

KOLIPSI

Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale

Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung

Volume 1 – Band 1

Andrea Abel/Chiara Vettori/Katrin Wisniewski (a cura di/Hrsg.)

KOLIPSI

**Gli studenti altoatesini e la seconda lingua:
indagine linguistica e psicosociale**

**Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache:
eine linguistische und sozialpsychologische
Untersuchung**

Volume 1 – Band 1

ANDREA ABEL / CHIARA VETTORI / KATRIN WISNIEWSKI

(a cura di/Hrsg.)



Istituto di Comunicazione Specialistica e Plurilinguismo/
Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit
Drususallee 1, 39100 Bozen
Tel. +39 0471 055100
Fax +39 0471 055199
communication.multilingualism@eurac.edu
www.eurac.edu

Il progetto KOLIPSI è frutto della collaborazione fra l'Istituto di Comunicazione Specialistica e Plurilinguismo dell'EURAC e il Dipartimento di Scienze della Cognizione e della Formazione (DiSCoF) dell'Università degli Studi di Trento.

La versione digitale dell'opera è scaricabile dal sito
<http://www.eurac.edu/en/research/institutes/multilingualism/Publications>

Das Projekt KOLIPSI ist in enger Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit der EURAC und dem Fachbereich für Kognitions- und Erziehungswissenschaften (DiSCoF) der Universität Trient entstanden.

Die digitale Version dieses Werks kann unter folgender Adresse heruntergeladen werden
<http://www.eurac.edu/en/research/institutes/multilingualism/Publications>

Bestellungen bei:

Europäische Akademie Bozen, Drususallee 1, 39100 Bozen – Italien
Tel. +39 0471 055033, Fax +39 0471 055099, e-mail: press@eurac.edu

Nachdruck und fotomechanische Wiedergabe – auch auszugsweise –
nur unter Angabe der Quelle (Herausgeber und Titel) gestattet.

© **Bozen, 2012**

Verantwortlicher Direktor: Stephan Ortner
Druckvorstufe: Typoplus, Druck: Athesia

ISBN 978-88-88906-77-5

Indice/Inhaltsverzeichnis

Chiara Vettori, Andrea Abel

Introduzione	9
1. La direzione del progetto e gli obiettivi	9
2. Il campione	10
3. L'articolazione dell'opera.....	11
4. Il gruppo di lavoro	12

Katrin Wisniewski, Andrea Abel

Die Sprachkompetenzenerhebung: Theorie, Methoden, Qualitätssicherung	13
1. Einleitung.....	13
2. Der KOLIPSI-Test.....	13
2.1. Theoretischer Hintergrund: Ein Modell der kommunikativen Sprachkompetenz.....	13
2.2. Methodische Aspekte: Testkonstruktion, -durchführung und -auswertung	15
2.2.1. Testkonstruktion: Festlegung des Testzwecks	16
2.2.2. Testkonstruktion: Das Konstrukt der beiden KOLIPSI-Tests	17
2.2.3. Testkonstruktion: Testbeschreibung.....	21
2.2.4. Durchführung: Pilotierungsphase	27
2.2.5. Durchführung: Haupterhebung.....	28
2.2.6. Bewertung: Instrumente, BeurteilerInnen, Verfahren	29
2.2.7. Auswertung der Daten.....	33
2.3. Bezug auf den GeRS.....	33
2.4. Qualitätsmanagement im KOLIPSI-Projekt	38
2.4.1. Validität.....	39
2.4.2. Reliabilität	45
2.4.3. Testwirkungsvalidität/Impact	53
2.4.4. Authentizität	54
3. Die Pragmatik-Checklisten	55
4. Testteil Zweisprachigkeitsprüfung	56
Literaturhinweise.....	61

Andrea Abel, Katrin Wisniewski, Chiara Vettori

Die Sprachkompetenzen: Ergebnisse	65
1. Einleitung	65
2. Der KOLIPSI-Test	67
2.1. Was bedeuten die Niveaustufen des GeRS?	67
2.2. Schriftlicher KOLIPSI-Test	70
2.2.1. Einführung: TeilnehmerInnen und Aufgaben	70
2.2.2. Ergebnisse	78
2.3. Mündlicher KOLIPSI-Test	97
2.3.1. Einführung: TeilnehmerInnen und Aufgaben	97
2.3.2. Ergebnisse	106
3. Testteil Zweisprachigkeitsprüfung	117
3.1. Einführung: TeilnehmerInnen und Aufgaben	117
3.2. Ergebnisse	120
4. Zusammenfassung der Sprachtestergebnisse	132
Literaturhinweise	135

Maria-Paola Paladino, Doris Forer

L'indagine psicosociale: teoria e metodi	137
1. Introduzione	137
2. La motivazione allo studio della L2 tra desiderio di integrazione e strumentalità	138
3. Il contatto intergruppi	142
4. Identità sociale, relazioni intergruppi e seconda lingua in Alto Adige	143
Bibliografia	146

I risultati dell'indagine psicosociale: gli studenti	147
1. Il metodo	147
2. Il campione	148
3. Frequenza scolastica in seconda lingua.....	154
4. Formazione dei genitori	155
5. Competenze linguistiche e uso del dialetto	156
5.1. Competenza della L2.....	156
5.2. Competenza della L2 da parte dei genitori.....	158
5.3. Competenza del dialetto sudtirolese.....	161
5.4. Competenza della L1.....	162
6. Voto scolastico e attività di apprendimento della L2.....	170
6.1. Voto in L2.....	170
6.2. Attività per l'apprendimento della L2	170
7. Alcuni dati socioeconomici	172
8. Identità, atteggiamenti intergruppi e percezione di potere dei gruppi	176
8.1. L'identificazione con il proprio gruppo linguistico.....	177
8.2. Rappresentazione dei gruppi linguistici in Alto Adige: gruppi distinti o identità comune?.....	180
8.3. La percezione della presenza numerica, del potere del proprio e dell'altro gruppo linguistico e senso di minaccia	183
8.3.1. Presenza numerica, potere politico, ricchezza economica e livello culturale dei due gruppi	183
8.3.2. Percezione di rischio e/o minaccia	188
8.4. Percezione del proprio e dell'altro gruppo linguistico	189
8.4.1. Stereotipi relativi al proprio e all'altro gruppo linguistico.....	189
8.4.2. Percezione di differenze fra i gruppi.....	194
8.5. Atteggiamenti nei confronti del proprio e dell'altro gruppo linguistico e situated identity ovvero l'identità legata al contesto.....	198
9. Il contatto intergruppi	204

10.	Motivazione e orientamenti nell'apprendimento della L2	217
10.1.	Orientamento strumentale e integrativo nella popolazione target	217
10.2.	Aspetti della motivazione allo studio della L2	221
10.3.	Il ruolo di genitori e amici.....	223
11.	I sentimenti rispetto allo studio e all'uso della L2.....	228
12.	Valutazione delle lingue	236
13.	Frequenza d'uso della L2 nella vita quotidiana e nel contatto con l'altro gruppo linguistico	244
14.	Abitudini linguistiche: L1 o L2 nel contatto con l'altro gruppo	255
15.	Passato, presente e futuro in Alto Adige: timori e aspettative.....	259
15.1.	Vitalità etnolinguistica	259
15.2.	La scuola bilingue.....	261
15.3.	Lo statuto di autonomia: l'obbligo dello studio della L2 e del patentino di bilinguismo ..	264
15.4.	Il patentino di bilinguismo	266
15.5.	Il disagio degli italiani tra sentimenti di deprivazione relativa e percezione del passato storico dell'Alto Adige	267
15.6.	Storia	289
16.	Opinioni e credenze	292
16.1.	Credenze circa l'apprendimento delle lingue	292
16.2.	Credenze circa il rapporto fra lingua e identità.....	300
16.3.	Ulteriori aspetti	303
17.	Gli studenti e l'apprendimento della L2	305
17.1.	L'apprendimento della L2 a scuola	305
17.2.	La quotidianità nella classe di L2.....	308
17.3.	L'apprendimento della L2 al di fuori del contesto scolastico.....	320
	Bibliografia	323

Maria-Paola Paladino, Doris Forer, Chiara Vettori, Andrea Abel

I risultati dell'indagine psicosociale: i genitori	325
1. Premessa	325
2. Biografia linguistica, competenze e uso della seconda lingua	329
3. Sentimento di appartenenza e relazioni intergruppi in Alto Adige	337
4. Perché mio figlio dovrebbe studiare la L2?	343
5. Scuola bilingue	347
Bibliografia	350

Heidi Flarer, Maria-Paola Paladino, Doris Forer, Chiara Vettori, Andrea Abel

I risultati dell'indagine psicosociale: i docenti	351
1. Premessa	351
2. Il campione	351
3. Il grado di considerazione percepito per la materia "seconda lingua"	354
4. Sensazioni legate al proprio ruolo di insegnante di seconda lingua e limiti alla motivazione all'insegnamento	356
5. La lingua d'interazione	365
6. Motivazione e interesse degli studenti, uso del bilinguismo passivo, inglese come concorrente e fattori d'influenza sul successo nello studio della L2	370
7. Competenza linguistica degli insegnanti: attestato di bilinguismo e livelli di comprensione/produzione	373
8. Insegnamento e quotidianità nella classe L2	375
8.1. Preparazione all'insegnamento della L2	376
8.2. L'insegnamento	379
8.3. La valutazione delle competenze in L2	389
8.4. Strutture e risorse per l'apprendimento della L2 disponibili negli istituti scolastici	395

Andrea Abel, Chiara Vettori, Doris Forer, Maria-Paola Paladino

Resümee: Ein- und Aussichten	397
Autorenbiographien	409

Introduzione

Chiara Vettori, Andrea Abel

1. La direzione del progetto e gli obiettivi

Nella presente opera sono contenuti i risultati del progetto *KOLIPSI*.¹ *Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, ideato e realizzato dall'Istituto di Comunicazione Specialistica e Plurilinguismo dell'EURAC (Andrea Abel, Chiara Vettori, Katrin Wisniewski) in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Cognizione e della Formazione dell'Università di Trento (Maria-Paola Paladino, Doris Forer). Il progetto si è avvalso del sostegno delle intendenze scolastiche di lingua tedesca e italiana (Rita Gelmi, Walter Cristofolletti) e della consulenza di altre istituzioni quali il Herder Institut di Leipzig per l'elaborazione del test e la formazione dei valutatori (Olaf Bärenfänger) e il Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung di Frankfurt a. M. (Hermann-Günter Hesse), cui è stata affidata l'analisi statistica dei dati linguistici.

Nato da una serie di considerazioni in merito ai concetti di acquisizione di competenze nella seconda lingua (L2) e alla luce delle ricorrenti discussioni, spesso di carattere polemico, sul presunto livello di conoscenza della L2 in Alto Adige, il progetto KOLIPSI ha avuto due obiettivi principali. In primo luogo si è voluta misurare la competenza nella seconda lingua di un campione rappresentativo di studenti altoatesini di scuola superiore. Per farlo si sono utilizzati strumenti di testing esplicitamente e direttamente riferiti al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. In secondo luogo, nella convinzione che la tematica andasse finalmente affrontata tramite un approccio interdisciplinare, innovativo e inedito nel panorama locale, ci si è contemporaneamente concentrati su quella moltitudine di fattori extralinguistici che possono esercitare un'influenza sulla competenza della L2 stessa. L'analisi di questi fattori psicosociali ha coinvolto oltre agli studenti, anche i loro genitori e gli insegnanti di L2 in modo da garantire una panoramica sulla questione la più ampia e articolata possibile.

L'apprendimento linguistico è un processo intrinsecamente sociale che non si esaurisce affatto entro i confini dell'aula scolastica, pertanto l'individuo che impara una L2 non può e non deve essere considerato come un'unità astratta, a prescindere dal contesto in cui egli vive, opera e interagisce

1 KOLIPSI = KOMPETENZEN LINGUISTICHE E PSICOSOCIALI.

(Ushioda 2010: 16).² Questa consapevolezza è la base fondante del progetto che si profila come il primo tentativo a livello altoatesino di coniugare la prospettiva psicosociale con quella puramente linguistica. Il legame inscindibile fra abilità linguistiche e fattori socioculturali e psicologici fanno dei risultati del progetto un prezioso strumento di riferimento per una politica linguistica ed educativa locale consapevole, innovativa e orientata al futuro, che si ponga come obiettivo sia quello di promuovere il bilinguismo e il plurilinguismo sia quello di migliorare la qualità della convivenza fra i gruppi linguistici.

2. Il campione

Volendo estrapolare un campione che fosse rappresentativo della popolazione studentesca della provincia nell'anno scolastico 2007-2008, si è stabilito che esso dovesse rispecchiare la distribuzione demografica dei gruppi di lingua italiana e tedesca sul territorio altoatesino (circa 69% abitanti di lingua tedesca e 26% di lingua italiana, dunque in un rapporto 7:3). Si è esplicitamente deciso di concentrare l'analisi sui discendenti di lingua italiana e tedesca, escludendo per il momento quelli di lingua ladina e gli stranieri,³ allo scopo di illustrare la condizione linguistica ed extralinguistica di quegli studenti che, si presume, sono nati e cresciuti in un ambiente familiare e scolastico per lo più monolingue.⁴ Prevedendo possibili assenze e la presenza di studenti di lingua ladina o straniera, momentaneamente estranei al focus dell'indagine, si è calcolato per eccesso un potenziale campione di 1.800 studenti, ovvero la metà degli iscritti di tutte le quarte classi superiori in provincia, al fine di ottenere un campione finale sufficientemente ampio per condurre analisi statistiche accurate. All'indagine hanno preso parte quasi tutte le scuole superiori in lingua italiana e tedesca dell'Alto Adige, di cui 31 di lingua tedesca e 15 di lingua italiana,⁵ nelle quali sono state estratte a sorte metà delle classi del quarto anno. L'inclusione della quasi totalità degli istituti superiori presenti sul territorio provinciale ha permesso di dare conto delle peculiarità sociolinguistiche legate alla diversa distribuzione residenziale e demografica del campione in esame. Dallo spoglio dei dati è emerso che si sono raccolti 1.470 questionari e 1.344 test linguistici.

2 Ushioda, E. (2010): Motivation and SLA. Bridging the gap. In: Roberts, M./Howard, M./ Ó. Laoire, M./ Singleton, D. (eds.): *EUROSLA Yearbook, Vol. 10*. Amsterdam: John Benjamins, 5-20.

3 I dati relativi agli studenti di lingua ladina e stranieri sono stati archiviati e sono disponibili per successive analisi.

4 Eventuali eccezioni, relative ad esempio agli studenti che si sono definiti "bilingui" sono opportunamente segnalate.

5 Il campione ha incluso licei e istituti tecnici/Lehranstalten, mentre si sono escluse le scuole professionali. Inoltre, l'Istituto Tecnico per Geometri "A. e P. Delai" ha preferito non partecipare mentre l'Istituto Tecnico Commerciale "Walther", pur avendo aderito all'iniziativa, si è successivamente ritirato per problemi tecnici che hanno impedito la somministrazione del primo questionario online.

3. L'articolazione dell'opera

Il progetto si è articolato in diverse fasi che saranno descritte dettagliatamente nei capitoli successivi. Lo studio della letteratura, dei materiali e degli strumenti ha accompagnato tutte le fasi operative che si sono susseguite nel corso degli anni di attività. I due ambiti di ricerca, quella linguistica e quella psicosociale, hanno proceduto parallelamente in un continuo scambio sinergico fra i due gruppi di ricerca. Per raccogliere e analizzare i dati linguistici è stato necessario individuare e/o elaborare le prove da sottoporre agli studenti per testarne il livello di competenza nella L2 e selezionare, formare e accompagnare nel loro compito il personale preposto alla valutazione degli elaborati raccolti. Per raccogliere e analizzare i dati psicosociali, ottenuti tramite la somministrazione di una serie di questionari sia in formato elettronico sia cartaceo a studenti, genitori e insegnanti, si è proceduto a confrontare le tematiche da indagare emerse dallo studio della letteratura con le opinioni di testimoni privilegiati e studenti ottenute attraverso interviste e focus group, che hanno aggiunto ulteriori spunti confluiti nei questionari.⁶

Nel primo dei due volumi che raccolgono i risultati della ricerca, vengono presentate le teorie linguistiche e psicosociali su cui si è basato tutto il lavoro di raccolta e di analisi dei dati. Segue la descrizione dei risultati linguistici, sia scritti sia orali, e degli esiti dell'analisi psicosociale condotta su studenti, genitori e insegnanti di L2. Il secondo volume si presenta invece come una miscellanea di articoli che rappresentano ognuno un approfondimento di altrettanti aspetti che si sono rivelati di particolare interesse nel corso del progetto KOLIPSI. La mole di dati acquisita è enorme e gli spunti di analisi non si esauriscono in queste pagine che tuttavia forniscono un quadro ben circostanziato degli esiti dell'apprendimento della L2 in Alto Adige e una serie di indicazioni coerenti e fondate per un approccio alla L2 nuovo e possibilmente di successo.

6 Quanto emerso dalle interviste è stato pubblicato in Forer, D./Paladino, M.P./Vettori, C./Abel, A. (2008): Il bilinguismo in Alto Adige: percezioni, osservazioni e opinioni su una questione quanto mai aperta. In: *Il Cristallo: rassegna di varia umanità*, anno XLIX, 1, 49-62.

4. Il gruppo di lavoro

Al progetto KOLIPSI hanno partecipato molti professionisti, colleghi e amici a cui va il nostro più sentito ringraziamento. Senza la loro collaborazione quest'opera non avrebbe potuto essere realizzata.

Grazie a:

Cristina Algranati (valutazione)	Franziska Plathner (documentazione, trascrizione)
Lidia Andreatta (somministrazione)	Marzio Piccoli (documentazione, trascrizione)
Irene Cennamo (somministrazione)	Magdalena Putz (valutazione)
Olaf Bärenfänger (consulenza, formazione valutatori)	Sarah Römisch (analisi statistica)
Patrizia Carotta (valutazione)	Federica Sandrinelli (valutazione)
Antonio Chirumbolo (consulenza statistica)	Franca Santoro (valutazione)
Walter Cristofolletti (consulenza)	Laura Serranò (valutazione)
Fabrizio Deidda (valutazione)	Alessandra Paola Tasin (valutazione)
Maria Pia De Martin Flecco (valutazione)	Margherita Terzi (somministrazione)
Laura Ferrari (valutazione)	Cora Sandra Turoni (valutazione)
Heidi Flarer (organizzazione, documentazione, analisi dati)	Rosanna Urban (valutazione)
Hermann-Günter Hesse (analisi statistica)	
Rita Gelmi (consulenza)	
Friederike Holzbauer (valutazione)	
Teresa Knittel (documentazione, trascrizione)	
Sonja Kuri (valutazione)	
Georg Lun (consulenza statistica)	
Francesca Mantovano (valutazione)	
Serena Marchionne (documentazione)	
Elisa Martini (consulenza statistica)	<i>Andrea Abel</i> (direzione del progetto, coordinamento generale)
Francesca Mercuri (valutazione)	<i>Chiara Vettori</i> (direzione del progetto, coordinamento generale)
Sandra Montagnana (organizzazione)	<i>Katrin Wisniewski</i> (coordinamento generale)
Susanne Opitz (valutazione, documentazione, trascrizione)	<i>Maria-Paola Paladino</i> (coordinamento analisi psicosociale)
Alessandra Pagan (valutazione)	<i>Doris Forer</i> (analisi psicosociale)
Francesca Parizzi (valutazione)	
Pierangelo Peri (consulenza statistica)	

Die Sprachkompetenzenerhebung: Theorie, Methoden, Qualitätssicherung

Katrin Wisniewski, Andrea Abel

1. Einleitung

In diesem Kapitel werden die Bausteine des KOLIPSI-Projekts genauer dargestellt, die zur Erfassung der L2-Kompetenz dienen. Im Zentrum stehen die beiden auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) bezogenen KOLIPSI-Sprachtests (schriftlich und mündlich), die ausführlich beschrieben werden. Im Anschluss werden die so genannten Pragmatik-Checklisten vorgestellt, die zum Einsatz kamen, um für die KOLIPSI-Tests pragmatische Charakteristika testsprachlicher Produktionen zu erfassen. Außerdem wurde ein Bestandteil der Zweisprachigkeitsprüfung durchgeführt, der – in seinen Kontext eingebettet – ebenfalls präsentiert wird.

2. Der KOLIPSI-Test

2.1. Theoretischer Hintergrund: Ein Modell der kommunikativen Sprachkompetenz

Zunächst wird der theoretische Rahmen umrissen, in den das Konstrukt der KOLIPSI-Tests eingebettet wurde. Der schriftliche wie auch der kleinere mündliche KOLIPSI-Sprachtest basieren auf einem Modell der kommunikativen Sprachkompetenz¹, und zwar auf der *Communicative Language Ability* (CLA) (Bachman/Palmer 1996) sowie dem der CLA sehr ähnlichen, aber nicht in gleichem Maße explizierten handlungsorientierten Ansatz des GeRS (GeRS 2001, Kapitel 2). Obwohl der Referenzrahmen nicht explizit auf ein Modell der L2-Kompetenz rekurriert, wird die Nähe der Ansätze von Bachman (1990) und Bachman/Palmer (1996; 2010) vor allem für die Festlegung der horizontalen Skalierungsk-

1 Der im Englischen verwendete Begriff der *language ability* wird hier (wie auch im GeRS) mit „kommunikative Sprachkompetenz“ übersetzt.

tegorien im so genannten „Schweizer Projekt“ doch sehr deutlich, wenn die diesbezüglichen Publikationen hinzugezogen werden (North 2000; Schneider/North 2000).²

Bachman/Palmer (1996: 95) begreifen die kommunikative Sprachkompetenz als “interaction of the language user’s language knowledge and topical knowledge with the context (the language use task), mediated by the metacognitive strategies and facilitated by positive affect”. Das darauf basierende Modell wurde gewählt, weil es als das im Bereich des Sprachtestens etablierteste äußerst umfassend, im Unterschied zu anderen teilweise empirisch unterfüttert ist und auch Faktoren wie das Sachwissen sowie Besonderheiten von Aufgaben und Testpersonen mit umfasst. Der Kritik am Modell der CLA, es sei zu stark psychologisch ausgelegt (vgl. McNamara 2003: 468), kann durch seine Modifizierung im Referenzrahmen teils begegnet werden, der stärker soziolinguistisch ausgerichtet ist und deutlichen Wert auf die Handlungsorientierung legt. Im Fokus des Modells von Bachman/Palmer steht der Sprachgebrauch in Testsituationen als Ausdruck der fremd- bzw. zweitsprachlichen kommunikativen Sprachkompetenz.

Die kommunikative Sprachkompetenz besteht in diesem interaktionsfokussierenden Modell aus zwei Modulen (Bachman/Palmer 1996: 78). Zum einen gibt es den Bereich des Sprachwissens, der sich seinerseits aus strukturellem (*organizational*) und pragmatischem Wissen zusammensetzt. Strukturbezogenes Wissen umfasst bspw. die Kenntnis grammatischer, lexikalischer und textbezogener Mittel. Zum pragmatischen Wissen hingegen gehört zum einen die Kenntnis der funktionalen Aspekte von Sprache (i. S. von Halliday 1976), zum anderen das Wissen um ihre soziolinguistischen Besonderheiten, etwa diastratische, diaphasische oder diatopische Charakteristika. Das zweite Modul beschreibt die strategische Kompetenz und ist (trotz der problematischen Messbarkeit) im Modell von Bachman/Palmer von besonderer Bedeutung. Strategische Kompetenzen besetzen im Sprachgebrauch eine “cognitive management function” (Bachman/Palmer 1996: 70). Die verschiedenen Komponenten der CLA werden funktional einerseits aufeinander, andererseits stets auf ihre Interaktion mit der Test-Aufgabe bezogen (vgl. Bachman/Palmer 1996: 62; Fulcher/Davidson 2007: 42). Die CLA ist bei Bachman/Palmer eine individuelle Eigenschaft. Für das Testen sind jedoch weitere individuelle Charakteristika zu berücksichtigen, nämlich persönliche Eigenschaften, Sachwissen und affektive Schemata (Bachman/Palmer 1996: 78).

Ein zweiter Angelpunkt im KOLIPSI-Projekt war der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (siehe 2.3). Auch wenn vielfach und zu Recht kritisiert wird (vgl. z. B. Bausch et al. 2003, Hulstijn 2007), dass dieses Dokument kein kohärentes Modell der kommunikativen Sprachkompetenz entwirft bzw. verwendet, ist durch die enge Bindung der KOLIPSI-Tests an den GeRS eine Rückkopplung auch an die theoretischen Annahmen im Referenzrahmen vonnöten. Der GeRS verwendet ei-

2 In diesem Projekt fand in den 90er Jahren die Skalierung der Deskriptoren für den GeRS statt; das aufwendige Verfahren ist ausgiebig dokumentiert in den Publikationen von Schneider/North (2000) und North (2000).

nen handlungsorientierten Ansatz, indem er „Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als ‚sozial Handelnde‘ betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche.“ (GeRS 2001: 21). Ein weiter, nicht auf die Sprache begrenzter Kompetenzbegriff wird gebraucht, der sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen, Einstellungen und Werte, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen sowie Verhalten mit einschließt und somit allgemeine und spezifisch kommunikative Kompetenzen beinhaltet (GeRS 2001: 22–26); der Fokus ist also wesentlich umfassender als bei Bachman/Palmer (1996). Kommunikative Sprachkompetenzen verwenden SprecherInnen in unterschiedlichen „Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen (...), wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (...) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu reproduzieren“ (GeRS 2001: 21).

In beiden Entwürfen sind strategische Kompetenzen zur Lösung von Aufgaben von besonderer Bedeutung: Auch im GeRS dienen die Strategien als „Scharnier“ zwischen den Kompetenzbereichen einerseits und den Eigenschaften des *test task* andererseits (vgl. Schneider/North 2000: 26, 29; GeRS 2001: 21f., 24f.). Im GeRS wird die kommunikative Sprachkompetenz in eine linguistische, eine soziolinguistische und eine pragmatische Kompetenz unterteilt.³

2.2. Methodische Aspekte: Testkonstruktion, -durchführung und -auswertung

Sprachtestprojekte durchlaufen mehrere Phasen (Bachman/Palmer 1996, Fulcher/Davidson 2007; ALTE 2006). Vor der Durchführung stehen eine ausführliche Testkonstruktions- und eine Pilotierungsphase; schließlich erfolgen die Bewertung, die statistische Auswertung der Ergebnisse und die Kommunikation der Ergebnisse an die Stakeholder. In diesem Kapitel sollen die wichtigsten Prozesse und Produkte dieser Arbeitsphasen für die beiden KOLIPSI-Tests (schriftlich und mündlich) dargestellt werden.

3 Die Kategorien der CLA und der kommunikativen Kompetenz im GeRS sind sich sehr ähnlich; Abweichungen finden sich an einigen Stellen in der Zuordnung von Aspekten der kommunikativen Sprachkompetenz zu „Modulen“. So werden Kohärenz und Kohäsion, bei Bachman/Palmer als Wissen über textbezogene Organisation als Bestandteil des Sprachwissens aufgefasst, im GeRS zur pragmatischen Diskurskompetenz gezählt. In beiden Texten gehört die funktionale Kompetenz zur Pragmatik (bei Bachman 1990 noch „illokutive Kompetenz“, vgl. Bachmann/Palmer 1996: 69); während Bachman/Palmer jedoch soziolinguistisches Wissen ebenfalls zu diesem Kompetenzbereich zählen, sondert der GeRS dieses aus. Zu weiteren Aspekten der Vergleichbarkeit des „Modells“ der kommunikativen Kompetenz im GeRS mit der CLA vgl. Schneider/North (2000: 27).

2.2.1. Testkonstruktion: Festlegung des Testzwecks

Kein einzelner Sprachtest kann je ein wirklich umfassendes Abbild der L2-Sprachkompetenz liefern; zudem ist der spekulative Schluss von wenigen Aufgaben auf eine abstraktere zu Grunde liegende Kompetenz immer problematisch. Grundsätzlich gibt es im Sprachtesten hier zwei Wege: Entweder wird versucht, durch die Nachbildung möglichst lebensnaher Aufgaben Aussagen darüber zu treffen, wie gut die Getesteten in der Lage sind, in Zukunft genau solche Aufgaben sprachlich zu erledigen (so genannter *real-life-* oder *can do-approach*, vgl. Brindley 1998, Bachman 1991, Bachman 2011). Solche Tests sind für ganz spezifische Zwecke sehr nützlich (etwa: Sprachkenntnisse von Piloten). Allerdings kann man die Ergebnisse solcher Tests nicht über die konkrete Aufgabe hinaus verallgemeinern.

Oder es wird versucht, aus geeigneten Sprachproben Aussagen über die Komponenten der Sprachkompetenz abzuleiten (*ability-based approach*, vgl. Bachman 2011, Bachman/Palmer 2010). Auch hier müssen die Aufgaben natürlich authentisch sein (s. u.), aber Ziel ist es, die Testergebnisse als stellvertretend für Bereiche der Sprachkompetenz (CLA) bzw. als aussagekräftig für eine ganze Domäne des Zielsprachengebrauchs (vgl. Bachman/Palmer 1996, 2010: „target language use domain“) auffassen zu können. Sehr wichtig für die Validität solcher Tests ist ein gründlicher Konstruktbezug (s. u.; vgl. Bachman/Palmer 2010).

Dem letztgenannten Weg folgen die KOLIPSI-Sprachtests. Ihr Ziel war herauszufinden, wie es um einige Aspekte der produktiven und interaktiven schriftlichen, für eine Unterstichprobe auch mündlichen, kommunikativen L2-Sprachkompetenzen (für Italienisch und Deutsch) der Südtiroler Ober- und Mittelstufe ein Jahr vor der Matura bestellt ist. Es sollte außerdem eruiert werden, auf welchen Niveaus der GeRS-Skalen sich die Leistungen der SchülerInnen für unterschiedliche Kernbereiche der Sprachkompetenz ansiedeln lassen. So sollten Sprachkompetenzprofile entstehen.

Der Aspekt der Kommunikation ist zentral für den schriftlichen und den mündlichen KOLIPSI-Test. In der L2 schreiben und kommunizieren zu können wird als besonders relevant angesehen, als Bedingung der Möglichkeit einer aktiven Teilhabe am L2-Leben. Ein Sprecher, der nicht in der L2 produzieren und interagieren kann, kann auch nicht am Leben in der L2 partizipieren. Natürlich ist es ebenfalls von allergrößter Bedeutung, die Zweitsprache rezipieren zu können, doch stellt u. E. erst ihre aktive, produktive bzw. interaktive Beherrschung die Möglichkeit dar, sich in die mehrsprachige Südtiroler Lebenswelt aktiv einzubringen.⁴

Ziel der KOLIPSI-Sprachtests war außerdem, Zusammenhänge zwischen den L2-Kompetenzniveaus und der gefühlten Sprachgruppenzugehörigkeit, dem Geschlecht, dem Schultyp (Fachober-

4 Auch aus praktischen Gründen scheint ein Test dieser kommunikativen Aktivitäten ratsam. Der Entwicklungsaufwand für Items zum Lesen und Hören ist sehr hoch. Außerdem bestehen enge zeitliche Einschränkungen: Da die Tests an Schulen durchgeführt wurden, konnte die Gesamtdauer des schriftlichen Tests eine Höchstlänge von ca. 90 Minuten nicht überschreiten.

schule/Lehranstalt oder Gymnasium) sowie zahlreichen anderen Variablen herzustellen. Eventuelle Zusammenhänge von in den verschiedenen Fragebögen im Rahmen des Projekts erhobenen soziolinguistischen und sozialpsychologischen Variablen mit der L2-Kompetenz (etwa: häufiger Freizeitkontakt, Ermutigung zum L2-Lernen durch die Eltern, soziale Herkunft) konnten ebenso beleuchtet werden wie der Zusammenhang von Ergebnissen im schriftlichen Teil der Zweisprachigkeitsprüfung mit dem direkt auf den GeRS bezogenen KOLIPSI-Test. Außerdem konnten sich Hinweise auf eventuelle Kompetenzunterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Produktion herausstellen.

Sekundäres Ziel der Tests war ihre Funktion als empirisch fundierte Grundlage für Bildungs- und sprachpolitische Entscheidungen

2.2.2. Testkonstruktion: Das Konstrukt der beiden KOLIPSI-Tests

Im so genannten Konstrukt wird der eigentliche Testgegenstand möglichst konkret beschrieben. Die Ausformulierung eines Testkonstrukts ist zwingende Voraussetzung zur Entwicklung valider Tests; gleichzeitig ermöglicht sie nachzuvollziehen, auf welchen theoretischen Grundlagen ein Test beruht.

Für den schriftlichen KOLIPSI-Test⁵ werden Aspekte der linguistischen, der soziolinguistischen und der pragmatischen Sprachkompetenz getestet, um ein möglichst umfassendes Bild der kommunikativen Sprachkompetenz zu entwerfen.⁶

a) Linguistische Kompetenzen:

Im Bereich der linguistischen Kompetenzen, beschreibbar als „Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden“ (GeRS 2001: 110) waren zum einen lexikalische Kompetenzen testrelevant, und zwar als Spektrum des Wortschatzes (betrifft den Umfang des gewussten und zum Einsatz gebrachten L2-Lexikons) und dessen Beherrschung (betrifft die Korrektheit des Wortschatzes). Neben „einfachen“ Wörtern ist die Ebene zwischen Wort und Satz von besonderer Bedeutung. Die Beherrschung von Mehrwortgruppen wie Funktionsverbgefügen, präpositionalen Gefügen, Redeformeln sowie das Kollokationswissen ist ein für den L2-Erwerb zentraler Bereich und trägt

5 Auf das Konstrukt des mündlichen Tests wird im Anschluss eingegangen, wobei dann ausschließlich Kompetenzaspekte beschrieben werden, die *nicht* auch Bestandteil des schriftlichen Tests sind.

6 Die nun folgenden Ausführungen zur Konstruktdefinition halten sich bewusst an die Deskriptoren von Aspekten der Sprachkompetenz aus dem GeRS (Kapitel 5; vgl. North 2000). Dies soll die Bindung an die Skalen des GeRS bereits auf dieser Ebene hervorheben und stärken. Außerdem kann so die Bewertung stets an das Konstrukt rückgekoppelt werden. Die Transparenz der Testkonstruktion wird erhöht. Zu möglichen Einwänden zur Konstruktvalidität siehe Abschnitt 2.4.1 in diesem Kapitel.

in hohem Maße zur Idiomatizität der Produktionen bei.⁷ Im Referenzrahmen wird das Wissen über Mehrworteinheiten unterschiedlicher Art hauptsächlich der lexikalischen Kompetenz zugeordnet, aber auch bei der soziolinguistischen und der grammatischen Kompetenz erwähnt. Im KOLIPSI-Projekt wurde dieses Wissen in Übereinstimmung mit wissenschaftlichen Publikationen als zur lexikalischen Kompetenz zugehörig betrachtet (vgl. Read 2001, Nation 2001).

Zum anderen floss die grammatische Kompetenz mit ein, und zwar als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und der Fähigkeit, diese zu verwenden“ (GeRS 2001, Kapitel 5). Die grammatische Kompetenz ermöglicht es SprecherInnen, „wohlgeformte Ausdrücke zu produzieren und zu erkennen“ (GeRS 2001: 113). Der GeRS bezieht sich, eine klare Zuordnung zu einer Grammatiktheorie vermeidend, auf übliche Aspekte der grammatischen Kompetenz (z. B. die Kenntnis von Elementen wie etwa Morphemen, die Beherrschung von Strukturen und Prozessen wie etwa verschiedene Satzgefüge oder die Nominalisierung); die diesbezügliche GeRS-Skala zur grammatischen Korrektheit ist ebenfalls recht allgemeinen Charakters. Sie operationalisiert Konzepte wie Systematizität von Fehlern oder die Komplexität grammatischer Strukturen und distanziert sich vom defizitorientierten „Fehlerzählen“.

Beide Bereiche der linguistischen Kompetenz sollen sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Test untersucht werden.

b) Soziolinguistische Kompetenzen:

Soziolinguistische Kompetenzen sind von großer Bedeutung „zur Bewältigung der sozialen Dimensionen des Sprachgebrauchs“ (GeRS 2001: 118), sie befähigen uns “to create or interpret language that is appropriate to a particular language use setting“ (Bachman/Palmer 1996: 70). Im GeRS stellen die soziolinguistischen neben den pragmatischen und linguistischen Kompetenzen ein eigenes Modul dar, zu dem Aspekte der sprachlichen Kennzeichnung sozialer Beziehungen, Höflichkeit, die Idiomatik und Diasystematik gehören.⁸

Die Frage, inwiefern die KandidatInnen in verschiedenen L2-Situationen angemessen sprechen und schreiben können, also sprachlich handlungsfähig sind, ist für den KOLIPSI-Testzusammenhang von besonderer Bedeutung.

Für die soziolinguistische Angemessenheit steht im GeRS nur eine einzige Skala zur Verfügung, deren Erstellung im Rahmen des so genannten „Schweizer Projekts“ zu zahlreichen Schwierigkeiten geführt hatte (vgl. North 2000; Schneider/North 2000). Die Skala erweckt einen uneinheitlichen Eindruck und ist somit auch nach intensivem BewerterInnentraining nicht ohne Weiteres handhabbar (vgl. Wisniewski 2010).

7 Diese Wortschatzelemente werden zwar im GeRS-Text erwähnt (GeRS 2001: 111f.), in den entsprechenden Skalen jedoch nicht konsequent operationalisiert.

8 Zur Kritik an der Begrifflichkeit siehe Bausch 2003: 31f.

Im unteren Bereich (das heißt bis einschließlich B1) listet sie Deskriptoren auf, die sich ausschließlich auf soziale Beziehungen/Höflichkeit beziehen. Auf dem Niveau B2 können Sprachverwendende sich zusätzlich „adäquat in einer Sprache [...] artikulieren, die der jeweiligen Situation und den Beteiligten soziolinguistisch angemessen ist“ (GeRS 2001: 121); das heißt ab dem Niveau B2 kommen im engeren Sinne diasystematische Faktoren zum Zug (etwa: passendes Register; diatopische/diastratische Variation), während bis einschließlich B1 ein neutrales Register angepeilt wird.

Die soziolinguistische Angemessenheit der Lernerproduktionen wurde nur im schriftlichen Test einbezogen.

c) Pragmatische Kompetenzen:

Der dritte Bereich kommunikativer Sprachkompetenz betrifft die pragmatischen Kompetenzen. Diese umfassen das Wissen über die Organisation und Struktur von Mitteilungen (Diskurskompetenz), die funktionale Anwendung von Sprache (funktionale Kompetenz) sowie das Wissen über die schematischen Eigenschaften von sozialen Interaktionen (Schemakompetenz) (GeRS 2001: 123–128). Im Rahmen des KOLIPSI-Projekts interessierte in erster Linie die Diskurskompetenz, und hier ganz besonders der Aspekt der Kohärenz/Kohäsion.

Wie für die soziolinguistische Angemessenheit kann auch hier ein sichtbarer Sprung zwischen den Niveaus B1 und B2 angesetzt werden: Während Sprachverwendende auf B1 eher lineare Aneinanderreihungen mit wenigen Konnektoren produzieren, kann der B2-Sprecher/-Schreiber bereits zusammenhängende Texte verfassen.

Für den schriftlichen Test wurde zudem für wichtig befunden, wie vollständig und angemessen die TestkandidatInnen die ihnen gestellten Aufgaben bearbeiteten. Dies ist ein bei Sprachtests üblicher Gesichtspunkt (vgl. etwa die Tests des Goethe-Instituts), wenn er auch keine direkten Informationen über die kommunikative Sprachkompetenz zu liefern vermag. So wurde die Aufgabenerfüllung zwar mit bewertet, aber nicht in die Sprachkompetenzprofile mit einbezogen (s. u. Abel/Wisniewski/Vettori in diesem Band).

Im mündlichen Test werden die oben genannten Aspekte der Kompetenz mit Ausnahme der soziolinguistischen Angemessenheit untersucht. Im Bereich der pragmatischen Kompetenzen, wo sich die Ausrichtung des GeRS an der Mündlichkeit stärker zeigt (vgl. Schneider/North 2000), können zusätzlich die Flüssigkeit, die Genauigkeit und der Sprecherwechsel (als Interaktionsstrategie) erfasst werden.

Die Flüssigkeit beinhaltet eine sprecher- und eine hörerseitige Perspektive (vgl. Lennon 2000). Sie kann natürlich als ein Performanz-Phänomen begriffen werden; für viele HörerInnen jedoch steht dieser Aspekt stellvertretend für die L2-Kompetenz (vgl. Riggensbach 2000; Fillmore 1979). Auch im gemeinsamen Referenzrahmen wird die Flüssigkeit breit als ein Faktor beschrieben, der „den funktio-

nalen Erfolg der Sprachverwendenden/Lernenden“ bestimme (vgl. auch GeRS 2001: 128) und wird der pragmatischen Kompetenz zugeordnet (v. a. aus praktischen Gründen, vgl. North 2000). Im GeRS wird auf die Sprecherperspektive rekurriert, wenn es heißt, Flüssigkeit sei „[...] die Fähigkeit zu artikulieren, weiterzusprechen und damit zurechtzukommen, wenn man an einen toten Punkt gelangt“ (GeRS 2001: 128). Diese Definition konzentriert sich auf den strategisch-kompensatorischen Charakter flüssigen Sprechens.⁹

Auch die Genauigkeit wird zwar der pragmatischen Kompetenz zugeordnet, gilt aber wie die Flüssigkeit als ein allgemeiner qualitativer Faktor zur Beschreibung von L2-Produktionen (GeRS 2001: 128). Sie meint „die Fähigkeit, Gedanken und Inhalte so zu formulieren, dass das Gemeinte klar wird.“ (ebda.). Hier geht es u. a. darum, wie detailliert Informationen verschiedener Komplexität weitergegeben werden.

Während es im schriftlichen Test aufgrund der Orientierung des GeRS an der Mündlichkeit nicht möglich war, Aspekte der strategischen Kompetenz – von zentraler Bedeutung sowohl bei Bachman/Palmer als auch im GeRS (GeRS 2001, Kapitel 2.1) – zu analysieren, erlaubte der kleine mündliche Test den Einbezug dieses Kompetenzbereichs. „Strategien werden von Sprachverwendenden dazu eingesetzt, die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen.“ (GeRS 2001, Kapitel 4.4). Strategien sind von extremer Wichtigkeit für die kommunikative Sprachfähigkeit, aber sie sind schwer zu beobachten. Für den mündlichen Test kann u. E. ein interessantes Bild der strategischen Kompetenz vermittelt werden, wenn man die drei Aspekte zum Sprecherwechsel, zur Kooperation und zur Fähigkeit, um Klärung zu bitten, zusammenzieht zu einer mündlichen strategisch-interaktionalen Kompetenz.¹⁰ Diese konnte bei der zweiten, interaktiven Aufgabe bewertet werden.

Zusammenfassend ergeben sich für den schriftlichen Test folgende Kompetenzbereiche, aus denen Bewertungskriterien abgeleitet wurden:

1. Wortschatz (Spektrum/Angemessenheit)
2. Grammatische Korrektheit
3. Kohärenz und Kohäsion
4. Soziolinguistische Angemessenheit
5. (Aufgabenerfüllung)

9 Der entsprechenden Skala lässt sich aber am ehesten Fillmores (1979) sehr weite Auffassung von Flüssigkeit zuordnen (vgl. North 2000: 90; Schneider/North 2000: 34). Dementsprechend zahlreiche Phänomene finden sich in der Skala: verschiedene Verzögerungsphänomene, Pausen, die Länge der Aussagen und strategische Aspekte spielen für die Beurteilung der Flüssigkeit eine Rolle.

10 Dieses Bewertungskriterium wurde auch im so genannten „Schweizer Projekt“ zur Skalierung der GeRS-Deskriptoren verwendet und findet sich in Tabelle 3 (GeRS 2001: 37f.) des Referenzrahmens.

Für den mündlichen Test resultieren die nachstehenden Kompetenzbereiche:

1. Wortschatz (Spektrum/Angemessenheit)
2. Grammatische Korrektheit
3. Flüssigkeit
4. Kohärenz und Kohäsion (Aufgabe 1)
5. Genauigkeit
6. Interaktion (Sprecherwechsel, Kooperation, um Klärung bitten; Aufgabe 2)

2.2.3. Testkonstruktion: Testbeschreibung

In einem ersten Schritt wurden in den so genannten *test specifications* (Testbeschreibung; vgl. Euro-parat 2009a, b; Fulcher/Davidson 2007) die Ziele des Tests festgelegt und das Konstrukt definiert (s. o.).

Außerdem wurden die Stichproben für die beiden KOLIPSI-Tests festgelegt. Für den schriftlichen Test wurde mithilfe eines Randomisierungsverfahren eine repräsentative Stichprobe von ca. 1700 SchülerInnen der vierten Klassen aller Südtiroler Oberschulen mit Maturaabschluss gezogen, deren Struktur die prozentualen Anteile der beiden größten Sprachgruppen (Italienisch ca. 26 %, Deutsch ca. 69 %) (ASTAT 2010: 15) widerspiegelt. Insgesamt nahmen 1344 SchülerInnen im durchschnittlichen Alter von 17 bis 18 Jahren am schriftlichen Test teil (301 italienisch-, 1043 deutschsprachige Tests). Zum Zeitpunkt des Tests hatten sie bis zu 2000 Unterrichtsstunden in der L2 durchlaufen (vgl. Egger 2001: 163). Es gab Hinweise darauf, dass das L2-Niveau ein Spektrum von einem schwachen B1 bis zu einem guten B2 abdeckt. Aus Gründen der Durchführbarkeit konnte nur eine sehr kleine Anzahl an SchülerInnen am mündlichen Test teilnehmen. Da so von vorneherein – anders als bei der repräsentativen Zufallsstichprobe für den schriftlichen Test – keine generalisierbaren Aussagen über die Grundgesamtheit beabsichtigt und möglich waren, wurde eine homogene kleine, hypothesengeleitete Stichprobe gewählt. Diese basierte auf der Annahme, dass SchülerInnen, die in Gebieten zur Schule gehen und wohnen, in denen überwiegend die L2 gesprochen wird, dadurch mehr Gelegenheit zu Kontakten in der Zweitsprache haben und diese vielleicht auch besser beherrschen. Es nahmen insgesamt einhundert SchülerInnen, je fünfzig aus Bozen bzw. Brixen und italienischer bzw. deutscher Muttersprache teil.¹¹ In den beiden Orten liegt eine nahezu spiegelbildliche Verteilung der beiden Sprachgruppen vor (jeweils ein Drittel zu zwei Drittel).

11 Kontrollierte Variablen waren u. a. der Wohnort, dessen Sprachgruppenverteilung dem Schulstandort nahezu entsprechen musste, sowie das Geschlecht (nahezu gleich verteilt), der Schultyp (jeweils die Hälfte der TeilnehmerInnen frequentierte das Gymnasium bzw. eine Fachoberschule/Lehranstalt), die Schulnote in der L2 (weder auffällig gut noch schlecht), die Bildungsvorgänge (Schulbildung komplett in der L1) sowie die L1 (nur Deutsch und Italienisch; wegen der begrenzten Stichprobe konnten SprecherInnen anderer Muttersprachen nicht berücksichtigt werden). Wenn möglich wurden nur SchülerInnen getestet, die auch am schriftlichen KOLIPSI-Test teilgenommen hatten; bei einigen wenigen war dies jedoch nicht möglich.

Bezüglich des Testtyps der KOLIPSI-Tests ist anzumerken, dass es sich um so genannte Low-stakes-Tests handelt, die auf die Bildungskarriere der teilnehmenden SchülerInnen keinen Einfluss haben, andererseits aber Impact-Potenzial im lokalen bildungspolitischen Kontext bergen. Beide KOLIPSI-Tests sind direkt, d. h. die Fähigkeiten, die gemessen werden sollen, sind selbst Gegenstand der Tests (im Unterschied zu so genannten semidirekten oder indirekten Verfahren, vgl. Tschirner 2001; GeRS 2001: 181f.; Fulcher/Davidson 2007: 64).

In der Terminologie des GeRS (siehe aber auch Tschirner 2001; Grotjahn 2006: 224ff.) handelt es sich damit um Performanztests, die es „erlauben, allgemeinere Schlüsse zu ziehen von der Performanz in einem Spektrum von Diskurstypen, die man als relevant für die Lernkontexte und die Bedürfnisse der Lernenden ansieht, auf die Kompetenz der Lernenden“ (GeRS 2001: 182). Der Begriff des Performanztests bedeutet also keineswegs, dass nur aufgabenbasierte Aussagen zu spezifischen Einzelperformanzen getroffen werden können. Vielmehr liegt der Schwerpunkt hier auf den Schlüssen, die eine konkrete Einzelperformanz auf die oben beschriebenen kommunikativen Sprachkompetenzen zulässt und die Art von Test könnte damit mit Fug und Recht auch als Kompetenztest bezeichnet werden.¹² In der Terminologie des GeRS wären die KOLIPSI-Tests als Qualifikationsprüfungen zu beschreiben (engl.: *proficiency test*): Sie wollen keinen Lernfortschritt abprüfen, sondern aus einer Außenperspektive die Kompetenzen der Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt beschreiben (GeRS 2001: 178f.).

Bei der kommunikativen Sprachkompetenz handelt es sich um ein theoretisch modelliertes Konstrukt, dessen Messbarkeit durch Tests auf zahlreiche Schwierigkeiten stoßen muss. Dennoch wollte der KOLIPSI-Test vermeiden, nur die Sprachverwendung der TeilnehmerInnen bezüglich einer konkreten, eng abgesteckten Aufgabenstellung zu testen (wie es in Tests für ganz spezifische, etwa berufsbezogene, Zwecke getan wird), um nicht die Möglichkeit der Verallgemeinerbarkeit der Testergebnisse einzuschränken (vgl. zu dieser Diskussion North 2000, Alderson 1991).

Das Zielniveau der Tests lag bei den GeRS-Stufen B1-B2. Der Test wurde jedoch so konzipiert, dass auch höhere und niedrigere Sprachkompetenzniveaus, insbesondere A2 und C1, erfasst werden konnten.

Die anvisierten Zielniveaus wurden auf der Grundlage verschiedener Quellen festgelegt: Vettoris Vergleichsstudie (2005) zwischen SchülerInnen aus dem Trentino und Südtirol¹³, im Übrigen die einzige Erhebung dieser Art mit direktem GeRS-Bezug, hat gezeigt, dass die italienischsprachigen Südtiroler OberschülerInnen in der Maturaklasse beim Schreiben grob auf dem Niveau B1 liegen. Außerdem empfahlen die L2-Inspektoren des Deutschen und des Italienischen Schulamts, Dr. Rita Gelmi und Dr. Walter Cristofolletti, aufgrund ihrer Erfahrungen, die Studie im Bereich B1-B2 anzusiedeln. Eine Analyse von Klassenarbeiten, die Ende 2007 im Umfeld des Projekts geschrieben wurden, erlaubte es, einen, wenngleich lediglich kursorischen, Eindruck über die GeRS-Niveaus der Südtiroler Schü-

¹² Zu den Unstimmigkeiten bei den Begriffen Performanz und Kompetenz vgl. Lyons (1996) und Shohamy (1996).

¹³ Südtirols Nachbarprovinz Trentino ist vorwiegend (italienisch) einsprachig geprägt.

lerInnen zu gewinnen und deutete darauf hin, dass das Gros der Schüler sich im schriftlichen Bereich zwischen den Stufen A2 und B2 bewegte. Damit konnte die Arbeit als eine Art explorativer Vortest zum noch zu entwickelnden KOLIPSI-Test genutzt werden.¹⁴

Weitere Quellen boten nur wenige Anhaltspunkte, die für die KOLIPSI-Erhebung nutzbar gemacht werden konnten: Die Studie von Putzer und Deflorian (1997) zu den L2-Kompetenzen Südtiroler SchülerInnen konnte noch nicht auf den GeRS bezogen werden.¹⁵ Das ASTAT stellt verschiedene Daten zu den Sprachkompetenzen in Südtirol zur Verfügung, z. B. Selbsteinschätzungen, die im „Südtiroler Sprachbarometer“ (ASTAT 2006) wiedergegeben sind, jedoch keine valide Grundlage zu einer Vorabschätzung der Sprachniveaus boten. Ein besseres Indiz bilden die Ergebnisse der Zweisprachigkeitsprüfung (z. B. ASTAT 2010), die allerdings bislang nicht ausreichend valide auf den GeRS bezogen wurden.

Was das Format der KOLIPSI-Tests betrifft, so hatte der schriftliche Test eine Dauer von insgesamt 90 Minuten. Davon waren 60 Minuten für den KOLIPSI-Test, der Rest für den schriftlichen Teil der Zweisprachigkeitsprüfung vorgesehen. Die Aufgaben für den schriftlichen KOLIPSI-Test wurden vom Herder-Institut der Universität Leipzig zur Verfügung gestellt (Bärenfänger/Tschirner 2006), wo sie für den neu einzuführenden deutschen Hochschulsprachtest bereits erprobt, auf die Niveaustufen des GeRS bezogen und umfassend validiert worden waren. Der Hochschulsprachtest ist ein semidirekter Test mit Versionen in sechs Sprachen, den Studenten als (Pflicht-)Nachweis von Fremdsprachenkenntnissen innerhalb ihres Studiums ablegen können. Die Passung der Aufgaben für die KOLIPSI-Zielgruppe wurde in einem Pretest erprobt (siehe Kapitel 2.2.4).

Im Folgenden sollen einige Charakteristika der beiden Aufgaben des schriftlichen KOLIPSI-Tests hauptsächlich anhand der Empfehlungen von Bachman/Palmer (1996) und den ALTE-Tabellen zur Beschreibung von Testaufgaben (ALTE 2005)¹⁶ aus Testkonstruktionsperspektive vorgestellt werden (siehe mehr zu den Aufgaben aus der Perspektive der Anforderungen an die TestteilnehmerInnen in Abel/Wisniewski/Vettori in diesem Band). Es handelt sich um zwei Aufgaben, die die schriftliche Interaktion/Produktion testen.

14 Ziel der Teilerhebung war es außerdem, Einblicke in schulsprachliche italienische und deutsche L2-Kompetenzen zu erlangen. Im Rahmen dieser Abschlusspublikation liegt das Hauptaugenmerk auf den Sprachtests i.e.S., weshalb auf die Klassenarbeit nicht näher eingegangen wird. Die schriftlichen, für das Deutsche und Italienische vergleichbaren Aufgaben, die in Abstimmung mit den L2-Inspektoren gewählt wurden, ähnelten üblichen Maturaaufgaben in der Zweitsprache und ermöglichte es, Lesen sowie interaktives/produktives Schreiben zu erfassen. Die Aufgaben gestalteten sich für die beiden Zielsprachen den jeweiligen curricularen Vorgaben entsprechend teils unterschiedlich. Die KandidatInnen hatten im Unterschied zur Maturaarbeit aus praktischen Gründen nur eine Doppelstunde Zeit. Die Verwendung eines ein- oder mehrsprachigen Wörterbuchs war gestattet. Die Arbeit wurde im Rahmen des Unterrichts wie eine normale Klassenarbeit durchgeführt und von den Lehrkräften gemäß ihren üblichen Bewertungsverfahren beurteilt.

15 Die englische und die französische Fassung des GeRS erschienen erst 2000, die deutsche 2001 und die italienische 2002.

16 Abrufbar unter <http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/ALTE%20CEFR%20Speaking%20Grid%20OUTput51.pdf>, besucht am 5.3.2012.

In der ersten Aufgabe (Bearbeitungszeit 30 Minuten) sollen die TeilnehmerInnen in einem offenen Format eine persönliche E-Mail an eine/n Freund/in schreiben und darin eine Bildergeschichte nach- und weitererzählen. Abgebildet war eine typische Begebenheit, ein Missverständnis aus dem Alltagsleben in der Öffentlichkeit, das auch den Teilnehmenden widerfahren könnte. Die Aufgabe konnte von SchülerInnen des Kompetenzniveaus B1 bearbeitet werden; die E-Mail sollte ca. 130 Wörter lang sein. Erwartet wurde hauptsächlich eine Beschreibung des auf den vier Bildern dargestellten Geschehens sowie die Erzählung eines möglichen Ausgangs der Geschichte; für die KandidatInnen war es zudem nahe liegend, die Ereignisse zu kommentieren und zu erklären. Der Zweck des zu verfassenden Textes war wegen der interaktiven Textsorte zum einen phatisch; der Bericht über das dargestellte Ereignis hingegen hatte hauptsächlich referentielle Funktion (ALTE-Untergliederung). Erwartete Makrofunktionen, das sind „Kategorien für die funktionale Verwendung gesprochener Rede oder geschriebener Texte, die aus einer (manchmal längeren Reihe) von Sätzen bestehen“ (vgl. GeRS 2001: 126), waren Beschreibung, Erzählung, Erklärung und Kommentar. Das Register war neutral bzw. informell (GeRS 2001: 120).

In der zweiten Aufgabe sollten die SchülerInnen ebenfalls in offenem Format einen persönlichen Brief verfassen und darin dem Adressaten/der Adressatin mögliche gemeinsame Urlaubsziele vorstellen, ihre Erfahrungen beschreiben sowie Vor- und Nachteile darstellen (Bearbeitungszeit ebenfalls 30 Minuten; der Brief sollte ca. 150 Wörter lang sein). Diese Aufgabe zielte auf das Kompetenzniveau B2 des GeRS. Erwartete Makrofunktionen der Produktionen waren Vergleichen, Erklären, Argumentieren, Überzeugen, Meinungsäußerung, Vorschlagen, Bewerten. Auch bei der zweiten Aufgabe sollte der Adressat ein Freund/eine Freundin sein. Das Thema der Aufgabe entstammt dem privaten Bereich (Urlaub). Die Ziele der Antwort konnten in unterschiedlicher Gewichtung konativ, phatisch, referentiell und emotiv sein (ALTE-Untergliederung). Auch hier wurde ein unmarkiertes, eventuell leicht informelles Register erwartet. Es wird davon ausgegangen, dass die Diskussion möglicher gemeinsamer Urlaubsziele ein durchaus authentisches Thema für zwei Jugendliche ist; wahrscheinlich würde außerhalb der Testsituation jedoch ein anderes Medium (E-Mail, Telefon) gewählt werden als ein Brief.¹⁷

Die schriftlichen Anleitungen zu beiden Aufgaben wurden in der L2 verfasst. Die Formulierungen waren klar und knapp sowie aus grammatischer, pragmatischer und lexikalischer Sicht nicht komplex strukturiert, um auch für SchülerInnen niedrigerer Kompetenzniveaus verständlich zu sein (vgl. Bachman/Palmer 1996: 51). Für die Lösung war den Teilnehmenden jeweils eine Mindestwortzahl vorgegeben. Sie brauchten zur Aufgabenerfüllung sowohl Lese- als auch Schreibkompetenzen; Sach- und Fachwissen sollte nicht vonnöten sein, ebenso wenig wie mit der Aufgabenerfüllung besondere kognitive Ansprüche einhergingen.

¹⁷ Weitere Informationen zu den Aufgaben finden sich in Abel/Wisniewski/Vettori in diesem Band.

Die Aufgaben für den mündlichen KOLIPSI-Test wurden an der EURAC entwickelt. Es wurde bei der Konzeption der Aufgaben von einem Zielniveau zwischen B1 (Aufgabe 1) und B2 (Aufgabe 2) ausgegangen, wie es sich bei der Durchführung der Pretests als angemessen herausgestellt hatte. Beide Aufgaben auch des mündlichen Tests konnten aber auch auf niedrigerem oder höherem Niveau bearbeitet werden. Das Niveau des mündlichen Tests entsprach also dem des schriftlichen.¹⁸ Die Aufgabenentwicklung richtete sich am entsprechenden Konzept von Bachman/Palmer (1996: 49f.), der Spezifizierung für mündliche Tests von Fulcher (2003: 57), den Angaben zur Schwierigkeit interaktiver und produktiver Aufgaben im GeRS (GeRS 2001: 158f.) sowie den ALTE-Übersichtsdokumenten zur Aufgabenentwicklung (ALTE 2003 (1), 2005, 2006) aus.

Der mündliche Test war ein ca. fünfzehnminütiges Einzelinterview einer Prüferin mit dem/der Testkandidaten/in. Einem kurzen Aufwärmgespräch folgten die beiden an der EURAC entwickelten Aufgaben. Alle Tests wurden aufgezeichnet; Prüfung und Bewertung erfolgten getrennt. Für beide Aufgaben wurde ein Prüferskript entwickelt, anhand dessen sich die beiden im Rahmen des Projekts geschulten Bewerterinnen (Deutsch/Italienisch) im Prüfungsverlauf orientieren konnten.

Die erste Aufgabe war auf die mündliche monologische Produktion ausgerichtet. Der/die TeilnehmerIn erhielt eine Karte mit vier Porträtfotos (siehe Abel/Wisniewski/Vettori in diesem Band), von denen eins auszuwählen war. Nach einer Vorbereitungszeit von max. 3 Minuten sollte die Person auf dem Foto beschrieben werden (Beruf, Hobbys, Erfahrungen etc.). Die Anweisungen erfolgten in der L2 schriftlich, bei Nachfragen erfolgten die Erläuterungen ebenfalls in der L2. Die gesamte Aufgabe dauerte ca. 6 Minuten. Das Niveau der schriftlichen Anweisungen lag ungefähr auf dem Testniveau der Aufgabe (B1). Die Prüferin war angewiesen, sich möglichst wenig in die Produktion einzumischen. Die Domäne lässt sich als vorwiegend privat beschreiben; viele mögliche Situationen (vgl. GeRS 2001: 52–54) sind dazu denkbar, etwa die Beschreibung des Lebensraums der ausgewählten Person, ihre Familienstruktur oder -geschichte, Ereignisse aus dem Leben der Personen usw. Auch aus der öffentlichen Domäne können Antworten erwachsen, etwa über den Beruf oder Institutionen, mit denen die zu beschreibende Person in Kontakt steht. Themen sind beispielsweise Freizeit und Unterhaltung sowie Persönliche Beziehungen und Kontakte, außerdem Wohnen, Reisen und Beruf (vgl. „Profile deutsch“, Glaboniat/Müller et al. 2005). Die Bandbreite der möglichen Domänen, Situationen und Themen ist breit gehalten, um eine möglichst ausführliche monologische Produktion elizitieren zu können. Makrofunktionen von Aufgabe eins sind vornehmlich die Beschreibung, der Kommentar und die Präsentation (ALTE 2005; vgl. auch O’Sullivan/Weir/Saville 2002). Das zu erwartende Register der Antworten war neutral. Die B1-Deskriptoren der GeRS-Skalen für Grammatik und Wortschatz sind geeignet, die Anforderungen zur Lösung der Aufgabe in diesen Bereichen zu beschreiben. Um Aufgabe 1 grammatisch zu meistern, müssen mindestens einfache grammatische Strukturen be-

18 Es ist ein hochgradig komplexer und vielleicht nicht zufrieden stellend lösbarer Prozess, Aufgaben sicher GeRS-Niveaustufen zuzuordnen. Bei produktiven bzw. interaktiven Aktivitäten ist es jedoch leichter, das Aufgabenniveau anzupassen.

herrscht werden, von Vorteil war ein begrenzter Umfang komplexer Strukturen (vgl. ALTE 2005). Vornehmlich Grundwortschatz reicht aus, um die Aufgabe zu lösen; dieser wurde für das Deutsche spezifiziert durch den thematischen Wortschatz aus „Profile deutsch“ (Glaboniat/Müller et al. 2005; für das Italienische lag ein entsprechendes Referenzwerk zum Zeitpunkt der Testkonstruktion noch nicht vor). Die situative Authentizität der Aufgabe ist als beschränkt aufzufassen, da sie tendenziell didaktischen Charakter hat. Interaktionale Authentizität kommt ähnlichen Aufgaben im schulischen Kontext durchaus zu. Fach- und Sachwissen sind nicht notwendig; auch werden keine kognitiven Verarbeitungsprozesse benötigt. Der Aufgabenzweck insgesamt kann als referenziell beschrieben werden.

Die zweite Aufgabe fokussierte die mündliche Interaktion. Die TestkandidatInnen wählten eines von zwei vorgeschlagenen Themen (siehe Abel/Wisniewski/Vettori in diesem Band) und diskutierten dieses nach einer kurzen Vorbereitungszeit mit der Prüferin. Auch hier erfolgten alle schriftlichen Anweisungen und mündlichen Erläuterungen in der L2, und die gesamte Aufgabe dauerte ebenfalls ca. 6 Minuten. Das Niveau der schriftlichen Anweisungen lag etwas unterhalb des Testniveaus der Aufgabe (B2). Bei dieser Aufgabe hatten die (erfahrenen) Prüferinnen deutlich mehr Spielraum; in Pretests und einer Schulung waren sie darauf vorbereitet worden, im KOLIPSI-Test angemessen, das heißt gesprächsfördernd und unterstützend, jedoch nicht dominant mit den KandidatInnen zu diskutieren, so dass eine Diskussion entstehen konnte. Auch die Domäne der zweiten Aufgabe ist vorwiegend privat, indem hauptsächlich das Alltagsleben und die Freizeitgestaltung tangiert werden. Es war aber auch möglich, Strukturen der gesellschaftlichen (Medien-)Öffentlichkeit zu diskutieren und in Frage zu stellen. Die Diskussion abstrakterer Themen würde (v. a. lexikalisch) in einen B2-Bereich fallen, während Belange von unmittelbarer Bedeutung für den Lebensalltag bereits für eine/n typische/n B1-Sprecher ausdrückbar sein sollten. Makrofunktionen von Aufgabe 2 sind das Erklären, Argumentieren, Überzeugen, die Meinungsäußerung, das Vergleichen und Bewerten sowie das Ausdrücken von Möglichkeiten (vgl. ALTE 2005). Auch hier war das erwartbare Register neutral. Die situationsbezogene Authentizität der zweiten Aufgabe ist im mittleren Bereich anzusiedeln, denn es ist durchaus denkbar, dass SchülerInnen mit Gleichaltrigen über die besprochenen Themen diskutieren würden. Es ist kein besonderes Sach- und Fachwissen nötig, um die Aufgabe zu lösen. Im Unterschied zur ersten Aufgabe kann der Zweck hier insgesamt als konativ bezeichnet werden, da die KandidatInnen aufgefordert waren, Stellung zu beziehen, Positionen abzuwägen und zu argumentieren.

Der Aufbau des mündlichen Tests ist vergleichbar mit Prüfungen des so genannten „Schweizer Projekts“, innerhalb dessen in den 90er Jahren die GeRS-Skalen erstellt wurden (Schneider/North 2000; GeRS Anhang B) und auch mit dem Test, der den verschiedenen Standardisierungs-DVDs des Europarats zugrunde liegt (Bolton 2008; Grego Bolli 2008).

2.2.4. Durchführung: Pilotierungsphase

Vor der Durchführung der KOLIPSI-Tests mit der vollständigen Stichprobe erfolgte eine Phase der Pilotierung (auch: Prototyp-Phase, vgl. Fulcher/Davidson 2007: 79ff). Man kann sich die Entwicklung von kommunikativen Sprachtests als iterativen Prozess vorstellen, in dem es mehrere Versuchsversionen gibt, die immer wieder zu Korrekturen und Revisionen führen können, bevor man eine „endgültige“ Testversion vorliegen hat. Daran wird deutlich, dass die verschiedenen Phasen des Testkonstruktions-, Testdurchführungs- und Auswertungsprozesses zyklisch aufeinander bezogen sind.

Der Sinn des Pretests liegt darin, „to collect information about test usefulness in order to make revisions in the test itself and in the procedures for administering it, rather than to make inferences about individuals“ (Bachman/Palmer 1996: 234). Dem Pretesten steht das operative Testen gegenüber, bei dem man Aussagen über die kommunikative Sprachfähigkeit machen möchte (ebda.). In der Phase der Pilotierung konzentriert man sich eher auf qualitative Validierungs- und Reliabilisierungsverfahren (Fulcher/Davidson 2007: 83).

Sowohl der mündliche als auch der schriftliche KOLIPSI-Test wurden für jeweils beide Sprachen in Vortests erprobt, um festzustellen, ob die Aufgaben das Leistungsniveau der SchülerInnen angemessen erfassen können und in Umfang und Inhalt anwendbar waren (dazu siehe Fulcher/Davidson 2007). Außerdem sollte überprüft werden, ob die Aufgaben Unklarheiten bargen, die sich erst bei einer Erprobung zeigen würden, und ob die Charakteristika der Produktionen sich mit den Erwartungen deckten (s. o.). Der schriftliche Test wurde in je zwei Klassen pro Zielsprache probeweise durchgeführt und vom Projektteam gemeinsam ausgewertet. Es erfolgten kleinere Änderungen in den Formulierungen der Aufgabenstellung (Vereinfachungen der Syntax und der Lexik). Es zeigte sich, dass die SchülerInnen in der vorgesehenen Zeit in der Lage waren, die Aufgaben erwartungsgemäß zu bearbeiten. Das Gleiche gilt für den mündlichen KOLIPSI-Test, den jeweils fünf Schüler der beiden Sprachgruppen im Pretest absolvierten. Hier diente die Probephase zusätzlich als Training für die beiden auch für die gesamte Stichprobe eingesetzten Prüferinnen.¹⁹

In der Pilotierungsphase galt es auch abzusichern, dass die Bewertungsraster widerspruchsfrei und praktisch handhabbar waren sowie die italienische und die deutsche Version tatsächlich als äquivalent betrachtet werden konnten. Minimale Änderungen an den Rastern, v. a. zur klareren Strukturierung, wurden vorgenommen. Hier zeigte sich, dass Aldersons (1991: 74) Hinweis darauf, Skalen streng nach ihrem jeweiligem Zweck (im konkreten Fall sollten sie bewerterorientiert sein) zu gestalten, von großem Nutzen war.²⁰ Für die Beurteilung von Testleistungen erwies es sich als prakti-

¹⁹ In ausführlichen Sitzungen wurde die Durchführung der mündlichen Prüfungen mit den Prüferinnen vor und nach den Pretests besprochen.

²⁰ Alderson (1991: 74) unterscheidet zwischen bewerter-, lerner- und konstruktionsorientierten Skalen; der jeweilige Zweck der Skalenerstellung ist von essentieller Bedeutung für deren Ausgestaltung.

kabel, möglichst knapp formulierte und übersichtliche Bewertungsinstrumente zur Hand zu haben (vgl. auch Abschnitt zur Bewertung, Kapitel 2.2.6).

Ein weiterer Aspekt der Erprobung der schriftlichen Tests war es, explorativ Sprechakte zu identifizieren, die als typisch für die Erledigung der KOLIPSI-Aufgaben gelten können. Diese wurden empirisch-induktiv aus den Pretests abgeleitet und in die oben beschriebenen Pragmatik-Checklisten aufgenommen.

2.2.5. Durchführung: Haupterhebung

Der schriftliche KOLIPSI-Test wurde im März 2008 gemeinsam mit dem schriftlichen Teil der Zweisprachigkeitsprüfung (ZP) durchgeführt. Fast alle Schulen setzten den Test an ein und demselben Termin zur selben Tageszeit an (zur Standardisierung der Erhebungssituation, vgl. Bachman/Palmer 1996: 231–233); in einigen Fällen musste aus organisatorischen Gründen ein späterer Termin anberaumt werden. Dieses Vorgehen wurde gewählt, um zu gewährleisten, dass der KOLIPSI-Test für alle TeilnehmerInnen gleichermaßen unbekannt sein würde und Absprachen o. Ä. zu verhindern. Der Nachteil lag sicherlich darin, dass es unmöglich war, für die Schulen EURAC-MitarbeiterInnen abzustellen, die die Standardisierung der Erhebungssituation hätten kontrollieren können. Es kann also nicht zweifelsfrei geklärt werden, ob alle LehrerInnen den Hinweisen auf den Informationsblättern (s. u.) tatsächlich hundertprozentig Folge geleistet haben.

Die erforderlichen Unterlagen wurden den Schulen einige Tage vor der Testdurchführung postalisch bzw. per Kurier zugestellt. Die LehrerInnen erhielten ein ausführliches Informationsschreiben, in dem auf die einzuhaltenden Rahmenbedingungen deutlich hingewiesen wurde; so durften die SchülerInnen etwa für den KOLIPSI-Test keinerlei Hilfsmittel wie etwa Wörterbücher verwenden. Bereits zuvor waren zwei Treffen organisiert worden, um den Lehrkräften individuell den Test und die Durchführungsrichtlinien zu erläutern.²¹ Da die Schulen gleichzeitig mit den Testdokumenten auch die Fragebögen der Schulämter und der EURAC für SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern erhalten hatten, wurde eine Frist für das Rücksenden all dieser Materialien auf ca. sechs Wochen nach der Testdurchführung angesetzt. Zu Schulen, die bis dahin die Fragebögen und Tests nicht zurückgesandt hatten, wurde ein EURAC-Kurier entsandt, der die Materialien abholte.

Die Durchführung der mündlichen Prüfungen erforderte erheblichen logistischen und personellen Aufwand, der Hauptgrund für die reduzierte Größe der Stichprobe. Andererseits war eine sehr gute Kontrolle der Erhebungssituation möglich: Eine von der EURAC geschulte Prüferin fuhr in Begleitung einer Assistentin der EURAC an die jeweilige Schule. Letztere sorgte dort für einen reibungslosen Ablauf und die Einhaltung der Qualitätsstandards für das Setting (d. h. einen leisen Raum,

21 Von diesem Angebot (März 2008) haben insgesamt ca. 20 LehrerInnen Gebrauch gemacht.

möglichst hell, das Funktionieren der Aufnahmetechnik, Klären letzter Fragen zu den TestkandidatInnen etc.). Die SchülerInnen wurden einzeln für die Dauer des Tests (ca. 15 Minuten) aus den Klassen gerufen. Die SchülerInnen nahmen freiwillig an dem Test teil.

2.2.6. Bewertung: Instrumente, BeurteilerInnen, Verfahren

Die KOLIPSI-Tests sind kriteriumsorientiert, d. h. sie überprüfen nicht das Erreichen eines Lern- oder Lehrzieles ab, sondern bewerten die Leistungen der TeilnehmerInnen anhand eines vorher festgelegten Bewertungsrasters. Deshalb wurde sowohl für den schriftlichen als auch für den mündlichen Test mithilfe der Skalen des GeRS eine Sprachkompetenzskala in Form eines Bewertungsrasters erstellt (vgl. GeRS 2001: 176). Bei einem solchen Raster handelt es sich um ein analytisches (im Unterschied zu einem holistischen) Bewertungsinstrument, das „ein System paralleler Skalen für einzelne Kategorien“ darstellt (ebda.). Vor dem Hintergrund der zu erwartenden größeren Variation in den Leistungen bietet eine Sprachkompetenzskala den Vorteil, für alle KandidatInnen Profile erstellen zu können (siehe dazu GeRS 2001, Kapitel 9). Die KOLIPSI-Raster umfassten Deskriptoren für die Niveaus A1 bis C1. Als Bewertungskriterien dienten die im Konstrukt beschriebenen Aspekte der kommunikativen Sprachkompetenz²² (vgl. Abbildung 1). Beim schriftlichen Test wurde außerdem ein nicht GeRS-basiertes Kriterium verwendet, um die Erfüllung der Aufgabe erfassen zu können. Dessen Ergebnisse flossen nicht in die Sprachkompetenzprofile der TestteilnehmerInnen ein, da es sich nicht um eine der kommunikativen Sprachkompetenz zugehörige Größe handelt.

Bei der Erstellung des Rasters war es von Vorteil, dass die KOLIPSI-Tests auf produktive und interaktive kommunikative Aktivitäten abzielten, denn so konnten die Sprachtests direkt in Verbindung zu den GeRS-Skalen gebracht werden: “[...] performance in interaction and production tasks can be directly compared to GeRS standardised performance samples and directly rated in relation to GeRS descriptors.“ (North 2005: 49). Aufwendige Standardisierungsverfahren waren also nicht notwendig.²³ Das KOLIPSI-Raster ähnelt den für die Erstellung der Standardisierungs-DVDs des Europarats (Bolton 2008, Grego Bolli 2008) verwendeten Beurteilungsinstrumenten und ist in Anlehnung an Tabelle 3 des GeRS (GeRS 2001: 37f.) einem Vorschlag von Schneider/North (2000: 143 ff., vgl. bes. 145; North 2005: 48) folgend entwickelt worden.²⁴

22 Schriftlich: Grammatische Korrektheit, Wortschatzspektrum/-beherrschung, Kohärenz/Kohäsion, Soziolinguistische Angemessenheit; mündlich: Grammatische Korrektheit, Wortschatzspektrum/-beherrschung, Kohärenz/Kohäsion, Interaktion, Genauigkeit, Flüssigkeit.

23 Siehe aber unten, Abschnitt zur Qualitätssicherung.

24 Auch in dem so genannten „Schweizer Projekt“, in dessen Rahmen die Deskriptoren für den GeRS skaliert wurden, ist ein solches Bewertungsraster zum Einsatz gekommen (vgl. ebda.).

Raster Aufgabe 1
ID KandidatIn:

BeurteilerIn:

Datum:

	Grammatische Korrektheit	Wortschatz	Kohärenz	Soziolinguistische Angemessenheit	Aufgabenerfüllung
C1 5	KORREKT Beständig hohes Maß an Korrektheit FEHLER: selten, kaum auffallend/störend	SPÉKTRUM Großer Wortschatz Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke/umgangssprachlicher Wendungen ANGEMESSENHEIT/VERWENDUNG Gelegentliche kleinere Schnitzer, aber keine größeren Fehler im Wortgebrauch.	TEXT - gut strukturiert, klar SPRACHLICHE MITTEL Beherrscht Mittel a) zur Organisation b) zur inhaltlichen Verknüpfung c) zur sprachlichen Verknüpfung	SITUATIONSANGEMESSENHEIT idiomatische Ausdrücke/ umgangssprachliche Wendungen situationsangemessen angewendet Stil / Wortschatz Adressatin/dem Adressat, der Textsorte und Thema angemessen	Ohne jegliche Einschränkung: Alle Punkte in der nötigen Breite und sehr angemessen bearbeitet.
B2 4	KORREKT Gute Beherrschung der Grammatik VERSTÄNDLICHKEIT durch die Fehler entstehen keine Missverständnisse FEHLER: gelegentliche Fehler; nicht systematisch	SPÉKTRUM Großer Wortschatz. Formulierungen werden variiert, um Wiederholungen zu vermeiden. Trotzdem können Lücken zu Umschreibungen führen. ANGEMESSENHEIT/VERWENDUNG Genauigkeit im Allgemeinen groß Trotzdem einige Verwechslungen/ falsche Wortwahl, ohne Behinderung der Kommunikation	TEXT - zusammenhängend, klar - sprunghaft bei Themenänderungen SPRACHLICHE MITTEL Begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln	SITUATIONSANGEMESSENHEIT Text ist Situation/ Korrespondenzpartner stilistisch angemessen, überzeugend, klar und höflich Vermeidung krasser Formulierungsfehler; belustigt und irritiert nicht	Mit geringen Abstrichen: Alle Punkte bearbeitet, manche jedoch etwas knapp und nicht vollkommen angemessen.
B1 3	KORREKT Reihe grammatischer Strukturen Repertoire häufiger Redefloskeln und Wendungen VERSTÄNDLICHKEIT/FEHLER Fehler beeinträchtigen nicht die Verständlichkeit	SPÉKTRUM Ausreichend großer Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des Alltagslebens äußern zu können ANGEMESSENHEIT/VERWENDUNG Gute Beherrschung des Grundwortschatzes Noch elementare Fehler beim Ausdruck komplexerer Sachverhalte /bei der Bewältigung wenig vertrauter Themen/Situationen	TEXT - zusammenhängend, aber linear - kurze, einfache Einzelelemente SPRACHLICHE MITTEL Wichtigste Konnektoren sind vorhanden, aber längere Ausführungen können noch sehr sprunghaft bleiben	SOZIALE BEZIEHUNGEN / HÖFLICHKEIT Breites Spektrum von Sprachfunktionen, dabei neutrales Register und die gebräuchlichsten Redemittel und Höflichkeitsfloskeln Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend.	Weitgehend: Einige Punkte werden weitgehend angemessen bearbeitet, allerdings generell recht knapp.
A2 2	KORREKT Einige einfache Strukturen VERSTÄNDLICHKEIT In der Regel klar, was ausgedrückt werden soll FEHLER noch elementar/ systematisch	SPÉKTRUM Begrenztes / sehr begrenztes Repertoire an Wörtern und Strukturen ANGEMESSENHEIT/VERWENDUNG Kann mit einfachen Ausdrücken/kurzen Sätzen über alltägliche Aspekte der Lebensumgebung einigermaßen korrekt schreiben	TEXT Einfache Sätze/Wortgruppen SPRACHLICHE MITTEL Einfache Konnektoren	SOZIALE BEZIEHUNGEN / HÖFLICHKEIT gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede elementare Sprachfunktionen mit einfachen sprachlichen Mitteln.	Teilweise unzureichend: Nur ein kleiner Teil der Aufgabenstellung wird umgesetzt. Der Text ist insgesamt kurz und teilweise unangemessen.
A1 1	(einigermaßen) KORREKT begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher Strukturen/Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.	SPÉKTRUM elementarer Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.	SPRACHLICHE MITTEL Sehr einfache Konnektoren wie 'und' oder 'dann' bei Wörtern/ Wortgruppen	SOZIALE BEZIEHUNGEN / HÖFLICHKEIT Elementarer Kontakt mit den einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung / Verabschiedung	Mit gravierenden Mängeln: Nur ein sehr kleiner Teil der Aufgabenstellung wird umgesetzt, überwiegend unangemessen. Die Textmenge ist insgesamt sehr gering.
0	- nicht bewertbar/darunter-	- nicht bewertbar/darunter-	- nicht bewertbar/darunter-	- nicht bewertbar/darunter-	Völlig ungenügend. Weniger als 25% der Mindestwortzahl, unleserlich/vollkommen unverständlich

EURAC - Projekt Kolipsi 2008 ©

Abbildung 1: KOLIPSI-Bewertungsraster für die schriftlichen Aufgaben

Die KOLIPSI-Bewertungsraster setzen sich aus bearbeiteten Skalen aus Kapitel 5 des GeRS zusammen, die Aspekte der kommunikativen Sprachkompetenz beschreiben – im Gegensatz zu Deskriptoren zur Beschreibung einzelner kommunikativer Aktivitäten wie in Kapitel 4. Dies ist eine wichtige Unterscheidung. Der GeRS differenziert deutlich zwischen Skalen, mit deren Hilfe man die Ausübung konkreter kommunikativer Aktivitäten beschreiben kann (in Kapitel 4, z. B.: Argumentieren, Erfahrungen beschreiben, Durchsagen machen), einerseits und Skalen, die Aspekte der kommunikativen L2-Kompetenz beschreiben, andererseits (in Kapitel 5, z. B. grammatische Korrektheit, soziolinguistische Angemessenheit). Mit den KOLIPSI-Tests sollen möglichst generalisierbare Aussagen über die Sprachkompetenz getroffen werden, weshalb es nahe liegt, sich auf Skalen aus Kapitel 5 zu konzentrieren (GeRS 2001: 174f.).

Die relevanten Deskriptoren wurden in gekürzter und gegliederter Form neu zusammengestellt. Dabei ging es auch darum, die Skalen für ihren Zweck als Bewertungsinstrument (Alderson 1991: *assessor-oriented*) zu gestalten; d. h. unnötige Länge und Redundanz sollte zugunsten einer stärkeren Übersichtlichkeit und Präzision vermieden werden. Das Verfahren erfolgte parallel für das Deutsche und das Italienische. Dabei wurden kleinere Unterschiede zwischen der deutschen und der italienischen GeRS-Version geklärt und im Raster bereinigt.

Beim schriftlichen KOLIPSI-Test wurden für das Deutsche drei, für das Italienische sechs BewerterInnen beschäftigt. Es handelte sich zum großen Teil um L2-SprachlehrerInnen; zwei StudentInnen kurz vor Abschluss des Studiums sowie einige WissenschaftlerInnen der EURAC wurden ebenfalls mit den Auswertungen befasst. Obwohl so ein heterogenes Bild der BeurteilerInnen entstehen mag, hatten doch alle Teilnehmenden Erfahrungen in der Lehre der L2, die meisten hatten Prüfungserfahrung und kannten den GeRS bereits aus anderen Kontexten.

Für den mündlichen Test kam je eine Prüferin für das Italienische und das Deutsche zum Einsatz. Beide hatten langjährige Erfahrung sowohl im Unterrichten der getesteten Sprache als auch mit Sprachprüfungen verschiedener Art; außerdem waren sie bereits mit dem GeRS vertraut. Für die anschließende Bewertung waren zwei deutsch- (Mitarbeiterinnen der EURAC) und zwei italienischsprachige Bewerterinnen (erfahrene L2-Lehrerinnen) zuständig.

Alle BewerterInnen und die beiden Prüferinnen nahmen an einer von Dr. Olaf Bärenfänger (Herder-Institut/Sprachenzentrum der Universität Leipzig) durchgeführten Schulung teil (siehe Abschnitt 2.4 zum Qualitätsmanagement).

Während der Schulung wurden die BeurteilerInnen (genau wie die beiden Prüferinnen für den mündlichen KOLIPSI-Test) mit den KOLIPSI-Beurteilungsinstrumenten vertraut gemacht. Den Empfehlungen eines Handbuchs (des Manuals) zum Bezug von Prüfungen auf den GeRS folgend (Europarat 2009a), wurde nach der Erinnerung an Grundprinzipien des GeRS versucht, durch das so genannte Benchmarking einzelner Tests einen Konsens in der Beurteilung der schriftlichen und mündlichen Arbeiten zu erreichen (Quelle waren einige Pretests, über die vorher im EURAC-Team diskutiert worden war). Diese gemeinsam besprochenen Tests dienten den BeurteilerInnen später als Bezugsstandards für ihre Arbeit.

Um zu gewährleisten, dass die BeurteilerInnen sich im Laufe der Zeit von diesen Standards nicht wieder entfernen würden, sind regelmäßige Follow-up-Treffen organisiert worden; hierin wurde ebenfalls einer Empfehlung des erwähnten Manuals Folge geleistet (Europarat 2009a). Diese Treffen dienten allen BeurteilerInnen, also sowohl für den mündlichen als auch den schriftlichen Test und für das Italienische ebenso wie für das Deutsche, als Rückversicherung sowie als Möglichkeit, Fragen zu besonderen Problematiken des Bewertungsprozesses auszudiskutieren. Während der Treffen wurden jeweils einzelne Tests besprochen und gemeinsam bewertet, die dann im Folgenden als zusätzliche Orientierung und Standards dienten. Alle Treffen wurden detailliert protokolliert; die Protokolle wurden allen BeurteilerInnen zur Verfügung gestellt. Außerdem erhielten sie ein ausführliches und laufend aktualisiertes Dokument mit Tipps zum Vorgehen bei der Testbewertung und konkreten Beispielen zu einzelnen Aspekten. Während der gesamten Zusammenarbeit standen die KOLIPSI-Mitarbeiterinnen den BewerterInnen für Rückfragen zur Verfügung.

Nach Beendigung ihrer Arbeit wurden ferner eigens erstellte Fragebögen an die BewerterInnen vergeben. Hier hatten sie Gelegenheit, ausführliches Feedback über den Verlauf der Zusammenarbeit zu geben (z. B. zur Anzahl der Treffen, zur Betreuung allgemein usw.). Außerdem wurden die Beurtei-

lerInnen um ihre Meinung bezüglich der Niveaus und Inhalte der Aufgaben gebeten. Im Zentrum stand dann die Beschreibung der Arbeit mit dem GeRS-basierten Bewertungsraster. Hier sollten die BewerterInnen angeben, ob und mit welchen Kriterien sie warum Schwierigkeiten hatten. Anschließend wurden sie dazu befragt, welche Konzepte der GeRS-Skalen (bei der grammatischen Korrektheit etwa das Konzept der „Systematizität von Fehlern“ u. ä.) sie wie häufig als ausschlaggebend für ihre Urteilsfindung betrachteten (zu den Ergebnissen siehe Wisniewski 2010b). Anschließend galt es noch zu beschreiben, ob und, wenn ja, warum das Bewertungsraster zu Unklarheiten führte. Es zeigte sich jedoch, dass diese bereits sehr früh in der Zusammenarbeit bereinigt worden waren. Zuletzt wurden die BeurteilerInnen gebeten, weitere Vorschläge und/oder Anregungen festzuhalten.

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie die Bewertung der schriftlichen und mündlichen Produktionen der KOLIPSI-Tests verlief. Sowohl beim mündlichen als auch beim schriftlichen KOLIPSI-Test erfolgten Erhebung und Bewertung getrennt. Die Maßnahmen, die in diesem Bereich zur Qualitätssicherung getroffen wurden, werden im Kapitel 2.4 näher erläutert.

Die BewerterInnen der schriftlichen KOLIPSI-Tests erhielten die zu korrigierenden Arbeiten in anonymisierter Form in zwei Blöcken. Dabei war eine Frist einzuhalten; der Korrekturprozess, für jede/n BewerterIn v. a. des Italienischen mehrere Hundert Texte, zog sich über einen Zeitraum von circa 2–3 Monaten. Die BeurteilerInnen bewerteten die Produktionen hinsichtlich der oben genannten Kriterien mit dem Bewertungsraster, trugen die Ergebnisse dann in eine Excel-Tabelle ein und ließen diese der EURAC zukommen. Außerdem musste für jeden Test eine Pragmatik-Checkliste ausgefüllt werden. Jeder Test wurde von zwei verschiedenen BewerterInnen eingeschätzt, und zwar unabhängig voneinander.²⁵

Die Audioaufnahmen der mündlichen Prüfungen, die dank einer sehr guten Aufnahmetechnik von hervorragender Qualität waren, wurden den zuständigen BewerterInnen ebenfalls in anonymisierter Form übergeben. In einem Zeitraum von ca. 2 Monaten wurde jeder mündliche Test von zwei BewerterInnen unabhängig voneinander mithilfe des oben beschriebenen Bewertungsrasters eingeschätzt. In Form von Excel-Tabellen sollten die Ergebnisse der EURAC zugesandt werden. Beim mündlichen Test wurde aus Validierungsgründen und Forschungsinteresse zusätzlich eine Ad-hoc-Bewertung der Prüferinnen eingeholt, die von diesen direkt nach dem Test abgegeben wurde, die aber nicht in das Sprachkompetenzprofil der SchülerInnen mit einfluss.

25 Zu weiteren Maßnahmen wie der Kontrolle der Intra-Rater-Reliabilität und der Berücksichtigung externer Beurteilungen siehe unten.

2.2.7. Auswertung der Daten

Zur quantitativen Analyse der Testdaten wurde die professionelle Hilfe von Statistik-Experten des „Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung“ in Anspruch genommen; Dr. Hermann-Günter Hesse und Sarah Römisch bereiteten die Daten auf und führten die Berechnungen durch. Dabei kam u. a. ein Multifacetten-Rasch-Modell (MFR) zum Einsatz (vgl. Hesse/Römisch in Band 2; Eckes 2006), mit dessen Hilfe auf latente, also nicht direkt beobachtbare Variablen geschlossen werden kann. Der Einsatz eines Multifacetten-Rasch-Modells bietet sich bei Tests an, deren Aufgaben subjektiv auf einer mehrstufigen Skala bewertet werden. So können im Unterschied zu Verfahren der klassischen Testtheorie nicht nur Angaben über die Konsistenz von BewerterInnen-Urteilen gemacht werden. Eine MFR-Analyse kann auch Informationen über die Leistungsfähigkeit der Testteilnehmer sowie über die Schwierigkeit der Kriterien und die Strenge der Beurteiler geben (vgl. Eckes 2003: 57). Genaue Angaben zum Verfahren finden sich in Hesse/Römisch, Band 2; die Ergebnisse der Tests werden in Abel/Wisniewski/Vettori in diesem Band berichtet.

2.3. Bezug auf den GeRS

Wie bereits mehrfach erwähnt, spielt der GeRS für die beiden KOLIPSI-Tests eine sehr wichtige Rolle. Ein zentraler Vorteil ist die überregionale Vergleichbarkeit von GeRS-Kompetenzniveaustufen und eine erhöhte Transparenz, die die Aussagekraft der Testergebnisse stärken. Die weit verbreitete Tendenz, neue sowie nachträglich auch bereits existierende Tests auf den GeRS zu beziehen (vgl. z. B. Figueras/Noijons 2009), bezeugt die praktische Relevanz des Bezugssystems, auch wenn es aus verschiedenen Gründen kritisiert worden ist (vgl. z. B. Bausch et al. 2003). Der GeRS wird in nahezu allen Bereichen, in denen die Einschätzung von L2-Fertigkeiten eine Rolle spielt, zunehmend wichtig. So beziehen sich nicht nur etwa die Sprachtests des Goethe-Instituts²⁶ ebenso wie die CILS²⁷- und der CELI²⁸-Tests auf den Referenzrahmen, sondern auch in Curricula ebenso wie an Schulen und Hochschulen und im privatwirtschaftlichen Kontext dient er als Richtlinie. Ein Vorteil besteht außerdem im Anspruch auf sprachenübergreifende Gültigkeit des GeRS und darin, dass der Referenzrahmen sowohl für die italienische als auch für die deutsche Sprache vorliegt. Die Schwächen des GeRS, z. B. dessen Vagheit in vielen Formulierungen, die teilweise fehlende empirische Unterfütterung und die theoretische Unentschlossenheit, sind dabei nicht zu leugnen, jedoch im Kontext des KOLIPSI-Projekts nicht auflösbar (vgl. Hulstijn 2007, Bausch et al. 2003, Wisniewski 2010). Die Autoren des GeRS räumen durchaus selbst ein, dass das Dokument keinen Anspruch auf Vollständigkeit,

26 siehe <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/deindex.htm>

27 siehe <http://cils.unistrasi.it/>

28 siehe <http://www.cvcl.it/MEDIACENTER/FE/CategoriaMedia.aspx?idc=14>

Abgeschlossenheit und Widerspruchsfreiheit erhebt. Jede Arbeit mit dem Referenzrahmen kann nach Ansicht der Autorinnen diesen deshalb durchaus kritisch reflektiert als praktische Orientierungshilfe verwenden. Dabei müssen jedoch zum einen die Aussagen zur kommunikativen Sprachkompetenz durch wissenschaftliche Erkenntnisse der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung gegengelesen werden. Derselbe Vorbehalt gilt für die Skalierung der L2-Kompetenz (also die GeRS-Niveaustufen).²⁹ Im KOLIPSI-Projekt konnten jedoch in den Phasen der Testkonstruktion und -auswertung validierte und standardisierte GeRS-Bausteine fruchtbar verwendet werden, wie sie in vergleichbarer Qualität unter den gegebenen finanziellen und zeitlichen Bedingungen niemals selbst hätten entwickelt werden können.³⁰

Die Entscheidung für den Einbezug des GeRS zieht weitreichende Konsequenzen nach sich. Insgesamt soll betont werden, dass alle Prozesse und Dokumente des KOLIPSI-Projekts in engster Anlehnung an den GeRS erstellt wurden. Dies gilt für die Formulierung des Konstrukts genauso wie für die Aufgabenkonstruktion³¹ oder die Erstellung der Bewertungsraster. Die bei KOLIPSI stark an den GeRS angelehnte, mithilfe von Tabellen des Handbuchs (Europarat 2009a) angefertigte Testbeschreibung kann als qualitative Methode betrachtet werden, inhaltsbasierte Validitätsargumente zu finden.

Um nachzuweisen, dass der Anspruch, die KOLIPSI-Tests seien auf den Referenzrahmen bezogen, tatsächlich legitimiert ist, müssen die Richtlinien befolgt werden, die der Europarat in dem entsprechenden Handbuch (Europarat 2009a, b, vgl. Abbildung 2) für die Herstellung von Bezügen von Tests auf den GeRS vorschlägt.

Dementsprechend wurden in einem ersten Schritt alle am KOLIPSI-Projekt Beteiligten, v. a. die BewerterInnen, gründlich mit dem Referenzrahmen vertraut gemacht (*familiarisation*).

29 Zur Diskussion der Validität der GeRS-Skalen vgl. z. B. Hulstijn 2007, Wisniewski 2010a.

30 Es wäre sicherlich wünschenswert, auch über den GeRS hinausgehende Skalen, v. a. im Bereich der Pragmatik in der Schriftlichkeit, zur Verfügung zu haben, doch wäre eine solche Skalenentwicklung, geschweige denn ihre Validierung, im Rahmen des KOLIPSI-Projekts keinesfalls zu leisten gewesen. Die Lücken im Referenzrahmen, dem ja ganze Bereiche der L2-Kompetenz (z. B. die soziokulturelle Kompetenz) fehlen, während gleichzeitig grundsätzlich ein starkes Übergewicht der Mündlichkeit vorherrscht, werden durchaus wahrgenommen. Die Einschränkungen sind jedoch u.E. hinzunehmen zugunsten der ungleich höheren Aussagekraft eines Beurteilungsverfahrens, das sich auf ein standardisiertes und validiertes, international renommiertes und im Ausbau befindliches Skalensystem berufen kann.

31 Es ist allerdings grundsätzlich äußerst problematisch, Aufgaben v. a. sprachenübergreifend sicher bestimmten Niveaustufen zuzuordnen. Es ist nicht davon auszugehen, dass dieselbe Aufgabe in verschiedenen Sprachen gleich schwierig zu lösen ist. Im KOLIPSI-Projekt wird es jedoch aufgrund des vergleichbaren Sprachlernhintergrunds der TeilnehmerInnen und aufgrund der Tatsache, dass in ein und demselben Lebenskontext (mit sehr ähnlichen Curricula) getestet wird, für unwahrscheinlich gehalten, dass die Aufgaben inhaltlich für eine Zielsprache schwieriger sind als für die andere.

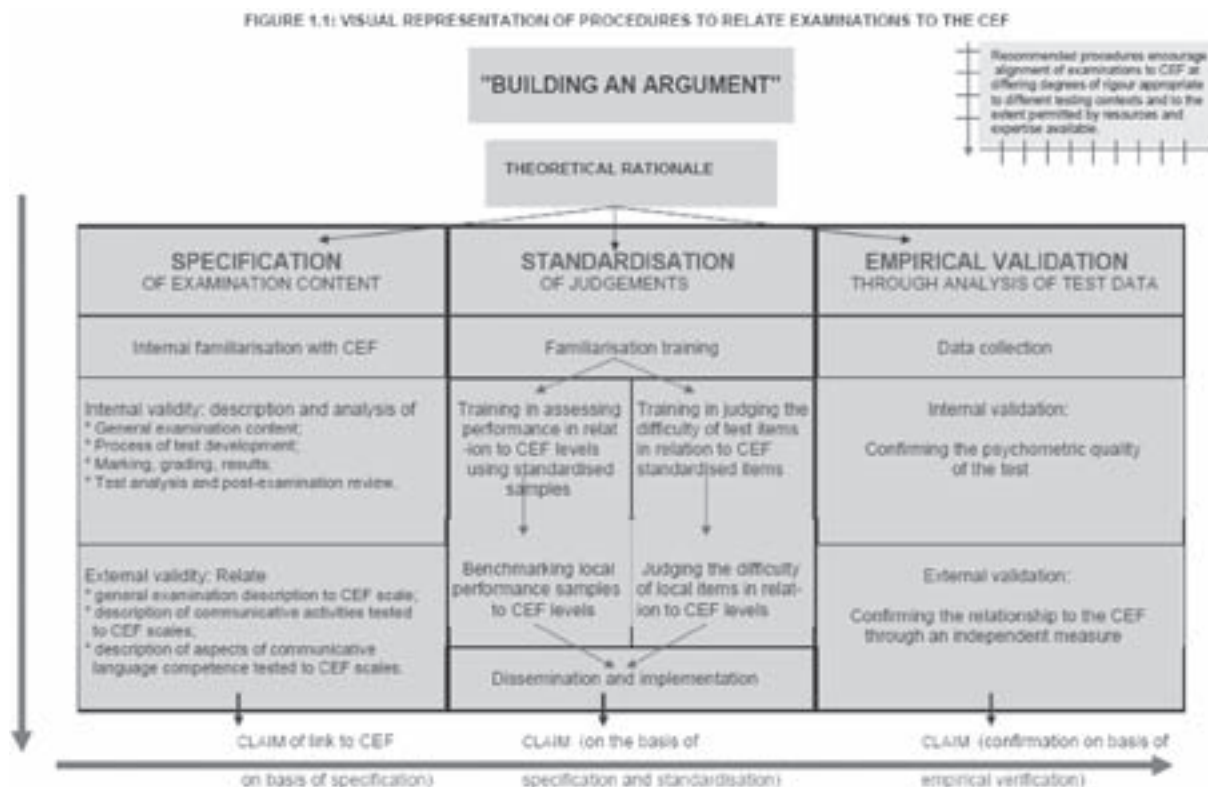


Abbildung 2: Der Bezug von Sprachtests auf den GeRS (Empfehlungen des Europarat-Handbuchs, 2009a)

Dann wurde in einem Prozess der Standardisierung bereits vor der Testdurchführung ein gemeinsames Verständnis der GeRS-Niveaus sichergestellt. Im KOLIPSI-Projekt wurden etwa mithilfe standardisierter Texte des Europarats³² unter den Pretests Beispiele für bestimmte Niveaus gesucht (Benchmarking), die den BewerterInnen zur Verfügung gestellt und später durch weitere KOLIPSI-Tests ergänzt wurden (so genannte Standards). Allerdings liegen nur sehr wenige publizierte Beispiele für schriftliche Testformate vor (Europarat o. J.)³³, während die Standardisierungs-DVDs für mündliche Tests sowohl für das Deutsche als auch für das Italienische sehr hilfreich waren (Grego Bolli 2008; Bolton et al. 2008).

Schließlich sollten in der Phase der empirischen Validierung Nachweise für die Gültigkeit des Bezugs auf den GeRS erbracht werden. In der externen Validierung (zur internen siehe Kapitel 2.4.1) soll sichergestellt werden, dass auch eine unabhängige Messung den postulierten Bezug auf den Referenzrahmen erbringt (kriterienbezogene Validität). Zu diesem Zweck wurden 10% aller Tests von

32 vgl. www.coe.int/lang

33 Um diesen Zustand zu lindern, wird unter der Leitung des Instituts für Romanistik der TU Dresden gemeinsam mit der EURAC und einer Reihe weiterer Partner im Zeitraum von 2012 bis 2014 das EU-Projekt MERLIN durchgeführt, in dessen Rahmen eine große Zahl schriftlicher Sprachtests für Deutsch, Italienisch und Tschechisch linguistisch aufbereitet und online zur Verfügung gestellt werden sollen; siehe <http://www.merlin-platform.eu/> (kofinanziert im Rahmen des europäischen Programms für lebenslanges Lernen, Projektnummer 518989-LLP-1-2011-1-DE-KA2-KA2MP).

externen Bewerterinnen erneut anhand von GeRS-Skalen beurteilt, um festzustellen, ob die von den EURAC-BewerterInnen gefällten Urteile auch einer externen Überprüfung standhalten. Die externen Bewerterinnen waren erfahrene Sprachlehrende und -testerinnen von der Universität Leipzig und der Universität Udine für das Deutsche sowie für das Italienische von der Universität Perugia.

Der Vergleich der internen und externen Urteile der schriftlichen Tests bietet ein differenziertes Bild.³⁴ Für den mündlichen Test stellte sich heraus, dass die externen Bewerterinnen insgesamt strenger waren als die internen.³⁵ Die Uneinigkeit zwischen den externen Beurteilerinnen selbst verweist darauf, dass die Ergebnisse solcher externen Abgleiche nur hinweisenden und exemplarischen Charakter haben können. Der Lern-, Lehr- bzw. Testkontext und Hintergrund des Beurteilenden scheint eine wichtige Rolle zu spielen.

Die Korrelationen zwischen den Urteilen der Externen und der Internen sind zwar insgesamt relativ hoch, jedoch nicht sehr aussagekräftig bzw. statistisch signifikant, weshalb sie hier nicht berichtet werden. Interessanter ist der prozentuale Anteil der absoluten Übereinstimmungen zwischen internen und externen Bewertungen, der recht niedrig ist. Bei den schriftlichen italienischen Tests sind sich die BewerterInnen insgesamt in ca. einem Drittel der Fälle³⁶ (33,8 %) vollkommen einig über die Niveauzuordnungen.³⁷ Abweichungen von mehr als einem Niveau sind sehr selten. Bei den schriftlichen deutschen Tests³⁸ ist die Einigkeit mit der etwas großzügigeren externen Bewerterin höher und liegt durchschnittlich bei 50,9%.³⁹ Die absoluten Übereinstimmungen mit der strengerer Externen liegen bei ca. einem Drittel (37,67%).⁴⁰ Die Übereinstimmungen zwischen den beiden externen Beurteilerinnen ist vor allem in der zweiten Aufgabe noch niedriger und liegt durchschnittlich bei 30%.⁴¹

34 Eine der beiden externen deutschen Beurteilerinnen war mit Ausnahme der soziolinguistischen Angemessenheit durchgängig strenger als alle deutschsprachigen KOLIPSI-Bewerterinnen, die andere durchgehend großzügiger. Bei den italienischen Tests war die externe Bewerterin in beiden Aufgaben und allen Kriterien strenger als die sechs internen, und zwar vor allem bei der zweiten Aufgabe deutlich ausgeprägter als bei den deutschen Tests.

35 Bei den deutschen Tests waren die Unterschiede bei der ersten Aufgabe am größten bez. der Bewertung von Grammatik, Flüssigkeit und Kohärenz. Bei den italienischen mündlichen Tests hingegen, wo in Aufgabe 1 die Unterschiede insgesamt größer waren als in den deutschen Tests, wurde die Flüssigkeit im KOLIPSI-Projekt sehr viel besser bewertet als von der externen Bewerterin. Auch der Wortschatz und die Grammatik in Aufgabe 1 wurden im Italienischen extern besser eingeschätzt, in einzelnen Fällen sogar um mehr als eine Niveaustufe. Die Unterschiede hatten bei der zweiten Aufgabe dieselbe Tendenz, waren allerdings weniger deutlich ausgeprägt; hier lagen nahezu alle Differenzen unterhalb einer Niveaustufe.

36 Anzahl der extern bewerteten Produktionen: Bewerter 1: n=38; Bewerter 2: n=15; Bewerter 3: n=24; Bewerter 4: n= 16; Bewerter 5: n=23; Bewerter 6: n= 10.

37 Aufgabe 1: Grammatik 29,8 %, Wortschatz 38,6 %, Kohärenz 27 %, Soziolinguistische Angemessenheit 32,2 %; Aufgabe 2: Grammatik 25,8 %, Wortschatz 34,8 %, Kohärenz 44,2 %, Soziolinguistische Angemessenheit 37,7 %.

38 Anzahl der extern bewerteten Produktionen: Bewerter 1: n=17; Bewerter 2: n=16; Bewerter 3: n=21.

39 Aufgabe 1: Grammatik 39,7, Wortschatz 52,2 %, Kohärenz 46 %, Soziolinguistische Angemessenheit 52,7 %; Aufgabe 2: Grammatik 51 %, Wortschatz 60,8 %, Kohärenz 59,2 %, Soziolinguistische Angemessenheit 45,5 %.

40 Aufgabe 1: Grammatik 33,9, Wortschatz 37,6 %, Kohärenz 43,6 %, Soziolinguistische Angemessenheit 55,9 %; Aufgabe 2: Grammatik 34,2 %, Wortschatz 21,5 %, Kohärenz 40,3 %, Soziolinguistische Angemessenheit 34,2 %.

41 Aufgabe 1: Grammatik 46,7, Wortschatz 33,3 %, Kohärenz 33,3 %, Soziolinguistische Angemessenheit 40 %; Aufgabe 2: Grammatik 26,7 %, Wortschatz 20 %, Kohärenz 13,3 %, Soziolinguistische Angemessenheit 26,7 %.

Bei den mündlichen Tests ergibt sich folgendes Bild: Für das Italienische gibt es durchschnittlich in 31,2% der Fälle identische Urteile bei der externen und den internen BewerterInnen; in einzelnen Kriterien gibt es jedoch teilweise keine einzige Übereinstimmung.⁴² Zu beachten ist hier natürlich (wie oben) die sehr geringe Fallzahl (n=8). Beim deutschen mündlichen Test ist der Anteil der identischen Urteile (n = 9) mit der großzügigeren externen Bewerterin durchschnittlich 50,6%.⁴³ Auffallend niedrig sind hier die Werte bei der Kohärenz und der Interaktion. Erwartungsgemäß sind die Diskrepanzen zur strengerer Externen auch im Mündlichen größer - erreicht werden nur durchschnittlich 20% Übereinstimmung (n = 9),⁴⁴ während die Übereinstimmung zwischen den beiden externen Bewerterinnen größer ist (42,2%). Die Tatsache, dass beide externen Bewerterinnen für den mündlichen deutschen Test zu niedrigeren Ergebnissen gekommen sind, könnte ein Hinweis darauf sein, dass in diesem KOLIPSI-Test tendenziell großzügig bewertet wurde; allerdings sind die Fallzahlen sehr niedrig und erlauben keine endgültige Aussage.

Generell hat sich in Studien zur Variabilität von Bewerterurteilen herausgestellt, dass auch homogene Gruppen geschulter BewerterInnen innerhalb ein und desselben Kontextes zu hochgradig variablen Ergebnissen gelangen. Das liegt zum Beispiel an idiosynkratischen Vorstellungen von L2-Kompetenz, an der Bildung subjektiver Theorien, deren Zum-Zuge-Kommen durch mangelnde Konkretheit der vorliegenden Bewertungsinstrumente begünstigt werden kann. Die hier vorliegende Variabilität deutet deshalb keineswegs zwingend auf einen mangelnden Bezug zum GeRS, sondern es handelt sich um ein allgemein bekanntes Phänomen in Bezug auf Bewerterverhalten (vgl. z. B. Arras 2009, 2010, Eckes 2008, Wisniewski 2010), das allerdings in Sprachtestprojekten nur selten transparent gemacht wird. Ein Teil der mangelnden Konsistenz bzw. Reliabilität ist sicherlich auch auf die vagen Formulierungen der Deskriptoren, auf Probleme der empirischen Übertragbarkeit der Deskriptoren und andere Probleme zurückzuführen, die mit der Skalierungsmethode der GeRS-Skalen zusammenhängen (vgl. Fulcher 2004, 2008, Hulstijn 2007, Harsch 2005, Wisniewski 2010, 2011). Im KOLIPSI-Projekt wurden weitere Ursachen für Variabilität nach Kräften kontrolliert, z. B. durch die regelmäßigen Follow-up-Treffen (inklusive Benchmarking), die Verfügbarmachung von Standards, das Abfassen von Tipps zum Verständnis des Rasters und vieles mehr.

Um Aspekte der Bewertervariabilität zu kontrollieren, sind probabilistische quantitative Verfahren das Mittel der Wahl; sie wurden im KOLIPSI-Projekt eingesetzt.

42 Aufgabe 1: Grammatik 12,5%, Wortschatz 12,5%, Flüssigkeit 12,5%, Genauigkeit 27,5%, Kohärenz 43,8%; Aufgabe 2: Grammatik 56%, Wortschatz 31,2%, Flüssigkeit 37,5%, Genauigkeit 37,5%, Interaktion 31,25%.

43 Aufgabe 1: Grammatik 44,4%, Wortschatz 66,7%, Flüssigkeit 44,4%, Genauigkeit 61,1%, Kohärenz 27,8%; Aufgabe 2: Grammatik 55,6%, Wortschatz 61,1%, Flüssigkeit 61,1%, Genauigkeit 61,1%, Interaktion 22,2%.

44 Aufgabe 1: Grammatik 22,2%, Wortschatz 16,7%, Flüssigkeit 38,9%, Genauigkeit 27,8%, Kohärenz 22,2%; Aufgabe 2: Grammatik 0%, Wortschatz 0%, Flüssigkeit 33,3%, Genauigkeit k.A., Interaktion 22,2%.

2.4. Qualitätsmanagement im KOLIPSI-Projekt

Angesichts der zunehmenden Bedeutung von Tests im Allgemeinen und Sprachtests wohl im Besonderen hat sich in den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren im Bereich des Qualitätsmanagements (QMS) solcher Tests sehr viel getan; so kann heute keine Testkonstruktion erfolgen, ohne Gütekriterien und Qualitätsstandards Genüge zu tun, kann kein Test für sich in Anspruch nehmen, auf den GeRS bezogen zu sein, ohne dafür ausreichend angemessene Nachweise zu liefern. Das QMS ist ein den gesamten Prozess der Testkonstruktion, -durchführung und -auswertung begleitendes Verfahren.

Auch für KOLIPSI wurde den die Qualität und Nützlichkeit des Tests betreffenden Aspekten besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Dabei dienten als Leitfaden zunächst die von Bachman/Palmer (1996) in ihrem Standardwerk angeführten Betrachtungen zu den so genannten Gütekriterien, nämlich der Validität, der Reliabilität, des Impacts, der Authentizität, der Praktikabilität und der Interaktivität. Hier galt es möglichst eine Balance zwischen den verschiedenen Aspekten der Test-Nützlichkeit herzustellen (s. u.). Als Arbeitsrahmen und Grundlage einer fundierten Selbstbeurteilung dienten neben den „Standards for Educational and Psychological Testing“ der AERA/APA/NCME⁴⁵ (1999) zudem die auf ihnen beruhenden Qualitätsempfehlungen der „Association of Language Testers in Europe“ (ALTE), wie sie in den „Principles of Good Practice“ (ALTE 2001; vgl. Saville/Kuijpers/van Avermaet 2004) dargelegt werden. Auch die „European Association for Language Testing and Assessment“ (EALTA) verweist in ihren „Richtlinien zur Qualitätssicherung bei der Bewertung von Sprachkompetenzen“ (2006)⁴⁶ auf diese Dokumente.

Zahlreiche der von ALTE und EALTA empfohlenen Schritte zur Absicherung einer guten Qualität in den verschiedenen Phasen des Testens (Konstruktion, Pilotierung, Durchführung, Bewertung, Auswertung der Testdaten) wurden bereits oben beschrieben, etwa die Festlegung eines Testzwecks, die Erstellung einer Testbeschreibung und eines Konstrukts, die Beschreibung der Zielgruppe und der Bewertungsinstrumente. Beispiele für die Bearbeitung von Aufgaben auf den einzelnen GeRS-Niveaus finden sich im Kapitel, in dem die Testergebnisse vorgestellt werden (siehe Abel/Wisniewski/Vettori in diesem Band). Auch die Pilottests und die verwandten statistischen Methoden wurden bereits dargestellt, genau wie die Richtlinien für die Aufgabenentwicklung und die Testdurchführung. Auf diese Aspekte wird im Folgenden deshalb nicht erneut eingegangen; im Vordergrund steht die Darstellung der Gütekriterien und ihrer Bedeutung im KOLIPSI-Projekt.⁴⁷

45 American Educational Research Association; American Psychological Association; National Council on Measurement in Education.

46 <http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/German.pdf>.

47 Auf die Praktikabilität und die Interaktivität kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

2.4.1. Validität

„Das wichtigste Gütekriterium von Prüfungen ist ihre Validität“ (Tschirner 2001: 4).

Insbesondere das Konzept der Validität bzw. der Validierung ist von großer Bedeutung für die Beurteilung der Qualität eines Tests. Es stellt eher eine Ausnahme dar, dass die Validität der Nützlichkeit untergeordnet wird wie bei Bachman/Palmer (Fulcher/Davidson 2007: 15).⁴⁸

In seinem einflussreichen Artikel definiert Samuel Messick Validität als "(...) an integrated evaluative judgement of the degree to which empirical evidence and theoretical rationale support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores or other modes of assessment" (Messick 1989: 13). Die Bedeutung dieser Arbeit kann kaum überschätzt werden: "Messick's way of looking at validity has become the accepted paradigm in psychological, educational and language testing." (Fulcher/Davidson 2007: 14; vgl. Bachman 2000: 21).⁴⁹ Zentral ist also, die Interpretationen der Testergebnisse mit dem Testzweck zu verbinden, sie angemessen zu belegen und nachvollziehbar zu machen (vgl. Kane 2001: 328). Unterschied man in der Testforschung früher in der Regel mehrere Arten von Validität (Inhalts-, Kriteriums-, Konstrukt- und Augenscheinvalidität), neigt man nun dazu, sie als einheitliches Konzept (AERA/APA/NCME 1999: 11), „als andauernden Prozess und integralen Bestandteil der Validierung“ (ALTE 1 2006: 13), zu betrachten. Diese Auffassung liegt auch bereits Bachman (1990) sowie Bachman/Palmer (1996) zugrunde: "Following Messick, Bachman presents validity as a unitary concept, requiring evidence to support the inferences we make on the basis of test scores" (McNamara 2003: 467). Eine weitere wichtige Entwicklung liegt darin, dass man Validität nicht mehr in positivistischer Manier als objektiv existierende Eigenschaft eines Tests betrachtet, sondern als *argument*, für dessen Haltbarkeit Nachweise (*evidence*) erbracht werden müssen (vgl. u. a. Fulcher/Davidson 2007, Kane 2001, Weir 2005, Messick 1989; Überblick vgl. auch Abel 2010: 203f.).

Kane (2001) schlägt vor, in einer interpretativen Argumentationsführung (*interpretative argument*) nachzuzeichnen, wie aus Testergebnissen konkrete Interpretationen abgeleitet werden; diese müssen theoretisch begründbar und widerspruchsfrei sein. Diese Argumentationsführung ist ein zentraler Bestandteil der Validierung.

Im KOLIPSI-Projekt diente Weirs Validitäts-Modell (2005), das praktisch ausgerichtet und im europäischen Kontext etabliert ist, gemeinsam mit den Gütekriterien von Bachman/Palmer (1996) als

48 Auch bei Autoren, die das Hauptgewicht auf die Validität legen (wie etwa Messick 1989 oder bei Weir 2005a), werden die bei Bachman/Palmer genannten Kriterien betrachtet. Jedoch bieten letztere den wohl am besten handhabbaren Ansatz zur Beurteilung und zur Entwicklung von Tests.

49 Vgl. auch die Definition von Validität in den "Standards for educational and psychological testing": "Validity refers to the degree to which evidence and theory support the interpretations of test scores entailed by proposed uses of tests. Validity is, therefore, the most fundamental consideration in developing and evaluating tests" (AERA/APA 1999: 9).

Orientierung.⁵⁰ Es verfolgt einen nachweisorientierten Ansatz (*evidence centred approach*): Für die Validität von Test(interpretationen) müssen angemessene theoretisch-logische sowie empirische Nachweise erbracht werden. McNamara vergleicht eine so geartete Validierung mit einem Gerichtsprozess: “In a trial, evidence and counter-evidence are weighed in support of and against the defensibility of the charge (...).” (McNamara 2003: 467).

Im Folgenden sollen einige, wenngleich nicht erschöpfende, Aspekte der Validitätssicherung im KOLIPSI-Projekt beleuchtet werden, insofern die beiden KOLIPSI-Sprachtests betroffen sind. Dabei sollen zahlreiche Querverweise auf andere Kapitel des Bandes nicht nur Redundanz vermeiden, sondern sie zeigen auch, dass die Validität in allen Phasen der Testkonstruktion, -durchführung, -auswertung und auch bei der Kommunikation der Interpretationen nach außen eine Rolle spielte.

Den Richtlinien der ALTE (2001: 11) zufolge sollen TestentwicklerInnen eine Konstrukt- und Testbeschreibung veröffentlichen (siehe Abschnitt 2.2.2 und 2.2.3) sowie Nachweise darüber, dass die Verwendung der Testergebnisse bzw. die Schlüsse, die aus ihnen gezogen werden, zulässig sind (siehe Abschnitt 2.4.1 und Abel/Wisniewski/Vettori in diesem Band). Wichtig ist hier grundsätzlich, dass es sich bei den KOLIPSI-Tests um Low-stakes-Tests handelt: Ihr Abschneiden in den Tests hat für die TeilnehmerInnen selbst keine (schulischen oder außerschulischen) direkten Folgen. Außerdem sollte gemäß der ALTE die Beziehung zwischen Testergebnissen und anderen Variablen verdeutlicht werden, u. a. müssen außerhalb des Testkonstrukts liegende Varianzquellen genannt werden (vgl. Abel/Wisniewski/Vettori, Forer/Paladino/Vettori/Abel, Paladino/Forer/Vettori/Abel, Flarer/Paladino/Forer/Vettori/Abel in diesem Band zu den Testergebnissen und zu den psychosozialen bzw. soziolinguistischen Einflussfaktoren). Ein weiterer Punkt ist die Transparenz der Aufgabenerstellung (siehe Abschnitt 2.2.3). Validitätsnachweise sind zu erbringen (siehe Abschnitt 2.4.1). Das Testdesign soll ebenso ausführlich beschrieben werden, wie auch Informationen zur Interpretation quantitativer Nachweise eine Hilfe sind (siehe Abel/Wisniewski/Vettori, in diesem Band, siehe Abschnitt 2.4.2, siehe Hesse/Römisch, Band 2).

Nachweise für die verschiedenen Validitätsaspekte lassen sich auf ganz unterschiedliche Art und Weise finden. Exemplarisch seien hier für den KOLIPSI-Test lediglich die Konsultation der wissenschaftlichen Literatur zur soziolinguistischen Hintergrundsituation in Südtirol und weiteren wichtigen Aspekten erwähnt, ferner die Analyse von Lehrplänen und die Konsultation von Experten für die Entwicklung und Validierung des Testkonstrukts und der Testaufgaben. Quantitative Analysen (deskriptive und inferentielle Statistik, darunter eine Multi-Facetten-Rasch-Analyse,) sind weitere Instrumente der Validierung, die im KOLIPSI-Projekt neben qualitativen Methoden wie zum Beispiel einem Fragebogen für die BewerterInnen (vgl. Wisniewski 2010b) und Checklisten zum Vergleich der

50 Auch in den Prüfer-Handreichungen der ALTE wird Weirs Ansatz verfolgt. Aus Platzgründen wird hier nicht auf alle Aspekte der Validität nach Weir (2005) eingegangen.

erwarteten mit der tatsächlich produzierten Sprache in Tests (vgl. O'Sullivan et al. 2002) zum Einsatz kamen.

Der wohl wichtigste Aspekt ist die Konstruktvalidität, die häufig im Zentrum von Validierungen steht und schildert, inwiefern ein Test das ihm zu Grunde liegende Konstrukt erfasst. Die Konstruktvalidität wird vor allem durch Konstruktirrelevanz (für das Konstrukt unerhebliche Einflussfaktoren wie Emotionales, Sachkenntnisse u. ä. stören die Ergebnisse) bzw. durch Unterrepräsentation des Konstrukts (das Konstrukt wird nicht in ausreichendem Maße erfasst) bedroht (vgl. auch APA/AERA/NCME 1999: 9ff.).⁵¹ Vor und nach dem Testen werden hier gedanklich Gegenhypothesen aufgestellt, die logisch-argumentativ, auf der Basis von wissenschaftlicher Literatur und der Analyse lokaler Hinweise und empirisch zu entkräften sind (vgl. ebda).⁵²

Grundsätzlich sei noch einmal die Bedeutung einer auf einem Sprachkompetenzmodell basierenden, ausführlichen Definition des Konstrukts betont, vor allem vor dem Hintergrund des Fehlens einer allgemein anerkannten Spracherwerbtheorie. Das Konstrukt des KOLIPSI-Tests wurde auf der Basis der Forschungsliteratur theoriebezogen erstellt (zur genauen Beschreibung siehe Abschnitt 2.2.2). Da eine umfassende Validierungsstudie den Rahmen sprengen würde, sollen im Folgenden lediglich vier zentrale die Konstruktvalidität betreffende Aspekte ausschnitthaft argumentativ erörtert werden. Dabei wurde versucht, im Sinne von Kane (2001: 331; vgl. im Sprachtestkontext Fulcher/Davidson 2007: 160ff.) besonders angreifbare Punkte herauszusuchen.⁵³

51 Weir verwendet den Begriff der Konstruktvalidität nicht als übergeordneten Begriff (vgl. z. B. Kane 2001), sondern fokussiert eine einheitliche Validität, für deren verschiedene Facetten dann Nachweise erbracht werden müssen (Weir 2005: 14).

52 Cumming (1997) empfiehlt, zur Konstruktvalidierung (bei mündlichen Tests) zunächst Merkmale zu sammeln, anhand derer Texte auf verschiedenen Kompetenzniveaus voneinander unterscheidbar sind. Allerdings liefern dafür weder Fremd-/Zweitspracherwerbtheorien noch Fremdsprachenlehr- und -lernforschung ausreichend wissenschaftliche Erkenntnisse. Im KOLIPSI-Projekt werden die Annahmen des GeRS bzw. seiner Skalen hinsichtlich solcher Merkmale übernommen. Insofern als diese nur mangelhaft theoretisch und empirisch unterfüttert sind, ist dieses Vorgehen sicherlich kritisierbar; wegen der bereits genannten Vorteile des GeRS jedoch, vor allem aber in Ermangelung validerer Erkenntnisse, war es trotzdem der gangbarste Weg. Zweitens hält Cumming die Entwicklung eines zweitsprachlichen Kompetenzmodells für unabdingbar; hier beruft sich KOLIPSI auf die *Communicative Language Ability* von Bachman/Palmer (1996) und auf den handlungsorientierten Ansatz des GeRS. Drittens sei es vonnöten, die verwendeten Skalen empirisch zu validieren. Dies ist tatsächlich ein wünschenswerter Punkt; die GeRS-Skalen weisen hier ein deutliches Defizit auf. Es liegen allerdings insgesamt nur sehr wenige empirisch auch hinsichtlich Charakteristika der Testsprache validierte Skalen vor (z. B. Fulcher 1996); die dazu nötigen methodisch sehr aufwendigen Studien konnten im KOLIPSI-Projekt nicht durchgeführt werden. Das im Aufbau befindliche Lernerkorpus wird hier neue Möglichkeiten eröffnen. Auch im Rahmen des MERLIN-Projekts werden momentan auf den GeRS bezogene Lernerdaten für Italienisch, Tschechisch und Deutsch erhoben (vgl. <http://www.merlin-platform.eu/>). Viertens ruft Cumming dazu auf, das Bewerterverhalten nachzuvollziehen. Zu diesem Zweck wurden im KOLIPSI-Projekt Bewerterfragebögen eingesetzt (vgl. zur Auswertung Wisniewski 2010a). Insgesamt ist zu konstatieren, dass es sich bei Cummings Punkten eher um ein Forschungsprogramm handelt als um einen praktikablen Usus (vgl. auch Tschirner 2001).

53 Eine vollständige Validierungsstudie beruht auf einer ganzen Kette an Argumenten dafür, dass die Interpretationen eines Testergebnisses angemessen sind (vgl. Kane 2001, Bachman/Palmer 2010).

Argument 1: Ein kritischer Einwand könnte hier sein, dass es problematisch ist, von zwei (sehr ähnlichen) Aufgaben auf die gesamte schriftliche bzw. mündliche produktive/interaktive kommunikative L2-Kompetenz zu schließen, während doch das Konstrukt nur Teile der Kompetenzmodelle enthält (Bewertungskriterien).

Gegenargumente: Diese Frage betrifft ein wichtiges Problem, denn grundsätzlich ist es nicht unproblematisch, von einer einzelnen Leistung (Performanz) auf eine zugrunde liegende Kompetenz zu schließen. Dies ist ein Prozess, der immer zumindest teilweise spekulativ ist. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass bereits das KOLIPSI-Konstrukt bewusst auf die Teilbereiche der L2-Kompetenz beschränkt wurde, die mithilfe des GeRS recht zuverlässig messbar gemacht werden konnten. Über diese hinaus werden keine Aussagen zur L2-Kompetenz getroffen. Es wurde in Kauf genommen, nur begrenzt Informationen über die strategische L2-Kompetenz und nur sehr wenig über weitere Aspekte (soziolinguistische Kompetenz) herausfinden zu können. Diese Beschränkung rechtfertigt sich wie folgt:

Strategische Aspekte sind sehr schwer beobachtbar und hätten besondere Erhebungsmethoden verlangt. Ein weiterer schwach repräsentierter Punkt ist die pragmatische Kompetenz im schriftlichen Test (im mündlichen Test wurden vier pragmatische Kriterien eingebaut). Natürlich wäre es wünschenswert gewesen, im schriftlichen Test die pragmatische Kompetenz detaillierter mitzuuntersuchen; die unvollständige Abdeckung dieses Bereichs durch den GeRS hat das jedoch unmöglich gemacht. In gewisser Weise mussten hier die Limitationen des GeRS übernommen werden, da die Entwicklung weiterer Skalen zur vollständigeren Erfassung der L2-Kompetenz nicht möglich und sinnvoll war; dafür konnten die Vorteile der kalibrierten GeRS-Skalen (u. a. Verbreitung, Kommunizierbarkeit, Praktikabilität) genutzt werden. Außerdem war es u. a. aus praktisch-organisatorischen Gründen nicht möglich, alle Teilbereiche der L2-Kompetenz in einem einzigen Erhebungsinstrument abzudecken. Dies ist im Übrigen auch bei üblichen standardisierten Sprachtests (vgl. z. B. Tests des Goethe-Instituts) nicht die Regel, sondern es werden vielmehr stets einige wenige Punkte (häufig weniger als im KOLIPSI-Test) fokussiert.

Das integrative Format der KOLIPSI-Tests ist deshalb dazu geeignet, die schriftliche/mündliche interaktive/produktive L2-Kompetenz zu erfassen; die im Konstrukt beschriebenen Bewertungskriterien geben ein möglichst vielseitiges und umfassendes, wenn auch aus methodischen Gründen nicht vollständiges, Bild dieser Kompetenz.

Die grundsätzliche Frage nach der Zulässigkeit des Schlusses von einer Performanz auf eine Kompetenz ist in der Linguistik sowie in der Spracherwerbsforschung hochgradig virulent. Nicht alle Sprachtheorien postulieren überhaupt eine derartige Dichotomie, die auf Noam Chomsky zurückgeht (Chomsky 1965). In zunehmend verbreiteten konnektionistischen oder gebrauchsorientierten Ansätzen etwa wird überhaupt nicht zwischen Kompetenz und Performanz unterschieden (vgl. z. B. Ellis 2006, Tomasello 2000, 2003). Die Autorinnen sind sich sowohl der grundsätzlichen Spekulativität jeder Abstraktion von Performanz auf Kompetenz als auch der Differenzen bezüglich dieser Termini innerhalb der Linguistik bewusst.

Argument 2: Die BewerterInnen rufen konstruktirrelevante Varianz hervor, deren Gründe nur teilweise bekannt sind und die sich nur sehr partiell kontrollieren lässt.

Gegenargumente: In der Tat führt dieses auch aus der Forschung bekannte Phänomen dazu, dass streng genommen alle Aussagen über die L2-Kompetenz verstellt sind durch individuell variable Überzeugungen und Verhaltensweisen der BewerterInnen. Allerdings sind subjektive Urteile in offenen, produktiv-interaktiven Testformaten unvermeidlich. Im KOLIPSI-Projekt wurden kontinuierlich Maßnahmen ergriffen, um die geschulten und sorgfältig ausgewählten BewerterInnen so nah wie möglich beieinander zu halten; die Variabilität bei der Strenge bzw. der Milde wurde durch den Einsatz komplexer statistischer Verfahren so weit wie möglich kontrolliert. Dies löst das grundsätzliche hier aufgeworfene Problem natürlich nicht zur Gänze. Allerdings ist nicht klar, durch welche Art von Bewertungsinstrumenten die Subjektivität bei ähnlichen Testformaten eingeschränkt werden könnte; hier liegt ein deutliches Forschungsdesiderat.

Argument 3: Der GeRS hat ein Validitätsdefizit, denn die Skalen wurden niemals an konkreter Testsprache empirisch überprüft. Man weiß lediglich, dass Lehrpersonen, die am so genannten „Schweizer Projekt“ zur Erstellung der Skalen beteiligt waren, bei der Verwendung der skalierten Deskriptoren ein konsistentes Verhalten aufwiesen. Damit fokussieren die GeRS-Skalen nicht die L2-Kompetenz, sondern das, was Lehrende über sie denken (vgl. Hulstijn 2007; North 2000; Wisniewski 2010b).

Gegenargument: Auch diese Kritik ist angebracht. In der Sprachtestforschung gibt es – leider! – genauso wenig wie in der Spracherwerbsforschung empirisch erstellte Skalen zur Einschätzung fremd-/zweitsprachlicher Kompetenz. Eine Ausnahme ist etwa die Flüssigkeitsskala von Fulcher (1996). Es wäre nicht nur wünschenswert, sondern es ist sogar unvermeidlich, die Skalen eines Dokuments von der Verbreitung und Bedeutung des GeRS auch bezüglich der Testsprache/Lernersprache zu validieren. Das ist jedoch ein sehr aufwendiges Unterfangen, das den Rahmen des KOLIPSI-Projekts sprengen würde.⁵⁴ In Ermangelung an gangbaren Alternativen wurde der GeRS aus den auch oben bereits angeführten Gründen (Verbreitung, Vergleichbarkeit, Kommunizierbarkeit usw.) als beste Lösung gewählt.

54 Aus dem Projekt entstand jedoch ein Dissertationsprojekt, das einen Versuch der empirischen Validierung für mündliche Tests bezüglich der Flüssigkeit und des Wortschatzes unternimmt (Wisniewski 2010); Andrea Abel trug außerdem auf dem DGFF-Kongress 2009 zum Verhältnis von GeRS-Niveau-bezogener Testsprache und lexikalischen Aspekten vor. Ferner wird im MERLIN-Projekt unter Leitung der TU Dresden seit Januar 2012 eine große Anzahl an reliabel auf den GeRS bezogenen Testproduktionen (Italienisch, Tschechisch, Deutsch) zusammengestellt, annotiert und online zur Verfügung gestellt; so wird eine Grundlage entstehen, um Produktionen mit bekanntem GeRS-Niveau hinsichtlich konkreter linguistischer Charakteristika zu untersuchen.

Argument 4: Auf der Grundlage der KOLIPSI-Testergebnisse kann keine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern die SchülerInnen am Alltagsleben in der L2 teilnehmen können.

Gegenargument: Die Schlussfolgerung, das Abschneiden im KOLIPSI-Test habe wesentlich mit der Fähigkeit zur Teilnahme am Leben in der Zweitsprache zu tun, wird äußerst vorsichtig gezogen. Obwohl sehr bewusst und umsichtig versucht wurde, möglichst authentische Aufgaben zu verwenden, erfasst der Test natürlich nur einen kleinen Ausschnitt aller möglichen Handlungen in der Zweitsprache; der so wichtige mündliche Bereich konnte nur für sehr wenige SchülerInnen getestet werden. Die Ergebnisse des mündlichen Tests zeigten aber ganz ähnliche Tendenzen wie die des schriftlichen. In beiden Fällen zwangen zum einen Belange der Praktikabilität zu diesem Vorgehen. Es sei aber auch angemerkt, dass für das Konstrukt der KOLIPSI-Tests nicht die Aufgaben im Vordergrund standen, um etwa auf die Fähigkeit, ähnliche Aufgaben in der wirklichen Welt auszuführen, zu schließen. Vielmehr wurde von den KOLIPSI-Aufgaben (als Mittel zum Zweck) mithilfe des GeRS auf eine zugrunde liegende kommunikative (interaktive/produktive) schriftliche L2-Kompetenz abstrahiert; hierin lag der hauptsächliche Testzweck. Das bedeutet, dass Aussagen darüber möglich sein sollten, wie gut jemand beispielsweise den Wortschatz oder die Grammatik der Zweitsprache beherrscht oder wie kohärente Texte er hervorbringen kann. Ein weiterer Abstraktionsschritt liegt in der Interpretation der Bedeutung genau dieser Kompetenzen für das Alltagsleben bzw. die Möglichkeit der Teilhabe am Alltagsleben in der Zweitsprache. Deshalb wird die vorsichtige Interpretation der KOLIPSI-Testergebnisse hinsichtlich dieses Aspekts als stringent und zulässig betrachtet.

Nach dem Testen werden die Validität der Ergebnisermittlung (die Weir (2005) anders als die meisten Autoren nicht als Reliabilität, sondern als der Validität zugehörig definiert; hier wird jedoch der Terminologie von Bachman/Palmer 1996 gefolgt), die Testwirkungs- (Bachman/Palmer 1996: Impact) und die Kriteriumsvalidität⁵⁵ beurteilt.

55 Die Kriteriumsvalidität fragt danach, welchen „externen Nachweis es außerhalb der Testergebnisse selbst dafür [gibt], dass der Test gute Arbeit leistet“ (ALTE 1 2006: 17). Es geht hier darum, inwieweit ein Testergebnis mit einem „external criterion of performance“ (Weir 2005: 35) korreliert – das wiederum selbst ausreichend validiert sein muss. Hier kann man entweder Nachweise dafür erbringen, dass der KOLIPSI-Test sich auf andere Tests mit ähnlichen Konstrukten (Nachweise für Übereinstimmungsvalidität) oder aber auf Tests mit unterschiedlichen Konstrukten bezieht (Diskriminanzvalidität). Innerhalb eines Testformats ist es möglich, qualitative Vergleiche zwischen den Kriteriumsnormen und Beispielproduktionen anzustellen, eine Quelle für Übereinstimmungsvalidität (vgl. ALTE 2001: 9), womit eher die Konstruktvalidität tangiert wird. Dem mündlichen und dem schriftlichen Test liegen ähnliche Konstrukte zugrunde, allerdings ist der Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu beachten. In Abel/Wisniewski/Vettori in diesem Band findet sich ein Vergleich der Testergebnisse von TeilnehmerInnen, die an beiden Tests teilgenommen haben. Aus organisatorischen und datenschutzrechtlichen Gründen war es nicht möglich, die SchülerInnen andere schriftliche Tests mit ähnlichen Konstrukten absolvieren zu lassen. Nachweise für *Diskriminanzvalidität* ergeben sich aus dem Vergleich der Ergebnisse für den (v. a. schriftlichen) KOLIPSI-Test mit dem Ausschnitt der Zweisprachigkeitsprüfung, den die TeilnehmerInnen vorgelegt bekamen (auch hier siehe Abel/Wisniewski/Vettori in diesem Band).

2.4.2. Reliabilität

Die Reliabilität (Weir 2005: Validität der Ergebnisermittlung) beantwortet die Fragen, ob ein Test "stable over time, consistent in terms of the content sampling and free from bias", d. h. zuverlässig, konsistent und genau ist (Weir 2005: 2). Zur Beschreibung der Reliabilität von Tests gibt es eine große Anzahl v. a. quantitativer Verfahren. Weir betont, dass "Statements about the reliability of a certain test must be accompanied by an explanation of what type of reliability was estimated, how it was calculated, and under what conditions or for which sample characteristics the result was obtained" (Weir 2005: 24). Validität und Reliabilität sind aufeinander bezogene Größen, jedoch ist letztere ersterer untergeordnet, „da ein reliabler, jedoch nicht valider Test wertlos ist" (Grotjahn 2006: 37). Für die Veröffentlichung der die Reliabilität betreffenden Maßnahmen innerhalb des KOLIPSI-Projekts wird den Empfehlungen der AERA/APA/NCME (1999: 31–36) bzw. den ALTE „Principles of Good Practice“ (ALTE 2001: 12f.) Folge geleistet. Im folgenden Kapitel finden sich dementsprechend Informationen zu den durchgeführten qualitativen und quantitativen Verfahren zur Sicherung der Reliabilität und zu wichtigen Reliabilitätskennzahlen.

Testreliabilität

Die Reliabilität von Tests, also ihre Zuverlässigkeit, kann klassisch durch die Konstruktion paralleler Testformen oder die mehrmalige Durchführung des Tests mit denselben Testkandidaten eingeschätzt werden; solche Verfahren sollten vor allem bei High-stakes-Tests zur Anwendung kommen. Für die KOLIPSI-Tests waren sie aus logistischen und Datenschutzgründen nicht durchführbar. Organisatorisch ließen die Stundenpläne an den Schulen keine weiteren Ausfallstunden zu; der Entwicklungsaufwand für Paralleltests war nicht zu bewältigen.

Daher wurde der Koeffizient Cronbachs Alpha (α) errechnet, der eine Schätzung der Reliabilität eines Tests auch bei nur einmalig durchgeführten Testformaten bietet. Er liefert eine Schätzung des Mindestmaßes an Reliabilität. Der *GLB* (*Greatest Lower Bound*, vgl. Verhelst 2004: 5) hingegen berechnet die maximale Reliabilität eines gegebenen Tests. Sowohl bei den schriftlichen KOLIPSI-Tests (Italienisch: Cronbachs $\alpha = 0,95$; *GLB* = 0,97, $n = 906$; Deutsch: Cronbachs $\alpha = 0,97$, *GLB* = 0,98, $n = 178$) als auch bei den mündlichen (Italienisch: Cronbachs $\alpha = 0,96$, *GLB* = 0,98, $n = 45$; Deutsch: Cronbachs $\alpha = 0,96$, *GLB* = 0,99, $n = 48$) wurden hier sehr hohe Werte erreicht, was auf eine gute Zuverlässigkeit des Tests deutet.⁵⁶

⁵⁶ Die Berechnungen beruhen auf den ursprünglichen, also noch nicht mit der Rasch-Methode skalierten, Bewertungen. Null-Werte wurden als fehlend behandelt.

Interraterreliabilität im KOLIPSI-Projekt

Im Zusammenhang mit Prüfungen wie dem KOLIPSI-Test, bei dem subjektive Urteile zu produktiven und interaktiven sprachlichen Leistungen verwendet werden, muss besonderes Augenmerk auf die Zuverlässigkeit und Genauigkeit der Bewerterurteile, also auf die so genannte Intra- bzw. Interraterreliabilität, gerichtet werden.

Bei der Interraterreliabilität geht es darum, möglichst große Übereinstimmung in den Beurteilungen eines Tests durch *mehrere* PrüferInnen herzustellen, d.h. im Grunde dafür zu sorgen, dass den Urteilen ein gemeinsames Verständnis der Sprachkompetenzniveaus zugrunde liegt. Bei KOLIPSI dienten bereits im Vorhinein sowohl die BeurteilerInnenschulung als auch dann die Follow-up-Treffen als qualitative Maßnahmen zur Absicherung dieser gemeinsamen Auffassung der GeRS-Niveaus, wie sie im KOLIPSI-Bewertungsraster vorzufinden sind. Diese wurden bereits im vorangehenden Abschnitt ausführlich beschrieben.

Aus verschiedenen Kontexten ist bekannt, dass auch geschulte BeurteilerInnen hartnäckig zu unterschiedlicher Strenge bzw. Milde neigen, was ein Indikator für eine mangelnde Beurteilerübereinstimmung ist (vgl. Eckes 2008; Lumley 2002; Pollitt et al. 1996; Milanovic et al. 1996). Diese Tendenzen stellen einen unerwünschten konstruktirrelevanten Faktor dar, der die Konsistenz der Urteile negativ beeinflusst: „Da Leistungsbeurteilungen nicht nur so genau, sondern auch so fair wie möglich sein sollten, sind die beobachteten Einzelurteile in der Weise zu korrigieren, dass leistungs- bzw. konstruktirrelevante Faktoren keinen substanziellen Einfluss auf die endgültige Einstufung haben“ (Eckes 2003: 58). Zur Korrektur bzw. Kontrolle solcher Tendenzen existieren wahrscheinlichkeitstheoretische statistische Verfahren wie zum Beispiel die im KOLIPSI-Projekt durchgeführte Multifacetten-Rasch-Analyse (im Folgenden: MFR; vgl. Hesse/Römisches, Band 2; Eckes 2003). Die komplexe Prozedur erlaubt es, „für jede beurteilte Person dasjenige Rating zu ermitteln, das zustande käme, wenn die Person von einem Beurteiler mit durchschnittlicher Strenge beurteilt worden wäre“ (Eckes 2003: 58).

Es ist nicht überraschend, dass die BewerterInnen im KOLIPSI-Test unterschiedlich streng waren, sich also bei der Zuordnung von Testproduktionen zu GeRS-Niveaustufen nicht vollständig einig waren. Insgesamt (Facette „rater“) zeigt sich so beim schriftlichen italienischen KOLIPSI-Test (vgl. Abbildung 3), dass Bewerterin 2 und 5 deutlich strenger waren als der Durchschnitt, während Bewerterin 1 und 6 dazu tendierten, in eine höhere GeRS-Stufe einzuordnen.⁵⁷

57 Ausschlaggebend ist hier die Spalte ESTIMATE. Der Durchschnitt ist auf Null normiert. Strengere Bewertungen tragen negative, großzügigere hingegen positive Vorzeichen.


```

-----
Rater Effects Model  Zielsprache: italienisch schriftlich
TABLES OF RESPONSE MODEL PARAMETER ESTIMATES
-----
TERM is raters
-----

```

VARIABLES	UNWEIGHTED FIT						WEIGHTED FIT		
	ESTIMATE	ERROR	MNSQ	CI	T	MNSQ	CI	T	
1	0.816	0.024	2.68	(0.86, 1.14)	16.0	2.50	(0.86, 1.14)	14.7	
2	-0.879	0.025	3.19	(0.84, 1.16)	17.1	2.19	(0.84, 1.16)	11.6	
3	0.105	0.025	2.45	(0.84, 1.16)	13.2	2.42	(0.84, 1.16)	12.8	
4	0.156	0.025	3.66	(0.85, 1.15)	21.9	3.56	(0.85, 1.15)	21.1	
5	-1.269	0.025	2.38	(0.84, 1.15)	12.6	2.20	(0.84, 1.16)	11.9	
6	1.071*	0.027	3.03	(0.84, 1.15)	16.8	2.94	(0.84, 1.16)	16.1	

Abbildung 3: Strenge und Milde im KOLIPSI-Test (schriftlich) für Italienisch als L2

Betrachtet man die schriftlichen deutschen Tests (vgl. Abbildung 4), wird offensichtlich, dass Bewerterin 3 nahe an der durchschnittlichen Strenge lag, während Bewerterin 1 dazu tendierte, strenger einzuschätzen und Bewerterin 2 eher großzügig bewertete.

```

-----
Rater Effects Model  Zielsprache: deutsch schriftlich
TABLES OF RESPONSE MODEL PARAMETER ESTIMATES
-----
TERM is raters
-----

```

VARIABLES	UNWEIGHTED FIT						WEIGHTED FIT		
	ESTIMATE	ERROR	MNSQ	CI	T	MNSQ	CI	T	
1	-0.415	0.031	2.87	(0.81, 1.19)	13.3	1.14	(0.79, 1.23)	11.7	
2	0.510	0.034	2.09	(0.79, 1.21)	7.8	2.23	(0.79, 1.23)	11.7	
3	-0.094*	0.035	2.62	(0.79, 1.21)	10.3	3.11	(0.79, 1.23)	12.6	

Abbildung 4: Strenge und Milde im KOLIPSI-Test (schriftlich) für Deutsch als L2

Bei den mündlichen Tests ergibt sich ein ähnliches Bild. Die italienischsprachige Bewerterin 1 ist deutlich strenger als Bewerterin 2 (vgl. Abbildung 5). Für Deutsch als Zielsprache sind die Abweichungen am geringsten (vgl. Abbildung 6).

```

-----
Rater Effects Model  Zielsprache: italienisch mündlich
TABLES OF RESPONSE MODEL PARAMETER ESTIMATES
-----
TERM is raters
-----

```

VARIABLES	UNWEIGHTED FIT						WEIGHTED FIT		
	ESTIMATE	ERROR	MNSQ	CI	T	MNSQ	CI	T	
1	-1.081	0.065	2.89	(0.61, 1.39)	6.4	2.95	(0.60, 1.40)	6.5	
2	1.081*	0.065	2.90	(0.61, 1.39)	6.5	2.99	(0.60, 1.40)	6.1	

Abbildung 5: Strenge und Milde im KOLIPSI-Test (mündlich) für Italienisch als L2

Linear Effects Model: Analytische deutsche mündlich Thu May 07 12:06 2009
TABLES OF RESPONSE MODEL PARAMETER ESTIMATES

USER: ls_01dat

FACET	ESTIMATE	T-STAT ^a	HEADING CRITERIA			WEIGHTED T P		
			MEAN	CI	P	MEAN	CI	P
1	0,200	0,071	1,39	(0,69, 1,59)	2,2	1,30	(0,59, 1,51)	2,0
2	-0,200*	0,071	1,50	(0,69, 1,59)	2,5	1,50	(0,69, 1,59)	2,4

Abbildung 6: Strenge und Milde im KOLIPSI-Test (mündlich) für Deutsch als L2

Mithilfe des MFR-Modells ist es auch möglich, genauere Aussagen über die unterschiedliche Strenge der BeurteilerInnen bei einzelnen Teilbereichen der kommunikativen Kompetenz zu betrachten. In Abbildung 7 ist exemplarisch der so genannte Facettenraum für das Italienische (schriftlich) als Zielsprache zu sehen (zur Erläuterung siehe Hesse/Römisch, Band 2). Während in der linken Spalte („rater“) zu sehen ist, wie unterschiedlich streng die BewerterInnen insgesamt waren (je milder, desto weiter oben sind sie im Facettenraum abgebildet), zeigt die äußere rechte Spalte Wechselwirkungen der BeurteilerInnen mit den Bewertungskriterien.⁵⁸

Insgesamt zeigen sich beträchtliche Unterschiede bezüglich der Strenge. Es gibt kein Kriterium ohne signifikante Wechselwirkungen ($T > 2$, CI 95%).

Besonders uneinig waren sich die BewerterInnen bei der soziolinguistischen Angemessenheit in Aufgabe 2 (Endziffer 8), wie der Facettenraum verdeutlicht. Während einige BewerterInnen hier am strengsten waren (BewerterIn 5 und 6, Strengeschätzwerte -1,05 und -0,85, $T = 1,0$ bzw. -2,2), hat BewerterIn 2 sie sehr großzügig bewertet (Strenge-Schätzwert 0,93, $T = 10$). Greift man nun die Grammatik in Aufgabe 1 (Endziffer 1) heraus, zeigt sich ein etwas homogeneres Bild. Während auch hier sehr unterschiedliche Strenge-Schätzungen vorliegen (am strengsten ist BewerterIn 3 mit einem Wert von -0,74, am großzügigsten ist BewerterIn 8 mit einem Wert von 0,83), liegt nur ein signifikanter T-Wert vor (BewerterIn 4, $T = 3,7$). Wesentlich einheitlicher verlief die Bewertung der Kohärenz in der ersten Aufgabe; die Strengeschätzungen schwanken zwischen -0,34 (BewerterIn 5) und 0,25 (BewerterIn 1); zwei signifikante Wechselwirkungen liegen vor (BewerterIn 3 und 6, jeweils $T = -3,6$).

58 Die Zahl vor dem Punkt identifiziert den Bewerter, wie oben angegeben. Die zweite Zahl hingegen bezeichnet das Bewertungskriterium. 1 = Grammatik Aufgabe 1; 2 = Wortschatz Aufgabe 1; 3 = Kohärenz Aufgabe 1; 4 = soziolinguistische Angemessenheit Aufgabe 1. Es geht weiter mit denselben Kriterien für die zweite Aufgabe: 5 = Grammatik Aufgabe 2, und so weiter. $N = 906$.

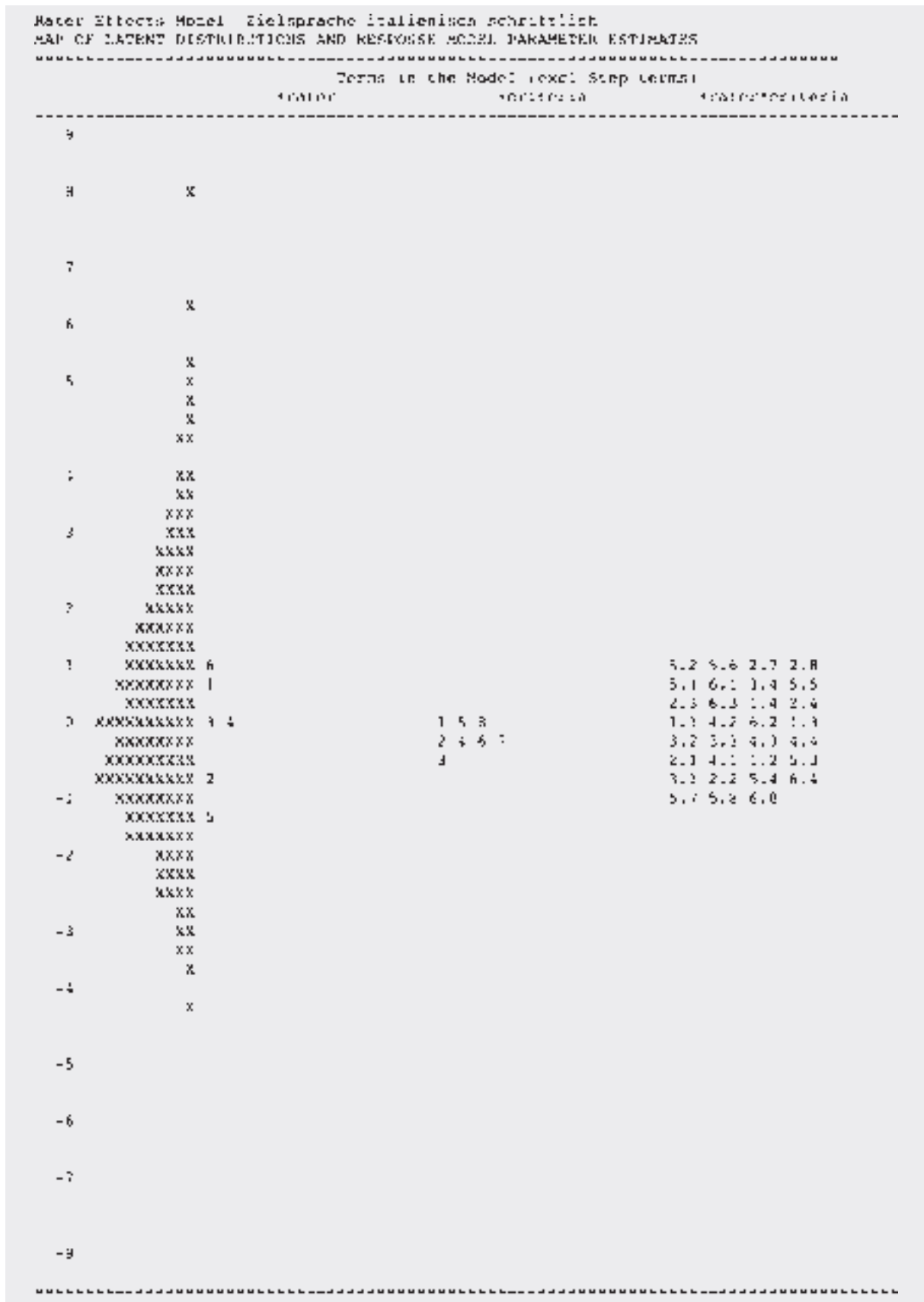


Abbildung 7: Facettenraum – KOLIPSI-Test (schriftlich) für Italienisch als L2

Im Folgenden werden aus Platzgründen nicht die Facettenräume aller Teiltests angeführt, sondern die Ergebnisse sollen lediglich zusammengefasst werden. Auch im schriftlichen deutschen Test treten bei allen Bewertungskriterien signifikante Wechselwirkungen auf. Dem Italienischen vergleichbare auffälligere Unterschiede in der Strenge gab es lediglich bei der Bewertung des Wortschatzes in Aufgabe 1; die drei BewerterInnen rangieren zwischen den Werten $-0,55$ (BewerterIn 1, $T = 1,8$) und $0,39$ (BewerterIn 2, $T = -1,5$). Insgesamt sind die Divergenzen zwischen der Strenge der BewerterInnen der italienischen Tests jedoch größer.

Beim mündlichen Italienisch-Test finden sich signifikante Wechselwirkungen zwischen BewerterIn und Bewertungskriterium in drei Fällen, und zwar in der Wortschatzbeurteilung, der Interaktion (Fehlerwert $0,436$) und der Genauigkeit jeweils in Aufgabe 2. Unterschiedlich streng waren die beiden BewerterInnen besonders bei folgenden Kriterien: Wortschatz (BewerterIn 1: $0,623$, BewerterIn 2: $-0,623$) und Genauigkeit (BewerterIn 1: $0,469$, Bew. 2: $-0,469$) in der ersten, Grammatik (BewerterIn 1: $0,779$, BewerterIn 2: $-0,779$) in der zweiten Aufgabe.

Beim mündlichen deutschen Test treten signifikante Wechselwirkungen bei dem Kriterium der Flüssigkeit (in beiden Aufgaben) und des Wortschatzes in Aufgabe 1 auf. Auch hier sind die beiden BewerterInnen in einigen Bewertungskriterien sehr unterschiedlich streng; auffällig sind die Werte bei Grammatik ($+/-0,627$, $T = 0,6$ bzw. $-0,5$) und Kohärenz ($+/-0,443$, $T = -0,9$ bzw. $0,9$) in Aufgabe 1 sowie bei der Genauigkeit ($+/-0,581$, $T = 1,1$ bzw. $-0,4$) und der Interaktion ($+/-0,469$, $T = -0,4$ bzw. $-1,8$) in Aufgabe 2.

Intraraterreliabilität der Bewertungen im KOLIPSI-Projekt

Bei der Intraraterreliabilität geht es um die Konsistenz eines Bewerters über alle seine Beurteilungen hinweg. Hier interessiert etwa, ob die Urteile eines Beurteilenden abhängig von nicht kontrollierbaren Faktoren sind (wie etwa Tageszeit, Ort, verschiedenen Auffassungen der Bewertungsraster etc.) und somit eine konstruktirrelevante Varianz in den Testergebnissen aufscheinen könnte. Um dies zu kontrollieren, haben im KOLIPSI-Projekt zunächst alle BewerterInnen ohne ihr Wissen⁵⁹ 5 % aller schriftlichen und 10 % aller mündlichen Tests ein zweites Mal bewertet, so dass man für diese KandidatInnen zusätzlich zu den ursprünglichen beiden Urteilen (Doppelbewertung aller Tests, s. o.) auch zwei Urteile ein und desselben/derselben Bewerter/Bewerterin zur Verfügung hatte, die miteinander verglichen werden konnten.⁶⁰ Die auf dieser Grundlage berechneten Kappa-Werte geben an, inwiefern die Übereinstimmungen von Bewerterurteilen überzufällig sind. Allerdings sind die Berechnungen auf Grundlage der MFR-Analyse statistisch genauer und aussagekräftiger und werden deshalb

⁵⁹ Beim zweiten Durchgang wurden die ursprünglichen Identifikationscodes der Tests verändert, damit die BeurteilerInnen nicht anhand ihrer Unterlagen ihre Ersturteile rekonstruieren konnten.

⁶⁰ Zu diesem Zeitpunkt stand noch nicht fest, ob eine Multifacetten-Rasch-Analyse zur Einschätzung der Bewerterkonsistenz durchführbar sein würde. Deshalb wurde auch diese „klassischere“ Methode verwandt, um die Intraraterreliabilität einzuschätzen.

hier bevorzugt behandelt und dargestellt.⁶¹ Außerdem ist die Zahl der von denselben BewerterInnen jeweils doppelt blind bewerteten und auswertbaren Tests sehr gering (n liegt zwischen 6 und maximal 21), so dass sehr viele Kappa-Werte nicht berechnet werden konnten.

Analog zur Darstellung der Interraterreliabilität wird auch hier im Folgenden auf die aufschlussreicheren, auf der Item-Response-Theorie basierenden, statistischen Analysen zurückgegriffen, um die Konsistenz der BewerterInnen im KOLIPSI-Projekt zu beschreiben. BeurteilerInnen werden dann als konsistent betrachtet, wenn sie mit den Voraussagen des MFR-Modells übereinstimmen (vgl. Eckes 2004: 504). Die MFR im KOLIPSI-Projekt untersucht unter anderem die latente (d. h. nicht direkt beobachtbaren) Größe („Facetten“) der BeurteilerInnenkonsistenz (insgesamt und in Bezug auf die getesteten Bewertungskriterien). Die Betrachtung der Facette „rater“ in der MFR-Analyse kann Aufschluss über die Gesamt-Konsistenz der BeurteilerInnen im KOLIPSI-Projekt geben, während die Facette „rater*criteria“ Wechselwirkungen beschreibt, die die BewerterInnen bei einzelnen Bewertungskriterien aufwiesen (Grammatik, Wortschatz, soziolinguistische Angemessenheit usw.).⁶²

Um den Grad der Konsistenz jedes Beurteilers einschätzen zu können, ist die MNSQ (*mean square*)-Statistik hilfreich: Liegt der so genannte Infit (gewichteter MNSQ) über dem Erwartungswert von 1, zeigen die Bewerterurteile eine größere Variabilität als zu erwarten stand. Das Gleiche gilt für den nicht so aussagekräftigen (nicht gewichteten MNSQ) Outfit, der Ausreißerwerte erfasst.

Ein zweites Hilfsmittel zur Einschätzung der Konsistenz liefert die Separationsreliabilität. Anders als Indikatoren, die die Interraterreliabilität, also die Übereinstimmung von BewerterInnen beschreiben, trifft die Separationsreliabilität eine Aussage darüber, wie unähnlich BeurteilerInnen arbeiten; sie informiert „über die Güte von Beurteilungen, insbesondere über den Grad der Differenzierung oder Unterscheidbarkeit zwischen den Elementen der betreffenden Facette entlang der Logit-Skala“ (Eckes 2006: 187). Hohe Werte (nahe 1) verweisen hier darauf, dass BewerterInnen sich sehr unähnlich sind.

61 Der Vollständigkeit halber sei zusammengefasst: Ein Kappa-Wert von 0 entspricht einer bloß zufälligen Übereinstimmung, ein maximaler Kappa-Wert von 1 deutet darauf hin, dass alle übereinstimmenden Urteile (hier ein und desselben/derselben Bewerter/Bewerterin) das Ausmaß der zufälligen Übereinstimmung übersteigen. Viele Kappa-Werte für die schriftlichen und mündlichen KOLIPSI-Tests konnten nicht berechnet werden. Für den *schriftlichen italienischen Test* (sechs BewerterInnen) liegen 20 (von 60 möglichen) Kappa-Werten vor, die sich auf die Intra-Rater-Übereinstimmung hinsichtlich der Bewertungskriterien in den beiden Aufgaben beziehen. Davon befinden sich zwölf (60 %) unter dem Schwellenwert von 0,4 und sind somit als bedenklich einzustufen. Fünf Kappas (25 %) liegen zwischen 0,4 und 0,6 und sind als mäßig, die verbleibenden drei (15 %) Kappas mit Werten zwischen 0,6 und 0,8 als brauchbar einzuschätzen. Im *schriftlichen deutschen Test* konnten von 30 möglichen nur 8 Kappa-Werte berechnet werden. Zwei davon (25 %) liegen unter dem Schwellenwert von 0,4, zwei Werte sind von mäßiger Qualität (Kappa zwischen 0,4 und 0,6, 25 %), drei Werte hingegen sind brauchbar (37,5 %, Kappa zwischen 0,6 und 0,8) und ein Wert ist mit Kappa = 0,825 von guter Qualität. Für den *mündlichen Italienisch-Test* liegen 13 (von 20 möglichen) Kappa-Werten vor. Fünf davon (ca. 38,5 %) sind auch hier unterhalb des kritischen Schwellenwertes von 0,4 angesiedelt. Zwei mäßige Kappas (zwischen 0,4 und 0,6, ca. 15,4 %) stehen neben fünf brauchbaren (zwischen 0,6 und 0,8, ca. 38,5 %) und einem exzellenten Kappa-Wert (Kappa = 1,0). Im *mündlichen Deutsch-Test* konnten 15 von 20 möglichen Kappa-Werten berechnet werden; zu 40 % liegt auch hier die Intra-Rater-Übereinstimmung unterhalb der Grenze von 0,4 (6 Fälle). Bei 46,7 % der Fälle sind die Kappas mäßig (also zwischen 0,4 und 0,6), während zwei Werte brauchbar sind (also zwischen 0,6 und 0,8).

62 Erläuterungen zu den im Folgenden angegebenen Verfahren finden sich in Hesse/Römisch, Band 2.

Die MNSQ-Infit-Statistiken (siehe Abbildung 8) zeigen für die Facette Gesamtkonsistenz der Beurteiler bei beiden schriftlichen (Italienisch n = 996, Deutsch n = 279) und dem mündlichen italienischen KOLIPSI-Test (n = 50) eine sehr hohe Variabilität ($T > 2$); etwas besser schneiden lediglich die beiden Bewerterinnen der mündlichen deutschen Tests ab (n = 48, Infit 1,48 bzw. 1,58, Error 0,071).

```

=====
Aster Effects Model
TABLE OF RESPONSE MODEL PARAMETER ESTIMATES
=====
Deutsch schriftlich
-----
VARIABLES                                WRITTEN FIT
-----
rate#                                     MNSQ    OT    T
-----
1                                         0.031    3.15 ( 0.72, 1.21) 13.2
2                                         0.014    2.23 ( 0.77, 1.23)  7.9
3                                         0.016    3.31 ( 0.77, 1.23) 12.6

Italienisch schriftlich
-----
1                                         0.021    2.50 ( 0.86, 1.16) 14.7
2                                         0.026    3.19 ( 0.84, 1.16) 17.6
3                                         0.026    2.92 ( 0.94, 1.16) 12.6
4                                         0.025    2.56 ( 0.85, 1.15) 21.1
5                                         0.026    2.30 ( 0.94, 1.16) 11.9
6                                         0.057    2.94 ( 0.84, 1.16) 16.7

Italienisch mündlich
-----
VARIABLES                                WRITTEN FIT
-----
rate#                                     MNSQ    OT    T
-----
1                                         0.069    2.66 ( 0.60, 1.43)  6.6
2                                         0.065    2.79 ( 0.60, 1.43)  6.1

Deutsch mündlich
-----
VARIABLES                                WRITTEN FIT
-----
rate#                                     MNSQ    OT    T
-----
1                                         0.071    1.48 ( 0.59, 1.41)  2.0
2                                         0.071    1.56 ( 0.60, 1.43)  2.4
    
```

Abbildung 8: MNSQ-Statistiken – KOLIPSI-Test

Alle T-Werte sind signifikant. Alle BewerterInnen sind also nicht nur (erwartungsgemäß) unterschiedlich streng, sondern sie weisen eine eingeschränkte Konsistenz in ihren Urteilen auf. Auch die hohe Separationsreliabilität⁶³ (schriftlich Italienisch: 0,99; schriftlich Deutsch: 0,99) verweist darauf, dass die BewerterInnen mangelhaft konsistent sind.⁶⁴

63 Die Separationsreliabilität konnte nur für die schriftlichen Tests berechnet werden.

64 Betrachtet man genauer, bei welchen Bewertungskriterien die BewerterInnen besonders konsistenz/ inkonsistent waren, zeigt sich, dass Infit und Outfit stets zwischen 0,5 und 1,5 liegen. Für den *schriftlichen italienischen Test* gibt es zwei hohe Infits (soziolinguistische Angemessenheit in Aufgabe eins und zwei mit Werten von 1,69 und 2,06 sowie Kohärenz in Aufgabe zwei mit einem Wert von 1,52) und einen hohen

Solche Ergebnisse sind allerdings erwartbar und auch nicht unüblich. Die angewandten statistischen Verfahren bieten ein probates Mittel, um die verschiedenen Bewertungstendenzen auszugleichen und faire Gesamturteile für die TestkandidatInnen zu bilden.

2.4.3. Testwirkungsvalidität/Impact

Bei der Testwirkungsvalidität (*consequential validity*) geht es um die sozialen Auswirkungen des Testens. Die beiden zentralen Begriffe sind Impact und Washback (auch: Backwash).⁶⁵ Hochgradig komplexe Einflüsse, die von Tests ausgehen, können die individuellen Karrieren von Getesteten (z. B. die Möglichkeit des Zugangs zu bestimmten Bildungseinrichtungen), das Bildungssystem und die Gesellschaft im weiteren Sinne (etwa bei der Einwanderungspolitik) betreffen. Diese Einflüsse werden hier zusammenfassend als Impact begriffen (Bachman/Palmer 1996).

Insgesamt ist davon auszugehen, dass Auswirkungen eher auf der Makroebene von Belang sein werden als auf der Mikroebene der teilnehmenden SchülerInnen; vom Abschneiden im KOLIPSI-Test, der ein Low-stakes-Test ist, hängen für die TestteilnehmerInnen weder individuell wichtige Lebensentscheidungen ab (wie das etwa bei der Zweisprachigkeitsprüfung der Fall sein kann) noch werden die Testergebnisse in die Kalkulation von Schulnoten integriert.

Interessant sind für das KOLIPSI-Projekt allgemein schwerpunktmäßig außerschulische, gesellschaftlich-politische Bestimmungsfaktoren der L2-Kompetenz; in diesem Bereich sind Auswirkungen der Projektergebnisse (insgesamt) erwünscht.

Auch Aspekte der Fairness und Ethik beim Testen sind eng mit der Testwirkungsvalidität verbunden (vgl. z. B. Kunnan 2000; Shohamy 2001). Im Interesse von Fairness, Transparenz und Nachhaltigkeit müssen Stakeholder identifiziert und mögliche Einflüsse des Tests bedacht werden. Da, wie bereits erwähnt, im Low-stakes-Test für das Individuum keine Ja- oder Nein-Entscheidungen gefällt werden, liegt der Schwerpunkt hier im Bemühen um eine umfassende Informationspolitik und Transparenz.

Dem KOLIPSI-Team lag wegen des zu erwartenden öffentlichen Interesses an den Testergebnissen, aber auch an den Gesamtergebnissen des Projekts, viel daran, den gesamten Projektprozess auf möglichst transparente und standardisierte Weise durchzuführen. Zu allen Zeitpunkten der Projekt-

Outfit (soziolinguistische Angemessenheit in Aufgabe eins, 1,72). Diese erhöhten Werte stammen alle von demselben/derselben Bewerter/Bewerterin. Die Separationsreliabilität liegt sehr hoch bei 0,99. Für den *schriftlichen deutschen Test* sammeln sich je zwei höhere Infits (soziolinguistische Angemessenheit in Aufgabe eins (1,89) bzw. zwei (1,64)) und Outfits (ebenfalls bei diesem Kriterium, in Aufgabe eins liegt die ungewichtete MNSQ bei 1,84 und in Aufgabe zwei bei 1,51) ebenfalls bei demselben/derselben Bewerter/Bewerterin. Die Separationsreliabilität liegt auch hier mit 0,90 sehr hoch. Im *mündlichen deutschen Test* hat eine der beiden BewerterInnen je einen recht hohen Infit und Outfit bei der Flüssigkeit in Aufgabe 2 (1,79 bzw. 1,89). Die Separationsreliabilität liegt bei 0,81. Im *mündlichen italienischen Test* liegen alle BewerterInnen zwischen 0,5 und 1,5, bei einer schlechten Separationsreliabilität von 0,91.

⁶⁵ Positiver oder negativer Einfluss von Tests auf Lehrmaterialien und Unterrichtsgestaltung. Hier soll Washback als Teilaspekt von Impact betrachtet werden (Bachman/Palmer 1996; Bachman 1990).

durchführung standen die Projektmitarbeiterinnen den beteiligten Institutionen und Personen für Rückfragen zur Verfügung. Es wurden außerdem bereits vor der Durchführung der Tests zwei Treffen für die LehrerInnen angeboten, während derer ausführliche Informationen zu Testzweck und Testdurchführung angeboten wurden. Nach Auswertung der Tests und vor der Bekanntgabe der Ergebnisse an die Öffentlichkeit wurden diese interessierten LehrerInnen in einem Treffen präsentiert und gemeinsam diskutiert (Mai 2009; im September 2009 noch einmal am deutschen Schulamt, auf Nachfrage). Im November 2009 fand eine Präsentation vor Stakeholdern aus verschiedenen Bereichen statt (Presse usw.).

Zur Testfairness gehört einerseits, die SchülerInnen über ihre Ergebnisse zu informieren, andererseits müssen die strengen Datenschutzauflagen beachtet werden. Aufgrund der hohen Teilnehmerzahl beim schriftlichen Test, v. a. aber wegen der strengen Datenschutzauflagen, konnten die einzelnen TestteilnehmerInnen nicht über ihre persönlichen Ergebnisse informiert werden. Es bestand jedoch zu jeder Zeit für LehrerInnen das explizite Angebot der EURAC, unter Wahrung des Datenschutzes ein Klassenprofil ihrer SchülerInnen zu erfragen, was von drei Schulen in Anspruch genommen wurde. Beim mündlichen Test wurde jede/jeder der einhundert SchülerInnen durch einen (verschlossenen und dem jeweiligen Lehrer nicht zugänglichen) Brief über sein Abschneiden in Kenntnis gesetzt. Hinzugefügt waren Informationen zur Bedeutung der GeRS-Kompetenzstufen, Beispielskalen, ein persönliches Sprachkompetenzprofil sowie Kontaktdaten der EURAC-Ansprechpartner.

2.4.4. Authentizität

Die Authentizität betrifft “the degree of correspondence of the characteristics of a given language test task to the features of a target language use task” (Bachman/Palmer 1996: 23). Sie ist eng mit der Kontextvalidität, auch als Inhaltsvalidität bezeichnet, verbunden. Diese definiert “the extent to which the choice of tasks in a test is representative of the larger universe of tasks of which the test is assumed to be a sample” (Weir 2005:19). U. a. durch die Auswertung der Pretests zeigte sich, dass die Testantworten ausreichend Nachweise für das zu testende Konstrukt elizitieren konnten (vgl. ALTE 2001: 9).

Testaufgaben sollen den Autoren zufolge so weit wie möglich realen Sprachsituationen entsprechen. Nur dann können berechtigte Aussagen darüber gemacht werden, inwiefern eine Testleistung Vorhersagekraft für die Sprachleistung in einer tatsächlichen Situation besitzt. Sicherlich ist aber auch Glenn Fulcher zuzustimmen, der bemerkt, dass es sich beim Prinzip der Authentizität eher um ein Konzept als um ein (testbares) Konstrukt handle, das eine Frage der Wahrnehmung sei, nicht aber eine externe Realität abbilden könne. Die komplexe (kommunikative) Realität erlaube keine einfache „Übersetzung“ in Testaufgaben (Fulcher 2003: 54). Dennoch ist das Authentizitätsprinzip beim Testen sehr wichtig.

Bei der Konstruktion des KOLIPSI-Tests stand es bei der Erstellung bzw. der Auswahl der Testaufgaben im Vordergrund. Die in den beiden schriftlichen und der interaktiven mündlichen Aufgabe suggerierten Situationen, Inhalte und Domänen sind dem Alltagsleben entnommen, altersgerecht und plausibel. Außergewöhnliche Vorkommnisse (im konkreten Fall: Ereignis in einem Supermarkt) mit Freunden zu besprechen ist ebenso üblich wie das Planen gemeinsamer zukünftiger Aktivitäten (im konkreten Fall: Urlaubsplanung). Die ausgeübte Interaktion ist außerhalb didaktischer Kontexte vielleicht etwas weniger authentisch. Dabei ist hinsichtlich des Mediums das Verfassen einer E-Mail in Aufgabe 1 eine den TeilnehmerInnen wohl wesentlich vertrautere Tätigkeit als die in Aufgabe 2 verlangte Formulierung eines Briefs, auch wenn dieser aufgrund des Themas und des Adressaten nur wenig formeller gestaltet werden sollte als die E-Mail. Die Authentizität war insgesamt ein wichtiges Gütekriterium; die Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit der Getesteten die Aufgaben inhaltlich und bezüglich der formalen Anforderungen lösen konnte, verweist auf ihre Angemessenheit.

3. Die Pragmatik-Checklisten

Bei der Entwicklung des KOLIPSI-Tests entstand die Idee, die schriftlichen Lernerproduktionen auf pragmatische Charakteristika zu untersuchen. In diesem Bereich besteht ein deutliches Forschungsdefizit (vgl. Abel/Wisniewski 2012); so konzentrieren sich die meisten Studien zur Lernersprachpragmatik auf mündliche Texte. Hinzu kommt die Tatsache, dass auch die GeRS-Skalen einen starken Fokus auf die Mündlichkeit aufweisen (vgl. Schneider/North 2000). So wird im Rahmen des KOLIPSI-Testkonstrukts bzw. der Testziele zwar die Bedeutung eines handlungsorientierten Sprachkompetenzmodells hervorgehoben – dem wird nach Ansicht der Autorinnen jedoch nicht in entsprechendem Maße in validierten Skalen Rechnung getragen.⁶⁶

Deshalb wurde die Gelegenheit genutzt, Daten zu pragmatischen Aspekten der Schriftlichkeit zu sammeln. Zu diesem Zweck wurden Pragmatik-Checklisten, wie sie im Projektkontext genannt wurden, erstellt, anhand derer die Beurteilenden der KOLIPSI-Tests⁶⁷ eine Auswahl von – als besonders relevant für die Testaufgaben zu betrachtenden – Sprechakten aus den SchülerInnen-Texten exzerpieren sollten. Zusätzlich sollten sie eine subjektive Einschätzung über die sprachliche Angemessenheit der Ausführung jedes Sprechakts abgeben. Es bestand die Möglichkeit, auch andere als in der Liste angegebene Sprechakte als besonders relevant und/oder auffällig anzuführen.

66 Dies ist eine Folge der Skalenerstellungsmethodik des GeRS und nicht etwa eine „programmatische“ Entscheidung.

67 Diese waren in einem gemeinsamen Treffen zu Beginn ihrer Bewertungstätigkeit auf diese Aufgabe vorbereitet worden; Informationsmaterial zur Terminologie (z. B. „Sprechakt“) wurde zusätzlich zur Verfügung gestellt.

Die Klassifikation der Sprechakte richtete sich dabei vornehmlich an der praxisorientierten Einteilung in „Kontaktschwelle Deutsch“ bzw. „Livello Soglia“ (Baldegger/Müller/Schneider 1994; Galli de' Paratesi 1993) aus, um weiterhin einen engen Bezug auf die dem GeRS zugehörigen Instrumente abzusichern (vgl. zur Diskussion Abel/Wisniewski 2012).

Die Pragmatik-Checklisten können somit Erkenntnisse über die pragmatische Ausgestaltung von Testproduktionen liefern, deren GeRS-Niveau bekannt ist. Außerdem bieten sie sich für einen Abgleich mit den deutschen so genannten *Reference Level Descriptions* (RLD) an.⁶⁸ Diese RLD sind einzelsprachenbezogene Konkretisierungen der Referenzniveaus; für das Deutsche liegt seit 2005 die zweite Ausgabe von „Profile deutsch“ (Glaboniat et al. 2005) vor. Hier werden konkrete sprachliche Mittel auf GeRS-Sprachkompetenzniveaus bezogen. Allerdings musste das ohne empirische Rückkoppelung an Lernaltersprache geschehen, zu der wir mit den Pragmatik-Checklisten nun evtl. einen kleinen Beitrag leisten können.

Momentan werden die Pragmatik-Checklisten digitalisiert, zu einer Datenbank zusammengefügt und einer weiteren, detaillierteren Bewertung unterzogen. Abel/Wisniewski (2012) haben die Realisierungen zweier exemplarischer Sprechakte (MEINUNG AUSDRÜCKEN, HYPOTHETISCH SPRECHEN) hinsichtlich linguistischer und pragmatischer Charakteristika bereits untersucht.

4. Testteil Zweisprachigkeitsprüfung

Gleichzeitig mit dem schriftlichen KOLIPSI-Test haben alle teilnehmenden SchülerInnen auch einen Ausschnitt der Zweisprachigkeitsprüfung (ZP) durchgeführt. Ziel dieser Teilerhebung war es herauszufinden, wie die SchülerInnen darin abschneiden würden. Zudem bot sich so die Möglichkeit, Bezüge zu den am GeRS ausgerichteten Ergebnissen des KOLIPSI-Tests herzustellen.

Testzweck und Konstrukt der ZP

Die ZP bildet in Südtirol die Voraussetzung dafür, eine Stelle in der öffentlichen Verwaltung antreten zu können. Sie dient dazu nachzuweisen, dass alle öffentlich Bediensteten die beiden Sprachen Deutsch und Italienisch in einem Maß beherrschen, dass alle Dienstleistungen angemessen abgewickelt werden können und jeder Bürger von dem Recht Gebrauch machen kann, seine Muttersprache zu verwenden, wie dies im Zweiten Autonomiestatut von 1972 (Art. 100) (Autonomiestatut 2006) vorgesehen ist und in den entsprechenden Durchführungsbestimmungen sowie darauf folgenden Änderungen festgelegt wurde.⁶⁹

⁶⁸ Die italienischen RLD befinden sich noch in der Entwicklungsphase.

⁶⁹ Insbes. DPR, 26. Juli 1976, Nr. 7521, Durchführungsbestimmungen zum Sonderstatut der Region Trentino-Südtirol auf dem Sachgebiet des Proporz in den staatlichen Ämtern in der Provinz Bozen und der Kenntnis der beiden Sprachen im öffentlichen Dienst, 1976.

Es gibt die Prüfung in vier Schwierigkeitsgraden, aufsteigend vom einfachsten Niveau D zum schwierigsten A, von denen je nach angestrebter beruflicher Position einer gewählt wird. Sie besteht – mit Ausnahme des Schwierigkeitsgrades D – aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil.

Mit dem Gesetzesdekret Nr. 86 vom 14.05.2010⁷⁰ wurden u. a. die vier Schwierigkeitsgrade der ZP D-A den GeRS-Stufen A2-C1 zugeordnet. In einer unveröffentlichten Studie der EURAC aus dem Jahr 2005 wurden hingegen auf der Grundlage einer einfachen inhaltlich-qualitativen Beschreibung der Prüfungsaufgaben und -anforderungen vorsichtig Hinweise dahingehend ausgesprochen, dass die erforderlichen Kompetenzen der ZP-Niveaus D-A eher denen der GeRS-Stufen A1-B2 ähnlich sind.⁷¹

Nötig geworden ist eine solche GeRS-Zuordnung der ZP, die seit 1998 in einer überarbeiteten Form abzulegen ist und die nicht mit Bezug auf den GeRS, deren Niveaustufenbeschreibungen für die Sprachen Deutsch und Italienisch zu einem späteren Zeitpunkt erschienen sind⁷², entwickelt wurde, insbesondere im Anschluss an ein Urteil des Europäischen Gerichtshofs. Dieses besagt, dass laut EU-Recht in Auswahlverfahren zur Einstellung von Personal BewerberInnen nicht zu einem Nachweis von Sprachkenntnissen verpflichtet werden können, der europaweit ausschließlich an einem Ort, nämlich in Bozen, erbracht werden kann (vgl. EuGH, Urteil vom 6.6.2000, Rs C-281/98, Slg. 2000, I-4139, außerdem Abel 2009: 23, Abel/Vettori/Forer: 2012). Daher wurden eine Reihe von Alternativen zum Nachweis der Sprachkenntnisse zugelassen, insbesondere von GeRS-bezogenen Sprachzertifikaten (siehe Gesetzesdekret Nr. 86 vom 14.05.2010 sowie die Webseiten der „Dienststelle für die Zwei- und Dreisprachigkeitsprüfungen“ der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol für weitere Details: <http://www.provinz.bz.it/zdp/>).

Allgemeine Hinweise zum Konstrukt der Prüfung, zu den Bewertungskriterien, den Zulassungsbestimmungen etc. finden sich insbesondere in den „Kriterien für die Bewertung und Feststellung der Kenntnis der beiden Sprachen, Italienisch und Deutsch, im Sinne von Art. 3 des DPR vom 26.7.1976 Nr. 752 i.g.F.“ (veröffentlicht im Amtsblatt Nr. 10/I-II vom 7.3.2006) sowie auf den Webseiten der „Dienststelle für die Zwei- und Dreisprachigkeitsprüfungen“ der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol (<http://www.provinz.bz.it/zdp/>).⁷³ Danach stehen die kommunikativen Fähigkeiten der KandidatInnen in den Sprachen Deutsch und Italienisch in alltäglichen und beruflichen Situationen im Mittelpunkt der Prüfung (vgl. Amtsblatt Nr. 10/I-II vom 7.3.2006: 102f.). Die testrelevanten Kompe-

70 = Decreto Legislativo 14 maggio 2010, n. 86 „Norme di attuazione dello Statuti speciale della regione Trentino-Alto Adige sull'equipollenza degli attestati della lingua italiana e della lingua tedesca“ – es dient als Ergänzung des DPR, 26. Juli 1976, Nr. 7521, Durchführungsbestimmungen zum Sonderstatut der Region Trentino-Südtirol auf dem Sachgebiet des Proporz in den staatlichen Ämtern in der Provinz Bozen und der Kenntnis der beiden Sprachen im öffentlichen Dienst

71 Für eine valide Zuordnung der ZP zu den GeRS-Stufen wären weitere Analyseschritte in Anlehnung an die entsprechenden Veröffentlichungen des Europarats ratsam (u. a. Europarat 2009a, 2009b, o. J.)

72 Englische Version 2000, deutsche 2001, italienische 2002

73 Weitere Testspezifikationen sind nicht vorhanden oder zum Teil nicht öffentlich zugänglich.

tenzbereiche werden nicht eigens vorgestellt, sondern sind implizit in einer allgemeinen Beschreibung der Bewertungskriterien enthalten; für den schriftlichen Prüfungsteil betreffen diese die „Berücksichtigung der kommunikativen Fähigkeit, der Vollständigkeit und Richtigkeit der Sätze auch unter dem grammatikalischen, lexikalischen, syntaktischen, morphologischen und orthographischen Aspekt“ (Amtsblatt Nr. 10/I-II vom 7.3.2006: 103), für den mündlichen „die sprecherischen Leistungen, z. B. Deutlichkeit und Qualität der Aussprache, Spontanität und Flüssigkeit, Intonation sowie sprachliche Ausdrucksfähigkeit, lexikalische Präzision und Differenziertheit, Redesyntax, strukturelle Akzeptanz der Satzaussagen und morphologische Korrektheit.“ (Amtsblatt Nr. 10/I-II vom 7.3.2006: 104).

Format/Aufgabe

Das offizielle Testformat sieht vor, dass im schriftlichen Teil zwei „kommunikative Übersetzungen“ erstellt werden, so der amtliche Wortlaut (Amtsblatt Nr. 10/I-II vom 7.3.2006: 102). Dazu wird zu einem Text in einer der beiden Sprachen Deutsch bzw. Italienisch auf sechs in derselben Sprache formulierte Fragen in der jeweils anderen Sprache in vollständigen Sätzen geantwortet und umgekehrt, d. h. dass in beiden Sprachen rezeptive wie produktive Fertigkeiten nachgewiesen werden müssen.⁷⁴ Zudem ist ein mündlicher Test in beiden Sprachen fester Bestandteil der Prüfung, auf den im Folgenden nicht näher eingegangen wird, da er im Rahmen des KOLIPSI-Projekts keine Rolle spielte.

Die schriftlichen Texte mit den entsprechenden Fragen werden online auf den Webseiten der „Dienststelle für die Zwei- und Dreisprachigkeitsprüfungen“ zugänglich gemacht und außerdem in regelmäßigen Abständen überarbeitet und durch neue Aufgaben ersetzt. Beispiele für mündliche Aufgaben und mögliche Prüfungsszenarien werden über dasselbe Webportal bereitgestellt.

Für die Bewältigung des schriftlichen Prüfungsteils stehen den KandidatInnen maximal 90 Minuten zur Verfügung. Als Hilfsmittel sind ausschließlich einsprachige Wörterbücher erlaubt, die in den Prüfungsräumen der Dienststelle aufliegen, in denen die Prüfung abgelegt werden muss.

Aus zeitlichen und finanziellen Gründen war es im Rahmen des Projekts KOLIPSI nicht möglich, dass die SchülerInnen jeweils die vollständige Prüfung ablegten. Da in der gesamten Erhebung die produktiven Fertigkeiten in der L2 im Vordergrund standen, entschied man, dass die SchülerInnen den schriftlichen Prüfungsteil bearbeiten mussten, in dem sie in der Zweitsprache auf sechs Fragen zu einem Text in der Erstsprache antworteten.

Es wurde weiterhin davon ausgegangen, dass die SchülerInnen die ZP mit dem Schwierigkeitsgrad B absolvieren würden, auch wenn dies für den schriftlichen Teil der Prüfung eigentlich irrelevant sein sollte, da dieser für den höchsten Schwierigkeitsgrad A und den zweithöchsten Schwierigkeits-

⁷⁴ In der Terminologie des Europarates kommt dies den so genannten „sprachmittelnden Aktivitäten“ nahe (vgl. GeRS 2001: 26)

grad B offiziell identisch ist.⁷⁵ Diese Entscheidung erscheint plausibel, da für Personen ohne Hochschulabschluss der Zweisprachigkeitsnachweis B für den Antritt einer Stelle im öffentlichen Dienst ausreichend ist. Das Mindestalter für das Ablegen der Prüfung A als auch der Prüfung B beträgt 17 Jahre; somit fielen die TestkandidatInnen des Projekts in die real mögliche Altersgruppe.

Für den Test wurden zwei Texte herangezogen, die tatsächlich bei der offiziellen Zweisprachigkeitsprüfung ausgelost werden können. Auswahlkriterium war unter anderem eine größtmögliche Übereinstimmung im Hinblick auf Inhalt und Umfang. Die Entscheidung fiel auf den Text „Deutschland ergraut“ für Antworten in der Zielsprache Italienisch (Text A/B 181; 184 Wörter) und den Text „Longevità, un viaggio a tappe“ für Antworten in der Zielsprache Deutsch (Text A/B 152; 191 Wörter).⁷⁶

Durchführung

Der Teil der Zweisprachigkeitsprüfung wurde direkt im Anschluss an den schriftlichen KOLIPSI-Test durchgeführt, u. z. nach einer fünfminütigen Pause. Für die Bewältigung der Aufgabe standen 30 Minuten Zeit zur Verfügung. Wie auch bei der offiziellen Prüfung durften keine Hilfsmittel mit Ausnahme der auch dort erlaubten einsprachigen Wörterbücher (d. h. Duden Deutsches Universalwörterbuch 2001 – DISC Dizionario italiano 1997), die in den Klassen aufliegen sollten. Auch dieser Testteil wurde in der Probetestphase erprobt.

Bewertung: Instrumente, BeurteilerInnen, Verfahren

Insgesamt haben drei BewerterInnen für Deutsch und sechs BewerterInnen für Italienisch als L2 am Projekt mitgearbeitet. Als Voraussetzung galt, dass alle BeurteilerInnen bereits als KommissarInnen bei der offiziellen ZP gearbeitet hatten; in Absprache mit den Verantwortlichen des Präsidiums der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol, in deren Verantwortungsbereich die ZP fällt, haben keine KommissarInnen am Projekt teilgenommen, die zum selben Zeitpunkt in einer der Prüfungskommissionen der Dienststelle tätig waren.

Die BewerterInnen erhielten nach einem persönlichen Gespräch mit den Projektverantwortlichen das Bewertungspaket inklusive Hinweise zum Procedere und zur Bewertung, um ein möglichst einheitliches Vorgehen gewährleisten zu können. Sie gingen bei ihrer Arbeit nach den Bewertungskriterien und dem Punktesystem vor, das auch bei der offiziellen Prüfung angewandt wird. Demnach wurde für jede Frage zu einem Text eine Bewertung für inhaltliche (holistisch für Inhalt/Vollstän-

75 Aus Gesprächen mit KommissarInnen der Zweisprachigkeitsprüfung ging immer wieder hervor, dass bei den schriftlichen Aufgaben unterschiedliche Bewertungsprinzipien zur Anwendung kommen konnten, je nachdem welche Laufbahn angestrebt wurde. In den schriftlichen Anleitungen für die BewerterInnen des KOLIPSI-Projekts wurde deshalb ausdrücklich darauf hingewiesen, dass im Hinblick auf die Anforderungen des Schwierigkeitsgrades B bewertet werden sollte.

76 Beide Texte sind mit entsprechender Nummerierung den bis zum 30. April 2010 aktuellen Textsammlungen entnommen. Die Texte sind außerdem auch in den jüngsten Textsammlungen enthalten: <http://www.provinz.bz.it/zdp/themen/unterlagen-vorbereitung-a.asp>, besucht am 27.12.2011.

digkeit/Ausdruck) sowie für formale Leistungen (holistisch für Kohärenz/Wortschatz/Korrektheit) gegeben, auf deren Grundlage ein Text als „bestanden“ oder „nicht bestanden“ beurteilt wurde. Für die Leistungen bezüglich Inhalt und Form konnten für jede Frage 0–2 Punkte vergeben werden. Damit der Prüfungsteil als „bestanden“ gelten konnte, mussten mindestens jeweils 7 Punkte für die inhaltliche und für die sprachliche Leistung vergeben werden.

Anders als in der offiziellen Prüfung arbeiteten die BewerterInnen (je zwei pro Test) nicht paarweise, sondern unabhängig voneinander. Folglich konnte nicht immer – wie im regulären Prüfungskontext – ein Konsens bezüglich der Einschätzung des Tests als „bestanden“ oder „nicht bestanden“ erzielt werden. Deshalb wurde zusätzlich zu diesen beiden Kategorien eine dritte („uneins“) eingefügt, die bei nicht vorhandener Übereinstimmung zwischen den BewerterInnen griff.⁷⁷

77 Zur Qualitätssicherung wurde außerdem ein Fragebogen eingesetzt, den die BewerterInnen ausfüllten und durch den u. a. nachvollzogen werden konnte, welche beruflich relevanten Erfahrungen im Zusammenhang mit der Beauftragung und in den Prüfungskommissionen der Zweisprachigkeitsprüfung sie mitbrachten, wie sie mit dem Bewertungsraster umgingen, um zu ihren Urteilen zu gelangen etc.

Literaturhinweise

- [ALTE 2006] = Association of Language Testers in Europe (2006): *Handreichungen für Testautoren*.
http://www.testdaf.de/aktuelle/pdf/ALTE_Deutsche_HR_Modul1.pdf.
- [ALTE 1 2003] = Association of Language Testers in Europe (2003): *The ALTE Code of Practice: Quality Management Checklists. Unit 1: Test construction*. <http://www.testdaf.de/institut/pdf/ALTE/unit1.pdf>.
- [ALTE 2 2003] = Association of Language Testers in Europe (2003): *The ALTE Code of Practice: Quality Management Checklists. Unit 2: Administration and Logistics*. <http://www.testdaf.de/institut/pdf/ALTE/unit2.pdf>.
- [ALTE 2001] = ALTE Working Group on the Code of Practice (2003): *Principles of Good Practice for ALTE Examinations*. Revised Draft (October 2001). http://www.testdaf.de/institut/pdf/ALTE/ALTE_good_practice.pdf.
- [ALTE 2005] = Association of Language Testers in Europe (2005): *The CEFR grid for speaking, developed by ALTE members: report*. <http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/ALTE%20CEFR%20Speaking%20Grid%20Output51.pdf>.
- [ALTE 3 2003] = Association of Language Testers in Europe (2003): *The ALTE Code of Practice: Quality Management Checklists. Unit 3: Marking, Grading, and Results*. <http://www.testdaf.de/institut/pdf/ALTE/unit3.pdf>.
- [ALTE 4 2003] = Association of Language Testers in Europe (2003): *The ALTE Code of Practice: Quality Management Checklists. Unit 4: Test Analysis and Post Examination Review*. Dokument: <http://www.testdaf.de/institut/pdf/ALTE/unit4.pdf>.
- [Amtsblatt 2006] = Amtsblatt Nr. 10/I-II vom 7.3.2006: Kriterien für die Bewertung und Feststellung der Kenntnis der beiden Sprachen, Italienisch und Deutsch, im Sinne von Art. 3 des DPR vom 26.7.1976 Nr. 752 i.g.F.
- [ASTAT 2006] = Autonome Provinz Bozen – Südtirol – Institut für Statistik (2006): *Südtiroler Sprachbarometer*. Bozen: Autonome Provinz Bozen – Südtirol.
- [ASTAT 2010] = Autonome Provinz Bozen – Südtirol – Institut für Statistik (2010): *Südtirol in Zahlen*. Bozen: Autonome Provinz Bozen – Südtirol. Online-Dokument: http://www.provinz.bz.it/astat/de/service/845.asp?&830_action=300&830_image_id=187266.
- [Autonomiestatut 2006] = Autonome Provinz Bozen – Südtirol (Hrsg.) (2006): *Das neue Autonomiestatut*. Bolzano/Bozen: Landespresseamt.
- [DISC Dizionario italiano 1997] = Sabatini, F./Coletti, V. (a cura di) (1997): *Dizionario italiano Sabatini Coletti*. Firenze: Giunti.
- [Duden Deutsches Universalwörterbuch 2001] = Dudenredaktion (Hrsg.) (2001): *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim u.a.: Dudenverlag
- [Europarat (o.J.)]: *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Writing Tasks: Pilot samples*. Online-Dokument: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/exampleswriting.pdf>.
- [Europarat 2009a] = Figueras, N./North, B./Takala, S. et al. (2009): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Manual. Preliminary Pilot Version*.- DGIV/EDU/LANG (2003) 5 rev. 1. Edited by the Council of Europe. www.coe.int/lang.
- [Europarat 2009b] = Takala, S./Kaftandjieva, F./Verhelst, N. et al. (2009): *Reference Supplement to the Preliminary Pilot Version of the Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.-DGIV/EDU/LANG (2004) 13. Edited by the Council of Europe. www.coe.int/lang.
- [GeRS 2001] = Trim, J./North, B./Coste, D. et al. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt. Herausgegeben vom Europarat, Goethe-Institut International u.a. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i7.htm>.
- [QCER 2002] = Consiglio d'Europa (2002) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Oxford: La Nuova Italia.
- Abel, A. (2010): Sprachtests und soziale Implikationen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 202-209.

- Abel, A./Vettori, C./Forer, D. (2012): Learning the Neighbour's Language: the Many Challenges in Achieving a Real Multilingual Society. The Case of Second Language Acquisition in the Minority-Majority Context of South Tyrol. In: European Centre for Minority Issues & European Academy Bozen/Bolzano (eds.): *European Yearbook of Minority Issues*. Vol. 9. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, 271-303.
- Abel, A./Wisniewski, K. (2012): Sprechaktrealisierungen in der L2 und der GERS: Ein- und Aussichten für Sprachwissenschaft und Didaktik. In: Di Meola, C./Hornung, A./Rega L. (Hrsgg.): *Perspektiven Vier. Akten der 4. Tagung „Deutsche Sprachwissenschaft in Italien“*, Rom 4.-6. Februar 2010. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 311-325.
- AERA/APA/NCME (1985/1999): *Standards for educational and psychological testing*. Washington: AERA.
- Alderson, Ch. J. (1991): Bands and scores. In: Alderson, Ch. J./North, B. (eds.): *Language testing in the 1990s*. London: British Council/Macmillan, 71-86.
- Arras, U. (2009). What's on a rater's mind? Die Erforschung von Beurteilungsstrategien und ihre Bewusstmachung durch Schulungsmaßnahmen als Voraussetzungen für die Testvalidität. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 50, 33-45.
- Arras, U. (2010): Subjektive Theorien als Faktor bei der Beurteilung fremdsprachlicher Kompetenzen. In: Berndt, A./Kleppin, K. (Hrsgg.): *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie – Festschrift für Rüdiger Grotjahn*. Frankfurt: Lang, 169-179.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (2000): Modern Language Testing at the Turn of the Century: Assuring that what we Count Counts. In: *Language Testing* 17 (1), 1-42.
- Bachman, L. F./Palmer, A. (1996): *Language Testing in Practice*. New York: Oxford University Press.
- Baldegger, M./Müller, M./Schneider, G. (1993): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Bärenfänger, O./Tschirner, E. (2006): *Hochschulsprachttest*. Universität Leipzig.
- Bausch, K.-R. (Hrsg.) (2003): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bolton, S./Glaboniat, M./Lorenz, H. et al. (Hrsgg.) (2008): *MÜNDLICH. Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch. Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*. DVD mit Begleitheft. München: Langenscheidt.
- Bolton, S./Glaboniat, M./Lorenz, H. et al. (Hrsgg.) (2008): *MÜNDLICH. Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch. Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*. DVD mit Begleitheft. München: Langenscheidt.
- Chapelle, C. A. (1994): Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? In: *Second Language Research* 10, 157-187.
- Chapelle, C. A. (1998): Construct Definition and Validity Inquiry in SLA Research. In: Bachman, L. F./Cohen, A. D. (eds.): *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 32-70.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Cumming, A. (1997): The testing of writing in a second language. In: Clapham, C./Corson, D. (eds.): *Encyclopedia of language and education, vol. 7: Language testing and assessment*. Dordrecht: Kluwer, 51-64.
- Deflorian, F. (1997): *Considerazioni riassuntive sui risultati delle prove nella comprensione scritta e orale, nella produzione scritta e nella produzione orale della lingua seconda degli alunni delle ultime classi della scuola elementare, media e superiore in lingua tedesca*. Bolzano: Provincia Autonoma di Bolzano, Ufficio Bilinguismo (inedito).
- Eckes, T. (2006): Multifacetten-Rasch-Analyse von Personenbeurteilungen. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 37 (3), 185-195.
- Eckes, T. (2003): Qualitätssicherung beim TestDaF: Konzepte, Methoden, Ergebnisse. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 69, 43-68.

- Eckes, T. (2004): Strenge und Konsistenz in der Beurteilung sprachlicher Leistungen. In: . Wolff, A./ Ostermann, T./ Chlosta, C. (Hrsg.): *Integration durch Sprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 73)*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 485-518.
- Eckes, T. (2008): Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. In: *Language Testing*, 25, 155-185.
- Egger, K. (2001): *Sprachlandschaft im Wandel. Südtirol auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit*. Bozen: Athesia.
- Ellis, N. C. (2006): Language acquisition as rational contingency learning. In: *Applied Linguistics* 27(1), 1-24.
- Fulcher, G. (1996): Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction. In: *Language Testing* 13 (2), 208-238.
- Fulcher, G. (2003): *Testing Second Language Speaking*. London: Longman/Pearson Education.
- Fulcher, G./Davidson, F. (2007): *Language Testing and Assessment*. London & New York: Routledge.
- Galli de' Paratesi, N. (a cura di) (1994): *Livello Soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg: Edizioni del Consiglio d'Europa.
- Glaboniat, M. (1998): *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache: eine Untersuchung am Beispiel des österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck: Studienverlag.
- Glaboniat, M. et al. (Hrsgg.) (2005²): *Profile deutsch Version 2.0*. Buch und CD-Rom. Berlin/München u.a.: Langenscheidt.
- Grego Bolli, G. (a cura di) (2008): *Esempi di produzioni orali a illustrazione per l'italiano dei livelli del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Perugia: Guerra.
- Grotjahn, R. (2006): Prüfen – Testen – Bewerten. In: Jung, H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4., völlig neu bearb. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang, 221-230.
- Halliday, M. A. K. (1976): *System and Function in Language: Selected Papers*. London: Oxford University Press.
- Hulstijn, J. H. (2007): The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. In: *The Modern Language Journal* 91, 663-667.
- Kane, M. T. (2001): Current concerns in validity theory. In: *Journal of Educational Measurement* 38/4, 319-342.
- Kunnan, A. J. (2000): Fairness and justice for all. In: Kunnan, A. J. (ed.): *Fairness and validation in language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-14.
- Lennon, P. (2000): The lexical element in spoken second language fluency. In: Riggenbach, H. (2000) (ed.): *Perspectives on Fluency*. Ann Arbor, MI: Michigan University Press, 25-42.
- Linacre, J. M. (2002): What do infit and outfit, mean-square and standardized mean? In: *Rasch Measurement Transactions*, 16 (2), 878.
- Lumley, T. (2002): Assessment criteria in a large-scale writing test. In: *Language Testing* 19/3, 246-276.
- Luoma, S. (2004): *Assessing Speaking*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1996): On Competence and Performance and Related Notions. In: Brown, G./Malmkjær, K./Williams, J. (eds.): *Performance & Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 9-32.
- McNamara, T.F. (2003): Looking Back, Looking Forward: Rethinking Bachman. In: *Language Testing* 20 (4), 466-473.
- Messick, S. (1989): Validity. In: Linn, R.L. (ed.): *Educational Measurement*. New York: Macmillan/American Council on Education, 13-103.
- Milanovic, M./Saville, N./Shuhong, S. (1996): A study of the decision-making behavior of composition markers. In: Milanovic, M. /Saville N. (eds.): *Performance testing, cognition and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 92-114.
- Mislevy, R. (2003): *On the Structure of Educational Assessments*. University of California: Centre for the Study of Evaluation.
- Nation, P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- North, B. (2000): *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. Oxford: Peter Lang.

- O'Sullivan, B./Weir, C. J./Saville, N. (2002): Using Observation Checklists to Validate Speaking-Test Tasks. In: *Language Testing* 19 (1), 33-56.
- Pollitt, A. /Murray, N. L. (1996): What raters really pay attention to. In: Milanovic, M./Saville N. (eds.): *Performance testing, cognition and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 74-91.
- Read, J./Chapelle, C. (2001): A framework for second language vocabulary assessment. In: *Language Testing* 18, 1-32.
- Saville, N./Kuijper, H./van Avermaet, P. (2004): *A Code of Practice A Code of Practice and Quality Management System for International Examinations*. Poster. Online-Dokument: http://www.google.com/url?sa=t&source=web&cd=3&ved=0CCUQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.bamf.de%2FSharedDocs%2FAnlagen%2FDE%2FDownloads%2FInfothek%2FThemendossiers%2FDIALOGforum-7%2FDIALOGforum-7-lernerfolge-2011-minimum-standards.pdf%3F__blob%3DpublicationFile&rct=j&q=saville%20avermaet%202004&ei=WVOYTtLKHofUsgai5KmaBA&usg=AFQjCNENdrha3IuKoobE1fQbVlbf3S7mEQ&cad=rja.
- Schneider, G./North, B. (2000): *Fremdsprachen können – was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur, Zürich: Rüegger.
- Shohamy, E. (1996): Competence and Performance in Language Testing. In: Brown, G./Malmkjær, Kirsten/Williams, J. (eds.): *Performance & Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 136-151.
- Shohamy, E. (2001): *The power of tests: A critical perspective of the uses of language tests*. Harlow: Longman/Pearson.
- Tomasello, M. (2000): First Steps towards a usage-based theory of language acquisition. In: *Cognitive Linguistics* 11 (1/2) 61-82. Nachdruck in: Geeraerts, D. (2006) (ed.): *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin u.a.: De Gruyter, 439-458.
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tschirner, E. (2001): Die Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Handlungskompetenz: Ein Problemaufriss. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 30, 87-115.
- Verhelst, N. (2004): Classical Test Theory. In: Europarat 2009b, Part C. DGIV/EDU/LANG (2004) 13.
- Vettori, C. (2005): *La competenza del tedesco degli studenti italo-foni di scuola media inferiore e superiore di Bolzano e Trento: confronto e valutazione*. Tesi per il conseguimento del titolo di dottore di ricerca. Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.
- Weir, C. (2005): *Language Testing and Validation: an evidence-based approach*. Oxford: Palgrave.
- Wisniewski, K (2010a): Testsprache im Fokus. Was messen die Skalen des GERS wirklich? In: Altmayer, C./Mehlhorn, G./Neveling, Ch./Schlüter, N./Schramm, K. (Hrsgg.): *Grenzen überschreiten: sprachlich- fachlich – kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF Leipzig, 30.9.-3.10.2009*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 391-398.
- Wisniewski, K. (2010b): Bewertervariabilität im Umgang mit GeRS-Skalen. Ein- und Aussichten aus einem Sprachtestprojekt. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 143-150.

Alle Links überprüft am 15.05.2012.

Die Sprachkompetenzen: Ergebnisse

Andrea Abel, Katrin Wisniewski, Chiara Vettori

1. Einleitung

Nachdem wesentliche Grundlagen der Erhebung der Zweitsprachkompetenzen, unter anderem deren Ziele, die methodischen Ansätze, die Wahl der Aufgaben und das aufwendige Qualitätsmanagement, vorgestellt wurden (siehe Wisniewski/Abel in diesem Band), widmet sich dieses Kapitel der Beschreibung der Ergebnisse. Dabei werden nicht nur die Sprachtestdaten selbst wiedergegeben, sondern außerdem Bezüge zu einigen Kontextfaktoren, die im Rahmen des Projektes erfasst wurden, aber auch zu anderen Daten aus der einschlägigen Literatur hergestellt.¹

Zunächst soll das Hauptziel der Sprachtests noch einmal in Erinnerung gerufen werden: Dieses bestand darin herauszufinden, wie es um die Zweitsprachkompetenzen der Südtiroler SchülerInnen kurz vor dem Abschluss ihrer schulischen Laufbahn mit der Matura bestellt ist, auch im Hinblick auf die Frage, inwiefern die SchülerInnen aktiv am Alltagsleben in der Zweitsprache (L2) teilhaben können (siehe Wisniewski/Abel, 2.2.1., in diesem Band). Dazu sollten anhand des so genannten KOLIPSI-Tests die sprachlichen Kompetenzen mit Bezug auf die Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeRS) (GeRS 2001) beschrieben werden. Bei der Wahl des GeRS als Instrument und Bezugsrahmen haben verschiedene Gründe eine Rolle gespielt: Einmal stellt er eine Reihe von validierten und standardisierten Skalen als Grundlage für die Bewertung von Sprachkompetenzen zur Verfügung. Außerdem war es nötig, ein Werkzeug für eine einzelsprachenübergreifende Beschreibung sprachlicher Fertigkeiten zur Hand zu haben, im konkreten Fall für die beiden Sprachen Deutsch und Italienisch. Nicht zuletzt erschienen die weite Verbreitung und der Bekanntheitsgrad insbesondere im Hinblick auf die Kommunizierbarkeit der Ergebnisse wichtig (siehe dazu auch Wisniewski/Abel in diesem Band, zu einigen Problematiken im Zusammenhang mit dem GeRS insbesondere Abschnitt 2.3., Hesse/Römisch, Band 2).

1 Ziel ist es, dieses Kapitel auch für diejenigen lesbar zu gestalten, die an methodischen Fragen und sprachwissenschaftlichen Ansätzen, die für das Projekt relevant sind, weniger interessiert bzw. mit ihnen weniger vertraut sind. Außerdem soll es für diejenigen, die insbesondere über die Sprachtestergebnisse Bescheid wissen wollen, möglich sein, das Kapitel separat zu lesen, ohne dass Vorwissen aus anderen Abschnitten der Publikation nötig ist. Daher kann es zu einigen Wiederholungen von Aspekten kommen, die bereits an anderer Stelle beschrieben sind. Wo immer möglich, werden Bezüge zu anderen Kapiteln explizit genannt.

Ein weiteres Ziel der Sprachkompetenzenerhebung bestand darin, Aussagen dahingehend zu treffen, wie die SchülerInnen die „Hürde“ der Südtiroler Zweisprachigkeitsprüfung bewältigen würden. Vor dem Hintergrund der Bedeutung dieser Prüfung für den Einstieg vieler SüdtirolerInnen in das Berufsleben (verpflichtend im öffentlichen, relevant teilweise auch im privaten Bereich) sowie der Anerkennung alternativer internationaler, am GeRS ausgerichteter Sprachzertifikate dürfte dieser Testteil für die lokale Südtiroler Realität von großem Interesse sein. In diesem Zusammenhang sollte zudem versucht werden, der Frage nachzugehen, ob die Ergebnisse des KOLIPSI-Tests mit explizitem GeRS-Bezug einen guten Prädiktor für das Bestehen der Zweisprachigkeitsprüfung darstellen würden (Details dazu siehe in Wisniewski/Abel, 4., in diesem Band).

Zusätzlich zur Analyse der Sprachkompetenzen wurde eine Reihe von Gruppenvergleichen angestellt. Zusammenhänge mit einigen grundlegenden Variablen wie Geschlecht, Schultyp und Sprachumgebung fließen in die Darstellung der Sprachtestergebnisse in diesem Kapitel ein², während weitere Detailaspekte und Einflussfaktoren in eigenen, vertiefenden Kapiteln behandelt werden (siehe Band 2). Die Daten dazu stammen aus der mehrteiligen (Online-)Fragebogenerhebung, die im Rahmen des Projekts durchgeführt wurde (siehe in diesem Band).

In der Darstellung der einzelnen Vergleiche mögen leicht voneinander abweichende Teilnehmerzahlen auffallen. Diese Abweichungen sind darauf zurückzuführen, dass die ProbandInnen der Sprachtests und der Fragebogenerhebung nicht völlig übereinstimmen, u. a. deshalb, weil die Durchführung des Sprachtests und das Ausfüllen der Fragebögen zu verschiedenen Zeitpunkten stattfand und daher nicht alle Beteiligten an beiden Erhebungen teilnehmen konnten, nicht die Gesamtanzahl der ProbandInnen alle Fragen beantworteten oder nicht alle Ergebnisse auswertbar waren. Die Teilnehmerzahlen sollen so transparent wie möglich dargestellt werden, ohne dadurch jedoch die Lesbarkeit des Textes allzu stark einzuschränken.

An der Erhebung haben sich alle Oberschulen Südtirols mit deutscher und italienischer Unterrichtssprache beteiligt. Die Auswahl der Stichprobe sowie der Ablauf der Erhebung wurden bereits an anderer Stelle beschrieben (siehe Wisniewski/Abel, 2.2.3., in diesem Band). Grundsätzlich wurden an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache die Tests in der Zielsprache Italienisch und umgekehrt durchgeführt.

Es gab für die SchülerInnen jedoch die Möglichkeit, die Testsprache selbst zu wählen (was z. B. für SchülerInnen interessant war, die an einem Austausch in einer anderssprachigen Schule teilnehmen). Von dieser Möglichkeit hat lediglich eine vernachlässigbare Anzahl von SchülerInnen Ge-

2 In der an Hermann-Günter Hesse und Sarah Römisch in Auftrag gegebenen Studie über die Arbeiten im Rahmen des Projekts KOLIPSI wurden neben den in Band 2 vorgestellten Ergebnissen der Sprachleistungen auf der Grundlage eines IRT-Modells (IRT: Item-Response-Theorie) auch sprachliche Kompetenzen und Gruppenvergleiche für die im Text genannten grundlegenden Variablen mithilfe regressionsanalytischer Verfahren berechnet (Hesse/Römisch 2009); außerdem wurden von Heidi Flarer ergänzende Analysen durchgeführt (siehe auch Fußnote 21).

brauch gemacht.³ Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse spiegeln zunächst im Wesentlichen wieder, welche Kompetenzen in den beiden Testsprachen Deutsch bzw. Italienisch an den Schulen mit der jeweils anderen Unterrichtssprache erreicht wurden. Nicht berücksichtigt werden dabei vorerst – sofern nicht anders angegeben – Faktoren wie die Erstsprache der SchülerInnen oder deren Eltern, das Aufwachsen in einem zweisprachigen Elternhaus o. Ä.

2. Der KOLIPSI-Test

2.1. Was bedeuten die Niveaustufen des GeRS?

In diesem Exkurs werden zunächst die Niveaustufen des GeRS, auf denen der KOLIPSI-Test basiert, für diejenigen LeserInnen kurz vorgestellt, die mit dem Instrument wenig vertraut sind. Der GeRS geht von einem handlungsorientierten Ansatz der Sprachkompetenz aus, der Sprachverwendende und -lernende als sozial Handelnde betrachtet, die in bestimmten Kontexten kommunikative Aufgaben bewältigen müssen (vgl. GeRS 2011: 21 sowie Wisniewski/Abel, 2.1., in diesem Band). Vor diesem theoretischen Hintergrund stellt der GeRS ein Instrumentarium zur Verfügung, mit dessen Hilfe Sprachkompetenzen nicht nur in einer horizontalen Dimension im Hinblick auf unterschiedliche Teilkompetenzen (linguistische, soziolinguistische, pragmatische), Sprachaktivitäten (z. B. Rezeption, Produktion), Lebensbereiche (z. B. beruflich, privat) etc., sondern auch in einer vertikalen Dimension als Abfolge von Niveaustufen beschrieben werden können. Die gemeinsamen Referenzniveaus des GeRS sind mit Sicherheit dessen bekanntester Teil, insbesondere da sie die Grundlage für den Großteil standardisierter Sprachtests und -prüfungen in Europa bilden. Sprachkompetenzen können dabei mithilfe von so genannten Kann-Beschreibungen (auch: Deskriptoren, Can-do-Statements) auf einer sechsstufigen Skala mit den entsprechenden Referenzniveaus, aufsteigend von A1 über A2, B1, B2, C1 bis hin zu C2, eingeordnet werden. Die Kann-Beschreibungen geben Auskunft darüber, was und wie gut jemand etwas in bestimmten Situationen sprachlich tun kann, ohne dabei auf Einzelsprachen und deren spezifische Merkmale Bezug zu nehmen. Während eine Globalskala im GeRS es erlaubt, ein allgemeines Spektrum von Sprachkompetenzen wiederzugeben (siehe Abbildung 1), bieten eine Reihe von Detailskalen zusätzlich die Möglichkeit, Sprachkompetenzen nach verschiedenen speziellen Kriterien zu beschreiben (z. B. Kriterien wie Wortschatzbeherrschung, grammatische Korrektheit ...) und entsprechende Raster zur Bewertung und Einschätzung sprachlicher Fertigkeiten zu

³ Insgesamt betraf dies rund 10 SchülerInnen, u. z. des Istituto Marcelline, des Liceo Classico G. Carducci und des Gymnasiums Walther von der Vogelweide (diese Arbeiten wurden dann den entsprechenden Schulen der anderen Unterrichtssprache zugewiesen).

entwickeln (vgl. GeRS 2001: 21 ff., 32 ff., Glaboniat/Müller et al. 2005: 40f., 53ff. – KOLIPSI-Bewertungsraster siehe Wisniewski/Abel, 2.2.6., in diesem Band).

Ein Blick auf die zentralen Deskriptoren des GeRS, die im Rahmen des Projekts KOLIPSI von Bedeutung sind, soll vor Augen führen, wie Sprachkompetenzen darin beschrieben werden:⁴ Die Stufe A2 (oder engl. „Waystage“) bezeichnet ein Stadium, auf dem sich SprecherInnen „in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen“ können, „in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht“ (GeRS 2001: 35, siehe Globalskala). Dabei können SprecherInnen „kurze gebräuchliche Ausdrücke“ und „einfache Satzmuster“ verwenden, „um einfache konkrete Bedürfnisse zu erfüllen“ und „sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen“. Während das „begrenzte Repertoire memorierter Wendungen [...] für einfachste Grundsituationen ausreicht“, kommt es in „nicht-routinemäßigen Situationen [...] häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen“ (GeRS 2001: 110–111, siehe Spektrum sprachlicher Mittel allgemein).

Das Niveau B1 gilt als Schwellenniveau zur so genannten „selbständigen Sprachverwendung“ (engl. „Threshold level“), für das zwei Merkmale als charakteristisch gelten, zum einen „die Fähigkeit, Interaktion aufrechtzuerhalten und in einem Spektrum von Situationen auszudrücken, was man sagen möchte“ und zum anderen „die Fähigkeit, sprachliche Probleme des Alltagslebens flexibel zu bewältigen“ (GeRS 2001: 43), was auch weniger routinemäßige und vertraute Situationen einschließt. Es ist möglich, „sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete [zu] äußern.“ (GeRS 2001: 35, siehe Globalskala, Überblick siehe Abbildung 1). Die sprachlichen Mittel und der Wortschatz reichen aus, „um zurechtzukommen“ und „um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse“, wobei der „begrenzte Wortschatz [...] zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten“ führt (GeRS 2001: 111, siehe Spektrum sprachlicher Mittel allgemein). Die wichtigsten grammatischen Strukturen werden im Allgemeinen gut beherrscht, sodass zwar Fehler vorkommen, im Wesentlichen aber klar bleibt, was ausgedrückt werden soll. Insgesamt sind die Kompetenzen ausreichend, um – beispielsweise im konkreten Fall des Projekts KOLIPSI – einen bereits recht spontanen und entspannten Austausch in der Zweitsprache zu ermöglichen.

Ein relativ großer Sprung ist dann zum Niveau B2 bemerkbar, im Englischen „Vantage“, also „günstiger Ausgangspunkt“. Der Begriff spielt darauf an, dass LernerInnen das Schwellenniveau überschritten haben und nun am Ausgangspunkt dafür stehen, mit einem größeren Sprachbewusstsein sprachlich zu agieren. Das heißt, für dieses Niveau ist eine „Language Awareness“ kennzeich-

4 Da die KOLIPSI-Tests auf die zentralen GeRS-Stufen B1 und B2 sowie die daran angrenzenden Stufen A2 und C1 ausgerichtet war, werden in den Darstellungen hauptsächlich diese Kompetenzbereiche berücksichtigt, nicht hingegen die Niveaus A1 und C2; siehe dazu auch weiter unten in diesem Kapitel.

nend, die – anders als auf niedrigeren Stufen – erstmals eine Anpassung an den Stil und das Register mündlicher oder schriftlicher Äußerungen erlaubt. Möglich ist z. B. selbständiges Korrigieren von Fehlern, die zu Missverständnissen geführt haben, und Formulierungen, die unfreiwillig belustigen oder irritieren, tauchen nicht mehr auf. Der Schwerpunkt liegt zudem vermehrt auf erfolgreichem Argumentieren und Verhandeln und auf einem höheren Grad an Diskurskompetenz. SprecherInnen können sich zu einem „breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.“ (GeRS 2001: 35, siehe Globalskala). In Gesprächen funktioniert die Verständigung „spontan und fließend“ (GeRS 2001: 35, siehe Globalskala). Es muss „nicht auffällig nach Worten“ gesucht werden, und „einige komplexe Satzstrukturen“ werden verwendet (GeRS 2001: 110, siehe Spektrum sprachlicher Mittel allgemein).

Das Niveau C1 zeichnet sich schließlich durch eine noch größere Qualität der Sprachbeherrschung aus. SprecherInnen können aus „ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen“ und sich damit „strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern“ (GeRS 2001: 35, siehe Globalskala) und „klar ausdrücken“, ohne sich in irgendeiner Weise „einschränken zu müssen“ (GeRS 2001: 111, siehe Spektrum sprachlicher Mittel allgemein). Sie können „die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben und in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen“ (GeRS 2001: 35, siehe Globalskala).

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Abbildung 1: Globalskala (GeRS 2011: 35)

2.2. Schriftlicher KOLIPSI-Test

2.2.1. Einführung: TeilnehmerInnen und Aufgaben

Der Großteil der am Projekt beteiligten SchülerInnen haben den eigens konstruierten KOLIPSI-Test durchgeführt. Insgesamt wurden 301 Tests für die Zielsprache Deutsch und 1043 für die Zielsprache Italienisch nach dem in Wisniewski/Abel in diesem Band vorgestellten Vorgehen bewertet. In einem zweiten Schritt wurden die Tests aufwendigen Rasch-Analysen (Multifacetten-Rasch-Analysen, kurz: MFR-Analysen – siehe dazu Hesse/Römisch, Band 2) unterzogen, wobei aus statistisch-methodischen Gründen nicht alle auf diese Weise skaliert werden konnten. Daher werden im Folgenden die Ergebnisse der verbleibenden TeilnehmerInnen dargestellt, nämlich die von 279 Tests für die Zielsprache Deutsch und 996 Tests für die Zielsprache Italienisch.

Aufgabenbeschreibung

Die SchülerInnen mussten im Rahmen des schriftlichen KOLIPSI-Tests zwei Aufgaben unterschiedlichen Niveaus, bestehend aus Stimulus und Aufgabenstellung, bearbeiten. Beide Aufgaben bezogen sich auf Situationen aus dem privaten Lebensbereich. Bei der Auswahl der Themen war entscheidungsleitend, dass diese die alltägliche Lebenswirklichkeit von Jugendlichen betrafen (wie z. B. Einkaufen, Urlaub, Reisen).

In der ersten Aufgabe (siehe Abbildung 2) sollte anhand einer kurzen Schilderung einer Ausgangssituation und einer Bildgeschichte eine Begebenheit mit einem Kassenzettel in einem Supermarkt erzählt bzw. narrativ dargestellt und die Geschichte zudem selbst fortgesetzt werden. In der zweiten Aufgabe (siehe Abbildung 3) hingegen sollte anhand einer kurzen Beschreibung einer Ausgangssituation und zweier Bildstimuli (Meer vs. Berge) in einem Brief an eine/n Freund/in die Gestaltung der gemeinsamen Ferien am Meer oder in den Bergen vergleichend und argumentativ vorgestellt werden, wobei sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede genannt werden und eigene Erfahrungen einfließen sollten (siehe Wisniewski/Abel, 2.2.3., in diesem Band zur Darstellung der Aufgaben aus Testkonstruktionsperspektive).

Die folgenden Auszüge aus den Aufgaben, die das Herder-Institut in Leipzig zur Verfügung gestellt hat (Bärenfänger/Tschirner 2006), dienen der Veranschaulichung:⁵

Aufgabe 1: „Der Kassenzettel“
Ihre Freundin Maria war letzte Woche einkaufen [...]



Aufgabenstellung: Eine E-Mail schreiben
Schreiben Sie eine E-Mail an einen Freund oder eine Freundin! Erzählen Sie [...]

Abbildung 2: KOLIPSI-Test (schriftlich), Aufgabe 1, für Deutsch als L2

⁵ Aus rechtlichen Gründen können die Aufgaben an dieser Stelle nicht zur Gänze abgebildet werden.

Aufgabe 2: Urlaub in den Bergen oder am Meer

Sie planen einen gemeinsamen Urlaub mit einem Freund oder einer Freundin [...]



Aufgabenstellung: Einen Brief schreiben

Schreiben Sie Ihrem Freund oder Ihrer Freundin einen Brief und stellen Sie ihm die beiden Möglichkeiten vor [...]

Abbildung 3: KOLIPSI-Test (schriftlich), Aufgabe 2, für Deutsch als L2

Während die erste Aufgabe im Bereich B1 des GeRS angesiedelt ist und mit entsprechenden Kompetenzen gut lösbar sein sollte, ist der Schwerpunkt der anvisierten Sprachkompetenzen zur Bewältigung der zweiten Aufgabe in Richtung B2 verlagert (siehe dazu auch Wisniewski/Abel, 2.2.3., in diesem Band). Es wurden bewusst Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden gewählt, um die beiden zentralen, anvisierten Kompetenzbereiche (B1 und B2) bestmöglich abdecken zu können. Außerdem wurden die Bewertung und die entsprechenden Raster so konzipiert, dass auch ein Ausscheren um mindestens eine Stufe nach oben und unten möglich war – und somit auch ein Erfassen der entsprechenden Sprachkompetenzen (siehe Wisniewski/Abel, 2.2.6., in diesem Band).

Beide Aufgaben (mit einer Bearbeitungszeit von jeweils maximal 30 Minuten, zu lösen ohne Hilfsmittel wie Wörterbuch o. Ä.) sehen die Produktion eines gegliederten, zusammenhängenden Texts von mindestens 130 (Aufgabe 1) bzw. 150 Wörtern (Aufgabe 2) vor.

Im Folgenden soll kurz auf zentrale sprachliche Anforderungen der beiden Aufgaben eingegangen werden, wobei einige zu deren Lösung nötige Kompetenzen dargestellt werden, u. a. solche, die auch bei der Bewertung eine Rolle gespielt haben:⁶

Die erste Aufgabe elizitiert eine Erzählung zu einer alltäglichen Situation aus dem privaten Lebensbereich. Die vorrangigen Kommunikationsthemen Einkaufen sowie Tägliches Leben (nach GeRS 2001: 58) gehören zur Erfahrungswelt der SchülerInnen. Das Erzählen erfordert im Hinblick auf die Textstruktur die Wiedergabe einer Begebenheit bzw. einer Abfolge von Ereignissen, die in einer Bild-

6 Zur Darstellung der Aufgaben aus Testkonstruktionsperspektive mit Bezug auf die ALTE-Tabellen zur Aufgabenbeschreibung siehe Wisniewski/Abel, 2.2.3., in diesem Band. Als weitere Grundlage für die Darstellung dienen die Aufgabenbeschreibungen des Testherstellers, die allerdings nicht öffentlich zugänglich sind.

geschichte dargestellt ist, und zwar in chronologischer und (kausal-)logischer Weise. Dazu müssen zuerst die Ausgangssituation und dann das Problem beschrieben werden, die Auflösung der Geschichte ist schließlich selbst weiterzuerzählen. Dies erfordert eine narrative Themenentfaltung (vgl. Brinker 2005: 69). Die zur Bearbeitung der Aufgabe nötige Lexik gehört zum Grundwortschatz und entspricht in etwa dem, was auch in GeRS-bezogenen Wortschatzlisten, wie z. B. „Profile deutsch“ (Glaboniat/Müller et al. 2005 – CD), für den entsprechenden Niveaubereich vorgesehen ist.⁷ In der Wahl der Lexik besteht großer Spielraum, wenngleich die Bildgeschichte aufgrund der konkreten Vorlage eher die Selektion bestimmter Wortschatzelemente nahelegt als die Stimuli der zweiten Aufgabe. Einige etwas anspruchsvollere lexikalische Einheiten, die zum Lösen der Aufgaben nützlich sind, wie „Kassenzettel“ oder „Obst- und Gemüseladen“ sind bereits in der Aufgabenformulierung enthalten, andere, wie z. B. „Kassierin“ oder „Einkaufswagen“, können vermieden bzw. mit entsprechenden Strategien umschrieben werden. Bezüglich der Grammatik lässt sich hervorheben, dass in der Vergangenheit erzählt werden muss (für das Italienische beispielsweise bedeutet dies, dass u. a. zwischen *passato prossimo* und *imperfetto* gewählt werden muss, was Lernenden häufig Schwierigkeiten bereitet, siehe dazu z. B. Banfi/Bernini 2003). Auf der Ebene der Syntax sind kaum komplexe Haupt-Nebensatz-Gefüge nötig. Zur Herstellung eines kohärenten Textes ist in dem spezifischen Fall die Aneinanderreihung von Einzelementen zu einer linearen Äußerung erforderlich (vgl. GeRS 2001: 125), wobei ein Aneinanderfügen von Hauptsätzen im Wesentlichen ausreichend ist und kaum Konnektoren zur Verknüpfung nötig sind. Wie in jedem Text müssen selbstverständlich grundlegende Prinzipien der Wiederaufnahme berücksichtigt werden (z. B. Koreferenz). Die Kommunikationsform E-Mail ist sehr frei und lässt viele Möglichkeiten der individuellen Ausgestaltung zu. Notwendig sind die Kennzeichnung sozialer Beziehungen und die Befolgung sozialer Regeln wie die Einhaltung von Höflichkeitskonventionen (vgl. GeRS 2001: 119), u. a. zur Kontaktaufnahme und -beendigung (z. B. Grußformeln wie Briefanrede und Briefschluss, nach dem Befinden fragen bzw. das eigene Befinden ansprechen). Das erwartete Register ist im Wesentlichen unmarkiert, auch leicht informell.

Wie die erste ist auch die zweite Aufgabe dem privaten Lebensbereich zuzuordnen, und auch sie bezieht sich auf eine alltägliche Situation aus der Erfahrungswelt der SchülerInnen. Im Unterschied zur ersten elizitiert sie jedoch einen Vergleich und keine Erzählung, und sie berührt Kommunikationsthemen wie Reisen und Urlaub, Freizeit, Unterhaltung, Hobbys und Interessen (vgl. GeRS 2001: 58). Die erforderlichen Sprachhandlungen sind komplexer und vielfältiger als in der ersten Aufgabe: Für den Vergleich müssen beispielsweise Sachverhalte/Ereignisse, die eine Gemeinsamkeit aufweisen (gemeinsame Urlaubsplanung), aber sonst unterschiedlich sind (Urlaub in den Bergen vs. Urlaub am Meer), gegenübergestellt sowie zur Veranschaulichung und Bewertung beschrieben und dargestellt

⁷ Aufgrund mangelnder empirischer Absicherung durch Lernerdaten haben die GeRS-Zuordnungen dieser und vieler anderer Wortschatzsammlungen einen vorwiegend indikativen Charakter, können aber dennoch nützliche Hinweise liefern.

werden. Dazu sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede genannt, aber auch verschiedene Möglichkeiten vorgestellt und eigene Erfahrungen eingebracht werden. Der Aufbau des Textes folgt nicht einer chronologischen Struktur, die Textgestaltung erfordert vielmehr eine argumentative Themenentfaltung (vgl. Brinker 2005: 79ff.). Die Lexik ist im Bereich des Grundwortschatzes anzusiedeln, wobei die Wortwahl eine noch größere Freiheit als in der ersten Aufgabe zulässt, da man an weniger Vorgaben gebunden ist als in dem an die Bildgeschichte geknüpften Format. In Bezug auf die Grammatik sind im Unterschied zur ersten Aufgabe weniger Vergangenheitstempora nötig; dafür sind die darzustellenden Vergleiche und Möglichkeiten an Formen des hypothetischen Sprechens gekoppelt, was wiederum in vielen Fällen mit komplexeren syntaktischen Strukturen (z. B. hypothetische Bedingungen, häufig durch Wenn-Dann-Folgen wiedergegeben) sowie der Verwendung unterschiedlicher Modi (d. h. neben dem Indikativ auch der Konjunktiv und im Italienischen auch der Konditional) verbunden ist. Auf der Ebene der Textkohäsion und -kohärenz macht eine nicht ausschließlich zeitlich-lineare Aneinanderreihung von Gegebenheiten wie in der ersten Aufgabe die Verwendung umfangreicherer Verknüpfungsmittel nötig, um syntaktisch-semantische und inhaltliche Beziehungen kenntlich zu machen (vgl. GeRS 2001: 125) und alle in der Aufgabenstellung geforderten Aspekte zu erfüllen (wie u. a. das Thema einleiten, Vergleiche und Gegenüberstellungen in den Text einbauen, den Brief zusammenfassend abschließen). Die Kommunikationsform Brief ist ebenso wie die Kommunikationsform E-Mail in der ersten Aufgabe sehr frei, was bedeutet, dass auf der Ebene der soziolinguistischen Angemessenheit diesbezüglich wenig Vorgaben durch die Textsorte entstehen, allerdings verlangt die zweite Aufgabe mehr Interaktion und entsprechend differenzierte Strategien, z. B. bei Sprachhandlungstypen (vgl. auch „Mikrofunktionen“ in der Terminologie des GeRS 2001: 125–126) zur Handlungsregulierung (wie Vorschläge machen, Aufforderungen ausdrücken, einen Rat geben), zur Bewertung/zum Kommentar (wie Meinungen ausdrücken, nach Vorlieben fragen, Vorlieben ausdrücken) oder zum Informationsaustausch (wie hypothetisch sprechen) und dabei die Einhaltung von Höflichkeitskonventionen. In Aufgabe eins hingegen sind beispielsweise Sprachhandlungstypen zur Handlungsregulierung überhaupt nicht gefordert, weitere wiederum in anderer Form, etwa solche zum Informationsaustausch (z. B. beschreiben, erklären), wieder andere Sprachhandlungen liegen zwar nahe, sind aber durch die Aufgabenstellung nicht notwendigerweise gefordert, etwa zur Bewertung/zum Kommentar (z. B. Meinung ausdrücken, positiv/negativ bewerten) (vgl. Glaboniat/Müller et al. 2005: 221ff.). Die Registerebene ist gleich wie die in der ersten Aufgabe. Allerdings können – nach dem GeRS – Registerunterschiede ab B2 bei der Bewertung eine Rolle spielen (etwa bewusstes Unterscheiden zwischen neutralem oder freundschaftlichem bzw. sehr vertrautem Sprechen) (GeRS 2001: 121).

Insgesamt erscheinen die zur Umsetzung der Sprachhandlungen in der ersten Aufgabe nötigen Kompetenzen etwas weniger komplex als die in der zweiten Aufgabe. Beide Aufgaben sind aber sowohl auf B1 als auch auf B2 gut lösbar.

Im Rahmen des Projekts wurden, wie in Wisniewski/Abel in diesem Band im Detail beschrieben, folgende Aspekte der kommunikativen L2-Kompetenz, für die der GeRS entsprechende Skalen mit Deskriptoren bereitstellt, in die Bewertung der produktiven Fertigkeiten in beiden Aufgaben einbezogen:

- a. Die beiden, in der Praxis schwer abzugrenzenden, GeRS-Kategorien „Wortschatzspektrum“ und „Wortschatzbeherrschung“ wurden zum Bewertungskriterium „Wortschatz“ zusammengefasst, das den Umfang des Wortschatzes bzw. das Wortwissen einerseits und die angemessene Verwendung lexikalischer Elemente in bestimmten Situationen andererseits einschließt (GeRS 2001: 111–113).
- b. Die Kategorie „grammatische Korrektheit“ erfasst die „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (GeRS 2001: 113) und bezieht folglich Aspekte der Morphologie und der Syntax ein.
- c. Das Bewertungskriterium „Kohärenz und Kohäsion“ gliedert sich in den Bereich der pragmatischen Kompetenzen ein und die Deskriptoren bilden Aspekte der Diskurskompetenz ab, also der Fähigkeit, „eine Satzsequenz so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen entstehen“, bzw. des Wissens um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen organisiert und strukturiert sind (GeRS 2001: 123).
- d. Die „soziolinguistische Angemessenheit“ schließlich „betrifft die Fähigkeiten und Kenntnisse, die zur Bewältigung der sozialen Dimension von Sprache nötig sind“ (GeRS 2001: 118), ein Aspekt, der im Zusammenhang mit den Zielen des Projekts von besonderer Bedeutung ist. Hier geht es u. a. um die sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen (z. B. die Verwendung von Grußformeln), Höflichkeitskonventionen (z. B. Interesse am Wohlergehen einer Person zeigen, die angemessene Verwendung von „bitte“ und „danke“, die Verwendung abmildernder Formulierungen, Direktheit) und den Umgang mit Registerunterschieden (z. B. formell, freundschaftlich, sehr vertraut, neutral). (GeRS 2001: 119–120).

Kommentierte Beispiele

Zwei Beispiele des schriftlichen KOLIPSI-Tests⁸ sollen an dieser Stelle veranschaulichen helfen, wie konkrete Realisierungen von Niveaustufen des GeRS im Projekt aussehen. Ausgewählt und kurz kommentiert werden dazu je ein Ausschnitt eines typisches Textbeispiels der ersten Aufgabe (Bildgeschichte) für die Zielsprachen Deutsch (B1-Niveau) sowie Italienisch (B2-Niveau).⁹

⁸ Die Beispiele stammen aus dem Pretest (siehe auch Wisniewski/Abel, 2.2.4., in diesem Band).

⁹ In den beiden Transkripten werden Auslassungen, Tilgungen u.Ä. aus Gründen der Lesbarkeit nicht abgebildet; Abweichungen von Standardformen werden hingegen wie im Originaltext wiedergegeben. Auf der Grundlage der transkribierten und digitalisierten Texte entsteht im Weiteren ein digitales Lernerkorpus, mit dessen Hilfe es möglich sein wird, zusätzlich zu den bereits vorliegenden Bewertungen die Lernalternativen der Textproduktionen systematisch zu analysieren.

Textbeispiel B1 – Zielsprache Deutsch:

Dear Paolo,

ich wollte dir eine comische geschichte erzählen. In diese geschichte ist die Hauptfigur Maria.

Maria ging zu gemüse kaufen. Sie kaufte Salat, Tomaten, und Kartoffeln. Sie bezahlt und danach geht sie zu Supermarket. In Supermarket kaufte sie ein paar Brötchen, zwei Flasche Milk, Nudel und Fleisch.

Danach ging sie zu bezahlen. Sie hatte kein Geld zu bezahlen und sie sagte zu Beamtin dass sie zu Hause geht und das Geld zu nehmen. Maria wollte aber die produkte zu Hause dass sie gekaufte hatte. Das

Beamtin sagte Maria „du gehst zu Hause, nehme die Gelde an und du kommst zurück“. Maria sucht zu Hause die Geldtasche aber sie finde es nicht. Maria hatte zu Hause kein Geld, und am Abend aß sie nichts.

Nächste tage kam zu Maria ein junger mann. Der Mann sagte: „Ich habe deine Geldtasche gefunden“.

Maria war sehr froh. [...]

Das Kompetenzprofil des Probanden zeigt, dass er für die bewerteten Bereiche Grammatik, Wortschatz und soziolinguistische Angemessenheit ein B1 erreicht, für den Bereich Kohärenz mit einem B2 sogar etwas darüber liegt. Im Bereich der Grammatik treten auf dieser Stufe laut dem GeRS Fehler auf, aber eine Reihe grammatischer Strukturen werden beherrscht, „Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, [werden] ausreichend korrekt [verwendet]“ und die Fehler beeinträchtigen das Verständnis nicht (GeRS 2001: 114, vgl. auch Wisniewski/Abel, 2.2.6., in diesem Band). Außerdem können deutliche Einflüsse der Muttersprache selbst auf einer B1+-Stufe, die etwas über dem Level B1 liegt, noch vorkommen, aber im Wesentlichen „bleibt klar, was ausgedrückt werden soll“ (GeRS 2001: 114). Im konkreten Textbeispiel zeigt sich, dass z. B. im Bereich der Syntax kurze und einfache Strukturen verwendet werden und die Verbstellung im Nebensatz bereits gut beherrscht wird. Schwierigkeiten bereiten im Hinblick auf morphologische Phänomene etwa die Genusverwendung und der korrekte Einsatz von Präpositionen (z. B. Präposition ohne Artikel wie **in Supermarket*), die jedoch nicht systematisch fehlerhaft zu sein scheinen (vgl. z. B. *am Abend*). Auch Einflüsse der L1 kommen vor, z. B. *gehen* + Präposition *zu* + Infinitiv in **ging sie zu bezahlen* (vgl. Italienisch *andare* + Präposition *a* + Infinitiv). Die Lexik ist auf einem B1-Niveau einfach; ihr Spektrum sollte ausreichen, um sich mit der Hilfe von einigen Umschreibungen über Themen des Alltags zu unterhalten. Dazu soll der Grundwortschatz gut beherrscht werden, obwohl elementare Fehler vorkommen, wenn komplexere Sachverhalte oder weniger vertraute Themen ausgedrückt werden (vgl. GeRS 2001: 112f.). Der Text enthält grundlegende Einheiten aus dem Bereich „Einkaufen“, vor allem Einzelwörter, kaum hingegen Wendungen wie Kollokationen, und umfasst ein recht überschaubares Wortschatzspektrum. Erstaunen mögen einige Anleihen aus dem Englischen (*dear, Supermarket, milk*). Die verwendeten lexikalischen Einheiten sind im Wesentlichen auch in GeRS-bezogenen Publikationen auf B1 oder darunter vorgesehen (so etwa in „Profile deutsch“ – Glaboniat/Müller et al. 2005 –, mit Ausnahme von *Hauptfigur*; außerdem ist die für die Varietät in Österreich und Südtirol geläufige Form *Geldtasche* dort nicht gelistet; die Lexik fällt auch in den bei Tschirner 2008 für A1-

B1 beschriebenen Grundwortschatz). Die Beherrschung der Semantik der gewählten Wortschatzelemente ist nicht immer vorhanden (z. B. *Beamtin*), teilweise lassen sich Übertragungen aus dem Italienischen erkennen (z. B. **Geld nehmen*). Bezüglich der Kohärenz sieht der GeRS-Deskriptor vor, dass „eine Reihe kurzer und einfacher Einzelemente zu einer linearen, zusammenhängenden Äußerung [verbunden]“ werden (GeRS 2001: 125). Dies gelingt dem Probanden, indem er Sätze zeitlich und logisch aneinanderreicht; er verwendet dazu teilweise auch nebenordnende Konjunktionen, um Elemente additiv miteinander zu verbinden oder einander entgegensetzen (*und, aber*). Zur soziolinguistischen Angemessenheit lässt sich anmerken, dass insgesamt ein neutrales Register verwendet wird, wie es der entsprechende Deskriptor vorsieht (GeRS 2001: 122). Gegen grundlegende Höflichkeitskonventionen einer E-Mail wird nicht verstoßen. Etwas belustigend wirkt die brüsk anmutende Wiedergabe der direkten Rede „du gehst zu Hause, nimm die Gelder an und du kommst zurück“ dadurch, dass die Formulierung einer Aufforderung durch einen Indikativ Präsens ausgedrückt wird. Die situationsangemessene Ausdrucksweise ist ein Merkmal, das erst ab der GeRS-Stufe B2 relevant wird. Dem aufmerksamen Leser werden auch orthographische Besonderheiten auffallen, die im Rahmen des KOLIPSI-Projekts jedoch nicht zum Tragen gekommen sind (vgl. auch Wisniewski/Abel, 2.2.2., in diesem Band).

Textbeispiel B2 – Zielsprache Italienisch:

Cara Francesca,

ti devo scrivere questo e-mail, perché ti devo raccontare cos'è successo a Maria. Come sempre Maria è andata a fare la spesa, prima ha comprato della verdura e la frutta e dopo è andata al supermercato.

Alle fine come spesso spingendo il carrello verso la cassa voleva poi pagare tutto quello che ha preso. Maria però aveva in mano la borsa con le verdure e la frutta, e la cassiera voleva che Maria pagasse anche queste cose. Invece Maria si è rifiutata e cercava di spiegare che la verdura e la frutta sono già pagate. La cassiera non credeva e pretendeva lo scontrino e sai Francesca, per fortuna non ha buttato via. Al primo momento non ha trovato, però dopo un po' si è ricordata che l'ha messo nella tasca.

Adesso lascio di scrivere, spero che non ti abbia dato un colpo nel cuore. :) Ci vediamo!

Tua amica

Das zweite Textbeispiel ist auf einem B2-Niveau angesiedelt. Das Kompetenzprofil ist relativ flach, d. h. die Bewertungen der Bereiche Grammatik, Wortschatz und Kohärenz sind einheitlich (B2), ein wenig nach unten zeigt die soziolinguistische Angemessenheit (B1). Die Grammatik wird auf dieser Stufe gut beherrscht, so der entsprechende GeRS-Deskriptor; Fehler, vor allem nichtsystematische, kommen zwar vor, führen aber nicht zu Missverständnissen (GeRS 2001: 114). Der konkrete Text zeugt von der Beherrschung einer Reihe grammatischer Regeln, die nötig sind, um regelgeleitet Elemente zu Sätzen zusammenzufügen. Der Proband kann u. a. den Konjunktiv I & II verwenden (*spero che non ti abbia dato, la cassiera voleva che Maria pagasse*); auch andere Modi, etwa das

Gerundium (*spingendo il carrello*), werden korrekt eingesetzt. Die Wahl der Vergangenheitstempora bereitet indes bisweilen Schwierigkeiten (v. a. *passato prossimo* – *imperfetto*; aus der Spracherwerbsforschung ist beispielsweise bekannt, dass die korrekte Verwendung des *imperfetto* allgemein später erfolgt als die des *passato prossimo*, siehe dazu z. B. Banfi/Bernini 2003: 70ff.). Auch gibt es einige, wenngleich nichtsystematische, Unsicherheiten z. B. bei der Verwendung der klitischen Pronomina (z. B. **non ha buttato via*; vgl. dazu z. B. „Profilo della lingua italiana“ ab B1, Spinelli/Parizzi 2010). Was die Lexik betrifft, verfügen Lernende auf einem B2-Niveau über „einen großen Wortschatz“, sie können „Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu [...] Umschreibungen führen.“ (GeRS 2001: 112). Außerdem ist die „Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes [...] im Allgemeinen groß.“ „Verwechslungen und falsche Wortwahl“ kommen vor, „ohne jedoch die Kommunikation zu behindern.“ (GeRS 2001: 113). Der Produzent des vorgestellten Textbeispiels verfügt über ein gutes lexikalisches Repertoire (z. B. *cassiera*, *carrello*, *pretendere* sind etwa in den GeRS-bezogenen Wortschatzlisten des „Profilo della lingua italiana“ – Spinelli/Parizzi 2010 – bis zum B2-Niveau nicht enthalten, *rifiutare* ab B2; *cassiera* und *carrello* sind ebenso wenig im Italienisch-Grund- und Aufbauwortschatz von Tschirner 2010 enthalten, *pretendere* ist dort hingegen als Teil des Grundwortschatzes bis B1 gelistet, *rifiutare* als Teil des Aufbauwortschatzes auf B2, um nur einige Beispiele zu nennen) und die lexikalischen Elemente werden gut beherrscht. Unsicherheiten lassen sich im Bereich der typisierten Rede bzw. des idiomatischen Sprachgebrauchs feststellen (z. B. **al primo momento*, **dato un colpo nel cuore*). Der Text erscheint insgesamt klar und kohärent, er ist logisch aufgebaut, es werden eine Reihe von Konnektoren etwa zur Kennzeichnung additiver und adversativer Beziehungen eingesetzt. Laut GeRS-Deskriptor ist auf dieser Niveaustufe „eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln“ vorgesehen, sodass ein „klare[r], zusammenhängende[r] Text“ entsteht, der bei Themenänderungen sprunghaft bleiben kann (vgl. GeRS 2001: 125). Im Bereich der soziolinguistischen Angemessenheit werden die wichtigsten Höflichkeitskonventionen berücksichtigt und es wird ein neutrales Register benutzt. Der Schluss ist nicht völlig überzeugend und stilistisch nicht ganz angemessen, wie dies für ein B2-Niveau vorgesehen wäre (vgl. GeRS 2001: 122).

2.2.2. Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse des schriftlichen Tests dargestellt, zum einen die Gesamtergebnisse, zum anderen die Ergebnisse der einzelnen Bewertungskriterien, aber auch einige zusätzliche Aspekte sollen vertieft werden. Die dargestellten Daten spiegeln die Ergebnisse wider, die – unter Anwendung des bereits erwähnten Rasch-Modells – beispielsweise um Beurteiler-Effekte wie unterschiedliche Strenge und Milde oder Abhängigkeit von einzelnen Aufgaben bereinigt wurden (vgl. Hesse/Römisch, Band 2).

Gesamtergebnisse

Insgesamt interessieren bei den Betrachtungen insbesondere die Bewertungen im Bereich der zentralen Stufen A2-C1, auf die die Erhebung ausgerichtet war und auf denen sich der Großteil der Urteile befinden, und weniger die in geringem Maß vorhandenen extremen Werte auf A1 und C2, die aus statistischen Gründen eine größere Unschärfe aufweisen und aus den Darlegungen daher im Wesentlichen ausgeklammert werden.

Abbildung 4 und Abbildung 5 vermitteln einen ersten Eindruck der Kompetenzen für die beiden Zielsprachen Deutsch und Italienisch als L2:

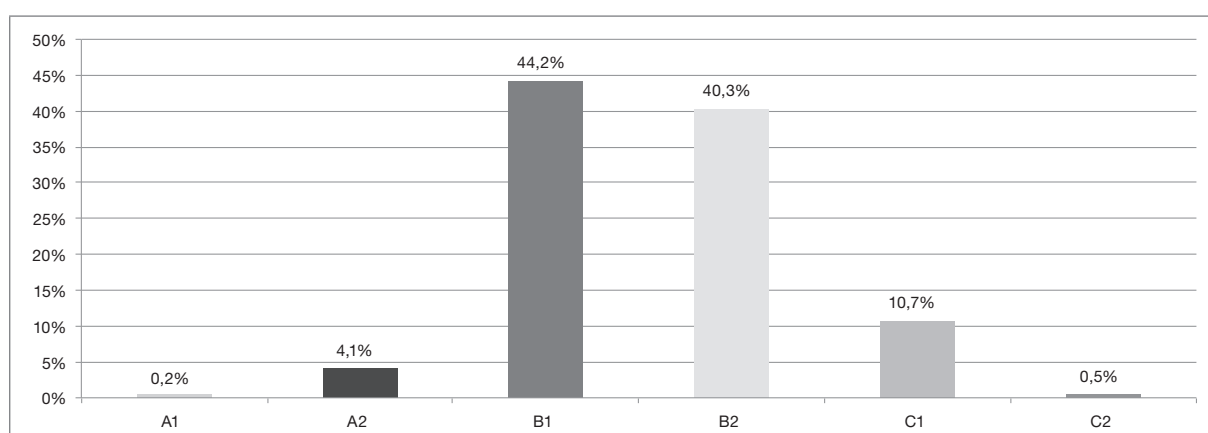


Abbildung 4: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) für Italienisch als L2 (TN 996)¹⁰

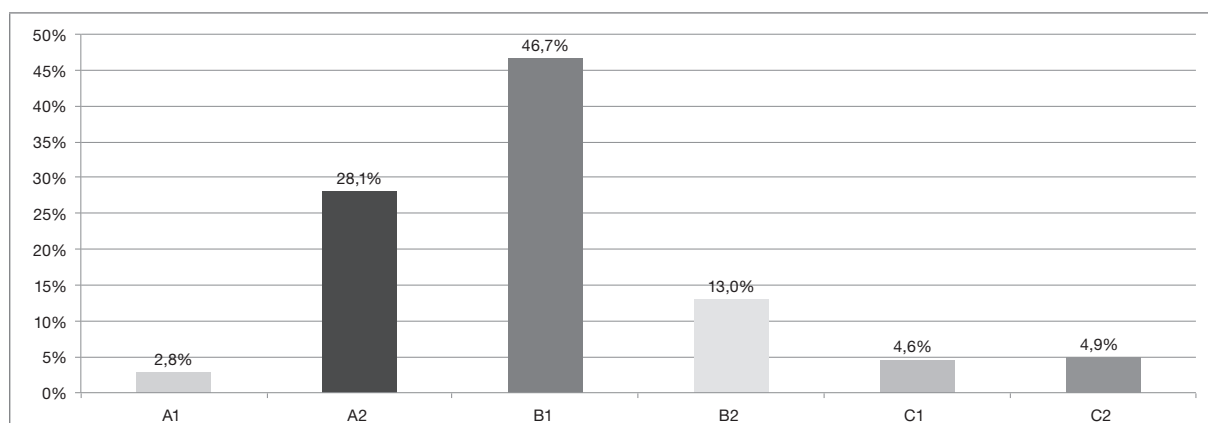


Abbildung 5: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) für Deutsch als L2 (TN 279)¹¹

- 10 Die Abkürzung „TN“ steht für „TeilnehmerInnen“.
Alle Prozentwerte in den Abbildungen und im Text werden, bis auf wenige Ausnahmen, ohne Komma stellen angegeben.
Italienisch als L2: A1 = TN 2, A2 = TN 41, B1 = TN 440, B2 = TN 401, C1 = TN 107, C2 = TN 5
- 11 Deutsch als L2: A1 = TN 7, A2 = TN 80, B1 = TN 133, B2 = TN 37, C1 = TN 12, C2 = TN 10

Betrachtet man die beiden Abbildungen, fällt zunächst ins Auge, dass die Bewertungen für die Testsprache Italienisch vorwiegend in den Bereichen B1 und B2 liegen, für die Testsprache Deutsch hingegen in den Bereichen A2 und B1. Insgesamt werden für beide Zielsprachen Bewertungen auf B1 am häufigsten vergeben. Diese als „Schwellenniveau“ (GeRS 2001: 43) bezeichnete Stufe wird in beiden Zielsprachen von knapp der Hälfte der SchülerInnen erreicht. Die mit den Sprachtests primär anvisierten Niveaustufen B1 und B2 werden von 85 % der SchülerInnen mit der Zielsprache Italienisch erreicht, während sich 60 % der SchülerInnen mit der Zielsprache Deutsch auf diesen Niveaustufen befinden. Die Verteilung der Kompetenzen verlagert sich bei den italienischen SchülerInnen stark in Richtung A2 (28 %), wohingegen kaum deutsche SchülerInnen in diesen Bereich eingestuft werden (4 %). Dabei darf aus statistisch-methodischen Gründen nicht von einer direkten Vergleichbarkeit der Ergebnisse ausgegangen werden. Demgemäß ist die Verteilung der Niveaustufenzuordnung korrekt folgendermaßen zu lesen: Die jeweiligen BewerterInnen für die Zielsprachen Italienisch und Deutsch stufen die sprachlichen Leistungen der SchülerInnen wie in Abbildung 4 und Abbildung 5 dargestellt ein (vgl. auch Hesse/Römisch, Band 2).¹²

Im Hinblick auf die Zielvorgaben der Südtiroler Schule, in denen von einem B2-Niveau in der Zweitsprache bei Abschluss der Oberschule mit der Matura ausgegangen wird, lässt sich feststellen, dass rund die Hälfte der SchülerInnen in der Zweitsprache Italienisch ein Jahr vor der Matura dieses Niveau erreicht, während dasselbe für knapp ein Viertel der SchülerInnen in der Zweitsprache Deutsch gilt (siehe Wisniewski/Abel, 2.2.3., in diesem Band).

In einem nächsten Schritt ist es aufschlussreich genauer zu beleuchten, was die in den Abbildungen dargestellten Werte genau bedeuten bzw. was sie in Bezug auf die kommunikative Kompetenz und die sprachliche Handlungsfähigkeit aussagen und folglich welche Antworten sie auf die zentralen Fragestellungen des Sprachtests erlauben: Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es für einen Teil der SchülerInnen wohl größerer Anstrengungen bedarf, sich aktiv am gesellschaftlichen Leben der L2 in der L2 zu beteiligen. Insbesondere die Urteile, die in den Bereich A2 fallen, lassen auf Kompetenzen schließen, die ein spontanes Agieren in der L2 schwierig machen. Auf allen anderen Stufen fällt ein Austausch in der Zweitsprache bereits leichter (siehe kritisch dazu Wisniewski/Abel, 2.2.1., in diesem Band).¹³

12 Der Ausdruck von Bewertungen von Lernerproduktionen als GeRS-Stufen mithilfe von MFR-Analysen ist komplex und indirekt. Die Bewertungen für jede zugrunde gelegte Skala (im KOLIPSI-Projekt: Bewertungskriterien) werden dabei auf neu entstehenden (intervallskalierten) Logit-Skalen angeordnet, auf der dann die Berechnung der jeweiligen Stufengrenzen der Skala (= des Bewertungskriteriums) basiert. Diese Stufen können sehr unterschiedlich breit ausfallen. Der letztgenannte Schritt bedeutet nicht nur einen Informationsverlust: Aus vormals intervallskalierten, genaueren Logit-Skalen werden „nur“ (maximal) rangskalierte GeRS-Stufen abgeleitet (vgl. Hesse/Römisch, Band 2). Es drohen bei unvorsichtigen Interpretationen auch vereinfachende, fehlgeleitete Gleichsetzungen bei direkten Vergleichen von Stufen verschiedener Skalen. Bei entsprechend umsichtiger Interpretation der Daten können aber vorsichtige Vergleiche vorgenommen werden, da die genannten Ungenauigkeiten ein grundsätzlich nicht vermeidbares methodisch-statistisches Problem darstellen.

13 Zwei typische Textbeispiele der ersten Aufgabe (Bildgeschichte) für die Zielsprachen Deutsch und Italienisch für die Stufen B1 und B2, die im Übrigen die Tendenzen der Gesamtverteilung der Niveaustufenzu-

Ergebnisse in Aufgabe eins und Aufgabe zwei

Wendet man den Blick weg von den Gesamtergebnissen und hin zu einigen Teilergebnissen, zeigt ein Vergleich der Niveaustufenzuweisungen in Aufgabe eins und zwei (siehe Abbildung 6, Abbildung 7, Abbildung 8 und Abbildung 9) erstens, dass die Bewertungen insgesamt recht ähnlich ausfallen, und dies entgegen der begründeten Hypothese, dass die Lösung der zweiten Aufgabe eine größere Herausforderung darstelle.

Die Frage nach den Gründen dafür lässt sich in diesem Zusammenhang nicht erschöpfend beantworten. Es können an dieser Stelle lediglich einige Vermutungen angestellt werden. Erklärungsansätze sind auf unterschiedlichen Ebenen möglich. Eine hängt mit der schulischen Erfahrungswelt und der Praxis des Zweitsprachenunterrichts zusammen. Möglicherweise sind die zweite Aufgabe und die zu deren Bewältigung nötigen Kompetenzen und Strategien den Erfahrungen aus dem schulischen Alltag der ProbandInnen näher. Einigen Aufschluss darüber mögen unter anderem Antworten aus einem der Fragebögen an die projektbeteiligten Lehrkräfte geben (vgl. Flarer/Paladino/Forer/Vettori/Abel in diesem Band): Im schriftlichen Bereich spielen das Briefe- und Aufsatzschreiben und auch die Verwendung von Texten zur Vorbereitung auf die Staatsprüfung eine wichtige Rolle (insbesondere für Italienisch als L2), d. h. unter anderem die Auseinandersetzung mit argumentativen Texten. Möglicherweise erwerben die SchülerInnen Fertigkeiten und Strategien, um auch relativ anspruchsvolle und im Unterricht geübte Aufgabenstellungen, etwa argumentative Kompetenzen erfordernde, mit relativ einfachen Mitteln zu bewältigen. Inwiefern sprachliche Handlungen und Abläufe des alltäglichen Lebens, wie sie in den KOLIPSI-Tests vorkommen, im Unterricht eine Rolle spielen, lässt sich aufgrund der vorhandenen Daten schwer sagen; insgesamt stehen, so legen es die Daten der Fragebogenerhebung nahe, die Auseinandersetzung mit der Literatur und die Vorbereitung auf die Staatsprüfung wohl stärker im Vordergrund. Themen des alltäglichen Lebens und die Beherrschung grundlegender sprachlicher Strukturen scheinen im Wesentlichen vorausgesetzt zu werden. Die KOLIPSI-Ergebnisse zeigen allerdings, dass bei den SchülerInnen gerade in den Bereichen, die die außerschulische Erfahrungswelt betreffen, beträchtliches sprachlich-kommunikatives Ausbaupotenzial vorhanden ist.

Eine andere Erklärungsebene im Hinblick auf die Ergebnisse der beiden Aufgaben betrifft die Items selbst, die sich, obwohl entsprechend validiert, im Rahmen des KOLIPSI-Projekts nicht besonders gut dazu geeignet haben, zwischen B1- und B2-KandidatInnen zu diskriminieren. Diese Tatsache war für das Projekt selbst allerdings nicht weiter störend, da Kompetenzen auf unterschiedlichen Niveaustufen durch die Struktur des Bewertungsrasters erfasst werden konnten.

Der Vergleich zwischen den beiden Aufgaben zeigt bei genauerem Hinsehen zweitens, dass bei den Beurteilungskriterien „Kohärenz und Kohäsion“ und „Grammatik“ die Bewertungen der Schüle-

ordnungen widerspiegelt, wurden bereits weiter oben zur Veranschaulichung abgebildet.

rInnen beider Zielsprachen in der zweiten Aufgabe etwas unter denen in der ersten liegen.¹⁴ In der Zielsprache Italienisch wurden auch der „Wortschatz“ und die „soziolinguistische Angemessenheit“ in der zweiten Aufgabe ein wenig niedriger eingestuft als in der ersten, während hingegen diese beiden in der Zielsprache Deutsch in der zweiten Aufgabe im Schnitt etwas besser bewertet wurden.¹⁵

Einzelne Bewertungskriterien

Die verwandten Instrumente zur Beschreibung der sprachlichen Fertigkeiten erlauben es, Kompetenzprofile zu erstellen, deren vertikale Dimension die Niveaustufen auf einer Skala und deren horizontale Dimension die unterschiedlichen Bewertungskriterien abbilden (vgl. Abschnitt 2.1.). Die Ergebnisse haben relativ flache Profile hervorgebracht. D.h. die BewerterInnen tendierten im Allgemeinen dazu, in allen Kompetenzbereichen ein relativ ausgeglichenes Urteil zu geben.

Ob die Ursachen für das gering ausgeprägte Profil mehr in den Kompetenzen der SchülerInnen oder hingegen im Verhalten der BeurteilerInnen oder in den Aufgaben selbst zu suchen sind, lässt sich nicht abschließend klären (vgl. zur Problematik u. a. Hamp-Lyons 1991, Sawaki 2007). Mithilfe der im Rahmen des KOLIPSI-Projekts durchgeführten Rasch-Analysen konnten eine Reihe von unerwünschten Faktoren kontrolliert werden, um möglichst faire und konsistente Ergebnissen zu erhalten (vgl. Wisniewski/Abel, 2.4., in diesem Band sowie Hesse/Römisch, Band 2). Insbesondere wurde dabei die Strenge bzw. Milde der BewerterInnen, ein erwiesenermaßen einflussstarker Faktor, berücksichtigt und auspartialisiert (vgl. zu allgemeinen Problemen beim Bewerten z. B. Eckes 2004).

14 Für die Bewertungskriterien (Grammatik/GR, Wortschatz/WS, Kohärenz/KO, Soziolinguistische Angemessenheit/SL) der beiden Aufgaben (Italienisch/Deutsch Schriftlich Aufgabe 1 und 2 = ItaS/DtS 1 und 2) wurden u. a. auch die Mittelwerte (M) und die entsprechenden Standardabweichungen (SD) berechnet, wohl wissend, dass die Mittelwerte der GeRS-Stufen ungenauer sind als die IRT-Schätzungen: ItaS_GR1 M = 3,55, SD = 0,83; ItaS_WS1 M = 3,67, SD = 0,83; ItaS_KO1 M = 3,71, SD = 0,77; ItaS_SL1 M = 3,65, SD = 0,74; ItaS_GR2 M = 3,54, SD = 0,95; ItaS_WS2 M = 3,62, SD = 0,87; ItaS_KO2 M = 3,66, SD = 0,85; ItaS_SL2 M = 3,64, SD = 0,83; DtS_GR1 M = 3,05, SD = 1,07; DtS_WS1 M = 2,94, SD = 0,92; DtS_KO1 M = 3,27, SD = 1,09; DtS_SL1 M = 2,64, SD = 0,95; DtS_GR2 M = 2,96, SD = 1,16; DtS_WS2 M = 3,04, SD = 1,17; DtS_KO2 M = 3,18, SD = 1,14; DtS_SL2 M = 2,85, SD = 1,08. Die Daten zeigen, dass die Streuung der Bewertungen grundsätzlich relativ gering ist, weil die Standardabweichung meist um den Wert 1 herum liegt. D.h. zwei Drittel der Bewertungen schwanken um den Mittelwert nur um 1 Bewertungsstufe nach oben oder nach unten. Bei den Aufgaben der Zielsprache Deutsch ist die Streuung bei den Bewertungen deutlich höher als bei der Zielsprache Italienisch, d.h. bei den Aufgaben der Zielsprache Deutsch wurden öfter sehr gute und sehr schlechte Bewertungen vergeben als bei der Zielsprache Italienisch. Die Unterschiede der Ergebnisse der Bewertungskriterien (GR, WS, KO, SL) sowohl in Aufgabe 1 als auch in Aufgabe 2, Deutsch und Italienisch, wurden mit dem Friedman-Test auf ihre Signifikanz untersucht: $p = 0,000$ für alle Vergleiche (auf Problematiken bezüglich der Vergleiche von Ergebnissen jeweils unterschiedlicher Logit-Skalen und die Rückführung auf GeRS-Skalen wurde bereits an anderer Stelle hingewiesen).

15 Die Daten des KOLIPSI-Tests wurden quantitativ mithilfe statistischer Verfahren, insbesondere unter Anwendung eines MFR-Modells, analysiert, damit nicht direkt beobachtbare Variablen, die zum Zustandekommen der Bewertungen beigetragen haben, berücksichtigt und auspartialisiert werden konnten (siehe dazu Wisniewski/Abel in diesem Band sowie Hesse/Römisch, Band 2). Ergebnisse beispielsweise zur Schwierigkeit einzelner Aufgaben oder Teilaufgaben, die isoliert betrachtet werden, können von entsprechenden Ergebnissen abweichen, in denen der Einfluss weiterer Modellgrößen eingeschlossen ist. Den Beschreibungen in diesem Abschnitt wurden die modellbasierten Personenparameter – und die dabei wirksamen Interaktionen bzw. Wechselwirkungen – und davon abgeleitete Werte zugrunde gelegt.

Darüber hinaus sind aber auch weitere, in der Sprachtestforschung bislang wenig erforschte Tendenzen, bekannt, die nicht zur Gänze eliminiert werden können, wie etwa die Zentraltendenz, die Extremtendenz und der Halo-Effekt (Eckes 2004: 514–515). Mit dem Begriff Zentraltendenz wird auf die häufig zu beobachtende Neigung Bezug genommen, dass bei einer mehrstufigen Ratingskala die mittleren Stufen bevorzugt werden (Eckes 2004: 515), eine Neigung, die auch die Urteile des KOLIPSI-Tests beeinflusst haben könnten. Zudem ist in Erwägung zu ziehen, dass bei einer feingliedrigeren Unterteilung der Bewertungsskala eine deutlichere Profilierung zu erwarten gewesen wäre, da die Differenzierungsfähigkeit einer Skala mit größerer Stufenanzahl tendenziell zunimmt, wenngleich deren Validität und Reliabilität damit nicht automatisch steigen (vgl. Bortz 2003³: 180).

Nach diesem kurzen Exkurs in einige methodische Überlegungen und Problematiken werden nun einige weitere Teilergebnisse beschrieben: Die Verteilung der Bewertungen pro Bewertungskriterium (siehe Abbildung 6, Abbildung 7, Abbildung 8 und Abbildung 9) auf die verschiedenen Niveaustufen zeigt also ein recht ausgeglichenes Bild, u. z. für beide Zielsprachen und über beide Aufgaben hinweg. Obwohl die Profile eher schwach ausgeprägt sind und die Abbildungen selbst auf den ersten Blick nur schwer im Hinblick auf Auffälligkeiten interpretierbar erscheinen, liegen dennoch eine Reihe signifikanter Unterschiede zwischen den Ergebnissen bei den Beurteilungskriterien bei der Zielsprachen vor.¹⁶

Unabhängig von der Ergebnisverteilung zwischen den beiden Aufgaben fällt auf, dass vor allem die Werte der „soziolinguistischen Angemessenheit“ bei der Zielsprache Deutsch insgesamt nach unten zeigen. Während in der Zielsprache Deutsch die niedrigsten Bewertungen für diese soziale Dimension des Sprachgebrauchs vergeben wurden, wurde in der Zielsprache Italienisch hingegen die „Grammatik“ am schlechtesten bewertet, die wiederum beim Deutschen als L2 an der zweitschlechtesten Stelle liegt. Für beide Testsprachen erhielten die SchülerInnen die besten Urteile für „Kohärenz und Kohäsion“, ein Teilbereich, für den teilweise, z. B. im Zusammenhang mit Kompetenzen zur Textstrukturierung, einzelsprachenübergreifende sowie nicht L2-spezifische Fertigkeiten relevant sind (vgl. Cummins 1976, 1979).¹⁷ Die Bewertungen für den „Wortschatz“ liegen im Wesentlichen für beide getesteten Sprachen im Mittelfeld.

Wo schließlich Stärken und Schwächen im Einzelnen liegen, werden vertiefende Untersuchungen zeigen, wozu neben den Bewertungen auch die Sprachdaten selbst herangezogen und im Detail analysiert werden müssen.

16 Für die Vergleiche der Beurteilungskriterien wurden die getrennt skalierten Bewertungen auf die GeRS-Stufen rückgeführt. Die Ungenauigkeiten, die durch unterschiedliche Stufenweiten entstehen, werden in Kauf genommen bzw. bei der Berechnung von Mittelwerten und den anschließend angestellten Vergleichen wird im Prinzip von identischen Stufenweiten ausgegangen (Erklärung dazu: siehe auch Fußnote 10).

17 Die Unterschiede der Ergebnisse der Bewertungskriterien zwischen Aufgabe 1 und Aufgabe 2 wurden mit dem Wilcoxon-Test untersucht: Zielsprache Deutsch GR2-1 p = 0,366, WS2-1 p = 0,014, KO2-1 p = 0,001, SL2-1 p = 0,238, Zielsprache Italienisch GR2-1 p = 0,004, WS2-1 p = 0,035, KO2-1 p = 0,005, SL2-1 p = 0,000.

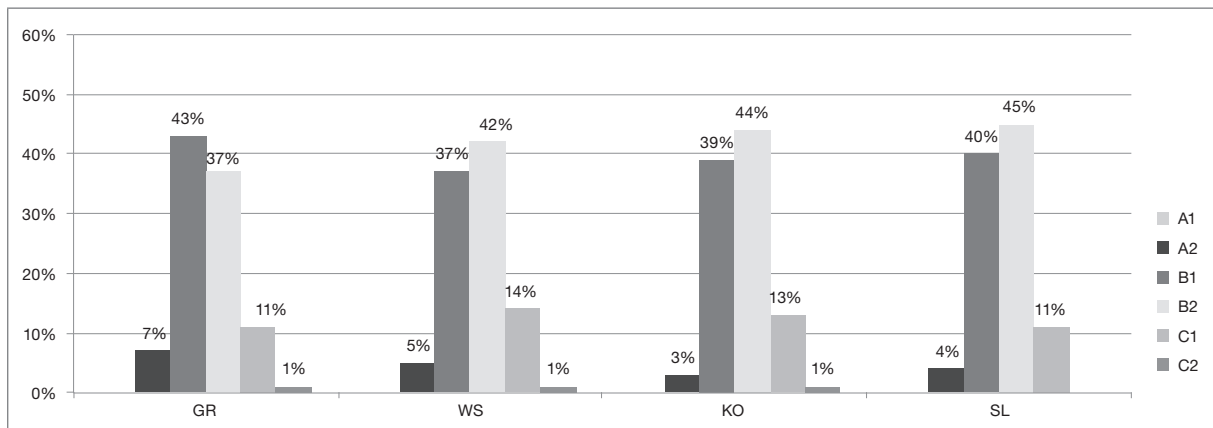


Abbildung 6: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach Bewertungskriterien, Aufgabe 1, für Italienisch als L2 (TN 990)

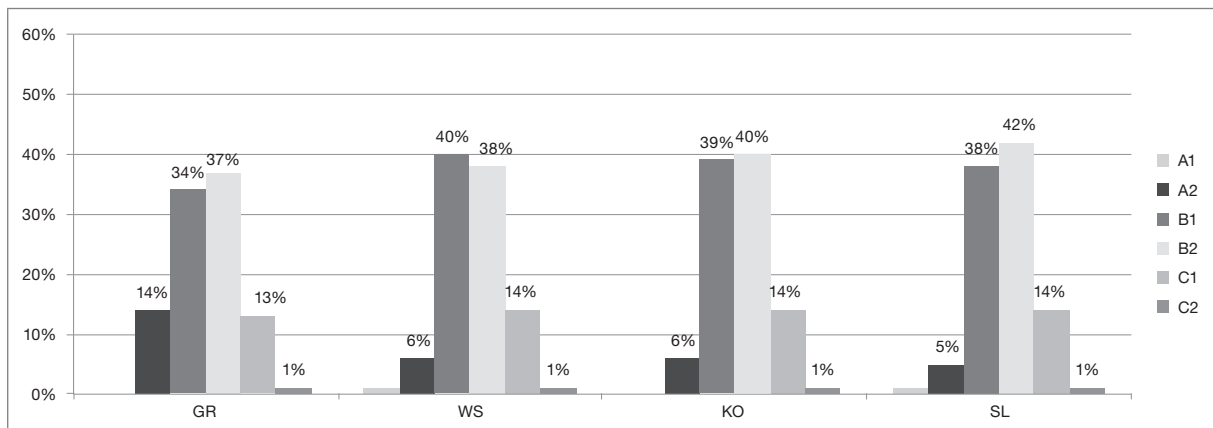


Abbildung 7: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach Bewertungskriterien, Aufgabe 2, für Italienisch als L2 (TN 969)

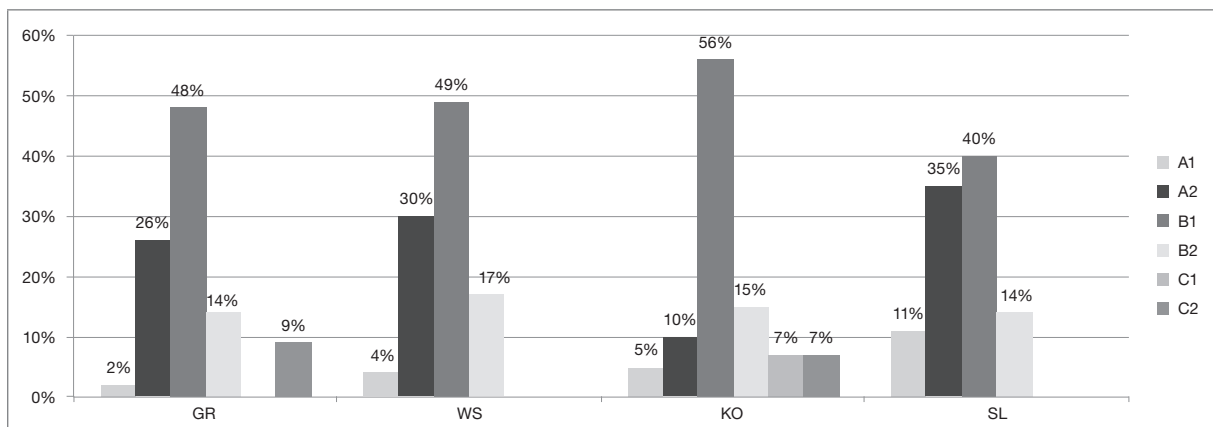


Abbildung 8: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach Bewertungskriterien, Aufgabe 1, für Deutsch als L2 (TN 276)

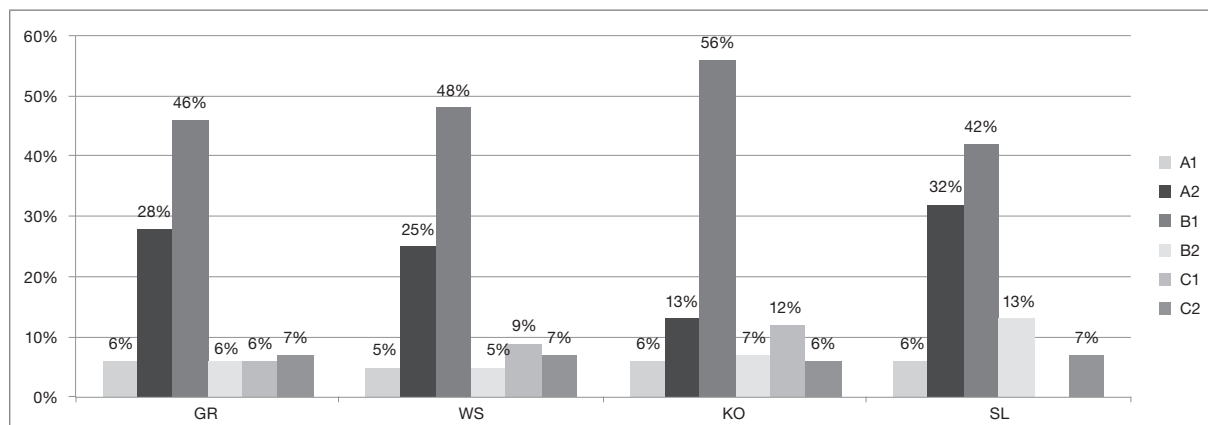


Abbildung 9: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach Bewertungskriterien, Aufgabe 2, für Deutsch als L2 (TN 249)

Sprachzugehörigkeitsgefühl und Sprachkompetenzen

Der folgende Abschnitt vertieft einige Detailsaspekte. Während bislang die gewählte Zielsprache der SchülerInnen als Grundlage für die Darstellung herangezogen wurde, was praktisch zu 100 % der an der jeweiligen Schule unterrichteten Zweitsprache entspricht, soll nun der Frage nachgegangen werden, ob sich Änderungen in der Sprachkompetenzenverteilung ergeben, wenn weitere Faktoren betrachtet werden.

Im Rahmen der Fragebogenerhebung konnten die SchülerInnen u. a. die gefühlte Zugehörigkeit zu einer der Sprachgruppen in Südtirol angeben. Dies ist nicht mit der effektiven Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe bzw. mit einer Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung zu verwechseln, ein Datum, das im Übrigen für die Erhebung weder relevant noch zu erhalten möglich war. Zudem gab es im Unterschied zur offiziellen Sprachgruppenzugehörigkeitserklärung in Südtirol, bei der zwischen den drei Sprachgruppen „deutsch“, „italienisch“ oder „ladinisch“ gewählt wird, in der KOLIPSI-Erhebung auch die Wahlmöglichkeit „zweisprachiger SüdtirolerIn“ sowie „anderes“.

Die SchülerInnen haben folgende Optionen gewählt:

- deutschsprachiger SüdtirolerIn: 865 SchülerInnen (58,8 %)
- italienischsprachiger SüdtirolerIn: 276 SchülerInnen (18,8 %)
- ladinischsprachiger SüdtirolerIn: 38 SchülerInnen (2,6 %)
- zweisprachiger SüdtirolerIn: 225 SchülerInnen (15,3 %)
- anderes: 66 SchülerInnen (4,5 %) (siehe dazu auch Forer/Paladino/Vettori/Abel, 2., in diesem Band)

Auffallend ist der relativ hohe Anteil an SchülerInnen, der von der Wahlmöglichkeit „zweisprachiger SüdtirolerIn“ Gebrauch gemacht hat. Als interessant hat sich in diesem Zusammenhang herausgestellt, dass ein nicht unbeträchtlicher Anteil dieser „zweisprachigen SüdtirolerInnen“ (u. z. 67 SchülerInnen bzw. 29,8 % der „zweisprachigen SüdtirolerInnen“) aus einem rein einsprachigen, deutschen Elternhaus stammt. Eine entsprechend große Anzahl von SchülerInnen dieser Kategorie

aus einem rein einsprachigen, italienischen Elternhaus ist hingegen nicht vorhanden (9 SchülerInnen bzw. 4 % der „zweisprachigen SüdtirolerInnen“).¹⁸ Die Beobachtung gab Anlass dazu, die Gruppe, die an dieser Stelle mit dem Begriff „einsprachige Zweisprachige“ gefasst werden soll, im Hinblick auf ihre Zweitsprachkompetenzen etwas genauer unter die Lupe zu nehmen (aufgrund der geringen Anzahl „zweisprachiger SüdtirolerInnen“ aus rein einsprachigem, italienischen Elternhaus wird diese Untergruppe aus den weiteren Untersuchungen ausgeklammert). Dazu wurde zunächst die Verteilung der Italienischkompetenzen der so genannten „deutschsprachigen“ mit denen der „zweisprachigen SüdtirolerInnen“ verglichen, ohne die Sprache(n) der Eltern zu berücksichtigen (siehe Abbildung 10 und Abbildung 11).

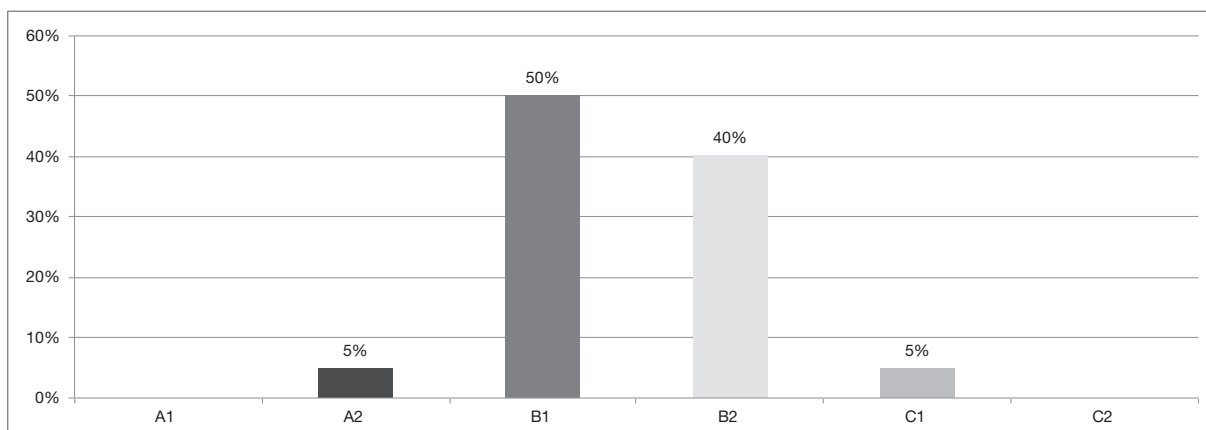


Abbildung 10: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) der deutschsprachigen SüdtirolerInnen (ohne Berücksichtigung der Sprachen des Elternhauses) für Italienisch als L2 (TN 677)

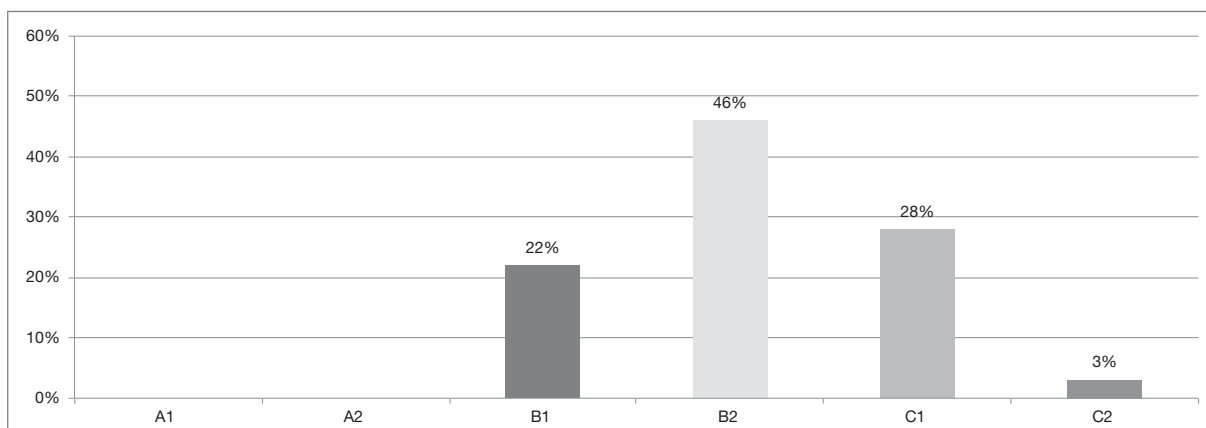


Abbildung 11: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) der zweisprachigen SüdtirolerInnen (ohne Berücksichtigung der Sprachen des Elternhauses) für Italienisch als L2¹⁹ (TN 155)

18 116 SchülerInnen bzw. 51,5 % der „zweisprachigen SüdtirolerInnen“ kommen aus einem – im Hinblick auf die in der Fragebogenerhebung vonseiten der SchülerInnen genannten Erstsprachen der Eltern – deutsch-italienischen Elternhaus. Die SchülerInnen, die aus Elternhäusern stammen, für die andere Erstsprachen genannt wurden, werden hier nicht berücksichtigt.

19 In den Fällen, in den sich die SchülerInnen selbst als „zweisprachige SüdtirolerInnen“ definieren, wäre anstelle von „L2“ die Bezeichnung „Testsprache“ noch korrekter. Hier soll jedoch keine Unterscheidung

Erwartungsgemäß weisen die SchülerInnen, die sich im Hinblick auf die Sprachgruppen in Südtirol als „zweisprachig“ bezeichnen, bessere Sprachkompetenzen auf als ihre sich als „einsprachig“ charakterisierenden AltersgenossInnen.²⁰ Während die Bewertungen für erstere hauptsächlich im Bereich B1 liegen (50 %), liegen sie für letztere vorwiegend im Bereich B2 (46 %).

In einem zweiten Schritt wurden die Italienischkompetenzen der „deutsch-“ sowie „zweisprachigen SüdtirolerInnen“ unter Berücksichtigung der Sprache(n) des Elternhauses untersucht. Die SchülerInnen konnten im Fragebogen bei der Frage zur Erstsprache sowohl der Mutter als auch des Vaters zwischen „Deutsch“, „Italienisch“, „Ladinisch“, „zweisprachig Deutsch-Italienisch“ und „Anderes“ (mit Möglichkeit der genauen Angabe) wählen. Vertiefend analysiert wurden die Sprachtestergebnisse der SchülerInnen, die für beide Eltern „Deutsch“, für ein Elternteil „Deutsch“ und das andere hingegen „zweisprachig Deutsch-Italienisch“ sowie die Kombination „Deutsch“ und „Italienisch“ angegeben haben. Hier lässt sich eine klare Abstufung erkennen (siehe Abbildung 13): Je „zweisprachiger“ das Elternhaus, desto besser die L2-Kompetenzen. Besonders ins Auge sticht zudem die Tatsache, dass die Italienischkompetenzen der „einsprachigen Zweisprachigen“, also der SchülerInnen, die im Hinblick auf die Sprachgruppen in Südtirol die Option „zweisprachig“ gewählt haben, obwohl sie aus einem deutschen Elternhaus stammen, besser als die Kompetenzen der SchülerInnen sind, die hingegen „deutschsprachige SüdtirolerIn“ angegeben haben und ebenfalls aus einem einsprachig deutschen Elternhaus sowie außerdem ebenfalls aus vorwiegend einsprachigen Gebieten kommen (siehe Abbildung 12 und Abbildung 13).²¹ Hier findet eine Verschiebung der Mehrheit der Bewertungen von der Niveaustufe B1 auf die Stufe B2 statt („deutschsprachigen SüdtirolerInnen“ aus deutschsprachigem Elternhaus B1 51 % / B2 40 %; „zweisprachige SüdtirolerInnen“ aus deutschsprachigem Elternhaus, d. h. die so genannten „einsprachigen Zweisprachigen“, B1 43 % / B2 53 %). Erklärungsansätze im Hinblick auf die Sprachkompetenzen insbesondere der „einsprachigen Zweisprachigen“ werden vertiefende soziolinguistische und sozialpsychologische Untersuchungen liefern.²² Ein weiterer Sprung in den sprachlichen Leistungen ist schließlich bei den „zweisprachigen SchülerInnen“ ersichtlich, die tatsächlich aus einem zweisprachigen, deutsch-italienischen Elternhaus stammen. In dieser Gruppe befindet sich das Gros der Bewertungen erstmals auf der Stufe C1 (51 %).

Einige ausgewählte Faktoren haben sich im Übrigen auch als starke Prädiktoren im Hinblick auf die sprachlichen Leistungen der SchülerInnen erwiesen. Um herauszufinden, welche das Zustandekommen der Sprachleistungen beeinflussen, wurden regressionsanalytische Untersuchungen durch-

zwischen den Bezeichnungen getroffen werden.

20 T-Test, $p = 0,000$ (für alle im Folgenden genannten Vergleiche, sofern nicht anders angegeben).

21 In diesem Zusammenhang wurde die Vergleichbarkeit der Gruppen im Hinblick auf verschiedene Aspekte überprüft: So kommen die ProbandInnen beider Gruppen vorwiegend aus einsprachig geprägten Gebieten, als Familiensprache wird der Dialekt genannt, etc.

22 Zu Aspekten im Hinblick auf die Herausbildung von Identitäten vgl. u. a. Forer/Paladino/Wright, Band 2.

geführt.²³ Danach hat sich die Selbstdefinition der SchülerInnen als „zweisprachigeR SüdtirolerIn“ als starker Einflussfaktor herausgestellt, und zwar über beide Testsprachen hinweg.

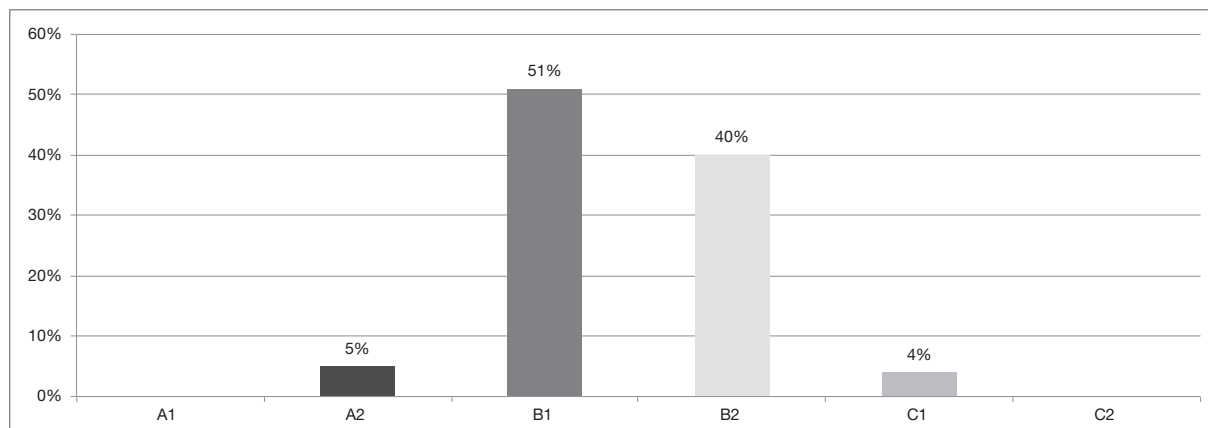


Abbildung 12: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) der deutschsprachigen SüdtirolerInnen aus einsprachigem Elternhaus (Erstsprache der Eltern Deutsch) für Italienisch als L2 (TN 574)

23 Ziel der Regressionsanalyse ist es, die relativen Anteile oder Gewichte einzelner Prädiktoren am Zustandekommen der Sprachleistungen zu ermitteln, wobei die Anteile der jeweils anderen Prädiktoren im Modell konstant gehalten bzw. „auspartialisiert“ werden. Kriteriums-, d. h. „abhängige“, Variablen sind die Rasch-skalierten, um die Ratereffekte bereinigten Bewertereinschätzungen der sprachlichen Leistungen. Als Prädiktoren („unabhängige“ Variablen) wurden das Geschlecht, der Schultyp, die Sprachumgebung sowie das Sprachgruppenzugehörigkeitsgefühl berücksichtigt (der zusätzliche Einbezug der Variable „sozioökonomischer Status“ hat sich als nicht signifikant herausgestellt, weshalb sie aus den Regressionsanalysen ausgeklammert wurde). Mehrstufige Variablen wurden in Kodiervariablen mit den Ausprägungen 0 und 1 verwandelt (die Nullstufe stellt dabei die Basis des Vergleichs dar): Geschlecht (weiblich 0 – männlich 1), Schultyp (Fachlehranstalt 0 – Gymnasium 1), Sprachumgebung a (Rest 0 – Sprachumgebung mit mehr als 60 % deutschsprachiger Bevölkerung 1; ladinische Sprachumgebung wurde ausgeklammert), Sprachumgebung b (Rest 0 – Sprachumgebung mit mehr als 60 % italienischsprachiger Bevölkerung; ladinische Sprachumgebung wurde ausgeklammert), Sprachgruppenzugehörigkeitsgefühl (Rest 0 – zweisprachigeR SüdtirolerIn 1).

Bei den Berechnungen sollen Kollinearitäten, d.h. hohe Korrelationen der Prädiktoren untereinander als auch niedrige Personenanzahlen pro Variablenausprägung vermieden werden, sonst würden das numerische Verfahren und die Interpretation zu Problemen führen. Aus diesem Grund wurden zunächst Häufigkeitsverteilungen und Korrelationsmatrizen berechnet.

Der Vergleichbarkeit der Daten wegen werden die z-standardisierten Regressionskoeffizienten dargestellt. Übersicht über relevante Werte:

Zielsprache Italienisch (schriftlich): Geschlecht weiblich ($N = 517$) $M = 3,68$ – männlich ($N = 351$) $M = 3,51$; $b = -0,130$, $p = 0,000$; Schultyp Fachlehranstalt ($N = 495$) $M = 3,48$ – Gymnasium ($N = 373$) $M = 3,77$; $b = 0,157$, $p = 0,000$; Sprachumgebung a Rest ($N = 132$) $M = 3,94$ – 60% deutschsprachig ($N = 692$) $M = 3,51$; $b = -0,095$, $p = 0,029$; Sprachumgebung b Rest ($N = 744$) $M = 3,52$ – 60% italienischsprachig ($N = 80$) $M = 4,10$; $b = 0,111$, $p = 0,011$; Sprachgruppenzugehörigkeitsgefühl Rest ($N = 713$) $M = 3,50$ – zweisprachigeR SüdtirolerIn ($N = 155$) $M = 4,13$; $b = 0,307$, $p = 0,000$.

Zielsprache Deutsch (schriftlich): Geschlecht weiblich ($N = 126$) $M = 3,03$ – männlich ($N = 99$) $M = 2,84$; $b = -0,117$, $p = 0,045$; Schultyp Fachlehranstalt ($N = 85$) $M = 2,51$ – Gymnasium ($N = 140$) $M = 3,21$; $b = 0,322$, $p = 0,000$; Sprachumgebung a Rest ($N = 40$) $M = 2,95$ – 60% deutschsprachig ($N = 173$) $M = 2,89$; $b = 0,079$, $p = 0,339$; Sprachumgebung b Rest ($N = 66$) $M = 2,91$ – 60% italienischsprachig ($N = 147$) $M = 2,90$; $b = 0,041$, $p = 0,618$; Sprachgruppenzugehörigkeitsgefühl Rest ($N = 209$) $M = 2,85$ – zweisprachigeR SüdtirolerIn ($N = 16$) $M = 4,25$, $b = 0,449$, $p = 0,000$. (Es ist im Hinblick auf die Zielsprache Deutsch darauf hinzuweisen, dass die Wahrscheinlichkeit, signifikante Unterschiede zu erhalten, mit der Probandenzahl sinkt. Die Interpretation von Daten mit geringen Probandenzahlen ist insgesamt sehr problematisch).

(Die Regressionsanalysen wurden von Hermann-Günter Hesse und Sarah Römisch durchgeführt, Hesse/Römisch 2009, Überarbeitungen im Anschluss daran unter Einbezug des Sprachgruppenzugehörigkeitsgefühls von Heidi Flarer)

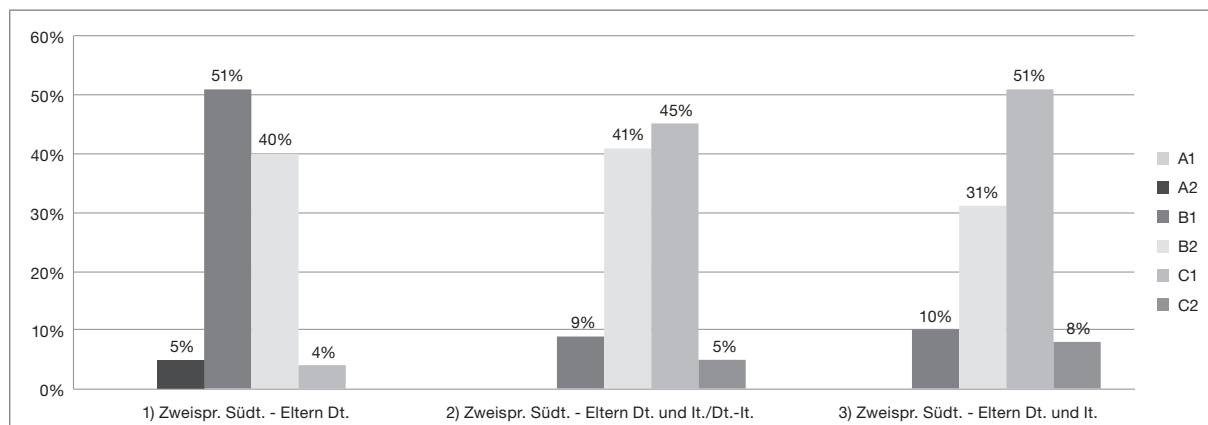


Abbildung 13: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) der zweisprachigen SüdtirolerInnen aus 1) einsprachigem Elternhaus (Erstsprache der Eltern Deutsch) – „einsprachige Zweisprachige“ (TN 49), aus 2) mehr oder weniger zweisprachigem Elternhaus (Erstsprachen der Eltern Deutsch und Italienisch oder zweisprachig Deutsch-Italienisch) (TN 78) sowie aus 3) zweisprachigem Elternhaus (Erstsprachen der Eltern Deutsch und Italienisch) (TN 49) – für Italienisch als L2

Abschließend ist zu konstatieren, dass die beschriebenen Daten nicht nur allgemein die Sprachkompetenzenverteilung nach gefühlter Sprachgruppenzugehörigkeit aufzeigen, sondern sie machen auch deutlich, dass ein Großteil der SchülerInnen, die sich im Hinblick auf das Sprachgruppenzugehörigkeitsgefühl als „zweisprachige SüdtirolerInnen“ bezeichnen, Schulen mit deutscher Unterrichtssprache und daher mit Italienisch als Zweitsprache besuchen. Diese „zweisprachigen SchülerInnen“ sind insbesondere für den Teil der Bewertungen für die Zielsprache Italienisch mitverantwortlich, der sich in Richtung C1 hinbewegt. Die allgemeine Verteilung der Bewertungen für die Zielsprache Italienisch vorwiegend in den Bereichen B1 und darüber einerseits sowie für die Zielsprache Deutsch in den Bereichen B1 und stärkerer Tendenz nach unten als nach oben andererseits ändert sich durch den Ein- oder Ausschluss der Gruppe der „zweisprachigen SüdtirolerInnen“ allerdings nicht.

Schultyp und Sprachkompetenzen

Des Weiteren wurden die sprachlichen Kompetenzen an den Fachoberschulen/Lehranstalten denen an den Gymnasien gegenübergestellt (siehe Abbildung 14 und Abbildung 15). Hier konnte ein großer Unterschied in der Kompetenzverteilung beobachtet werden. Für beide Zielsprachen hat sich der Bildungsgang außerdem als statistisch signifikanter Einflussfaktor erwiesen.

Sowohl in der italienisch- als auch in der deutschsprachigen Schule liegt die L2-Kompetenz der SchülerInnen an Fachoberschulen/Lehranstalten deutlich unter der an Gymnasien, wobei der Unterschied an der italienischen Schule noch ausgeprägter ist. Fast die Hälfte der SchülerInnen der Fachoberschulen/Lehranstalten liegt hier auf einem A2-Niveau. Die besseren Ergebnisse auf B1 und B2 sind sehr viel stärker an den Gymnasien vertreten. Die Bewertungen auf B1 und B2 an den deutschen Schulen sind fast spiegelbildlich verteilt: Während die Hälfte der SchülerInnen an den Fachoberschulen

len ein B1 erreicht, erzielt beinahe die Hälfte der GymnasiastInnen ein B2. An den Fachoberschulen hingegen liegt ein geringerer Prozentsatz, nämlich ein gutes Drittel der SchülerInnen, auf dem Niveau B2; demgegenüber bewegt sich ein Drittel der SchülerInnen an den Gymnasien im Bereich B1. Die besonders guten Bewertungen auf C1 sind in überwiegendem Maß an den Gymnasien vergeben worden (17% vs. 7%). Die Verteilung der Stundenanzahl des Zweitsprachunterrichts ist dabei an allen Schulen ungefähr gleich.²⁴

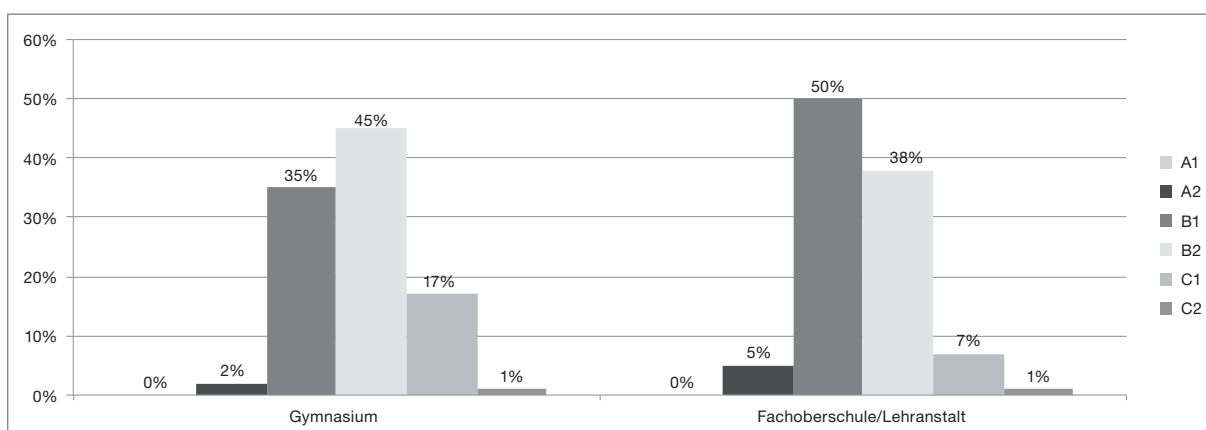


Abbildung 14: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach Schultyp für Italienisch als L2 (TN 868)

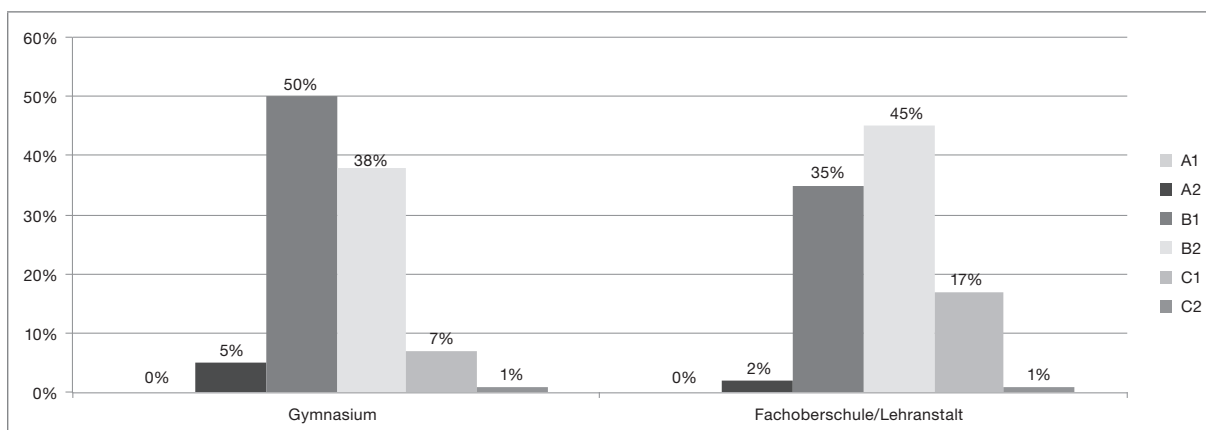


Abbildung 15: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach Schultyp für Deutsch als L2 (TN 231)

24 Auch galten die allgemeinen Lehrpläne/Richtlinien gleichermaßen für alle Schulen, wenngleich, so die Auskunft der ehemaligen Inspektorin für Italienisch als Zweitsprache, Frau Dr. Rita Gelmi, es insgesamt wohl so ist, dass an Fachoberschulen mehr zu aktuellen Themen und weniger über Literatur gesprochen wird.

Sprachumgebung und Sprachkompetenzen

Abbildung 16 und Abbildung 17 zeigen die Verteilung der Sprachkompetenzen nach der Sprachumgebung, wobei eine Variable geschaffen wurde, in der alle Gemeinden mit mehr als 60 % der Bevölkerung aus der italienischen Sprachgruppe (d.h. vorwiegend italienischsprachige Sprachumgebung) einerseits und die restlichen Gemeinden (d.h. deutsch-italienische Sprachumgebung) andererseits zusammengefasst wurden – sowie umgekehrt.²⁵ Aus den Daten wird ersichtlich, dass die Italienischkompetenzen bei den SchülerInnen höher sind, die in einer vorwiegend italienisch geprägten Sprachumgebung, d.h. in Bozen, der einzigen Gemeinde Südtirols mit einem Anteil der italienischen Sprachgruppe von über 60 %, leben. Diese SchülerInnen weisen einen höheren Prozentsatz an Bewertungen auf den Stufen B2 und C1 als die SchülerInnen in den anderen Gemeinden (B2 51 % vs. 40 %, C1 23 % vs. 8 %) auf. Während in Bozen der Anteil der Bewertungen für die Zielsprache Italienisch auf B2 und C1 überwiegt, liegen die Ergebnisse in den anderen Gemeinden vorwiegend auf der Stufe B1 (20 % vs. 48 %). Auf der anderen Seite wird deutlich, dass die Sprachkompetenzenverteilung für die Zielsprache Deutsch gleichmäßig auf die verschiedenen Sprachumgebungen verteilt ist und die SchülerInnen in den Gemeinden mit deutschsprachiger Mehrheit nicht bessere Bewertungen erhalten als die SchülerInnen in Bozen. Insgesamt scheinen die Ergebnisse in Bozen die Sprachkompetenzen für die Testsprache Deutsch insgesamt widerzuspiegeln. Die regressionsanalytische Untersuchung zeigt darüber hinaus, die Tendenzen bestätigend, dass die Sprachumgebung einen statistisch aussagekräftigen Einfluss auf das Zustandekommen der Kompetenzbeurteilung für Italienisch als L2, nicht hingegen für Deutsch als L2 hat.

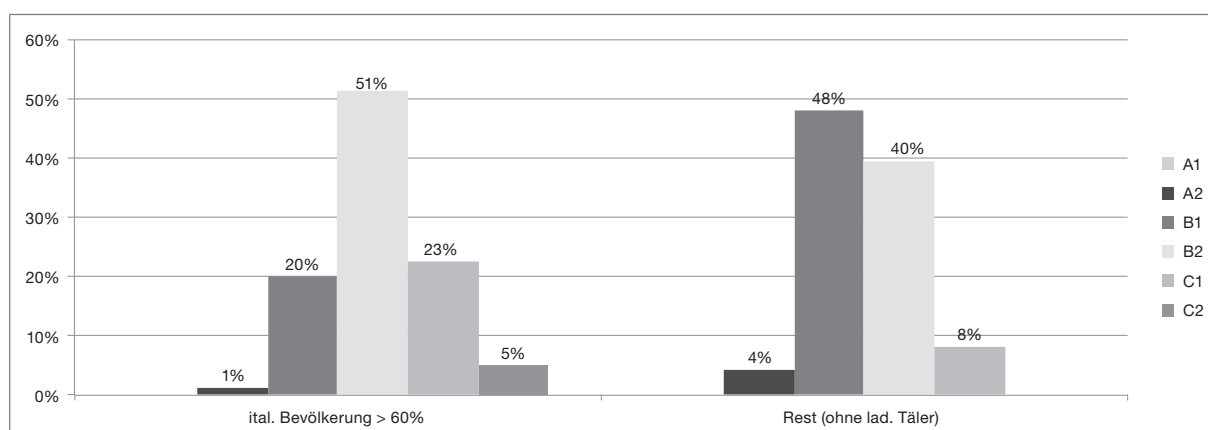


Abbildung 16: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach Sprachumgebung (italienisch geprägte Sprachumgebung vs. Rest) für Italienisch als L2 (TN 824)

²⁵ Die Daten der Sprachgruppenverteilung in den Südtiroler Gemeinden stammen von der Volkszählung 2001 (vgl. ASTAT 2010). / Die ladinischen Gemeinden wurden ausgeklammert.

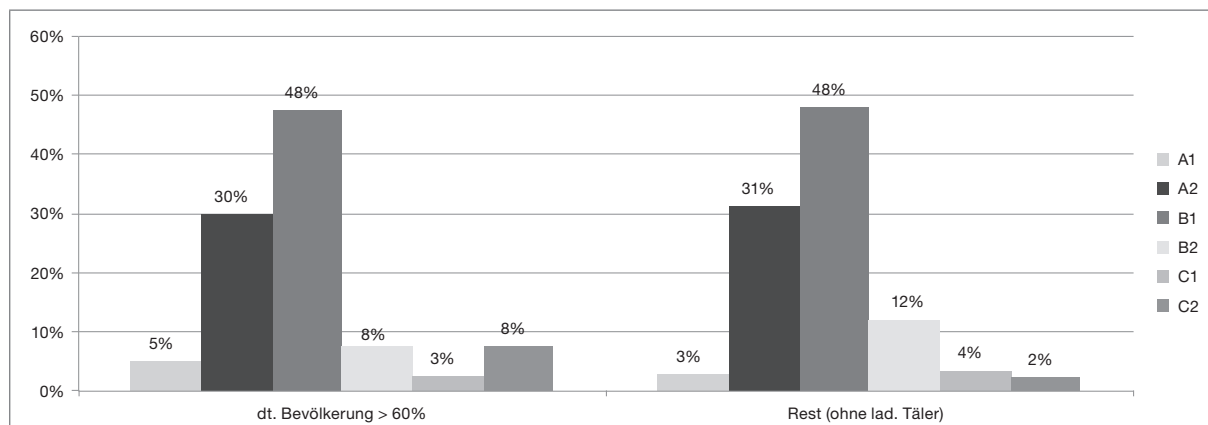


Abbildung 17: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach Sprachumgebung (deutsch geprägte Sprachumgebung vs. Rest) für Deutsch als L2 (TN 213)

Die folgenden Abbildungen (siehe Abbildung 18 und Abbildung 19) zeigen erneut die Verteilung der Sprachkompetenzen nach der Sprachumgebung, allerdings wurde eine detailliertere Unterteilung der Gemeinden nach unterschiedlicher Präsenz der drei Sprachgruppen vorgenommen, unter Einbezug auch der ladinischen Gemeinden. In letzteren sind im Vergleich zu den anderen Gemeinden in beiden Zielsprachen besonders hohe Bewertungen vorzufinden (Italienisch als L2 C1 47%, B2 47%, Deutsch als L2 C1 75%).²⁶

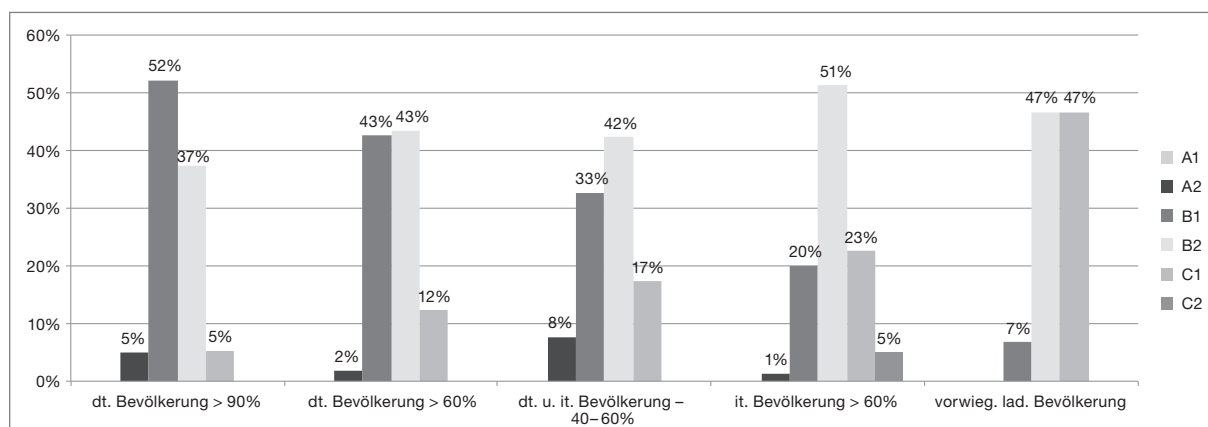


Abbildung 18: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach Sprachumgebung (nach unterschiedlicher Präsenz der Sprachgruppen) für Italienisch als L2 (TN 854)

²⁶ Die Probandenzahlen für die vorwiegend ladinischsprachigen Umgebungen sind sehr gering, u. z. 30 SchülerInnen für Italienisch als L2 und 4 SchülerInnen für Deutsch als L2, und daher v. a. für letztere wenig aussagekräftig.

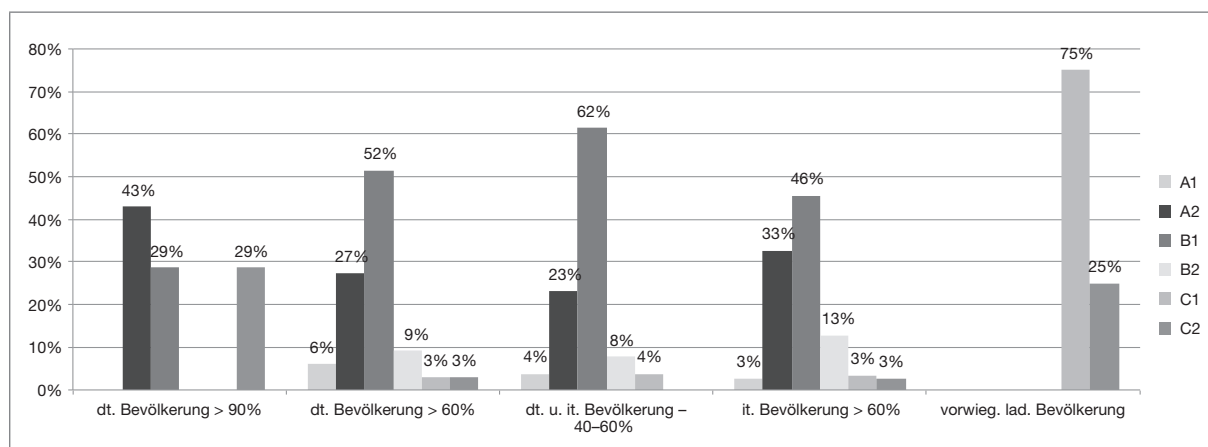


Abbildung 19: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach Sprachumgebung (nach unterschiedlicher Präsenz der Sprachgruppen) für Deutsch als L2 (TN 217)

Im Hinblick auf die Kompetenzenverteilung in den Südtiroler Bezirksgemeinschaften lässt sich festhalten, dass in Bozen (46 % B2, 25 % C1) und in den ladinischen Tälern (56 % B2, 44 % C1) für die Zielsprache Italienisch (TN 855) südtirolweit die meisten Bewertungen auf B2 und C1 vergeben wurden und zudem im Überetsch/Unterland die B2-Bewertungen stärker vertreten sind als die auf B1 (57 % B2, 28 % B1), während in den verbleibenden Bezirksgemeinschaften die Stufe B1 überwiegt – mit Ausnahme des Wipptales, wo B1 und B2 im selben Ausmaß vertreten sind (47 % für B1 sowie für B2) (vgl. Gesamtverteilung Zielsprache Italienisch 4 % A2, 44 % B1, 40 % B2, 11 % C1, siehe Abbildung 4). Aufgrund der wenigen Daten für einzelne Bezirksgemeinschaften können für die Zielsprache Deutsch (TN 217) keine entsprechend zuverlässigen Aussagen für ganz Südtirol getroffen werden.²⁷ Dennoch ist es möglich, auf einige Aspekte hinzuweisen: So ist die Stufe B1 im Burggrafenamt (54 % B1, 21 % A2), in Bozen (B1 45 %, A2 34 %) und im Überetsch/Unterland (53 % B1, 28 % A2) besonders stark vertreten (vgl. Gesamtverteilung Zielsprache Deutsch 28 % A2, 47 % B1, 13 % B2, 5 % C1, siehe Abbildung 5), während im Eisacktal die Bewertungen für A2 und B1 gleich oft vergeben wurden (36 % A2, 36 % B1).

Geschlecht und Sprachkompetenzen

Verglichen wurden auch die Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern und es ließ sich die Hypothese bestätigen, dass die Mädchen besser abschneiden würden als die Jungen (vgl. dazu z. B. Ellis 2002: 202 ff.). Die regressionsanalytischen Analysen haben auch gezeigt, dass das Geschlecht einen guten Prädiktor für das Zustandekommen sprachlicher Leistungen darstellt, insbesondere bezüglich des Italienischen, weniger hingegen des Deutschen als L2. Für die Zielsprache Italienisch verbuchen die Jungen den größeren Teil der Ergebnisse auf A2 (7 % der Jungen vs. 2 % der

²⁷ Es werden die Ergebnisse für die Bezirksgemeinschaften genannt, in denen mindestens 20 Probanden an der Erhebung teilgenommen haben.

Mädchen) und B1 (45% der Jungen vs. 42% der Mädchen), während die Ergebnisse der Mädchen prozentmäßig stärker auf den höheren Stufen B2 (38% der Jungen vs. 43% der Mädchen) und C1 (9% der Jungen vs. 12% der Mädchen) vertreten sind. Auch in der Testsprache Deutsch erhalten die Jungen mehr Bewertungen auf den niedrigsten Stufen A1 (7% der Jungen vs. 1% der Mädchen) und A2 (33% der Jungen vs. 26% der Mädchen) als die Mädchen, während diese mit den Ergebnissen besonders im Bereich B1 (40% der Jungen vs. 52% der Mädchen), aber auch B2 (10% der Jungen vs. 12% der Mädchen) liegen (siehe Abbildung 20 und Abbildung 21).

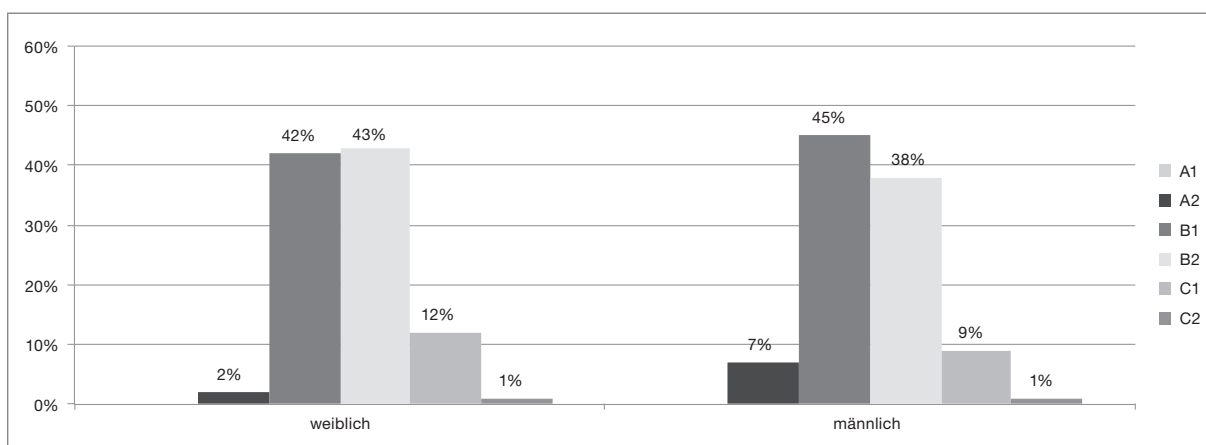


Abbildung 20: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach Geschlecht für Italienisch als L2 (TN 868)

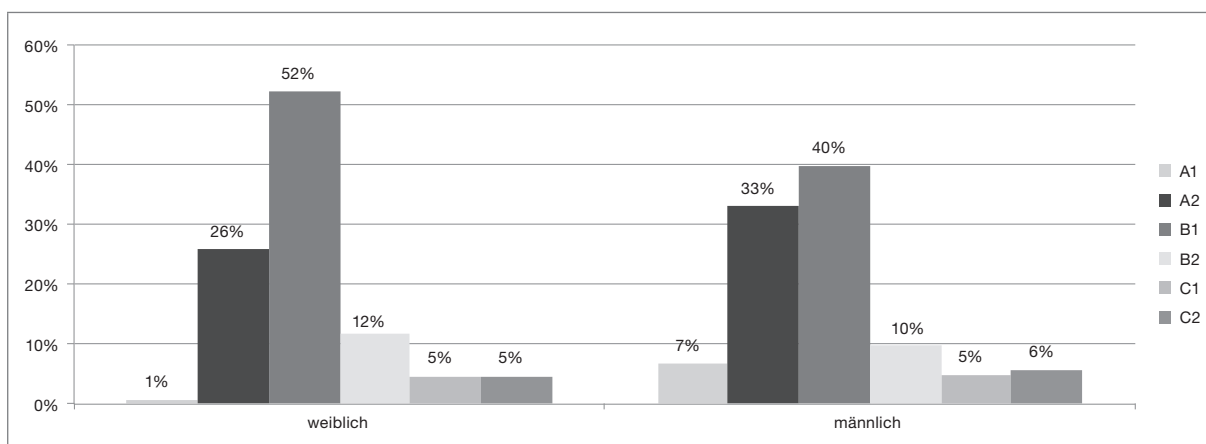


Abbildung 21: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach Geschlecht für Deutsch als L2 (TN 213)

Sozioökonomischer Status und Sprachkompetenzen

Für einen weiteren Gruppenvergleich wurde der sozioökonomische Status herangezogen (mit drei Kategorien: niederer, mittlerer und hoher Status).²⁸ Es ist nicht überraschend, dass SchülerInnen, die aus Familien mit einem hohen ökonomischen Status kommen, bessere Leistungen erzielen (vgl. OECD 2011: 88; Siniscalco/Meraner 2011: 93). Unterschiede zeigen sich im Hinblick auf die Ausprägungen niederer vs. hoher ökonomischer Status, weniger hingegen zwischen niederem und mittlerem. Die Ergebnisse der SchülerInnen mit der Zielsprache Italienisch aus Familien mit höherem Status liegen zum größten Teil im Bereich B2 (49%), während sich die der SchülerInnen mit einem ökonomisch niederen Hintergrund stärker im Bereich B1 (48%) bewegen. Die SchülerInnen mit der Zielsprache Deutsch mit einem hohen sozioökonomischen Status sind insbesondere auf den Stufen B2 und C1 stärker vertreten als diejenigen mit einem niederen ökonomischen Status (C1 7% vs. 4%, B2 18% vs. 8%) (siehe Abbildung 22 und Abbildung 23).

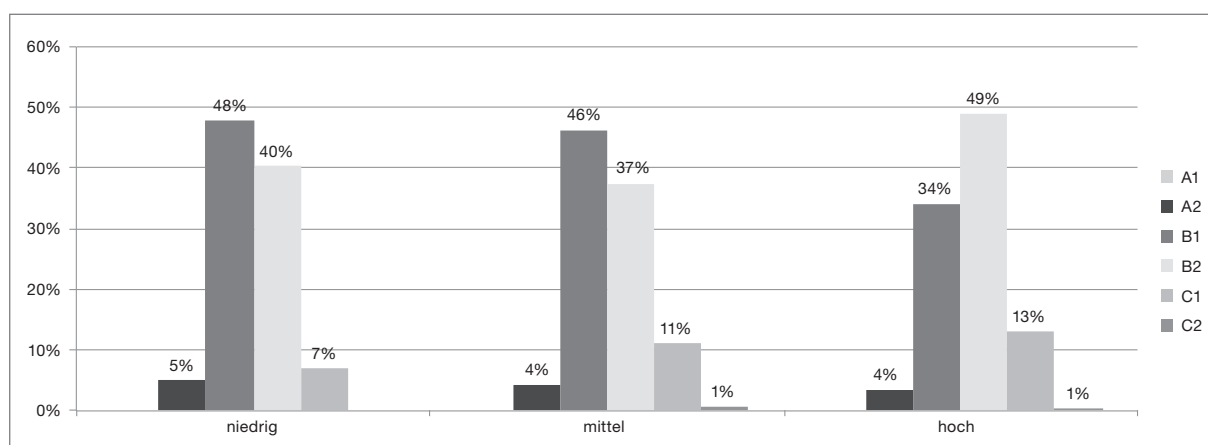


Abbildung 22: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach sozioökonomischem Status für Italienisch als L2 (TN 813)

²⁸ Zur Ermittlung des sozioökonomischen Status, genauer: des familiären Wohlstands, wurde ein Index erstellt, in den die Variablen Besitz an Autos, Anzahl der Computer im Haushalt, jährliche Urlaubsreisen und eigenes Zimmer eingeflossen sind, die Rückschlüsse auf die Einkommenslage des Elternhauses zulassen. Die vier Variablen wurden durch Punkteaddition zu einer einzigen aggregiert, die in drei Kategorien unterteilt wurde: niederer, mittlerer und hoher ökonomischer Status (vgl. auch „Family Affluence Scale“ (FAS), Currie/Elton/Todd/Platt : 1997, 385 ff.). Zur Überprüfung der Validität der Aggregationsmethode wurde eine Korrelationsanalyse durchgeführt, die gezeigt hat, dass der sozioökonomische Status mit den drei Ausprägungen positiv und ausreichend stark mit den vier Ausgangsvariablen korreliert. Die Korrelationskoeffizienten sind außerdem statistisch hoch signifikant. Der sozioökonomische Status hat sich nicht als guter Prädiktor im Hinblick auf die Sprachkompetenzen erwiesen (Regressionsanalysen, siehe Fußnote 21).

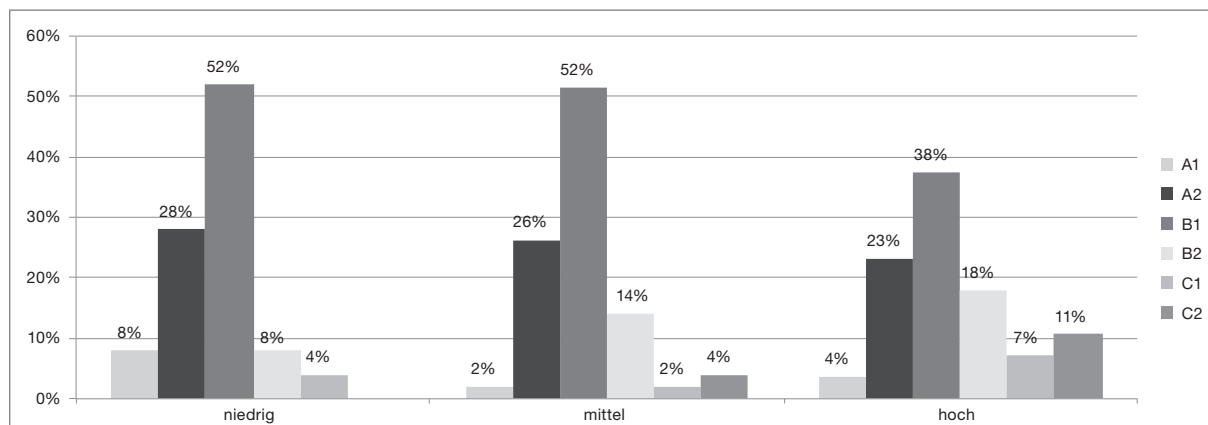


Abbildung 23: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach sozioökonomischem Status für Deutsch als L2 (TN 205)

Zusammenfassend lässt sich im Hinblick auf die Faktoren, die das Zustandekommen der sprachlichen Leistungen maßgeblich beeinflussen (Details zu den regressionsanalytischen Untersuchungen: siehe Fußnote 21), festhalten, dass neben der gefühlten Sprachgruppenzugehörigkeit „zweisprachiger SüdtirolerIn“ der Schultyp „Gymnasium“ die stärksten Auswirkungen auf gute Kompetenzen sowohl in der Zielsprache Italienisch als auch in der Zielsprache Deutsch hat, gefolgt von der Tatsache, eine Schülerin zu sein. Außerdem beeinflusst eine vorwiegend italienisch geprägte Sprachumgebung die Sprachleistungen für Italienisch als L2 positiv, eine deutsch geprägte hingegen negativ. Der Umkehrschluss scheint für die italienischsprachigen SchülerInnen nicht zu gelten; in Bezug auf die Deutschkompetenzen ist die Sprachumgebung kein signifikanter Faktor. Im Vergleich zur Testsprache Italienisch ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Wahrscheinlichkeit, für die Zielsprache Deutsch für einzelne Gruppen signifikante Ergebnisse zu erhalten, aufgrund der niedrigen Probandenzahl sinkt.

2.3. Mündlicher KOLIPSI-Test

2.3.1. Einführung: TeilnehmerInnen und Aufgaben

Am mündlichen KOLIPSI-Test nahmen 100 SchülerInnen (50 italienischer, 50 deutscher Muttersprache) an Schulen in Bozen und Brixen teil. Die Stichprobe des mündlichen KOLIPSI-Tests wurde in Wisniewski/Abel in diesem Band bereits ausführlich beschrieben. Von den einhundert bewerteten Tests konnten 98 mit dem Rasch-Verfahren skaliert werden.

Für einzelne statistische Verfahren konnten aus methodischen Gründen teilweise nicht alle Produktionen berücksichtigt werden; dies wird bei der Präsentation der Ergebnisse (s. u.) genauer erläutert. 48 der 50 deutschsprachigen SchülerInnen, deren Tests vorliegen, haben sowohl den schriftlichen als auch den mündlichen Test absolviert; das gleiche gilt für 39 der 50 italienischsprachigen TeilnehmerInnen.

Grundsätzlich ist für die Interpretation der Ergebnisse beim mündlichen Test äußerste Vorsicht geboten. Aufgrund der geringen Anzahl an Teilnehmenden sind die Resultate nicht verallgemeinerbar, sondern bieten allenfalls Hinweise auf etwaige Tendenzen, deren Vorhandensein in der Grundgesamtheit der Südtiroler OberschülerInnen jedoch keinesfalls als automatisch gegeben angenommen werden darf.

Aufgabenbeschreibung

Der Test, ein Einzel-Interview, bestand zunächst aus einer kurzen Aufwärmphase, in der sich der/die zu Prüfende mit der Prüferin über allgemeine Fragen (etwa zum Befinden) austauschte, um eine entspannte Atmosphäre zu schaffen. Anschließend folgten die beiden Testaufgaben.²⁹ Die erste Aufgabe war monologischer Art: Der/die zu Prüfende erhielt eine kurze schriftliche Anleitung in der L2 und einige Minuten Bedenkzeit, um eines von vier Fotos auszuwählen (siehe Abbildung 24). Der/die TestkandidatIn sollte die abgebildete Person möglichst ausführlich beschreiben, während die Prüferin sich so wenig wie möglich einmischte. Aufgabe 1 sollte von SchülerInnen des Kompetenzniveaus B1 des GeRS problemlos zu bewältigen sein (siehe Wisniewski/Abel in diesem Band).

29 Zur genauen Beschreibung der Aufgabeninhalte siehe Wisniewski/Abel in diesem Band.



Foto 1 Foto 2 Foto 3 Foto 4

Esercizio 1: parlare di una persona

Qui vedi le immagini di quattro persone: scegline una.

Dai a questa persona un nome e prova a chiederti:

- da dove viene e quali esperienze ha già vissuto,
- che cosa fa nella vita,
- com'è,
- cosa le piace
- ...


Puoi scrivere qualche appunto, se lo desideri. Hai 3 minuti di tempo a disposizione per prepararti.

Infine presenta la persona all'esaminatrice nel modo più completo possibile.

Abbildung 24 : KOLIPSI-Test (mündlich), Aufgabe 1, Stimulus und Instruktionen, für Italienisch als L2

Die zweite Aufgabe betraf die mündliche Interaktion. Die Prüferin bearbeitete diese Aufgabe im Gespräch mit dem/der Kandidaten/In, der/die einen von zwei Themenvorschlägen auswählen konnte (Reality-Fernsehsendungen und Horoskope). Eine Bildkarte diente hier als Stimulus und zur Erleichterung der Entscheidung. Auf der Bildkarte waren für das Thema „Reality Shows“ mehrere populäre und aktuelle Logos von Sendungen des deutsch- und italienischsprachigen Fernsehens abgebildet, um den Wiedererkennungswert für die TestkandidatInnen zu erhöhen. Auf der Bildkarte zum Thema „Horoskope“ befand sich die Abbildung eines Horoskops, dessen Bekanntheit vorausgesetzt werden konnte. Anschließend erhielten die SchülerInnen wie bereits bei der ersten Aufgabe eine weitere Karte mit den genauen Instruktionen (siehe Abbildung 25). In der zweiten Aufgabe, die das Niveau B2 des GeRS fokussiert, ging es darum, zu diskutieren und seine eigene Meinung darzustellen.

TEMA 1: I REALITY SHOWS



Esercizio 2: esprimi la tua opinione

Tema 1: i reality shows

La televisione trasmette molti dei cosiddetti reality shows come ad esempio *Grande Fratello/Big Brother, Taxi Orange* oppure *L'isola dei famosi e molti altri*.

Che cosa ne pensi di questi programmi? E perché?
Parteciperesti a un reality show? Perché sì/perché no?

Hai 3 minuti di tempo per riflettere sull'argomento e su queste domande.
Puoi anche prendere degli appunti se lo desideri.

Racconta all'esaminatrice cosa ne pensi dei reality shows.
Motiva il tuo punto di vista.
Se l'esaminatrice non è della tua stessa opinione, cerca di convincerla che hai ragione tu.

Abbildung 25: KOLIPSI-Test (mündlich), Aufgabe 2, Bildkarte und Instruktionen, für Italienisch als L2

Genau wie beim schriftlichen KOLIPSI-Test war es auch im mündlichen Testteil möglich, die Aufgaben auf höherem oder niedrigerem als dem Zielniveau (für Aufgabe 1: B1, für Aufgabe 2: B2) zu bearbeiten.³⁰

³⁰ Zur Bedeutung der GeRS-Niveaustufen siehe Abschnitt 2.1.; zur Herstellung des Bezugs der Aufgaben auf diese Niveaus siehe Wisniewski/Abel, 2.3., in diesem Band. Das Testformat lehnt des mündlichen lehnt sich mit den beiden unterschiedlich komplexen Aufgaben an die Konstruktionsweise des schriftlichen Tests an.

Kommentierte Beispiele

Zur Veranschaulichung der Umsetzung der Aufgabenstellung sollen hier Auszüge aus Transkripten von zwei Produktionen besprochen werden.³¹ Da für den schriftlichen Test bereits jeweils ein Beispiel für B1 und B2 vorliegt, wird hier neben einer B2-Leistung ein Test vorgestellt, der auf A2-Niveau eingeschätzt wurde.

Die Transkriptionen der Tests folgen den Notationskonventionen des CHILDES-Projekts (CHAT; McWhinney 2000); zur besseren Lesbarkeit wurden hier jedoch zahlreiche gesonderte Markierungen (etwa für Korrekturen, die Pausenlänge etc.) getilgt.³²

Der erste Testteilnehmer mit Deutsch als Testsprache bewegt sich insgesamt auf einem A2-Niveau. In Aufgabe eins wählte er das erste Foto aus (siehe Abbildung 24) und beschrieb es so:

- 1*INT ja # also /wer ist diese junge Dame? in der Fantasie.
- 2*TN /Sara. äh@fp.
- 3*INT hmhm@fp.
- 4*TN Sara hat # äh@fp #00:01_51 zwanzig Jahre alt
- 5*TN und äh #00:01_47 lebt in äh@fp #00:00_72 Berlin.
- 6*TN und # seine Leben #00:02_84 er äh@fp #00:00_50 arbeit in ein Büro.
- 7*TN Sein # Hobby #00:01_35 ist #00:05_06 singen
- 8*INT hmhm@fp.
- 9*TN und Sport.
- 10*TN dann #00:11_24 er ist ein #00:00_83 sehr schone Frau.
- 11*INT #00:01_47 wirklich
- 12*TN ähm@fp.
- 13*INT hat sie in ihrem Leben etwas Besonderes #00:00_61 erlebt
- 14*INT eine Episode aus ihrem Leben #00:00_39 eine Reise etwa so
- 15*TN im Sommer er will #00:00_59 äh@fp #00:02_83 wird werden äh@fp #00:01_15
hauwa Hawai # fahren

31 Einige Tests wurden unter Zuhilfenahme des Transkriptionseditors ELAN des Max Planck-Instituts in Nijmegen detailliert verschriftlicht.

32 Zur Erläuterung des Transkripts: *INT steht vor den Zeilen, in denen die Prüferin etwas sagt; *TN steht respektive für Zeilen, in denen der Testteilnehmer spricht. @fp steht für eine gefüllte Pause. Das Zeichen # steht vor einer Pause; ist diese länger als 20 Millisekunden, wird die Pausenlänge angegeben: #00:01_51 ist also eine Pause von 1 Sekunde und 51 Millisekunden.

- 16*TN weil sie mag die Sonne. dann
- 17*INT hm:@fp.
- 18*INT und hat sie Familie #00:00_65 ein Haustier
- 19*TN er # er # äh@fp sie hat ein #00:00_74 Hund #00:01_44 Name # Leila.
- 20*TN er hm@fp #00:00_71 hab zwei Bruder.
- 21*INT mhm@fp
- 22*TN ein Sohn achzig Jahre und #00:00_62 ein Sohn vierzehn
- 23*INT hmhm@fp
- 24*TN seine Mutter ist # äh@fp #00:00_98 German #00:01_31 und sein Vater äh@fp # Italien.
- 25*INT hmhm@fp. und äh@fp haben Sie Hobbys schon gesagt?
- 26*TN ja # Hobby # singen , Sport.
- 27*INT ah ja.
- 28*INT und Sport # was für ein Sport
- 29*TN hm@fp #00:00_31 m:@fp tja
- 30*TN Skifahren #00:00_54 jeden Sommer #00:01_30 ja #00:01_78 schwimmen #00:02_44 oder äh@fp
- 31*INT ok.

Das Kompetenzprofil des Brixener Teilnehmers für die erste Aufgabe zeigt, dass er mit Ausnahme der Genauigkeit, wo er durch die Rasch-Analysen auf einem A1-Niveau platziert wurde, überall ein A2 erreicht hat (Grammatik, Wortschatz, Flüssigkeit und Kohärenz) und sich somit im Bereich der elementaren Sprachverwendung bewegt (vgl. GeRS 2001: 34, 42f.). Auf dieser mit „Waystage“ beschriebenen Stufe können Lerner „kurze gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten“ (GeRS 2001: 111). In der L2 können A2-Sprecher „einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen.“ (ebda.). Der Wortschatz ist begrenzt und besteht zum Großteil aus kurzen, fest gespeicherten Wendungen, so dass der Sprecher in elementarsten Situationen kommunizieren kann; in nicht-routinemäßigen Situationen hingegen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missver-

ständnissen (ebda.). Der hier beispielhaft vorgestellte Testausschnitt zeigt, dass der Kandidat über einfache Elemente des Grundwortschatzes verfügt (*Bruder, Frau, Hobby, Skifahren, Schwimmen* etc.). Typisch für ein (schwaches) A2-Niveau ist die spürbare Begrenzung des Lexikons (z. B. *Italiener/Deutscher* sind nicht bekannt). Sogar sehr gebräuchliche Kollokationen wie *X ist zwanzig Jahre alt* werden offenbar nicht gewusst (stattdessen wird eine Transferform aus dem Italienischen gebildet, siehe Zeile 4). Auch bezüglich der Grammatik zeigt sich, dass der Kandidat einige sehr einfache Strukturen korrekt verwenden kann, aber „noch systematisch elementare Fehler [macht], hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/ sie ausdrücken möchte“ (vgl. GeRS 2001: 114). Verben werden häufig nicht flektiert (siehe z. B. Zeile 30); wo das geschieht, entstehen nicht immer zielsprachengerechte Formen (siehe Zeile 20). Schwierigkeiten bestehen bei Personal- (Verwechslung von *er* und *sie*) und Possessivpronomina sowie bei der Bildung des Futurs (siehe Zeile 15). Andererseits findet sich auch eine Nebensatzkonstruktion (siehe Zeile 16) mit Verbzweitstellung, die aber im mündlichen Deutsch auch bei Muttersprachlern weit verbreitet ist. Verständnisprobleme entstehen nur an einer Stelle (die relativ junge Frau auf dem ersten oben abgebildeten Foto wird kaum einen achtzigjährigen Sohn haben können) aufgrund eines lexikalischen Fehlers, vielleicht nur eines Versprechers. Bezüglich Kohärenz und Kohäsion lässt sich sagen, dass der Kandidat die einfachsten Kohäsionsmittel (*dann, und, oder, ja*) einsetzt, nicht nur, um damit Wortgruppen, wie auf Niveau A2 im GeRS beschrieben (GeRS 2001: 125), sondern auch Sätze (siehe Zeile 10) zu verknüpfen. Die Produktion ist von vielen Pausen und Neuansätzen gekennzeichnet, ein Charakteristikum der mangelnden Flüssigkeit des A2-Niveaus (GeRS 2001: 129). Die Genauigkeit dieses Tests wurde durch die Rasch-Analyse unterhalb des Niveaus A2 angesiedelt (die ursprünglichen Bewerter-Urteile lagen bei einem A2), wobei gerade in den untersten und obersten Skalenbereichen das Multifacetten Rasch-Verfahren bei einer derart kleinen Stichprobe zu Ungenauigkeiten führen kann. Die niedrige Einstufung deutet darauf hin, dass der Kandidat deutliche Schwierigkeiten damit hat, auszudrücken, was er sagen will und Informationen zu übermitteln; es müssen deutliche Kompromisse eingegangen werden (ebda.). Insgesamt ist auch zu beachten, dass der Schüler keine Verständnisschwierigkeiten bezüglich der Aufgabenstellung hatte; auch auf die Fragen der Interviewerin antwortet er ohne Probleme (siehe z. B. die Frage nach einem etwaigen Haustier der zu beschreibenden Person, Zeile 18/19).

Vergleicht man die Produktion dieses Lerners mit einer Leistung, die auf dem Niveau B2 liegt, zeigen sich deutliche Unterschiede:

1*TN hm@fp #00:00_28 also #00:00_95 sie könnte # aus #00:00_92 hm@fp #00:00_30 sie scheint aus aus #00:00_31 Österreich zu kommen.

2*TN ich weiß nicht # weil #00:01_25 äh@fp bo@i ich stelle mich #00:00_79 die schönsten Mädchen Österreichs so vor.

- 3*INT &=schmunzelt
- 4*TN äh@fp #00:01_37 hm@fp sie ist ziemlich jung also vielleicht #00:00_26 hat sie gerade #00:00_93 hm@fp die Schule beendet # die Hochschule.
- 5*TN sie ist vielleicht so neunzehn Jahre alt.
- 6*TN äh@fp #00:01_79 sie: #00:00_84 könnte schon einen vielleicht eine Sekretärin sein oder so.
- 7*TN sie schaut # hm@fp #00:00_27 bo@i etwas professionell aus.
- 8*INT &=schmunzelt.
- 9*TN äh:m@fp schmunzelt #00:01_63 äh@fp #00:01_56 sie scheint #00:01_53 hm@fp sympathisch aus.
- 10*TN hm@fp dann #00:01_89 sie hat sicher viele Freunde weil sie auch # ziemlich schon ist.
- 11*TN und äh@fp #00:02_37 hm@fp #00:02_51 äh@fp vielleicht #00:01_16 ähm@fp # trainiert sie #00:00_87 hm@fp vielleicht in eine Mannschaft # hm@fp Volleyball
- 12*TN oder so etwas. sie schaut #00:00_34 fit aus.
- 13*INT hmhm@fp
- 14*TN und äh:@fp #00:01_42 ja was sie mag # vielleicht #00:00_87 äh@fp ja mit mit dem Freunden #00:00_62 auszugeh(e)n oder äh@fp #00:01_21 äh@fp Spaß haben.
- 15*TN äh@fp #00:02_50 hm@fp vielleicht #00:00_39 äh@fp #00:03_59 hm@fp #00:00_42 sie schaut nicht so &=schmunzelt intelligent aus
- 16*TN bo@i #00:01_42 äh@fp
- 17*INT &=schmunzelt.
- 18*INT also charakterlich # ist sie #00:00_57 meint du
- 19*INT du hast gesagt # sie ist schön # sie hat viele Freunde.
- 20*TN ja # hm@fp /bo@i hm@fp hm@fp , äh:@fp wie sagt man äh:m@fp
- 21*TN äh@fp ich weiß # äh@fp ein moment. Come si dice?
- 22*TN hm:@fp # non mi viene la parola

- 23*TN äh@fp
- 24*INT kannst du es anders sagen?
- 25*TN ja es ist äh@fp selten dass so eine so ein Mädchen #00:00_26 keine Freunden hat.
- 26*TN also hab' ich # ähm@fp #00:00_44 hab' ich gesagt dass sie viele Freunden hat.
- 27*TN hm@fp
- 28*INT und intelligent ist sie nicht?
- 29*TN nein # ich hab(e) nicht gesagt dass sie dumm ist [= schmunzelt].
- 30*TN aber #00:00_41 bo:@ #00:00_79 es sind es gibt nicht viele #00:00_85 viele wunderschöne und auch intelligente #00:00_73 Mädchen [!= schmunzelt].
- 31*TN das ist nicht eine #00:00_62 #00:00_40 eine vor Vorurteil is(t) ein Vorurteil.
- 31*TN nein
- 32*INT is(t) kein Vorurteil von dir meinst du
- 33*TN ja aber hm@fp #00:00_62 hm@fp #00:00_63 ich hab' so #00:00_59 bis jetzt hab' ich # es so hm@fp #00:00_27 geseh(e)n dass #00:00_65 es gibt sehr wenige
- 34*TN sie sind sehr selten [!= schmunzelt].
- 35*TN äh@fp ich bin achzehn.
- 36*INT wie jung bist du?
- 37*TN &=schmunzelt.
- 38*INT du hast noch Möglichkeiten
- 39*INT &=lacht schöne und intelligente Frauen # kennenzulernen [!= schmunzelt].
- 40*TN glaube #00:00_45 Sie? äh@fp es gibt immer etwas.
- 41*TN wenn sie schon und auch intelligent sind #00:00_55 dann gibt es etwas
- 42*TN zum Beispiel sind #00:00_48 sind sie #00:00_53 böse [!] #00:00_44 oder #00:00_75 äh@fp e eingebildet oder so.

- 43*TN etwas haben sie immer.
 44*INT hm@fp
 45*TN &=lacht
 46*INT du hast schöne Erfahrungen gemacht &=lacht
 47*INT ok # lassen wir das Thema [=! schmunzelt]
 48*TN &=schmunzelt
 49*INT aber # schön formuliert.

Bereits auf den ersten Blick wird deutlich, dass dieser Lerner (Schüler eines Bozener Gymnasiums) zur Beschreibung desselben Fotos einen deutlich längeren gesprochenen Text produziert als der A2-Sprecher. Sein Kompetenzprofil zeigt, dass er für die Grammatik sogar ein C1-Niveau, für die anderen Teilkompetenzen ein B2 erreicht hat.

Hinsichtlich der Grammatik weist die Produktion zwar nicht zielsprachengerechte Formen auf (siehe etwa Zeilen 2 und 11), es überwiegt jedoch der Eindruck großer Korrektheit, wie auch die GeRS-Niveaubeschreibung für B2 vorgibt (GeRS 2001: 114). Grammatische Fehler führen nicht zu Missverständnissen (ebda.). Nicht nur werden die Modalverben beherrscht (siehe etwa Zeile 1), sondern auch Infinitivkonstruktionen mit *zu* (siehe z. B. Zeile 14). Außerdem kommen mehrere komplexe Sätze vor, bei denen die Verbendstellung im Nebensatz sicher beherrscht wird (siehe Zeilen 4 und 25). Es findet sich eine grammatisch korrekte hypothetische Konstruktion (siehe Zeile 41), und auch die Subjekt-Verb-Inversion im Hauptsatz stellt den Kandidaten vor keine Probleme (siehe Zeile 4).

Ein B2-Sprecher „verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. [Er] kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen“, so der GeRS-Deskriptor (GeRS 2001: 112). Bezüglich der Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes ist diese „im Allgemeinen groß, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen, ohne jedoch die Kommunikation zu behindern“ (GeRS 2001: 113). Der Schüler zeigt, dass er über einen ausgebauten Wortschatz verfügt; einige Lexeme sind nicht unter den häufigsten 4034 deutschen Wörtern (vgl. Jones/Tschirner 2006; z. B. *eingebildet* und *Vorurteil*). Er beherrscht Kollokationen wie „in einer Mannschaft trainieren“ oder „die Schule/Hochschule beenden“. In den Zeilen 20–23 stößt der Schüler auf eine Wortschatzlücke. Es ist sehr interessant, dass dies an einer Stelle geschieht, wo er offenbar etwas gegen soziale Normen Verstoßendes, einen *face threatening act* also, zu formulieren versucht (Schönheit und Intelligenz sind seiner Meinung nach selten in einer Person vereint). Nachdem er auf die L1 zurückgegriffen hat, kann er auf Aufforderung der Prüferin schließlich das Gemeinte umformulieren.

Besonders auffällig ist der stark gesprochensprachliche Charakter dieser Produktion. So finden sich u. a. zahlreiche für das Deutsche typische Partikeln (ziemlich, sicher, schon, so; z. B.: *Sie ist viel-*

leicht so neunzehn Jahre alt). Die Produktion wirkt dadurch sehr „natürlich“. Dies beeinflusst vor allem die Genauigkeit der Leistung bzw. auch die Wahrnehmung der Flüssigkeit; laut GeRS können B2-Sprecher „detaillierte Informationen korrekt weitergeben“ (GeRS 2001: 129). Der Kandidat ist auch in der Lage, Ironie zu versprachlichen (*Ich habe nicht gesagt, dass sie dumm ist.*) und spielt an dieser Stelle mit der Frage der Interviewerin. An anderen Stellen ist die Genauigkeit durch die Wahl allgemeiner Lexik jedoch begrenzt, so dass sie nicht höher als auf einem B2-Niveau angesiedelt werden kann (z. B. in Zeile 40: *es gibt immer etwas* – Deutsch vielleicht am ehesten umgangssprachlich *irgendetwas gibt es immer*). Die Produktion des Kandidaten ist flüssig; auch wenn, gerade für ungeübte Augen, die Anzahl der Pausen sehr groß erscheinen mag.

Es ist zu beachten, dass auch in muttersprachlichen mündlichen Produktionen zahlreiche Pausen und Abbrüche vorkommen. Für ein B2-Niveau ist laut GeRS typisch (GeRS 2001: 129), dass Pausen (zur Wort- oder Struktursuche) nicht besonders auffällig sind. Dies ist zwar ein subjektives Kriterium, doch waren sich die Bewerter im KOLIPSI-Projekt hier bezüglich der Zuordnung der Produktion zum B2-Niveau einig.

2.3.2. Ergebnisse

Nachdem nun die Charakteristika der Aufgaben im mündlichen Test erläutert und typische Leistungen auf den Niveaus A2 und B2 anhand von Beispielen illustriert wurden, sollen im Folgenden die Ergebnisse des mündlichen Tests dargestellt werden. Dazu werden zunächst die Gesamtergebnisse diskutiert und im Anschluss daran das Abschneiden der SchülerInnen bei den einzelnen Beurteilungskriterien (Grammatik, Wortschatz, Genauigkeit, Flüssigkeit, Interaktion (ausschließlich in Aufgabe 2) bzw. Kohärenz (nur in Aufgabe 1), zur Begründung vgl. Wisniewski/Abel in diesem Band). Es schließen sich einige Analysen zum Zusammenhang einzelner Einflussfaktoren (z. B. die Sprachumgebung) mit dem Sprachkompetenzniveau an.

Es sei an dieser Stelle nochmals vorausgeschickt, dass die Ergebnisse des mündlichen Tests aufgrund der begrenzten Größe der Stichprobe nicht verallgemeinert werden dürfen und Aussagekraft nur für die Gruppe der beteiligten SchülerInnen selbst haben. Aus demselben Grund war es auch nicht möglich und sinnvoll, alle für das Schriftliche durchgeführten Analysen parallel für den mündlichen Test anzuwenden.

Zur Berechnung der Ergebnisse kam das oben bereits erwähnte Multi-Facetten-Rasch-Modell (kurz MFR-Modell, siehe Hesse/Römisch, Band 2). Dieses Modell ist für die zugrunde liegenden Fragestellungen die optimale Wahl; da jedoch sehr wenige Personen getestet wurden, lieferten die Analysen stellenweise auffällige Ergebnisse (s. u.), so dass die Ergebnisse vorsichtig als tentative Einschätzungen betrachtet werden sollten. Klassische Verfahren der Testtheorie würden aber weit weniger aussagekräftige Ergebnisse liefern und eine deutliche qualitative Einbuße bedeuten.

Gesamtergebnisse

Zur Berechnung der Gesamtergebnisse wurden für die TestteilnehmerInnen Schwellenwerte errechnet, die Stufengrenzen von GeRS-Niveaustufen repräsentieren. Die Beurteiler-Effekte wurden auspartialisiert, d. h. es handelt sich um Ergebnisse, aus denen die verschieden ausgeprägte Strenge der Bewerter mit statistischen Methoden „herausgerechnet“ wurde (vgl. Hesse/Römisch, Band 2).

Die Abbildung 26 zeigt, dass für das Italienische als L2 die Bewertungen hauptsächlich im mittleren Bereich der Skala lagen: Jeweils 42 % der KandidatInnen erreichten ein B1 bzw. ein B2. Ein Zehntel der TeilnehmerInnen wurde sogar dem Niveau C1 zugeordnet, während lediglich 6 % auf der Stufe A2 oder A1 lagen.

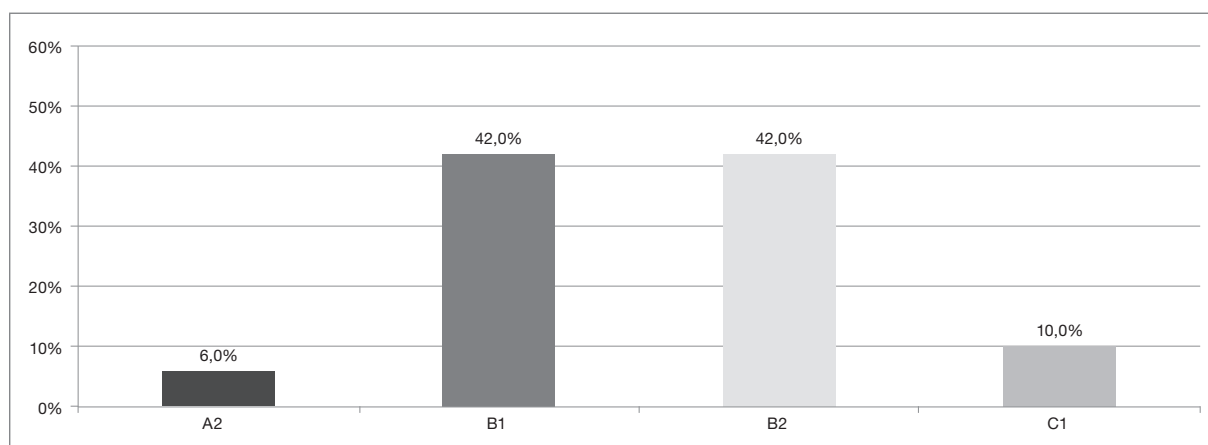


Abbildung 26: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (mündlich) für Italienisch als L2 (TN 50)

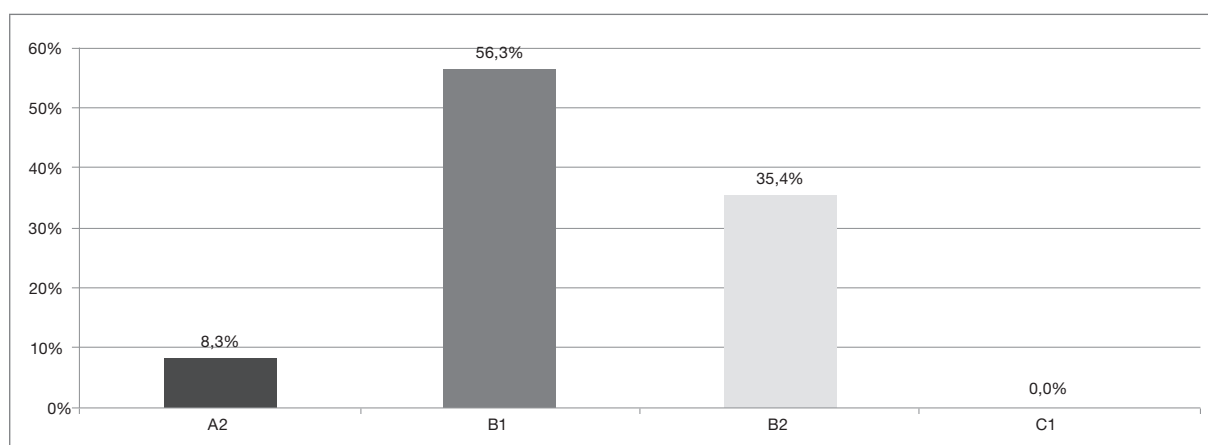


Abbildung 27: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (mündlich) für Deutsch als L2 (TN 50)

Ähnlich wie im schriftlichen Test werden auch hier für das Deutsche als L2 (siehe Abbildung 27) niedrigere Werte erreicht als für das Italienische; aus statistisch-methodischen Gründen dürfen die Niveauzuordnungen der beiden Testsprachen aber nicht direkt miteinander verglichen werden (vgl.

Fußnote 10). Die meisten Getesteten erhielten für Deutsch als L2 das Niveau B1; ein Drittel (35 %) lag auf B2. Während im Unterschied zu Italienisch als Zielsprache hier niemand ein C1-Niveau erreichte, stagniert ein vergleichbarer Prozentsatz (8 % gegenüber 6 %) der TeilnehmerInnen auf den Niveaus A1/A2. Es ist bei der Interpretation der auf Berechnungen mithilfe des Rasch-Modells beruhenden Daten grundsätzlich zu beachten, dass die Einschätzung an den Extremen der Skala unsicherer ist als in der Mitte.

Einzelne Bewertungskriterien

Bei der Beurteilung der einzelnen Bewertungskriterien zeigten sich im MFR-Modell häufiger auffällige Werte; die mithilfe des probabilistischen Modells errechneten Stufen wichen wegen mangelnder Modellanpassung teilweise deutlich und in nicht plausibler Weise von den ursprünglichen Bewerterurteilen ab. Wie bereits erklärt, ist es dennoch nicht empfehlenswert, die Rasch-Analysen durch klassische Testanalysen (etwa durch P-Werte zur Schwierigkeit der Kriterien) zu ersetzen. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass, während die Skalierung der Gesamtergebnisse überzeugt, gerade die Ergebnisse bezüglich der einzelnen Bewertungskriterien (wie grammatische Korrektheit, soziolinguistische Angemessenheit usw.) als tentativ einzuschätzen sind.

Insgesamt offenbart ein genauerer Blick auf die Kompetenzprofile, dass die Beurteilerinnen in aller Regel auch im mündlichen Test bei LernerInnen keine stark ausgeprägten Unterschiede zwischen den einzelnen Bewertungskriterien sahen (vgl. Abschnitt 2.2.2): Auch hier liegen eher flache Profile vor, erhielten die Testteilnehmer also relativ ähnliche Bewertungen in allen Kriterien. Trotzdem gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Bewertungskriterien.³³

Ein näherer Blick auf die Ergebnisse bei den einzelnen Bewertungskriterien zeigt für die erste, monologische Aufgabe mit Italienisch als Zielsprache (siehe Abbildung 28) bei 14 % der TeilnehmerInnen in der Grammatik nur das Niveau A1. Bei der Grammatik gibt es auch weniger KandidatInnen im oberen Bereich (B2-C1); hier liegt ein Hinweis darauf, dass es sich um ein schwieriges Kriterium handeln könnte. „Schwierig“ bedeutet, dass die BewerterInnen eher in anderen Kriterien als bei der Grammatik hohe Bewertungen vergaben.³⁴ Die besonders guten sowie die besonders schlechten Ergebnisse sind allerdings aus statistischen Gründen mit Vorsicht zu betrachten. Auch bei der Flüssigkeit schafften 20 % der Teilnehmer nur ein A2; hier klaffen die Ergebnisse deutlich auseinander. Bei Genauigkeit und Kohärenz erreichen 14 % ein A2 (gegenüber 6 % insgesamt). Im Vergleich zu den Gesamtergebnissen fällt positiv auf, dass viele Kandidaten sogar oberhalb des B2-Niveaus liegen. Es gibt

33 Friedman-Tests der Rangvarianz zeigten, dass die Verteilungen der Beurteilungskriterien weder im Italienischen noch im Deutschen *innerhalb* einer der beiden Aufgaben gleich war ($p = ,000$ in Deutsch, $p = ,010$ in Italienisch Aufgabe 1 und $p = ,001$ in Italienisch Aufgabe 2; Signifikanzniveau 5 %). Für die Analysen wurde wie beim schriftlichen Test davon ausgegangen, dass die Stufenweiten der aus der Rasch-Analyse abgeleiteten GeRS-Niveaus gleich waren.

34 Ein Wilcoxon-Test zeigt, dass in der ersten Aufgabe für Italienisch die Grammatik signifikant schwächer bewertet wurde als die anderen Bewertungskriterien (Wortschatz $p = ,002$; Flüssigkeit $p = ,016$; Genauigkeit $p = ,034$; Kohärenz $p = ,016$).

außer bei Grammatik (12% im Unterschied zu gesamt 10%) überall auch sehr viele C1-Niveaus, zwischen 24% (Kohärenz) und 30% (Flüssigkeit). Der Blick auf die Bewertungskriterien zeigt also hier in Aufgabe 1 für das Italienische eine vorsichtige Tendenz von B2 aufwärts nach C1. Erneut gelten allerdings die oben vorgebrachten Einschränkungen der Aussagekraft und Verallgemeinerbarkeit dieser Ergebnisse aus statistischen Gründen.

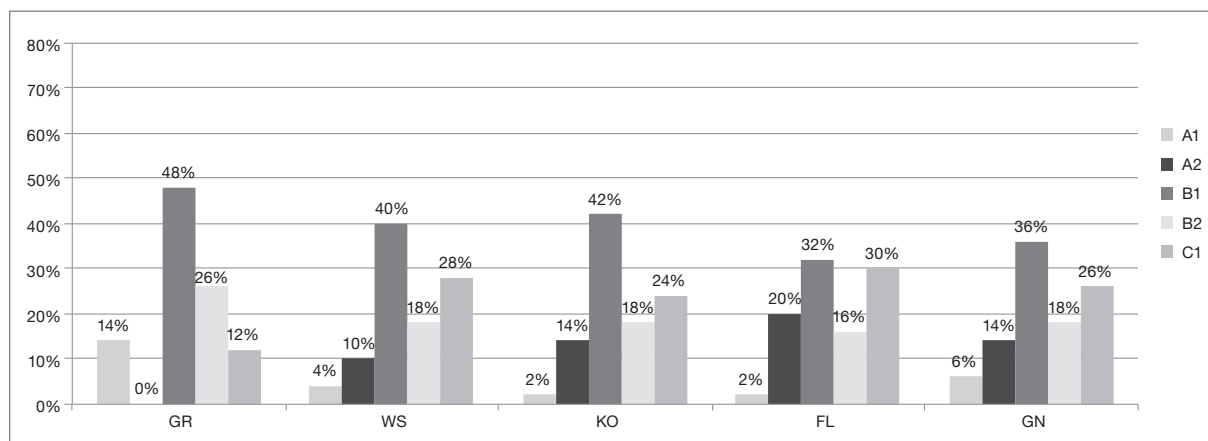


Abbildung 28: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (mündlich) nach Bewertungskriterien, Aufgabe 1, für Italienisch als L2 (TN 50)

In der zweiten, dialogischen Aufgabe (siehe Abbildung 29) erreichen ebenfalls auffällig viele KandidatInnen ein C1-Niveau (zwischen 18% und 40%). Der höchste Anteil dieser sehr guten Leistungen wird bei der Flüssigkeit beobachtet (40% C1). Die Interaktion wird insgesamt recht hoch bewertet.³⁵ Auch in der zweiten Aufgabe scheint die Grammatik die SchülerInnen vor deutliche Herausforderungen zu stellen.³⁶ Ein knappes Drittel schafft hier nur ein A2; das ist sehr auffällig gegenüber den Gesamtergebnissen, bei denen nur 6% so schlecht abschneiden. Auffällig schlecht wird die Genauigkeit bewertet: 54% der KandidatInnen liegen maximal auf B1, 10% sogar nur auf A1.³⁷

³⁵ Der hier durchgeführte Wilcoxon-Test zeigt, dass die Interaktion signifikant besser bewertet wurde als die Grammatik ($p = ,003$) und die Genauigkeit ($p = ,001$).

³⁶ Die Grammatik wurde signifikant schlechter bewertet als die Interaktion ($p = ,003$, siehe oben), der Wortschatz ($p = ,005$) und die Flüssigkeit ($p = ,014$) (Wilcoxon-Test).

³⁷ Signifikante Unterschiede bestehen zur Grammatik (s. o.), zum Wortschatz ($p = ,006$), zur Flüssigkeit ($p = ,005$) und zur Interaktion ($p = ,001$; Wilcoxon-Tests).

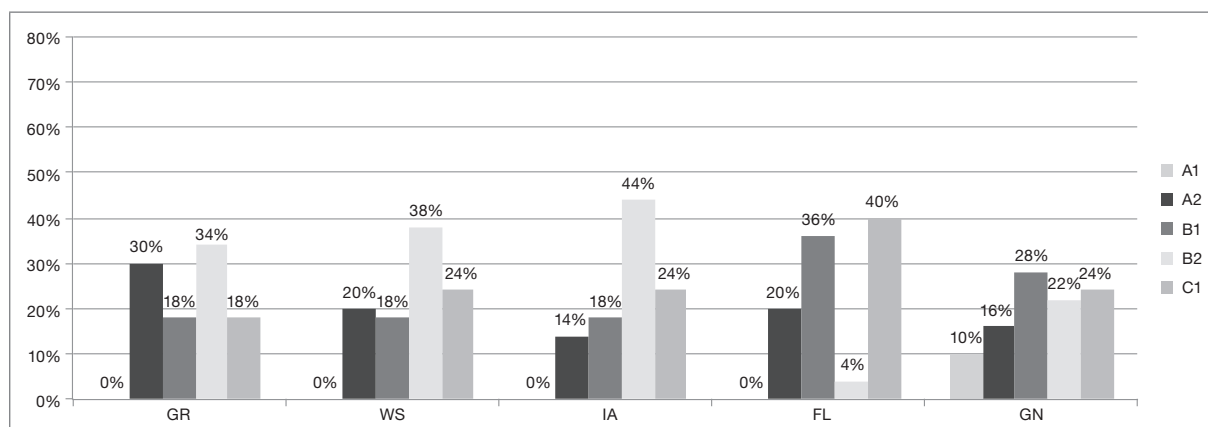


Abbildung 29: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (mündlich) für Italienisch als L2 nach Bewertungskriterien, Aufgabe 2 (TN 50)

Für das Deutsche als Testsprache erreichten in der ersten Aufgabe (siehe Abbildung 30) 60 % der SchülerInnen ein B2 in der Grammatik, 50 % in der Genauigkeit. Diese Kriterien wurden also besser bewertet als die Gesamtergebnisse suggerieren würden, wo ein gutes Drittel der Getesteten (36 %) auf Niveau B2 liegt. Anders als bei dem Italienischen als Zielsprache in Aufgabe 1 schien die Grammatik also hier kein schwieriges, sondern ein eher leichtes Bewertungskriterium zu sein.³⁸ Recht niedrig sind die erreichten Niveaus hingegen bei der Flüssigkeit, wo sich 31 % auf Niveau A2 einpendeln (gegenüber 8 %).³⁹ Bei der zweiten Aufgabe (siehe Abbildung 31) ist diese Kriterium ebenfalls problematisch; hier tauchen auch A1-Werte auf. Wie bereits angemerkt sind diese Extremwerte am Rand der Skala aber sehr vorsichtig zu betrachten. In der zweiten Aufgabe zeigt sich auch, dass es in der Genauigkeit (8 % auf B2, 4 % auf C1) ebenso wie in der Grammatik (13 % auf B2, 4 % auf C1) sehr wenige TeilnehmerInnen im oberen Bereich der Skala gibt, insbesondere bei der Genauigkeit jedoch auch 6 % der SchülerInnen nur ein Niveau A1 erreichten. Diese beiden Kriterien wurden neben der Flüssigkeit relativ schlecht bewertet.⁴⁰

38 Signifikante Unterschiede bestehen laut Wilcoxon-Tests bezüglich aller anderen Beurteilungskriterien in Aufgabe 1, und zwar beim Wortschatz ($p = ,003$), der Flüssigkeit ($p = ,002$), Genauigkeit ($p = ,029$) und Kohärenz ($p = ,002$).

39 Signifikant schlechter beurteilt nur als die Grammatik (s. o.).

40 Signifikante Unterschiede bestehen in Aufgabe 2 hinsichtlich der Grammatik nur zur Interaktion ($p = ,000$) und zur Genauigkeit ($p = ,008$), die noch schlechter bewertet wurde als die Grammatik. Die Genauigkeit wiederum unterscheidet sich auch vom Wortschatz ($p = ,000$) und der Interaktion ($p = ,000$), die besser bewertet wurden. Die Flüssigkeit ist signifikant unterschieden vom Wortschatz ($p = ,050$) und der Interaktion ($p = ,000$).

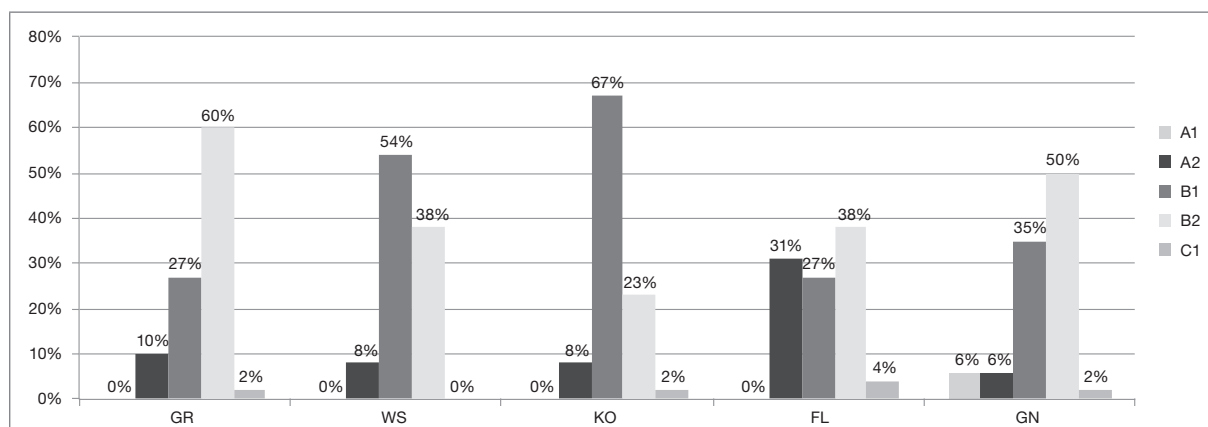


Abbildung 30: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (mündlich) nach Bewertungskriterien, Aufgabe 1, für Deutsch als L2 (TN 50)

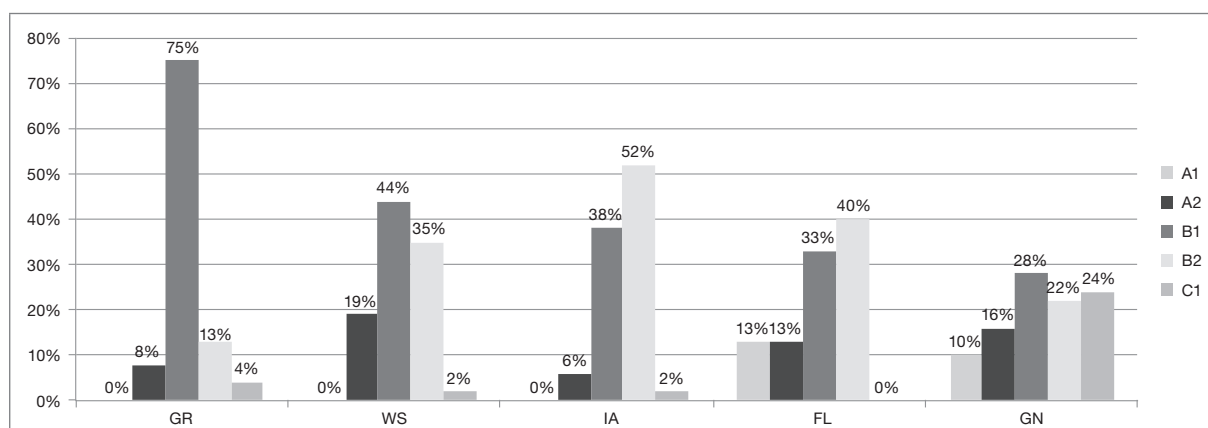


Abbildung 31: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (mündlich) nach Bewertungskriterien, Aufgabe 2, für Deutsch als L2 (TN 50)

Ergebnisse in Aufgabe eins und Aufgabe zwei

Wurde bislang das Abschneiden der TestteilnehmerInnen nach Beurteilungskriterien innerhalb der beiden Aufgaben besprochen, ist auch ein Vergleich der Kriterien über die beiden Aufgaben hinweg interessant.⁴¹ Der Vergleich der Schwierigkeit einzelner Bewertungskriterien in der monologischen und der dialogischen Aufgabe zeigte, dass signifikante Unterschiede zwischen Aufgabe 1 und Aufgabe 2 nur im Deutschen bestanden. Konkret wurden die Grammatik⁴² und die Genauigkeit⁴³ in der monologischen Aufgabe deutlich besser bewertet. Die anderen Kriterien unterschieden sich hingegen kaum zwischen den Aufgaben.⁴⁴

41 Auch dazu wurden Wilcoxon-Tests durchgeführt. Dabei handelt es sich um ein nicht-parametrisches statistisches Verfahren, das demzufolge keine bestimmte Verteilung der Daten für seine Anwendung voraussetzt.

42 $p = ,000$

43 $p = ,001$

44 Deutsch: Wortschatz $p = ,371$, Flüssigkeit $p = ,305$; Italienisch: Grammatik $p = ,106$, Wortschatz $p = ,225$; Flüssigkeit $p = ,216$; Genauigkeit $p = ,422$.

Sprachumgebung und Sprachkompetenzen

Für den mündlichen Test ist die Sprachumgebung der SchülerInnen von besonderer Bedeutung. Bei der Konstruktion der Stichprobe war die Annahme leitend, dass in einem durch die L2 dominierten Wohn- und Schulkontext die vermehrten Kontaktmöglichkeiten zur anderen Sprachgruppe zu höheren L2-Kompetenzen führen könnten (vgl. Wisniewski/Abel in diesem Band).

Bei den deutschsprachigen OberschülerInnen (siehe Abbildung 32) konnten 27 SchülerInnen aus Kontexten, wo überwiegend Deutsch gesprochen wurde (Brixen), und aus methodischen Gründen leider nur 10 aus vorwiegend italienischsprachigen Gebieten (Bozen) in die Analyse mit aufgenommen werden. Dies schränkt die Aussagekraft stark ein; vorgesehen war, dass aus beiden Gruppen gleich viele Ergebnisse zur Verfügung stehen würden. Es zeigte sich, dass die untersuchten deutschsprachigen SchülerInnen, die in überwiegend italienischsprachigen Gebieten wohnen und zur Schule gehen (d.h. hier konkret in Bozen), tatsächlich höhere Kompetenzniveaus für das Italienische erzielen: 60% von ihnen erreichen ein B2 und 10% ein C1, während nur ein Drittel (33%) der KandidatInnen aus Gebieten mit überwiegend deutschsprachiger Bevölkerung (d.h. hier konkret aus Brixen) auf B2 und 7% auf C1 liegen. Die getesteten deutschsprachigen SchülerInnen der Bozener Schulen lagen alle mindestens auf dem Niveau B1, während 11% der untersuchten Brixener Schülerinnen auch mit unterhalb von B1 liegenden Kompetenzstufen bewertet wurden. Das sind Hinweise darauf, dass für das Italienische als L2 die Ausgangsannahme, dass mehr Kontaktmöglichkeiten den L2-Erwerb erleichtern, für die untersuchten SchülerInnen zutreffen könnte.

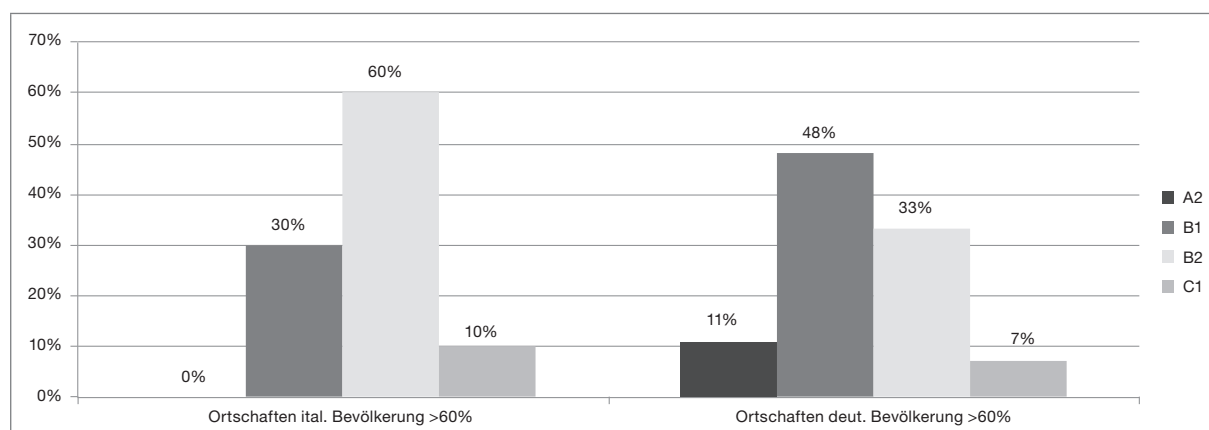


Abbildung 32: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (mündlich) nach Sprachumgebung für Italienisch als L2⁴⁵ (TN 50)

Die regressionsanalytische Untersuchung (vgl. Fußnote 21) kann zeigen, inwieweit die Sprachumgebung einen aussagekräftigen Einfluss auf das Zustandekommen des Kompetenzniveaus hatte. Es

⁴⁵ Aus Gründen der Anschaulichkeit wurden für das Diagramm ursprünglich andere Kategorien umgruppiert, vgl. oben. Zur Erläuterung der Variablen s. o., Abschnitt 2.2.2.

ist aufgrund der beschränkten Größe der Stichprobe bedenklich, Signifikanzen zu errechnen, da es sich um ein Verfahren handelt, das streng genommen nur bei großen Zufallsstichproben zur Anwendung kommen sollte. In sehr großen Stichproben reichen schon sehr kleine Tendenzen, um signifikante Ergebnisse zu erzielen. Die hier trotzdem durchgeführte, in ihrer Aussagekraft vorsichtig zu betrachtende Regressionsanalyse zeigt, dass die Sprachumgebung insgesamt keinen signifikanten Einfluss auf das Zustandekommen der Kompetenzbeurteilung hat.⁴⁶

Für die Analysen zur italienischsprachigen SchülerInnengruppe (siehe Abbildung 33) gelten sämtliche Einschränkungen analog. Hier konnten 39 KandidatInnen einbezogen werden; auch in diesem Fall fehlen zur Ausgewogenheit SchülerInnen, die in Gebieten wohnen und zur Schule gehen, in denen überwiegend die L2 gesprochen wird (also aus Brixen): 26 TeilnehmerInnen aus Bozen stehen 12 KandidatInnen aus Brixen gegenüber.

Die Ergebnisse der Gruppe, die den mündlichen KOLIPSI-Test für Deutsch als L2 absolvierte, zeigen, dass auch hier SchülerInnen, die in einem von der L2 geprägten Kontext zur Schule gehen und leben, deutlich besser abschneiden. Diese haben hier nahezu parallel zur deutschsprachigen Gruppe zu beinahe zwei Dritteln (64%) ein B2-Niveau erreicht, während die anderen KandidatInnen auf B1 liegen. Genau wie für die andere Sprachgruppe gibt es auch hier bei diesen SchülerInnen niemanden, der unterhalb des Niveaus B1 liegt. Die Verteilung bei TeilnehmerInnen, die in Bozen, wo vorwiegend Italienisch gesprochen wird, zur Schule gehen und leben, ist nahezu spiegelbildlich. Hier jedoch gibt es (ebenfalls vergleichbar der deutschen Sprachgruppe) auch KandidatInnen, deren Kompetenzniveaus unterhalb von B1 liegt (8%). Auffällig ist hier, dass für das Deutsche als L2 keine TeilnehmerInnen, die oberhalb des Niveaus B2 liegen (anders als für das Italienische als Zielsprache). Auch für die SchülerInnen der italienischen Sprachgruppe, die am mündlichen KOLIPSI-Test teilgenommen haben, gibt es hier also einen Hinweis auf die Bedeutung des Kontakts für das Niveau der L2-Kompetenz.

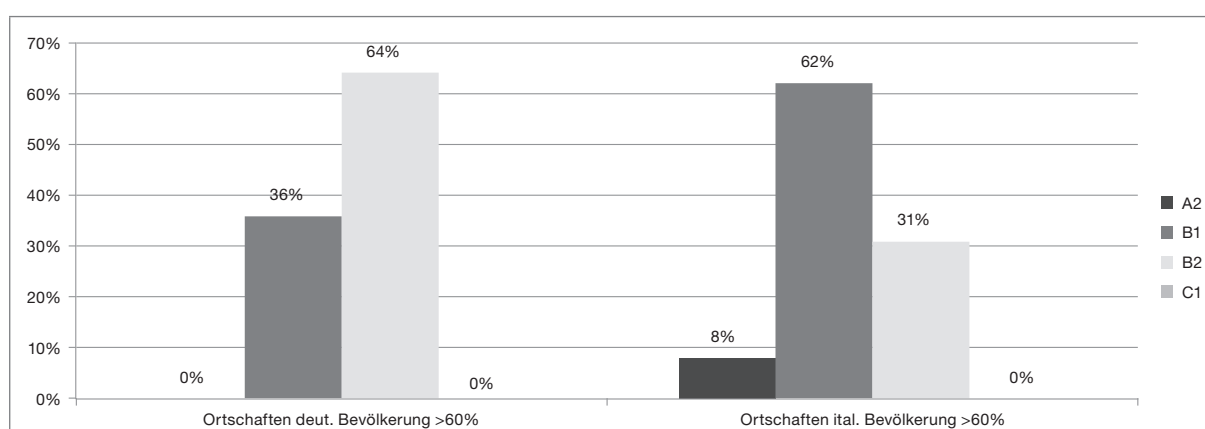


Abbildung 33: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (mündlich) nach Sprachumgebung für Deutsch als L2 (TN 50)

46 $p = 0,087$

Die Regressionsanalyse zeigt allerdings auch hier, dass der Faktor „Sprachumgebung“ für das Zustandekommen der Kompetenzniveaus nicht signifikant ist⁴⁷, wobei die oben angemerktten Einschränkungen zu beachten sind.

Erst die Untersuchung einer weitaus größeren Stichprobe könnte die Ausgangsannahme weiter bestätigen oder zu ihrer Verwerfung führen; die hier präsentierten Ergebnisse deuten auf ihre Plausibilität hin, sind aber nicht generalisierbar.

Schultyp und Sprachkompetenzen

Bei den italienischsprachigen SchülerInnen ist kein untersuchter Einflussfaktor auf die Sprachkompetenz statistisch signifikant (vgl. jedoch die Anmerkungen oben). Der Bildungsgang ist die einzige Variable, die sehr nah an der Grenze zur statistischen Signifikanz liegt.⁴⁸ Die 22 GymnasiastInnen, die in die Analyse mit aufgenommen werden konnten, schnitten also besser ab als die 17 SchülerInnen an Fachoberschulen/Lehranstalten. Während nur 29 % der KandidatInnen an Fachoberschulen/Lehranstalten das Niveau B2 erreichen, gelingt dies der Hälfte der GymnasiastInnen (siehe Abbildung 34).

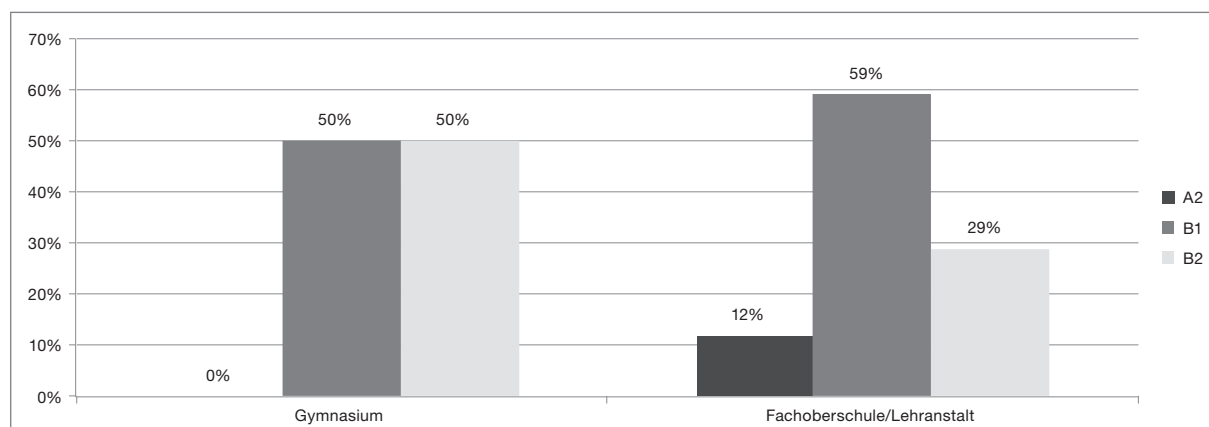


Abbildung 34: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (mündlich) nach Schultyp für Deutsch als L2 (TN 50)

Für die deutschsprachigen TeilnehmerInnen (siehe Abbildung 35) am mündlichen Test hat der Bildungsgang einen signifikanten Einfluss auf die L2-Kompetenz ($p = 0,048$). Hier schneiden GymnasiastInnen ebenfalls besser ab: Während an Fachoberschulen/Lehranstalten die Mehrheit (73 %) der SchülerInnen maximal ein B1 (64 %) erreicht oder sogar darunter bleibt (9 % A2), schaffen beinahe 80 % der GymnasiastInnen mindestens das Niveau B2; 16 % von ihnen erlangen sogar ein C1.

⁴⁷ $p = 0,18$

⁴⁸ Das Signifikanzniveau lag bei 5 %; $p = 0,051$.

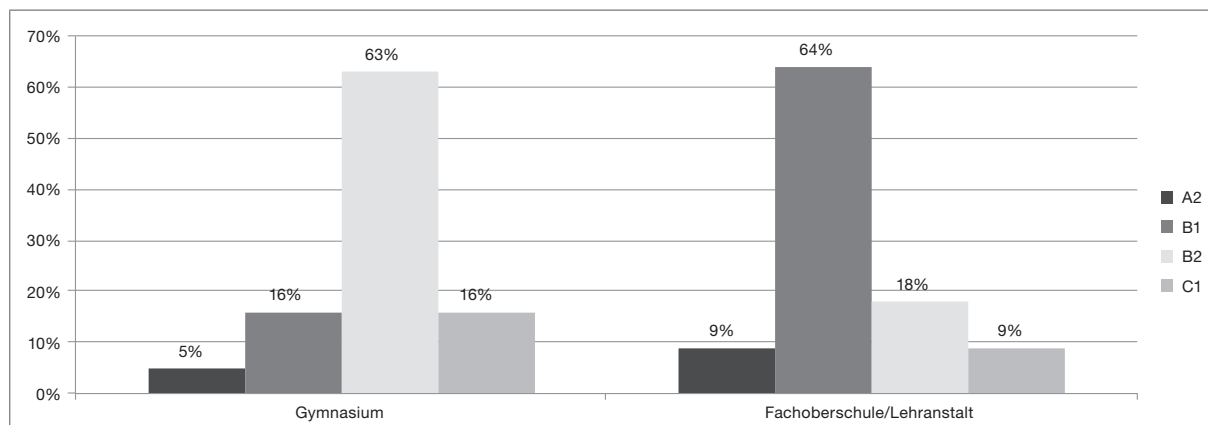


Abbildung 35: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (mündlich) nach Schultyp für Italienisch als L2 (TN 50)

Sozioökonomischer Hintergrund und Sprachkompetenzen

Wesentlich wichtiger für die Erklärung der Kompetenzniveaus – allerdings ausschließlich bei Italienisch als L2 – ist jedoch der sozioökonomische Hintergrund der TeilnehmerInnen⁴⁹ (siehe Abbildung 36).

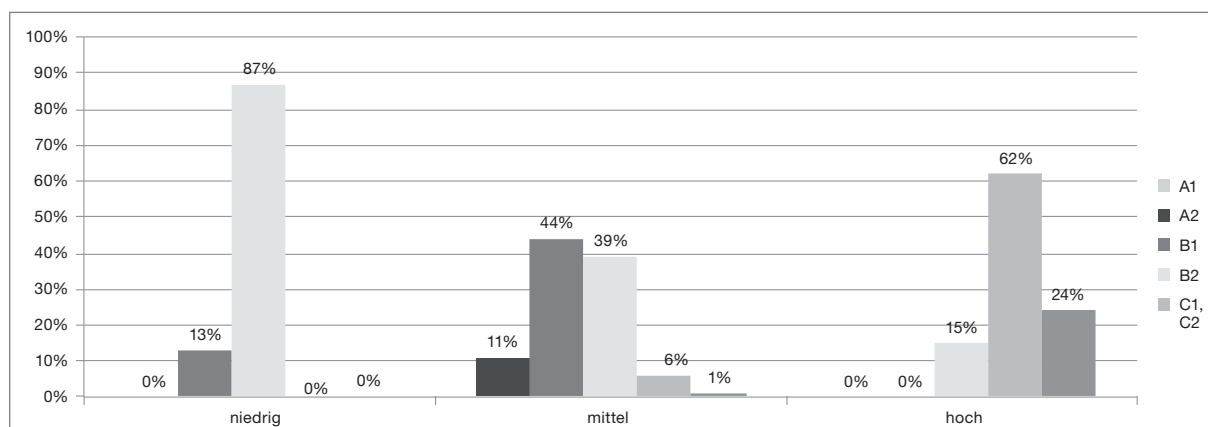


Abbildung 36: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (mündlich) nach sozioökonomischem Hintergrund für Italienisch als L2 (TN 50)

Während SchülerInnen mit niedrigem sozioökonomischen Status maximal ein B1 erreichen, liegen die Leistungen der SchülerInnen mit hohem sozioökonomischen Status bei mindestens einem B1. Die deutliche Mehrheit von letzteren (86 %) allerdings befindet sich mindestens auf dem Niveau B2, ein knappes Viertel erreicht auch Niveau C1.

⁴⁹ $p = 0,002$; zur Erläuterung der Variable siehe oben; da der sozioökonomische Hintergrund im Deutschen als L2 nicht von Bedeutung ist, werden die Daten an dieser Stelle nicht abgebildet

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Einflussvariablen folgendes konstatieren: Es hat sich für beide Zielsprachen gezeigt, dass die Sprachumgebung offenbar einen Einfluss auf die Ausprägung mündlicher Kompetenz in der L2 haben kann, auch wenn die Ergebnisse tentativ sind und mit äußerster Vorsicht behandelt werden müssen. Es ist ebenfalls deutlich geworden, dass andere Kontextvariablen, insbesondere der Schultyp für das Deutsche als L2 und der sozioökonomische Hintergrund für Italienisch als L2, eine mindestens ebenso, wenn nicht größere Rolle für die mündliche L2-Kompetenz spielen.

Mündlicher und schriftlicher KOLIPSI-Test im Vergleich

Im Folgenden sollen die Gesamtergebnisse der TeilnehmerInnen, die sowohl am mündlichen als auch am schriftlichen Test teilgenommen haben, verglichen werden.⁵⁰

Für Deutsch als Testsprache (TN 39) zeigt sich, dass die meisten TeilnehmerInnen im mündlichen Test entweder besser (54 %) oder genauso gut (38,5 %) wie im schriftlichen Test abgeschnitten haben. Bei 5 SchülerInnen (13 %) lag zwischen den beiden Tests mehr als eine GeRS-Niveaustufe; bis auf eine Ausnahme bestätigten diese Fälle die Regel, dass im mündlichen Test höhere GeRS-Stufen erreicht wurden. Die Mitglieder der italienischen Sprachgruppe, die an beiden KOLIPSI-Tests teilgenommen haben, sind im Mündlichen offenbar sicherer als im Schriftlichen.

Das Gegenteil gilt für die deutsche Sprachgruppe (TN 48). Hier haben die meisten SchülerInnen im mündlichen Test entweder genauso gut (56 %) oder aber schlechter (31 %) abgeschnitten. Nur drei Kandidaten weichen zwei Niveaustufen ab, das sind ca. 6 %. Für die deutsche Sprachgruppe scheinen die Unterschiede zwischen den Testformaten (mündlich/schriftlich) nicht so ausgeprägt zu sein wie für diejenigen SchülerInnen, die Deutsch als L2 lernen.

Insgesamt sind offensichtlich die Leistungsunterschiede zwischen mündlichem und schriftlichem Test nicht sehr groß; in beiden Gruppen hat eine beträchtliche Anzahl an SchülerInnen jeweils gleich gute Werte erhalten. Dennoch neigen die italienischsprachigen TeilnehmerInnen offenbar eher zu einer ausgeprägten mündlichen, die deutschsprachigen hingegen zu einer höheren schriftlichen Kompetenz in der L2.

50 Der Vergleich erfolgt rein deskriptiv unter Verwendung der aufgrund der MFR-Analyse zugeteilten GeRS-Stufen. Da es nicht möglich ist, zwei verschiedene Logit-Skalen einfach gegeneinander zu lesen, wurde dieses Verfahren gewählt.

3. Testteil Zweisprachigkeitsprüfung

3.1. Einführung: TeilnehmerInnen und Aufgaben

Im Anschluss an den KOLIPSI-Test haben die SchülerInnen einen Teil der Südtiroler Zweisprachigkeitsprüfung (ZP) durchgeführt. Insgesamt wurden 279 Tests in der Zielsprache Deutsch, 1003 hingegen in der Zielsprache Italienisch abgegeben und bewertet. Gültige Bewertungen konnten schließlich für 199 deutsche und 750 italienische Texte erhalten werden (ausgeklammert werden mussten Tests z. B. mit unvollständig gelösten Aufgaben, fehlenden Identifikationscodes o. Ä.).

Die offizielle Prüfung (mit Ausnahme des Schwierigkeitsgrades D) sieht vor, dass zu einem Text in einer der beiden Sprachen Deutsch bzw. Italienisch auf sechs in derselben Sprache formulierte Fragen in der jeweils anderen Sprache in vollständigen Sätzen geantwortet wird und umgekehrt, d. h. dass in beiden Sprachen rezeptive wie produktive Fertigkeiten nachgewiesen werden müssen. Zudem ist ein mündlicher Test in beiden Sprachen fester Bestandteil der Prüfung (siehe Details zur Prüfung in Wisniewski/Abel, 4., in diesem Band).

Im Rahmen des Projekts KOLIPSI befassten sich die SchülerInnen ausschließlich mit einem Teil der schriftlichen Prüfung der Schwierigkeitsstufe B⁵¹, die als Voraussetzung zum Antritt einer Stelle im öffentlichen Dienst ohne Hochschulabschluss gilt, und sie waren aufgefordert, wie bereits beschrieben, Textfragen in der jeweils anderen Sprache zu beantworten.

Für den Test wurden zwei ähnlich lange Texte, ein deutscher und ein italienischer, aus der Sammlung der offiziellen Prüfungstexte ausgewählt, die sich inhaltlich beide mit dem Thema „Altern“ befassen: „Deutschland ergraut“ für Antworten in der Zielsprache Italienisch (Text A/B 181; 184 Wörter) und „Longevità, un viaggio a tappe“ für Antworten in der Zielsprache Deutsch (Text A/B 152; 191 Wörter). Die Texte (gekürzte Zeitschriftenartikel) und Aufgabenstellungen, die ohne Änderung für das Projekt KOLIPSI übernommen wurden, sehen wie folgt aus:

Deutschland ergraut

Wer seinen 100. Geburtstag feiert, dem gratuliert der Bundeskanzler persönlich. 1965 erhielten in der damaligen Bundesrepublik 158 Jubilare Glückwunschscheiben, im Jahr 2004 waren es schon 4122 Einhundertjährige. In Zukunft werden immer mehr diese Glückwünsche erhalten. Denn die Lebenserwartung wird im Jahr 2050 nach den letzten Forschungsergebnissen rund sechs Jahre höher sein als heute. Männer werden dann im Durchschnitt wohl 81, Frauen fast 87 Jahre alt und Hundertjährige werden keine Seltenheit mehr sein. Dass die Menschen älter werden, ist nicht neu. Um 1900 lag die Lebenserwartung von Männern in Deutschland gerade bei 45 Jahren. Relativ neu ist allerdings

51 Der schriftliche Teil des Schwierigkeitsgrades B stimmt mit dem des Schwierigkeitsgrades A überein (siehe dazu Wisniewski/Abel in diesem Band).

etwas anderes: Während die Alten immer länger leben, werden immer weniger Kinder geboren – seit 1972 ist die Zahl der Geburten in Deutschland niedriger als die der Sterbefälle. Vor allem die Einwanderung von Ausländern sorgte bisher noch für ein leichtes Plus der Einwohnerzahlen.

Die Verschiebungen in der Altersstruktur werden die Sozialsysteme erschüttern (erschüttern: far vacillare). Und sie werden auch einschneidende Folgen für den Arbeitsmarkt und die ganze Wirtschaft haben. Aber es handelt sich dabei nicht nur um ein deutsches Problem. Betroffen sind praktisch alle westlichen Industriestaaten – außer den USA.

(aus: Spiegel spezial 4/2005)

Leitfragen/Domande guida:

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen auf Italienisch.

Für die Beantwortung genügen jeweils 1-2 vollständige Sätze.

Si prega di rispondere alle seguenti domande in italiano.

Per rispondere sono sufficienti 1-2 frasi complete

1. Was geschieht, wenn jemand 100 Jahre alt wird?
2. Wie hoch wird die Lebenserwartung im Jahr 2050 sein? (3 Informationen)
3. Wie hoch war die Lebenserwartung der Männer im Jahr 1900?
4. Welche Entwicklung ist neu in Deutschland? (2 Informationen)
5. Wodurch konnten die Einwohnerzahlen bisher noch steigen?
6. Mit welchen Folgen rechnet man durch diese Entwicklung? (3 Informationen)

Longevità, un viaggio a tappe

“Tutti vogliono vivere più a lungo, ma nessuno vuole diventare vecchio”. Così osservava uno scrittore inglese del Settecento, Jonathan Swift, e le sue parole riflettono un desiderio sempre attuale e condivisibile. Soprattutto oggi che ci siamo assicurati di vivere più a lungo: ogni anno la speranza di vita (la speranza di vita: die Lebenserwartung) aumenta di tre mesi e una buona metà di coloro che sono nati nel 2000 arriverà probabilmente a cento anni. Nel corso dei millenni gli uomini dovevano accontentarsi di vivere in media una trentina di anni. La speranza di vita ha iniziato a crescere soltanto dal XIX secolo, e ora si è praticamente triplicata; le statistiche dicono infatti che per la donna è di 83 anni, per l'uomo di 77.

Un prodigioso balzo attribuito in primo luogo ai progressi in campo medico, dai vaccini agli antibiotici, e più di recente alla prevenzione (die Gesundheitsvorsorge) e ai passi avanti nelle terapie di malattie cardiovascolari e cancro. Anche i miglioramenti sociali e sanitari sono stati promotori di longevità: condizioni di igiene, acqua potabile, sistema fognario (das Kanalisationsnetz), conservazione dei cibi, maggiore istruzione. Un peso considerevole lo hanno avuto anche i progressi delle condizioni socioeconomiche.

(Gianna Milano e Chiara Barberini, Panorama, 29.4.2005, versione rivista e abbreviata)

Domande guida/Leitfragen

Si prega di rispondere alle seguenti domande in tedesco.

Per rispondere sono sufficienti una-due frasi complete.

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen auf Deutsch.

Für die Beantwortung genügen jeweils 1–2 vollständige Sätze.

1. Che cosa pensava Jonathan Swift della vecchiaia?
2. Ogni anno di quanto cresce la speranza di vita?
3. Dal XIX sec. ad oggi com'è cambiata la speranza di vita? (2 informazioni)
4. Attualmente qual è la speranza di vita per donne e per uomini? (2 informazioni)
5. Quali sono stati i fattori principali dell'aumento della vita media?
6. Quali altri fattori sono importanti per favorire l'allungamento della vita media? (2 informazioni)

Zur Bearbeitung der Aufgaben ist es zunächst nötig, den Ausgangstext zu verstehen. Die Textinhalte sind allgemeiner Natur, ein spezifisches Fachwissen wird zu deren Verständnis nicht vorausgesetzt. Im spezifischen Fall stimmt die Sprache des Ausgangstextes großteils mit der Erstsprache der ProbandInnen überein und führt daher kaum zu Verständnisschwierigkeiten. Insgesamt handelt es sich beim Erfüllen der Aufgaben um eine überwiegend produktive bzw. sprachmittelnde Aktivität; eine Interaktion und folglich ein direkter Austausch zwischen Personen findet nicht statt (vgl. GeRS 2001: 26). Die Kompetenzen, die zur Lösung der Aufgabenstellung erforderlich sind und außerdem bei der Bewertung berücksichtigt werden sollten, betreffen im Wesentlichen Aspekte des Wortschatzes, der Grammatik und der Orthographie. Der vorausgesetzte Wortschatz gehört in den Bereich eines erweiterten Grundwortschatzes (wie etwa der Grund- und Aufbauwortschatz von ca. 4000 Wörtern, vgl. Tschirner 2008 für das Deutsche, Tschirner 2010 für das Italienische). Die erwartete, so genannte „kommunikative Übersetzung“ (siehe Wisniewski/Abel, 4., in diesem Band) erlaubt es, lexikalische Lücken durch Umschreibungen teilweise zu kompensieren. In den Texten selbst werden außerdem an einigen Stellen Übersetzungsvorschläge für einzelne lexikalische Einheiten angeboten. Im Bereich der Syntax ist es kaum nötig, komplexe Haupt-Nebensatz-Gefüge zu bilden. Bezüglich der Grammatik müssen verschiedene Tempora verwendet werden. Orthographische Kompetenzen werden vorausgesetzt; es ist diesbezüglich allerdings zu berücksichtigen, dass die TestkandidatInnen ein einsprachiges Wörterbuch konsultieren können⁵² und Rechtschreibfehler somit im Wesentlichen vermeidbar wären. Da zur Lösung der Aufgaben kein vollständiger Text, sondern lediglich Einzelsätze geschrieben werden müssen, sind Kompetenzen zur Herstellung eines kohärenten Gesamttextes nicht nötig. Es ist ausreichend, kohäsionsstiftende Elemente, etwa Konnektoren zur Verknüpfung von Sätzen und Teilsätzen, korrekt einzusetzen, die Wiederaufnahme von bereits eingeführten Elementen beispielsweise durch lexikalische Substitution, die angemessene Verwendung (in-)definitiver

⁵² Dies wurde im Rahmen der KOLIPSI-Erhebung beim Prüfungsteil der Zweisprachigkeitsprüfung genauso gehandhabt, während für die Durchführung der KOLIPSI-Tests keine Hilfsmittel erlaubt waren.

Artikel oder von Pro-Formen wie Pronomina, Pronominaladverbien o. Ä. (vgl. z. B. Stede 2007: 20 ff.) in den kurzen Antwortsegmenten zu bewerkstelligen. Auch Textsortenspezifika müssen nicht berücksichtigt werden, da für die Beantwortung von Fragen zum Text keine besonderen, mehr oder weniger verbindlichen, musterhaften Ausprägungen und entsprechende Konventionen zu beachten sind, wie etwa bei einem Brief, einer Bewerbung o. Ä.. Das erwartbare sprachliche Register ist unmarkiert. Das Spektrum der zu bewältigenden Sprachhandlungstypen ist bei den beiden ausgewählten Aufgaben vergleichsweise gering, da z. B. weder Sprachhandlungen zu Bewertung/Kommentar, Gefühlsausdruck, Handlungsregulierung oder Einhaltung sozialer Konventionen zum Tragen kommen, sondern lediglich der Bereich des Informationsaustauschs, genauer: der Mitteilung oder Wiedergabe von Sachinformationen als Antworten auf inhaltliche Fragen zu einem Inputtext, relevant ist (vgl. GeRS 2001: 126, Glaboniat/Müller et al. 2001 – CD).

Die Bewertung der schriftlichen Produktionen nach dem auch in der offiziellen Prüfung angewandten Punktesystem führte zu einer Einschätzung eines jeden Tests als „bestanden“ oder „nicht bestanden“, und zwar von jeweils zwei unabhängig voneinander arbeitenden BewerterInnen. In den Fällen, in denen die Urteile der beiden BewerterInnen nicht übereinstimmten, wurde die Leistung schließlich mit einer eigens und ausschließlich für das Projekt KOLIPSI eingeführten Kategorie „uneins“ beschrieben.

Für die ZP gelten somit nicht die Bewertungskategorien und Skalen des GeRS. Die Prüfung in der derzeit aktuellen Form wurde im Jahr 1998 eingeführt und war folglich noch nicht mit Bezug auf den GeRS entwickelt worden, der erst später auf Deutsch sowie Italienisch erschienen ist. Dennoch wurde eine Zuordnung der Prüfung zu den GeRS-Skalen nötig, sodass schließlich im Jahr 2010 die Schwierigkeitsgrade A, B, C und D den GeRS-Stufen C1, B2, B1 und A2 gleichgestellt wurden (wenngleich auch davon abweichende Hinweise vorlagen; zu Details diesbezüglich siehe Wisniewski/Abel, 4., in diesem Band).

3.2. Ergebnisse

Gesamtergebnisse

Der Test war für beide Schülergruppen relativ schwierig: 26 % der deutschsprachigen SchülerInnen bestanden die Prüfung, 63 % fielen durch. Die verbleibenden 12 % erhielten jeweils unterschiedliche Urteile der beiden BewerterInnen (siehe Abbildung 37). Die italienischsprachigen SchülerInnen bestanden zu 32 % die Prüfung, während 60 % nicht bestanden und bei 8 % kein einhelliges Urteil gefällt wurde (siehe Abbildung 38). Insgesamt haben die deutschen SchülerInnen ein wenig schlechter abgeschnitten als die italienischen.⁵³

53 Unterschied der Ergebnisse Deutsch vs. Italienisch als L2 signifikant: T-Test – $p = 0,009$

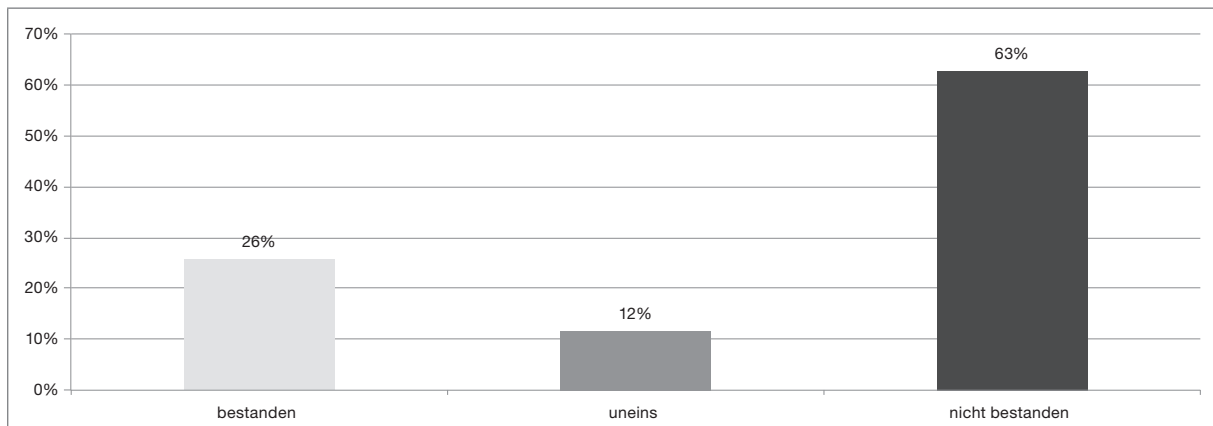


Abbildung 37: Ergebnisse der Zweisprachigkeitsprüfung (schriftlich) für Italienisch als L2 (TN 750)

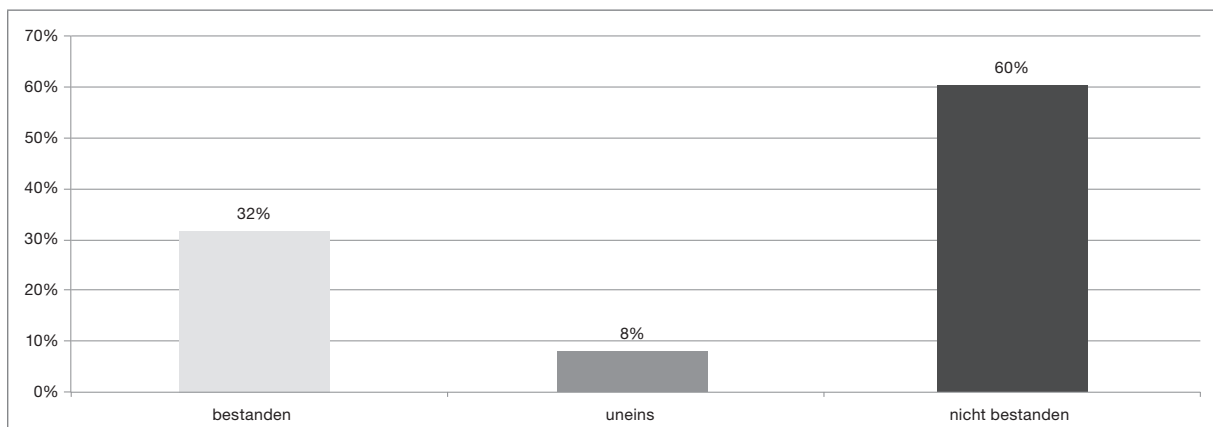


Abbildung 38: Ergebnisse der Zweisprachigkeitsprüfung (schriftlich) für Deutsch als L2 (TN 199)

Die Ergebnisse der beiden Zielsprachen wurden in einem zweiten Schritt zu einer einzigen Variablen zusammengefasst, nicht zuletzt deshalb, um die Ergebnisse denen der offiziellen Zweisprachigkeitsprüfung besser gegenüberstellen zu können, die nicht nach Zielsprache getrennt darstellbar sind (auch wenn die derart zusammengeführten Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren sind). Demnach bestanden insgesamt 30% der SchülerInnen die Prüfung, 68% hingegen nicht; kein einheitliches Urteil gab es in 2% der Fälle (siehe Abbildung 39).

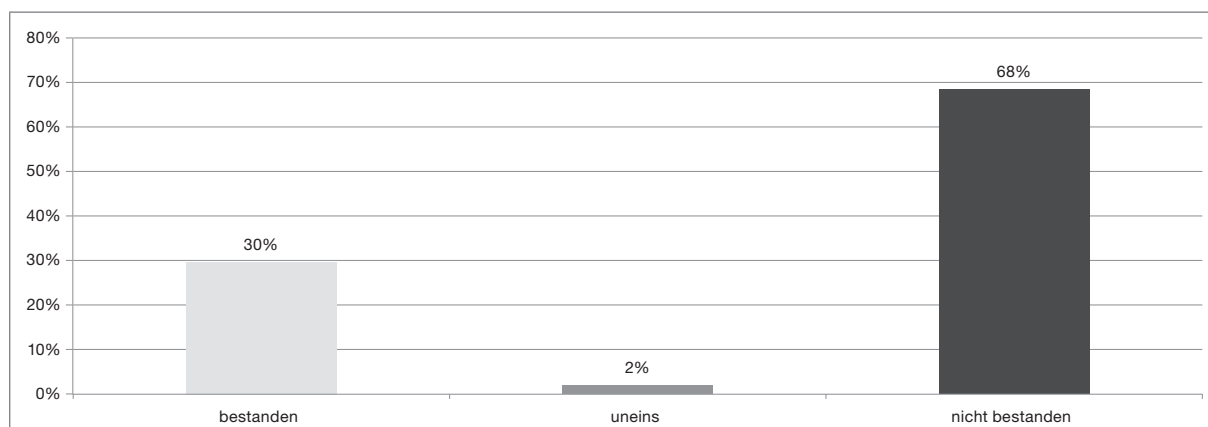


Abbildung 39: Ergebnisse der Zweisprachigkeitsprüfung (schriftlich) für Italienisch und Deutsch als L2 (TN 949)

Die ZP-Ergebnisse des KOLIPSI-Projekts wurden mit der Bestehens- bzw. Durchfallquote der offiziellen Zweisprachigkeitsprüfung der Laufbahn B verglichen (siehe Ergebnisse der offiziellen Zweisprachigkeitsprüfung: ASTAT 2010b). Insgesamt haben im Jahr 2009 22,3 % der KandidatInnen die ZP bestanden; die Bestehensquote nur für den schriftlichen Testteil liegt bei 24,8 %. Betrachtet man ausschließlich die Ergebnisse für die Altersklasse 14–19 (im Übrigen die Altersklasse mit der höchsten Erfolgsquote), wobei sich die Altersgruppe aufgrund des festgelegten Mindestalters von 17 Jahren zum Ablegen der Prüfung mit dem Schwierigkeitsgrad B gut mit der des KOLIPSI-Projekts vergleichen lässt, kann man feststellen, dass sich die Bestehensquote auf 26,2 % beläuft; die Ergebnisse nur für den schriftlichen Teil sind für diese Gruppe in 30,5 % der Fälle positiv. Die Gegenüberstellung zeigt, dass die im Rahmen des KOLIPSI-Projekts erhobenen ZP-Ergebnisse die Daten der offiziellen Prüfung recht gut widerspiegeln.

Sprachgruppenzugehörigkeitsgefühl und Ergebnisse der ZP

Ein Blick auf die ZP-Ergebnisse (siehe Abbildung 40, Abbildung 41 und Abbildung 42) – getrennt nach den beiden Zielsprachen – nach der gefühlten Zugehörigkeit zur deutschen, italienischen oder „zweisprachigen“ Sprachgruppe zeigt, dass die „Zweisprachigen“ erwartungsgemäß am besten abschneiden (die Ergebnisse der Zielsprache Deutsch können aufgrund der geringen Probandenzahl von 13 nicht berücksichtigt werden). Bei ihnen überwiegen diejenigen, die eine positive Bewertung erhalten, während die Ergebnisse sowohl der deutschen als auch der italienischen Sprachgruppe großteils negativ sind, wobei die negativen Urteile in der Zielsprache Italienisch mit 71 % besonders ins Auge stechen.

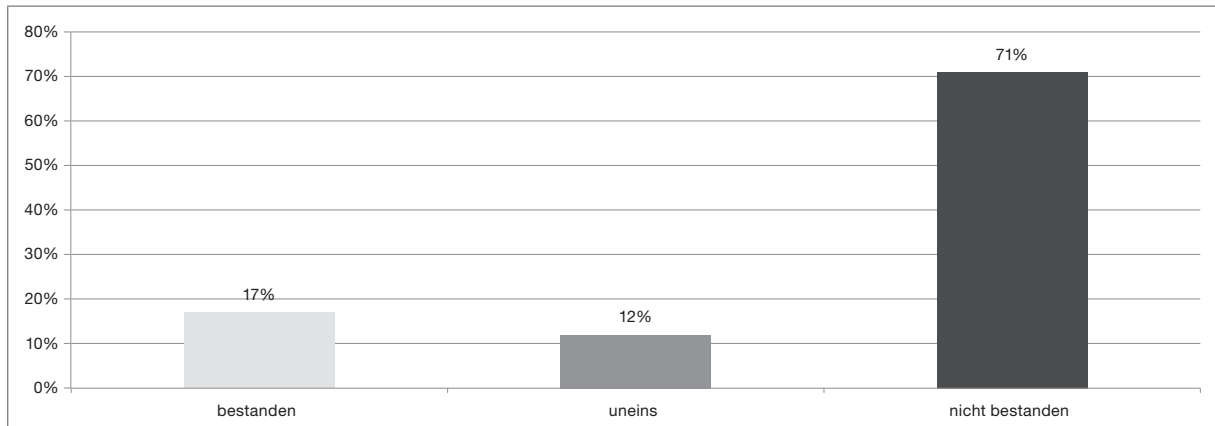


Abbildung 40: Ergebnisse der Zweisprachigkeitsprüfung (schriftlich) der deutschsprachigen SüdtirolerInnen für Italienisch als L2 (TN 495)

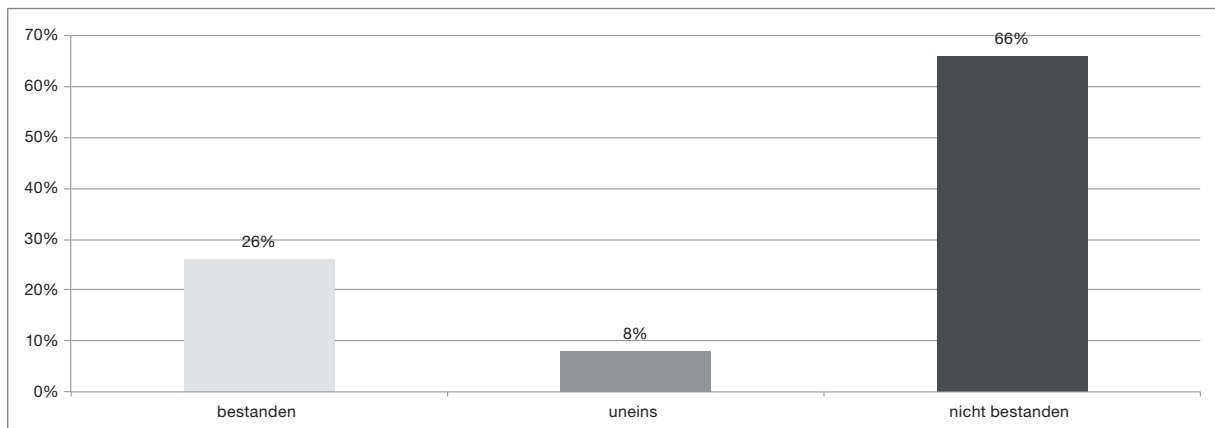


Abbildung 41: Ergebnisse der Zweisprachigkeitsprüfung (schriftlich) der italienischsprachigen SüdtirolerInnen für Deutsch als L2 (TN 125)

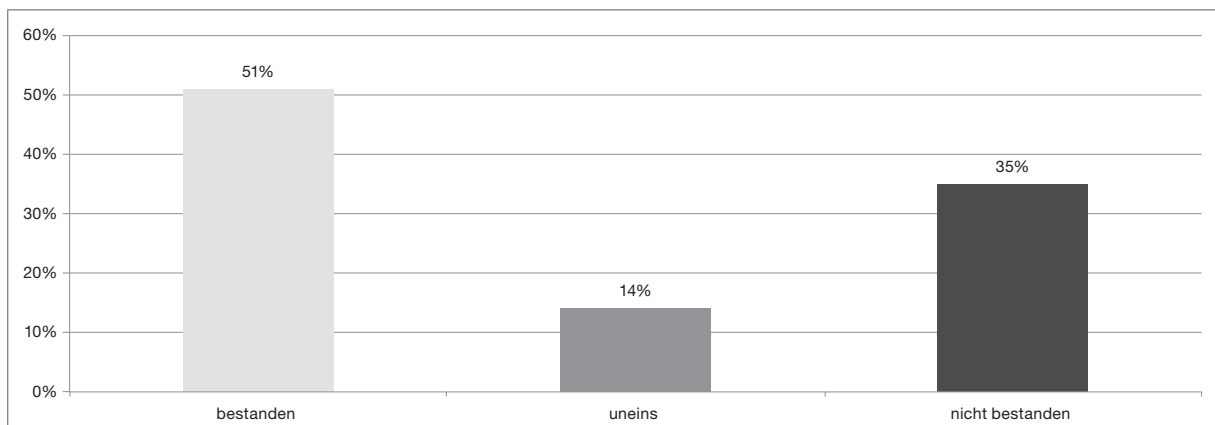


Abbildung 42: Ergebnisse der Zweisprachigkeitsprüfung (schriftlich) der zweisprachigen SüdtirolerInnen für Italienisch als L2 (TN 128)

Schultyp und Ergebnisse der ZP

Analysiert man die Daten im Hinblick auf die Schultypen, kann dieselbe Schlussfolgerung wie beim KOLIPSI-Test gezogen werden: Es bestehen große Unterschiede zwischen den SchülerInnen der Gymnasien und der Fachoberschulen/Lehranstalten. Auch hier liegt die größere Kluft in der italienischen Schule, wo 83 % derjenigen, die auf eine Fachoberschule/Lehranstalt gehen, den ZP-Teil nicht bestehen; 16 % hingegen bestehen die Prüfung, bei 2 % ist das Ergebnis nicht eindeutig. Die GymnasiastInnen zeigen eine weniger klare Verteilung: Während 42 % von ihnen bestehen, fallen 47 % durch (siehe Abbildung 44). In der deutschen Schule ergibt sich ein ähnliches Bild: Der größte Teil der SchülerInnen an Fachoberschulen/Lehranstalten besteht den ZP-Prüfungsteil nicht (74 %), während 16 % bestehen und 10 % unklar sind. 38 % der GymnasiastInnen bestehen die Prüfung, 48 % fallen durch und 14 % haben kein einhelliges Urteil erhalten (siehe Abbildung 43).⁵⁴

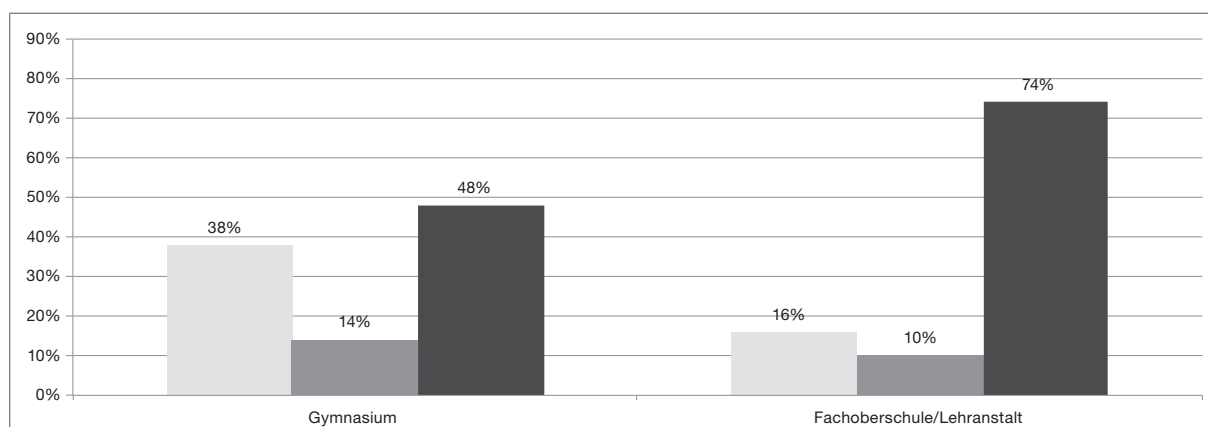


Abbildung 43: Ergebnisse der Zweisprachigkeitsprüfung (schriftlich) nach Schultyp für Italienisch als L2 (TN 652)

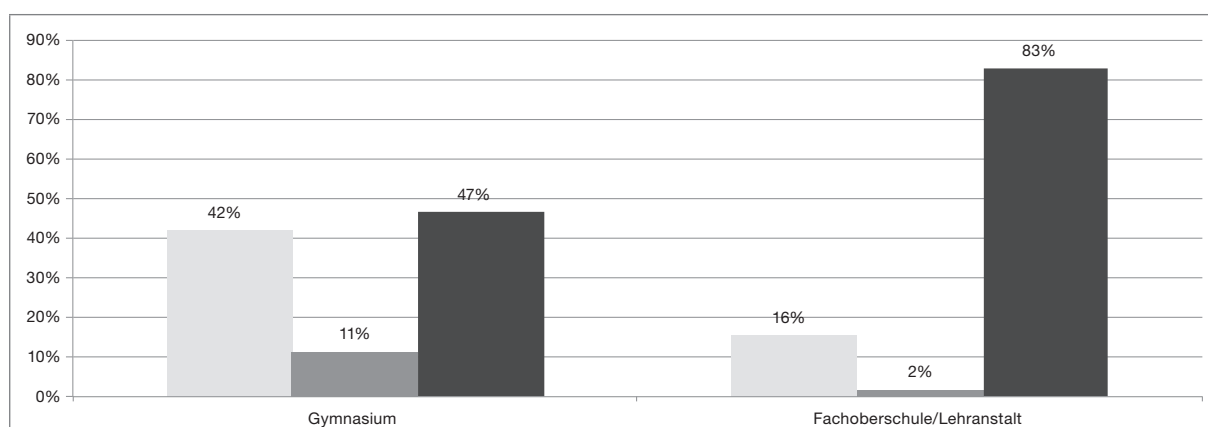


Abbildung 44: Ergebnisse der Zweisprachigkeitsprüfung (schriftlich) nach Schultyp für Deutsch als L2 (TN 172)

⁵⁴ Unterschiede zwischen den Schultypen für beide Zielsprachen signifikant: T-Test - $p = 0,000$.

Geschlecht und Ergebnisse der ZP

Die Ergebnisse wurden zudem im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht untersucht. Im Unterschied zum KOLIPSI-Test fallen die Urteile für die beiden Geschlechter sehr ähnlich aus, und zwar in beiden Zielsprachen:⁵⁵ Jeweils 26 % der Schülerinnen und der Schüler bestanden den Test in der Zweitsprache Italienisch. Durchgefallen sind hingegen 60 % der Schülerinnen und 64 % der Schüler, während für die restlichen KandidatInnen kein einhelliges Urteil gefällt wurde (siehe Abbildung 45). Im Deutschen haben 31 % der Schülerinnen und 36 % der Schüler positiv, 59 % der Schülerinnen und 58 % der Schüler hingegen negativ abgeschnitten (siehe Abbildung 46).

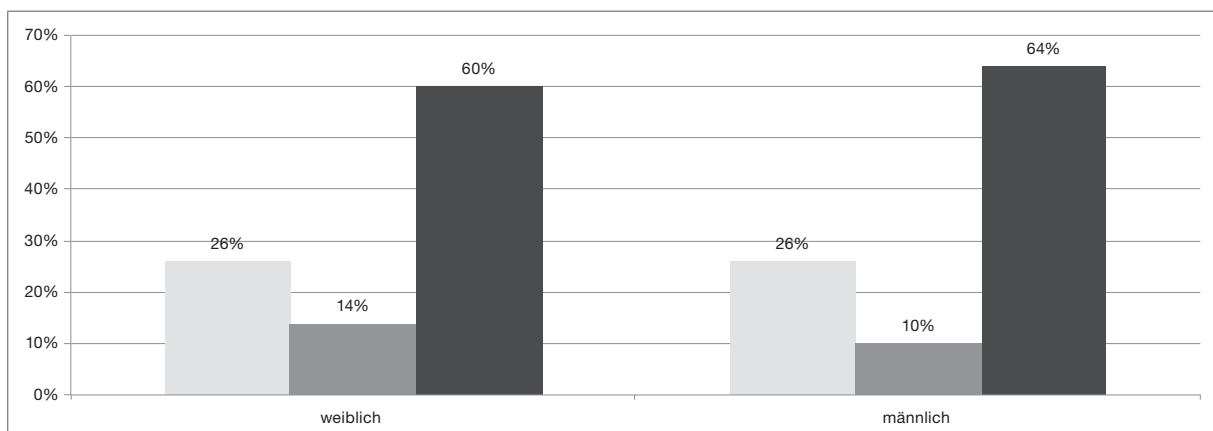


Abbildung 45: Ergebnisse der Zweisprachigkeitsprüfung (schriftlich) nach Geschlecht für Italienisch als L2 (TN 652)

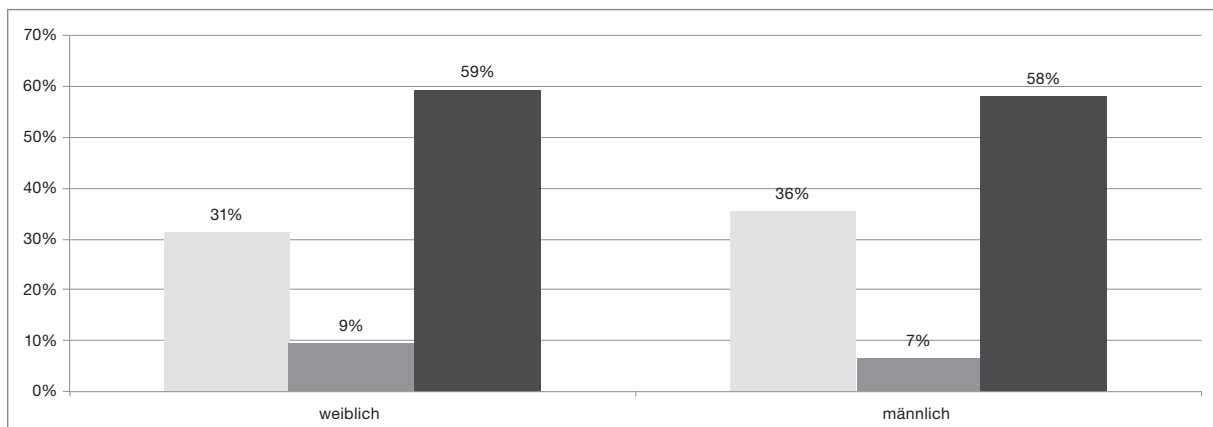


Abbildung 46: Ergebnisse der Zweisprachigkeitsprüfung (schriftlich) nach Geschlecht für Deutsch als L2 (TN 172)

⁵⁵ Unterschied zwischen den Geschlechtern in beiden Zielsprachen nicht signifikant: T-Test - $p = 0,364$ (Zielsprache Italienisch), $p = 0,756$ (Zielsprache Deutsch).

Auch für die offizielle Zweisprachigkeitsprüfung sind die Ergebnisse nach Geschlechtern getrennt zugänglich. Danach liegt die Bestehensquote für das Jahr 2009 für alle Laufbahnen bei den Männern bei 46,6 % und bei den Frauen bei 39,4 %. Betrachtet man ausschließlich die Ergebnisse der Laufbahn B, gibt es – ähnlich wie im KOLIPSI-Projekt – kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern (Bestehensquote Männer 22,4 % vs. Frauen 22,2 %⁵⁶).

Bezirksgemeinschaften und Ergebnisse der ZP

Die Ergebnisse der Zweisprachigkeitsprüfung werden außerdem für die einzelnen Südtiroler Bezirksgemeinschaften veröffentlicht. Wie bereits erwähnt wurden auch für die KOLIPSI-Erhebung die Testteilnehmenden Bezirksgemeinschaften zugeordnet, sodass die Daten einander gegenübergestellt werden können. Die besten Ergebnisse werden in der offiziellen Zweisprachigkeitsprüfung der Laufbahn B im Jahr 2009 im Überetsch-Unterland mit einer Bestehensquote von 30,0 % erreicht (Bestehensquote schriftlicher Prüfungsteil: 32,2 %), gefolgt von Bozen (25,5 %, schriftlicher Prüfungsteil: 26,8 %), Salten-Schlern (24,6 %, schriftlicher Prüfungsteil: 27,4 %), Pustertal (21,2 %, schriftlicher Prüfungsteil: 24,5 %) und Burggrafenamt (20,3 %, schriftlicher Prüfungsteil: 21,9 %); in den ladinischen Tälern bestehen 52,1 % die Prüfung (schriftlicher Prüfungsteil: 55,5 %). Die Erfolgsrate der genannten Beispiele liegt jeweils über dem allgemeinen Bestehensdurchschnitt der Laufbahn B von 22,3 % (schriftlicher Prüfungsteil: 24,8 %).

Für die KOLIPSI-Erhebung werden im Folgenden die nicht nach Zielsprachen getrennten Ergebnisse dargestellt (TN 725).⁵⁷ Mit einer Bestehensquote von 95 % schneiden die ladinischen Täler am besten ab; es handelt sich hierbei um lediglich 20 SchülerInnen, von denen 19 die Prüfung bestanden haben. Für alle anderen Bezirke gibt es Probandenzahlen zwischen ca. 60 und 130, eine Ausnahme bildet das Wipptal mit nur 13 Probanden (und „andere“ mit nur einem Teilnehmer). Am besten sind die Ergebnisse in Bozen mit einer Bestehensquote von 47 %, gefolgt vom Pustertal mit 37 % und Überetsch-Unterland mit 34 % (alle diese liegen über der allgemeinen Bestehensquote von 31 %). Im Eisacktal haben 22 %, im Burggrafenamt 18 %, im Vinschgau 15 % und im Gebiet Salten-Schlern 13 % der SchülerInnen den Test bewältigt.

56 Bei Laufbahn A gibt es hingegen einen auffallenden Unterschied zwischen den Geschlechtern: Bestehensquote Männer 44,7 % vs. Frauen 51,9 %.

57 Die Ergebnisse werden nicht nach Zielsprachen getrennt beschrieben, da für einige Bezirksgemeinschaften, insbesondere für die Zielsprache Deutsch nur sehr wenige Ergebnisse vorliegen.

Vergleich der Ergebnisse der Zweisprachigkeitsprüfung und des KOLIPSI-Tests

Aufgrund der langen Diskussion um die – 2010 schließlich beschlossene – Anerkennung am GeRS ausgerichteter Sprachprüfungen als Alternative zur Zweisprachigkeitsprüfung (siehe Wisniewski/Abel, 4., in diesem Band) ermöglicht ein Vergleich der Ergebnisse des GeRS-bezogenen KOLIPSI-Tests, zunächst des schriftlichen, anschließend des mündlichen, mit denen des Testteils der ZP wertvolle Hinweise darauf, inwiefern die Ergebnisse miteinander korrespondieren. Wenn man betrachten möchte, wie die TeilnehmerInnen der KOLIPSI-Tests bei dem schriftlichen Teil der ZP abgeschnitten haben, den die gesamte Stichprobe der am Projekt beteiligten SchülerInnen durchgeführt hat, ist zu berücksichtigen, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass die beiden Tests bzw. das Testfragment aus der ZP und die KOLIPSI-Tests identische Konstrukte messen (vgl. Wisniewski/Abel, 4., in diesem Band). Außerdem ist der Tatsache Rechnung zu tragen, dass keine ausreichende Nachweise für einen gründlichen GeRS-Bezug der ZP vorliegen.

Die folgenden Darstellungen (siehe Abbildung 47 und Abbildung 48) bilden die ZP-Bewertungen der beiden Testsprachen Italienisch und Deutsch nach den drei Kategorien „bestanden“, „uneins“ und „nicht bestanden“ ab und zeigen, in welchem Ausmaß die GeRS-Urteile des schriftlichen KOLIPSI-Tests in jeder der Kategorien vertreten sind:

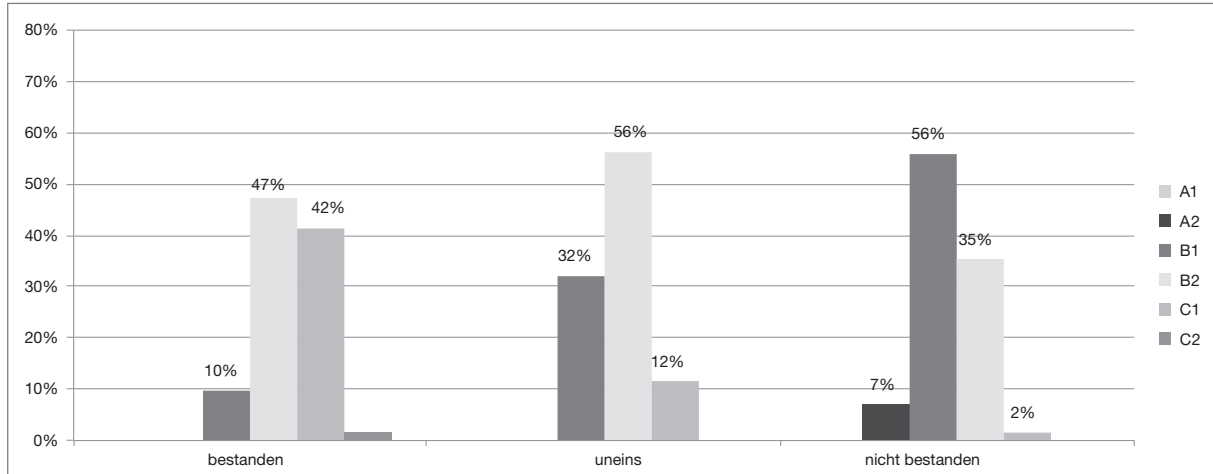


Abbildung 47: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach Abschneiden bei der Zweisprachigkeitsprüfung für Italienisch als L2 (TN 750)

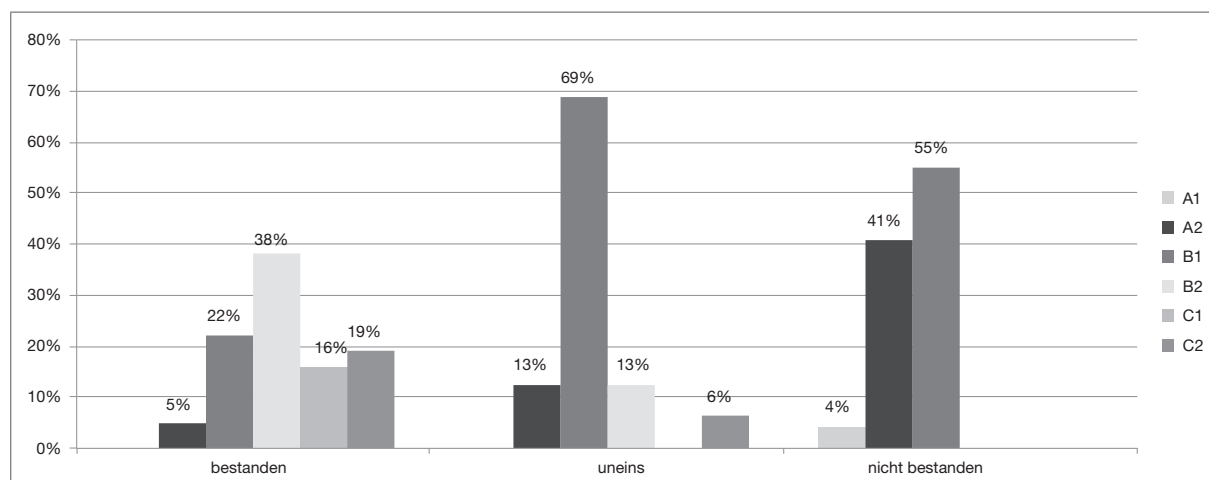


Abbildung 48: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (schriftlich) nach Abschneiden bei der Zweisprachigkeitsprüfung für Deutsch als L2 (TN 199)

Unter den deutschsprachigen SchülerInnen (siehe Abbildung 47), die die ZP nicht bestehen, zeigen im KOLIPSI-Test 56 % ein B1 und 35 % ein B2; außerdem liegen 7 % auf dem Niveau A2 und 2 % sogar auf dem Niveau C1. Betrachtet man die SchülerInnen, bei denen die BewerterInnen sich nicht sicher waren, wird deutlich, dass auch hier die Niveaus B1 und vor allem B2 (32 % bzw. 56 %) überwiegen. Außerdem wird offenbar, dass 12 % derjenigen, bei denen nicht klar war, ob sie den ZP-Teil bestehen würden oder nicht, im KOLIPSI-Test das Niveau C1 erreicht haben. Klarer scheint die Verteilung bei den SchülerInnen, die die ZP-Teilprüfung bewältigt haben: Hier liegen 10 % auf einem B1, 47 % auf einem B2, und sogar 42 % auf dem Niveau C1.

Aus den Ergebnissen der italienischsprachigen SchülerInnen wird ersichtlich (siehe Abbildung 48), dass diejenigen, die ein B2 erreichen, entweder den ZP-Teil bestanden (sie machen 38 % aller erfolgreichen Prüfungen aus) oder ein unklares Urteil erhalten haben (13 % aller nicht übereinstimmend beurteilten ZP-Teile haben beim KOLIPSI-Test ein B2 erlangt). Alle SchülerInnen, die im KOLIPSI-Test auf dem Niveau C1 liegen, haben die Prüfung bestanden (sie machen dort 16 % der bestandenen Tests aus). Auch einige A2-KandidatInnen haben im Unterschied zur Gruppe mit der Zielsprache Italienisch den ZP-Teil erfolgreich durchgeführt (5 % aller bestandenen Tests). Keine B2- und keine C1-KandidatInnen sind durchgefallen; nicht geschafft haben es 41 % der A2- und 55 % der B1-KandidatInnen. Bemerkenswert sind die Ergebnisse der vielen B1-KandidatInnen, die sich nicht vorhersehbar auf die drei Kategorien zu verteilen scheinen; sie machen 22 % der bestandenen, 69 % der unsicheren und 55 % der nicht bestandenen ZP-Teilprüfungen aus.

Betrachtet man die Ergebnisse der beiden Zielsprachen vergleichend, fällt auf, dass ein großer Teil der A2-KandidatInnen die ZP nicht bestehen. Erstaunlicherweise liegen 5 % der positiv bewerteten SchülerInnen mit der Zielsprache Deutsch auf einem A2-Niveau; in 13 % der Fälle hat immerhin ein(r) von zwei BewerterInnen A2-SchülerInnen positiv beurteilt. Während es nicht weiter verwunderlich ist, keine KandidatInnen auf B2 und darüber unter den Nicht-bestanden-Urteilen der Zielsprache

Deutsch vorzufinden, rufen die entsprechenden Ergebnisse für die Zielsprache Italienisch umso mehr Verwunderung hervor: Rund ein Drittel derer, die beim ZP-Test durchfallen (35%), haben eine B2-Bewertung erhalten. Für beide Zielsprachen gilt, dass mehr als die Hälfte der negativen Urteile auf B1-KandidatInnen fallen. Die meisten besonders hohen GeRS-Urteile finden sich insgesamt in der Kategorie „bestanden“, jedoch gibt es einen relativ hohen Anteil guter GeRS-Bewertungen in den Kategorien „uneins“ und „nicht bestanden“, insbesondere für die Zielsprache Italienisch.

Abbildung 49 und Abbildung 50 erlauben einen anderen Blick auf die Daten und zeigen, wie sich die ZP-Ergebnisse auf die einzelnen GeRS-Stufen der KOLIPSI-Test-Bewertungen verteilen. Auffallend hoch ist die Durchfallquote der B1-KandidatInnen: 85 % dieser KandidatInnen mit der Zielsprache Italienisch und 73 % mit der Zielsprache Deutsch bestehen die ZP nicht. 54 % der KandidatInnen mit B2-Urteilen für Italienisch erhalten bei der ZP eine negative Bewertung, während es 0 % für die Zielsprache Deutsch sind. Die Abbildungen verdeutlichen außerdem, dass sich in der Zielsprache Italienisch alle drei, d. h. auch die negativen, Ergebniskategorien der ZP auf den GeRS-Stufen B1, B2 und C1 wiederfinden, sich diese Verteilung in der Zielsprache Deutsch hingegen auf die GERS-Stufen A2 und B1 beschränkt.

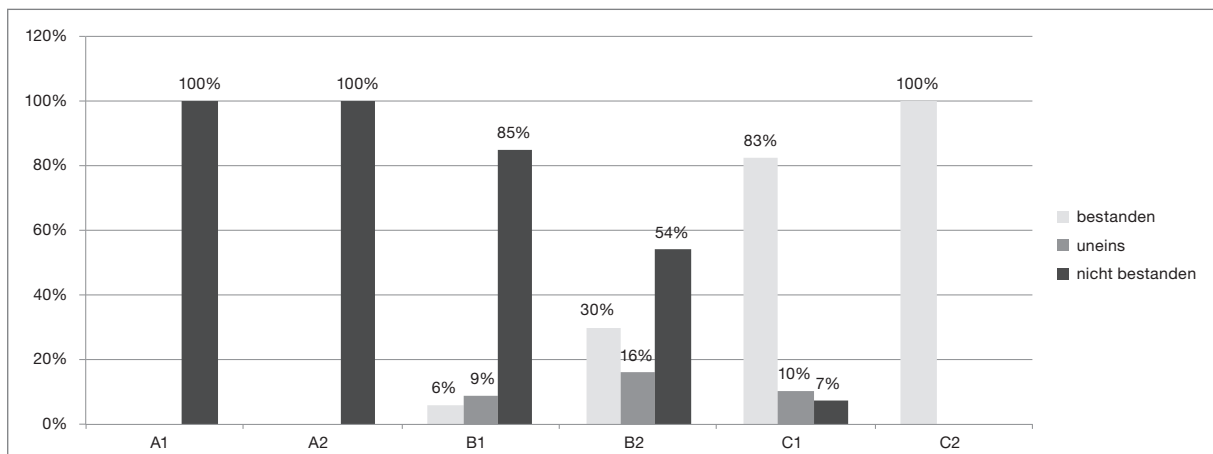


Abbildung 49: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests und der Zweisprachigkeitsprüfung (schriftlich) für Italienisch als L2 (TN 750)

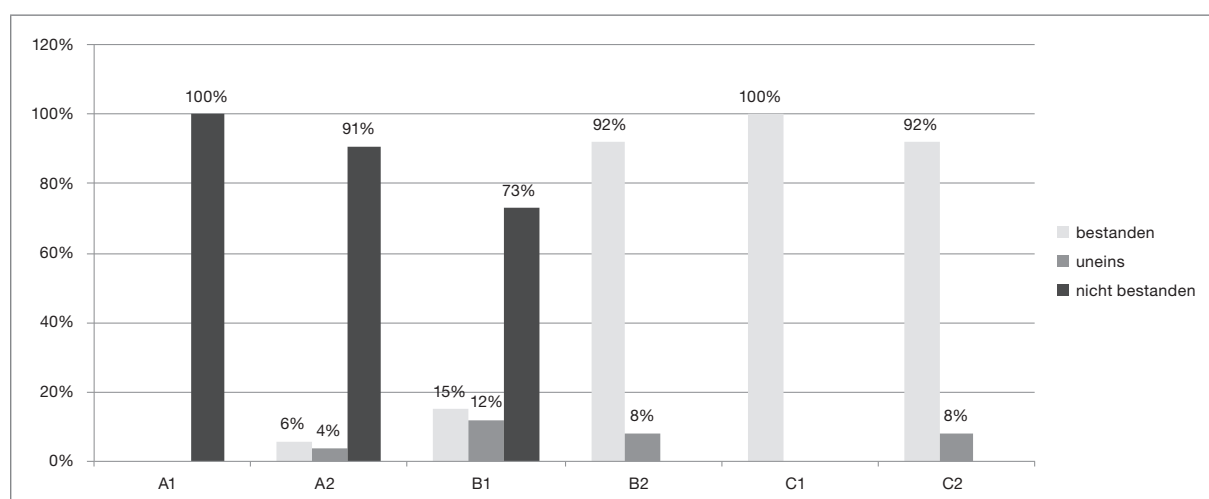


Abbildung 50: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests und der Zweisprachigkeitsprüfung (schriftlich) für Deutsch als L2 (TN 199)

Die Ergebnisse zeichnen insgesamt kein klares Bild. Die Verbindungen zwischen den Resultaten der beiden Tests scheinen relativ unvorhersehbar zu sein, was u. a. darauf hindeutet bzw. bestätigt, dass mit der ZP augenscheinlich etwas anderes gemessen wird als mit den GeRS-bezogenen KOLIPSI-Tests. Wenn diese und der Testteil der ZP verschiedene Konstrukte messen, ist ein paralleles Abschneiden auch gar nicht erwartbar. Fest steht auf jeden Fall, dass gute Zweitsprachenkompetenzen, wie sie anhand der KOLIPSI-Tests nachgewiesen worden sind, keine sichere Garantie für das Bestehen des für die Erhebung ausgewählten Teils der ZP sind (die jedoch, wie bereits erwähnt wurde, auch nicht mit Bezug auf den GeRS entwickelt wurde), insbesondere für die Zielsprache Italienisch.

Was den mündlichen KOLIPSI-Test und das Abschneiden im ZP-Teil betrifft, zeigen die Ergebnisse für das Italienische als L2 (siehe Abbildung 51), dass die TeilnehmerInnen, die den ZP-Prüfungsteil bestanden haben, zu 87% auf dem Niveau B2 oder höher liegen. Diejenigen, die den ZP-Prüfungsteil nicht bestanden haben, erreichen in 66% der Fälle nur ein B1 oder ein A2. Das scheint zunächst sehr gut nachvollziehbar. Allerdings ist ein Drittel der KandidatInnen, die die ZP nicht bestanden haben, im Italienischen mündlich sogar auf Niveau B2; d. h. es könnte SchülerInnen geben, deren mündliche Leistungen die Produktionen, die sie bei der ZP abliefern, deutlich übertreffen. Interessant sind auch die Fälle, bei denen sich die BewerterInnen der ZP uneinig waren: Nicht nur hat die Hälfte dieser TestteilnehmerInnen im Mündlichen ein B2 erreicht, sondern ein Viertel lag beim mündlichen KOLIPSI-Test sogar auf einem C2-Niveau.

Verschiedene Interpretationen sind möglich. Zum einen könnten die KandidatInnen, wie bereits angedeutet, tatsächlich im Mündlichen einfach höhere Kompetenzen haben als im Schriftlichen. Da eine ganz ähnliche Beobachtung jedoch auch für den schriftlichen KOLIPSI-Test gemacht werden konnte (s. o.), liegt die Vermutung nahe, dass die unterschiedlichen zugrunde liegenden Konstrukte der beiden Test(batterien) zu verschiedenen Bewertungen führten.

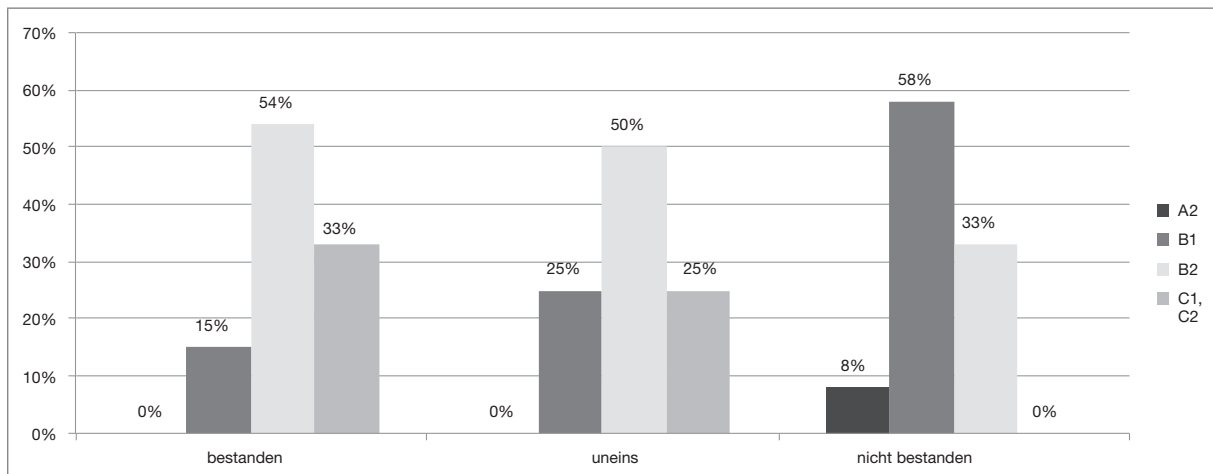


Abbildung 51: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (mündlich) nach Abschneiden bei der Zweisprachigkeitsprüfung für Italienisch als L2 (TN 50)

Nicht ganz so auffällig sind die Diskrepanzen zwischen der Einschätzung der mündlichen Kompetenz durch den KOLIPSI-Sprachtest und dem produktiven ZP-Test vor allem bezüglich uneinheitlicher Einschätzungen der Produktionen. Uneinigkeit trat nur bei B1-Kandidaten auf. Interessant ist wiederum, dass von den KandidatInnen, die die ZP bestanden, 14 % nur ein A2-Niveau im KOLIPSI-Test erreichten, während andererseits über ein Drittel der TeilnehmerInnen, die den ZP-Teil nicht erfolgreich bewältigen konnten, im mündlichen KOLIPSI-Test ein B2-Niveau erlangten. Das bestätigt die oben erwähnte Tendenz. Diese Beobachtung gilt im Falle des Deutschen als L2 (siehe Abbildung 52), jedoch nicht für den schriftlichen KOLIPSI-Test (s. o.).

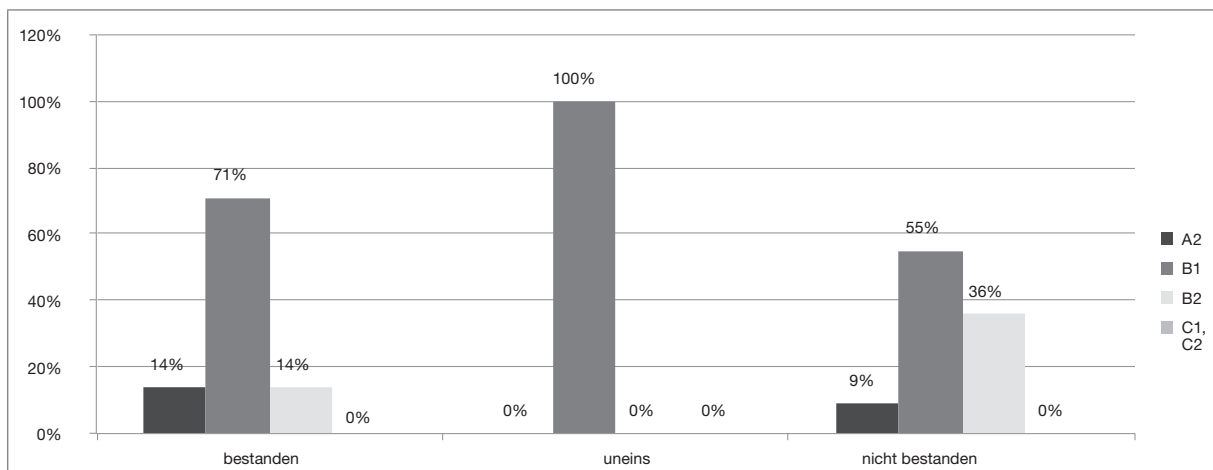


Abbildung 52: Ergebnisse des KOLIPSI-Tests (mündlich) nach Abschneiden bei der Zweisprachigkeitsprüfung für Deutsch als L2 (TN 50)

4. Zusammenfassung der Sprachtestergebnisse

Die Auswertung der Ergebnisse hat gezeigt, dass die meisten Bewertungen für die Südtiroler Ober-schülerInnen ein Jahr vor der Matura sowohl für die Zielsprache Italienisch als auch für die Zielspra-che Deutsch im GerS-bezogenen KOLIPSI-Test auf B1 vergeben wurden (44% resp. 47%). Im Übrigen sind die Kompetenzen in den beiden Zweitsprachen jedoch unterschiedlich verteilt: Die Bewertun-gen für Deutsch als L2 liegen vorwiegend in den Bereichen A2 und B1, die Bewertungen für Italie-nisch als L2 hingegen eine Stufe höher, und zwar in den Bereichen B1 und B2. Rund die Hälfte der SchülerInnen mit der Zweitsprache Italienisch und etwas weniger als ein Viertel der SchülerInnen mit der Zweitsprache Deutsch erreichten ein B2, das Niveau, das die Zielvorgabe der Südtiroler Schule bei Abschluss der Oberschule mit der Matura bildete. Im kleineren mündlichen KOLIPSI-Test (Unter-stichprobe) bestätigen sich diese Tendenzen im Großen und Ganzen; auch hier liegen die meisten Be-wertungen auf B1-Niveau (im Italienischen 42%, im Deutschen 56%), und das Deutsche als L2 wird weniger gut beherrscht als das Italienische, wobei die Unterschiede hier weniger ausgeprägt sind als im schriftlichen KOLIPSI-Test.

Die Kompetenzprofile für die im Rahmen des schriftlichen KOLIPSI-Tests erfassten Bewer-tungskriterien Wortschatz, Grammatik, Kohärenz und Kohäsion sowie soziolinguistische Angemes-senheit und für die im mündlichen Bereich zusätzlich in Betracht gezogene Flüssigkeit, Genauigkeit und Interaktionsfähigkeit sind relativ flach. Das sprachliche Repertoire zur Bewältigung von Alltags-situationen im außerschulischen Bereich, die im Mittelpunkt des Projekts standen, ist insgesamt stark ausbaufähig. Dies betrifft alle sprachlichen Ebenen, im Schriftlichen vor allem aber die sozio-linguistische Angemessenheit, insbesondere für die Zielsprache Deutsch, und die Bereiche Gramma-tik und Wortschatz, etwas weniger hingegen das Kriterium der Kohärenz und Kohäsion. Im – nicht repräsentativen – mündlichen Test schnitten LernerInnen insbesondere des Italienischen bei der Grammatik etwas schwächer ab.

Einige Faktoren haben sich als starke Prädiktoren im Hinblick auf gute sprachliche Leistungen erwiesen. Dazu zählten allen voran die gefühlte Zugehörigkeit zur Gruppe der „zweisprachigen Südti-rolerInnen“, aber auch der Besuch eines Gymnasiums im Gegensatz zum Besuch einer Fachoberschule/Lehranstalt. Außerdem erzielten Schülerinnen bessere Ergebnisse als Schüler, und SchülerInnen mit Italienisch als L2 profitierten von einer vorwiegend italienisch geprägten Sprachumgebung. Die beiden letztgenannten Faktoren spielten auch im mündlichen Test eine Rolle, dessen eingeschränkte Größe aber Generalisierungen nicht zulässt. Weitere, komplexere Zusammenhänge zwischen sprach-lichen Leistungen und ausgewählten außersprachlichen Faktoren werden in Band 2 dieser Publikati-on ausführlich beschrieben.

Was die Ergebnisse des Testteils der Zweisprachigkeitsprüfung betrifft, hat sich herausgestellt, dass dessen Bewältigung für die SchülerInnen beider Zielsprachen relativ schwierig war. In beiden

Schülergruppen fiel der Test insgesamt in mehr als 60 % der Fälle negativ aus, wobei die SchülerInnen mit Deutsch als L2 ein wenig besser abgeschnitten haben als die SchülerInnen mit Italienisch als L2. Die Resultate – ohne Unterscheidung nach Zielsprache – wiesen eine hohe Übereinstimmung mit den Ergebnissen der offiziellen Zweisprachigkeitsprüfung aus dem Jahr 2009 für die entsprechende Altersklasse auf. Ein Vergleich der Ergebnisse des GeRS-bezogenen KOLIPSI-Tests mit denen des Testteils der Zweisprachigkeitsprüfung ergab indessen kein klares Bild und es ließen sich keine regelmäßigen Übereinstimmungen feststellen, was auf verschiedene zugrunde liegende Konstrukte hinweisen kann. Gute Zweitsprachkompetenzen im Hinblick auf die GeRS-Skalen schienen jedenfalls keine Garantie dafür zu sein, den Testteil der Zweisprachigkeitsprüfung zu bestehen.

Eine Antwort auf die vielleicht nahe liegende Frage nach der Vergleichbarkeit des Abschneidens der Südtiroler SchülerInnen in den KOLIPSI-Tests mit Ergebnissen von LernerInnen anderer Kontexte soll hier nicht unternommen werden, da – selbst bei ähnlichen Testformaten – stets gänzlich verschiedene Rahmenbedingungen und Zielstellungen zu berücksichtigen sind. Die praktische Bedeutung der erreichten Niveaustufen wird durch die jeweiligen Erläuterungen im GeRS und durch die Ausführungen in diesem Kapitel klar. Auch mag die Tatsache, dass die aktuellen schulischen Rahmenrichtlinien explizit einen Bezug zum GeRS herstellen und bei der Matura sowohl für Italienisch als auch für Deutsch als Zweitsprache ein B2 als Zielniveau erreicht werden soll, eine Orientierung sein.⁵⁸

Aufgrund der Sprachtestergebnisse gilt es zu überlegen, welche Kompetenzbereiche ausgebaut werden sollen und wie man gerade auch die soziale Dimension des Sprachgebrauchs, die in einem mehrsprachigen Kontext wie Südtirol besonders relevant erscheint, innerhalb wie außerhalb des Unterrichts verstärkt fördern könnte. Dabei ist es an den Verantwortungsträgern im Bildungssystem, aus den präsentierten Ergebnissen Schlussfolgerungen für die Gestaltung des L2-Unterrichts zu ziehen (so genanntes „Washback“, vgl. Wall/Alderson 1993), während die Autorinnen der KOLIPSI-Studie hier diesbezüglich lediglich Impulse setzen können und möchten. Ein solcher konkreter, den L2-Unterricht und den Ausbau der spezifisch hervorgehobenen Kompetenz betreffender Vorschlag wäre im schriftlichen Bereich beispielsweise eine stärkere Auseinandersetzung mit vergleichsweise jungen Textsorten anzuregen. Dazu zählen nicht nur E-Mails oder SMS, sondern auch verschiedene Web-Genres, wie etwa Blogs, Chats usw. Viele von ihnen weisen einen stark interaktiven Charakter auf und bewegen sich in einem Zwischenbereich zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit, weshalb die soziale Dimension von Sprache in diesem Zusammenhang besonders stark zum Tragen kommt. Auch dialektale Aspekte, die in der alltäglichen Kommunikation in Südtirol eine wichtige Rolle spie-

58 siehe Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula in den deutschsprachigen Gymnasien und Fachoberschulen in Südtirol, Beschluss der Landesregierung vom 13. Dezember 2010, Nr. 2040 (<http://www.provinz.bz.it/schulamt/aktuelles/416.asp>) sowie für die italienischsprachigen Gymnasien und Fachoberschulen in Südtirol, Beschluss der Landesregierung vom 13. Dezember 2010, Nr. 2041 (<http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/service/pubblicazioni.asp>)

len, könnten auf diese Weise Berücksichtigung finden und in den Unterricht einfließen (siehe auch Forer/Paladino/Vettori/Abel in diesem Band).

Auf weitere Aspekte, wie etwa die Ausbildung der Zweitsprachlehrkräfte oder die Anwendung verschiedener methodischer Ansätze kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden, standen sie auch nicht im Fokus des Projekts (siehe mehr dazu in Flarer/Paladino/Forer/Vettori/Abel in diesem Band, Gelmi/Cristofolletti, Band 2). Ein Hinweis auf alternative Methoden des Sach- und Fachlernens, bei denen eine Fremd- bzw. Zweitsprache als Arbeitssprache in einer Reihe von Fächern gebraucht wird, möge genügen. Ein solches didaktisches Konzept, das mit verschiedenen Begriffen wie „Bilingualer Sachfachunterricht“ oder „Content and Language Integrated Learning“ (CLIL) gefasst wird (vgl. z. B. Coyle/Hood, Marsh 2010, Marsh/Wolff 2007), findet in unterschiedlicher Form und unterschiedlichem Ausmaß auch an Südtiroler Schulen, insbesondere an solchen mit italienischer Unterrichtssprache, Anwendung. Inwiefern sich dies auf die Sprachkompetenzen auswirken wird, wird die Zukunft zeigen.

Allerdings kann und muss die Schule im Hinblick auf das Sprachenlernen nicht alles leisten, sondern es ist in diesem Zusammenhang auch eine Unterstützung vonseiten weiterer Akteure im politischen, aber auch privaten Bereich gefragt (so genannter *Impact*, d. h. Auswirkungen von Tests auf gesellschaftlicher Ebene). Auch hier können vonseiten der Autorinnen lediglich Szenarien aufgezeigt werden (siehe dazu insbesondere die vertiefenden Kapitel, Band 2, sowie Abel/Vettori/Forer/Paladino, in diesem Band). Außerhalb des schulischen Umfelds suggerieren die KOLIPSI-Ergebnisse etwa, dass auf der Ebene der Kontakte angesetzt werden könnte (siehe dazu Forer/Paladino/Wright, Band 2), da Kontakte mit SprecherInnen der jeweils anderen Erstsprache sowie die effektive Verwendung der Sprache – neben einer Reihe weiterer Faktoren – eine wesentliche Rolle beim Sprachenlernen spielen können.

Literaturhinweise

- [ASTAT 2010, b] = Autonome Provinz Bozen/Südtirol – Institut für Statistik (2010): *Zwei- und Dreisprachigkeitsprüfungen 2009*. Bozen: Autonome Provinz Bozen/Südtirol. Online: http://www.provinz.bz.it/astat/de/service/846.asp?&259_action=300&259_image_id=165126.
- [ASTAT 2010] = Autonome Provinz Bozen/Südtirol – Institut für Statistik (2010): *Südtirol in Zahlen*. Bozen: Autonome Provinz Bozen/Südtirol. Online: http://www.provinz.bz.it/astat/de/service/845.asp?&830_action=300&830_image_id=187266.
- [GeRS 2001] = Trim, J./North, B./Coste, D. et al. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt. Herausgegeben vom Europarat, Goethe-Institut Inter Nationes u.a. Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i7.htm>.
- Banfi, E./Bernini, G. (2003): Il verbo. In: Giacalone Ramat, A. (a cura di): *Verso l'italiano*. Rom: Carocci, 70-115.
- Bärenfänger, O./Tschirner, E. (2006): *Hochschulsprachtest*. Universität Leipzig.
- Bortz, J./Döring, N. (2003): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Geisteswissenschaftler*. Berlin – Heidelberg: Springer.
- Brinker, K. (2005): *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Colye, D./Hood, P./Marsh, D. (2010): *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1976): The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. In: *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1979): Bilingualism and the Development of Metalinguistic Awareness. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9 (2), 131-149.
- Currie, C./Elton, R. A./Todd, J./Platt, S. (1997): Indicators of socioeconomic status for adolescents: the WHO Health Behaviour in School-aged Children Survey. In: *Health Education Research*, 12(3), 385-397.
- Eckes, T. (2004): Strenge und Konsistenz in der Beurteilung sprachlicher Leistungen. In: Wolff, A./Ostermann, T./Chlosta, C. (Hrsgg.): *Integration durch Sprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 73)*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 485-518.
- Ellis, R. (2002): *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Glaboniat, M./Müller, M./Wertenschlag, L. (Hrsgg.) (2005²): *Profile deutsch*. Version 2.0. Buch und CD-Rom. Berlin/München u. a.: Langenscheidt.
- Hamp-Lyons, L. (1991): Scoring procedures for ESL contexts. In: Hamp-Lyons, L. (ed.): *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*. Norwood: Ablex, 241-276.
- Hesse, H.-G./Römisch, S. (2009): *Bericht über die Arbeiten im Rahmen des Projekts KOLIPSI: Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung* (Skalierungen auf der Basis des Rasch-Modells, Modellgeltungsprüfungen, Personen- und Aufgabenparameter, Errechnen der Schwellenwerte der Niveaustufen, Deskriptive Darstellung der sprachlichen Kompetenzen auf der Basis regressionsanalytischer Verfahren, Gruppenvergleiche). Frankfurt a.M. (unveröffentlichte Studie).
- Marsh, D./Wolff, D. (eds.): *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- MacWhinney, B. (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- OECD (2011): *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing. Online: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>.
- Sawaki, Y. (2007): Construct validation of analytic rating scales in a speaking assessment: reporting a score profile and a composite. In: *Language Testing* 24(3), 335-290.
- Siniscalco, M.T./Meraner, R. (a cura di/Hrsgg.) (2011): *PISA 2009. Risultati dell'Alto Adige/Ergebnisse Südtirols. Provincia Autonoma di Bolzano*. Online: <http://www.schule.suedtirol.it/pi/themen/documents/Pisa2009.pdf>.

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

Stede, M. (2007): *Korpusgestützte Textanalyse. Grundzüge der Ebenen-orientierten Textlinguistik*. Tübingen: Narr.

Wall, D. / Alderson, Ch. (1993): Does washback exist? In: *Applied Linguistics* 14(2), 115-129.

Alle Links überprüft am 15.05.2012.

L'indagine psicosociale: teoria e metodi

Maria-Paola Paladino, Doris Forer

1. Introduzione

La contemporanea presenza di diversi gruppi linguistici e le dinamiche sociali che caratterizzano l'Alto Adige rendono questo contesto estremamente interessante per uno psicologo sociale e, verosimilmente, la psicologia sociale un'utile chiave di lettura degli andamenti e degli sviluppi di questo territorio. Uno degli aspetti che maggiormente attira l'attenzione del ricercatore esperto di psicologia sociale riguarda senza dubbio la relazione tra questioni che potremmo definire "identitarie" (i. e. chi sono io? A quale gruppo appartengo? Quanto vale il mio gruppo?) e quelle linguistiche (i. e. qual è la mia lingua madre? Voglio imparare altre lingue?). I gruppi linguistici, e di conseguenza le lingue, sono il perno dell'organizzazione sociale in Alto Adige. Le lingue sono, infatti, ciò che li caratterizza e li contraddistingue, sono un simbolo dell'identità del gruppo e allo stesso tempo permettono anche un posizionamento del singolo individuo nell'assetto sociale altoatesino. Alle lingue, e in particolare modo all'apprendimento della L2 e al bilinguismo, è inoltre affidato un importante ruolo, ovvero quello di garantire il rispetto reciproco e una pacifica convivenza tra le comunità che abitano in Provincia di Bolzano. Le questioni identitarie e quelle linguistiche sono quindi strettamente connesse. Curiosamente, però, nell'affrontare l'apprendimento della L2, questo legame sembra venir meno. Quando si entra nel merito del bilinguismo e dell'apprendimento della L2, infatti, le lingue vengono trattate come una materia di studio alla stessa stregua di altre, da affrontare a colpi di ore di didattica, investimenti in laboratori linguistici, viaggi studio, etc.. Sia beninteso: una buona qualità della didattica è una parte importante dell'apprendimento linguistico, tuttavia non è condizione sufficiente al suo compimento. Avere uno splendido laboratorio linguistico, ma nessuna motivazione all'apprendimento della L2 è come possedere un'automobile potente, ma nessuna intenzione di guidarla. Come ogni apprendimento, anche quello della L2 richiede intenzionalità e un impegno costante nel tempo che solo una buona motivazione può garantire. La motivazione all'apprendimento della L2 non nasce però in un vuoto sociale, ma all'interno delle complesse dinamiche tra i gruppi linguistici che caratterizzano la Provincia di Bolzano. In altri termini, per capire cosa alimenta o cosa invece ostacola la motivazione all'apprendimento della L2, bisogna tenere conto delle "questioni identitarie", altrimenti si rischia di dipingere soltanto un quadro parziale della situazione.

È da queste considerazioni, condivise assieme alle esperte in linguistica dell'Istituto di Comunicazione Specialistica e Plurilinguismo dell'EURAC, che è nata l'idea del progetto di ricerca KOLIPSI, ovvero di affrontare questioni linguistiche e dinamiche sociali congiuntamente e di utilizzare le lenti della psicologia sociale per comprendere come una serie di dinamiche sociali possano influire sulla motivazione all'apprendimento, sulle competenze nella L2 e il suo uso in Alto Adige.

Sebbene l'idea portata avanti dal progetto KOLIPSI sia nuova e innovativa nel contesto altoatesino, essa è piuttosto consolidata dal punto di vista scientifico. È fin dagli anni '70, infatti, che numerosi studiosi sottolineano l'importanza del contesto sociale nel comportamento linguistico e in particolare nell'approccio alla L2. Curiosamente, nello studio sulla motivazione all'apprendimento e all'uso della L2, l'importanza attribuita ai fattori sociali ha preceduto, in termini di tempo, lo studio di altri fattori prettamente cognitivi (per una rassegna sulla motivazione all'apprendimento della L2 si veda Dörnyei, 2009). In questo capitolo introduttivo si affronteranno le principali teorie e i concetti, primo fra tutti quello di L2, elaborati in psicologia sociale che hanno ispirato il progetto KOLIPSI.

2. La motivazione allo studio della L2 tra desiderio di integrazione e strumentalità

Punto di partenza indiscusso dell'approccio psicosociale all'apprendimento della L2 è il lavoro di ricerca di Gardner e collaboratori (Gardner e Lambert 1959; 1972; Gardner, 1985; per una recente rassegna sul tema si veda Gardner, 2010). Essi furono, infatti, i primi a guardare alla L2 come qualcosa di indissolubilmente legato a un gruppo e a uno specifico contesto sociale e a individuare nel desiderio di comunicare e avere contatti con il gruppo parlante la L2 un fattore centrale della motivazione all'apprendimento linguistico. È interessante notare come questa concezione e approccio allo studio della L2 sia nata proprio in Canada, ovvero in un contesto che similmente all'Alto Adige si contraddistingue per la presenza di diversi gruppi linguistici e l'aspirazione al bilinguismo/multilinguismo. Questa concezione della L2 può apparire banale e scontata. Se tenuta in debita considerazione, però, essa ha delle importanti implicazioni dal punto di vista non solo scientifico, ma anche didattico. Essa, infatti, introduce l'idea che la motivazione all'apprendimento linguistico non sia un fatto unicamente "individuale", ma anche "sociale" in quanto essa risente della percezione delle relazioni tra comunità L1 e comunità L2. Pertanto, anche nell'ambito dell'insegnamento in classe, la L2 non si presenta come un territorio neutro in quanto essa risente di aspettative, stereotipi, credenze e atteggiamenti nei confronti dei gruppi L1 e L2 e gli insegnanti, oltre a impartire lezioni di grammatica e vocabolario, si trovano a fare i conti con tutto ciò.

Nel proporre un modello socio-educativo, Gardner e colleghi hanno il merito di aver individuato una serie di fattori che potrebbero svolgere un ruolo nel processo di apprendimento della L2 a scuola.

Il più noto è forse il concetto di orientamento integrativo nella motivazione ad apprendere la L2 che si riferisce al desiderio di avere contatti, comunicare e conoscere meglio i membri del gruppo di L2 come spinta e forza trainante al suo apprendimento. Questo tipo di orientamento viene distinto e spesso contrapposto a quello di orientamento strumentale. In questo caso, l'impulso allo studio della L2 troverebbe origine nell'utilità e nei potenziali benefici derivanti dalla sua padronanza/conoscenza. Tipici esempi di orientamento strumentale sono l'impegnarsi ad apprendere una lingua perché la sua conoscenza comporta un vantaggio nella carriera scolastica e lavorativa; nel contesto altoatesino, ad esempio, il voler apprendere la L2 per conseguire il patentino di bilinguismo e accedere a un posto di lavoro nella pubblica amministrazione. Entrambi gli orientamenti sono in linea di principio importanti nell'apprendimento della L2, a seconda, però, dello specifico contesto, uno potrebbe prevalere rispetto all'altro e/o esercitare una maggiore influenza sul processo di apprendimento.

Nel suo lavoro, Gardner sottolinea soprattutto il ruolo dell'orientamento integrativo e degli elementi che lo caratterizzano, primo fra tutti un atteggiamento positivo nei confronti della comunità L2. Per porre la questione in modo semplice: l'orientamento integrativo risponde a un desiderio di avvicinamento al gruppo L2, cosa che con più probabilità ha luogo, come messo in evidenza in diverse ricerche, quando al gruppo L2 vengono riconosciute caratteristiche positive e si nutrono nei suoi confronti atteggiamenti positivi. Secondo Gardner questi elementi "sociali" possono giocare un ruolo potenzialmente altrettanto importante quanto quello del contesto scolastico (ad es. l'insegnante) e dell'incoraggiamento dei genitori.

Per meglio comprendere le spinte all'acquisizione della L2 dei ragazzi altoatesini, una larga parte del primo questionario somministrato online agli studenti è stata dedicata ad indagare gli orientamenti o gli obiettivi dell'apprendimento della L2 e agli atteggiamenti, alle percezioni e alle opinioni nei confronti del gruppo L2. Diversi obiettivi che fanno capo a un orientamento integrativo o strumentale sono stati presi in considerazione e discussi nel capitolo dedicato alla descrizione dei dati raccolti presso gli studenti (cfr. Forer/Paladino/Vettori/Abel/Flarer par 1.1). Il ruolo da essi esercitato sulle competenze nella L2 e sulla motivazione all'apprendimento è stato invece oggetto di un approfondimento successivo (Vettori, Vol. 2). Di atteggiamenti, percezione e opinioni sul gruppo L2, tutti aspetti che caratterizzano la spinta integrativa allo studio della L2, si è parlato nel capitolo descrittivo (vedi sopra), ma anche in alcuni approfondimenti su cui si ritornerà più avanti.

Nell'impianto della ricerca, un certo spazio è stato dedicato anche al ruolo dei genitori. Secondo il modello socio-educativo di Gardner, i genitori possono influenzare gli esiti dell'apprendimento della L2 incoraggiando o meno i loro figli in questa impresa. Tradizionalmente, ci si è concentrati in particolare modo sulle sollecitazioni di tipo verbale ed esplicito all'apprendimento della L2 (i.e. "È importante che impari la L2!") da parte dei genitori, ma è chiaro che il loro ruolo non si esaurisce in questo. I genitori possono, infatti, sottolineare l'importanza o meno all'apprendimento della L2 anche in modo più sottile, ad esempio offrendo dei modelli di comportamento linguistico. Un genitore che ha appreso e utilizza la L2 è di certo più credibile nel sottolineare l'importanza delle competenze in L2 di

uno che non ha mai manifestato un minimo sforzo in tal senso. Un genitore che usa la L2 per comunicare con persone della comunità L2 e/o per lavoro segnala l'effettiva importanza dal punto di vista integrativo e strumentale della L2. Inoltre, è all'interno del contesto familiare e in quello degli amici che i ragazzi formano le loro opinioni sulla comunità L2, che decidono se vale la pena o meno di avere contatti con i suoi membri, in altri termini che sviluppano quelle credenze e percezioni che finiscono per influenzare l'orientamento integrativo all'apprendimento della L2. Data, quindi, la loro potenziale importanza nel processo di apprendimento della L2, uno spazio nella ricerca è stato dedicato a indagare il potenziale "peso" dei genitori. Alcune domande del questionario riguardavano l'incoraggiamento dei genitori allo studio della L2, così come le loro abitudini linguistiche e i loro contatti con i membri del gruppo L2. Un questionario simile a quello dei ragazzi è stato distribuito ai genitori, in modo da rilevare in modo diretto le loro abitudini linguistiche, ma anche gli atteggiamenti e le credenze nei confronti del gruppo L1 e L2, nonché la loro percezione delle relazioni intergruppi. Questi aspetti sono stati discussi in Paladino/Forer/Vettori/Abel (in questo volume) ma sono stati anche oggetto di un ulteriore approfondimento in cui si è verificato se e in che misura vi sia una condivisione tra genitori e figli di credenze e percezioni sulle relazioni intergruppi in Alto Adige, così come degli orientamenti all'apprendimento linguistico (cfr. Carraro/Forer/Paladino, Vol. 2).

Se il lavoro di Gardner e colleghi sottolinea l'importanza dell'orientamento integrativo come spinta motivazionale all'apprendimento della L2, sono Clément e Kruidenier (1985) ad aver posto l'attenzione su credenze e opinioni che potrebbero giocare un ruolo contrario, limitando se non addirittura ostacolando, questo processo. I due autori introducono il concetto di "timore dell'assimilazione" nell'ambito dell'apprendimento e del comportamento linguistico, cogliendo in questo due diverse sfumature e accezioni: da una parte la paura che il proprio gruppo possa nel tempo perdere la sua specificità culturale, cessando così di esistere, e, dall'altra, il timore che parlando la L2, la persona stessa finisca per perdere la propria identità culturale. Il timore dell'assimilazione può quindi coinvolgere preoccupazioni sia per le sorti del gruppo sia per quelle dell'individuo stesso e ciò che le accomuna è vedere la L2 come un elemento di minaccia dell'identità.

Il processo di apprendimento linguistico, secondo Clément e Kruidenier, può infatti essere visto come l'esito di due spinte parallele, ma contrapposte: il timore dell'assimilazione e la spinta integrativa. Il timore dell'assimilazione può infatti coesistere, frenandolo, con un desiderio di avvicinamento alla L2 e al gruppo L2 (i. e. orientamento integrativo). Per comprendere meglio il concetto, basti pensare all'uso dell'inglese nella lingua corrente: un atteggiamento positivo verso i Paesi anglofoni e l'inglese può coesistere con il timore che una diffusione massiccia della lingua inglese possa portare a un impoverimento della lingua italiana e alla perdita di una specificità culturale. In questo caso, nell'impegno all'apprendimento, la spinta integrativa si trova a fare i conti con il timore dell'assimilazione. Per questa ragione, oltre agli obiettivi strumentali e integrativi, in KOLIPSI si sono presi in considerazione anche il timore dell'assimilazione al gruppo L2 e una serie di concetti ad esso affini e tipici degli studi sulla vitalità etnolinguistica (Giles/Bourhis/Taylor, 1977) come ad esempio la percezione di una

minaccia all'esistenza e alla continuità del proprio gruppo linguistico e all'uso e alla diffusione della L1. Questi concetti sono descritti nel capitolo descrittivo.

Desideri, aspirazioni e timori giocano un ruolo importante nell'apprendimento della L2, ma non sono gli unici. In uno studio condotto in Canada, Clément e Kruidenier (1985) hanno dimostrato come l'impegno che studenti di scuola superiore dedicavano allo studio della L2 fosse maggiore tra coloro che avevano atteggiamenti positivi nei confronti del gruppo L2, che non temevano cioè di essere assimilati dal gruppo L2 e che avevano contatti frequenti con la comunità L2. Secondo i due autori, il contatto con i membri del gruppo L2 è un aspetto da tenere in considerazione in tutti quei contesti territoriali, come ad esempio il Canada, dove la comunità L1 e la comunità L2 vivono fianco a fianco e gli scambi e i contatti sono, seppur non scontati, possibili. In altre parole, stando al loro lavoro, quando si ha a che fare con una lingua seconda, oltre alle spinte integrative e al timore dell'assimilazione, bisognerebbe tenere in considerazione anche le esperienze di contatto con la popolazione che parla la L2. Secondo i due autori, infatti, il contatto intergruppi accrescerebbe la fiducia nelle proprie capacità linguistiche e in questo modo l'impegno profuso nell'impararla. Occorre notare che lo studio di Clément e Kruidenier è di natura correlazionale: non è quindi possibile stabilire quale sia la causa e quale la conseguenza delle relazioni tra le variabili implicate, ma unicamente definirne la natura (positiva o negativa). In questo senso, quel che emerge dal loro lavoro è che atteggiamenti positivi verso la comunità L2 e paura di assimilazione giocano un ruolo contrapposto nella motivazione ad apprendere la L2 e che gli atteggiamenti verso la comunità L2, i contatti con i suoi membri e l'impegno nell'apprendimento sono aspetti positivamente legati tra loro. Più numerosi/frequenti sono i contatti, più positivi sono gli atteggiamenti e maggiore è l'impegno profuso nell'apprendimento della L2. Se ipotizziamo che l'impegno speso nell'apprendimento della L2 sia l'esito sia di atteggiamenti positivi verso il gruppo L2 sia dei contatti tra gruppi, resta da comprendere quale sia il legame che sussiste tra atteggiamenti e contatto. Clément e Kruidenier sembrano suggerire che siano gli atteggiamenti a guidare i contatti e gli scambi con il gruppo L2. Numerosi studi in psicologia sociale (per una rassegna recente si veda Pettigrew/Tropp, 2006), che nulla hanno a che fare con la lingua, hanno però ampiamente dimostrato come anche le esperienze di contatto stesse possano modificare gli atteggiamenti. Con molta probabilità, il legame tra contatto e atteggiamenti verso la comunità L2 va inteso come circolare. L'aspetto più interessante è come il contatto con la comunità L2 sia anch'esso un elemento da non sottovalutare nella motivazione all'apprendimento linguistico. Per questa ragione, nel progetto KOLIPSI ampio spazio è stato dedicato al contatto intergruppi.

3. Il contatto intergruppi

Non sono solo però considerazioni teoriche (cfr. paragrafo precedente) ad aver aggiudicato ai contatti intergruppi un'ampia parentesi del progetto. In una serie di interviste condotte da Forer nel 2006 ad osservatori privilegiati della realtà altoatesina (per una più ampia trattazione si veda Forer et al., 2008), ad esempio, il tema del contatto intergruppi è emerso con forza come un aspetto problematico. In particolare è stato notato come, sebbene l'Alto Adige sia un terra dove più gruppi linguistici vivono uno accanto all'altro e dove il bilinguismo è diventato un asse portante dell'organizzazione sociale, i contatti e gli scambi tra gruppi linguistici sono occasionali e poco significativi. Inoltre, anche quando si arriva al contatto, questo avviene per lo più in una sola delle due lingue, quella italiana. Responsabile di questo mancato incontro tra i gruppi è in parte la loro distribuzione territoriale, ma nel corso delle interviste è stato altresì notato come, paradossalmente, anche l'organizzazione istituzionale dell'Alto Adige non favorisca scambi e contatti fra i due maggiori gruppi. In accordo con il principio *je klarer wir trennen desto besser verstehen wir uns/quanto più ci dividiamo tanto meglio ci comprendiamo*, l'organizzazione istituzionale (basti pensare alla scuola) sembra tesa a garantire spazi in cui i gruppi siano tutelati nel mantenimento della propria lingua, cultura, tradizione, ecc. piuttosto che promuoverne l'incontro, finendo con il creare "dei mondi paralleli", due realtà separate da "mura invisibili". Naturalmente, si potrebbe obiettare che queste "mura invisibili" sono state necessarie per tutelare le specificità dei gruppi linguistici. Molto probabile. Tuttavia, a 40 anni dall'introduzione del secondo statuto di autonomia forse sarebbe auspicabile chiedersi se queste "mura invisibili" non rappresentino ora un limite alla realizzazione del bilinguismo, uno degli strumenti cardine per una pacifica convivenza tra i gruppi linguistici in Alto Adige.

Sulla base di queste considerazioni e della letteratura scientifica, nell'ambito della ricerca KOLIPSI si è maturata l'idea che tra contatto, atteggiamenti intergruppi e competenze/motivazione allo studio della L2 vi sia una relazione privilegiata le cui problematicità e potenzialità andrebbero studiate nel contesto specifico dell'Alto Adige.

Il contatto intergruppi è oggetto sia del capitolo descrittivo, dove sono state indagate la frequenza e la qualità dei contatti con persone del gruppo L2 nell'ambito del vicinato e delle amicizie, sia di alcuni approfondimenti (cfr. Forer/Paladino/Wright, Vol. 2 e Forer 2010). Il quadro teorico-scientifico di riferimento è quello dell'ipotesi del contatto (Allport, 1954), una delle idee di ricerca di psicologia sociale più longeve. L'ipotesi del contatto fu introdotta negli anni '50 da Allport che, nel pieno degli anni della desegregazione razziale negli USA, vide nel contatto e negli scambi tra popolazione bianca e popolazione nera una potenziale strategia per la riduzione del pregiudizio razziale e la promozione di atteggiamenti positivi verso la comunità afroamericana. L'ipotesi del contatto ribalta quindi la relazione di causalità comunemente ipotizzata tra atteggiamenti e contatti (sono coloro che hanno atteggiamenti positivi nei confronti del gruppo esterno ad aver più contatti con i suoi membri), sostenendo che il contatto stesso possa in realtà portare a modificare i propri atteggiamenti. Sin dalla formulazione iniziale di Al-

lport (1954) fu ben chiaro come l'efficacia del contatto fosse soggetta ad alcune condizioni: l'eguaglianza di potere e status dei gruppi, un loro obiettivo comune, la collaborazione al raggiungimento dello stesso, il sostegno sociale e istituzionale. Studi successivi (Paolini/Hewstone/Cairns/Voci, 2004; Tropp/Pettigrew, 2005; Wright/Brody/Aron, 2005) hanno messo in luce come siano soprattutto le amicizie ad avere la maggiore efficacia, forse proprio perché lo sviluppo di una relazione di amicizia comporta inevitabilmente alcune delle condizioni del contatto. Teorizzazioni più recenti (Pettigrew, 2009) hanno anche avanzato l'idea che il contatto non abbia degli effetti benefici unicamente nella percezione del gruppo esterno, ma che esso modifichi in realtà anche la percezione stessa del gruppo d'appartenenza. Pettigrew (1997) a questo proposito parla di de-provincializzazione e sostiene che il contatto porta a una visione meno etnocentrica, ma anche più complessa e articolata del proprio gruppo linguistico. Altre ricerche hanno sottolineato come le potenzialità del contatto non si limitano alle esperienze vissute in prima persona. Wright/Aron/McLaughlin-Volpe/Ropp (1997) hanno ipotizzato come anche il venire a conoscenza dei rapporti (positivi) tra un membro del proprio gruppo e un membro del gruppo esterno abbia conseguenze analoghe alle esperienze dirette. Questo fenomeno, conosciuto come "ipotesi del contatto esteso", ha nuovamente mostrato la sua efficacia prevalentemente nei rapporti di amicizia. In altri termini, gli atteggiamenti verso il gruppo esterno migliorano non solo quando si hanno amici dell'altro gruppo, ma anche quando si è al corrente dell'esistenza di rapporti di amicizia fra i propri amici e membri dell'altro gruppo. L'ipotesi del contatto esteso è particolarmente interessante, in quanto propone una strategia per migliorare gli atteggiamenti intergruppi più facilmente implementabile su larga scala e meno artificiosa da realizzare rispetto alle esperienze dirette di contatto. Tra le forme di contatto esteso vanno infatti annoverati sia i rapporti di amicizia con membri del gruppo esterno da parte di amici e familiari, sia altre esperienze di contatto intergruppi di tipo vicario come ad esempio quelle rappresentate in programmi televisivi, fiction e romanzi.

Basandosi su questa letteratura scientifica, Forer, Paladino e Wright, (Vol. 2) hanno esaminato la relazione tra esperienze di contatto diretto ed esteso nell'ambito del vicinato e delle amicizie e atteggiamenti e stereotipi verso i gruppi L2 e L1, nonché il fenomeno della de-provincializzazione prendendo in considerazione il legame tra contatto e diversi aspetti dell'identità linguistica.

4. Identità sociale, relazioni intergruppi e seconda lingua in Alto Adige

In un approccio psicosociale alla L2, come quello adottato in KOLIPSI, la motivazione al suo apprendimento e uso non viene intesa come un fatto squisitamente individuale, ma come un qualcosa che trova origine, almeno in parte, nella percezione della realtà sociale. In questa logica, anche in un contesto come quello scolastico il processo di apprendimento risente delle relazioni (percepiti) che intercorrono tra il gruppo L1 e L2 e anche del legame del singolo con il proprio gruppo linguistico. Questo implica

che gli insegnanti, così come gli studenti, devono fare i conti non solo con la grammatica e il vocabolario, ma anche con gli stereotipi, le aspettative, i legami e le opinioni sul gruppo L1 e L2.

Data la centralità di questo approccio alla L2, gran parte del questionario somministrato si è concentrato sui concetti propri dell'ambito e della tradizione di ricerca della psicologia delle relazioni intergruppi, ad iniziare da quello di identità sociale. Ben consolidato all'interno di questo ambito di ricerca, il costrutto di identità sociale (Tajfel, 1981; Tajfel/Turner, 1986) si riferisce a quella parte della propria identità che deriva dall'appartenenza a gruppi sociali. Secondo gli psicologi sociali (per una recente rassegna sul ruolo dell'identificazione sociale nelle relazioni intergruppi si veda Yzerbyt/De-moulin, 2010) si tratta di un concetto importante in quanto parte della definizione del sé e del proprio comportamento possono essere compresi solo alla luce delle proprie appartenenze di gruppo, ovvero della propria identità sociale. Nella ricerca KOLIPSI, avendo come centro di interesse le competenze e la motivazione all'apprendimento e all'uso della L2, si è concentrata l'attenzione in particolare sul concetto di appartenenza a un gruppo linguistico. I ragazzi che hanno preso parte al progetto hanno, infatti, indicato a quale gruppo (linguistico) della provincia di Bolzano sentivano di appartenere, scegliendo fra una lista che includeva sia i gruppi linguistici formalmente riconosciuti (i. e. altoatesino di lingua italiana, altoatesino di lingua ladina, altoatesino di lingua tedesca), sia il gruppo bilingue (i. e. altoatesino bilingue), non ufficialmente riconosciuto ma potenzialmente significativo per il territorio. Era anche possibile indicare l'opzione 'altro'. In linea, quindi, con l'indagine *Barometro linguistico dell'Alto Adige* (ASTAT, 2006) si è deciso di non vincolare la scelta né alla madrelingua né tantomeno alla dichiarazione di appartenenza, in modo da poter cogliere l'esperienza soggettiva del far parte di un gruppo. L'identità etnolinguistica è stata ulteriormente indagata in più modi: come sentimento di appartenenza e legame con gli altri membri del gruppo, nell'atteggiamento e nella percezione stereotipica del gruppo d'appartenenza, individuando le caratteristiche centrali al senso di identità e quelle che invece differenziano dagli altri gruppi presenti sul territorio (cfr. 8.4, 8.5 e Paladino/Forer/Fasoli/Mazzurega, Vol. 2).

Altro aspetto a cui è stata data grande rilevanza è la percezione delle relazioni intergruppi. L'attenzione si è concentrata sul gruppo linguistico tedesco e italiano in modo tale da rilevare la percezione delle relazioni di status tra i due maggiori gruppi su una serie di dimensioni quali il benessere economico, il potere e la cultura, e la legittimità di queste, in modo tale da rilevare eventuali sentimenti di deprivazione relativa e la percezione delle relazioni come conflittuali o amichevoli. A un sottocampione dei ragazzi sono state anche poste alcune domande per indagare se un'eventuale insoddisfazione verso gli attuali rapporti tra i gruppi linguistici sia da mettere in relazione con le vicende storiche che hanno caratterizzato questo territorio.

Un ulteriore concetto chiave nella psicologia delle relazioni intergruppi che si è preso in considerazione è il favoritismo per il proprio gruppo, ovvero la tendenza a privilegiare gruppi sociali a cui apparteniamo a scapito dei gruppi di cui non siamo membri (per una recente rassegna si veda Dovidio/Gaertner, 2010). Si tratta di un fenomeno piuttosto universale (cfr. Paladino/Forer/Fasoli/Mazzurega,

Vol. 2) e che può riflettere sia una visione positiva del proprio gruppo e una negativa del gruppo esterno, sia una visione positiva di entrambi i gruppi, ma più pronunciata per il gruppo d'appartenenza. Un'analisi del favoritismo per il proprio gruppo è interessante in un contesto come quello altoatesino per più ragioni. Da un lato essa ci permette di comprendere l'entità del fenomeno, se vi sono sentimenti negativi nei confronti del gruppo esterno o se entrambi i gruppi linguistici sono visti positivamente. Questo aspetto è stato affrontato prevalentemente nell'indagine descrittiva. Dall'altro è interessante comprendere la natura del favoritismo per il proprio gruppo, in altri termini perché e cosa alimenta la preferenza per il gruppo L1 in questo contesto. Stando alla letteratura scientifica (Scheepers/Spears/Doosje/Manstead, 2006) si possono distinguere due tipologie di motivazioni e funzioni del favoritismo per il proprio gruppo. Esso può rispondere al bisogno di esprimere e valorizzare il proprio gruppo e di conseguenza quella parte della propria identità che deriva dall'appartenenza al gruppo linguistico. Esso però potrebbe anche assolvere a un'altra funzione, ovvero quella di aumentare la solidarietà e motivare i membri del proprio gruppo al raggiungimento di alcuni obiettivi materiali o a impegnarsi per un cambiamento sociale (i. e. *noi siamo bravi, forti, meritiamo di più e possiamo farcela*), una motivazione che emerge in particolar modo quando le relazioni sono percepite come conflittuali. La tendenza a vedere il proprio gruppo in modo più positivo è stato oggetto di un approfondimento del progetto KOLIPSI, in cui atteggiamenti e percezioni stereotipiche nei confronti del gruppo L1 ed L2 sono stati esaminati in funzione dell'identificazione al gruppo L1 e la percezione di conflitto tra il gruppo L1 e il gruppo L2. Parte di questo approfondimento è stato dedicato anche al comportamento linguistico, in particolare alla motivazione allo studio della L2 e all'uso di media in L2 dei ragazzi. In un contesto come quello dell'Alto Adige, oltre ad essere uno strumento di comunicazione, la lingua viene vista come una sorta di rappresentante simbolico del gruppo che la parla. Il rapporto con la L2 riflette dunque il rapporto con il gruppo che la parla e per questo anche il comportamento linguistico nella L2 potrebbe essere influenzato dal sentimento di identificazione e il clima delle relazioni intergruppi. Gli studi sull'accomodamento linguistico, ovvero la tendenza a prendere l'accento e a usare la lingua della persona con cui si sta comunicando (Giles/Coupland/Coupland, 1991) e sulla vitalità etnolinguistica (Giles/Bourhis/Taylor, 1977) offrono numerosi esempi di situazioni in cui, attraverso il comportamento linguistico, le persone, spesso in modo non consapevole, cercano di affermare la propria identità linguistica e/o comunicano l'ostilità nei confronti dell'interlocutore e il gruppo a cui questo appartiene. In un contesto come quello altoatesino, pertanto, è di fondamentale importanza analizzare l'influenza delle relazioni intergruppi sul comportamento linguistico.

Bibliografia

- Clément, R. / Kruidenier, B. G. (1985): Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: a test of Clément's model. In: *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 21-37.
- Dörnyei, Z. (2009): *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dovidio, J., & Gartner, S. (2010): Intergroup bias. In: Fiske, S. T. / Gilbert, D. T. / Lindzey, G (eds.): *The handbook of social psychology* (5th Edition, Vol. 2). Hoboken, NJ: Wiley, 1084-1121.
- Forer, D. (2010): *Direct and extended cross-group contact in South Tyrol: Effects on attitudes and identification of 'German' and 'Italian' students*. Doctoral Thesis.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010): *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Gardner, R. C./Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C./Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. In: *Canadian Journal of Psychology* 13, 266-272.
- Giles, H./Bourhis, R. Y./Taylor, D. M. (1977): Towards a theory of language in ethnic group relations. In Giles, H. (ed.): *Language, ethnicity and intergroup relations*. New York: Academic Press, 307-348.
- Giles, H./Coupland, N./Coupland, J. (1991): Accommodation Theory: Communication, Context, and Consequence. In: Giles, H./Coupland, N./Coupland, J. (eds.): *Contexts of Accommodation. Developments in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-68.
- Paolini, S./Hewstone, M./Cairns, E./Voci, A. (2004): Effects of direct and indirect cross-group friendships on judgments of Catholics and Protestants in Northern Ireland: The mediating role of an anxiety-reduction mechanism. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 770-786.
- Pettigrew, T. F./Tropp, L. R. (2006): A meta-analytic test of intergroup contact theory. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Pettigrew, T. F. (1997): Generalized intergroup contact effects on prejudice. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 173-185.
- Pettigrew, T. (2009): Secondary transfer effect of contact: Do intergroup contact effects spread to noncontacted out-groups? In: *Social Psychology* 40, 55-65.
- Scheepers, D./Spears, R./Doosje, B./Manstead, A. S. R. (2006): The social functions of ingroup bias: Creating, confirming, or changing social reality. In: *European Review of Social Psychology*, 18, 359-396.
- Tajfel, H. (1981): *Human Groups and Social Categories*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Tajfel, H./Turner, J. C. (1986): The social identity theory of intergroup behaviour. In: Worchel, S. / Austin, W. G. (eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago, IL: Nelson-Hall, 7-24.
- Tropp, L. R./Pettigrew, T. F. (2005): Differential relationships between intergroup contact and affective and cognitive dimensions of prejudice. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(8), 1145-1158.
- Wright, S. C./Aron, A./McLaughlin-Volpe, T./Ropp, S. A. (1997): The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73-90.
- Wright, S. C./Brody, S. M./Aron, A. (2005): Intergroup contact: Still our best hope for improving intergroup relations. In: Crandall, C. S. / Schaller, M. (eds.): *Social psychology of prejudice: Historical and contemporary issues*. Seattle, WA: Lewinian Press, 115-142.
- Zyerbyt, V. Y./Demoulin, S. (2010): Intergroup relations. In: Fiske, S.T. / Gilbert, D. T. / Lindzey, G. (eds.): *The handbook of social psychology* (5th Edition, Vol. 2). Hoboken, NJ: Wiley, 1024-1083.

I risultati dell'indagine psicosociale: gli studenti

Doris Forer, Maria-Paola Paladino, Chiara Vettori, Andrea Abel, Heidi Flarer

1. Il metodo

Il primo dei tre questionari somministrati ai ragazzi (vedi anche par. 16 e 17) è stato sviluppato da parte di un'équipe multidisciplinare DiSCoF-EURAC e si basa su ricerche precedentemente svolte in provincia di Bolzano¹ e in altre realtà bilingui e non. Esso tiene inoltre conto sia dei contenuti emersi da alcune interviste e focus group condotti durante lo studio preliminare, sia di precedenti ricerche sugli atteggiamenti nei confronti dell'out-group (Gardner, 1985), sul contatto intergruppi (Paolini/Hewstone/Cairns, 2007, Wright e coll., 1997), sull'identità linguistica (Noels, 2001), sulle motivazioni e sugli orientamenti all'apprendimento della L2 (Dörnyei, 2005; Noels e coll., 2000), sulla paura dell'assimilazione (Clément/Kruidenier, 1985), sulla deprivazione relativa (Leach/Ellemers/Barreto, 2007), sulla vitalità etnolinguistica (Giles, Bourhis & Taylor, 1977) e sulla sicurezza nel parlare la L2 (L2 confidence; Noels/Pon/Clément, 1996).

Inoltre, il questionario prende spunto dal *Barometro linguistico dell'Alto Adige*, un'indagine a cura dell'Istituto Provinciale di Statistica pubblicata nel 2006 che riporta dati interessanti riguardo all'uso della lingua e l'identità linguistica nella popolazione adulta della Provincia di Bolzano. Attraverso il primo questionario sono stati indagati diversi aspetti, quali:

- 1) le caratteristiche demografiche, culturali e sociali del territorio di residenza
- 2) la percezione delle proprie e altrui competenze L2 (auto- ed eterovalutazione)
- 3) le abitudini linguistiche (uso della L1 e L2)
- 4) la motivazione all'acquisizione e/o al miglioramento delle competenze L2
- 5) il contatto diretto ed indiretto con la comunità L2
- 6) gli atteggiamenti verso il proprio e l'altro gruppo linguistico
- 7) la percezione delle relazioni tra la comunità della L1 e della L2

1 Si tratta di una serie di ricerche condotte da Paladino, Rauzi e Castelli (2003-2005) (si veda ad es. Paladino, Poddesu, Rauzi, Vaes, Cadinu e Forer (2009)). Sui pregiudizi e le credenze che influenzano le prestazioni e il desiderio di apprendere la seconda lingua da parte della popolazione linguistica italiana, Baur 1996, Forer et al. 2008, Abel 2007, ASTAT 2006, Lanthaler 1997.

- 8) gli atteggiamenti e le credenze relative al bilinguismo e le sue implicazioni sociali
- 9) la percezione dello status del proprio e dell'altro gruppo linguistico e vissuti a riguardo (vitalità etnolinguistica, storia e relative deprivation).

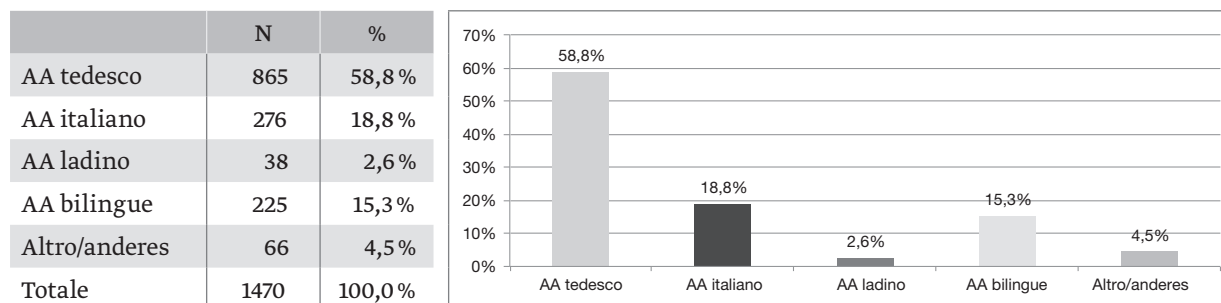
Considerando l'ampiezza del campione e la lunghezza del questionario (140 domande) si è deciso di predisporlo per la compilazione online attraverso il sistema Opinio. Si è optato per un sistema di somministrazione assistito, vale a dire con il ricercatore sempre presente, per garantire un controllo maggiore rispetto alle consegne e alle effettive modalità di compilazione. Le sei somministratrici erano così suddivise: due di lingua italiana e quattro di lingua tedesca che si sono occupate della raccolta dati rispettivamente nelle scuole 'italiane' e 'tedesche'. Per la compilazione erano previste da una a due ore di lezione, questo perché la lunghezza del questionario poteva variare da persona a persona: alcune domande apparivano solo nel caso di risposta affermativa a quella precedente, mentre altre venivano filtrate se irrilevanti per chi, a inizio questionario, si era dichiarato "bilingue" o avente una madrelingua diversa dal tedesco/italiano. Sulla pagina iniziale del questionario gli studenti potevano scegliere tra una versione tedesca o italiana.

2. Il campione

Nei mesi di novembre e dicembre 2007 sono stati raccolti 1470 questionari, 380 (25,9%) in italiano e 1090 (74,1%) in tedesco, presso gli studenti delle quarte classi superiori della provincia di Bolzano. I soggetti hanno un'età compresa fra i 16 e i 22 anni (media = 17,37) e frequentano metà un istituto tecnico (52,2%) e metà un liceo (47,8%). I partecipanti sono stati divisi in "gruppi linguistici" che non corrispondono alle categorie della dichiarazione di appartenenza linguistica nel censimento della provincia, ma che si basano su una loro auto-descrizione in risposta alla domanda: "Pensi ai gruppi linguistici esistenti in Alto Adige. Lei come descriverebbe se stesso relativamente all'appartenenza a uno di questi gruppi?". Gli studenti potevano indicare una tra le seguenti cinque possibilità di risposta, altoatesino "tedesco", "italiano", "ladino", "bilingue" oppure "altro" a prescindere dai vincoli che la dichiarazione censuaria comporta. L'opzione "altoatesino bilingue" è stata inclusa per permettere alle persone che si sentono appartenere nella stessa misura ai due gruppi, tedesco e italiano, di esprimere questa loro posizione intermedia senza forzarli a una scelta tra i due. La risposta "altro" era pensata soprattutto per gli studenti stranieri, ma anche per coloro che non amano definirsi attraverso la propria appartenenza linguistica (in effetti, dalle analisi incrociate si evince che gli studenti di madrelingua italiana hanno scelto questa opzione molto più frequentemente degli studenti di madrelingua tedesca (rispettivamente 12% vs. 1,2%)).

I partecipanti si descrivono nelle seguenti percentuali rispetto all'appartenenza ai gruppi linguistici proposti: 58,8% "Altoatesino tedesco", 18,8% "Altoatesino italiano", 2,6% "Altoatesino ladino", 15,3% "Altoatesino bilingue" e 4,5% "altro".

Dom. 2: Pensi ai gruppi (linguistici) esistenti in AA. Lei come descriverebbe se stesso relativamente all'appartenenza a uno di questi gruppi?



Base: 1470

Tabella 1: Senso di appartenenza linguistica

* I gruppi riportati non corrispondono sempre alla madrelingua degli studenti, ma a un loro soggettivo senso di appartenenza (a seconda del contesto, AA può significare Alto Adige o altoatesino).

Per lo scopo di questo progetto si considereranno gli studenti del gruppo *tedesco* e *italiano* (cfr. Introduzione, par. 2) che sono composti rispettivamente da 865 e 276 studenti (totale 1.141). La distribuzione interna dei due gruppi (75,8 % tedeschi, 24,2 % italiani) rispecchia le proporzioni della distribuzione reale fra i due gruppi (72,3 % tedeschi, 27,7 % italiani; ASTAT, 2002).

Da subito si notano alcune differenze intergruppi per quanto riguarda 1) il genere, 2) la distribuzione demografica e 3) la tipologia di scuola prescelta.

- 1) Mentre nel gruppo tedesco prevale il numero delle femmine (60,3 % vs. 39,7 % maschi), nel gruppo italiano i due sessi sono presenti nella stessa misura (51,4 % femmine, 48,6 % maschi).
- 2) Per quanto concerne la distribuzione demografica è evidente che c'è una spartizione del territorio fra i due gruppi. Nella tabella 2 viene evidenziato come la presenza degli studenti tedeschi si concentra nelle zone rurali (80,3 %) mentre gli studenti italiani risiedono principalmente nelle città (84,8 %).² (Gli studenti bilingui sono abbastanza equamente distribuiti fra le città e i paesi).

Dom. 96: Dove abita attualmente?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Città	162	18,7%	233	84,4%	97	43,1%	492	36,0%
Paese	695	80,3%	41	14,9%	126	56,0%	862	63,1%
Fuori provincia	1	,1%	1	,4%	0	,0%	2	,1%
Valori mancanti	7	,8%	1	,4%	2	,9%	10	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 2: Luogo di residenza

2 Seguendo la classificazione del Barometro linguistico dell'Alto Adige (ASTAT, 2006) sono considerati comuni urbani soltanto Bolzano, Bressanone, Brunico, Laives e Merano, mentre tutti gli altri sono considerati rurali.

Di conseguenza esistono contesti linguistici molto diversi nella provincia di Bolzano che molto spesso non sono affatto bilingui. In effetti, la Tabella 3 che mostra la distribuzione dei due gruppi sul territorio, mette in evidenza come il 60 % degli studenti tedeschi abitano in contesti monolingui (con più del 90 % di abitanti di lingua tedesca) e come il 66 % degli studenti italiani risiedono in contesti dove più del 70 % delle persone sono di madrelingua italiana.³ Ne consegue che due terzi degli studenti di ciascun gruppo vive in ambienti in cui il proprio gruppo rappresenta la netta maggioranza, mentre solo il 6,2% degli studenti tedeschi e l'11,2% degli studenti italiani vivono in ambienti dove i due gruppi sono ugualmente presenti.

	più del 90 % di lingua tedesca	70-90 % di lingua tedesca	70-73 % di lingua italiana	30-70 % di lingua tedesca o italiana
AA tedesco	59,8	23,4	7,4	7,6
AA italiano	3,3	14,5	65,9	15,6
AA bilingue	35,6	24,4	24,0	12,9

Tabella 3: Compresenza dei due gruppi linguistici sul territorio

3) Per quanto riguarda la scelta delle scuole, la Tabella 4 mette in evidenza un'ulteriore distinzione: gli studenti tedeschi frequentano più spesso gli istituti tecnici (58,4%) mentre gli studenti italiani prediligono i licei (65,2%).

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Istituto tecnico	505	58,4 %	96	34,8 %	125	55,6 %	726	53,1 %
Liceo	360	41,6 %	180	65,2 %	100	44,4 %	640	46,9 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %

Base: 1366

Tabella 4: Tipo di scuola

Altra differenza è il luogo di nascita dei ragazzi: mentre la quasi totalità degli studenti tedeschi è nata in provincia di Bolzano, per quanto riguarda gli studenti italiani il 15 % è nato fuori provincia (6,2 %) o fuori paese (8,7%).

³ ASTAT (Istituto provinciale di statistica), 2002. Volkszählung/Censimento della popolazione 2001, Bollettino n. 17, Bolzano

Dom. 94: Lei è nato/a a ...

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
In Provincia di Bolzano	839	97,0%	235	85,1%	212	94,2%	1286	94,1%
In Trentino o in un'altra regione Italiana	4	,5%	17	6,2%	6	2,7%	27	2,0%
Altro	22	2,5%	24	8,7%	7	3,1%	53	3,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 5: Luogo di nascita

Anche per quanto riguarda la provenienza dei genitori degli studenti i due gruppi si distinguono: circa il 95% dei genitori dei ragazzi tedeschi è nato in Provincia di Bolzano mentre il 3% circa proviene da altri paesi. Per quanto riguarda i genitori dei ragazzi italiani è circa il 60% a essere nato in Provincia e circa il 32% a provenire dal Trentino o da un'altra regione italiana. Circa l'8% proviene da altri paesi.

Dom. 100.1a: Dove è nata sua madre?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
In Provincia di Bolzano	818	94,6%	178	64,5%	204	90,7%	1200	87,8%
In Trentino o in un'altra regione italiana	6	,7%	71	25,7%	12	5,3%	89	6,5%
Altro	38	4,4%	26	9,4%	9	4,0%	73	5,3%
Valori mancanti	3	,3%	1	,4%	0	,0%	4	,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 6: Luogo di nascita della madre**Dom. 102.1a: Dove è nato suo padre?**

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
In Provincia di Bolzano	824	95,3%	146	52,9%	167	74,2%	1137	83,2%
In Trentino o in un'altra regione italiana	14	1,6%	107	38,8%	50	22,2%	171	12,5%
Altro	18	2,1%	20	7,2%	6	2,7%	44	3,2%
Valori mancanti	9	1,0%	3	1,1%	2	,9%	14	1,0%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 7: Luogo di nascita del padre

Inoltre, le famiglie tedesche sembrano essere più numerose: solo il 6,4% dei nuclei familiari degli studenti tedeschi è composto di figli unici, mentre nel 49,9% ci sono più di un/a fratello/sorella. Gli studenti italiani invece sono figli unici nel 21,7% dei casi e solo nel 23,2% hanno più di un/a fratello/sorella (Tabella 8).

Dom. 99: Quanti fratelli e sorelle ha?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nessun fratello/sorella	55	6,4%	60	21,7%	29	12,9%	144	10,5%
Un fratello/sorella	369	42,7%	147	53,3%	114	50,7%	630	46,1%
Più di un fratello/sorella	432	49,9%	64	23,2%	80	35,6%	576	42,2%
Valori mancanti	9	1,0%	5	1,8%	2	,9%	16	1,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 8: Numero di fratelli/sorelle

In entrambi i gruppi sono pochissimi gli studenti che possiedono l'attestato di bilinguismo A o B: l'1% degli studenti tedeschi e 1,4% degli studenti italiani (dei bilingui invece è il 10,7% ad esserne in possesso).

Dom. 112: Lei stesso è già in possesso dell'attestato di bilinguismo A o B (patentino A o B)?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
No	838	96,9%	269	97,5%	198	88,0%	1305	95,5%
Patentino A	4	,5%	0	,0%	8	3,6%	12	,9%
Patentino B	4	,5%	4	1,4%	16	7,1%	24	1,8%
Valori mancanti	19	2,2%	3	1,1%	3	1,3%	25	1,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 9: Possesso dell'attestato di bilinguismo

Sembra che siano più numerosi i genitori tedeschi che possiedono un attestato di bilinguismo (59,9%) rispetto ai genitori italiani (44,2%). I dati del *Barometro linguistico dell'Alto Adige* (ASTAT, 2006) suggeriscono che il 36% della popolazione (di età compresa fra i 19 e gli oltre 60 anni) è in possesso del patentino (p. 88). Se distinti per gruppo linguistico - laddove nel barometro non è prevista la categoria "bilingue" (p. 27) - sono in possesso dell'attestato il 44,5% dei ladini, il 38,5% dei tedeschi e il 28% degli italiani. Incrociando ulteriormente gruppo linguistico e titolo di studio si ottiene che: gli italiani

laureati con patentino A sono il 56%, i tedeschi laureati con patentino A sono il 60,1%; gli italiani con diploma di maturità in possesso del patentino B sono il 20,7%, i tedeschi con diploma di maturità in possesso del patentino B sono il 39,2% (pag. 91-2).

Dom. 110: I suoi genitori possiedono l'attestato di bilinguismo?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Si	518	59,9%	122	44,2%	146	64,9%	786	57,5%
No	346	40,0%	153	55,4%	79	35,1%	578	42,3%
Valori mancanti	1	,1%	1	,4%	0	,0%	2	,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 10: Possesso dell'attestato di bilinguismo da parte dei genitori

Un quarto degli studenti di lingua tedesca è entrato in contatto con la L2 già prima di andare a scuola, degli studenti italiani invece è il 38% ad affermare di essere entrato in contatto con il tedesco prima di andare a scuola (bilingui 74,7%).

Dom. 116: Quando è entrato in contatto (quotidiano o quasi quotidiano) con la seconda lingua?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Prima di andare a scuola	219	25,3%	105	38,0%	168	74,7%	492	36,0%
Da quando vado a scuola	634	73,3%	166	60,1%	55	24,4%	855	62,6%
Valori mancanti	12	1,4%	5	1,8%	2	,9%	19	1,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 11: Primo contatto con la seconda lingua

3. Frequenza scolastica in seconda lingua

Per quanto riguarda la frequenza di una scuola in una lingua diversa dalla propria madrelingua, si osserva che il 9,1% dei ragazzi italiani ha fatto questa esperienza, mentre è poco meno del 3% dei ragazzi tedeschi ad aver frequentato una scuola in una lingua che non sia il tedesco.

Dom. 117: A partire dalle scuole materne, ha sempre e solo frequentato scuole in madrelingua (italiano/tedesco)?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Si	838	96,9%	250	90,6%	184	81,8%	1272	93,1%
No	25	2,9%	25	9,1%	41	18,2%	91	6,7%
Valori mancanti	2	,2%	1	,4%	0	,0%	3	,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 12: Frequentazione di scuole nella propria madrelingua

Volendo approfondire la questione e chiedendo più precisamente quali sono state le tappe scolastiche ad essere affrontate nell'altra lingua, emerge che per quanto riguarda i ragazzi italiani questa esperienza è frequente soprattutto per quanto riguarda la scuola materna, avendo il 9,1% di loro frequentato il Kindergarten tedesco. In confronto, solo il 2,9% degli studenti tedeschi ha fatto la medesima esperienza in una scuola materna di lingua italiana. Per quanto riguarda le scuole elementari, medie e superiori questi "scambi linguistici" risultano essere molto rari in entrambi i gruppi (da 0 a 2%).

4. Formazione dei genitori

Per quanto riguarda i padri sembra che ci siano delle differenze rispetto al tipo di formazione prevalente: mentre la maggioranza dei padri tedeschi possiede un diploma di scuola professionale (40,6% vs. 22,1% degli italiani), il 35,9% dei padri italiani possiede un diploma di maturità (vs. 22,1% dei tedeschi).

Dom. 119: Titolo di studio più alto conseguito da suo padre

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Licenza elementare	26	3,0%	7	2,5%	4	1,8%	37	2,7%
Licenza media	178	20,6%	73	26,4%	65	28,9%	316	23,1%
Diploma di scuola professionale	351	40,6%	61	22,1%	54	24,0%	466	34,1%
Diploma di maturità	191	22,1%	99	35,9%	54	24,0%	344	25,2%
Laurea	59	6,8%	20	7,2%	27	12,0%	106	7,8%
Altro titolo oltre la laurea	58	6,7%	15	5,4%	21	9,3%	94	6,9%
Valori mancanti	2	,2%	1	,4%	0	,0%	3	,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 13: Titolo di studio del padre

Anche per quanto riguarda le madri sembra che ci sia la stessa tendenza: mentre la maggioranza delle madri tedesche possiede un diploma di scuola professionale (32,8% vs. 17,8% delle italiane), il 47,1% delle madri italiane possiede un diploma di maturità (vs. il 31,1% delle tedesche).

Dom. 120: Titolo di studio più alto conseguito da sua madre

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Licenza elementare	16	1,8%	7	2,5%	4	1,8%	27	2,0%
Licenza media	217	25,1%	60	21,7%	55	24,4%	332	24,3%
Diploma di scuola professionale	284	32,8%	49	17,8%	50	22,2%	383	28,0%
Diploma di maturità	269	31,1%	130	47,1%	82	36,4%	481	35,2%
Laurea	54	6,2%	21	7,6%	24	10,7%	99	7,2%
Altro titolo oltre la laurea	23	2,7%	8	2,9%	10	4,4%	41	3,0%
Valori mancanti	2	,2%	1	,4%	0	,0%	3	,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 14: Titolo di studio della madre

5. Competenze linguistiche e uso del dialetto⁴

5.1. Competenza della L2

Per quanto riguarda l'autovalutazione delle conoscenze della L2, i due gruppi mostrano dei risultati abbastanza simili, ma sembrerebbe che i ragazzi tedeschi si sentano un po' più sicuri delle proprie competenze, soprattutto per quanto riguarda la comprensione. Gli studenti che dichiarano di capire tutto senza problemi sono pochi (6,1% tedeschi vs. 2,5% italiani), ma un terzo dei ragazzi tedeschi e un quarto dei ragazzi italiani dichiarano di capire conversazioni di una certa complessità e circa la metà di ogni gruppo sostiene di capire almeno gli elementi principali di conversazioni semplici. C'è però anche chi ammette di capire soltanto frasi semplici della vita quotidiana (10,5% tedeschi, 14,5% italiani) o addirittura solo qualche parola della L2 (1,4% tedeschi, 5,8% italiani).

Per motivi di complessità del questionario online sottoposto ai ragazzi, si è rinunciato a suddividere tra competenze orali e scritte poiché era prioritario avere una visione generale dell'autovalutazione (a fronte dell'eterovalutazione delle competenze dei genitori).

Dom. 104.1: Per quanto riguarda la comprensione, indichi il suo livello di competenza della L2

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non capisco/capisco poche parole	12	1,4%	16	5,8%	0	,0%	28	2,0%
Capisco frasi semplici e della vita quotidiana	91	10,5%	40	14,5%	5	2,2%	136	10,0%
Capisco gli elementi principali di una conversazione/un testo	396	45,8%	144	52,2%	49	21,8%	589	43,1%
Capisco conversazioni/testi di una certa complessità	300	34,7%	67	24,3%	93	41,3%	460	33,7%
Capisco tutto senza difficoltà	53	6,1%	7	2,5%	74	32,9%	134	9,8%
Valori mancanti	13	1,5%	2	,7%	4	1,8%	19	1,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 15: Autovalutazione del livello di competenza della L2 (comprensione)

4 Se non altrimenti specificato con "tedesco" si intende il tedesco standard, mentre il "dialetto sudtirolese" comprende tutte le varietà dei dialetti tedeschi parlati in Alto Adige. Per quanto riguarda l'Italiano si fa riferimento sempre e soltanto alla lingua standard senza prendere in considerazione le forme dialettali.

A livello di produzione in L2 i risultati dei due gruppi sono quasi identici: mentre la metà dei ragazzi si ritiene in grado di esprimersi su argomenti conosciuti e semplici (52,3% tedeschi, 50,7% italiani), solo circa il 15% sostiene di riuscire a esprimersi su argomenti complessi e solo il 3% riesce a esprimersi in L2 senza problemi. Infine, è circa un quarto dei ragazzi che dichiara di sapersi esprimere in L2 soltanto attraverso frasi semplici della vita quotidiana (25,1% tedeschi, 23,6% italiani) o addirittura di conoscere solo poche parole della L2 (2,8% tedeschi, 5,4% italiani).

Dom. 105.1: Per quanto riguarda la produzione, indichi il suo livello di competenza della L2

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non sono in grado di esprimermi/so dire poche parole	24	2,8%	15	5,4%	0	,0%	39	2,9%
Riesco ad esprimermi con frasi semplici e della vita quotidiana	217	25,1%	65	23,6%	16	7,1%	298	21,8%
Riesco ad esprimermi su argomenti conosciuti in modo semplice	452	52,3%	140	50,7%	75	33,3%	667	48,8%
Riesco ad esprimermi su argomenti di una certa complessità	126	14,6%	47	17,0%	80	35,6%	253	18,5%
Riesco ad esprimermi senza difficoltà	32	3,7%	7	2,5%	50	22,2%	89	6,5%
Valori mancanti	14	1,6%	2	,7%	4	1,8%	20	1,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 16: Autovalutazione del livello di competenza della L2 (produzione)

Un confronto con i dati sulla competenza linguistica raccolti nel *Barometro linguistico dell'Alto Adige* (ASTAT, 2006) non è realizzabile tout court. L'ASTAT utilizza infatti quattro categorie di autovalutazione che non corrispondono immediatamente a quelle adottate nella presente ricerca e che dalla descrizione non sembrano rispettarne la progressione, nonostante si ispirino liberamente ai livelli del Quadro comune europeo di riferimento (*contatto, sopravvivenza, progresso ed efficacia*, p. 138). Inoltre, il campione intervistato è rappresentativo della popolazione locale di età compresa fra i 19 e gli oltre 60 anni. Tuttavia, con le dovute riserve, si può tentare di avvicinare i due gruppi di dati per verificare se le tendenze generali sono le medesime.

Quanto alla comprensione, escludendo il livello contatto (B1), non previsto dal *Barometro* e – al contrario – massicciamente rappresentato nel campione di KOLIPSI (46,5% del campione di lingua tedesca e 52,6% del campione di lingua italiana), la tendenza osservata è la medesima. È il gruppo italiano, infatti, che dichiara in entrambi i casi in modo più marcato di capire poche parole/frasi semplici (69,1% del campione ASTAT vs 20,4% del campione KOLIPSI), al contrario il campione tedesco si

attesta su una percentuale più bassa (36,6 % del campione ASTAT vs 12,1 % del campione KOLIPSI). Viceversa, è il campione tedesco a dirsi più sicuro rispetto a quello italiano della propria competenza passiva della L2 (*capisco conversazioni/testi complessi/capisco tutto senza difficoltà* 63,3 % campione ASTAT e 41,4 % campione KOLIPSI vs 30,9 % campione ASTAT e 27,1 % campione KOLIPSI). Il divario delle percentuali interne al medesimo gruppo linguistico è facilmente spiegata: l'ASTAT ha incluso nella sua indagine un campione stratificato molto più ampio di quello su cui si è concentrata la presente ricerca e rappresentativo anche di classi di età in cui, in particolar modo per il gruppo italiano, la competenza della L2 è pressoché inesistente anche in ragione di questioni storiche ma è evidente che il microcosmo descritto in quest'ultima è perfettamente in linea con la più ampia realtà altoatesina. Inoltre, nella pubblicazione dell'istituto di statistica si sottolinea come le competenze dei giovani siano in generale più alte rispetto a quelle degli adulti e degli anziani.

Il confronto rispetto alle capacità produttive risulta ancora più problematico poiché il *Barometro* distingue fra abilità scritte e parlate, mentre in KOLIPSI si valutano le abilità di produzione in generale. Rispetto all'equilibrio rilevato nel campione di studenti, la pubblicazione dell'ASTAT mette in luce un notevole divario fra i due gruppi linguistici e fra le due diverse abilità. Entrambi i gruppi linguistici dichiarano, infatti, di saper scrivere meglio di quanto parlano la L2 ma la differenza è più marcata per il gruppo tedesco, dove circa il 55 % sa esprimersi su argomenti familiari/in modo sciolto e spontaneo contro il 95,2 % che riesce a scrivere testi complessi/testi su diversi argomenti. Il gruppo linguistico italiano, al contrario, sostiene che le proprie competenze parlate e scritte sono sostanzialmente le medesime (70 % e 73,6 % ai livelli *contatto e sopravvivenza* vs 27,2 % e 26,6 % ai livelli *progresso ed efficacia*).

5.2. Competenza della L2 da parte dei genitori

Agli studenti è stato chiesto di stimare il livello di competenza della L2 dei propri genitori indicando su una scala da 1 a 5 il rispettivo livello di conoscenza (1 = scarse conoscenze, 5 = ottime conoscenze). Come si può notare, la percezione del livello di comprensione della L2 delle proprie madri è nettamente più alta negli studenti tedeschi che stimano le capacità materne soprattutto ai livelli 3, 4 e 5, al contrario degli studenti italiani le cui risposte si distribuiscono su tutti e cinque i livelli con le percentuali più alte ai livelli 1, 2 e 3 (gli studenti bilingui stimano le competenze materne della L2 ai livelli 4 e soprattutto 5).

Dom. 107a: Per quanto riguarda la comprensione, indichi il livello di competenza della L2 di sua madre

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non capisce/capisce poche parole	17	2,0%	55	19,9%	1	,4%	73	5,3%
Capisce frasi semplici e della vita quotidiana	94	10,9%	65	23,6%	8	3,6%	167	12,2%
Capisce gli elementi principali di una conversazione/un testo	196	22,7%	61	22,1%	25	11,1%	282	20,6%
Capisce conversazioni/testi di una certa complessità	317	36,6%	48	17,4%	60	26,7%	425	31,1%
Capisce tutto senza difficoltà	191	22,1%	44	15,9%	119	52,9%	354	25,9%
Valori mancanti	50	5,8%	3	1,1%	12	5,3%	65	4,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 17: Valutazione del livello di competenza della L2 della madre (comprensione)

Per quanto riguarda i livelli di competenza di produzione della L2 i risultati sono molto simili, ovvero gli studenti tedeschi giudicano le proprie madri come molto più competenti (e gli studenti bilingui ancor di più).

Dom. 108a: Per quanto riguarda la produzione, indichi il livello di competenza della L2 di sua madre

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non è in grado di esprimersi/ sa dire poche parole	35	4,0%	65	23,6%	4	1,8%	104	7,6%
Riesce ad esprimersi con frasi semplici e della vita quotidiana	127	14,7%	67	24,3%	9	4,0%	203	14,9%
Riesce ad esprimersi su argomenti conosciuti in modo semplice	220	25,4%	59	21,4%	33	14,7%	312	22,8%
Riesce ad esprimersi su argomenti di una certa complessità	291	33,6%	36	13,0%	72	32,0%	399	29,2%
Riesce ad esprimersi senza difficoltà	146	16,9%	45	16,3%	97	43,1%	288	21,1%
Valori mancanti	46	5,3%	4	1,4%	10	4,4%	60	4,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 18: Valutazione del livello di competenza della L2 della madre (produzione)

Per quanto riguarda la percezione del livello di competenza della L2 dei padri, la differenza nei risultati dei due gruppi linguistici è ancora più marcata: i ragazzi tedeschi indicano livelli di compe-

tenza 4 e 5, al contrario dei ragazzi italiani che stimano le competenze paterne soprattutto ai livelli 1 e 2 (i ragazzi bilingui indicano addirittura il livello 5).

Dom. 107b: Per quanto riguarda la comprensione, indichi il livello di competenza della L2 di suo padre

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non capisce/capisce poche parole	11	1,3 %	69	25,0 %	5	2,2 %	85	6,2 %
Capisce frasi semplici e della vita quotidiana	66	7,6 %	91	33,0 %	15	6,7 %	172	12,6 %
Capisce gli elementi principali di una conversazione/un testo	164	19,0 %	51	18,5 %	27	12,0 %	242	17,7 %
Capisce conversazioni/testi di una certa complessità	290	33,5 %	36	13,0 %	38	16,9 %	364	26,6 %
Capisce tutto senza difficoltà	302	34,9 %	25	9,1 %	131	58,2 %	458	33,5 %
Valori mancanti	32	3,7 %	4	1,4 %	9	4,0 %	45	3,3 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %

Base: 1366

Tabella 19: Valutazione del livello di competenza della L2 del padre (comprensione)

Anche per quanto riguarda la stima delle competenze produttive della L2 da parte dei genitori maschi il pattern è simile a quello già illustrato per le competenze passive: i ragazzi tedeschi posizionano i loro padri ai livelli di competenza 3, 4 e 5 mentre i ragazzi italiani indicano più spesso i livelli 1 e 2 (i ragazzi bilingui la stimano a livello 4 e soprattutto 5).

Dom. 108b: Per quanto riguarda la produzione, indichi il livello di competenza della L2 di suo padre

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non è in grado di esprimersi/sa dire poche parole	17	2,0 %	92	33,3 %	7	3,1 %	116	8,5 %
Riesce ad esprimersi con frasi semplici e della vita quotidiana	98	11,3 %	80	29,0 %	17	7,6 %	195	14,3 %
Riesce ad esprimersi su argomenti conosciuti in modo semplice	194	22,4 %	41	14,9 %	32	14,2 %	267	19,5 %
Riesce ad esprimersi su argomenti di una certa complessità	281	32,5 %	34	12,3 %	48	21,3 %	363	26,6 %
Riesce ad esprimersi senza difficoltà	245	28,3 %	21	7,6 %	112	49,8 %	378	27,7 %
Valori mancanti	30	3,5 %	8	2,9 %	9	4,0 %	47	3,4 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %

Base: 1366

Tabella 20: Valutazione del livello di competenza della L2 della madre (produzione)

5.3. Competenza del dialetto sudtirolese

Per quanto riguarda la conoscenza del dialetto sudtirolese quasi la metà dei ragazzi italiani dichiara di non capire o di capire solo poche parole (44,2%) mentre un quarto di loro dice di capire solo frasi semplici e della vita quotidiana (25,7%). Il 18,1% degli studenti italiani dichiara di riuscire a seguire conversazioni semplici in dialetto sudtirolese e solo l'8,7% dichiara di capire anche conversazioni complesse.

Dom. 104.2: Per quanto riguarda la comprensione, indichi il suo livello di competenza del dialetto sudtirolese

	italiano	
	N	%
Non capisco/capisco poche parole	122	44,2%
Capisco frasi semplici e della vita quotidiana	71	25,7%
Capisco gli elementi principali di una conversazione/un testo	50	18,1%
Capisco conversazioni/testi di una certa complessità	24	8,7%
Capisco tutto senza difficoltà	6	2,2%
Valori mancanti	3	1,1%
Totale	276	100,0%

Base: 276

Tabella 21: Autovalutazione del livello di competenza del dialetto sudtirolese (comprensione)

Per quanto riguarda la produzione in dialetto sudtirolese, le capacità che gli studenti italiani si attribuiscono diminuiscono ulteriormente: il 56,9% di loro dichiara, infatti, di non essere in grado di esprimersi in dialetto o di sapere al massimo dire qualche parola, il 19,9% dice di riuscire a pronunciare frasi semplici, il 15,2% dichiara di riuscire a esprimersi perlomeno su argomenti quotidiani, mentre solo il 6,5% dice di riuscire a sostenere una conversazione più complessa in dialetto sudtirolese.

La tendenza è la medesima illustrata anche nel *Barometro linguistico dell'Alto Adige* (ASTAT, 2006). Il gruppo di lingua italiana mostra gravi lacune sia nella comprensione sia nella produzione del dialetto tedesco. Praticamente metà del campione (48,3%) non è in grado di comprendere il dialetto tedesco ed è solo un 13,3% che non ha difficoltà di comprensione. Non sorprendentemente, circa il 70% dichiara di non sapersi esprimere in dialetto, a fronte di appena un 8% che sostiene di saperlo parlare in modo sciolto.

Dom. 105.2: Per quanto riguarda la produzione, indichi il suo livello di competenza del dialetto sudtirolese

	italiano	
	N	%
Non sono in grado di esprimermi/so dire poche parole	157	56,9 %
Riesco ad esprimermi con frasi semplici e della vita quotidiana	55	19,9 %
Riesco ad esprimermi su argomenti conosciuti in modo semplice	42	15,2 %
Riesco ad esprimermi su argomenti di una certa complessità	13	4,7 %
Riesco ad esprimermi senza difficoltà	5	1,8 %
Valori mancanti	4	1,4 %
Totale	276	100,0 %

Base: 380

Tabella 22: Autovalutazione del livello di competenza del dialetto sudtirolese (produzione)

5.4. Competenza della L1

Per quanto riguarda sia la produzione sia la comprensione della L1, i ragazzi italiani si sentono più competenti dei coetanei tedeschi. L'82,6% di loro afferma di capire tutto senza difficoltà (vs. il 70,4% dei tedeschi) e il 71,7% di esprimersi senza difficoltà (vs il 56% dei tedeschi). La medesima tendenza è confermata anche dai dati dell'ASTAT (cfr. pag. 139-150).

Dom. 129: Per quanto riguarda la comprensione, indichi il suo livello di conoscenza della L1

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non capisco/capisco poche parole	2	,2%	2	,7%	1	,5%	5	,4%
Capisco frasi semplici e della vita quotidiana	5	,6%	3	1,1%	0	,0%	8	,6%
Capisco gli elementi principali di una conversazione/un testo	40	4,9%	15	5,4%	12	5,7%	67	5,1%
Capisco conversazioni/testi di una certa complessità	174	21,3%	23	8,3%	47	22,4%	244	18,7%
Capisco tutto senza difficoltà	576	70,4%	228	82,6%	146	69,5%	950	72,9%
Valori mancanti	21	2,6%	5	1,8%	4	1,9%	30	2,3%
Totale	818	100,0%	276	100,0%	210	100,0%	1304	100,0%

Base: 1304

Tabella 23: Autovalutazione del livello di competenza della prima lingua (comprensione)

Dom. 130: Per quanto riguarda la produzione, indichi il suo livello di conoscenza della L1

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Non sono in grado di esprimermi/ so dire poche parole	1	,1%	1	,4%	0	,0%	2	,2%
Riesco ad esprimermi con frasi semplici e della vita quotidiana	14	1,7%	7	2,5%	1	,5%	22	1,7%
Riesco ad esprimermi su argomenti conosciuti in modo semplice	72	8,8%	13	4,7%	22	10,5%	107	8,2%
Riesco ad esprimermi su argomenti di una certa complessità	249	30,4%	53	19,2%	68	32,4%	370	28,4%
Riesco ad esprimermi senza difficoltà	458	56,0%	198	71,7%	115	54,8%	771	59,1%
Valori mancanti	24	2,9%	4	1,4%	4	1,9%	32	2,5%
Totale	818	100,0%	276	100,0%	210	100,0%	1304	100,0%

Base: 1304

Tabella 24: Autovalutazione del livello di competenza della prima lingua (produzione)

Queste differenze nella padronanza della L1 sorprendono e saranno approfondite nei paragrafi successivi.

Il fatto che nell'autovalutazione relativamente alla L1 solo la metà dei ragazzi tedeschi dichiarati di non avere alcuna difficoltà a esprimersi in tedesco standard è un dato importante che sembra indicare una certa insicurezza nella padronanza della "presunta" madrelingua. A prima vista, infatti, gli studenti dei due gruppi linguistici indicano percentuali simili per quanto riguarda l'uso della rispettiva L1 nella comunicazione: in genere è oltre il 95% che parla prevalentemente nella propria "madrelingua" con i genitori (e i genitori tra di loro), a tavola con la famiglia, con gli amici e nel tempo libero.

Dom. dalla 58 alla 63: In quale lingua parla abitualmente...

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Con suo padre</i>						
Più tedesco/dialetto sudtirolese che italiano	838	96,9%	2	,7%	840	73,6%
In egual misura	4	,5%	0	,0%	4	,4%
Più italiano che tedesco/dialetto sudtirolese	10	1,2%	270	97,8%	280	24,5%
Valori mancanti	13	1,5%	4	1,4%	17	1,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Con sua madre</i>						
Più tedesco/dialetto sudtirolese che italiano	843	97,5%	5	1,8%	848	74,3%
In egual misura	4	,5%	6	2,2%	10	,9%
Più italiano che tedesco/dialetto sudtirolese	2	,2%	263	95,3%	265	23,2%
Valori mancanti	16	1,8%	2	,7%	18	1,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>I genitori tra loro</i>						
Più tedesco/dialetto sudtirolese che italiano	831	96,1%	2	,7%	833	73,0%
In egual misura	4	,5%	0	,0%	4	,4%
Più italiano che tedesco/dialetto sudtirolese	12	1,4%	268	97,1%	280	24,5%
Valori mancanti	18	2,1%	6	2,2%	24	2,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>A tavola (ovvero, qual è la „lingua di famiglia“)?</i>						
Più tedesco/dialetto sudtirolese che italiano	847	97,9%	2	,7%	849	74,4%
In egual misura	9	1,0%	1	,4%	10	,9%
Più italiano che tedesco/dialetto sudtirolese	4	,5%	273	98,9%	277	24,3%
Valori mancanti	5	,6%	0	,0%	5	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Con gli amici</i>						
Più tedesco/dialetto sudtirolese che italiano	835	96,5%	2	,7%	837	73,4%
In egual misura	19	2,2%	8	2,9%	27	2,4%
Più italiano che tedesco/dialetto sudtirolese	2	,2%	264	95,7%	266	23,3%
Valori mancanti	9	1,0%	2	,7%	11	1,0%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Nel tempo libero (ad es. praticando sport, hobby, ...)</i>						
Più tedesco/dialetto sudtirolese che italiano	824	95,3%	6	2,2%	830	72,7%
In egual misura	30	3,5%	8	2,9%	38	3,3%
Più italiano che tedesco/dialetto sudtirolese	5	,6%	261	94,6%	266	23,3%
Valori mancanti	6	,7%	1	,4%	7	,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 25: Lingue impiegate in diversi contesti

Se però si va ad approfondire la questione, si evince che quando gli studenti tedeschi indicano la voce “tedesco o dialetto sudtirolese”, in realtà il 99,1% di loro si riferisce al dialetto sudtirolese, non al tedesco standard (cfr. anche i dati simili riportati nel *Barometro linguistico dell'Alto Adige*, ASTAT (2006): 108-116). Per quanto riguarda gli studenti italiani invece, l'italiano rappresenta la lingua di comunicazione prevalente e quando essi dichiarano di parlare in tedesco si riferiscono per lo più al tedesco standard (54,7%) e meno al dialetto sudtirolese (44,2%).

Dom. 64: Specifichi se nelle domande precedenti si riferisce al tedesco standard o al dialetto sudtirolese

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Hochdeutsch	8	,9%	47	54,7%	55	5,8%
Dialetto sudtirolese	855	99,1%	38	44,2%	893	94,1%
Valori mancanti	0	,0%	1	1,2%	1	,1%
Totale	863	100,0%	86	100,0%	949	100,0%

Base: 949

Tabella 26: Appendice alla Tabella 25

In effetti, il “Hochdeutsch” sembra essere usato molto poco da parte dei ragazzi tedeschi (0,9%) e si potrebbe ipotizzare che il suo uso sia limitato soprattutto all’ambito scolastico al di fuori del quale il codice standard sembra non essere praticato. Considerato questo dato si potrebbe ipotizzare che la bassa autovalutazione che gli studenti tedeschi danno di sé stessi rispetto alla loro capacità di esprimersi in tedesco standard sia collegata alla mancanza di un contesto d’uso dello stesso.

Dato che il dialetto sudtirolese sembra essere estremamente diffuso, è interessante analizzare le opinioni che i ragazzi hanno rispetto all’appropriatezza del suo uso in determinate situazioni. La Tabella 27 mostra le dichiarazioni di accordo o disaccordo dei due gruppi di studenti:

essi concordano sul fatto che parlare il dialetto in famiglia e tra amici sia appropriato (anche se in percentuali diverse; tedeschi 95,3% vs. italiani 69,2%), mentre che con gli insegnanti a scuola, nei media e nella comunicazione con altoatesini di lingua italiana il dialetto sudtirolese non sia appropriato (~ 85%);

le posizioni divergono invece per quanto concerne l’uso del dialetto sudtirolese nei negozi, sul luogo di lavoro e in occasione di eventi culturali: la maggioranza degli studenti tedeschi ritiene, infatti, che l’uso del dialetto sia appropriato (79%, 66%, 52,3% rispettivamente), mentre la gran parte degli studenti italiani lo ritiene essere inappropriato (71,7%, 75,4%, 64,1% rispettivamente);

si aggiunge il disaccordo sull’uso del dialetto sudtirolese negli uffici pubblici che quasi la metà dei tedeschi ritiene essere appropriato (46,7%), mentre la stragrande maggioranza degli italiani lo considera inappropriato (85,9%).

Dom. 87: In quale delle seguenti situazioni lei ritiene che il dialetto sudtirolese nella provincia di Bolzano è appropriato?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>In famiglia e tra amici</i>								
Non appropriato	35	4,0%	81	29,3%	15	6,7%	131	9,6%
Appropriato	824	95,3%	191	69,2%	206	91,6%	1221	89,4%
Valori mancanti	6	,7%	4	1,4%	4	1,8%	14	1,0%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Nei negozi</i>								
Non appropriato	172	19,9%	198	71,7%	71	31,6%	441	32,3%
Appropriato	683	79,0%	73	26,4%	149	66,2%	905	66,3%
Valori mancanti	10	1,2%	5	1,8%	5	2,2%	20	1,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Negli uffici pubblici</i>								
Non appropriato	449	51,9%	237	85,9%	140	62,2%	826	60,5%
Appropriato	404	46,7%	34	12,3%	82	36,4%	520	38,1%
Valori mancanti	12	1,4%	5	1,8%	3	1,3%	20	1,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Con gli insegnanti. Durante le lezioni</i>								
Non appropriato	747	86,4%	235	85,1%	194	86,2%	1176	86,1%
Appropriato	108	12,5%	37	13,4%	27	12,0%	172	12,6%
Valori mancanti	10	1,2%	4	1,4%	4	1,8%	18	1,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Sul luogo di lavoro</i>								
Non appropriato	286	33,1%	208	75,4%	107	47,6%	601	44,0%
Appropriato	571	66,0%	64	23,2%	115	51,1%	750	54,9%
Valori mancanti	8	,9%	4	1,4%	3	1,3%	15	1,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Nei Media (TV, giornali, radio, ...)</i>								
Non appropriato	712	82,3%	233	84,4%	187	83,1%	1132	82,9%
Appropriato	144	16,6%	38	13,8%	33	14,7%	215	15,7%
Valori mancanti	9	1,0%	5	1,8%	5	2,2%	19	1,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>In occasione di eventi culturali</i>								
Non appropriato	405	46,8%	177	64,1%	139	61,8%	721	52,8%
Appropriato	452	52,3%	92	33,3%	83	36,9%	627	45,9%
Valori mancanti	8	,9%	7	2,5%	3	1,3%	18	1,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Nella comunicazione con gli AA italiani</i>								
Non appropriato	741	85,7%	227	82,2%	203	90,2%	1171	85,7%
Appropriato	114	13,2%	45	16,3%	19	8,4%	178	13,0%
Valori mancanti	10	1,2%	4	1,4%	3	1,3%	17	1,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 27: Appropriatazza dell'uso del dialetto sudtirolese in diversi contesti

Questi dati sono di enorme interesse in quanto sembrano far emergere dei temi "sensibili" e di possibile conflitto sui quali i due gruppi rischiano di scontrarsi nella vita quotidiana.

A tale proposito vale la pena discutere in questa sede alcune informazioni rispetto ai sentimenti che gli studenti italiani provano quando qualcuno parla il dialetto sudtirolese in loro presenza: più della metà di loro si sente escluso (59,6%) e a disagio (55,6%) e più di un terzo discriminato (38,5%).

Dom. 86: Come si sente quando qualcuno parla dialetto sudtirolese in sua presenza?

	AA italiano						Incluso
	Molto/un po'		Né l'uno né l'altro		Molto/un po'		
	N	%	N	%	N	%	
Escluso	164	59,6%	79	28,7%	25	9,1%	

Base: 275, Valori mancanti 7

Tabella 28a: Sentimenti rispetto all'uso del dialetto sudtirolese (italiani)

Dom. 86: Come si sente quando qualcuno parla dialetto sudtirolese in sua presenza?

	AA italiano						Accettato
	Molto/un po'		Né l'uno né l'altro		Molto/un po'		
	N	%	N	%	N	%	
Discriminato	106	38,5%	129	46,9%	32	11,6%	

Base: 275, Valori mancanti 8

Tabella 28b: Sentimenti rispetto all'uso del dialetto sudtirolese (italiani)

Dom. 86: Come si sente quando qualcuno parla dialetto sudtirolese in sua presenza?

	AA italiano						A mio agio
	Molto/un po'		Né l'uno né l'altro		Molto/un po'		
	N	%	N	%	N	%	
A disagio	153	55,6%	84	30,5%	32	11,6%	

Base: 275, Valori mancanti 6

Tabella 28c: Sentimenti rispetto all'uso del dialetto sudtirolese (italiani)

Naturalmente viene da chiedersi se questi sentimenti di esclusione, disagio e discriminazione hanno un effetto sul desiderio di apprendimento del dialetto sudtirolese da parte degli studenti italiani. Quasi un terzo di loro esprime un certo desiderio in questo senso (30,5%), la metà dice che non gli piacerebbe imparare il dialetto sudtirolese (50,2%) e per qualcuno la questione è indifferente (18,5%). Per quanto riguarda invece l'idea di dare la possibilità di imparare il dialetto sudtirolese a scuola, solo il 16,7% dei ragazzi italiani è d'accordo mentre due terzi sono contrari (66,5%) e il 14,5% rimane indifferente alla proposta.

Dom. 84: Le piacerebbe imparare il dialetto sudtirolese?**Dom. 85: Sarebbe d'accordo se, accanto al tradizionale insegnamento del tedesco standard, a scuola avesse la possibilità di imparare il dialetto sudtirolese**

	AA italiano	
	N	%
<i>Le piacerebbe imparare il dialetto sudtirolese?</i>		
No	138	50,2%
Indifferente	51	18,5%
Sì	84	30,5%
Valori mancanti	2	,7%
Totale	275	100,0%
<i>Vorrebbe che si insegnasse a scuola?</i>		
No	183	66,5%
Indifferente	40	14,5%
Sì	46	16,7%
Valori mancanti	6	2,2%
Totale	275	100,0%

Base: 275

Tabella 29: Sentimenti nei confronti dell'apprendimento/insegnamento del dialetto sudtirolese

Chiedendo direttamente ai ragazzi quante volte parlano il dialetto nella loro vita quotidiana i risultati presentati finora risultano confermati: il 95,6% degli studenti tedeschi parla *sempre* o *quasi sempre* in dialetto mentre il 69,2% di quelli italiani non lo parla mai (anche l'86,2% degli studenti bilingui lo parla sempre o quasi).

Dom. 106: Quanto frequentemente parla il dialetto sudtirolese?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Mai o molto raramente	0	,0%	191	69,2%	2	,9%	193	14,1%
Qualche volta/di tanto in tanto (in un anno)	3	,3%	42	15,2%	6	2,7%	51	3,7%
Abbastanza spesso (in media tutti i mesi o quasi)	4	,5%	20	7,2%	1	,4%	25	1,8%
Spesso (in media tutte le settimane o quasi)	17	2,0%	14	5,1%	18	8,0%	49	3,6%
Sempre o quasi sempre (in media quotidianamente o quasi)	827	95,6%	4	1,4%	194	86,2%	1025	75,0%
Valori mancanti	14	1,6%	5	1,8%	4	1,8%	23	1,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 30: Frequenza d'uso del dialetto sudtirolese

6. Voto scolastico e attività di apprendimento della L2

6.1. Voto in L2

Ai ragazzi è stato chiesto di indicare il voto ottenuto durante l'anno scolastico precedente nella materia "seconda lingua" (voto scritto, orale e voto finale) e sembra che i risultati siano in linea con l'autovalutazione delle proprie competenze della L2: i voti degli studenti si aggirano intorno al 6 e 7 in tutti e due i gruppi linguistici, ma i ragazzi tedeschi tendono a ottenere valutazioni leggermente più alte rispetto a quelli italiani (i ragazzi bilingui ottengono principalmente voti tra il 7 e l'8).

Le votazioni finali riportate nella Tabella 31 mostrano che per il 5,2% dei tedeschi e il 10,9% degli italiani l'anno scolastico termina con l'insufficienza nella L2, per circa il 70% di ciascun gruppo con un 6 o 7 e per il rimanente 20% con voti compresi fra 8, 9 e 10.

Dom. 57c: Quale voto ha ottenuto in italiano/tedesco lo scorso anno?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
4/5	45	5,2%	30	10,9%	75	6,6%
6	292	33,8%	106	38,4%	398	34,9%
7	310	35,8%	83	30,1%	393	34,4%
8	147	17,0%	40	14,5%	187	16,4%
9/10	52	6,0%	15	5,4%	67	5,9%
Valori mancanti	19	2,2%	2	,7%	21	1,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 31: Voto scolastico nella materia "seconda lingua" (anno scolastico 2006/2007)

6.2. Attività per l'apprendimento della L2

Al di là della scuola è stato chiesto agli studenti se essi intraprendono delle attività per imparare e/o mettere in pratica la L2.

Al primo posto di questa "classifica" troviamo la "lettura di libri o testi in L2" (ragazzi tedeschi 60,2%, italiani 40,2%), attività seguita da "conversazioni con persone di madrelingua" (in ordine di frequenza tedeschi 42,4% italiani 38,4%) e "soggiorni all'estero/in altre regioni dove si parla la L2", esperienza scelta soprattutto dagli studenti tedeschi (34,3% vs. 18,5%). I due gruppi sembrano attivar-

si con le stesse modalità per quanto riguarda la “frequenziazione di gruppi sportivi o associazioni” (14,6% tedeschi, 16,7% italiani) mentre esistono leggere differenze nelle rimanenti attività: per quanto riguarda le scelte più legate allo studio, come la partecipazione a corsi di lingua, il prendere lezioni individuali e soprattutto le vacanze studio, i ragazzi italiani si mostrano leggermente più attivi (rispettivamente il 15,6%, 15,6% e 10,9%) degli studenti tedeschi che riportano percentuali più basse (12%, 9%, 4,2% rispettivamente).

Dom. 53: Al di là della scuola, nel corso dell'ultimo anno ha seguito corsi o condotto attività per imparare e/o mettere in pratica la L2?

		AA tedesco		AA italiano		Totale	
		N	%	N	%	N	%
Lettura di libri o testi in tedesco	si	521	60,2%	111	40,2%	632	55,4%
	no	344	39,8%	165	59,8%	509	44,6%
	Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
Conversazioni con madrelingua	si	367	42,4%	106	38,4%	473	41,5%
	no	498	57,6%	170	61,6%	668	58,5%
	Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
Soggiorni all'estero	si	297	34,3%	51	18,5%	348	30,5%
	no	568	65,7%	225	81,5%	793	69,5%
	Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
Frequenziazione di gruppi sportivi o associazioni	si	126	14,6%	46	16,7%	172	15,1%
	no	739	85,4%	230	83,3%	969	84,9%
	Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
Corsi di lingua	si	104	12,0%	43	15,6%	147	12,9%
	no	761	88,0%	233	84,4%	994	87,1%
	Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
Lezioni individuali	si	78	9,0%	43	15,6%	121	10,6%
	no	787	91,0%	233	84,4%	1020	89,4%
	Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
Scambi tra scuole	si	35	4,0%	44	15,9%	79	6,9%
	no	830	96,0%	232	84,1%	1062	93,1%
	Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
Vacanze studio	si	36	4,2%	30	10,9%	66	5,8%
	no	829	95,8%	246	89,1%	1075	94,2%
	Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 32: Attività extrascolastiche intraprese per l'apprendimento della L2

7. Alcuni dati socioeconomici

Al fine di contestualizzare l'ambiente economico-culturale all'interno del quale sono cresciuti e vivono gli studenti, è stata loro posta una serie di domande esplorative. Dalle risposte⁵ emergono delle leggere differenze tra le famiglie italiane e tedesche. Dapprima si è chiesto loro di stimare il reddito della propria famiglia in rapporto al reddito medio familiare altoatesino (€ 2.200 al mese) e di indicare se lo si considera al di sotto (*molto o poco*), nella media o sopra (*molto o poco*) la media indicata. Le risposte del gruppo più numeroso si collocano sui valori medi (40,7 e 36,2%), tuttavia, gli studenti tedeschi si percepiscono più benestanti dei loro coetanei italiani e un terzo dichiara di ritenere che il proprio reddito familiare sia "appena sopra" la media (32,2% versus il 19,4% degli studenti italiani). Stando all'ultima rilevazione ASTAT (2010: 19), il 50% delle famiglie altoatesine percepisce meno di € 2.125 al mese ed esistono delle differenze di reddito fra gruppi linguistici di segno uguale a quelle percepite dagli studenti: la metà delle famiglie di lingua tedesca percepiscono un reddito superiore o pari a € 26.460, mentre quelle di lingua italiana percepiscono un reddito superiore o pari a € 23.933 (p. 21).

**Dom. 2.5: Come giudica il reddito della sua famiglia rispetto alla media altoatesina?
(il reddito familiare in Alto Adige è di circa € 2200 al mese)**

	AA italiano		AA tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Molto sotto la media	26	10,1%	44	4,8%	70	6,0%
Appena sotto la media	41	15,9%	158	17,3%	199	17,0%
Nella media	105	40,7%	331	36,2%	436	37,2%
Appena sopra la media	50	19,4%	294	32,2%	344	29,4%
Molto sopra la media	20	7,8%	39	4,3%	59	5,0%
Valori mancanti	16	6,2%	48	5,3%	64	5,5%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

Base: 1172

Tabella 33: Percezione del reddito familiare

In secondo luogo, gli studenti hanno indicato se dispongono di una camera da letto per sé o meno. Buona parte di essi conferma di possederne una ma, anche in questo caso, la percentuale è più alta tra le famiglie tedesche che raggiunge l'83,2% (versus il 66,3% delle famiglie italiane).

5 I dati sono stati raccolti attraverso uno dei due questionari cartacei somministrati al campione successivamente al test di competenza linguistica, pertanto i 1172 studenti su cui si basa la presente analisi corrispondono a circa l'86% del gruppo che ha compilato il questionario online (base: 1366). Lo scarto è limitato e i dati possono essere considerati indicativi dell'intero campione studentesco esaminato.

Dom. 2.3: Ha una camera da letto solo per sé?

	AA italiano		AA tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Sì	171	66,3 %	760	83,2 %	931	79,4 %
No	81	31,4 %	142	15,5 %	223	19,0 %
Valori mancanti	6	2,3 %	12	1,3 %	18	1,5 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 34: Camera da letto per sé o in condivisione

La medesima tendenza si ripropone anche per quanto concerne il possesso di automobili: le famiglie tedesche ne possiedono in media di più rispetto a quelle italiane (rispettivamente il 58,6 % versus il 40,3 % dichiara di possedere in famiglia “due o più” automobili), dato che potrebbe tuttavia essere in parte attribuito al fatto che il gruppo linguistico tedesco abita principalmente fuori città, dove i collegamenti tramite i mezzi pubblici sono più scarsi, mentre il gruppo italiano si concentra principalmente nelle città. Per quanto riguarda la frequenza delle vacanze, al contrario, la differenza è di segno opposto: quasi la metà (47,5 %) delle famiglie tedesche pare, infatti, non essere stata in vacanza nell’ultimo anno mentre questo vale solo per il 20,2 % delle famiglie italiane. Secondo l’ASTAT (pag. 50) il 52,8 % delle famiglie altoatesine nel 2008 si è recato in vacanza per un periodo di almeno quattro notti consecutive. Non si vengono tuttavia forniti i dati suddivisi per gruppo linguistico.

Dom. 2.1: Quante automobili possiede la sua famiglia?

	AA italiano		AA tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Nessuna	7	2,7 %	13	1,4 %	20	1,7 %
Una	144	55,8 %	351	38,4 %	495	42,2 %
Due o più	104	40,3 %	536	58,6 %	640	54,6 %
Valori mancanti	3	1,2 %	14	1,5 %	17	1,5 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 35: Automobile/i posseduta/e

Dom. 2.2: Quante volte è stato in vacanza con la sua famiglia negli ultimi dodici mesi?

	AA italiano		AA tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Mai	52	20,2%	434	47,5%	486	41,5%
Una volta	128	49,6%	292	31,9%	420	35,8%
Due volte o più	76	29,5%	172	18,8%	248	21,2%
Valori mancanti	2	,8%	16	1,8%	18	1,5%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

Base: 1172

Tabella 36: Vacanze godute negli ultimi 12 mesi

Le risposte appaiono più omogenee in merito al possesso di almeno un personal computer, di cui è dotato il 98 % degli studenti di entrambe le lingue (Tabella 37), e di libri (Tabella 38). Un dato coerente con le indagini ASTAT (pag. 49) secondo la quale solo una piccola percentuale (4,4 %) di famiglie altoatesine non può permettersi l'acquisto di un PC (e altri beni di consumo quali la lavastoviglie e/o la videocamera) per ragioni economiche.

Dom. 2.4: Quanti computer ha a casa?

	AA italiano		AA tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Nessuno	5	1,9%	15	1,6%	20	1,7%
Uno	127	49,2%	447	48,9%	574	49,0%
Due o più	124	48,1%	439	48,0%	563	48,0%
Valori mancanti	2	,8%	13	1,4%	15	1,3%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

Base: 1172

Tabella 37: Personal computer posseduti

I volumi disponibili nelle famiglie sono in oltre il 90 % dei casi più di 50 e mediamente il 30 % degli studenti di entrambe le lingue dichiara di possederne più di 200. Come era prevedibile, i libri sono scritti principalmente nella lingua madre degli studenti (cfr. Tabella 39), tuttavia il 21,3 % dei volumi in possesso alle famiglie italiane e il 26,5 % dei quelli delle famiglie tedesche sono scritti nella rispettiva L2.

Dom. 2.6: Più o meno quanti libri possiede la sua famiglia?

	AA italiano		AA tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Più di 200 libri	82	31,8 %	254	27,8 %	336	28,7 %
Circa 200 libri	31	12,0 %	179	19,6 %	210	17,9 %
Circa 100 libri	58	22,5 %	245	26,8 %	303	25,9 %
Circa 50 libri	66	25,6 %	188	20,6 %	254	21,7 %
Circa 10 libri	12	4,7 %	24	2,6 %	36	3,1 %
Nessun libro	1	,4 %	4	,4 %	5	,4 %
Valori mancanti	8	3,1 %	20	2,2 %	28	2,4 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 38: Libri posseduti (domanda a risposta multipla)**Dom. 2.7: In che lingua sono scritti prevalentemente i libri della sua famiglia?**

	AA italiano		AA tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Tedesco	53	21,3 %	866	97,3 %	919	80,7 %
Italiano	236	94,8 %	239	26,9 %	475	41,7 %
Ladino	3	1,2 %	31	3,5 %	34	3,0 %
Altro	17	6,8 %	78	8,8 %	95	8,3 %
Totale	309	100,0 %	1214	100,0 %	1523	100,0 %
Totale dei casi	249	96,5 %	890	97,4 %	1139	97,2 %

Base: 1172, Valori mancanti: 33

Tabella 39: Lingua dei libri posseduti

Infine, gli studenti italiani frequentano le biblioteche con minore assiduità rispetto ai coetanei di lingua tedesca (41,5 % verso il 24,3 % risposte negative), tuttavia il numero di frequentatori più assidui si colloca vicino al 15 % in entrambi i gruppi (15,9 % e 14,2 %).

Dom. 2.8 Lei frequenta una biblioteca?

	AA italiano		AA tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
No	107	41,5 %	222	24,3 %	329	28,1 %
Sì, una volta alla settimana	41	15,9 %	130	14,2 %	171	14,6 %
Sì, una volta al mese	40	15,5 %	210	23,0 %	250	21,3 %
Sì, più raramente di 2) e 3)	67	26,0 %	324	35,4 %	391	33,4 %
Valori mancanti	3	1,2 %	28	3,1 %	31	2,6 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 40: Frequentazione di biblioteche

Gli indicatori socio-economici considerati nella ricerca KOLIPSI indicano quindi un, seppur lieve, maggior benessere tra le famiglie tedesche rispetto a quelle italiane, dato coerente con quanto emerso nelle indagini condotte dall'ASTAT a livello provinciale.

8. Identità, atteggiamenti intergruppi e percezione di potere dei gruppi

In questo capitolo si indagheranno tre grandi dimensioni:

- il senso d'identità (linguistica)
- i sentimenti e gli atteggiamenti fra i gruppi
- la percezione circa il potere del proprio gruppo linguistico paragonato all'altro e il senso di rischio legato a questa situazione percepita

Per ognuna di queste dimensioni sono state poste delle domande agli intervistati, adatte all'obiettivo conoscitivo della ricerca. Si è tenuta in particolare considerazione la dimensione degli atteggiamenti che, come dimostrano le ricerche classiche di Gardner (1983, 1985), gioca un ruolo molto importante nell'apprendimento della L2.

8.1. L'identificazione con il proprio gruppo linguistico

Fare parte di un gruppo è un aspetto importante per l'individuo in quanto quell'appartenenza contribuisce alla sua identità. Tajfel (1981; 1985) ha proposto di denominare questa parte dell'identità come "sociale" e la definisce come "quella parte del concetto di sé che deriva dalla conoscenza della propria appartenenza a uno o più gruppi sociali insieme al valore e al significato emotivo riconosciuto a tale appartenenza" Tajfel (1985: 384). Tale sentimento viene in genere sviluppato rispetto a gruppi che ci permettono di differenziarci in modo positivo dagli altri. Allo stesso tempo anche l'ambiente sociale contribuisce al legame di identificazione con il gruppo. Questo lo si vede bene in Provincia di Bolzano dove gli abitanti "devono" classificarsi in base alla loro madrelingua dichiarando di appartenere a un gruppo linguistico piuttosto che a un altro. Questa categorizzazione è importante a livello istituzionale, ma acquisisce anche un'importanza soggettiva, dato che gran parte della vita quotidiana risente di questa distinzione, portando così a un'attivazione cronica della categoria "gruppo linguistico". La frequente utilizzazione accresce l'importanza dell'appartenenza a uno specifico gruppo intensificando il legame affettivo con esso (per un approfondimento si veda il contributo di Paladino/Forer/Fasoli/Mazzurega, Vol. 2).

Ai ragazzi è stato chiesto quanto si sentono altoatesini (AA) tedeschi/italiani e le percentuali ottenute risultano essere simili fra loro: il 92 % degli altoatesini tedeschi e l'83,7% degli altoatesini italiani indica valori compresi fra abbastanza/molto/del tutto. Quando si tratta di "quantificare" in che misura essi si sentono "a casa" in Alto Adige, sembra che i ragazzi tedeschi abbiano quasi tutti questa sensazione (94,2% *abbastanza/molto/del tutto*), un po' meno gli italiani (79%). Appena il 6% dei tedeschi non si sente per niente o solo un po' "a casa" in Alto Adige, lo stesso vale invece per il 21% degli italiani.

Dom. 4: Se penso a me stesso/a mi sento un [AA tedesco/italiano]?

Dom. 7: Quanto si sente a casa in AA?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Mi sento un AA Tedesco/Italiano</i>						
Per niente	7	,8%	17	6,2%	24	2,1%
Un po'	55	6,4%	22	8,0%	77	6,7%
Abbastanza/molto/del tutto	796	92,0%	231	83,7%	1027	90,0%
Valori mancanti	7	,8%	6	2,2%	13	1,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>In AA mi sento a Casa</i>						
Per niente	6	,7%	19	6,9%	25	2,2%
Un po'	44	5,1%	39	14,1%	83	7,3%
Abbastanza/molto/del tutto	815	94,2%	218	79,0%	1033	90,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 41: Sentimento di appartenenza all'Alto Adige

Dopo aver indicato come descriverebbero se stessi in termini di appartenenza linguistica, agli studenti è stato chiesto di stimare quanto sia fondamentale per loro una serie di aspetti legati all'identità linguistica indicata (si tralascieranno anche in questa sede le risposte di chi si è descritto come altoatesino ladino, bilingue o altro e si considereranno unicamente il gruppo tedesco e italiano).

Da subito è emerso quanto l'aspetto linguistico sia centrale per ogni studente dato che per la stragrande maggioranza è la L1 a essere al primo posto dell'elenco: i ragazzi italiani valutano la lingua italiana come l'aspetto identitario più importante (*abbastanza/molto/del tutto importante*: 98,2%) e i tedeschi la lingua tedesca (94,9%). Al secondo posto della classifica dei ragazzi tedeschi spicca il dialetto sudtirolese al quale viene attribuita un'importanza enorme (93,4%) mentre, al contrario, due terzi degli studenti italiani (67,4%) lo considerano per niente o poco importante. Subito dopo le lingue si posiziona la cucina di ciascun gruppo: la cucina sudtirolese per gli studenti tedeschi (83,8%) e quella italiana per gli studenti italiani (80,8%). Per quanto riguarda la L2, il gruppo italiano la ritiene essere un aspetto fondamentale della propria identità (74,6%) mettendola al terzo posto in ordine di importanza, mentre per il gruppo tedesco questa sembra essere molto meno rilevante, risultando addirittura all'ultimo posto (63,7%). Proseguendo nella classifica, si nota come le tradizioni culturali altoatesine risultino essere più importanti per i ragazzi tedeschi (77%) e meno per quelli italiani (56,5%). Molti studenti di ciascun gruppo linguistico sembrano invece considerare la cucina dell'altro come un aspetto fondamentale della propria identità (69% tedeschi, 67% italiani).

Tedeschi: la lingua tedesca, il dialetto sudtirolese, la cucina sudtirolese, le tradizioni culturali altoatesine, la cucina italiana, la lingua italiana

Italiani: la lingua italiana, la cucina italiana, la lingua tedesca, la cucina sudtirolese, le tradizioni culturali altoatesine, il dialetto sudtirolese

Dom. 3.1: Quanto fondamentale è ognuno di questi aspetti per la sua identità linguistica

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>La lingua italiana</i>						
Per niente/poco importante	309	35,7%	5	1,8%	314	27,5%
Abbastanza/molto/decisamente importante	551	63,7%	271	98,2%	822	72,0%
Valori mancanti	5	,6%	0	,0%	5	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>La lingua tedesca</i>						
Per niente/poco importante	38	4,4%	68	24,6%	106	9,3%
Abbastanza/molto/decisamente importante	821	94,9%	206	74,6%	1027	90,0%
Valori mancanti	6	,7%	2	,7%	8	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Il dialetto sudtirolese</i>						
Per niente/poco importante	56	6,5%	186	67,4%	242	21,2%
Abbastanza/molto/decisamente importante	808	93,4%	89	32,2%	897	78,6%
Valori mancanti	1	,1%	1	,4%	2	,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>La cucina italiana</i>						
Per niente/poco importante	265	30,6%	53	19,2%	318	27,9%
Abbastanza/molto/decisamente importante	597	69,0%	223	80,8%	820	71,9%
Valori mancanti	3	,3%	0	,0%	3	,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>La cucina sudtirolese</i>						
Per niente/poco importante	136	15,7%	90	32,6%	226	19,8%
Abbastanza/molto/decisamente importante	725	83,8%	185	67,0%	910	79,8%
Valori mancanti	4	,5%	1	,4%	5	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Le tradizioni culturali altoatesine</i>						
Per niente/poco importante	195	22,5%	119	43,1%	314	27,5%
Abbastanza/molto/decisamente importante	666	77,0%	156	56,5%	822	72,0%
Valori mancanti	4	,5%	1	,4%	5	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 42: Elementi costitutivi dell'identità linguistica

Potenzialmente collegata al sentimento di benessere generato dal “sentirsi a casa” (Tabella 41) dovrebbe essere anche la volontà espressa di rimanere in Alto Adige in futuro. Per questo è stato chiesto agli studenti di indicare, nel caso in cui abbiano già dei progetti circa il loro futuro (44,4% tedeschi, 73,9% italiani), se pensano di rimanere in Alto Adige o meno.

Dom. 124: Pensando al suo futuro, con quale delle seguenti affermazioni si sente più in accordo?

	Non ci hanno ancora pensato		Hanno scelto una delle opzioni proposte		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	453	55,4%	363	44,4%	2	,2%	818	100,0%
AA italiano	71	25,7%	204	73,9%	1	,4%	276	100,0%
Totale	524	47,9%	567	51,8%	3	,3%	1094	100,0%

Base: 1094

Tabella 43: Progetti per il futuro

Di questi, sorprendentemente solo un 8,8% fra i tedeschi e un 31,4% fra gli italiani dichiarano la loro tendenziale preferenza a rimanere in Alto Adige, mentre un quarto dei tedeschi e metà degli italiani (24,5% vs. 51%) affermano di voler andare a vivere altrove. Sembrerebbe, infine, che la posizione presa dai ragazzi italiani sia meno oppositiva di quella dei ragazzi tedeschi che, in ben due terzi dei casi, scelgono l'opzione più "drastica", ovvero "non so ancora dove andrò, l'importante per me è lasciare l'Alto Adige, non importa per andare dove" (tedeschi 66,7%, italiani 17,6%).

Dom. 124: Pensando al suo futuro, con quale delle seguenti affermazioni si sente più in accordo?

	Mi piacerebbe vivere in Alto Adige		Mi piacerebbe andare a vivere in un altro posto		Non so ancora dove andrò, l'importante per me è lasciare l'Alto Adige, non importa per andare dove		Valori mancanti	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	32	8,8%	89	24,5%	242	66,7%	363	100,0%
AA italiano	64	31,4%	104	51,0%	36	17,6%	204	100,0%
Totale	96	16,9%	193	34,0%	278	49,0%	567	100,0%

Base: 567

Tabella 44: Appendice alla Tabella 43

8.2. Rappresentazione dei gruppi linguistici in Alto Adige: gruppi distinti o identità comune?

Secondo Gaertner e coll. (1993) il miglior modo per ridurre il pregiudizio e migliorare le relazioni tra i gruppi è riconoscere, attribuendogli importanza, un gruppo sovraordinato, un'entità che possa rappresentare e offrire un'identità comune. In effetti, numerose ricerche (ad es. Riek/Mania/Gaertner/McDonald/Lamoreaux, 2010) hanno dimostrato che il fatto di percepire i membri di due gruppi distinti come appartenenti a un medesimo gruppo sovraordinato comporta una riduzione degli stereotipi e dei pregiudizi associati a questi gruppi. Prendendo spunto da questa teoria, abbiamo voluto dunque verificare se e fino a che punto ci fosse in Alto Adige un gruppo sovraordinato nel quale i ragazzi altoatesini potessero riconoscersi.

Volendo approfondire il modo in cui i ragazzi percepiscono la relazione esistente tra i due gruppi, si può affermare che non emerge un quadro unitario. Sono pochi i ragazzi che concordano con l'affermazione che "in Alto Adige il gruppo linguistico italiano e il gruppo linguistico tedesco formano un solo gruppo" (23,4% tedeschi, 15,9% italiani), tanti li vedono piuttosto come due gruppi distinti (64,6% tedeschi, 85,5% italiani) e sono molti anche quelli che li descrivono come singoli individui (36,9% tedeschi, 43,5% italiani). Tendenzialmente entrambi i gruppi tendono a vedere scarsa relazione tra i due gruppi, ma sembra siano soprattutto gli studenti italiani (85,5%) a considerare i due gruppi come di-

stinti, mentre non c'è una posizione così netta negli studenti tedeschi le cui opinioni si distribuiscono fra le tre definizioni.

Dom. 8: Secondo lei come si relazionano tra loro il gruppo linguistico italiano e il gruppo linguistico tedesco?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Formano un solo gruppo</i>								
Per niente/poco d'accordo	658	76,1%	232	84,1%	177	78,7%	1067	78,1%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	202	23,4%	44	15,9%	47	20,9%	293	21,4%
Valori mancanti	5	,6%	0	,0%	1	,4%	6	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Formano due gruppi distinti</i>								
Per niente/poco d'accordo	301	34,8%	40	14,5%	71	31,6%	412	30,2%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	559	64,6%	236	85,5%	152	67,6%	947	69,3%
Valori mancanti	5	,6%	0	,0%	2	,9%	7	,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Rappresentano singoli individui</i>								
Per niente/poco d'accordo	534	61,7%	154	55,8%	149	66,2%	837	61,3%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	319	36,9%	120	43,5%	75	33,3%	514	37,6%
Valori mancanti	12	1,4%	2	,7%	1	,4%	15	1,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 45: Relazioni fra gruppo tedesco e italiano

Quanto alla descrizione della qualità dei rapporti esistenti tra i diversi gruppi linguistici in Alto Adige, emerge che due terzi dei ragazzi italiani (65,9%) e la metà dei ragazzi tedeschi (49,7%) li considera "conflittuali", un quarto degli studenti tedeschi (26,5%) e un quinto di quelli italiani (19,9%) li descrive come neutri, ovvero né conflittuali né amichevoli, mentre appena un quarto dei tedeschi (23,4%) e solo il 13% degli italiani li definisce come amichevoli.

Dom. 9.a: Secondo lei i rapporti tra i diversi gruppi linguistici in AA sono...

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Un po'/molto conflittuali	430	49,7%	182	65,9%	127	56,4%	739	54,1%
Nè conflittuali nè amichevoli	229	26,5%	55	19,9%	44	19,6%	328	24,0%
Un po'/molto amichevoli	202	23,4%	36	13,0%	52	23,1%	290	21,2%
Valori mancanti	4	,5%	3	1,1%	2	,9%	9	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 46: Rapporti fra gruppo tedesco e italiano

I ragazzi hanno indicato anche quanto una serie di aspetti suggeriti sono importanti per la buona convivenza tra i diversi gruppi linguistici. Sembra che, rispetto alla maggior parte delle voci indicate, i due gruppi abbiano una visione molto simile: essi affermano che la maggiore integrazione fra le diverse culture, il benessere economico diffuso, la facilità nel trovare un lavoro e la possibilità per ciascun gruppo di mantenere la propria cultura e le proprie tradizioni sono aspetti importanti per la buona convivenza (70-90%). Per quanto riguarda invece il rispetto del pacchetto di autonomia e della proporzionalità etnica i tedeschi tendono a considerarlo più importante degli italiani (89,6% vs. 79,7%). Infine, sono soprattutto l'importanza della conoscenza della L2 di ciascun cittadino e la conoscenza della storia e della cultura dell'altro gruppo a rivestire un'importanza maggiore per gli studenti tedeschi rispetto a quelli italiani (89,1% vs. 75,7% e 68,4% vs. 55,1% rispettivamente).

Dom. 10: Per una buona convivenza tra i diversi gruppi linguistici, secondo lei quanto è importante ognuno di questi aspetti?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Integrazione tra le culture</i>								
Per niente	17	2,0%	16	5,8%	3	1,3%	36	2,6%
Un po'	142	16,4%	31	11,2%	26	11,6%	199	14,6%
Abbastanza/molto/del tutto	699	80,8%	229	83,0%	195	86,7%	1123	82,2%
Valori mancanti	7	,8%	0	,0%	1	,4%	8	,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Benessere economico diffuso</i>								
Per niente	57	6,6%	32	11,6%	15	6,7%	104	7,6%
Un po'	159	18,4%	50	18,1%	47	20,9%	256	18,7%
Abbastanza/molto/del tutto	644	74,5%	193	69,9%	161	71,6%	998	73,1%
Valori mancanti	5	,6%	1	,4%	2	,9%	8	,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Facilità nel trovare lavoro</i>								
Per niente	54	6,2%	7	2,5%	10	4,4%	71	5,2%
Un po'	127	14,7%	34	12,3%	33	14,7%	194	14,2%
Abbastanza/molto/del tutto	679	78,5%	233	84,4%	180	80,0%	1092	79,9%
Valori mancanti	5	,6%	2	,7%	2	,9%	9	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Ognuno deve mantenere la propria cultura e le proprie tradizioni</i>								
Per niente	13	1,5%	6	2,2%	5	2,2%	24	1,8%
Un po'	26	3,0%	22	8,0%	16	7,1%	64	4,7%
Abbastanza/molto/del tutto	818	94,6%	248	89,9%	202	89,8%	1268	92,8%
Valori mancanti	8	,9%	0	,0%	2	,9%	10	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Rispetto della proporzionale etnica</i>								
Per niente	9	1,0%	19	6,9%	6	2,7%	34	2,5%
Un po'	68	7,9%	35	12,7%	26	11,6%	129	9,4%
Abbastanza/molto/del tutto	775	89,6%	220	79,7%	190	84,4%	1185	86,7%
Valori mancanti	13	1,5%	2	,7%	3	1,3%	18	1,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Ogni cittadino deve conoscere la L2</i>								
Per niente	12	1,4%	17	6,2%	4	1,8%	33	2,4%
Un po'	77	8,9%	50	18,1%	27	12,0%	154	11,3%
Abbastanza/molto/del tutto	771	89,1%	209	75,7%	193	85,8%	1173	85,9%
Valori mancanti	5	,6%	0	,0%	1	,4%	6	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Conoscenza reciproca</i>								
Per niente	45	5,2%	40	14,5%	13	5,8%	98	7,2%
Un po'	221	25,5%	83	30,1%	54	24,0%	358	26,2%
Abbastanza/molto/del tutto	592	68,4%	152	55,1%	157	69,8%	901	66,0%
Valori mancanti	7	,8%	1	,4%	1	,4%	9	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 47: Elementi importanti per la pacifica convivenza fra gruppi linguistici

8.3. La percezione della presenza numerica, del potere del proprio e dell'altro gruppo linguistico e senso di minaccia

8.3.1. Presenza numerica, potere politico, ricchezza economica e livello culturale dei due gruppi

Dovendo stimare in termini percentuali (tralasciando il gruppo linguistico ladino) la presenza del rispettivo gruppo linguistico, italiano e tedesco, in Provincia di Bolzano, il 42,2% degli studenti di lingua tedesca dimostra di avere una percezione che rispecchia la reale distribuzione dei due gruppi linguistici (7:3), mentre lo stesso vale solo per il 23,2% degli italiani. È interessante notare che i ragazzi tedeschi tendono a sottostimare la presenza del proprio gruppo linguistico: quasi la metà di loro (45,6%) indica la propria presenza al 60%. Al contrario, i ragazzi italiani fanno una sovrastima: più della metà (69,5%) di essi pensa che il proprio gruppo rappresenti almeno il 40% della popolazione.

Dom. 11: Non tenendo in considerazione il gruppo linguistico ladino, secondo lei qual è la presenza, in termini percentuali, del gruppo linguistico italiano e tedesco in AA?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
ITA 90 : 10 TED	4	,5%	3	1,1%	0	,0%	7	,5%
ITA 80 : 20 TED	4	,5%	2	,7%	1	,4%	7	,5%
ITA 70 : 30 TED	21	2,4%	8	2,9%	6	2,7%	35	2,6%
ITA 60 : 40 TED	52	6,0%	37	13,4%	21	9,3%	110	8,1%
ITA 50 : 50 TED	21	2,4%	23	8,3%	10	4,4%	54	4,0%
ITA 40 : 60 TED	292	33,8%	119	43,1%	80	35,6%	491	35,9%
ITA 30 : 70 TED	365	42,2%	64	23,2%	77	34,2%	506	37,0%
ITA 20 : 80 TED	70	8,1%	14	5,1%	18	8,0%	102	7,5%
ITA 10 : 90 TED	22	2,5%	3	1,1%	6	2,7%	31	2,3%
Valori mancanti	14	1,6%	3	1,1%	6	2,7%	23	1,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 48: Stima della presenza dei due gruppi tedesco e italiano sul territorio altoatesino

Sempre per quanto riguarda la percezione personale circa la presenza dei due gruppi linguistici sul territorio, è stato chiesto ai ragazzi di indicare se dal loro punto di vista il proprio gruppo linguistico stesse aumentando, diminuendo o rimanendo stabile. Metà di ciascun gruppo vede la situazione come stabile, molti ragazzi tedeschi tendono a indicare una decrescita numerica del proprio gruppo (36,9% vs. 27,9% italiani) e non pochi dei ragazzi italiani indicano un aumento del proprio gruppo (21,7% vs. 12% tedeschi). Questo dato risulta essere particolarmente interessante se lo si paragona ai dati del penultimo censimento (Astat, 2002) che indicava una tendenza alla crescita del numero degli altoatesini tedeschi, al contrario del numero degli altoatesini italiani, che sembrava in diminuzione.

Dom. 12: Dal punto di vista numerico, il suo gruppo sta aumentando, diminuendo o rimane stabile?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Decisamente diminuendo	31	3,6%	13	4,7%	1	,4%	45	3,3%
Un po' diminuendo	288	33,3%	64	23,2%	49	21,8%	401	29,4%
Rimane stabile	437	50,5%	137	49,6%	126	56,0%	700	51,2%
Un po' aumentando	86	9,9%	53	19,2%	39	17,3%	178	13,0%
Decisamente aumentando	18	2,1%	7	2,5%	8	3,6%	33	2,4%
Valori mancanti	5	,6%	2	,7%	2	,9%	9	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 49: Percezione dell'andamento demografico del proprio gruppo linguistico

Per quanto riguarda la stima del numero dei propri rappresentanti politici, cioè del numero dei consiglieri provinciali per gruppo linguistico, emerge un pattern simile a quello precedentemente evidenziato nella stima della distribuzione percentuale dei due gruppi linguistici in provincia. Mentre circa un terzo di ciascun gruppo linguistico si avvicina al dato reale, sono almeno due terzi dei ragazzi italiani a sovrastimare il numero dei propri rappresentanti politici e almeno due terzi dei ragazzi tedeschi che al contrario operano una sottostima rispetto al numero dei consiglieri del gruppo linguistico tedesco. Il medesimo comportamento era già stato notato da Baur (1996: 112). Anche nel suo campione, infatti, è il 35% degli studenti di lingua tedesca a sottostimare la propria rappresentanza politica a fronte di un 35% di studenti di lingua italiana che, al contrario, sovrastima i propri rappresentanti.⁶

Dom. 14: Nel consiglio provinciale ci sono 35 consiglieri. Quanti di questi appartengono al gruppo linguistico italiano/tedesco?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Da 1 a 5 consiglieri	8	,9%	15	5,4%	2	,9%	25	1,8%
Da 6 a 10 consiglieri	27	3,1%	79	28,6%	10	4,4%	116	8,5%
Da 11 a 15 consiglieri	60	6,9%	90	32,6%	27	12,0%	177	13,0%
Da 16 a 20 consiglieri	205	23,7%	58	21,0%	62	27,6%	325	23,8%
Da 21 a 25 consiglieri	280	32,4%	11	4,0%	61	27,1%	352	25,8%
Da 26 a 30 consiglieri	225	26,0%	5	1,8%	45	20,0%	275	20,1%
Da 31 a 35 consiglieri	18	2,1%	2	,7%	2	,9%	22	1,6%
Valori mancanti	42	4,9%	16	5,8%	16	7,1%	74	5,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 50: Stima della rappresentanza politica del proprio gruppo linguistico

Successivamente si è chiesto agli studenti di valutare il rapporto esistente fra i gruppi linguistici tedesco e italiano rispetto ai seguenti ambiti: potere economico, ricchezza economica, potere politico, livello culturale e conoscenza della L2. Gli studenti dovevano indicare se, per ognuno di questi ambiti, essi ritengono che i due gruppi si trovino sullo stesso livello oppure se secondo loro uno dei due gruppi occupa una posizione superiore all'altro. Per quanto riguarda la conoscenza della L2 i ragazzi (71,4% italiani e 79,1% tedeschi) concordano sul fatto che il gruppo tedesco è superiore a quello italiano. Rispetto agli altri ambiti invece non c'è il medesimo consenso: mentre un'altissima percentuale dei ragazzi italiani ritiene che per quanto riguarda la ricchezza economica, il controllo delle risorse econo-

6 Nell'anno 2007 il rapporto fra gruppi linguistici nella giunta provinciale era, su un totale di 35 consiglieri, pari a 27 (77,14%) rappresentanti di lingua tedesca, 7 (20%) di lingua italiana e uno (2,86%) di lingua ladina. Südtirol Handbuch 2007, pag. 113; <http://www.provinz.bz.it/lpa/themen/publikationen.asp>.

niche e il potere politico è generalmente il gruppo tedesco a essere superiore (60,1%, 69,9%, 77,5% rispettivamente), i tedeschi si descrivono superiori in percentuale più bassa (30,9%, 43,7% e 50,3% rispettivamente) e forniscono dunque un'immagine più moderata. In effetti, essi tendono piuttosto ad accentuare l'eguaglianza tra i due gruppi: il 58,6% di loro dichiara che i due gruppi si trovano allo stesso livello per quanto riguarda la ricchezza economica e il 39,7% per quanto riguarda il potere economico. Rispetto al potere politico è curioso notare che più di un quarto dei ragazzi tedeschi considera essere superiore il gruppo italiano (27,3%), mentre solo il 6,5% degli italiani stessi si vede in tale posizione. È soltanto rispetto al livello culturale che le opinioni dei ragazzi italiani sono meno polarizzate: il 43,1% percepisce il proprio gruppo allo stesso livello del gruppo tedesco, il 28,6% lo considera superiore e il 27,5% inferiore. I ragazzi tedeschi invece affermano la superiorità del proprio gruppo (come per la conoscenza della L2) dichiarandosi superiori per il 51,4% e per il 41,5% allo stesso livello.

Dom. 13: Qui di seguito le verrà proposta una serie di ambiti in relazione ai quali le chiederemmo di indicare il rapporto esistente fra il gruppo linguistico italiano e il gruppo linguistico tedesco.

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Conoscenza della L2</i>						
Gruppo Tedesco Superiore	684	79,1%	197	71,4%	881	77,2%
Stesso livello	93	10,8%	45	16,3%	138	12,1%
Gruppo Italiano Superiore	76	8,8%	33	12,0%	109	9,6%
Valori mancanti	12	1,4%	1	,4%	13	1,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Ricchezza Economica</i>						
Gruppo Tedesco Superiore	267	30,9%	166	60,1%	433	37,9%
Stesso livello	507	58,6%	97	35,1%	604	52,9%
Gruppo Italiano Superiore	77	8,9%	12	4,3%	89	7,8%
Valori mancanti	14	1,6%	1	,4%	15	1,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Potere Economico</i>						
Gruppo Tedesco Superiore	378	43,7%	193	69,9%	571	50,0%
Stesso livello	343	39,7%	53	19,2%	396	34,7%
Gruppo Italiano Superiore	129	14,9%	29	10,5%	158	13,8%
Valori mancanti	15	1,7%	1	,4%	16	1,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Potere Politico</i>						
Gruppo Tedesco Superiore	435	50,3%	214	77,5%	649	56,9%
Stesso livello	178	20,6%	40	14,5%	218	19,1%
Gruppo Italiano Superiore	236	27,3%	18	6,5%	254	22,3%
Valori mancanti	16	1,8%	4	1,4%	20	1,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Livello Culturale</i>						
Gruppo Tedesco Superiore	445	51,4%	76	27,5%	521	45,7%
Stesso livello	359	41,5%	119	43,1%	478	41,9%
Gruppo Italiano Superiore	47	5,4%	79	28,6%	126	11,0%
Valori mancanti	14	1,6%	2	,7%	16	1,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 51: Percezione dei rapporti di superiorità/inferiorità fra i gruppi tedesco e italiano rispetto a determinati ambiti

Comparativamente possiamo dunque dire che il gruppo italiano tende a enfatizzare la superiorità del gruppo tedesco, mentre il gruppo tedesco privilegia una visione di equità tra i gruppi. Questa, naturalmente, potrebbe essere una visione pretestuosa: per gli italiani il fatto di denunciare che i tedeschi hanno più potere e ricchezza potrebbe indicare sia un desiderio di riscatto, sia una sorta di “vittimismo”. Per i tedeschi, al contrario, il fatto di cercare di minimizzare il proprio potere potrebbe costituire una strategia per non incorrere nell’obbligo di riequilibrare le cose e dunque di perdere risorse. Se la percezione della realtà altoatesina è diversa nei due gruppi anche gli obiettivi saranno diversi: mentre gli italiani vorrebbero modificare la situazione attuale, i tedeschi vorrebbero mantenerla costante/uguale.

A livello culturale, ovvero in un ambito dove le questioni politiche e istituzionali hanno poco a che fare, entrambi i gruppi presentano opinioni più chiaramente a favore del proprio gruppo (in-group bias). In conclusioni, gli italiani tendono a enfatizzare il loro svantaggio, mentre i tedeschi tendono invece a rappresentare le relazioni il più possibile come connotate da eguaglianza (es. ricchezza economica).

8.3.2. Percezione di rischio e/o minaccia

In tema di percezione di minaccia per il proprio gruppo linguistico i ragazzi italiani esprimono maggiore preoccupazione rispetto ai ragazzi tedeschi. Il 30,8% degli italiani afferma, infatti, che l'identità del proprio gruppo linguistico è abbastanza/molto/del tutto a rischio, mentre lo stesso vale solo per il 17,9% dei tedeschi. Inoltre è il 23,2% degli italiani a percepire il benessere economico del proprio gruppo abbastanza/molto/del tutto a rischio, laddove solo il 11,7% dei tedeschi esprime lo stesso timore.

È particolarmente interessante notare come il gruppo di studenti bilingui appaia, al contrario, come il più "al sicuro": solo l'8,1% e il 6,7% intravede rischi per l'identità linguistica e il benessere economico del proprio gruppo.

Dom. 15: A suo parere l'identità del suo gruppo linguistico in AA è a rischio?

Dom. 16: A suo parere il benessere del suo gruppo linguistico in AA è a rischio?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Rischio per l'identità del proprio gruppo linguistico</i>								
Per niente	298	34,5%	81	29,3%	116	51,6%	495	36,2%
Un po'	410	47,4%	107	38,8%	88	39,1%	605	44,3%
Abbastanza/molto/del tutto	155	17,9%	85	30,8%	18	8,0%	258	18,9%
Valori mancanti	2	,2%	3	1,1%	3	1,3%	8	,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Rischio per il benessere economico del proprio gruppo linguistico</i>								
Per niente	346	40,0%	107	38,8%	121	53,8%	574	42,0%
Un po'	408	47,2%	105	38,0%	84	37,3%	597	43,7%
Abbastanza/molto/del tutto	101	11,7%	64	23,2%	15	6,7%	180	13,2%
Valori mancanti	10	1,2%	0	,0%	5	2,2%	15	1,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 52: Identità e benessere economico del proprio gruppo linguistico – percezione di rischio

Per quanto riguarda le conseguenze che la diffusione della lingua italiana/tedesca (L2) potrebbe avere in Alto Adige, sono pochi i ragazzi che, a livello individuale, avvertono il rischio di essere assimilati da parte dell'altro gruppo linguistico (tedeschi 13%, italiani 15%). Se però si analizza il sentimento di pericolo per il proprio gruppo linguistico (livello gruppale) allora emerge che, come nelle risposte alla domanda precedente, il gruppo italiano si sente più minacciato: il 33% dichiara, infatti, di sentirsi a rischio di assimilazione (vs. tedeschi 18,2%) e il 35,5% teme che il proprio gruppo linguistico possa perdere la propria lingua e identità culturale (vs. tedeschi 19,5%).

Dom. 26: Indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Dom. 26.2: Imparare l'italiano/tedesco mi mette a disagio perché mi assimila al gruppo italiano/tedesco						
Per niente/poco d'accordo	745	86,1%	232	84,1%	977	85,6%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	112	13,0%	42	15,2%	154	13,5%
Valori mancanti	8	,9%	2	,7%	10	,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
Dom. 26.4: Il gruppo tedesco/italiano rischia di perdere la propria lingua e identità culturale						
Per niente/poco d'accordo	701	81,0%	181	65,6%	882	77,3%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	157	18,2%	91	33,0%	248	21,7%
Valori mancanti	7	,8%	4	1,4%	11	1,0%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
Dom. 26.6: Gli AA tedeschi/italiani rischiano di essere assimilati al gruppo italiano/tedesco						
Per niente/poco d'accordo	684	79,1%	174	63,0%	858	75,2%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	169	19,5%	98	35,5%	267	23,4%
Valori mancanti	12	1,4%	4	1,4%	16	1,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 53: Sensazione di pericolo di perdita di identità/di assimilazione all'altro gruppo linguistico

8.4. Percezione del proprio e dell'altro gruppo linguistico

8.4.1. Stereotipi relativi al proprio e all'altro gruppo linguistico

Con stereotipo s'intendono le caratteristiche che vengono ritenute tipiche di un gruppo sociale (Fiske, 1998; per un approfondimento si veda Paladino/Forer/Fasoli/Mazzurega, Vol. 2). Per scoprire qualcosa in più sulla percezione stereotipica degli studenti, è stato chiesto loro di esplicitare quali caratteristiche essi ritengono essere più o meno tipiche del proprio e dell'altro gruppo. Coerentemente con la letteratura scientifica (i.e. Fiske, 1998; Hewstone/Rubin/Willis, 2002), ciascun gruppo si descrive in termini positivi e questo soprattutto per quanto riguarda la dimensione della socievolezza (l'essere piacevoli, affettuosi, amichevoli), ma anche della competenza (l'essere capaci, competenti, intelligenti) e della moralità (l'essere sinceri, affidabili, onesti). È interessante notare come, ad esempio rispetto alla socievolezza, i ragazzi sembrano reagire in modo diverso rispetto a stereotipi preesistenti: in effetti, a dispetto del preconcetto del tedesco freddo e distaccato, gli studenti tedeschi si descrivono come molto affettuosi (74,7%), addirittura in misura maggiore di quanto facciano gli italiani (66,3%).

Al contrario, i ragazzi italiani sembrano seguire/confermare lo stereotipo vigente rispetto al proprio gruppo linguistico: questo è spesso reputato essere inaffidabile e, di fatto, gli studenti di lingua italiana si descrivono solo nel 46 % dei casi come affidabili (tedeschi 60,5%).

Dom. 17: Per ognuno dei seguenti tratti indichi in che grado esso caratterizza gli AA del suo gruppo linguistico. Gli AA di lingua italiana/tedesca sono...

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Piacevoli-Spiacevoli</i>						
del tutto/molto/un po' PIACEVOLI	676	82,6 %	228	82,6 %	904	82,6 %
né l'uno né l'altro	121	14,8 %	39	14,1 %	160	14,6 %
del tutto/molto/un po' SPIACEVOLI	19	2,3 %	9	3,3 %	28	2,6 %
Valori mancanti	2	,2 %	0	,0 %	2	,2 %
Totale	818	100,0 %	276	100,0 %	1094	100,0 %
<i>Capaci-Incapaci</i>						
del tutto/molto/un po' CAPACI	656	80,2 %	213	77,2 %	869	79,4 %
né l'uno né l'altro	124	15,2 %	46	16,7 %	170	15,5 %
del tutto/molto/un po' INCAPACI	36	4,4 %	16	5,8 %	52	4,8 %
Valori mancanti	2	,2 %	1	,4 %	3	,3 %
Totale	818	100,0 %	276	100,0 %	1094	100,0 %
<i>Competenti-Incompetenti</i>						
del tutto/molto/un po' COMPETENTI	626	76,5 %	202	73,2 %	828	75,7 %
né l'uno né l'altro	154	18,8 %	49	17,8 %	203	18,6 %
del tutto/molto/un po' INCOMPETENTI	31	3,8 %	24	8,7 %	55	5,0 %
Valori mancanti	7	,9 %	1	,4 %	8	,7 %
Totale	818	100,0 %	276	100,0 %	1094	100,0 %
<i>Affettuosi-Freddi</i>						
del tutto/molto/un po' AFFETTUOSI	611	74,7 %	183	66,3 %	794	72,6 %
né l'uno né l'altro	145	17,7 %	59	21,4 %	204	18,6 %
del tutto/molto/un po' FREDDI	54	6,6 %	34	12,3 %	88	8,0 %
Valori mancanti	8	1,0 %	0	,0 %	8	,7 %
Totale	818	100,0 %	276	100,0 %	1094	100,0 %
<i>Ottusi-Intelligenti</i>						
del tutto/molto/un po' OTTUSI	108	13,2 %	39	14,1 %	147	13,4 %
né l'uno né l'altro	175	21,4 %	71	25,7 %	246	22,5 %
del tutto/molto/un po' INTELLIGENTI	532	65,0 %	165	59,8 %	697	63,7 %
Valori mancanti	3	,4 %	1	,4 %	4	,4 %
Totale	818	100,0 %	276	100,0 %	1094	100,0 %

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Sinceri-Non Sinceri</i>						
del tutto/molto/un po' SINCERI	518	63,3%	169	61,2%	687	62,8%
né l'uno né l'altro	207	25,3%	73	26,4%	280	25,6%
del tutto/molto/un po' NON SINCERI	89	10,9%	34	12,3%	123	11,2%
Valori mancanti	4	,5%	0	,0%	4	,4%
Totale	818	100,0%	276	100,0%	1094	100,0%
<i>OSTILI-AMICHEVOLI</i>						
del tutto/molto/un po' OSTILI	198	24,2%	71	25,7%	269	24,6%
né l'uno né l'altro	115	14,1%	48	17,4%	163	14,9%
del tutto/molto/un po' AMICHEVOLI	501	61,2%	156	56,5%	657	60,1%
Valori mancanti	4	,5%	1	,4%	5	,5%
Totale	818	100,0%	276	100,0%	1094	100,0%
<i>INAFFIDABILI-AFFIDABILI</i>						
del tutto/molto/un po' INAFFIDABILI	96	11,7%	72	26,1%	168	15,4%
né l'uno né l'altro	225	27,5%	75	27,2%	300	27,4%
del tutto/molto/un po' AFFIDABILI	495	60,5%	127	46,0%	622	56,9%
Valori mancanti	2	,2%	2	,7%	4	,4%
Totale	818	100,0%	276	100,0%	1094	100,0%
<i>DISONESTI-ONESTI</i>						
del tutto/molto/un po' DISONESTI	96	11,7%	51	18,5%	147	13,4%
né l'uno né l'altro	312	38,1%	82	29,7%	394	36,0%
del tutto/molto/un po' ONESTI	388	47,4%	143	51,8%	531	48,5%
Valori mancanti	22	2,7%	0	,0%	22	2,0%
Totale	818	100,0%	276	100,0%	1094	100,0%

Base: 1094

Tabella 54: Attribuzione di tratti caratteristici al proprio gruppo linguistico

Dopo aver completato questa parte, gli studenti hanno indicato anche il grado in cui ritengono che questi tratti caratterizzino l'altro gruppo linguistico. I risultati si differenziano, soprattutto nella misura in cui i tedeschi tendono ad attribuire caratteristiche più positive agli altoatesini italiani che viceversa. Ad esempio, per quanto riguarda la socievolezza, un'alta percentuale di ragazzi italiani descrive l'altoatesino tedesco come freddo, ostile e spiacevole (52,9%, 55,4%, 33%), mentre i ragazzi tedeschi attribuiscono queste caratteristiche negative molto meno frequentemente agli altoatesini italiani (10,6%, 33,7%, 18,3%). Questi risultati sembrano essere in linea con alcuni stereotipi e potrebbero non sorprendere, tuttavia emerge anche una tendenza interessante in quanto sembra che i ragazzi italiani siano più inclini a confermare, nella loro descrizione, gli stereotipi negativi dei tedeschi. I ragazzi tedeschi, invece, tendono a compensare riguardo agli stereotipi negativi attribuiti a loro stessi (cfr. l'autovalutazione relativa alla caratteristica socievolezza estremamente positiva) e a

non volere giudicare l'altro gruppo in modo troppo negativo (poca differenza tra auto- ed etero valutazione = in-group bias basso). Il quadro complessivo conferma che l'immagine che i ragazzi tedeschi danno degli altoatesini italiani è molto più positiva che viceversa. È lampante l'esempio della categoria "ottusi - intelligenti", rispetto alla quale gli altoatesini tedeschi vengono descritti come ottusi dal 34,1% dei ragazzi italiani, mentre solo il 13,9% dei ragazzi tedeschi caratterizza gli altoatesini italiani in questi termini.

Le posizioni più moderate nella descrizione dell'altro gruppo linguistico si legano alla dimensione della moralità (onesti, affidabili, sinceri), rispetto alla quale i ragazzi di entrambi i gruppi assumono un atteggiamento decisamente più diplomatico scegliendo la voce *né l'uno né l'altro* in misura molto maggiore.

Dom. 18: Per ognuno dei seguenti tratti indichi in che grado esso caratterizza gli AA dell'altro gruppo linguistico. Gli AA di lingua tedesca/italiana sono...

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
PIACEVOLI-SPIACEVOLI						
del tutto/molto/un po' PIACEVOLI	489	59,8 %	124	44,9 %	613	56,0 %
né l'uno né l'altro	168	20,5 %	60	21,7 %	228	20,8 %
del tutto/molto/un po' SPIACEVOLI	150	18,3 %	91	33,0 %	241	22,0 %
Valori mancanti	11	1,3 %	1	,4 %	12	1,1 %
Totale	818	100,0 %	276	100,0 %	1094	100,0 %
CAPACI-INCAPACI						
del tutto/molto/un po' CAPACI	476	58,2 %	167	60,5 %	643	58,8 %
né l'uno né l'altro	240	29,3 %	58	21,0 %	298	27,2 %
del tutto/molto/un po' INCAPACI	89	10,9 %	50	18,1 %	139	12,7 %
Valori mancanti	13	1,6 %	1	,4 %	14	1,3 %
Totale	818	100,0 %	276	100,0 %	1094	100,0 %
COMPETENTI-INCOMPETENTI						
del tutto/molto/un po' COMPETENTI	476	58,2 %	170	61,6 %	646	59,0 %
né l'uno né l'altro	228	27,9 %	60	21,7 %	288	26,3 %
del tutto/molto/un po' INCOMPETENTI	94	11,5 %	43	15,6 %	137	12,5 %
Valori mancanti	20	2,4 %	3	1,1 %	23	2,1 %
Totale	818	100,0 %	276	100,0 %	1094	100,0 %
AFFETTUOSI-FREDDI						
del tutto/molto/un po' AFFETTUOSI	511	62,5 %	58	21,0 %	569	52,0 %
né l'uno né l'altro	209	25,6 %	71	25,7 %	280	25,6 %
del tutto/molto/un po' FREDDI	87	10,6 %	146	52,9 %	233	21,3 %
Valori mancanti	11	1,3 %	1	,4 %	12	1,1 %
Totale	818	100,0 %	276	100,0 %	1094	100,0 %

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>OTTUSI-INTELLIGENTI</i>						
del tutto/molto/un po' OTTUSI	114	13,9 %	94	34,1 %	208	19,0 %
né l'uno né l'altro	269	32,9 %	72	26,1 %	341	31,2 %
del tutto/molto/un po' INTELLIGENTI	417	51,0 %	107	38,8 %	524	47,9 %
Valori mancanti	18	2,2 %	3	1,1 %	21	1,9 %
Totale	818	100,0 %	276	100,0 %	1094	100,0 %
<i>SINCERI-NON SINCERI</i>						
del tutto/molto/un po' SINCERI	394	48,2 %	108	39,1 %	502	45,9 %
né l'uno né l'altro	275	33,6 %	111	40,2 %	386	35,3 %
del tutto/molto/un po' NON SINCERI	137	16,7 %	55	19,9 %	192	17,6 %
Valori mancanti	12	1,5 %	2	,7 %	14	1,3 %
Totale	818	100,0 %	276	100,0 %	1094	100,0 %
<i>OSTILI-AMICHEVOLI</i>						
del tutto/molto/un po' OSTILI	276	33,7 %	153	55,4 %	429	39,2 %
né l'uno né l'altro	185	22,6 %	55	19,9 %	240	21,9 %
del tutto/molto/un po' AMICHEVOLI	349	42,7 %	65	23,6 %	414	37,8 %
Valori mancanti	8	1,0 %	3	1,1 %	11	1,0 %
Totale	818	100,0 %	276	100,0 %	1094	100,0 %
<i>INAFFIDABILI-AFFIDABILI</i>						
del tutto/molto/un po' INAFFIDABILI	220	26,9 %	56	20,3 %	276	25,2 %
né l'uno né l'altro	309	37,8 %	97	35,1 %	406	37,1 %
del tutto/molto/un po' AFFIDABILI	276	33,7 %	122	44,2 %	398	36,4 %
Valori mancanti	13	1,6 %	1	,4 %	14	1,3 %
Totale	818	100,0 %	276	100,0 %	1094	100,0 %
<i>DISONESTI-ONESTI</i>						
del tutto/molto/un po' DISONESTI	126	15,4 %	56	20,3 %	182	16,6 %
né l'uno né l'altro	366	44,7 %	107	38,8 %	473	43,2 %
del tutto/molto/un po' ONESTI	306	37,4 %	111	40,2 %	417	38,1 %
Valori mancanti	20	2,4 %	2	,7 %	22	2,0 %
Totale	818	100,0 %	276	100,0 %	1094	100,0 %

Base: 1094

Tabella 55: Attribuzione di tratti caratteristici al gruppo di L2

8.4.2. Percezione di differenze fra i gruppi

Un diverso modo per cogliere la visione stereotipica, in altri termini ciò che caratterizza i gruppi linguistici in Provincia di Bolzano, è stato quello di interrogare i ragazzi circa gli elementi di distanza fra i due gruppi linguistici. Gli studenti concordano nell'indicare in primo luogo la lingua parlata, seguita dalla mentalità/il modo di fare e dalla diversa importanza attribuita al dialetto e alle tradizioni culturali (80-95%). Nella posizione immediatamente successiva della lista delle differenze, i ragazzi tedeschi collocano il senso di appartenenza all'Alto Adige, mentre i ragazzi italiani notano asimmetrie per quanto riguarda le idee politiche.

Circa la metà dei ragazzi individua delle diversità anche per quanto riguarda il modo di vestire e l'aspetto fisico, mentre solo il 30-40% dei ragazzi vede delle divergenze relative ai valori importanti nella vita (tedeschi 34,8%, italiani 47,5%), al legame con la famiglia (tedeschi 28,1%, italiani 37,7%) e al modo di trascorrere il tempo libero (tedeschi 32,1%, italiani 46,7%). Rispetto a queste ultime tre affermazioni, sono gli italiani a percepire una differenza leggermente più marcata tra i gruppi.

Dom. 19: In che cosa differiscono il gruppo italiano e il gruppo tedesco?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Lingua Parlata</i>						
Per nulla differenti	7	,8%	3	1,1%	10	,9%
Un po' differenti	36	4,2%	12	4,3%	48	4,2%
Abbastanza/molto/del tutto differenti	811	93,8%	254	92,0%	1065	93,3%
Valori mancanti	11	1,3%	7	2,5%	18	1,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Mentalità e modo di fare</i>						
Per nulla differenti	18	2,1%	3	1,1%	21	1,8%
Un po' differenti	119	13,8%	30	10,9%	149	13,1%
Abbastanza/molto/del tutto differenti	718	83,0%	236	85,5%	954	83,6%
Valori mancanti	10	1,2%	7	2,5%	17	1,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Importanza attribuita al dialetto</i>						
Per nulla differenti	23	2,7%	15	5,4%	38	3,3%
Un po' differenti	130	15,0%	34	12,3%	164	14,4%
Abbastanza/molto/del tutto differenti	697	80,6%	219	79,3%	916	80,3%
Valori mancanti	15	1,7%	8	2,9%	23	2,0%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Importanza attribuita alle tradizioni culturali</i>						
Per nulla differenti	41	4,7%	19	6,9%	60	5,3%
Un po' differenti	155	17,9%	42	15,2%	197	17,3%
Abbastanza/molto/del tutto differenti	651	75,3%	208	75,4%	859	75,3%
Valori mancanti	18	2,1%	7	2,5%	25	2,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Senso di appartenenza all'AA</i>						
Per nulla differenti	19	2,2%	20	7,2%	39	3,4%
Un po' differenti	140	16,2%	71	25,7%	211	18,5%
Abbastanza/molto/del tutto differenti	700	80,9%	180	65,2%	880	77,1%
Valori mancanti	6	,7%	5	1,8%	11	1,0%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Idee politiche</i>						
Per nulla differenti	41	4,7%	11	4,0%	52	4,6%
Un po' differenti	242	28,0%	42	15,2%	284	24,9%
Abbastanza/molto/del tutto differenti	563	65,1%	215	77,9%	778	68,2%
Valori mancanti	19	2,2%	8	2,9%	27	2,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Modo di Vestire</i>						
Per nulla differenti	96	11,1%	41	14,9%	137	12,0%
Un po' differenti	276	31,9%	84	30,4%	360	31,6%
Abbastanza/molto/del tutto differenti	486	56,2%	146	52,9%	632	55,4%
Valori mancanti	7	,8%	5	1,8%	12	1,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Aspetto Fisico</i>						
Per nulla differenti	117	13,5%	51	18,5%	168	14,7%
Un po' differenti	383	44,3%	86	31,2%	469	41,1%
Abbastanza/molto/del tutto differenti	356	41,2%	133	48,2%	489	42,9%
Valori mancanti	9	1,0%	6	2,2%	15	1,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Valori importanti nella vita</i>						
Per nulla differenti	200	23,1%	66	23,9%	266	23,3%
Un po' differenti	351	40,6%	77	27,9%	428	37,5%
Abbastanza/molto/del tutto differenti	301	34,8%	126	45,7%	427	37,4%
Valori mancanti	13	1,5%	7	2,5%	20	1,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Legame con la famiglia</i>						
Per nulla differenti	261	30,2 %	77	27,9 %	338	29,6 %
Un po' differenti	348	40,2 %	85	30,8 %	433	37,9 %
Abbastanza/molto/del tutto differenti	243	28,1 %	104	37,7 %	347	30,4 %
Valori mancanti	13	1,5 %	10	3,6 %	23	2,0 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %
<i>Modo di trascorrere il tempo libero</i>						
Per nulla differenti	209	24,2 %	60	21,7 %	269	23,6 %
Un po' differenti	367	42,4 %	81	29,3 %	448	39,3 %
Abbastanza/molto/del tutto differenti	278	32,1 %	129	46,7 %	407	35,7 %
Valori mancanti	11	1,3 %	6	2,2 %	17	1,5 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %

Base: 1141

Tabella 56: Percezione delle differenze fra gruppo tedesco e italiano

Riassumendo, sono molti gli studenti che affermano che gli altoatesini di lingua italiana e tedesca sono abbastanza/molto/del tutto differenti: il 77,5 % degli italiani e il 66 % dei tedeschi (il 61,3 % dei bilingui).

Dom. 20: Complessivamente, a suo parere, quanto sono differenti gli AA di lingua italiana dagli AA di lingua tedesca?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Per niente	9	1,0 %	1	,4 %	6	2,7 %	16	1,2 %
Un po'	280	32,4 %	61	22,1 %	80	35,6 %	421	30,8 %
Abbastanza/molto/del tutto	571	66,0 %	214	77,5 %	138	61,3 %	923	67,6 %
Valori mancanti	5	,6 %	0	,0 %	1	,4 %	6	,4 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %

Base: 1366

Tabella 57: Appendice alla Tabella 56

Queste differenze riguardano aspetti importanti e/o fondamentali per il 64,1 % degli studenti italiani e il 50,6 % degli studenti tedeschi (il 47,1 % degli studenti bilingui).

Dom. 21: A suo parere queste differenze riguardano aspetti importanti e/o fondamentali dell'identità dei due gruppi?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Per niente	55	6,4 %	22	8,0 %	17	7,6 %	94	6,9 %
Un po'	361	41,7 %	77	27,9 %	100	44,4 %	538	39,4 %
Abbastanza/molto/del tutto	438	50,6 %	177	64,1 %	106	47,1 %	721	52,8 %
Valori mancanti	11	1,3 %	0	,0 %	2	,9 %	13	1,0 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %

Base: 1366

Tabella 58: Importanza attribuita alle differenze percepite

La divergenza maggiore tra le opinioni emerge quando i soggetti devono indicare quanto le differenze da loro descritte allontanano i due gruppi linguistici: laddove il 69,6% degli italiani dichiara che queste differenze li allontanano abbastanza/molto/del tutto, i tedeschi esprimono un'opinione un po' più moderata. È quasi la metà di loro (49,2%), infatti, a interpretare queste differenze come motivo di allontanamento dei due gruppi, ma la maggior parte indica che queste allontanano abbastanza e pochi che allontanano *molto* o *del tutto* (46,7% degli studenti bilingui).

Dom. 22: Secondo lei queste eventuali differenze allontanano i due gruppi?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Per niente	82	9,5 %	17	6,2 %	28	12,4 %	127	9,3 %
Un po'	354	40,9 %	66	23,9 %	91	40,4 %	511	37,4 %
Abbastanza/molto/del tutto	426	49,2 %	192	69,6 %	105	46,7 %	723	52,9 %
Valori mancanti	3	,3 %	1	,4 %	1	,4 %	5	,4 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %

Base: 1366

Tabella 59: Percezione di lontananza fra i due gruppi rispetto alle differenze individuate

8.5. Atteggiamenti nei confronti del proprio e dell'altro gruppo linguistico e situated identity ovvero l'identità legata al contesto

Come gli stereotipi, gli atteggiamenti nei confronti del proprio e dell'altro gruppo (in- e out-group), sono aspetti importanti della convivenza intergruppi. Essi, inoltre, possono avere un'influenza sulla motivazione all'apprendimento della L2 e sulle effettive competenze nella L2 (si veda ad es. Clément/Kruideiner, 1985; Gardner, 1985; Giles/Byrne, 1982; per un approfondimento cfr. Carraro/Forer/Paladino e Paladino/Forer/Fasoli/Mazzurega, Vol. 2) Con il termine *atteggiamento* si fa riferimento a una tendenza, una predisposizione, un'inclinazione positiva o negativa individuale nei confronti di un determinato oggetto di valutazione (Allport, 1935; Eagly/Chaiken, 1993).

In primo luogo, ai due gruppi di studenti è stato chiesto di indicare su una scala compresa fra i valori - 100 e + 100 (il cosiddetto "termometro di valutazione") qual è il loro atteggiamento nei confronti degli altoatesini del proprio e dell'altro gruppo linguistico.

I risultati mostrano che l'atteggiamento dei ragazzi è molto positivo e simile per quanto riguarda il proprio gruppo (tedeschi 83%, italiani 87,3%) e che anche per quanto riguarda l'altro gruppo gli atteggiamenti sono piuttosto positivi (tedeschi 56,3%, italiani 48,5%). Un quinto del gruppo tedesco (19,5%) e un quarto di quello italiano (26,1%) mostrano un atteggiamento intergruppi apertamente negativo.

Dom. 24: Qual è il suo atteggiamento nei confronti degli AA del suo gruppo linguistico?

Dom. 23: Qual è il suo atteggiamento nei confronti degli AA dell'altro gruppo linguistico?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Verso il proprio gruppo linguistico</i>						
Estremamente negativo (da -80 a -100)	9	1,0%	0	,0%	9	,8%
Moderatamente negativo (da -20 a -60)	24	2,8%	4	1,4%	28	2,5%
Neutro	108	12,5%	30	10,9%	138	12,1%
Moderatamente positivo (da +20 a +60)	237	27,4%	77	27,9%	314	27,5%
Estremamente positivo (da +80 a +100)	481	55,6%	164	59,4%	645	56,5%
Valori mancanti	6	,7%	1	,4%	7	,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Verso l'altro gruppo linguistico</i>						
Estremamente negativo (da -80 a -100)	25	2,9%	13	4,7%	38	3,3%
Moderatamente negativo (da -20 a -60)	144	16,6%	59	21,4%	203	17,8%
Neutro	200	23,1%	68	24,6%	268	23,5%
Moderatamente positivo (da +20 a +60)	301	34,8%	79	28,6%	380	33,3%
Estremamente positivo (da +80 a +100)	186	21,5%	55	19,9%	241	21,1%
Valori mancanti	9	1,0%	2	,7%	11	1,0%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 60: Atteggiamenti nei confronti del proprio/altro gruppo linguistico

Accanto al termometro di valutazione dell'atteggiamento, i ragazzi hanno anche espresso i loro sentimenti nei confronti della popolazione dell'altro gruppo linguistico: essi attribuiscono qualità positive all'altro gruppo linguistico (tedeschi 63,2% e italiani 70,2%) e provano simpatia nei suoi confronti (58,6% e 54,9%). A dispetto di questo, tuttavia, sorprende il fatto che appena un terzo del campione di ciascun gruppo concorda con l'affermazione "Mi piace il modo di fare e di pensare degli altoatesini dell'altro gruppo linguistico" (tedeschi 31,8%, italiani 30,9%).

Dom. 25: Quali sono i suoi sentimenti verso la popolazione AA di lingua tedesca/italiana?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Gli AA tedeschi hanno molte qualità positive</i>						
Per niente/poco d'accordo	313	36,3%	82	29,8%	395	34,7%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	545	63,2%	193	70,2%	738	64,9%
Valori mancanti	4	,5%	0	,0%	4	,4%
Totale	862	100,0%	275	100,0%	1137	100,0%
<i>Provo simpatia verso gli AA tedeschi</i>						
Per niente/poco d'accordo	367	42,6%	124	45,1%	491	43,2%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	490	56,8%	151	54,9%	641	56,4%
Valori mancanti	5	,6%	0	,0%	5	,4%
Totale	862	100,0%	275	100,0%	1137	100,0%
<i>Mi piace il modo di fare e di pensare degli AA tedeschi</i>						
Per niente/poco d'accordo	582	67,5%	189	68,7%	771	67,8%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	274	31,8%	85	30,9%	359	31,6%
Valori mancanti	6	,7%	1	,4%	7	,6%
Totale	862	100,0%	275	100,0%	1137	100,0%
<i>Non mi interessa avere contatti e scambi con gli AA tedeschi</i>						
Per niente/poco d'accordo	650	75,4%	189	68,7%	839	73,8%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	207	24,0%	85	30,9%	292	25,7%
Valori mancanti	5	,6%	1	,4%	6	,5%
Totale	862	100,0%	275	100,0%	1137	100,0%

Base: 1366

Tabella 61: Sentimenti nei confronti della popolazione di L2

L'approccio della situated identity è stato introdotto da Clément e Noels (1992). I due autori si rifanno alla teoria dell'identità sociale (ad es. Tajfel, 1981) secondo la quale gli individui cercano di mantenere un'auto-immagine positiva che dipende da determinanti sociali e contestuali. Dunque l'identità viene immaginata come un composto di molte auto-rappresentazioni e auto-categorizzazioni (vedi Alexander/Beggs, 1986) e, a seconda delle richieste del contesto, l'una o l'altra possono diventare mo-

mentaneamente più salienti. Questo implica anche che si possono attendere variazioni di identità importanti da situazione a situazione. Infatti, dalla prospettiva della *situated identity* l'identità etnica/linguistica è legata al contesto e non rimane costante: a seconda delle richieste di una situazione specifica una persona può entrare e uscire da un'appartenenza di gruppo (Collier/Thomas, 1988). Clément e Noels (1992) suggeriscono che le persone tendono a identificarsi con il gruppo che rappresenta/fornisce l'identità sociale più positiva in un contesto specifico.

Per scoprire quanto l'auto-percezione degli studenti altoatesini cambia da situazione a situazione è stato loro chiesto di indicare quanto “tedeschi/italiani” essi si sentono in una serie di circostanze della vita quotidiana. Quando i ragazzi sono da soli o con gli amici, quando seguono il telegiornale locale e quando si trovano in un ambiente legato alla famiglia o al mondo del proprio gruppo linguistico si identificano quasi esclusivamente con quest'ultimo. Ci sono però altre situazioni nelle quali l'identità sembra essere più varia, leggermente “contagiata” dall'altro gruppo linguistico. Questo è il caso dei ragazzi italiani quando si trovano all'estero e quando interagiscono con altoatesini di lingua tedesca. Per i ragazzi tedeschi questo accade invece quando si trovano in un'altra città italiana, quando seguono lo sport e quando pensano a cosa gli piace mangiare.

Nelle seguenti situazioni i ragazzi si sentono molto “tedeschi/italiani”

- quando sono da solo/a
- quando sono a casa
- quando penso a dove vorrei abitare
- quando interagisco con altoatesini del gruppo di L2
- quando penso al/la mio/a futuro/a fidanzato/a
- quando sono con gli amici
- quando guardo il telegiornale locale

Ci sono però altre situazioni nelle quali l'identità sembra essere più varia, più “contagiata/mescolata”...

- quando sono in un'altra città italiana
- quando sono all'estero (ad es. in Austria)
- quando seguo lo sport
- quando penso a cosa mi piace mangiare

Dom. 127: Immagini di trovarsi nelle situazioni descritte qui sotto. Per ognuna di queste situazioni, indichi quanto tedesco e quanto italiano si sente.

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Quando sono in un' altra città italiana</i>						
Sia „italiano“ sia „tedesco“	142	16,4%	10	3,6%	152	13,3%
Molto „italiano“	191	22,1%	217	78,6%	408	35,8%
Un po' „italiano“	165	19,1%	19	6,9%	184	16,1%
Né l'uno né l'altro	104	12,0%	13	4,7%	117	10,3%
Un po' „tedesco“	191	22,1%	8	2,9%	199	17,4%
Molto „tedesco“	41	4,7%	1	,4%	42	3,7%
Valori mancanti	31	3,6%	8	2,9%	39	3,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Quando sono all'estero</i>						
Sia „italiano“ sia „tedesco“	89	10,3%	20	7,2%	109	9,6%
Molto „italiano“	429	49,6%	137	49,6%	566	49,6%
Un po' „italiano“	121	14,0%	26	9,4%	147	12,9%
Né l'uno né l'altro	84	9,7%	22	8,0%	106	9,3%
Un po' „tedesco“	85	9,8%	40	14,5%	125	11,0%
Molto „tedesco“	32	3,7%	21	7,6%	53	4,6%
Valori mancanti	25	2,9%	10	3,6%	35	3,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Quando seguo lo sport</i>						
Sia „italiano“ sia „tedesco“	97	11,2%	15	5,4%	112	9,8%
Molto „italiano“	287	33,2%	196	71,0%	483	42,3%
Un po' „italiano“	92	10,6%	24	8,7%	116	10,2%
Né l'uno né l'altro	190	22,0%	31	11,2%	221	19,4%
Un po' „tedesco“	94	10,9%	2	,7%	96	8,4%
Molto „tedesco“	80	9,2%	1	,4%	81	7,1%
Valori mancanti	25	2,9%	7	2,5%	32	2,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Quando penso a cosa mi piace mangiare</i>						
Sia „italiano“ sia „tedesco“	173	20,0%	27	9,8%	200	17,5%
Molto „italiano“	119	13,8%	185	67,0%	304	26,6%
Un po' „italiano“	66	7,6%	19	6,9%	85	7,4%
Né l'uno né l'altro	176	20,3%	28	10,1%	204	17,9%
Un po' „tedesco“	177	20,5%	6	2,2%	183	16,0%
Molto „tedesco“	129	14,9%	3	1,1%	132	11,6%
Valori mancanti	25	2,9%	8	2,9%	33	2,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Quando sono da solo/a</i>						
Sia „italiano“ sia „tedesco“	39	4,5%	9	3,3%	48	4,2%
Molto „italiano“	640	74,0%	228	82,6%	868	76,1%
Un po' „italiano“	53	6,1%	13	4,7%	66	5,8%
Né l'uno né l'altro	104	12,0%	18	6,5%	122	10,7%
Un po' „tedesco“	7	,8%	2	,7%	9	,8%
Molto „tedesco“	1	,1%	1	,4%	2	,2%
Valori mancanti	21	2,4%	5	1,8%	26	2,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Quando sono a casa</i>						
Sia „italiano“ sia „tedesco“	27	3,1%	6	2,2%	33	2,9%
Molto „italiano“	685	79,2%	231	83,7%	916	80,3%
Un po' „italiano“	56	6,5%	15	5,4%	71	6,2%
Né l'uno né l'altro	72	8,3%	13	4,7%	85	7,4%
Un po' „tedesco“	4	,5%	2	,7%	6	,5%
Molto „tedesco“	3	,3%	1	,4%	4	,4%
Valori mancanti	18	2,1%	8	2,9%	26	2,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Quando penso a dove vorrei abitare</i>						
Sia „italiano“ sia „tedesco“	65	7,5%	8	2,9%	73	6,4%
Molto „italiano“	431	49,8%	203	73,6%	634	55,6%
Un po' „italiano“	136	15,7%	23	8,3%	159	13,9%
Né l'uno né l'altro	170	19,7%	32	11,6%	202	17,7%
Un po' „tedesco“	38	4,4%	3	1,1%	41	3,6%
Molto „tedesco“	3	,3%	1	,4%	4	,4%
Valori mancanti	22	2,5%	6	2,2%	28	2,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Quando interagisco con AA tedeschi</i>						
Sia „italiano“ sia „tedesco“	136	15,7%	42	15,2%	178	15,6%
Molto „italiano“	255	29,5%	129	46,7%	384	33,7%
Un po' „italiano“	199	23,0%	48	17,4%	247	21,6%
Né l'uno né l'altro	114	13,2%	20	7,2%	134	11,7%
Un po' „tedesco“	129	14,9%	21	7,6%	150	13,1%
Molto „tedesco“	10	1,2%	8	2,9%	18	1,6%
Valori mancanti	22	2,5%	8	2,9%	30	2,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Quando penso al mio/a fidanzato/a (futuro/a)</i>						
Sia „italiano“ sia „tedesco“	73	8,4%	23	8,3%	96	8,4%
Molto „italiano“	455	52,6%	165	59,8%	620	54,3%
Un po' „italiano“	111	12,8%	34	12,3%	145	12,7%
Né l'uno né l'altro	168	19,4%	40	14,5%	208	18,2%
Un po' „tedesco“	27	3,1%	4	1,4%	31	2,7%
Molto „tedesco“	9	1,0%	1	,4%	10	,9%
Valori mancanti	22	2,5%	9	3,3%	31	2,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Quando sono con gli amici</i>						
Sia „italiano“ sia „tedesco“	30	3,5%	15	5,4%	45	3,9%
Molto „italiano“	615	71,1%	207	75,0%	822	72,0%
Un po' „italiano“	96	11,1%	20	7,2%	116	10,2%
Né l'uno né l'altro	83	9,6%	20	7,2%	103	9,0%
Un po' „tedesco“	10	1,2%	4	1,4%	14	1,2%
Molto „tedesco“	3	,3%	1	,4%	4	,4%
Valori mancanti	28	3,2%	9	3,3%	37	3,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Quando guardo il TG locale</i>						
Sia „italiano“ sia „tedesco“	93	10,8%	19	6,9%	112	9,8%
Molto „italiano“	427	49,4%	180	65,2%	607	53,2%
Un po' „italiano“	174	20,1%	40	14,5%	214	18,8%
Né l'uno né l'altro	119	13,8%	22	8,0%	141	12,4%
Un po' „tedesco“	22	2,5%	5	1,8%	27	2,4%
Molto „tedesco“	3	,3%	1	,4%	4	,4%
Valori mancanti	27	3,1%	9	3,3%	36	3,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 62: Sentimento di appartenenza linguistica in determinati contesti

9. Il contatto intergruppi

Numerosi sono gli studi che hanno dimostrato come il contatto intergruppi giochi un ruolo importante per quanto riguarda atteggiamenti e pregiudizi nei confronti di un out-group (v. Allport, 1954). Il tema sarà oggetto di analisi specifiche (cfr. Forer et al. Vol. 2), in questa sede ci si limiterà a presentare i risultati per quanto riguarda i rapporti che gli studenti altoatesini di un gruppo linguistico hanno con persone dell'altro gruppo. Da questo punto di vista emergono delle differenze importanti che sono state analizzate rispetto a diversi ambiti:

- A) Rapporti di vicinato
- B) Rapporti di amicizia
- C) Rapporti di coppia
- D) La relazione più stretta
- E) Le amicizie estese/indirette

A) Rapporti di vicinato

È oltre la metà degli studenti tedeschi (51,9%) a dichiarare di non avere *mai*, o solo *molto raramente*, avuto rapporti o contatti con persone del gruppo linguistico italiano nell'ambito del proprio vicinato, mentre solo un terzo degli studenti italiani (30,8%) dichiara la stessa cosa per quanto riguarda i contatti di vicinato con il gruppo linguistico tedesco. Inoltre, non più del 19,4% dei tedeschi ha avuto *abbastanza spesso/spesso/sempre* contatti con vicini del gruppo linguistico italiano, mentre è il 34,1% degli italiani ad averne avuti con il gruppo linguistico tedesco.

Dom. 32: Nell'ambito del suo vicinato, ha avuto rapporti o contatti con persone del gruppo linguistico tedesco/italiano?

	No, mai o molto raramente		Sì, qualche volta/ di tanto in tanto		Sì, abbastanza spesso/ spesso/sempre o quasi sempre		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	449	51,9%	248	28,7%	168	19,4%	865	100,0%
AA italiano	85	30,8%	97	35,1%	94	34,1%	276	100,0%
Totale	534	46,8%	345	30,2%	262	23,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 63: Rapporti con persone del gruppo di L2 (vicinato)

Rispetto ai contatti nell'ambito del vicinato, il luogo di residenza degli studenti gioca un ruolo importante: per i tedeschi i contatti sono più rari se essi abitano in paese (il 56,5% non ha mai avuto contatti con vicini del gruppo linguistico italiano) piuttosto che in città (il 32,1% non ha mai avuto questo tipo di contatto). Per i ragazzi italiani, invece, la situazione è invertita: quasi tutti quelli che

abitano in paese hanno avuto contatti di vicinato con persone di lingua tedesca (ad esclusione di un 9,8%), mentre in città gli italiani che dicono di non aver avuto contatti con vicini di lingua tedesca sono più di un terzo (34,3%).

Dom. 32: Nell'ambito del suo vicinato, ha avuto rapporti o contatti con persone del gruppo linguistico tedesco/italiano?

	Città		Paese		Fuori provincia		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA Tedesco</i>										
No, mai o molto raramente	52	32,1%	393	56,5%	1	100,0%	3	42,9%	449	51,9%
Sì, qualche volta/di tanto in tanto	52	32,1%	194	27,9%	0	,0%	2	28,6%	248	28,7%
Sì, abbastanza spesso/spesso/ sempre o quasi sempre	58	35,8%	108	15,5%	0	,0%	2	28,6%	168	19,4%
Totale	162	100,0%	695	100,0%	1	100,0%	7	100,0%	865	100,0%
<i>AA Italiano</i>										
No, mai o molto raramente	80	34,3%	4	9,8%	1	100,0%	0	,0%	85	30,8%
Sì, qualche volta/di tanto in tanto	90	38,6%	7	17,1%	0	,0%	0	,0%	97	35,1%
Sì, abbastanza spesso/spesso/ sempre o quasi sempre	63	27,0%	30	73,2%	0	,0%	1	100,0%	94	34,1%
Totale	233	100,0%	41	100,0%	1	100,0%	1	100,0%	276	100,0%
<i>Totale</i>										
No, mai o molto raramente	132	33,4%	397	53,9%	2	100,0%	3	37,5%	534	46,8%
Sì, qualche volta/di tanto in tanto	142	35,9%	201	27,3%	0	,0%	2	25,0%	345	30,2%
Sì, abbastanza spesso/spesso/ sempre o quasi sempre	121	30,6%	138	18,8%	0	,0%	3	37,5%	262	23,0%
Totale	395	100,0%	736	100,0%	2	100,0%	8	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 64: Frequenza dei rapporti con persone del gruppo di L2 (vicinato)

La valutazione della qualità di questi contatti sembra essere abbastanza simile per i ragazzi di entrambi i gruppi, ben più della metà degli studenti reputa queste esperienze di vicinato in modo positivo (tedeschi 66,3%, italiani 54,5%). Gli italiani tendono a rimanere un po' più neutrali nelle loro valutazioni dichiarando più frequentemente che i contatti non sono stati né negativi né positivi (tedeschi 27,4%, italiani 38,7%).

Dom. 33: Generalmente come sono stati questi rapporti?

	Più negativi che positivi		Né negativi né positivi		Più positivi che negativi		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	26	6,2%	114	27,4%	276	66,3%	0	,0%	416	100,0%
AA italiano	12	6,3%	74	38,7%	104	54,5%	1	,5%	191	100,0%
Totale	38	6,3%	188	31,0%	380	62,6%	1	,2%	607	100,0%

Base: 607

Tabella 65: Giudizio sui rapporti con persone del gruppo di L2 (vicinato)**B) Rapporti di amicizia**

Mentre oltre la metà degli studenti italiani (53,6%) ha avuto rapporti di amicizia abbastanza o molto frequenti con altoatesini tedeschi durante l'ultimo anno, lo stesso vale solo per un terzo degli studenti tedeschi (30,6%). In effetti, un'alta percentuale dei ragazzi tedeschi dice di aver avuto rapporti di amicizia con italiani solo di tanto in tanto (44,6% rispetto al 34,4% degli italiani) ed è addirittura un quarto (24,7%) di loro che dichiara di non avere *mai* o solo *molto raramente* avuto rapporti di amicizia con italiani (lo stesso vale per il 12% degli italiani).

Dom. 27: Nell'ultimo anno, nell'ambito delle amicizie, ha avuto rapporti con persone del gruppo linguistico tedesco/italiano?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
No, mai o molto raramente	214	24,7%	33	12,0%	247	21,6%
Sì, qualche volta/di tanto in tanto	386	44,6%	95	34,4%	481	42,2%
Sì, abbastanza spesso/spesso/quasi sempre	265	30,6%	148	53,6%	413	36,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 66: Rapporti con persone del gruppo di L2 (amicizie)

A coloro che hanno risposto positivamente alla domanda sui rapporti intergruppi, è stato inoltre chiesto di indicare con quante persone dell'altro gruppo hanno avuto rapporti di amicizia e i risultati sono abbastanza simili nei due gruppi: la maggior parte dei ragazzi conta da 1 a 10 amici dell'altro gruppo linguistico (tedeschi 64,9%, italiani 67,9%) e circa un terzo di ciascun gruppo indica un numero superiore a 10 (tedeschi 29,6%, italiani 30%).

Dom. 28: Con quante persone?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Da 1 a 5 amici	290	44,5 %	94	38,7 %	384	43,0 %
Da 6 a 10 amici	133	20,4 %	71	29,2 %	204	22,8 %
Più di 11 amici	193	29,6 %	73	30,0 %	266	29,8 %
Valori mancanti	35	5,4 %	5	2,1 %	40	4,5 %
Totale	651	100,0 %	243	100,0 %	894	100,0 %

Base: 894

Tabella 67: Numerosità dei rapporti con persone del gruppo di L2 (amicizie)

È interessante analizzare questi dati in base alla provenienza dei ragazzi, ovvero in base al loro risiedere in città o in paese, visto che la reale e concreta possibilità di entrare in contatto con persone dell'altro gruppo linguistico è legata al contesto di vita e dunque alla reale presenza di persone dell'altro gruppo nel proprio ambiente sociale. Come ci si potrebbe aspettare, dai dati emerge che tra i ragazzi tedeschi chi risiede nei paesi dichiara più frequentemente di non avere amicizie con il gruppo italiano (27,5%), cosa che succede meno per coloro che abitano in città (12,3%). Per i ragazzi italiani il trend è evidentemente opposto: uno solo di coloro che abitano in paese (2,4%) dichiara di non avere rapporti di amicizia con persone di lingua tedesca, cosa che succede un po' più di frequente agli italiani che abitano in città (13,7%).

Ovviamente sembra essere decisamente più frequente avere rapporti di amicizia con italiani per quei ragazzi tedeschi che abitano in città piuttosto che per coloro che abitano in paese (abbastanza spesso/spesso/sempré: 43,2% vs. 27,6%), mentre il contrario si verifica per gli italiani (abbastanza spesso/spesso/sempré: 50,2% vs. 73,2%).

Dom. 27: Nell'ultimo anno, nell'ambito delle amicizie, ha avuto rapporti con persone del gruppo linguistico tedesco/italiano?

	Città		Paese		Fuori provincia		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
No, mai o molto raramente	20	12,3%	191	27,5%	1	100,0%	2	28,6%	214	24,7%
Sì, qualche volta/di tanto in tanto	72	44,4%	312	44,9%	0	,0%	2	28,6%	386	44,6%
Sì, abbastanza spesso/spesso/quasi sempre	70	43,2%	192	27,6%	0	,0%	3	42,9%	265	30,6%
Totale	162	100,0%	695	100,0%	1	100,0%	7	100,0%	865	100,0%
<i>AA italiano</i>										
No, mai o molto raramente	32	13,7%	1	2,4%	0	,0%	0	,0%	33	12,0%
Sì, qualche volta/di tanto in tanto	84	36,1%	10	24,4%	1	100,0%	0	,0%	95	34,4%
Sì, abbastanza spesso/spesso/quasi sempre	117	50,2%	30	73,2%	0	,0%	1	100,0%	148	53,6%
Totale	233	100,0%	41	100,0%	1	100,0%	1	100,0%	276	100,0%
<i>Totale</i>										
No, mai o molto raramente	52	13,2%	192	26,1%	1	50,0%	2	25,0%	247	21,6%
Sì, qualche volta/di tanto in tanto	156	39,5%	322	43,8%	1	50,0%	2	25,0%	481	42,2%
Sì, abbastanza spesso/spesso/quasi sempre	187	47,3%	222	30,2%	0	,0%	4	50,0%	413	36,2%
Totale	395	100,0%	736	100,0%	2	100,0%	8	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 68: Frequenza dei rapporti con persone del gruppo di L2 (amicizie)

Della qualità di questi rapporti di amicizia, gli studenti hanno poi fornito una valutazione e ciò che si nota è che il giudizio è generalmente positivo per i ragazzi di entrambi i gruppi (tedeschi 77,4%, italiani 81,5%), con valutazioni leggermente più positive da parte degli italiani. Rispetto a questa domanda non emergono differenze quanto alla provenienza (città vs. paese) dei ragazzi.

Dom. 29: Generalmente come sono stati questi rapporti?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Più negativi che positivi	22	3,4%	3	1,2%	25	2,8%	22	3,4%
Né negativi né positivi	124	19,0%	42	17,3%	166	18,6%	124	19,0%
Più positivi che negativi	504	77,4%	198	81,5%	702	78,5%	504	77,4%
Valori mancanti	1	,2%	0	,0%	1	,1%	1	,2%
Totale	651	100,0%	243	100,0%	894	100,0%	651	100,0%

Base: 1102

Tabella 69: Giudizio sui rapporti con persone del gruppo di L2 (amicizie)

C) Rapporti di coppia

Per quanto riguarda le relazioni di coppia emergono delle differenze tra i due gruppi: mentre solo l'11,3% dei tedeschi ha avuto un/a ragazzo/a di lingua italiana è più di un terzo degli italiani (35,5%) ad aver fatto questa esperienza.

Dom. 30: ha mai avuto un/a ragazzo/a (fidanzato/a) AA di lingua tedesca/italiana?

	Sì		No		Totale	
	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	98	11,3%	767	88,7%	865	100,0%
AA italiano	98	35,5%	178	64,5%	276	100,0%
Totale	196	17,2%	945	82,8%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 70: Rapporti di coppia con persone del gruppo di L2

Analizzando nel dettaglio questo dato, si osserva come tendenzialmente per i ragazzi tedeschi le esperienze di coppia “intergruppi” sono più frequenti se essi vivono in città (17,3% rispetto al 9,9% di chi vive in paese), mentre per i ragazzi italiani sono più frequenti se essi vivono in paese (41,5% rispetto al 33,9% di chi vive in città). Sembra dunque che il luogo di provenienza, ovvero la distribuzione linguistica del luogo di residenza, giochi un ruolo importante.

Dom. 30: ha mai avuto un/a ragazzo/a (fidanzato/a) AA di lingua tedesca/italiana?

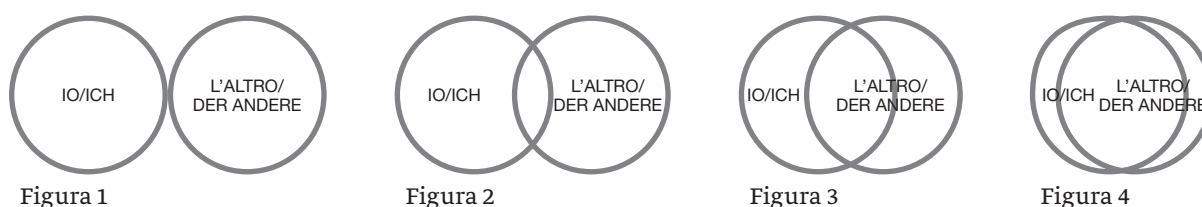
	Città		Paese		Fuori provincia		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco										
Sì	28	17,3%	69	9,9%	0	,0%	1	14,3%	98	11,3%
No	134	82,7%	626	90,1%	1	100,0%	6	85,7%	767	88,7%
Totale	162	100,0%	695	100,0%	1	100,0%	7	100,0%	865	100,0%
AA italiano										
Sì	79	33,9%	17	41,5%	1	100,0%	1	100,0%	98	35,5%
No	154	66,1%	24	58,5%	0	,0%	0	,0%	178	64,5%
Totale	233	100,0%	41	100,0%	1	100,0%	1	100,0%	276	100,0%
Totale										
Sì	107	27,1%	86	11,7%	1	50,0%	2	25,0%	196	17,2%
No	288	72,9%	650	88,3%	1	50,0%	6	75,0%	945	82,8%
Totale	395	100,0%	736	100,0%	2	100,0%	8	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 71: Rapporti di coppia con persone del gruppo di L2 rispetto al luogo di residenza

D) La relazione più stretta

Ai ragazzi è stato chiesto di valutare l'intensità della relazione più stretta che hanno avuto con una persona dell'altro gruppo linguistico indicando la figura tra le quattro sotto riportate che meglio rappresenta il legame che appartiene alla propria esperienza. Le quattro figure consistono in coppie di cerchi che hanno gradi di sovrapposizione crescenti e che misurano la vicinanza interpersonale (Scala dell'inclusione dell'altro nel sé, IOS, Aron e coll., 1992). Questa scala è stata adattata per misurare l'inclusione dell'out-group nel sé (Tropp & Wright 2001).



I risultati a questa domanda sono particolarmente interessanti poiché emerge che in generale i ragazzi tedeschi descrivono le relazioni più strette che hanno avuto con persone del gruppo linguistico italiano come meno intense di quanto sostengono i ragazzi italiani delle loro relazioni con persone del gruppo linguistico tedesco. In particolare, il 22% dei tedeschi non vede alcuna sovrapposizione con la persona dell'altro gruppo (vs. 10,5% degli italiani) e un ulteriore 46,8% vede una sovrapposizione solo parziale (vs. 37,7% degli italiani). Mentre metà dei ragazzi italiani (49,6%) descrive le proprie relazioni come abbastanza intense (sovrapposizione 3 e 4), lo stesso vale solo per il 29% dei ragazzi tedeschi.

Dom. 34: Pensi ora alla relazione più stretta che ha avuto con una persona del gruppo linguistico tedesco/italiano e provi a descrivere il vostro rapporto scegliendo una delle figure che vede.

	Figura 1		Figura 2		Figura 3		Figura 4		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	190	22,0%	405	46,8%	185	21,4%	66	7,6%	19	2,2%	865	100,0%
AA italiano	29	10,5%	104	37,7%	84	30,4%	53	19,2%	6	2,2%	276	100,0%
Totale	219	19,2%	509	44,6%	269	23,6%	119	10,4%	25	2,2%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 72: Intensità della relazione più stretta con un membro del gruppo di L2

Prendendo in considerazione anche il luogo di residenza degli studenti, si nota che questa gioca un ruolo: gli studenti tedeschi che vivono in città valutano le proprie relazioni con persone del gruppo

linguistico italiano come più intense di quanto non facciano quelli residenti in paese (sovrapposizione 3 e 4: città 40,1% vs. paese 26,3%). Nel caso degli studenti italiani si osserva la tendenza opposta (città 48,5%, paese 56,1%). È soprattutto rispetto alla sovrapposizione massima (figura 4) che, all'interno del gruppo italiano, chi abita in paese o in città valuta l'intensità di relazione diversamente: mentre il 29,3% dei primi sceglie la figura 4, questo accade solo per il 17,2% dei secondi.

Dom. 34: Pensi ora alla relazione più stretta che ha avuto con una persona del gruppo linguistico tedesco/italiano e provi a descrivere il vostro rapporto scegliendo una delle figure che vede.

	Città		Paese		Fuori provincia		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Figura 1	27	16,7%	163	23,5%	0	,0%	0	,0%	190	22,0%
Figura 2	70	43,2%	330	47,5%	1	100,0%	4	57,1%	405	46,8%
Figura 3	46	28,4%	137	19,7%	0	,0%	2	28,6%	185	21,4%
Figura 4	19	11,7%	46	6,6%	0	,0%	1	14,3%	66	7,6%
Valori mancanti	0	,0%	19	2,7%	0	,0%	0	,0%	19	2,2%
Totale	162	100,0%	695	100,0%	1	100,0%	7	100,0%	865	100,0%
<i>AA italiano</i>										
Figura 1	24	10,3%	4	9,8%	1	100,0%	0	,0%	29	10,5%
Figura 2	92	39,5%	12	29,3%	0	,0%	0	,0%	104	37,7%
Figura 3	73	31,3%	11	26,8%	0	,0%	0	,0%	84	30,4%
Figura 4	40	17,2%	12	29,3%	0	,0%	1	100,0%	53	19,2%
Valori mancanti	4	1,7%	2	4,9%	0	,0%	0	,0%	6	2,2%
Totale	233	100,0%	41	100,0%	1	100,0%	1	100,0%	276	100,0%
<i>Totale</i>										
Figura 1	51	12,9%	167	22,7%	1	50,0%	0	,0%	219	19,2%
Figura 2	162	41,0%	342	46,5%	1	50,0%	4	50,0%	509	44,6%
Figura 3	119	30,1%	148	20,1%	0	,0%	2	25,0%	269	23,6%
Figura 4	59	14,9%	58	7,9%	0	,0%	2	25,0%	119	10,4%
Valori mancanti	4	1,0%	21	2,9%	0	,0%	0	,0%	25	2,2%
Totale	395	100,0%	736	100,0%	2	100,0%	8	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 73: Intensità della relazione più stretta con un membro del gruppo di L2 rispetto al luogo di residenza

L'esperienza di un tale rapporto, più o meno intenso, ha avuto effetti positivi sulla motivazione all'apprendimento della lingua italiana dei ragazzi tedeschi (piuttosto/decisamente motivato/a 53,8%) e, seppur in misura minore, anche di quelli italiani (piuttosto/decisamente motivato/a 36,6%).

Dom. 36: Questo rapporto l'ha motivata o demotivata all'apprendimento della lingua tedesca/italiana?

	Piuttosto decisamente demotivato/a		Né demotivato/a né motivato/a		Piuttosto/ decisamente motivato/a		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	61	7,1%	329	38,0%	465	53,8%	10	1,2%	865	100,0%
AA italiano	37	13,4%	137	49,6%	101	36,6%	1	,4%	276	100,0%
Totale	98	8,6%	466	40,8%	566	49,6%	11	1,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 74: Motivazione ad apprendere la L2 rispetto alla relazione più stretta con un membro del gruppo di L2

Rispetto alla lingua di comunicazione utilizzata nella relazione più stretta avuta con una persona dell'altro gruppo linguistico, nei due gruppi c'è grande consenso: la lingua nella quale avviene/avveniva la comunicazione è prevalentemente l'italiano (tedeschi 67,6%, italiani 79,3%) e circa nel 15% dei casi in egual modo l'italiano e il tedesco. Solo il 16,2% dei tedeschi e il 5,8% degli italiani indicano di parlare/aver parlato prevalentemente in lingua tedesca.

Dom. 35: In che lingua avveniva/avviene la comunicazione?

	Prevalentemente/sempre o quasi sempre in italiano		In egual modo in italiano e in tedesco		Prevalentemente/sempre o quasi sempre in tedesco		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	585	67,6%	136	15,7%	140	16,2%	4	,5%	865	100,0%
AA italiano	219	79,3%	41	14,9%	16	5,8%	0	,0%	276	100,0%
Totale	804	70,5%	177	15,5%	156	13,7%	4	,4%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 75: Lingua di comunicazione nella relazione più stretta con un membro del gruppo di L2

Anche questi dati però vanno analizzati più attentamente: per quanto riguarda i ragazzi tedeschi il luogo di provenienza non influisce in modo significativo sulla scelta della lingua di comunicazione che risulta sempre e comunque essere prevalentemente l'italiano (~70%). Per quanto riguarda i ragazzi italiani, invece, che in genere comunicano nella propria madrelingua con i tedeschi, chi utilizza anche la seconda lingua (tedesco) nella comunicazione intergruppi risiede soprattutto in paese (34,6% vs. 18% in città).

Dom. 35: In che lingua avveniva/avviene la comunicazione?

	Città		Paese		Fuori provincia		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Prevalentemente /sempre o quasi sempre in italiano	120	74,1 %	460	66,2 %	1	100,0 %	4	57,1 %	585	67,6 %
In egual modo in italiano e in tedesco	21	13,0 %	114	16,4 %	0	,0 %	1	14,3 %	136	15,7 %
Prevalentemente/sempre o quasi sempre in tedesco	21	13,0 %	117	16,8 %	0	,0 %	2	28,6 %	140	16,2 %
Valori mancanti	0	,0 %	4	,6 %	0	,0 %	0	,0 %	4	,5 %
Totale	162	100,0 %	695	100,0 %	1	100,0 %	7	100,0 %	865	100,0 %
<i>AA italiano</i>										
Prevalentemente/sempre o quasi sempre in italiano	191	82,0 %	26	63,4 %	1	100,0 %	1	100,0 %	219	79,3 %
In egual modo in italiano e in tedesco	32	13,7 %	9	22,0 %	0	,0 %	0	,0 %	41	14,9 %
Prevalentemente/sempre o quasi sempre in tedesco	10	4,3 %	6	14,6 %	0	,0 %	0	,0 %	16	5,8 %
Totale	233	100,0 %	41	100,0 %	1	100,0 %	1	100,0 %	276	100,0 %
<i>Totale</i>										
Prevalentemente/sempre o quasi sempre in italiano	311	78,7 %	486	66,0 %	2	100,0 %	5	62,5 %	804	70,5 %
In egual modo in italiano e in tedesco	53	13,4 %	123	16,7 %	0	,0 %	1	12,5 %	177	15,5 %
Prevalentemente/sempre o quasi sempre in tedesco	31	7,8 %	123	16,7 %	0	,0 %	2	25,0 %	156	13,7 %
Valori mancanti	0	,0 %	4	,5 %	0	,0 %	0	,0 %	4	,4 %
Totale	395	100,0 %	736	100,0 %	2	100,0 %	8	100,0 %	1141	100,0 %

Base: 1141

Tabella 76: Appendice alla Tabella 75

E) Contatto esteso

Data la distribuzione geografica eterogenea dei due gruppi linguistici in Alto Adige, il contatto diretto con 'l'altro' non è sempre immediatamente realizzabile, specie per i molti altoatesini di lingua tedesca che vivono in zone prevalentemente monolingui. Per questo motivo si è preso in esame anche il contatto esteso, termine con cui si definisce la rete di contatti che i nostri amici o familiari intrattengono con persone che appartengono ad un altro gruppo. È provato che anche questo tipo di contatto 'indiretto' può avere effetti positivi sugli atteggiamenti e sui pregiudizi nei confronti di un altro gruppo (Wright et al., 1997).

Come ci si poteva aspettare una larga parte del campione preso in esame afferma che i propri amici e/o familiari hanno amicizie con persone dell'altro gruppo linguistico. L'analisi delle frequenze rivela, di fatto, che il 78,2% degli studenti altoatesini tedeschi e l'85,1% di quelli italiani presi in esame riportano contatti estesi.

Dom. 42: Tra i suoi amici (o nella sua famiglia), c'è qualcuno che ha rapporti di amicizia con persone dell'altro gruppo linguistico?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Sì	676	78,2%	235	85,1%	911	79,8%
No	189	21,8%	41	14,9%	230	20,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 77: Rapporti di amicizia fra amici/familiari del rispondente e persone del gruppo di L2

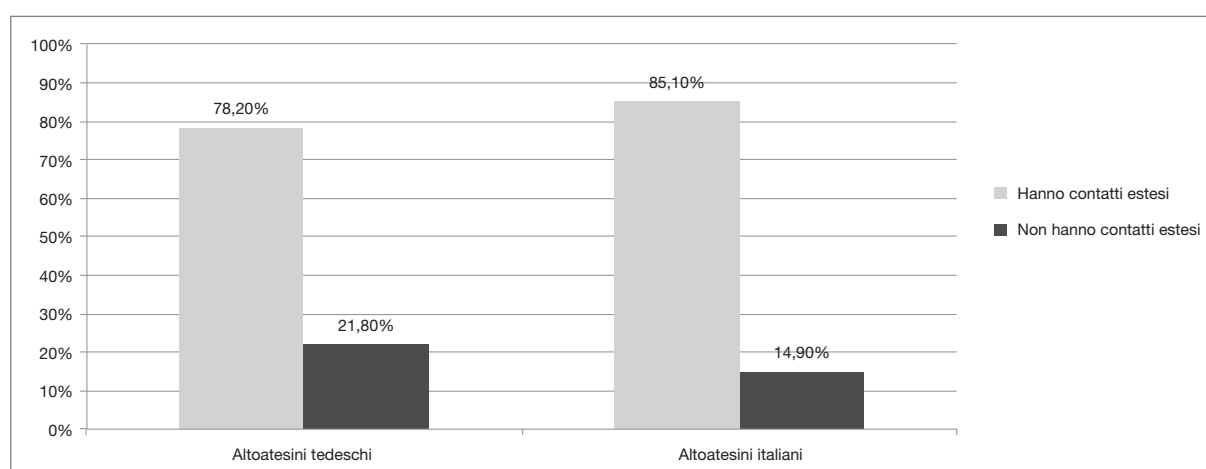


Figura 5: Presenza/assenza di contatti estesi

Bisogna comunque notare che il 20% degli studenti altoatesini indagati dichiarano che le persone che li circondano non hanno amici dell'altro gruppo linguistico. Anche qui è interessante analizzare questi dati in base alla provenienza dei ragazzi, ovvero in base al loro risiedere in città o in un paese a cui si lega la reale e concreta possibilità di entrare in contatto con persone dell'altro gruppo linguistico. Come ci si poteva aspettare, dai dati emerge che tra i ragazzi tedeschi sono coloro che risiedono nei paesi che dichiarano più frequentemente di non avere amicizie con il gruppo italiano (27,5%), cosa che succede meno per i tedeschi che abitano in città (12,3%). Per i ragazzi italiani il trend è evidentemente opposto: uno solo di coloro che abitano in paese (2,4%) dichiara di non avere rapporti di amicizia con persone di lingua tedesca, cosa che succede un po' più di frequente agli italiani che abitano in città (13,7%).

Ovviamente sembra essere decisamente più frequente avere rapporti di amicizia con italiani per quei ragazzi tedeschi che abitano in città piuttosto che per coloro che abitano in paese (abbastanza spesso/spesso/sempre: 43,2% vs. 27,6%), mentre il contrario si verifica per gli italiani (abbastanza spesso/spesso/sempre: 50,2% vs. 73,2%).

Dom. 50.1: I miei amici... Hanno contatti e rapporti di amicizia con persone del gruppo linguistico tedesco/italiano

	Città		Paese		Fuori provincia		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>								
No, mai o molto raramente	23	14,4%	124	17,9%	0	,0%	147	17,0%
Sì, qualche volta/di tanto in tanto	80	50,0%	388	56,2%	0	,0%	468	54,1%
Sì, abbastanza spesso/spesso/quasi sempre	57	35,6%	179	25,9%	1	100,0%	237	27,4%
Valori mancanti							13	1,5%
Totale	160	100,0%	691	100,0%	1	100,0%	865	100,0%
<i>AA italiano</i>								
No, mai o molto raramente	31	13,4%	3	7,3%	0	,0%	34	12,3%
Sì, qualche volta/di tanto in tanto	109	47,0%	12	29,3%	0	,0%	121	43,8%
Sì, abbastanza spesso/spesso/quasi sempre	92	39,6%	26	63,4%	1	100,0%	119	43,1%
Valori mancanti							2	0,7%
Totale	232	100,0%	41	100,0%	1	100,0%	276	100,0%
<i>Totale</i>								
No, mai o molto raramente	54	13,8%	127	17,3%	0	,0%	181	15,9%
Sì, qualche volta/di tanto in tanto	189	48,2%	400	54,6%	0	,0%	589	51,6%
Sì, abbastanza spesso/spesso/quasi sempre	149	62,0%	205	28,0%	2	100,0%	356	31,2%
Valori mancanti							15	1,3%
Totale	392	100,0%	732	100,0%	2	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 78 (percentuali in colonna): Frequenza dei rapporti di amicizia fra amici/familiari del rispondente e persone del gruppo di L2

Coloro che hanno indicato di aver fatto esperienza di contatti estesi hanno poi anche fornito una stima della vicinanza percepita nei rapporti di amicizia che i loro familiari e/o amici intrattengono con persone dell'altro gruppo linguistico. La crescente sovrapposizione dei cerchi nelle figure 1-4 rappresentano la vicinanza di queste amicizie come spiegato precedentemente. Risulta che quasi due terzi (64,3%) degli studenti indagati scelgono le figure 3 e 4 per descrivere le amicizie intergruppi dei loro amici e/o familiari indicando dunque dei rapporti stretti. Il 30% dei ragazzi invece vede una sovrapposizione solo molto parziale (figura 2) e dunque poca vicinanza in questi rapporti e il 5% sceglie addirittura la figura 1 che, figurando due cerchi senza nessuna sovrapposizione, indica rapporti distanti/formali. È interessante paragonare questi risultati con quelli riguardanti il rapporto più stretto che i ragazzi indicano di avere loro stessi con persone dell'altro gruppo linguistico: emerge chiaramente che i contatti estesi vengono percepiti come più stretti/intensi di quelli diretti, questo vale soprattutto per gli studenti di lingua tedesca (vedi Tabella 73, domanda 34).

Dom. 43: Pensi al rapporto che c'è tra questo suo amico/questa sua amica (o questo suo familiare) e la persona dell'altro gruppo e provi a descrivere il loro rapporto d'amicizia scegliendo una delle quattro figure che vede.

	Figura 1		Figura 2		Figura 3		Figura 4		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	32	4,7%	200	29,6%	235	34,8%	200	29,6%	9	1,3%	676	100,0%
AA italiano	12	5,1%	71	30,2%	83	35,3%	68	28,9%	1	0,4%	235	100,0%
Totale	44	4,8%	271	29,8%	318	34,9%	268	29,4%	10	1,1%	911	100,0%

Base: 911:

Tabella 79: Giudizio sul rapporto di amicizia fra un amico/familiare e un membro del gruppo di L2

10. Motivazione e orientamenti nell'apprendimento della L2

Uno dei temi più interessanti tra quelli affrontati nel questionario è quello della motivazione e degli orientamenti all'apprendimento della seconda lingua. Si tratta, infatti, di un argomento che non ha trovato spazio nella maggior parte delle indagini precedenti (ad es. ASTAT, 2006), ma che dalla letteratura internazionale viene indicato come centrale nel processo di acquisizione di una seconda lingua

(Clément & Noels, 1992; Clément, Baker, & MacIntyre, 2003; Dörnyei, 2005; per un approfondimento si veda il contributo di Vettori, Vol. 2). Per motivazione si intende l'insieme dei fattori stimolanti che spingono e incentivano una persona a mettere in atto determinati comportamenti, in questo caso ad apprendere la L2 in provincia di Bolzano. L'importanza della motivazione nell'apprendimento della L2 è ampiamente condivisa dagli studiosi dell'argomento (ad es., Gardner, 1985; Gardner & Clément, 1990), che suggeriscono che la motivazione di un individuo ad apprendere la L2 è influenzata da molteplici fattori fra i quali gli atteggiamenti nei confronti del gruppo di L2 e gli obiettivi che ci si prefigge nell'avvicinarsi lo studio di una L2. Tali obiettivi sono l'espressione di quel che Gardner chiama *orientamenti* che stimolano e indirizzano la motivazione stessa. In letteratura si distingue fra due orientamenti in particolare, un orientamento *integrativo* e un orientamento *strumentale*. L'orientamento *integrativo* indica il desiderio di apprendere la L2 per potersi integrare nella comunità di L2, identificarsi con i suoi membri, avvicinarsi alla sua cultura. L'orientamento *strumentale* esprime, al contrario, il desiderio di apprendere la L2 per trarne dei vantaggi, ad esempio in ambito scolastico e/o lavorativo (voti migliori, maggiori possibilità di carriera ecc.). Indagare questi aspetti nel contesto altoatesino può rivelarsi particolarmente interessante.

10.1. Orientamento strumentale e integrativo nella popolazione target

Allo scopo di illustrare gli orientamenti degli studenti altoatesini è stato loro chiesto di valutare il grado di importanza che riveste per loro lo studio della L2 rispetto a una serie di dimensioni elencate nella Tabella 80 e nella Tabella 81. I risultati saranno commentati mettendo a confronto la somma delle percentuali delle risposte "per niente importante" e "poco importante" con quella delle risposte "abbastanza importante", "molto importante", "del tutto importante".

Le risposte date dagli studenti tedeschi e italiani si assomigliano molto per quanto riguarda l'ordine d'importanza attribuito ai vari tipi di orientamento, anche se sono i primi ad attribuire gradi di importanza leggermente più alti.

Dom. 45 e 46 : Imparare il tedesco/italiano è importante per me...

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Per fare carriera o avere un buon lavoro in provincia di Bolzano</i>						
Per niente/poco importante	54	6,2%	22	8,0%	76	6,7%
Abbastanza/molto/del tutto importante	808	93,4%	253	91,7%	1061	93,0%
Valori mancanti	3	,3%	1	,4%	4	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Per proseguire i miei studi</i>						
Per niente/poco importante	83	9,6%	45	16,3%	128	11,2%
Abbastanza/molto/del tutto importante	776	89,7%	229	83,0%	1005	88,1%
Valori mancanti	6	,7%	2	,7%	8	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Per viaggiare</i>						
Per niente/poco importante	92	10,6%	36	13,0%	128	11,2%
Abbastanza/molto/del tutto importante	769	88,9%	240	87,0%	1009	88,4%
Valori mancanti	4	,5%	0	,0%	4	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Per ottenere i patentino di bilinguismo</i>						
Per niente/poco importante	108	12,5%	47	17,0%	155	13,6%
Abbastanza/molto/del tutto importante	752	86,9%	229	83,0%	981	86,0%
Valori mancanti	5	,6%	0	,0%	5	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Per trovare lavoro nella pubblica amministrazione</i>						
Per niente/poco importante	141	16,3%	54	19,6%	195	17,1%
Abbastanza/molto/del tutto importante	721	83,4%	221	80,1%	942	82,6%
Valori mancanti	3	,3%	1	,4%	4	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Perché non voglio un brutto voto in questa materia</i>						
Per niente/poco importante	274	31,7%	102	37,0%	376	33,0%
Abbastanza/molto/del tutto importante	590	68,2%	174	63,0%	764	67,0%
Valori mancanti	1	,1%	0	,0%	1	,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Perché desidero imparare altre lingue</i>						
Per niente/poco importante	305	35,3%	127	46,0%	432	37,9%
Abbastanza/molto/del tutto importante	556	64,3%	149	54,0%	705	61,8%
Valori mancanti	4	,5%	0	,0%	4	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 80: L'importanza di studiare la L2 – ragioni di tipo strumentale

Accanto ai vari tipi di orientamento strumentale, esistono poi i cosiddetti orientamenti/obiettivi “integrativi”, ossia quelli che nascono da un desiderio di interazione con e di avvicinamento all’altro gruppo linguistico. In particolar modo gli studenti tedeschi, ma anche quelli italiani, dichiarano che studiare la L2 è molto importante per poter comunicare con l’altro gruppo linguistico (tedeschi 79,8 % vs. italiani 57,6 %), mentre risulta essere meno importante l’obiettivo di avere contatti e/o fare amicizia con altoatesini dell’altro gruppo linguistico (tedeschi 45,9 %, italiani 40,9 %). Dato che meno della metà degli studenti studia la L2 per avere contatti e/o fare amicizia con altoatesini dell’altro gruppo linguistico, si potrebbe ipotizzare anche in questo caso che l’orientamento sia più strumentale che integrativo. In effetti, desiderare di “poter comunicare con membri dell’altro gruppo” potrebbe apparentemente costituire una spinta di tipo integrativo, ma dato che nel contesto particolare dell’Alto Adige saper comunicare nella L2 (e questo vale soprattutto per il gruppo linguistico tedesco) risulta essere più che altro una necessità (cfr. i dati sulla comunicazione intergruppi che avviene per lo più in italiano) sarebbe forse più opportuno classificarla tra le ragioni strumentali. Differenze interessanti tra le risposte dei due gruppi si rilevano rispetto ad altri due aspetti inerenti agli orientamenti: la fruizione delle iniziative di tipo culturale (“voglio usufruire di tutte le opportunità/offerte culturali organizzate nella mia città/nel mio paese”) risulta essere più importante per gli italiani (tedeschi 31,6 %, italiani 58,7 %), mentre per i tedeschi prevale l’importanza delle aspettative altrui (“è quello che ci si aspetta da me”: tedeschi 54,3 %, italiani 31,9 %).

Infine, sembra essere contenuto il desiderio di studiare la L2 per poter guardare la TV, i film o leggere libri in L2 (tedeschi 31,9 %, italiani 24,6 %) e ancor meno numerosi sono gli studenti che dichiarano di studiare la L2 per conoscere vita e cultura di altre regioni e Paesi dove si parla la rispettiva L2 (tedeschi 26,9 %, italiani 23,2 %). Sorprende, inoltre, la bassa percentuale di ragazzi che dichiara di voler studiare la L2 per sentirsi più integrato nella vita sociale della Provincia di Bolzano: solo circa un quarto di ciascun gruppo esplicita questo desiderio (tedeschi 26 %, italiani 23,6 %).

Dom. 45 e 46 : Imparare il tedesco/italiano è importante per me...

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Per comunicare meglio con l'altro gruppo linguistico</i>						
Per niente/poco importante	173	20,0 %	116	42,0 %	289	25,3 %
Abbastanza/molto/del tutto importante	690	79,8 %	159	57,6 %	849	74,4 %
Valori mancanti	2	,2 %	1	,4 %	3	,3 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %
<i>Perché mi permette di avere contatti e/o fare amicizia con altoatesini di lingua tedesca/italiana in provincia di Bolzano</i>						
Per niente/poco importante	464	53,6 %	163	59,1 %	627	55,0 %
Abbastanza/molto/del tutto importante	397	45,9 %	113	40,9 %	510	44,7 %
Valori mancanti	4	,5 %	0	,0 %	4	,4 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %
<i>Perché voglio usufruire di tutte le opportunità/offerte culturali organizzate nella mia città o nel mio paese</i>						
Per niente/poco importante	590	68,2 %	112	40,6 %	702	61,5 %
Abbastanza/molto/del tutto importante	273	31,6 %	162	58,7 %	435	38,1 %
Valori mancanti	2	,2 %	2	,7 %	4	,4 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %
<i>Perché è quello che ci si aspetta da me</i>						
Per niente/poco importante	394	45,5 %	187	67,8 %	581	50,9 %
Abbastanza/molto/del tutto importante	470	54,3 %	88	31,9 %	558	48,9 %
Valori mancanti	1	,1 %	1	,4 %	2	,2 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %
<i>Per poter guardare la TV, i film o leggere libri in lingua tedesca/italiana</i>						
Per niente/poco importante	587	67,9 %	208	75,4 %	795	69,7 %
Abbastanza/molto/del tutto importante	276	31,9 %	68	24,6 %	344	30,1 %
Valori mancanti	2	,2 %	0	,0 %	2	,2 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %
<i>Per conoscere vita e cultura di altre regioni e Paesi dove si parla il tedesco/italiano</i>						
Per niente/poco importante	624	72,1 %	208	75,4 %	832	72,9 %
Abbastanza/molto/del tutto importante	233	26,9 %	64	23,2 %	297	26,0 %
Valori mancanti	8	,9 %	4	1,4 %	12	1,1 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %
<i>Per sentirmi più integrato nella vita sociale della provincia di Bolzano</i>						
Per niente/poco importante	638	73,8 %	211	76,4 %	849	74,4 %
Abbastanza/molto/del tutto importante	225	26,0 %	65	23,6 %	290	25,4 %
Valori mancanti	2	,2 %	0	,0 %	2	,2 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %

Base: 1141

Tabella 81: L'importanza di studiare la L2 – ragioni di tipo integrativo

10.2. Aspetti della motivazione allo studio della L2

In generale, sembra che gli studenti siano abbastanza/molto/del tutto motivati a imparare la L2 (tedeschi 69,2%, italiani 63,8%) e sono soprattutto i ragazzi tedeschi a dichiarare che studierebbero la L2 anche se a scuola non fosse obbligatorio, cosa della quale i ragazzi italiani sembrano essere meno convinti (tedeschi 65,3%, italiani 46,4%). Nonostante siano molti gli studenti che dicono di sentirsi obbligati a studiare la L2 (tedeschi 48%, italiani 58,7%), sono pochi quelli che ritengono che lo studio della L2 sia una perdita di tempo (tedeschi 8%, italiani 16,3%).

Dom. 51: Di seguito leggerà una serie di affermazioni. Le chiediamo di indicare il suo grado di accordo con ognuna di esse, scegliendo la risposta che meglio esprime la sua opinione.

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Sono molto motivato/a a imparare il tedesco/italiano</i>						
Per niente d'accordo	49	5,7%	29	10,5%	78	6,8%
Un po' d'accordo	212	24,5%	71	25,7%	283	24,8%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	599	69,2%	176	63,8%	775	67,9%
Valori mancanti	5	,6%	0	,0%	5	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Anche se a scuola non fosse obbligatorio, sceglierei comunque di studiare il tedesco/italiano</i>						
Per niente d'accordo	83	9,6%	72	26,1%	155	13,6%
Un po' d'accordo	212	24,5%	76	27,5%	288	25,2%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	565	65,3%	128	46,4%	693	60,7%
Valori mancanti	5	,6%	0	,0%	5	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Mi sento obbligato/a a studiare il tedesco/italiano</i>						
Per niente d'accordo	181	20,9%	45	16,3%	226	19,8%
Un po' d'accordo	262	30,3%	69	25,0%	331	29,0%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	415	48,0%	162	58,7%	577	50,6%
Valori mancanti	7	,8%	0	,0%	7	,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Ho l'impressione di perdere il mio tempo studiando il tedesco/italiano</i>						
Per niente d'accordo	607	70,2%	185	67,0%	792	69,4%
Un po' d'accordo	178	20,6%	45	16,3%	223	19,5%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	69	8,0%	45	16,3%	114	10,0%
Valori mancanti	11	1,3%	1	,4%	12	1,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 82: Motivazione allo studio della L2

Le risposte alla successiva domanda circa l'intenzione di proseguire lo studio della L2 una volta terminata la scuola, i dati suggeriscono che sono soprattutto gli studenti tedeschi a voler continuare a studiare la L2 (tedeschi 57,2%, italiani 37,7%), risultato in linea con quanto detto precedentemente.

Dom. 54: Quando terminerà la scuola e quindi decadrà l'obbligo di studiare il tedesco/italiano, intende continuare a studiarlo?

	Decisamente no/ più sì che no		Non so		Più sì che no/ decisamente sì		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	143	16,5%	221	25,5%	495	57,2%	6	,7%	865	100,0%
AA italiano	85	30,8%	87	31,5%	104	37,7%	0	,0%	276	100,0%
Totale	228	20,0%	308	27,0%	599	52,5%	6	,5%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 83: Proseguimento dello studio della L2 oltre l'obbligo scolastico

Sono soprattutto le ragazze a dichiarare di voler proseguire nello studio della L2 anche dopo la scuola, ma pur tenendo in considerazione questa variabile, sono i ragazzi tedeschi a essere più propensi a continuare lo studio della L2.

Dom. 54: Quando terminerà la scuola e quindi decadrà l'obbligo di studiare il tedesco/italiano, intende continuare a studiarlo?

	Decisamente no/più sì che no		Non so		Più sì che no/ decisamente sì		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco femmina	64	12,3%	121	23,2%	336	64,4%	1	,2%	522	100,0%
AA tedesco maschio	79	23,0%	100	29,2%	159	46,4%	5	1,5%	343	100,0%
AA italiano femmina	41	28,9%	42	29,6%	59	41,5%	0	,0%	142	100,0%
AA italiano maschio	44	32,8%	45	33,6%	45	33,6%	0	,0%	134	100,0%
Totale femmina	105	15,8%	163	24,5%	395	59,5%	1	,2%	664	100,0%
Totale maschio	123	25,8%	145	30,4%	204	42,8%	5	1,0%	477	100,0%

Base: 1141

Tabella 83bis: Appendice alla Tabella 83

Complessivamente lo studio della L2 non sembra piacere molto: solo circa un terzo dei ragazzi indica di essere d'accordo con l'affermazione "studiare il tedesco/italiano mi piace" (tedeschi 31,3%, italiani 34,4%), molti si mantengono su posizioni più neutrali ("un po' d'accordo": tedeschi 42,5%, italiani

33,7%) e non sono pochi quelli che indicano chiaramente che sono “per niente d'accordo” con questa affermazione (tedeschi 25,4 %, italiani 31,5 %).

Dom. 52: Studiare il tedesco/italiano mi piace.

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Per niente d'accordo	220	25,4 %	87	31,5 %	307	26,9 %
Un po' d'accordo	368	42,5 %	93	33,7 %	461	40,4 %
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	271	31,3 %	95	34,4 %	366	32,1 %
Valori mancanti	6	,7 %	1	,4 %	7	,6 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %

Base: 1141

Tabella 84: Piacere nello studio della L2

10.3. Il ruolo di genitori e amici

Gli studi sull'apprendimento della seconda lingua hanno messo in luce come, accanto agli atteggiamenti nei confronti della L2, anche il “contesto normativo” giochi un ruolo importante. Con “contesto normativo” si intende l'importanza che le persone che noi consideriamo di riferimento attribuiscono a determinate attività (MacIntyre, Baker, Clément, & Conrad, 2001; MacIntyre, Clément, Dornyei, & Noels, 1998): nel caso del campione KOLIPSI, le persone di riferimento sono rappresentate dai genitori e dai pari.

Per sviscerare anche questo aspetto è stato chiesto agli studenti di indicare quanto è importante per determinati gruppi di persone che loro padroneggino la L2. Dalle risposte emerge che la conoscenza della L2 è molto importante per loro stessi (tedeschi 88,8 %, italiani 81,2 %) e per i loro genitori (tedeschi 77,2 %, italiani 76,8 %), mentre essi considerano che lo sia molto meno per i loro amici (i pari). Quest'ultimo dato emerge soprattutto dalle risposte degli studenti italiani (tedeschi 44,7 %, italiani 26,4 %).

Dom. 47: Quanto importante è per le seguenti persone che lei conosca e comunichi in tedesco/italiano

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Per la sua famiglia</i>						
Per niente/poco importante	194	22,4%	62	22,5%	256	22,4%
Abbastanza/molto/del tutto importante	668	77,2%	212	76,8%	880	77,1%
Valori mancanti	3	,3%	2	,7%	5	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Per i suoi amici</i>						
Per niente/poco importante	473	54,7%	201	72,8%	674	59,1%
Abbastanza/molto/del tutto importante	387	44,7%	73	26,4%	460	40,3%
Valori mancanti	5	,6%	2	,7%	7	,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Per lei stesso/a</i>						
Per niente/poco importante	94	10,9%	50	18,1%	144	12,6%
Abbastanza/molto/del tutto importante	768	88,8%	224	81,2%	992	86,9%
Valori mancanti	3	,3%	2	,7%	5	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 85: Importanza dello studio della L2 per familiari/amici/se stessi

I ragazzi hanno anche indicato in che misura essi ritengono che l'atteggiamento dei loro genitori corrisponda a quello descritto. La maggior parte dei ragazzi afferma che i propri genitori li "incoraggiano a studiare la L2" (tedeschi 84,2%, italiani 88,8%) e che li "spingono a esercitare la L2 quanto più possibile" (tedeschi 63,5%, italiani 77,2%). Queste percentuali scendono un po' per quanto riguarda l'incoraggiamento all'avvicinamento concreto all'altro gruppo linguistico cioè l'incoraggiamento a ricercare contatti e a inserirsi in ambienti dove si parla la L2 (tedeschi 45,1%, italiani 52,9%). Come si è visto a proposito degli orientamenti motivazionali dei ragazzi, che risulterebbero essere più strumentali che integrativi, così anche per i genitori il fatto che i figli abbiano una competenza che gli consenta di avere dei contatti reali con l'altro gruppo linguistico sembrerebbe non avere grande importanza.

Infine, sono soprattutto i ragazzi italiani che dichiarano che i genitori si aspettano che essi conseguano il patentino di bilinguismo il prima possibile (tedeschi 37,5%, italiani 65,6%).

Dom. 48: I miei genitori...

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Mi incoraggiano a studiare il tedesco/italiano</i>						
Per niente/poco vero	129	14,9%	31	11,2%	160	14,0%
Abbastanza/molto/del tutto vero	728	84,2%	245	88,8%	973	85,3%
Valori mancanti	8	,9%	0	,0%	8	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Mi spingono ad esercitare il mio tedesco/italiano quanto più è possibile</i>						
Per niente/poco vero	308	35,6%	63	22,8%	371	32,5%
Abbastanza/molto/del tutto vero	549	63,5%	213	77,2%	762	66,8%
Valori mancanti	8	,9%	0	,0%	8	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Mi incoraggiano a ricercare contatti/ad inserirmi in ambienti di lingua tedesca/italiana</i>						
Per niente/poco vero	466	53,9%	130	47,1%	596	52,2%
Abbastanza/molto/del tutto vero	390	45,1%	146	52,9%	536	47,0%
Valori mancanti	9	1,0%	0	,0%	9	,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Si aspettano che io consegua il patentino di bilinguismo il prima possibile</i>						
Per niente/poco vero	531	61,4%	95	34,4%	626	54,9%
Abbastanza/molto/del tutto vero	324	37,5%	181	65,6%	505	44,3%
Valori mancanti	10	1,2%	0	,0%	10	,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 86: Posizione dei genitori nei confronti dell'apprendimento della L2

Circa la metà degli studenti (tedeschi 47,2%, italiani 50,7%) dichiara che i loro familiari hanno spesso contatti con persone dell'altro gruppo linguistico, tuttavia l'uso della L2 nella vita quotidiana sembra essere più frequente nei familiari dei ragazzi tedeschi (abbastanza spesso/molto spesso/sempré: tedeschi 48,3%, italiani 29,7%). La maggioranza di questi ultimi dichiara inoltre che i propri familiari si sono impegnati per imparare la L2 (abbastanza spesso/molto spesso/sempré: 79,4%), mentre la stessa cosa sembrerebbe valere solo per il 43,1% dei familiari dei ragazzi italiani. Ad ogni modo, per non interpretare male questo dato bisogna tenere conto del fatto che molti dei genitori italiani si sono trasferiti in Alto Adige a un'età adulta e di conseguenza hanno frequentato scuole che non obbligano allo studio della L2 (solo il 52,9% dei padri dei ragazzi italiani e il 64,5% delle loro madri sono nati in AA; genitori dei ragazzi tedeschi: 95% nati in AA).

I ragazzi hanno inoltre indicato la frequenza di alcune attività svolte dai propri familiari: sembrerebbero essere pochi coloro che vedono spesso film, seguono programmi in TV o alla radio o leggono

libri in L2 (tedeschi 28,3 %, italiani 19,9%); al contrario, molti dichiarano che i loro familiari non lo fanno mai (tedeschi 31,8 %, italiani 52,2%)⁷.

Dom. 49: I miei familiari...

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Hanno contatti e rapporti di amicizia con persone del gruppo linguistico tedesco/italiano</i>						
Mai	82	9,5 %	25	9,1 %	107	9,4 %
Qualche volta	369	42,7 %	107	38,8 %	476	41,7 %
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	408	47,2 %	140	50,7 %	548	48,0 %
Valori mancanti	6	,7 %	4	1,4 %	10	,9 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %
<i>Usano la lingua tedesca/italiana nella vita quotidiana</i>						
Mai	163	18,8 %	116	42,0 %	279	24,5 %
Qualche volta	277	32,0 %	74	26,8 %	351	30,8 %
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	418	48,3 %	82	29,7 %	500	43,8 %
Valori mancanti	7	,8 %	4	1,4 %	11	1,0 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %
<i>Si sono impegnati per imparare la lingua tedesca/italiana</i>						
Mai	21	2,4 %	58	21,0 %	79	6,9 %
Qualche volta	147	17,0 %	95	34,4 %	242	21,2 %
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	687	79,4 %	119	43,1 %	806	70,6 %
Valori mancanti	10	1,2 %	4	1,4 %	14	1,2 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %
<i>Vedono film, seguono programmi in TV o alla radio, leggono libri in lingua tedesca/italiana</i>						
Mai	275	31,8 %	144	52,2 %	419	36,7 %
Qualche volta	336	38,8 %	73	26,4 %	409	35,8 %
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	245	28,3 %	55	19,9 %	300	26,3 %
Valori mancanti	9	1,0 %	4	1,4 %	13	1,1 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %

Base: 1141

Tabella 87: Genitori e L2

Mentre la metà degli studenti sostiene che i loro familiari hanno spesso contatti con persone dell'altro gruppo linguistico, questi contatti sembrano essere meno frequenti nel gruppo di amici e questo vale soprattutto per gli amici dei ragazzi tedeschi (tedeschi 27,6 %, italiani 43,5 %). Anche l'uso della L2 nella vita quotidiana sembra essere piuttosto raro tra gli amici dei ragazzi (abbastanza spes-

⁷ Nella lettura di questi dati che indicano un uso molto ridotto della L2 riguardata i familiari dei ragazzi italiani bisogna anche considerare che costoro hanno frequentato la scuola in un periodo in cui l'insegnamento del tedesco nelle scuole di lingua italiana era ancora poco sviluppato e valorizzato

so/molto spesso/sempre: tedeschi 25,7%, italiani 20,3%) e soprattutto tra gli italiani sono in molti a dichiarare che i loro amici non usano mai la L2 (mai: tedeschi 19,5%, italiani 35,1%). Molti studenti tedeschi dichiarano che i loro amici si sono impegnati per imparare la L2 (abbastanza spesso/molto spesso/sempre: 65,7%), un po' meno gli amici dei ragazzi italiani (47,8%).

Per quanto riguarda i comportamenti, sono pochi i ragazzi che dicono che i loro amici vedono spesso film, seguono programmi in TV o alla radio o leggono libri in L2 (tedeschi 19,4%, italiani 15,9%), anzi, molti, soprattutto fra i ragazzi italiani, dicono che i loro amici non lo fanno mai (tedeschi 32,9%, italiani 47,1%).

Dom. 50: I miei amici...

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Hanno contatti e rapporti di amicizia con persone del gruppo linguistico tedesco/italiano</i>						
Mai	148	17,1%	34	12,3%	182	16,0%
Qualche volta	472	54,6%	121	43,8%	593	52,0%
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	239	27,6%	120	43,5%	359	31,5%
Valori mancanti	6	,7%	1	,4%	7	,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>... Usano la lingua tedesca/italiana nella vita quotidiana</i>						
Mai	169	19,5%	97	35,1%	266	23,3%
Qualche volta	467	54,0%	121	43,8%	588	51,5%
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	222	25,7%	56	20,3%	278	24,4%
Valori mancanti	7	,8%	2	,7%	9	,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>... Si sono impegnati per imparare la lingua tedesca/italiana</i>						
Mai	37	4,3%	45	16,3%	82	7,2%
Qualche volta	252	29,1%	97	35,1%	349	30,6%
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	568	65,7%	132	47,8%	700	61,3%
Valori mancanti	8	,9%	2	,7%	10	,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>... Vedono film, seguono programmi in TV o alla radio, leggono libri in lingua tedesca/italiana</i>						
Mai	285	32,9%	130	47,1%	415	36,4%
Qualche volta	404	46,7%	100	36,2%	504	44,2%
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	168	19,4%	44	15,9%	212	18,6%
Valori mancanti	8	,9%	2	,7%	10	,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 88: Amici e L2

11. I sentimenti rispetto allo studio e all'uso della L2

Ai ragazzi è stato chiesto come si sentono quando utilizzano la L2 in una serie di situazioni e per ciascuna è stato loro chiesto di indicare se la collegano a sensazioni di “ansia” o di “benessere”, oppure se non avvertono né l'una né l'altra sensazione in questi specifici contesti. L'ansia è, infatti, un fattore che può limitare l'uso della seconda lingua, al di là delle effettive competenze, in quanto essa mina il senso di competenza, “il sentirsi in grado di” esprimersi e di comprendere la L2 (MacIntyre, Clément, Dornyei, & Noels, 1998).

Come si evince dalla tabella sottostante, sono soprattutto le situazioni nelle quali bisogna recarsi in luoghi meno familiari o rivolgersi a persone sconosciute che tendono a suscitare ansia (cfr. quasi due terzi degli studenti). Ne sono un esempio il “parlare la L2 in un negozio o in un ufficio pubblico” (tedeschi 64,8 %, italiani 55,3 %) o il “fare una telefonata in L2” (tedeschi 63,7 %, italiani 60,4 %). Ma, seppur in misura minore, anche altre situazioni come “chiedere informazioni per strada in L2” (tedeschi 50 %, italiani 44,9 %), “fare una breve conversazione in L2” (tedeschi 41,9 %, italiani 43,6 %) o “parlare la L2 all'estero” (tedeschi 42,7 %, italiani 40,7 %) sembrano suscitare ansia in circa il 40 % dei ragazzi. Genera ansia in più di un terzo degli studenti (tedeschi 39,3 %, italiani 33,7 %) anche il “parlare la L2 in classe”, probabilmente a causa dell'elemento valutativo implicito in una situazione tutto sommato familiare. Le percentuali di disagio diminuiscono invece per quanto riguarda il “parlare la L2 nel tempo libero” (tedeschi 25,6 %, italiani 22,6 %) e soprattutto nelle attività quali “scrivere o leggere un testo in L2” oppure “seguire dei programmi radio o TV in L2” (meno del 20 % dei casi).

Da questo punto di vista risultano essere particolarmente interessanti i risultati dei ragazzi bilingui dato che questi ultimi riportano livelli di ansia molto più bassi rispetto agli studenti tedeschi e italiani in tutte le situazioni indagate. Questo dato è importante perché suggerisce che le percentuali di ansia più alte espresse dai ragazzi tedeschi e italiani nelle situazioni meno familiari e con persone sconosciute non riguardano solo una certa dose di ansia sociale, ma indicano che la sensazione di non-padronanza della L2 può effettivamente essere una discriminante importante.

Dom. 55: Come si sente quando deve utilizzare la lingua tedesca/italiana nelle seguenti situazioni?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>In un negozio o ufficio pubblico</i>								
Un po' in ansia/molto in ansia	559	64,6 %	152	55,1 %	49	21,8 %	760	55,6 %
Né l'uno né l'altro	232	26,8 %	96	34,8 %	69	30,7 %	397	29,1 %
Un po' a mio agio/molto a mio agio	71	8,2 %	27	9,8 %	107	47,6 %	205	15,0 %
Valori mancanti	3	,3 %	1	,4 %	0	,0 %	4	,3 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %
<i>Quando fa una telefonata in tedesco</i>								
Un po' in ansia/molto in ansia	546	63,1 %	165	59,8 %	56	24,9 %	767	56,1 %
Né l'uno né l'altro	218	25,2 %	75	27,2 %	59	26,2 %	352	25,8 %
Un po' a mio agio/molto a mio agio	93	10,8 %	33	12,0 %	110	48,9 %	236	17,3 %
Valori mancanti	8	,9 %	3	1,1 %	0	,0 %	11	,8 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %
<i>Quando chiede/da informazioni in strada</i>								
Un po' in ansia/molto in ansia	431	49,8 %	123	44,6 %	34	15,1 %	588	43,0 %
Né l'uno né l'altro	291	33,6 %	92	33,3 %	70	31,1 %	453	33,2 %
Un po' a mio agio/molto a mio agio	140	16,2 %	59	21,4 %	120	53,3 %	319	23,4 %
Valori mancanti	3	,3 %	2	,7 %	1	,4 %	6	,4 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %
<i>Quando fa una breve conversazione</i>								
Un po' in ansia/molto in ansia	358	41,4 %	120	43,5 %	29	12,9 %	507	37,1 %
Né l'uno né l'altro	315	36,4 %	87	31,5 %	63	28,0 %	465	34,0 %
Un po' a mio agio/molto a mio agio	181	20,9 %	68	24,6 %	132	58,7 %	381	27,9 %
Valori mancanti	11	1,3 %	1	,4 %	1	,4 %	13	1,0 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %
<i>Quando si trova fuori dall'AA</i>								
Un po' in ansia/molto in ansia	366	42,3 %	112	40,6 %	44	19,6 %	522	38,2 %
Né l'uno né l'altro	281	32,5 %	79	28,6 %	58	25,8 %	418	30,6 %
Un po' a mio agio/molto a mio agio	211	24,4 %	84	30,4 %	123	54,7 %	418	30,6 %
Valori mancanti	7	,8 %	1	,4 %	0	,0 %	8	,6 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %
<i>In classe, durante le ore di lezione di L2</i>								
Un po' in ansia/molto in ansia	337	39,0 %	92	33,3 %	26	11,6 %	455	33,3 %
Né l'uno né l'altro	335	38,7 %	86	31,2 %	60	26,7 %	481	35,2 %
Un po' a mio agio/molto a mio agio	186	21,5 %	95	34,4 %	139	61,8 %	420	30,7 %
Valori mancanti	7	,8 %	3	1,1 %	0	,0 %	10	,7 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Nel tempo libero</i>								
Un po' in ansia/molto in ansia	218	25,2%	62	22,5%	14	6,2%	294	21,5%
Né l'uno né l'altro	329	38,0%	136	49,3%	62	27,6%	527	38,6%
Un po' a mio agio/molto a mio agio	306	35,4%	76	27,5%	149	66,2%	531	38,9%
Valori mancanti	12	1,4%	2	,7%	0	,0%	14	1,0%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Quando scrive un breve testo in tedesco</i>								
Un po' in ansia/molto in ansia	162	18,7%	92	33,3%	14	6,2%	268	19,6%
Né l'uno né l'altro	390	45,1%	98	35,5%	70	31,1%	558	40,8%
Un po' a mio agio/molto a mio agio	301	34,8%	85	30,8%	139	61,8%	525	38,4%
Valori mancanti	12	1,4%	1	,4%	2	,9%	15	1,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Quando legge in L2</i>								
Un po' in ansia/molto in ansia	119	13,8%	45	16,3%	9	4,0%	173	12,7%
Né l'uno né l'altro	406	46,9%	117	42,4%	64	28,4%	587	43,0%
Un po' a mio agio/molto a mio agio	331	38,3%	112	40,6%	151	67,1%	594	43,5%
Valori mancanti	9	1,0%	2	,7%	1	,4%	12	,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Quando segue un film/ programma TV o radio</i>								
Un po' in ansia/molto in ansia	82	9,5%	47	17,0%	6	2,7%	135	9,9%
Né l'uno né l'altro	395	45,7%	142	51,4%	51	22,7%	588	43,0%
Un po' a mio agio/molto a mio agio	379	43,8%	86	31,2%	165	73,3%	630	46,1%
Valori mancanti	9	1,0%	1	,4%	3	1,3%	13	1,0%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 89: Sentimenti rispetto all'utilizzo della L2 in determinati contesti

Quando si chiede ai ragazzi quanto si sentono in grado, capaci e sicuri di utilizzare la L2 nelle medesime situazioni di cui sopra non è sorprendente che essi indichino scarsa sicurezza se hanno già indicato sentimenti di ansia e, viceversa, buona sicurezza per quelle meno problematiche (ad esempio “usare la L2 per leggere” o “seguire un film in L2”). In termini generali, per quanto riguarda il loro sentirsi capaci di utilizzare la L2 i ragazzi tedeschi riportano percentuali più alte dei ragazzi italiani.

Dom. 56: quanto si sente in grado/capace/sicuro di utilizzare il tedesco/italiano nelle seguenti situazioni?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Per leggere</i>						
Per niente	37	4,3%	21	7,6%	58	5,1%
Un po'	230	26,6%	70	25,4%	300	26,3%
Abbastanza/molto/del tutto	588	68,0%	185	67,0%	773	67,7%
Valori mancanti	10	1,2%	0	,0%	10	,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Per seguire un film/programma TV/radio</i>						
Per niente	41	4,7%	32	11,6%	73	6,4%
Un po'	236	27,3%	103	37,3%	339	29,7%
Abbastanza/molto/del tutto	578	66,8%	140	50,7%	718	62,9%
Valori mancanti	10	1,2%	1	,4%	11	1,0%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Per una breve Conversazione</i>						
Per niente	56	6,5%	25	9,1%	81	7,1%
Un po'	299	34,6%	76	27,5%	375	32,9%
Abbastanza/molto/del tutto	502	58,0%	173	62,7%	675	59,2%
Valori mancanti	8	,9%	2	,7%	10	,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Per scrivere un breve testo</i>						
Per niente	41	4,7%	33	12,0%	74	6,5%
Un po'	258	29,8%	93	33,7%	351	30,8%
Abbastanza/molto/del tutto	550	63,6%	149	54,0%	699	61,3%
Valori mancanti	16	1,8%	1	,4%	17	1,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Nel tempo libero</i>						
Per niente	40	4,6%	25	9,1%	65	5,7%
Un po'	282	32,6%	97	35,1%	379	33,2%
Abbastanza/molto/del tutto	534	61,7%	153	55,4%	687	60,2%
Valori mancanti	9	1,0%	1	,4%	10	,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>In classe, durante le lezioni di L2</i>						
Per niente	76	8,8%	17	6,2%	93	8,2%
Un po'	301	34,8%	77	27,9%	378	33,1%
Abbastanza/molto/del tutto	484	56,0%	180	65,2%	664	58,2%
Valori mancanti	4	,5%	2	,7%	6	,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Per chiedere/dare informazioni in strada</i>						
Per niente	77	8,9%	30	10,9%	107	9,4%
Un po'	326	37,7%	97	35,1%	423	37,1%
Abbastanza/molto/del tutto	454	52,5%	148	53,6%	602	52,8%
Valori mancanti	8	,9%	1	,4%	9	,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>In un negozio o ufficio pubblico</i>						
Per niente	102	11,8%	56	20,3%	158	13,8%
Un po'	398	46,0%	109	39,5%	507	44,4%
Abbastanza/molto/del tutto	361	41,7%	111	40,2%	472	41,4%
Valori mancanti	4	,5%	0	,0%	4	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Per fare una Telefonata</i>						
Per niente	140	16,2%	63	22,8%	203	17,8%
Un po'	360	41,6%	101	36,6%	461	40,4%
Abbastanza/molto/del tutto	359	41,5%	111	40,2%	470	41,2%
Valori mancanti	6	,7%	1	,4%	7	,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Quando si trova fuori dall'AA</i>						
Per niente	79	9,1%	47	17,0%	126	11,0%
Un po'	359	41,5%	84	30,4%	443	38,8%
Abbastanza/molto/del tutto	422	48,8%	145	52,5%	567	49,7%
Valori mancanti	5	,6%	0	,0%	5	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 90: Autovalutazione del livello di sicurezza nell'utilizzare la L2 in determinati contesti

Question 104.1: Per quanto riguarda la COMPrensione, indichi il suo livello di competenza della L2.

	non capisco/ capisco poche parole		capisco frasi semplici e della vita quotidiana		capisco gli elementi principali di una conversa- zione/un testo		capisco con- versazioni/ testi di una certa complessità		capisco tutto senza difficoltà	
	Con- teggio	% casi colonna	Con- teggio	% casi colonna	Con- teggio	% casi colonna	Con- teggio	% casi colonna	Con- teggio	% casi colonna
<i>Question 56.1: Quanto si sente in grado/capace/sicuro di utilizzare il tedesco/italiano nelle seguenti situazioni? IN UN NEGOZIO O IN UN UFFICIO PUBBLICO (PER ES. ALL'UFFICIO POSTALE)</i>										
per niente	20	52,6%	47	31,3%	91	14,8%	18	3,7%	3	1,9%
un po'	13	34,2%	88	58,7%	311	50,6%	141	29,0%	16	10,3%
abbastanza/molto/del tutto	5	13,2%	15	10,0%	213	34,6%	327	67,3%	137	87,8%
<i>Question 56.2: QUANDO SI TROVA FUORI DALL'AA (AD ES. IN UN PAESE L2)</i>										
per niente	20	52,6%	42	28,0%	60	9,8%	17	3,5%	2	1,3%
un po'	11	28,9%	74	49,3%	272	44,2%	112	23,0%	15	9,7%
abbastanza/molto/del tutto	7	18,4%	34	22,7%	283	46,0%	357	73,5%	138	89,0%
<i>Question 56.3: PER FARE UNA TELEFONATA</i>										
per niente	20	52,6%	44	29,5%	130	21,2%	26	5,3%	2	1,3%
un po'	10	26,3%	78	52,3%	268	43,7%	148	30,5%	20	12,8%
abbastanza/molto/del tutto	8	21,1%	27	18,1%	215	35,1%	312	64,2%	134	85,9%
<i>Question 56.4: PER CHIEDERE E DARE INFORMAZIONI PER LA STRADA</i>										
per niente	14	36,8%	29	19,3%	56	9,2%	16	3,3%	3	1,9%
un po'	16	42,1%	84	56,0%	265	43,4%	88	18,1%	12	7,7%
abbastanza/molto/del tutto	8	21,1%	37	24,7%	290	47,5%	381	78,6%	141	90,4%
<i>Question 56.5: PER UNA BREVE CONVERSAZIONE</i>										
per niente	14	36,8%	24	16,1%	41	6,7%	8	1,7%	2	1,3%
un po'	15	39,5%	82	55,0%	228	37,2%	68	14,0%	15	9,7%
abbastanza/molto/del tutto	9	23,7%	43	28,9%	344	56,1%	408	84,3%	138	89,0%
<i>Question 56.6: IN CLASSE, DURANTE LE ORE DI LEZIONE L2</i>										
per niente	13	34,2%	26	17,6%	47	7,7%	15	3,1%	3	1,9%
un po'	14	36,8%	78	52,7%	226	36,8%	79	16,3%	15	9,6%
abbastanza/molto/del tutto	11	28,9%	44	29,7%	341	55,5%	390	80,6%	138	88,5%
<i>Question 56.7: NEL TEMPO LIBERO (AD ES. SEGUANDO UN CORSO, NELLE USCITE SERALI, NEL CONOSCERE PERSONE ECC.)</i>										
per niente	12	31,6%	20	13,4%	35	5,7%	7	1,4%	1	,6%
un po'	15	39,5%	88	59,1%	221	36,1%	82	16,9%	9	5,8%
abbastanza/molto/del tutto	11	28,9%	41	27,5%	356	58,2%	397	81,7%	145	93,5%
<i>Question 56.8: PER SCRIVERE UN BREVE TESTO (AD ES. UN MESSAGGIO, UN E-MAIL, UNA BREVE LETTERA, ECC.)</i>										
per niente	9	23,7%	25	16,8%	43	7,1%	7	1,5%	1	,6%
un po'	18	47,4%	84	56,4%	194	31,9%	76	15,8%	17	10,9%
abbastanza/molto/del tutto	11	28,9%	40	26,8%	371	61,0%	399	82,8%	138	88,5%

	non capisco/ capisco poche parole		capisco frasi semplici e della vita quotidiana		capisco gli elementi principali di una conversa- zione/un testo		capisco con- versazioni/ testi di una certa complessità		capisco tutto senza difficoltà	
	Con- teggio	% casi colonna	Con- teggio	% casi colonna	Con- teggio	% casi colonna	Con- teggio	% casi colonna	Con- teggio	% casi colonna
<i>Question 56.9: PER LEGGERE (AD ES. UN ARTICOLO DI GIORNALE)</i>										
per niente	9	23,7%	24	16,0%	26	4,3%	6	1,2%	2	1,3%
un po'	16	42,1%	69	46,0%	175	28,7%	73	15,0%	10	6,5%
abbastanza/molto/del tutto	13	34,2%	57	38,0%	409	67,0%	407	83,7%	143	92,3%
<i>Question 56.10: PER SEGUIRE UN FILM O UN PROGRAMMA TV O RADIO</i>										
per niente	14	37,8%	25	16,7%	43	7,0%	6	1,2%	2	1,3%
un po'	12	32,4%	78	52,0%	206	33,7%	67	13,8%	12	7,7%
abbastanza/molto/del tutto	11	29,7%	47	31,3%	363	59,3%	412	84,9%	142	91,0%

Tabella 91: Grado di sicurezza nell'utilizzo della L2/autovalutazione della competenza della L2 (comprensione)

Un'ulteriore domanda posta agli studenti riguardava la loro opinione circa alcuni diritti che la provincia di Bolzano, in quanto provincia autonoma, riserva rispettivamente all'"altro" gruppo linguistico. Ai ragazzi veniva chiesto di indicare il grado d'importanza che essi attribuiscono a ciascuna di queste possibilità offerte all'altro gruppo. Sia i ragazzi tedeschi sia quelli italiani sembrano ritenere importante il fatto che in Alto Adige ci sia la possibilità di studiare la seconda lingua (Tabella 92, abbastanza/molto/del tutto: 79,4% e 85,5% rispettivamente). Per quanto riguarda la possibilità di fruire di TV e radio nell'altra lingua sono tre quarti dei ragazzi tedeschi (74,3%) a dire che trovano abbastanza/molto/del tutto importante il fatto che ci sia questa possibilità mentre sembra essere un po' meno importante per i ragazzi italiani (56,5%). Quasi due terzi di ciascun gruppo trovano importante il fatto che in provincia di Bolzano ci sia la possibilità di seguire/partecipare ad attività in L2 nel tempo libero (tedeschi 65,1%, italiani 61,6%) e anche la possibilità di avere attività di valorizzazione/promozione della cultura dell'altro (cultura italiana/sudtirolese) viene considerata abbastanza importante, anche se in misura un po' minore negli italiani (tedeschi 58,8%, italiani 47,1%). Per quanto riguarda le opinioni dei ragazzi bilingui emerge che tutti questi aspetti di sostegno e promozione della lingua dell'altro gruppo vengono valutati come abbastanza/molto/del tutto importanti da quasi tutti (92,9%, 92%, 86,7%, 80,4%).

Dom. 128: Quanto importante è, secondo lei, che in provincia di Bolzano vi sia la possibilità di...

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Studiare in lingua tedesca/italiana</i>								
Per niente	30	3,5%	11	4,0%	4	1,8%	45	3,3%
Un po'	143	16,5%	27	9,8%	12	5,3%	182	13,3%
Abbastanza/molto/del tutto	687	79,4%	236	85,5%	209	92,9%	1132	82,9%
Valori mancanti	5	,6%	2	,7%	0	,0%	7	,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Avere TV e radio in lingua tedesca/italiana</i>								
Per niente	45	5,2%	33	12,0%	7	3,1%	85	6,2%
Un po'	172	19,9%	85	30,8%	11	4,9%	268	19,6%
Abbastanza/molto/del tutto	643	74,3%	156	56,5%	207	92,0%	1006	73,6%
Valori mancanti	5	,6%	2	,7%	0	,0%	7	,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Seguire/partecipare ad attività in lingua tedesca/italiana nel tempo libero</i>								
Per niente	73	8,4%	26	9,4%	8	3,6%	107	7,8%
Un po'	224	25,9%	78	28,3%	22	9,8%	324	23,7%
Abbastanza/molto/del tutto	563	65,1%	170	61,6%	195	86,7%	928	67,9%
Valori mancanti	5	,6%	2	,7%	0	,0%	7	,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Avere attività di valorizzazione/promozione della cultura sudtirolese/italiana</i>								
Per niente	89	10,3%	44	15,9%	14	6,2%	147	10,8%
Un po'	262	30,3%	99	35,9%	30	13,3%	391	28,6%
Abbastanza/molto/del tutto	509	58,8%	130	47,1%	181	80,4%	820	60,0%
Valori mancanti	5	,6%	3	1,1%	0	,0%	8	,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 92: Attività in tedesco/italiano in Alto Adige – percezione dell'importanza

12. Valutazione delle lingue

Per indagare meglio il modo in cui i ragazzi considerano e percepiscono non solo l'italiano e il tedesco come prima o seconda lingua ma anche il dialetto sudtirolese, è stato loro chiesto di valutare tali codici linguistici rispetto a varie dimensioni. Per ognuna delle tre lingue è stata fornita una lista di coppie di aggettivi per ognuno dei quali i rispondenti dovevano indicare il grado di corrispondenza che essi attribuiscono spontaneamente in riferimento alla lingua momentaneamente oggetto della riflessione. Ad esempio, nella coppia *inutile* - *utile* il ragazzo doveva indicare se la lingua in questione è, a suo avviso, “un po’” o “molto” *inutile* oppure “un po’” o “molto” *utile*.

Analizzando i risultati lingua per lingua, si notano alcune differenze nelle valutazioni degli studenti tedeschi e italiani: entrambi associano gli aggettivi *utile* (tedeschi 83%, italiani 82,2%) e *prestigiosa* (tedeschi 59,7%, italiani 75,7%) alla propria prima lingua e scelgono *mi piace* per descriverla (tedeschi 69,2%, italiani 92,8%), ma per quanto riguarda gli aggettivi *calda* (tedeschi 42,1%, italiani 80,1%) e *melodiosa* (tedeschi 26,8%, italiani 77,9%) si nota chiaramente come i tedeschi descrivono il tedesco standard in termini molto meno positivi. Anche rispetto alla dimensione *vicino* - *lontano* sembra che i ragazzi italiani siano molto più legati alla propria prima lingua rispetto a quanto non lo siano quelli tedeschi (*vicina*: tedeschi 50,6%, italiani 79,3%). Analogamente, per quanto riguarda il grado di difficoltà attribuito alla prima lingua sono i ragazzi tedeschi ad associarla in misura inferiore all'aggettivo *facile* (tedeschi 43,2%, italiani 65,6%).

Dom. 73: Che cosa le viene in mente quando pensa alla lingua tedesca/italiana (L1)?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Utilità della L1</i>						
Un po'/molto INUTILE	33	3,8%	14	5,1%	47	4,1%
Né l'uno né l'altro	105	12,1%	32	11,6%	137	12,0%
Un po'/molto UTILE	718	83,0%	227	82,2%	945	82,8%
Valori mancanti	9	1,0%	3	1,1%	12	1,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Prestigio della L1</i>						
Un po'/molto DI SCARSO VALORE	38	4,4%	9	3,3%	47	4,1%
Né l'uno né l'altro	300	34,7%	55	19,9%	355	31,1%
Un po'/molto PRESTIGIOSA	516	59,7%	209	75,7%	725	63,5%
Valori mancanti	11	1,3%	3	1,1%	14	1,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Apprezzamento della L1</i>						
MI PIACE un po'/molto	599	69,2%	256	92,8%	855	74,9%
Né l'uno né l'altro	167	19,3%	13	4,7%	180	15,8%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
NON MI PIACE un po'/molto	94	10,9%	6	2,2%	100	8,8%
Valori mancanti	5	,6%	1	,4%	6	,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Gradevolezza della L1</i>						
Un po'/molto GRADEVOLE	599	69,2%	256	92,8%	855	74,9%
Né l'uno né l'altro	167	19,3%	13	4,7%	180	15,8%
Un po'/molto SGRADEVOLE	94	10,9%	6	2,2%	100	8,8%
Valori mancanti	5	,6%	1	,4%	6	,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Calore della L1</i>						
Un po'/molto FREDDA	117	13,5%	11	4,0%	128	11,2%
Né l'uno né l'altro	373	43,1%	42	15,2%	415	36,4%
Un po'/molto CALDA	364	42,1%	221	80,1%	585	51,3%
Valori mancanti	11	1,3%	2	,7%	13	1,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Durezza della L1</i>						
Un po'/molto DURA	248	28,7%	10	3,6%	258	22,6%
Né l'uno né l'altro	375	43,4%	49	17,8%	424	37,2%
Un po'/molto MELODIOSA	232	26,8%	215	77,9%	447	39,2%
Valori mancanti	10	1,2%	2	,7%	12	1,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Lontananza della L1</i>						
Un po'/molto VICINA	438	50,6%	219	79,3%	657	57,6%
Né l'uno né l'altro	299	34,6%	47	17,0%	346	30,3%
Un po'/molto LONTANA	114	13,2%	8	2,9%	122	10,7%
Valori mancanti	14	1,6%	2	,7%	16	1,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Difficoltà della L1</i>						
Un po'/molto DIFFICILE	274	31,7%	47	17,0%	321	28,1%
Né l'uno né l'altro	201	23,2%	44	15,9%	245	21,5%
Un po'/molto FACILE	374	43,2%	181	65,6%	555	48,6%
Valori mancanti	16	1,8%	4	1,4%	20	1,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 93: Attributi della L1 secondo i rispondenti

Quando si tratta di valutare la seconda lingua, la differenza tra ragazzi tedeschi e italiani è lampante: i primi la associano a caratteristiche molto positive, i secondi invece la connotano piuttosto negativamente. C'è accordo parziale unicamente sulle dimensioni dell'utilità (*utile*: tedeschi 77,2%,

italiani 68,8%) e del prestigio (*prestigiosa*: tedeschi 48,1%, italiani 40,2%), ma per quanto riguarda le descrizioni *mi piace* (tedeschi 58,6%, italiani 36,6%), *calda* (tedeschi 38,5%, italiani 5,4%) e *melodiosa* (tedeschi 52,7%, italiani 5,8%) gli italiani mostrano una valutazione decisamente più negativa (*non mi piace*: 46,7%, *fredda*: 67,8%, *dura*: 62,9%), valutazione peraltro in linea con quanto dichiarano gli stessi studenti tedeschi nei confronti del tedesco standard. In entrambi i gruppi sono pochi coloro che sentono la seconda lingua vicina (tedeschi 22,1%, italiani 20,3%) mentre soprattutto tra gli italiani essa viene piuttosto associata all'aggettivo *lontana* (tedeschi 28,1%, italiani 40,2%). La maggioranza degli studenti collega la seconda lingua a qualcosa di *difficile* (tedeschi 52%, italiani 77,9%), ma negli italiani vi è, sotto questo aspetto, un consenso maggiore. È interessante osservare la dimensione dell'*obbligo* e, viceversa, dell'*opportunità* in quanto sembra che i ragazzi tedeschi siano più propensi ad associare la seconda lingua a un'opportunità piuttosto che a un obbligo (39,2% vs. 18,4%), laddove i ragazzi italiani la considerano meno come opportunità e più come obbligo (27,9% vs. 39,1%). Anche Baur, nel suo studio „Motivazione e contatti“ (1996: 91), ha indagato il livello di gradimento delle lingue studiate dagli studenti da lui indagati (prima e seconda lingua, inglese, dialetto proprio e dialetti altrui) e anche allora la risposta da parte degli studenti tedeschi relativamente alla seconda lingua era stata molto più positiva di quella dei coetanei italiani.

Dom. 74: Che cosa le viene in mente quando pensa alla lingua tedesca italiana (L2)?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Utilità della L2</i>						
Un po'/molto UTILE	668	77,2%	190	68,8%	858	75,2%
Né l'uno né l'altro	99	11,4%	40	14,5%	139	12,2%
Un po'/molto INUTILE	86	9,9%	44	15,9%	130	11,4%
Valori mancanti	12	1,4%	2	,7%	14	1,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Prestigio della L2</i>						
Un po'/molto DI SCARSO VALORE	66	7,6%	49	17,8%	115	10,1%
Né l'uno né l'altro	364	42,1%	110	39,9%	474	41,5%
Un po'/molto PRESTIGIOSA	416	48,1%	111	40,2%	527	46,2%
Valori mancanti	19	2,2%	6	2,2%	25	2,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Gradevolezza della L2</i>						
Un po'/molto SGRADEVOLE	216	25,0%	129	46,7%	345	30,2%
Né l'uno né l'altro	132	15,3%	42	15,2%	174	15,2%
Un po'/molto GRADEVOLE	507	58,6%	101	36,6%	608	53,3%
Valori mancanti	10	1,2%	4	1,4%	14	1,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Apprezzamento della L1</i>						
MI PIACE un po'/molto	507	58,6%	101	36,6%	608	53,3%
Né l'uno né l'altro	132	15,3%	42	15,2%	174	15,2%
NON MI PIACE un po'/molto	216	25,0%	129	46,7%	345	30,2%
Valori mancanti	10	1,2%	4	1,4%	14	1,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Calore della L2</i>						
Un po'/molto FREDDA	79	9,1%	187	67,8%	266	23,3%
Né l'uno né l'altro	432	49,9%	70	25,4%	502	44,0%
Un po'/molto CALDA	333	38,5%	15	5,4%	348	30,5%
Valori mancanti	21	2,4%	4	1,4%	25	2,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Durezza della L2</i>						
Un po'/molto MELODIOSA	456	52,7%	16	5,8%	472	41,4%
Né l'uno né l'altro	319	36,9%	66	23,9%	385	33,7%
Un po'/molto DURA	72	8,3%	191	69,2%	263	23,0%
Valori mancanti	18	2,1%	3	1,1%	21	1,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Lontananza della L2</i>						
Un po'/molto LONTANA	243	28,1%	111	40,2%	354	31,0%
Né l'uno né l'altro	413	47,7%	105	38,0%	518	45,4%
Un po'/molto VICINA	191	22,1%	56	20,3%	247	21,6%
Valori mancanti	18	2,1%	4	1,4%	22	1,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Difficoltà della L2</i>						
Un po'/molto FACILE	155	17,9%	19	6,9%	174	15,2%
Né l'uno né l'altro	242	28,0%	34	12,3%	276	24,2%
Un po'/molto DIFFICILE	450	52,0%	215	77,9%	665	58,3%
Valori mancanti	18	2,1%	8	2,9%	26	2,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Obbligo alla L2</i>						
Un po'/molto un OBBLIGO	159	18,4%	108	39,1%	267	23,4%
Né l'uno né l'altro	346	40,0%	86	31,2%	432	37,9%
Un po'/molto un'OPPORTUNITÀ	339	39,2%	77	27,9%	416	36,5%
Valori mancanti	21	2,4%	5	1,8%	26	2,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 94: Attributi della L2 secondo i rispondenti

Considerato il ruolo fondamentale che il dialetto sudtirolese riveste in Alto Adige, la sua valutazione risulta essere particolarmente significativa: in tutte le dimensioni, infatti, le associazioni dei tedeschi sono generalmente molto positive mentre quelle degli *italiani* sono di segno opposto:

utile: tedeschi 49,1%, italiani 21,7%

prestigiosa: tedeschi 34,8%, italiani 4,7%

mi piace: tedeschi 82,9%, italiani 28,6%

calda: tedeschi 50,9%, italiani 7,2%

melodiosa: tedeschi 32,4%, italiani 6,5%

vicina: tedeschi 77,9%, italiani 17,4%

facile: tedeschi 58,8%, italiani 10,1%

Dom. 75: Che cosa le viene in mente quando pensa al dialetto sudtirolese?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Utilità del dialetto</i>						
Un po'/molto UTILE	425	49,1%	60	21,7%	485	42,5%
Né l'uno né l'altro	253	29,2%	78	28,3%	331	29,0%
Un po'/molto INUTILE	171	19,8%	132	47,8%	303	26,6%
Valori mancanti	16	1,8%	6	2,2%	22	1,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Prestigio del dialetto</i>						
Un po'/molto PRESTIGIOSA	301	34,8%	13	4,7%	314	27,5%
Né l'uno né l'altro	415	48,0%	131	47,5%	546	47,9%
Un po'/molto DI SCARSO VALORE	128	14,8%	127	46,0%	255	22,3%
Valori mancanti	21	2,4%	5	1,8%	26	2,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Apprezzamento della L1</i>						
MI PIACE un po'/molto	717	82,9%	79	28,6%	796	69,8%
Né l'uno né l'altro	89	10,3%	75	27,2%	164	14,4%
NON MI PIACE un po'/molto	47	5,4%	119	43,1%	166	14,5%
Valori mancanti	12	1,4%	3	1,1%	15	1,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Gradevolezza del dialetto</i>						
Un po'/molto GRADEVOLE	717	82,9%	79	28,6%	796	69,8%
Né l'uno né l'altro	89	10,3%	75	27,2%	164	14,4%
Un po'/molto SGRADEVOLE	47	5,4%	119	43,1%	166	14,5%
Valori mancanti	12	1,4%	3	1,1%	15	1,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Calore del dialetto</i>						
Un po'/molto FREDDA	57	6,6%	142	51,4%	199	17,4%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Né l'uno né l'altro	350	40,5%	108	39,1%	458	40,1%
Un po'/molto CALDA	440	50,9%	20	7,2%	460	40,3%
Valori mancanti	18	2,1%	6	2,2%	24	2,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Durezza del dialetto</i>						
Un po'/molto DURA	206	23,8%	155	56,2%	361	31,6%
né l'uno né l'altro	358	41,4%	96	34,8%	454	39,8%
Un po'/molto MELODIOSA	280	32,4%	18	6,5%	298	26,1%
Valori mancanti	21	2,4%	7	2,5%	28	2,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Lontananza del dialetto</i>						
Un po'/molto LONTANA	15	1,7%	113	40,9%	128	11,2%
Né l'uno né l'altro	160	18,5%	110	39,9%	270	23,7%
Un po'/molto VICINA	674	77,9%	48	17,4%	722	63,3%
Valori mancanti	16	1,8%	5	1,8%	21	1,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Difficoltà del dialetto</i>						
Un po'/molto FACILE	509	58,8%	28	10,1%	537	47,1%
Né l'uno né l'altro	204	23,6%	76	27,5%	280	24,5%
Un po'/molto DIFFICILE	134	15,5%	166	60,1%	300	26,3%
Valori mancanti	18	2,1%	6	2,2%	24	2,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 95: Attributi del dialetto sudtirolese secondo i rispondenti

Questi elementi di valutazione permettono di mettere a confronto non solo i risultati dei due gruppi di studenti, ma anche le valutazioni rispetto alle diverse lingue all'interno di uno stesso gruppo. Emerge ad esempio chiaramente che rispetto a molti aggettivi i ragazzi tedeschi descrivono il dialetto sudtirolese in termini decisamente più positivi di quanto non facciano per la lingua tedesca. Soprattutto per quanto riguarda il senso di vicinanza (*vicino*: lingua tedesca 50,6%, dialetto sudtirolese 77,9%), ma anche di piacere (*mi piace*: lingua tedesca 69,2%, dialetto sudtirolese 82,9%) i ragazzi tedeschi sembrano essere più legati al dialetto sudtirolese che viene altresì descritto come più *caldo*, *melodioso* e *facile* della lingua tedesca. I dati, se confrontati anche con i giudizi per l'italiano da parte degli italiani, lasciano dunque intendere che la "vera" prima lingua degli studenti tedeschi sia, in realtà, il dialetto sudtirolese. Solamente per quanto concerne la percezione di *prestigio* il dialetto cede il passo alla lingua standard (35,7% dialetto, 60,4% lingua standard) senza però che questo infici in alcun modo la sensazione di vicinanza e "affetto" nei confronti del dialetto.

In generale si può osservare che fra le valutazioni sulla prima e seconda lingua da parte degli studenti tedeschi le differenze sono minime (eccezion fatta per la dimensione *vicinanza*), mentre risultano essere diametralmente opposte le valutazioni degli studenti italiani che descrivono in termini del tutto positivi la prima lingua mentre tendono a giudicare negativamente la seconda lingua e soprattutto il dialetto sudtirolese.

I ragazzi hanno inoltre indicato in grado quale misura, secondo loro, il tedesco standard parlato in Alto Adige si differenzia da quello parlato in Germania. Rispetto ai vari aspetti presi in esame, sono i ragazzi tedeschi a segnalare le maggiori differenze tra il tedesco standard parlato in Alto Adige e quello parlato in Germania.

1) Chiedendo ai ragazzi se ci sono differenze rispetto a “determinate regole grammaticali” è il 43,5% dei tedeschi e il 34,8% degli italiani a indicare “abbastanza/molto o del tutto diverso”. Solo circa un terzo degli studenti ritiene che le regole grammaticali del tedesco standard siano le medesime nei due territori (tedeschi 29,2%, italiani 35,5%).

2) Per quanto riguarda “l'uso di determinate parole” nel tedesco standard parlato in Alto Adige rispetto a quello parlato in Germania più di due terzi degli studenti considerano che sia “abbastanza/molto/del tutto diverso” (tedeschi 75,4%, italiani 63,4%) e quasi nessuno ritiene che l'uso di determinate parole del tedesco standard sia lo stesso nei due territori (tedeschi 3%, italiani 5,8%).

3) Come per l'uso di determinate parole, così anche per quanto riguarda “l'accento” i ragazzi vedono delle differenze significative tra il tedesco standard parlato in Alto Adige e quello parlato in Germania (“abbastanza/molto/del tutto diverso”: tedeschi 78,6%, italiani 59,1%). E anche in questo caso gli studenti che considerano l'accento “per niente diverso” sono molto pochi (tedeschi 3,4%, italiani 4,3%).

Dom. 88: Secondo lei il tedesco standard parlato in AA si differenzia del tedesco standard parlato in Germania rispetto a...

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>...a determinate regole grammaticali</i>						
Per niente diverso	253	29,2%	98	35,5%	351	30,8%
Un po' diverso	225	26,0%	72	26,1%	297	26,0%
Abbastanza/molto/del tutto diverso	376	43,5%	96	34,8%	472	41,4%
Valori mancanti	11	1,3%	10	3,6%	21	1,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>...all'uso di determinate parole</i>						
Per niente diverso	26	3,0%	16	5,8%	42	3,7%
Un po' diverso	175	20,2%	77	27,9%	252	22,1%
Abbastanza/molto/del tutto diverso	652	75,4%	175	63,4%	827	72,5%
Valori mancanti	12	1,4%	8	2,9%	20	1,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>...all'accento</i>						
Per niente diverso	29	3,4%	12	4,3%	41	3,6%
Un po' diverso	147	17,0%	93	33,7%	240	21,0%
Abbastanza/molto/del tutto diverso	680	78,6%	163	59,1%	843	73,9%
Valori mancanti	9	1,0%	8	2,9%	17	1,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 96: Differenze attribuite al tedesco standard altoatesino rispetto al tedesco standard di Germania

Gli studenti hanno poi stilato una classifica di luoghi “dove si parla, a loro parere, un buon tedesco” dalla quale si evince come sia i ragazzi tedeschi sia quelli italiani considerano il tedesco della Germania come “abbastanza/molto/del tutto buono” (tedeschi 89,7%, italiani 91,7%). Per quanto riguarda gli altri paesi e regioni, invece, emergono delle differenze: solo il 62,8% degli studenti tedeschi considera il tedesco dell’Austria come “buono” laddove il 78,3% degli studenti italiani lo valuta positivamente ma è soprattutto il tedesco della Svizzera a piacere poco agli studenti tedeschi che solo nel 34,6% dei casi lo considera “un buon tedesco” in confronto al 57,6% degli studenti italiani.

Valutando invece il tedesco dell’Alto Adige il trend si inverte: questa volta, infatti, sono i ragazzi tedeschi a dare una valutazione migliore rispetto a quella degli italiani (48,7% vs. 37% rispettivamente).

Dom. 89: Dove si parla a suo parere un buon tedesco?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>In Germania</i>						
Per niente buono	14	1,6%	3	1,1%	17	1,5%
Un po' buono	59	6,8%	14	5,1%	73	6,4%
Abbastanza/molto/del tutto buono	776	89,7%	253	91,7%	1029	90,2%
Valori mancanti	16	1,8%	6	2,2%	22	1,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>In Austria</i>						
Per niente buono	54	6,2%	15	5,4%	69	6,0%
Un po' buono	252	29,1%	39	14,1%	291	25,5%
Abbastanza/molto/del tutto buono	543	62,8%	216	78,3%	759	66,5%
Valori mancanti	16	1,8%	6	2,2%	22	1,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>In Svizzera</i>						
Per niente buono	177	20,5%	31	11,2%	208	18,2%
Un po' buono	373	43,1%	80	29,0%	453	39,7%
Abbastanza/molto/del tutto buono	299	34,6%	159	57,6%	458	40,1%
Valori mancanti	16	1,8%	6	2,2%	22	1,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>In Alto Adige</i>						
Per niente buono	85	9,8%	67	24,3%	152	13,3%
Un po' buono	344	39,8%	102	37,0%	446	39,1%
Abbastanza/molto/del tutto buono	421	48,7%	102	37,0%	523	45,8%
Valori mancanti	15	1,7%	5	1,8%	20	1,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 97: Luoghi dove si parla un "buon tedesco" secondo i rispondenti

13. Frequenza d'uso della L2 nella vita quotidiana e nel contatto con l'altro gruppo linguistico

Dato l'oggetto di studio della ricerca KOLIPSI, ovvero l'analisi dei comportamenti linguistici propriamente detti, l'uso effettivo della L2 nella vita di ogni giorno e nei contatti con l'altro gruppo linguistico risulta centrale.

Per quanto concerne l'uso e il consumo dei media in L2 si osserva che la maggioranza degli studenti dichiara di non ascoltare mai o solo molto raramente trasmissioni radio in L2 (tedeschi 51,8%, italiani 65,2%), di non navigare mai o solo molto raramente su siti internet in L2 (tedeschi 53,6%, italiani 53,3%) e di non leggere mai o solo molto raramente libri in L2 (tedeschi 38,4%, italiani 54,3%). Circa un quarto di ciascun gruppo svolge queste attività di tanto in tanto in un anno mentre appena il 10-15% afferma di ascoltare la radio o di navigare su siti internet in L2 almeno una volta al mese o più. Per quanto riguarda la visione di film e programmi TV e la lettura di giornali in L2, le percentuali non sono molto diverse: circa il 30-40% dei ragazzi non svolge mai o solo molto raramente queste attività, il 30% lo fa qualche volta in un anno e solo circa il 20% di tutti i ragazzi dichiara di svolgerle in media tutti i mesi o tutte le settimane (Tabella 98)

I dati rispetto a quest'ambito di attività parlano chiaro e danno l'immagine di una popolazione giovanile altoatesina che raramente fruisce dei media (radio, TV, internet) o legge in L2 (giornali, libri).

Dom. 65: Nell'ultimo anno, quanto frequentemente ha svolto le seguenti attività?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Ascoltare trasmissioni radio in L2</i>						
Mai o molto raramente	448	51,8 %	180	65,2 %	628	55,0 %
Qualche volta/di tanto in tanto (in un anno)	231	26,7 %	52	18,8 %	283	24,8 %
Abbastanza spesso (in media tutti i mesi o quasi)	102	11,8 %	26	9,4 %	128	11,2 %
Spesso (in media tutte le settimane o quasi)	59	6,8 %	9	3,3 %	68	6,0 %
Quasi sempre o sempre (in media quotidianamente o quasi)	23	2,7 %	5	1,8 %	28	2,5 %
Valori mancanti	2	,2 %	4	1,4 %	6	,5 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %
<i>Navigare su siti internet tedeschi/italiani</i>						
Mai o molto raramente	464	53,6 %	147	53,3 %	611	53,5 %
Qualche volta/di tanto in tanto (in un anno)	236	27,3 %	81	29,3 %	317	27,8 %
Abbastanza spesso (in media tutti i mesi o quasi)	93	10,8 %	33	12,0 %	126	11,0 %
Spesso (in media tutte le settimane o quasi)	48	5,5 %	10	3,6 %	58	5,1 %
Quasi sempre o sempre (in media quotidianamente o quasi)	21	2,4 %	2	,7 %	23	2,0 %
Valori mancanti	3	,3 %	3	1,1 %	6	,5 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %
<i>Leggere libri in L2</i>						
Mai o molto raramente	332	38,4 %	150	54,3 %	482	42,2 %
Qualche volta/di tanto in tanto (in un anno)	435	50,3 %	96	34,8 %	531	46,5 %
Abbastanza spesso (in media tutti i mesi o quasi)	73	8,4 %	24	8,7 %	97	8,5 %
Spesso (in media tutte le settimane o quasi)	21	2,4 %	5	1,8 %	26	2,3 %
Quasi sempre o sempre (in media quotidianamente o quasi)	2	,2 %	1	,4 %	3	,3 %
Valori mancanti	2	,2 %	0	,0 %	2	,2 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %
<i>Vedere film in L2</i>						
Mai o molto raramente	250	28,9 %	121	43,8 %	371	32,5 %
Qualche volta/di tanto in tanto (in un anno)	363	42,0 %	86	31,2 %	449	39,4 %
Abbastanza spesso (in media tutti i mesi o quasi)	141	16,3 %	42	15,2 %	183	16,0 %
Spesso (in media tutte le settimane o quasi)	84	9,7 %	19	6,9 %	103	9,0 %
Quasi sempre o sempre (in media quotidianamente o quasi)	24	2,8 %	5	1,8 %	29	2,5 %
Valori mancanti	3	,3 %	3	1,1 %	6	,5 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %
<i>Guardare programmi TV in L2</i>						
Mai o molto raramente	223	25,8 %	104	37,7 %	327	28,7 %
Qualche volta/di tanto in tanto (in un anno)	343	39,7 %	95	34,4 %	438	38,4 %
Abbastanza spesso (in media tutti i mesi o quasi)	144	16,6 %	46	16,7 %	190	16,7 %
Spesso (in media tutte le settimane o quasi)	102	11,8 %	21	7,6 %	123	10,8 %
Quasi sempre o sempre (in media quotidianamente o quasi)	49	5,7 %	8	2,9 %	57	5,0 %
Valori mancanti	4	,5 %	2	,7 %	6	,5 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Leggere giornali in lingua tedesca/italiana</i>						
Mai o molto raramente	223	25,8%	88	31,9%	311	27,3%
Qualche volta/di tanto in tanto (in un anno)	357	41,3%	116	42,0%	473	41,5%
Abbastanza spesso (in media tutti i mesi o quasi)	153	17,7%	43	15,6%	196	17,2%
Spesso (in media tutte le settimane o quasi)	100	11,6%	26	9,4%	126	11,0%
Quasi sempre o sempre (in media quotidianamente o quasi)	26	3,0%	2	,7%	28	2,5%
Valori mancanti	6	,7%	1	,4%	7	,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 98: Attività in L2 svolte nell'ultimo anno

Se si esamina la vita quotidiana degli studenti in provincia di Bolzano è bene tentare di capire quanto essi si dichiarano disposti a utilizzare la L2 in situazioni differenti.

Mentre entrambi i gruppi sono chiaramente disposti a utilizzare la L2 in classe, durante le ore di lezione della L2 (tedeschi 87,5%, italiani 80,8%), sono i ragazzi tedeschi a mostrarsi più propensi a utilizzare la L2 in tutte le altre situazioni proposte (tedeschi 70-90%, italiani 40-70%; tabella 89). Stupiscono soprattutto i dati riassunti nelle ultime tre righe della Tabella 99 che mostrano come circa un terzo degli studenti tedeschi e più della metà degli studenti italiani si dichiarano "per niente" o "poco disposti" a utilizzare la L2 nelle seguenti situazioni: nel tempo libero, per fare una telefonata e in un negozio o ufficio pubblico.

Gli studenti bilingui risultano essere quelli più decisamente disposti all'uso della L2: più del 90% di loro si dice essere abbastanza/molto/del tutto disposto a parlare la L2 in tutte le situazioni presentate.

Dom. 66: Nella sua vita quotidiana in AA, quanto è disposto a usare il tedesco/italiano nelle seguenti situazioni?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>In classe, durante le ore di lezione di L2</i>								
Per niente/poco disposto/a	103	11,9%	47	17,0%	6	2,7%	156	11,4%
Abbastanza/molto/del tutto disposto/a	757	87,5%	223	80,8%	219	97,3%	1199	87,8%
Valori mancanti	5	,6%	6	2,2%	0	,0%	11	,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Quando si trova fuori dall'AA</i>								
Per niente/poco disposto/a	70	8,1%	90	32,6%	8	3,6%	168	12,3%
Abbastanza/molto/del tutto disposto/a	793	91,7%	184	66,7%	217	96,4%	1194	87,4%
Valori mancanti	2	,2%	2	,7%	0	,0%	4	,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Per chiedere/dare informazioni in strada</i>								
Per niente/poco disposto/a	134	15,5%	89	32,2%	14	6,2%	237	17,3%
Abbastanza/molto/del tutto disposto/a	728	84,2%	185	67,0%	210	93,3%	1123	82,2%
Valori mancanti	3	,3%	2	,7%	1	,4%	6	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Quando fa una breve conversazione</i>								
Per niente/poco disposto/a	121	14,0%	92	33,3%	10	4,4%	223	16,3%
Abbastanza/molto/del tutto disposto/a	739	85,4%	180	65,2%	215	95,6%	1134	83,0%
Valori mancanti	5	,6%	4	1,4%	0	,0%	9	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Per scrivere un breve testo</i>								
Per niente/poco disposto/a	209	24,2%	111	40,2%	10	4,4%	330	24,2%
Abbastanza/molto/del tutto disposto/a	651	75,3%	162	58,7%	214	95,1%	1027	75,2%
Valori mancanti	5	,6%	3	1,1%	1	,4%	9	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Per leggere</i>								
Per niente/poco disposto/a	227	26,2%	115	41,7%	13	5,8%	355	26,0%
Abbastanza/molto/del tutto disposto/a	633	73,2%	156	56,5%	212	94,2%	1001	73,3%
Valori mancanti	5	,6%	5	1,8%	0	,0%	10	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Per seguire un film/programma TV o radio</i>								
Per niente/poco disposto/a	237	27,4%	132	47,8%	12	5,3%	381	27,9%
Abbastanza/molto/del tutto disposto/a	624	72,1%	142	51,4%	213	94,7%	979	71,7%
Valori mancanti	4	,5%	2	,7%	0	,0%	6	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Nel tempo libero</i>								
Per niente/poco disposto/a	253	29,2%	142	51,4%	15	6,7%	410	30,0%
Abbastanza/molto/del tutto disposto/a	608	70,3%	129	46,7%	209	92,9%	946	69,3%
Valori mancanti	4	,5%	5	1,8%	1	,4%	10	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Per fare una telefonata</i>								
Per niente/poco disposto/a	256	29,6%	149	54,0%	20	8,9%	425	31,1%
Abbastanza/molto/del tutto disposto/a	602	69,6%	124	44,9%	205	91,1%	931	68,2%
Valori mancanti	7	,8%	3	1,1%	0	,0%	10	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>In un negozio o ufficio pubblico</i>								
Per niente/poco disposto/a	279	32,3%	147	53,3%	29	12,9%	455	33,3%
Abbastanza/molto/del tutto disposto/a	584	67,5%	127	46,0%	196	87,1%	907	66,4%
Valori mancanti	2	,2%	2	,7%	0	,0%	4	,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 99: Disponibilità all'uso della L2 in determinati contesti

Procedendo nella verifica dell'effettiva frequenza d'uso della L2 nelle situazioni appena elencate, emerge che, come ci si poteva aspettare, la grande maggioranza dei due gruppi usa la L2 da "abbastanza spesso" a "sempre" solo durante le ore di lezioni della L2 (tedeschi 80,9%, italiani 70,7%). Per quanto riguarda invece l'uso della L2 fuori dall'Alto Adige, ovvero, quando i ragazzi tedeschi si trovano in un'altra regione italiana e gli italiani in un paese di lingua tedesca, le percentuali delle loro risposte "abbastanza spesso/molto spesso/sempre" risultano essere molto diverse: tedeschi 79,9%, italiani 35,1%. Questo ultimo dato è in contrasto con la dichiarazione di disponibilità all'utilizzo della L2 appena analizzata (Tabella 99), specie nel caso degli italiani che sulla carta sono disponibili a parlare tedesco al di fuori dell'Alto Adige nel 66,7% dei casi mentre nel dato di utilizzo concreto la percentuale scende di quasi la metà. In tutte le altre situazioni, tende a prevalere la risposta vaga "qualche volta" e sembra che sia solo un terzo gli studenti a usare la L2 "abbastanza spesso/molto spesso/sempre" (tabella 90).

Come già commentato, anche da questi dati si evince chiaramente che gli studenti tedeschi sembrano realmente usare la L2 più frequentemente rispetto ai loro coetanei italiani che, nonostante si dicano disponibili a utilizzare la seconda lingua, in realtà la utilizzano in misura di gran lunga inferiore ai coetanei tedeschi.

Sono comunque i ragazzi bilingui a riportare le percentuali più alte anche rispetto a questa domanda ("abbastanza spesso/molto spesso/sempre": 50-90%).

Dom. 67: Nella sua vita quotidiana in AA, con quale frequenza utilizza la lingua tedesca/italiana nelle seguenti situazioni?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>In classe, durante le ore di lezione di L2</i>								
Mai	8	,9%	14	5,1%	0	,0%	22	1,6%
Qualche volta	149	17,2%	59	21,4%	18	8,0%	226	16,5%
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	700	80,9%	195	70,7%	205	91,1%	1100	80,5%
Valori mancanti	8	,9%	8	2,9%	2	,9%	18	1,3%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Quando si trova fuori dall'AA</i>								
Mai	24	2,8%	61	22,1%	4	1,8%	89	6,5%
Qualche volta	143	16,5%	114	41,3%	32	14,2%	289	21,2%
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	691	79,9%	97	35,1%	188	83,6%	976	71,4%
Valori mancanti	7	,8%	4	1,4%	1	,4%	12	,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Per una breve conversazione</i>								
Mai	80	9,2%	63	22,8%	7	3,1%	150	11,0%
Qualche volta	511	59,1%	121	43,8%	77	34,2%	709	51,9%
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	267	30,9%	84	30,4%	140	62,2%	491	35,9%
Valori mancanti	7	,8%	8	2,9%	1	,4%	16	1,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Per leggere</i>								
Mai	125	14,5%	72	26,1%	15	6,7%	212	15,5%
Qualche volta	458	52,9%	119	43,1%	76	33,8%	653	47,8%
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	274	31,7%	81	29,3%	132	58,7%	487	35,7%
Valori mancanti	8	,9%	4	1,4%	2	,9%	14	1,0%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Per seguire un film/programma TV o radio</i>								
Mai	165	19,1%	89	32,2%	11	4,9%	265	19,4%
Qualche volta	414	47,9%	104	37,7%	52	23,1%	570	41,7%
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	281	32,5%	79	28,6%	160	71,1%	520	38,1%
Valori mancanti	5	,6%	4	1,4%	2	,9%	11	,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>PER CHIEDERE E DARE INFORMAZIONI PER LA STRADA</i>								
Mai	93	10,8%	58	21,0%	10	4,4%	161	11,8%
Qualche volta	506	58,5%	141	51,1%	99	44,0%	746	54,6%
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	259	29,9%	73	26,4%	115	51,1%	447	32,7%
Valori mancanti	7	,8%	4	1,4%	1	,4%	12	,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>In un negozio o ufficio pubblico</i>								
Mai	127	14,7%	107	38,8%	13	5,8%	247	18,1%
Qualche volta	452	52,3%	125	45,3%	92	40,9%	669	49,0%
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	280	32,4%	40	14,5%	119	52,9%	439	32,1%
Valori mancanti	6	,7%	4	1,4%	1	,4%	11	,8%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Per scrivere un breve testo</i>								
Mai	192	22,2%	65	23,6%	18	8,0%	275	20,1%
Qualche volta	470	54,3%	124	44,9%	98	43,6%	692	50,7%
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	195	22,5%	82	29,7%	108	48,0%	385	28,2%
Valori mancanti	8	,9%	5	1,8%	1	,4%	14	1,0%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Nel tempo libero</i>								
Mai	202	23,4%	101	36,6%	17	7,6%	320	23,4%
Qualche volta	466	53,9%	110	39,9%	93	41,3%	669	49,0%
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	190	22,0%	59	21,4%	112	49,8%	361	26,4%
Valori mancanti	7	,8%	6	2,2%	3	1,3%	16	1,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Per fare una telefonata</i>								
Mai	145	16,8%	132	47,8%	14	6,2%	291	21,3%
Qualche volta	540	62,4%	104	37,7%	102	45,3%	746	54,6%
Abbastanza spesso/molto spesso/sempre	173	20,0%	35	12,7%	107	47,6%	315	23,1%
Valori mancanti	7	,8%	5	1,8%	2	,9%	14	1,0%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 100: Frequenza d'uso della L2

Per completare il quadro, gli studenti hanno anche indicato se, in genere, si rivolgono agli altoatesini dell'altro gruppo linguistico nella propria L1 o L2 e dalle loro risposte si ricava che sono soprattutto gli studenti tedeschi a utilizzare la L2 nel contatto con il gruppo italiano, cosa che gli studenti italiani sembrano – di nuovo – fare molto meno (tedeschi 85,7%, italiani 30,8%). Considerando il fatto che gli italiani sembrano privilegiare la propria L1 e i tedeschi la L2 nel rivolgersi all'altro gruppo linguistico, i dati sembrano suggerire che ci sia una lingua di comunicazione prevalente nella comunicazione intergruppi in Alto Adige: l'italiano (tedeschi 85,7%, italiani 69,2%).

Dom. 70: In genere lei si rivolge agli AA di lingua tedesca/italiana in...

	In lingua tedesca		In lingua italiana		Totale	
	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	124	14,3%	741	85,7%	865	100,0%
AA italiano	85	30,8%	191	69,2%	276	100,0%
Totale	209	18,3%	932	81,7%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 101: Lingua di comunicazione intergruppo

Anche nel *Barometro linguistico dell'Alto Adige* (ASTAT, 2006) viene dato ampio spazio all'interazione linguistica fra i diversi gruppi linguistici (pp. 125-135). Trascurando, per ovvi motivi anagrafici, i dati relativi all'ambiente di lavoro e limitandosi a quelli inerenti alla vita privata, non stupisce che anche la pubblicazione ASTAT rilevi la propensione degli italiani a utilizzare la propria L1 nei contatti con persone non di madrelingua italiana ma che capiscono l'italiano (nella fascia d'età 19-39: il 56,8% dichiara di parlare nella propria madrelingua), confermando dunque la tendenza rilevata presso i rispondenti al questionario KOLIPSI. Fra le motivazioni addotte per questo comportamento, spiccano per entrambi i gruppi linguistici la scarsa conoscenza dell'altra lingua (italiani 84,76% vs. tedeschi 60%), seguita dalla maggiore sensazione di sicurezza data dall'utilizzo della propria madrelingua (italiani 67,61% vs. tedeschi 52,38%). Nella fascia d'età fra i 19 e i 39 anni sembra, inoltre, che l'"abitudine" all'impiego della L1 sia molto diffusa (49,52%, dati aggregati per entrambi i gruppi), in particolar modo – sorprendentemente – nel gruppo linguistico tedesco (tedeschi 33,33% vs. italiani 20,95%)

Per indagare meglio le motivazioni rispetto a questi comportamenti linguistici, è stato chiesto agli studenti di indicare in quale grado è vera per ciascuno di loro una serie di affermazioni.

Rivolgersi agli altoatesini dell'altro gruppo linguistico in L1

Tra i ragazzi che hanno dichiarato di rivolgersi generalmente nella propria L1 alle persone dell'altro gruppo linguistico, il motivo più ricorrente alla base di tale decisione è, in perfetta assonanza con quanto appena descritto, la sensazione di maggiore sicurezza che deriva dal parlare la propria L1 (tedeschi 77,4 %, italiani 92,7%) seguita dall'appiglio fornito dalla realtà di fatto che in Alto Adige ognuno è legittimato a parlare la propria lingua (tedeschi 62,1%, italiani 77%). Buona parte di ciascun gruppo motiva, inoltre, la scelta di parlare la propria L1 nel contatto con l'altro gruppo linguistico con l'affermazione "perché siamo in Sudtirolo" (tedeschi 62,9%) e "perché siamo in Italia" (italiani 70,7%).

Se fino a qui i pareri degli studenti si assomigliano, ci sono però altre motivazioni meno condivise: in effetti, sono circa tre quarti degli italiani (77,5%) che pensano che gli altoatesini di lingua tedesca conoscano l'italiano meglio di quanto loro conoscono il tedesco, mentre solo il 16,9% dei tedeschi pensa che gli altoatesini di lingua italiana sappiano il tedesco meglio di quanto loro padroneggiano l'italiano. Lo stesso dicasi per quanto riguarda le aspettative circa le reazioni dell'altro: il 71,7% degli italiani dichiara di rivolgersi agli altoatesini di lingua tedesca in italiano perché tanto questi ultimi, appena capiscono di trovarsi di fronte a un *italiano*, parlano in italiano, mentre solo il 21% dei tedeschi si aspetta questo comportamento dagli altoatesini di lingua italiana, ovvero, pochi tedeschi affermano che gli altoatesini di lingua italiana passano dall'italiano al tedesco appena si rendono conto che il loro interlocutore è di lingua tedesca. Un'altra spiegazione piuttosto sbrigativa, indicata soprattutto dai ragazzi italiani, si rifà semplicemente al non voler fare fatica (tedeschi 37,1 %, italiani 60,2%).

Infine, il 37,7% dei ragazzi italiani afferma che "agli altoatesini di lingua tedesca non piace parlare il tedesco standard".

Dom. 71: Lei si rivolge agli AA di lingua tedesca/italiana in Italiano/tedesco (L1) perché...

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>...perché mi sento più sicuro</i>						
Per niente/poco vero	26	21,0%	13	6,8%	39	12,4%
Abbastanza/molto/ del tutto vero	96	77,4%	177	92,7%	273	86,6%
Valori mancanti	2	1,6%	1	,5%	3	1,0%
Totale	124	100,0%	191	100,0%	315	100,0%
<i>...perché in Alto Adige ognuno può parlare la sua lingua</i>						
Per niente/poco vero	44	35,5%	43	22,5%	87	27,6%
Abbastanza/molto/ del tutto vero	77	62,1%	147	77,0%	224	71,1%
Valori mancanti	3	2,4%	1	,5%	4	1,3%
Totale	124	100,0%	191	100,0%	315	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>...perché siamo in Italia/Sudtirolo</i>						
Per niente/poco vero	45	36,3%	49	25,7%	94	29,8%
Abbastanza/molto/ del tutto vero	78	62,9%	135	70,7%	213	67,6%
Valori mancanti	1	,8%	7	3,7%	8	2,6%
Totale	124	100,0%	191	100,0%	315	100,0%
<i>...perché penso che gli altoatesini di lingua tedesca/italiana conoscono l'italiano/il tedesco meglio di quanto io conosco il tedesco/l'italiano</i>						
Per niente/poco vero	102	82,3%	42	22,0%	144	45,7%
Abbastanza/molto/ del tutto vero	21	16,9%	148	77,5%	169	53,7%
Valori mancanti	1	,8%	1	,5%	2	,6%
Totale	124	100,0%	191	100,0%	315	100,0%
<i>...perché tanto appena capiscono che sono di lingua italiana/tedesca, gli altoatesini di lingua tedesca/italiana parlano in italiano/tedesco</i>						
Per niente/poco vero	96	77,4%	52	27,2%	148	47,0%
Abbastanza/molto/ del tutto vero	26	21,0%	137	71,7%	163	51,7%
Valori mancanti	2	1,6%	2	1,0%	4	1,3%
Totale	124	100,0%	191	100,0%	315	100,0%
<i>...perché non voglio far fatica</i>						
Per niente/poco vero	77	62,1%	75	39,3%	152	48,3%
Abbastanza/molto/ del tutto vero	46	37,1%	115	60,2%	161	51,1%
Valori mancanti	1	,8%	1	,5%	2	,6%
Totale	124	100,0%	191	100,0%	315	100,0%
<i>...perché agli altoatesini di lingua tedesca non piace parlare il tedesco standard (non c'è l'equivalente per i ragazzi tedeschi)</i>						
Per niente/poco vero	-	-	115	60,2%	-	-
Abbastanza/molto/ del tutto vero	-	-	72	37,7%	-	-
Valori mancanti	-	-	4	2,1%	-	-
Totale	-	-	191	100,0%	-	-

Base: 315

Tabella 102: Ragioni alla base della scelta della lingua di comunicazione intergruppo (L1)

Rivolgersi agli altoatesini dell'altro gruppo linguistico in L2

I ragazzi che hanno dichiarato di rivolgersi generalmente nella L2 alle persone dell'altro gruppo linguistico spiegano questa loro abitudine soprattutto come un voler andare incontro al proprio interlocutore ed essere gentili (tedeschi 83,8%, italiani 88,2%). A questo si affianca il desiderio di esercitarsi nella L2 (tedeschi 60,3%, italiani 76,5%).

Tuttavia, accanto a una scelta che si potrebbe definire come “volontaria” vi sono casi in cui la decisione di parlare nella propria L2 diventa “obbligata”. Alcuni studenti, soprattutto tedeschi, sembrano, infatti, convinti del fatto che le persone dell'altro gruppo linguistico non capirebbero se ci si rivolgesse a loro nella propria prima lingua (tedeschi 59,6%, italiani 31,8%) e similmente essi sono consapevoli di conoscere la L2 meglio dell'altro gruppo linguistico (tedeschi 47,6%, italiani 22,4%). Rispetto a quest'ultima affermazione, laddove negli studenti italiani c'è perfetta consonanza di dati nelle due domande relative all'utilizzo della L1 perché l'altro “conosce l'italiano meglio di quanto io conosco il tedesco” (abbastanza/molto/del tutto vera per il 77,5% del campione) e allo (scarso) utilizzo della L2 in virtù della propria migliore conoscenza del tedesco rispetto alla conoscenza dell'italiano dell'interlocutore *tedesco* (poco/per niente vera per il 77,6% del campione), nelle risposte degli studenti tedeschi si rileva al contrario qualche discrepanza. Se da una parte essi dichiarano, infatti, di parlare in tedesco con gli interlocutori di lingua italiana perché questi “conoscono il tedesco meglio di quanto io conosco l'italiano” (abbastanza/molto/del tutto vera per appena il 16,9% del campione), dall'altra è “solo” il 47,6% a sostenere di utilizzare la L2 negli scambi intergruppo in virtù della propria migliore conoscenza linguistica, ammorbidendo in qualche modo i toni.

Infine, il 31,8% degli italiani dice di usare il tedesco nella comunicazione con gli altoatesini di lingua tedesca perché questi ultimi rappresentano la maggioranza in Alto Adige, mentre solo il 13,1% dei tedeschi fa risalire la scelta di rivolgersi agli altoatesini di lingua italiana in italiano al fatto che questi ultimi rappresentano la maggioranza nazionale.

Dom. 72: Lei si rivolge agli AA di lingua tedesca/italiana nella L2 perché...

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Perché voglio esercitarmi nella seconda lingua</i>						
Per niente/poco vero	292	39,4%	20	23,5%	312	37,8%
Abbastanza/molto/ del tutto vero	447	60,3%	65	76,5%	512	62,0%
Valori mancanti	2	,3%	0	,0%	2	,2%
Totale	741	100,0%	85	100,0%	826	100,0%
<i>Per venire incontro al mio interlocutore ed essere gentile</i>						
Per niente/poco vero	114	15,4%	10	11,8%	124	15,0%
Abbastanza/molto/ del tutto vero	621	83,8%	75	88,2%	696	84,3%
Valori mancanti	6	,8%	0	,0%	6	,7%
Totale	741	100,0%	85	100,0%	826	100,0%
<i>Perché penso di sapere il tedesco/l'italiano meglio di quanto loro sanno l'italiano/il tedesco</i>						
Per niente/poco vero	385	52,0%	66	77,6%	451	54,6%
Abbastanza/molto/ del tutto vero	353	47,6%	19	22,4%	372	45,0%
Valori mancanti	3	,4%	0	,0%	3	,4%
Totale	741	100,0%	85	100,0%	826	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Perché se parlassi in italiano/tedesco non capirebbero</i>						
Per niente/poco vero	294	39,7%	58	68,2%	352	42,6%
Abbastanza/molto/ del tutto vero	442	59,6%	27	31,8%	469	56,8%
Valori mancanti	5	,7%	0	,0%	5	,6%
Totale	741	100,0%	85	100,0%	826	100,0%
<i>Perché gli altoatesini di lingua tedesca/italiana sono la maggioranza in Alto Adige/nazionale</i>						
Per niente/poco vero	636	85,8%	57	67,1%	693	83,9%
Abbastanza/molto/ del tutto vero	97	13,1%	27	31,8%	124	15,0%
Valori mancanti	8	1,1%	1	1,2%	9	1,1%
Totale	741	100,0%	85	100,0%	826	100,0%

Base: 826

Tabella 103: Ragioni alla base della scelta della lingua di comunicazione intergruppo (L2)

Il confronto con i dati raccolti dall'ASTAT fa emergere motivazioni diverse nei due gruppi. Per gli italiani la scelta della L2 è vista in primo luogo come *un atto di cortesia* (64,76%) che avviene per *abitudine* (52,38%) e perché *si prova il più possibile a parlare la seconda lingua* (49,52%). Per i tedeschi, invece, la scelta di parlare in L2 è dettata in primo luogo dalla consapevolezza di *conoscere l'altra lingua meglio di quanto l'altro conosca il tedesco* (46,6% vs. 21,90% italiani), in secondo luogo dal desiderio di compiere un *atto di cortesia* (41,90%) e di *provare il più possibile a parlare la seconda lingua* (40%), nonché dalla forza dell'*abitudine* (39%). Un 12,38% dei rispondenti di lingua tedesca è altresì convinto che se parlasse in tedesco gli interlocutori italiani *non capirebbero* (pp. 132-134).

Come sostenuto nel *Barometro* "si ha l'impressione che l'uso di una lingua diversa dalla propria sia più una necessità contingente che un'esigenza sentita intimamente. Conoscere la lingua dell'altro, o le lingue in generale è importante, ma lo è soprattutto per il lavoro. Si può tranquillamente convivere continuando ad usare la propria lingua" (p. 135).

14. Abitudini linguistiche: L1 o L2 nel contatto con l'altro gruppo

Per comprendere meglio alcune delle scelte linguistiche nelle relazioni intergruppi, è stato chiesto agli studenti quali sono le reazioni degli altoatesini di lingua italiana/tedesca quando li si interpella nella loro madrelingua (= quando ci si accomoda linguisticamente all'altro) e quando invece si viene interpellati nella propria madrelingua (= quando l'altro si accomoda a noi).

“Quando mi rivolgo all'altro nella L2...”

Le esperienze riportate dagli studenti si dividono: circa la metà (tedeschi 47,4 %, italiani 51,1 %) spiega che anche se ci si rivolge agli altoatesini dell'altro gruppo linguistico nella L2, questi passano comunque subito alla L1 di chi li ha interpellati. Un po' meno della metà degli studenti, invece, ha fatto l'esperienza contraria e afferma che rivolgendosi all'altro gruppo linguistico nella L2, la conversazione effettivamente continua nella L2 (tedeschi 47,7 %, italiani 42,4 %).

Sono soprattutto i ragazzi tedeschi ad aver fatto esperienze positive di interazione intergruppi: essi, infatti, affermano che gli altri “apprezzano lo sforzo” (tedeschi 80,7 %, italiani 39,5 %) e che “sono piacevolmente sorpresi” quando gli si parla nella loro lingua (tedeschi 79,5 %, italiani 21,7 %). Ai ragazzi italiani invece sembra essere successo più frequentemente di fare esperienze negative dato che dichiarano più frequentemente dei coetanei tedeschi che quando parlano in L2 vengono “presi in giro” (qualche volta/abbastanza spesso/sempre, tedeschi 45,9 %, italiani 78,6 %), che gli interlocutori di lingua tedesca “fanno sentire in imbarazzo chi parla la L2” (qualche volta/abbastanza spesso/sempre tedeschi 27,6 %, italiani 70,3 %), che questi “fanno finta di non capire” (qualche volta/abbastanza spesso/sempre tedeschi 21,4 %, italiani 58,3 %), che “sembrano infastiditi” (qualche volta/abbastanza spesso/sempre tedeschi 29,7 %, italiani 53,6 %) e che “correggono chi parla in modo da farlo sentire a disagio” (qualche volta/abbastanza spesso/sempre tedeschi 27,8 %, italiani 55,4 %).

Dom. 68: In AA qual è la reazione degli AA di lingua tedesca/italiana quando un AA di lingua italiana/tedesca cerca di parlare in tedesco standard/italiano?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Passano subito alla lingua italiana/tedesca</i>						
Mai o molto raramente	130	15,0 %	38	13,8 %	168	14,7 %
Qualche volta/di tanto in tanto	318	36,8 %	91	33,0 %	409	35,8 %
Abbastanza spesso/spesso/ quasi sempre o sempre	410	47,4 %	141	51,1 %	551	48,3 %
Valori mancanti	7	,8 %	6	2,2 %	13	1,1 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Continuano la conversazione in tedesco/italiano</i>						
Mai o molto raramente	86	9,9%	33	12,0%	119	10,4%
Qualche volta/di tanto in tanto	358	41,4%	124	44,9%	482	42,2%
Abbastanza spesso/spesso/quasi sempre o sempre	413	47,7%	117	42,4%	530	46,5%
Valori mancanti	8	,9%	2	,7%	10	,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Apprezzano lo sforzo</i>						
Mai o molto raramente	29	3,4%	44	15,9%	73	6,4%
Qualche volta/di tanto in tanto	136	15,7%	121	43,8%	257	22,5%
Abbastanza spesso/spesso/quasi sempre o sempre	698	80,7%	109	39,5%	807	70,7%
Valori mancanti	2	,2%	2	,7%	4	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Sono piacevolmente sorpresi</i>						
Mai o molto raramente	40	4,6%	84	30,4%	124	10,9%
Qualche volta/di tanto in tanto	133	15,4%	124	44,9%	257	22,5%
Abbastanza spesso/spesso/quasi sempre o sempre	688	79,5%	60	21,7%	748	65,6%
Valori mancanti	4	,5%	8	2,9%	12	1,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Ridono/prendono in giro</i>						
Mai o molto raramente	463	53,5%	57	20,7%	520	45,6%
Qualche volta/di tanto in tanto	298	34,5%	127	46,0%	425	37,2%
Abbastanza spesso/spesso/quasi sempre o sempre	99	11,4%	90	32,6%	189	16,6%
Valori mancanti	5	,6%	2	,7%	7	,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Fanno sentire in imbarazzo chi parla la seconda lingua</i>						
Mai o molto raramente	622	71,9%	78	28,3%	700	61,3%
Qualche volta/di tanto in tanto	185	21,4%	112	40,6%	297	26,0%
Abbastanza spesso/spesso/quasi sempre o sempre	54	6,2%	82	29,7%	136	11,9%
Valori mancanti	4	,5%	4	1,4%	8	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Fanno finta di non capire</i>						
Mai o molto raramente	676	78,2%	112	40,6%	788	69,1%
Qualche volta/di tanto in tanto	141	16,3%	95	34,4%	236	20,7%
Abbastanza spesso/spesso/quasi sempre o sempre	44	5,1%	66	23,9%	110	9,6%
Valori mancanti	4	,5%	3	1,1%	7	,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>Sembrano infastiditi</i>						
Mai o molto raramente	598	69,1%	125	45,3%	723	63,4%
Qualche volta/di tanto in tanto	206	23,8%	92	33,3%	298	26,1%
Abbastanza spesso/spesso/ quasi sempre o sempre	51	5,9%	56	20,3%	107	9,4%
Valori mancanti	10	1,2%	3	1,1%	13	1,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Correggono chi parla in modo da farlo sentire a disagio</i>						
Mai o molto raramente	617	71,3 %	116	42,0 %	733	64,2 %
Qualche volta/di tanto in tanto	190	22,0 %	100	36,2 %	290	25,4 %
Abbastanza spesso/spesso/ quasi sempre o sempre	50	5,8 %	53	19,2 %	103	9,0 %
Valori mancanti	8	,9 %	7	2,5 %	15	1,3 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	1141	100,0 %

Base: 1141

Tabella 104: Reazione dell'interlocutore di L2 all'approccio in L2

“Quando l'altro si rivolge a me nella mia L1...”

Infine, gli studenti hanno descritto le loro reazioni quando un altoatesino dell'altro gruppo linguistico si rivolge loro in L2. La spiegazione che essi danno più frequentemente a questo comportamento è che lo si faccia “per venire incontro ed essere gentile con l'altro” (tedeschi 82,2 %, italiani 77,5 %), ma, mentre neanche un *tedesco* su tre considera vera la spiegazione “perché pensa che gli altoatesini del mio gruppo linguistico non sappiano la L2”, tra i ragazzi italiani sono tre su quattro a essere in accordo con questa affermazione (tedeschi 28,2 %, italiani 72,8 %). Un terzo dei tedeschi e appena un quarto degli italiani concordano con l'ipotesi “perché sa di appartenere a una minoranza in Italia/Alto Adige (rispettivamente minoranza nazionale/regionale) e gli sembra giusto parlare in L2” (tedeschi 33,3 %, italiani 23,2 %), mentre quasi nessuno considera plausibile l'ipotesi secondo cui l'interlocutore “non vuole che gli altoatesini di lingua italiana/tedesca imparino la L2” (tedeschi 4,4 %, italiani 11,6 %).

Ai ragazzi italiani è stato inoltre chiesto di valutare la veridicità di due affermazioni ulteriori che riguardano gli altoatesini di lingua tedesca e il loro rapporto con il tedesco standard, ovvero, su come questo rapporto potrebbe influire sui comportamenti linguistici degli stessi altoatesini tedeschi. Dai dati si evince che quando un *tedesco* parla in italiano con i ragazzi italiani, solo un terzo di questi ultimi pensa che questi lo faccia “perché non sa parlare il tedesco standard” (30,1 %) e/o “perché si sente a disagio quando parla il tedesco standard” (27,2 %).

Dom. 69: Se un AA di lingua tedesca/italiana parla in italiano/tedesco in genere lo fa perché...

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>...per venire incontro ed essere gentile con l'altro</i>						
Per niente/poco vero	139	16,1%	60	21,7%	199	17,4%
Abbastanza/molto/ del tutto vero	711	82,2%	214	77,5%	925	81,1%
Valori mancanti	15	1,7%	2	,7%	17	1,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>...perché pensa che gli altoatesini di lingua italiana/tedesca non sappiano la L2</i>						
Per niente/poco vero	618	71,4%	73	26,4%	691	60,6%
Abbastanza/molto/ del tutto vero	244	28,2%	201	72,8%	445	39,0%
Valori mancanti	3	,3%	2	,7%	5	,4%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>...perché sa di appartenere a una minoranza in Italia/Alto Adige e gli sembra giusto parlare in italiano/tedesco</i>						
Per niente/poco vero	566	65,4%	209	75,7%	775	67,9%
Abbastanza/molto/ del tutto vero	288	33,3%	64	23,2%	352	30,9%
Valori mancanti	11	1,3%	3	1,1%	14	1,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>...perché non vuole che gli altoatesini di lingua italiana/tedesca imparino la lingua tedesca/italiana</i>						
Per niente/poco vero	822	95,0%	242	87,7%	1064	93,3%
Abbastanza/molto/ del tutto vero	38	4,4%	32	11,6%	70	6,1%
Valori mancanti	5	,6%	2	,7%	7	,6%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>...perché non sa parlare il tedesco standard</i>						
Per niente/poco vero	-	-	188	68,1%	-	-
Abbastanza/molto/ del tutto vero	-	-	83	30,1%	-	-
Valori mancanti	-	-	5	1,8%	-	-
Totale	-	-	276	100,0%	-	-
<i>...perché si sente a disagio quando parla il tedesco standard</i>						
Per niente/poco vero	-	-	198	71,7%	-	-
Abbastanza/molto/ del tutto vero	-	-	75	27,2%	-	-
Valori mancanti	-	-	3	1,1%	-	-
Totale	-	-	276	100,0%	-	-

Base: 1141

Tabella 105: Possibili motivazioni all'approccio in L1/L2 da parte dell'interlocutore

15. Passato, presente e futuro in Alto Adige: timori e aspettative

15.1. Vitalità etnolinguistica

Con vitalità etnolinguistica si intendono quei fattori socio-strutturali di un contesto intergruppi che influenzano l'uso, la sopravvivenza o l'oblio di una lingua (Giles e coll., 1977). I fattori socio-strutturali riguardano lo status del gruppo e conseguentemente della loro lingua, la demografia intesa come numero di parlanti quella lingua e il supporto istituzionale ad essa (per un approfondimento vedi Giles e coll., 1977). È in base a questa idea della vitalità etnolinguistica, che sono state poste ai ragazzi alcune domande specifiche rispetto alla percezione di status e al supporto istituzionale.

In questo paragrafo verranno dunque evidenziati i risultati che riguardano la percezione che i ragazzi hanno dell'uso, della diffusione e dell'importanza della L1, della L2 e del dialetto sudtirolese in Provincia di Bolzano. Entrambi i gruppi ritengono che la propria lingua (L1) sia molto utilizzata in Alto Adige (tedeschi 81,6 %, italiani 87,3 %) e lo stesso, se non in misura maggiore, vale anche per la L2 (tedeschi 87,1 %, italiani 94,2 %). Quando viene chiesto ai ragazzi di indicare se secondo loro la diffusione e l'importanza della rispettiva L1 e L2 saranno superiori, uguali o inferiori tra dieci anni rispetto a oggi, il 39,7 % dei tedeschi e il 29 % degli italiani stimano che la diffusione e l'importanza della L1 saranno un po' oppure molto inferiori, mentre ipotizzano una crescita della diffusione e dell'importanza della L2 (tedeschi 52,6 %, italiani 42,8 %). Questi risultati sembrerebbero indicare un certo timore in entrambi i gruppi, più marcato negli studenti tedeschi, circa il mantenimento dello status della propria lingua in futuro e allo stesso tempo la tendenza a percepire la lingua dell'altro (L2) come più forte e in crescita.

È, invece, stimata intorno al 50 % la percentuale di ragazzi che sostengono che diffusione e importanza delle due lingue rimarranno invariati.

Dom. 76: In provincia di Bolzano quanto è utilizzata la L1?

Dom. 78: A suo parere, tra 10 anni in provincia di Bolzano la diffusione e l'importanza della L1 saranno superiori, inferiori o uguali ad oggi?

Dom. 77: In provincia di Bolzano quanto è utilizzata la L2?

Dom. 79: A suo parere, tra 10 anni in provincia di Bolzano la diffusione e l'importanza della L2 saranno superiori, inferiori o uguali ad oggi?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>In provincia di Bolzano quanto è utilizzata la lingua italiana/tedesca?</i>						
Scarsamente utilizzata	36	4,2%	7	2,5%	43	3,8%
Un po'	120	13,9%	23	8,3%	143	12,5%
Abbastanza/molto/moltissimo utilizzata	706	81,6%	241	87,3%	947	83,0%
Valori mancanti	3	,3%	5	1,8%	8	,7%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>A suo parere, tra dieci anni in provincia di Bolzano la diffusione e l'importanza della lingua italiana/tedesca saranno superiori, uguali o inferiori ad oggi?</i>						
Un po'/molto inferiori	343	39,7%	80	29,0%	423	37,1%
Come ora	408	47,2%	137	49,6%	545	47,8%
Un po'/molto superiori	106	12,3%	55	19,9%	161	14,1%
Valori mancanti	8	,9%	4	1,4%	12	1,1%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>In provincia di Bolzano quanto è utilizzata la lingua tedesca/italiana?</i>						
Scarsamente utilizzata	6	,7%	1	,4%	7	,6%
Un po'	99	11,4%	11	4,0%	110	9,6%
Abbastanza/molto/moltissimo utilizzata	753	87,1%	260	94,2%	1013	88,8%
Valori mancanti	7	,8%	4	1,4%	11	1,0%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>A suo parere, tra dieci anni in provincia di Bolzano la diffusione e l'importanza della lingua tedesca/italiana saranno superiori, uguali o inferiori ad oggi?</i>						
Un po'/molto inferiori	53	6,1%	28	10,1%	81	7,1%
Come ora	347	40,1%	126	45,7%	473	41,5%
Un po'/molto superiori	455	52,6%	118	42,8%	573	50,2%
Valori mancanti	10	1,2%	4	1,4%	14	1,2%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 106: Diffusione e importanza percepita dell'italiano e del tedesco (L1 e L2) in Alto Adige

Per quanto concerne il dialetto sudtirolese, i tedeschi ne stimano l'uso come leggermente più frequente di quanto non facciano per il tedesco standard e anche più frequente di quanto non facciano i loro coetanei italiani (88,6% vs. 71,4%), ma, nonostante l'enorme uso che viene attribuito al dialetto sudtirolese, il 38,3% dei ragazzi tedeschi esprime una certa preoccupazione circa la diminuzione nel suo uso e diffusione (vs. italiani 26,1%).

Dom. 80: In provincia di Bolzano quanto è utilizzato il dialetto sudtirolese?

Dom. 81: A suo parere, tra 10 anni in provincia di Bolzano la diffusione e l'importanza del dialetto sudtirolese saranno superiori, inferiori o uguali ad oggi?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>In provincia di Bolzano quanto è utilizzato il dialetto sudtirolese?</i>						
Scarsamente utilizzato	28	3,2%	25	9,1%	53	4,6%
Un po'	66	7,6%	49	17,8%	115	10,1%
Abbastanza/molto/moltissimo utilizzato	766	88,6%	197	71,4%	963	84,4%
Valori mancanti	5	,6%	5	1,8%	10	,9%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%
<i>A suo parere, tra dieci anni in provincia di Bolzano la diffusione e l'importanza del dialetto sudtirolese saranno superiori, uguali o inferiori ad oggi?</i>						
Un po'/molto inferiori	331	38,3%	72	26,1%	403	35,3%
Come ora	440	50,9%	145	52,5%	585	51,3%
Un po'/molto superiori	88	10,2%	54	19,6%	142	12,4%
Valori mancanti	6	,7%	5	1,8%	11	1,0%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	1141	100,0%

Base: 1141

Tabella 106b: Diffusione e importanza percepita del dialetto sudtirolese in Alto Adige

15.2. La scuola bilingue

Agli studenti è stato chiesto di immaginare uno scenario futuro in cui, a partire dalla scuola materna (dai 3 anni di età), ci fossero solo scuole bilingue in Alto Adige. Si chiedeva loro di immaginare che il proprio figlio frequentasse questa scuola bilingue e di indicare, rispetto a una serie di affermazioni, quali timori o speranze avrebbe evocato in loro questa circostanza.

Per quanto riguarda i timori, le risposte degli studenti si assomigliano, ma sono i ragazzi tedeschi a esprimere dubbi e qualche perplessità in più. Sintetizzando i risultati, circa il 40-50% dei ragazzi sostiene di non avere timori ("per niente"), circa il 30% indica di averne "un po'" e approssimativamente il 20-30% dice di averne "abbastanza/molti/moltissimi" (tabella 97).

Sono nuovamente i ragazzi bilingui a essere quelli meno timorosi per quanto riguarda il contatto con la lingua e la cultura dell'altro (52-66% "per niente", 25% "un po'", 10-20% "abbastanza/molto/moltissimo").

Dom. 82: Se suo figlio dovesse frequentare questa scuola (bilingue) quali timori avrebbe? Avrei il timore che...

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>...che non sapesse parlare bene né l'italiano né il tedesco</i>								
Per niente	336	38,8 %	124	44,9 %	118	52,4 %	578	42,3 %
Un po'	226	26,1 %	81	29,3 %	58	25,8 %	365	26,7 %
Abbastanza/molto/moltissimo	296	34,2 %	63	22,8 %	48	21,3 %	407	29,8 %
Valori mancanti	7	,8 %	8	2,9 %	1	,4 %	16	1,2 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %
<i>...che crescesse incerto della sua appartenenza</i>								
Per niente	357	41,3 %	126	45,7 %	124	55,1 %	607	44,4 %
Un po'	233	26,9 %	78	28,3 %	56	24,9 %	367	26,9 %
Abbastanza/molto/moltissimo	269	31,1 %	66	23,9 %	44	19,6 %	379	27,7 %
Valori mancanti	6	,7 %	6	2,2 %	1	,4 %	13	1,0 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %
<i>...che non acquisisse l'identità culturale (valori e tradizioni) del mio gruppo linguistico</i>								
Per niente	379	43,8 %	140	50,7 %	149	66,2 %	668	48,9 %
Un po'	280	32,4 %	74	26,8 %	57	25,3 %	411	30,1 %
Abbastanza/molto/moltissimo	200	23,1 %	57	20,7 %	19	8,4 %	276	20,2 %
Valori mancanti	6	,7 %	5	1,8 %	0	,0 %	11	,8 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %
<i>...che acquisisse gli aspetti negativi dell'altro gruppo linguistico</i>								
Per niente	454	52,5 %	152	55,1 %	147	65,3 %	753	55,1 %
Un po'	247	28,6 %	67	24,3 %	56	24,9 %	370	27,1 %
Abbastanza/molto/moltissimo	155	17,9 %	52	18,8 %	21	9,3 %	228	16,7 %
Valori mancanti	9	1,0 %	5	1,8 %	1	,4 %	15	1,1 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %

Base: 1366

Tabella 107: Scuola bilingue: timori

Per quanto riguarda le speranze e le aspettative rispetto all'avere un figlio che frequenti una scuola bilingue, i ragazzi mostrano percentuali molto alte. Circa il 93 % di ciascun gruppo esprime la speranza che il fantomatico figlio imparasse bene entrambe le lingue e l'80,8 % dei tedeschi e il 90 % degli italiani pensa che la frequenza di una scuola bilingue garantirebbe al figlio una mentalità più aperta. Lo stesso vale anche per l'aspettativa circa l'imparare ad apprezzare entrambi i gruppi linguistici e a muoversi tra le due culture (tedeschi 76,2 %, italiani 85,9) e il fatto di acquisire gli aspetti positivi dell'altro gruppo linguistico (tedeschi 70,4 %, italiani 78,3 %). Anche in questo caso sembra che gli studenti tedeschi siano più titubanti riguardo alle loro speranze che, per quanto alte, risultano essere leggermente inferiori a quelle degli italiani, ma emerge comunque in modo chiaro che per entrambi i gruppi i vantaggi di una scuola bilingue supererebbero gli svantaggi.

Come ci si poteva aspettare, sono gli studenti bilingui a nutrire le speranze maggiori rispetto a un futuro con una scuola bilingue.

**Dom. 83: Se suo figlio dovesse frequentare questa scuola (bilingue) quali speranze/aspettative avrebbe?
Mi augurerei che...**

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>...che imparasse bene entrambe le lingue</i>								
Per niente	9	1,0 %	6	2,2 %	1	,4 %	16	1,2 %
Un po'	52	6,0 %	12	4,3 %	9	4,0 %	73	5,3 %
Abbastanza/molto/moltissimo	798	92,3 %	253	91,7 %	215	95,6 %	1266	92,7 %
Valori mancanti	6	,7 %	5	1,8 %	0	,0 %	11	,8 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %
<i>...che avesse una mentalità più aperta</i>								
Per niente	35	4,0 %	6	2,2 %	2	,9 %	43	3,1 %
Un po'	128	14,8 %	21	7,6 %	16	7,1 %	165	12,1 %
Abbastanza/molto/moltissimo	686	79,3 %	243	88,0 %	204	90,7 %	1133	82,9 %
Valori mancanti	16	1,8 %	6	2,2 %	3	1,3 %	25	1,8 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %
<i>...che imparasse ad apprezzare entrambi i gruppi linguistici e a muoversi tra le due culture</i>								
Per niente	43	5,0 %	10	3,6 %	2	,9 %	55	4,0 %
Un po'	153	17,7 %	24	8,7 %	21	9,3 %	198	14,5 %
Abbastanza/molto/moltissimo	659	76,2 %	237	85,9 %	201	89,3 %	1097	80,3 %
Valori mancanti	10	1,2 %	5	1,8 %	1	,4 %	16	1,2 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %
<i>...che acquisisse gli aspetti positivi dell'altro gruppo linguistico</i>								
Per niente	57	6,6 %	14	5,1 %	12	5,3 %	83	6,1 %
Un po'	190	22,0 %	39	14,1 %	22	9,8 %	251	18,4 %
Abbastanza/molto/moltissimo	609	70,4 %	216	78,3 %	189	84,0 %	1014	74,2 %
Valori mancanti	9	1,0 %	7	2,5 %	2	,9 %	18	1,3 %
Totale	865	100,0 %	276	100,0 %	225	100,0 %	1366	100,0 %

Base: 1366

Tabella 108: Scuola bilingue: speranze/aspettative

15.3. Lo statuto di autonomia: l'obbligo dello studio della L2 e del patentino di bilinguismo

Le opinioni degli studenti circa lo statuto di autonomia nel suo complesso si configurano come segue: mentre il 46,2% dei tedeschi lascerebbe lo statuto così com'è, solo il 21,8% degli italiani sembra essere soddisfatto dello statuto attuale. In effetti, il 49,4% di questi ultimi sostiene che lo statuto di autonomia andrebbe modificato in modo da tutelare maggiormente il gruppo linguistico italiano. Tra gli studenti tedeschi, il 32,1% ritiene che lo statuto di autonomia andrebbe modificato in modo da tutelare maggiormente il gruppo linguistico tedesco. Praticamente nessuno degli studenti ritiene che lo statuto andrebbe modificato in favore dell'altro gruppo linguistico (tedeschi 0,8%, italiani 1,5%). Soprattutto fra i ragazzi italiani, c'è anche chi si astiene dall'esprimere un'opinione in merito ("non so": tedeschi 17,8%, italiani 25,8%).

Dom. 135: A suo parere, lo statuto di autonomia...

	Andrebbe modificato in modo da tutelare maggiormente il proprio gruppo linguistico		Andrebbe lasciato così com'è		Andrebbe modificato in modo da tutelare maggiormente l'altro gruppo linguistico		Non so		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	251	32,1%	361	46,2%	6	,8%	139	17,8%	24	3,1%	781	100,0%
AA italiano	134	49,4%	59	21,8%	4	1,5%	70	25,8%	4	1,5%	271	100,0%
AA bilingue	34	16,7%	107	52,7%	13	6,4%	47	23,2%	2	1,0%	203	100,0%
Totale	419	33,4%	527	42,0%	23	1,8%	256	20,4%	30	2,4%	1255	100,0%

Base: 1255

Tabella 109: Opinioni rispetto allo statuto di autonomia

Gli studenti hanno espresso il loro parere anche rispetto all'obbligo di studiare la L2 da parte del proprio gruppo linguistico. Dai risultati si evince che sono soprattutto i ragazzi tedeschi a dichiarare che l'obbligo per gli altoatesini di lingua tedesca di studiare l'italiano dovrebbe essere mantenuto (77,2%), ma anche tra i ragazzi italiani quelli che sostengono che gli altoatesini di lingua italiana dovrebbero studiare il tedesco rappresentano la maggioranza (59,4%). Solo un decimo dei tedeschi (10,2%) ritiene che studiare l'italiano non dovrebbe essere obbligatorio, mentre quasi un quarto degli italiani (23,2%) sarebbe a favore dell'eliminazione dell'obbligo di studiare il tedesco. Una piccola percentuale risponde "non so" (tedeschi 10, italiani 14,4%).

I ragazzi bilingui risultano essere i maggiori sostenitori dell'obbligo di studiare la L2 (90,1%).

Dom. 136: A suo parere, l'obbligo di studiare la L2 per gli altoatesini di lingua italiana/tedesca andrebbe...

	Eliminato, gli altoatesini di lingua italiana, come nel resto d'Italia, dovrebbero poter scegliere quale lingua studiare		Andrebbe mantenuto in modo che gli altoatesini di lingua italiana imparino la lingua tedesca		Non so		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	80	10,2 %	603	77,2 %	78	10,0 %	20	2,6 %	781	100,0 %
AA italiano	63	23,2 %	161	59,4 %	39	14,4 %	8	3,0 %	271	100,0 %
AA bilingue	9	4,4 %	183	90,1 %	10	4,9 %	1	,5 %	203	100,0 %
Totale	152	12,1 %	947	75,5 %	127	10,1 %	29	2,3 %	1255	100,0 %

Base: 1255

Tabella 110: Opinioni rispetto all'obbligo di studiare la L2

Infine, rispetto all'obbligo di conseguire l'attestato di bilinguismo per ottenere un posto di lavoro nel pubblico impiego si notano delle differenze importanti tra ragazzi tedeschi e italiani. Mentre la maggioranza dei primi sostiene il mantenimento dell'obbligo, questo non è il caso per i secondi (tedeschi 68,4 %, italiani 36,5 %). In concreto, il 36,2 % dei ragazzi italiani proporrebbe di eliminare l'obbligo del patentino di bilinguismo per il pubblico impiego, posizione condivisa solamente dal 13,8 % dei tedeschi. Il 15,9 % dei tedeschi e il 25,1 % degli italiani invece non si esprimono a riguardo ("non so").

I ragazzi bilingui si esprimono in maniera più decisa a favore del mantenimento dell'obbligo del patentino di bilinguismo nel pubblico impiego: 77,3 %.

Dom. 137: A suo parere, l'obbligo del patentino di bilinguismo per il pubblico impiego andrebbe...

	Mantenuto		Eliminato		Non so		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	534	68,4 %	108	13,8 %	124	15,9 %	15	1,9 %	781	100,0 %
AA italiano	99	36,5 %	98	36,2 %	68	25,1 %	6	2,2 %	271	100,0 %
AA bilingue	157	77,3 %	15	7,4 %	29	14,3 %	2	1,0 %	203	100,0 %
Totale	790	62,9 %	221	17,6 %	221	17,6 %	23	1,8 %	1255	100,0 %

Base: 1255

Tabella 111: Opinioni rispetto all'obbligo dell'attestato di bilinguismo nel pubblico impiego

15.4. Il patentino di bilinguismo

Un elemento di interesse rispetto all'esame di bilinguismo riguarda l'intenzione degli studenti di affrontarlo prima di terminare la scuola o meno. Rispetto a questa domanda non ci sono differenze tra i due gruppi: circa un terzo gli studenti risponde "non so", mentre sono oltre la metà coloro che affermano di avere questo obiettivo (tedeschi 56,2%, italiani 52,5%).

Tra i ragazzi bilingui è il 69,3% che intende affrontare l'esame di bilinguismo prima di terminare la scuola.

Dom. 113: Intende affrontare l'esame di bilinguismo (per il patentino A o B) prima di terminare la scuola?

	Sì		No		Non so		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	486	56,2%	55	6,4%	308	35,6%	16	1,8%	865	100,0%
AA italiano	145	52,5%	36	13,0%	87	31,5%	8	2,9%	276	100,0%
AA bilingue	156	69,3%	2	,9%	42	18,7%	25	11,1%	225	100,0%
Totale	787	57,6%	93	6,8%	437	32,0%	49	3,6%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 112: Comportamento rispetto all'esame di bilinguismo

Anche per quanto riguarda le opinioni sul patentino di bilinguismo i due gruppi mostrano una visione unitaria: due terzi dei ragazzi pensano che l'esame per ottenere il patentino rifletta le reali capacità di una persona nella L2 (tedeschi 65,1%, italiani 67%), mentre un terzo di loro non è per niente o poco d'accordo con questa visione delle cose.

Le opinioni dei ragazzi bilingui sono quelle più positive: ben tre quarti di loro ritengono che l'esame per conseguire il patentino di bilinguismo rifletta le reali capacità di una persona nella L2.

La maggioranza degli studenti non è d'accordo con l'ipotesi secondo cui, a volte, le persone del proprio gruppo linguistico non superano l'esame perché vengono discriminate dagli esaminatori (tedeschi 61,8%, italiani 60,1%), mentre poco più di un terzo degli studenti si trova abbastanza, molto o del tutto in accordo con questa affermazione (tedeschi 35%, italiani 38%).

Le risposte dei ragazzi bilingui sono in linea con quelle degli studenti tedeschi e italiani.

Dom. 114: Qual è la sua opinione sul patentino di bilinguismo?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>L'esame per il patentino di bilinguismo riflette le reali capacità di una persona nella seconda lingua</i>								
Per niente/poco d'accordo	287	33,2%	86	31,2%	55	24,4%	428	31,3%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	563	65,1%	185	67,0%	170	75,6%	918	67,2%
Valori mancanti	15	1,7%	5	1,8%	0	,0%	20	1,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%
<i>Le persone del mio gruppo linguistico a volte non superano l'esame per il patentino di bilinguismo non perché non conoscono la seconda lingua, ma perché vengono discriminate dagli esaminatori</i>								
Per niente/poco d'accordo	535	61,8%	166	60,1%	150	66,7%	851	62,3%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	303	35,0%	105	38,0%	73	32,4%	481	35,2%
Valori mancanti	27	3,1%	5	1,8%	2	,9%	34	2,5%
Totale	865	100,0%	276	100,0%	225	100,0%	1366	100,0%

Base: 1366

Tabella 113: Opinioni rispetto all'esame di bilinguismo

15.5. Il disagio degli italiani tra sentimenti di deprivazione relativa e percezione del passato storico dell'Alto Adige

In Alto Adige si parla spesso del *disagio* degli italiani, disagio che da alcune ricerche condotte dall'Istituto provinciale di statistica⁸ viene descritto come un senso di svantaggio e discriminazione, per lo meno in alcuni ambiti, del gruppo linguistico italiano nei confronti del gruppo tedesco. Questo disagio, usando il linguaggio della psicologia sociale, verrebbe definito come un sentimento di deprivazione relativa (Runciman, 1966; Walker & Smith, 2002). Nella ricerca KOLIPSI si è voluto affrontare questo tema: innanzitutto si è cercato di chiarire che tipo di percezione hanno gli studenti italiani della posizione attuale del gruppo linguistico tedesco in Alto Adige, cosa pensano dei diritti o dei privilegi di quest'ultimo e soprattutto se li considerano come vantaggi meritati/legittimi o meno.

Ai ragazzi italiani è stato pertanto chiesto di indicare il loro grado di accordo rispetto a una serie di affermazioni e i risultati sorprendono in quanto un'altissima percentuale di ragazzi si dichiara essere abbastanza/molto/del tutto d'accordo con queste. In primo luogo emerge la convinzione del 78,2% degli italiani che "il gruppo linguistico tedesco gode attualmente di un potere eccessivo in seno agli organi provinciali". Similmente, il 72% ritiene che "gli altoatesini di lingua tedesca pensano solo a tutelare i diritti e gli interessi del proprio gruppo senza preoccuparsi delle conseguenze per il gruppo linguistico italiano". Inoltre, quasi due terzi dei ragazzi dichiarano che "con la scusa di essere stato discriminato in passato, il gruppo linguistico tedesco chiede sempre di più" (63,1%) e che "il gruppo lin-

⁸ Per approfondimenti si rimanda alla ricerca dell'Istituto provinciale di statistica (ASTAT) sui rapporti interetnici in Alto Adige (1991) e all'*Indagine sui giovani* (1994).

guistico tedesco ha ricevuto più di quanto fosse realmente necessario per tutelare la propria lingua e cultura” (62%). È, infine, più della metà dei ragazzi italiani a sostenere che “gli altoatesini di lingua tedesca godono di privilegi economici immeritati” (55%). Per quanto riguarda invece l’affermazione secondo la quale “nonostante tutto, gli altoatesini di lingua tedesca in Alto Adige sono tuttora a rischio di discriminazione” appena un terzo si dice d’accordo (31%).

Dom. 131: La preghiamo di indicare il suo grado di accordo per ognuna delle seguenti affermazioni.

	AA italiano	
	N	%
<i>Il gruppo linguistico tedesco gode attualmente di un potere eccessivo in seno agli organi provinciali</i>		
Per niente/poco d'accordo	51	18,8 %
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	212	78,2 %
Valori mancanti	8	3,0 %
Totale	271	100,0 %
<i>Gli altoatesini di lingua tedesca pensano solo a tutelare i diritti e gli interessi del proprio gruppo linguistico senza preoccuparsi delle conseguenze per il gruppo linguistico italiano</i>		
Per niente/poco d'accordo	69	25,5 %
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	195	72,0 %
Valori mancanti	7	2,6 %
Totale	271	100,0 %
<i>Con la scusa di essere stati discriminati in passato, il gruppo linguistico tedesco chiede sempre di più</i>		
Per niente/poco d'accordo	94	34,7 %
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	171	63,1 %
Valori mancanti	6	2,2 %
Totale	271	100,0 %
<i>Il gruppo linguistico tedesco ha ricevuto più di quanto fosse realmente necessario per tutelare la propria lingua e cultura</i>		
Per niente/poco d'accordo	94	34,7 %
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	168	62,0 %
Valori mancanti	9	3,3 %
Totale	271	100,0 %
<i>Gli altoatesini di lingua tedesca godono di privilegi economici (ad es. sovvenzioni da parte della provincia) immeritati</i>		
Per niente/poco d'accordo	115	42,4 %
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	149	55,0 %
Valori mancanti	7	2,6 %
Totale	271	100,0 %
<i>Nonostante tutto, gli altoatesini di lingua tedesca in Alto Adige sono tuttora a rischio di discriminazione</i>		
Per niente/poco d'accordo	179	66,1 %
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	84	31,0 %
Valori mancanti	8	3,0 %
Totale	271	100,0 %

Base: 271

Tabella 114: Percezione di deprivazione relativa

Per capire meglio questi dati sono state condotte ulteriori analisi che tengono conto anche della variabile “provenienza” (città o paese). Si potrebbe, infatti, presupporre che le opinioni degli studenti italiani rispetto ai privilegi degli altoatesini tedeschi possano essere diverse a seconda del contesto sociale in cui essi si trovano a vivere. Di fatto, per tre delle affermazioni emergono delle differenze tra le opinioni di chi abita in città e chi in paese: i primi sembrano più convinti dei secondi che gli altoatesini di lingua tedesca pensino solo a loro stessi (72,1% vs. 63,4%) e sostengono più frequentemente che il gruppo linguistico tedesco abbia ricevuto più del necessario (62,2% vs. 53,7%). Inoltre, chi abita in città si trova più in accordo con l’affermazione che gli altoatesini di lingua tedesca godono di privilegi economici immeritati (55,4% vs. 46,3%).

Dom. 131.2: Gli altoatesini di lingua tedesca pensano solo a tutelare i diritti e gli interessi del proprio gruppo linguistico senza preoccuparsi delle conseguenze per il gruppo linguistico italiano

	AA italiano									
	Città		Paese		Fuori provincia		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Per niente/poco d'accordo	55	23,6%	14	34,1%	0	,0%	0	,0%	69	25,0%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	168	72,1%	26	63,4%	1	100,0%	0	,0%	195	70,7%
Valori mancanti	10	4,3%	1	2,4%	0	,0%	1	100,0%	12	4,3%
Totale	233	100,0%	41	100,0%	1	100,0%	1	100,0%	276	100,0%

Base: 276

Tabella 115a (% colonna): Gruppo linguistico tedesco e tutela dei diritti e degli interessi del proprio gruppo

Dom. 131.2: Gli altoatesini di lingua tedesca pensano solo a tutelare i diritti e gli interessi del proprio gruppo linguistico senza preoccuparsi delle conseguenze per il gruppo linguistico italiano

	AA italiano									
	Città		Paese		Fuori provincia		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Per niente/poco d'accordo	55	79,7%	14	20,3%	0	,0%	0	,0%	69	100,0%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	168	86,2%	26	13,3%	1	,5%	0	,0%	195	100,0%
Valori mancanti	10	83,3%	1	8,3%	0	,0%	1	8,3%	12	100,0%
Totale	233	84,4%	41	14,9%	1	,4%	1	,4%	276	100,0%

Base: 276

Tabella 115a (% riga): Gruppo linguistico tedesco e tutela dei diritti e degli interessi del proprio gruppo

Dom. 131.5: Il gruppo linguistico tedesco ha ricevuto più di quanto fosse realmente necessario per tutelare la propria lingua e cultura

	Città		Paese		AA italiano		Fuori provincia		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Per niente/poco d'accordo	76	32,6%	18	43,9%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	94	34,1%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	145	62,2%	22	53,7%	1	100,0%	0	,0%	0	,0%	168	60,9%
Valori mancanti	12	5,2%	1	2,4%	0	,0%	1	100,0%	1	100,0%	14	5,1%
Totale	233	100,0%	41	100,0%	1	100,0%	1	100,0%	1	100,0%	276	100,0%

Base: 276

Tabella 115b (%colonna): Gruppo linguistico tedesco e mezzi a tutela della lingua e cultura tedesca**Dom. 131.5: Il gruppo linguistico tedesco ha ricevuto più di quanto fosse realmente necessario per tutelare la propria lingua e cultura**

	Città		Paese		AA italiano		Fuori provincia		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Per niente/poco d'accordo	76	80,9%	18	19,1%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	94	100,0%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	145	86,3%	22	13,1%	1	,6%	0	,0%	0	,0%	168	100,0%
Valori mancanti	12	85,7%	1	7,1%	0	,0%	1	7,1%	1	7,1%	14	100,0%
Totale	233	84,4%	41	14,9%	1	,4%	1	,4%	1	,4%	276	100,0%

Base: 276

Tabella 115b (% riga): Gruppo linguistico tedesco e mezzi a tutela della lingua e cultura tedesca**Dom. 131.4: Gli altoatesini di lingua tedesca godono di privilegi economici (ad es. sovvenzioni da parte della provincia) immeritati**

	Città		Paese		AA italiano		Fuori provincia		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Per niente/poco d'accordo	94	40,3%	21	51,2%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	115	41,7%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	129	55,4%	19	46,3%	1	100,0%	0	,0%	0	,0%	149	54,0%
Valori mancanti	10	4,3%	1	2,4%	0	,0%	1	100,0%	1	100,0%	12	4,3%
Totale	233	100,0%	41	100,0%	1	100,0%	1	100,0%	1	100,0%	276	100,0%

Base: 276

Tabella 115c (%colonna): Gruppo linguistico tedesco e privilegi economici

Dom. 131.4: Gli altoatesini di lingua tedesca godono di privilegi economici (ad es. sovvenzioni da parte della provincia) immeritati

	Città		Paese		AA italiano		Fuori provincia		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Per niente/poco d'accordo	94	81,7%	21	18,3%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	115	100,0%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	129	86,6%	19	12,8%	1	,7%	0	,0%	0	,0%	149	100,0%
Valori mancanti	10	83,3%	1	8,3%	0	,0%	1	8,3%	1	8,3%	12	100,0%
Totale	233	84,4%	41	14,9%	1	,4%	1	,4%	1	,4%	276	100,0%

Base: 276

Tabella 115c (%colonna): Gruppo linguistico tedesco e privilegi economici

Per valutare in modo esplicito questo sentimento di deprivazione relativa a entrambi i gruppi di studenti è stata posta la seguente domanda “Secondo lei, il gruppo linguistico italiano/tedesco è avvantaggiato o svantaggiato in confronto al gruppo linguistico tedesco/italiano?”. Le possibilità di risposta erano cinque e partivano da 1 (svantaggio del proprio gruppo) fino ad arrivare a 5 (vantaggio del proprio gruppo)⁹. Mentre tra i ragazzi tedeschi il 39,8% dichiara di non sentirsi né avvantaggiato né svantaggiato, questo vale solo per il 16,6% dei ragazzi italiani. Questi ultimi in effetti non sembrano avere alcun dubbio sul fatto che il proprio gruppo linguistico sia svantaggiato in confronto al gruppo linguistico tedesco (77,1%). Solo il 4,1% degli italiani descrive il proprio gruppo come avvantaggiato. La visione dei ragazzi tedeschi in merito alla propria posizione di svantaggio o vantaggio è meno schierata: il 26,8% si sente svantaggiato e il 31,8% avvantaggiato.

Dom. 132: Secondo lei, il suo gruppo linguistico è avvantaggiato o svantaggiato in confronto all'altro gruppo linguistico?

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	209	26,8%	311	39,8%	248	31,8%	13	1,7%	781	100,0%
AA italiano	209	77,1%	45	16,6%	11	4,1%	6	2,2%	271	100,0%
Totale	418	39,7%	356	33,8%	259	24,6%	19	1,8%	1052	100,0%

Base: 1052

Tabella 116: Posizione di vantaggio/svantaggio del proprio gruppo linguistico

⁹ Questa scala si rifà al lavoro di Leach et al (2007) che, al contrario dei lavori precedenti in questa ricerca, non valuta un eventuale svantaggio relativo al passato del gruppo, ma la percezione di svantaggio attuale nei confronti di un determinato outgroup. Questa misura viene considerata essere maggiormente in grado di spiegare fenomeni tra gruppi (v. Smith & Ortiz, 2002)

Distinguere anche questi risultati in base alla “provenienza” degli studenti risulta utile: emerge, infatti, come l’idea di svantaggio degli italiani rimane costante anche quando si distingue tra chi abita in città e chi in paese, mentre emerge una leggera differenza nelle risposte dei tedeschi. Tra i tedeschi che abitano in città sono più numerosi coloro che testimoniano un proprio vantaggio nei confronti del gruppo linguistico italiano, cosa che succede in misura minore fra coloro che abitano in paese (41,6 % vs. 29,8 %).

Dom. 132: Secondo lei, il suo gruppo linguistico è avvantaggiato o svantaggiato in confronto all'altro gruppo linguistico?

	Città		Paese		Fuori provincia		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
È un po'/molto svantaggiato	30	14,4 %	179	85,6 %	0	,0 %	0	,0 %	209	100,0 %
Non è né avvantaggiato né svantaggiato	48	15,4 %	258	83,0 %	1	,3 %	4	1,3 %	311	100,0 %
È un po'/molto avvantaggiato	57	23,0 %	190	76,6 %	0	,0 %	1	,4 %	248	100,0 %
Valori mancanti	2	15,4 %	11	84,6 %	0	,0 %	0	,0 %	13	100,0 %
Totale	137	17,5 %	638	81,7 %	1	,1 %	5	,6 %	781	100,0 %
<i>AA italiano</i>										
È un po'/molto svantaggiato	177	84,7 %	31	14,8 %	1	,5 %	0	,0 %	209	100,0 %
Non è né avvantaggiato né svantaggiato	38	84,4 %	7	15,6 %	0	,0 %	0	,0 %	45	100,0 %
È un po'/molto avvantaggiato	9	81,8 %	2	18,2 %	0	,0 %	0	,0 %	11	100,0 %
Valori mancanti	4	66,7 %	1	16,7 %	0	,0 %	1	16,7 %	6	100,0 %
Totale	228	84,1 %	41	15,1 %	1	,4 %	1	,4 %	271	100,0 %
<i>Totale</i>										
È un po'/molto svantaggiato	207	49,5 %	210	50,2 %	1	,2 %	0	,0 %	418	100,0 %
Non è né avvantaggiato né svantaggiato	86	24,2 %	265	74,4 %	1	,3 %	4	1,1 %	356	100,0 %
È un po'/molto avvantaggiato	66	25,5 %	192	74,1 %	0	,0 %	1	,4 %	259	100,0 %
Valori mancanti	6	31,6 %	12	63,2 %	0	,0 %	1	5,3 %	19	100,0 %
Totale	365	34,7 %	679	64,5 %	2	,2 %	6	,6 %	1052	100,0 %

Base: 1052

Tabella 117a (%riga): Posizione di vantaggio/svantaggio del proprio gruppo linguistico (per luogo di residenza)

Dom. 132: Secondo lei, il suo gruppo linguistico è avvantaggiato o svantaggiato in confronto all'altro gruppo linguistico?

	Città		Paese		Fuori provincia		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
È un po'/molto svantaggiato	30	21,9%	179	28,1%	0	,0%	0	,0%	209	26,8%
Non è né avvantaggiato né svantaggiato	48	35,0%	258	40,4%	1	100,0%	4	80,0%	311	39,8%
È un po'/molto avvantaggiato	57	41,6%	190	29,8%	0	,0%	1	20,0%	248	31,8%
Valori mancanti	2	1,5%	11	1,7%	0	,0%	0	,0%	13	1,7%
Totale	137	100,0%	638	100,0%	1	100,0%	5	100,0%	781	100,0%
<i>AA italiano</i>										
È un po'/molto svantaggiato	177	77,6%	31	75,6%	1	100,0%	0	,0%	209	77,1%
Non è né avvantaggiato né svantaggiato	38	16,7%	7	17,1%	0	,0%	0	,0%	45	16,6%
È un po'/molto avvantaggiato	9	3,9%	2	4,9%	0	,0%	0	,0%	11	4,1%
Valori mancanti	4	1,8%	1	2,4%	0	,0%	1	100,0%	6	2,2%
Totale	228	100,0%	41	100,0%	1	100,0%	1	100,0%	271	100,0%
<i>Totale</i>										
È un po'/molto svantaggiato	207	56,7%	210	30,9%	1	50,0%	0	,0%	418	39,7%
Non è né avvantaggiato né svantaggiato	86	23,6%	265	39,0%	1	50,0%	4	66,7%	356	33,8%
È un po'/molto avvantaggiato	66	18,1%	192	28,3%	0	,0%	1	16,7%	259	24,6%
Valori mancanti	6	1,6%	12	1,8%	0	,0%	1	16,7%	19	1,8%
Totale	365	100,0%	679	100,0%	2	100,0%	6	100,0%	1052	100,0%

Base: 1052

Tabella 117a (%colonna): Posizione di vantaggio/svantaggio del proprio gruppo linguistico (per luogo di residenza)

Diversi studi hanno messo in evidenza (i.e. Walker & Smith, 2002) come la deprivazione relativa alimenti sentimenti di risentimento, invidia e rabbia, sentimenti che spesso si traducono in forme di protesta. Ai partecipanti è stato quindi chiesto di esprimere le proprie sensazioni in merito a questa condizione ("Come la fa sentire questo?"). Scorrendo una lista di dieci aggettivi, era possibile indicare in che misura, da 1 (per niente) a 5 (moltissimo), determinati aggettivi rispecchiassero il proprio sentire. Gli aggettivi si riferiscono a diversi sentimenti che sono raggruppabili principalmente in due categorie: rabbia e scontentezza da un lato e senso di colpa dall'altro. Le emozioni relative al senso di colpa sono state aggiunte per rilevare le reazioni emotive di chi si sente invece ingiustamente avvantaggiato.

Per quanto riguarda la prima categoria sono i ragazzi italiani a riportare percentuali molto più elevate dei loro coetanei tedeschi: arrabbiato = 42,4% vs. 12,8%; insoddisfatto = 38,4% vs. 15%; indignato = 32,8% vs. 12,7%; frustrato = 33,2% vs. 9,6%; invidioso = 21,8% vs. 4,4%; risentito = 20,7% vs. 8,8%.

Rispetto alla categoria della colpa sembra, invece, che i sentimenti riportati (responsabile, mi vergogno, in colpa) non siano particolarmente presenti né negli studenti dell'uno, né dell'altro gruppo. Fa eccezione per l'aggettivo "dispiaciuto" che era inteso come espressione di una sensazione di dispiacere per l'altro, ma che sembra essere stato interpretato dagli studenti piuttosto come un dispiacersi per sé e per il proprio gruppo in una sorta di autocommiserazione. Non si spiega Altrimenti il risultato di questo item: il 54,6% degli italiani e il 17,3% dei tedeschi affermano, infatti, di sentirsi "dispiaciuti".

Dom. 133: Come la fa sentire questo?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Arrabbiato/a</i>						
Per niente	455	58,3%	67	24,7%	522	49,6%
Un po'	195	25,0%	83	30,6%	278	26,4%
Abbastanza/molto/moltissimo	100	12,8%	115	42,4%	215	20,4%
Valori mancanti	31	4,0%	6	2,2%	37	3,5%
Totale	781	100,0%	271	100,0%	1052	100,0%
<i>Insoddisfatto/a</i>						
Per niente	465	59,5%	99	36,5%	564	53,6%
Un po'	166	21,3%	61	22,5%	227	21,6%
Abbastanza/molto/moltissimo	117	15,0%	104	38,4%	221	21,0%
Valori mancanti	33	4,2%	7	2,6%	40	3,8%
Totale	781	100,0%	271	100,0%	1052	100,0%
<i>Indignato/a</i>						
Per niente	502	64,3%	101	37,3%	603	57,3%
Un po'	143	18,3%	74	27,3%	217	20,6%
Abbastanza/molto/moltissimo	99	12,7%	89	32,8%	188	17,9%
Valori mancanti	37	4,7%	7	2,6%	44	4,2%
Totale	781	100,0%	271	100,0%	1052	100,0%
<i>Frustrato/a</i>						
Per niente	524	67,1%	113	41,7%	637	60,6%
Un po'	146	18,7%	60	22,1%	206	19,6%
Abbastanza/molto/moltissimo	75	9,6%	90	33,2%	165	15,7%
Valori mancanti	36	4,6%	8	3,0%	44	4,2%
Totale	781	100,0%	271	100,0%	1052	100,0%
<i>Invidioso/a</i>						
Per niente	624	79,9%	151	55,7%	775	73,7%
Un po'	88	11,3%	53	19,6%	141	13,4%
Abbastanza/molto/moltissimo	34	4,4%	59	21,8%	93	8,8%
Valori mancanti	35	4,5%	8	3,0%	43	4,1%
Totale	781	100,0%	271	100,0%	1052	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Risentito/a</i>						
Per niente	566	72,5%	157	57,9%	723	68,7%
Un po'	109	14,0%	49	18,1%	158	15,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	69	8,8%	56	20,7%	125	11,9%
Valori mancanti	37	4,7%	9	3,3%	46	4,4%
Totale	781	100,0%	271	100,0%	1052	100,0%
<i>Responsabile</i>						
Per niente	609	78,0%	198	73,1%	807	76,7%
Un po'	96	12,3%	32	11,8%	128	12,2%
Abbastanza/molto/moltissimo	41	5,2%	33	12,2%	74	7,0%
Valori mancanti	35	4,5%	8	3,0%	43	4,1%
Totale	781	100,0%	271	100,0%	1052	100,0%
<i>Mi vergogno</i>						
Per niente	659	84,4%	205	75,6%	864	82,1%
Un po'	53	6,8%	28	10,3%	81	7,7%
Abbastanza/molto/moltissimo	33	4,2%	32	11,8%	65	6,2%
Valori mancanti	36	4,6%	6	2,2%	42	4,0%
Totale	781	100,0%	271	100,0%	1052	100,0%
<i>In colpa</i>						
Per niente	642	82,2%	217	80,1%	859	81,7%
Un po'	78	10,0%	20	7,4%	98	9,3%
Abbastanza/molto/moltissimo	25	3,2%	24	8,9%	49	4,7%
Valori mancanti	36	4,6%	10	3,7%	46	4,4%
Totale	781	100,0%	271	100,0%	1052	100,0%
<i>Dispiaciuto/a</i>						
Per niente	388	49,7%	45	16,6%	433	41,2%
Un po'	221	28,3%	72	26,6%	293	27,9%
Abbastanza/molto/moltissimo	135	17,3%	148	54,6%	283	26,9%
Valori mancanti	37	4,7%	6	2,2%	43	4,1%
Totale	781	100,0%	271	100,0%	1052	100,0%

Base: 1052

Tabella 118: Sentimenti rispetto alla percezione di vantaggio/svantaggio

Analizzando ulteriormente questi risultati potrebbe essere utile verificare in che situazione si trovano coloro che dichiarano di provare determinate sensazioni di rabbia e/o di scontentezza, dimensioni rispetto alle quali sono state riscontrate differenze marcate tra tedeschi e italiani. Chi sono i ragazzi che provano maggiore rabbia e scontentezza?

Come ci si poteva immaginare, coloro che si definiscono come "arrabbiati" e "scontenti" sono gli studenti che avevano precedentemente descritto il proprio gruppo come svantaggiato nei confronti

dell'altro gruppo linguistico. Tenere conto del senso di vantaggio o svantaggio indicato fa sì che i dati cambino per quanto riguarda i sentimenti di insoddisfazione (tedeschi 40,7%, italiani 44,5%), indignazione (tedeschi 33%, italiani 39,2%) e risentimento (tedeschi 24,4%, italiani 23,9%) in quanto aumentano le percentuali degli studenti tedeschi fino a raggiungere livelli simili a quelli degli studenti italiani.

Dom. 133: Come la fa sentire questo? Insoddisfatto/a

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Per niente	39	8,4%	234	50,3%	191	41,1%	1	,2%	465	100,0%
Un po'	85	51,2%	37	22,3%	43	25,9%	1	,6%	166	100,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	85	72,6%	19	16,2%	13	11,1%	0	,0%	117	100,0%
Valori mancanti	0	,0%	21	63,6%	1	3,0%	11	33,3%	33	100,0%
Totale	209	26,8%	311	39,8%	248	31,8%	13	1,7%	781	100,0%
<i>AA italiano</i>										
Per niente	61	61,6%	33	33,3%	5	5,1%	0	,0%	99	100,0%
Un po'	53	86,9%	6	9,8%	1	1,6%	1	1,6%	61	100,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	93	89,4%	5	4,8%	5	4,8%	1	1,0%	104	100,0%
Valori mancanti	2	28,6%	1	14,3%	0	,0%	4	57,1%	7	100,0%
Totale	209	77,1%	45	16,6%	11	4,1%	6	2,2%	271	100,0%
<i>Totale</i>										
Per niente	100	17,7%	267	47,3%	196	34,8%	1	,2%	564	100,0%
Un po'	138	60,8%	43	18,9%	44	19,4%	2	,9%	227	100,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	178	80,5%	24	10,9%	18	8,1%	1	,5%	221	100,0%
Valori mancanti	2	5,0%	22	55,0%	1	2,5%	15	37,5%	40	100,0%
Totale	418	39,7%	356	33,8%	259	24,6%	19	1,8%	1052	100,0%

Base: 1052

Tabella 119a (%riga): Sentimento di insoddisfazione rispetto alla percezione di vantaggio/svantaggio

Dom. 133: Come la fa sentire questo? Insoddisfatto/a

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Per niente	39	18,7%	234	75,2%	191	77,0%	1	7,7%	465	59,5%
Un po'	85	40,7%	37	11,9%	43	17,3%	1	7,7%	166	21,3%
Abbastanza/molto/moltissimo	85	40,7%	19	6,1%	13	5,2%	0	,0%	117	15,0%
Valori mancanti	0	,0%	21	6,8%	1	,4%	11	84,6%	33	4,2%
Totale	209	100,0%	311	100,0%	248	100,0%	13	100,0%	781	100,0%
<i>AA italiano</i>										
Per niente	61	29,2%	33	73,3%	5	45,5%	0	,0%	99	36,5%
Un po'	53	25,4%	6	13,3%	1	9,1%	1	16,7%	61	22,5%
Abbastanza/molto/moltissimo	93	44,5%	5	11,1%	5	45,5%	1	16,7%	104	38,4%
Valori mancanti	2	1,0%	1	2,2%	0	,0%	4	66,7%	7	2,6%
Totale	209	100,0%	45	100,0%	11	100,0%	6	100,0%	271	100,0%
<i>Totale</i>										
Per niente	100	23,9%	267	75,0%	196	75,7%	1	5,3%	564	53,6%
Un po'	138	33,0%	43	12,1%	44	17,0%	2	10,5%	227	21,6%
Abbastanza/molto/moltissimo	178	42,6%	24	6,7%	18	6,9%	1	5,3%	221	21,0%
Valori mancanti	2	,5%	22	6,2%	1	,4%	15	78,9%	40	3,8%
Totale	418	100,0%	356	100,0%	259	100,0%	19	100,0%	1052	100,0%

Base: 1052

Tabella 119a (%colonna): Sentimento di insoddisfazione rispetto alla percezione di vantaggio/svantaggio**Dom. 133: Come la fa sentire questo? Indignato/a**

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Per niente	54	10,8%	253	50,4%	194	38,6%	1	,2%	502	100,0%
Un po'	84	58,7%	24	16,8%	35	24,5%	0	,0%	143	100,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	69	69,7%	12	12,1%	17	17,2%	1	1,0%	99	100,0%
Valori mancanti	2	5,4%	22	59,5%	2	5,4%	11	29,7%	37	100,0%
Totale	209	26,8%	311	39,8%	248	31,8%	13	1,7%	781	100,0%

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA italiano</i>										
Per niente	60	59,4 %	35	34,7%	6	5,9%	0	,0%	101	100,0 %
Un po'	65	87,8 %	4	5,4%	3	4,1%	2	2,7%	74	100,0 %
Abbastanza/molto/moltissimo	82	92,1%	5	5,6%	2	2,2%	0	,0%	89	100,0 %
Valori mancanti	2	28,6 %	1	14,3%	0	,0%	4	57,1%	7	100,0 %
Totale	209	77,1 %	45	16,6%	11	4,1%	6	2,2%	271	100,0 %
<i>Totale</i>										
Per niente	114	18,9 %	288	47,8 %	200	33,2%	1	,2%	603	100,0 %
Un po'	149	68,7%	28	12,9%	38	17,5%	2	,9%	217	100,0 %
Abbastanza/molto/moltissimo	151	80,3%	17	9,0%	19	10,1%	1	,5%	188	100,0 %
Valori mancanti	4	9,1%	23	52,3%	2	4,5%	15	34,1%	44	100,0 %
Totale	418	39,7%	356	33,8%	259	24,6%	19	1,8%	1052	100,0 %

Base: 1052

Tabella 119b (%riga): Sentimento di indignazione rispetto alla percezione di vantaggio/svantaggio**Dom. 133: Come la fa sentire questo? Indignato/a**

	È un po'/molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Per niente	54	25,8 %	253	81,4 %	194	78,2%	1	7,7%	502	64,3 %
Un po'	84	40,2%	24	7,7%	35	14,1%	0	,0%	143	18,3 %
Abbastanza/molto/moltissimo	69	33,0 %	12	3,9%	17	6,9%	1	7,7%	99	12,7 %
Valori mancanti	2	1,0 %	22	7,1%	2	,8%	11	84,6%	37	4,7 %
Totale	209	100,0 %	311	100,0 %	248	100,0%	13	100,0%	781	100,0 %
<i>AA italiano</i>										
Per niente	60	28,7%	35	77,8 %	6	54,5%	0	,0%	101	37,3 %
Un po'	65	31,1%	4	8,9%	3	27,3%	2	33,3%	74	27,3 %
Abbastanza/molto/moltissimo	82	39,2%	5	11,1%	2	18,2%	0	,0%	89	32,8 %
Valori mancanti	2	1,0 %	1	2,2%	0	,0%	4	66,7%	7	2,6 %
Totale	209	100,0 %	45	100,0%	11	100,0%	6	100,0%	271	100,0 %

	È un po'/molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Totale</i>										
Per niente	114	27,3 %	288	80,9 %	200	77,2 %	1	5,3 %	603	57,3 %
Un po'	149	35,6 %	28	7,9 %	38	14,7 %	2	10,5 %	217	20,6 %
Abbastanza/molto/moltissimo	151	36,1 %	17	4,8 %	19	7,3 %	1	5,3 %	188	17,9 %
Valori mancanti	4	1,0 %	23	6,5 %	2	,8 %	15	78,9 %	44	4,2 %
Totale	418	100,0 %	356	100,0 %	259	100,0 %	19	100,0 %	1052	100,0 %

Base: 1052

Tabella 119b (% colonna): Sentimento di indignazione rispetto alla percezione di vantaggio/svantaggio**Dom. 133: Come la fa sentire questo? Risentito/a**

	È un po'/molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Per niente	87	15,4 %	256	45,2 %	222	39,2 %	1	,2 %	566	100,0 %
Un po'	67	61,5 %	24	22,0 %	18	16,5 %	0	,0 %	109	100,0 %
Abbastanza/molto/moltissimo	51	73,9 %	10	14,5 %	7	10,1 %	1	1,4 %	69	100,0 %
Valori mancanti	4	10,8 %	21	56,8 %	1	2,7 %	11	29,7 %	37	100,0 %
Totale	209	26,8 %	311	39,8 %	248	31,8 %	13	1,7 %	781	100,0 %
<i>AA italiano</i>										
Per niente	111	70,7 %	38	24,2 %	8	5,1 %	0	,0 %	157	100,0 %
Un po'	45	91,8 %	1	2,0 %	2	4,1 %	1	2,0 %	49	100,0 %
Abbastanza/molto/moltissimo	50	89,3 %	4	7,1 %	1	1,8 %	1	1,8 %	56	100,0 %
Valori mancanti	3	33,3 %	2	22,2 %	0	,0 %	4	44,4 %	9	100,0 %
Totale	209	77,1 %	45	16,6 %	11	4,1 %	6	2,2 %	271	100,0 %
<i>Totale</i>										
Per niente	198	27,4 %	294	40,7 %	230	31,8 %	1	,1 %	723	100,0 %
Un po'	112	70,9 %	25	15,8 %	20	12,7 %	1	,6 %	158	100,0 %
Abbastanza/molto/moltissimo	101	80,8 %	14	11,2 %	8	6,4 %	2	1,6 %	125	100,0 %
Valori mancanti	7	15,2 %	23	50,0 %	1	2,2 %	15	32,6 %	46	100,0 %
Totale	418	39,7 %	356	33,8 %	259	24,6 %	19	1,8 %	1052	100,0 %

Base: 1052

Tabella 119c (% riga): Sentimento di risentimento rispetto alla percezione di vantaggio/svantaggio

Dom. 133: Come la fa sentire questo? Risentito/a

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Per niente	87	41,6 %	256	82,3 %	222	89,5 %	1	7,7 %	566	72,5 %
Un po'	67	32,1 %	24	7,7 %	18	7,3 %	0	,0 %	109	14,0 %
Abbastanza/molto/moltissimo	51	24,4 %	10	3,2 %	7	2,8 %	1	7,7 %	69	8,8 %
Valori mancanti	4	1,9 %	21	6,8 %	1	,4 %	11	84,6 %	37	4,7 %
Totale	209	100,0 %	311	100,0 %	248	100,0 %	13	100,0 %	781	100,0 %
<i>AA italiano</i>										
Per niente	111	53,1 %	38	84,4 %	8	72,7 %	0	,0 %	157	57,9 %
Un po'	45	21,5 %	1	2,2 %	2	18,2 %	1	16,7 %	49	18,1 %
Abbastanza/molto/moltissimo	50	23,9 %	4	8,9 %	1	9,1 %	1	16,7 %	56	20,7 %
Valori mancanti	3	1,4 %	2	4,4 %	0	,0 %	4	66,7 %	9	3,3 %
Totale	209	100,0 %	45	100,0 %	11	100,0 %	6	100,0 %	271	100,0 %
<i>Totale</i>										
Per niente	198	47,4 %	294	82,6 %	230	88,8 %	1	5,3 %	723	68,7 %
Un po'	112	26,8 %	25	7,0 %	20	7,7 %	1	5,3 %	158	15,0 %
Abbastanza/molto/moltissimo	101	24,2 %	14	3,9 %	8	3,1 %	2	10,5 %	125	11,9 %
Valori mancanti	7	1,7 %	23	6,5 %	1	,4 %	15	78,9 %	46	4,4 %
Totale	418	100,0 %	356	100,0 %	259	100,0 %	19	100,0 %	1052	100,0 %

Base: 1052

Tabella 119c (%colonna): Sentimento di risentimento rispetto alla percezione di vantaggio/svantaggio

Per quanto riguarda invece le sensazioni di rabbia, frustrazione e invidia, la differenza tra tedeschi e italiani permane anche quando si considerano solo le risposte di coloro che dichiarano di essere in una situazione di svantaggio. In effetti, nonostante aumentino le percentuali dei ragazzi tedeschi che esprimono rabbia, frustrazione e invidia, sono i ragazzi italiani a manifestare più frequentemente questi sentimenti: rabbia (tedeschi 36,4 %, italiani 50,2 %), frustrazione (tedeschi 27,3 %, italiani 38,3 %), invidia (tedeschi 11,5 %, italiani 23,9 %), dispiacere (tedeschi 46,4 %, italiani 65,1 %).

Dom. 133: Come la fa sentire questo? Arrabbiato/a

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Per niente	21	4,6%	240	52,7%	194	42,6%	0	,0%	455	100,0%
Un po'	112	57,4%	40	20,5%	42	21,5%	1	,5%	195	100,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	76	76,0%	12	12,0%	11	11,0%	1	1,0%	100	100,0%
Valori mancanti	0	,0%	19	61,3%	1	3,2%	11	35,5%	31	100,0%
Totale	209	26,8%	311	39,8%	248	31,8%	13	1,7%	781	100,0%
<i>AA italiano</i>										
Per niente	26	38,8%	34	50,7%	7	10,4%	0	,0%	67	100,0%
Un po'	77	92,8%	5	6,0%	1	1,2%	0	,0%	83	100,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	105	91,3%	5	4,3%	3	2,6%	2	1,7%	115	100,0%
Valori mancanti	1	16,7%	1	16,7%	0	,0%	4	66,7%	6	100,0%
Totale	209	77,1%	45	16,6%	11	4,1%	6	2,2%	271	100,0%
<i>Totale</i>										
Per niente	47	9,0%	274	52,5%	201	38,5%	0	,0%	522	100,0%
Un po'	189	68,0%	45	16,2%	43	15,5%	1	,4%	278	100,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	181	84,2%	17	7,9%	14	6,5%	3	1,4%	215	100,0%
Valori mancanti	1	2,7%	20	54,1%	1	2,7%	15	40,5%	37	100,0%
Totale	418	39,7%	356	33,8%	259	24,6%	19	1,8%	1052	100,0%

Base: 1052

Tabella 120a (%riga): Sentimento di rabbia rispetto alla percezione di vantaggio/svantaggio**Dom. 133: Come la fa sentire questo? Arrabbiato/a**

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Per niente	21	10,0%	240	77,2%	194	78,2%	0	,0%	455	58,3%
Un po'	112	53,6%	40	12,9%	42	16,9%	1	7,7%	195	25,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	76	36,4%	12	3,9%	11	4,4%	1	7,7%	100	12,8%
Valori mancanti	0	,0%	19	6,1%	1	,4%	11	84,6%	31	4,0%
Totale	209	100,0%	311	100,0%	248	100,0%	13	100,0%	781	100,0%

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA italiano</i>										
Per niente	26	12,4 %	34	75,6 %	7	63,6 %	0	,0 %	67	24,7 %
Un po'	77	36,8 %	5	11,1 %	1	9,1 %	0	,0 %	83	30,6 %
Abbastanza/molto/moltissimo	105	50,2 %	5	11,1 %	3	27,3 %	2	33,3 %	115	42,4 %
Valori mancanti	1	,5 %	1	2,2 %	0	,0 %	4	66,7 %	6	2,2 %
Totale	209	100,0 %	45	100,0 %	11	100,0 %	6	100,0 %	271	100,0 %
<i>Totale</i>										
Per niente	47	11,2 %	274	77,0 %	201	77,6 %	0	,0 %	522	49,6 %
Un po'	189	45,2 %	45	12,6 %	43	16,6 %	1	5,3 %	278	26,4 %
Abbastanza/molto/moltissimo	181	43,3 %	17	4,8 %	14	5,4 %	3	15,8 %	215	20,4 %
Valori mancanti	1	,2 %	20	5,6 %	1	,4 %	15	78,9 %	37	3,5 %
Totale	418	100,0 %	356	100,0 %	259	100,0 %	19	100,0 %	1052	100,0 %

Base: 1052

Tabella 120a (%colonna): Sentimento di rabbia rispetto alla percezione di vantaggio/svantaggio**Dom. 133: Come la fa sentire questo? Frustrato/a**

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Per niente	57	10,9 %	249	47,5 %	217	41,4 %	1	,2 %	524	100,0 %
Un po'	93	63,7 %	32	21,9 %	21	14,4 %	0	,0 %	146	100,0 %
Abbastanza/molto/moltissimo	57	76,0 %	9	12,0 %	8	10,7 %	1	1,3 %	75	100,0 %
Valori mancanti	2	5,6 %	21	58,3 %	2	5,6 %	11	30,6 %	36	100,0 %
Totale	209	26,8 %	311	39,8 %	248	31,8 %	13	1,7 %	781	100,0 %
<i>AA italiano</i>										
Per niente	70	61,9 %	35	31,0 %	8	7,1 %	0	,0 %	113	100,0 %
Un po'	56	93,3 %	4	6,7 %	0	,0 %	0	,0 %	60	100,0 %
Abbastanza/molto/moltissimo	80	88,9 %	5	5,6 %	3	3,3 %	2	2,2 %	90	100,0 %
Valori mancanti	3	37,5 %	1	12,5 %	0	,0 %	4	50,0 %	8	100,0 %
Totale	209	77,1 %	45	16,6 %	11	4,1 %	6	2,2 %	271	100,0 %

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Totale</i>										
Per niente	127	19,9%	284	44,6%	225	35,3%	1	,2%	637	100,0%
Un po'	149	72,3%	36	17,5%	21	10,2%	0	,0%	206	100,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	137	83,0%	14	8,5%	11	6,7%	3	1,8%	165	100,0%
Valori mancanti	5	11,4%	22	50,0%	2	4,5%	15	34,1%	44	100,0%
Totale	418	39,7%	356	33,8%	259	24,6%	19	1,8%	1052	100,0%

Base: 1052

Tabella 120b (%riga): Sentimento di frustrazione rispetto alla percezione di vantaggio/svantaggio**Dom. 133: Come la fa sentire questo? Frustrato/a**

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Per niente	57	27,3%	249	80,1%	217	87,5%	1	7,7%	524	67,1%
Un po'	93	44,5%	32	10,3%	21	8,5%	0	,0%	146	18,7%
Abbastanza/molto/moltissimo	57	27,3%	9	2,9%	8	3,2%	1	7,7%	75	9,6%
Valori mancanti	2	1,0%	21	6,8%	2	,8%	11	84,6%	36	4,6%
Totale	209	100,0%	311	100,0%	248	100,0%	13	100,0%	781	100,0%
<i>AA italiano</i>										
Per niente	70	33,5%	35	77,8%	8	72,7%	0	,0%	113	41,7%
Un po'	56	26,8%	4	8,9%	0	,0%	0	,0%	60	22,1%
Abbastanza/molto/moltissimo	80	38,3%	5	11,1%	3	27,3%	2	33,3%	90	33,2%
Valori mancanti	3	1,4%	1	2,2%	0	,0%	4	66,7%	8	3,0%
Totale	209	100,0%	45	100,0%	11	100,0%	6	100,0%	271	100,0%
<i>Totale</i>										
Per niente	127	30,4%	284	79,8%	225	86,9%	1	5,3%	637	60,6%
Un po'	149	35,6%	36	10,1%	21	8,1%	0	,0%	206	19,6%
Abbastanza/molto/moltissimo	137	32,8%	14	3,9%	11	4,2%	3	15,8%	165	15,7%
Valori mancanti	5	1,2%	22	6,2%	2	,8%	15	78,9%	44	4,2%
Totale	418	100,0%	356	100,0%	259	100,0%	19	100,0%	1052	100,0%

Base: 1052

Tabella 120b (%colonna): Sentimento di frustrazione rispetto alla percezione di vantaggio/svantaggio

Dom. 133: Come la fa sentire questo? Invidioso/a

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Per niente	120	19,2%	266	42,6%	237	38,0%	1	,2%	624	100,0%
Un po'	63	71,6%	18	20,5%	7	8,0%	0	,0%	88	100,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	24	70,6%	7	20,6%	2	5,9%	1	2,9%	34	100,0%
Valori mancanti	2	5,7%	20	57,1%	2	5,7%	11	31,4%	35	100,0%
Totale	209	26,8%	311	39,8%	248	31,8%	13	1,7%	781	100,0%
<i>AA italiano</i>										
Per niente	107	70,9%	34	22,5%	10	6,6%	0	,0%	151	100,0%
Un po'	49	92,5%	4	7,5%	0	,0%	0	,0%	53	100,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	50	84,7%	6	10,2%	1	1,7%	2	3,4%	59	100,0%
Valori mancanti	3	37,5%	1	12,5%	0	,0%	4	50,0%	8	100,0%
Totale	209	77,1%	45	16,6%	11	4,1%	6	2,2%	271	100,0%
<i>Totale</i>										
Per niente	227	29,3%	300	38,7%	247	31,9%	1	,1%	775	100,0%
Un po'	112	79,4%	22	15,6%	7	5,0%	0	,0%	141	100,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	74	79,6%	13	14,0%	3	3,2%	3	3,2%	93	100,0%
Valori mancanti	5	11,6%	21	48,8%	2	4,7%	15	34,9%	43	100,0%
Totale	418	39,7%	356	33,8%	259	24,6%	19	1,8%	1052	100,0%

Base: 1052

Tabella 120c (%riga): Sentimento di invidia rispetto alla percezione di vantaggio/svantaggio**Dom. 133: Come la fa sentire questo? Invidioso/a**

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Per niente	120	57,4%	266	85,5%	237	95,6%	1	7,7%	624	79,9%
Un po'	63	30,1%	18	5,8%	7	2,8%	0	,0%	88	11,3%
Abbastanza/molto/moltissimo	24	11,5%	7	2,3%	2	,8%	1	7,7%	34	4,4%
Valori mancanti	2	1,0%	20	6,4%	2	,8%	11	84,6%	35	4,5%
Totale	209	100,0%	311	100,0%	248	100,0%	13	100,0%	781	100,0%

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA italiano</i>										
Per niente	107	51,2%	34	75,6%	10	90,9%	0	,0%	151	55,7%
Un po'	49	23,4%	4	8,9%	0	,0%	0	,0%	53	19,6%
Abbastanza/molto/moltissimo	50	23,9%	6	13,3%	1	9,1%	2	33,3%	59	21,8%
Valori mancanti	3	1,4%	1	2,2%	0	,0%	4	66,7%	8	3,0%
Totale	209	100,0%	45	100,0%	11	100,0%	6	100,0%	271	100,0%
<i>Totale</i>										
Per niente	227	54,3%	300	84,3%	247	95,4%	1	5,3%	775	73,7%
Un po'	112	26,8%	22	6,2%	7	2,7%	0	,0%	141	13,4%
Abbastanza/molto/moltissimo	74	17,7%	13	3,7%	3	1,2%	3	15,8%	93	8,8%
Valori mancanti	5	1,2%	21	5,9%	2	,8%	15	78,9%	43	4,1%
Totale	418	100,0%	356	100,0%	259	100,0%	19	100,0%	1052	100,0%

Base: 1052

Tabella 120c (%colonna): Sentimento di invidia rispetto alla percezione di vantaggio/svantaggio**Dom. 133: Come la fa sentire questo? Dispiaciuto/a**

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Per niente	17	4,4%	227	58,5%	143	36,9%	1	,3%	388	100,0%
Un po'	93	42,1%	50	22,6%	78	35,3%	0	,0%	221	100,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	97	71,9%	13	9,6%	24	17,8%	1	,7%	135	100,0%
Valori mancanti	2	5,4%	21	56,8%	3	8,1%	11	29,7%	37	100,0%
Totale	209	26,8%	311	39,8%	248	31,8%	13	1,7%	781	100,0%
<i>AA italiano</i>										
Per niente	14	31,1%	28	62,2%	3	6,7%	0	,0%	45	100,0%
Un po'	59	81,9%	10	13,9%	2	2,8%	1	1,4%	72	100,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	136	91,9%	6	4,1%	5	3,4%	1	,7%	148	100,0%
Valori mancanti	0	,0%	1	16,7%	1	16,7%	4	66,7%	6	100,0%
Totale	209	77,1%	45	16,6%	11	4,1%	6	2,2%	271	100,0%
<i>Totale</i>										
Per niente	31	7,2%	255	58,9%	146	33,7%	1	,2%	433	100,0%
Un po'	152	51,9%	60	20,5%	80	27,3%	1	,3%	293	100,0%
Abbastanza/molto/moltissimo	233	82,3%	19	6,7%	29	10,2%	2	,7%	283	100,0%
Valori mancanti	2	4,7%	22	51,2%	4	9,3%	15	34,9%	43	100,0%
Totale	418	39,7%	356	33,8%	259	24,6%	19	1,8%	1052	100,0%

Base: 1052

Tabella 120d (%riga): Sentimento di dispiacere rispetto alla percezione di vantaggio/svantaggio**Dom. 133: Come la fa sentire questo? Dispiaciuto/a**

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Per niente	17	8,1 %	227	73,0 %	143	57,7 %	1	7,7 %	388	49,7 %
Un po'	93	44,5 %	50	16,1 %	78	31,5 %	0	,0 %	221	28,3 %
Abbastanza/molto/moltissimo	97	46,4 %	13	4,2 %	24	9,7 %	1	7,7 %	135	17,3 %
Valori mancanti	2	1,0 %	21	6,8 %	3	1,2 %	11	84,6 %	37	4,7 %
Totale	209	100,0 %	311	100,0 %	248	100,0 %	13	100,0 %	781	100,0 %
<i>AA italiano</i>										
Per niente	14	6,7 %	28	62,2 %	3	27,3 %	0	,0 %	45	16,6 %
Un po'	59	28,2 %	10	22,2 %	2	18,2 %	1	16,7 %	72	26,6 %
Abbastanza/molto/moltissimo	136	65,1 %	6	13,3 %	5	45,5 %	1	16,7 %	148	54,6 %
Valori mancanti	0	,0 %	1	2,2 %	1	9,1 %	4	66,7 %	6	2,2 %
Totale	209	100,0 %	45	100,0 %	11	100,0 %	6	100,0 %	271	100,0 %
<i>Totale</i>										
Per niente	31	7,4 %	255	71,6 %	146	56,4 %	1	5,3 %	433	41,2 %
Un po'	152	36,4 %	60	16,9 %	80	30,9 %	1	5,3 %	293	27,9 %
Abbastanza/molto/moltissimo	233	55,7 %	19	5,3 %	29	11,2 %	2	10,5 %	283	26,9 %
Valori mancanti	2	,5 %	22	6,2 %	4	1,5 %	15	78,9 %	43	4,1 %
Totale	418	100,0 %	356	100,0 %	259	100,0 %	19	100,0 %	1052	100,0 %

Base: 1052

Tabella 120d (%colonna): Sentimento di dispiacere rispetto alla percezione di vantaggio/svantaggio

Da ultimo si è posta una domanda provocatoria ai ragazzi in cui si chiedeva loro di indicare il grado di accordo con la seguente affermazione: "Se penso alla condizione del gruppo linguistico italiano/ tedesco in Alto Adige (il rispettivo "altro" gruppo linguistico) mi viene voglia di rifiutarmi di imparare e di usare la L2". Le risposte mostrano che solo pochi studenti tedeschi (10,8%), rispetto a quelli italiani (28,4%), si dichiarano in accordo con questa affermazione.

I ragazzi bilingui invece affermano di esser in netto disaccordo con questa presa di posizione (per niente d'accordo: 81,3%)

Dom. 134: Se penso alla condizione del gruppo linguistico italiano/tedesco in AA mi viene voglia di rifiutarmi di imparare e di usare la L2

N	Per niente d'accordo		Un po' d'accordo			Abbastanza/ molto/del tutto d'accordo		Valori mancanti		Totale	
	%	N	%	N		%	N	%	N	%	
AA tedesco	490	62,7%	188	24,1%		84	10,8%	19	2,4%	781	100,0%
AA italiano	118	43,5%	71	26,2%		77	28,4%	5	1,8%	271	100,0%
AA bilingue	165	81,3%	26	12,8%		9	4,4%	3	1,5%	203	100,0%
Totale	773	61,6%	285	22,7%		170	13,5%	27	2,2%	1255	100,0%

Base: 1255

Tabella 121: Sentimento di rifiuto nei confronti della L2

Anche rispetto a questa domanda, distinguere i risultati degli studenti in base al loro sentirsi svantaggiati o avvantaggiati come gruppo linguistico fornisce ulteriori dettagli. Quando si tiene conto di questa variabile, infatti, la situazione cambia: considerando unicamente gli studenti che si sentono in una posizione svantaggiata rispetto all'altro gruppo linguistico, la percentuale dei tedeschi che indicano un rifiuto a imparare la L2 sale dall'10,8% al 21,5% dunque la differenza tra i due gruppi si riduce molto (21,5% vs. 29,7%). Questo dato è interessante in quanto avvalorata la tesi che dietro a una scarsa propensione verso la L2 non si celi l'ostilità nei confronti del gruppo L2 o un generico disinteresse verso la lingua quanto un atto di protesta.

Dom. 134: Se penso alla condizione del gruppo linguistico italiano/tedesco in AA mi viene voglia di rifiutarmi di imparare e di usare la L2

	È un po' molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po' molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
<i>AA tedesco</i>											
Per niente d'accordo	81	16,5%	226	46,1%	181	36,9%	2	,4%	490	100,0%	
Un po' d'accordo	80	42,6%	65	34,6%	41	21,8%	2	1,1%	188	100,0%	
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	45	53,6%	15	17,9%	24	28,6%	0	,0%	84	100,0%	
Valori mancanti	3	15,8%	5	26,3%	2	10,5%	9	47,4%	19	100,0%	
Totale	209	26,8%	311	39,8%	248	31,8%	13	1,7%	781	100,0%	

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA italiano</i>										
Per niente d'accordo	85	72,0%	29	24,6%	4	3,4%	0	,0%	118	100,0%
Un po' d'accordo	62	87,3%	8	11,3%	1	1,4%	0	,0%	71	100,0%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	62	80,5%	8	10,4%	6	7,8%	1	1,3%	77	100,0%
Valori mancanti	0	,0%	0	,0%	0	,0%	5	100,0%	5	100,0%
Totale	209	77,1%	45	16,6%	11	4,1%	6	2,2%	271	100,0%
<i>Totale</i>										
Per niente d'accordo	166	27,3%	255	41,9%	185	30,4%	2	,3%	608	100,0%
Un po' d'accordo	142	54,8%	73	28,2%	42	16,2%	2	,8%	259	100,0%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	107	66,5%	23	14,3%	30	18,6%	1	,6%	161	100,0%
Valori mancanti	3	12,5%	5	20,8%	2	8,3%	14	58,3%	24	100,0%
Totale	418	39,7%	356	33,8%	259	24,6%	19	1,8%	1052	100,0%

Base: 1052

Tabella 122a (%riga): Sentimento di rifiuto nei confronti della L2**Dom. 134: Se penso alla condizione del gruppo linguistico italiano/tedesco in AA mi viene voglia di rifiutarmi di imparare e di usare la L2**

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>AA tedesco</i>										
Per niente d'accordo	81	38,8%	226	72,7%	181	73,0%	2	15,4%	490	62,7%
Un po' d'accordo	80	38,3%	65	20,9%	41	16,5%	2	15,4%	188	24,1%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	45	21,5%	15	4,8%	24	9,7%	0	,0%	84	10,8%
Valori mancanti	3	1,4%	5	1,6%	2	,8%	9	69,2%	19	2,4%
Totale	209	100,0%	311	100,0%	248	100,0%	13	100,0%	781	100,0%
<i>AA italiano</i>										
Per niente d'accordo	85	40,7%	29	64,4%	4	36,4%	0	,0%	118	43,5%
Un po' d'accordo	62	29,7%	8	17,8%	1	9,1%	0	,0%	71	26,2%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	62	29,7%	8	17,8%	6	54,5%	1	16,7%	77	28,4%
Valori mancanti	0	,0%	0	,0%	0	,0%	5	83,3%	5	1,8%
Totale	209	100,0%	45	100,0%	11	100,0%	6	100,0%	271	100,0%

	È un po'/ molto svantaggiato		Non è né avvantaggiato né svantaggiato		È un po'/ molto avvantaggiato		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Totale</i>										
Per niente d'accordo	166	39,7%	255	71,6%	185	71,4%	2	10,5%	608	57,8%
Un po' d'accordo	142	34,0%	73	20,5%	42	16,2%	2	10,5%	259	24,6%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	107	25,6%	23	6,5%	30	11,6%	1	5,3%	161	15,3%
Valori mancanti	3	,7%	5	1,4%	2	,8%	14	73,7%	24	2,3%
Totale	418	100,0%	356	100,0%	259	100,0%	19	100,0%	1052	100,0%

Base: 1052

Tabella 122a (%colonna): Sentimento di rifiuto nei confronti della L2

15.6. Storia

Per questioni meramente logistiche solamente un ristretto sottogruppo dell'intero campione (196 tedeschi, 43 italiani e 50 bilingui) ha risposto ad alcune domande concernenti la storia dell'Alto Adige dopo la Prima Guerra Mondiale. I dati qui commentati non sono da considerarsi altro che spunti di riflessione, ma potrebbero mostrarsi preziosi per eventuali indagini future.

Dalla valutazione di alcune affermazioni da parte degli studenti emerge chiaramente che più della metà dei ragazzi tedeschi considera l'annessione dell'Alto Adige all'Italia una "questione tuttora importante per l'Alto Adige e la sua popolazione" (abbastanza/molto/del tutto d'accordo: 58,6%) e ritiene che sia stata "un'ingiustizia perché la popolazione locale non ha potuto esprimere la sua volontà in merito" (50%). Ciononostante, sono molti a dichiarare che si tratta di "una questione che ormai appartiene al passato" (47,4%) e qualcuno afferma anche che "vista dalla prospettiva di oggi, l'annessione dell'Alto Adige all'Italia si è dimostrata vantaggiosa per tutti gli abitanti della provincia" (35,2%). È circa il 28,1% degli studenti a sentirsi ancora personalmente coinvolto rispetto a tale questione nonostante sia passato tanto tempo, mentre un altro 26% dichiara che si tratta di una questione che non ha alcuna importanza. Infine, solo pochissimi studenti tedeschi si trovano in accordo con l'affermazione che "l'annessione dell'Alto Adige all'Italia è stato il meritato premio per l'Italia come potenza vincitrice" (10,7%). Le risposte degli studenti italiani si distinguono da quelle dei tedeschi, ma trattandosi di poche persone il confronto fra le due posizioni rischia di essere fuorviante.

Dom. 138: Indichi il suo grado di accordo con le seguenti affermazioni: che l'AA nel 1919 sia stato annesso all'Italia...

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>... è una questione tuttora importante per l'AA e la sua popolazione</i>						
Per niente d'accordo	10	5,1%	9	20,9%	19	7,9%
Un po' d'accordo	60	30,6%	8	18,6%	68	28,5%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	111	56,6%	19	44,2%	130	54,4%
Valori mancanti	15	7,7%	7	16,3%	22	9,2%
Totale	196	100,0%	43	100,0%	239	100,0%
<i>... è stata un'ingiustizia perché la popolazione locale non ha potuto esprimere la sua volontà in merito</i>						
Per niente d'accordo	22	11,2%	14	32,6%	36	15,1%
Un po' d'accordo	57	29,1%	11	25,6%	68	28,5%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	98	50,0%	12	27,9%	110	46,0%
Valori mancanti	19	9,7%	6	14,0%	25	10,5%
Totale	196	100,0%	43	100,0%	239	100,0%
<i>... è una questione che ormai appartiene al passato</i>						
Per niente d'accordo	29	14,8%	9	20,9%	38	15,9%
Un po' d'accordo	58	29,6%	8	18,6%	66	27,6%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	93	47,4%	20	46,5%	113	47,3%
Valori mancanti	16	8,2%	6	14,0%	22	9,2%
Totale	196	100,0%	43	100,0%	239	100,0%
<i>... visto dalla prospettiva di oggi è da considerare un avvenimento storico che si è dimostrato vantaggioso per tutti gli abitanti dell'AA</i>						
Per niente d'accordo	33	16,8%	6	14,0%	39	16,3%
Un po' d'accordo	75	38,3%	8	18,6%	83	34,7%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	69	35,2%	23	53,5%	92	38,5%
Valori mancanti	19	9,7%	6	14,0%	25	10,5%
Totale	196	100,0%	43	100,0%	239	100,0%
<i>... è una questione nella quale, nonostante sia passato tanto tempo, mi sento ancora personalmente coinvolto/a</i>						
Per niente d'accordo	66	33,7%	17	39,5%	83	34,7%
Un po' d'accordo	58	29,6%	10	23,3%	68	28,5%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	55	28,1%	12	27,9%	67	28,0%
Valori mancanti	17	8,7%	4	9,3%	21	8,8%
Totale	196	100,0%	43	100,0%	239	100,0%
<i>... è una questione che francamente non mi interessa e che non ha nessuna importanza per me</i>						
Per niente d'accordo	83	42,3%	14	32,6%	97	40,6%
Un po' d'accordo	47	24,0%	10	23,3%	57	23,8%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	51	26,0%	14	32,6%	65	27,2%
Valori mancanti	15	7,7%	5	11,6%	20	8,4%
Totale	196	100,0%	43	100,0%	239	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>...è stato il meritato premio per l'Italia come potenza vincitrice</i>						
Per niente d'accordo	96	49,0%	8	18,6%	104	43,5%
Un po' d'accordo	58	29,6%	9	20,9%	67	28,0%
Abbastanza/molto/del tutto d'accordo	21	10,7%	22	51,2%	43	18,0%
Valori mancanti	21	10,7%	4	9,3%	25	10,5%
Totale	196	100,0%	43	100,0%	239	100,0%

Base: 239

Tabella 123: Opinioni rispetto all'annessione dell'Alto Adige all'Italia

Un'ultima domanda intendeva misurare il grado di sofferenza che gli studenti attribuiscono/riconoscono all'altro e al proprio gruppo linguistico. È stato loro chiesto di pensare al periodo del fascismo e di indicare quanto hanno sofferto gli altoatesini di lingua italiana/tedesca (del proprio gruppo linguistico) e quanto invece gli altoatesini di lingua tedesca/italiana (dell'altro gruppo linguistico). Il 93,9% dei ragazzi tedeschi ritiene che il proprio gruppo abbia sofferto "abbastanza/molto/moltissimo", mentre è solo il 21,4% che attribuisce questi livelli di sofferenza agli altoatesini di lingua italiana. Anche i ragazzi italiani attribuiscono la sofferenza maggiore agli altoatesini di lingua tedesca (69,8%), ma affermano che pure gli altoatesini di lingua italiana, sebbene in maniera minore, hanno sofferto durante quel periodo (51,2%).

Dom. 139: In AA quanto hanno sofferto gli AA del suo gruppo linguistico durante il periodo del fascismo?

	Per niente		Un po'		Abbastanza/ molto/moltissimo		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	0	,0%	2	1,0%	184	93,9%	10	5,1%	196	100,0%
AA italiano	10	23,3%	5	11,6%	22	51,2%	6	14,0%	43	100,0%
AA bilingue	1	2,0%	4	8,0%	42	84,0%	3	6,0%	50	100,0%
Totale	11	3,8%	11	3,8%	248	85,8%	19	6,6%	289	100,0%

Base: 289

Tabella 124a (%riga): La sofferenza del gruppo di L1 durante il fascismo

Dom. 140: Inn AA, quanto hanno sofferto gli AA dell'altro gruppo linguistico durante il periodo del fascismo?

	Per niente		Un po'		Abbastanza/ molto/moltissimo		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	57	29,1%	85	43,4%	42	21,4%	12	6,1%	196	100,0%
AA italiano	1	2,3%	7	16,3%	30	69,8%	5	11,6%	43	100,0%
AA bilingue	8	16,0%	24	48,0%	14	28,0%	4	8,0%	50	100,0%
Totale	66	22,8%	116	40,1%	86	29,8%	21	7,3%	289	100,0%

Base: 289

Tabella 124a (%colonna): La sofferenza del gruppo di L2 durante il fascismo

16. Opinioni e credenze

16.1. Credenze circa l'apprendimento delle lingue¹⁰

Insieme al test sulle competenze linguistiche e successivamente alla somministrazione del questionario online, agli studenti sono stati distribuiti due questionari cartacei: uno elaborato in collaborazione con le intendenze scolastiche italiana e tedesca (cfr. cap. 17), l'altro elaborato da EURAC e DiSCoF al fine di ottenere informazioni circa le opinioni e le convinzioni che essi hanno rispetto allo studio della seconda lingua e circa il nesso esistente fra lingua e identità. 923 studenti hanno compilato questo secondo questionario; la composizione del campione è analoga a quella descritta per il questionario online.

Provenienza dello studente.

	> 70 % di lingua tedesca		30-70 % di lingua tedesca- italiana		> 70 % di lingua italiana		Soprattutto di lingua ladina		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	527	87,0%	36	5,9%	34	5,6%	3	,5%	6	1,0%	606	100,0%
AA italiano	28	16,9%	19	11,4%	119	71,7%	0	,0%	0	,0%	166	100,0%
AA bilingue	100	66,2%	18	11,9%	30	19,9%	3	2,0%	0	,0%	151	100,0%
Totale	655	71,0%	73	7,9%	183	19,8%	6	,7%	6	,7%	923	100,0%

Base: 923

Tabella 125: Residenza degli studenti

¹⁰ Gli items sono stati tratti dal Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI, Horwitz, 1987).

Rispondendo alla domanda “Secondo lei, se una persona dedicasse un’ora al giorno allo studio di una lingua, quanto tempo le occorrerebbe per parlarla correntemente?”, i ragazzi tedeschi hanno indicato tempi leggermente meno lunghi rispetto agli italiani e solo il 10,6% di loro pensa che sia impossibile imparare una lingua studiando un’ora al giorno. Tra gli italiani è il 22,9% a sostenere l’impossibilità di imparare una lingua studiando una sola ora al giorno, suggerendo che questo gruppo considera l’apprendimento di una nuova lingua un’impresa più difficile. Tuttavia, la maggioranza di entrambi i gruppi indica l’arco temporale da 1 a 5 anni come tempo necessario per imparare una lingua studiando un’ora al giorno.

Dom. 3: Secondo lei, se una persona dedicasse un’ora al giorno allo studio di una lingua, quanto tempo le occorrerebbe per parlarla correntemente?

	Meno di un anno		1-2 anni		3-5 anni		5-10 anni		Non si può imparare una lingua studiando un’ora al giorno		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	86	14,2%	248	40,9%	132	21,8%	66	10,9%	64	10,6%	10	1,7%	606	100,0%
AA italiano	19	11,4%	60	36,1%	38	22,9%	10	6,0%	38	22,9%	1	,6%	166	100,0%
Totale	105	13,6%	308	39,9%	170	22,0%	76	9,8%	102	13,2%	11	1,4%	772	100,0%

Base: 772

Tabella 126: Tempo stimato per imparare una lingua seconda/straniera

Relativamente all’apprendimento linguistico, gli studenti hanno espresso il loro grado di accordo rispetto a una serie di affermazioni. Entrambi i gruppi, tedesco e italiano, ritengono che imparare una nuova lingua voglia dire soprattutto “imparare a usarla in situazioni diverse al di fuori del contesto scolastico” (*abbastanza/molto/del tutto d’accordo*: 95,5% tedeschi, 96,3% italiani) e dichiarano che “studiare una lingua è una cosa diversa rispetto allo studio di altre materie scolastiche” (*abbastanza/molto/del tutto d’accordo*: 88,4% tedeschi e 81,3% italiani). Queste convinzioni indicano una tendenza a vedere la lingua come slegata dalla scuola, tuttavia gli stessi ragazzi affermano anche che imparare una nuova lingua vuol dire soprattutto “imparare tante parole nuove” (*abbastanza/molto/del tutto d’accordo*: 90,1% tedeschi, 88,5% italiani) e “imparare molte regole grammaticali” (*abbastanza/molto/del tutto d’accordo*: 79,7% tedeschi, 86,7% italiani) il che sembra ricondurre l’apprendimento linguistico alla dimensione scolastica, “limitandolo” allo studio dei vocaboli e della grammatica. D’altro canto, sono in molti a non essere d’accordo con l’affermazione secondo cui imparare una lingua vuol dire soprattutto “tradurre dall’italiano/tedesco” (*per niente/un po’ d’accordo*: 71,4% tedeschi e 74,1% italiani). Sorprendentemente alta è, invece, la percentuale di coloro che non sono d’accordo con l’affermazione “Per parlare una lingua diversa dalla propria madrelingua è necessario conoscere la cultura di chi la

parla” (per niente/un po' d'accordo: 73,1% tedeschi, 76,5% italiani). Due terzi di ciascun gruppo non sembrano dunque vedere un legame particolarmente forte tra lingua e cultura. (60,9% tedeschi, 64,5% italiani).

Dom. 4.1: Imparare una lingua vuol dire soprattutto ...

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>... imparare a usarla in situazioni diverse al di fuori del contesto scolastico.</i>						
Per niente d'accordo	3	,5%	1	,6%	4	,5%
Un po'	24	4,0%	5	3,0%	29	3,8%
Abbastanza	119	19,6%	19	11,4%	138	17,9%
Molto	231	38,1%	62	37,3%	293	38,0%
Del tutto d'accordo	229	37,8%	79	47,6%	308	39,9%
Valori mancanti	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>... imparare tante parole nuove.</i>						
Per niente d'accordo	5	,8%	3	1,8%	8	1,0%
Un po'	53	8,7%	15	9,0%	68	8,8%
Abbastanza	143	23,6%	56	33,7%	199	25,8%
Molto	233	38,4%	56	33,7%	289	37,4%
Del tutto d'accordo	170	28,1%	35	21,1%	205	26,6%
Valori mancanti	2	,3%	1	,6%	3	,4%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>... imparare molte regole grammaticali.</i>						
Per niente d'accordo	16	2,6%	5	3,0%	21	2,7%
Un po'	106	17,5%	17	10,2%	123	15,9%
Abbastanza	222	36,6%	64	38,6%	286	37,0%
Molto	169	27,9%	60	36,1%	229	29,7%
Del tutto d'accordo	92	15,2%	20	12,0%	112	14,5%
Valori mancanti	1	,2%	0	,0%	1	,1%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>... è una cosa diversa rispetto allo studio di altre materie scolastiche.</i>						
Per niente d'accordo	15	2,5%	8	4,8%	23	3,0%
Un po'	55	9,1%	23	13,9%	78	10,1%
Abbastanza	131	21,6%	47	28,3%	178	23,1%
Molto	228	37,6%	50	30,1%	278	36,0%
Del tutto d'accordo	177	29,2%	38	22,9%	215	27,8%
Valori mancanti	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>... tradurre dall'italiano/tedesco.</i>						
Per niente d'accordo	162	26,7%	69	41,6%	231	29,9%
Un po'	271	44,7%	54	32,5%	325	42,1%
Abbastanza	129	21,3%	27	16,3%	156	20,2%
Molto	37	6,1%	10	6,0%	47	6,1%
Del tutto d'accordo	7	1,2%	5	3,0%	12	1,6%
Valori mancanti	0	,0%	1	,6%	1	,1%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>... è necessario conoscere la cultura di chi la parla.</i>						
Per niente d'accordo	136	22,4%	47	28,3%	183	23,7%
Un po'	307	50,7%	80	48,2%	387	50,1%
Abbastanza	94	15,5%	25	15,1%	119	15,4%
Molto	52	8,6%	10	6,0%	62	8,0%
Del tutto d'accordo	16	2,6%	4	2,4%	20	2,6%
Valori mancanti	1	,2%	0	,0%	1	,1%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%

Base: 772

Tabella 127: Significato e implicazioni dell'imparare una lingua

Gli studenti hanno valutato anche altre affermazioni che riguardavano soprattutto lo studio della seconda lingua. La quasi totalità di entrambi i gruppi linguistici concorda sul fatto che chiunque può imparare una L2 (94,2% tedeschi, 89,2% italiani) e ritiene che per i bambini questo sia più semplice che per gli adulti (89,8% tedeschi, 92,8% italiani). La maggioranza è inoltre convinta del fatto che alcune persone sono nate con una speciale predisposizione all'apprendimento linguistico (81,8% tedeschi, 74,1% italiani) e due terzi dei tedeschi e più della metà degli italiani sostengono di non avere tale predisposizione (62,2% e 56,6% rispettivamente). In effetti, più di un terzo di ciascun gruppo crede che non imparerà bene la L2 (38% tedeschi, 34,3% italiani). Circa due terzi degli studenti pensano che chi parla già una seconda lingua sia facilitato nell'apprendimento di una terza lingua (61,9% tedeschi, 69,3% italiani), ma non tutti legano le capacità linguistiche all'intelligenza. Solo il 32,2% dei tedeschi e il 24,7% degli italiani considerano le persone che parlano più di una lingua come molto intelligenti.

Ampio disaccordo si rileva per quanto riguarda le affermazioni "Le donne sono più portate allo studio delle lingue rispetto agli uomini" (*per niente/un po' d'accordo*: 77,1% tedeschi, 81,9% italiani) e "Le persone che sono brave in matematica e scienze non sono brave nello studio delle lingue" (78,4% e 83,7%).

Dovendo indicare il proprio grado di accordo con l'affermazione "Le persone dell'altro gruppo linguistico sono brave nello studio delle lingue", solo l'11,2% degli studenti tedeschi ritiene che questo valga per gli italiani, mentre è il 30,7% degli italiani a riconoscere ai tedeschi buone capacità linguistiche.

Dom. 4.2: Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Chiunque può imparare a parlare una seconda lingua.</i>						
Per niente d'accordo	5	,8%	4	2,4%	9	1,2%
Un po'	25	4,1%	12	7,2%	37	4,8%
Abbastanza	77	12,7%	46	27,7%	123	15,9%
Molto	165	27,2%	39	23,5%	204	26,4%
Del tutto d'accordo	329	54,3%	63	38,0%	392	50,8%
Valori mancanti	5	,8%	2	1,2%	7	,9%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Per i bambini imparare una lingua è più semplice che per gli adulti.</i>						
Per niente d'accordo	12	2,0%	1	,6%	13	1,7%
Un po'	50	8,3%	9	5,4%	59	7,6%
Abbastanza	80	13,2%	27	16,3%	107	13,9%
Molto	207	34,2%	68	41,0%	275	35,6%
Del tutto d'accordo	257	42,4%	59	35,5%	316	40,9%
Valori mancanti	0	,0%	2	1,2%	2	,3%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Alcune persone sono nate con una speciale predisposizione all'apprendimento delle lingue.</i>						
Per niente d'accordo	19	3,1%	13	7,8%	32	4,1%
Un po'	89	14,7%	29	17,5%	118	15,3%
Abbastanza	152	25,1%	43	25,9%	195	25,3%
Molto	197	32,5%	52	31,3%	249	32,3%
Del tutto d'accordo	147	24,3%	28	16,9%	175	22,7%
Valori mancanti	2	,3%	1	,6%	3	,4%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Io ho una predisposizione le lingue.</i>						
Per niente d'accordo	109	18,0%	45	27,1%	154	19,9%
Un po'	268	44,2%	49	29,5%	317	41,1%
Abbastanza	156	25,7%	55	33,1%	211	27,3%
Molto	44	7,3%	10	6,0%	54	7,0%
Del tutto d'accordo	17	2,8%	5	3,0%	22	2,8%
Valori mancanti	12	2,0%	2	1,2%	14	1,8%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Credo che alla fine imparerò molto bene il tedesco/italiano (L2).</i>						
Per niente d'accordo	41	6,8%	18	10,8%	59	7,6%
Un po'	189	31,2%	39	23,5%	228	29,5%
Abbastanza	223	36,8%	61	36,7%	284	36,8%
Molto	102	16,8%	31	18,7%	133	17,2%
Del tutto d'accordo	44	7,3%	15	9,0%	59	7,6%
Valori mancanti	7	1,2%	2	1,2%	9	1,2%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Chi parla già una seconda lingua è facilitato nell'apprendimento di una terza lingua.</i>						
Per niente d'accordo	55	9,1%	16	9,6%	71	9,2%
Un po'	174	28,7%	33	19,9%	207	26,8%
Abbastanza	159	26,2%	62	37,3%	221	28,6%
Molto	160	26,4%	31	18,7%	191	24,7%
Del tutto d'accordo	56	9,2%	22	13,3%	78	10,1%
Valori mancanti	2	,3%	2	1,2%	4	,5%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Le persone che parlano più di una lingua sono molto intelligenti.</i>						
Per niente d'accordo	176	29,0%	77	46,4%	253	32,8%
Un po'	230	38,0%	45	27,1%	275	35,6%
Abbastanza	138	22,8%	28	16,9%	166	21,5%
Molto	45	7,4%	11	6,6%	56	7,3%
Del tutto d'accordo	12	2,0%	2	1,2%	14	1,8%
Valori mancanti	5	,8%	3	1,8%	8	1,0%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Le donne sono più portate allo studio delle lingue rispetto agli uomini.</i>						
Per niente d'accordo	332	54,8%	106	63,9%	438	56,7%
Un po'	135	22,3%	30	18,1%	165	21,4%
Abbastanza	82	13,5%	17	10,2%	99	12,8%
Molto	35	5,8%	7	4,2%	42	5,4%
Del tutto d'accordo	13	2,1%	1	,6%	14	1,8%
Valori mancanti	9	1,5%	5	3,0%	14	1,8%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Le persone che sono brave in matematica e scienze non sono brave nello studio delle lingue.</i>						
Per niente d'accordo	340	56,1%	110	66,3%	450	58,3%
Un po'	135	22,3%	29	17,5%	164	21,2%
Abbastanza	76	12,5%	19	11,4%	95	12,3%
Molto	30	5,0%	2	1,2%	32	4,1%
Del tutto d'accordo	20	3,3%	4	2,4%	24	3,1%
Valori mancanti	5	,8%	2	1,2%	7	,9%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Le persone di lingua tedesca/italiana (gruppo L2) sono brave nello studio delle lingue.</i>						
Per niente d'accordo	321	53,0%	64	38,6%	385	49,9%
Un po'	206	34,0%	45	27,1%	251	32,5%
Abbastanza	49	8,1%	43	25,9%	92	11,9%
Molto	13	2,1%	5	3,0%	18	2,3%
Del tutto d'accordo	6	1,0%	3	1,8%	9	1,2%
Valori mancanti	11	1,8%	6	3,6%	17	2,2%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%

Base: 772

Tabella 128: Credenze circa l'apprendimento linguistico

Una parte del questionario indagava, inoltre, le convinzioni rispetto ai fattori che possono influenzare l'apprendimento di una lingua. Anche in questo caso le opinioni dei ragazzi tedeschi e italiani coincidono in larga misura: la pratica, l'impegno personale e l'opportunità di usare quotidianamente la lingua al di fuori del contesto scolastico vengono considerati i fattori più importanti per l'apprendimento di una lingua da circa il 95% degli studenti. Non meno importanti sembrano essere il metodo d'insegnamento e la figura dell'insegnante di lingua (per più del 90%), seguiti dalle strategie su come imparare la lingua (per ca. l'80%). Altri fattori considerati importanti nell'apprendimento linguistico sono il numero di ore complessivo di insegnamento, ma anche le reazioni e i commenti degli altri (per ca. il 70% dei rispondenti).

Dom. 4.3: Quanto è importante il ruolo che giocano i seguenti aspetti nell'apprendimento di una lingua?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>La pratica</i>						
Per niente d'accordo	2	,3%	2	1,2%	4	,5%
Un po'	15	2,5%	1	,6%	16	2,1%
Abbastanza	48	7,9%	17	10,2%	65	8,4%
Molto	160	26,4%	46	27,7%	206	26,7%
Del tutto d'accordo	376	62,0%	98	59,0%	474	61,4%
Valori mancanti	5	,8%	2	1,2%	7	,9%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Il mio impegno</i>						
Per niente d'accordo	1	,2%	1	,6%	2	,3%
Un po'	24	4,0%	5	3,0%	29	3,8%
Abbastanza	70	11,6%	20	12,0%	90	11,7%
Molto	231	38,1%	53	31,9%	284	36,8%
Del tutto d'accordo	275	45,4%	83	50,0%	358	46,4%
Valori mancanti	5	,8%	4	2,4%	9	1,2%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Avere l'opportunità di usare quotidianamente una lingua fuori dal contesto scolastico.</i>						
Per niente d'accordo	2	,3%	2	1,2%	4	,5%
Un po'	27	4,5%	6	3,6%	33	4,3%
Abbastanza	79	13,0%	12	7,2%	91	11,8%
Molto	221	36,5%	49	29,5%	270	35,0%
Del tutto d'accordo	273	45,0%	95	57,2%	368	47,7%
Valori mancanti	4	,7%	2	1,2%	6	,8%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Il metodo d'insegnamento</i>						
Per niente d'accordo	4	,7%	2	1,2%	6	,8%
Un po'	40	6,6%	9	5,4%	49	6,3%
Abbastanza	149	24,6%	45	27,1%	194	25,1%
Molto	232	38,3%	54	32,5%	286	37,0%
Del tutto d'accordo	178	29,4%	54	32,5%	232	30,1%
Valori mancanti	3	,5%	2	1,2%	5	,6%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>L'insegnante di lingua</i>						
Per niente d'accordo	3	,5%	1	,6%	4	,5%
Un po'	50	8,3%	13	7,8%	63	8,2%
Abbastanza	193	31,8%	46	27,7%	239	31,0%
Molto	208	34,3%	58	34,9%	266	34,5%
Del tutto d'accordo	147	24,3%	46	27,7%	193	25,0%
Valori mancanti	5	,8%	2	1,2%	7	,9%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Conoscere delle strategie su come imparare una lingua</i>						
Per niente d'accordo	24	4,0%	6	3,6%	30	3,9%
Un po'	100	16,5%	22	13,3%	122	15,8%
Abbastanza	219	36,1%	52	31,3%	271	35,1%
Molto	183	30,2%	60	36,1%	243	31,5%
Del tutto d'accordo	75	12,4%	24	14,5%	99	12,8%
Valori mancanti	5	,8%	2	1,2%	7	,9%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Il numero complessivo di ore d'insegnamento di una lingua</i>						
Per niente d'accordo	21	3,5%	6	3,6%	27	3,5%
Un po'	154	25,4%	29	17,5%	183	23,7%
Abbastanza	241	39,8%	54	32,5%	295	38,2%
Molto	134	22,1%	48	28,9%	182	23,6%
Del tutto d'accordo	50	8,3%	27	16,3%	77	10,0%
Valori mancanti	6	1,0%	2	1,2%	8	1,0%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Le reazioni e i commenti degli altri</i>						
Per niente d'accordo	28	4,6%	14	8,4%	42	5,4%
Un po'	142	23,4%	29	17,5%	171	22,2%
Abbastanza	189	31,2%	49	29,5%	238	30,8%
Molto	169	27,9%	41	24,7%	210	27,2%
Del tutto d'accordo	71	11,7%	29	17,5%	100	13,0%
Valori mancanti	7	1,2%	4	2,4%	11	1,4%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%

Base: 772

Tabella 129: Fattori coinvolti nell'apprendimento linguistico

16.2. Credenze circa il rapporto fra lingua e identità

Per quanto riguarda le domande che si concentrano sulle idee e sulle convinzioni che gli studenti nutrono rispetto al legame tra lingua e identità, tratte dalla scala di essenzialismo linguistico (Paladino/Mazzurega/Vaes, 2008), si osserva che i gruppi sono sostanzialmente in accordo: per entrambi, tedeschi e italiani, la lingua costituisce una parte essenziale di quello che un popolo è e della sua cultura (82,5% e 81,9% rispettivamente) e quasi due terzi dell'intero campione si dichiarano abbastanza d'accordo con l'affermazione "Spesso delle parole sono intraducibili da una lingua a una altra, perché ogni lingua racchiude in sé una diversa visione del mondo" (65,1% e 64,5% rispettivamente). In linea con queste convinzioni è anche l'idea che imparando una nuova lingua si fa proprio, poco alla volta, un nuovo modo di pensare e di vedere il mondo (58,1% e 59,6% rispettivamente). Per quanto riguarda l'affermazione "Quando nella prima infanzia (2-3 anni) un bambino impara a parlare, acquisisce anche lo specifico modo di pensare di quella lingua/cultura" sono soprattutto i ragazzi tedeschi a dirsi d'accordo e metà degli italiani (59,9% e 49,4% rispettivamente). Rispetto a tutte le altre affermazioni che sottolineano l'influenza fondamentale che la lingua avrebbe sulla mentalità di un popolo sono il 40-50% degli studenti tedeschi e il 30-40% degli studenti italiani a dirsi *abbastanza/molto/del tutto d'accordo*. Infine, sono circa due terzi degli studenti a non trovarsi *affatto* o solo *poco d'accordo* con l'affermazione secondo la quale "La lingua parlata da un popolo riflette quello che un popolo è: ad es. più una lingua è complessa più complesso è il modo di pensare di quel popolo; più il modo di pensare di un popolo è semplice, più semplice sarà la sua lingua."

Dom. 6: Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>La lingua costituisce una parte essenziale di quello che un popolo è e della sua cultura.</i>						
Per niente d'accordo	7	1,2%	2	1,2%	9	1,2%
Un po'	78	12,9%	24	14,5%	102	13,2%
Abbastanza	157	25,9%	53	31,9%	210	27,2%
Molto	193	31,8%	55	33,1%	248	32,1%
Del tutto d'accordo	150	24,8%	28	16,9%	178	23,1%
Valori mancanti	21	3,5%	4	2,4%	25	3,2%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Spesso delle parole sono intraducibili da una lingua ad una altra, perché ogni lingua racchiude in sé una diversa visione del mondo.</i>						
Per niente d'accordo	48	7,9%	20	12,0%	68	8,8%
Un po'	149	24,6%	37	22,3%	186	24,1%
Abbastanza	159	26,2%	48	28,9%	207	26,8%
Molto	153	25,2%	34	20,5%	187	24,2%
Del tutto d'accordo	83	13,7%	25	15,1%	108	14,0%
Valori mancanti	14	2,3%	2	1,2%	16	2,1%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Imparando una nuova lingua, si fa proprio, a poco alla volta, un nuovo modo di pensare e di vedere il mondo.</i>						
Per niente d'accordo	70	11,6%	26	15,7%	96	12,4%
Un po'	173	28,5%	39	23,5%	212	27,5%
Abbastanza	225	37,1%	65	39,2%	290	37,6%
Molto	101	16,7%	28	16,9%	129	16,7%
Del tutto d'accordo	26	4,3%	6	3,6%	32	4,1%
Valori mancanti	11	1,8%	2	1,2%	13	1,7%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Quando nella prima infanzia (2-3 anni) un bambino impara a parlare, acquisisce anche lo specifico modo di pensare di quella lingua/cultura.</i>						
Per niente d'accordo	74	12,2%	48	28,9%	122	15,8%
Un po'	154	25,4%	33	19,9%	187	24,2%
Abbastanza	195	32,2%	53	31,9%	248	32,1%
Molto	130	21,5%	22	13,3%	152	19,7%
Del tutto d'accordo	38	6,3%	7	4,2%	45	5,8%
Valori mancanti	15	2,5%	3	1,8%	18	2,3%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Quando si impara una nuova lingua, si acquisisce, a poco a poco, anche la cultura del popolo e del Paese che la parla.</i>						
Per niente d'accordo	70	11,6%	33	19,9%	103	13,3%
Un po'	189	31,2%	49	29,5%	238	30,8%
Abbastanza	212	35,0%	55	33,1%	267	34,6%
Molto	98	16,2%	22	13,3%	120	15,5%
Del tutto d'accordo	21	3,5%	5	3,0%	26	3,4%
Valori mancanti	16	2,6%	2	1,2%	18	2,3%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>La lingua racchiude in sé il modo di vedere le cose e più generalmente la mentalità di un popolo.</i>						
Per niente d'accordo	86	14,2%	35	21,1%	121	15,7%
Un po'	224	37,0%	52	31,3%	276	35,8%
Abbastanza	190	31,4%	60	36,1%	250	32,4%
Molto	78	12,9%	12	7,2%	90	11,7%
Del tutto d'accordo	11	1,8%	5	3,0%	16	2,1%
Valori mancanti	17	2,8%	2	1,2%	19	2,5%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Si può dire di conoscere bene un popolo, il suo modo di pensare, solo quando si parla la sua lingua.</i>						
Per niente d'accordo	128	21,1%	52	31,3%	180	23,3%
Un po'	180	29,7%	47	28,3%	227	29,4%
Abbastanza	161	26,6%	45	27,1%	206	26,7%
Molto	91	15,0%	12	7,2%	103	13,3%
Del tutto d'accordo	30	5,0%	7	4,2%	37	4,8%
Valori mancanti	16	2,6%	3	1,8%	19	2,5%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>La lingua determina il modo di pensare di un popolo.</i>						
Per niente d'accordo	104	17,2%	39	23,5%	143	18,5%
Un po'	223	36,8%	59	35,5%	282	36,5%
Abbastanza	179	29,5%	38	22,9%	217	28,1%
Molto	72	11,9%	21	12,7%	93	12,0%
Del tutto d'accordo	13	2,1%	5	3,0%	18	2,3%
Valori mancanti	15	2,5%	4	2,4%	19	2,5%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>La lingua non ha niente a che vedere con quello che un popolo è e con la sua mentalità.</i>						
Per niente d'accordo	188	31,0%	45	27,1%	233	30,2%
Un po'	163	26,9%	46	27,7%	209	27,1%
Abbastanza	131	21,6%	32	19,3%	163	21,1%
Molto	79	13,0%	23	13,9%	102	13,2%
Del tutto d'accordo	26	4,3%	16	9,6%	42	5,4%
Valori mancanti	19	3,1%	4	2,4%	23	3,0%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>La lingua parlata da un popolo riflette quello che un popolo è</i>						
Per niente d'accordo	205	33,8%	71	42,8%	276	35,8%
Un po'	172	28,4%	44	26,5%	216	28,0%
Abbastanza	143	23,6%	32	19,3%	175	22,7%
Molto	65	10,7%	8	4,8%	73	9,5%
Del tutto d'accordo	7	1,2%	8	4,8%	15	1,9%
Valori mancanti	14	2,3%	3	1,8%	17	2,2%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%

Base: 772

Tabella 130: Lingua, identità, cultura di un popolo (scala di essenzialismo linguistico, Paladino/Mazzurega/Vaes 2008)

16.3. Ulteriori aspetti

Gli studenti hanno indicato come valutano sé stessi in confronto ai loro compagni di classe per quanto riguarda la capacità di apprendimento linguistico: circa due terzi di entrambi i gruppi ritengono di essere nella media e circa il 15% si colloca al di sopra della media. Sono soprattutto i ragazzi tedeschi a valutarsi al di sotto della media in quanto a capacità di apprendimento linguistico (20% vs. 11,4% degli italiani).

Dom. 5: *Facendo un confronto con i suoi compagni di classe, lei ritiene di essere al di sopra, al di sotto o nella media come capacità di apprendere le lingue?*

	Al di sopra della media		Al di sotto della media		Nella media		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	83	13,7%	121	20,0%	393	64,9%	9	1,5%	606	100,0%
AA italiano	29	17,5%	19	11,4%	112	67,5%	6	3,6%	166	100,0%
AA bilingue	41	27,2%	14	9,3%	93	61,6%	3	2,0%	151	100,0%
Totale	153	16,6%	154	16,7%	598	64,8%	18	2,0%	923	100,0%

Base: 923

Tabella 131: Capacità di apprendere le lingue rispetto ai compagni di classe (autovalutazione)

La pratica del bilinguismo passivo sembra essere poco conosciuta tra gli studenti: sono quasi due terzi dei tedeschi e tre quarti degli italiani (62% e 74,7% rispettivamente) a rispondere negativamente.

Dom. 8: *Conosce la pratica del bilinguismo passivo (il libero utilizzo della propria prima lingua in scambi con persone di altra madrelingua, dando per presupposto che ognuno è in grado di comprendere l'altro)?*

	Sì		No		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	189	31,2%	376	62,0%	41	6,8%	606	100,0%
AA italiano	35	21,1%	124	74,7%	7	4,2%	166	100,0%
Totale	224	29,0%	500	64,8%	48	6,2%	772	100,0%

Base: 772

Tabella 132: Bilinguismo passivo

Per individuare il numero di insegnanti di L2 che i ragazzi hanno avuto durante il percorso scolastico è stato loro chiesto di indicare gli insegnanti avuti durante la scuola elementare, media e superiore. In generale, durante i 5 anni di scuola elementare circa il 40% degli studenti ha avuto sempre il medesimo insegnante e il 20% conta due insegnanti diversi. Un terzo degli studenti tedeschi e un quarto degli studenti italiani invece hanno avuto da 3 a 5 insegnanti di L2 diversi alle elementari.

Alle scuole medie la metà degli studenti ha avuto lo stesso insegnante di L2 durante tutti gli anni mentre un quarto dei tedeschi e un quinto degli italiani hanno avuto due insegnanti. Il 20% degli studenti afferma di aver avuto tre insegnanti o più.

Alle scuole superiori i cambi di insegnante sono molto più frequenti ma senza dubbio questo è dovuto anche al “fisiologico” passaggio dal biennio al triennio. Solo il 19,8% dei tedeschi e il 7,8% degli italiani hanno mantenuto lo stesso insegnante durante i quattro anni frequentati, il 31,5% dei tedeschi e il 41% degli italiani ne hanno avuti due, mentre è circa la metà degli studenti ad aver avuto tre o più insegnanti di L2 durante i quattro anni di frequenza della scuola superiore.

Dom. 7: La preghiamo di indicare se non ha avuto insegnanti L2 (indicare 0), se ha avuto un insegnante (indicare 1) o se nel corso di quella scuola ne ha avuto più di uno (specificare il numero: 2, 3...).

	AA tedesco		AA italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Scuola elementare</i>						
0 insegnanti L2	5	,8%	5	3,0%	10	1,3%
1 insegnante L2	241	39,8%	72	43,4%	313	40,5%
2 insegnanti L2	124	20,5%	37	22,3%	161	20,9%
3 insegnanti L2	106	17,5%	25	15,1%	131	17,0%
4 insegnanti L2	66	10,9%	8	4,8%	74	9,6%
5 insegnanti L2 o più di 5	51	8,4%	12	7,2%	63	8,2%
Valori mancanti	13	2,1%	7	4,2%	20	2,6%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Scuola media</i>						
0 insegnanti L2	7	1,2%	6	3,6%	13	1,7%
1 insegnante L2	307	50,7%	83	50,0%	390	50,5%
2 insegnanti L2	155	25,6%	33	19,9%	188	24,4%
3 insegnanti L2	101	16,7%	29	17,5%	130	16,8%
4 insegnanti L2	16	2,6%	3	1,8%	19	2,5%
5 o più insegnanti L2	5	,8%	6	3,6%	11	1,4%
Valori mancanti	15	2,5%	6	3,6%	21	2,7%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%
<i>Scuola superiore</i>						
0 insegnanti L2	3	,5%	1	,6%	4	,5%
1 insegnante L2	120	19,8%	13	7,8%	133	17,2%
2 insegnanti L2	191	31,5%	68	41,0%	259	33,5%
3 insegnanti L2	153	25,2%	44	26,5%	197	25,5%
4 insegnanti L2	102	16,8%	28	16,9%	130	16,8%
5 o più insegnanti L2	24	4,0%	7	4,2%	31	4,0%
Valori mancanti	13	2,1%	5	3,0%	18	2,3%
Totale	606	100,0%	166	100,0%	772	100,0%

Base: 772

Tabella 133: Insegnanti di L2/scuole di ogni ordine e grado

17. Gli studenti e l'apprendimento della L2

17.1. L'apprendimento della L2 a scuola

1.172 studenti hanno compilato il questionario elaborato da EURAC insieme alle intendenze scolastiche italiana e tedesca al fine di raccogliere ulteriori informazioni sulle esperienze di apprendimento della seconda lingua sia nel contesto scolastico sia in quello extrascolastico. Nel campione di lingua tedesca il sesso femminile è più numeroso di quello maschile (cfr. Tabella 134) e l'età dei rispondenti si distribuisce principalmente tra i 17 (54% in totale) e, in misura minore, i 18 anni (34,6% in totale). In media, il 17,7% del campione ha dovuto ripetere un anno scolastico nel corso della propria carriera scolastica.

Dom. 1.3 Sesso dello studente

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Maschi	112	43,4 %	355	38,8 %	467	39,8 %
Femmine	145	56,2 %	545	59,6 %	690	58,9 %
Valori mancanti	1	,4 %	14	1,5 %	15	1,3 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 134: Sesso degli studenti

Dom. 1.5 Ha mai dovuto ripetere un anno scolastico?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
No	211	81,8 %	749	81,9 %	960	81,9 %
Sì	45	17,4 %	162	17,7 %	207	17,7 %
Valori mancanti	2	,8 %	3	,3 %	5	,4 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 135: Anni scolastici ripetuti

Per contestualizzare l'esperienza di apprendimento della L2 nell'ambiente scolastico, si sono innanzitutto raccolte alcune informazioni di "contorno". La maggioranza degli studenti italiani e tedeschi va *abbastanza* volentieri a scuola (51,9% e 47,1%) e ha un rapporto *abbastanza* positivo con gli insegnanti (cfr. Tabella 137: 55% e 57,5%).

Dom. 3.1 Le piace andare a scuola?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Per niente	25	9,7%	75	8,2%	100	8,5%
Un po'	63	24,4%	338	37,0%	401	34,2%
Abbastanza	134	51,9%	381	41,7%	515	43,9%
Molto	30	11,6%	99	10,8%	129	11,0%
Moltissimo	5	1,9%	15	1,6%	20	1,7%
Valori mancanti	1	,4%	6	,7%	7	,6%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

Base: 1172

Tabella 136: Piacere nel frequentare la scuola**Dom. 3.3 Che rapporto ha con i suoi insegnanti?**

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Per niente positivo	4	1,6%	4	,4%	8	,7%
Non molto positivo	16	6,2%	71	7,8%	87	7,4%
Abbastanza positivo	142	55,0%	526	57,5%	668	57,0%
Molto positivo	72	27,9%	267	29,2%	339	28,9%
Del tutto positivo	21	8,1%	30	3,3%	51	4,4%
Valori mancanti	3	1,2%	16	1,8%	19	1,6%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

Base: 1172

Tabella 137: Rapporto con gli insegnanti

Nel definire l'esperienza con la seconda lingua alle scuole elementari, medie e superiori, gli studenti non danno risposte molto diverse fra loro per i tre gradi del percorso scolastico. In tutti e tre i casi, infatti, (cumulativamente) circa il 50% degli studenti di entrambi i gruppi descrive la propria esperienza come *piuttosto/del tutto positiva* e, aggiungendo anche chi la definisce *né negativa né positiva*, si raggiunge una percentuale di circa l'80%.

Dom. 3.11 Che esperienze ha avuto con il tedesco/italiano (seconda lingua) a scuola? alle scuole elementari

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Del tutto negative	13	5,0 %	35	3,8 %	48	4,1 %
Piuttosto negative	33	12,8 %	113	12,4 %	146	12,5 %
Né negative né positive	63	24,4 %	242	26,5 %	305	26,0 %
Piuttosto positive	78	30,2 %	335	36,7 %	413	35,2 %
Del tutto positive	58	22,5 %	179	19,6 %	237	20,2 %
Valori mancanti	13	5,0 %	10	1,1 %	23	2,0 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 138: Esperienze con la L2 a scuola – elementari**Dom. 3.11 Che esperienze ha avuto con il tedesco/italiano (seconda lingua) a scuola? alle scuole medie**

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Del tutto negative	18	7,0 %	44	4,8 %	62	5,3 %
Piuttosto negative	35	13,6 %	115	12,6 %	150	12,8 %
Né negative né positive	61	23,6 %	301	32,9 %	362	30,9 %
Piuttosto positive	84	32,6 %	318	34,8 %	402	34,3 %
Del tutto positive	53	20,5 %	126	13,8 %	179	15,3 %
Valori mancanti	7	2,7 %	10	1,1 %	17	1,5 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 139: Esperienze con la L2 a scuola – medie**Dom. 3.11 Che esperienze ha avuto con il tedesco (seconda lingua) a scuola? alle scuole superiori**

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Del tutto negative	5	1,9 %	36	3,9 %	41	3,5 %
Piuttosto negative	25	9,7 %	111	12,1 %	136	11,6 %
Né negative né positive	71	27,5 %	341	37,3 %	412	35,2 %
Piuttosto positive	108	41,9 %	339	37,1 %	447	38,1 %
Del tutto positive	43	16,7 %	75	8,2 %	118	10,1 %
Valori mancanti	6	2,3 %	12	1,3 %	18	1,5 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 140: Esperienze con la L2 a scuola – superiori

17.2. La quotidianità nella classe di L2

Come agli insegnanti, così anche agli studenti è stato chiesto di descrivere la quotidianità nella classe di L2. Ai partecipanti alla ricerca sono state quindi poste alcune domande circa lo svolgimento delle attività durante le ore di seconda lingua. Nel descrivere i risultati, si è provveduto a segnalare i punti ove il confronto fra le risposte di insegnanti e studenti risulti degno di nota (pur considerando la non immediata comparabilità dei dati, poiché gli insegnanti che hanno compilato il questionario non sono rappresentativi di tutti gli studenti che hanno risposto a queste stesse domande).

Per quanto concerne gli strumenti impiegati dagli insegnanti, secondo gli studenti essi utilizzano *molto spesso/quasi sempre* il libro di testo (17,1% e 23,5%), le antologie/i libri di lettura (9,7% e 16%) e le guide alla letteratura (7,8% e 19,9%) a cui vengono affiancate le fotocopie di altro materiale (50% e 21,2%). I mezzi adoperati di meno sono le audiocassette/CD, i DVD e i computer.

Dom. 3.12 Quali dei seguenti mezzi vengono adoperati dall'insegnante di seconda lingua?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Libro di testo</i>						
Quasi mai/raramente	77	29,8%	184	20,1%	261	22,3%
Qualche volta	76	29,5%	301	32,9%	377	32,2%
Abbastanza spesso	51	19,8%	199	21,8%	250	21,3%
Molto spesso	26	10,1%	148	16,2%	174	14,8%
Quasi sempre/sempr	18	7,0%	67	7,3%	85	7,3%
Valori mancanti	10	3,9%	15	1,6%	25	2,1%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Antologia/libro di lettura</i>						
Quasi mai/raramente	101	39,1%	327	35,8%	428	36,5%
Qualche volta	77	29,8%	271	29,6%	348	29,7%
Abbastanza spesso	41	15,9%	155	17,0%	196	16,7%
Molto spesso	22	8,5%	97	10,6%	119	10,2%
Quasi sempre/sempr	3	1,2%	49	5,4%	52	4,4%
Valori mancanti	14	5,4%	15	1,6%	29	2,5%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Guida alla letteratura</i>						
Quasi mai/raramente	118	45,7%	330	36,1%	448	38,2%
Qualche volta	62	24,0%	230	25,2%	292	24,9%
Abbastanza spesso	42	16,3%	143	15,6%	185	15,8%
Molto spesso	17	6,6%	127	13,9%	144	12,3%
Quasi sempre/sempr	3	1,2%	55	6,0%	58	4,9%
Valori mancanti	16	6,2%	29	3,2%	45	3,8%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Videocassette, DVD</i>						
Quasi mai/raramente	128	49,6%	406	44,4%	534	45,6%
Qualche volta	87	33,7%	403	44,1%	490	41,8%
Abbastanza spesso	22	8,5%	67	7,3%	89	7,6%
Molto spesso	5	1,9%	24	2,6%	29	2,5%
Quasi sempre/sempre	2	,8%	4	,4%	6	,5%
Valori mancanti	14	5,4%	10	1,1%	24	2,0%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Audio-cassette, CD</i>						
Quasi mai/raramente	185	71,7%	725	79,3%	910	77,6%
Qualche volta	38	14,7%	136	14,9%	174	14,8%
Abbastanza spesso	12	4,7%	31	3,4%	43	3,7%
Molto spesso	3	1,2%	9	1,0%	12	1,0%
Quasi sempre/sempre	3	1,2%	3	,3%	6	,5%
Valori mancanti	17	6,6%	10	1,1%	27	2,3%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Computer</i>						
Quasi mai/raramente	187	72,5%	508	55,6%	695	59,3%
Qualche volta	40	15,5%	297	32,5%	337	28,8%
Abbastanza spesso	9	3,5%	73	8,0%	82	7,0%
Molto spesso	4	1,6%	22	2,4%	26	2,2%
Quasi sempre/sempre	2	,8%	3	,3%	5	,4%
Valori mancanti	16	6,2%	11	1,2%	27	2,3%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Altri materiali (fotocopie, presentazioni power point)</i>						
Quasi mai/raramente	18	7,0%	258	28,2%	276	23,5%
Qualche volta	35	13,6%	278	30,4%	313	26,7%
Abbastanza spesso	64	24,8%	173	18,9%	237	20,2%
Molto spesso	80	31,0%	139	15,2%	219	18,7%
Quasi sempre/sempre	49	19,0%	55	6,0%	104	8,9%
Valori mancanti	12	4,7%	11	1,2%	23	2,0%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

Base: 1172

Tabella 141: Strumenti impiegati dall'insegnante di L2

Per quel che riguarda le attività svolte in classe, le risposte di studenti e insegnanti sono – in proporzione – abbastanza simili fra loro (cfr. Flarer/Forer/Paladino/Vettori/Abel, cap. 18). Gli studenti dichiarano di parlare *molto spesso/quasi sempre* in L2 con l'insegnante (41,1% e 51,6%) laddove il 18,2% e il 7,5% dichiarano, al contrario, di usare *molto spesso/quasi sempre* la L1. Tra gli studenti la lingua d'inten-

razione rimane, anche durante la lezione di L2, principalmente la L1 (61,2% e 79,9%). Un'attività frequente è la scrittura di frasi (33,7% e 36,8%) o di lettere e composizioni (23,6% e 31,5%) e l'ascolto dell'insegnante (24,4% e 31,7%) o dei compagni di classe che leggono in L2 (24% e 29%). Lo studio della grammatica è *molto spesso/quasi sempre* presente nelle lezioni del 24,8% e del 19,9% degli studenti, così come lo studio dei vocaboli (18,2% e il 14,4%).

Per conto proprio leggono in L2 *molto spesso/quasi sempre* il 14,3% e il 25,3% degli studenti mentre ad alta voce legge il 13% degli studenti di entrambi i gruppi. Le traduzioni dalla L2 alla L1 vengono richieste *molto spesso/quasi sempre* al 17,4% e al 14,1% degli studenti, mentre la lettura di brani dei classici della letteratura in L2 viene proposta con la medesima frequenza al 14,3% e al 24% degli studenti. In merito a quest'ultimo dato sembra profilarsi una leggera discrepanza fra queste e le risposte date dagli insegnanti di entrambe le lingue che hanno dichiarato, al contrario, che i loro studenti leggono *molto spesso/quasi sempre* brani tratti dai classici della L2 in media nel 43% dei casi.

Dom. 3.13 Che cosa fa durante la lezione di seconda lingua in classe?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Parlo in L2 con l'insegnante</i>						
Quasi mai/raramente	14	5,4%	31	3,4%	45	3,8%
Qualche volta	47	18,2%	168	18,4%	215	18,3%
Abbastanza spesso	71	27,5%	225	24,6%	296	25,3%
Molto spesso	47	18,2%	170	18,6%	217	18,5%
Quasi sempre/sempr	59	22,9%	302	33,0%	361	30,8%
Valori mancanti	20	7,8%	18	2,0%	38	3,2%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Parlo in L1 con l'insegnante</i>						
Quasi mai/raramente	81	31,4%	580	63,5%	661	56,4%
Qualche volta	80	31,0%	183	20,0%	263	22,4%
Abbastanza spesso	33	12,8%	69	7,5%	102	8,7%
Molto spesso	25	9,7%	36	3,9%	61	5,2%
Quasi sempre/sempr	22	8,5%	33	3,6%	55	4,7%
Valori mancanti	17	6,6%	13	1,4%	30	2,6%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Parlo in L1 con i compagni</i>						
Quasi mai/raramente	10	3,9%	32	3,5%	42	3,6%
Qualche volta	37	14,3%	59	6,5%	96	8,2%
Abbastanza spesso	36	14,0%	79	8,6%	115	9,8%
Molto spesso	39	15,1%	137	15,0%	176	15,0%
Quasi sempre/sempr	119	46,1%	593	64,9%	712	60,8%
Valori mancanti	17	6,6%	14	1,5%	31	2,6%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Parlo in L2 con i compagni</i>						
Quasi mai/raramente	121	46,9%	581	63,6%	702	59,9%
Qualche volta	66	25,6%	225	24,6%	291	24,8%
Abbastanza spesso	32	12,4%	59	6,5%	91	7,8%
Molto spesso	11	4,3%	27	3,0%	38	3,2%
Quasi sempre/sempre	12	4,7%	11	1,2%	23	2,0%
Valori mancanti	16	6,2%	11	1,2%	27	2,3%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Scrivo frasi in L2</i>						
Quasi mai/raramente	18	7,0%	69	7,5%	87	7,4%
Qualche volta	52	20,2%	233	25,5%	285	24,3%
Abbastanza spesso	82	31,8%	265	29,0%	347	29,6%
Molto spesso	47	18,2%	208	22,8%	255	21,8%
Quasi sempre/sempre	40	15,5%	128	14,0%	168	14,3%
Valori mancanti	19	7,4%	11	1,2%	30	2,6%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Scrivo lettere o composizioni in L2</i>						
Quasi mai/raramente	55	21,3%	114	12,5%	169	14,4%
Qualche volta	70	27,1%	266	29,1%	336	28,7%
Abbastanza spesso	54	20,9%	235	25,7%	289	24,7%
Molto spesso	39	15,1%	185	20,2%	224	19,1%
Quasi sempre/sempre	22	8,5%	103	11,3%	125	10,7%
Valori mancanti	18	7,0%	11	1,2%	29	2,5%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Ascolto l'insegnante che legge in L2</i>						
Quasi mai/raramente	35	13,6%	62	6,8%	97	8,3%
Qualche volta	68	26,4%	255	27,9%	323	27,6%
Abbastanza spesso	77	29,8%	298	32,6%	375	32,0%
Molto spesso	41	15,9%	187	20,5%	228	19,5%
Quasi sempre/sempre	22	8,5%	103	11,3%	125	10,7%
Valori mancanti	15	5,8%	9	1,0%	24	2,0%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Ascolto i compagni che leggono in L2</i>						
Quasi mai/raramente	25	9,7%	84	9,2%	109	9,3%
Qualche volta	69	26,7%	250	27,4%	319	27,2%
Abbastanza spesso	87	33,7%	304	33,3%	391	33,4%
Molto spesso	49	19,0%	188	20,6%	237	20,2%
Quasi sempre/sempre	13	5,0%	77	8,4%	90	7,7%
Valori mancanti	15	5,8%	11	1,2%	26	2,2%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Leggo per conto mio in L2</i>						
Quasi mai/raramente	57	22,1%	109	11,9%	166	14,2%
Qualche volta	83	32,2%	330	36,1%	413	35,2%
Abbastanza spesso	66	25,6%	228	24,9%	294	25,1%
Molto spesso	22	8,5%	151	16,5%	173	14,8%
Quasi sempre/sempre	15	5,8%	80	8,8%	95	8,1%
Valori mancanti	15	5,8%	16	1,8%	31	2,6%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Leggo ad alta voce in L2</i>						
Quasi mai/raramente	30	11,6%	201	22,0%	231	19,7%
Qualche volta	97	37,6%	422	46,2%	519	44,3%
Abbastanza spesso	82	31,8%	158	17,3%	240	20,5%
Molto spesso	26	10,1%	87	9,5%	113	9,6%
Quasi sempre/sempre	8	3,1%	35	3,8%	43	3,7%
Valori mancanti	15	5,8%	11	1,2%	26	2,2%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Leggo in coppia in L2</i>						
Quasi mai/raramente	114	44,2%	363	39,7%	477	40,7%
Qualche volta	62	24,0%	327	35,8%	389	33,2%
Abbastanza spesso	42	16,3%	133	14,6%	175	14,9%
Molto spesso	18	7,0%	58	6,3%	76	6,5%
Quasi sempre/sempre	5	1,9%	17	1,9%	22	1,9%
Valori mancanti	17	6,6%	16	1,8%	33	2,8%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Studio le regole della grammatica della L2</i>						
Quasi mai/raramente	41	15,9%	135	14,8%	176	15,0%
Qualche volta	64	24,8%	332	36,3%	396	33,8%
Abbastanza spesso	71	27,5%	254	27,8%	325	27,7%
Molto spesso	41	15,9%	133	14,6%	174	14,8%
Quasi sempre/sempre	23	8,9%	49	5,4%	72	6,1%
Valori mancanti	18	7,0%	11	1,2%	29	2,5%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Studio i vocaboli in L2</i>						
Quasi mai/raramente	53	20,5%	293	32,1%	346	29,5%
Qualche volta	78	30,2%	311	34,0%	389	33,2%
Abbastanza spesso	62	24,0%	166	18,2%	228	19,5%
Molto spesso	29	11,2%	97	10,6%	126	10,8%
Quasi sempre/sempre	18	7,0%	35	3,8%	53	4,5%
Valori mancanti	18	7,0%	12	1,3%	30	2,6%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Traduco da L2 in L1</i>						
Quasi mai/raramente	53	20,5%	271	29,6%	324	27,6%
Qualche volta	87	33,7%	323	35,3%	410	35,0%
Abbastanza spesso	54	20,9%	179	19,6%	233	19,9%
Molto spesso	25	9,7%	84	9,2%	109	9,3%
Quasi sempre/sempr	20	7,8%	45	4,9%	65	5,5%
Valori mancanti	19	7,4%	12	1,2%	31	2,7%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Mi esercito con i testi di preparazione all'esame di stato</i>						
Quasi mai/raramente	103	39,9%	373	40,8%	476	40,6%
Qualche volta	58	22,5%	299	32,7%	357	30,5%
Abbastanza spesso	49	19,0%	142	15,5%	191	16,3%
Molto spesso	16	6,2%	58	6,3%	74	6,3%
Quasi sempre/sempr	9	3,5%	26	2,8%	35	3,0%
Valori mancanti	23	8,9%	16	1,8%	39	3,3%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Leggo brani dei classici della letteratura tedesca in L2</i>						
Quasi mai/raramente	103	39,9%	254	27,8%	357	30,5%
Qualche volta	64	24,8%	232	25,4%	296	25,3%
Abbastanza spesso	35	13,6%	190	20,8%	225	19,2%
Molto spesso	27	10,5%	140	15,3%	167	14,2%
Quasi sempre/sempr	10	3,9%	79	8,6%	89	7,6%
Valori mancanti	19	7,4%	19	2,1%	38	3,2%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

Base: 1172

Tabella 142: Attività svolte durante la lezione di L2 (I)

La lettura e la successiva discussione in classe di articoli di giornali e riviste locali e/o nazionali in L2 non sembra essere particolarmente frequente, come già indicato dagli insegnanti. Un 15,9% di ragazzi italiani legge *molto spesso/quasi sempre* quotidiani e/o riviste locali (versus il 12,1% di coetanei tedeschi) mentre i quotidiani nazionali vengono letti dal 9,7% degli italiani e dal 10,3% dei tedeschi. Ancora meno frequente è la discussione degli articoli letti in classe (10,1% e 4,7%). La discussione di temi di attualità in generale sembra invece aver luogo con maggiore assiduità, soprattutto nelle classi italiane (*molto spesso/sempr* 19% e 8,2%).

Dom. 3.13 Che cosa fa durante la lezione di seconda lingua in classe?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Leggo articoli di quotidiani e/o riviste LOCALI in L2</i>						
Quasi mai/raramente	83	32,2%	363	39,7%	446	38,1%
Qualche volta	73	28,3%	320	35,0%	393	33,5%
Abbastanza spesso	42	16,3%	110	12,0%	152	13,0%
Molto spesso	32	12,4%	79	8,6%	111	9,5%
Quasi sempre/sempre	9	3,5%	32	3,5%	41	3,5%
Valori mancanti	19	7,4%	10	1,1%	29	2,5%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Leggo articoli di quotidiani e/o riviste NAZIONALI in L2</i>						
Quasi mai/raramente	122	47,3%	437	47,8%	559	47,7%
Qualche volta	59	22,9%	270	29,5%	329	28,1%
Abbastanza spesso	33	12,8%	103	11,3%	136	11,6%
Molto spesso	19	7,4%	66	7,2%	85	7,3%
Quasi sempre/sempre	6	2,3%	28	3,1%	34	2,9%
Valori mancanti	19	7,4%	10	1,1%	29	2,5%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Commento articoli di quotidiani e/o riviste letti in classe in L2</i>						
Quasi mai/raramente	86	33,3%	567	62,0%	653	55,7%
Qualche volta	74	28,7%	210	23,0%	284	24,2%
Abbastanza spesso	53	20,5%	82	9,0%	135	11,5%
Molto spesso	19	7,4%	36	3,9%	55	4,7%
Quasi sempre/sempre	7	2,7%	7	,8%	14	1,2%
Valori mancanti	19	7,4%	12	1,3%	31	2,6%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Discuto di temi di attualità in L2</i>						
Quasi mai/raramente	64	24,8%	382	41,8%	446	38,1%
Qualche volta	70	27,1%	301	32,9%	371	31,7%
Abbastanza spesso	57	22,1%	142	15,5%	199	17,0%
Molto spesso	30	11,6%	58	6,3%	88	7,5%
Quasi sempre/sempre	19	7,4%	17	1,9%	36	3,1%
Valori mancanti	18	7,0%	14	1,5%	32	2,7%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

Base: 1172

Tabella 143: Attività svolte durante la lezione di L2 (II)

Le percentuali di studenti dei due gruppi che dichiarano di leggere *molto spesso/quasi sempre* autori contemporanei germanici o italiani in classe sono più basse (8,6% e 9%) rispetto alle percentuali indicate dagli insegnanti (tedesco L2 29,4% e italiano L2 24,5%, cfr. Flarer/Paladino/Forer/Vettori/Abel Ta-

bella 70). La discrepanza è difficilmente interpretabile: gli insegnanti potrebbero aver offerto una misura troppo generosa, mentre dall'altra gli studenti potrebbero aver sottovalutato la frequenza di questo tipo di attività. In compenso c'è corrispondenza fra la tendenza dichiarata dagli stessi insegnanti a proporre *raramente/qualche volta* la lettura di autori locali (tedesco L2 82,4% e italiano L2 95,9%) e la valutazione degli studenti (84,1% e 85,2%). Stando alle dichiarazioni degli studenti, infine, gli insegnanti che introducono *molto spesso/quasi sempre* elementi di storia durante le lezioni di L2 scelgono, senza una sostanziale differenza fra i gruppi, sia elementi di storia nazionale/internazionale (7,8% e 8,2%) sia elementi di storia locale (5,8% e 4,7%). In questo caso, la leggera divergenza rispetto ai dati dei docenti riguarda più che altro il dato relativo all'introduzione di elementi di storia locale che è affrontata *molto spesso/quasi sempre* dall'11,8% degli insegnanti di tedesco L2 e solamente dal 2% dei colleghi di italiano L2.

Dom. 3.13 Che cosa fa durante la lezione di seconda lingua in classe?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Leggo brani di letteratura contemporanea di autori germanici/italiani in L2</i>						
Quasi mai/raramente	127	49,2%	412	45,1%	539	46,0%
Qualche volta	60	23,3%	269	29,4%	329	28,1%
Abbastanza spesso	32	12,4%	139	15,2%	171	14,6%
Molto spesso	18	7,0%	60	6,6%	78	6,7%
Quasi sempre/sempr	4	1,6%	22	2,4%	26	2,2%
Valori mancanti	17	6,6%	12	1,3%	29	2,5%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Leggo brani di letteratura di autori svizzeri in L2</i>						
Quasi mai/raramente	186	72,1%	0	,0%	186	15,9%
Qualche volta	35	13,6%	0	,0%	35	3,0%
Abbastanza spesso	13	5,0%	0	,0%	13	1,1%
Molto spesso	5	1,9%	0	,0%	5	,4%
Quasi sempre/sempr	2	,8%	0	,0%	2	,2%
Valori mancanti	17	6,6%	914	100,0%	931	79,4%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Leggo brani di letteratura di autori austriaci in L2</i>						
Quasi mai/raramente	157	60,9%	0	,0%	157	13,4%
Qualche volta	49	19,0%	0	,0%	49	4,2%
Abbastanza spesso	21	8,1%	0	,0%	21	1,8%
Molto spesso	11	4,3%	0	,0%	11	,9%
Quasi sempre/sempr	3	1,2%	0	,0%	3	,3%
Valori mancanti	17	6,6%	914	100,0%	931	79,4%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Leggo brani di letteratura di autori locali in L2</i>						
Quasi mai/raramente	159	61,6%	549	60,1%	708	60,4%
Qualche volta	58	22,5%	229	25,1%	287	24,5%
Abbastanza spesso	19	7,4%	85	9,3%	104	8,9%
Molto spesso	2	,8%	28	3,1%	30	2,6%
Quasi sempre/sempr	2	,8%	6	,7%	8	,7%
Valori mancanti	18	7,0%	17	1,9%	35	3,0%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Affronto argomenti di storia nazionale/internazionale in L2</i>						
Quasi mai/raramente	88	34,1%	373	40,8%	461	39,3%
Qualche volta	87	33,7%	301	32,9%	388	33,1%
Abbastanza spesso	46	17,8%	146	16,0%	192	16,4%
Molto spesso	15	5,8%	56	6,1%	71	6,1%
Quasi sempre/sempr	5	1,9%	19	2,1%	24	2,0%
Valori mancanti	17	6,6%	19	2,1%	36	3,1%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Affronto argomenti di storia locale in L2</i>						
Quasi mai/raramente	102	39,5%	494	54,0%	596	50,9%
Qualche volta	82	31,8%	272	29,8%	354	30,2%
Abbastanza spesso	35	13,6%	94	10,3%	129	11,0%
Molto spesso	12	4,7%	26	2,8%	38	3,2%
Quasi sempre/sempr	3	1,2%	17	1,9%	20	1,7%
Valori mancanti	24	9,3%	11	1,2%	35	3,0%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

Base: 1172

Tabella 144: Attività svolte durante la lezione di L2 (III)

Piena concordanza fra docenti e studenti si riscontra invece nell'indicare le attività di ascolto di cassette/CD in L2, la redazione di dettati in L2 e di studio a memoria di testi in L2 come le meno frequenti.

Dom. 3.13 Che cosa fa durante la lezione di seconda lingua in classe?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Vedo videocassette/DVD in L2</i>						
Quasi mai/raramente	128	49,6%	326	35,7%	454	38,7%
Qualche volta	69	26,7%	340	37,2%	409	34,9%
Abbastanza spesso	26	10,1%	123	13,5%	149	12,7%
Molto spesso	13	5,0%	79	8,6%	92	7,8%
Quasi sempre/sempr	3	1,2%	37	4,0%	40	3,4%
Valori mancanti	19	7,4%	9	1,0%	28	2,4%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Ascolto cassette/CD in L2</i>						
Quasi mai/raramente	212	82,2%	715	78,2%	927	79,1%
Qualche volta	26	10,1%	139	15,2%	165	14,1%
Abbastanza spesso	4	1,6%	25	2,7%	29	2,5%
Molto spesso	2	,8%	21	2,3%	23	2,0%
Quasi sempre/sempr	0	,0%	6	,7%	6	,5%
Valori mancanti	14	5,4%	8	,9%	22	1,9%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Faccio dettati in L2</i>						
Quasi mai/raramente	145	56,2%	694	75,9%	839	71,6%
Qualche volta	67	26,0%	151	16,5%	218	18,6%
Abbastanza spesso	20	7,8%	39	4,3%	59	5,0%
Molto spesso	4	1,6%	11	1,2%	15	1,3%
Quasi sempre/sempr	3	1,2%	11	1,2%	14	1,2%
Valori mancanti	19	7,4%	8	,9%	27	2,3%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%
<i>Studio a memoria testi in L2</i>						
Quasi mai/raramente	143	55,4%	508	55,6%	651	55,5%
Qualche volta	60	23,3%	220	24,1%	280	23,9%
Abbastanza spesso	24	9,3%	97	10,6%	121	10,3%
Molto spesso	8	3,1%	47	5,1%	55	4,7%
Quasi sempre/sempr	5	1,9%	31	3,4%	36	3,1%
Valori mancanti	18	7,0%	11	1,2%	29	2,5%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

Base: 1172

Tabella 145: Attività svolte durante la lezione di L2 (IV)

Relativamente all'utilizzo di esercizi tratti da test standardizzati (ad es. le certificazioni del Goethe Institut, il CELI ecc.), sono solo pochi studenti ad averne fatto/farne esperienza. I dati riflettono la differenza già notata nelle risposte dei docenti: nelle classi di tedesco L2 l'utilizzo di questi materiali è

più usuale rispetto alle classi di italiano L2 (15,9% versus 2,5%). Al contrario, i testi dell'esame di bilinguismo sono di gran lunga più utilizzati, specie i materiali di preparazione al patentino B (25,2% e 24,2%). In questo caso la comparazione con le risposte dei docenti non è legittima poiché la domanda posta agli studenti lascia spazio a risposte che non si limitano al solo esercizio in classe, come è stato invece specificato nella domanda agli insegnanti.

Dom. 3.14 Svolge attività/esercizi tratti da test standardizzati (ad es. le prove del Goethe Institut, dell'Österreichisches Sprachdiplom Deutsch ecc.)?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
No	132	51,2%	562	61,5%	694	59,2%
Non so	77	29,8%	316	34,6%	393	33,5%
Sì	41	15,9%	23	2,5%	64	5,5%
Valori mancanti	8	3,1%	13	1,4%	21	1,8%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

Base: 1172

Tabella 146: Svolgimento di esercizi tratti da test standardizzati

Dom. 3.15 Svolge attività/esercizi con i materiali dell'esame di bilinguismo (patentino)?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
No	77	29,8%	408	44,6%	485	41,4%
Non so	21	8,1%	129	14,1%	150	12,8%
Sì: patentino livello A	14	5,4%	58	6,3%	72	6,1%
Sì: patentino livello B	65	25,2%	221	24,2%	286	24,4%
Sì: patentino livello C	44	17,1%	29	3,2%	73	6,2%
Valori mancanti	37	14,3%	69	7,5%	106	9,0%
Totale	258	100,0%	914	100,0%	1172	100,0%

Base: 1172

Tabella 147: Svolgimento di esercizi tratti dall'esame di bilinguismo

Le varie attività svolte durante le ore di L2 avvengono per lo più da soli/a o coppia.

Dom. 3.17 Con quale modalità lavora più frequentemente durante le ore di L2?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	N	%	N
Da solo/a	108	41,9 %	458	50,1 %	566	48,3 %
In coppia/in gruppo	120	46,5 %	357	39,1 %	477	40,7 %
In gruppo per abilità/di interesse	17	6,6 %	70	7,7 %	87	7,4 %
Valori mancanti	13	5,0 %	29	3,2 %	42	3,6 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 148: Modalità di lavoro durante la lezione di L2

Sembra che l'uso della seconda lingua al di fuori della scuola sia principalmente passivo: il 72,4% dei ragazzi italiani e l'81,6% di quelli tedeschi usano la seconda lingua in primo luogo per ascoltare. Tuttavia, dai dati sembra che la L2 sia molto usata anche per parlare e discutere (62,8% e 76,5%).¹¹

Dom. 3.16 Al di fuori della scuola usa la seconda lingua per ...

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
... ascoltare	173	72,4 %	725	81,6 %	898	79,7 %
... parlare e discutere	150	62,8 %	679	76,5 %	829	73,6 %
... scrivere	63	26,4 %	285	32,1 %	348	30,9 %
... leggere	95	39,7 %	440	49,5 %	535	47,5 %
Totale	481	100,0 %	2129	100,0 %	2610	100,0 %
Totale dei casi	239	92,6 %	888	97,2 %	1127	96,2 %

Base: 1172, Valori mancanti: 45

Tabella 149: Uso della L2 al di fuori della scuola (domanda a risposta multipla)

Dalle risposte riguardo alla partecipazione a gemellaggi con altre classi/scuole in provincia di Bolzano emerge che gli studenti delle scuole italiane vi hanno partecipato con maggiore frequenza rispetto ai coetanei di lingua tedesca (34,1% versus il 13%). Le percentuali di partecipazione a gemellaggi fuori dalla provincia di Bolzano sono invece identiche per entrambi i gruppi (ca.12%).

¹¹ Per i dati sull'effettivo utilizzo della L2 al di fuori del contesto scolastico si veda ai capp. 13 e 14.

Dom. 3.18 Ha mai partecipato con la sua classe a gemellaggi/scambi con altre classi/scuole di lingua tedesca/italiana (L2) della provincia di Bolzano?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Sì	88	34,1 %	119	13,0 %	207	17,7 %
No	166	64,3 %	783	85,7 %	949	81,0 %
Valori mancanti	4	1,6 %	12	1,3 %	16	1,4 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 150: Partecipazione a gemellaggi/scambi con classi/scuole di L2 in provincia**Dom. 3.19 Ha mai partecipato con la sua classe a gemellaggi/scambi con altre classi/scuole di lingua tedesca/italiana (L2) al di fuori della provincia di Bolzano?**

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Sì	33	12,8 %	109	11,9 %	142	12,1 %
No	222	86,0 %	797	87,2 %	1019	86,9 %
Valori mancanti	3	1,2 %	8	,9 %	11	,9 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 151: Partecipazione a gemellaggi/scambi con classi/scuole di L2 fuori provincia

17.3. L'apprendimento della L2 al di fuori del contesto scolastico

L'85 % degli studenti legge volentieri nella propria madrelingua. Alla domanda "In quale lingua preferisce leggere?" (con la possibilità di scegliere più di una lingua), circa tre quarti degli studenti scelgono la lingua della propria scuola, che nella maggiorparte dei casi è anche la madrelingua (94,9 % e 93,6 %). Un piccolo gruppo, il 15 % fra gli italiani e il 17,9 % fra i tedeschi, dichiara di amare (anche) la lettura nella L2.

Dom. 3.4 Legge volentieri nella sua madrelingua?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Sì	220	85,3 %	770	84,2 %	990	84,5 %
No	38	14,7 %	129	14,1 %	167	14,2 %
Valori mancanti	0	,0 %	15	1,6 %	15	1,3 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 152: Lettura nella L1**Dom. 3.5 In quale lingua preferisce leggere?**

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Tedesco	38	15,0 %	847	93,6 %	885	76,4 %
Italiano	241	94,9 %	162	17,9 %	403	34,8 %
Ladino	3	1,2 %	19	2,1 %	22	1,9 %
Altro	41	16,1 %	125	13,8 %	166	14,3 %
Totale	323	100,0 %	1153	100,0 %	1476	100,0 %
Totale dei casi	254	98,5 %	905	99,0 %	1159	98,9 %

Base: 1172, Valori mancanti: 13

Tabella 153: Preferenze di lettura rispetto alla lingua (domanda a risposta multipla)

La maggioranza degli studenti non ha frequentato corsi privati di seconda lingua (66,7% e 74,1%) né ha preso lezioni private di seconda lingua (76,7% e 85,9%).

Dom. 3.6 Ha frequentato un corso privato in seconda lingua?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Sì, nel corso dell'anno scolastico	35	13,6 %	63	6,9 %	98	8,4 %
Sì, durante le vacanze	47	18,2 %	158	17,3 %	205	17,5 %
No	172	66,7 %	677	74,1 %	849	72,4 %
Valori mancanti	4	1,6 %	16	1,8 %	20	1,7 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 154: Frequenza di corsi privati di L2

Dom. 3.7 Ha preso delle lezioni private (individuali) in seconda lingua?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Sì, nel corso dell'anno scolastico	37	14,3 %	68	7,4 %	105	9,0 %
Sì, durante le vacanze	19	7,4 %	51	5,6 %	70	6,0 %
No	198	76,7 %	785	85,9 %	983	83,9 %
Valori mancanti	4	1,6 %	10	1,1 %	14	1,2 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 155: Fruizione di lezioni private individuali di L2

Rispettivamente il 33,7% e il 21,8% degli studenti ha partecipato nell'ultimo anno a un corso di recupero del debito formativo e rispettivamente il 21% e il 16,7% ha partecipato almeno una volta a iniziative di scambio vacanze.

Dom. 3.8 Ha frequentato nell'ultimo anno un corso per il recupero del debito formativo?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Sì	87	33,7 %	199	21,8 %	286	24,4 %
No	161	62,4 %	679	74,3 %	840	71,7 %
Valori mancanti	10	3,9 %	36	3,9 %	46	3,9 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 156: Partecipazione a corsi di recupero del debito formativo**Dom. 3.9 Ha partecipato a iniziative di scambio-vacanze?**

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
No	203	78,7 %	752	82,3 %	955	81,5 %
Sì, una volta	36	14,0 %	120	13,1 %	156	13,3 %
Sì, due volte	10	3,9 %	22	2,4 %	32	2,7 %
Sì, più volte	8	3,1 %	11	1,2 %	19	1,6 %
Valori mancanti	1	,4 %	9	1,0 %	10	,9 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 157: Partecipazione a iniziative di scambio-vacanze

Infine, sembra che le vacanze siano una buona occasione per praticare la L2. La metà degli studenti dichiara, infatti, di aver avuto “a volte” occasione di usare la L2 durante le ferie, mentre per il 28,3% degli studenti delle scuole italiane e il 41,4% degli studenti delle scuole tedesche tale occasione è stata anche più frequente (“spesso”).

Dom. 3.10 Ha avuto occasione di usare il tedesco/l'italiano (L2) durante le sue vacanze?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Mai	54	20,9 %	64	7,0 %	118	10,1 %
A volte	130	50,4 %	465	50,9 %	595	50,8 %
Spesso	73	28,3 %	378	41,4 %	451	38,5 %
Valori mancanti	1	,4 %	7	,8 %	8	,7 %
Totale	258	100,0 %	914	100,0 %	1172	100,0 %

Base: 1172

Tabella 158: Uso della L2 durante le vacanze

Bibliografia

- Allport, G. W. (1954/1979). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- [ASTAT 2006] = Autonome Provinz Bozen – Südtirol – Institut für Statistik (2006): *Südtiroler Sprachbarometer*. Bozen: Autonome Provinz Bozen – Südtirol.
- [ASTAT 2002] = Autonome Provinz Bozen – Südtirol- Institut für Statistik (2006): Censimento della popolazione 2001. In: *ASTAT Informazioni*, 1. Bozen: Autonome Provinz Bozen – Südtirol, 1-16.
- Clément, R./Kruidenier, B. G. (1985): Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. In: *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 21-37.
- Clément, R./Noels, K. (1992): Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups. In: *Journal of Language and Social Psychology*, 11, 203-223.
- Clément, R./Baker, S. C./MacIntyre, P. D. (2003). Willingness to communicate in a second language: The effects of context, norms and vitality. In: *Journal of Language and Social Psychology*, 22, 190-209.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Fiske, S. T. (1998): Stereotyping, prejudice, and discrimination. In: Gilbert, D. T/ Fiske, S. T./ Lindzey, G. (eds.): *Handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2). New York: McGraw-Hill, 357-411.
- Gardner, R. C. (1983): Learning another language: A true social psychological experiment. In: *Journal of Language and Social Psychology*, 2, 219-239.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Giles, H./Bourhis, R. Y./Taylor, D. M. (1977): Towards a theory of language in ethnic group relations. In: Giles, H. (ed.): *Language, ethnicity and intergroup relations*. New York: Academic Press, 307-348.
- Hewstone, M./Rubin, M./Willis, H. (2002): Intergroup bias. In: *Annual Review of Psychology*, 53, 575-604.
- Le Vine, R. A./Campbell, D. T. (1972): *Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes and group behaviour*. New York: Wiley.
- Leach, C. W./Ellemers, N./Barreto, M. (2007): Group virtue: The importance of morality (vs. competence and sociability) in the positive evaluation of in-groups. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 234-249.
- MacIntyre, P./Baker, S. C./Clément, R./Conrad, S. (2001): Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of immersion students. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 369-388.
- MacIntyre, P./Clément, R./Dörnyei, Z./Noels, K. (1998): Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. In: *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- Noels, K. A. (2001): New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In: Dörnyei, Z./Schmidt, R. (eds.): *Motivation and second language learning*. Honolulu, HI: University of Hawai'i Press, 43-68.
- Noels, K. A./Pelletier, L./Clément, R./Vallerand, R. J. (2000): Why are you learning a second language? Orientations and Self-Determination Theory. In: *Language Learning*, 50, 57-85.
- Noels, K. A./Pon, G./Clement, R. (1996): Language, identity, and adjustment: The role of linguistic self-confidence in the acculturation process. In: *Journal of language and social psychology*, 3, 246-264.
- Paladino, M. P./Mazzurega, M./Vaes, J. (2008). *Scala di essenzialismo linguistico*. Manoscritto non pubblicato.
- Paladino, M. P./Poddesu, L./Rauzi, M./Vaes, J./Cadinu, M./Forer, D. (2009): Second Language Competence in the Italian-Speaking Population of Alto Adige/Südtirol: Evidence for Linguistic Stereotype Threat. In: *Journal of Language and Social Psychology*, 28, 322-243.
- Paolini, S./Hewstone, M./Cairns, E. (2007): Direct and Indirect Intergroup Friendship Effects: Testing the Moderating Role of the Affective-Cognitive Bases of Prejudice. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(10), 1406 - 1420.
- Pennekamp, S. F./Doosje, B./Zebel, S. /Fischer, A. H. (2007): The past and the pending: The antecedents and consequences of group-based anger in historically and currently disadvantaged groups. In: *Group Processes and Intergroup Relations*, 10, 41-56.
- Riek, B. M./Mania, E. W./Gaertner, S. L./McDonald, S. A./Lamoreaux, M. J. (2010): Does a common ingroup identity reduce intergroup threat? In: *Group Processes and Intergroup Relations*, 13, 403-423.
- Runciman, W.G (1966): *Relative deprivation and social justice: a study of attitudes to social inequality in twentieth-century England*. London : Routledge & Kegan Paul
- Tam, T./Hewstone, M./Cairns, E./Tausch, N./Maio, G./Kenworthy, J.B. (2007): The impact of intergroup emotions on forgiveness in Northern Ireland. In: *Group Processes and Intergroup Relations*, 10, 119-135.
- Tajfel H. (1999): *Gruppi Umani e Categorie Sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Walker, I./Smith, H. J. (eds.) (2002): *Relative deprivation. Specification, development and integration*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, S. C./Aron, A./McLaughlin, T./Ropp, S. A. (1997): The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 73-90.

I risultati dell'indagine psicosociale: i genitori

Maria-Paola Paladino, Doris Forer, Chiara Vettori, Andrea Abel

1. Premessa

Un questionario simile a quello proposto agli studenti è stato somministrato anche ai loro genitori, in modo tale da indagare il ruolo effettivo che essi rivestono sia nel motivare e sostenere i ragazzi allo studio della L2, sia nella formazione di atteggiamenti, credenze e opinioni che promuovono e/o ostacolano l'acquisizione della L2. Questi aspetti, infatti, non si sviluppano in un vuoto sociale, ma con molta probabilità sono acquisiti all'interno dell'ambito familiare. 732 genitori di studenti/esse frequentanti la scuola tedesca e 179 genitori di ragazzi/e di scuola italiana (corrispondenti al 48,7% della totalità dei genitori contattati) hanno volontariamente risposto al questionario. Come si evince dalla Tabella 1, sia nelle scuole tedesche (69,7%) sia in quelle italiane (70,4%) hanno risposto prevalentemente le madri dei/lle ragazzi/e.

Dom. 1: Sesso del genitore

	Maschio		Femmina		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Scuola Tedesca	206	28,1%	510	69,7%	16	2,2%	732	100,0%
Scuola Italiana	49	27,4%	126	70,4%	4	2,2%	179	100,0%
Valori mancanti	2	22,2%	6	66,7%	1	11,1%	9	100,0%
Totale	257	27,9%	642	69,8%	21	2,3%	920	100,0%

Base: 920

Tabella 1: Sesso del genitore

Più del 60% dei rispondenti ha un'età compresa tra i 40 e 50 anni, ha conseguito un titolo di studio superiore alla scuola dell'obbligo e attualmente lavora (cfr. Tabella 2, Tabella 3, Tabella 4).

Dom. 2: Età del genitore.

	Meno di 26		26-30		31-35		36-40		41-45		46-50		Più di 50		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Scuola Tedesca	19	2,6	3	,4	2	,3	46	6,3	242	33,1	214	29,2	176	24,0	30	4,1	732	100,0
Scuola Italiana	7	3,9	0	,0	0	,0	12	6,7	56	31,3	56	31,3	46	25,7	2	1,1	179	100,0
Valori mancanti	1	11,1	0	,0	0	,0	1	11,1	2	22,2	2	22,2	3	33,3	0	,0	9	100,0
Totale	27	2,9	3	,3	2	,2	59	6,4	300	32,6	272	29,6	225	24,5	32	3,5	920	100,0

Base: 920

Tabella 2: Età del genitore

Dom. 6: Qual è il titolo di studio più alto che lei ha conseguito?

	Licenza elementare		Licenza media		Diploma di scuola professionale		Diploma di maturità		Laurea		Altro titolo oltre la laurea		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Scuola Tedesca	23	3,1	182	24,9	205	28,0	204	27,9	62	8,5	14	1,9	42	5,7	732	100,0
Scuola Italiana	6	3,4	38	21,2	31	17,3	78	43,6	17	9,5	3	1,7	6	3,4	179	100,0
Valori mancanti	0	,0	1	11,1	0	,0	3	33,3	4	44,4	1	11,1	0	,0	9	100,0
Totale	29	3,2	221	24,0	236	25,7	285	31,0	83	9,0	18	2,0	48	5,2	920	100,0

Base: 920

Tabella 3: Titolo di studio del genitore

Dom. 5: Attualmente lavora?

	Sì		No		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Scuola Tedesca	595	81,3%	117	16,0%	20	2,7%	732	100,0%
Scuola Italiana	134	74,9%	42	23,5%	3	1,7%	179	100,0%
Valori mancanti	7	77,8%	1	11,1%	1	11,1%	9	100,0%
Totale	736	80,0%	160	17,4%	24	2,6%	920	100,0%

Base: 920

Tabella 4: Attuale occupazione del genitore

I genitori che hanno accettato di partecipare alla ricerca sono nati, nella maggior parte dei casi, in provincia di Bolzano (cfr. Tabella 5: 66,5% italiani e 92,9% tedeschi) o vi risiedono da più di 20 anni. Sono, infatti, solo pochi i genitori che dichiarano di aver vissuto meno di 10 anni in Alto Adige (cfr. Tabella 6).

Dom. 3: Dove è nato/a ?

	Provincia di Bolzano		Fuori provincia		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Scuola Tedesca	680	92,9%	46	6,3%	6	,8%	732	100,0%
Scuola Italiana	119	66,5%	59	33,0%	1	,6%	179	100,0%
Valori mancanti	6	66,7%	3	33,3%	0	,0%	9	100,0%
Totale	805	87,5%	108	11,7%	7	,8%	920	100,0%

Base: 920

Tabella 5: Luogo di nascita del genitore**Dom. 4: Se non è nato/a in Provincia di Bolzano, da quanti anni abita in modo continuativo in Alto Adige?**

	Da più di 20 anni		Da 15 a 20 anni		Da 10 a 15 anni		Da 5 a 10 anni		Da meno di 5 anni		Non ho mai vissuto in Alto Adige		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Scuola Tedesca	25	48,1	8	15,4	4	7,7	3	5,8	2	3,8	0	,0	10	19,2	52	100,0
Scuola Italiana	33	55,0	10	16,7	4	6,7	5	8,3	2	3,3	5	8,3	1	1,7	60	100,0
Valori mancanti	1	33,3	1	33,3	0	,0	0	,0	1	33,3	0	,0	0	,0	3	100,0
Totale	59	51,3	19	16,5	8	7,0	8	7,0	5	4,3	5	4,3	11	9,6	115	100,0

Base: 115

Tabella 6: Anni di residenza in Alto Adige (genitori nati fuori provincia)

Come si può notare nella Tabella 7, alla domanda “A quale gruppo linguistico sente di appartenere?” la maggior parte dei genitori degli studenti iscritti alla scuola tedesca ha risposto di sentirsi altoatesino/a di lingua tedesca (N = 526; 80,7%), così come la maggior parte dei genitori degli iscritti nelle scuole di lingua italiana indica come gruppo di appartenenza quello di lingua italiana (N = 136; 90,1%). Una percentuale decisamente inferiore ma non esigua, almeno tra i genitori degli iscritti nelle scuole di lingua tedesca (N = 126; 19,3%; N = 15; 9,9% scuole italiane), ha dichiarato di appartenere al gruppo altoatesino bilingue.

Dom. 3.1: Le chiediamo di pensare ai gruppi linguistici esistenti in AA. A quale dei seguenti gruppi Lei ritiene di appartenere?

	Gruppo							
	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Scuola Tedesca	526	80,7%	0	,0%	126	19,3%	652	100,0%
Scuola Italiana	0	,0%	136	90,1%	15	9,9%	151	100,0%
Totale	526	65,5%	136	16,9%	141	17,6%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 7: Appartenenza linguistica

Attraverso il questionario sono stati approfonditi diversi aspetti utili a completare il quadro di informazioni raccolte intorno agli studenti facenti parte del campione KOLIPSI. In particolare ci si è concentrati sulla biografia linguistica dei genitori, sulle loro competenze e l'uso che essi fanno della L2, sui loro sentimenti di appartenenza, sulle opinioni circa le relazioni intergruppi in Alto Adige, sull'importanza che essi danno all'apprendimento della L2 da parte dei figli e le relative finalità che stanno loro a cuore e, da ultimo, sulle loro aspettative e sui timori legati all'ipotesi di una scuola bilingue. Le risposte sono state analizzate tenendo conto del sentimento di appartenenza a un determinato gruppo linguistico (italiano/tedesco/bilingue) così come dichiarato dai rispondenti.

Come in precedenti indagini sulla questione linguistica in Alto Adige (cfr. ASTAT 2006), anche in KOLIPSI la variabile *gruppo linguistico* corrisponde al sentimento soggettivo di appartenenza e non alla dichiarazione di appartenenza linguistica ufficiale fornita all'atto del censimento o alla madrelingua dichiarata. È doveroso sottolineare che il campione di genitori che ha partecipato alla ricerca non è rappresentativo né della popolazione dei genitori degli studenti di IV di superiore né tantomeno della popolazione altoatesina. Tuttavia, pur non potendo generalizzare i risultati ottenuti all'intera popolazione, quanto emerso dalle risposte al questionario può certamente fornire interessanti indicazioni sul ruolo che i genitori esercitano sulla formazione e sul consolidamento di determinati atteggiamenti nei figli e sulla relativa acquisizione di competenze linguistiche. I genitori possono, infatti, esplicitamente incoraggiare o meno i propri figli allo studio della L2, ma possono anche influenzarli in modo indiretto attraverso le loro opinioni e gli atteggiamenti nei confronti della L2 e di quello che essa rappresenta o, ancora, condizionarli attraverso i loro atteggiamenti verso la comunità di seconda lingua (per un approfondimento si veda Carraro/Forer/Paladino, Vol. 2).

Qui di seguito sarà presentato quanto emerso dal questionario sottoposto ai genitori.

2. Biografia linguistica, competenze e uso della seconda lingua

L'atteggiamento dei genitori verso la L2, le loro competenze in L2 così come il fatto di incoraggiare o meno i figli all'apprendimento della L2 dipendono in parte dalle esperienze che essi stessi hanno maturato nella L2 nel passato (la loro "biografia linguistica") e dalle esperienze presenti. Per raccogliere, nel questionario sono state previste alcune domande sul contesto linguistico in cui gli intervistati sono cresciuti e sull'uso che essi fanno/hanno fatto delle diverse lingue del loro repertorio. La larga maggioranza dei rispondenti è cresciuta in un ambiente per lo più monolingue (cfr. Tabella 8): la quasi totalità dei genitori di lingua tedesca (96,6%) ha indicato il tedesco come lingua della famiglia d'origine là dove una percentuale simile di genitori italiani (95,5%) ha indicato l'italiano.

Dom. 1.1B: La preghiamo di indicare quale considera essere la madrelingua (L1) della sua famiglia di origine.

	Madrelingua italiana		Madrelingua tedesca		Madrelingua ladina		Altra madrelingua		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	0	,0%	508	96,6%	3	,6%	2	,4%	13	2,5%	526	100,0%
AA italiano	130	95,6%	1	,7%	1	,7%	3	2,2%	1	,7%	136	100,0%
AA bilingue	16	11,3%	106	75,2%	1	,7%	4	2,8%	14	9,9%	141	100,0%
Valori mancanti	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Totale	146	18,2%	615	76,6%	5	,6%	9	1,1%	28	3,5%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 8: L1 della famiglia d'origine del genitore

Oltre due terzi degli italiani (77,2%) e una percentuale ancora più ampia di tedeschi (88,2%) hanno dichiarato di essere cresciuti in un ambiente in cui si parlava prevalentemente la rispettiva madrelingua (cfr. Tabella 9).

Dom. 5: L'ambiente in cui lei è cresciuto/a era...

	Prevalentemente italiano		Sia italiano sia tedesco		Prevalentemente tedesco		Altro		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	3	,6%	49	9,3%	464	88,2%	7	1,3%	3	,6%	526	100,0%
AA italiano	105	77,2%	22	16,2%	4	2,9%	2	1,5%	3	2,2%	136	100,0%
AA bilingue	3	2,1%	55	39,0%	78	55,3%	5	3,5%	0	,0%	141	100,0%
Valori mancanti	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Totale	111	13,8%	126	15,7%	546	68,0%	14	1,7%	6	,7%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 9: Ambiente linguistico in cui è cresciuto il genitore

Tutto ciò sembra suggerire che i contatti intimi nel passato si siano svolti primariamente, se non addirittura unicamente, nella madrelingua.

La biografia linguistica potrebbe rivelarsi un aspetto interessante per comprendere la formazione di un'identità bilingue. Se si osservano le Tabelle Tabella 9 e Tabella 10, si può notare come la maggior parte degli intervistati che si sono dichiarati altoatesini bilingui sia cresciuta in un contesto di lingua tedesca (Tabella 9: 55,3%) e abbia un partner di lingua tedesca (Tabella 10: 70,2%). Tuttavia, c'è anche un'ampia percentuale di costoro che riporta di essere cresciuta in un ambiente bilingue italiano-tedesco (Tabella 9: 39%) e questo a differenza degli altoatesini di lingua tedesca e italiana (Tabella 9: 9,3% e 16,2% rispettivamente).

Dom. 1.1C: La preghiamo di indicare quale considera essere la madrelingua (L1) di suo marito/moglie o partner.

	Partner italiano		Partner tedesco		Partner ladino		Partner di altra lingua		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	29	5,5%	465	88,4%	9	1,7%	3	,6%	20	3,8%	526	100,0%
AA italiano	118	86,8%	7	5,1%	0	,0%	7	5,1%	4	2,9%	136	100,0%
AA bilingue	31	22,0%	99	70,2%	0	,0%	4	2,8%	7	5,0%	141	100,0%
Totale	178	22,2%	571	71,1%	9	1,1%	14	1,7%	31	3,9%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 10: L1 del partner/coniuge

Riguardo all'uso attuale della lingua all'interno del contesto familiare e di amicizia, la quasi totalità (oltre il 90%) dei rispondenti di lingua italiana e tedesca utilizza quasi unicamente la lingua madre per comunicare con il partner, i figli, la famiglia (a tavola) e con gli amici. Gli altoatesini bilingui sembrano differenziarsi non tanto per la lingua utilizzata nel contesto familiare (figli, partner, famiglia), quanto per il comportamento linguistico assunto con gli amici. Un 38,3% degli intervistati altoatesini bilingui dichiara, infatti, di utilizzare in egual misura l'italiano e il tedesco per comunicare con i propri amici, a fronte di un 8,2% di altoatesini tedeschi e un 0,7% di altoatesini italiani.

Dom. 1.6: Indichi in che lingua parla abitualmente con le seguenti persone/nelle seguenti situazioni:

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Con i suoi figli</i>										
Sempre o quasi sempre in italiano/ tedesco (L1)	509	96,8 %	125	91,9 %	113	80,1 %	0	,0 %	747	93,0 %
Più in italiano che in tedesco	9	1,7 %	4	2,9 %	12	8,5 %	0	,0 %	25	3,1 %
Tedesco e italiano in egual modo	4	,8 %	0	,0 %	7	5,0 %	0	,0 %	11	1,4 %
Più in tedesco che in italiano	0	,0 %	0	,0 %	4	2,8 %	0	,0 %	4	,5 %
Sempre o quasi sempre in tedesco/ italiano (L2)	0	,0 %	0	,0 %	2	1,4 %	0	,0 %	2	,2 %
Altra lingua	2	,4 %	5	3,7 %	2	1,4 %	0	,0 %	9	1,1 %
Valori mancanti	2	,4 %	2	1,5 %	1	,7 %	0	,0 %	5	,6 %
Totale	526	100,0 %	136	100,0 %	141	100,0 %	0	,0 %	803	100,0 %
<i>Con il/la partner</i>										
Sempre o quasi sempre in italiano/ tedesco (L1)	473	89,9 %	120	88,2 %	103	73,0 %	0	,0 %	696	86,7 %
Più in italiano che in tedesco	8	1,5 %	3	2,2 %	8	5,7 %	0	,0 %	19	2,4 %
Tedesco e italiano in egual modo	4	,8 %	1	,7 %	6	4,3 %	0	,0 %	11	1,4 %
Più in tedesco che in italiano	3	,6 %	1	,7 %	5	3,5 %	0	,0 %	9	1,1 %
Sempre o quasi sempre in tedesco/ italiano (L2)	19	3,6 %	0	,0 %	15	10,6 %	0	,0 %	34	4,2 %
Altra lingua	4	,8 %	5	3,7 %	1	,7 %	0	,0 %	10	1,2 %
Valori mancanti	15	2,9 %	6	4,4 %	3	2,1 %	0	,0 %	24	3,0 %
Totale	526	100,0 %	136	100,0 %	141	100,0 %	0	,0 %	803	100,0 %
<i>Quando la famiglia è a tavola</i>										
Sempre o quasi sempre in italiano/ tedesco (L1)	493	93,7 %	125	91,9 %	103	73,0 %	0	,0 %	721	89,8 %
Più in italiano che in tedesco	10	1,9 %	1	,7 %	10	7,1 %	0	,0 %	21	2,6 %
Tedesco e italiano in egual modo	11	2,1 %	2	1,5 %	16	11,3 %	0	,0 %	29	3,6 %
Più in tedesco che in italiano	5	1,0 %	0	,0 %	4	2,8 %	0	,0 %	9	1,1 %
Sempre o quasi sempre in tedesco/ italiano (L2)	1	,2 %	0	,0 %	2	1,4 %	0	,0 %	3	,4 %
Altra lingua	2	,4 %	5	3,7 %	2	1,4 %	0	,0 %	9	1,1 %
Valori mancanti	4	,8 %	3	2,2 %	4	2,8 %	0	,0 %	11	1,4 %
Totale	526	100,0 %	136	100,0 %	141	100,0 %	0	,0 %	803	100,0 %
<i>Con gli amici</i>										
Sempre o quasi sempre in italiano/ tedesco (L1)	369	70,2 %	111	81,6 %	50	35,5 %	0	,0 %	530	66,0 %
Più in italiano che in tedesco	102	19,4 %	18	13,2 %	29	20,6 %	0	,0 %	149	18,6 %
Tedesco e italiano in egual modo	43	8,2 %	1	,7 %	54	38,3 %	0	,0 %	98	12,2 %
Più in tedesco che in italiano	6	1,1 %	1	,7 %	1	,7 %	0	,0 %	8	1,0 %

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sempre o quasi sempre in tedesco/italiano (L2)	1	,2%	0	,0%	2	1,4%	0	,0%	3	,4%
Altra lingua	0	,0%	2	1,5%	1	,7%	0	,0%	3	,4%
Valori mancanti	5	1,0%	3	2,2%	4	2,8%	0	,0%	12	1,5%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 11: Lingua utilizzata in determinati contesti

Del resto il numero di genitori bilingui che riportano di avere avuto nel corso dell'ultimo anno contatti molto frequenti (*spesso-sempre*) con persone parlanti la seconda lingua nell'ambito delle amicizie (cfr. Tabella 12; 43,2% a fronte di un 16,9% di altoatesini tedeschi e 13,2% altoatesini italiani) e nel contesto lavorativo (56,6% a fronte di un 34,7% di altoatesini tedeschi e 31,6% altoatesini italiani) è maggiore rispetto agli altri due gruppi presi in considerazione.

Dom. 3.10: Nell'ultimo anno, ha/ha avuto rapporti o contatti con persone del gruppo linguistico tedesco/italiano nell'ambito...

	AA Tedesco		AA italiano		AA bilingue		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Delle sue AMICIZIE?</i>										
No, mai o molto raramente	172	32,7%	32	23,5%	13	9,2%	0	,0%	217	27,0%
Sì, qualche volta/di tanto in tanto	182	34,6%	58	42,6%	38	27,0%	0	,0%	278	34,6%
Sì, abbastanza spesso	69	13,1%	23	16,9%	26	18,4%	0	,0%	118	14,7%
Sì, spesso	62	11,8%	7	5,1%	36	25,5%	0	,0%	105	13,1%
Sì, sempre o quasi sempre	27	5,1%	11	8,1%	25	17,7%	0	,0%	63	7,8%
Valori mancanti	14	2,7%	5	3,7%	3	2,1%	0	,0%	22	2,7%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%
<i>Del suo LAVORO?</i>										
No, mai o molto raramente	86	16,3%	30	22,1%	15	10,6%	0	,0%	131	16,3%
Sì, qualche volta/di tanto in tanto	141	26,8%	26	19,1%	11	7,8%	0	,0%	178	22,2%
Sì, abbastanza spesso	106	20,2%	33	24,3%	33	23,4%	0	,0%	172	21,4%
Sì, spesso	103	19,6%	21	15,4%	34	24,1%	0	,0%	158	19,7%
Sì, sempre o quasi sempre	80	15,2%	22	16,2%	46	32,6%	0	,0%	148	18,4%
Valori mancanti	10	1,9%	4	2,9%	2	1,4%	0	,0%	16	2,0%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 12: Contatti con persone del gruppo di L2 (amicizie/lavoro)

Nel complesso, questi dati sembrano suggerire che coloro che si sentono altoatesini italiani o tedeschi hanno vissuto e vivono tuttora in un contesto omogeneo dal punto di vista linguistico. I bilingui, invece, pur essendo nati e avendo famiglie per lo più monolingui, dichiarano più frequentemente di utilizzare entrambe le lingue soprattutto nel contesto amicale, così come di avere frequenti contatti con parlanti di L2.

Per quanto concerne le attuali competenze e l'uso della L2 da parte degli intervistati, la situazione si presenta come segue: per la quasi totalità dei rispondenti che si sono descritti come altoatesini di lingua tedesca (Tabella 13: N = 510; 97%) la seconda lingua è l'italiano. Il tedesco è invece la seconda lingua per una larga maggioranza degli altoatesini italiani (Tabella 14: N = 108; 79,4%). Per i genitori che si dichiarano bilingui la seconda lingua è prevalentemente l'italiano (84,4%) e questo è in linea con i dati già commentati dai quali risulta che i loro figli frequentano soprattutto le scuole tedesche (si veda il commento alla Tabella 7).

Dom. 1.2: Quale considera essere la sua seconda lingua?

	La lingua italiana		La lingua tedesca		Altra lingua		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	510	97,0%	3	,6%	6	1,1%	7	1,3%	526	100,0%
AA italiano	13	9,6%	108	79,4%	7	5,1%	8	5,9%	136	100,0%
AA bilingue	119	84,4%	14	9,9%	4	2,8%	4	2,8%	141	100,0%
Valori mancanti	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Totale	642	80,0%	125	15,6%	17	2,1%	19	2,4%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 13: L2 del genitore

Le competenze dichiarate dai genitori di lingua tedesca in generale sono piuttosto buone (cfr. Tabella 14). Il 22,4% sostiene di non aver alcun problema nella comprensione, il 33,1% di comprendere discorsi e testi di una certa complessità, mentre solo un'esigua minoranza riporta di capire poche parole in L2 (1,5%) o solamente frasi semplici (10,6%). Questi dati si riflettono anche nell'autovalutazione della produzione in L2 (cfr. Tabella 15), anche se in questo caso gli intervistati appaiono decisamente più cauti. Solo un 13,3% dei tedeschi dichiara, infatti, di esprimersi senza difficoltà e il 26,8% di riuscire a esprimersi su argomenti un certa complessità. Se comparato con i dati relativi alla comprensione, la percentuale di coloro che dichiarano di riuscire a esprimersi in modo semplice su argomenti conosciuti aumenta (39,7%).

Il quadro che emerge dai dati raccolti presso i genitori di lingua italiana è in parte differente (Tabella 14). Le competenze nella L2 appaiono più povere rispetto agli altoatesini di lingua tedesca, specie ai livelli inferiori e superiori. Solo un 11% dichiara, infatti, che la propria comprensione è ottima e dunque di capire tutto senza difficoltà, mentre una percentuale più ampia dichiara, al contrario, di

capire unicamente gli elementi principali di una conversazione (35,3%) e addirittura un 33,1% sostiene di non comprendere la L2 o di capire solo frasi semplici. La percentuale aumenta ancora a questo livello per quanto concerne la produzione (Tabella 15; *non sono in grado di esprimermi/riesco a esprimermi con frasi semplici*: 40,4%) mentre rimangono pressoché invariate le fasce di eccellenza (il 10,3% dichiara di sapersi esprimere senza difficoltà) e di coloro che riescono a esprimersi su argomenti conosciuti in modo semplice (36,8%).

Dom. 1.2: Qual è il suo livello di competenza della seconda lingua che ha appena indicato? COMPrensione

	non capisco/ capisco poche parole		capisco frasi semplici e della vita quotidiana		capisco gli elementi principali di una con- versazione/ un testo		capisco conversa- zioni/testi di una certa complessità		capisco tutto senza difficoltà		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	8	1,5%	56	10,6%	160	30,4%	174	33,1%	118	22,4%	10	1,9%	526	100,0%
AA italiano	13	9,6%	32	23,5%	48	35,3%	25	18,4%	15	11,0%	3	2,2%	136	100,0%
AA bilingue	2	1,4%	2	1,4%	21	14,9%	53	37,6%	62	44,0%	1	,7%	141	100,0%
Totale	23	2,9%	90	11,2%	229	28,5%	252	31,4%	195	24,3%	14	1,7%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 14: Autovalutazione del livello di competenza della L2 (comprensione)

Dom. 1.3b: Qual è il suo livello di competenza della seconda lingua che ha appena indicato? PRODUZIONE

	non sono in grado di esprimermi/ so dire poche parole		riesco ad esprimermi con frasi semplici e della vita quotidiana		riesco ad esprimermi su argomen- ti conosciuti in modo semplice		riesco ad esprimermi su argomen- ti di una certa com- plessità		riesco ad esprimermi senza difficoltà		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	16	3,0%	82	15,6%	209	39,7%	141	26,8%	70	13,3%	8	1,5%	526	100,0%
AA italiano	18	13,2%	37	27,2%	50	36,8%	13	9,6%	14	10,3%	4	2,9%	136	100,0%
AA bilingue	2	1,4%	2	1,4%	38	27,0%	51	36,2%	47	33,3%	1	,7%	141	100,0%
Totale	36	4,5%	121	15,1%	297	37,0%	205	25,5%	131	16,3%	13	1,6%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 15: Autovalutazione del livello di competenza della L2 (produzione)

Alcune differenze tra genitori di lingua tedesca e italiana emergono anche nelle risposte alle domande relative al superamento dell'esame di bilinguismo. Le percentuali di coloro che hanno conseguito l'attestato di bilinguismo (il "patentino") sono leggermente più alte tra gli altoatesini tedeschi

(56,9%) rispetto agli italiani (44,8%) e sono leggermente più alte di quelle rilevate nel *Barometro Linguistico dell'Alto Adige* (ASTAT, 2006) su persone di età comparabile (ASTAT 2006). Vi sono differenze anche nella distribuzione dei livelli di patentino conseguiti. Laddove, infatti, il 33,5% dei genitori tedeschi è in possesso dell'attestato A o B, è solo l'8,8% dei genitori italiani ad averlo ottenuto a questi stessi livelli; la maggior parte ha superato, piuttosto, gli esami di livello C e D (36% vs. 23,4% tedeschi). È difficile stabilire sulla base dei dati raccolti, se la diversa distribuzione dei livelli di patentino sia da mettere in relazione alle diverse competenze o ad altre ragioni (ad es. tipo di lavoro e relativo attestato richiesto).

Dom. 1.4 Lei ha ottenuto l'attestato di bilinguismo? Se sì, quale attestato possiede?

	No		Sì, patentino A		Sì, patentino B		Sì, patentino C		Sì, patentino D		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	213	40,5%	72	13,7%	104	19,8%	71	13,5%	52	9,9%	14	2,7%	526	100,0%
AA italiano	67	49,3%	5	3,7%	7	5,1%	28	20,6%	21	15,4%	8	5,9%	136	100,0%
AA bilingue	48	34,0%	27	19,1%	35	24,8%	23	16,3%	5	3,5%	3	2,1%	141	100,0%
Totale	328	40,8%	104	13,0%	146	18,2%	122	15,2%	78	9,7%	25	3,1%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 16: Possesso dell'attestato di bilinguismo

Per analizzare l'effettivo uso della seconda lingua al di fuori dei contesti già commentati (famiglia e amici, cfr. Tabella 11), occorre differenziare fra l'utilizzo a fini comunicativi e/o lavorativi e quello per attività ricreative e/o culturali. I genitori tedeschi e italiani dichiarano, infatti, di utilizzare *mai/raramente - qualche volta* la rispettiva L2 per seguire programmi televisivi o radiofonici (Tabella 17; 77% e 82,3% rispettivamente), leggere libri (81,6% e 83,8%) e nel tempo libero (78,3% e 83,1%). Quando si tratta di comunicare con l'altro gruppo in contesti quotidiani e/o lavorativi, al contrario, tedeschi e italiani si dividono. Una media del 48% circa del campione di lingua tedesca dichiara di utilizzare la L2 da *abbastanza spesso* a *quasi sempre*, mentre la media del campione italiano si attesta sul 23% circa. Per quanto concerne il gruppo di genitori che si è dichiarato bilingue, la L2, che nella maggior parte dei casi è l'italiano (cfr. Tabella 13), viene utilizzata da *abbastanza spesso* a *quasi sempre* soprattutto per comunicare con persone dell'altro gruppo linguistico (74,5%) ma anche nella vita quotidiana (68,9%) e in ambito lavorativo (55,3%), un po' meno frequentemente nel tempo libero (51,8%), per seguire programmi radio/televisivi (50,8%) e per leggere libri/giornali (36,9%). In confronto agli altri due gruppi, l'uso della L2 è evidentemente più alto in tutti i contesti.

Dom. 1.5: Nell'ultimo mese, quanto frequentemente ha usato la L2 nei seguenti contesti?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Per comunicare con persone del gruppo linguistico tedesco/italiano.</i>										
Mai o molto raramente	62	11,8 %	55	40,4 %	8	5,7 %	0	,0 %	125	15,6 %
Qualche volta/di tanto in tanto	189	35,9 %	41	30,1 %	24	17,0 %	0	,0 %	254	31,6 %
Abbastanza spesso	99	18,8 %	18	13,2 %	25	17,7 %	0	,0 %	142	17,7 %
Molto spesso	103	19,6 %	7	5,1 %	30	21,3 %	0	,0 %	140	17,4 %
Quasi sempre o sempre	66	12,5 %	8	5,9 %	50	35,5 %	0	,0 %	124	15,4 %
Valori mancanti	7	1,3 %	7	5,1 %	4	2,8 %	0	,0 %	18	2,2 %
Totale	526	100,0 %	136	100,0 %	141	100,0 %	0	,0 %	803	100,0 %
<i>Nella vita quotidiana (ad es. nei negozi, uffici pubblici, etc.).</i>										
Mai o molto raramente	63	12,0 %	59	43,4 %	9	6,4 %	0	,0 %	131	16,3 %
Qualche volta/di tanto in tanto	216	41,1 %	43	31,6 %	31	22,0 %	0	,0 %	290	36,1 %
Abbastanza spesso	107	20,3 %	12	8,8 %	29	20,6 %	0	,0 %	148	18,4 %
Molto spesso	85	16,2 %	5	3,7 %	28	19,9 %	0	,0 %	118	14,7 %
Quasi sempre o sempre	42	8,0 %	7	5,1 %	40	28,4 %	0	,0 %	89	11,1 %
Valori mancanti	13	2,5 %	10	7,4 %	4	2,8 %	0	,0 %	27	3,4 %
Totale	526	100,0 %	136	100,0 %	141	100,0 %	0	,0 %	803	100,0 %
<i>Nel mio lavoro.</i>										
Mai o molto raramente	104	19,8 %	48	35,3 %	16	11,3 %	0	,0 %	168	20,9 %
Qualche volta/di tanto in tanto	154	29,3 %	44	32,4 %	19	13,5 %	0	,0 %	217	27,0 %
Abbastanza spesso	97	18,4 %	18	13,2 %	19	13,5 %	0	,0 %	134	16,7 %
Molto spesso	91	17,3 %	6	4,4 %	33	23,4 %	0	,0 %	130	16,2 %
Quasi sempre o sempre	61	11,6 %	12	8,8 %	45	31,9 %	0	,0 %	118	14,7 %
Valori mancanti	19	3,6 %	8	5,9 %	9	6,4 %	0	,0 %	36	4,5 %
Totale	526	100,0 %	136	100,0 %	141	100,0 %	0	,0 %	803	100,0 %
<i>Nel tempo libero.</i>										
Mai o molto raramente	193	36,7 %	83	61,0 %	16	11,3 %	0	,0 %	292	36,4 %
Qualche volta/di tanto in tanto	219	41,6 %	30	22,1 %	48	34,0 %	0	,0 %	297	37,0 %
Abbastanza spesso	53	10,1 %	10	7,4 %	25	17,7 %	0	,0 %	88	11,0 %
Molto spesso	37	7,0 %	2	1,5 %	29	20,6 %	0	,0 %	68	8,5 %
Quasi sempre o sempre	9	1,7 %	3	2,2 %	19	13,5 %	0	,0 %	31	3,9 %
Valori mancanti	15	2,9 %	8	5,9 %	4	2,8 %	0	,0 %	27	3,4 %
Totale	526	100,0 %	136	100,0 %	141	100,0 %	0	,0 %	803	100,0 %
<i>Vedere film, seguire programmi Tv o radio.</i>										
Mai o molto raramente	219	41,6 %	86	63,2 %	23	16,3 %	0	,0 %	328	40,8 %
Qualche volta/di tanto in tanto	186	35,4 %	26	19,1 %	40	28,4 %	0	,0 %	252	31,4 %
Abbastanza spesso	58	11,0 %	7	5,1 %	28	19,9 %	0	,0 %	93	11,6 %
Molto spesso	38	7,2 %	3	2,2 %	22	15,6 %	0	,0 %	63	7,8 %
Quasi sempre o sempre	11	2,1 %	3	2,2 %	21	14,9 %	0	,0 %	35	4,4 %
Valori mancanti	14	2,7 %	11	8,1 %	7	5,0 %	0	,0 %	32	4,0 %
Totale	526	100,0 %	136	100,0 %	141	100,0 %	0	,0 %	803	100,0 %

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Leggere libri/giornali.</i>										
Mai o molto raramente	268	51,0 %	82	60,3 %	32	22,7 %	0	,0 %	382	47,6 %
Qualche volta/di tanto in tanto	161	30,6 %	32	23,5 %	51	36,2 %	0	,0 %	244	30,4 %
Abbastanza spesso	38	7,2 %	4	2,9 %	12	8,5 %	0	,0 %	54	6,7 %
Molto spesso	32	6,1 %	2	1,5 %	18	12,8 %	0	,0 %	52	6,5 %
Quasi sempre o sempre	7	1,3 %	1	,7 %	22	15,6 %	0	,0 %	30	3,7 %
Valori mancanti	20	3,8 %	15	11,0 %	6	4,3 %	0	,0 %	41	5,1 %
Totale	526	100,0 %	136	100,0 %	141	100,0 %	0	,0 %	803	100,0 %

Base: 803

Tabella 17: Utilizzo della L2 in determinati contesti

3. Sentimento di appartenenza e relazioni intergruppi in Alto Adige

Ricerche in territori bilingui (Clément/Kruidenier, 1985; Giles/Byrne, 1982), dove diverse comunità linguistiche vivono a contatto l'una con l'altra, hanno messo in evidenza come le competenze e gli atteggiamenti nei confronti della L2 dipendono in parte dai sentimenti nei confronti della comunità di L2 e, più in generale, dalla percezione delle relazioni intergruppi. Dato che la famiglia ha un ruolo fondamentale nella socializzazione dei ragazzi, si è voluto comprendere quali sono i sentimenti dei genitori nei confronti del gruppo di L2.¹ I sentimenti nei confronti della comunità di L2 sono generalmente positivi (cfr. Tabella 18): il 57,6% dei genitori tedeschi, il 61% di quelli italiani e il 64,6% fra quelli bilingui dichiara, infatti, di avere un atteggiamento positivo (da in parte positivo a molto positivo). La percentuale di genitori che riporta un atteggiamento negativo è esigua (sempre inferiore al 7%) e circa un terzo in ogni gruppo linguistico afferma di avere, nei confronti del gruppo di L2, un atteggiamento né positivo né negativo.

¹ Per un approfondimento si legga il contributo di Carraro/Forer/Paladino, Vol. 2.

Dom. 3.7: Qual è il suo atteggiamento nei confronti degli altoatesini di lingua tedesca/italiana (L2)?

	Molto negativo		Abba- stanza negativo		In parte negativo		Né negativo né positivo		In parte positivo		Abba- stanza positivo		Molto positivo		Valori man- canti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	2	,4%	13	2,5%	16	3,0%	166	31,6%	31	5,9%	235	44,7%	37	7,0%	26	4,9%	526	100,0%
AA italiano	0	,0%	4	2,9%	3	2,2%	39	28,7%	9	6,6%	59	43,4%	15	11,0%	7	5,1%	136	100,0%
AA bilingue	0	,0%	0	,0%	1	,7%	42	29,8%	6	4,3%	55	39,0%	30	21,3%	7	5,0%	141	100,0%
Valori mancanti	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Totale	2	,2%	17	2,1%	20	2,5%	247	30,8%	46	5,7%	349	43,5%	82	10,2%	40	5,0%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 18: Atteggiamento nei confronti del gruppo di L2

Alla domanda esplicita “Prova simpatia nei confronti del gruppo L2?” il 35,8% dei genitori tedeschi, il 33,1% di quelli italiani e il 50,3% di quelli bilingui si dichiara molto/del tutto d'accordo (cfr. Tabella 19). Sul fronte del disaccordo, il 22,6% dei tedeschi si dice poco/per niente d'accordo con l'affermazione, a fronte di un 11,1% e un 10,6% tra italiani e bilingui. Nell'insieme questi dati sembrano suggerire che si nutrono generalmente sentimenti positivi nei confronti della comunità L2.

Dom. 3.5B: In genere provo simpatia nei confronti degli altoatesini di lingua tedesca/italiana (L2).

	Per niente d'accordo		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto d'accordo		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	16	3,0%	103	19,6%	204	38,8%	145	27,6%	43	8,2%	15	2,9%	526	100,0%
AA italiano	2	1,5%	13	9,6%	73	53,7%	37	27,2%	8	5,9%	3	2,2%	136	100,0%
AA bilingue	2	1,4%	13	9,2%	52	36,9%	45	31,9%	26	18,4%	3	2,1%	141	100,0%
Valori mancanti	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Totale	20	2,5%	129	16,1%	329	41,0%	227	28,3%	77	9,6%	21	2,6%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 19: Sentimento di simpatia nei confronti del gruppo di L2

Relativamente alle relazioni intergruppi, prevale la percezione dell'Alto Adige come di un territorio dove le comunità di lingua italiana e tedesca rappresentano gruppi distinti e separati piuttosto che un gruppo unico (cfr. Tabella 20). Tra i genitori di lingua italiana e tedesca, ad esempio, meno del 10% afferma di essere *molto-del tutto d'accordo* con una visione di gruppo unico a fronte di almeno un

30% che è d'accordo con l'idea dei gruppi separati. Per i genitori bilingui, la rappresentazione è meno polarizzata, ma anche in questo caso prevale una percezione del gruppo linguistico italiano e tedesco come di due gruppi distinti e separati (25,5%) piuttosto che di un solo gruppo (16,3%). È bene sottolineare che, in termini assoluti, nessuna delle due rappresentazioni raccoglie la maggioranza (ovvero più del 50%) dei consensi nei diversi gruppi.

Dom. 3.4: In AA, anche se parlano lingue diverse, ...

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>...gli altoatesini di lingua tedesca e italiana formano un solo gruppo</i>										
Per niente	156	29,7%	42	30,9%	30	21,3%	0	,0%	228	28,4%
Un po'	244	46,4%	56	41,2%	56	39,7%	0	,0%	356	44,3%
Abbastanza	73	13,9%	24	17,6%	24	17,0%	0	,0%	121	15,1%
Molto	28	5,3%	5	3,7%	13	9,2%	0	,0%	46	5,7%
Del tutto	10	1,9%	7	5,1%	10	7,1%	0	,0%	27	3,4%
Valori mancanti	15	2,9%	2	1,5%	8	5,7%	0	,0%	25	3,1%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%
<i>... gli altoatesini di lingua tedesca e di lingua italiana formano due gruppi distinti e separati.</i>										
Per niente	41	7,8%	7	5,1%	16	11,3%	0	,0%	64	8,0%
Un po'	146	27,8%	22	16,2%	43	30,5%	0	,0%	211	26,3%
Abbastanza	166	31,6%	53	39,0%	40	28,4%	0	,0%	259	32,3%
Molto	117	22,2%	41	30,1%	22	15,6%	0	,0%	180	22,4%
Del tutto	43	8,2%	12	8,8%	14	9,9%	0	,0%	69	8,6%
Valori mancanti	13	2,5%	1	,7%	6	4,3%	0	,0%	20	2,5%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 20: Relazione fra gruppo tedesco e italiano

Nel questionario sono state poste delle domande anche relativamente alla percezione dei rapporti e delle differenze di status e potere tra il gruppo linguistico italiano e tedesco. Sono soprattutto i genitori italiani a vedere i rapporti tra le due comunità linguistiche come conflittuali (*un po'-molto conflittuali*: 51,4%) ma questa sensazione prevale anche negli altri gruppi (42% tedeschi e 36,2% bilingui). Infatti, come mostrato nella Tabella 21, fra tedeschi, bilingui e italiani è più numeroso il nucleo di coloro che interpreta i rapporti come conflittuali, piuttosto che come amichevoli (*un po'-molto amichevoli*, genitori tedeschi: 23,3%; italiani: 16,9%; bilingui: 24,4%). Questi risultati sono in linea con quelli degli studenti/figli (cfr. Forer/Paladino/Vettori/Abel/Flarer, par. 8.2).

Dom. 3.6A: Quale aggettivo descrive i rapporti che vi sono, a suo parere, tra il gruppo linguistico italiano e tedesco in AA.

	Molto conflittuali		Un po' conflittuali		Né l'uno né l'altro		Un po' amichevoli		Molto amichevoli		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	23	4,4%	198	37,6%	125	23,8%	97	18,4%	26	4,9%	57	10,8%	526	100,0%
AA italiano	12	8,8%	58	42,6%	28	20,6%	16	11,8%	7	5,1%	15	11,0%	136	100,0%
AA bilingue	10	7,1%	41	29,1%	38	27,0%	26	18,4%	9	6,4%	17	12,1%	141	100,0%
Valori mancanti	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Totale	45	5,6%	297	37,0%	191	23,8%	139	17,3%	42	5,2%	89	11,1%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 21: Rapporti fra gruppo tedesco e italiano

È curioso notare come, sebbene si percepisca un conflitto, questo non sembra dipendere da questioni identitarie o materiali. La maggioranza dei rispondenti, infatti, dichiara che l'identità culturale, così come il benessere economico del proprio gruppo linguistico non sono a rischio (cfr. Tabella 22). Solo il 10,3% e il 4,8% dei tedeschi, l'11% e il 12,5% dei bilingui, il 10% e il 7,1% degli italiani vedono un rischio per l'identità culturale e il benessere economico, dichiarando di essere *molto-del tutto d'accordo* con l'affermazione.

Dom. 3.3: A suo parere, quanto è a rischio...

	AA Tedesco		AA italiano		AA bilingue		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>... l'identità del suo gruppo linguistico in AA?</i>										
Per niente	200	38,0%	61	44,9%	88	62,4%	0	,0%	349	43,5%
Un po'	204	38,8%	32	23,5%	31	22,0%	0	,0%	267	33,3%
Abbastanza	56	10,6%	26	19,1%	10	7,1%	0	,0%	92	11,5%
Molto	44	8,4%	14	10,3%	10	7,1%	0	,0%	68	8,5%
Del tutto	10	1,9%	1	,7%	1	,7%	0	,0%	12	1,5%
Valori mancanti	12	2,3%	2	1,5%	1	,7%	0	,0%	15	1,9%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%
<i>... il benessere economico del suo gruppo linguistico?</i>										
Per niente	256	48,7%	33	24,3%	89	63,1%	0	,0%	378	47,1%
Un po'	171	32,5%	52	38,2%	27	19,1%	0	,0%	250	31,1%
Abbastanza	60	11,4%	30	22,1%	14	9,9%	0	,0%	104	13,0%
Molto	20	3,8%	15	11,0%	9	6,4%	0	,0%	44	5,5%

	AA Tedesco		AA italiano		AA bilingue		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Del tutto	5	1,0 %	2	1,5 %	1	,7 %	0	,0 %	8	1,0 %
Valori mancanti	14	2,7 %	4	2,9 %	1	,7 %	0	,0 %	19	2,4 %
Totale	526	100,0 %	136	100,0 %	141	100,0 %	0	,0 %	803	100,0 %

Base: 803

Tabella 22: Identità e benessere economico del proprio gruppo linguistico – percezione di rischio

Oltre alla percezione di conflitto, sono state indagate le opinioni sulle differenze di status e potere tra i gruppi linguistici. Oltre due terzi dei rispondenti italiani ritengono che il gruppo linguistico tedesco goda di un maggior benessere economico (cfr. Tabella 24; 84,2%) e di un maggiore potere politico/istituzionale (78,7%) rispetto al gruppo linguistico italiano. La maggioranza italiana ritiene inoltre che queste differenze economiche (cfr. Tabella 23; 43,4%) e di potere (51,5%) siano *per niente/poco legittime*.

Tra i genitori tedeschi che hanno partecipato alla ricerca prevale invece una visione delle relazioni di status come paritarie, in particolare rispetto al benessere economico che è considerato equivalente per entrambi i gruppi dal 62,9% equivalenti dei rispondenti. Una percentuale inferiore ma pur sempre consistente (43,5%) ritiene che i due gruppi linguistici godano dello stesso potere a livello politico e istituzionale e un'ampia maggioranza ritiene che le differenze economiche e di potere siano legittime (78,6% e il 70,2% rispettivamente).

Dom. 3.12: Le chiediamo di indicare, per ognuno dei seguenti ambiti, qual è la situazione del gruppo linguistico italiano e tedesco in AA. Secondo lei i due gruppi sono allo stesso livello o uno dei due è superiore all'altro?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
RICCHEZZA ECONOMICA										
Il gruppo tedesco è del tutto superiore a quello italiano	8	1,5 %	38	27,9 %	9	6,4 %	0	,0 %	55	6,8 %
Il gruppo tedesco è un po' superiore a quello italiano	58	11,0 %	63	46,3 %	13	9,2 %	0	,0 %	134	16,7 %
Il gruppo tedesco e italiano sono allo stesso livello	331	62,9 %	30	22,1 %	78	55,3 %	0	,0 %	439	54,7 %
Il gruppo italiano è un po' superiore a quello Tedesco	101	19,2 %	1	,7 %	29	20,6 %	0	,0 %	131	16,3 %
Il gruppo italiano è del tutto superiore a quello Tedesco	12	2,3 %	0	,0 %	9	6,4 %	0	,0 %	21	2,6 %
Valori mancanti	16	3,0 %	4	2,9 %	3	2,1 %	0	,0 %	23	2,9 %
Totale	526	100,0 %	136	100,0 %	141	100,0 %	0	,0 %	803	100,0 %

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
POTERE POLITICO E ISTITUZIONALE										
Il gruppo tedesco è del tutto superiore a quello italiano	25	4,8 %	60	44,1 %	15	10,6 %	0	,0 %	100	12,5 %
Il gruppo tedesco è un po' superiore a quello italiano	74	14,1 %	47	34,6 %	14	9,9 %	0	,0 %	135	16,8 %
Il gruppo tedesco e italiano sono allo stesso livello	229	43,5 %	23	16,9 %	53	37,6 %	0	,0 %	305	38,0 %
Il gruppo italiano è un po' superiore a quello tedesco	143	27,2 %	1	,7 %	36	25,5 %	0	,0 %	180	22,4 %
Il gruppo italiano è del tutto superiore a quello tedesco	35	6,7 %	0	,0 %	19	13,5 %	0	,0 %	54	6,7 %
Valori mancanti	20	3,8 %	5	3,7 %	4	2,8 %	0	,0 %	29	3,6 %
Totale	526	100,0 %	136	100,0 %	141	100,0 %	0	,0 %	803	100,0 %

Base: 803

Tabella 23: Percezione dei rapporti di superiorità/inferiorità fra i gruppi tedesco e italiano rispetto a determinati ambiti

Dom. 3 3.12B: La situazione da lei descritta è legittima?

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Legittimità nelle differenze economiche								
per niente legittima	34	6,5 %	27	19,9 %	15	10,6 %	76	9,5 %
poco legittima	54	10,3 %	32	23,5 %	13	9,2 %	99	12,3 %
abbastanza legittima	213	40,5 %	48	35,3 %	58	41,1 %	319	39,7 %
molto legittima	106	20,2 %	16	11,8 %	25	17,7 %	147	18,3 %
del tutto legittima	89	16,9 %	8	5,9 %	23	16,3 %	120	14,9 %
Valori mancanti	30	5,7 %	5	3,7 %	7	5,0 %	42	5,2 %
Totale	526	100,0 %	136	100,0 %	141	100,0 %	803	100,0 %
Legittimità delle differenze nel potere politico e istituzionale								
per niente legittima	56	10,6 %	43	31,6 %	18	12,8 %	117	14,6 %
poco legittima	70	13,3 %	27	19,9 %	22	15,6 %	119	14,8 %
abbastanza legittima	214	40,7 %	34	25,0 %	57	40,4 %	305	38,0 %
molto legittima	91	17,3 %	17	12,5 %	19	13,5 %	127	15,8 %
del tutto legittima	64	12,2 %	10	7,4 %	17	12,1 %	91	11,3 %
Valori mancanti	31	5,9 %	5	3,7 %	8	5,7 %	44	5,5 %
Totale	526	100,0 %	136	100,0 %	141	100,0 %	803	100,0 %

Base: 803

Tabella 24: Appendice alla Tabella 23 (legittimità)

4. Perché mio figlio dovrebbe studiare la L2?

Una parte del questionario mirava a comprendere se e per quale motivo i genitori ritengono importante che i loro figli apprendano la seconda lingua. La larga maggioranza dei genitori, indipendentemente dal gruppo linguistico di appartenenza, ritiene importante che i propri figli conoscano e siano in grado di comunicare nella seconda lingua (cfr. Tabella 25, *molto-del tutto importante*: ~ 90 %) e non ritiene che lo studio ad essa dedicato sia una perdita di tempo (cfr. Tabella 26: *per niente*: ~ 93 %).

Dom. 2.1: Per me è molto importante che mio figlio/mia figlia conosca e sappia comunicare in tedesco/italiano.

	Per niente vero		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto vero		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	1	,2%	3	,6%	45	8,6%	146	27,8%	331	62,9%	0	,0%	526	100,0%
AA italiano	0	,0%	1	,7%	15	11,0%	42	30,9%	78	57,4%	0	,0%	136	100,0%
AA bilingue	0	,0%	0	,0%	10	7,1%	30	21,3%	100	70,9%	1	,7%	141	100,0%
Valori mancanti	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Totale	1	,1%	4	,5%	70	8,7%	218	27,1%	509	63,4%	1	,1%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 25: Importanza della conoscenza della L2 da parte del/la figlio/a

Dom. 2.1B Ritengo una perdita di tempo che mio figlio/mia figlia studi il tedesco/italiano.

	Per niente vero		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto vero		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	489	93,0%	19	3,6%	5	1,0%	3	,6%	4	,8%	6	1,1%	526	100,0%
AA italiano	135	99,3%	1	,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	136	100,0%
AA bilingue	133	94,3%	3	2,1%	1	,7%	1	,7%	0	,0%	3	2,1%	141	100,0%
Totale	757	94,3%	23	2,9%	6	,7%	4	,5%	4	,5%	9	1,1%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 26: Inutilità dello studio della L2 da parte del/la figlio/a

Più del 70 % dei genitori, siano essi altoatesini tedeschi, italiani o bilingui, sostiene di incoraggiare i propri figli allo studio e all'esercizio della seconda lingua (cfr. Tabella 27: *molto-del tutto d'accordo*).

Dom. 2.1D: Incoraggio mio figlio/mia figlia a studiare il tedesco/italiano.

	Per niente vero		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto vero		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	7	1,3 %	11	2,1 %	85	16,2 %	191	36,3 %	227	43,2 %	5	1,0 %	526	100,0 %
AA italiano	1	,7 %	1	,7 %	22	16,2 %	56	41,2 %	56	41,2 %	0	,0 %	136	100,0 %
AA bilingue	2	1,4 %	4	2,8 %	17	12,1 %	45	31,9 %	72	51,1 %	1	,7 %	141	100,0 %
Valori mancanti	0	,0 %	0	,0 %	0	,0 %	0	,0 %	0	,0 %	0	,0 %	0	,0 %
Totale	10	1,2 %	16	2,0 %	124	15,4 %	292	36,4 %	355	44,2 %	6	,7 %	803	100,0 %

Base: 803

Tabella 27: Incoraggiamento genitore-figlio allo studio della L2

Il sostegno e l'incoraggiamento all'apprendimento dei figli della L2 va al di là del mero invito allo studio e all'esercizio linguistico per una percentuale inferiore, ma pur sempre consistente, di genitori. Circa il 45% dei genitori italiani e tedeschi e il 63% di quelli bilingui dichiarano, infatti, di incoraggiare i propri figli a cercare contatti e a inserirsi in ambienti dove si parla la L2 (cfr. Tabella 28: *molto-del tutto vero*).

Dom. 2.1C Incoraggio mio/a figlio/a a ricercare contatti/ad inserirsi in ambienti di lingua tedesca/italiana.

	Per niente vero		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto vero		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	27	5,1 %	113	21,5 %	145	27,6 %	127	24,1 %	110	20,9 %	4	,8 %	526	100,0 %
AA italiano	2	1,5 %	31	22,8 %	42	30,9 %	27	19,9 %	34	25,0 %	0	,0 %	136	100,0 %
AA bilingue	5	3,5 %	11	7,8 %	35	24,8 %	35	24,8 %	54	38,3 %	1	,7 %	141	100,0 %
Totale	34	4,2 %	155	19,3 %	222	27,6 %	189	23,5 %	198	24,7 %	5	,6 %	803	100,0 %

Base: 803

Tabella 28: Incoraggiamento genitore-figlio a ricercare contatti in ambienti di L2

Ciò lascia supporre che molti genitori considerino importante che i loro figli apprendano la L2 per le sue finalità integrative. Nelle tabelle Tabella 29 e Tabella 30 sono riportate le percentuali di risposta alla domanda circa le ragioni - di tipo integrativo e strumentale - per cui i propri figli dovrebbero studiare la seconda lingua. La metà dei genitori tedeschi (cfr. Tabella 29: 50,4%) e italiani (53,7%) ritiene *molto o del tutto importante* che i propri figli imparino la L2 per sentirsi più integrati nella vita sociale della provincia di Bolzano. Il 47,1% dei tedeschi e il 44,8% quelli degli italiani considerano *molto-del tutto importante* che essi padroneggino la L2 per fare amicizia e per conoscere meglio gli altoatesini che parlano la L2. Una percentuale simile di genitori crede nell'importanza della L2 per poter meglio usufruire delle opportunità culturali in Provincia di Bolzano (tedeschi 38,2% e italiani 47,1%). L'importanza attribuita a queste finalità integrative è ancora più presente tra i genitori bilingui (tutte le percentuali sono superiori al 60%).

Dom. 2.2: Per me è molto importante che mio figlio/mia figlia conosca e sappia comunicare in tedesco/italiano ...

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Per capire meglio il comportamento, lo stile di vita e i problemi degli altoatesini di lingua tedesca/italiana.</i>										
Per niente importante	52	9,9%	15	11,0%	6	4,3%	0	,0%	73	9,1%
Un po'	151	28,7%	42	30,9%	26	18,4%	0	,0%	219	27,3%
Abbastanza	149	28,3%	43	31,6%	37	26,2%	0	,0%	229	28,5%
Molto	102	19,4%	22	16,2%	32	22,7%	0	,0%	156	19,4%
Del tutto importante	68	12,9%	12	8,8%	36	25,5%	0	,0%	116	14,4%
Valori mancanti	4	,8%	2	1,5%	4	2,8%	0	,0%	10	1,2%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%
<i>Perché gli/le permette di avere contatti e/o fare amicizia con altoatesini di lingua tedesca/italiana in provincia di Bolzano</i>										
Per niente importante	14	2,7%	4	2,9%	2	1,4%	0	,0%	20	2,5%
Un po'	76	14,4%	18	13,2%	9	6,4%	0	,0%	103	12,8%
Abbastanza	183	34,8%	51	37,5%	34	24,1%	0	,0%	268	33,4%
Molto	150	28,5%	43	31,6%	43	30,5%	0	,0%	236	29,4%
Del tutto importante	98	18,6%	18	13,2%	47	33,3%	0	,0%	163	20,3%
Valori mancanti	5	1,0%	2	1,5%	6	4,3%	0	,0%	13	1,6%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%
<i>Per sentirsi più integrato nella vita sociale della provincia di Bolzano.</i>										
Per niente importante	24	4,6%	4	2,9%	3	2,1%	0	,0%	31	3,9%
Un po'	81	15,4%	13	9,6%	13	9,2%	0	,0%	107	13,3%
Abbastanza	145	27,6%	45	33,1%	31	22,0%	0	,0%	221	27,5%
Molto	155	29,5%	50	36,8%	45	31,9%	0	,0%	250	31,1%
Del tutto importante	110	20,9%	23	16,9%	44	31,2%	0	,0%	177	22,0%
Valori mancanti	11	2,1%	1	,7%	5	3,5%	0	,0%	17	2,1%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%
<i>Perché così può usufruire di tutte le opportunità/offerte culturali)organizzate nella città/nel paese dove abitiamo</i>										
Per niente importante	36	6,8%	2	1,5%	5	3,5%	0	,0%	43	5,4%
Un po'	131	24,9%	22	16,2%	18	12,8%	0	,0%	171	21,3%
Abbastanza	154	29,3%	45	33,1%	25	17,7%	0	,0%	224	27,9%
Molto	120	22,8%	34	25,0%	41	29,1%	0	,0%	195	24,3%
Del tutto importante	81	15,4%	30	22,1%	49	34,8%	0	,0%	160	19,9%
Valori mancanti	4	,8%	3	2,2%	3	2,1%	0	,0%	10	1,2%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 29: L'importanza di conoscere la L2 – ragioni di tipo strumentale

L'importanza attribuita all'opportunità di integrarsi grazie a una buona padronanza della L2 non rende meno importanti le finalità strumentali. Come si evidenzia nella Tabella 30, oltre i due terzi dei genitori tedeschi e italiani considerano, infatti, *molto-del tutto importante* che i propri figli appren-

dano la L2 perché la sua conoscenza permette di avere maggiori e migliori opportunità lavorative in Provincia di Bolzano (80,8% e 77,2% rispettivamente), di lavorare nella pubblica amministrazione (71% e 66,2%) e di conseguire il patentino di bilinguismo (58% e 64%). Tra i genitori bilingui entrambe le finalità, integrative e strumentali, ottengono percentuali di consensi molto simili (sopra il 60%). È interessante notare che, così come nel caso dei figli/studenti (cfr. Forer/Paladino/Vettori/Abel/Flarer, par. 10.1), anche per i genitori italiani e tedeschi le finalità strumentali sembrano avere un peso ben più rilevante rispetto a quelle di tipo integrativo.

Dom. 2.2: Per me è molto importante che mio figlio/mia figlia conosca e sappia comunicare in tedesco/italiano ...

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>... per trovare lavoro nella pubblica amministrazione.</i>										
Per niente importante	9	1,7%	4	2,9%	6	4,3%	0	,0%	19	2,4%
Un po'	39	7,4%	8	5,9%	9	6,4%	0	,0%	56	7,0%
Abbastanza	94	17,9%	30	22,1%	26	18,4%	0	,0%	150	18,7%
Molto	177	33,7%	44	32,4%	37	26,2%	0	,0%	258	32,1%
Del tutto importante	196	37,3%	46	33,8%	59	41,8%	0	,0%	301	37,5%
Valori mancanti	11	2,1%	4	2,9%	4	2,8%	0	,0%	19	2,4%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%
<i>... perché la conoscenza del tedesco/italiano rappresenta un vantaggio se si vuole fare carriera o avere un buon lavoro in provincia di Bolzano.</i>										
Per niente importante	4	,8%	1	,7%	2	1,4%	0	,0%	7	,9%
Un po'	20	3,8%	8	5,9%	9	6,4%	0	,0%	37	4,6%
Abbastanza	73	13,9%	18	13,2%	20	14,2%	0	,0%	111	13,8%
Molto	182	34,6%	43	31,6%	37	26,2%	0	,0%	262	32,6%
Del tutto importante	243	46,2%	62	45,6%	71	50,4%	0	,0%	376	46,8%
Valori mancanti	4	,8%	4	2,9%	2	1,4%	0	,0%	10	1,2%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%
<i>...per prendere il patentino di bilinguismo.</i>										
Per niente importante	16	3,0%	3	2,2%	7	5,0%	0	,0%	26	3,2%
Un po'	60	11,4%	6	4,4%	17	12,1%	0	,0%	83	10,3%
Abbastanza	133	25,3%	34	25,0%	23	16,3%	0	,0%	190	23,7%
Molto	161	30,6%	42	30,9%	37	26,2%	0	,0%	240	29,9%
Del tutto importante	144	27,4%	45	33,1%	53	37,6%	0	,0%	242	30,1%
Valori mancanti	12	2,3%	6	4,4%	4	2,8%	0	,0%	22	2,7%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 30: L'importanza di conoscere la L2 – ragioni di tipo integrativo

5. Scuola bilingue

Come già messo in luce in precedenti indagini (cfr. ASTAT 2006), sono soprattutto i genitori altoatesini di lingua italiana e bilingui a giudicare positivamente l'ipotesi di una scuola bilingue: oltre il 60% di costoro dichiara, infatti, che avrebbe (*molto/del tutto*) piacere che il proprio figlio frequentasse una scuola di questo tipo (Tabella 31: 66,2% e 61,7% rispettivamente). Tuttavia, occorre notare che tra i genitori tedeschi il giudizio non è negativo tout court bensì meno omogeneo. Il 34% di loro vorrebbe che il figlio frequentasse una scuola bilingue, mentre al 42,6% questa prospettiva piacerebbe *poco/per niente*. Questo dato non sembra però dipendere da eventuali timori sulle possibili conseguenze negative imputate all'apprendimento precoce della L2. Come si può notare dalla Tabella 32, infatti, un'ampia percentuale di genitori tedeschi (superiore al 70%), dichiara di temere *poco/per niente* che frequentando una scuola bilingue il proprio figlio non acquisisca l'identità culturale e i valori del proprio gruppo linguistico, che cresca incerto sulla propria appartenenza o che acquisisca i lati negativi del gruppo di L2. Allo stesso tempo, essi dichiarano nel 65,2% dei casi di temere poco/per niente che frequentando una scuola bilingue il figlio non impari a parlare bene nessuna delle due lingue.² Le ragioni di una certa resistenza alla scuola bilingue tra gli altoatesini tedeschi vanno dunque verosimilmente cercate nelle dinamiche, anche dialettiche, politiche e sociali che caratterizzano la vita locale e nell'importanza che l'insegnamento nella madrelingua riveste per la minoranza di lingua tedesca.

Dom. 2.3: Le piacerebbe se suo figlio/sua figlia frequentasse una scuola bilingue?

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
AA tedesco	92	17,5%	132	25,1%	113	21,5%	122	23,2%	57	10,8%	10	1,9%	526	100,0%
AA italiano	6	4,4%	16	11,8%	39	28,7%	46	33,8%	27	19,9%	2	1,5%	136	100,0%
AA bilingue	16	11,3%	14	9,9%	22	15,6%	40	28,4%	47	33,3%	2	1,4%	141	100,0%
Valori mancanti	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Totale	114	14,2%	162	20,2%	174	21,7%	208	25,9%	131	16,3%	14	1,7%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 31: Frequenza di una scuola bilingue

2 Il dato è di poco inferiore alle percentuali registrate presso i genitori italiani e bilingui che si attestano intorno all'80%.

Dom. 2.4: Immagini che in AA ci siano solo scuole bilingue (a partire dai 3 anni). Quali timori avrebbe se suo figlio/sua figlia la frequentasse? Avrei il timore...

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>...che non acquisisse l'identità culturale del mio gruppo linguistico.</i>										
Per niente importante	222	42,2%	94	69,1%	82	58,2%	0	,0%	398	49,6%
Un po'	147	27,9%	18	13,2%	32	22,7%	0	,0%	197	24,5%
Abbastanza	70	13,3%	17	12,5%	13	9,2%	0	,0%	100	12,5%
Molto	52	9,9%	6	4,4%	5	3,5%	0	,0%	63	7,8%
Del tutto importante	28	5,3%	1	,7%	7	5,0%	0	,0%	36	4,5%
Valori mancanti	7	1,3%	0	,0%	2	1,4%	0	,0%	9	1,1%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%
<i>...che non sapesse parlare bene né l'italiano né il tedesco.</i>										
Per niente importante	208	39,5%	84	61,8%	78	55,3%	0	,0%	370	46,1%
Un po'	138	26,2%	24	17,6%	28	19,9%	0	,0%	190	23,7%
Abbastanza	66	12,5%	16	11,8%	16	11,3%	0	,0%	98	12,2%
Molto	67	12,7%	8	5,9%	7	5,0%	0	,0%	82	10,2%
Del tutto importante	40	7,6%	3	2,2%	9	6,4%	0	,0%	52	6,5%
Valori mancanti	7	1,3%	1	,7%	3	2,1%	0	,0%	11	1,4%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%
<i>...che acquisisse gli aspetti negativi dell'altro gruppo linguistico.</i>										
Per niente importante	328	62,4%	105	77,2%	108	76,6%	0	,0%	541	67,4%
Un po'	111	21,1%	18	13,2%	19	13,5%	0	,0%	148	18,4%
Abbastanza	49	9,3%	10	7,4%	8	5,7%	0	,0%	67	8,3%
Molto	19	3,6%	2	1,5%	2	1,4%	0	,0%	23	2,9%
Del tutto importante	9	1,7%	0	,0%	2	1,4%	0	,0%	11	1,4%
Valori mancanti	10	1,9%	1	,7%	2	1,4%	0	,0%	13	1,6%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%
<i>...che crescesse incerto della sua appartenenza.</i>										
Per niente importante	291	55,3%	103	75,7%	108	76,6%	0	,0%	502	62,5%
Un po'	114	21,7%	19	14,0%	18	12,8%	0	,0%	151	18,8%
Abbastanza	62	11,8%	8	5,9%	8	5,7%	0	,0%	78	9,7%
Molto	33	6,3%	4	2,9%	3	2,1%	0	,0%	40	5,0%
Del tutto importante	18	3,4%	1	,7%	2	1,4%	0	,0%	21	2,6%
Valori mancanti	8	1,5%	1	,7%	2	1,4%	0	,0%	11	1,4%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%

Base: 803

Tabella 32: Scuola bilingue – timori

Nella Tabella 33, infine, si evidenzia come tutti e tre i gruppi attribuiscono degli aspetti positivi alla scuola bilingue, anche se tra gli altoatesini tedeschi sembrano prevalere quelli legati alle competenze linguistiche piuttosto che agli aspetti culturali. A fronte di un 70% che dichiara di augurarsi *molto/del tutto* un buon apprendimento delle due lingue, la percentuale scende al 50% circa per quel che riguarda la possibilità che i ragazzi imparino a muoversi tra due culture, che acquisiscano i lati positivi dell'altro gruppo o più generalmente una mentalità aperta. Nei genitori italiani e bilingui, al contrario, sono egualmente forti sia le aspettative circa le competenze linguistiche sia quelle di tipo culturale. Circa il 78% si aspetta, infatti, oltre a una migliore conoscenza della L2, anche la possibilità di acquisire una mentalità più aperta, la capacità di muoversi agevolmente tra le due culture e, in misura leggermente inferiore (65% circa), i lati positivi dell'altro gruppo.

Dom. 2.5: Se suo figlio frequentasse una scuola bilingue, quali speranze/aspettative avrebbe? Mi augurerei ...

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>...che imparasse bene entrambe le lingue.</i>										
Per niente importante	13	2,5%	1	,7%	2	1,4%	0	,0%	16	2,0%
Un po'	29	5,5%	3	2,2%	3	2,1%	0	,0%	35	4,4%
Abbastanza	102	19,4%	11	8,1%	17	12,1%	0	,0%	130	16,2%
Molto	216	41,1%	44	32,4%	48	34,0%	0	,0%	308	38,4%
Del tutto importante	162	30,8%	77	56,6%	69	48,9%	0	,0%	308	38,4%
Valori mancanti	4	,8%	0	,0%	2	1,4%	0	,0%	6	,7%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%
<i>...che imparasse ad apprezzare entrambi i gruppi linguistici e a muoversi tra le due culture.</i>										
Per niente importante	25	4,8%	1	,7%	2	1,4%	0	,0%	28	3,5%
Un po'	71	13,5%	4	2,9%	11	7,8%	0	,0%	86	10,7%
Abbastanza	136	25,9%	20	14,7%	22	15,6%	0	,0%	178	22,2%
Molto	176	33,5%	57	41,9%	43	30,5%	0	,0%	276	34,4%
Del tutto importante	111	21,1%	53	39,0%	62	44,0%	0	,0%	226	28,1%
Valori mancanti	7	1,3%	1	,7%	1	,7%	0	,0%	9	1,1%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%
<i>...che acquisisse gli aspetti positivi dell'altro gruppo linguistico.</i>										
Per niente importante	35	6,7%	5	3,7%	2	1,4%	0	,0%	42	5,2%
Un po'	97	18,4%	6	4,4%	17	12,1%	0	,0%	120	14,9%
Abbastanza	143	27,2%	38	27,9%	25	17,7%	0	,0%	206	25,7%
Molto	155	29,5%	53	39,0%	46	32,6%	0	,0%	254	31,6%
Del tutto importante	86	16,3%	33	24,3%	50	35,5%	0	,0%	169	21,0%
Valori mancanti	10	1,9%	1	,7%	1	,7%	0	,0%	12	1,5%
Totale	526	100,0%	136	100,0%	141	100,0%	0	,0%	803	100,0%

	AA tedesco		AA italiano		AA bilingue		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>...che avesse una mentalità più aperta.</i>										
Per niente importante	28	5,3 %	3	2,2 %	4	2,8 %	0	,0 %	35	4,4 %
Un po'	77	14,6 %	6	4,4 %	7	5,0 %	0	,0 %	90	11,2 %
Abbastanza	130	24,7 %	27	19,9 %	24	17,0 %	0	,0 %	181	22,5 %
Molto	168	31,9 %	46	33,8 %	37	26,2 %	0	,0 %	251	31,3 %
Del tutto importante	112	21,3 %	53	39,0 %	67	47,5 %	0	,0 %	232	28,9 %
Valori mancanti	11	2,1 %	1	,7 %	2	1,4 %	0	,0 %	14	1,7 %
Totale	526	100,0 %	136	100,0 %	141	100,0 %	0	,0 %	803	100,0 %

Base: 803

Tabella 33: Scuola bilingue – speranze/aspettative

Bibliografia

- Clément, R./Kruidenier, B. G. (1985): Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: a test of Clément's model. In: *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 21-37.
- Giles, H./Byrne, J. L. (1982): An intergroup approach to second language acquisition. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3(1), 17-40.

I risultati dell'indagine psicosociale: i docenti

Heidi Flarer, Maria-Paola Paladino, Doris Forer, Chiara Vettori, Andrea Abel

1. Premessa

Parallelamente agli studenti e ai loro genitori, il gruppo di ricerca ha coinvolto anche gli insegnanti di lingua seconda delle classi campione, distribuendo loro due questionari. Un primo questionario elaborato da EURAC e DiSCoF era volto a indagare aspetti della loro esperienza di docenti di seconda lingua in Alto Adige. Il secondo, elaborato dalle intendenze scolastiche italiana e tedesca in collaborazione con EURAC, aveva come focus principale la didattica della L2 (cfr. par. 8).

Nei mesi di marzo e aprile 2008 sono stati raccolti 73 questionari (su un totale di 99 distribuiti: 70 nelle classi di lingua tedesca e 29 nelle classi di lingua italiana), di cui 21 (28,8%) compilati dagli insegnanti di tedesco L2 e 52 (71,2%) compilati dagli insegnanti di italiano L2. Gli insegnanti di seconda lingua nelle due scuole superiori per l'anno scolastico 2007-2008 erano in totale 65 per il tedesco e 147 per l'italiano. I 73 rispondenti sono rappresentativi dei colleghi delle classi quarte. Le domande contenute nel questionario miravano a far emergere atteggiamenti percepiti ed eventuali situazioni di disagio vissute dagli insegnanti di L2 che operano in un contesto scolastico di pertinenza dell'altro gruppo linguistico e le loro opinioni su alcuni argomenti legati alla seconda lingua.

2. Il campione

Al questionario hanno risposto 73 docenti, 52 insegnano italiano L2 e 21 tedesco L2. Fra i rispondenti prevale in generale il sesso femminile, anche se il dato è più netto tra gli insegnanti di tedesco L2 (76,2% versus il 63,5% italiano L2).

Dom. 1: Sesso dell'insegnante.

	Maschio		Femmina		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	18	34,6%	33	63,5%	1	1,9%	52	100,0%
Tedesco	5	23,8%	16	76,2%	0	,0%	21	100,0%
Totale	23	31,5%	49	67,1%	1	1,4%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 1: Sesso dell'insegnante

Per quanto concerne la distribuzione nelle diverse classi d'età ci sono differenze notevoli tra i due corpi docenti che si distribuiscono diversamente nelle fasce d'età considerate, ad eccezione di coloro che superano i 50 anni che sono presenti in percentuali simili. In particolare, il corpo docente di tedesco L2 è generalmente più giovane di quello di italiano L2 in quanto il 42,9% ha meno di 40 anni, contro il 23,1% degli insegnanti d'italiano.

Dom. 2: Età dell'insegnante.

	Inferiore 26		26-30		31-35		36-40		41-45		46-50		Superiore 50		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	Italiano	0	,0	1	1,9	8	15,4	3	5,8	16	30,8	13	25,0	11	21,2	0	,0	52
Tedesco	0	,0	2	9,5	1	4,8	6	28,6	2	9,5	4	19,0	4	19,0	2	9,5	21	100,0
Totale	0	,0	3	4,1	9	12,3	9	12,3	18	24,7	17	23,3	15	20,5	2	2,7	73	100,0

Base: 73

Tabella 2: Età dell'insegnante

Una parte consistente dei rispondenti non è nata in provincia di Bolzano. Tra gli insegnanti di italiano la percentuale raggiunge il 50% e tra gli insegnanti di tedesco i nati fuori provincia raggiungono il 33%.

Dom. 3: Luogo di nascita dell'insegnante.

	In Provincia di Bolzano		Altrove		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	25	48,1%	26	50,0%	1	1,9%	52	100,0%
Tedesco	14	66,7%	7	33,3%	0	,0%	21	100,0%
Totale	39	53,4%	33	45,2%	1	1,4%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 3: Luogo di nascita dell'insegnante

Dei 33 docenti nati fuori provincia la stragrande maggioranza (88,9% italiano L2 e 71,4% tedesco L2) è comunque residente in provincia di Bolzano da più di 5 anni.

Dom. 4: Se non è nato/a in Provincia di Bolzano, da quanti anni abita in modo continuativo in Alto Adige?

	Da più di 20 anni		Da 15 a 20 anni		Da 10 a 15 anni		Da 5 a 10 anni		Da meno di 5 anni		Non ho mai vissuto in AA		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	10	37,0%	3	11,1%	8	29,6%	3	11,1%	3	11,1%	0	,0%	0	,0%	27	100,0%
Tedesco	3	42,9%	0	,0%	1	14,3%	1	14,3%	1	14,3%	1	14,3%	0	,0%	7	100,0%
Totale	13	38,2%	3	8,8%	9	26,5%	4	11,8%	4	11,8%	1	2,9%	0	,0%	34	100,0%

Base: 34

Tabella 4: Anni di residenza in Alto Adige (insegnanti provenienti da fuori provincia)

Per quanto concerne l'esperienza di insegnamento, quasi tre quarti degli insegnanti di seconda lingua ha più di 10 anni d'esperienza (75,1% italiano L2 e 71,4% tedesco L2), il gruppo con "più di 20 anni" di esperienza è il gruppo più numeroso (38,5%) fra i docenti di italiano L2 ed è ben rappresentato anche tra i docenti di tedesco L2 (28,6%).

Dom. 5: Anni di insegnamento.

	Primo anno		2-5 anni		5-10 anni		10-15 anni		15-20 anni		Più di 20 anni		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	3	5,8%	3	5,8%	7	13,5%	7	13,5%	12	23,1%	20	38,5%	0	,0%	52	100,0%
Tedesco	0	,0%	2	9,5%	4	19,0%	7	33,3%	2	9,5%	6	28,6%	0	,0%	21	100,0%
Totale	3	4,1%	5	6,8%	11	15,1%	14	19,2%	14	19,2%	26	35,6%	0	,0%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 5: Anni di insegnamento

3. Il grado di considerazione percepito per la materia “seconda lingua”

Ai docenti è stato chiesto quale importanza viene attribuita, a loro parere, alla loro materia da parte degli studenti, dei genitori degli studenti, del collegio docenti e dell'intendenza scolastica. Per tutte e quattro le categorie sembra che la voce “abbastanza importante” esprima al meglio la percezione della considerazione, anche se si notano alcune differenze tra l'insegnamento del tedesco e dell'italiano.

Nella percezione dell'importanza attribuita da parte degli studenti si conferma il trend generale della scelta dell'“abbastanza” come livello maggiormente indicato (63,5% italiano L2, 42,9% tedesco L2). È tuttavia da notare che la percentuale di insegnanti di L2 che ritiene che la propria materia di insegnamento sia percepita dagli studenti come “molto”/“moltissimo importante” è decisamente maggiore tra quelli di tedesco L2 (38%) che tra quelli di italiano L2 (21%).

Dom. 6: Quanta importanza attribuiscono gli studenti alla sua materia di insegnamento?

	Nessuna		Poca		Abbastanza		Molta		Moltissima		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	0	,0%	8	15,4%	33	63,5%	9	17,3%	2	3,8%	0	,0%	52	100,0%
Tedesco	0	,0%	4	19,0%	9	42,9%	5	23,8%	3	14,3%	0	,0%	21	100,0%
Totale	0	,0%	12	16,4%	42	57,5%	14	19,2%	5	6,8%	0	,0%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 6: Importanza attribuita alla materia di insegnamento (L2) da parte degli studenti

Per quanto riguarda l'importanza che i genitori degli studenti attribuiscono alla materia, la percezione degli insegnanti varia significativamente tra i due gruppi. Gli insegnanti di italiano L2 dichiarano nel 63,5% dei casi che i genitori considerano la materia “abbastanza” importante laddove, in generale, l'apprezzamento percepito sembra maggiore nelle risposte degli insegnanti di tedesco L2, secondo i quali alla materia viene attribuita “abbastanza” (38,1%), “molta” (28,6%) e “moltissima” (28,6%) importanza. Di fatto, le ultime due categorie sommate raggiungono una percentuale complessiva del 57,2%.

Dom. 6.1: Quanta importanza attribuiscono i genitori dei suoi studenti alla sua materia di insegnamento?

	Nessuna		Poca		Abbastanza		Molta		Moltissima		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	1	1,9%	4	7,7%	33	63,5%	13	25,0%	0	,0%	1	1,9%	52	100,0%
Tedesco	0	,0%	1	4,8%	8	38,1%	6	28,6%	6	28,6%	0	,0%	21	100,0%
Totale	1	1,4%	5	6,8%	41	56,2%	19	26,0%	6	8,2%	1	1,4%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 7: Importanza attribuita alla materia di insegnamento (L2) da parte dei genitori degli studenti

Per quanto riguarda il collegio docenti, gli insegnanti di italiano L2 confermano che il giudizio "abbastanza importante" (63,5%) è quello più rappresentativo, senza sbilanciarsi sulle altre categorie fra le quali, tuttavia, quella indicante "molta importanza" raggiunge una percentuale considerevole (30,8%). Sommate, le due categorie "abbastanza" e "molto importante" rappresentano il 94,3% delle percezioni. Anche per i docenti di tedesco L2 il maggior numero di scelte cade sulle due categorie centrali "abbastanza" e "molta importanza", che, sommate, rappresentano il 76,2% delle percezioni.

Dom. 6.2: Quanta importanza attribuisce il collegio docenti alla sua materia di insegnamento?

	Nessuna		Poca		Abbastanza		Molta		Moltissima		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	0	,0%	2	3,8%	33	63,5%	16	30,8%	1	1,9%	0	,0%	52	100,0%
Tedesco	1	4,8%	3	14,3%	8	38,1%	8	38,1%	1	4,8%	0	,0%	21	100,0%
Totale	1	1,4%	5	6,8%	41	56,2%	24	32,9%	2	2,7%	0	,0%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 8: Importanza attribuita alla materia di insegnamento (L2) da parte del collegio docenti

Passando, infine, alla descrizione della percezione dell'importanza attribuita alla materia da parte delle due intendenze scolastiche, sembra che gli insegnanti di tedesco L2 si sentano più apprezzati rispetto ai colleghi di italiano, data l'incidenza delle voci "molta" (23,8%) e "moltissima importanza" (28,6%).

Dom. 6.3: Quanta importanza attribuisce l'intendenza scolastica alla sua materia di insegnamento?

	Nessuna		Poca		Abbastanza		Molta		Moltissima		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	0	,0%	6	11,5%	27	51,9%	12	23,1%	3	5,8%	4	7,7%	52	100,0%
Tedesco	0	,0%	0	,0%	10	47,6%	5	23,8%	6	28,6%	0	,0%	21	100,0%
Totale	0	,0%	6	8,2%	37	50,7%	17	23,3%	9	12,3%	4	5,5%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 9: Importanza attribuita alla materia di insegnamento (L2) da parte dell'intendenza scolastica

4. Sensazioni legate al proprio ruolo di insegnante di seconda lingua e limiti alla motivazione all'insegnamento

Agli insegnanti è stato chiesto quali sono i loro sentimenti rispetto al loro lavoro, il grado di soddisfazione che ne deriva, il livello di motivazione e gli eventuali impedimenti a uno svolgimento sereno del proprio compito. In generale, le risposte sembrano indicare l'esistenza di un clima abbastanza sereno in cui gli insegnanti dichiarano nella maggior parte dei casi che il lavoro gli piace molto, che sono abbastanza soddisfatti e che percepiscono l'apprezzamento da parte dei colleghi e, anche se in misura minore, da parte degli studenti.

Qualche spunto di riflessione potrebbe venire dalle risposte che indicano una (seppur leggera) difficoltà a percepire l'utilità del proprio lavoro, una sensazione di limitata autonomia nell'organizzazione delle proprie lezioni, l'inadeguatezza dei programmi d'insegnamento provinciali e la percezione di una pressione psicologica generata dalle aspettative diffuse nella società rispetto all'insegnamento della seconda lingua, che sembra pesare su una fetta non indifferente del corpo docente.

Generalmente i docenti di L2 apprezzano la loro professione (il lavoro piace "molto/del tutto" rispettivamente al 73,1% degli insegnanti di italiano L2 e all'85,7% degli insegnanti di tedesco L2).

Dom. 7.5: Il suo lavoro le piace...

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	1	1,9%	3	5,8%	8	15,4%	29	55,8%	9	17,3%	2	3,8%	52	100,0%
Tedesco	0	,0%	1	4,8%	2	9,5%	13	61,9%	5	23,8%	0	,0%	21	100,0%
Totale	1	1,4%	4	5,5%	10	13,7%	42	57,5%	14	19,2%	2	2,7%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 10: Sentimento di piacere nei confronti del lavoro

Circa la metà dei docenti si dichiara “abbastanza soddisfatto” del proprio lavoro e, integrando questa categoria con chi si dice “molto” o “del tutto” soddisfatto, si ottiene che circa il 90% degli insegnanti dichiara di essere “abbastanza/molto/del tutto” soddisfatto del proprio lavoro.

Dom. 7: Si sente soddisfatto/a del suo lavoro?

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	1	1,9%	4	7,7%	29	55,8%	14	26,9%	3	5,8%	1	1,9%	52	100,0%
Tedesco	1	4,8%	1	4,8%	9	42,9%	8	38,1%	2	9,5%	0	,0%	21	100,0%
Totale	2	2,7%	5	6,8%	38	52,1%	22	30,1%	5	6,8%	1	1,4%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 11: Sentimento di soddisfazione nei confronti del lavoro

Alla domanda “Si sente apprezzato dai suoi studenti?” il 50% degli insegnanti di italiano L2 afferma di sentirsi “abbastanza” apprezzato mentre per il corpo docenti di tedesco L2 la categoria maggiormente rappresentata è “molto apprezzato” con il 47,6% delle preferenze.

Dom. 7.4: Si sente apprezzato/a dai suoi studenti?

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	0	,0%	4	7,7%	26	50,0%	16	30,8%	3	5,8%	3	5,8%	52	100,0%
Tedesco	0	,0%	2	9,5%	8	38,1%	10	47,6%	1	4,8%	0	,0%	21	100,0%
Totale	0	,0%	6	8,2%	34	46,6%	26	35,6%	4	5,5%	3	4,1%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 12: Sensazione di apprezzamento da parte degli studenti

Lo stesso andamento positivo si riscontra anche relativamente all'apprezzamento da parte dei colleghi ("molto/del tutto" apprezzato per il 61,9% dei docenti di tedesco L2 e per il 53,8% di quelli di italiano L2).

Dom. 7.3: Si sente apprezzato/a dai suoi colleghi/dalle sue colleghe?

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	0	,0%	3	5,8%	19	36,5%	23	44,2%	5	9,6%	2	3,8%	52	100,0%
Tedesco	1	4,8%	0	,0%	7	33,3%	11	52,4%	2	9,5%	0	,0%	21	100,0%
Totale	1	1,4%	3	4,1%	26	35,6%	34	46,6%	7	9,6%	2	2,7%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 13: Sensazione di apprezzamento da parte dei colleghi

Nelle domande successive è stato chiesto ai docenti di dichiararsi d'accordo o meno con una serie di affermazioni. La prima domanda era "ho l'impressione che il mio lavoro sia inutile". Il 36,5% di insegnanti di italiano L2 risponde "per niente", ma l'utilità sembra percepita più nettamente dagli insegnanti di tedesco L2 fra i quali più della metà si dichiara "per nulla d'accordo" con l'affermazione (52,4%). La maggiore difficoltà nel raccogliere i frutti del proprio lavoro da parte degli insegnanti di italiano L2 si deduce anche dal quel 19,3% (10 rispondenti su 52) di rispondenti che hanno l'impressione che il loro lavoro sia "abbastanza" o "molto" inutile.

Dom. 7.2: Ha l'impressione che il suo lavoro sia inutile?

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	19	36,5%	20	38,5%	7	13,5%	3	5,8%	0	,0%	3	5,8%	52	100,0%
Tedesco	11	52,4%	8	38,1%	1	4,8%	0	,0%	0	,0%	1	4,8%	21	100,0%
Totale	30	41,1%	28	38,4%	8	11,0%	3	4,1%	0	,0%	4	5,5%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 14: Impresione di inutilità del proprio lavoro

Un altro punto di riflessione potrebbe giungere dalle opinioni riguardo all'autonomia organizzativa concessa agli insegnanti. Rispetto all'affermazione "Non ho abbastanza libertà nell'organizzazione delle mie lezioni", infatti, a fronte di un complessivo 41,1% degli interpellati che si dichiara "per nulla d'accordo", il 35,6% ritiene, al contrario, di non avere sufficiente libertà scegliendo le categorie "abbastanza/molto/del tutto" d'accordo.

Dom. 7.6: Non ha abbastanza libertà nell'organizzazione delle sue lezioni.

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	23	44,2%	7	13,5%	9	17,3%	6	11,5%	2	3,8%	5	9,6%	52	100,0%
Tedesco	7	33,3%	5	23,8%	4	19,0%	3	14,3%	2	9,5%	0	,0%	21	100,0%
Totale	30	41,1%	12	16,4%	13	17,8%	9	12,3%	4	5,5%	5	6,8%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 15: Sensazione di mancanza di libertà nell'organizzazione delle lezioni

Ai docenti è stato chiesto di giudicare l'adeguatezza dei programmi d'insegnamento e delle indicazioni provinciali vigenti. Nelle risposte si riscontra una netta differenza tra i due gruppi: il 51,9% (27 su 52) degli insegnanti di italiano L2 (contro il 23,8%, 5 su 21 di tedesco L2) considera, infatti, i programmi e le indicazioni provinciali "abbastanza/molto/del tutto" inadeguati.

Dom. 7.8: A suo parere i programmi di insegnamento/le indicazioni provinciali vigenti non sono adeguati/e

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	10	19,2%	12	23,1%	17	32,7%	10	19,2%	0	,0%	3	5,8%	52	100,0%
Tedesco	8	38,1%	8	38,1%	3	14,3%	0	,0%	2	9,5%	0	,0%	21	100,0%
Totale	18	24,7%	20	27,4%	20	27,4%	10	13,7%	2	2,7%	3	4,1%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 16: Adeguatezza dei programmi di insegnamento/indicazioni provinciali

Nella domanda successiva è stato chiesto ai docenti di dichiararsi d'accordo o meno con la seguente affermazione: "Mi sento sotto pressione a causa delle aspettative degli altri (studenti, genitori, colleghi, dirigenti scolastici)". Come si vede chiaramente dalla Tabella 17, anche in questo caso le differenze sono nette: più delle metà (52,4%; 11/21) degli insegnanti di tedesco dichiara di non sentirsi sotto pressione, contro il 26,9% (14/52) degli insegnanti di italiano. Di questi ultimi, il 40,4% si sente "un po'" sotto pressione e quasi un terzo (32,7%) si sente "abbastanza/molto" sotto pressione a causa delle aspettative altrui.

Dom. 7.7: i sente sotto pressione a causa delle aspettative degli altri (studenti, genitori, colleghi, dirigenti scolastici).

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	14	26,9%	21	40,4%	8	15,4%	9	17,3%	0	,0%	0	,0%	52	100,0%
Tedesco	11	52,4%	5	23,8%	3	14,3%	2	9,5%	0	,0%	0	,0%	21	100,0%
Totale	25	34,2%	26	35,6%	11	15,1%	11	15,1%	0	,0%	0	,0%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 17: Aspettative altrui e relativa sensazione di essere sotto pressione

Un'ulteriore serie di domande mirava a indagare il livello di motivazione generale degli insegnanti e a misurare il peso di alcuni fattori che potrebbero influire negativamente sulla loro motivazione all'insegnamento. Il livello globale di motivazione si può considerare buono: quasi due terzi dei docenti si dichiara "molto/del tutto motivato" e nessun intervistato sceglie l'opzione "per niente motivato" (qui non riportata).

Dom. 8: Si sente motivato all'insegnamento dell'italiano/tedesco (L2)?

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	0	,0%	4	7,7%	14	26,9%	25	48,1%	8	15,4%	1	1,9%	52	100,0%
Tedesco	0	,0%	3	14,3%	4	19,0%	9	42,9%	5	23,8%	0	,0%	21	100,0%
Totale	0	,0%	7	9,6%	18	24,7%	34	46,6%	13	17,8%	1	1,4%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 18: Motivazione all'insegnamento della L2

I docenti si sono poi espressi sull'influenza negativa che alcuni fattori potrebbero avere sulla motivazione all'insegnamento. Gli elementi che sembrano demotivare di più sono il disinteresse degli studenti per la materia, la scarsa importanza generale attribuita alla seconda lingua e le polemiche sul livello di competenza della seconda lingua. In tutti e tre i casi si nota che tali influenze negative sono tendenzialmente più sentite tra gli insegnanti di italiano L2. Il disinteresse incide "molto/del tutto" sulla motivazione del 49% degli insegnanti di italiano L2 mentre del corpo docenti di tedesco L2 solo il 28,6% lo considera fortemente demotivante. Anche nel caso della scarsa importanza attribuita alla seconda lingua, la categoria "molto/del tutto" viene scelta dagli insegnanti di italiano L2 in misura doppia rispetto agli insegnanti di tedesco L2 (32,7% contro il 14,3%). Le polemiche sul livello di competenza della seconda lingua demotivano "molto/del tutto" il 23,1% degli insegnanti di italiano e il 14,3% degli insegnanti di tedesco.

Dom. 9.1.3: Cosa potrebbe influire negativamente sulla sua motivazione di insegnante italiano/tedesco L2 in Alto Adige? La scarsa importanza attribuita all'italiano/tedesco da parte degli altoatesini di lingua Tedesca/Italiana

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	4	7,7%	17	32,7%	12	23,1%	11	21,2%	6	11,5%	2	3,8%	52	100,0%
Tedesco	6	28,6%	6	28,6%	5	23,8%	3	14,3%	0	,0%	1	4,8%	21	100,0%
Totale	10	13,7%	23	31,5%	17	23,3%	14	19,2%	6	8,2%	3	4,1%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 19: Fattori di influenza negativa sulla motivazione all'insegnamento della L2 – scarsa importanza attribuita alla L2

Dom. 9.1: Cosa potrebbe influire negativamente sulla sua motivazione di insegnante italiano/tedesco (L2) in Alto Adige? Le polemiche sul livello di competenza della seconda lingua degli studenti

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	17	32,7%	11	21,2%	9	17,3%	12	23,1%	0	,0%	3	5,8%	52	100,0%
Tedesco	6	28,6%	5	23,8%	7	33,3%	2	9,5%	1	4,8%	0	,0%	21	100,0%
Totale	23	31,5%	16	21,9%	16	21,9%	14	19,2%	1	1,4%	3	4,1%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 20: Fattori di influenza negativa sulla motivazione all'insegnamento della L2 – polemiche sui livelli di competenza della L2 da parte degli studenti

Gli ultimi tre fattori d'influenza, le aspettative della società altoatesina relativamente alle competenze L2, il proliferare di indagini sui livelli di competenza e l'importanza attribuita all'apprendimento dell'inglese non sembrano influire fortemente sulla motivazione del corpo docente. Nessuno di questi fattori raggiunge, infatti, il 20% di risposte nella categoria "molto/del tutto demotivante" e le percentuali di insegnanti che le considerano "per niente" influenti sulla propria motivazione sono per tutti i fattori sopra il 33%, raggiungendo nel caso dell'influenza demotivante dell'inglese il 66,7% (considerati i due gruppi aggregati).

Dom. 9.1.2: Cosa potrebbe influire negativamente sulla sua motivazione di insegnante italiano/tedesco (L2) in Alto Adige? Il proliferare di indagini sui livelli di competenza della seconda lingua degli studenti

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	21	40,4%	18	34,6%	7	13,5%	4	7,7%	0	,0%	2	3,8%	52	100,0%
Tedesco	8	38,1%	7	33,3%	3	14,3%	2	9,5%	1	4,8%	0	,0%	21	100,0%
Totale	29	39,7%	25	34,2%	10	13,7%	6	8,2%	1	1,4%	2	2,7%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 21: Fattori di influenza negativa sulla motivazione all'insegnamento della L2 – indagini sui livelli di competenza della L2

Dom. 9.1.6: Cosa potrebbe influire negativamente sulla sua motivazione di insegnante italiano/tedesco (L2) in Alto Adige? Le aspettative della società altoatesina relativamente alle competenze della L2

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	17	32,7%	13	25,0%	13	25,0%	7	13,5%	1	1,9%	1	1,9%	52	100,0%
Tedesco	7	33,3%	9	42,9%	1	4,8%	3	14,3%	1	4,8%	0	,0%	21	100,0%
Totale	24	32,9%	22	30,1%	14	19,2%	10	13,7%	2	2,7%	1	1,4%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 22: Fattori di influenza negativa sulla motivazione all'insegnamento della L2 – aspettative della società

Dom. 9.1.5: Cosa potrebbe influire negativamente sulla sua motivazione di italiano/tedesco (L2) in Alto Adige? L'importanza attribuita all'apprendimento dell'inglese

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	31	59,6%	13	25,0%	3	5,8%	3	5,8%	1	1,9%	1	1,9%	52	100,0%
Tedesco	17	81,0%	2	9,5%	2	9,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	21	100,0%
Totale	48	65,8%	15	20,5%	5	6,8%	3	4,1%	1	1,4%	1	1,4%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 23: Fattori di influenza negativa sulla motivazione all'insegnamento della L2 – importanza attribuita all'inglese

La seconda parte del questionario riguardava l'interazione dell'insegnante di L2 in un contesto caratterizzato dalla forte presenza dell'altro gruppo linguistico. Si è cercato di mettere in luce l'eventuale percezione di discriminazione a causa della madrelingua, la lingua usata durante l'interazione

nell'ambiente scolastico (con i colleghi, gli studenti e i loro genitori) e nel tempo libero e il consenso rispetto alla lingua effettivamente usata durante le interazioni.

Per dare voce alle proprie percezioni, gli insegnanti potevano scegliere tra cinque categorie comprese fra “mai/molto raramente” e “quasi sempre/sempre”. Per quanto concerne l'ambiente scolastico, la categoria che esprime la sensazione di maggiore esclusione (“mi sento quasi sempre/sempre escluso a causa della lingua da me parlata”) non è mai stata selezionata, pertanto non è visualizzata nelle tabelle corrispondenti. In tutte le situazioni sembra che più della metà degli interpellati non abbia avuto mai o solo molto raramente la sensazione di essere esclusa, fatto che fa presumere una buona integrazione del docente di seconda lingua nel suo contesto di lavoro caratterizzato dalla netta predominanza dell'altro gruppo linguistico.

Dom. 10: Per quanto riguarda l'ambiente scolastico, si è mai sentito/a escluso/a a causa della lingua da lei parlata (intesa come madrelingua)? Da parte degli studenti

	Mai/molto raramente		Qualche volta/di tanto in tanto		Abbastanza spesso		Spesso		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	26	50,0 %	22	42,3 %	2	3,8 %	2	3,8 %	0	,0 %	52	100,0 %
Tedesco	18	85,7 %	3	14,3 %	0	,0 %	0	,0 %	0	,0 %	21	100,0 %
Totale	44	60,3 %	25	34,2 %	2	2,7 %	2	2,7 %	0	,0 %	73	100,0 %

Base: 73

Tabella 24: Sensazione di esclusione a causa della propria L1 – da parte degli studenti.

Dom. 10.2: Per quanto riguarda l'ambiente scolastico, si è mai sentito/a escluso/a a causa della lingua da lei parlata (intesa come madrelingua)? Da parte dei genitori dei suoi studenti

	Mai/molto raramente		Qualche volta/di tanto in tanto		Abbastanza spesso		Spesso		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	32	61,5 %	17	32,7 %	1	1,9 %	0	,0 %	2	3,8 %	52	100,0 %
Tedesco	20	95,2 %	1	4,8 %	0	,0 %	0	,0 %	0	,0 %	21	100,0 %
Totale	52	71,2 %	18	24,7 %	1	1,4 %	0	,0 %	2	2,7 %	73	100,0 %

Base: 73

Tabella 25: Sensazione di esclusione a causa della propria L1 – da parte dei genitori degli studenti

Dom. 10.3: Per quanto riguarda l'ambiente scolastico, si è mai sentito/a escluso/a a causa della lingua da lei parlata (intesa come madrelingua)? Da parte del collegio docenti

	Mai/molto raramente		Qualche volta/di tanto in tanto		Abbastanza spesso		Spesso		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	33	63,5%	16	30,8%	0	,0%	2	3,8%	1	1,9%	52	100,0%
Tedesco	16	76,2%	4	19,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,8%	21	100,0%
Totale	49	67,1%	20	27,4%	0	,0%	2	2,7%	2	2,7%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 26: Sensazione di esclusione a causa della propria L1 – da parte del collegio docenti

Tendenzialmente gli insegnanti confermano il clima di buona integrazione anche quando descrivono le interazioni della vita quotidiana. Osservando più da vicino le percentuali, tuttavia, si percepisce un disagio maggiore da parte degli insegnanti di italiano che affermano in misura minore di non sentirsi “mai esclusi” o solo “raramente” (versus contro il 71,4% degli insegnanti di tedesco) e nel 44,2% dei casi (contro il 28,6%) affermano di sentirsi esclusi “qualche volta/di tanto in tanto”.

Dom. 11: Per quanto riguarda la sua vita quotidiana, si è mai sentito/a escluso/a a causa della lingua da lei parlata (intesa come madrelingua)?

	Mai/molto raramente		Qualche volta/di tanto in tanto		Abbastanza spesso		Spesso		Quasi sempre/ sempre		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	23	44,2%	23	44,2%	4	7,7%	1	1,9%	0	,0%	1	1,9%	52	100,0%
Tedesco	15	71,4%	6	28,6%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	21	100,0%
Totale	38	52,1%	29	39,7%	4	5,5%	1	1,4%	0	,0%	1	1,4%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 27: Sensazione di esclusione a causa della propria L1 – vita quotidiana

5. La lingua d'interazione

Ai docenti è stato chiesto di indicare qual è la lingua d'interazione durante le riunioni del collegio docenti, nei colloqui con i genitori, con gli studenti al di fuori della classe e il loro grado di accordo con la lingua utilizzata nelle situazioni elencate.

Come ci si poteva aspettare, poiché il docente di L2 esercita la propria attività in una scuola dell'altro gruppo linguistico, le riunioni del collegio docenti si svolgono principalmente nella lingua ufficiale della scuola e pertanto, di norma, non nella madrelingua dell'insegnante (59,6% per gli insegnanti di italiano L2 e 95,2% per gli insegnanti di tedesco L2). Nelle scuole di lingua tedesca, anche durante le riunioni del collegio docenti, il dialetto sudtirolese è parlato di frequente (spesso/molto spesso 27%) e solo il 15,4% degli insegnanti di italiano L2 afferma che non capita mai o solo raramente che si parli dialetto. Questo dato fa presumere che la conoscenza, almeno passiva, del dialetto sudtirolese sia condizione sine qua non per la buona integrazione di un insegnante di italiano L2 in una scuola tedesca e pone, inoltre, alcuni interrogativi su come sia vissuta questa doppia competenza richiesta agli insegnanti.

Per quanto riguarda il grado di accordo circa la lingua usata sembra sorprendente che, nonostante le maggiori competenze richieste a causa dell'uso diffuso del dialetto, siano gli insegnanti di italiano L2 a dichiararsi in percentuale maggiore "molto/del tutto d'accordo" con la distribuzione della lingua (44,3% contro il 23,8% degli insegnanti di tedesco L2 che invece scelgono maggiormente la categoria "un po'" o "abbastanza d'accordo": 57,1%). La percentuale di insegnanti di italiano L2 che non sono per niente d'accordo con lo stato delle cose è pari al 19,2%. Sarebbe interessante comprendere se questo disaccordo è legato o meno all'uso diffuso del dialetto.

Dom. 12: Qual è la lingua di comunicazione durante le riunioni del collegio docenti? Tedesco (Hochdeutsch)

	Mai/molto raramente		Qualche volta/di tanto in tanto		Abbastanza spesso		Spesso		Quasi sempre/ sempre		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	1	1,9%	6	11,5%	8	15,4%	5	9,6%	31	59,6%	1	1,9%	52	100,0%
Tedesco	15	71,4%	1	4,8%	1	4,8%	0	,0%	0	,0%	4	19,0%	21	100,0%
Totale	16	21,9%	7	9,6%	9	12,3%	5	6,8%	31	42,5%	5	6,8%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 28: Lingua di comunicazione durante le riunioni del collegio docenti – Tedesco (Hochdeutsch)

Dom. 12: 2 Qual è la lingua di comunicazione durante le riunioni del collegio docenti? Italiano

	Mai/molto raramente		Qualche volta/di tanto in tanto		Abbastanza spesso		Spesso		Quasi sempre/sempre		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	28	53,8%	14	26,9%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	10	19,2%	52	100,0%
Tedesco	0	,0%	0	,0%	1	4,8%	0	,0%	20	95,2%	0	,0%	21	100,0%
Totale	28	38,4%	14	19,2%	1	1,4%	0	,0%	20	27,4%	10	13,7%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 29: Lingua di comunicazione durante le riunioni del collegio docenti – italiano**Dom. 12: 3 Qual è la lingua di comunicazione durante le riunioni del collegio docenti? Dialecto sudtirolese**

	Mai/molto raramente		Qualche volta/di tanto in tanto		Abbastanza spesso		Spesso		Quasi sempre/sempre		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	8	15,4%	14	26,9%	9	17,3%	7	13,5%	7	13,5%	7	13,5%	52	100,0%
Tedesco	14	66,7%	1	4,8%	1	4,8%	0	,0%	0	,0%	5	23,8%	21	100,0%
Totale	22	30,1%	15	20,5%	10	13,7%	7	9,6%	7	9,6%	12	16,4%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 30: Lingua di comunicazione durante le riunioni del collegio docenti – dialetto sudtirolese**Dom. 13: In relazione alla domanda precedente, le sta bene la distribuzione delle lingue di comunicazione come da lei descritta?**

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	10	19,2%	3	5,8%	14	26,9%	11	21,2%	12	23,1%	2	3,8%	52	100,0%
Tedesco	2	9,5%	4	19,0%	8	38,1%	1	4,8%	4	19,0%	2	9,5%	21	100,0%
Totale	12	16,4%	7	9,6%	22	30,1%	12	16,4%	16	21,9%	4	5,5%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 31: Appendice alle Tabelle 29-30

La domanda successiva riguardava la lingua di comunicazione con i genitori degli studenti. Nella maggior parte dei casi, la comunicazione avviene nella lingua ufficiale della scuola che è, presumibilmente nella maggioranza dei casi, anche la lingua madre del/dei genitore/i. Il panorama dell'interazione per gli insegnanti di tedesco L2 è molto chiaro: si parla in italiano e il tedesco viene parlato al massimo qualche volta, ma piuttosto raramente con qualche occasionale interazione in dialetto sudtirolese (presumibilmente con genitori mistilingui o di lingua tedesca).

Il panorama è più vario per gli insegnanti di italiano L2. L'11,5% dei rispondenti dichiara di non parlare mai o molto raramente l'italiano con i genitori dei propri studenti e sembra, dunque, che l'interazione avvenga principalmente in tedesco ma che ci sia "abbastanza spesso/spesso" occasione di parlare in italiano (26,9%) e, anche in questo caso, la chiara presenza del dialetto sudtirolese (28,8% unendo le categorie "abbastanza spesso/spesso" e "quasi sempre/sempre").

Anche in questo caso l'approvazione della situazione comunicativa è maggiore tra gli insegnanti di italiano L2 (55,8% contro il 28,5% nella categoria "molto/del tutto accettabile").

Dom. 14: Qual è la lingua di comunicazione durante i colloqui con i genitori? Tedesco (Hochdeutsch)

	Mai/molto raramente		Qualche volta/di tanto in tanto		Abbastanza spesso		Spesso		Quasi sempre/sempre		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	0	,0%	10	19,2%	14	26,9%	8	15,4%	18	34,6%	2	3,8%	52	100,0%
Tedesco	10	47,6%	8	38,1%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	3	14,3%	21	100,0%
Totale	10	13,7%	18	24,7%	14	19,2%	8	11,0%	18	24,7%	5	6,8%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 32: Lingua di comunicazione durante i colloqui con i genitori – tedesco (Hochdeutsch)

Dom. 14.2: Qual è la lingua di comunicazione durante i colloqui con i genitori? Italiano

	Mai/molto raramente		Qualche volta/di tanto in tanto		Abbastanza spesso		Spesso		Quasi sempre/sempre		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	6	11,5%	22	42,3%	10	19,2%	4	7,7%	3	5,8%	7	13,5%	52	100,0%
Tedesco	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	21	100,0%	0	,0%	21	100,0%
Totale	6	8,2%	22	30,1%	10	13,7%	4	5,5%	24	32,9%	7	9,6%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 33: Lingua di comunicazione durante i colloqui con i genitori – italiano

Dom. 14.3: Qual è la lingua di comunicazione durante i colloqui con i genitori? Dialetto sudtirolese

	Mai/molto raramente		Qualche volta/di tanto in tanto		Abbastanza spesso		Spesso		Quasi sempre/sempre		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	18	34,6%	8	15,4%	2	3,8%	7	13,5%	6	11,5%	11	21,2%	52	100,0%
Tedesco	14	66,7%	4	19,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	3	14,3%	21	100,0%
Totale	32	43,8%	12	16,4%	2	2,7%	7	9,6%	6	8,2%	14	19,2%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 34: Lingua di comunicazione durante i colloqui con i genitori – dialetto sudtirolese

Dom. 15: In relazione alla domanda precedente, le sta bene la distribuzione delle lingue di comunicazione come da lei descritta?

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	3	5,8%	3	5,8%	15	28,8%	18	34,6%	11	21,2%	2	3,8%	52	100,0%
Tedesco	1	4,8%	3	14,3%	9	42,9%	2	9,5%	4	19,0%	2	9,5%	21	100,0%
Totale	4	5,5%	6	8,2%	24	32,9%	20	27,4%	15	20,5%	4	5,5%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 35: Appendice alle Tabelle 32-34

L'ultima domanda sulla lingua di comunicazione riguardava i colloqui tra gli insegnanti e gli studenti al di fuori della lezione. Dalle risposte si evince che gli insegnanti di italiano L2 parlano principalmente in italiano con i propri studenti anche fuori dalla lezione (71,2% "quasi sempre/sempre"), mentre gli insegnanti di tedesco L2 usano la loro lingua d'insegnamento con minore frequenza (33,3%). Per quanto riguarda il dialetto sudtirolese, esso è presente anche nell'interazione con gli studenti (solo circa il 60% di docenti dichiara di usarlo "mai/molto raramente").

Anche in questo caso sono gli insegnanti di italiano L2 a esprimere maggiore approvazione per lo stato delle cose (63,4% verso 25,8%), forse perché sono quelli che utilizzano più frequentemente la lingua oggetto del loro insegnamento.

Dom. 16: Qual è la lingua di comunicazione durante i colloqui con gli studenti al di fuori della lezione? Tedesco (Hochdeutsch)

	Mai/molto raramente		Qualche volta/di tanto in tanto		Abbastanza spesso		Spesso		Quasi sempre/sempre		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	18	34,6%	20	38,5%	3	5,8%	1	1,9%	1	1,9%	9	17,3%	52	100,0%
Tedesco	0	,0%	4	19,0%	5	23,8%	5	23,8%	7	33,3%	0	,0%	21	100,0%
Totale	18	24,7%	24	32,9%	8	11,0%	6	8,2%	8	11,0%	9	12,3%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 36: Lingua di comunicazione con gli studenti al di fuori della lezione – tedesco (Hochdeutsch)

Dom. 16.2: Qual è la lingua di comunicazione durante i colloqui con gli studenti al di fuori della lezione?
Italiano

	Mai/molto raramente		Qualche volta/di tanto in tanto		Abbastanza spesso		Spesso		Quasi sempre/ sempre		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	1	1,9%	3	5,8%	5	9,6%	4	7,7%	37	71,2%	2	3,8%	52	100,0%
Tedesco	3	14,3%	4	19,0%	3	14,3%	6	28,6%	2	9,5%	3	14,3%	21	100,0%
Totale	4	5,5%	7	9,6%	8	11,0%	10	13,7%	39	53,4%	5	6,8%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 37: Lingua di comunicazione con gli studenti al di fuori della lezione – italiano

Dom. 16.3: Qual è la lingua di comunicazione durante i colloqui con gli studenti al di fuori della lezione?
Dialetto sudtirolese

	Mai/molto raramente		Qualche volta/di tanto in tanto		Abbastanza spesso		Spesso		Quasi sempre/ sempre		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	30	57,7%	9	17,3%	0	,0%	0	,0%	2	3,8%	11	21,2%	52	100,0%
Tedesco	13	61,9%	5	23,8%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	3	14,3%	21	100,0%
Totale	43	58,9%	14	19,2%	0	,0%	0	,0%	2	2,7%	14	19,2%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 38: Lingua di comunicazione con gli studenti al di fuori della lezione – dialetto sudtirolese

Dom. 17: In relazione alla domanda precedente, le sta bene la distribuzione delle lingue di comunicazione come da lei descritta?

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	4	7,7%	3	5,8%	10	19,2%	10	19,2%	23	44,2%	2	3,8%	52	100,0%
Tedesco	1	4,8%	3	14,3%	9	42,9%	2	9,5%	4	19,0%	2	9,5%	21	100,0%
Totale	5	6,8%	6	8,2%	19	26,0%	12	16,4%	27	37,0%	4	5,5%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 39: Appendice alle Tabelle 36-38

6. Motivazione e interesse degli studenti, uso del bilinguismo passivo, inglese come concorrente e fattori d'influenza sul successo nello studio della L2

Agli insegnanti sono state poste delle domande concernenti la motivazione percepita da parte dei propri studenti per lo studio e il loro interesse verso la cultura della comunità L2.

La grande maggioranza dei docenti ha l'impressione che vi sia un interesse moderato per lo studio della seconda lingua da parte degli studenti ($\approx 85\%$ "un po'/abbastanza") ed esprime la stessa opinione rispetto all'interesse percepito per lo stile di vita e la cultura della comunità di L2 ($\approx 79\%$).

Dom. 18: A suo parere, quanto sono motivati i suoi studenti allo studio della seconda lingua?

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	1	1,9%	15	28,8%	29	55,8%	6	11,5%	1	1,9%	0	,0%	52	100,0%
Tedesco	0	,0%	6	28,6%	12	57,1%	3	14,3%	0	,0%	0	,0%	21	100,0%
Totale	1	1,4%	21	28,8%	41	56,2%	9	12,3%	1	1,4%	0	,0%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 40: Stima della motivazione degli studenti allo studio della L2

Dom. 20: A suo parere, quanto i suoi studenti sono interessati a conoscere meglio la comunità di L2 e la sua cultura?

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	5	9,6%	21	40,4%	22	42,3%	3	5,8%	0	,0%	1	1,9%	52	100,0%
Tedesco	2	9,5%	10	47,6%	6	28,6%	2	9,5%	1	4,8%	0	,0%	21	100,0%
Totale	7	9,6%	31	42,5%	28	38,4%	5	6,8%	1	1,4%	1	1,4%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 41: Interesse degli studenti verso la comunità di L2 e la sua cultura

Per quanto riguarda la percezione dell'inglese come "concorrente" della propria lingua d'insegnamento, i due gruppi di insegnanti concordano, da un lato, nel non attribuire all'inglese un deciso ruolo demotivante ma le percentuali si invertono fra chi assegna all'inglese un ruolo inesistente ("per niente") e chi un ruolo moderato ("un po'/abbastanza"): fra gli insegnanti di tedesco L2 il gruppo più numeroso (52,4%) sostiene che l'inglese non influenza per niente la motivazione allo studio del tede-

sco, mentre il gruppo maggioritario degli insegnanti di italiano L2 ritiene che l'inglese abbia "un po'" o "abbastanza" influenza demotivante (55,8 %) sullo studio dell'italiano.

Dom. 21: Crede che lo studio dell'inglese, riconosciuta come lingua della comunicazione internazionale, influenzi negativamente la motivazione all'apprendimento dell'italiano/tedesco?

	Per niente		Un po'		Abbastanza		Molto		Del tutto		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	18	34,6%	24	46,2%	5	9,6%	3	5,8%	1	1,9%	1	1,9%	52	100,0%
Tedesco	11	52,4%	6	28,6%	2	9,5%	2	9,5%	0	,0%	0	,0%	21	100,0%
Totale	29	39,7%	30	41,1%	7	9,6%	5	6,8%	1	1,4%	1	1,4%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 42: Influenza dell'inglese sulla motivazione allo studio della L2

È interessante notare come l'uso del bilinguismo passivo nelle scuole sembra differenziarsi molto a seconda della lingua di insegnamento della scuola. Nelle scuole tedesche esso sembra molto diffuso (il 75 % degli interpellati dichiara che è usato nella propria scuola), mentre sembra che nelle scuole italiane la pratica del bilinguismo passivo sia decisamente meno estesa (28,6 %).

Dom. 19.1: La pratica del bilinguismo passivo (il libero utilizzo della propria lingua in scambi con persone di altra madrelingua, dando per presupposto che ognuno è in grado di comprendere l'altro) è applicata nella sua scuola?

	Sì		No		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	39	75,0%	13	25,0%	0	,0%	52	100,0%
Tedesco	6	28,6%	13	61,9%	2	9,5%	21	100,0%
Totale	45	61,6%	26	35,6%	2	2,7%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 43: Bilinguismo passivo a scuola

Nella domanda successiva è stato chiesto agli insegnanti di assegnare delle percentuali d'importanza alle tre variabili *impegno nello studio*, *qualità dell'insegnamento e predisposizione per le lingue* e di definirne l'importanza per il successo nell'apprendimento delle lingue. Per una presentazione più chiara, le percentuali sono state raggruppate in tre intervalli (0-33 %, 34-66 %, 67-100 %).

Delle tre variabili, quella con le percentuali più alte assegnate è l'impegno nello studio al quale in media solo il 29,2 % del totale degli insegnanti ha assegnato una percentuale d'importanza inferiore al 33 % e il 25 % degli insegnanti di tedesco L2 assegna a questa voce il ruolo di principale responsabile nel successo nell'apprendimento di una lingua.

Al secondo posto si colloca la variabile *qualità dell'insegnamento* che vede mediamente alte (45,8 %) sia le percentuali degli insegnanti che ritengono che la sua influenza sul successo sia inferiore al 33 %, sia la percentuale di coloro che la collocano tra il 33 % e il 66 % (47,2 %).

All'ultimo posto per importanza gli insegnanti collocano la *predisposizione per le lingue* che, in media, per il 76,4 % degli insegnanti ha meno del 33 % d'importanza per il successo nell'apprendimento linguistico.

Dom. 22.2: Nella sua esperienza di insegnante, che ruolo ha, in percentuale, l'impegno nello studio per apprendere con successo una lingua? Impegno nello studio

	Da 0 % a 33 %		Da 34 % a 66 %		Da 67 % a 100 %		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	18	34,6 %	32	61,5 %	2	3,8 %	0	,0 %	52	100,0 %
Tedesco	3	14,3 %	12	57,1 %	5	23,8 %	1	4,8 %	21	100,0 %
Totale	21	28,8 %	44	60,3 %	7	9,6 %	1	1,4 %	73	100,0 %

Base: 73

Tabella 44: Successo nell'apprendimento della L2 – ruolo dell'impegno nello studio

Dom. 22: Nella sua esperienza di insegnante, che ruolo ha, in percentuale, la predisposizione alle lingue straniere per apprendere con successo una lingua? Predisposizione per le lingue

	Da 0 % a 33 %		Da 34 % a 66 %		Da 67 % a 100 %		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	43	82,7 %	9	17,3 %	0	,0 %	0	,0 %	52	100,0 %
Tedesco	12	57,1 %	4	19,0 %	4	19,0 %	1	4,8 %	21	100,0 %
Totale	55	75,3 %	13	17,8 %	4	5,5 %	1	1,4 %	73	100,0 %

Base: 73

Tabella 45: Successo nell'apprendimento della L2 – predisposizione per le lingue

Dom. 22.3: Nella sua esperienza di insegnante, che ruolo ha, in percentuale, la qualità dell'insegnamento per apprendere con successo una lingua? Qualità dell'insegnamento

	Da 0 % a 33 %		Da 34 % a 66 %		Da 67 % a 100 %		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	24	46,2 %	27	51,9 %	1	1,9 %	0	,0 %	52	100,0 %
Tedesco	9	42,9 %	7	33,3 %	4	19,0 %	1	4,8 %	21	100,0 %
Totale	33	45,2 %	34	46,6 %	5	6,8 %	1	1,4 %	73	100,0 %

Base: 73

Tabella 46: Successo nell'apprendimento della L2 – qualità dell'insegnamento

7. Competenza linguistica degli insegnanti: attestato di bilinguismo e livelli di comprensione/produzione

L'ultima parte del questionario riguardava alcuni dati sul possesso dell'attestato di bilinguismo tra gli insegnanti e sul livello di comprensione e produzione della seconda lingua.

La stragrande maggioranza degli insegnanti L2 interpellati è in possesso dell'attestato di bilinguismo A (90%).

Dom. 24: Lei ha ottenuto l'attestato di bilinguismo? Se sí, quale attestato possiede?

	No		Sí, patentino A		Sí, patentino B		Sí, patentino C		Sí, patentino D		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	2	3,8%	48	92,3%	1	1,9%	0	,0%	0	,0%	1	1,9%	52	100,0%
Tedesco	1	4,8%	19	90,5%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	1	4,8%	21	100,0%
Totale	3	4,1%	67	91,8%	1	1,4%	0	,0%	0	,0%	2	2,7%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 47: Possesso dell'attestato di bilinguismo

Per quanto riguarda la comprensione della lingua L2 da parte degli insegnanti, i dati indicano qualche differenza tra i due corpi docenti. I docenti di tedesco L2 dichiarano al 90,5% di “capire tutto (della lingua italiana) senza difficoltà” mentre del corpo docente italiano è solo il 57,7% ad affermare di possedere un tale livello di comprensione del tedesco (Hochdeutsch) e più di un terzo si ferma invece al livello inferiore “capisco conversazioni/testi di una certa complessità”. Una situazione simile è ravvisabile anche dai dati concernenti la produzione nella L2: il livello più alto indicato con l'affermazione “riesco a esprimermi senza difficoltà” è indicato dal 71,4% degli insegnanti di tedesco e dal 30,8% degli insegnanti d'italiano, dei quali il gruppo maggioritario si colloca invece al livello inferiore indicato con l'affermazione “riesco a esprimermi su argomenti di una certa complessità” (57,7%).

Dom. 25.1: Per quanto riguarda la *COMPRESIONE*, indichi il suo livello di competenza del tedesco (*Hochdeutsch*)/italiano. I numeri da 1 a 5 indicano livelli crescenti di conoscenza della lingua.

	No capisco/ capisco poche parole		Capisco frasi semplici e della vita quotidiana		Capisco gli elementi principali di una conver- sazione/ un testo		Capisco conversa- zioni/testi di una certa complessità		Capisco tutto senza difficoltà		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	0	,0%	0	,0%	3	5,8%	18	34,6%	30	57,7%	1	1,9%	52	100,0%
Tedesco	0	,0%	0	,0%	0	,0%	2	9,5%	19	90,5%	0	,0%	21	100,0%
Totale	0	,0%	0	,0%	3	4,1%	20	27,4%	49	67,1%	1	1,4%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 48: Autovalutazione del livello di competenza della L2 (comprensione)

Dom. 25.2: Per quanto riguarda la *COMPRESIONE*, indichi il suo livello di competenza del dialetto sudtirolese. I numeri da 1 a 5 indicano livelli crescenti di conoscenza della lingua.

	No capisco/ capisco poche parole		Capisco frasi semplici e della vita quotidiana		Capisco gli elementi principali di una conver- sazione/ un testo		Capisco conversa- zioni/testi di una certa complessità		Capisco tutto senza difficoltà		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	3	5,8%	11	21,2%	15	28,8%	15	28,8%	8	15,4%	0	,0%	52	100,0%

Base: 52

Tabella 49: Autovalutazione del livello di competenza del dialetto sudtirolese (comprensione)

Dom. 26.1: Per quanto riguarda la *PRODUZIONE*, indichi il suo livello di competenza del tedesco (*Hochdeutsch*)/italiano. I numeri da 1 a 5 indicano livelli crescenti di conoscenza della lingua

	Non sono in grado di esprimer- mi/so dire poche parole		Riesco ad esprimermi con frasi semplici e della vita quotidiana		Riesco ad esprimermi su argomen- ti conosciuti in modo semplice		Riesco ad esprimermi su argomenti di una certa complessità		Riesco ad esprimermi senza difficoltà		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	0	,0%	2	3,8%	3	5,8%	30	57,7%	16	30,8%	1	1,9%	52	100,0%
Tedesco	0	,0%	0	,0%	1	4,8%	5	23,8%	15	71,4%	0	,0%	21	100,0%
Totale	0	,0%	2	2,7%	4	5,5%	35	47,9%	31	42,5%	1	1,4%	73	100,0%

Base: 73

Tabella 50: Autovalutazione del livello di competenza della L2 (produzione)

Dom. 26.2: Per quanto riguarda la PRODUZIONE, indichi il suo livello di competenza del dialetto sudtirolese. I numeri da 1 a 5 indicano livelli crescenti di conoscenza della lingua

	Non sono in grado di esprimermi/so dire poche parole		Riesco ad esprimermi con frasi semplici e della vita quotidiana		Riesco ad esprimermi su argomenti conosciuti in modo semplice		Riesco ad esprimermi su argomenti di una certa complessità		Riesco ad esprimermi senza difficoltà		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	27	51,9%	10	19,2%	7	13,5%	2	3,8%	5	9,6%	1	1,9%	52	100,0%

Base: 52

Tabella 51: Autovalutazione del livello di competenza del dialetto sudtirolese (produzione)

Rivolta solo al corpo docente italiano, la domanda relativa alla Tabella 49 indaga il livello di comprensione del dialetto sudtirolese. La percentuale di insegnanti d'italiano che raggiunge i due livelli più alti di comprensione (28,8% e 15,4%) risulta consistente e solo una percentuale minima dichiara di non capire per niente o di capire poche parole (5,8%). Per quanto riguarda la produzione in dialetto la situazione si inverte e il gruppo maggioritario dichiara di non essere in grado di esprimersi o di saper dire al massimo poche parole (51,9%). I due livelli più alti di produzione raggiungono, insieme, il 13,4%.

8. Insegnamento e quotidianità nella classe L2

Gli insegnanti hanno risposto anche a un secondo questionario elaborato dalle intendenze scolastiche italiana e tedesca in collaborazione con EURAC. Le domande proposte riprendono in parte quelle poste ai docenti di L2 nel questionario che fu somministrato al personale docente nel 1997 nell'ambito della più ampia indagine sulle competenze linguistiche (cfr. Gelmi/Cristofolletti, Vol. 2). A questo questionario hanno risposto 66 docenti, 49 insegnano italiano L2 e 17 tedesco L2. Visto il numero esiguo di rispondenti, le informazioni saranno presentate in modo unitario per l'intero corpo docenti e la distinzione tra i due gruppi italiano L2 e tedesco L2 sarà proposta solo nei casi in cui si siano rilevate differenze rimarchevoli.

8.1. Preparazione all'insegnamento della L2

Nella risposta alle prime domande, i docenti hanno fornito informazioni sul loro stato contrattuale, su eventuali titoli di specializzazione posseduti e sui corsi di aggiornamento frequentati.

Più del 70% degli insegnanti ha un contratto a tempo indeterminato oppure è “di ruolo” e oltre il 40% ha un titolo di specializzazione per l'insegnamento della L2. Circa la metà dei docenti ha maturato altre esperienze didattiche (50%) e la stragrande maggioranza frequenta corsi di aggiornamento (circa il 90%).

Dom. 1.5: Ha un incarico a tempo indeterminato (oppure è di ruolo)?

	No		Sì		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Italiano ¹	10	20,4%	39	79,6%	49	100,0%
Tedesco	5	29,4%	12	70,6%	17	100,0%
Totale	15	22,7%	51	77,3%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 52: Incarico a tempo indeterminato/di ruolo

Dom. 2.5: Ha maturato altre esperienze didattiche?

	No		Sì		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	25	51,0%	22	44,9%	2	4,1%	49	100,0%
Tedesco	6	35,3%	11	64,7%	0	,0%	17	100,0%
Totale	31	47,0%	33	50,0%	2	3,0%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 53: Esperienze didattiche

Dom. 2.1: Ha qualche titolo di specializzazione per l'insegnamento della L2?

	No		Sì, formazione post-universitaria		Sì, altro		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	26	53,1%	4	8,2%	16	32,7%	3	6,1%	49	100,0%
Tedesco	7	41,2%	2	11,8%	7	41,2%	1	5,9%	17	100,0%
Totale	33	50,0%	6	9,1%	23	34,8%	4	6,1%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 54: Possesso di titoli di specializzazione per l'insegnamento della L2

1 Si legga *italiano* come docente di italiano L2 e *tedesco* come docente di tedesco L2.

Dom. 2.2: Frequenta dei corsi di aggiornamento?

	Sì		No		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	46	93,9 %	1	2,0 %	2	4,1 %	49	100,0 %
Tedesco	15	88,2 %	1	5,9 %	1	5,9 %	17	100,0 %
Totale	61	92,4 %	2	3,0 %	3	4,5 %	66	100,0 %

Base: 66

Tabella 55: Frequenza corsi di aggiornamento

Rispetto ai corsi di aggiornamento, è stato chiesto ai docenti quali argomenti sono risultati particolarmente utili per l'insegnamento. Dalle risposte a scelta multipla si evince che i corsi sembrano una buona fonte di formazione per l'acquisizione di tecniche d'insegnamento e metodologie (28,9%), per l'uso di materiali didattici (23,7%) e per l'impiego di nuove tecnologie (20,2%). Sono basse invece le percentuali di docenti che dai contenuti dei corsi ritengono di aver potuto trarre beneficio nell'ambito della valutazione (13,3%) e della programmazione (6,9%) anche se, relativamente a quest'ultimo aspetto, l'esigenza di un approfondimento non sembra particolarmente urgente (cfr. Tabella 56).

L'esigenza di un approfondimento maggiore viene invece avvertita per gli ambiti della valutazione (trattata in modo insufficiente o scarsamente utile secondo il 35,5% dei rispondenti), delle tecniche di insegnamento (19,4%) e delle nuove tecnologie (17,7%).

Dom. 2.3 Se sì, quali argomenti sono stati particolarmente utili per il suo insegnamento?

	N	Percentuale
Uso di materiali	41	23,7 %
Tecniche di insegnamento e metodologie	50	28,9 %
Programmazione	12	6,9 %
Valutazione	23	13,3 %
Impiego di nuove tecnologie	35	20,2 %
Altro	12	6,9 %
Totale	173	100,0 %
Totale dei casi	64	96,7 %

Base: 66, Valori mancanti: 2

Tabella 56: (Corsi di aggiornamento) argomenti utili per l'insegnamento (risposta multipla)

Dom. 2.4: Quali argomenti ritiene che i corsi sopraccitati non abbiano approfondito?

	N	Percentuale
Uso di materiali	7	11,3 %
Tecniche di insegnamento e metodologie	12	19,4 %
Programmazione	4	6,5 %
Valutazione	22	35,5 %
Impiego di nuove tecnologie	11	17,7 %
Altro	6	9,7 %
Totale	62	100,0 %
Totale dei casi	40	60,6 %

Base: 66, Valori mancanti: 26

Tabella 57: (Corsi di aggiornamento) argomenti non approfonditi

Durante il periodo di formazione, la maggioranza dei docenti è venuta a conoscenza del Quadro Comune Europeo di Riferimento (26,5 % italiani e 47,1 % tedeschi) e, in percentuale ancora maggiore, del Portfolio Europeo delle Lingue (77,6 % e 82,4 %) e delle possibili applicazioni di questi due strumenti.² Alla domanda “Nella sua valutazione delle competenze di L2 degli studenti fa riferimento ai livelli descritti nel Quadro comune europeo di riferimento?” solo il 26,5 % e dei docenti di italiano e il 47,1 % di tedesco risponde affermativamente (cfr. Tabella 59).

Dom. 2.7: Durante il periodo di formazione/specializzazione/aggiornamento ha avuto la possibilità di conoscere il Portfolio Europeo delle Lingue e le sue possibili applicazioni?

	Sì		No		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	38	77,6 %	9	18,4 %	2	4,1 %	49	100,0 %
Tedesco	14	82,4 %	3	17,6 %	0	,0 %	17	100,0 %
Totale	52	78,8 %	12	18,2 %	2	3,0 %	66	100,0 %

Base: 66

Tabella 58: Conoscenza del Portfolio Europeo delle Lingue**Dom. 2.8: Nella sua valutazione delle competenze in L2 degli alunni fa riferimento ai livelli descritti nel Quadro comune europeo di riferimento?**

	Sì		No		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	13	26,5 %	29	59,2 %	7	14,3 %	49	100,0 %
Tedesco	8	47,1 %	7	41,2 %	2	11,8 %	17	100,0 %
Totale	21	31,8 %	36	54,5 %	9	13,6 %	66	100,0 %

Base: 66

Tabella 59: Riferimento al Quadro comune europeo di riferimento nella valutazione

2 Per praticità si segnalano le percentuali senza riportarle nella tabella.

La totalità dei docenti interpellati (100%) ritiene che tra i compiti dell'insegnante di L2 vi sia anche quello di introdurre gli studenti alla cultura e, più in generale, alla vita della comunità di L2.

Dom. 2.9 Ritiene che tra i compiti dell'insegnante di L2 vi sia anche quello di introdurre alla cultura e, più in generale, alla vita della comunità L2?

	Sì		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%
Italiano	49	100,0%	0	,0%	49	100,0%
Tedesco	17	100,0%	0	,0%	17	100,0%
Totale	66	100,0%	0	,0%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 60: Compiti dell'insegnante – introduzione alla cultura/vita della comunità di L2

8.2. L'insegnamento

Le domande trattate nella seconda parte del questionario riguardano l'attività di programmazione, i materiali didattici utilizzati, le attività proposte in classe, la modalità e la frequenza delle verifiche e la partecipazione della classe a scambi o gemellaggi. Nel descrivere i dati si è optato, in alcuni casi, per l'aggregazione delle percentuali di entrambi i gruppi di insegnanti mentre nelle tabelle le percentuali vengono riportate separatamente per ciascun gruppo di docenti.

In genere risulta che la grande maggioranza dei docenti (81,6% italiano L2 e 70,6% tedesco L2 sommando le risposte affermative "sì regolarmente/sì saltuariamente") riesce a programmare gli interventi didattici insieme agli altri colleghi di L2, anche se solo circa il 25% afferma che questo avviene con regolarità. Anche per quanto riguarda la programmazione annuale sono i colleghi della materia a rappresentare il principale riferimento (il 41% dei docenti sceglie l'opzione "In genere sviluppo l'attività di programmazione annuale ... con i colleghi di materia") mentre il 29,9% programma la propria attività "... da solo/a". I riferimenti utilizzati dai docenti per la programmazione sembrano essere molteplici: i programmi provinciali (28,1% dei docenti) ma anche le proposte del libro di testo (21,9%), le indicazioni del POF (20,2%), quelle ricevute durante la formazione (18,5%) e "altro" (11,2%).

Dom. 3.2: Riesce a programmare i Suoi interventi didattici insieme ai colleghi di L2?

	Sì regolarmente		Sì, saltuariamente		No		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	13	26,5 %	27	55,1 %	8	16,3 %	1	2,0 %	49	100,0 %
Tedesco	4	23,5 %	8	47,1 %	5	29,4 %	0	,0 %	17	100,0 %
Totale	17	25,8 %	35	53,0 %	13	19,7 %	1	1,5 %	66	100,0 %

Base: 66

Tabella 61: Programmazione con i colleghi di L2**Dom. 3.1: In genere sviluppa l'attività di programmazione annuale...**

	N	Percentuale
... da solo/a	35	29,9 %
... con i colleghi di materia	48	41,0 %
... con i colleghi di L1	16	13,7 %
... con i colleghi di altre materie (specificare)	18	15,4 %
Totale	117	100,0 %
Totale dei casi	66	100,0 %

Base: 66

Tabella 62: Sviluppo dell'attività di programmazione annuale**Dom. 3.3: Quali riferimenti usa per la Sua programmazione?**

	N	Percentuale
I programmi provinciali	50	28,1 %
Le indicazioni del POF	36	20,2 %
Il libro di testo	39	21,9 %
Le indicazioni ricevute durante la formazione	33	18,5 %
Altro	20	11,2 %
Totale	178	100,0 %
Totale dei casi	66	100,0 %

Base: 66

Tabella 63: Riferimenti per la programmazione

Buona parte dei docenti usa il libro di testo durante la lezione (89,8 % italiano L2 e 52,9 % tedesco L2), ma le lezioni vengono integrate regolarmente anche con materiali diversi come fotocopie (usate dal 25,7 % dei docenti), DVD/VHS (dal 22,1 %), lucidi/illustrazioni (dal 16,1 %) o registrazioni/CD (15,7 %). Meno usati sono i giochi didattici (6,8 %) e le presentazioni power point (6,4 %).

Dom. 3.5: Durante la lezione utilizza il libro di testo adottato?

N	Sì		No		Valori mancanti		Totale	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Italiano	44	89,8 %	4	8,2 %	1	2,0 %	49	100,0 %
Tedesco	9	52,9 %	3	17,6 %	5	29,4 %	17	100,0 %
Totale	53	80,3 %	7	10,6 %	6	9,1 %	66	100,0 %

Base: 66

Tabella 64: Lezione di L2 – uso del libro di testo**Dom. 3.6: Durante la lezione usa materiali diversi dal libro di testo? Quali?**

	N	Percentuale
Fotocopie	64	25,7 %
Illustrazioni, lucidi	40	16,1 %
Registrazioni/CD	39	15,7 %
VHS/DVD	55	22,1 %
Giochi didattici	17	6,8 %
Presentazioni power point	16	6,4 %
Altro	18	7,2 %
Totale	249	100,0 %
Totale dei casi	66	100,0 %

Base: 66

Tabella 65: Lezione di L2 – materiali altri rispetto al libro di testo (risposta multipla)

Con le due domande successive si voleva far luce sull'utilizzo in classe di esercizi tratti da test standardizzati come ad esempio gli esami del Goethe Institut o le prove del CELI e sull'uso di materiali dell'esame di bilinguismo. La percentuale di docenti che usa gli esercizi tratti dalle certificazioni internazionali è molto bassa e si differenzia nettamente tra le due lingue d'insegnamento: solo uno degli insegnanti di italiano L2 su 46 dichiara, infatti, di usare materiali di questo genere mentre sono 6 su 17 i docenti di tedesco L2 a farne uso (cfr. Tabella 66).

Sembrano molto più usati, al contrario, i testi dell'esame di bilinguismo. Solo il 36,7% degli insegnanti di italiano L2 e il 17,6% di insegnanti di tedesco L2 dichiara di non usarli mai. I materiali più utilizzati sono per l'intero gruppo docente quelli dell'esame di bilinguismo di livello B (70,6% e 61,2%) ma trovano spazio anche gli esercizi dei livelli A (circa un quarto di ciascun corpo docente) e C.

Dom. 3.7: Svolge in classe attività/esercizi tratti da test standardizzati (ad es. le prove del CELI, CILS ecc.)?

N	No		Sì		Valori mancanti		Totale	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Italiano	45	91,8 %	1	2,0 %	3	6,1 %	49	100,0 %
Tedesco	11	64,7 %	6	35,3 %	0	,0 %	17	100,0 %
Totale	56	84,8 %	7	10,6 %	3	4,5 %	66	100,0 %

Base: 66

Tabella 66: Lezione di L2 – esercizi tratti da test standardizzati**Dom. 3.8: Svolge in classe attività/esercizi con i materiali dell'esame di bilinguismo (patentino)?**

	Tedesco		Italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
No, mai	3	17,6 %	18	36,7 %	21	31,8 %
Sì, patentino A	5	29,4 %	12	24,5 %	17	25,8 %
Sì, patentino B	12	70,6 %	30	61,2 %	42	63,6 %
Sì, patentino C	7	41,2 %	7	14,3 %	14	21,2 %
Totale	17	100,0 %	49	100,0 %	66	100,0 %

Base: 66

Tabella 67: Lezione di L2 – esercizi tratti dall'esame di bilinguismo

Per descrivere lo svolgimento una lezione di L2 è stato chiesto ai docenti di “misurare” la frequenza con la quale avvengono un totale di 32 attività didattiche su una scala a cinque voci: “quasi mai/raramente”, “qualche volta”, “abbastanza spesso”, “molto spesso” e “quasi sempre/sempre”. Nella descrizione dei dati le categorie “molto spesso” e “spesso” sono state raggruppate (cfr. Tabella 68).

Secondo quanto emerge dai risultati, la lezione di lingua seconda non si differenzia significativamente nelle scuole di lingua italiana e tedesca. Una larga maggioranza degli insegnanti (75,5 % italiano L2 e 82,4 % tedesco L2) dichiara che durante la lezione agli studenti di quarta superiore viene molto frequentemente chiesto di parlare in L2 con l'insegnante e di scrivere nella seconda lingua, ad esempio lettere e composizioni (63,3 % e 76,5 %). Un'altra attività molto frequente è quella di ripetere nella L2 (42,9 % e 52,9 %) o di leggere ad alta voce (30,6 % e 52,9 %); tra i testi più usati si confermano i brani di autori classici della letteratura della seconda lingua (44,9 % e 41,2 %). Spesso vengono usati i testi di preparazione all'esame di stato per fare esercitare gli studenti (in particolar modo dagli insegnanti di italiano L2: 57,1 % versus il 29,4 % dei docenti di tedesco L2) e lo studio dei vocaboli è preteso molto spesso o sempre dal 36,7 % e dal 41,2 % degli insegnanti. Durante la lezione, la lingua di interazione fra gli studenti tende ad essere la prima lingua anche se vi è una netta differenza fra la classe di tedesco e italiano L2 (57,1 % nella classe di tedesco L2 e 29,4 % nella classe di italiano L2).

Dom. 3.9: Indichi con quale frequenza gli studenti ...

	Tedesco		Italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>... parlano in L2 con l'insegnante</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	1	5,9%	1	2,0%	2	3,0%
Abbastanza spesso	2	11,8%	9	18,4%	11	16,7%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	14	82,4%	37	75,5%	51	77,3%
Valori mancanti	0	,0%	2	4,1%	2	3,0%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... parlano in L1 con l'insegnante</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	14	82,4%	46	93,9%	60	90,9%
Abbastanza spesso	2	11,8%	0	,0%	2	3,0%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	1	5,9%	0	,0%	1	1,5%
Valori mancanti	0	,0%	3	6,1%	3	4,5%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... scrivono lettere o composizioni in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	4	23,5%	1	2,0%	5	7,6%
Abbastanza spesso	0	,0%	14	28,6%	14	21,2%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	13	76,5%	31	63,3%	44	66,7%
Valori mancanti	0	,0%	3	6,1%	3	4,5%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... scrivono frasi in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	0	,0%	6	12,2%	6	9,1%
Abbastanza spesso	4	23,5%	11	22,4%	15	22,7%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	13	76,5%	30	61,2%	43	65,2%
Valori mancanti	0	,0%	2	4,1%	2	3,0%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... ripetono in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	3	17,6%	12	24,5%	15	22,7%
Abbastanza spesso	4	23,5%	12	24,5%	16	24,2%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	9	52,9%	21	42,9%	30	45,5%
Valori mancanti	1	5,9%	4	8,2%	5	7,6%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... leggono ad alta voce in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	3	17,6%	14	28,6%	17	25,8%
Abbastanza spesso	5	29,4%	18	36,7%	23	34,8%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	9	52,9%	15	30,6%	24	36,4%
Valori mancanti	0	,0%	2	4,1%	2	3,0%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%

	Tedesco		Italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>... leggono brani dei classici della letteratura in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	9	52,9%	10	20,4%	19	28,8%
Abbastanza spesso	1	5,9%	17	34,7%	18	27,3%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	7	41,2%	22	44,9%	29	43,9%
Valori mancanti	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... si esercitano con testi di preparazione all'esame di stato</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	5	29,4%	11	22,4%	16	24,2%
Abbastanza spesso	7	41,2%	10	20,4%	17	25,8%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	5	29,4%	28	57,1%	33	50,0%
Valori mancanti	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... studiano i vocaboli in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	3	17,6%	17	34,7%	20	30,3%
Abbastanza spesso	7	41,2%	12	24,5%	19	28,8%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	7	41,2%	18	36,7%	25	37,8%
Valori mancanti	0	,0%	2	4,1%	2	3,1%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... parlano in L1 con i compagni</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	7	41,2%	6	12,2%	13	19,7%
Abbastanza spesso	5	29,4%	14	28,6%	19	28,8%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	5	29,4%	28	57,1%	33	50,0%
Valori mancanti	0	,0%	1	2,0%	1	1,5%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 68: Attività svolte dagli studenti durante la lezione di L2 (I)

Fanno parte della quotidianità scolastica delle classi di un terzo degli insegnanti intervistati la lettura nella seconda lingua per conto proprio (36,7% e 29,4%), la ricerca di termini nella L2 sul vocabolario (30,6% e 35,3%), nonché lo studio delle regole grammaticali della lingua da apprendere (32,7% e 29,4%). Attività regolarmente previste dal programma dei docenti, anche se in frequenza minore, sono inoltre la discussione in classe di temi di attualità in L2 e il compito di leggere o di parlare in coppia in L2.

Dom. 3.9: Indichi con quale frequenza gli studenti ...

	Tedesco		Italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>... leggono per conto loro in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	5	29,4%	15	30,6%	20	30,3%
Abbastanza spesso	7	41,2%	15	30,6%	22	33,3%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	5	29,4%	18	36,7%	23	34,8%
Valori mancanti	0	,0%	1	2,0%	1	1,5%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... cercano sul vocabolario</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	2	11,8%	9	18,4%	11	16,7%
Abbastanza spesso	9	52,9%	24	49,0%	33	50,0%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	6	35,3%	15	30,6%	21	31,8%
Valori mancanti	0	,0%	1	2,0%	1	1,5%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... studiano le regole della grammatica della L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	4	23,5%	14	28,6%	18	27,3%
Abbastanza spesso	8	47,1%	17	34,7%	25	37,9%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	5	29,4%	16	32,7%	21	31,8%
Valori mancanti	0	,0%	2	4,1%	2	3,0%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... discutono di temi di attualità in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	4	23,5%	25	51,0%	29	43,9%
Abbastanza spesso	7	41,2%	12	24,5%	19	28,8%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	5	29,4%	11	22,4%	16	24,2%
Valori mancanti	1	5,9%	1	2,0%	2	3,0%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... leggono in coppia in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	10	58,8%	24	49,0%	34	51,5%
Abbastanza spesso	4	23,5%	14	28,6%	18	27,3%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	3	17,6%	10	20,4%	13	19,7%
Valori mancanti	0	,0%	1	2,0%	1	1,5%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... parlano in L2 con i compagni</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	9	52,9%	35	71,4%	44	66,7%
Abbastanza spesso	3	17,6%	6	12,2%	9	13,6%
Molto spesso/quasi sempre/sempr	4	23,5%	5	10,2%	9	13,6%
Valori mancanti	1	5,9%	3	6,1%	4	6,1%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 69: Attività svolte dagli studenti durante la lezione di L2 (II)

Oltre alla lettura dei classici, anche la lettura di autori contemporanei della L2 sembra abbastanza frequente (più di un quinto dei docenti lo propone *molto spesso/quasi sempre*; cfr. Tabella 70). Per l'insegnamento del tedesco vengono proposti principalmente brani di autori germanici o austriaci, raramente di autori svizzeri. Gli autori locali sembrano scelti in misura minore da entrambi i gruppi docenti.

Qualche insegnante integra le proprie lezioni con articoli di quotidiani e/o riviste che servono poi per essere discussi in classe. Gli insegnanti di tedesco L2 tendono a scegliere con maggiore frequenza le fonti locali (23,5%), mentre i docenti di italiano L2 preferiscono la stampa nazionale (14,3%).

Degli insegnanti che trattano spesso di elementi di storia durante le proprie lezioni, la parte più consistente preferisce la storia nazionale e internazionale alla storia locale.

Dom. 3.9: Indichi con quale frequenza gli studenti ...

	Tedesco		Italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>... leggono brani di letteratura contemporanea di autori Italiani (di autori Tedeschi) in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	9	52,9%	15	30,6%	24	36,4%
Abbastanza spesso	3	17,6%	20	40,8%	23	34,8%
Molto spesso/quasi sempre/sempre	5	29,4%	12	24,5%	17	25,8%
Valori mancanti	0	,0%	2	4,1%	2	3,0%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... leggono brani di letteratura contemporanea di autori austriaci in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	10	58,8%	0	,0%	10	15,2%
Abbastanza spesso	2	11,8%	0	,0%	2	3,0%
Molto spesso/quasi sempre/sempre	4	23,5%	0	,0%	4	6,1%
Valori mancanti	1	5,9%	49	100,0%	50	75,8%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... leggono brani di letteratura contemporanea di autori svizzeri in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	14	82,4%	0	,0%	14	21,2%
Abbastanza spesso	2	11,8%	0	,0%	2	3,0%
Molto spesso/quasi sempre/sempre	1	5,9%	0	,0%	1	1,5%
Valori mancanti	0	,0%	49	100,0%	49	74,2%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>... leggono brani di letteratura di autori locali in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	14	82,4%	47	95,9%	61	92,4%
Abbastanza spesso	1	5,9%	0	,0%	1	1,5%
Molto spesso/quasi sempre/sempre	2	11,8%	0	,0%	2	3,0%
Valori mancanti	0	,0%	2	4,1%	2	3,0%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%

	Tedesco		Italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>... leggono articoli di quotidiani e/o riviste locali in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	4	23,5 %	29	59,2 %	33	50,0 %
Abbastanza spesso	9	52,9 %	13	26,5 %	22	33,3 %
Molto spesso/quasi sempre/sempre	4	23,5 %	4	8,2 %	8	12,1 %
Valori mancanti	0	,0 %	3	6,1 %	3	4,5 %
Totale	17	100,0 %	49	100,0 %	66	100,0 %
<i>... leggono articoli di quotidiani e/o riviste nazionali in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	7	41,2 %	25	51,0 %	32	48,5 %
Abbastanza spesso	9	52,9 %	15	30,6 %	24	36,4 %
Molto spesso/quasi sempre/sempre	1	5,9 %	7	14,3 %	8	12,1 %
Valori mancanti	0	,0 %	2	4,1 %	2	3,0 %
Totale	17	100,0 %	49	100,0 %	66	100,0 %
<i>... commentano articoli di quotidiani e/o riviste letti in classe in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	3	17,6 %	26	53,1 %	29	43,9 %
Abbastanza spesso	10	58,8 %	15	30,6 %	25	37,9 %
Molto spesso/quasi sempre/sempre	3	17,6 %	6	12,2 %	9	13,6 %
Valori mancanti	1	5,9 %	2	4,1 %	3	4,5 %
Totale	17	100,0 %	49	100,0 %	66	100,0 %
<i>... affrontano argomenti di storia nazionale/internazionale in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	10	58,8 %	26	53,1 %	36	54,5 %
Abbastanza spesso	3	17,6 %	17	34,7 %	20	30,3 %
Molto spesso/quasi sempre/sempre	3	17,6 %	5	10,2 %	8	12,1 %
Valori mancanti	1	5,9 %	1	2,0 %	2	3,0 %
Totale	17	100,0 %	49	100,0 %	66	100,0 %
<i>... affrontano argomenti di storia locale in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	13	76,5 %	40	81,6 %	53	80,3 %
Abbastanza spesso	2	11,8 %	6	12,2 %	8	12,1 %
Molto spesso/quasi sempre/sempre	2	11,8 %	1	2,0 %	3	4,5 %
Valori mancanti	0	,0 %	2	4,1 %	2	3,0 %
Totale	17	100,0 %	49	100,0 %	66	100,0 %

Base: 66

Tabella 70: Attività svolte dagli studenti durante la lezione di L2 (III)

Le attività che vengono indicate dagli insegnanti come le meno frequenti sono la visione di videocassette/DVD in L2, l'ascolto di cassette/CD in L2, la traduzione dalla seconda alla prima lingua, lo studio a memoria di testi in L2 e i dettati in L2.

Dom. 3.9: Indichi con quale frequenza gli studenti ...

	Tedesco		Italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>... vedono videocassette/DVD in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	13	76,5 %	31	63,3 %	44	66,7 %
Abbastanza spesso	3	17,6 %	14	28,6 %	17	25,8 %
Molto spesso/quasi sempre/sempre	1	5,9 %	3	6,1 %	4	6,1 %
Valori mancanti	0	,0 %	1	2,0 %	1	1,5 %
Totale	17	100,0 %	49	100,0 %	66	100,0 %
<i>... studiano a memoria testi in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	17	100,0 %	43	87,8 %	60	90,9 %
Abbastanza spesso	0	,0 %	2	4,1 %	2	3,0 %
Molto spesso/quasi sempre/sempre	0	,0 %	1	2,0 %	1	1,5 %
Valori mancanti	0	,0 %	3	6,1 %	3	4,5 %
Totale	17	100,0 %	49	100,0 %	66	100,0 %
<i>... ascoltano cassette/CD in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	16	94,1 %	39	79,6 %	55	83,3 %
Abbastanza spesso	1	5,9 %	5	10,2 %	6	9,1 %
Molto spesso/quasi sempre/sempre	0	,0 %	1	2,0 %	1	1,5 %
Valori mancanti	0	,0 %	4	8,2 %	4	6,1 %
Totale	17	100,0 %	49	100,0 %	66	100,0 %
<i>... traducono da L2 in L1</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	13	76,5 %	40	81,6 %	53	80,3 %
Abbastanza spesso	3	17,6 %	5	10,2 %	8	12,1 %
Molto spesso/quasi sempre/sempre	1	5,9 %	0	,0 %	1	1,5 %
Valori mancanti	0	,0 %	4	8,2 %	4	6,1 %
Totale	17	100,0 %	49	100,0 %	66	100,0 %
<i>... fanno dettati in L2</i>						
Quasi mai/raramente/qualche volta	16	94,1 %	43	87,8 %	59	89,4 %
Abbastanza spesso	1	5,9 %	1	2,0 %	2	3,0 %
Molto spesso/quasi sempre/sempre	0	,0 %	1	2,0 %	1	1,5 %
Valori mancanti	0	,0 %	4	8,2 %	4	6,1 %
Totale	17	100,0 %	49	100,0 %	66	100,0 %

Base: 66

Tabella 71: Attività svolte dagli studenti durante la lezione di L2 (IV)

Quasi tre quarti degli insegnanti dichiarano di fare ricorso al lavoro di gruppo in classe (73,5 % e 70,6 %) e che i gruppi costituiti lavorano principalmente in coppia (63 %).

Dom. 3.10: Divide in gruppi gli alunni le alunne per l'insegnamento della seconda lingua?

	Sì		No		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	36	73,5%	9	18,4%	4	8,2%	49	100,0%
Tedesco	12	70,6%	3	17,6%	2	11,8%	17	100,0%
Totale	48	72,7%	12	18,2%	6	9,1%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 72: Modalità di lavoro per gruppi**Dom. 3.11: Che tipo di gruppi utilizza più frequentemente?**

	N	Percentuale
Lavoro a coppie	51	63,0%
Gruppi per abilità	16	19,8%
Gruppi di interesse	14	17,3%
Totale	81	100,0%
Totale dei casi	62	93,9%

Base: 66, Valori mancanti: 4

Tabella 73: Appendice alla Tabella 72 (risposta multipla)

8.3. La valutazione delle competenze in L2

Ai docenti è stato chiesto con quale frequenza essi valutano le competenze degli studenti rispetto a una serie di aspetti legati alla seconda lingua (cfr. Tabella 74). Dalle risposte raccolte si conferma la tendenza a verificare la comprensione dei testi da parte degli studenti circa una volta alla settimana (per il 50% dei docenti) o almeno una volta al mese (per il restante 50%). La valutazione è frequente anche per quanto riguarda le competenze degli studenti nella produzione (42,9 e 58,8% “ca. 1 volta alla settimana”) e nella comprensione orale (44,9 e 35,3% “circa 1 volta alla settimana”).

Dal punto di vista della scrittura, la produzione scritta di testi e la valutazione delle capacità ortografiche avviene per la maggior parte dei docenti circa 1 volta al mese (tedesco L2 52,9% e italiano L2 67,3%) ma ci sono anche docenti che dichiarano una frequenza maggiore. Nella valutazione dell'apprendimento di regole grammaticali e dell'apprendimento di vocaboli, la situazione tra i docenti varia maggiormente: il gruppo più consistente dichiara di valutare questi aspetti “circa 1 volta al mese” (64,7% e 46,9%; 41,2% e 36,7%) ma anche la valutazione quadrimestrale è ben rappresentata (23,5% e 16,3%; 23,5 e 32,7%).

Per quanto riguarda la valutazione della pronuncia in L2 le risposte variano molto, fenomeno questo eventualmente imputabile a una diversa interpretazione della domanda da parte dei docenti. La

maggior parte di essi, infatti, potrebbe considerare la valutazione della pronuncia come attività “insita” nella normale interazione orale tra docente e alunno invece che un esame o un momento di valutazione specifico e pertanto una percentuale sorprendentemente alta di docenti di italiano L2 (34,7%) dichiara di non fare mai o quasi mai una tale valutazione, al contrario del 47,1% di docenti di tedesco L2 e al 32,7% dei colleghi di italiano che vi si dedicano circa una volta in settimana.

Dom. 3.12: Con quale frequenza valuta i seguenti aspetti di tutta la classe o di parte di essa?

	Tedesco		Italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Apprendimento di vocaboli</i>						
Ca. 1 volta alla settimana	2	11,8%	7	14,3%	9	13,6%
Ca. 1 volta al mese	7	41,2%	18	36,7%	25	37,9%
Ca. 1 volta a quadrimestre	4	23,5%	16	32,7%	20	30,3%
Ca. 1 volta all'anno	1	5,9%	1	2,0%	2	3,0%
Mai o quasi mai	3	17,6%	3	6,1%	6	9,1%
Valori mancanti	0	,0%	4	8,2%	4	6,1%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>Apprendimento delle regole grammaticali</i>						
Ca. 1 volta alla settimana	2	11,8%	13	26,5%	15	22,7%
Ca. 1 volta al mese	11	64,7%	23	46,9%	34	51,5%
Ca. 1 volta a quadrimestre	4	23,5%	8	16,3%	12	18,2%
Ca. 1 volta all'anno	0	,0%	1	2,0%	1	1,5%
Mai o quasi mai	0	,0%	1	2,0%	1	1,5%
Valori mancanti	0	,0%	3	6,1%	3	4,5%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>Comprensione del testo</i>						
Ca. 1 volta alla settimana	9	52,9%	25	51,0%	34	51,5%
Ca. 1 volta al mese	8	47,1%	21	42,9%	29	43,9%
Ca. 1 volta a quadrimestre	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Ca. 1 volta all'anno	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Mai o quasi mai	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Valori mancanti	0	,0%	3	6,1%	3	4,5%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>Comprensione orale</i>						
Ca. 1 volta alla settimana	6	35,3%	22	44,9%	28	42,4%
Ca. 1 volta al mese	8	47,1%	18	36,7%	26	39,4%
Ca. 1 volta a quadrimestre	2	11,8%	1	2,0%	3	4,5%
Ca. 1 volta all'anno	1	5,9%	0	,0%	1	1,5%
Mai o quasi mai	0	,0%	3	6,1%	3	4,5%
Valori mancanti	0	,0%	5	10,2%	5	7,6%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%

	Tedesco		Italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Pronuncia</i>						
Ca. 1 volta alla settimana	8	47,1%	16	32,7%	24	36,4%
Ca. 1 volta al mese	6	35,3%	8	16,3%	14	21,2%
Ca. 1 volta a quadrimestre	1	5,9%	5	10,2%	6	9,1%
Ca. 1 volta all'anno	1	5,9%	0	,0%	1	1,5%
Mai o quasi mai	1	5,9%	17	34,7%	18	27,3%
Valori mancanti	0	,0%	3	6,1%	3	4,5%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>Interazione con i compagni</i>						
Ca. 1 volta alla settimana	6	35,3%	9	18,4%	15	22,7%
Ca. 1 volta al mese	5	29,4%	14	28,6%	19	28,8%
Ca. 1 volta a quadrimestre	4	23,5%	8	16,3%	12	18,2%
Ca. 1 volta all'anno	1	5,9%	1	2,0%	2	3,0%
Mai o quasi mai	1	5,9%	13	26,5%	14	21,2%
Valori mancanti	0	,0%	4	8,2%	4	6,1%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>Ortografia</i>						
Ca. 1 volta alla settimana	6	35,3%	9	18,4%	15	22,7%
Ca. 1 volta al mese	9	52,9%	33	67,3%	42	63,6%
Ca. 1 volta a quadrimestre	2	11,8%	0	,0%	2	3,0%
Ca. 1 volta all'anno	0	,0%	1	2,0%	1	1,5%
Mai o quasi mai	0	,0%	4	8,2%	4	6,1%
Valori mancanti	0	,0%	2	4,1%	2	3,0%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>Produzione orale</i>						
Ca. 1 volta alla settimana	10	58,8%	21	42,9%	31	47,0%
Ca. 1 volta al mese	7	41,2%	23	46,9%	30	45,5%
Ca. 1 volta a quadrimestre	0	,0%	3	6,1%	3	4,5%
Ca. 1 volta all'anno	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Mai o quasi mai	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Valori mancanti	0	,0%	2	4,1%	2	3,0%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>Produzione scritta di testi</i>						
Ca. 1 volta alla settimana	7	41,2%	10	20,4%	17	25,8%
Ca. 1 volta al mese	10	58,8%	38	77,6%	48	72,7%
Ca. 1 volta a quadrimestre	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Ca. 1 volta all'anno	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Mai o quasi mai	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Valori mancanti	0	,0%	1	2,0%	1	1,5%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 74: Aspetti oggetto di valutazione

La quasi totalità dei docenti dichiara di assegnare compiti a casa (93,9% e 100%; cfr. Tabella 75). Il tipo di compito assegnato è principalmente la lettura (25,9% dei docenti), lo svolgimento di esercizi di grammatica (23,6%), la produzione di composizioni scritte (22,2%) e la compilazione di schede di lavoro (20,4%). Pochissimi docenti assegnano traduzioni, l'ascolto di cassette/CD o la memorizzazione di dialoghi, poesie e canzone (cfr. Tabella 76).

Dom. 3.13: Assegna compiti di L2 a casa?

	Sì		No		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Italiano	46	93,9%	1	2,0%	2	4,1%	49	100,0%
Tedesco	17	100,0%	0	,0%	0	,0%	17	100,0%
Totale	63	95,5%	1	1,5%	2	3,0%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 75: Assegnazione di compiti a casa

Dom. 3.14: Che tipo di compiti assegna?

	N	Percentuale
Esercizi di grammatica	51	23,6%
Traduzioni	7	3,2%
Lettura	56	25,9%
Schede di lavoro	44	20,4%
Ascolto di cassette/CD	3	1,4%
Memorizzazione di dialoghi	3	1,4%
Memorizzazione di poesie o canzoni	4	1,9%
Composizioni scritte	48	22,2%
Totale	216	100,0%
Totale dei casi	65	98,5%

Base: 66, Valori mancanti: 1

Tabella 76: Appendice alla Tabella 75 (risposta multipla)

Agli insegnanti è stato anche chiesto con quale frequenza ricorrono a una serie di modalità di verifica delle competenze (cfr. Tabella 77). Entrambi i gruppi di docenti somministrano circa una volta al mese sia prove scritte (tedesco L2 94,1% e italiano L2 83,7%) sia prove strutturate (47,1% e 61,2%) e si comportano più o meno allo stesso modo quando si tratta di verificare le competenze degli studenti attraverso l'interazione con i compagni di classe (circa una volta al mese 35,3% e 28,6%, circa una volta in settimana 35,3% e 22,4%). I colloqui orali e le interrogazioni sembrano più frequenti nella classe di tedesco L2 (una volta in settimana 58,8% versus 30,6%, circa una volta al mese 41,2% versus 59,2%). Nelle restanti voci i docenti mostrano comportamenti ulteriormente diversificati: i docenti di tedesco L2, in-

fatti, sembrano più propensi a ricorrere alla lettura ad alta voce (*circa una volta in settimana* 52,9% versus 20,4%) e alle discussioni in classe (*circa una volta in settimana* 58,8% versus 24,5%).

Dom. 3.15: Con quale frequenza ricorre alle seguenti modalità di verifica?

	Tedesco		Italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Letture ad alta voce</i>						
Ca. una volta a settimana	9	52,9%	10	20,4%	19	28,8%
Ca. una volta al mese	2	11,8%	11	22,4%	13	19,7%
Ca. una volta a quadrimestre	3	17,6%	4	8,2%	7	10,6%
Ca. una volta all'anno	1	5,9%	0	,0%	1	1,5%
Mai/quasi mai	2	11,8%	19	38,8%	21	31,8%
Valori mancanti	0	,0%	5	10,2%	5	7,6%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>Prove strutturate</i>						
Ca. una volta a settimana	6	35,3%	1	2,0%	7	10,6%
Ca. una volta al mese	8	47,1%	30	61,2%	38	57,6%
Ca. una volta a quadrimestre	2	11,8%	11	22,4%	13	19,7%
Ca. una volta all'anno	0	,0%	2	4,1%	2	3,0%
Mai/quasi mai	0	,0%	2	4,1%	2	3,0%
Valori mancanti	1	5,9%	3	6,1%	4	6,1%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>Colloqui e interrogazioni</i>						
Ca. una volta a settimana	10	58,8%	15	30,6%	25	37,9%
Ca. una volta al mese	7	41,2%	29	59,2%	36	54,5%
Ca. una volta a quadrimestre	0	,0%	3	6,1%	3	4,5%
Ca. una volta all'anno	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Mai/quasi mai	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Valori mancanti	0	,0%	2	4,1%	2	3,0%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>Discussioni in classe</i>						
Ca. una volta a settimana	10	58,8%	12	24,5%	22	33,3%
Ca. una volta al mese	6	35,3%	11	22,4%	17	25,8%
Ca. una volta a quadrimestre	0	,0%	9	18,4%	9	13,6%
Ca. una volta all'anno	0	,0%	1	2,0%	1	1,5%
Mai/quasi mai	1	5,9%	10	20,4%	11	16,7%
Valori mancanti	0	,0%	6	12,2%	6	9,1%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%

	Tedesco		Italiano		Totale	
	N	%	N	%	N	%
<i>Prove di produzione scritta</i>						
Ca. una volta a settimana	1	5,9%	4	8,2%	5	7,6%
Ca. una volta al mese	16	94,1%	41	83,7%	57	86,4%
Ca. una volta a quadrimestre	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Ca. una volta all'anno	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Mai/quasi mai	0	,0%	0	,0%	0	,0%
Valori mancanti	0	,0%	4	8,2%	4	6,1%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%
<i>Interazione con i compagni</i>						
Ca. una volta a settimana	6	35,3%	14	28,6%	20	30,3%
Ca. una volta al mese	6	35,3%	11	22,4%	17	25,8%
Ca. una volta a quadrimestre	3	17,6%	6	12,2%	9	13,6%
Ca. una volta all'anno	1	5,9%	1	2,0%	2	3,0%
Mai/quasi mai	1	5,9%	13	26,5%	14	21,2%
Valori mancanti	0	,0%	4	8,2%	4	6,1%
Totale	17	100,0%	49	100,0%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 77: Modalità di verifica

In confronto ai colleghi di italiano L2, i docenti di tedesco L2 si aspettano anche un maggiore impegno di tempo dedicato ai compiti a casa da parte degli studenti. Dalla Tabella 78 si evince, infatti, che la maggior parte degli insegnanti di tedesco L2 richiede agli studenti un impegno medio fra i 30 e i 50 minuti, mentre gli insegnanti di italiano L2 si “accontentano” di 20-30 minuti.

Dom. 3.16: Quando assegna compiti a casa quanti minuti circa si aspetta che l'alunno vi dedichi in media?

	Ca. 10 minuti		Ca. 20 minuti		Ca. 30 minuti		Ca. 40 minuti		Ca. 50 minuti		Più di 50 minuti		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tedesco	0	,0%	1	5,9%	7	41,2%	4	23,5%	5	29,4%	0	,0%	0	,0%	17	100,0%
Italiano	0	,0%	13	26,5%	16	32,7%	8	16,3%	4	8,2%	1	2,0%	7	14,3%	49	100,0%
Totale	0	,0%	14	21,2%	23	34,8%	12	18,2%	9	13,6%	1	1,5%	7	10,6%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 78: Minuti che lo studente dovrebbe dedicare ai compiti a casa

Per quanto riguarda gli scambi con altre classi della provincia di Bolzano, sono relativamente pochi i docenti che ne hanno organizzati o che vi hanno partecipato (tedesco L2 35,3% e italiano L2 18,4%, Tabella 79); le percentuali si abbassano ulteriormente per quanto riguarda scambi o gemellaggi con

scuole al di fuori della provincia di Bolzano (17,6% e 8,2%, Tabella 80). In entrambi i casi, i dati denotano un maggiore coinvolgimento dei docenti di tedesco L2 e dunque delle scuole di lingua italiana.

Dom. 3.17: Ha mai organizzato/preso parte con la sua classe a gemellaggi/scambi con altre classi/scuole di lingua tedesca/italiana della provincia di Bolzano?

	Sì		No		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tedesco	6	35,3%	11	64,7%	0	,0%	17	100,0%
Italiano	9	18,4%	37	75,5%	3	6,1%	49	100,0%
Totale	15	22,7%	48	72,7%	3	4,5%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 79: Organizzazione/partecipazione a gemellaggi/scambi con classi/scuole di L2 della provincia

Dom. 3.18: Ha mai organizzato/preso parte con la classe a gemellaggi/scambi con altre classi/scuole di lingua tedesca/italiana al di fuori della provincia di Bolzano?

	Sì		No		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tedesco	3	17,6%	14	82,4%	0	,0%	17	100,0%
Italiano	4	8,2%	44	89,8%	1	2,0%	49	100,0%
Totale	7	10,6%	58	87,9%	1	1,5%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 80: Organizzazione/partecipazione a gemellaggi/scambi con classi/scuole di L2 fuori provincia

8.4. Strutture e risorse per l'apprendimento della L2 disponibili negli istituti scolastici

In media il 96% degli insegnanti dichiara di avere una biblioteca scolastica nella propria scuola, ma quanto alla fornitura di libri in lingua seconda si notano delle differenze tra le due scuole. Dai dati sembrerebbe che le scuole tedesche abbiano un patrimonio più ampio di libri in L2 (85,7% versus 64,7 con "più di 50 titoli", Tabella 82). Nessuno dei docenti dichiara la presenza di "meno di 10 titoli", pertanto questa voce non viene riportata.

Per quanto riguarda la disponibilità di riviste e/o giornali in L2, solo tre docenti dichiarano che questi non sono presenti nella biblioteca scolastica mentre la maggioranza dei docenti riporta che la struttura mette a disposizione da 1 a 5 riviste/giornali (tedesco L2 70,6% e italiano L2 59,2%). Di nuovo sembrano essere le scuole di lingua tedesca a possedere un patrimonio più ampio, dato che il 22,4%

dei docenti di italiano L2 (contro il 5,9% dei colleghi di tedesco) sceglie la categoria più numerosa (tra 6 e 10 riviste/giornali nella biblioteca).

Dom. 4.1: C'è una biblioteca scolastica nella vostra scuola?

	Sì		No		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tedesco	16	94,1%	1	5,9%	0	,0%	17	100,0%
Italiano	48	98,0%	1	2,0%	0	,0%	49	100,0%
Totale	64	97,0%	2	3,0%	0	,0%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 81: Presenza di una biblioteca scolastica

Dom. 4.2: Quanti libri con titoli diversi in L2 ci sono nella biblioteca?

	11-20		21-40		41-50		Più di 50		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tedesco	1	5,9%	0	,0%	3	17,6%	11	64,7%	2	11,8%	17	100,0%
Italiano	1	2,0%	2	4,1%	3	6,1%	42	85,7%	1	2,0%	49	100,0%
Totale	2	3,0%	2	3,0%	6	9,1%	53	80,3%	3	4,5%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 82: Quantità di libri in L2 presenti in biblioteca

Dom. 4.3: Quanti diversi titoli di riviste e/o giornali in L2 ci sono nella biblioteca?

	Nessuno		1-5		6-10		11-15		16-20		Più di 20		Valori mancanti		Totale	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Tedesco	1	5,9%	12	70,6%	1	5,9%	1	5,9%	1	5,9%	0	,0%	1	5,9%	17	100,0%
Italiano	2	4,1%	29	59,2%	11	22,4%	4	8,2%	0	,0%	0	,0%	3	6,1%	49	100,0%
Totale	3	4,5%	41	62,1%	12	18,2%	5	7,6%	1	1,5%	0	,0%	4	6,1%	66	100,0%

Base: 66

Tabella 83: Quantità di riviste/giornali in L2 presenti in biblioteca

Resümee: Ein- und Aussichten

Andrea Abel, Chiara Vettori, Doris Forer, Maria-Paola Paladino

KOLIPSI stellt die erste Erhebung in Südtirol dar, in der – mithilfe standardisierter sowie validierter Instrumente und auf der Grundlage empirisch erhobener Daten – Zusammenhänge zwischen Kompetenzen in den Zweitsprachen (L2) Italienisch/Deutsch und außersprachlichen Faktoren, die deren Erlernen und Gebrauch maßgeblich steuern, in umfassender Form und im Rahmen eines einzigen Projekts ermittelt wurden. Die enge Verknüpfung zwischen sprachlichen Fähigkeiten einerseits und sozialpsychologischen Einflussfaktoren andererseits macht die Projektergebnisse zu einem umfangreichen Bezugsinstrument für eine bewusste und zukunftsorientierte Sprach- und Bildungspolitik, die sowohl die Zwei- als auch die Mehrsprachigkeit fördern möchte, und die außerdem bestrebt ist, die Qualität des Zusammenlebens in Südtirol zu verbessern.

Auf rund 600 Seiten, verteilt auf zwei Bände, wurde ausführlich auf Daten der Sprachtests und der Fragebogenerhebungen in beschreibender, aber auch interpretierender Weise eingegangen. Im Folgenden werden wesentliche Ergebnisse überblicksartig aufgegriffen, aber auch einige Einsichten zusammenfassend kommentiert und Anregungen bzw. Aussichten formuliert.

Ergebnisse der Sprachkompetenzenerhebung

Aus sprachlicher Perspektive ist auf eine ganze Reihe bedeutsamer Ergebnisse hinzuweisen: Zunächst hat sich herausgestellt, dass ein Großteil der Südtiroler SchülerInnen ein Jahr vor der Matura, bis zu deren Abschluss in der Zweitsprache ein B2-Niveau nach dem **Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen** (GeRS) erreicht werden soll, im KOLIPSI-Test **Kompetenzen** auf der Stufe B1 aufweist (44 % für die Zielsprache Italienisch, 47 % für die Zielsprache Deutsch). Abgesehen davon sind die Bewertungen der Sprachkompetenzen für die beiden Zielsprachen allerdings unterschiedlich ausgefallen: Während sie für Italienisch als L2 im Wesentlichen in den Bereichen B1 und B2 angesiedelt sind (44 % und 40 %), liegen sie für die Zweitsprache Deutsch auf den Stufen A2 und B1 (28 % und 47 %) und damit tendenziell eine Stufe tiefer (siehe Abel/Wisniewski/Vettori, in diesem Band).

Die Bewältigung des Testteils der **Zweisprachigkeitsprüfung** hingegen ist für die SchülerInnen beider Zielsprachen in etwa gleich schwierig, etwas besser haben hier die SchülerInnen mit Deutsch als L2 abgeschnitten (bestanden: 31 % vs. 26 %). Auffallend ist die hohe Durchfallquote von insgesamt über 60 %, ein Datum, das im Übrigen eine hohe Deckungsgleichheit mit den Ergebnissen der offiziellen Zweisprachigkeitsprüfung aus dem Jahr 2009 für dieselbe Altersklasse aufweist. Bemerkenswert

ist außerdem, dass sich keine regelmäßigen Übereinstimmungen zwischen den Ergebnissen der GeRS-bezogenen KOLIPSI-Tests und denen der Zweisprachigkeitsprüfung zeigen. Wie es scheint, sind gute Zweisprachkompetenzen, ausgedrückt anhand der Deskriptoren des GeRS, kein Garant für das Bestehen der Zweisprachigkeitsprüfung (siehe Abel/Wisniewski/Vettori, in diesem Band).

An den KOLIPSI-Testdaten zeigt sich – und das zählt zweifelsohne mit zu den relevantesten Ergebnissen der Sprachkompetenzenerhebung –, dass für viele, vorwiegend italienischsprachige SchülerInnen, eine aktive Teilhabe am Alltagsleben in der L2 angesichts einer sprachlichen Kompetenz, die noch auf elementarem Niveau liegt, schwierig ist. Dies betrifft allen voran SchülerInnen, deren Bewertungen in den Bereich A2 fallen (A2 oder engl. Waystage, d. h. ein Stadium, in dem SprecherInnen sich „in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen“ können, „in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht“; Niveau-stufenbeschreibungen siehe GeRS¹). Auf höheren Stufen bereitet ein Austausch in der Zweisprache weniger Schwierigkeiten und ein spontanes Agieren wird zunehmend einfacher (das Niveau B1 wird als Schwellenniveau zur „selbständigen Sprachverwendung“ betrachtet, auf dem SprecherInnen „sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern“ können, während SprecherInnen auf einem B2-Niveau über konkrete, aber auch abstrakte Themen sprechen und „sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben“ können) (siehe Abel/Wisniewski/Vettori, in diesem Band).

Einige Gruppenvergleiche haben erkennen lassen, dass sich die gefühlte Zugehörigkeit zur Gruppe der „zweisprachigen SüdtirolerInnen“ und der Besuch eines Gymnasiums im Gegensatz zum Besuch einer Fachoberschule/Lehranstalt als stärkste Prädiktoren im Hinblick auf gute Sprachkompetenzen erweisen. Im Allgemeinen erzielen Schülerinnen bessere Ergebnisse als Schüler, und eine vorwiegend L2-geprägte Sprachumgebung wirkt sich positiv auf das Abschneiden der SchülerInnen mit der Zielsprache Italienisch aus (siehe Abel/Wisniewski/Vettori, in diesem Band).

Besonders ins Auge fallen bei den Ergebnissen die großen Unterschiede nach Schultyp, d. h. das ungleich bessere Abschneiden der GymnasiastInnen. Die Unterschiede zeigen sich in den Schulen beider Unterrichtssprachen, stärker allerdings an den italienischen Schulen, und zwar sowohl im Hinblick auf die KOLIPSI-Tests als auch auf die Zweisprachigkeitsprüfung (siehe Abel/Wisniewski/Vettori, in diesem Band).

1 Trim, J./North, B./Coste, D. et al. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt. Herausgegeben vom Europarat, Goethe-Institut Inter Nationes u. a. Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i7.htm>

Ergebnisse der sozialpsychologischen Erhebung

Um besser verstehen zu können, welche Aspekte und Mechanismen im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen wirksam werden, wurde eine Vielzahl sozialpsychologischer Daten gesammelt. Zunächst wurden Interviews mit Schlüsselfiguren des Südtiroler Lebens geführt, aus denen nützliche Anregungen hervorgingen, die anschließend in Fokusgruppen mit OberschülerInnen der vierten Klassen vertieft wurden. Diskutiert wurden dabei u. a. das Schulsystem, der Südtiroler Dialekt, die Wahrnehmung „unsichtbarer Mauern“, sprich das Nebeneinander deutsch- und italienischsprachiger Einrichtungen, Einstellungen und Empfindungen gegenüber der anderen Sprachgruppe, die sprachliche Identität, die Politik und die Geschichte. Als meistangesprochenes Thema stellte sich die „Einteilung“ der Südtiroler Lebenswelt in „Deutsch“ und „Italienisch“ heraus. Die Befragten beschrieben eine aus zwei „Parallelwelten“ bestehende Realität, die kaum Gemeinsamkeiten aufwies und sich kaum einander annäherten. Das Südtiroler Alltagsleben sei gekennzeichnet von einem Mangel an Kontakten zwischen deutsch- und italienischsprachigen Menschen, eine Situation, die in Anbetracht der physischen Nähe der beiden Gruppen geradezu paradox erscheint (siehe Forer/Paladino/Vettori/Abel 2008², Forer/Paladino/Wright, in Band 2).

Ausgehend von den Ergebnissen der qualitativen Vorstudie konzentrierte sich die quantitativ ausgerichtete Fragebogenerhebung, unter Einbezug der einschlägigen Fachliteratur, stark auf soziale Identitäten und die Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe und deren möglichen Einfluss auf die Herausbildung von Meinungen, Einstellungen und Verhalten gegenüber der eigenen und der anderen Gruppe, auf die Beziehungen und Kontakte zwischen den Sprachgruppen und schließlich darauf, wie das Sprachenlernen gesteuert wird, welche Rolle die Motivation und dabei auch das schulische und private Umfeld spielen, um daraus empirisch gesicherte Erkenntnisse und Anregungen für die Schule, die Familie, aber auch die Politik ableiten zu können.

Dass das Sprachenlernen und gute L2-Kompetenzen in Südtirol wichtig sind, steht außer Frage, kaum jemand wird das bezweifeln, auch nicht, dass grundsätzlich eine gewisse **Motivation** zum Sprachenlernen vorhanden ist. Die wohlbekannte Südtiroler Rhetorik, in der die Bewältigung der Zweisprachigkeitsprüfung oder die Chancen auf dem Arbeitsmarkt im Vordergrund stehen, – Aspekte, die auch die Südtiroler Jugendlichen verinnerlicht haben – erweist sich allerdings nicht als Erfolgsformel zur Verbesserung der Sprachkompetenzen. Eltern, Medien, Schule, alle setzen in ihrer Argumentation wesentlich auf die instrumentelle Orientierung bzw. Motivation, wenn sie nach plausiblen Gründen für das Sprachenlernen suchen. Die Jugendlichen scheinen darin teilweise so stark verhaftet zu sein, dass, selbst wenn sie sich für eine zweisprachige Schule stark machen, zweckorientierte Begründungen im Sinne eines Kampfes für bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt im Vordergrund stehen. Dabei ist es vielmehr die integrative Orientierung, besonders bei den italienischsprachigen SchülerInnen, die bessere Sprachkompetenzen verspricht, d. h. der Wunsch, sich der L2-Gemein-

2 Forer, D./Paladino, M.-P./Vettori, C./Abel, A. (2008): Il bilinguismo in Alto Adige; percezioni, osservazioni e opinioni su una questione quanto mai aperta. In: *Il Cristallo: rassegna di varia umanità*, anno XLIX, 1. 49-62

schaft anzunähern, mit Angehörigen der anderen Sprachgruppe Freundschaften zu schließen und das Gefühl zu haben „dazuzugehören“. Dieser Wunsch entsteht vor allem dann, wenn der Out-Group positive Eigenschaften zugeschrieben werden. Der Blick auf das künftige Berufsleben hingegen, so wichtig er für die Jugendlichen auch sein mag, ist etwas, das noch fern und möglicherweise diffus in den Vorstellungen der Jugendlichen präsent ist, während Freundschaften und Kontakte die aktuelle lebensweltliche Wirklichkeit der SchülerInnen betreffen. Zugleich darf nicht unter den Tisch gekehrt werden, dass Motivation mit persönlichem Einsatz verbunden ist. Damit das Sprachenlernen gelingt, ist individuelle Anstrengung bzw. eigenes Engagement gefordert, die Zweitsprache muss effektiv verwendet werden. In diesem Punkt sind die deutschsprachigen Jugendlichen klar im Vorteil, denn die Intergruppenkommunikation findet, die KOLIPSI-Daten erhärten dies, in erster Linie auf Italienisch statt (siehe Vettori, in Band 2; Forer/Paladino/Vettori/Abel/Flarer, 13., 14., in diesem Band; Astat 2006³).

Im Zusammenhang mit der Herausbildung von Motivation und Einstellungen spielt der **Kontakt** zwischen den Gruppen eine herausragende Rolle. Die KOLIPSI- Resultate belegen, dass SchülerInnen, die FreundInnen in der anderen Sprachgruppe haben, positivere Einstellungen gegenüber der L2-Gemeinschaft aufweisen und auch eine höhere Motivation besitzen, die L2 zu lernen. Nicht nur die Häufigkeit, sondern vor allem die Intensität der Kontakte ist dabei wichtig: je enger die Freundschaften, desto besser die Einstellungen und auch die Motivation zum Sprachenlernen. Wenn Kontaktmöglichkeiten zwischen den Sprachgruppen gefördert werden und gleichzeitig paritätische Voraussetzungen vorhanden sind, kann auf dieser Grundlage an gemeinsamen Zielen (das kann auch lediglich ein gemeinsames Fußballspiel gegen eine gegnerische Mannschaft sein) gearbeitet werden, was wiederum grundlegend für die Entwicklung affektiv bedeutsamer Beziehungen ist. Wichtig ist, dass solche Interaktionsmöglichkeiten umfassend geplant, ihr Ablauf anschließend konkret unterstützt und die weitere Entwicklung aufmerksam begleitet werden, damit Jugendliche möglichst intensive und positive Kontakterlebnisse speichern können.

Hingewiesen sei in diesem Zusammenhang außerdem auf die Tatsache, dass die Ergebnisse, die das Projekt in diesem Bereich hervorgebracht hat, auch jenseits des möglichen Sprachlernerfolgs Relevanz besitzen, da nachgewiesen wurde, dass Kontakte grundsätzlich zur Entfaltung positiver Einstellungen zur jeweils anderen Gruppe in Südtirol beitragen, was eine wesentliche Grundlage nicht nur für ein harmonisches Neben-, sondern auch ein tatsächliches Miteinanderleben darstellt. Darüber hinaus wurde gezeigt, dass Kontakte auch Mittler zum Sprachenlernen sein können und dass nicht umgekehrt, wie häufig behauptet wird (siehe Forer/Paladino/Vettori/Abel 2008⁴), gute L2-Kompetenzen als eine unverzichtbare Voraussetzung für Intergruppenkontakte und die Verbesserung der Intergruppenbeziehungen vorweg vorhanden sein müssen (siehe Forer/Paladino/Wright, in Band 2).

3 Astat (2006): Barometro linguistico dell'Alto Adige. Uso della lingua e identità linguistica in provincia di Bolzano/Südtiroler Sprachbarometer. Sprachgebrauch und Sprachidentität in Südtirol. Bolzano: Istituto provinciale di statistica provincia autonoma di Bolzano Alto Adige.

4 Forer, D./Paladino, M.-P./Vettori, C./Abel, A. (2008): Il bilinguismo in Alto Adige; percezioni, osservazioni e opinioni su una questione quanto mai aperta. In: *Il Cristallo: rassegna di varia umanità*, anno XLIX, 1. 49-62

Kontakte korrelieren nicht nur positiv mit der Motivation, die Zweitsprache zu lernen, sondern auch mit den effektiven L2-Kompetenzen, allerdings nicht in gleicher Weise bei den deutsch- und italienischsprachigen Jugendlichen. Während bei ersteren der bloße Kontakt zu besseren Sprachfähigkeiten führt, nimmt bei den italienischen Jugendlichen zunächst die Sprachlernmotivation zu, die dann ihrerseits einen positiven Effekt auf die sprachlichen Kompetenzen hat. Die Ursachen dafür mögen an der beinahe „institutionalisierten“ Praxis liegen, dass im Austausch zwischen Jugendlichen unterschiedlicher L1 – darauf wurde bereits hingewiesen – vorwiegend Italienisch gesprochen wird. Auch die Tatsache, dass die deutschsprachigen Jugendlichen in beinahe allen Bereichen des täglichen Lebens dialektale Varietäten und fast überhaupt kein Standarddeutsch verwenden, darf in diesem Zusammenhang nicht unerwähnt bleiben. Der Dialekt wiederum wird von einem Großteil der italienischsprachigen SchülerInnen kaum oder überhaupt nicht verstanden (siehe Forer/Paladino/Wright, in Band 2, Vettori, in Band 2, Forer/Paladino/Vettori/Abel/Flarer, 5., in diesem Band).

Da von Kontakten und daher von zwischenmenschlichen Beziehungen gesprochen wird, versteht es sich von selbst, dass die Entscheidung, sich darauf einzulassen, vom Einzelnen abhängt. Andererseits darf die Suche nach außerschulischen Kontakten und Aktivitäten, die geeignet sind, die zweite Sprache in all ihren Spielarten auszuprobieren, nicht vorrangig an die Jugendlichen und ihre Familien abgegeben, sondern sie muss auf institutioneller Ebene unterstützt und gefördert werden. Ein Land wie Südtirol, in dem ideale Voraussetzungen – u. a. gleiche Rechte für die Sprachgruppen – für Intergruppenkontakte bestehen, bietet sich als natürliches Experimentierfeld für deren Ausbau geradezu an (siehe Forer/Paladino/Wright, in Band 2).

Auf den möglichen Einwand, dass geographische Gegebenheiten den Kontakt zwischen den Sprachgruppen erschweren könnten, da weite Bereiche Südtirols aufgrund der Bevölkerungsverteilung vorwiegend einsprachig geprägt sind, wurde im Rahmen der KOLIPSI-Studie antizipierend reagiert. Daher wurde neben dem direkten Kontakt mit dem „Anderen“ auch der **erweiterte Kontakt** untersucht, nämlich das Netzwerk an Kontakten, die Familienmitglieder und FreundInnen der Befragten mit Angehörigen der jeweils anderen Sprachgruppe pflegen. Die diesbezüglichen Ergebnisse haben eindeutig gezeigt, dass Kontakte nicht zwangsweise persönlich gelebt werden müssen, sondern dass sich mittelbare Kontakte ebenfalls vorteilhaft sowohl auf die Einstellungen als auch auf die Motivation, die L2 zu lernen, auswirken (siehe Forer/Paladino/Wright, in Band 2).

Das sprachliche Verhalten der Jugendlichen und die Art und Weise, wie sie die Beziehungen zwischen den Sprachgruppen perzipieren, entstehen nicht aus dem Nichts heraus, sondern aus dem sozialen Geflecht, in das sie eingebunden sind. **Eltern und FreundInnen**, mit denen die Jugendlichen den Großteil ihrer Zeit verbringen, spielen bei der Herausbildung von Einstellungen und Meinungen eine entscheidende Rolle. Ihre Meinungen und Auffassungen stimmen in vielerlei Hinsicht überein. Dabei hat sich herausgestellt, dass im Hinblick auf die Einstellungen zur L2-Gemeinschaft, die Wahrnehmung der Beziehungen zwischen den Gruppen und die Motivation zum Sprachenlernen der Einfluss vonseiten des Elternhauses größer ist als der vonseiten des Freundeskreises. Deutlich gewor-

den ist, dass die Eltern bezüglich des Zweitsprachlernens eine zentrale Vorbildfunktion einnehmen, und zwar nicht nur durch das, was sie sagen, sondern vor allem auch durch das, was sie vorleben. Die Eltern sollten die Motivation zum Sprachenlernen daher nicht an die Schule delegieren. Die Schule mag den SchülerInnen zwar das Rüstzeug zum Sprachenlernen mit auf den Weg geben, doch der effektive Wunsch zum Sprachenlernen entsteht in erster Linie im familiären und freundschaftlichen Kontext. Während Einstellungen und Verhalten von Eltern einen größeren Einfluss auf die Meinungsbildung der Kinder ausüben, spielen jene von FreundInnen eine größere Rolle, wenn es um die Sprachkompetenzen selbst geht. Hier hat sich gezeigt, dass eine starke Favorisierung der eigenen Sprachgruppe innerhalb des Freundeskreises negativ mit den L2-Kompetenzen der Befragten korreliert (siehe Carraro/Forer/Paladino, in Band 2).

Es ist bereits evident geworden, dass – und wie – im Allgemeinen eine ganze Reihe sozialer Faktoren mit der Sprachlernmotivation und der Verwendung der L2 zusammenhängen. Auch die wahrgenommene Konflikthaftigkeit der **Beziehungen zwischen den Gruppen** lässt sich hier einreihen. Ungefähr die Hälfte der Jugendlichen, die an der Studie teilgenommen haben, empfindet diese Beziehungen tatsächlich als konfliktbeladen. Dieses Faktum ist insofern relevant, als ein Klima der Rivalität unerwünschte Konsequenzen haben kann, es nährt die negative Stereotypenbildung und die Entstehung weniger positiver Einstellungen und ist der Bereitschaft für einen persönlichen Einsatz zum Erwerb und Gebrauch der L2 abträglich. Mit anderen Worten: Werden die Intergruppenbeziehungen als konflikthaft empfunden, dann schmälert dies den Anreiz zum Sprachenlernen. Auf der Suche nach den Ursachen für solche Einstellungen sollte wiederum das Elternhaus in Betracht gezogen werden, wo doch Meinungen stark an die Kinder weitergegeben werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang außerdem, dass ein gesellschaftliches und politisches Klima die Sicherheit und Zuversicht vermittelt, dass die Gleichbehandlung der Sprachgruppen nicht infrage gestellt wird (siehe Paladino/Forer/Fasoli/Mazzurega, in Band 2).

Immer wieder ist in der KOLIPSI-Studie von Gruppen die Rede. Die Bildung von Gruppen und Gruppenidentitäten ist grundlegend für den Zusammenhalt einer Gesellschaft, sie fungiert quasi als deren Klebstoff. Für die Südtiroler Jugendlichen ist die Zugehörigkeit zu einer Sprachgruppe ein zentrales Merkmal ihrer **Identität**. Die Identifizierung mit der eigenen Sprachgruppe trägt zu einer Favorisierung derselben bei und vermindert gleichzeitig beispielsweise den Gebrauch der L2 oder die Motivation, diese zu lernen. Daher könnte argumentiert werden, dass im Sinne eines harmonischeren Zusammenlebens und der Verbesserung der L2-Kompetenzen eine geringere Bindung an die Sprachgruppen anzustreben wäre. Dennoch scheint eine andere Lösung vorzuziehen zu sein, gehen doch Gruppenbindungen auch mit einer ganzen Reihe positiver Aspekte einher; so steigt etwa die Bereitschaft, Mitgliedern der eigenen Gruppe zu helfen, oder ein Verhalten an den Tag zu legen, das für die gesamte Gemeinschaft von Vorteil ist. Vielmehr sollte daher auf die Herausbildung einer neuen übergeordneten Gruppenidentität hingearbeitet werden, die bestehende Gruppenidentitäten nicht zwangsläufig aufhebt, aber zusätzlich dazu existiert und jenseits der bekannten Dichotomie als eine neue Südtiroler

Identität, die sprachliche und kulturelle Eigenheiten der Sprachgruppen inkludiert, neue Grundlagen des Zusammenhalts und des Zugehörigkeitsgefühls zum Territorium wachsen lassen kann. Auch hier wäre die Kontaktschiene ein möglicher Ansatzpunkt, können Kontakte doch auch dazu beitragen, flexiblere und facettenreichere – und zugleich weniger ethnozentrische – sprachliche Identitäten herauszubilden (siehe Paladino/Forer/Fasoli/Mazzeu, in Band 2, Forer/Paladino/Wright, in Band 2).

Fazit

Resümierend lässt sich festhalten, dass das **Sprachenlernen** ein **sozialer Prozess** ist, der ein Zusammenspiel aller Akteure erfordert; dazu zählen Schule, privates Umfeld und Politik. Es kann und darf nicht der/dem Einzelnen überlassen werden. V. a. ist das Sprachenlernen nicht etwas, das hauptsächlich an die Schule abgeschoben werden darf. Als besonders effektive **Sprachlernkatalysatoren**, die gerade im außerschulischen Kontext wirksam werden, haben sich Kontakte, positive Einstellungen und Motivation herauskristallisiert. Ein hinderlicher Faktor sind hingegen tradierte Kommunikationsmuster, bei denen in der Interaktion zwischen SprecherInnen des Deutschen oder Italienischen als L1 vorwiegend Italienisch zum Zug kommt. Diese Kommunikationsmuster, die durch unterschiedliche Sprachkenntnisse, durch Gewohnheiten, Routinen oder Automatismen bedingt sein können, gilt es aufzubrechen, neu zu definieren und situationsbedingt anzupassen bzw. auszuhandeln. So kann neben einem vorwiegend einsprachig italienischen auch ein einsprachig deutscher Modus, genauso aber neben einem einsprachigen auch ein mehrsprachiger Modus als geeignet bestimmt und gewählt werden (siehe auch Abel/Vettori/Forer: 2012, Lanthaler 2006: 378, Lüdi 1996: 240f.⁵). Ein solches **dynamisch-kooperatives Sprachenmodell** für Südtirol schließt nicht nur das Verhandeln sprachlicher Modi ein, sondern umfasst gleichzeitig Kompetenzen, die man mit dem Begriff „Varietäten-Switching“ fassen könnte, bei dem aus einem Dialekt-Standardsprache-Kontinuum flexibel die jeweils situationsadäquate Varietät gewählt wird.⁶

-
- 5 Abel, A./Vettori, C./Forer, D. (2012): Learning the Neighbour's Language: the Many Challenges in Achieving a Real Multilingual Society. The Case of Second Language Acquisition in the Minority-Majority Context of South Tyrol. In: European Centre for Minority Issues & European Academy Bozen/Bolzano (eds.): European Yearbook of Minority Issues. Vol. 9. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, 271-303; Lüdi, G. (1996): Mehrsprachigkeit. In: Goebel, H. / Nelde, Peter H. / Starý, Z./Wölck, W. (Hrsgg.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 1. Halbband. Berlin - New York: de Gruyter, 233-245; Lanthaler, F. (2006): Die Vielschichtigkeit des Deutschen in Südtirol – und wie wir damit umgehen. In: Abel, A. / Stuflesser, M. / Putz, M. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in Europa. Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis*. Bolzano/Bozen: European Academy of Bolzano, 371-380.
- 6 Für vertiefende Erläuterungen zu Begriffen wie Code-Switching u. Ä. siehe z.B. Auer, P. (Hrsg.) (1998): *Code-Switching in conversation: language, interaction and identity*. London – New York: Routledge; Wei, L. (ed.) (2000). *The Bilingualism Reader*. London – New York: Routledge; Lüdi, G. (2004): Code-switching. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K.J./Trudgill, P. (Hrsgg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 1. Halbband. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin – New York: de Gruyter, 341-350; Poplack, S. (2004): Code-switching. In: Ammon, U./Dittmar, N./Mattheier, K.J./Trudgill, P. (Hrsgg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 1. Halbband. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin – New York: de Gruyter, 589-596.

Einige Anregungen

Aus den Ergebnissen der Erhebung können an dieser Stelle lediglich einige Anregungen für Schule, Familie und Politik formuliert werden; letztlich liegt es jedoch an den jeweils Verantwortlichen, den reichen Fundus als Grundlage für Entscheidungen zu nutzen und daraus Schlussfolgerungen zu ziehen.

a) Anregungen für die Schule

Die Fähigkeit, in der L2 zu **Themen des alltäglichen Lebens**, die die außerschulische Erfahrungswelt betreffen, sprachlich kompetent und flexibel zu agieren, und die Beherrschung grundlegender sprachlicher Strukturen können, selbst in der Oberstufe, bei einer beträchtlichen Anzahl von SchülerInnen noch nicht vorausgesetzt werden. Die Ergebnisse der Sprachtests legen nahe, den Fokus im L2-Unterricht verstärkt auf den **Ausbau der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen** zu lenken und dabei u. a. **die sozialen Dimensionen des Sprachgebrauchs** gezielt zu **fördern**, also die Fähigkeiten und Kenntnisse, die nötig sind, um etwa soziale Beziehungen zu kennzeichnen oder Höflichkeitskonventionen einzuhalten (sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich, in letzterem beispielsweise durch die Auseinandersetzung mit Textsorten mit stark interaktivem Charakter, die eben diese im Zusammenhang mit sozialen Kontakten relevanten Sprachkompetenzen erweitern helfen). Die Ergebnisse suggerieren aber ebenso, im Unterricht auch systematische Wortschatzarbeit zu betreiben und grammatische Kenntnisse zu festigen (vgl. Abel/Wisniewski/Vettori, 4., in diesem Band).

Im Hinblick auf die Intergruppenkommunikation scheint eine **Annäherung an dialektale Varietäten** wichtig und daher eine Aneignung rezeptiver Dialektkompetenzen auch im Rahmen des Deutschunterrichts an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache ein Desiderat. Darüber hinaus weisen die Projektergebnisse darauf hin, dass insgesamt an den Schulen, besonders an denen mit deutscher Unterrichtssprache, eine intensivere Auseinandersetzung mit Aspekten, die das **Dialekt-Hochsprache-Kontinuum** betreffen, u. a. die Wahl des Sprachregisters je nach Adressat und Situation, wünschenswert wäre (siehe Forer/Paladino/Vettori/Abel/Flarer, 5., 14., in diesem Band, Vettori, in Band 2).

Auch ein systematischeres **Einführen in die Kultur der Zweitsprache** wäre voranzutreiben. So könnten beispielsweise einheimische AutorInnen mehr Berücksichtigung finden, die, so die Ergebnisse der Fragebogenerhebung, fast überhaupt keine Rolle im L2-Unterricht spielen. Weitere Impulse betreffen die kritische Auseinandersetzung mit den Medien, vor allem der einheimischen Presse, die die öffentliche Meinungsbildung in allen relevanten Lebensbereichen stark prägt, insbesondere aber auch die vermehrte Thematisierung von Gemeinsamkeiten, etwa im Hinblick auf die gemeinsame historische Vergangenheit. Dass eine intensive Auseinandersetzung, u. a. mit der Lokalgeschichte, ein dringendes Anliegen der Südtiroler Bildungspolitik darstellt, ist hinlänglich bekannt; nicht ohne Grund wurde beispielsweise die Erarbeitung eines Geschichtsbuchs zur Darstellung der Landes-

geschichte der drei Sprachgruppen in Auftrag gegeben (siehe Forer/Paladino/Vettori/Abel/Flarer,15., in diesem Band, Flarer/Paladino/Forer/Vettori/Abel, 8., in diesem Band; Geschichtsbuch: „Übergänge und Perspektiven. Grundzüge der Landesgeschichte“).

Da ein großer Unterschied in den **Sprachkompetenzen nach Schultyp** festgestellt wurde, wäre zu überlegen, wie diese Unterschiede ausgeglichen werden könnten. Es ist unwahrscheinlich, dass beispielsweise eine weitere Erhöhung der bereits beträchtlichen Stundenanzahl an L2-Unterricht das Sprachkompetenzenprofil – dies gilt für alle Schultypen – in Südtirol wesentlich verändern würde. Interventionen sind vielmehr anderswo nötig: Wie sich die Anwendung neuer didaktischer Methoden, insbesondere der in den vergangenen Jahren stark forcierte Ausbau des bilingualen Sachfachunterrichts, auf die Sprachkompetenzen auswirkt, werden künftige Untersuchungen zeigen. Darauf, dass gute Sprachkompetenzen grundsätzlich für alle SchülerInnen wichtig sind, muss nicht eigens hingewiesen werden. Möglicherweise haben AbgängerInnen von berufsbildenden höheren Schulen in vielen Fällen sogar einen unmittelbaren Bedarf, ihre Sprachkompetenzen auch im beruflichen Kontext anzuwenden, als AbgängerInnen von allgemein bildenden höheren Schulen, da bei ersteren eher von einem direkten Einstieg ins Arbeitsleben ausgegangen werden kann. Dies sollte jedoch nicht dazu verleiten, in eine instrumentell orientierte Argumentation zu verfallen, sondern vielmehr dazu anregen, an der Schule die **Sprachaufmerksamkeit** und das **Sprachbewusstsein** der SchülerInnen und deren Motivation, die Zweitsprache zu lernen, weiter zu stärken, und dabei auch die Familie einzubinden.

b) Anregungen für die Familie

In erster Linie gilt, insbesondere für die Eltern, der Grundsatz: **Zweisprachigkeit vorleben**, nicht nur „predigen“. Eltern sind Vorbilder und ihr Verhalten beeinflusst das ihrer Kinder maßgeblich. Eltern, die selbst in ihrem Alltag – aktiv oder passiv – von der Zweitsprache Gebrauch machen, die selbst über gute Sprachkompetenzen verfügen oder die selbst der Zweisprachigkeit eine hohe Bedeutung beimessen, geben ihren Kindern darin ein gutes Beispiel und prägen deren Verhalten mit. Der Grundsatz beinhaltet auch, dass Eltern dazu angehalten sind, widersprüchliche Botschaften zu vermeiden, dass also das an den Tag gelegte, effektive Verhalten nicht von den verbalen Botschaften abweichen sollte (das eine sagen, aber das andere tun). Außerdem haben Eltern eine wichtige Funktion, wenn es darum geht, Botschaften auch von Dritten, nicht zuletzt den Medien, gemeinsam mit ihren Kindern kritisch zu reflektieren (siehe Carraro/Forer/Paladino, in Band 2, Forer/Paladino/Wright, in Band 2).

7 Kusstatscher, E./Romeo, C. (2010): Übergänge und Perspektiven. Grundzüge der Landesgeschichte. Der Tiroler Raum von der Frühgeschichte bis zur Neuzeit. Band 1. Bozen: Athesia; Kusstatscher, E./Lechner, S./Romeo, C./Spada, A. (2011): Übergänge und Perspektiven. Grundzüge der Landesgeschichte. Tirol in der Neuzeit. Band 2. Bozen: Athesia.

Wenn es den Eltern gelingt, ihren Kindern zu vermitteln, dass die Zweitsprache etwas Lebendiges ist, das Relevanz im alltäglichen Leben bzw. im Umgang mit FreundInnen, Bekannten und KollegInnen besitzt, und nicht nur etwas, das zu guten Schulnoten verhilft oder im Anschluss an die schulische Karriere bessere berufliche Chancen eröffnet, dann ist viel erreicht. D. h. sie sollten vor allem auf die **integrative** – und weniger als bisher auf die instrumentelle – **Orientierung bzw. Motivation** setzen (siehe Vettori, in Band 2, Carraro/Forer/Paladino, in Band 2).

Die Familie kann außerschulische **direkte Kontakte** zwischen den Sprachgruppen fördern, die erwiesenermaßen beträchtlich zur Erhöhung der positiven Einstellungen gegenüber der L2-Gemeinschaft und zur Stärkung der integrativen Orientierung, die ihrerseits positiv mit den L2-Kompetenzen korreliert, beitragen (siehe Forer/Paladino/Wright, in Band 2).

c) Anregungen für die Politik

Einmal ist eine adäquate **Ausbildung der Lehrkräfte** für Deutsch und Italienisch als L2 ein wichtiger Aspekt für die politische Agenda. Zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung des KOLIPSI-Projekts gab die Hälfte der befragten ZweitsprachlehrerInnen an, über keine spezifische Ausbildung im Bereich der Didaktik der L2 zu verfügen (vgl. Flarer/Paladino/Forer/Vettori/Abel, 8., in diesem Band).

Außerdem ließen sich **außerschulische direkte sowie erweiterte Kontakte** massiv fördern. Eine systematische und kontinuierliche Erweiterung von direkten Begegnungsmöglichkeiten im Rahmen von Freizeitangeboten, begleitet durch entsprechende Unterstützung, würde sich in diesem Zusammenhang als eine geeignete Maßnahme anbieten. Im Hinblick auf die erweiterten Kontakte können auch die Medien ein besonders kontaktförderndes und dem Erlernen der L2 förderliches Klima schaffen. Erfahrungen aus anderen Kontexten haben gezeigt, dass durch Zeitungsberichte, TV-/Kino-Spots oder Soaps die Einstellungen gegenüber der Out-Group verändert und verbessert werden können. In diesem Zusammenhang könnte etwa das Bereitstellen positiver Beispiele von Intergruppenkontakten und mehrsprachiger Kommunikation (Italienisch, Standarddeutsch-Dialekt-Kontinuum), aber auch allgemein von der Entstehung von Intergruppenfreundschaften unterstützt werden, sodass diese als In-Group-Norm wahrgenommen werden (siehe Forer/Paladino/Wright, in Band 2).

Ein umfassendes, **regelmäßiges wissenschaftliches Monitoring** des Sprachenlernens, das neben **linguistischen** auch **sozialpsychologische Aspekte** berücksichtigt, könnte Entwicklungen mitverfolgen und auf in Südtirol häufig laut werdende Fragen nach Veränderungen der Sprachkompetenzen fundierte Antworten geben. Da Sprachenlernen immer eng an einen ganz bestimmten gesellschaftlichen Kontext gebunden ist, hat dies weitreichende Konsequenzen, nicht zuletzt auf das Design von Sprachkompetenzenerhebungen. Sprachtests von der Stange werden den jeweiligen Kontextspezifika nicht gerecht; sie liefern Zahlen, aber ihre Aussagekraft ist relativ gering. In Südtirol liegen nun erstmals erprobte Methoden und standardisierte Instrumente für beide Sprachen, Italienisch und Deutsch, vor, die es erlauben, Veränderungen längerfristig zu beobachten und tatsächlich vergleichbare Ergebnisse hervorzubringen und, darauf aufbauend, gezielte, konkrete Maßnahmen

auf der Grundlage empirisch erhobener Daten zu ergreifen. Bei künftigen Erhebungen wäre außerdem an eine stärkere Berücksichtigung der berufsbildenden Schulen sowie an eine Einbindung unterschiedlicher Schulstufen zu denken.

Ausblick

Während häufig, besonders im Zusammenhang mit politischen Belangen, von der Gnade des Geburtsortes die Rede ist, liegt es im Hinblick auf Südtirol und das Sprachenlernen dort nahe, von der **Gnade des mehrsprachigen Geburtsortes** zu sprechen. Die Möglichkeiten, eine weitere Sprache zu lernen, bzw. mehr noch, die Möglichkeiten, das erklärte Ziel der EU zu erreichen, neben der ersten noch zwei weitere Sprachen zu lernen („Muttersprache plus zwei weitere Sprachen“⁸), sind in Südtirol aufgrund der sprachlichen Gegebenheiten weitaus größer als in vielen anderen europäischen Ländern und Regionen, ein Potenzial, das in Zukunft noch viel stärker ausgebaut werden könnte.

Auf dem Weg hin zu einer **plurilingualen Wende** in Südtirol, die auch die Grundlage für ein inklusives Umgehen mit weiteren als nur den traditionell im Land verwurzelten Sprachen bildet, ist nicht nur eine noch stärkere und vorbehaltlose **Etablierung von Mehrsprachigkeit als Bildungsziel** wesentlich. Wichtig ist auch, dass die Zweitsprache einen tatsächlichen Gebrauchswert im Alltag der Jugendlichen einnimmt, dass den Jugendlichen Gelegenheiten geboten werden, gemeinsam gestaltend aktiv zu werden. Dies würde zugleich ein radikal anderes Herangehen an die Zweitsprache bedeuten, das bei den Jugendlichen eine weniger zweckorientierte („ich lerne die Zweitsprache, weil ich die Zweisprachigkeitsprüfung bestehen muss/weil ich auf bessere berufliche Chancen hoffe“), sondern eine vor allem am persönlichen Kontakt ausgerichtete Sicht der Zweisprachigkeit fördert („ich lerne die Zweitsprache, um mehr Kontakte mit der anderen Sprachgruppe zu haben“). Dass der Kontakt im Hinblick auf die Intergruppenbeziehungen und das Sprachenlernen eine zentrale Rolle spielt, hat die KOLIPSI-Studie eindeutig gezeigt. Daher kann der aus den 80er Jahren stammende und auch heute noch viel zitierte Ausspruch des ehemaligen Südtiroler Kulturlandesrats Anton Zelger „Je klarer wir trennen, desto besser verstehen wir uns“ im Zusammenhang mit Sprachenfragen fortan keinerlei Gültigkeit mehr beanspruchen, und dessen Perpetuierung ist damit obsolet geworden. Vielmehr sollte es möglich sein, ihn in ein „Je intensiver und positiver die Kontakte, desto besser verstehen wir uns“ umzuwandeln und **eine neue Kultur des Kontakts** in Südtirol einzuführen.

8 siehe <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:HTML>

Autorenbiographien

Andrea Abel

(<andrea.abel@eurac.edu>) ist Sprachwissenschaftlerin und seit 1997 wissenschaftliche Mitarbeiterin, seit 2004 Koordinatorin des Instituts für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit der Europäischen Akademie Bozen. Zudem ist sie Lehrbeauftragte an den Universitäten Bozen, Trient, Innsbruck und Regensburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Lexikographie (u. a. pädagogische Lexikographie, Computerlexikographie), Sprachkontaktforschung (u. a. Sprachvarietäten), Deutsch als Erst- und Zweitsprache (u. a. Erhebung und Beschreibung von Sprachkompetenzen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Migration und Sprachen) und der Korpuslinguistik (u. a. Varietätenkorpora, Lernerkorpora).

Walter Cristofolletti

(<walter.cristofolletti@rolmail.net>) von 1968 bis 1989 Lehrer an der Mittelschule Tramin, von 1989 bis 1996 Schulführungskraft an den Mittelschulen von Partschins, Blumau und Tramin, ab 1996 bis 2009 Inspektor für Deutsch als Zweitsprache an den italienischen Schulen Südtirols. Lehrbeauftragter für Didaktik der Fremdsprachen (Laboratorium) an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen von 2000 bis 2009, Lehrauftrag an der Spezialisierungsschule für den Sekundarschulunterricht der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen, von 2003 bis 2008 Mitglied einer Beratergruppe am Unterrichtsministerium in Rom in Bezug auf das Europäische Sprachenportfolio, Lehrbeauftragter am DaF-Institut der LMU in München (2010/2011), Mitherausgeber der Reihe „Hermeneutisches Lehren und Lehren“ (Alpha/Beta Verlag – Drava Verlag, Meran/Klagenfurt). Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und Methodik der Zweit- und Fremdsprachen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Europäisches Sprachenportfolio.

Fabio Fasoli

(<ffasoli@cit-ec.uni-bielefeld.de>) è ricercatore post-doc presso il Center of Excellence Cognitive Interaction Technology (CITEC) dell'Università di Bielefeld (Germania). Ha conseguito il titolo di dottore di ricerca in Scienze Psicologiche e della Formazione presso l'Università degli Studi di Trento nel 2011, dopo essersi laureato in Psicologia clinico-dinamica presso l'Università degli Studi di Padova. I suoi interessi di ricerca si focalizzano su linguaggio denigratorio, deumanizzazione, omofobia, sessismo e oggettivazione sessuale.

Heidi Flarer

(<heidi_f@libero.it>) hat Soziologie an der Fakultät für Soziologie in Trient studiert und ihr Bachelorstudium mit einer Arbeit über quantitative und qualitative Methoden der Sozialforschung abgeschlossen. Anschließend hat sie ihr Interesse an der Sozialforschung mit einer zweijährigen Spezialisierung im Bereich soziologische Methoden (Schwerpunkt: Methoden der quantitativen Datenanalyse) vertieft. Sie arbeitet mit dem Netzwerk Frauen-Arbeit an verschiedenen genderbezogenen Projekten und hat an mehreren Projekten der Europäischen Akademie Bozen mitgearbeitet, wo sie sich insbesondere mit der Datenanalyse und -verarbeitung befasst hat.

Doris Forer

(dorisforer@hotmail.com) ist Psychologin und Psychotherapeutin und seit 2010 für den Verein Ehe- und Erziehungsberatung Südtirol (EEBS) tätig. Im Rahmen ihres Forschungsdoktorats (Sozialpsychologie) hat sie von 2006 bis 2010 am Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit der Europäischen Akademie Bozen gearbeitet. Schwerpunkt ihrer Dissertationsarbeit ist die Kontakthypothese, speziell der Intergruppenkontakt im mehrsprachigen Kontext.

Rita Gelmi

(<rita.gelmi@alice.it>) Ispettrice a riposo di Italiano Seconda Lingua nelle scuole di lingua tedesca del Südtirol, ricopre attualmente un incarico come docente del corso di Didattica della lingua straniera presso la Libera Università di Bolzano – Facoltà di Scienze dell’Educazione di Bressanone. Ha approfondito in particolare la tematica del Portfolio Europeo delle Lingue e quella della Didattica Linguistica coordinata.

Hermann-Günter Hesse

(<hesse@dipf.de>) ist Psychologe. Seit 1973 wissenschaftlicher Mitarbeiter, seit 2008 assoziierter Wissenschaftler des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt am Main, Lehrbeauftragter am Institut für Pädagogische Psychologie der Johann Wolfgang Goethe Universität und Consultant für entwicklungsbezogene Bildungsprojekte in Ländern des Südens. Seine Forschungsschwerpunkte sind Lehren und Lernen aus internationaler Perspektive, Akkulturation, interkulturelle Kompetenz und Evaluation von Bildungsmaßnahmen.

Mara Mazzelega

(<mara.mazzelega@unitn.it>) è ricercatrice post-doc presso il Dipartimento di Scienze della Cognizione e della Formazione (DiScCoF) dell'Università di Trento. Ha conseguito il titolo di dottore di ricerca in Scienze Psicologiche e della Formazione presso l'Università degli Studi di Trento nel 2010, dopo essersi laureata in Psicologia ad indirizzo clinico e di comunità presso l'Università degli Studi di Padova. Nel corso del dottorato ha sviluppato una linea di ricerca volta allo studio del ruolo dell'integrazione multisensoriale e delle illusioni corporee nei processi di cognizione sociale. Attualmente si occupa dei processi di categorizzazione e identificazione degli italiani di seconda generazione.

Maria-Paola Paladino

(<mariapaola.paladino@unitn.it>) è professore associato in psicologia sociale presso l'Università degli Studi di Trento e membro del Centre for Research in Social Psychology (CRiSP) dell'University of Queensland in Australia. I suoi interessi di ricerca riguardano vari temi relativi alla cognizione sociale e alle relazioni intergruppi. In particolare, è stata uno dei proponenti della teoria dell'infra-umanizzazione (o deumanizzazione animalistica) e molta parte delle sue ricerche è dedicata a comprendere la natura di questo fenomeno e le sue conseguenze nelle relazioni intergruppi. Il suo lavoro è stato pubblicato in riviste scientifiche internazionali peer-reviewed. Attualmente è membro dell'editorial board dello European Journal of Social Psychology e dell'International Journal of Psychology.

Sarah Römisch

(<roemisch@psych.uni-frankfurt.de>) ist Psychologin und seit 2009 Wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie Lehrbeauftragte am Arbeitsbereich Psychoanalyse an der Goethe Universität Frankfurt. Sie beschäftigt sich mit sprachlichen Aspekten der Verarbeitung kritischer Lebensereignisse.

Chiara Vettori

(<chiara.vettori@eurac.edu>) ha iniziato la propria attività di linguista presso l'Istituto di Comunicazione Specialistica e Plurilinguismo nel 2001 e nel 2005 è diventata senior researcher. Fra il 2002 e il 2009 ha ricoperto l'incarico di esercitatrice di Linguistica generale e di Storia della lingua italiana presso l'Università degli Studi di Trento. I suoi interessi di ricerca si concentrano da sempre sulla rilevazione e sulla descrizione delle competenze linguistiche in L1 e L2, sull'analisi di fenomeni sociolinguistici e sulla creazione di strumenti e materiali didattici per sordi.

Katrin Wisniewski

(<Katrin.Wisniewski@tu-dresden.de>) ist Sprachwissenschaftlerin (Romanistik/Deutsch als Fremdsprache) und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Romanistik der TU Dresden. Ihre Forschungsschwerpunkte betreffen das Italienische und Deutsche als zu erlernende Sprachen, das Testen fremdsprachlicher Kompetenzen (insbesondere Validitätsfragen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen) sowie methodologische Aspekte der Angewandten Linguistik.

