge)	Ab August 2030
Erarbeitung Tranche 4 (ca. viertes Italienischjahr)	August 2030 – Januar 2031
Vierter Erprobungszyklus (Tranche 1-4 in vier Jahrgänge)	Ab August 2031
Implementierung aller Tranchen aufgrund der Rückmeldungen	August 2028 bis Juli 2033
Fünfter Erprobungszyklus (mit Fokus auf Tranche 4, also in einem Jahrgang, um Test aller Tranchen in 2 Jahrgängen zu sichern)	August 2032 – Juni 2033
Weiterentwicklung/Aktualisierung der Endversionen	Ab August 2033
Erscheinen der Tranchen	da modular: laufend, bis Ende 2033
Webinare zur Lehrmitteleinführung	Ab August 2029

8. Implementierung, Dissemination und Vernetzung

8.1 Sichtbarkeit im Entwicklungsprozess

Die Einführung des Lehrmittels beginnt bereits während der Entwicklungsphase.

- Eine digitale Projektplattform informiert kontinuierlich über Konzept, Entwicklungsstand, Erprobungen sowie ausgewählte Materialien.
- Ein Newsletter ermöglicht eine regelmässige Kommunikation mit Lehrpersonen, Fachschaften und weiteren Interessierten.
- Ausgewählte Unterrichtsbeispiele aus den Erprobungen werden über die Plattform zugänglich gemacht und laden weitere Lehrpersonen zur eigenständigen Erprobung ein.

Diese Transparenz dient nicht nur der Information, sondern unterstützt die schrittweise Verankerung des Lehrmittels in der Praxis und fördert die frühzeitige Vertrautheit der Zielgruppen mit dem Projekt.

8.2 Nutzung bestehender fachlicher Netzwerke

Die Dissemination des Lehrmittels erfolgt über bestehende Netzwerke und nicht über isolierte Marketingmassnahmen. Dazu gehören insbesondere:

- Fachschaften und bestehende digitale Communities der Italienischlehrpersonen (z. B. ASPI, italianoscuola.ch, kantonale Fachschaftsleitungen, HSGYM, CoP beim Digital Learning Hub u. a.);
- fachdidaktische Ausbildung und Weiterbildung an Hochschulen;
- nationale und regionale Institutionen zur Förderung der italienischen Sprache und der Mehrsprachigkeit (z. B. ZEM-CES, Forum per l'italiano in Svizzera, Pro Grigioni Italiano, Forum Helveticum, Forum du bilinguisme).

8.3 Einführungsangebote für Lehrpersonen

Die Einführung in das Lehrmittel erfolgt über kompakte Weiterbildungsformate in digitaler und punktuell in Präsenzform (vgl. [6.6.3](#) zu den Materialien für Lehrpersonen). Aufgrund des intuitiven Instructional Designs werden diese Angebote vor allem in der Anfangsphase intensiver genutzt und haben danach eine unterstützende Funktion.

9. Systemische Bedeutung und nächste Entwicklungsschritte

9.1 Ein bildungspolitisches Signal: Umsetzung der Reform unter realistischen Bedingungen

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen ist das vorliegende Feinkonzept auch als bildungspolitisches Signal zu verstehen. Die Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans ist mit tiefgreifenden Veränderungen verbunden: reduzierte Stundendotationen, ein veränderter Status des Fachs Italienisch sowie die Erwartung, dass transversale Kompetenzen in kurzer Zeit integraler Bestandteil des Unterrichts werden. Dies setzt voraus, dass die Lehrpersonen nicht nur über die entsprechenden Kompetenzen und methodischen Voraussetzungen verfügen, sondern auch erhebliche Entwicklungsleistungen zusätzlich zum regulären Unterricht erbringen.

Diese Ausgangslage birgt die Gefahr einer erheblichen Mehrbelastung. In den Italienischfachschaften vieler Schulen ist eine wachsende Sensibilität für die damit verbundenen Herausforderungen spürbar. Ein Lehrmittel, das die neuen Anforderungen aufbereitet, erprobte Lernarrangements bereitstellt und Orientierung in der Verknüpfung fachlicher und transversaler Ziele bietet, wirkt entlastend und trägt dazu bei, dass Lehrpersonen dem Fach erhalten bleiben.

Das Feinkonzept verfolgt daher auch das Ziel, die Lehrpersonen in diesem Transformationsprozess zu unterstützen und die Reform nicht auf die Ebene individueller Mehrarbeit zu verlagern. Die Entwicklung eines solchen Lehrmittels ist zugleich eine Investition in die Wirksamkeit der Reform: Sie ermöglicht eine kohärente und zeitnahe Umsetzung der neuen Zielsetzungen im Unterricht und sichert den nachhaltigen Einsatz der dafür vorgesehenen Ressourcen.

9.2 Übertragbarkeit auf andere Sprachfächer und Beitrag zur Mehrsprachigkeit

Das vorliegende Feinkonzept ist bewusst nicht als lineare Progression konkreter Lerninhalte angelegt, sondern als strukturelles und didaktisches Modell für die Entwicklung eines kompetenzorientierten, modularen und hybriden Lehrmittels. Dadurch ist es grundsätzlich nicht an ein einzelnes Fach gebunden, sondern auf andere Sprachfächer übertragbar.

Die beschriebenen Prinzipien – modulare Architektur, Verknüpfung fachlicher und transversaler Kompetenzen, adaptive Aufgabenarchitektur, Life-Cycle-Orientierung, agile Entwicklung unter Einbezug der Praxis sowie die Verschränkung von analogem und digitalem Lernen – lassen sich in gleicher Weise auf andere zweite Landessprachen wie Französisch, Deutsch oder Rätoromanisch anwenden. Dies ist insbesondere für die romanischen Minderheitensprachen von Bedeutung, für die die Entwicklung linear aufgebauter Lehrwerke mit besonders hohen Kosten verbunden ist.

Damit erhält das Projekt eine über das Fach Italienisch hinausgehende bildungspolitische Dimension. Es kann als Modell und Referenz für die Umsetzung des neuen Rahmenlehrplans in den Sprachfächern dienen und zur Stärkung der Mehrsprachigkeit sowie des nationalen Zusammenhalts beitragen.

9.3 Das Übergangsjahr als strategische Entwicklungsphase

Das Projekt sieht bewusst eine einjährige Phase vor (Januar 2026 bis Januar 2027). In dieser Zeit wird das Feinkonzept in den Kantonen vorgestellt, Finanzierungsmodelle werden mit kantonalen und institutionellen Partnern aufgebaut, Kooperationen vereinbart und ein Verlagspartner ausgewählt.

Diese Phase ist als notwendige Investition in eine realistische und tragfähige Umsetzung zu verstehen. Sie ermöglicht zugleich, die Auswirkungen kantonalen Entscheidungen zu Stundendotation, Klassengrösse und Fachstatus auf das angestrebte Kompetenzniveau zu beobachten und in die weitere Planung einzubeziehen.

9.4 Die Kopplung an das CAS der PHSG als Entwicklungs- und Dialograum

Das Feinkonzept ist mit dem CAS Italienischdidaktik nach neuem MAR der PHSG verschränkt, das im Rahmen desselben Projekts CambiaMENTI der PHSG entwickelt wurde. Diese Kopplung erfüllt mehrere Funktionen:

- Aufbau eines Netzwerks von Lehrpersonen, Dozierenden, Hochschulen und weiteren Stakeholdern;
- Aufbau eines Pools zukünftiger Autorinnen und Autoren mit fachdidaktischer und unterrichtspraktischer Expertise;
- Analyse und Diskussion der Bedürfnisse der Zielgruppe;
- thematische Auseinandersetzung mit den transversalen Kompetenzen und deren Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht;
- Wissensaneignung und Kompetenzentwicklung durch die Vernetzung von Theorie und Praxis;
- Entwicklung und Erprobung erster Prototyp-Lerneinheiten in realen Klassen;
- Sichtbarmachung des erarbeiteten Wissens durch Publikationen und weitere Disseminationsformate.

Das CAS wird damit zu einem zentralen Instrument der qualitativen Weiterentwicklung des Projekts.

10. Bibliographie

AKVB – Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung des Kantons Bern (o. J.). *Fremdsprachen*. Fächernet Volksschule. Bildungs- und Kulturdirektion Kanton Bern. [Link](#), 18.03.2026).

Alloatti, S., Felten, G. et al. (2026). *Videocall? Videocool! Authentische Begegnungen im gymnasialen Fremdsprachenunterricht: Mit Anleitungen für Lehrpersonen und Lernende*, mit der Unterstützung der Fachstelle Austausch und Mobilität und des Digital Learning Hubs des Kantons Zürich (in Vorbereitung).

Alloatti, S. et al. (2026). Bericht über das Projekt Open-Web-Maturprüfungen in der Romanistikfachschaft der Kantonsschule Uetikon, Digital Learning Hub des Kantons Zürich (in Vorbereitung).

Alloatti S., Montemarano F. (2025). *Per una didattica delle lingue straniere connettivista: tre domande-guida per chi insegna e per chi apprende una LS con l'IA*. *Babylonia* 2025:1 ([Link](#), 29.1.2026).

Alloatti, S., Montemarano, F. (2024). *Es macht klick: Künstliche Intelligenz bei schriftlichen Arbeiten clever nutzen*, Hep Verlag: Bern, 130 S.

Alloatti, S. (2025). *Interdisziplinärer Fremdsprachenunterricht – was impliziert das? Paper für schulische Weiterbildungen*, V2.3 vom 2.8.25 (V1.1 8.6.25) ([Link](#), 29.8.25).

Alloatti, S. (2023). *Was heisst «mündliche Leistung»? Internes Papier für die Sprachfachschaften der Kantonsschule Uetikon*. ([Link](#) 29.1.2026).

Alloatti, S., Martini, L. (2021). *Maschinelle Übersetzungstools im Fremdsprachenunterricht: Einführung mit Unterrichtsbeispielen für das Fach Italienisch*. eBook, 75 S. ([Link](#), 29.1.2026).

Alloatti, S., Montemarano, F., Amato, L., Ballarino, M., Felder, P., Jovanovic, M., Pfau, A., Stojanovic, I., Visigalli, M. (2021-2022). *Tocca a te! Italienisch lernen (A1-A2.1): Italienischlehrmittel für den Wahl- und Freifachunterricht*, Bern, Hep Verlag ([Link](#), 29.01.2026).

Alloatti, S., Sticca, F., Felder, P. (2018). *Erhebung zum Wahlfach Italienisch an den Sekundarschulen I des Kantons Zürich*, Italianoascuola.ch ([Link](#), 29.01.2026).

Alloatti, S., Heierli, U., Tarantino, A. (2012-2013). *Tracce: das Italienischlehrmittel für die Sekundarstufe II: A1-B2.1*, Meilen: Eigenverlag.

Alloatti, S., Palm, P. (2009). *SOL-Szenarien für den Französisch- und Italienischunterricht: Skript für Lehrpersonenweiterbildungen*, Zürich, 113 Seiten ([Link](#), 29.1.2026).

Berruto, G. (2012). *L'italiano degli svizzeri*. Documento presentato alla conferenza "Nuit des langues", 8.11.2012, Berna ([Link](#) 29.01.2026)

Berthele, R., Udry, I. (2023). *Welche fremdsprachlichen Lernziele der Schulen können mit digitalen Tools aber ohne Lernen erreicht werden? Simply playing the ostrich will not help in the long run*. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 28: 1, 443–461.

Berthele, R. (2021). *Auch eine Kuh kann handeln: Digitale Übersetzungstools im Fremdsprachenunterricht*, Vortrag an der Universität Zürich, 20.10.2021 ([Link](#), 29.1.2026).

BFS (2025). *Sekundarstufe II: Maturitätsquote*. Bundesamt für Statistik, Datenstand 07.11.2025 ([Link](#), 9. 2. 2026).

BFS (2023). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund im Jahr 2022.* Bundesamt für Statistik, 06.11.2023 ([Link](#), 9. 2. 2026).

BKD (2021). *Lehrplan Passepartout: Fremdsprachenunterricht in der Volksschule.* Bildungs- und Kulturdirektorenkonferenz der Kantone der Nordwestschweiz. Passepartout, 2011 ([Link](#), 29.1.2026).

Borghetti, C. (2018). *Otto criteri per analizzare la dimensione (inter)culturale dei manuali di lingua: il caso dell'italiano L2/LS.* In: Tabaku Sörman, E., Torresan, P., & Pauletto, F. (a cura di), Paese che vai, manuale che trovi, Firenze: Cesati.

Ballarè, S. (2020). *L'italiano neo-standard oggi: stato dell'arte,* Italiano LinguaDue, 12 (2), 469–492 ([Link](#), 26.01.2026)

Ballarè, S., Borghetti, C., Della Putta, P., Mauri, C., Zucchini, E. (2025). *Il corpus KIParla. Una risorsa per la didattica dell'oralità.* EL.LE, 14(2), 213-230.

Calmbach, M. et al. (2024). *Wie ticken Jugendliche? 2024: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland.* Bundeszentrale für politische Bildung ([Link](#), 29.1.2026).

Candelier M., Manno G., Escudé, P. (dir.) (2023). *La didactique intégrée des langues – Apprendre une langue avec d'autres langues?,* Association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue (ADEB), n°4 ([Link](#), 29.1.2026).

Cavadini L., De Martin, L., Pianigiani, A. (2022). *Vedere le storie: leggere e comprendere con il Writing and Reading Workshop.* Pearson, Bruno Mondadori, Paravia.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume,* Council of Europe Publishing, Strasbourg ([Link](#), 29.1.2026).

Council of Europe (2012). *Le CARAP: un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures – Compétences et ressources.* Strasbourg ([Link](#), 29.1.2026).

D-EDK (2014). *Lehrplan 21 – von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage.* Bereinigte Fassung vom 29.02.2016 ([Link](#), 29.01.2026).

Dignath, C., Veenman, M. (2021). *The Role of Direct Strategy Instruction and Indirect Activation of Self-Regulated Learning—Evidence from Classroom Observation Studies.* Educational Psychology Review. 33. 10.1007/s10648-020-09534-0.

Eberhard, J.-O., Greminger, C. (2023). *Digitale Kollaboration und Kommunikation im Französischunterricht.* Projekt BAK & FHNW ([Link](#), 3.11.2023, heute nicht mehr verfügbar).

EDK/CDIP/CDPE (2024a). *Rahmenlehrplan Gymnasiale Maturitätsschulen,* Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, Bern: Juni 2024, Stand 19.12.2024 ([Link](#), 24.1.2026).

EDK/CDIP/CDPE (2024b). *Lehrpläne Schwerpunktfächer: Beispiele für die Umsetzung in den Kantonen,* Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, Bern, 3.4.24 ([Link](#), 29.1.2026).

EDK/CDIP/CDPE (2023). *Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätszeugnissen (Maturitätsanerkennungsreglement, MAR),* Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, Bern: 22. Juni 2023, Inkrafttreten 1. August 2024 ([Link](#), 29.1.2026).

EDK/CDIP/CDPE (2015). *Recommandations relatives à la promotion de l'italien, langue nationale, dans les gymnases suisses,* Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, Bern ([Link](#), 29.1.25).

- EDK/CDIP/CDPE (2013).** *Sprachenstrategie Sekundarstufe II*, Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, Bern ([Link](#), 29.1.2026).
- EDK/CDIP/CDPE (2007).** *Koordination des Fremdsprachenunterrichts auf der Sekundarstufe II. Bericht einer von der EDK mandatierten Expertenkommission*. 22. August 2007, Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren, Bern.
- EDK/CDIP/CDPE (1998).** *Die Fremdsprachen in den gymnasialen Maturitätsprüfungen und den Berufsmaturitätsprüfungen: Modelle und Beispiele, Expertenbericht, Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren*, Bern ([Link](#), 29.1.2026).
- EDK/CDIP/CDPE (1995a).** *Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätszeugnissen (Maturitätsanerkennungsreglement, MAR)*. Februar 1995, Fassung April 2018 ([Link](#), 29.1.25).
- EDK/CDIP/CDPE (1995b).** *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen vom 9. Juni 1994*, Empfehlung an die Kantone gemäss Art. 3 des Schulkonkordats vom 29. Oktober 1970 ([Link](#), 29.1.2026).
- Egli Cuenat M., et al. (2015).** *PluriMobil: Plurilingual and intercultural learning through mobility: Practical resources for teachers and teacher trainers. Handbook*. Council of Europe ([Link](#), 29.1.2026).
- Erzinger, A. B. et al. (Hrsg.) (2023).** *Nationaler Bericht zu der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) 2023, Sprachen 11. Schuljahr: ein Beitrag zum Schweizer Bildungsmonitoring*. Interfaculty Centre for Educational Research (ICER), Universität Bern ([Link](#), 29.1.2026).
- Frank Schmid, S. (2019).** *Möglichkeiten der Differenzierung rund um Lernaufgaben für das heterogene Englisch-Schulzimmer*. Babylonica 1:66-71.
- Germain, C. (2018).** *The Neurolinguistic Approach (NLA) for Learning and Teaching Foreign Languages – Theory and Practice*, Cambridge Scholars Publishing, 2018, 231 p. ([Link](#), 29.1.2026).
- Gianfreda, G. (2010).** *Analisi conversazionale e indicatori linguistici percettivi e cognitivi nella Lingua dei Segni Italiana (LIS)* [tesi di Dottorato]. Macerata: Università degli Studi di Macerata.
- Giusti, S. (2011).** *Insegnare con la letteratura*. Zanichelli, Bologna, 176 S.
- Grimm L., Montemarano F. (2020).** *IUSI: Italienisch und Spanisch interlingual*, Schulblatt AG/SO 16/20, 16.10.2020, S. 41 ([Blog mit Lerneinheiten](#), 29.1.2026).
- Grein, M., Nagels, A., Riedinger, M. (2022).** *Neurodidaktik aktuell*. München: Hueber Verlag.
- Grein, M. (2019a).** *Plenarvortrag I - Was zeigt die Gehirnforschung wirklich? Lernen aus neurobiologischer Perspektive*. ([Link](#), 29.01.2026).
- Grein, M. (2019b).** *DIE Methode des Fremdsprachenlernens? - Berücksichtigung von Lernstile und Einflussfaktoren als Fachkompetenz*. In: Ersch, Christina Maria (Hrsg.) *Kompetenzen in DaF / DaZ*. Berlin: Frank & Timme. 69-101 ([Link](#), 29.01.2026).
- Hattie, J., Timperley, H. (2007).** *The power of feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112 ([Link](#), 29.01.2026).
- Hartmann, L. (2026).** *Kantonale Umsetzung von WEGM*, Gymnasium Helveticum 1/26: 6-7 ([Link](#), 26.02.2026).
- Hofer-Krucker Valderrama, S., Kaufmann, R. (2025).** *Neue Mündlichkeit. Kommunikation und KI im Unterricht*, HEP Verlag: Bern.

Karlen, Y. et al. (2025). *Selbstreguliertes Lernen. Leitfaden für Lehrpersonen: Strategien effektiv und nachhaltig vermitteln*, Juli 2025 ([Link](#), 29.1.2026).

Kirschner, P. A. (2017). *Stop propagating the learning styles myth*, Computers & Education 106 (2017) 166-171

Krüger, M. (2023). *Media-Related Out-of-School Contact with English in Germany and Switzerland: Frequency, Forms and the Effect on Language Learning*. Springer ([Link](#), 29.01.2026).

KUGU V. Konferenz Übergang Gymnasium-Universität V (2025). *Schlussbericht der Fachgruppe Italienisch*, Gymnasium Helveticum, 3a: 28-29 ([Link](#), 29.01.2026).

Kultusministerkonferenz (2024). *Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen Themenspezifische Handlungsempfehlung, Beschluss der Bildungsministerkonferenz vom 10.10.2024*, Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Berlin/Bonn.

Kusyk, M. et al. (2025). *A scoping review of studies in informal second language learning: Trends in research published between 2000 and 2020*, System, Volume 130 ([Link](#), 29.12.2026).

ILZ (2024). *Beurteilungskriterien levanto 3.0*. Interkantonale Lehrmittelzentrale. Luzern, ILZ, 2024.

Li, W., Li, B. (2025). *A bibliometric review of the integration of information technology into foreign language teaching: a visualized analysis using CiteSpace*. Humanit Soc Sci Commun 12:1910 ([Link](#), 29.01.2026).

Müller, E. (2018). *Sprachmittlung Französisch: Sek II. Vorbereiten – anwenden – verbessern*. Ernst Klett Sprachen, 102 S.

Neuenschwander, C. (2018). *Vor allem im letzten Schuljahr: Italienisch auf der Sekundarstufe I: Eine Übersicht über die Angebote in der Deutschschweiz*, Babylonica 1:2018, 100-101.

Nuzzo, E., Santoro, E. (2017). *Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila*. E-JOURNAL ([Link](#), 29.1.2026).

Pfau, A., Vetterli-Verstraete, M. (2011). *Lettura. Ideen für den Literaturunterricht*, Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Pfenninger, S. (2022). *Emergent bilinguals in a digital world: a dynamic analysis of long-term L2 development in (pre)primary school children*. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 60(1):41-66.

PHSG (2025a). *Rapporto finale degli hackathon del 20.6.25 (presso la PHSG) e del 21.6.25 (presso la PHBern), nell'ambito del progetto CambiaMenti della Pädagogische Hochschule St.Gallen (PHSG)*. Pädagogische Hochschule St.Gallen, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Bern, con sostegno dell'Ufficio Federale della Cultura Svizzera (UFC), V1: 21 agosto 2025, V2 finale: 31.12.2025.

PHSG (2025b). *CAS „Italienischdidaktik nach neuem MAR“*. PHSG, 2026-2027 ([Link](#), 29.1.2026).

Räss, S. (2025). *Korpuslinguistisches Projekt zu Textnachrichten* [digitales Lernangebot für Lehrpersonen und Schüler:innen] ([Link](#), 29.1.2026).

Rettig, L. (2024). *Überprüfung der Leistungsfähigkeit von Large Language Modellen bei der (Positiv-)Korrektur von spanischsprachigen SchülerInnenentexten: eine empirische Studie*, Master-Thesis: Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover ([Link](#), 29.1.2026).

Reusser, K. (2014). *Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik*. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32:3, 325-339.

Rivoltella, P. (2024). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Raffaello Cortina Editore

Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Narr.

Schleicher, A. (2013). *re:publica 2013: 21st Century Skills*, Keynote: Andreas Schleicher. 8.5.2013 ([Link](#), 29.1.2026).

Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2:1 ([Link](#), 29.01.2026).

Sobel, M. et al. (2024). *Upgrade: Leistungsmessung und Beurteilung*. Kallmeyer: Hannover.

SpG (2007). *Bundesgesetz über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (Sprachengesetz, SpG)*. 5. Oktober 2007 (Stand am 1. Februar 2021) ([Link](#), 29.01.2026).

Spinelli, B., Parizzi, F. (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. La Nuova Italia, 2010.

Sturm, A. (2023). *Schreiben wirksam fördern*, Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt (Hrsg.), hep Verlag, Bern.

Van Der Knaap, E. (2023). *Literaturdidaktik im Sprachenunterricht* (1. Aufl.). utb GmbH.

Weidemann A., Straub J., Nothnagel S. (dir.) (2010). *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*, Bielefeld: transcript Verlag, 572 S.

Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Lang: Frankfurt/Main.

Workmon Larsen, M. (2024). *Process over product, mindset over toolset: Inverting bloom's taxonomy for teaching AI*. In: Medium, 2024, Dezember 5 ([Link](#), 29.01.2026).