

KOLIPSI

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

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

Volume 2 – Band 2

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 2 – Band 2

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 055410
Fax +39 0471 055499
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

Hermann-Günter Hesse, Sarah Römisch

Zur Einschätzung von Sprachleistungen auf der Grundlage des GeRS: ein IRT-Modell	9
1. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen als Bezugssystem zur Entwicklung von Verfahren für die Erfassung sprachlicher Leistungen	9
2. Beurteilungsverfahren zur Zuordnung sprachlicher Leistungen zu den GeRS-Stufen ...	11
3. Schlussfolgerungen.....	21
Literatur	22

Katrin Wisniewski

Lexikalische Kompetenzen in der Fremdsprache testen: ein Modellierungsansatz	23
1. Einführung	23
2. Lexikalische Kompetenz – ein Überblick	25
3. Ein Arbeitsmodell der lexikalischen Kompetenz.....	29
3.1. Einleitung – Begründung.....	29
3.2. Überblick: Komponenten und Einflussgrößen der lexikalischen Kompetenz.....	31
3.3. Komponente 1: Das lexikalische Wissen	32
3.3.1. Formbezogenes lexikalisches Wissen.....	34
3.3.2. Bedeutungsbezogenes lexikalisches Wissen	35
3.3.3. Zusammenfassung lexikalisches Wissen	37
3.4. Komponente 2: Die strategische Kompetenz.....	38
3.5. Komponente 3: Zugriff auf das mentale Lexikon.....	40
4. Ausblick	44
Literatur	46

Maria-Paola Paladino, Doris Forer, Fabio Fasoli, Mara Mazzurega

Identità sociale, relazioni intergruppi e seconda lingua in Provincia di Bolzano:

i risultati della ricerca KOLIPSI	49
1. Identità sociale, relazioni intergruppi e seconda lingua in Provincia di Bolzano	49
1.1. L'identità sociale, relazioni intergruppi e favoritismo per il proprio gruppo in psicologia sociale.....	50
1.1.1. Funzioni del favoritismo per il proprio gruppo	52
1.1.2. Identità sociale e relazioni intergruppi in Provincia di Bolzano.....	54
2. Risultati	56
2.1. Identificazione al gruppo linguistico.....	56
2.2. Relazioni intergruppi: percezione di conflitto e delle relazioni di status.....	57
2.3. Stereotipi e atteggiamenti intergruppi.....	58
2.4. Ingroup bias in funzione dell'identificazione e della percezione di conflitto.....	60
2.5. Stereotipi ed atteggiamenti intergruppi: discussione dei risultati	61
2.5.1. Gruppo linguistico tedesco.....	61
2.5.2. Gruppo linguistico italiano	62
2.6. La L2 come simbolo della comunità L2.....	64
2.7. Motivazione allo studio e frequenza d'uso di media in L2 in funzione dell'identificazione al gruppo linguistico e alla percezione di conflitto.....	66
2.7.1. Altoatesini tedeschi	66
2.7.2. Altoatesini italiani.....	66
3. Conclusioni	68
Appendice	72
Bibliografia	79

Doris Forer, Maria-Paola Paladino, Stephen Wright

**Effects of cross-group contact, direct and extended, on attitudes, linguistic identity
and L2 competence of 'Italian' and 'German' high school students in South Tyrol**

1. Theoretical background.....	81
1.1. Introduction	81
1.2. Allport's hypothesis today.....	82
1.3. Friendship: interpersonal closeness.....	83
1.4. Extended contact.....	85

1.5.	How does extended contact reduce prejudice?	87
1.6.	How does contact affect linguistic identity?	88
1.7.	In-group reappraisal	88
2.	The present research: the effect of cross-group contact on attitudes and linguistic identity in South Tyrol	90
2.1.	South Tyrol	90
2.2.	Research questions	91
2.3.	Method	92
2.3.1.	Participants and design	92
2.3.2.	Procedure and materials	93
2.3.3.	Demographics	93
2.3.4.	Cross-group contact	94
2.4.	Aims of the present research	95
3.	First research question: contact & intergroup attitudes	96
3.1.	Results and discussion	97
3.1.1.	Effects of contact: yes vs. no	97
3.1.2.	Frequency and quality: neighbourhood contact	99
3.1.3.	Frequency and quality: direct friendship contact	99
3.1.4.	Frequency and closeness: extended friendship contact	101
3.2.	Conclusion	103
4.	Second research question: contact & linguistic identity	104
4.1.	Method	104
4.1.1.	Identity measures	104
4.2.	Results and discussion	106
4.2.1.	Effects of contact on identification measures	106
4.2.2.	Contact: frequency and quality	108
4.3.	General discussion	110
4.4.	Theoretical and practical implications	112
5.	Addendum	115
	References	118
	Appendix	121

Chiara Vettori

L'apprendimento della seconda lingua in Alto Adige: orientamenti e motivazione.

Contesto e criticità	129
1. Introduzione	129
2. La motivazione allo studio della L2	131
2.1. Il contesto	131
2.2. Il campione: caratteristiche e competenze linguistiche	133
3. L'analisi della motivazione allo studio della L2 e degli orientamenti motivazionali	135
3.1. Motivazione e orientamento integrativo nelle due popolazioni target	139
3.2. Lo sforzo nell'apprendimento linguistico	142
3.3. La comunicazione intergruppi in Alto Adige: fenomenologia e sue conseguenze	148
4. Conclusioni	152
Bibliografia	154

Luciana Carraro, Doris Forer, Maria-Paola Paladino

Come la mia famiglia e i miei amici: l'influenza della famiglia e del gruppo dei pari sulla percezione delle relazioni intergruppi, gli orientamenti motivazionali e le competenze nella seconda lingua dei ragazzi altoatesini

155	155
1. Introduzione	155
1.1. Famiglia e amici	156
2. La ricerca	159
3. Risultati	161
3.1. L'influenza dei genitori e degli amici nella percezione delle relazioni intergruppi della provincia di Bolzano	161
3.1.1. Atteggiamenti verso l'ingroup linguistico (L1)	162
3.1.2. Atteggiamenti verso l'outgroup linguistico (L2)	164
3.1.3. Ingroup bias	165
3.2. Percezione della conflittualità tra i due gruppi linguistici	167
3.3. Atteggiamenti e relazioni intergruppi: il ruolo dei genitori e degli amici	168

4.	Perché impararla? Orientamento integrativo e strumentale nell'apprendimento della L2.....	170
4.1.	Gli orientamenti motivazionali nell'apprendimento della L2.....	170
4.2.	Orientamento strumentale e integrativo: il ruolo dei genitori.....	172
5.	Influenza delle opinioni dei genitori e dei pari sulle effettive competenze L2 dei ragazzi.....	174
5.1.	Influenza degli atteggiamenti verso l'ingroup (L1) e l'outgroup (L2) linguistico	174
5.2.	Influenza dei genitori	175
6.	Conclusioni	177
	Bibliografia	181

Rita Gelmi, Walter Cristofolletti

	Lehrerbefragung: früher und heute	183
1.	Einleitung.....	183
2.	Kontrastive Elemente in den Fragebögen.....	184
	Literatur	194

Zur Einschätzung von Sprachleistungen auf der Grundlage des GeRS: ein IRT-Modell

Hermann-Günter Hesse, Sarah Römisch

1. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen als Bezugssystem zur Entwicklung von Verfahren für die Erfassung sprachlicher Leistungen

Für die Entwicklung von Sprach-Curricula, das Schreiben von Textbüchern, die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und die Erfassung sprachlicher Leistungen wurde mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen „GeRS“ ein Bezugssystem geschaffen, das inzwischen das zentrale Referenzsystem für Sprachkompetenz in Europa und darüber hinaus geworden ist (Europarat 2001). Dem Anspruch der faktischen Verbindlichkeit hinkt allerdings der empirische Nachweis der Gültigkeit hinterher, insbesondere scheint der Nachweis der internationalen und zwischen sprachlichen Validität der Zuordnungen von Test-Items zu den Stufen des GeRS schwierig (Noijon/Gilile 2010). Aber auch was die Zuordnung der Test-Items zu Stufen betrifft, stimmen Experten weniger überein, als es wünschenswert wäre. Intensives Training und Diskussionen innerhalb der Gruppe der Experten sind offenbar notwendige Voraussetzungen dafür, eine zufriedenstellende Item-Zuordnung zu erreichen. Dies lässt sich auf die ungenügende theoretische Grundlage und die nicht ausreichende praktische Begleitung in Bezug auf die Test-Spezifikationen der GeRS-Niveaus zurückführen. Insbesondere bei den rezeptiven Fertigkeiten werden die Deskriptoren als unzureichend kritisiert, um entsprechende Tests zu entwickeln, die hinreichend zwischen den Kompetenzstufen diskriminieren könnten (Alderson/Huhta 2005).

Ein grundsätzliches Problem des GeRS liegt darin begründet, dass er als „Rahmen“ nur zum Teil wissenschaftsbasiert ist. Zu wenig prägnant und systematisch aufgebaut, sei der GeRS eher bloß als „eine Art Steinbruch“ zu betrachten, aus dem Anregungspotenziale zur Weiterbearbeitung entnommen werden könnten (Vollmer 2001). Obwohl die Abfolge der Kompetenzstufen die Konstruktion des

GeRS auf der Grundlage einer Theorie der Sprachentwicklung suggeriert, stellen die „can-do“-Skalen eher eine Verhaltens-Taxonomie dar. Ob die Abfolge der Verhaltenstaxonomie den tatsächlichen Verlauf des Spracherwerbs abbildet, wäre erst noch empirisch zu klären. Ferner ist es unklar, inwieweit die „can-do“-Deskriptoren hinreichend präzise sind, um Test-items zu generieren, die eindeutig die GeRS-Niveaus zu exemplifizieren in der Lage wären.

Um sich den genannten Fragen zu nähern, untersuchte eine internationale Gruppe von Sprach-Experten die Brauchbarkeit des GeRS zur Konstruktion von Tests (Alderson et al. 2006). Sie stellten vier Probleme heraus:

Es gibt Inkonsistenzen bei der Benutzung von Merkmalen, die zur Beschreibung des Verhaltens auf einem Niveau, aber nicht auf anderen genannt werden, aber auch wenn dasselbe Merkmal für verschiedene Niveaus verwandt oder unterschiedlich für verschiedene Skalen definiert wird.

Es gibt terminologische Probleme bezüglich der Deskriptoren, wobei es unklar ist, ob verschiedene Begriffe als Synonyme gelten oder nicht. Definitionen fehlen zuweilen. Es gibt Lücken, wenn ein Merkmal für die Testspezifikation oder die Definition eines Konstrukts gebraucht würde, aber nicht vorhanden ist.

Aufgrund dieser Sachlage war zu erwarten, dass unterschiedliche Beurteiler zu unterschiedlichen Einschätzungen bezüglich der Zugehörigkeit von Testaufgaben zu GeRS-Niveaus kommen. In dem erwähnten Projekt reichte die Inter-Rater-Übereinstimmung auf der Basis von 77 Test-Items von 16 Aufgaben von moderaten Koeffizienten von 0,49 bis 0,78. Als Konsequenz wurde ein weit enger gefasstes Raster von Test-Item-Merkmalen erarbeitet, als es im GeRS enthalten ist. Dieses Raster, der „Dutch CEFR Grid“ (Alderson et al. 2006), ist als Grundlage für die GeRS-konforme Entwicklung von Test-Items gedacht mit dem Ziel, die Fähigkeit der Testpersonen über die Anzahl richtig gelöster Aufgaben zu messen.

International vergleichende Validierungsversuche sind bisher wenig erfolgversprechend. Dies ist nicht zuletzt auf die „harten“ testtheoretischen Kriterien zurückzuführen, die erfüllt sein müssen, wenn der Anspruch erhoben werden soll, dass Tests „fair“ sind, d. h. keine kulturelle oder sprachliche Gruppe begünstigen oder benachteiligen. Im Projekt EBAFLS (Building a European Bank of Anchor Items for Foreign Language Skills), das acht europäische Länder umfasste, wurde versucht, eine kulturübergreifende Datenbank aus Anker-Items für die Fremdsprachendiagnostik in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch zu entwickeln, die diesen Kriterien genügen sollte. Es stellte sich heraus, dass nur wenige Test-Items gefunden werden konnten, die wenigstens für Länderpaare keine differentiellen Item-Funktionen aufwiesen.

Sind Validierungsversuche anhand objektiver Testverfahren eher selten, sind Beurteilungs- oder Ratingverfahren dagegen weit verbreitet. Anders als bei objektiven Tests erfolgt bei der Leistungsbeurteilung die Feststellung der Fähigkeit durch Beurteiler, die die beobachteten Leistungen auf einer vorgegebenen Skala einstufen.

2. Beurteilungsverfahren zur Zuordnung sprachlicher Leistungen zu den GeRS-Stufen

Bei den Beurteilungsverfahren zur Zuordnung sprachlicher Leistungen zu den GeRS-Stufen bewerten Beurteiler – „rater“ – Leistungen mit Hilfe einer Liste zuvor festgelegter Kriterien. Wie nicht anders zu erwarten stellt sich die Übereinstimmung der Beurteilungen zumeist als mangelhaft dar. 37% der Urteilsvarianz gehen laut Eckes auf Urteilsfehler zurück (Eckes 2009a). Unterschiedliche Interpretationen der GeRS-Stufen, beurteilerspezifische Tendenzen zur Großzügigkeit oder Strenge und Beurteilungsinkonsistenzen je nach Aufgabe und beurteiltem Kriterium durch einen Beurteiler erhöhen die konstruktirrelevante Varianz.

So ist die Konstruktvalidität der Messverfahren zum GeRS, die auf Beurteilungen beruhen, nicht nur durch die eingangs beschriebenen Mängel des GeRS selbst, sondern auch durch die personen- und aufgabenspezifischen Merkmale sowie deren Wechselwirkungen untereinander beeinträchtigt. Will man dennoch den Versuch wagen, eine beurteilerbasierte Einschätzung von sprachlichen Leistungen vorzunehmen, dann wird man zu Modellen greifen müssen, die in der Lage sind, solch störende Einflüsse näherungsweise zu kontrollieren beziehungsweise auszupartialisieren. Solche Modelle legt die Familie generalisierter Rasch-Modelle oder Multifacetten-Rasch-Modelle nahe („many-facet Rasch measurement“, Andrich 1978; Eckes 2009b; Linacre & Wright 2002). Inzwischen gibt es eine Reihe von Computerprogrammen, mit Hilfe derer sich diese Modelle berechnen lassen. Im Folgenden wird auf die Software Conquest 2.0 (Wu/Adams/Wilson/Haldane 2007) Bezug genommen.

Modellstruktur

Da es im Zusammenhang des KOLIPSI-Projekts darauf ankommt, ein Modell zu konstruieren, das die Schätzung von Kompetenzzuordnungen von Schülerinnen und Schülern ermöglicht, so dass unerwünschte, „störende“ Begleiterscheinungen, wie sie durch die Verzerrungen von Beurteilerurteilen in Abhängigkeit von Aufgabenmerkmalen entstehen, kontrolliert werden, ist es zweckmäßig, solche Größen in das Modell aufzunehmen, die deren Bedeutung für das Zustandekommen der Beurteilerzuordnungen zu schätzen erlauben. Bei der Formulierung des Modells wurde davon ausgegangen, dass die zuvor erwähnten, die eigentliche Messung der Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler störenden Bedingungen des idiosynkratischen Beurteilerverhaltens, der Aufgabenschwierigkeiten sowie der Abhängigkeit des Beurteilerverhaltens von den Aufgabenschwierigkeiten berücksichtigt werden sollen. Letztere wird formal durch die Wechselwirkungen der Beurteiler mit den Aufgabenschwierigkeiten ausgedrückt. Damit lässt sich prüfen, inwieweit die einzelnen Beurteiler konsistent urteilen. Es wird weiters davon ausgegangen, dass sich die GeRS-Stufen in ungleichen Abständen auf der Skala der abhängigen Variablen abbilden. Deshalb wird eine Größe eingeführt, welche die Schwellen zwischen den GeRS-Stufen schätzt.

Die Einschätzungen der Sprachleistungen der Schülerinnen und Schüler („Personparameter“) durch die Beurteiler werden als eine additive Funktion aus vier Größen dargestellt:

- Beurteilungen („rater“)
- Aufgabenschwierigkeiten („criteria“)
- Wechselwirkungen der Beurteiler mit den Aufgabenschwierigkeiten („rater x criteria“).
- Schwellen zwischen den GeRS-Stufen („step“).

Die Struktur des Modells zur Schätzung der Sprachleistungen von Schülern unter Kontrolle von Beurteiler- und Aufgabenschwierigkeitseffekten lautet:

$$\text{Personparameter} = \text{rater} + \text{criteria} + \text{step} + \text{rater} \times \text{criteria}$$

Personparameter: die zu schätzenden Werte für jede Person, dargestellt in Logits. Sie charakterisieren die generalisierte Sprach-„fähigkeit“ oder „-kompetenz“ einer Person. Sie bilden zusammen die kontinuierliche Intervall-Skala der Sprachleistungen.

Rater: die Bewertungen der Rater, die allein auf die Bewerber zurückzuführen sind („Haupteffekte“). Voraussetzung: Die Ratings mehrerer Rater liegen permutiert vor.

Criteria: die Schwierigkeit beziehungsweise Leichtigkeit der Aufgaben

für den schriftlichen Teil:

die Effekte der Bewertungen der Rater für die Komponenten Grammatische Korrektheit (GR), Wortschatz (WS), Kohärenz und Kohäsion (KO) und soziolinguistische Angemessenheit (SL), die allein auf die Aufgabenkomponenten zurückzuführen sind („Haupteffekte“).

für den mündlichen Teil:

die Effekte der Bewertungen der Rater für die Komponenten Grammatische Korrektheit (GR), Wortschatz (WS), Flüssigkeit (FL), Genauigkeit (GN), Kohärenz (KO) und Interaktion (IA), die allein auf die Aufgabenkomponenten zurückzuführen sind („Haupteffekte“).

Die Sprachleistungen hinsichtlich der Komponenten schriftlicher und mündlicher Sprachfähigkeiten wurden in Bezug auf jeweils zwei Aufgaben bewertet. Die Zuordnungen zu den Aufgaben 1 und 2 sind durch die entsprechenden Suffixe gekennzeichnet.

Step: die Schwellenwerte der Übergänge von einer Kriteriumskategorie zur nächsten. Der Step-Schätzwert stellt den Punkt auf der Logit-Skala dar, bei dem eine Person zwei benachbarten GeRS-Stufen gleich wahrscheinlich zugeordnet wird. Er ist als Schwelle interpretierbar, bei der eine Person mit einer Wahrscheinlichkeit von 0,5 einer der beiden Stufen zugeordnet wird unter der Voraussetzung, dass der Prüfling einer der beiden Stufen angehört (Andrich 1998). Die Modellgleichung impliziert die Annahme, dass alle Kriterien dieselbe Skalenstruktur besitzen.

*Rater*Criteria*: statistische Wechselwirkungen der Ratereffekte mit den Effekten der Aufgabenkomponenten („criteria“).

Die Parameter sind mit Pluszeichen verknüpft, sodass der Beurteilerparameter („rater“) die Milde und nicht die Strenge eines Beurteilers ausdrückt; entsprechend drückt der Itemparameter („crite-

ria“) die Leichtigkeit und nicht die Schwierigkeit eines Items aus (das Gleiche gilt für den Wechselwirkungsparameter („rater x criteria“).

Dieses Modell ermöglicht die Prüfung – neben der Prüfung des Gesamtmodells

- der Äquivalenz der Bewertungen durch die Rater und
- der Unabhängigkeit der Bewertungen von den Aufgabenkomponenten.

Darüber hinaus dient es als Grundlage für

- die Berechnung der „Schwierigkeiten“ der Aufgabenkomponenten und
- die Berechnung der Schwellenwerte der Übergänge von einer Kriteriumskategorie zur nächsten und
- die Skalierung der Personenwerte.

Jeder der Effekte ist interpretierbar als der Effekt, der unter „Konstanthaltung“ oder „Kontrolle“ der jeweils anderen Effekte in Bezug auf die Gesamtsprachleistung einer Person wirksam ist. Ebenso sind die berechneten Personenparameter unter „Konstanthaltung“ der auf die Rater und die Aufgabenkomponenten zurückgehenden Teileffekte interpretierbar.

Die Summe der Schätzwerte („estimates“) werden auf den Wert Null normiert. Die Skala der Personenparameter wird, wie üblich, unzentriert belassen.

Falls die empirischen Daten dem Modell entsprechen – zu prüfen über die allgemeine Modellanpassung – kann man die Messungen (logits) der Schülerleistungen als unabhängig von den Beurteilereffekten betrachten. Falls dies nicht der Fall sein sollte, muss man davon ausgehen, dass eine unerwünschte Abhängigkeit besteht und vermutlich weitere, unbekannte Effekte auf die Schätzungen der Personenparameter wirksam sind.

Abbildung der Modellschätzwerte

Zur Veranschaulichung der Ergebnisse, die diese Modellspezifikation liefern kann, wird im Folgenden auf ein Beispiel Bezug genommen, das der KOLIPSI-Studie entnommen ist. Die sprachlichen Äußerungen im Italienischen von 996 Schülerinnen und Schülern der Muttersprache Deutsch wurden von sechs Beurteilern („Bewerter 1“, „Bewerter 2“, „Bewerter 3“, „Bewerter 4“, „Bewerter 5“ und „Bewerter 6“) hinsichtlich jeweils vier sprachlicher Kompetenzaspekte (Grammatik „GR“, Wortschatz „WS“, Kohärenz „KO“ und „Soziolinguistische Angemessenheit „SL“) in Bezug auf zwei Aufgaben den sechs GeRS-Stufen zugeordnet. Jeder Schüler wurde von zwei Beurteilern bewertet; die paarweisen Kombinationen der Beurteiler folgten dem Schema einer vollständigen Permutation.

Abbildung 1 stellt die Modellschätzwerte der Schülerinnen und Schüler, der Beurteiler, der Kriterien, der statistischen Wechselwirkungen Beurteiler x Kriterien und die sechs GeRS-Stufen, definiert durch die Schwellenwerte dar.

Logit Schüler hohe Bewertung	Beurteiler milde	Modellparameter			Wechselwirkungen Beurteiler x Kriterium leicht	GeRS-Stufen
		Kriterien leicht				
9						C2
8	X					C1
7	X					
6	X					
5	X					
	X					
	XX					
4	XX					
	XX					
	XXX					
3	XXX					
	XXXX					
	XXXX					
	XXXX					
2	XXXXX					B2
	XXXXXX					
1	XXXXXXXX	6			5.2 5.6 2.7 2.8	
	XXXXXXXX	1			5.1 6.1 3.4 5.5	
	XXXXXXXX				2.3 6.3 1.4 2.4	
0	XXXXXXXXXX	3 4			1.1 4.2 6.2 1.3	
	XXXXXXXXXX		1 5 8		3.2 3.3 4.3 4.4	
	XXXXXXXXXX		2 4 6 7		2.1 4.1 1.2 5.3	
	XXXXXXXXXX		3		3.1 2.2 5.4 6.4	
-1	XXXXXXXXX	2			5.7 5.8 6.8	
	XXXXXXXXX	5				
	XXXXXXXXX					B1
-2	XXXXX					
	XXXXX					
	XXXXX					
	XX					
-3	XX					
	XX					

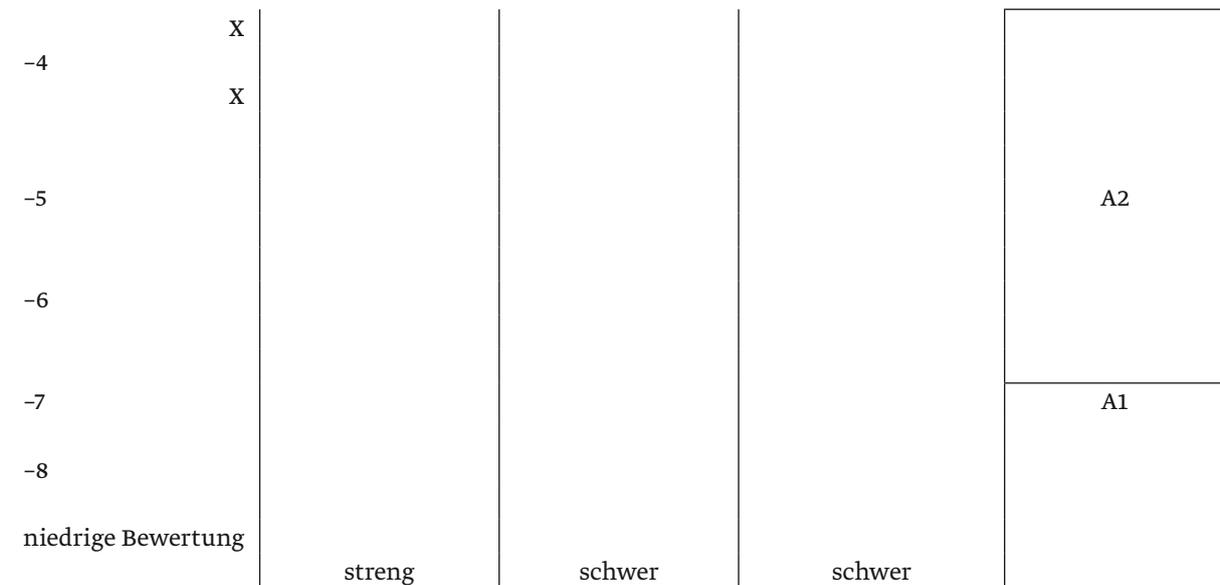


Abbildung 1: Verteilungen der Schätzwerte des Beurteiler-Effekt-Modells. Bewertung schriftlicher Sprachkompetenz in der Zielsprache Italienisch.¹

Die erste Spalte enthält die Logit-Skala, auf die sich alle Koeffizienten der Rasch-Analyse beziehen.

Die zweite Spalte gibt die Schätzwerte für die sprachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler wieder, in diesem Beispiel in Bezug auf die Zielsprache Italienisch im Schriftlichen.

In der dritten Spalte sind die Beurteiler bezüglich ihrer Strenge beziehungsweise Milde bei den Bewertungen der Schülerleistungen dargestellt. Diejenigen Beurteiler, die dazu tendieren, die Schülerleistungen einer höheren GeRS-Stufe zuzuordnen, sind weiter oben, diejenigen, die zu einer vergleichsweise niedrigen GeRS-Zuordnung neigen, weiter unten in Bezug auf die Logitskala eingezeichnet. Strenge Beurteiler befinden sich also weiter unten, milde Beurteiler weiter oben in der Abbildung 1. Die Bandbreite beträgt 2,34 Logits, etwa 14 % der Schätzwerte für die Schüler (17,04).

Die Werte in der dritten Spalte repräsentieren so etwas wie die „Haupteffekte“ der Beurteiler, unabhängig von den Bewertungsinkonsistenzen, die später im Zusammenhang mit der fünften Spalte „Wechselwirkungen“ thematisiert werden. Bewerter 6 und Bewerter 1 zeigen eine Tendenz zur Milde, Bewerter 5 und Bewerter 2 urteilen strenger, während Bewerter 3 und Bewerter 4 im Vergleich zu den anderen Bewertern ausgewogener urteilen.

Die vierte Spalte „Kriterien“ zeigt die relative Schwierigkeit beziehungsweise Leichtigkeit der sprachlichen Aspekte. Weiter oben eingetragene Aspekte erhalten höhere Werte als die Kriterien weiter unten. Schüler werden eher einer höheren GeRS-Stufe zugeordnet, wenn ihre Leistung hinsichtlich einer leichteren sprachlichen Teilkomponente bewertet wird als hinsichtlich einer schwierigeren. In diesem Sinne leichtere Teilkomponenten sind Grammatik (1, 5) und die soziolinguistische

¹ Jedes ‚X‘ in der zweiten Spalte repräsentiert 6,7 Fälle. Werte > 9 und < 9 sind nicht dargestellt. Beurteiler: Bewerter 1, 2, 3, 4, 5 und 6. Kriterien: 1 = GR1, 2 = WS1, 3 = KO1, 4 = SL1, 5 = GR2, 6 = WS2, 7 = KO2, 8 = SL2. Die horizontalen Linien der fünften Spalte bezeichnen die Schwellenwerte der GeRS-Stufen.

Angemessenheit der zweiten Aufgabe (8). Als schwieriger stellt sich die Kohärenz-Komponente der ersten Aufgabe (3) dieses Beispiels heraus.

In der fünften Spalte sind die Wechselwirkungen „Beurteiler x Kriterium“ wiedergegeben. Die Einträge in dieser Spalte sind insofern bedeutsam, als sie etwas über die Konsistenz der Urteile aussagen. Mag man die unterschiedliche Strenge beziehungsweise Milde der Beurteiler (dritte Spalte) noch hinnehmen, da sie sich leicht rechnerisch korrigieren lassen, so reflektieren Inkonsistenzen die Abhängigkeit der Beurteiler von den Merkmalen der Teilkomponenten und zwar je nach Beurteiler und Teilkomponente anders. Inkonsistenzen liegen dann vor, wenn ein und derselbe Beurteiler in Bezug auf einige Teilkomponenten (Kriterien) milde, in Bezug auf andere aber streng vorgeht. So verfährt der Beurteiler Bewerber 5 milder bezüglich Wortschatz (5.2, 5.6), dagegen strenger bei soziolinguistischer Angemessenheit (5.4, 5.8) und Kohärenz (5.3, 5.7) im Vergleich zu den anderen Beurteilern. Die Beurteiler Bewerber 1 und Bewerber 4 urteilen vergleichsweise konsistent. Die Analyse der statistischen Wechselwirkungen kann sowohl über die Beurteiler Auskunft geben, die zur Inkonsistenz neigen, als auch über die Teilkomponenten, denen die Beurteiler unterschiedliche Gewichte bei der Zuordnung zu den GeRS-Stufen geben.

Die sechste Spalte bildet die GeRS-Stufen auf die Logit-Skala ab. Jede horizontale Linie befindet sich an einer Stelle, die durch die Schwellen („Step“) definiert sind. Der größte Teil der Personenschätzwerte befindet sich in diesem Beispiel in den GeRS-Kategorien B1 und B2, wenige in C1 und kaum in A1, A2 oder C2. Die beiden Extreme A1 und C2 spielen bei der Vergabe der Bewertungen kaum eine Rolle.

Die Parameterschätzungen

Beurteiler

Die Variabilität der Urteile in Bezug auf die Strenge des Urteils und der beurteilerinternen Inkonsistenz in Abhängigkeit von den zu bewertenden Beurteilungskriterien des Beispiels ist bereits in der Abbildung 1 veranschaulicht worden. Die Tabelle 1 zeigt die Schätzwerte „estimates“ für die Urteilmilde, je höher desto milder. Der Standardfehler SE „error“ verringert sich bei größeren Stichproben unter sonst gleichen Bedingungen. Der Schätzwert für den Beurteiler Bewerber 6 (SE = 0,057) ist relativ ungenau.

rater	VARIABLES		WEIGHTED FIT	
	ESTIMATE	ERROR	MNSQ	T
Bewerter 1	0.816	0.024	2.68	14.7
Bewerter 2	-0.879	0.026	3.19	17.6
Bewerter 3	0.105	0.026	2.45	12.8
Bewerter 4	0.156	0.025	3.66	21.1
Bewerter 5	-1.269	0.026	2.38	11.9
Bewerter 6	1.071	0.057	3.03	16.1

Separation Reliability = 0.999

Chi-square test of parameter equality = 4707.85, df = 5, Sig Level = 0.000

Abbildung 2: Schätzwerte zur Beurteilermilde. Bewertung schriftlicher Sprachkompetenz in der Zielsprache Italienisch (aus dem CONQUEST-Ausdruck)

Die Schätzwerte repräsentieren die Strenge/Milde der Urteile: Bewerter 6 und Bewerter 1 tendieren generell dazu, in eine höhere GeRS-Stufe einzustufen, Bewerter 5 und Bewerter 2 in eine niedrigere. Allerdings sind hier die statistischen Wechselwirkungen rater x criteria noch zu berücksichtigen.

Es sind die Werte für die „mean-square weighted fit statistics“ (MNSQ) angegeben. Die mittlere gewichtete Quadratsummenstatistik ist, anders als die ungewichtete, weniger anfällig für weit außerhalb des Erwartungswertebereichs einer Stichprobe liegenden Werte (sogenannte „Ausreißer“) und wird deshalb gewöhnlich als Statistik für die Güte der Anpassung bevorzugt. Die gewichtete MNSQ wird auch als „infit“ bezeichnet, als „information weighted fit statistic“, die ungewichtete MNSQ als „outfit“, als „outlier-sensitive fit statistic“ (Linacre 2008). Die MNSQ haben einen Erwartungswert von 1, ihr Wertebereich geht von 0 bis ∞ . Beurteiler, deren MNSQ-Werte größer als 1 sind, zeigen eine höhere Variation ihrer Urteile als erwartet. Das ist für dieses Beispiel für alle Beurteiler der Fall; alle T-Werte sind größer als 2.

Die „MNSQ goodness-of-fit“ Statistiken basieren auf der Null-Hypothese: „Die Daten sind modellkonform“. Die Null-Hypothese gilt als widerlegt, wenn die T-Statistik $> 2,0$. Dies entspricht dem 95 % Konfidenzintervall für den MNSQ Erwartungswert. Die hohen T-Werte weisen darauf hin, dass hierbei – unbekannte – hoch wirksame Faktoren nicht berücksichtigt worden sind.

Die Verteilung der Beurteilermilde in Abbildung 1 weist auf die Beurteilerheterogenität hin. Dies reflektiert auch der Koeffizient der „Separation Reliability“ von 0,999. Diese Reliabilität gibt Auskunft darüber, wie stark die Beurteiler voneinander separiert sind. Würden sich die Beurteiler bezüglich ihrer Strenge/Milde nur wenig voneinander unterscheiden, dann hätte der Wert für die Separationsreliabilität einen Betrag nahe Null. Da der Wert bei diesem Beispiel fast bei Eins liegt, bestätigt er die große Unterschiedlichkeit der Urteiler.

Raterkonsistenz

Für den Nachweis der Konsistenz der Zuordnungen von Sprachleistungen zum GeRS ist es eine notwendige Voraussetzung, dass weder Spezifika der Aufgaben und der Bewertungskriterien Grammatik, Wortschatz, Kohärenz und Angemessenheit noch unterschiedliche Gewichtungen dieser Spezifika durch die Rater die Zuordnungen beeinflussen dürfen. Wenn die Parameter, die diese Effekte repräsentieren, verschieden bzw. für das vorliegende Modell nicht = 0 sind, dann ist diese Annahme verletzt.

VARIABLES				WEIGHTED FIT			
	rater	criteria		ESTIMATE	ERROR	MNSQ	T
1	Bewerter 1	1	GR1	0.159	0.049	0.88	-1.7
2	Bewerter 2	1	GR1	-0.520	0.052	1.11	1.3
3	Bewerter 3	1	GR1	-0.739	0.052	0.97	-0.4
4	Bewerter 4	1	GR1	-0.417	0.050	1.30	3.7
5	Bewerter 5	1	GR1	0.682	0.052	1.09	1.1
6	Bewerter 6	1	GR1	0.834	0.114	0.92	-1.0
1	Bewerter 1	2	WS1	-0.409	0.049	0.99	-0.2
2	Bewerter 2	2	WS1	-0.735	0.052	0.94	-0.7
3	Bewerter 3	2	WS1	-0.228	0.052	0.78	-3.0
4	Bewerter 4	2	WS1	0.237	0.050	1.03	0.5
5	Bewerter 5	2	WS1	0.998	0.052	1.03	0.4
6	Bewerter 6	2	WS1	0.138	0.114	0.78	-3.0
1	Bewerter 1	3	KO1	0.250	0.049	0.84	-2.3
2	Bewerter 2	3	KO1	0.064	0.052	1.08	1.0
3	Bewerter 3	3	KO1	-0.032	0.052	0.74	-3.5
4	Bewerter 4	3	KO1	-0.091	0.049	0.91	-1.3
5	Bewerter 5	3	KO1	-0.340	0.052	0.96	-0.5
6	Bewerter 6	3	KO1	0.150	0.114	0.74	-3.5
1	Bewerter 1	4	SL1	0.089	0.049	1.08	1.1
2	Bewerter 2	4	SL1	0.315	0.052	1.69	7.2
3	Bewerter 3	4	SL1	0.718	0.052	0.80	-2.7
4	Bewerter 4	4	SL1	-0.012	0.049	1.12	1.6
5	Bewerter 5	4	SL1	-0.791	0.052	1.06	0.7
6	Bewerter 6	4	SL1	-0.319	0.114	1.10	1.2
1	Bewerter 1	5	GR2	0.054	0.049	0.99	-0.1
2	Bewerter 2	5	GR2	-0.399	0.052	1.37	4.1
3	Bewerter 3	5	GR2	-0.525	0.052	0.90	-1.3

VARIABLES				WEIGHTED FIT			
	rater	criteria		ESTIMATE	ERROR	MNSQ	T
4	Bewerter 4	5	GR2	-0.216	0.050	1.26	3.2
5	Bewerter 5	5	GR2	0.523	0.052	1.10	1.2
6	Bewerter 6	5	GR2	0.562	0.115	0.93	-0.8
1	Bewerter 1	6	WS2	-0.148	0.049	0.83	-2.5
2	Bewerter 2	6	WS2	-0.542	0.052	1.12	1.5
3	Bewerter 3	6	WS2	-0.155	0.052	0.68	-4.5
4	Bewerter 4	6	WS2	0.374	0.050	1.04	0.5
5	Bewerter 5	6	WS2	0.656	0.052	1.08	1.0
6	Bewerter 6	6	WS2	-0.185	0.114	0.68	-4.4
1	Bewerter 1	7	KO2	0.162	0.049	0.75	-3.7
2	Bewerter 2	7	KO2	0.887	0.052	1.52	5.6
3	Bewerter 3	7	KO2	0.145	0.052	0.74	-3.5
4	Bewerter 4	7	KO2	-0.187	0.050	0.82	-2.5
5	Bewerter 5	7	KO2	-0.683	0.053	0.92	-1.0
6	Bewerter 6	7	KO2	-0.326	0.114	0.71	-3.9
1	Bewerter 1	8	SL2	-0.157	0.130	0.96	-0.6
2	Bewerter 2	8	SL2	0.930	0.138	2.06	10.0
3	Bewerter 3	8	SL2	0.816	0.137	0.71	-4.0
4	Bewerter 4	8	SL2	0.310	0.132	1.29	3.5
5	Bewerter 5	8	SL2	-1.045	0.138	1.08	1.0
6	Bewerter 6	8	SL2	-0.853	0.302	0.83	-2.2

Separation Reliability = 0.989

„Chi-square test of parameter equality“: 396.93,df = 7, Sig Level = 0.000

Abbildung 3: Schätzwerte zur Beurteilerkonsistenz. Bewertung schriftlicher Sprachkompetenz in der Zielsprache Italienisch (aus dem CONQUEST-Ausdruck)

Alle Rater sind in ihren Urteilen mehr oder weniger signifikant abhängig von Aspekten der Aufgaben und der Teilkompetenzen. Bewerter 5 zeigt keine signifikanten Wechselwirkungen, scheint damit relativ unabhängig von Aufgaben- und sprachlichen Teilaspekten zu urteilen.

Teilkomponenten- und Aufgabenschwierigkeiten

Da es keinen Grund zur Annahme gleicher Aufgaben- bzw. Teilkomponentenschwierigkeiten gibt, ist die Prüfung der entsprechenden Hypothese überflüssig. Aus den Parametern „criteria“ kann auf die Aufgabenschwierigkeit geschlossen werden.

VARIABLES		WEIGHTED FIT			
criteria		ESTIMATE	ERROR	MNSQ	T
1	GR1	0.279	0.029	0.89	-2.7
2	WS1	-0.059	0.029	0.84	-3.9
3	KO1	-0.408	0.029	0.72	-7.0
4	SL1	-0.048	0.029	1.09	2.1
5	GR2	0.271	0.029	0.98	-0.3
6	WS2	-0.044	0.029	0.75	-6.2
7	KO2	-0.087	0.029	0.79	-5.0
8	SL2	0.094	0.077	1.14	3.0

Separation Reliability = 0.985

„Chi-square test of parameter equality“: 396.93, df = 7, Sig Level = 0.000

Abbildung 4: Schätzwerte zur Schwierigkeit der Bewertungskriterien in der Zielsprache Italienisch (aus dem CONQUEST-Ausdruck).

Die Schwierigkeiten der Aufgaben und der Komponenten weichen voneinander bis auf wenige Ausnahmen ab. Hinsichtlich des Kriteriums „Kohärenz“ bei der ersten Aufgabe (-0,4) wird generell in eine niedrige GeRS-Niveau eingestuft, d. h. hierbei scheint es sich um eine „schwierigere“ Aufgabe zu handeln als beim Aspekt „Kohärenz“ der Aufgabe 2 (-0,1). Grammatik wird für beide Aufgaben hoch eingestuft (0,3), scheint also „leichter“ zu sein als andere Aspekte.

Schwellenwerte zwischen den Bewertungsstufen

In diesem Modell wird angenommen, dass für alle Bewerter und Kriterienkombinationen dieselbe Struktur der Abstufung zwischen den Bewertungs-Stufen existiert, d. h. keine statistische Wechselwirkungen rater x steps vorliegen.

VARIABLES	WEIGHTED FIT			
step	ESTIMATE	ERROR	MNSQ	T
0			2.79	5.9
1	-7.092	0.077	1.46	5.7
2	-3.229	0.032	1.54	9.7
3	0.011	0.021	1.91	15.5
4	2.941	0.029	2.35	15.5
5	7.369		7.54	17.8

Abbildung 5: Schätzwerte für Schwellenwerte in der Zielsprache Italienisch (aus dem CONQUEST-Ausdruck).

Da die Anpassungsindizes der Stufenparameter aber signifikant sind, muss von den oben genannten Wechselwirkungen ausgegangen werden: Die Rater legen unterschiedliche Stufenweiten zugrunde. Die Schätzungen der Schwellenwerte weisen eine gut getrennte Reihenfolge auf.

3. Schlussfolgerungen

Wenn der GeRS als Grundlage für die Messung sprachlicher Leistungen herangezogen wird, sind auf Grund der Ergebnisse bisheriger empirischer Analysen erhebliche Schwierigkeiten zu erwarten. Die zur Zeit optimale Strategie zur Skalierung stellen IRT-Modelle dar, da mit ihrer Hilfe, wenn auch vermutlich nur in beschränktem Umfang, Störgrößen, die durch die persönlichen Eigenheiten der Beurteiler in Abhängigkeit von ihrer Einschätzung der Teilkomponenten/Beurteilungskriterien und den Aufgabenmerkmalen entstehen, kontrolliert werden können. Die auf der Basis solcher Modelle vorgenommenen Leistungsschätzungen stellen analytische Größen dar, bei denen die Störgrößen auspartialisiert worden sind. Wenn die Modellanpassungen jedoch niedrig sind, dann ist es nicht auszuschließen, dass die analytischen Größen stark von den vermuteten plausiblen Werten abweichen, da weitere Störgrößen am Werk sind, die allerdings nicht bekannt sind.

Das hier vorgeschlagene IRT-Modell ermöglicht es, die Strenge beziehungsweise Milde der Beurteiler sprachlicher Leistungen zu schätzen. Im vorgestellten Beispiel unterscheiden sich die Beurteiler in ihrem Bewertungsverhalten voneinander – ein unerwünschtes Ergebnis, jedoch im Einklang mit anderen, ähnlich durchgeführten Erhebungen (z. B. Eckes 2009a). Im Falle einer akzeptablen Modellanpassung und statistisch nicht signifikanter Wechselwirkungen des Beurteilerverhaltens mit den Teilkompetenzen und den Aufgabenmerkmalen ließe sich mit Hilfe dieses Modells die Unterschiedlichkeit der Bewertungen gut korrigieren. Wegen der Wechselwirkungen jedoch muss die Inkonsistenz der Beurteilungen in Betracht gezogen werden. Aber auch wenn das Modell die Daten unzureichend erklärt, lassen sich die Parameter schätzen. Wenn angesichts dieser Resultate hier dennoch Skalierungen vorgenommen worden sind, so unter dem Aspekt, dass das eingeschlagene Verfahren bei dem jetzigen Stand der Forschung und der Methodik immer noch als der am besten gangbare Weg erscheint, um die Beurteilereffekte modellorientiert statistisch zu kontrollieren. Eine Verbesserung dieser Situation kann nur durch eine stärker empirisch orientierte Fundierung der operationalen Definitionen der GeRS-Kriterien im Zusammenhang mit der Erforschung des Verlaufs des Spracherwerbs erreicht werden.

Literatur

- [Europarat 2001] = Trim, J./North, B./Coste, D. et al.: Trim, J./North, B./Coste, D.: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. – Edited by the Council of Europe. Online-Dokument: www.coe.int/lang, 20.3.2012.
- Alderson, J. C./Figueras, N./Kuijper, H./Nold, G./Takala, S./Tardieu, C. (2006): Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of the Dutch CEFR Construct Project. In: *Language Assessment Quarterly* 3 (1), 3–30.
- Alderson, J. C./Huhta, A. (2005): The development of a suite of computer-based diagnostic tests based on the Common European Framework. In: *Language Testing* 22, 301–320.
- Andrich, D. A. (1978): A rating formulation for ordered response categories. In: *Psychometrika* 43, 561–573.
- Andrich, D. (1998): Thresholds, steps and rating scale conceptualization. In: *Rasch Measurement Transactions* 12, 648–649.
- Cook, L. L. (2007): Factors affecting the quality of the comparisons of scores from adapted assessments. Paper presented at the AEA, Stockholm.
- Eckes, T. (2009a): Facetten des Sprachtestens: Strenge und Konsistenz in der Beurteilung sprachlicher Leistungen. Online-Dokument: http://www.testdaf.de/institution/pdf/publikationen/Eckes_FaDaF_Essen.pdf, 3.11.2009.
- Eckes, T. (2009b): Many-facet Rasch measurement. In: Takala, S. (ed.): *Reference supplement to the manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Section H)*. Strasbourg, France: Council of Europe/Language Policy Division.
- Grisay, A./De Jong, J. H. A. L./Gebhardt, E./Berezner, A./Halleux-Monseur, B. (2007) : Translation equivalence across PISA countries. In: *Journal of Applied Measurement* 8 (3), 249–266.
- Linacre, J. M./Wright, B. D. (2002): Construction of measures from many-facet data. In: *Journal of Applied Measurement* 3, 484–509.
- Noijons, J./Gille, E. (2010): Issues in constructing an international item bank: Differences in item behaviour across countries. In: *Revue Française de Linguistique Appliquée* XV(1) 49–59.
- Schneider, G. (2005): Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27 (1), 13–34.
- Takala, S./Kaftandjieva, F. (2004): Using the Common European Framework: Some Finnish experiences. In: Mäkinen, K./Kaikkonen, P./Kohonen, V. (eds.): *Future perspectives in foreign language education*. Oulu: Oulu University Press, 45–53.
- Vollmer, H. J. (2001): Wissenschaftlich fundierte Kompetenzmodelle im Bereich der Sprachen und deren Niveaudifferenzierung/Skalierung (am Beispiel des „Referenzrahmens“ des Europarats). Unveröffentlichtes Manuskript.
- Wu, M. L./Adams, R. J./Wilson, M. R./Haldane, S. A. (2007): *ACER ConQuest Version 2 – Generalised item response modelling software [computer program]*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.

Lexikalische Kompetenzen in der Fremdsprache testen: ein Modellierungsansatz

Katrin Wisniewski

1. Einführung

Die lexikalische Seite des Fremdsprachenlernens hat nicht von der Hand zu weisende Bedeutung. Nach einer längeren Phase der Vernachlässigung des Lernerlexikons werden dessen Struktur, Erwerb und Testbarkeit seit einigen Jahren in der angewandten linguistischen Forschung und der Testwissenschaft zunehmend erforscht, während gleichzeitig auch die generative theoretische Linguistik dem Lexikon mittlerweile größere Bedeutung einräumt (Bogaards/Laufer 2004; Coady/Huckin 1997; Hatch/Brown 1995; Malvern et al. 2008; Nation 2001; Read 2000; Schmitt/McCarthy 1997).

Die Bedeutung der lexikalischen Kompetenz bzw. des Lernerlexikons als einem ihrer Bestandteile spiegelt sich auch ganz praktisch in der Beliebtheit des Wortschatzes als Gegenstand von Sprachtests. So gibt es zum einen häufig verwandte so genannte diskrete Wortschatztests (vgl. Read 2000), und zwar vor allem für das Englische, z. B. den *Vocabulary Levels Test* (Nation 1990), *X-Lex* (Meara/Milton 2003) oder das *Lexical Frequency Profile* (Laufer/Nation 1995), die die Anzahl gewusster Wörter messen oder aber die Häufigkeit von Wörtern mit ihrer Schwierigkeit in Verbindung bringen. Auch in integrativen Tests der kommunikativen Kompetenz in der Zweit- oder Fremdsprache (im Folgenden: L2) wird aber regelmäßig versucht, den Wortschatz der Getesteten und ihre Fähigkeit, diesen angemessen zum Einsatz zu bringen, zu beurteilen – so auch im KOLIPSI-Test (vgl. Band 1).

Trotz der zunehmenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Lernerwortschatz und der verbreiteten Verwendung wortschatzbezogener Sprachtests ist jedoch auf der Ebene der in Tests verwendeten Konstrukte ein eher lapidarer Umgang mit den verwendeten Begriffen beobachtbar. Sprachtests sollten auf modellbezogenen Konstrukten beruhen und diese auch spezifizieren, m. a. W. den Gegenstand des Tests genau darlegen (vgl. Bachman/Palmer 2010). In den o. g. diskreten Sprachtests greift das zu messende Konstrukt jedoch sehr kurz, denn sie konzentrieren sich darauf, den

Wortschatzumfang bzw. das deklarative Wissen über (einzelne) Wörter eines Lerner¹ zu erfassen (Read 2000) und tragen somit der Komplexität von Sprachproduktion und -rezeption in kommunikativen Kontexten nicht ausreichend Rechnung. Sie sagen zwar etwas darüber aus, wie viele Wörter ein Lerner kennt, liefern aber beispielsweise keine Informationen über die Tiefe des semantischen Wissens oder über die Beherrschung der lexikalischen (auch Mehrwort-)Einheiten in verschiedenen konkreten Gebrauchssituationen. Bei kommunikativen Tests hingegen, die die lexikalische Kompetenz als Bestandteil der kommunikativen L2-Kompetenz fokussieren, wird äußerst vage oder überhaupt nicht expliziert, worum es sich beim Testkonstrukt handelt (vgl. Read/Chapelle 2001).

Da aber bereits auf der den Konstrukten zugrunde liegenden Ebene der *Modellierung* der lexikalischen Kompetenz kaum umfassende Konzepte vorliegen, ist das entstehende Dilemma nicht verwunderlich: Während lexikonbezogene Charakteristika von Lerner^{sprache} geläufiger Gegenstand verschiedenster Sprachtests sind, ist gleichzeitig relativ unklar, wie diese in ein umfassenderes Modell der lexikalischen Kompetenz eingepasst werden können.

Diesem Missstand möchte dieser Artikel mit einigen Vorschlägen entgegenreten. Dazu wird zunächst überblicksartig dargestellt, wie die lexikalische Kompetenz in verschiedenen Modellen und Forschungsrichtungen begrifflich gefasst wird. Dann wird davon ausgehend ein Arbeitsmodell der lexikalischen Kompetenz vorgeschlagen. Mit dem Modell der *communicative language ability* (Bachman/Palmer 1996, 2010) steht dabei ein geradezu kanonisches Referenzmodell für die Sprachverwendung in kommunikativen Sprachtests zur Verfügung. Dieses bildet lexikalische Aspekte zwar nicht umfassend ab, aber es stellt, wie unten gezeigt wird, einen hervorragenden Ausgangspunkt dar, um die lexikalische Kompetenz zu verankern. Besitzt ein Lerner Wissen über die lexikalischen Einheiten der zu erlernenden Sprache und verfügt er außerdem über die Fähigkeit, dieses Wissen in konkreten Sprachgebrauchssituationen auch angemessen zum Einsatz zu bringen, kann dieser Sprecher als lexikalisch kompetent betrachtet werden.

Diese Definition kommt der Beschreibung der lexikalischen Kompetenz im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* nahe (im Folgenden: GeRS, Europarat 2001). Im GeRS finden sich aber neben einer Taxonomie von Komponenten des Wortschatzes, die durchaus auch Mehrworteinheiten wie Kollokationen Rechnung trägt (vgl. GeRS 2001: Kap. 5.2.1.2), keine Ausführungen auf Modellebene; die beiden Skalen zu diesem Bereich (Wortschatzbeherrschung und Wortschatzspektrum) stehen losgelöst neben dem Text, so dass der GeRS dem Nutzer bezüglich der Konzeption der lexikalischen Kompetenz als Bestandteil der linguistischen Kompetenz keine Hilfe bietet (vgl. Wisniewski 2012).

1 Im Folgenden wird die maskuline Form aus Platz- und Stilgründen generisch eingesetzt. Die femininen Formen sind mit eingeschlossen.

2. Lexikalische Kompetenz – ein Überblick

Bevor die wenigen Modellierungsversuche der lexikalischen Kompetenz vorgestellt werden, soll knapp auf die zunehmende Bedeutung des Lexikons in Sprach(erwerbs)theorien eingegangen werden.² Dieses spielt selbst in generativen Ansätzen in den letzten Jahren eine zunehmende Rolle (Jackendoff 2002: 23; Chomsky 1995), auch wenn die Grammatik immer noch im Mittelpunkt der meisten Modelle und Theorien der Sprache im Allgemeinen bzw. des L2-Erwerbs im Besonderen steht. Singleton (1999: 3) formuliert:

„It is not that linguists have changed their basic view that the lexicon is that part of a linguistic model which deals with ‚idiosyncratic information‘ (...); it is rather that their researches have led them to the conclusion that very much more of the functioning of language than they had previously imagined is idiosyncratic.“

Nachdem dem Lernerlexikon lange wenig Beachtung gezollt wurde (vgl. Aguado 2004; Appel 1996; Meara 2002), tragen seit einigen Jahren nun auch immer mehr Publikationen aus der L2-erwerbstheoretischen Forschung seiner Bedeutung Rechnung (vgl. etwa Boogards/Laufer 2004; Chapelle 2006; Gass/Selinker 2009; Mondria 2007; Tschirner 2004). Dabei gehen kognitive L2-Erwerbstheorien am explizitesten auf den Wortschatz ein. Mit psycholinguistischen Methoden wurde die Speicherung mehrerer Sprachen im mentalen Lexikon fokussiert, während aktueller untersucht wird, wie lexikalische Formen in Sprachen repräsentiert sind und beim Lesen aktiviert werden, wie lexikalische und semantische Repräsentationen in mehreren Sprachen verbunden sind (vgl. z. B. Jiang 2002, 2004), oder wie man in der Fremdsprache spricht, wenn eine dominante L1 vorhanden ist. Ferner stellt sich die Frage, wie die Aktivierung lexikalischer Formen und Bedeutungen kontrolliert wird, so dass Mehrsprachige in der gewünschten Sprache sprechen (Kroll/Sundermann 2003). Durch die experimentelle Beschränkung auf Rezeption und Produktion einzelner Wörter fallen soziale, interaktionale und funktional-pragmatische Charakteristika der Sprache hier jedoch unter den Tisch. Nichtsdestotrotz wird im soziolinguistischen bzw. soziokulturellen L2-Erwerbssparadigma der Wortschatz kaum überhaupt thematisiert (vgl. aber die Studien zu kulturabhängigen Bedeutungsaspekten von Ervin (1961) und Szalay/Deese (1978); vgl. aktuell auch Pavlenko (2000)).

Bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs wird das Lernerlexikon in aller Regel nicht als Bestandteil einer lexikalischen *Kompetenz* betrachtet. Wo dies unternommen wird, wird häufig nicht stringent zwischen Wissen (*knowledge*) und Kompetenz (*ability, competence, proficiency*) unterschieden (vgl. dazu Bulté et al. 2008; Read 2007; Read/Chapelle 2001). Häufig wird das deklarative Wortwissen als separate Komponente der Sprachkompetenz betrachtet, ohne dass Wortfunktionen in grammatischen Strukturen, in Text oder Diskurs beachtet würden (vgl. Read/Chapelle 2001: 2). Die große Anzahl diskreter Multiple-Choice-Wortschatztests deutet ebenfalls auf eine gebräuchliche Gleichsetzung von (Teilen des) Wortwissen(s) und der – komplexeren – Wortschatzkompetenz (vgl. Read 2001: 5).

2 Auf einzelsprachbezogene Studien zum Wortschatzerwerb kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden.

Die Ausformulierung einer solchen kontextsensiblen und multidimensionalen Kompetenz scheint vielmehr innerhalb von Modellen der kommunikativen L2-Kompetenz nahe liegend. Das Wissen über Wörter wird hier durchaus thematisiert, obwohl erstaunlicherweise nur sehr wenige Autoren explizite Modelle der *Wortschatzkompetenz* vorschlagen. Letztere (bzw. wie bereits angedeutet sehr häufig verkürzt: der Wortschatz) ist hier meist Bestandteil einer übergeordneten kommunikativen Sprachkompetenz; es ist plausibel, dass in solchen Modellierungen Bedingungen, die für die kommunikative Sprachkompetenz als Ganze gelten, für die lexikalische Kompetenz nicht noch einmal gesondert aufgeführt werden (etwa die Kontextabhängigkeit oder die Bedeutung von Strategien). Fokussiert man die lexikalische Kompetenz jedoch einmal gesondert, zeigt sich der Bedarf für eine genauere und teilweise abgeänderte oder zu ergänzende Modellierung recht deutlich.

In der prozessorientierten Modellierung von Bachman/Palmer (1996, 2010)³ ist die CLA (*communicative language ability*) eine individuelle Eigenschaft. Für das Testen sind jedoch weitere individuelle Charakteristika zu berücksichtigen, nämlich persönliche Eigenschaften, Sachwissen und affektive Schemata (Bachman/Palmer 1996: 78); wichtig sind außerdem Besonderheiten der Aufgabe und des Test-Settings (dies.: 63). Die CLA besteht bei Bachman/Palmer 1996 aus zwei Modulen (ebda.). Zum einen gibt es den Bereich des Sprachwissens (vgl. Abb. 1), der wiederum aus organisatorischem und pragmatischem Wissen zusammengesetzt ist. Organisatorisches Wissen⁴ beinhaltet ein formales (grammatisches) und ein eigentlich pragmatisches Element, das textuelle Wissen (*textual knowledge*), bei dem es um Kohärenz und Kohäsion bzw. den Bereich der rhetorischen Organisation geht. Das pragmatische Wissen als zweiter Bestandteil des Sprachwissens hat eine funktionale und eine soziolinguistische Komponente. Die Kenntnis sprachlicher Funktionen ist das Bindeglied zu Zielen der Kommunikation. Das Wissen um soziolinguistische Aspekte, den zweiten Bestandteil des pragmatischen Moduls, betrifft v.a. die situative, also diaphasische Angemessenheit der Sprache, aber auch das Wissen um diatopische Varietäten und bildhaftes Sprechen (Bachman/Palmer 1996: 65–68 und 70ff.).

Das zweite Modul, das die strategische Kompetenz beschreibt, ist definiert als „a set of metacognitive components, or strategies, which can be thought of as higher order executive processes that provide a cognitive management function in language use, as well as in other cognitive activities“ (Bachman/Palmer 1996: 70). Die Kategorien dieses Modells sind teilweise empirisch gestützt (Schneider/North 2000: 28).

3 Auf andere Modelle der kommunikativen L2-Kompetenz, wie z. B. Canale/Swain 1980, Canale 1983, kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden; auch dort wird lexikalischen Aspekten nur sehr wenig Aufmerksamkeit gewidmet.

4 Zwischen Bachman/Palmer 1996 und Bachman 1990 gibt es einige Unterschiede in der Terminologie; hier soll dem neueren Werk gefolgt werden. Demgemäß werden die genannten Bereiche als „*knowledge*“ definiert.



Abbildung 1: Modul „Sprachwissen“ bei Bachman/Palmer 1996

Trotz des großen Einflusses der CLA von Bachman/Palmer sind einige Kritikpunkte herausgearbeitet worden. So diskutiert Read (2001: 5–7) die nachrangige Rolle des Wortschatzes im Modell von Bachman/Palmer (1996) kritisch. Purpura (2004) kritisiert, es würde nicht detailliert genug auf Aspekte der Bedeutung eingegangen, während andere Autoren z. B. bemängeln, Bachman/Palmer (1996) thematisierten Kontextfaktoren nicht detailliert genug (Chalhoub-Deville 2003, Chapelle 1998).

Angelehnt an Bachman (1990) entwickelt Chapelle (1994) einen Ansatz für ein explizites Modell der Wortschatzkompetenz (*vocabulary ability*). Dabei postuliert sie eine interaktionistische Konstruktdefinition, die erstens das *Sprachwissen* (d. h. die Kenntnis von Wörtern), zweitens die Beherrschung der Prozesse, die benötigt werden, um auf dieses Wissen *zugreifen* zu können, sowie drittens den *Kontext* des Sprachgebrauchs berücksichtigt. Als Scharnier zwischen diesen Elementen dient die strategische Kompetenz. Den Schwerpunkt legt Chapelle auf metakognitive Strategien zum Wortschatzgebrauch im Kontext (Chapelle 1994: 164). Read/Chapelle (2001)⁵ erweitern diesen Ansatz mit testtheoretischem Schwerpunkt. Dabei geht es um Fragen des Testzwecks, aber auch um häufig fehlende Konstruktdefinitionen von Wortschatz bei Tests: „(...) there has been no real tradition in vocabulary testing of construct definition in any way“ (Read/Chapelle 2001: 9).

Die Autoren bemängeln zudem, dass die meisten Wortschatztests den Wortschatz implizit als *trait* (also als feststehende Eigenschaft des Testkandidaten) definierten und Kontextfaktoren außer Acht ließen. Sie sind der Auffassung, dass solche Maße ergänzt werden müssten, indem der Wortschatz als interaktionistisches Konstrukt begriffen wird: „An interactionalist construct defines vocabulary as an underlying trait, but one that needs to be specified relative to a particular context of use“ (ebd.).

5 Read/Chapelle sprechen nicht von Wortschatzkompetenz, sondern von Wortschatz (*vocabulary*) bzw. von Wortwissen (*vocabulary knowledge*). Chapelle (2006: 61) verweist jedoch darauf, dass sie zwar den Ausdruck „knowledge“ verwende, eigentlich jedoch häufig die „ability“ im Sinne von Bachman/Palmer (1996) im Vordergrund von Testungen stehen sollte.

Auch Henriksen (1999) kritisiert die Herangehensweise an die lexikalische Kompetenz und nimmt dabei insbesondere die uneinheitliche und inkonsequente Terminologie in den Blick; zudem beklagt sie eine häufig willkürlich anmutende Auflistung von Komponenten und Prozessen (dies.: 304). Henriksen selbst versucht, die Entwicklung des Wortschatzes anhand bestimmter Dimensionen zu beschreiben (partiell vs. präzises und produktives vs. rezeptives Wissen; Tiefe des Wissens). Henriksen setzt diese Dimensionen jedoch nicht nur mit dem Wortwissen, sondern mit der lexikalischen Kompetenz selbst gleich (ebda.): „When describing lexical competence, one may choose either a global description (with one or two dimensions) or a description of many separate traits including all aspects of word knowledge (...)“.

Auch wenn natürlich der Wortschatz entscheidend mit der lexikalischen Kompetenz zusammenhängt, ist letztere doch nicht erschöpfend durch ersteren beschrieben. Die drei Dimensionen beschreiben zentrale Aspekte der lexikalischen Kompetenz, lassen jedoch ebenso wichtige Punkte (wie den Kontext, Strategien usw.) außer Acht.

Qian (2002) spricht zwar nicht explizit von lexikalischer Kompetenz, vertritt aber einen weiten Begriff von *vocabulary knowledge*.⁶ Robinson (1989) arbeitet deklarative und prozedurale Aspekte der lexikalischen Kompetenz heraus.⁷ Anhand der Kategorien von Canales (1983) Modell der kommunikativen Sprachkompetenz entwickelt Robinson Vorschläge für die Vermittlung des Wortschatzes im FSU. Dieser Ansatz erscheint viel versprechend, wenn auch die theoretische Herleitung in diesem Artikel sehr knapp ausfällt.

Bulté et al. (2008) unterscheiden eine deklarative und eine prozedurale Komponente der lexikalischen Kompetenz, fokussieren dabei aber erstere, also im Prinzip wiederum das Wortwissen selbst. Die prozedurale Komponente wird in einem Satz beschrieben: „The second component, procedural lexical competence, is more a matter of skill and control over knowledge and refers to how strongly linguistic information is stored in lexical memory, which in turn determines how well learners can access, retrieve and encode/decode relevant lexical information in real time“ (dies.: 279).

6 Dimensionen des Wortwissens sind bei Qian (2002: 516f.) die Größe des Wortschatzes, die Tiefe des Wissens (wie bei Nation 2001), aber auch die lexikalische Organisation (bezieht sich auf die Speicherung, die Verbindungen und die Repräsentation von Wörtern im mentalen Lexikon) sowie die Automatisierung rezeptiven und produktiven Wissens. Zu der letztgenannten Dimension zählen etwa die phonologische und orthographische Kodierung (encoding and decoding), der Zugriff auf semantische Charakteristika aus dem Lexikon, die lexikalisch-semantische Integration und Repräsentation sowie morphologische Analyse und Zusammensetzung (ebda.). In der Testforschung werden die Dimensionen des Wortwissens recht häufig bemüht, v. a. die Breite (d. h. die Zahl der gewussten Wörter) und die Tiefe des Wortwissens spielen immer wieder eine Rolle. Vgl. Read 2001.

7 Wörter mit relativ allgemeiner Bedeutung sind laut Robinson dazu geeignet, Wörter mit spezifischerer Bedeutung prozedural zu erklären. Das benötigte Wissen über technischere Termini erschöpft sich dagegen nahezu vollkommen in der deklarativen Kenntnis ihrer Bedeutung (ders.: 275). Der Fokus liegt deshalb auf der prozeduralen Perspektive der Verwendung des Wortschatzes.

Die Autoren weisen explizit darauf hin, dass die lexikalische Kompetenz selbst nicht beobachtbar sei, sondern aus ihrem Verhaltenskorrelat, der „lexical proficiency“, hergeleitet werden müsse (dies.: 279). Diese besteht aus der lexikalischen Variation, der *sophistication*, d. h. des Anteils seltener Wörter in Lernerproduktionen, der Komplexität, der Produktivität und der Flüssigkeit des Wortgebrauchs in der L2. Es handelt sich somit um keine Modellierung, sondern um eine – wenn auch recht umfangreiche – Aufzählung von Komponenten im Wortschatz. Bulté et al. (2008) tragen sicherlich zur klareren Distinguierung von Konzepten bei, konzentrieren sich aber dann auf bereits gebräuchliche Unterscheidungen und zudem fast ausschließlich auf das Wortwissen selbst.

3. Ein Arbeitsmodell der lexikalischen Kompetenz

3.1. Einleitung – Begründung

Da sich in der Forschungsliteratur eine heterogene Verwendungsweise der Terminologie, zuweilen auch eine begriffliche Gleichsetzung unterschiedlicher Konzepte beobachten lässt, soll hier ein Arbeitsmodell der lexikalischen Kompetenz vorgeschlagen werden. Ziel ist, bereits ausgearbeitete Erkenntnisse in einer Weise zusammenzuführen, dass eine Konstruktgrundlage für Sprachtests entsteht und sie um bislang eher vernachlässigte Aspekte zu ergänzen. Trotz des provisorischen Charakters des Arbeitsmodells kann dieses dazu dienen, Konstruktdefinitionen im Bereich des Lexikons bei Sprachtests expliziter zu gestalten. Zudem wird hier der Versuch unternommen, bestehendes Wissen durch eine teils erstmalige Zusammenführung zu strukturieren und nutzbar zu machen.

Das Arbeitsmodell will in Anlehnung an das Modell der kommunikativen Sprachkompetenz von Bachman 1990 und Bachman/Palmer 1996/2010 und ähnlich wie Chapelle 1994 kein Modell der Sprachverarbeitung oder -produktion sein, sondern bezieht sich auf den produktiven/interaktiven Sprachgebrauch in konkreten Situationen, insbesondere des Sprachtestens (vgl. Bachman/Palmer 1996: 67).

Lexikalische Kompetenz wird hier verstanden als die Fähigkeit zum Gebrauch gewusster lexikalischer Einheiten einer Sprache im Kontext einer Sprachgebrauchssituation. Sie besteht aus deklarativen Wissensbestandteilen sowie prozeduralen, anwendungsorientierten Komponenten. Der Fokus liegt auf dem Aspekt der Kompetenz, nicht auf dem Wissen.⁸ Die Kompetenzauffassung lässt sich mit

8 Während Bachman (1990) diesbezüglich noch von *language competence* sprach, ist bei Bachman/Palmer (1996) nahezu durchgängig von „Wissen“ die Rede, das vor allem deklarativ zu verstehen ist: Sprachwissen ist eine „domain of information in the memory“ (Bachman/Palmer 1996: 67). Hier soll deutlich gemacht werden, dass, auch wenn der Terminologie der Autoren in diesem Punkt gefolgt wird, doch nicht nur das deklarative Wissen über lexikalische Einheiten, sondern in gleichem Maße die Fähigkeit, dieses kontextuell angemessen auch zum Einsatz zu bringen, gemeint ist. Bei Bachman/Palmer (1996) ist dieser Punkt natürlich ebenfalls zentral, ergibt sich jedoch durch die Betrachtung des Einsatzes von Sprache in der Sprachgebrauchssituation von selbst.

der von Klieme/Hartig (2007: 8) in Übereinstimmung bringen, der zufolge Kompetenzen „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen [sind], die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“.⁹ Für die lexikalische Kompetenz ist das (nahezu ausschließlich deklarative) lexikalische Wissen zwar konstitutiv; sie enthält jedoch weitere, auch prozedurale Aspekte (z. B. Robinson 1989) und hat somit selbst Kompetenzcharakter. Read (2004) kritisiert, dass generell vornehmlich deklaratives Wissen getestet würde und kommt zu dem Schluss, dass „(...) ultimately the question is not what learners know about a word but what they can do with it: being able to pronounce it, recognize it in connected speech and writing, and use it fluently in their own production.“ (Read 2004: 224).

Das – wenn auch mehrdimensionale – vornehmlich deklarative Wortwissen¹⁰ wird also hier anders als bei vielen Autoren *nicht* als identisch mit der lexikalischen Kompetenz verstanden.

Hier wird die lexikalische Kompetenz nicht als Unterbestandteil des grammatischen Sprachwissens (wie bei Bachman/Palmer 1996, vgl. Abb. 2) aufgefasst, sondern als eigenständiges Element der kommunikativen Sprachkompetenz. Nahezu alle Charakteristika, die Bachman/Palmer 1996 dem Sprachwissen zuschreiben, lassen sich bis auf die lexikalische Ebene zurückverfolgen.

Die getrennte Behandlung der lexikalischen Kompetenz ist allerdings nur sinnvoll, insofern ihre Zugehörigkeit zur übergeordneten kommunikativen Sprachkompetenz mitgedacht wird. Deren Elemente können grundsätzlich nicht blockartig voneinander abgehoben werden, ohne dem Gegenstand „Sprache“ Unrecht zu tun. Die lexikalische Kompetenz lässt sich von der kommunikativen Sprachkompetenz auch nicht durchweg strikt trennen; sie tangiert auch andere Kompetenzbereiche, etwa die soziolinguistische, die pragmatische oder auch die grammatische Kompetenz. Diese Mehrdeutigkeit und Überschneidungen gelten jedoch für alle Bereiche der kommunikativen Sprachkompetenz gleichermaßen. Vor dem Hintergrund der oben angerissenen zunehmenden Bedeutung des Lexikons in Sprach(erwerbs)theorien ist auch verwunderlich, dass die lexikalische Kompetenz in Modellen der kommunikativen Kompetenz bislang keinen gesonderten Status erhalten hat (vgl. Bachman 1990, Bachman/Palmer 1996/2010, Canale/Swain 1980, Canale 1983, Purpura 2004). Hier wird es als sinnvoll erachtet, ein gesondertes Modell der lexikalischen Kompetenz zu entwerfen, da diese *de facto* eine erhebliche Rolle beim Sprachenlernen und erfolgreichen Kommunizieren spielt, was sich in ihrem Stellenwert in Sprachtests auch bereits widerspiegelt. Dem entspricht jedoch bislang keine detaillierte Modellierung, die auch als Basis für Konstruktdefinitionen dienen könnte.

9 Die nicht kognitiven Einflussfaktoren (persönliche Eigenschaften und Affekte, s. u.) sind nicht Bestandteil der lexikalischen Kompetenz selbst, sondern mit zu bedenkende Einflussgrößen. Die lexikalische Kompetenz im engeren Sinne besteht aus kognitiven Dispositionen (lexikalisches Wissen, strategische Kompetenz, Automatisierung der Zugriffsprozesse), während die persönlichen Eigenschaften und affektive Faktoren die lexikalische Kompetenz indirekt beeinflussen.

10 Wortwissen und lexikalisches Wissen werden hier synonym gefasst und bezeichnen die Summe des vornehmlich deklarativen Wissens eines Sprechers über lexikalische Einheiten (auch Mehrworteinheiten) einer Sprache.

3.2. Überblick: Komponenten und Einflussgrößen der lexikalischen Kompetenz

Die lexikalische Kompetenz besteht aus den in spezifischen Kontexten aktivierten Aspekten des (1) lexikalischen Wissens, der (2) strategischen Kompetenz und des (3) Zugriffs auf die im mentalen Lexikon gespeicherten Lemmata (vgl. Abb. 2).

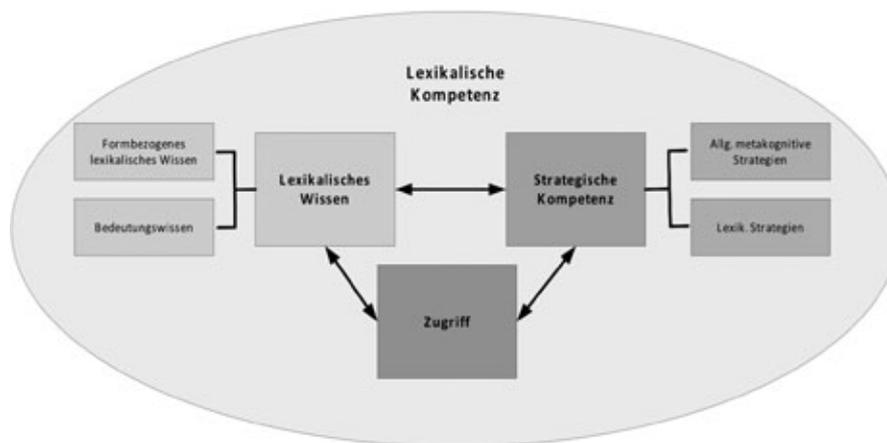


Abbildung 2: Die lexikalische Kompetenz

Die lexikalische Kompetenz wird als interaktionistisches Konstrukt verstanden (s. o.; vgl. Read/Chapelle 2001): Sie wird ähnlich wie bei Bachman/Palmer (1996) als Eigenschaft des Lernenden aufgefasst (*trait*), aber gleichzeitig in erheblichem Maße von (zu spezifizierenden) Kontextfaktoren beeinflusst (vgl. Abb. 4). Alle Einflussgrößen auf die CLA insgesamt (persönliche Eigenschaften, strategische Kompetenz, Affekt, Sachwissen sowie der Kontext) sind auch für die Wortschatzkompetenz relevant. Abbildung 4 zeigt die Komponenten der lexikalischen Kompetenz sowie die relevanten Einflussfaktoren.

Der Kontext bzw. die Sprachgebrauchssituation ist für die lexikalische Kompetenz eine zentrale Einflussgröße. Die lexikalische Kompetenz ist immer eingebettet in und abhängig von Sprachgebrauchssituationen. Diese Kontextbedingungen sind nach Bachman/Palmer (1996/2010) durch die Interaktion mit individuellen Bestimmungsfaktoren definiert (vgl. Abb. 3). Solche individuellen Faktoren sind v. a. das Sachwissen bezüglich des Themas der Kommunikationssituation bzw. des Tests und persönliche Eigenschaften des Sprechers. Affektive Aspekte beeinflussen die Sprachgebrauchssituation bzw. die produzierte Sprache zusätzlich.

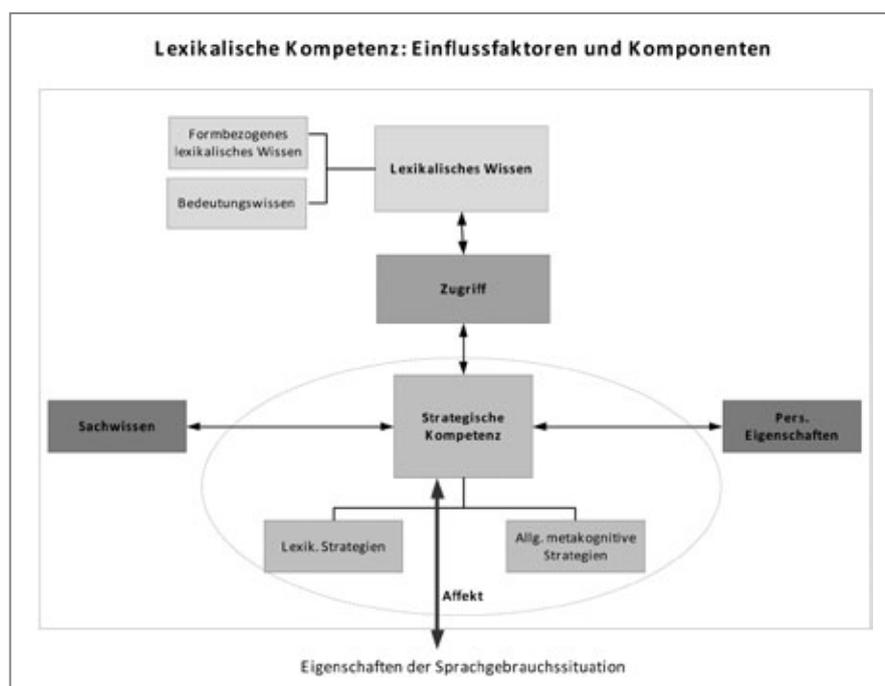


Abbildung 3: Arbeitsmodell lexikalische Kompetenz: Einflussfaktoren und Komponenten¹¹

Die strategische Kompetenz bildet das Bindeglied zwischen den individuellen Charakteristika und der Sprachgebrauchssituation und nimmt eine zentrale Scharnierstellung ein.

Im Folgenden sollen die Komponenten der lexikalischen Kompetenz beschrieben werden.

3.3. Komponente 1: Das lexikalische Wissen

Das lexikalische Wissen hat im Arbeitsmodell eine Form- und eine Bedeutungskomponente. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie diese Unterteilung hergeleitet wurde und wie sie auf andere Modellierungen fremdsprachenbezogener (Teil-)Kompetenzen zurückgreift bzw. sich von diesen abgrenzt.

Wie bereits angedeutet fassen Bachman/Palmer (1996) das lexikalische Wissen unter die organisationale Seite des Sprachwissens, und zwar als Unteraspekt des grammatischen Wissens (vgl. Abb. 1). Hier hingegen soll mit Nation (1990, 2001), Richards (1976), Meara (1996, 1997) u. a. vorgeschlagen werden, das Wortwissen umfassender zu betrachten. Vor dem Hintergrund dessen Strukturiertheit kann es nämlich auch fruchtbar *quer* zum Bachman/Palmerschen Sprachwissen gelesen werden.¹²

¹¹ In Anlehnung an Bachman/Palmer (1996) finden sich alle Aspekte, die sich im Inneren des Sprechers abspielen, im weiß unterlegten Rechteck wieder.

¹² D. h. dass neben den bei Bachman/Palmer (1996) unerwähnten Bedeutungsaspekten (s. u.) nicht nur grammatische, sondern sowohl textuelle als auch bei den Autoren als pragmatisch bezeichnete Aspekte zum lexikalischen Wissen gehören. Die Kategorien des Moduls des organisationalen Sprachwissens der CLA werden im Modell der LK also nahezu durchgängig tangiert bzw. teilweise übernommen: Das Wissen über

Im Modell der CLA fehlt der Bedeutungsaspekt (vgl. Purpura 2004). Ergänzend soll deshalb hier Nations Beschreibung des Wortwissens hinzugezogen werden (1990; v. a. 2001: 27, vgl. Abb. 4). Nation (2001) unterscheidet zwischen form-, bedeutungs- und gebrauchbezogenen Aspekten des Wortwissens. Der Aspekt des Gebrauchs ist natürlich im Zusammenhang mit der Stellung des Kontextes der Sprachgebrauchssituation von besonderer Bedeutung: wie ein Wort/eine lexikalische Einheit verwendet wird, ist vom Kontext abhängig. Die Trennung zwischen semantischen und pragmatischen Bedeutungsaspekten ist jedoch grundsätzlich hochproblematisch (vgl. etwa Busse 2009, Cruse 2004, Purpura 2004) – wo hört die lexikalische Kernbedeutung auf, und wo beginnen kontextuelle Bedeutungsaspekte eine Rolle zu spielen? Es ist z. B. zweifelhaft, ob die Frage danach, welche Bedeutung eine Wortform tragen kann (Nation 2001: 27), tatsächlich unabhängig vom Gebrauch dieser Wortform überhaupt beurteilt werden kann bzw. welche Relevanz dies für einen Sprachenlernenden haben könnte. Zur Vermeidung von Widersprüchen wird deshalb von einer gesonderten „Gebrauchskategorie“ des lexikalischen Wissens abgesehen. Bedeutung wird hier verstanden als stets mehr oder minder kontextbedingt und in aller Regel an einen konkreten Sprachgebrauch gekoppelt. Auch die lexikalische Kernbedeutung gehört dazu, kann aber von kontextgebundenen Wortbedeutungsaspekten nur schwerlich getrennt werden.

So entsteht eine große Nähe zur Pragmatik: Je mehr Kontext einbezogen werden muss, um eine Bedeutung zu verstehen bzw. herstellen zu können, desto näher rücken die dafür einzusetzenden Fähigkeiten an die (übereinzelsprachlichen) pragmatischen Kompetenzen. Außerdem rücken „pragmatischere Bedeutungen“ auch näher an die strategische Kompetenz heran, etwa bei der Herstellung von Bedeutung im Gespräch. An dieser Stelle können theoretische Definitionsschwierigkeiten bezüglich der Schnittmengen und Abgrenzungen pragmatischer und semantischer Bedeutungsaspekte nicht aufgelöst werden. Es ergibt sich für das Arbeitsmodell eine Zweiteilung zwischen form- und bedeutungsbezogenen Aspekten des Wortwissens, die im Folgenden ausführlich erläutert wird.

Wörter beinhaltet neben syntaktischen und morphophonologischen auch pragmatische Aspekte, etwa in funktionaler Hinsicht. Auch das soziolinguistische Wissen hat deutliche lexikalische Bezüge, die sich durch die Kontextabhängigkeit des Konstrukts erläutern lassen: So ist es etwa von entscheidender Bedeutung, dass lexikalische Einheiten gewusst und ausgewählt werden können, die konkreten Sprachgebrauchssituation vom Register her angemessen sind. Letztendlich lassen sich nahezu alle Bestandteile des Sprachwissens bei Bachman/Palmer (1996) auch als Elemente des lexikalischen Wissens auffassen. Diese Aspekte gilt es jedoch in einer angepassten Terminologie und umgearbeiteten Kategorisierung angemessen herauszustellen.

3.3.1. Formbezogenes lexikalisches Wissen

Das lexikalische Wissen beinhaltet Wissen über die Form lexikalischer Einheiten (d. h. Wörter, Morpheme, Mehrworteinheiten). Die Abgrenzung von lexikalischen zu grammatischen Aspekten ist hier nicht immer einfach.¹³ Zum formbezogenen lexikalischen Wissen zählt hier etwa das Wissen über Wortbildungsprozesse, das abhängig von der zu erlernenden Zielsprache ist (Komposition, Derivation usw.). Nation (2001) sowie Bauer/Nation (1993) gehen davon aus, dass das Wissen über Wortbestandteile mit zunehmender fremdsprachlicher Kompetenz ausgebaut wird.¹⁴

Weitere Bestandteile der formalen Seite des Wortwissens sind nach Nation die Aussprache und die Schreibung (vgl. Nation 2001: 40–46). Die Schwierigkeit der Aussprache eines Wortes ist mit seiner Lernbarkeit verbunden (s. o.). Auch die Schwierigkeit geschriebener Sprache ist mit phonologischen Aspekten verknüpft, außerdem mit Fragen der Regelmäßigkeit des Schriftsystems und der Ähnlichkeit zwischen L1 und L2.

Im Arbeitsmodell wird das bei Nation zur Gebrauchs-Kategorie (die hier nicht verwendet wird) gehörige Wissen über grammatische Funktionen dem formalen Wissen zugezählt.¹⁵ Neu hinzugefügt wird dem formalen lexikalischen Wissen hier die Kenntnis formaler Aspekte formelhafter Sequenzen (FS) im Sinne von Wray (1999, 2002). Wie bei den bereits dargestellten Bestandteilen dieser Komponente reicht auch hier deklaratives Wissen über solche FS nicht aus; vielmehr existiert eine starke Verbindung zum Bedeutungs-Wissen.

Für die lexikalische Kompetenz ist die Kenntnis lexikalischer Kohäsionsmittel und lexikalischer Mittel zur Diskursgliederung und -gestaltung von Bedeutung (bei Bachman/Palmer 1996: textuelles Wissen). Kohäsion ist natürlich hauptsächlich auf supra-lexikalischer Ebene relevant; andererseits braucht man zu ihrer Herstellung auch lexikalische Mittel.

13 Forschungsergebnisse deuten auf eine Verflechtung von grammatischen und lexikalischen Aspekten der Sprache hin, und in der Regel werden auch formbezogene Aspekte zum lexikalischen Wissen gezählt (vgl. Laufer 1997; Singleton 1999). Hier kann auf diese Problematik nicht eingegangen werden; es wird von den bei Nation gut belegten grammatischen Aspekten des Wortwissens ausgegangen. Außerdem wird im Arbeitsmodell nicht von „grammatischem Wissen“, sondern von „formbezogenem lexikalischen Wortwissen“ gesprochen.

14 Verschiedene Faktoren beeinflussen die Schwierigkeit des Gebrauchs bzw. der Rezeption von Wortteilen. Bezüglich der Kategorie des Gebrauchs (s. o.) sind das die Häufigkeit, die Produktivität und die Regularität des Funktionierens der Affixe. Bezüglich der Bedeutungskategorie erleichtern semantische Transparenz und Vorhersagbarkeit (wenn das Affix nur eine Bedeutung hat bzw. eine grammatische und eine semantische Bedeutung besitzt) Produktion und Rezeption von Wortteilen. Bezüglich der formalen Kategorie sind freie Affixe (etwa selbständige Wortformen) und die Regelmäßigkeit der gesprochenen bzw. geschriebenen Affix- und Basisformen Indikatoren für bessere Lernbarkeit von Wortteilen (vgl. Nation 2001: 271).

15 Anders als 1990 ordnet Nation (2001) die grammatischen Funktionen nicht mehr der Formseite des Wortwissens zu, sondern dem Gebrauch. Natürlich muss man zum Wortgebrauch wissen, „what part of speech it is and what grammatical patterns it can fit into“ (Nation 2001: 55). Diese syntagmatische Perspektive allerdings trifft auch auf Bedeutungsaspekte des Wortwissens zu. Abweichend von Nation 2001 werden deshalb grammatische Stellungsmuster und die Kenntnis von Wortarten (denn nichts anderes sind die grammatischen Funktionen bei Nation) hier wieder der Formseite des Wortwissens zugeordnet (vgl. ähnlich Purpura 2004).

So zeigt sich für die formbezogenen Aspekte des lexikalischen Wissens im Arbeitsmodell neben den allgemein relevanten Faktoren der Aussprache bzw. Schreibung eine Hierarchisierung der Komponenten: Ausgehend vom Wissen über Wortbildungsprozesse ist die Kenntnis größerer lexikalischer Einheiten (FS) ebenso vonnöten wie das Wissen darüber, wie auf lexikalischer Ebene größere Textsequenzen (mündlich/schriftlich) gegliedert und verbunden werden können.

3.3.2. Bedeutungsbezogenes lexikalisches Wissen

Das Element des Bedeutungswissens ist für die Bestimmung des lexikalischen Wissens von ganz besonderer Wichtigkeit. Es sei nochmals angemerkt, dass auch hier einige strittige Fragen der Linguistik tangiert werden, etwa die nach der Trennung von Semantik und Pragmatik, die an dieser Stelle natürlich nicht auflösbar sein werden.

Hier wird ein weiter Bedeutungsbegriff vertreten, der von rein semantischen bis zu Punkten reicht, die an der Grenze zur linguistischen Pragmatik stehen. Dieser Ansatz wurde zuungunsten einer eigenständigen Pragmatik-Komponente verfolgt, die auf der rein lexikalischen Ebene der kommunikativen Sprachkompetenz wohl nur in Einzelfällen eindeutig abgrenzbar wäre.

I. Zum Wissen über die Bedeutung von Wörtern gehört die Kenntnis verschiedener *Bedeutungsebenen*:

(1) Zum einen sind das die wörtlichen, fixen Ausdrucksbedeutungen von Wörtern und größeren lexikalischen Einheiten, vornehmlich die Denotation der lexikalischen Bedeutung. Streng genommen sind diese Bedeutungen nicht sprachpraxisgebunden, sondern künstlich konstruierte Bedeutungsbeschreibungen, bei denen von Kontextfaktoren abgesehen wird (vgl. Busse 2009: 94). Man könnte diese abstrahierte Bedeutung auch als „type“ fassen, während die konkreten Realisierungsmöglichkeiten (potenziell unendlich) dann als „tokens“ zu verstehen wären (vgl. ders.: 96).

(2) Solche Realisierungsmöglichkeiten hängen vom sprachlichen Ko-Text und außersprachlichen Kontext ab. Ein Lerner muss eine Ausdrucksbedeutung kontextuell und/oder durch den Ko-Text so disambiguieren können, dass eine sinnvolle Äußerungsbedeutung entsteht. Diese Bedeutungsebene liegt zwischen Semantik und Pragmatik. Unter diese Bedeutungsebene fallen auch implizite Bedeutungen (Ironie, Metaphorik etc.).

Außerdem sind Konnotationen von besonderer Bedeutung (token-Ebene, s. o.): Diese können alle Aspekte der diasystematischen Variation betreffen. So drücken Konnotationen verschiedene emotionale Aspekte des Wortgebrauchs aus, sie können das Register (diaphasisch, etwa umgangssprachlich/förmlich/gehoben ...) oder den Stil (diastatisch – Jugendsprache, Jargon ...) tangieren oder diatopisch (Akzent, Dialekt, Regionaldialekt ...) markiert sein, aber auch diamesische Differenzierungen beinhalten (Gebundenheit an mündliche/schriftliche Ausdrucksformen). Auch eine diachronische Ebene

wird tangiert, etwa bei der Verwendung von Neologismen oder veralteter Ausdrücke. Grundsätzlich problematisch ist bei Konnotationen die Frage, inwiefern sie usuell/konventionell sind oder einzelnen Situationen (Kreativität der Sprecher, Sprachspiele) zuzuschreiben sind. Die Kenntnis relevanter Konnotationen ist für Lerner essentiell und wird häufig vernachlässigt.

(3) Auf einer dritten Bedeutungsebene (und der linguistischen Pragmatik zuzuordnen) liegt der kommunikative Sinn einer Äußerung, das situationsgebundene Meinen eines Sprechers (Grice 1957). Der kommunikative Sinn zeigt sich in einem bestimmten sozialen Interaktionsrahmen und bezeichnet die Äußerungsintention des Sprechers. Hier ist davon auszugehen, dass durch die L1-Kompetenz bereits wesentliche Prozesse des Referierens und der Herstellung bzw. der Nachverfolgung des kommunikativen Sinns der L2 bekannt sind. Grice bezeichnet diese Bedeutungsebene als zumindest teilweise individualpsychologisch (vgl. Grice 1957). Deshalb wird die Kenntnis der pragmatischen Bedeutungsaspekte (Implikaturen, Deixis, Präsuppositionen) hier nur lose an die bedeutungsbezogene Seite des lexikalischen Wissens gekoppelt. Ihre genauere Beschreibung wäre Aufgabe einer Modellierung der pragmatischen fremdsprachlichen Kompetenz. Sie hängen mit der lexikalischen Kompetenz jedoch eng zusammen.

II. Ein weiterer Aspekt des bedeutungsbezogenen lexikalischen Wissens betrifft die Kenntnis semantischer *Relationen*. Der Lerner muss der internen Strukturiertheit des Wortschatzes Rechnung tragen. Das ist für ihn z. B. relevant, wenn ihm ein Wort für eine Bedeutung nicht bekannt ist, aber ein Hyperonym zur Verfügung steht und weiterhelfen kann. Der Umgang mit Mehrdeutigkeit von Wörtern ist ebenso zentral – nicht relevante Lesarten einer lexikalischen Einheit müssen ausgeschlossen werden können. Solche Relationen sind in syntagmatischer und paradigmatischer Hinsicht bedeutsam:

Auf syntagmatischer Ebene interessieren vor allem Bedeutungsaspekte formelhafter Sequenzen (im Sinne Wrays (1999) umfassen diese sowohl Kollokationen als auch stärker idiomatisierte Wortverbindungen). Paradigmatische Bedeutungsbeziehungen betreffen Bedeutungsähnlichkeit/Mehrdeutigkeit (Synonymie, Homonymie, Polysemie), Über- und Unterordnungen von Bedeutungen (Kohyponymie, Hyper- und Hyperonymie) sowie Antonymie- und Inkompatibilitätsrelationen (Antonymie/Komplementarität/graduelle Antonymie). Von Bedeutung ist stets der *Präzisionsgrad* des Bedeutungswissens. Auch Wortfelder sind durch paradigmatische Bedeutungsrelationen geprägt und von Bedeutung für Fremdsprachenlerner. Weiterhin ist auch die kognitive Vernetzung von Bedeutungen, wie etwa in der Frame-Semantik vorgeschlagen, ein interessanter Aspekt.

3.3.3. Zusammenfassung lexikalisches Wissen

Das lexikalische Wissen ist die erste hier beschriebene Komponente der lexikalischen *Kompetenz*. Sie lässt sich zusammenfassend wie folgt darstellen (vgl. Abb. 4):

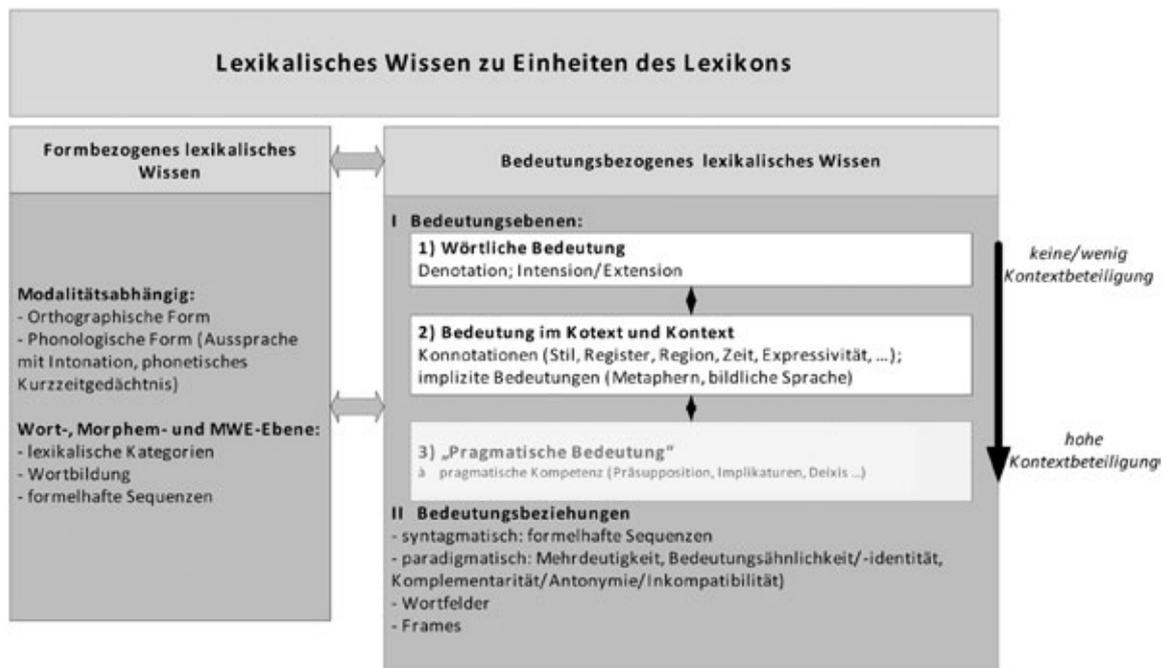


Abbildung 4: Das lexikalische Wissen im Arbeitsmodell

Die Komponenten sind miteinander eng verwoben und nicht immer trennbar (siehe Verweise im Text). Die Ebene der pragmatischen Bedeutung ist nur lose an das bedeutungsbezogene lexikalische Wissen angeschlossen und fällt eigentlich in den Bereich der pragmatischen Kompetenz. Grundsätzlich können sich alle genannten Aspekte gleichermaßen auf einzelne Lexeme wie auf Mehrworteinheiten (MWE) beziehen.¹⁶

¹⁶ Die Darstellung des Wortwissens ähnelt so auch den von Read (2004: 211ff.) beschriebenen Dimensionen der Tiefe des Wortschatzes.

3.4 Komponente 2: Die strategische Kompetenz

Wer ein gutes Wortwissen hat, muss deshalb noch nicht lexikalisch kompetent sein, sondern der Sprecher muss auch die der Sprachgebrauchssituation angemessenen (2) *Strategien* zum Einsatz bringen können. Diese bilden die zweite Komponente im Modell der lexikalischen Kompetenz.

Die strategische Kompetenz trägt prozeduralen Charakter. Die Bedeutung der strategischen Komponente der kommunikativen Sprachkompetenz im Allgemeinen wie auch der lexikalischen Kompetenz im Besonderen kann kaum überschätzt werden.¹⁷ Die strategische Sprachkompetenz ist auch ein wichtiger Faktor beim Wortschatzerwerb:

„Successful learners use sophisticated metacognitive knowledge to choose cognitive learning strategies appropriate to the task of vocabulary acquisition. These include: inferring word meanings from context, Semantic or Imagery Mediation between the FL word (...) and the L1 translation, and deep processing for elaboration of the new word with existing knowledge. Some people have difficulty acquiring lexis because they fail to use appropriate strategies for learning label-meaning associations“ (Ellis 1997: 138).

Relevante Strategien sind zum einen allgemein kognitive der *Planung*, der *Evaluierung* und der *Zielsetzung* für die Lösung sprachlicher Aufgaben (vgl. Bachman/Palmer 1996/2010). Ein lexikalisch kompetenter Sprecher kann seine Aussagen in der Wortwahl planen, auszuführen und überprüfen. Es ist nicht sinnvoll, die metakognitiven Strategien nach Bereichen der kommunikativen Sprachkompetenz aufzugliedern; vielmehr sind sie als transversal, also die gesamte CLA betreffend zu verstehen.

Außerdem verfügt er über die Fähigkeit, der Aufgabe bzw. der konkreten Kommunikationssituation, seinem persönlichen Lernstil, seinem Kompetenzniveau und seiner Persönlichkeit angemessene *lexikalische Kommunikationsstrategien* in der schriftlichen und der mündlichen Kommunikation zum Einsatz zu bringen. So kann der lexikalisch kompetente Sprecher etwa mit Lücken in seinem Wortwissen umgehen, indem er umschreibt und paraphrasiert, Themen vermeidet usw. (vgl. Kormos 2006; Dörnyei/Scott 1997; Chapelle 1994). Auch lexikalische Kommunikationsstrategien sowie Lern(er)strategien zur Aneignung lexikalischer Kompetenz gehören zur strategischen Kompetenz. Geglückter Strategieeinsatz kann einen erheblichen Einfluss auf die Rezeption des Gesagten durch andere Kommunikationsteilnehmer bzw. Bewertende haben.

Deshalb soll hier ein wenig detaillierter auf das Spektrum relevanter *Kommunikationsstrategien* eingegangen werden. Dörnyei/Scott (1997) führen in ihrem Überblicksartikel zahlreiche Beispiele an.¹⁸ Kommunikationsstrategien definieren die Autoren breit als: „(...) every potentially intentional attempt to cope with any language-related problem of which the speaker is aware during the course of communication“. (dies.: 179).

17 Aus Platzgründen kann hier auf verschiedene strittige Fragen der Lernerstrategieforschung wie z. B. auf das Problem der Bewusstheit des Strategieeinsatzes oder der begrifflichen Abgrenzung von Strategien (i. U. zu etwa Techniken, Methoden usw.) nicht eingegangen werden. Ein erhellender Beitrag ist in diesem Zusammenhang Gu (2005).

18 Die Autoren diskutieren auch zahlreiche verschiedene Taxonomien zu Kommunikationsstrategien, die sich teilweise widersprechen. Aus Platzgründen kann hier auf diese Debatte nicht eingegangen werden.

Gelegentlich wird eine Unterscheidung getroffen zwischen Strategien, die man einsetzt, um eine Nachricht trotz bestehender sprachlicher Defizite zu übermitteln (*achievement strategies*) und solchen Strategien, bei denen die Nachricht an die zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen angepasst wird (*Vermeidungsstrategien/avoidance strategies/reduction strategies/risk avoidance strategies/message adjustment strategies*). Diese begriffliche Differenzierung geht v. a. auf ältere Arbeiten zurück (v. a. Faerch/Kasper 1983; vgl. Dörnyei/Scott 1997), wird aber immer noch verwandt (vgl. z. B. Kormos 2006). Wenn man eine Vermeidungsstrategie einsetzt, kann man eine Nachricht entweder komplett fallenlassen, sie reduzieren bzw. ein Thema vermeiden oder die eigentlich geplante Nachricht durch eine neue ersetzen.

Alle drei Möglichkeiten haben mit den anderen beiden Komponenten der lexikalischen Kompetenz, also dem Wortwissen und den Zugriffsmöglichkeiten, zu tun, durch die die Einschränkung bei der Versprachlichung erst entstehen mag, die aber auch bei der Reduktion einer Nachricht zum Einsatz kommen können und müssen. Problematisch stellt sich bei einer Anwendung im praktischen Kontext hier sicherlich insbesondere die mangelnde Beobachtbarkeit der beiden letztgenannten Strategietypen dar, wenn keine retrospektiven Methoden eingesetzt werden.

Versucht man, trotz begrenzter lexikalischer Ressourcen eine Nachricht umzusetzen, bieten sich zahlreiche Strategien an. Hier seien *einige* genannt, die die lexikalische Ebene betreffen können:

Achievement strategies (nach Dörnyei/Scott 1997: 188–194)	
Umschreibung/Paraphrasierung	Nicht sprachliche Strategien
Semantische Annäherung	Füllwörter verwenden
Gebrauch sehr allgemeiner Ausdrücke	Sich selbst wiederholen
Wortneubildung eines nicht existierenden L2-Wortes	Jemand anderen wiederholen
Umstrukturierung (eine Äußerung abbrechen und umstrukturiert neu bilden)	Verstehen vortäuschen
Wörtliche Übersetzung aus L1/Transfer	Verbale Strategiemarker einsetzen (deutlich machen, dass man eine Strategie verwendet)
Foreignizing	Direkt um Hilfe bitten
Code switching	Indirekt um Hilfe bitten
Gebrauch ähnlich klingender Wörter	Um Wiederholung, Klärung, Bestätigung bitten
Verschlucken von Lauten bei Unsicherheit	Raten
Auslassen nicht bekannter Wörter	Nichtverstehen ausdrücken
Während der Wortsuche inkorrekte Formen äußern, bis man bei der richtigen anlangt	Interpretative Zusammenfassung des Gesagten anbieten
Reparaturen (Selbst- und Fremdreparatur)	Verstehen des Gesprächspartners kontrollieren
Sich selbst paraphrasieren	Kontrolle der Korrektheit des Gesagten durch Nachfrage/Wiederholung eines Wortes
„Plappern“ (zu viel sprachliches Material verwenden)	

Tabelle 1: Übersicht Kommunikationsstrategien

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass zahlreiche Kommunikationsstrategien auch als Fehler interpretiert werden könnten. Die Anerkennung des Sprachenlernenden als autonom Handelndem legt jedoch nahe, den Einsatz solcher Verhaltensweisen als mehr oder weniger bewusste Maßnahmen zur Aufrechterhaltung der Kommunikation zu betrachten, wie sie auch Muttersprachler durchaus anwenden (vgl. z. B. GeRS 2001: Kap. 4.4). Wird die Einschätzung der gesamten lexikalischen Kompetenz anvisiert, darf Strategieeinsatz eigentlich nicht als Defizit beurteilt werden; soll lediglich die Breite des Wortschatzes ermittelt werden, kann das natürlich ganz anders betrachtet werden.

Im Unterschied zu diesen Kommunikationsstrategien dienen Lernstrategien nicht zur Erleichterung oder Ermöglichung der Kommunikation, sondern zur Erleichterung der Aneignung (hier lexikalischen) Wissens. Dazu zählen etwa das Anlegen von Vokabelkarteikärtchen, das Lernen von Vokabeln mit Wortigeln und ähnliche Strategien (für eine Übersicht zu Vokabellernstrategien siehe etwa Gu/Johnson 1996). Sie tragen lernertyp- und lernstilabhängig sowie je nach Aufgabentyp zur *Herausbildung* der kommunikativen Sprachkompetenz insgesamt und somit auch der lexikalischen Kompetenz bei. Da sie in Testsituationen nicht direkt beobachtbar sind, sind sie von sekundärer Bedeutung im Arbeitsmodell.

3.5 Komponente 3: Zugriff auf das mentale Lexikon

Neben dem Wortwissen und der strategischen Kompetenz gehören zur lexikalischen Kompetenz auch funktionierende Zugriffsprozesse auf im mentalen Lexikon gespeicherte Items.

Zum Verständnis des Funktionierens des mentalen Lexikons dienen insbesondere die Arbeiten von Levelt (1989, 2001). Dieser begreift das mentale Lexikon als Repertoire deklarativen Wissens über die Wörter der Sprache (Levelt 1989: 182). Die interne Struktur eines lexikalischen Eintrags (vgl. Abb. 5) beinhaltet Informationen zur Wortbedeutung, Syntax, Morphologie und Phonologie, eventuell auch zu Pragmatik, Stilistik u. ä. (ders.: 183). Ein Lexikoneintrag kann sowohl kürzer oder aber auch länger sein als ein Wort. Zwischen den Lexikon-Einträgen bestehen intrinsische, beispielsweise semantisch oder phonologisch basierte Verknüpfungen in Abhängigkeit von den beim Eintrag gespeicherten Informationen oder assoziative Verbindungen aufgrund der häufigen gemeinsamen Verwendung der Einträge. Das *Lemma* ist Bestandteil eines solchen Lexikoneintrags und umfasst die Bedeutung (z. B. thematische Rollen) und die Syntax (z. B. Kategorien und Funktionen) eines Eintrags; Morphologie und Phonologie sind vom Lemma getrennt gespeichert (ders.: 187; vgl. Aitchison 1997), so dass es neben der semantischen eine von ihr nur locker getrennte formale Organisationsform im mentalen, partitionierten Lexikon gibt (ebda.).¹⁹

¹⁹ Andere Forscher sehen die Bedeutung und die lexikalische Form auf verschiedenen Ebenen repräsentiert, also getrennt voneinander gespeichert, so etwa das einflussreiche *hierarchical model* (Kroll/Stewart 1994).

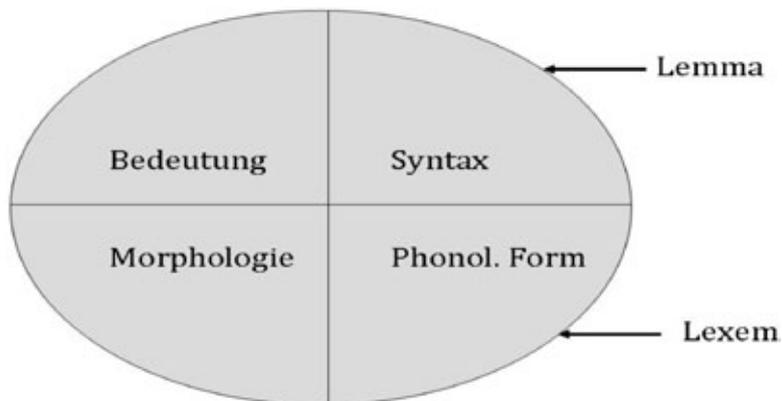


Abbildung 5: Ein lexikalischer Eintrag im mentalen Lexikon (nach Levelt 1989)

Der Wortschatzerwerb kann aus dieser kognitiven Perspektive verstanden werden als „(...) creating, reinforcing, and making automatic the links between these components in production and comprehension.“ (Juffs 2009: 183). Neben der Organisation des mentalen Lexikons sind hier auch die Abläufe beim Formulieren von Interesse. Formulierungsprozesse werden nach Levelt lexikalisch gesteuert; das grammatische und phonologische Kodieren wird durch lexikalische Lexikoneinträge erst vermittelt, so dass man auch von der „lexical hypothesis“ spricht (Levelt 1989: 181).

Für das Arbeitsmodell der lexikalischen Kompetenz ist der funktionierende Zugriff (*access*) auf im Lexikon gespeicherte Einheiten zentral.²⁰ Genauer kann man bei der Produktion von Wortabruf/-selektion, beim rezeptiven Zugriff hingegen von Worterkennung sprechen (Lutjeharms 2004: 11). Levelt (2001) schlägt eine Theorie des lexikalischen Zugriffs vor, deren Annahmen hier übernommen werden. Der Zugriff auf Inhaltswörter bei der Sprachproduktion vollzieht sich demgemäß in einer Phase der lexikalischen Selektion, an die sich die Phase der formalen Kodierung anschließt (vgl. Abb. 6).

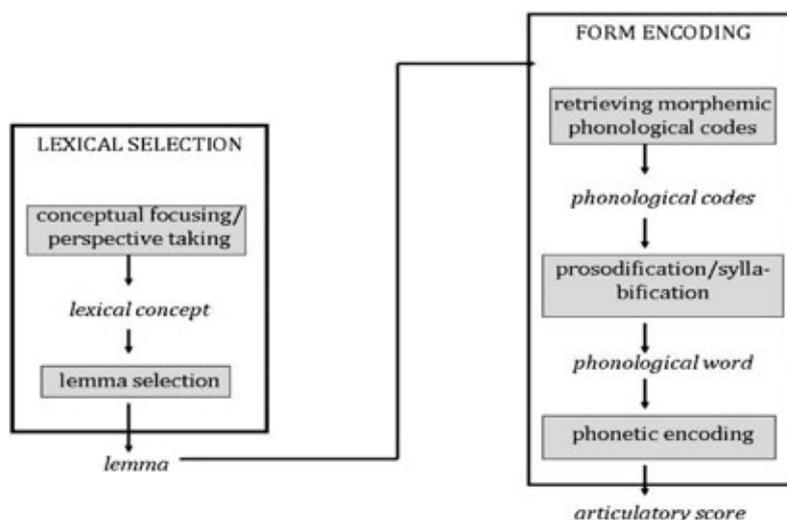


Abbildung 6: Zwei-Phasen-Architektur der Theorie des lexikalischen Zugriffs nach Levelt (2001: 13465)

²⁰ In der Forschung werden auch Fragen zur Speicherung mehrerer Sprachen debattiert; da dieser Punkt im vorliegenden Zusammenhang von weniger dringendem Interesse ist, wird er hier nicht diskutiert.

Die lexikalische Selektion ist ein von der kommunikativen Intention abhängiger, kompetitiver Prozess, dessen Ziel die Fokussierung eines konkreten Lemmas ist.

Fehler in der Produktion entstehen hauptsächlich, wenn mehrere Konzepte interferieren oder die Auswahl des passenden Lemmas durch Assoziationen zwischen Lemmata gestört wird (Levelt 1989: 234). Ist unbewusst ein Thema mit aktiviert, „so wird die ganze Bandbreite der Wörter mit verwandter Bedeutung und Lautung erregt“ (Aitchison 1997: 270), und Versprecher entstehen. Levelt (2001: 13465) betont, dass die Verbindung zwischen den beiden zentralen Komponenten des lexikalischen Zugriffs, der lexikalischen Selektion und der formalen Kodierung, recht instabil sei und Raum böte für die so genannten „tip of the tongue“-Phänomene.

Anders als prototypische Kommunikationsstrategien (vgl. Gu 2005) läuft der *Wortabruf* (der Fokus liegt hier auf der Produktion) in der Regel unbewusst ab. Strategien zur Wortsuche kommen i. d. R. erst dann zum Zuge, wenn beim Wortabruf ein Problem auftritt. Ohne einen funktionierenden Wortabruf ist eine lückenhafte lexikalische Kompetenz auch bei einem großen Wortwissen und ausgeprägter strategischer Kompetenz eines Lerners denkbar (vgl. Qian 2002, s. o.). Es ist von offensichtlicher Bedeutung, die „jeweils verfügbaren Sprachen in der konkreten Sprechsituation zu ‚kontrollieren‘, d. h. die lexikalischen Elemente der im Augenblick nicht verlangten Sprachen zurückzudrängen“ (Raupach 1997: 32).

Levelt befasste sich nicht mit dem zwei- oder mehrsprachigen Lexikon, das hier von besonderem Interesse ist.²¹ Prinzipiell ist es nicht unproblematisch, bei Fremdsprachenlernenden bi- bzw. multilinguale Lexika vorauszusetzen, vor allem, wenn diese als voll funktionale Größen begriffen werden. Börner/Vogel (1997: 7) spezifizieren dann auch das Lernerlexikon als Spezialfall des mentalen Lexikons und postulieren, dass das Lernerlexikon aus der Lernaltersprache strukturelle Charakteristika, zu denen *Dynamik, Variabilität, Permeabilität, Fossilisierung* und *Lückenhaftigkeit* gehören, ebenso wie „spezifische Gebrauchsbedingungen“, d. h. vor allem strategische Aspekte der Verwendung, übernehme. Das „Lernerlexikon stellt ein in vielfacher Hinsicht lückenhaftes und instabiles Netzwerk loser Verbindungen dar, das die L2-Sprecher mit besonderen Herausforderungen in ihrer Sprachproduktion konfrontiert“ (Plieger 2006: 63f.; vgl. auch Meara 1984). Meara (1997) weist auf ein fehlendes Modell des lernaltersprachlichen mentalen Lexikons hin.

Die teils recht gut erforschte Lernaltersprache kann Hinweise auf die Organisation des mentalen Lernerlexikons liefern, über die sehr viel weniger bekannt ist (vgl. Börner/Vogel 1997: 7). Diese resultieren zum einen aus der Unvollständigkeit des Lernerwortschatzes, die zu sprachstrategischem Verhalten führen kann (s. o.). Dabei kann zunächst im mentalen Lexikon nach Lösungen gesucht werden, bevor Vermeidungsstrategien zum Einsatz kommen bzw. sogar auf die Aussage verzichtet wird (s. o.). Zum anderen sind die Instabilität und Variabilität der Lernaltersprache ein wichtiges

21 Vergleiche dazu de Bot 1992, der eine Anpassung von Levelt auf zweisprachiger mentale Lexika vornimmt. Auf dieses Modell kann jedoch aus Platzgründen hier nicht eingegangen werden. Auch auf eine Schilderung der Problematik der Speicherung mehrerer Sprachen im mentalen Lexikon muss verzichtet werden.

Charakteristikum. Wichtig ist zu bedenken, dass Fremdsprachenlernende bereits über Weltwissen sowie metalinguistisches Wissen zur L1 verfügen. Außerdem ist davon auszugehen, dass die zu lernenden Sprachen im Gehirn nicht getrennt voneinander, sondern relativ eng verknüpft repräsentiert sind. Juffs (2009: 187–192) fasst die wichtigsten psycholinguistischen Forschungsergebnisse zu Form-Bedeutungs-Zusammenhängen mehrerer Sprachen im mentalen Lexikon zusammen. Er betont, dass die L1 im Verlauf des L2- (L3-...)Erwerbs auf allen Kompetenzniveaus eine wichtige Rolle spielt. Außerdem würden im Allgemeinen eher die formalen Aspekte erworben, getrennt von den vollständigen semantischen/konzeptuellen Informationen.

Die Anerkennung einer kognitiven Komponente im Bereich der kommunikativen bzw. lexikalischen Kompetenz ist nicht unüblich; so räumt Bachman (1990) den Zugriffsmechanismen im Unterschied zu Bachman/Palmer (1996) noch zentrale Bedeutung ein (ebenso Chapelle 1994). Diese Autoren erwähnen diese Mechanismen jedoch nur äußerst knapp. Die genaue Rolle psychophysiologischer Mechanismen für die CLA wird nicht deutlich. Meara (1996), Nation (2001) und Qian (2002) integrieren eine solche Verarbeitungskomponente in ihre Modelle. Natürlich liegt die Vagheit des Bezugs auf Zugriffsmechanismen in den vorliegenden Modellen auch an der nicht zufrieden stellenden Forschungslage. Obwohl noch zahlreiche Fragen zur Speicherung und Verarbeitung mehrerer Sprachen unbeantwortet sind, ist aber die Fähigkeit, auf sein gespeichertes lexikalisches Wissen auch zugreifen zu können, konstitutiv (u. a.) für die lexikalische Kompetenz. Trotz der angesprochenen Ungewissheiten ist voranzusetzen, dass bei lexikalisch kompetenten Lernern Levelts (2001) Prozesse der lexikalischen Selektion und der formalen Kodierung funktionieren bzw. adäquate Vermeidungs- und Kommunikationsstrategien zum Einsatz gebracht werden müssen.

4. Ausblick

Das vorgeschlagene Modell der lexikalischen Kompetenz versteht sich als Versuch, einen wichtigen Bereich der fremdsprachlichen Kompetenzen zu beschreiben, der auf zahlreiche Vorarbeiten zurückgreift, aber dennoch nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann und will. Trotzdem kann das Modell in mehrerlei Hinsicht von Nutzen sein:

(1) Zunächst führt es vor Augen, dass das, was in diskreten Sprachtests häufig getestet wird, nicht als repräsentativ für die lexikalische Kompetenz verstanden werden darf, sondern nur Teilaspekte einer Komponente dieser Kompetenz, nämlich des lexikalischen Wissens, betrifft.

Diskrete Tests zielen häufig auf die Breite des Wortschatzes (Anzahl der gewussten lexikalischen Einheiten, wie im *Vocabulary Levels Test* von Nation 1990 oder bei *X-Lex* von Meara/Milton 2003), seltener auch auf seine Tiefe (Art des lexikalischen Wissens, wie bei der *Vocabulary Knowledge Scale*, vgl. Paribakht/Wesche 1997), Dichte (Anteil an Inhaltswörtern), *sophistication* (Anteil seltener und häufiger Wörter wie beim *Lexical Frequency Profile*, Laufer/Nation 1995) und Korrektheit (vgl. z. B. Read 2001). Diese Facetten sind zwar recht gut zu messen, aber ihre Aussagekraft über die lexikalische Kompetenz eines Sprechers ist eingeschränkt. Die Frage danach, *wie viele Wörter* jemand kennt, kann nicht als stellvertretend für das Wortwissen, geschweige denn für die lexikalische Kompetenz eines Sprechers verstanden werden. Die alleinige Betrachtung der Zahl der gewussten Wörter sieht von nahezu allen o. g. Komponenten des Wortwissens ab. In den meisten Tests der Wortschatzgröße beziehen sich „gewusste Wörter“ kontextunabhängig auf Teile des hier beschriebenen formalen Wortwissens, nur sehr selten auf Bedeutungs-Aspekte.

Größere Aussagekraft würde erst durch die Berücksichtigung weiterer Aspekte des Modells erzielt, v. a. durch die Konkretisierung durch die Frage, wie viele und welche Wörter jemand wie gut und wie in einer konkreten Sprachgebrauchssituation weiß.

(2) Die Diskussion bisheriger Modellierungen der lexikalischen Kompetenz hat nicht nur gezeigt, dass in Sprachtests diesbezüglich nur sehr selten überhaupt explizite Konstrukte formuliert werden (Read/Chapelle 2001), sondern dass tatsächlich *kaum verwendbare Modelle* zu diesem doch unbestritten sehr wichtigen Bereich der kommunikativen L2-Kompetenz *vorliegen*. Deshalb erschien die Formulierung eines Arbeitsmodells lohnend.

(3) Hier wird die *lexikalische Kompetenz als eigenständig betrachtet*, während lexikalische Aspekte in anderen Modellen meist verschiedenen anderen Bereichen der kommunikativen Kompetenz untergeordnet werden. Wie oben bereits angedeutet, kann das nur von Nutzen sein, wenn die Zugehörigkeit der lexikalischen Kompetenz zur übergeordneten kommunikativen Sprachkompetenz stets mitgedacht wird. Dabei sollte deutlich geworden sein, dass die lexikalische Kompetenz nicht immer sauber von anderen Aspekten der L2-Kompetenz getrennt werden kann. Da die lexikalische Kompetenz eine enorm wichtige Rolle beim Sprachenlernen spielt, was sich in ihrem Stellenwert z. B. in Sprachtests,

aber auch beim Sprachenlernen bereits widerspiegelt, wird sie hier in einem Gedankenexperiment als eigenständig betrachtet.

(4) Im Arbeitsmodell ist ein Sprecher lexikalisch kompetent definiert, dessen Wortwissen im *konkreten* Kontext einer Sprachgebrauchssituation ausreichend ist, der auf seinen Wortschatz problemlosen Zugriff hat und in konkreten Situationen angemessene Strategien verwenden kann, um sprachliche Aufgaben auf lexikalischer Ebene zu lösen. Das lexikalische Wissen wird detailliert als aus form- und bedeutungsbezogenen Elementen bestehend beschrieben, ist aber nur eine Komponente der lexikalischen Kompetenz. Analog zu Bachman/Palmer (1996/2010) spielen weitere Einflussfaktoren eine enorme Rolle und dürfen nicht außer Acht gelassen werden (affektive Faktoren, Kontext, Sachwissen usw.).

(5) Die Anwendungsmöglichkeiten des Arbeitsmodells sind vielfältig, es bietet eine breite Basis zur Anpassung an verschiedene Lehr-, Lern- und Testkontexte. Dabei können natürlich einzelne Komponenten vertieft ausgearbeitet werden. In den meisten konkreten Testkontexten würden wohl nicht alle Aspekte des Modells gleichzeitig berücksichtigt. Der Einbezug nur indirekt und aufwändig messbarer psycholinguistischer Variablen bzw. die Bedeutung der strategischen Kompetenz stellt Testkonstruktionen natürlich vor gewisse Herausforderungen. Selbst wenn jedoch „nur“ Aspekte des Wortwissens getestet werden, schützt die Ableitung eines entsprechenden Testkonstrukts aus einem umfassenderen Modell vor unzulässigen Schlüssen – es dürfte klar sein, dass die Testergebnisse nur einen Teilbereich der lexikalischen Kompetenz betreffen, und natürlich immer nur in Abhängigkeit von einer konkreten Sprachgebrauchssituation.

Das Modell harrt einer empirischen Validierung. Die hier dargelegten Aspekte des Wortwissens wurden in einem Dissertationsprojekt²² verwendet, um eine Fehlerannotation in einem mündlichen Lernerkorpus durchzuführen und konnten so auf ihre Relevanz in einem konkreten Fall überprüft werden. Weitere empirische Validierungen anhand größerer Korpora sind nötig und wünschenswert, um die Annahmen des Modells zu überprüfen und seine Verwendung beim Lehren, Lernen und Testen von Sprache zu rechtfertigen.

22 Dissertationsprojekt der Autorin zur Validität der Skalen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, gefördert vom Freistaat Sachsen und dem ESF (080949331), Abschluss voraussichtlich 2012.

Literatur

- [Europarat 2001] = Trim, J./North, B./Coste, D. et al.: *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>.
- Aguado, K. (2004): Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz: Funktionen, Prinzipien Charakteristika, Desiderate. In: Tschirner (Hrsg.) 213-250.
- Aitchison, J. (1997): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer.
- Appel, R. (1996): The lexicon in second language learning. In: Jordens, P./Lallemann, J. (eds.): *Investigating Second Language Acquisition*. Berlin: de Gruyter, 386–404.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press.
- Bachman, L. F./Palmer, A. (1996): *Language Testing in Practice*. New York: Oxford University Press.
- Bachman, L. F./Palmer, A. (2010): *Language Testing in Practice. Developing Language Assessment and Justifying their Use in the Real World*. Oxford: OUP.
- Bauer, L./Nation, P. (1993): Word families. In: *International Journal of Lexicography* 6, 253–279.
- Bialystok, E./Sharwood Smith, M. (1985): Interlanguage is not a State of Mind: An Evaluation of the Construct for Second Language Acquisition. In: *Applied Linguistics* 6 (2) 101–117.
- Bogaards, P./Laufer, L. (eds.) (2004): *Vocabulary in a second language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Börner, W. (1995): Einige Bemerkungen zu Erwerb und Gebrauch des Lernerwortschatzes. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Königs, F. G./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 32–39.
- Börner, W./Vogel, K. (1997): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb: das mentale Lexikon*. Tübingen: Narr.
- Bulté, B./Housen, A./Pierrard, M./Van Daele, S. (2008): Investigating lexical proficiency development over time – the case of Dutch-speaking learners of French in Brussels. In: *Journal of French Language Studies* 18, 277–298
- Busse, D. (2009): *Semantik*. Stuttgart: UTB.
- Canale, M. (1983): From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richards, J. C./Schmidt, R. W. (eds.): *Language and Communication*. London: Longman, 3–27.
- Canale, M./Swain, M. (1980): Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. In: *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Chalhoub-Deville, M. (2003): Second language interaction; current perspectives and future trends. In: *Language Testing* 20 (4) 268–383
- 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.
- Chapelle, C. A. (2006): Vocabulary acquisition theory: The role of inference, dependability and generalizability in assessment. In: Chalhoub-Deville, Micheline/Chapelle, Carol A./ Duff, Patricia (eds.): *Inference and generalizability in applied linguistics: Multiple perspectives*. Amsterdam: John Benjamins 47–65.
- Chomsky, N. (1995): *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press.
- Coady, J./Huckin, Th. (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: CUP.
- Cruse, A. D. (2004): *Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford: OUP.
- De Bot, K. (1992): A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model. In: *Applied Linguistics* 13, 1–24.
- Dörnyei, Z./Kormos, J. (1998): Problem-solving mechanisms in L2 communication: A psycholinguistic perspective. In: *Studies in Second Language Acquisition* 20, 349–385.

- Dörnyei, Z./Scott, M. L. (1997): Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. Review Article. In: *Language Learning* 47 (1) 173–210.
- Ellis, N. C (1997): Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning. In: Schmitt/McCarthy (eds.) 122–139.
- Ervin, S. M. (1961): Semantic shift in bilingualism. In: *American Journal of Psychology* 74, 233–241.
- Faerch, C./Kasper, G. (1983) (eds.): *Strategies in Interlanguage communication*. London: Longman.
- Gass, S./Selinker, L. (2009): *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York: Routledge.
- Grice, P. (1957): Meaning. In: *The Philosophical Review* 66, 377–88.
- Gu, P. Y. (2005): Learning Strategies. Prototypical Core and Dimensions of Variation. *Working paper* 10, 1–22.
- Gu, Y./Johnson, R. (1996): Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. In: *Language Learning* 46 (4) 643–679.
- Halliday, M. A. K. (1976): *System and Function in Language: Selected Papers*. London: Oxford University Press.
- Hatch, E./Brown C. (1995) *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: CUP.
- Henriksen, B. (1999): Three dimensions of vocabulary development. In: *Studies in Second Language Acquisition* 21: 303–317.
- Jackendoff, R. S. (2002): What's in the lexicon? In: Nootboom, S./ Weerman, F./Wijnen, F. (eds.): *Storage and computation in the language faculty*. Berlin: Springer, 23–58.
- Jiang, N. (2002): Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. In: *Studies in Second Language Acquisition* 24, 617–638.
- Jiang, N. (2004): Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language. In: *The Modern Language Journal* 88 (3) 416–432.
- Juffs, A. (2009): Second Language Acquisition of the lexicon. In: Ritchie, W./Bhatia, T. (eds.): *The New Handbook of second language acquisition*. Amsterdam: Elsevier, 181– 209.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*. Berlin: BMBF.
- Kormos, J. (2006): *Speech Production and Second Language Acquisition*. Mahwah: Erlbaum.
- Kroll, J. F. /Stewart, E. (1994): Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. In: *Journal of memory and language* 33, 149–174.
- Kroll, J. F./Sundermann, G. (2003): Cognitive Processes in second language learners and bilinguals: the development of lexical and conceptual representations. In: Doughty, C./Long, M. (eds.): *Handbook of second language acquisition*. New Malden: Blackwell, 104–129.
- Laufer, B. (1997): What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In: Schmitt/McCarthy 1997, 140–155.
- Laufer, B./Nation, P. (1995): Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. In: *Applied Linguistics* 16, 307–322.
- Levelt, W. (1989): *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT press.
- Levelt, W. (2001): Spoken word production: A theory of lexical access. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 98 (23) 13464–13471.
- Lutjeharms, M. (2004): Der Zugriff auf das mentale Lexikon und der Wortschatzerwerb in der Fremdsprache. In: Tschirner, E. (2004) (Hrsg.): *Themenschwerpunkt: Wortschatz, Wortschatzerwerb, Wortschatzlernen*. Tübingen: Narr, 10–26.
- Malvern, D./Richards, B./Chipere, N./Durán, P. (2008²): *Lexical Diversity and Language Development. Quantification and Assessment*. New York: Palgrave Macmillan.
- Meara, P. (1984): The study of lexis in interlanguage. In: Davies, A./Criper, C./Howatt, A. P. R. (eds.): *Interlanguage*. Edingburgh: Edinburgh University Press, 225–235.
- Meara, P. (1996): The dimensions of lexical competence. In: Brown, G./Malmkjaer, K./ Williams, J. (eds.): *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, 35–53.

- Meara, P. (1997): Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. In: Schmitt, N./McCarthy, M. (eds.), 109–121.
- Meara, P. (2002): The rediscovery of vocabulary. In: *Second Language Research* 18, 393–407.
- Meara, P. M./Milton, J. L. (2003): *X_Lex: the Swansea Vocabulary Levels Test*. Newbury: Express Publishing.
- Mondria, J. A. (2007): Myths about vocabulary acquisition. In: *Babylonia* 2, 63–68.
- Nation, P. (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Heinle and Heinle.
- Nation, P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- Paribakht, S./Wesche, M. (1997): Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: Coady, J./Huckin, T. (eds.): *Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 174–200.
- Pavlenko, A. (2000): New approaches to concepts in bilingual memory. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 3, 1–36.
- Plieger, P. (2006): *Struktur und Erwerb des bilingualen Lexikons. Konzepte für die mediengestützte Wortschatzarbeit*. Berlin: LIT Verlag.
- Poulisse, N. (1993) : A theoretical account of lexical communication strategies. In: Schreuder, R./Weltens, B. (eds.): *The bilingual lexicon*. Amsterdam: Benjamins, 157–189.
- Purpura, J. (2004): *Assessing Grammar*. Cambridge: CUP
- Qian, D. D. (2002): Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. In: *Language Learning* 52 (3) 513–536.
- Raupach, M. (1997): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner/Vogel (Hrsg.), 19–36.
- Read, J. (2000): *Assessing vocabulary*. Cambridge: CUP.
- Read, J. (2004): Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In: Bogaards/Laufer (eds.) 209–228.
- Read, J. (2007): Second language vocabulary assessment: current practice and new directions. In: *International Journal of English Studies* 7 (2) 105–125.
- Read, J./Chapelle, C. (2001): A framework for second language vocabulary assessment. In: *Language Testing* 18, 1–32.
- Richards, C. (1976): The role of vocabulary teaching. In: *TESOL Quarterly* 10 (1) 77–89.
- Robinson, P. J. (1989): A rich view of lexical competence. In: *ELT Journal* 43, 274–282.
- Schmitt, N./McCarthy, M. (1997): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP.
- Schneider, G./North, B. (2000): *Fremdsprachen können – was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur, Zürich: Rüegger.
- Singleton, D. (1999): *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: CUP.
- Skehan, P. (1996): A framework for the implementation of task-based instruction. In: *Applied Linguistics* 17, 38–62.
- Szalay, L. B./Deese, J. (1978): *Subjective meaning and culture: an assessment through word associations*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tschirner, E. (2004): Breadth of Vocabulary and Advanced English. An Empirical Investigation. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1 (1) 27–39.
- Tschirner, E. (2004) (Hrsg.): *Themenschwerpunkt: Wortschatz, Wortschatzerwerb, Wortschatzlernen*. Tübingen: Narr.- Fremdsprachen Lehren und Lernen, 33.
- Wisniewski, K. (2012): La competenza lessicale e la fluenza nel Quadro Comune Europeo di Riferimento. Base valida per valutare la competenza L2? In: Bernini, G./Lavinio, C./Valentini, A. (a cura di): *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta. Atti del 11° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (AItLA), Bergamo, 9–11 giugno 2011*. Perugia: Guerra Edizioni, 161–186.
- Wray, Alison (1999): Formulaic language in learners and native speakers. In: *Language Teaching* 32, 213–231.
- Wray, Alison (2002): *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: CUP.

Identità sociale, relazioni intergruppi e seconda lingua in Provincia di Bolzano: i risultati della ricerca KOLIPSI

Maria-Paola Paladino, Doris Forer, Fabio Fasoli, Mara Mazzurega

1. Identità sociale, relazioni intergruppi e seconda lingua in Provincia di Bolzano

In Labirinto: Libertà¹, una mostra interregionale tenutasi a Fortezza nel 2009, un gruppo di artisti altoatesini mostrava in una video-installazione una sorta di esperimento da loro compiuto. Il video ritraeva le persone in fila alle casse di un supermercato in Provincia di Bolzano, quando una voce dall'altoparlante invitava le persone di lingua italiana a fare la coda alla cassa 1 e le persone di lingua tedesca alla cassa 2. Anche se non venivano fornite ulteriori spiegazioni, le persone prontamente seguivano l'indicazione, lasciando la fila in cui erano per recarsi alla "cassa del proprio gruppo etnico". Dalle parole stesse degli artisti, l'obiettivo di questa video-installazione era evidenziare come la divisione in gruppi linguistici in Provincia di Bolzano sia presente nella mente delle persone a tal punto da non essere mai messa in discussione, neppure quando, come in questo caso, abbia poca ragione di esistere. In questo capitolo affronteremo esattamente la stessa questione, anche se in una diversa prospettiva. Non sarà attraverso l'arte e i media, ma attraverso le lenti della psicologia sociale che cercheremo di spiegare perché e quando le persone attribuiscono importanza psicologica alle loro appartenenze di gruppo e cosa questo comporta in termini di opinioni, atteggiamenti e comportamenti. Questo tema sarà dapprima affrontato facendo riferimento alle principali teorie elaborate in psicologia sociale sull'identità sociale e le relazioni intergruppi. Successivamente sarà presentato il quadro che emerge su questi temi dalla ricerca condotta nell'ambito del progetto KOLIPSI sui giovani altoatesini.

1 <http://www.lab09.net/nc/it/news/news/article/dokumentation-inkl-dvd-der-landesausstellung-2009/10/>

1.1. L'identità sociale, relazioni intergruppi e favoritismo per il proprio gruppo in psicologia sociale

Per introdurre il concetto di identità sociale, può essere utile fare un breve esercizio. Prendete un foglio con sopra scritto IO SONO... e provate a completare con le prime parole che vi vengono in mente. È probabile che, in un contesto come quello altoatesino, il gruppo linguistico (i. e. italiano, tedesco) sia tra le prime cose ad emergere, insieme magari ad alcuni ruoli sociali e lavorativi (ad es. sono la madre/padre di, sono di Brunico, sono un insegnante ...), e tratti di personalità (ad es. sono estroversa). Ad eccezione dei tratti di personalità, le altre caratteristiche fanno tutte riferimento ad appartenenze di gruppo (i. e. gruppo linguistico, ruolo, etc.). Un esercizio come questo evidenzia come far parte di un gruppo diventi parte della propria identità, contribuendo a definire quello che una persona è. Tajfel e Turner (1986) hanno proposto di denominare questa parte dell'identità come "sociale". Essa viene definita come *"quella parte dell'immagine che un individuo si fa di se stesso, derivante dalla consapevolezza di appartenere a un gruppo (o a gruppi) sociale, unita al valore e al significato emotivo attribuito a tale appartenenza."* (Tajfel, 1985: 384).

Il concetto di identità sociale, in psicologia sociale, si accompagna a quello di categorizzazione sociale. La categorizzazione sociale, ovvero la divisione del mondo sociale in gruppi e categorie (Tajfel, 1985), è un processo cognitivo che semplifica la nostra conoscenza. Questa partizione sociale permette infatti di incasellare persone ed eventi all'interno di specifiche categorie e, attraverso un processo di generalizzazione, di attribuire loro le caratteristiche della categoria. Come notato da Tajfel e Turner (1986), noi non categorizziamo solo gli altri, ma anche noi stessi. Anzi sembrerebbe che sia impossibile pensare a un gruppo di cui non facciamo parte (ad es. Asiatici) senza pensare anche alle proprie di appartenenze di gruppo (ad es. Europei, Gawronski, Bodenhausen, & Banse, 2005). "Categorizzarsi" significa riconoscersi come membro di una categoria o un gruppo sociale, pertanto il processo di categorizzazione sociale è alla base del sentimento di identificazione sociale. Come vedremo successivamente, gli psicologi sociali si sono a lungo interessati a questo sentimento di appartenenza a un gruppo, o identificazione sociale, in quanto ci permette di capire il comportamento sociale. Prima di discutere le conseguenze dell'identificazione a un gruppo sociale, è forse opportuno chiedersi verso quali gruppi e/o categorie sociali viene più prontamente sviluppato un sentimento di identificazione. Secondo Tajfel e Turner (1986), tendiamo ad identificarci maggiormente ai gruppi che ci permettono di differenziarci dagli altri in modo positivo. Si tratta di appartenenze che meglio soddisfano i bisogni dell'identità ovvero che ci consentono di rispondere a domande quali "che tipo di persona sono?" e "quali sono le mie qualità?" e per questo vengono soggettivamente percepite come importanti. L'importanza dell'appartenenza a un gruppo però viene influenzata anche dall'ambiente sociale. È, infatti, il contesto stesso a rinforzare quali categorizzazioni vengono utilizzate con più frequenza, accrescendone l'importanza percepita. Un esempio di questo tipo di processo lo si può ritrovare in Provincia di Bolzano, dove la categorizzazione in base al gruppo linguistico è fortemente utilizzata in ambito isti-

tuzionale e non solo. Questa continua utilizzazione finisce per creare un'importanza soggettiva e, dal punto di vista cognitivo, un'attivazione cronica della categoria "gruppo linguistico". Questo processo spiega quello che si osservava a proposito della video installazione quando la voce dall'altoparlante invitava le persone di lingua italiana a fare la coda alla cassa 1 e le persone di lingua tedesca alla cassa 2. Le persone del video parevano recarsi prontamente alla cassa del proprio gruppo etnico, anche se non vi era nessuna motivazione logica. La frequente utilizzazione accresce l'importanza dell'appartenenza a uno specifico gruppo e diventa la base sulla quale si sviluppa un legame affettivo con esso, in altri termini il processo di categorizzazione sociale è alla base del sentimento di identificazione al proprio gruppo.

Le appartenenze e i sentimenti di identificazione a un gruppo hanno attirato l'attenzione degli psicologi sociali in quanto possono aiutare a capire e prevedere il comportamento sociale. Numerosi studi hanno infatti dimostrato che in molte circostanze quello che facciamo, diciamo e pensiamo è influenzato dal fatto di sentirsi membro di un gruppo (Brewer & Brown, 1998). L'aspetto interessante è che questo comportamento "di gruppo" viene messo in atto quando ci pensiamo come membri di un gruppo sociale (i. e. categorizziamo), anche quando non siamo in presenza di altre persone che appartengono al gruppo. Questo comportamento di gruppo si contraddistingue inoltre per due peculiarità: uniformità e favoritismo per il proprio gruppo.

Quando pensiamo a noi stessi come membri di un gruppo, come agiamo e/o quello che pensiamo diventa conforme alle norme di gruppo e quindi più simile a quello degli altri membri. Un esempio di questa "uniformità di comportamento" è quello che veniva mostrato nella video-installazione quando le diverse persone si sono recate, mostrando un comportamento uniforme, alla "cassa del proprio gruppo etnico" o, uscendo dal contesto altoatesino, nel modo in cui gli italiani spesso commentano uno chador. Vi è certamente più omogeneità di giudizi nei confronti dello chador che di un qualunque altro foulard che una donna possa indossare.

Altra caratteristica del comportamento di gruppo è che esso assume una diversa connotazione se diretto verso il proprio gruppo e i suoi membri o verso il gruppo esterno e i suoi membri. Quello che in genere si osserva è una tendenza ad agire ed esprimere opinioni, più generalmente a comportarsi in modo che il gruppo d'appartenenza sia avvantaggiato rispetto al/ai gruppo/i a cui non si appartiene. Questo fenomeno, ben noto in psicologia sociale, è detto favoritismo per il proprio gruppo o *in-group-bias* e può manifestarsi in una molteplicità di modi (per una recente rassegna si veda, Hewstone, Rubin & Wills, 2002). Ad esempio, atteggiamenti e opinioni più positive vengono in genere espressi nei confronti del gruppo d'appartenenza rispetto al gruppo esterno. Quando invece si ha l'opportunità di distribuire risorse di valore (ad es. soldi, premi), la tendenza che si riscontra è quella di attribuirne un numero maggiore ai membri del proprio gruppo rispetto ai membri del gruppo esterno, anche se egualmente sconosciuti (Tajfel, Billig, Bundy, & Flament, 1971). Il favoritismo per il proprio gruppo può anche evidenziarsi nel modo in cui viene spiegato un comportamento. Un'azione negativa (i. e. attacco d'ira), ad esempio, può essere ricondotta sia ad un aspetto del carattere della

persona che l'ha compiuta ("ha un cattivo carattere", attribuzione disposizionale) o diversamente alle circostanze ("in quel tipo di situazione chiunque si sarebbe arrabbiato", attribuzione situazionale), rendendo in questo modo la persona meno "colpevole" dell'accaduto (Ross, 1977). Nella ricerca in psicologia sociale si nota una tendenza a privilegiare le spiegazioni situazionali a scapito di quelle disposizionali quando a compiere l'azione negativa è stato un membro del proprio gruppo piuttosto che del gruppo esterno. Per i comportamenti positivi, sono invece le spiegazioni disposizionali che vengono chiamate in causa in misura maggiore per i membri dell'ingroup che dell'outgroup, sottolineando quindi che si considerano più meritevoli le persone con cui condividiamo la stessa affiliazione. La ricerca in psicologia sociale condotta sino ad ora ha dimostrato che l'ingroup-bias è un fenomeno piuttosto pervasivo sia per la molteplicità delle sue manifestazioni sia in quanto caratterizza un po' tutti i gruppi sociali. Occorre, però, notare che esso non si manifesta in modo cieco ma tenendo in conto considerazioni realistiche. Questo è un aspetto piuttosto importante per comprendere l'ingroup bias nei gruppi a basso status sociale. Per non negare la realtà dei fatti, i membri di questi gruppi spesso esprimono un favoritismo per il proprio gruppo in modo sottile e indiretto. Nessun cittadino di un Paese europeo, ad esempio, metterebbe in dubbio le capacità tecnologiche ed economiche degli USA, né tantomeno l'importanza di queste per una nazione. Allo stesso tempo, però, molti europei potrebbero mettere in discussione la superiorità statunitense nei termini di qualità della vita e di rapporti umani, considerando magari quest'ultimo aspetto come ben più importante di una supremazia tecnologica ed economica. In questo caso, il favoritismo per il proprio gruppo viene manifestato, ma senza negare le evidenze (ad es. in Europa abbiamo una migliore qualità della vita che negli USA, anche se gli USA hanno una maggiore ricchezza economica).

1.1.1. Funzioni del favoritismo per il proprio gruppo

Il favoritismo per il proprio gruppo è quindi una conseguenza delle nostre appartenenze di gruppo. In altri termini, dal momento in cui ci riconosciamo membri di un gruppo tendiamo anche a favorirlo. Perché? Questa domanda chiama in causa la questione delle sue funzioni e finalità che, stando alla letteratura scientifica (Scheepers, Spears, Doosje, & Manstead, 2006), sarebbero essenzialmente due. Da un lato il favoritismo per il proprio gruppo permetterebbe di esprimere e valorizzare il proprio gruppo e la propria identità sociale, dall'altro esso avrebbe la funzione di motivare i membri di un gruppo a competere con il gruppo esterno. Queste due funzioni o finalità sono bene documentate e rinviano a due diverse tradizioni di ricerca, quella dell'identità sociale (Tajfel & Turner, 1986) e quella del conflitto realistico (Campbell, 1965; Le Vine & Campbell, 1972; Sherif, 1966).

Espressione della propria identità. Dal punto di vista teorico, questa funzione è rappresentata dalla teoria dell'identità sociale (Tajfel & Turner, 1986) e dalle numerose ricerche che essa ha ispirato. Concetti chiave di questa teoria sono quello di identità sociale e di confronto sociale. Come detto precedente-

mente (vedi paragrafo 1.1), il concetto di identità sociale spiega perché le appartenenze di gruppo sono importanti. In quanto parte della nostra identità, essa trae origine dall'appartenenza ad un gruppo sociale: quello che un gruppo è si riflette su quello che noi siamo. In altri termini, dire che il mio gruppo è intelligente, capace, morale, etc. equivale a dire che io sono una persona intelligente, capace, morale, etc.. In questa logica il favoritismo per il proprio gruppo è un modo per comunicare a se stessi, ai membri del proprio gruppo e gli altri quello che uno è e vale. Altro concetto chiave della Teoria dell'Identità Sociale è quello di confronto sociale. Riprendendo la Teoria del confronto sociale di Festinger (1958), Tajfel e Turner (1986) notano come i giudizi sociali sono per loro natura relativi. Quando diciamo che una persona è "intelligente", "altruista" ecc., esplicitamente o molto più spesso implicitamente la stiamo comparando con altre persone. Il metro che utilizziamo per valutarla non è assoluto ma relativo, ovvero dato dal confronto con qualcun altro. Lo stesso accade quando valutiamo un gruppo sociale. Noi siamo socievoli, competenti, ecc. se confrontati a un gruppo che lo è in misura inferiore. In altri termini, i tratti distintivi del proprio gruppo emergono dal confronto con altri gruppi sociali. In questa logica, per conseguire e/o mantenere un'identità sociale positiva, i gruppi finiscono per trovarsi in una sorta di competizione o rivalità di tipo simbolico, in cui il proprio gruppo esce vincente quando è caratterizzato da maggiori qualità positive e/o risorse.

Secondo Scheepers et al. (2006), l'ingroup bias risponde a una funzione di espressione dell'identità se è presente una motivazione a valorizzare il proprio gruppo. Questa emerge con particolare forza quando i gruppi si sono appena formati, in quanto affermare che il proprio gruppo è caratterizzato in modo positivo rispetto ad altri gruppi sociali può rispondere al desiderio di dare un significato alle proprie appartenenze (i. e. appartengo a questo gruppo perché ha qualcosa di positivo). Per quanto riguarda le tipologie di gruppi, questo tipo di motivazione sembra caratterizzare soprattutto i gruppi con uno status sociale alto, in quanto più motivati a glorificare i propri successi. In particolare si tratta di gruppi la cui superiorità di status è piuttosto consensuale e indiscussa. In questo senso, è un tipo di motivazione che si esprime meglio allorché l'identità del proprio gruppo non viene percepita a rischio, non essendo minacciata né la sua continuità né il suo significato sociale. Infine le categorie sociali, piuttosto che i gruppi con un obiettivo di tipo lavorativo comune sono più sensibili a questo tipo di motivazione.

Funzione strumentale. L'ingroup bias può anche servire a un'altra funzione, quella di aumentare la solidarietà e motivare i membri del proprio gruppo all'ottenimento di alcuni obiettivi materiali o a impegnarsi per un cambiamento sociale (i. e. *noi siamo bravi, forti, meritiamo di più e possiamo farcela*). A differenza dell'espressione dell'identità, qui sono in gioco obiettivi di natura materiale, come ad es. l'ottenimento di alcune risorse o potere. Questo è il tipo di funzione che il favoritismo per il proprio gruppo assolve qualora il proprio gruppo è coinvolto in un conflitto realistico, come ad es. quando due gruppi lottano per appropriarsi di un territorio, di alcune ricchezze, del potere, etc. Dal punto di vista teorico questa idea richiama la teoria del conflitto realistico (Campbell, 1965), secondo la quale gli atteggiamenti e i comportamenti tra i gruppi dipendono dalle relazioni socio-strutturali e queste dipen-

dono a loro volta dalla natura dagli obiettivi dei gruppi. Se questi sono in conflitto, le relazioni tra i gruppi saranno di tipo competitivo e gli atteggiamenti, così come i comportamenti, nei confronti dell'altro saranno di tipo negativo. Se gli obiettivi invece sono complementari, allora le relazioni saranno di tipo cooperativo e gli atteggiamenti e i comportamenti improntati alla disponibilità e alla collaborazione. Numerosi sono gli studi che hanno dimostrato come il clima delle relazioni intergruppi influenzi gli atteggiamenti e i comportamenti. Tra le ricerche più illustrative vi sono quelle che mostrano come atteggiamenti e stereotipi si modificano quando un gruppo diventa un rivale. Seago (1947) osservò che gli stereotipi degli statunitensi nei confronti dei tedeschi da positivi (ad es. ingegnosi) diventarono fortemente negativi (ad es. crudeli) con l'ingresso degli USA nella II guerra mondiale. Un cambiamento simile si è registrato nei confronti dei mussulmani a seguito dell'11 Settembre (Esses, Dovidio, & Hodson, 2002). Oltre alle situazioni di conflitto realistico, il favoritismo per il proprio gruppo risponde a questo tipo di funzione ogni qualvolta è presente il desiderio di un cambiamento di posizione sociale del proprio gruppo. Questa è una motivazione presente in modo più forte tra i membri di gruppi di status sociale basso che aspirano, ritenendolo appropriato, a un cambiamento. Per quanto riguarda le tipologie di gruppo, questo tipo di funzione è presente in particolar modo nei gruppi che perseguono una finalità comune come ad esempio i gruppi con obiettivi lavorativi comuni.

1.1.2. Identità sociale e relazioni intergruppi in Provincia di Bolzano

Prendendo spunto dalle teorie e dalla ricerca in psicologia sociale, in questo capitolo verranno descritti l'identità linguistica e il clima delle relazioni intergruppi così come sono vissuti e percepiti dai ragazzi che hanno partecipato alla ricerca KOLIPSI. Gli aspetti che saranno presi in considerazione sono quelli che ci possono aiutare a meglio comprendere il legame che i ragazzi hanno sviluppato con il gruppo linguistico d'appartenenza e come essi percepiscono i rapporti tra i due maggiori gruppi linguistici in Alto Adige (altoatesini italiani e altoatesini tedeschi). Sarà così dapprima discussa l'identificazione al gruppo linguistico dei ragazzi che nella ricerca si sono dichiarati altoatesini italiani e altoatesini tedeschi, poi descritta la percezione di conflitto e delle relazioni di status tra i due principali gruppi linguistici, infine saranno presi in considerazione gli stereotipi e gli atteggiamenti reciproci per verificare eventuali forme di favoritismo per il proprio gruppo. Non ci limiteremo a una descrizione di questo fenomeno, ma cercheremo di meglio comprenderne la natura. Come detto in precedenza, alla base del favoritismo per il proprio gruppo può esserci il desiderio di esprimere e valorizzare l'identità del proprio gruppo, ma anche il desiderio di motivare gli appartenenti a un gruppo ad affrontare un conflitto e/o a modificare la propria posizione sociale. L'espressione dell'identità è una finalità che va di pari passo con il sentimento di identificazione al gruppo linguistico. Sono, infatti, soprattutto coloro che sentono un più forte legame con il gruppo a essere motivati a vederlo in modo più positivo rispetto al gruppo esterno. D'altra parte il favoritismo per il proprio gruppo può

emergere e intensificarsi quando le relazioni intergruppi sono percepite come conflittuali. Per meglio comprendere quali siano le motivazioni alla base del favoritismo per il proprio gruppo nei ragazzi altoatesini italiani e tedeschi che hanno partecipato alla ricerca KOLIPSI, abbiamo analizzato il ruolo dell'identificazione al gruppo linguistico e della percezione di conflitto. Come comportamento di gruppo abbiamo preso in considerazione sia gli stereotipi positivi e gli atteggiamenti nei confronti del proprio e dell'altro gruppo linguistico sia l'uso e la motivazione allo studio della seconda lingua (L2). Ritorniamo su questo in modo più ampio successivamente, per ora basti notare che in un contesto come quello altoatesino la seconda lingua è per molti un sostituto simbolico del gruppo di L2. In questa logica, è molto probabile che il rapporto con la L2 rifletta la relazione con il gruppo di L2.

Prima di KOLIPSI, sono state svolte altre ricerche sulle relazioni intergruppi in Provincia di Bolzano. Si tratta per lo più di studi condotti negli anni '80 (Capozza, Bonaldo e Di Maggio, 1982; Kichler e Zani, 1989) o di ricerche che hanno visto coinvolte unicamente la popolazione di lingua italiana dell'Alto Adige (Costarelli e Colloca, 2004). L'analisi presentata in questo capitolo, a nostra conoscenza, rappresenta il primo tentativo di andare oltre a una mera descrizione del clima delle relazioni intergruppi e degli atteggiamenti e stereotipi, per comprendere il ruolo che il legame con il gruppo di L1 e la percezione di relazioni conflittuali esercita sulle percezioni e stereotipi reciproci, ma anche sul comportamento in L2 sia negli altoatesini tedeschi che italiani.

Prima di passare alla descrizione dei risultati della ricerca, è utile fare alcune brevi precisazioni di carattere metodologico. I risultati che verranno presentati sono stati ottenuti dall'analisi dei dati di 777 questionari, 598 completati da altoatesini tedeschi e 179 da altoatesini italiani (maggiori informazioni sul campione sono presentate nella Tabella 1A e 1B in calce all'articolo). Come per il più recente Barometro di bilinguismo (Astat, 2006), le appartenenze ai gruppi linguistici non sono state stabilite su criteri linguistici (i. e. madrelingua) ma si è tenuto conto delle dichiarazioni fornite dai partecipanti. Prima di iniziare la compilazione del questionario, ai partecipanti è stato chiesto se desideravano compilarlo in italiano o in tedesco. Successivamente di indicare quale ritenessero il loro gruppo d'appartenenza tra le seguenti scelte: altoatesino tedesco, altoatesino italiano, altoatesino bilingue, altoatesino ladino, altro. I risultati che verranno qui di seguito presentati sono quelli ottenuti dall'analisi delle risposte di coloro che hanno dichiarato come gruppo d'appartenenza "altoatesino tedesco" e "altoatesino italiano".

2. Risultati

2.1. Identificazione al gruppo linguistico

Nell'introdurre il concetto di identità sociale, Tajfel (1981) notava come il legame con il gruppo di appartenenza sia un sentimento piuttosto complesso che coinvolge più dimensioni. In particolare, egli poneva l'attenzione su tre di queste: una componente cognitiva data dal riconoscersi come membro del gruppo, una valutativa che ha a che fare con la connotazione positiva o negativa dell'appartenenza e infine una componente emotiva che riguarda i sentimenti verso i membri del gruppo. Nella ricerca KOLIPSI abbiamo fatto nostra questa definizione e chiesto ai partecipanti di indicare il loro accordo con tre affermazioni, ognuna delle quali esprime le varie sfaccettature del sentimento di identificazione (1. "Se penso a me stesso/a mi sento un italiano/tedesco", 2. "Sono contento/a di essere un italiano/tedesco" e 3. "Sento forti legami con chi è un italiano/tedesco"). Un indice di identificazione per ogni partecipante è stato così ottenuto calcolando la media alle risposte che venivano date su una scala a 5 punti (1 = per niente; 2 = un po'; 3 = abbastanza; 4 = molto; 5 = del tutto). Come si può notare nella Figura 1A, gli studenti che si sono dichiarati altoatesini di lingua italiana e tedesca sono egualmente identificati con il proprio gruppo linguistico ($M = 3,74$), le loro medie non sono differenti dal punto di vista statistico, $t < 1$. Entrambi ritengono che appartenere al proprio gruppo linguistico sia una parte abbastanza importante della propria identità. Tuttavia si differenziano per quanto riguarda gli aspetti che essi ritengono centrali della identità del proprio gruppo linguistico. Questo è quanto emerge dalle risposte alle domande nelle quali veniva chiesto di indicare quanto importanti sono una serie di caratteristiche per l'identità del proprio gruppo linguistico, ossia la lingua, il passato storico, il legame con l'Alto Adige e le tradizioni culturali (Figura 1B e 1C). La L1 è da entrambi i gruppi considerata un aspetto molto centrale della propria identità, visto che le valutazioni medie sono vicine al 4. È interessante notare che, sebbene la L2 sia considerata in entrambi i gruppi come meno fondamentale rispetto alla L1, le valutazioni medie di quest'ultima variabile siano comunque vicine al 3. In altri termini, gli altoatesini tedeschi e italiani considerano la L2 come un aspetto abbastanza centrale dell'identità del proprio gruppo linguistico. I risultati sul dialetto sudtirolese sono interessanti. Esso è considerato dagli altoatesini di lingua tedesca una caratteristica centrale dell'identità del proprio gruppo anche in modo leggermente superiore alla stessa lingua tedesca. Gli altoatesini di lingua italiana valutano invece diversamente la lingua tedesca e il dialetto sudtirolese, ritenendo il secondo un aspetto poco centrale dell'identità di gruppo (Figura 1B). Questo risultato sembra suggerire, che dell'identità dell'altro gruppo linguistico, gli altoatesini italiani abbiano fatto propria la lingua tedesca, ma non il dialetto sudtirolese. Se i risultati sulle lingue possono apparire per alcuni versi prevedibili, ve ne sono altri meno intuitivi. Nella Figura 1C, si può notare che sono soprattutto gli altoatesini di lingua tedesca a considerare il legame con l'Alto Adige, il passato storico e le tradizioni culturali del territorio aspetti abbastanza centrali dell'identità del proprio gruppo linguistico (tutti i $t(775) > 3$ e

$p < .005$). È interessante notare come questi aspetti non siano solo considerati come centrali, ma che siano anche alla base del proprio sentimento di identificazione al gruppo linguistico. Nella figura 1D, sono riportate le correlazioni tra i vari aspetti dell'identità con il proprio gruppo linguistico e il senso di appartenenza. Come si evidenzia, per gli altoatesini di lingua tedesca il legame con l'Alto Adige, le sue tradizioni e il passato storico è correlato positivamente e in modo significativo con l'identificazione al gruppo linguistico. Questo non emerge per il gruppo linguistico italiano, dove queste variabili risultano scarsamente predittive dell'identificazione con il proprio gruppo linguistico. È interessante notare come la L2 sia correlata negativamente con l'identificazione al gruppo L1 nei partecipanti altoatesini tedeschi. In altre parole, l'identificarsi maggiormente come altoatesino tedesco porta a ritenere la L2 un aspetto poco centrale dell'identità.

Discussione dei risultati. Il gruppo linguistico di appartenenza sembra rivestire una certa importanza per i ragazzi che hanno partecipato alla ricerca KOLIPSI. Siano essi altoatesini di lingua tedesca o italiana, entrambi ritengono l'essere altoatesino una parte importante della propria identità e la L1, insieme al dialetto sudtirolese per gli altoatesini tedeschi, un aspetto centrale dell'identità del gruppo linguistico d'appartenenza. Gli altoatesini tedeschi e italiani non si differenziano quindi per il loro legame con il gruppo, o per quanto considerano la L1 un elemento fondante dell'identità, quanto piuttosto per l'attaccamento all'Alto Adige. Questo territorio e le sue tradizioni rappresentano, infatti, un aspetto abbastanza centrale dell'identità del gruppo linguistico di lingua tedesca, ma in misura minore per quello di lingua italiana.

2.2. Relazioni intergruppi: percezione di conflitto e delle relazioni di status

Oltre al sentimento di identificazione, per comprendere le opinioni e il comportamento nei confronti del gruppo esterno, un ulteriore aspetto da prendere in considerazione riguarda la percezione delle relazioni intergruppi come conflittuali. Ai ragazzi che hanno partecipato alla ricerca è stato chiesto di descrivere i rapporti tra gli altoatesini italiani e tedeschi in Provincia di Bolzano su due scale di atteggiamento bipolari (amichevoli vs. ostili; collaborativi vs. conflittuali). Essendo le risposte alle scale correlate ($r = .54, p < .001$), è stata calcolata la media e utilizzata questa come un indice della percezione di conflitto tra i due maggiori gruppi linguistici altoatesini. Se si prendono in considerazione le valutazioni medie, le relazioni risulterebbero né conflittuali né amichevoli sia per i ragazzi altoatesini italiani ($M = 3.37$) sia per i tedeschi ($M = 3.22$). Più informativa delle medie è, a nostro parere, la distribuzione nelle varie categorie di risposte. Nella Figura 2A, sono rappresentate le percentuali di ragazzi secondo i quali le relazioni sono conflittuali (ovvero quei partecipanti che hanno risposto che le relazioni sono “un po'-del tutto conflittuali”) o non conflittuali (ovvero quei partecipanti che hanno indicato che le relazioni non sono “né amichevoli né conflittuali”, oppure “un po'-del tutto amichevoli”).

Circa il 50 % dei ragazzi di ogni gruppo linguistico ritiene le relazioni conflittuali, l'altro 50 % non conflittuali. Questa divergenza nelle opinioni dei ragazzi non deve stupire: essa indica piuttosto come la percezione di conflitto in Provincia di Bolzano non si basi su dati inequivocabili, ma piuttosto su una lettura interpretativa della realtà sociale altoatesina. Ritorniamo su questo punto nella discussione finale.

Un ulteriore aspetto di centrale importanza per comprendere il clima dei rapporti intergruppi riguarda la percezione delle relazioni di status. Le opinioni dei ragazzi su status e potere dei gruppi altoatesino italiano e tedesco in provincia di Bolzano sono state rilevate sui seguenti aspetti: potere economico, ricchezza economica e potere politico e istituzionale. Come si può notare nella Figura 2B, l'immagine che ne emerge è piuttosto consensuale: i partecipanti di entrambi i gruppi linguistici ritengono che il gruppo linguistico tedesco abbia un maggior controllo sull'economia, sull'assetto politico e istituzionale della Provincia di Bolzano e che esso goda di una maggiore ricchezza economica rispetto al gruppo linguistico italiano. Occorre tuttavia notare come i partecipanti altoatesini tedeschi esprimano questo giudizio in modo più moderato degli altoatesini italiani. In altri termini, pur riconoscendo che il proprio gruppo gode di maggior potere, ricchezza etc. del gruppo italiano, gli altoatesini tedeschi ritengono che il vantaggio sia relativo, quasi a voler rappresentare le relazioni prossime all'eguaglianza. Per gli altoatesini italiani, invece, la differenza è più consistente. La divergenza maggiore tra altoatesini tedeschi e italiani riguarda la percezione di potere politico e istituzionale.

2.3. Stereotipi e atteggiamenti intergruppi

“Stereotipi” e “atteggiamenti” sono parole di uso comune, con un'accezione tuttavia che può essere diversa da quella che si ritrova nella comunità scientifica. Con il termine stereotipo, in psicologia sociale si fa riferimento a quella serie di caratteristiche, sia positive sia negative, ritenute tipiche di un determinato gruppo sociale (Fiske, 2008). In altri termini sono quei tratti di personalità e quei comportamenti (ad es. essere socievole e mostrare attaccamento alla famiglia) che vengono in mente quando si pensa a un gruppo (ad es. gli italiani) e ai suoi membri tipici e che permettono di contraddistinguerlo da altri gruppi (ad es. gli scandinavi). Lo stereotipo offre quindi un'immagine semplificata di un gruppo sociale, che può avere o meno una corrispondenza con la realtà. Essendo però generalizzato a tutti i membri di un gruppo, lo stereotipo è di per sé una rappresentazione deformata della realtà. La sua forza e rilevanza dal punto di vista sociale non risiede quindi nel fornire una rappresentazione esaustiva e veritiera di un gruppo sociale, ma piuttosto nel fatto di essere largamente condivisa. Poco importa quale sia il reale livello di scolarizzazione della maggioranza degli immigrati in Italia, se poi all'interno della società italiana prevale l'idea che siano persone che non abbiano studiato.

Gli stereotipi forniscono quindi delle descrizioni, seppur sommarie, di un gruppo sociale. Secondo Fiske e colleghi (Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002) la percezione e i giudizi sui gruppi sociali, come del

resto per gli individui, si focalizza in particolar modo su due aspetti: la competenza (i. e. capacità o meno di conseguire obiettivi prestigiosi) e la socievolezza (i. e. l'essere cordiali e amichevoli). Recentemente, Leach e colleghi (2007) hanno suggerito che i gruppi vengono però giudicati anche per la loro moralità (i. e. l'essere onesti e sinceri). Nella ricerca KOLIPSI, per rilevare gli stereotipi associati agli altoatesini tedeschi e italiani, è stato chiesto ai ragazzi di descrivere questi gruppi su 9 coppie bipolarì di tratti che rappresentavano le dimensioni di competenza, socievolezza e moralità. Nel capitolo descrittivo dell'indagine questionaria (vedi volume 1), si è provveduto a compiere un'analisi dettagliata dei risultati ottenuti su ognuna delle dimensioni, per ragioni di brevità qui verranno presentati i risultati relativi a un indice dato dalla media delle risposte ai 9 tratti (vedi Figura 3). Questo indice indica se l'immagine e la percezione stereotipica del gruppo è positiva (valori positivi) o negativa (valori negativi). In questa accezione valutativa, lo stereotipo presenta delle somiglianze con il concetto di atteggiamento, altra variabile da noi indagata nella ricerca. Con il termine "atteggiamento", in psicologia sociale si intende una disposizione favorevole o non favorevole verso un oggetto, in questo caso il gruppo degli altoatesini italiani e tedeschi. Molteplici sono le metodologie che sono state elaborate dagli studiosi per rilevarlo. Nella nostra ricerca abbiamo scelto la variante di una delle misure più ampiamente utilizzate, ovvero il termometro d'atteggiamento. Ai ragazzi è stato chiesto di descrivere il loro atteggiamento nei confronti del proprio (i. e. gruppo L1) e dell'altro gruppo linguistico (i. e. gruppo L2) su una sorta di termometro che presentava valori negativi (ad indicare una disposizione sfavorevole) e positivi (ad indicare una disposizione favorevole), passando per un punto neutro (vedi Figura 3, e capitolo descrittivo). Per verificare quale sia la percezione del gruppo L1 e del gruppo L2 e se vi sia un qualche forma di ingroup-bias nei ragazzi che hanno partecipato alla ricerca, l'indice di stereotipicità e le risposte al termometro d'atteggiamento sono stati sottoposti a un'analisi della varianza a 2 fattori: gruppo d'appartenenza (altoatesini italiani vs. altoatesini tedeschi) e gruppo giudicato (proprio gruppo vs. gruppo esterno).

Nella Figura 3A sono riportate le medie, dalle quali si può notare come sia i partecipanti altoatesini tedeschi sia quelli italiani tendono a giudicare il gruppo d'appartenenza più positivamente del gruppo L2. Questo dato evidenzia quindi che, come spesso accade nelle situazioni in cui sono rilevanti le appartenenze di gruppo, anche i ragazzi altoatesini tedeschi e italiani mostrano di favorire maggiormente il proprio gruppo rispetto a quello esterno. L'ingroup bias, sebbene presente sia negli altoatesini tedeschi sia negli italiani, è più pronunciato in questi ultimi. A un'attenta analisi delle medie, si evidenzia che la differenza tra le valutazioni degli altoatesini italiani e tedeschi non sta nel giudizio sul gruppo d'appartenenza, ma piuttosto in quello sul gruppo L2 che è giudicato in modo meno nettamente positivo dai partecipanti altoatesini italiani rispetto agli altoatesini tedeschi.

Conclusioni simili si possono trarre dalle analisi condotte sulle risposte al termometro degli atteggiamenti. Queste evidenziano nuovamente una tendenza al favoritismo per il proprio gruppo. Atteggiamenti più positivi vengono riportati per il proprio gruppo piuttosto che per il gruppo L2 (Figura 3B). Ancora una volta, l'ingroup bias è dato soprattutto da una tendenza a mostrare una disposizione

particolarmente favorevole nei confronti del gruppo L1, piuttosto che un'antipatia per il gruppo L2. Gli atteggiamenti verso il gruppo L2 registrano infatti anche essi valori positivi. Sebbene questa tendenza sia presente in entrambi i gruppi, anche in questo caso, sono gli altoatesini italiani a mostrare un maggior favoritismo per il proprio gruppo rispetto ai ragazzi di lingua tedesca.

Discussione dei risultati. Sia i ragazzi altoatesini tedeschi che italiani mostrano di avere un'immagine e un atteggiamento più positivo nei confronti del gruppo L1 piuttosto che del gruppo L2. Nonostante questo favoritismo per il proprio gruppo, occorre però notare che a prevalere è un orientamento positivo nei confronti di entrambi i gruppi linguistici. Sia gli stereotipi che gli atteggiamenti nei confronti del gruppo L1 che della comunità L2 sono infatti positivi.

2.4. Ingroup bias in funzione dell'identificazione e della percezione di conflitto

Come affermato in precedenza, il favoritismo per il proprio gruppo può rispondere a diversi tipi di motivazioni e finalità. Da un lato esso può soddisfare il bisogno di avere un'identità di gruppo positiva (i. e. funzione di espressione dell'identità), dall'altra può avere la finalità di motivare i membri del proprio gruppo a un cambiamento sociale o ad affrontare un eventuale conflitto (i. e. funzione strumentale). In questi termini, sia il sentimento di identificazione con il gruppo L1 sia l'idea che esso sia in conflitto con il gruppo L2 potrebbero contribuire, alimentandolo, al favoritismo per il proprio gruppo linguistico. Queste due motivazioni oltre che in modo indipendente, possono però combinarsi e agire in sinergia. In questo caso, per coloro che si identificano al gruppo L1, a una rivalità di tipo simbolico (i. e. il mio gruppo è il migliore) se ne somma una di tipo realistico (i. e. l'altro gruppo è un rivale). Per meglio comprendere la natura del favoritismo per il proprio gruppo nei giovani altoatesini che hanno partecipato alla ricerca KOLIPSI, sono state condotte delle analisi della regressione per esaminare il ruolo dell'identificazione, della percezione di conflitto e del loro effetto combinato. L'effetto di questi fattori è stato esaminato sul favoritismo per il proprio gruppo o ingroup bias. In particolare sono stati considerati due indici che indicano la tendenza ad attribuire uno stereotipo (stereotipo dell'ingroup-stereotipo dell'outgroup) o un atteggiamento più positivo all'ingroup che all'outgroup (atteggiamento verso l'ingroup-atteggiamento verso l'outgroup). In aggiunta al favoritismo per il proprio gruppo, le stesse analisi sono state condotte sugli stereotipi e atteggiamenti verso il gruppo d'appartenenza e il gruppo esterno. Per tutte le variabili dipendenti considerate sono risultate significative le interazioni a 3 vie. Sono state quindi condotte separatamente delle analisi della regressione per i due gruppi linguistici, per valutare il ruolo dell'identificazione e della percezione di conflitto e del loro effetto combinato (i. e. interazione a due vie). I risultati vengono qui di seguito presentati.

2.5. Stereotipi e atteggiamenti intergruppi: discussione dei risultati

2.5.1. Gruppo linguistico tedesco

Nella tabella 2, sono riportati i risultati delle analisi della regressione condotte sui due indici di favoritismo per il proprio gruppo. Sia l'identificazione sia la percezione di conflitto sono risultate dei predittori significativi. Questo significa che per i ragazzi altoatesini tedeschi, una maggiore attribuzione di tratti positivi così come un atteggiamento più favorevole per il proprio gruppo linguistico aumenta al crescere del legame con il gruppo linguistico o nel momento in cui si percepiscono le relazioni intergruppi come conflittuali (ingroup bias su stereotipi $M = .93$ e atteggiamenti $M = 2.76$ quando le relazioni sono ritenute conflittuali, quando non conflittuali ingroup bias su stereotipi $M = .42$ e atteggiamenti $M = 1.44$). Questi effetti sono tuttavia qualificati da un'interazione a due vie significativa in entrambi gli indici di favoritismo per il proprio gruppo. Per cogliere il senso di queste interazioni bisogna guardare le figure 4A e B, in cui è rappresentata la relazione tra identificazione e favoritismo per coloro che ritengono le relazioni conflittuali e per coloro che non condividono questa opinione. Si può notare come il legame tra identificazione e favoritismo è ancora più forte in una situazione di conflitto. Al crescere del sentimento di appartenenza aumenta anche il senso di coinvolgimento nelle vicende del gruppo. In questa logica, in quanto più coinvolti, coloro che sentono un più forte legame sono con molta probabilità anche i più motivati a difendere il gruppo in una situazione di conflitto.

Essendo il favoritismo per il proprio gruppo un giudizio comparativo, può essere interessante comprendere se gli effetti riscontrati siano principalmente dovuti ai giudizi sul proprio gruppo, sull'altro gruppo linguistico o su entrambi. Lo stesso tipo di analisi della regressione è stato quindi condotto separatamente sui giudizi che i ragazzi hanno dato relativamente alla percezione stereotipica e all'atteggiamento nei confronti del gruppo L1 e del gruppo L2. Nella tabella 3 sono riportati i risultati delle analisi statistiche dalle quali si evidenzia che le valutazioni e i giudizi sul gruppo L1 sono in relazione unicamente con l'identificazione. Coerentemente con la letteratura scientifica (Brewer, 1999), ciò dimostra piuttosto chiaramente come sentire un legame e un attaccamento nei confronti dell'ingroup spinge le persone che vi appartengono a vederlo positivamente. I risultati delle analisi della regressione sulle valutazioni e sui giudizi sul gruppo L2 evidenziano invece un pattern più simile a quello riscontrato per il favoritismo per il proprio gruppo (Tabella 4). In questo caso è il conflitto a emergere come predittore significativo, dimostrando che dal momento in cui l'altro gruppo linguistico viene ritenuto un "avversario", esso viene visto meno positivamente ($M = .35$ per gli stereotipi) e vengono registrati atteggiamenti meno favorevoli nei suoi confronti ($M = 6.49$) rispetto a quando le relazioni sono viste come amichevoli ($M = .82$ e $M = 7.90$ per stereotipi e atteggiamenti rispettivamente). L'interazione a due vie è anch'essa significativa. Nelle figure 4C e D sono rappresentate le relazioni tra identificazione e giudizi sull'outgroup linguistico, dalle quali si può notare come il legame con l'ingroup

linguistico influenza in modo negativo la percezione e l'atteggiamento nei confronti del gruppo L2 solo quando il clima tra i gruppi viene visto come conflittuale. Quando le relazioni tra gruppo L1 e L2 vengono percepite come non conflittuali, l'attaccamento nei confronti del gruppo L1 non influenza i giudizi nei confronti del gruppo L2. In altri termini, l'amore per l'ingroup non porta a una visione e atteggiamenti negativi nei confronti dell'outgroup linguistico.

Discussione dei risultati. Queste analisi evidenziano come sia il sentimento di identificazione sia il percepire le relazioni come conflittuali influenzano, incrementandoli, atteggiamenti e percezioni stereotipiche a favore del gruppo L1 da parte degli altoatesini tedeschi. Un risultato che suggerisce come alla base dell'ingroup bias degli studenti altoatesini tedeschi che hanno partecipato alla ricerca KOLIPSI vi è sia un desiderio di esprimere un'identità positiva del gruppo L1 sia la finalità di motivare i membri del proprio gruppo a far fronte al clima di rivalità che ritengono esserci con gli altoatesini italiani. È probabile però che queste due motivazioni, che pure contribuiscono a rafforzare il favoritismo per il gruppo L1, lo facciano in modo diverso. I risultati evidenziano infatti come vedere le relazioni tra altoatesini tedeschi e italiani come conflittuali, non aumenta la predisposizione favorevole verso il gruppo L1, ma piuttosto inficia la visione che i ragazzi altoatesini tedeschi hanno del gruppo L2 ovvero gli altoatesini italiani. L'identificazione con il gruppo L1, invece, di per sé ha un'influenza solo sui giudizi e sulle valutazioni che i ragazzi altoatesini tedeschi hanno dato relativamente al proprio gruppo linguistico. In altri termini, per quanto riguarda i ragazzi altoatesini tedeschi, visioni e atteggiamenti positivi nei confronti del gruppo L1 sono legati a un alto grado di identificazione con il proprio gruppo, mentre giudizi e atteggiamenti meno positivi nei confronti del gruppo L2 nascono da un clima di conflitto. Il sentimento di identificazione con il gruppo L1 assume però un ruolo diverso per quegli altoatesini tedeschi che vedono le relazioni tra gruppo L1 e L2 come conflittuali. In questo caso, il legame con il gruppo L1 alimenta in loro anche una visione e atteggiamenti meno positivi nei confronti del gruppo altoatesino italiano.

2.5.2. Gruppo linguistico italiano

Nella tabella 5, sono riportati i risultati delle analisi della regressione per il favoritismo per il proprio gruppo, sia relativamente agli stereotipi sia agli atteggiamenti, dei partecipanti altoatesini italiani. Già ad una prima occhiata si possono notare alcune differenze nel pattern dei risultati. In questo caso, è unicamente la percezione di conflitto a influenzare, incrementandolo, il favoritismo per il proprio gruppo linguistico in entrambi gli indici considerati (ingroup bias su stereotipi $M = 1.26$ e atteggiamenti $M = 3.35$ quando le relazioni sono ritenute conflittuali, ingroup bias su stereotipi $M = .45$ e atteggiamenti $M = 1.54$ quando non sono conflittuali). L'identificazione non emerge come un predittore significativo, né qualifica l'effetto principale della variabile conflitto. Anche per le risposte dei partecipanti altoatesini italiani sono state condotte delle ulteriori analisi della regressione separatamen-

te sulla attribuzione di stereotipi positivi e atteggiamenti nei confronti del gruppo L1 e del gruppo L2. Come per gli altoatesini tedeschi, anche per quelli italiani il favoritismo per il proprio gruppo linguistico sembra riflettere maggiormente ciò che avviene per i giudizi del gruppo L2 rispetto a quelli del gruppo L1. Se si osservano i risultati delle analisi condotte sui giudizi e le valutazioni relative al proprio gruppo linguistico, si nota come anche in questo caso solo l'identificazione sia un predittore significativo, ad indicare come, anche per gli altoatesini italiani, sia il legame con il gruppo L1 e non il conflitto con il gruppo L2 ad accrescere un'immagine e un atteggiamento positivo nei confronti del proprio gruppo linguistico (Tabella 6). Il giudizio e gli atteggiamenti nei confronti degli altoatesini tedeschi, il gruppo L2, va invece di pari passo con la percezione delle relazioni tra altoatesini italiani e tedeschi come conflittuali, unico predittore risultato significativo dalle analisi della regressione (Tabella 7). I ragazzi altoatesini italiani che ritengono gli altoatesini tedeschi degli antagonisti tendono a giudicarli (stereotipi $M = -.07$) e a mostrare nei loro confronti un atteggiamento meno positivo ($M = 6.05$) rispetto ai loro coetanei che invece non li vedono come dei rivali (stereotipi $M = .67$ e atteggiamenti $M = 7.92$). I risultati qui descritti suggeriscono quindi come il favoritismo per il gruppo L1 per gli altoatesini italiani risponda soprattutto a una funzione strumentale, quella di motivare i membri del proprio gruppo ad affrontare il conflitto con gli altoatesini tedeschi e ad aspirare a un cambiamento sociale per il gruppo altoatesino italiano in Provincia di Bolzano.

Discussione dei risultati. I risultati per gli altoatesini tedeschi e italiani evidenziano alcune analogie e differenze. L'identificazione con il gruppo L1, sia per gli altoatesini italiani che tedeschi, è associata a stereotipi e ad atteggiamenti positivi nei confronti del gruppo L1, ma non ai giudizi sul gruppo L2. Questo dato, coerentemente con la letteratura sulle relazioni intergruppi (vedi introduzione teorica), evidenzia come la motivazione ad affermare un'identità positiva del gruppo linguistico d'appartenenza, tipicamente presente in coloro che più si identificano con esso, si manifesta in un'immagine positiva del gruppo L1 ma non discreditando il gruppo L2.

Altra analogia tra i risultati ottenuti per i ragazzi altoatesini tedeschi e italiani riguarda le conseguenze di una percezione di un conflitto in atto tra gruppo L1 e gruppo L2. Atteggiamenti e stereotipi meno positivi verso il gruppo L2 sono presenti sia negli altoatesini tedeschi e italiani che vedono le relazioni come conflittuali.

Le differenze riguardano invece il favoritismo e le funzioni che esso assolve. Per gli altoatesini italiani, esso sembra rispondere unicamente all'esigenza di motivare i membri del proprio gruppo a far fronte al conflitto e ad aspirare a un cambiamento sociale vantaggioso per il proprio gruppo. Negli altoatesini tedeschi a questa motivazione se ne aggiunge un'altra: il bisogno di valorizzare l'identità del proprio gruppo linguistico. Questa differenza è probabilmente riconducibile alle differenze di status tra altoatesini tedeschi e italiani. Come visto in precedenza, sono gli altoatesini tedeschi a essere visti, piuttosto consensualmente, come il gruppo ad alto status nel contesto altoatesino e l'espressione dell'identità è una motivazione che caratterizza soprattutto questo tipo di gruppi.

2.6. La L2 come simbolo della comunità L2

Oltre agli atteggiamenti e opinioni nei confronti del proprio e dell'altro gruppo, in questa analisi dell'identità sociale e delle relazioni intergruppi in Provincia di Bolzano abbiamo ritenuto opportuno soffermare la nostra attenzione anche sul rapporto che i giovani altoatesini hanno con la L2. In particolare ci siamo chiesti se e in che modo un legame affettivo con il gruppo linguistico d'appartenenza e il percepire un clima di rivalità tra i gruppi linguistici in Provincia di Bolzano possano giocare un ruolo nella motivazione ad apprendere e ad utilizzare la L2. Prima però di descrivere quanto emerso da quest'analisi, saranno discusse le ragioni che ci hanno spinto a ipotizzare un'influenza del più ampio contesto sociale sul comportamento linguistico dei ragazzi.

I gruppi linguistici svolgono indubbiamente un ruolo centrale nell'organizzazione sociale in Alto Adige. L'assetto politico e istituzionale, la scelta della scuola, l'accesso al pubblico impiego sono solo alcuni degli ambiti che in Provincia di Bolzano sono regolati dalle appartenenze linguistiche. Ciò che li contraddistingue è ovviamente la lingua, non solo dal punto di vista formale, ma anche psicologico. Come osservato in precedenza, la maggior parte dei ragazzi che hanno partecipato alla ricerca hanno indicato la L1 come elemento centrale e fondante dell'identità del proprio gruppo d'appartenenza. In un contesto come quello altoatesino le lingue vengono quindi ad assumere una connotazione particolare. Oltre ad essere uno strumento di comunicazione, la lingua diventa una sorta di rappresentante simbolico del gruppo che la parla. In questa logica, è molto probabile che il rapporto con la lingua rifletta il rapporto con il gruppo che la parla e in quanto tale sia influenzato dal sentimento di identificazione e dal clima delle relazioni intergruppi.

Diversi studi in psicologia sociale hanno dimostrato che in alcuni contesti la L2 e le persone che la parlano vengono trattati alla stessa stregua. Le ricerche in territori bilingui (i. e. Canada) che sono all'origine dei modelli psicosociali dell'apprendimento linguistico (Gardner/Lambert, 1972; Gardner, 2001), hanno, ad esempio, messo in evidenza come motivazione allo studio e migliori competenze in L2 sono presenti in coloro che hanno atteggiamenti positivi e contatti frequenti con persone del gruppo L2.

Gli studi sull'accomodamento linguistico (si veda ad es. Giles, Coupland & Coupland, 1991), che si focalizzano sull'uso piuttosto che sull'apprendimento della L2, mettono in evidenza un processo simile. "Accomodare linguisticamente" ovvero prendere l'accento, usare la lingua, ecc. della persona con cui si sta comunicando è quello che, stando alle ricerche, le persone tendono spontaneamente a fare nei confronti di un interlocutore. Vi sono tuttavia situazioni in cui questa disponibilità e apertura comunicativa verso l'altro vengono a mancare. È questo il caso in cui si ha l'impressione che il proprio gruppo e la propria identità linguistica siano svalorizzate e/o minacciate, cosa che accade quando ad esempio l'interlocutore dice - o ci si aspetta che dica - qualcosa di negativo sull'altro gruppo linguistico. In questi casi, piuttosto che un accomodamento, si osserva una divergenza linguistica: invece di utilizzare la lingua o elementi paralinguistici dell'interlocutore (i. e. accento, modo di dire, etc.) si tende piuttosto a utilizzare la propria lingua, a enfatizzare il proprio accento, in altri termini ad adottare

un comportamento linguistico che permetta di differenziarsi il più possibile dall'altro. Quello che questi studi sottolineano è come 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 del gruppo a cui esso appartiene.

In questo capitolo abbiamo preso in considerazione due aspetti del comportamento linguistico nella L2 dei ragazzi che ci parevano piuttosto interessanti per il contesto in esame: la motivazione allo studio della L2 e la frequenza d'uso di media (i. e. libri, giornali, programmi Tv e radio) in L2. La motivazione allo studio della L2 ci pareva un indicatore importante in un contesto come quello altoatesino dove alla scuola viene delegato un ruolo centrale per l'apprendimento della L2. Un motivo per il quale ci siamo focalizzati sui media piuttosto che sull'uso della L2 nei contesti interpersonali è che in Provincia di Bolzano la presenza del gruppo L2 non è omogenea sul territorio. Vi sono località dove la larga maggioranza degli abitanti è di madrelingua tedesca, e quindi le opportunità di usare la L2 sono scarse. Inoltre, in Alto Adige vi sono consolidate abitudini linguistiche: la lingua di comunicazione tra altoatesini tedeschi e italiani è l'italiano e questa consuetudine va al di là delle effettive competenze in L2. Diversamente, l'uso di giornali, libri, Tv e altri media in L2 non dovrebbe essere vincolato alle consuetudini linguistiche né tantomeno alla presenza o meno di persone di L2, ma piuttosto riflettere l'effettivo desiderio di confrontarsi con la L2.

Verificare se e quale sia il ruolo dell'identificazione e del clima delle relazioni intergruppi sulla motivazione allo studio e l'uso effettivo della L2 ci aiuta a comprendere meglio il rapporto dei ragazzi con la L2 e in particolare se motivazioni quali il desiderio di valorizzare l'identità del proprio gruppo linguistico e/o di mobilitarsi a difesa del gruppo L1 influenzano il comportamento in L2.

Il termine motivazione può avere diverse accezioni. Qui la motivazione è stata declinata nei termini di "impegno" (*effort*) che i ragazzi mettono nello studio della L2. Abbiamo considerato come indice della motivazione la media delle risposte dei ragazzi alle domande "Sono motivato a studiare la L2", "Studierei la L2 anche se non fosse obbligatorio", "Mi piace quando studio il tedesco" (scala di risposta 1 = per niente d'accordo; 5 = del tutto d'accordo). Tenendo conto di questo indice, i ragazzi che hanno partecipato alla ricerca riportano in media di essere abbastanza motivati allo studio della L2. Alcune differenze emergono tuttavia tra altoatesini tedeschi e italiani. Gli altoatesini tedeschi ($M = 2.80$) sono, in media, leggermente più motivati di quelli italiani ($M = 2.53$) allo studio della L2, $t(775) = 3.16$, $p = .001$. Va notato che nonostante siano statisticamente significative, queste differenze sono lievi e che le medie di entrambi i gruppi sono vicine al valore 3 che nella scala di risposta stava ad indicare "abbastanza".

Per stimare se e in che misura i ragazzi usufruivano di media in L2, veniva loro chiesto di indicare quanto frequentemente avevano letto libri e giornali in L2, guardato programmi in Tv e ascoltato la radio in L2 durante l'ultimo anno. (Scala di risposta, 1 = mai o molto raramente, 2 = qualche volta/di tanto in tanto (in un anno), 3 = abbastanza spesso (in media tutti i mesi o quasi), 4 = spesso (in media tutte le settimane o quasi), 5 = quasi sempre o sempre (in media quotidianamente o quasi)). È stato

così calcolato un indice dato dalla media delle risposte a queste quattro domande. La frequenza d'uso risulta leggermente più alta tra gli altoatesini tedeschi ($M = 2.05$) rispetto agli altoatesini italiani ($M = 1.83$), $t(775) = 3.48$, $p < .001$. Anche in questo caso va notato che le differenze sono, seppur statisticamente significative, veramente lievi e che i valori medi sono vicini al 2 che nella scala di risposte stava ad indicare "qualche volta/di tanto in tanto (in un anno)". Sia i ragazzi altoatesini tedeschi che italiani appaiono utilizzare raramente media in L2.

2.7. Motivazione allo studio e frequenza d'uso di media in L2 in funzione dell'identificazione al gruppo linguistico e alla percezione di conflitto

Per comprendere il ruolo del sentimento di identificazione al gruppo linguistico, della percezione di relazioni conflittuali tra gruppo L1 e gruppo L2 e del loro effetto combinato nella motivazione allo studio e nell'uso della L2 sono state condotte delle analisi della regressione separatamente per gli altoatesini tedeschi e italiani. Analisi preliminari hanno infatti messo in evidenza risultati differenti per i partecipanti dei due gruppi linguistici.

2.7.1. Altoatesini tedeschi

Nella Tabella 8, sono presentati i risultati delle analisi di regressione condotte sui partecipanti di lingua tedesca. I risultati per la motivazione allo studio sono molto simili a quelli per l'uso dei media in L2. Per entrambe le variabili, l'identificazione e la percezione di conflitto sono risultati dei predittori significativi. Più i ragazzi considerano importante la loro appartenenza al gruppo linguistico, meno si dicono motivati ad apprendere la L2 e usano i media in L2 con minor frequenza. Anche un clima conflittuale risulta avere un'influenza negativa, demotivando allo studio e disincentivando all'uso di media in L2 (motivazione allo studio $M = 2.61$ e frequenza d'uso dei media $M = 1.96$ quando le relazioni sono ritenute conflittuali, quando non conflittuali motivazione $M = 2.97$ e uso dei media $M = 2.14$).

2.7.2. Altoatesini italiani

Il pattern di risultati per gli altoatesini italiani è più complesso (vedi Tabella 9). Per quanto riguarda la motivazione allo studio della L2 questa pare risentire solo del clima delle relazioni intergruppi. Diversamente da quanto riscontrato nell'analisi delle risposte dagli altoatesini tedeschi, qui solo la variabile conflitto è risultata un predittore significativo, evidenziando che la motivazione allo studio della L2 è

più bassa per coloro che ritengono il gruppo L2 un antagonista ($M = 2.35$ quando le relazioni sono ritenute conflittuali, quando non conflittuali $M = 2.75$). I risultati per l'uso dei media sono più simili a quelli emersi per gli altoatesini tedeschi. Sia il legame con il gruppo d'appartenenza sia la percezione di conflitto sono associati a un minor uso dei media in L2. Un minor uso dei media in L2 viene riportato anche da coloro che vedono le relazioni tra gruppo L1 e L2 come caratterizzate da inimicizia ($M = 1.61$) piuttosto che da collaborazione ($M = 2.09$). L'interazione a due vie (Figura 4E) dimostra che questo vale per i ragazzi altoatesini di lingua italiana che sono poco identificati con il gruppo L1.

Discussione dei risultati. Presi nel loro complesso questi risultati evidenziano come un clima di conflitto tra i gruppi linguistici abbia degli effetti negativi sulla motivazione all'apprendimento e sull'uso effettivo della L2. Un sentimento di conflitto non incentiva né allo studio né all'uso della L2 e questo sia negli ragazzi altoatesini tedeschi sia in quelli italiani. Diverse potrebbero essere le ragioni del ruolo esercitato dal conflitto nel comportamento in L2. Attraverso la scarsa motivazione e lo sporadico uso della L2, i ragazzi potrebbero manifestare i loro sentimenti nei confronti del gruppo L2, come ad esempio uno scarso apprezzamento e/o un sentimento di inimicizia nei confronti del gruppo rivale (i.e. "perché dovrei apprendere e parlare la lingua del nemico?"). Questo potrebbe essere anche un modo per creare distanza e, più generalmente, per non avvicinarsi al gruppo L2. In caso di conflitto, sia esso reale (i.e. una guerra) o realistico (i.e. percepito come tale), si osserva spesso una chiusura verso l'altro. In questa logica, non apprendere la L2 così come non leggere i giornali e i libri in L2 può essere un modo per esprimere, da parte dei ragazzi che vedono le relazioni come conflittuali, il proprio rifiuto ad avvicinarsi, a conoscere e a sentire la comunità L2 come un potenziale punto di riferimento culturale. Questo legame tra conflitto e comportamento nella L2 potrebbe, infine, essere letto come un modo per coloro che vedono le relazioni come conflittuali di motivare e motivarsi ad affrontare la rivalità, mostrando di non aver bisogno della L2 nella propria quotidianità. Tutte queste spiegazioni probabilmente coesistono, l'importanza di ognuna di queste andrebbe però appurata in studi futuri.

L'identificazione al gruppo linguistico gioca anch'essa un ruolo nel comportamento in L2, anche se in modo leggermente differente nei ragazzi altoatesini tedeschi e italiani. L'attaccamento al gruppo L1 risulta infatti associato a un uso meno frequente dei media in L2 sia nei ragazzi altoatesini tedeschi sia italiani, ma ha un effetto negativo sulla motivazione unicamente per i ragazzi altoatesini tedeschi. Questi risultati vanno letti, a nostro avviso, alla luce della relazione tra L2 e identificazione al gruppo L1. Come visto nel paragrafo 2.1, la L2 viene vista come qualcosa di incoerente con l'identità dell'altoatesino tedesco per coloro che più fortemente si identificano con esso. Più i ragazzi altoatesini tedeschi ritengono che la L2 non sia una caratteristica fondamentale per l'identità del proprio gruppo linguistico, maggiormente essi si identificano con il gruppo altoatesino tedesco. Ciò non accade per gli altoatesini italiani; la L2 non è vista come un aspetto centrale dell'identità del gruppo linguistico italiano, ma essa non si pone in antitesi con esso. La motivazione a esprimere e ad affermare l'identità del proprio gruppo, che va di pari passo con il sentimento di identificazione al gruppo L1, si potreb-

be quindi tradurre in un prendere le distanze dalla L2, almeno per gli altoatesini tedeschi. Per gli altoatesini italiani, l'identificazione non sembra invece intaccare la motivazione dei ragazzi allo studio della L2, ma come per gli altoatesini tedeschi essa ha un effetto negativo sull'uso della lingua. È probabile che lo scarso uso dei media in L2 da parte di coloro che si identificano con il gruppo L1 sia più il risultato di una preferenza per i media e il mondo culturale della L1 che un'avversione nei confronti del mondo culturale della comunità L2. Preferire X Factor sulla Rai invece che su RTL/VOX da parte degli altoatesini italiani (e viceversa per quelli tedeschi) non è solo perché la lingua utilizzata è la L1, ma anche perché si conosce il repertorio musicale da cui attingono le canzoni da cantare, gli artisti che commentano, in altri termini perché il mondo musicale che si conosce è quello "italiano" o quello "tedesco".

Presi nel loro complesso questi risultati evidenziano come l'identificazione con il gruppo L1 e la percezione di relazioni conflittuali giochino un ruolo nel comportamento in L2 dei ragazzi altoatesini tedeschi e italiani, ma anche come l'apprendimento e l'uso della L2 possano essere utilizzati per fini sociali. Una scarsa motivazione ad apprendere la L2 o ad usufruire dei media in tale lingua può essere allo stesso tempo un modo per comunicare la propria lealtà al gruppo linguistico d'appartenenza e per rispondere a una situazione dove il gruppo L2 viene percepito come un rivale e un antagonista.

3. Conclusioni

Identità sociale, le relazioni intergruppi e seconda lingua in Alto Adige

Che conclusioni possiamo trarre da questa analisi dell'identità sociale e delle relazioni intergruppi? I risultati emersi dalla ricerca KOLIPSI, a nostro parere, offrono interessanti indicazioni sulla convivenza tra i gruppi linguistici e il rapporto con la L2 nei giovani della Provincia di Bolzano. Per quanto riguarda la convivenza tra i gruppi linguistici l'immagine che emerge evidenzia sia aspetti rassicuranti sia elementi di potenziale problematicità. Pur essendo presente un favoritismo per il proprio gruppo, ovvero una tendenza a esprimere valutazioni più positive per il proprio gruppo, atteggiamenti e stereotipi positivi prevalgono non solo nei giudizi che i ragazzi altoatesini tedeschi e italiani hanno dato sul gruppo L1, ma anche in quelli relativi al gruppo L2. Questo è un dato confortante per diverse ragioni. Stando alla letteratura scientifica (Brewer, 1999), non è tanto il favorire il proprio gruppo *tout court*, ma piuttosto la presenza di atteggiamenti e stereotipi negativi nei confronti del gruppo esterno a essere il precursore di comportamenti aggressivi e violenti. In altri termini, aggressioni e violenze nei confronti di membri di un gruppo a cui non si appartiene sono in genere commesse da persone che hanno un'idea negativa e discreditante di questo gruppo e nei giovani altoatesini che hanno partecipato alla ricerca questo non è l'atteggiamento prevalente. Inoltre, in una logica

di cambiamento, è molto più difficile sradicare giudizi negativi che incoraggiare atteggiamenti già di per sé positivi.

L'aspetto in qualche modo problematico riguarda quello che i ragazzi pensano dei rapporti tra il gruppo altoatesino italiano e tedesco. Circa il 50 % dei ragazzi considera queste relazioni conflittuali, altrettanti le giudicano in modo più positivo come non caratterizzate da un conflitto o come addirittura amichevoli. Qualcuno potrebbe obiettare che questo dato si potrebbe interpretare come un dato positivo (solo il 50%) o negativo (ben il 50 % vede le relazioni come conflittuali), a seconda della prospettiva che si intende adottare. L'aspetto problematico a nostro avviso non sta tanto nel numero delle persone che vedono le relazioni come conflittuali, ma piuttosto nel riscontrare che un clima di rivalità ha una serie di conseguenze negative. L'antagonismo alimenta stereotipi e atteggiamenti meno favorevoli verso l'altro gruppo, questo è quanto è emerso in precedenti studi (Scheepers et al., 2006; Sherif, 1966) e che abbiamo riscontrato nei ragazzi che hanno partecipato alla ricerca KOLIPSI.

Un deterioramento degli atteggiamenti e degli stereotipi nei confronti dell'altro gruppo non è però l'unica conseguenza. Numerosi studi (vedi, ad es., Smith & Mackie, 2007) hanno messo in evidenza come il conflitto ingeneri spesso una escalation o quanto meno un circolo vizioso da cui è difficile uscire. Quando stereotipi e atteggiamenti nei confronti dell'outgroup peggiorano, si tende a limitare i contatti con i membri dell'outgroup e scarsi scambi a loro volta non fanno altro che rinforzare le aspettative negative nei confronti dell'outgroup, giustificando un clima di conflitto. Non essendo di tipo longitudinale, la ricerca KOLIPSI non ci permette di osservare se questa è l'evoluzione nel tempo della percezione di un conflitto tra il gruppo L1 e L2, ma mette comunque in evidenza ulteriori conseguenze. In effetti, vediamo che il conflitto crea anche una minor disponibilità da parte dei ragazzi a impegnarsi nello studio della L2 e un uso meno frequente dei media in L2. In altri termini, percepire un clima di inimicizia nelle relazioni tra il gruppo L1 e L2 mina quelle che dovrebbero essere le basi su cui costruire e garantire la convivenza sociale in Provincia di Bolzano: competenze in L2 e rispetto dell'altro gruppo linguistico. Occorre notare che, a fronte di queste conseguenze negative, non vi sono effetti secondari positivi nel percepire l'altro gruppo linguistico come un "nemico". La coesione sociale, che spesso viene annoverata come possibile conseguenza positiva del conflitto, è più apparente che reale. Limitando i contatti con il gruppo esterno, quello che si assiste in caso di conflitto, è piuttosto una chiusura verso l'altro che il rafforzamento di legami all'interno del proprio gruppo. Questo risultato potrebbe suggerire che, piuttosto che investire sull'apprendimento della L2 *tout-court* per una convivenza sociale solida e duratura andrebbero piuttosto affrontate le ragioni che creano o alimentano la percezione di un clima conflittuale tra i gruppi linguistici in Provincia di Bolzano.

Ma quali sono secondo i ragazzi le ragioni del conflitto, i motivi dell'inimicizia tra i gruppi linguistici in Provincia di Bolzano? La ricerca KOLIPSI non permette di dare una risposta univoca a questo quesito, ma offre alcuni spunti di riflessione. Da un lato il fatto che non sia una percezione consensuale (solo la metà dei partecipanti ha questa percezione), lascia supporre che più che fondarsi su dati "oggettivi" (ad es. il ritenere una specifica legge da modificare, ecc.), i ragazzi apprendano da altri il con-

flitto e l'inimicizia tra gruppi linguistici. Nell'analisi che abbiamo fatto su un sottocampione di ragazzi i cui genitori hanno a loro volta risposto a un questionario sulle relazioni intergruppi in Provincia di Bolzano, abbiamo notato che genitori e figli condividono le stesse opinioni in merito alle relazioni tra gruppo linguistico italiano e tedesco in provincia di Bolzano (cfr. Carraro/Forer/Paladino in questo volume). In altri termini, è più probabile che ragazzi che ritengono le relazioni come conflittuali vivano in famiglie che la pensano proprio in questo modo. Un dato che lascia supporre che i ragazzi formino le loro opinioni sulle relazioni intergruppi in Provincia di Bolzano all'interno della famiglia.

Viste le sue conseguenze negative, andrebbe riposta una particolare attenzione a individuare e neutralizzare le ragioni del conflitto così come alle situazioni che potrebbero alimentare in modo ingiustificato i conflitti tra i gruppi linguistici in Provincia di Bolzano. Questa considerazione può apparire piuttosto banale e scontata, ma forse non lo è se si considera che a volte un senso di conflittualità viene esasperato se non innescato ad arte. Per spiegare questo concetto prenderemo ad esempio quello a cui si assiste quando si parla di immigrazione. Dalle analisi delle notizie riportate dai telegiornali e giornali italiani (Demos, 2009; Sapienza, 2009 p. 6) si è notato come l'attenzione (i. e. tempo dedicato alla notizia) relativamente agli aspetti problematici di questo fenomeno (i. e. sicurezza) aumenti durante le campagne elettorali per poi diminuire nuovamente subito dopo le elezioni politiche. Di certo un clima conflittuale polarizza gli atteggiamenti incrementando un favoritismo per il proprio gruppo. Come abbiamo visto nella ricerca KOLIPSI, questo però non viene ottenuto aumentando la simpatia e la fiducia nei confronti del proprio gruppo, ma discreditando il gruppo esterno. In questa logica, presentare l'immigrato come un nemico probabilmente non aumenterà la fiducia degli Italiani nei confronti degli altri Italiani, quanto piuttosto la sfiducia della popolazione nei confronti degli immigrati. Se quindi un clima di conflitto viene alimentato nella speranza di rafforzare i legami all'interno del proprio gruppo, questa e altre ricerche suggeriscono che non sia una strategia adatta. Paradossalmente, poiché crea un'escalation, alimentare un clima di conflittualità può finire per creare nuovi problemi invece che soluzioni. Vedere l'immigrato come un "nemico" non risolve il problema della sicurezza sociale, ma di sicuro crea razzismo e un clima di intolleranza, un nuovo problema che la società deve affrontare.

La ricerca KOLIPSI ha messo in evidenza anche il ruolo dell'identificazione con il gruppo linguistico d'appartenenza. In particolare abbiamo riscontrato che l'attaccamento al gruppo L1 è in relazione con l'atteggiamento e gli stereotipi nei confronti del gruppo d'appartenenza. Più i ragazzi, sia altoatesini italiani che tedeschi, si sentono legati al gruppo linguistico, più lo valutano positivamente; nessuna relazione viene invece riscontrata tra identificazione e atteggiamento e stereotipi nei confronti del gruppo L2. Questo risultato evidenzia come l'attaccamento al proprio gruppo linguistico va di pari passo con la motivazione a esprimere un'identità etnolinguistica positiva, ma non a discreditare il gruppo L2.

Alcuni potrebbero a ragione far notare che i dati della ricerca KOLIPSI mettono in luce come l'identificazione contribuisca a un favoritismo per il proprio gruppo linguistico e di per sé a un trattamento

non egualitario tra gruppo L1 e gruppo L2. Inoltre, l'identificazione ha un impatto negativo sulla frequenza d'uso di media in L2 dei ragazzi e sulla motivazione allo studio della L2, almeno per gli altoatesini tedeschi. Auspicare un minor attaccamento al gruppo linguistico per migliori convivenza sociale e competenze in L2 in Provincia di Bolzano non ci appare però una strada praticabile per una serie di ragioni. Sentirsi parte di un gruppo e ritenere questo legame importante può avere una serie di conseguenze positive sia dal punto di vista individuale che collettivo. Sentirsi parte di un gruppo, ad esempio, protegge le persone dalle conseguenze negative del subire una discriminazione sociale (i. e. abbassamento dell'autostima) (Branscombe, Schmitt, & Harvey, 1999), aumenta il senso di vicinanza e la disponibilità ad aiutare gli altri membri del gruppo (De Cremer & Stouten, 2003; De Cremer & Van Vugt, 1998; Van Vugt & De Cremer, 1999), rende le persone più attente e disponibili ad intraprendere comportamenti utili per la comunità (ad es. risparmio di acqua nel caso le risorse idriche siano limitate). Le identificazioni sociali sono il collante della società, rinunciare a questo legame porterebbe magari a una minor differenziazione tra gruppi linguistici, a non dire con forza "Noi siamo i migliori!", ma allo stesso tempo comporterebbe importanti costi dal punto di vista individuale e collettivo.

Se è vero che le identità di gruppo sono il collante della società, un minor favoritismo per il proprio gruppo potrebbe essere raggiunto chiamando in causa un senso del "noi" più ampio dove, nel caso della Provincia di Bolzano, entrambi i gruppi linguistici si possano sentire rappresentati e possano convivere in modo armonioso. In psicologia sociale in questo caso si parla di identità comune inclusiva (i. e. *common ingroup identity*; Gaertner & Dovidio, 2000; capitolo descrittivo) e in numerosi studi è stato dimostrato un minor favoritismo per il proprio gruppo e atteggiamenti più positivi nei confronti di gruppi con i quali condividiamo l'appartenenza a una categoria inclusiva. Anche se in Provincia di Bolzano non esiste, almeno dal punto di vista linguistico, un'identità altoatesina in cui sia le persone di lingua italiana che tedesca si possano riconoscere, i risultati ottenuti nella ricerca KOLIPSI lasciano supporre che questa non sia un'utopia irraggiungibile. Sebbene sia più alta la percentuale di ragazzi che vedono gli altoatesini tedeschi e italiani come due entità separate piuttosto che come due gruppi inclusi nella stessa categoria, l'analisi degli effetti del contatto intergruppi (cfr. Forer/Paladino/Wright in questo volume) ha evidenziato come un'identità di gruppo comune ad altoatesini tedeschi ed italiani vada di pari passo con i rapporti di amicizia con membri dell'altro gruppo linguistico. Questo risultato lascia supporre che scambi e rapporti con i membri del gruppo L2 potrebbe portare non solo a migliori atteggiamenti verso la comunità L2, ma anche alla creazione di una nuova identità inclusiva rispettosa delle differenze e delle specificità linguistiche e culturali dei gruppi linguistici della Provincia di Bolzano.

Una riduzione del favoritismo per il proprio gruppo e più generalmente un trattamento non egualitario tra ingroup e outgroup può essere raggiunto non solo agendo sulle cause e motivazioni sottostanti (ad es. identificazioni, conflitto, etc.), ma piuttosto modificando il contesto normativo. In recenti studi è stato dimostrato che quando la norma di equità è saliente (i. e. è importante trattare le

persone in modo egualitario), la discriminazione nei confronti dei membri dell'altro gruppo e l'in-group bias viene notevolmente ridotto (Zogmaister, Arcuri, Castelli, Smith, 2008). È importante notare che un effetto del tutto diverso sortisce la norma di lealtà (i. e. è importante essere leale con i membri del proprio gruppo) che invece enfatizza la tendenza a favorire il proprio gruppo. Queste ricerche suggeriscono che gli effetti del favoritismo per il gruppo L1 indotti dall'identificazione possano essere limitati e contenuti per le persone che ritengono l'eguaglianza e l'equità di trattamento un valore importante. Educare i ragazzi a tali principi, porre l'enfasi su questo tipo di valori, potrebbe essere molto utile per creare un clima di rispetto tra gruppi linguistici e non solo.

In conclusione, i risultati della ricerca KOLIPSI presentati in questo capitolo mostrano come la questione linguistica in Provincia di Bolzano non possa essere vista come avulsa dal legame al proprio gruppo linguistico e dalle relazioni intergruppi. Ci auguriamo quindi che le indicazioni emerse possano stimolare riflessioni e decisioni politiche più consapevoli.

Appendice

	AA Tedeschi	AA Italiani
Maschi	230	86
Femmine	360	101
Età media	17,32	17,25

Tabella 1A. Genere ed età del campione (frequenza)

Tedesco	564
Italiano	179
Ladino	1
Bilingue	20

Tabella 1A. Appartenenza linguistica del campione (frequenza)

	Stereotipo			
	B	SE B	t	p
Genere	-.13	.04	-3.43	.001
Identificazione	.22	.07	3.28	.001
Conflitto	.46	.07	6.01	.001
Identificazione x Conflitto	.44	.09	4.80	.001

	Atteggiamento			
	B	SE B	t	p
Genere	-.18	.09	-2.05	.05
Identificazione	1.14	.15	7.41	.001
Conflitto	1.11	.17	6.26	.001
Identificazione x Conflitto	.76	.21	3.58	.001

Nota: i risultati significativi sono riportati in corsivo

Tabella 2: Favoritismo per il proprio gruppo negli altoatesini tedeschi

	Stereotipo			
	B	SE B	t	p
Genere	.04	.03	1.19	.23
Identificazione	.31	.05	5.94	.001
Conflitto	-.01	.06	-.14	.89
Identificazione x Conflitto	.11	.07	1.52	.13

Atteggiamento			
B	SE B	t	p
.10	.06	1.58	.11
.58	.11	5.21	.001
-.02	.13	-1.62	.10
.09	.15	.63	.53

Nota: i risultati significativi sono riportati in corsivo

Tabella 3: Giudizio del proprio gruppo negli altoatesini tedeschi

	Stereotipo			
	B	SE B	t	p
Genere	.16	.04	4.86	.001
Identificazione	.09	.06	1.61	.10
Conflitto	-.46	.07	-6.79	.001
Identificazione x Conflitto	-.33	.08	-3.98	.001

Atteggiamento			
B	SE B	t	p
.29	.08	3.34	.001
-.56	.14	-3.81	.001
-1.31	.17	-7.75	.001
-.67	.20	-3.27	.001

Nota: i risultati significativi sono riportati in corsivo

Tabella 4: Giudizio del gruppo esterno negli altoatesini tedeschi

	Stereotipo			
	B	SE B	t	p
Genere	-.26	.19	-1.40	.16
Identificazione	.39	.29	1.35	.17
Conflitto	1.78	.37	4.77	.001
Identificazione x Conflitto	-.33	.38	-.88	.37

Atteggiamento			
B	SE B	t	p
-.01	.09	-.13	.89
.26	.15	1.71	.09
.80	.19	4.15	.001
-.27	.20	-1.37	.17

Nota: i risultati significativi sono riportati in corsivo

Tabella 5: Favoritismo per il proprio gruppo negli altoatesini italiani

	Stereotipo			
	B	SE B	t	p
Genere	.03	.06	.49	.62
Identificazione	.25	.09	2.72	.007
Conflitto	.07	.12	.61	.54
Identificazione x Conflitto	-.16	.12	-1.36	.17

Atteggiamento			
B	SE B	t	p
.07	.12	.59	.55
.19	.18	1.01	.31
-.03	.24	-.14	.88
.18	.24	.73	.46

Nota: i risultati significativi sono riportati in corsivo

Tabella 6: Giudizio del proprio gruppo negli altoatesini italiani

	Stereotipo			
	B	SE B	t	p
Genere	.04	.07	.60	.54
Identificazione	.004	.10	-.04	.96
Conflitto	-.73	.13	-5.26	.001
Identificazione x Conflitto	.10	.14	.74	.46

	Atteggiamento			
	B	SE B	t	p
Genere	.34	.17	1.98	.05
Identificazione	-.20	.26	-.77	.44
Conflitto	-1.82	.34	-5.41	.001
Identificazione x Conflitto	.51	.34	1.52	.13

Nota: i risultati significativi sono riportati in corsivo

Tabella 7: Giudizio del gruppo esterno negli altoatesini italiani

	Motivazione allo studio della L2			
	B	SE B	t	p
Genere	.14	.04	4.05	.001
Identificazione	-.27	.06	-4.30	.001
Conflitto	-.32	.07	-4.48	.001
Identificazione x Conflitto	.13	.08	1.50	.13

	Frequenza d'uso di media L2			
	B	SE B	t	p
Genere	.004	.03	.14	.88
Identificazione	-.22	.05	-4.02	.001
Conflitto	-.16	.06	-2.53	.01
Identificazione x Conflitto	-.01	.07	-.18	.85

Nota: i risultati significativi sono riportati in corsivo

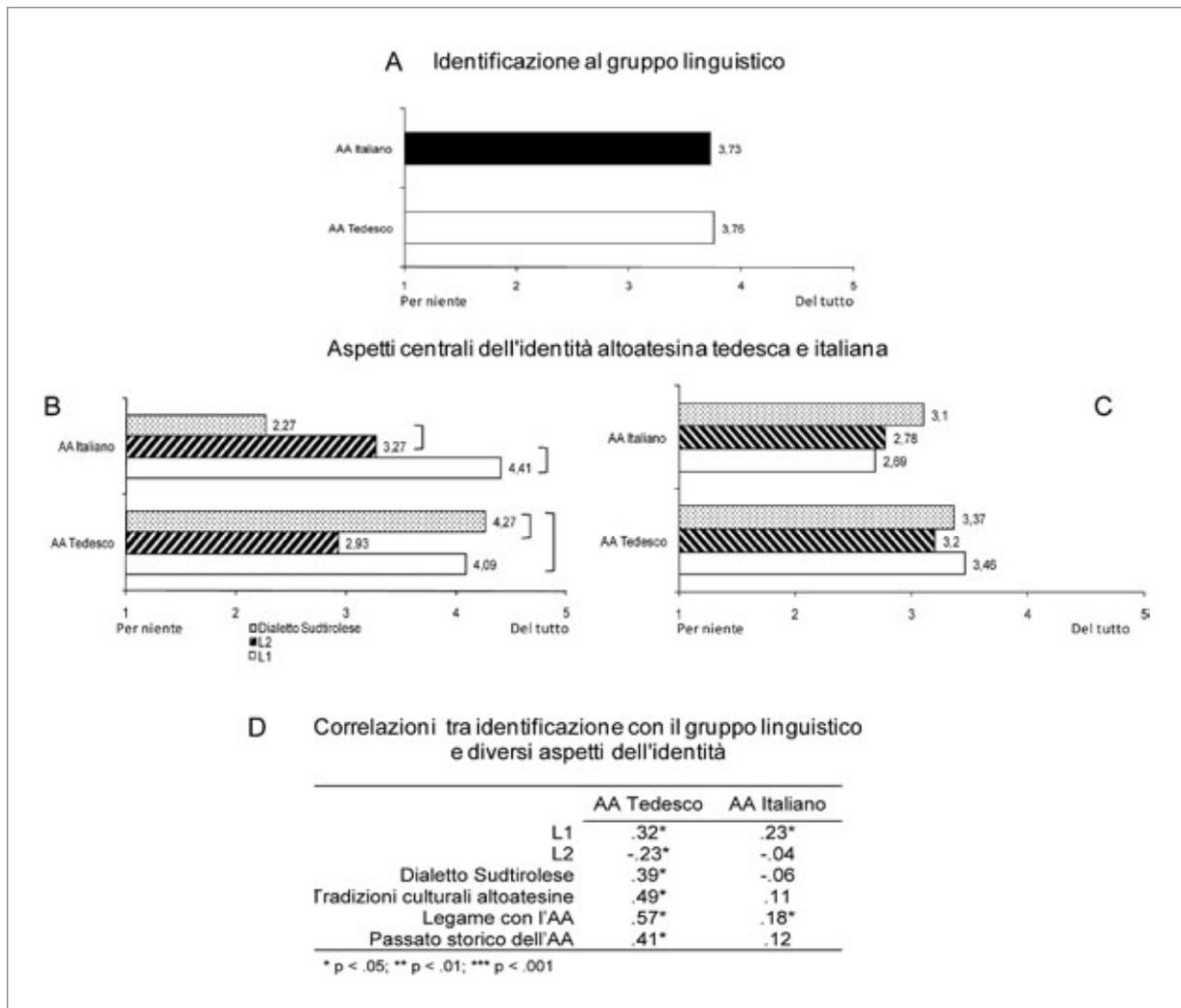
Tabella 8: Motivazione allo studio e frequenza d'uso di media L2 negli altoatesini tedeschi

	Motivazione allo studio della L2			
	B	SE B	t	p
Genere	.11	.07	1.45	.14
Identificazione	-.13	.11	-1.10	.27
Conflitto	-.38	.15	-2.60	.01
Identificazione x Conflitto	.19	.15	1.27	.20

	Frequenza d'uso di media L2			
	B	SE B	t	p
Genere	.02	.05	.46	.64
Identificazione	-.18	.08	-2.28	.02
Conflitto	-.47	.10	-4.65	.001
Identificazione x Conflitto	.23	.10	2.28	.02

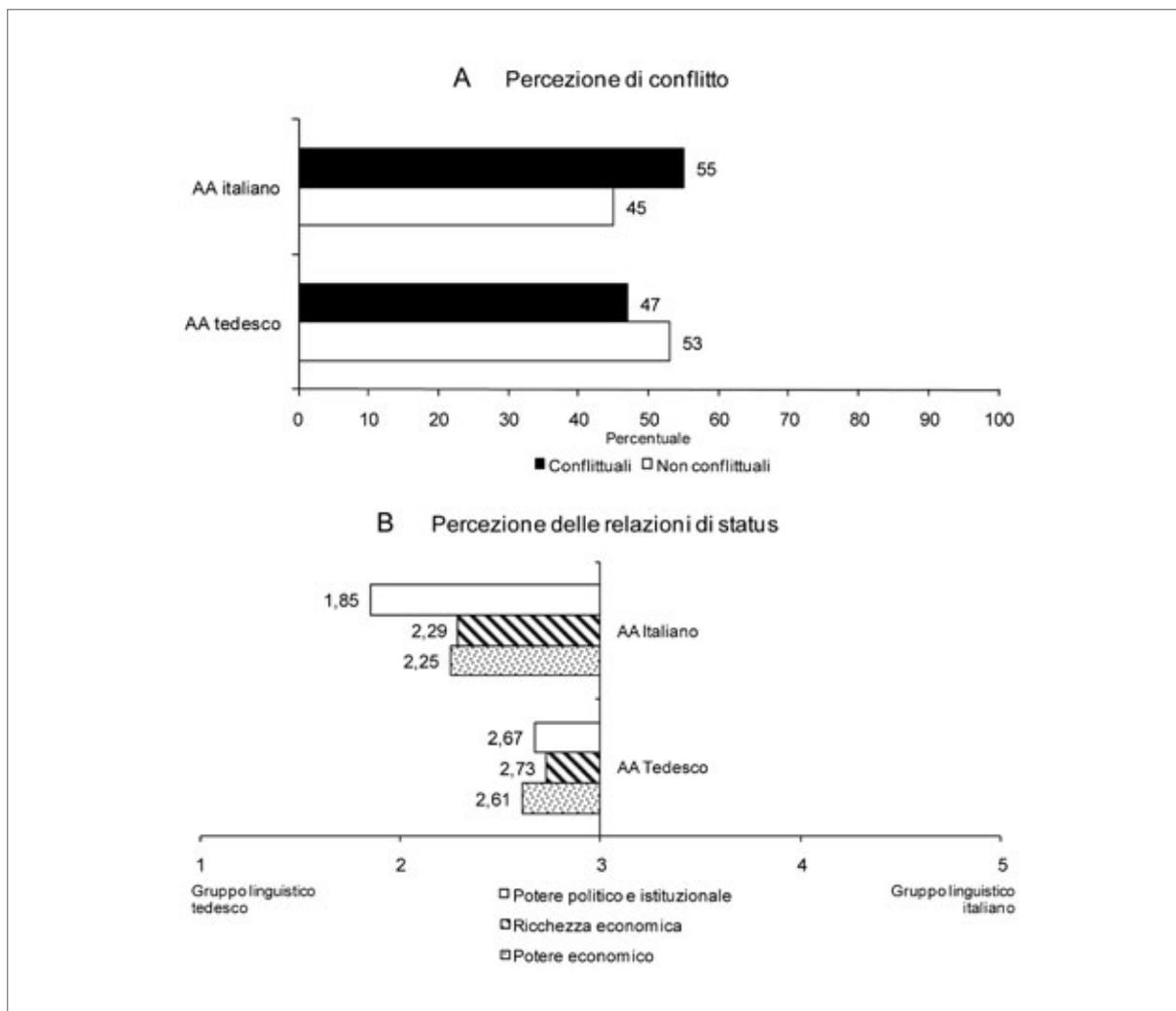
Nota: i risultati significativi sono riportati in corsivo

Tabella 9: Motivazione allo studio e frequenza d'uso di media L2 negli altoatesini italiani



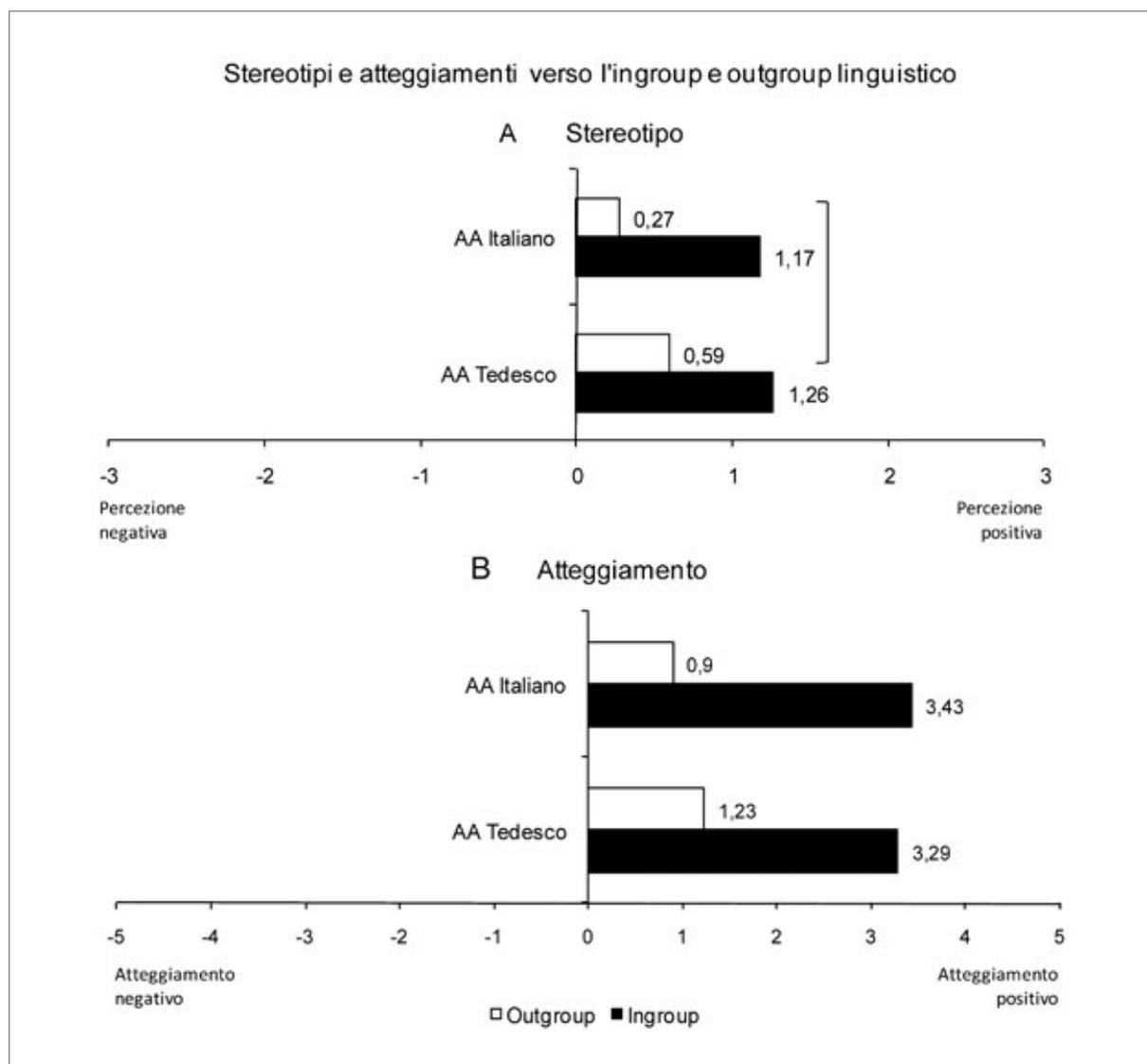
(A) Medie relative al sentimento di identificazione al gruppo linguistico degli altoatesini tedeschi e altoatesini italiani. In entrambi i gruppi l'identificazione con il gruppo linguistico è ugualmente importante, $t < 1$; (B) Valutazioni medie della centralità per l'identità del gruppo linguistico d'appartenenza della prima lingua (L1), della seconda lingua (L2) e del dialetto sudtirolese, separatamente per altoatesini tedeschi ed italiani. La L2 è considerata in entrambi i gruppi come meno fondamentale rispetto alla L1, $t(589) = 23.73$, $p < .001$ per gli altoatesini tedeschi e $t(186) = 11.41$, $p < .001$ per gli altoatesini italiani. Il dialetto sudtirolese è considerato importante quanto la L1 dagli Altoatesini tedeschi, $t(589) = 4.10$, $p < .001$, mentre per gli altoatesini italiani lo differenziano dal tedesco, considerandolo meno centrale della loro identità, $t(186) = 20.17$, $p < .001$; (C) Valutazioni medie della centralità per l'identità del gruppo linguistico d'appartenenza della passato storico dell'Alto Adige, del legame con l'Alto Adige e le sue tradizioni; (D) Correlazioni tra l'identificazione al gruppo linguistico e la centralità per l'identità del gruppo linguistico attribuita a una serie di caratteristiche. Valori positivi e significativi ($*p < .05$) indicano che maggiore è l'importanza attribuita a una determinata caratteristica, maggiore è l'identificazione al gruppo linguistico.

Figura 1: Identità linguistica.



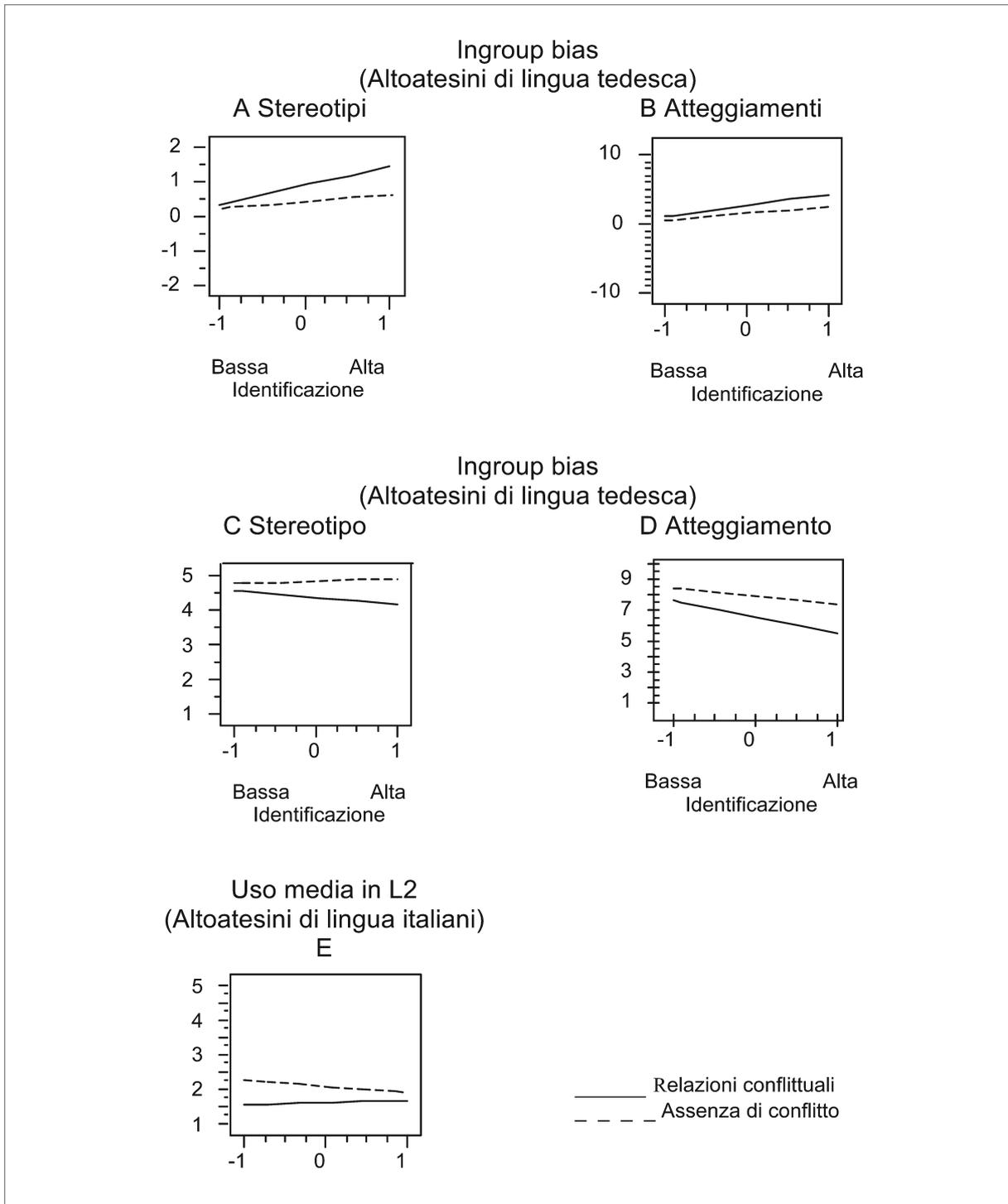
(A) Percentuali di ragazzi, divisi per altoatesini tedeschi e italiani, che pensano che i rapporti tra altoatesini tedeschi e italiani siano conflittuali o non conflittuali; (B) Percezione della relazioni di status e potere tra il gruppo linguistico tedesco e italiano. Ciascuno degli aspetti considerati (potere politico e istituzionale, ricchezza economica e potere economico) risultavano essere significativamente inferiori al valore medio della scala che rappresentava l'uguaglianza di status, tutti i $t > 6$, e $p < .001$. I giudizi dei partecipanti altoatesini tedeschi sui tre aspetti analizzati differiscono significativamente da quelli degli altoatesini italiani, tutti i $t > 4$, $p < .001$.

Figura 2: Relazioni intergruppi



(A) Per quanto riguarda l'indice di stereotipicità, sono risultati significativi entrambi gli effetti principali ($F(1, 775) = 267.27, p < .001$ per il fattore gruppo giudicato e $F(1, 775) = 15.17, p < .001$ per il fattore gruppo d'appartenenza). Il significato di questi effetti deve essere letto alla luce dell'interazione a due vie, anch'essa significativa ($F(1, 775) = 5.63, p = .02$). Sia i partecipanti altoatesini tedeschi ($t(589) = 15.45, p < .001$) che italiani ($t(186) = 8.84, p < .001$) esprimono giudizi più positivi per il gruppo di appartenenza, in confronto alla L2. Il gruppo di non viene giudicato diversamente tra altoatesini tedeschi e italiani ($t(775) = 1.47, p = ns$), la differenza è sul gruppo L2 che è giudicato in modo meno positivo dai partecipanti altoatesini italiani che tedeschi ($t(775) = 4.22, p < .001$); (B) Atteggiamenti. Si evidenzia nuovamente una tendenza al favoritismo per il proprio gruppo, come mostrato dall'effetto principale del fattore gruppo giudicato ($F(1, 775) = 435.30, p < .001$): atteggiamenti più positivi vengono riportati per il proprio gruppo piuttosto che per l'altro gruppo linguistico. Ancora una volta, l'ingroup bias è dato soprattutto da una tendenza a mostrare una disposizione particolarmente favorevole nei confronti del proprio gruppo, piuttosto che un'antipatia per il gruppo esterno. Gli atteggiamenti verso il gruppo esterno registrano infatti anche essi valori positivi. Sebbene questa tendenza sia presente in entrambi i gruppi, l'interazione significativa ($F(1, 775) = 4.58, p = .04$) mostra che sono, anche in questo caso, gli altoatesini italiani a mostrare un maggior favoritismo per il proprio gruppo rispetto ai ragazzi di lingua tedesca.

Figura 3: Stereotipi e atteggiamenti intergruppi



Ingroup bias per gli stereotipi (A) e atteggiamenti (B) dei partecipanti del gruppo linguistico tedesco in funzione della percezione di conflitto e identificazione al gruppo linguistico d'appartenenza. Stereotipi (C) e atteggiamenti (D) nei confronti del gruppo linguistico italiano dei partecipanti al gruppo linguistico tedesco in funzione della percezione di conflitto e identificazione al gruppo linguistico d'appartenenza. Uso dei media (E) da parte dei partecipanti del gruppo linguistico italiano in funzione della percezione di conflitto e identificazione al gruppo linguistico d'appartenenza.

Figura 4: Rappresentazione grafica delle interazioni a due vie (Conflitto X Identificazione)

Bibliografia

- 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
- Branscombe, N. R./Schmitt, M. T./Harvey, R. D. (1999): Perceiving pervasive discrimination among African-Americans: Implications for group identification and well-being. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 135–149.
- Brewer, M. B. (1999): The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? In: *Journal of Social Issues*, 55 (3), 429–444.
- Brewer, M./Brown, R. J. (1998): Intergroup Relation. In: Gilbert, D. T/ Fiske, S. T./ Lindzey, G. (eds.): *Handbook of Social Psychology*. New York: McGraw-Hill, 554–594.
- Campbell, D. T. (1965): Ethnocentric and other altruistic motives. In: Le Vine, D. (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 6). New York: McGraw-Hill, 94–172.
- Costarelli S./Colloca P.: Intergroup conflict, outgroup derogation, and self-directed negative affect among Italian South Tyroleans. In: *Journal of Social Psychology*, 2004, v. 144, n. 2, p. 181–189.
- De Cremer, D./Stouten, J. (2003): When do people find cooperation most justified? The effect of trust and self-other merging in social dilemmas. In: *Social Justice Research*, 16, 41–52.
- De Cremer, D./Van Vugt, M. (1998): Collective identity and cooperation in a public goods dilemma: A matter of trust or self-efficacy? In: *Current Research in Social Psychology*, 3, 1–11.
- Demos (2009): *La sicurezza in Italia. Significati, Immagine e Realtà. Terzo Rapporto sulla Sicurezza in Italia della Fondazione Unipolis in collaborazione con l'Osservatorio di Pavia*. Online: <http://www.demos.it/a00385.php>.
- Esses, V. M./Dovidio, J. F./Hodson, G. (2002): Public attitudes toward immigration in the United States and Canada in response to the September 11, 2001 "Attack on America." In: *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 2, 69–85.
- Festinger, L. (1954): A theory of social comparison process. In: *Human Relations*, 7, 117–140.
- 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.
- Fiske, S. T./Cuddy, A. J./Glick, P./Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 878–902.
- Gaertner, S. L./Dovidio, J. F. (2000): *Reducing Intergroup Bias: The Common Ingroup Identity Model*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Gardner, R. C./Lambert, W. E. (1972): Motivational variables in second-language acquisition. In: Berry J. W./Wilde, G. J. S. (eds.): *Social psychology: The Canadian context*. Toronto: McClelland and Stewart. (Reprinted from *Canadian Journal of Psychology*, 1959, 13), 266–272.
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language acquisition. In: Dörnyei, Z./Schmidt, R. (eds.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: The University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1–19.
- Gardner, R. C. (2001): Integrative motivation and second language learning: practical issues. In: *Journal of Foreign Language Education and Research*, 9, 71–91.
- Gawronski, B./Bodenhausen, G. V./Banse, R. (2005): We are, therefore they aren't: In-group construal as a standard of comparison for out-group judgments. In: *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 515–526.
- 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.
- 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.
- Sapienza (20 Dicembre 2009). *Sintesi del rapporto di ricerca: Ricerca nazionale su immigrazione e asilo nei media italiani*. Università di Roma, Facoltà di Scienze della comunicazione. Online: <http://www.unhcr.it/news/dir/91/view/733/ricerca-nazionale-su-immigrazione-e-asilo-nei-media-italiani-73300.html>.
- Ross, L. (1977): The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In: L. Berkowitz (ed.): *Advances in experimental social psychology* (vol. 10). New York: Academic Press.
- Scheepers, D./Spears, R./Doosje, B./Manstead, A. S. R. (2006): The social functions of in-group bias: Creating, confirming, or changing social reality. In: *European Review of Social Psychology*, 18, 359–396.
- Seago, D. W. (1947): Stereotypes: Before Pearl Harbor and after. In: *Journal of Psychology*, 23, 55–64.
- Sherif, M. (1966): *In common predicament: Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Smith, E. R./Mackie, D. M. (2007): *Social psychology* (3rd ed.). Philadelphia, PA: Psychology Press. [Tradotto in Spagnolo, 2001; Italiano, 2002]
- Tajfel, H. (1981): *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H./Billig, M. G./Bundy, R. P./Flament, C. (1971): Social categorization and intergroup behaviour. In: *European Journal of Social Psychology*, 1, 149–178.
- Tajfel, H./Turner, J. C. (1986): The social identity theory of inter-group behavior. In: Worchel, S. and Austin, L. W. (eds.): *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Van Vugt, M./De Cremer, D. (1999): Leadership in social dilemmas: The effects of group identification on collective actions to provide public goods. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 587–599.
- Zogmaister, C./Arcuri, L./Castelli, L./Smith E.R (2008): The impact of loyalty and equality on implicit ingroup favoritism. In: *Group Processes and Intergroup Relations*, 11(4), 495–51.

Effects of cross-group contact, direct and extended, on attitudes, linguistic identity and L2 competence of ‘Italian’ and ‘German’ high school students in South Tyrol

Doris Forer, Maria-Paola Paladino, Stephen Wright

1. Theoretical background

1.1. Introduction

The beneficial effects of interaction between members of different groups on attitudes and behaviour across groups have been observed for a long time and systematic studies of these effects have been carried out starting as early as the mid-1930's. Initially focusing on young children, sociologists like Zelig and Hendrickson (1933) found positive relationships between children's acquaintance with different ethnic groups and their scores on measures of social tolerance. Similarly, Smith (1943) reported significant increases in positive out-group attitudes in white students who had social and academic contacts with blacks. These early findings were supported by various surveys after World War II that clearly showed white soldiers who had experienced racial integration within their combat groups held more positive racial attitudes than those who had never had such experiences (Singer, 1948; Stouffer, 1949). In 1947, in his book *Action for Unity*, Watson pointed out what he considered to be the key elements for successful cross-group contact: equal status, exposure to out-group members who disconfirm negative stereotypes and collaboration in the resolution of a common problem. Thus, when Allport (1954) introduced his famous statements about optimal conditions for prejudice reduction in cross-group contact in his classic book, *The Nature of Prejudice*, he was building on a relatively strong theoretical and empirical base (see Dovidio, Gaertner & Kawakami, 2003). According to Allport:

„Prejudice [...] may be reduced by equal status contact between majority and minority groups in the pursuit of common goals. The effect is greatly enhanced if this contact is sanctioned by institutional supports (i. e., by law,

custom or local atmosphere), and provided it is of a sort that leads to the perception of common interests and common humanity between members of the two groups.” (1954/1979, p. 281)

Thus, Allport identified four features as prerequisites for the contact situation in order to improve intergroup attitudes and harmony; groups need to 1) have equal status, 2) pursue a common goal, 3) share common interests and 4) experience support of authorities or local norms. These four are seen to be the conditions sine qua non.

1.2. Allport's hypothesis today

In the fifty years following Allport's articulation of the hypothesis, extensive research has been conducted and there has been considerable development and formulation of a more specific theory (Brown & Hewstone, 2005; Pettigrew, 1998). The importance of Allport's four optimal conditions has been tested across a variety of situations, groups and societies using field, survey and laboratory studies (for a recent review see Pettigrew & Tropp, 2006). Although the literature focuses heavily on contact between ethnic groups, there have been studies of contact across a number of other groups (e. g. homosexuals, mentally ill, seniors, sport teams, religious affiliations) and participants have been from various age groups in many different contexts and countries. Despite evidence confirming the positive consequences of contact across these remarkably diverse settings, the high number of new, qualifying conditions for contact that have been advanced over the years made the hypothesis resemble a “shopping list” rather than a coherent model (Eller & Abrams, 2003).

Feelings of anxiety in intergroup encounters, relative group status (majority or minority status of in- and out-group), authoritarianism, or normative restraints as well as a number of other affective and cognitive factors all seemed to mediate and/or moderate contact effects. Still, as noted by Pettigrew (1998), many of these features that facilitate the process of prejudice reduction should not be erroneously taken as conditions that are required in order to make contact work.

In fact, recent meta-analytic findings revealed that the association between increased cross-group contact and increased out-group liking holds over and above differences in all of these additional conditions (see Pettigrew & Tropp, 2006). Not only that, the vast majority of findings demonstrate that, to different degrees, mere exposure to the out-group can be sufficient to significantly reduce prejudice (e. g., Dovidio, 2003; Pettigrew, 2008; Kenworthy et al., 2005).

Although contact per se typically seems “to work” it is important to better understand when this is more likely to occur and precisely how it does so. Pettigrew's three stage model for instance posits a gradual development of optimal contact: first, anxiety in group encounters is reduced through decategorization and individuation (Brewer & Miller, 1984¹), i. e., when the out-group member is

1 From the authors point of view, in order for contact to optimally affect attitudes towards an out-group as a whole, recognition of group memberships and group boundaries have to be minimal. Category

perceived as a unique individual and not as belonging to a specific group. This should allow for more relaxed and prejudice-free contact experiences. Second, the positive attitudes developed during these 'good' interactions are generalized to the out-group as a whole when, via categorization (Hewstone & Brown, 1986), group membership becomes salient again. Third, the perception of a common in-group which comprises both, the in-group and the out-group, is achieved through recategorization (Gaertner & Dovidio, 2000).

1.3. Friendship: interpersonal closeness

Another, perhaps more intuitive way to describe *how* cross-group contact contributes to more favourable out-group evaluations has been offered by Wright et al. (2005). These authors manage to stay out of the discussion about *essential* (Allport's four conditions) versus *facilitating* conditions (e. g., anxiety, group status etc.) arguing that there are no *essential* conditions. Rather, all the conditions that have been described over the decades are defined as "potential facilitators of feelings of interpersonal closeness" and *interpersonal closeness* is considered to be the primary mechanism through which positive contact effects can be explained (Wright, 2009). The focus on interpersonal closeness is based on the fact that changes in intergroup attitudes seem to be better explained by changes in affect towards the out-group rather than by changes in stereotypes about the out-group. The attention of many researchers (e. g., Paolini, Hewstone, Cairns, & Voci, 2004; Tropp, & Pettigrew, 2005a; Wright et al., 1997) has therefore shifted from studies on cognition and thoughts about the out-group towards studies on cross-group friendships. Wright et al. (2005) have noticed remarkable similarities between the antecedents for friendship pointed out by Fehr (1996), and the conditions for positive contact highlighted by Pettigrew (1998). Such a comparison turns out to be very useful in that it shows two completely independent fields of study that have come to the same findings regarding friendship on one hand and positive contact on the other. Both literatures build a framework that highlights the role of individual characteristics, elements of the specific interaction situation, and environmental/societal factors. Each of these three levels of analysis is defined by specific aspects and again, as Wright et al. (2005) pointed out, Allport's conditions for optimal contact are comparable to those implied in friendship formation in that:

- equal status is equivalent to perceiving the other as a "peer" who holds similar social status;
- cooperation is central in both analysis in order to enhance interpersonal liking;
- common goals in the interaction are central to both approaches;
- authority and norm support are analogous to acceptance by one's peers and family.

boundaries need to be broken down allowing the contact participants to focus on the others personal information. This would allow them to differentiate among members of the other group and thus perceive each individual as unique and distinct.

These large similarities between conditions for positive contact and friendship formation support the idea that optimal contact conditions can be equated with optimal friendship conditions.

In addition, friendship seems to be a key factor for a better understanding of the mechanisms that underlie positive cross-group contact. Thus, the friendship approach does not only provide information about *when* contact improves attitudes the most, but, unlike other contact theories, it also provides a model of *how* and *why* the effects of specific interactions with single out-group members are generalized to the entire out-group. The idea builds on the *Self-Expansion Model* introduced by Aron and Aron (1986) which conceptualizes friendship in terms of *inclusion of the other in the self*. Increasing emotional closeness and positive orientation towards the other are represented by an increasing sense of overlap between self and other, by which the characteristics, resources, identities and perspectives of the relationship partner become part of one's self-concept. Thus, with the self *expanding* to include more and more aspects of the other, the distinction between "me" and "you" becomes less clear. As a result, the other is more and more treated like one does treat oneself, namely by greatly empathizing, sharing resources, ascribing positive attributes to and protecting/defending him/her.

Wright, Aron & Tropp (2002) propose that the processes underlying friendship development can also explain positive attitude changes related to cross-group contact. Hence, positive contact between members of different groups leads to increasing closeness and therefore increasing inclusion of the out-group member in the self. Then, when group membership is salient during the interaction, the partner's group identity can also be included in the self. Therefore, this model of *inclusion of the out-group in the self* (IOGS) posits that it is the inclusion of the other's group identity in the self that accounts for how the positive attitude effects associated with simple one-to-one interactions can be extended to the out-group as a whole. A number of studies have provided support for this idea (Otten, 2002; Tropp & Wright, 2001). Yet, most are correlational analysis and thus cannot unequivocally establish causal relationships.

However, Wright et al. (2005) paired white women randomly with partners from the same ethnic group (white) or another ethnic group (Asian-American or Latina) and had them engage in friendship-building activities in order to produce feelings of intimacy. Results clearly indicate that making an out-group friend improves attitudes towards this friend's ethnic group. Also, the amount of attitude improvement correlated with the participants perceived closeness of his/her newly developed friendship: the closer they felt, the better their intergroup attitudes. Furthermore, a study involving friendship-making procedures between police officers and community members (see Eberhardt, Aron, Davies, Wright & Bergsieker, 2010) supported the IOGS hypothesis by showing that community members who had participated in friendship interventions reported more admiration for police than controls who did not participate in the friendship intervention. Interestingly, results also showed that the degree to which community participants felt comfortable during the encounters did not predict their admiration levels for the police force, but the degree to which they felt closer to the officer did. As Wright (2009) points out, this finding suggests that "even when making a cross-group friend

is uncomfortable, resulting feelings of closeness can still improve attitudes". Thus, after all contact experiences do not necessarily have to be positive – what matters most is the feeling of connectedness with the other person, the perception of closeness between me and “the other”.

1.4. Extended contact

Considering that in a variety of contexts and situations contact with out-group members is not naturally given (e.g., because of geographical dislocation, different lifestyles etc.) or easily achieved (e.g., different social classes) its beneficial effects appear to be limited to a small number of people. However, research has shown that it is not always necessary to directly interact with the out-group in order to reduce prejudice and improve attitudes. People can also change their perception of the out-group by learning about its members via other forms of contact. One such form of *indirect* contact could be through the media as proposed by the *Parasocial Contact Hypothesis* (Schiappa, Gregg, & Hewes, 2005). Based on the concept of “parasocial interaction” which describes viewers of communication media (TV) as experiencing “an apparently intimate, face-to face association with a performer” (Horton & Wohl, 1956) Schiappa et al. hypothesize that contact with the (mediated) out-group member results in increased knowledge about the out-group and a feeling of increased respect or trust for the out-group. In fact, their findings indicate that people typically react to televised characters as if they were real people (Schiappa et al., 2005). In one of those studies the authors demonstrated that exposure to portrayals of homosexuals in the media results in reduced prejudice towards gay men. Given that these effects are strongest among straight people who have relatively little interpersonal contact with gays they interpreted their findings to be analogous to contact effects (Schiappa et al., 2005).

Another form of indirect contact which is essential for our discussion has been explored by Wright et al. (1997) who observed that people can develop more positive attitudes towards an out-group via so called *extended* contact, i.e., contacts that not people themselves, but members of their in-group have with the out-group. Thus, according to the authors even simple knowledge about in-group members who have close relationships with out-group members can lead to more positive intergroup attitudes. This mechanism has been described as the *Extended Contact Hypothesis*² (Wright et al., 1997) and has at first been tested by the authors regarding intergroup attitudes among white, Latino(a) and African American students. Even controlling for direct contact, findings clearly showed that prejudice towards a particular out-group could be predicted by a) the number of in-group members students knew

2 We clearly distinguish between indirect contact and extended contact: while the former is a more general term which includes for example contact experiences like learning of an out-group’s language or acquiring knowledge about an out-group through the media, the latter is more precise and defined. In fact, extended contact refers exclusively to observations of cross-group interactions where there is awareness about some kind of meaningful relationship between in- and out-group members (see Wright, S. C., Brody, S. M., & Aron, A., 2005)

who had friends in the out-group and b) the perceived degree of closeness in those cross-group friendships. Following this research a number of studies have been conducted which confirmed extended contact to predict more positive intergroup attitudes. For example, Paolini et al. (2004) found important prejudice reduction in Catholics and Protestants in Northern Ireland, Pettigrew & Tropp (2006) reported similar findings regarding prejudice of Germans towards “foreigners” and Muslims and finally Feddes, Noack & Rutland (2008) added more evidence to the hypothesis reporting attitude improvements in Turkish and German school children. Also, interesting intervention research has been carried out validating the hypothesis, for example in the fields of immigration by Liebkind & McAlister (1999). These researchers found adolescents to be more tolerant towards foreigners if they had read stories about close friendships of same-age in-group peers with foreigners. Similarly, Cameron & Rutland (2006) reported that children’s attitudes towards refugees significantly improved after a story reading intervention which presented interactions between in-group members and refugees.

Extended contact appears to be extremely important for intergroup relations in contexts with potential intergroup conflict³ and high segregation where the opportunity for direct contact is low. In fact, this vicarious form of contact reaches a number of people who would otherwise either not have the chance or not have the wish/willingness to personally interact with members of specific out-groups. More, due to its intrinsic characteristics/features extended contact appears to be particularly efficient in prejudice reduction. First, group memberships during interactions that are merely observed tend to be more salient for “observers”: if they do not have intergroup interactions themselves the special, distinctive features of out-group members are likely to stick out to them in that they are not acquainted with them (they are completely new to them). Accordingly, there is a greater likelihood that positive attitude change toward that individual will generalize to the entire out-group (Hewstone & Brown, 1986). Second, intergroup anxiety is less likely to occur in intergroup interactions if they are not experienced first hand (Wright et al., 1997). In fact, this form of “contact through contact of others” appears to be particularly powerful in prejudice reduction in circumstances where direct cross-group contact would be likely to provoke feelings of anxiety (Greenland & Brown, 1999; Stephan & Stephan, 1985). The positive influence of contact on attitudes can indeed be suppressed by negative emotions and this is particularly true for feelings of anxiety (Paolini et al., 2004). Therefore, having the chance to observe interactions from the outside, without being personally involved, offers the possibility to by-pass the risk of anxiety. Ortiz & Harwood (2007) have found that in particularly anxious individuals even the mere anticipation of future intergroup interaction can lead to apprehension and their concern about negative consequences from such interactions might even push these individuals to preventively avoid the out-group altogether. We know that individuals with low levels of prior contact are most likely to experience anxiety in interactions with the out-group and individuals who are more anxious are less likely to be positively affected by contact experiences (Or-

3 Conflict here refers particularly to situations in which conflict is not tangible, but rather symbolic, e.g. conflict of past generations etc.

tiz & Harwood, 2007). Thus, this vicious circle might keep a number of people from having positive, direct contact experiences and that is exactly where extended contact could be the type of “safe observer interaction” needed to overcome preconceptions and distance. It would allow to reach even those individuals who do not easily engage in direct interaction with out-groups and prevent them from first person involvement and fears that would come with it. Given the situation in South Tyrol that will be better explained in the next section, extended contact turns out to be of extreme importance representing a possible first step towards a more open attitude regarding out-group members. Basically, a few good intergroup relationships could have widespread effects and ultimately improve attitudes of many people.

1.5. How does extended contact reduce prejudice?

Paolini et al. (2007) hypothesize a fortunate interplay between cognitive and affective processes, namely high salience of group membership on one hand and low intergroup anxiety on the other. Similarly, Wright (2009) describes two mechanisms which might be at work, one involving norms (rather cognitive), the other concerning the process of *inclusion of the other in the self* (rather affective). Norm perception seems to be importantly affected by the frequency of extended contact. As Wright suggested “observing cross-group friendships can lead observers to infer that positive attitudes and supportive action towards the out-group are *normal* for their in-group” (p. 249, Wright, 2009). Once positive intergroup interactions and friendships are considered to be the *in-group norm*, attitudes and behaviours of people change in order to match what is perceived to be the norm.

In addition, extended contact sets in motion what Wright (2009) calls the “transitive inclusion process”: through observation of cross-group friendships the out-group comes closer. This process assumes that in-group members, with whom we share the same group-membership, are automatically included in our self-concept, while the same is not true for out-group members. However, when observing friendships between in- and out-group members the latter ones become part, at least to a certain degree, of the image that we have of the in-group member. Hence, extended contact will strongly connect the out-group to the in-group and being the in-group already included in our self, the out-group will, at least partially, also start becoming part of our self-concept. It logically follows, that someone who has experienced extended contact is likely to feel closer to out-group members than someone who has not.

To sum up, extended contact can have a positive influence on intergroup attitude both changing in-group norms (cognitive route) and including the out-group into the self (more affective route). These two processes are likely to be affected by different aspects of extended contact. Frequency of contact would rather lead to a more positive in-group norm, whereas the contact’s quality or its closeness would rather play a role concerning the inclusion of the other in to the self.

1.6. How does contact affect linguistic identity?

For decades the contact literature has focused on changes in attitude and behaviour toward the out-group as the most important consequences of cross-group contact. Given that initial theory considered learning new information about the out-group as the primary process through which cross-group contact would contribute to prejudice reduction, attention was drawn mainly to evaluations of and attitudes towards out-groups. Also, observation of behaviours displayed by out-group members was considered important. For a long time, these were the principal means by which the contact hypothesis was put to the test. However, Pettigrew (1997) pointed out that different, though interrelated, processes occur during intergroup encounters (in optimal contact conditions): people acquire new information about “the other” (= learning about the out-group), they are likely to get emotionally involved with these out-group members establishing intimate relationships/friendships (= generating affective ties); they find themselves in a new situation and have to act according to what is expected in the specific context needing to adapt their behaviour to the novel setting (= changing behaviour); finally, the interaction with the out-group will push them towards a re-evaluation of their own group (= in-group reappraisal). This latter process might be of interest for the South Tyrolean context and will be quickly explained in the next paragraphs.

1.7. In-group reappraisal

As pointed out by Pettigrew (1997) cross-group contact may often encourage reappraisal of the in-group. The author describes this as a process of *deprovincialization*: Through close contact with out-group members, individuals realize that there are norms, customs and lifestyles other than those of their own group. Hence, there are also other ways in which the social world can function. Such an insight allows one to psychologically distance oneself from one's group and eventually re-evaluate the ingroup position. Thus, as mentioned by Pettigrew (1997), cross-group contact not only offers the opportunity to learn about another group, to empathize and identify with its members, but ultimately it also leads to a reappraisal of the in-group. In other words, the fact that cross-group contact allows people to gain distance from their in-group is what might allow for a “less provincial” perspective regarding other groups in general. Therefore, contact with out-groups can also affect in-group identification. Pettigrew (1997), for instance, observed that national pride is negatively related to contact with minority groups. Actually, the idea that contact does not only affect out-group perception, but also lead to re-evaluation of one's in-group leads to new hypothesis and theories. Clearly, a difference in in-group perception and identification would imply far-reaching consequences for intergroup relations in general: if I not only change my view of the other, but also of my own group, this will affect my future interactions with all out-groups, not just those with one specific out-group.

Based on this line of reasoning, in-group reappraisal may be responsible for the *secondary transfer effect* (STE; Pettigrew, 2009), which is the tendency of cross-group contact effects to generalize beyond the specific contact experience to new situations and other out-groups not directly involved (Pettigrew, 1997 & 1998; Pettigrew & Tropp, 2006). To date, few studies have investigated STE and the evidence for the hypothesis of in-group reappraisal as the mediating mechanism has been inconsistent. While Pettigrew's findings (1997; 2009) support for this hypothesis, Eller and Abrams (2004), and Tausch, Hewstone, Kenworthy, Psaltis, Schmid, Popan, Cairns and Hughes (2010) did not. Given that in Pettigrew's studies (1997; 2009) in-group reappraisal was assessed as feelings of pride, Tausch et al. (2010) claim that there might have been an overlap with the nationalism factor of in-group attitude and suggest, that Pettigrew's confirmatory findings for the mediating effect of in-group reappraisal in the STE might be due to the measures used. They advise future research to distinguish negative from positive aspects of in-group attitude (e. g., nationalism vs. patriotism) as feelings of in-group superiority are clearly more strongly and consistently linked to attitudes toward a variety of out-groups compared to general positive feelings toward one's ingroup which do not necessarily imply out-group derogation. Thus, they "recommend that future research broaden the conceptualization of in-group reappraisal to include other aspects of collective identity and assesses individual transformations to gauge deprovincialization" (p. 298). In fact, to our knowledge in-group reappraisal has been conceptualized in quiet narrow terms, i. e., as a change in the evaluative component of in-group identity (measured as overall in-group attitude and evaluation), but "distancing" from the in-group might occur in ways involving other aspects of identity. As will be made clear in the second part of the present research, we have taken this suggestion seriously in our own work and investigate a variety of changes in in-group perception and identification that might take place during and following cross-group contact.

2. The present research: the effect of cross-group contact on attitudes and linguistic identity in South Tyrol

In this work we aim to examine the effects of cross-group contact on intergroup relations in South Tyrol. To better understand this research, some information on the research context is needed.

2.1. South Tyrol⁴

South Tyrol is an autonomous region in the north of Italy and represents a special reality as a result of its history, and its current political arrangements. The region belonged to Austria until the end of World War I, when it was handed over to Italy. The population was almost exclusively German-speaking until the 1920s, but during the fascist regime a policy of "Italianization" aimed to create an Italian majority. Migration from other Italian regions to South-Tyrol was promoted and the number of Italian speakers drastically grew. The operation was especially successful in the cities of the region as illustrated by the example of Bolzano, the capital, where the linguistic composition was turned head over heels: the number of Italian speakers grew from 6% to 71%, while the number of German speakers, many of whom migrated to rural areas, decreased from 94% to 29%. Even today German speakers live mainly in small valley villages while Italian speakers are concentrating in major towns. The overall presence of the two groups in the region is 69,15% German and 26,47% Italian speaking (plus 4,37% of Ladin speakers; 2001 Census; ASTAT, 2002). After World War II, a unique and far-reaching set of policies were enacted to protect South Tyrolean minority groups by providing equal rights to citizens of different mother tongues⁵. This *Autonomy Statute*, although initially laid out in 1946, was primary put into effect in 1972. Among other measures, its linguistic policy requires that all public employees be bilingual and guarantees the right to education in one's mother tongue to both linguistic groups, Italian and German⁶.

One outcome of this policy is that the school system is highly segregated by language of instruction. Schools are either "German" or "Italian," producing two parallel realities with little interaction and communication across language groups. Therefore, although the *Autonomy Statute* helps to preserve the linguistic and cultural heritage of German speakers, it also institutionalizes segregation and creates "linguistic enclaves" from early childhood through adolescence. While sharing the same

4 The following paragraphs summarize information provided earlier (see Volume I) and will allow a better understanding of the particularities of the South Tyrolean context.

5 For a deeper understanding of the argument see Steiniger, R. (1999): *Alto Adige / South Tyrol 1918-1999*. Innsbruck, Studien-Verlag.

6 In this research we do not include the particular case of the Ladin speaking group (4% of the population of South Tyrol) that has been granted similar rights.

territory, German and Italian speakers continue to live separated from each other with limited interaction and communication.

With the Italian group representing the national and the German group the local majority, status and power relations are somewhat ambiguous. Today, taking on different perspectives, both linguistic groups claim to be a threatened minority expecting protection and relative privilege. Moreover, numerical majority also varies according to geographical location within the region because, as noted earlier, the two language groups are not equally distributed over the whole territory. While most villages have mainly German-speaking inhabitants (>90%), the capital and two villages have an Italian majority (>70%). Only in one city are both language groups equally represented ($\approx 50\%$).

2.2. Research questions

Thus, a context like this offers a unique opportunity to study the role of cross-group contact and, more precisely, the role of cross-group friendship on intergroup relations.

First of all, while the existing research has primarily focused on high status groups or numerical majorities, here we examine the effect of intergroup contact in a context where majority status is relative and less well-defined. In fact, depending on whether one takes-on of a national vs. regional perspective the two linguistic groups can both be described as a numerical majority/minority. The situation is similar as far as status and power are concerned. Although the German group holds clear economic and political power inside the region, this is not true at the national level. In addition, both groups claim to be a threatened minority expecting protection and privilege, and a higher status compared to the other group concerning cultural status/level. Second, this study offers the opportunity to examine the contact hypothesis in a new context. So far research has mainly focused on relations between racial, religious, and national groups, i. e., on groups that differ in important dimensions, other than the language they speak. In the present context, the groups are quite similar in many respects, except language: German and Italian speakers share the same nationality, race and religion and they inhabit the same territory. Yet, contrary to what might be expected, the two groups appear quite segregated.

Thus, the study of contact effects on intergroup relations is of particular interest in South Tyrol. In this context, where segregation is based on language rather than race religion or nationality, does cross-group contact affect attitudes and intergroup relations? Is cross-group contact linked to social identification? In other words, does intergroup contact affect linguistic identity?

The present work addresses two distinct research questions which will be analysed and discussed separately. The first concerns the relationship between contact and intergroup attitudes. The second focuses on the link between contact and linguistic identity.

2.3. Method

A single dataset will be used to address both research questions. Therefore, an overall description of participants and study design will be given and subsequently the measures used to investigate each research question will be introduced: first those addressing the relationship between contact and attitudes, followed by those investigating the link between contact and linguistic identity.

2.3.1. Participants and design

Participants in the survey were 1470 twelfth-grade students of South Tyrol who study either Italian or German as a second language (L2). We used stratified sampling including 50% of the twelfth graders of every single high-school in the province of Bolzano (South Tyrol).

Participants were assigned to different groups based on their response to the question “Think of the different language groups living in South Tyrol. Considering your sense of belonging to one of those groups, how would you describe yourself?” Students could choose one of five options: ‘German-’, ‘Italian-’, ‘Ladin-’ or ‘Bilingual South Tyrolean’, as well as ‘Other’. It is important to note that these five choices do not correspond to those in the official government language census of the province which asks every resident for formal declaration as to his or her language group offering only three options: ‘German’, ‘Italian’ and ‘Ladin’. Actually, the official census serves as the basis for determining proportional representation of the linguistic groups in the province of Bolzano and to regulate public employment and the allocation of funds for cultural activities to the groups, as well as for social welfare and other services. While the language census is meant to be “objective” in order to determine the right to stand for public office, to be employed in public administration or as a teacher, and to be given social housing, the choices students made on our survey were meant to tap their *subjective feeling of belongingness* and were free of any of the implications implied by the formal declaration made in the language census. Hence, students could describe themselves not only as ‘German-’, ‘Italian-’ or ‘Ladin’ South Tyrolean, but were given two additional options: ‘Bilingual’ South Tyrolean or ‘Other’. The former alternative has been included for those who feel they belong to both, the Italian and the German group, permitting them to express an intermediate position. The latter option (‘Other’) was intended especially for foreign students, but also for those who preferred not to define themselves through linguistic belongingness.

Participants describe themselves in the following way: 58,2% ‘German’ (818), 19,6% ‘Italian’ (276), 2,6% ‘Ladin’ (37), 14,9% ‘Bilingual’ (210), 4,6% ‘Other’ (65). For the purpose of this study only those who described themselves as either ‘German’ or ‘Italian South Tyrolean’ have been included. Thus, 312 students who described themselves as Ladins, Bilinguals, or ‘Other’ were excluded from the sample. Also, 228 ‘Germans’ and 89 ‘Italians’ were dropped because they provided inconsistent or fragmented

data. The final sample consists of 777 students, 590 'German South Tyrolean' (75,9%) and 187 'Italian South Tyrolean' (24,1%). The proportions reflect the numbers of German- vs. Italian-speaking residents in the province: 72,6% versus 27,4% (ASTAT, 2002). All participants were between 16 and 22 years old (mean age: 17,32 for Germans versus 17,25 for Italians). The gender distribution was: 360 females and 230 males in the 'German' group (61% and 39% respectively) and 101 females and 86 males in the 'Italian' group (54% and 46% respectively).

As noted earlier, the German and Italian-speaking populations differ in their living environments. Consistent with this, our sample shows that the majority of Italians lives in towns (86%) and the majority of Germans in rural areas (80%). This geographical distribution means that in most contexts one language predominates, and more than two thirds of our participants live in contexts in which their language group represents the clear majority (>70% of inhabitants⁷) and 20% of the participants live in a context where their language group is the minority (<30% of inhabitants). Thus, only 10% of the students live in truly bilingual contexts with the two language groups being equally represented.

Students or, in the case of minors, their parents, signed a consent form for data collection.

2.3.2. Procedure and materials

Participants completed an online survey consisting of 140 questions during class time. A representative of the research team gave standard introductions and was present at all times to assist students where needed. Researchers were either of German or Italian mother tongue, depending on the language of the school. When the first page appeared on the screen, students could choose if they preferred the Italian or the German version of the survey. The survey took between approximately sixty and ninety minutes to complete. In the following section we will describe the parts of the questionnaire which are relevant for the present research question.

2.3.3. Demographics

Students provided information about their gender, age and mother-tongue. Also, as pointed out earlier, they indicated how they would describe themselves in terms of a subjective feeling of linguistic group belongingness.

⁷ In the case of German-speaking students 61% live in contexts in which more than 90% of the population is German-speaking. Thus, most of them live in truly monolingual environments.

2.3.4. Cross-group contact

For each student we consider the presence or absence of general contact with out-group neighbours and the frequency and valence of those contacts; we then examined out-group friendships and assess the closeness and frequency of those contacts. Finally, participants completed similar questions regarding extended contacts.

1) Contact with the out-group in the neighbourhood

Each student was first asked whether he/she had contact with out-group neighbours during the last year. If the participant reported to have contacts with out-group neighbours, he/she rated its frequency and quality responding to the following questions: "In the domain of neighbourhood, how often did you have contact with German/Italian speakers during the last year?" (1 = never, 2 = sometimes, 3 = quiet often, 4 = often, 5 = always); "What were those contacts generally like?" (1 = negative, 2 = rather negative than positive, 3 = neither negative nor positive, 4 = rather positive than negative, 5 = positive).

2) Cross-group friendship

Next, we asked whether, during the last year, students had contact with out-group friends (Yes-No). They rated the frequency of this contact on the following question: "In the domain of friendship, how often did you have contact with German/Italian speakers during the last year?" (1 = never, 2 = sometimes, 3 = quiet often, 4 = often, 5 = always). In addition, students described the closest friendship they had with an out-group member responding to the question "Think about your closest friendship with an Italian/German speaker, how would you describe your relationship choosing one of the four figures that you see below?". Answers were given on a simplified version of the *Inclusion of the Other in the Self Scale* (Aron et al., 1992) which consists of four pairs of circles with increasing degrees of overlap (1 = no overlap; 4 = highest degree of overlap; see figure below). The degrees of overlap represent the extent to which a student includes 'the other' (the out-group friend) in 'the self'.



Figure 1



Figure 2

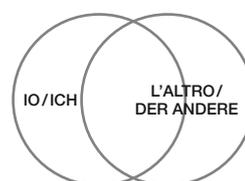


Figure 3



Figure 4

3) Extended contact

Participants were asked whether friends and/or family members had contact with out-group members (Yes-No). As for direct friendship, those students who say yes subsequently describe their perceived closeness of these extended contacts on a simplified version of the *inclusion of the other in the*

self scale (Aron et al., 1992) responding to the following question “Think about the closest relationship that exists between your friends/family and an Italian/German speaker, how would you describe their relationship choosing one out of the four figures that you see below?”. This time the four pairs of circles illustrated the extent to which students felt that ‘the other’ (an out-group member) is included in ‘the self’ of their friend or family member.

A measure of frequency investigated how often participants’ family and/or friends have contact with members of the out-group. Participants were asked “My family has/My friends have contacts and friendships with members of the German-/Italian- speaking group” (1 = never, 2 = sometimes, 3 = quiet often, 4 = often, 5 = always).

2.4. Aims of the present research

The present research has several aims. First, the influence of having vs. not having cross-group contact on attitudes towards the respective out-group in South Tyrol is examined. Also, the effects of frequency and quality/closeness of contact on attitudes was to be investigated. Frequency and quality/closeness of contact are two aspects of contact experience that are likely to set in motion different processes of attitude change. According to Paolini et al. (2007), direct contact involves a more affective process, whereas extended contact a more cognitive process of prejudice reduction. Thus, while frequency of contact might positively affect intergroup attitudes and perceptions via change of in-group norms, quality/closeness of contact would rather yield a “transitive inclusion process” of the out-group into the self (see Wright, 2009). Following this line of reasoning, we expect intergroup attitudes to be best predicted by a) the contact’s quality/closeness when considering direct contact b) the contact’s frequency when considering extended contact.

In addition, we also wanted to explore the effect that different forms of contact might have on different identity issues, precisely on different aspects of linguistic identity. Thus, the aim of the present study was to investigate whether cross-group contact can positively influence people’s attitudes and whether any changes involve not only perceptions and evaluations of the out-group, but also of the in-group. To test this latter effect, we examined whether frequency and quality of contact influenced various aspects of identification.

Overall, and in line with previous research, we expected that more and higher quality of direct (i. e. contact with neighbors and friends) and extended contact would be associated with more positive attitudes towards the outgroup, and, following in-group reappraisal theory, with changes on various aspects of linguistic identity.

3. First research question: contact & intergroup attitudes

We first examined the role of cross-group contact on intergroup attitudes, measured using the *Evaluation Thermometer* and a scale of *Liking for the out-group*.

Evaluation Thermometer. In contact research, intergroup attitudes are often measured on the Feeling Thermometer which reflects what could be best described as general feeling of warmth. Following Verkuyten, and Nekuee's (1999) suggestion, we instead chose the *Evaluation Thermometer* (11-point scale), which does not refer specifically to *warmth*, but rather measures the general evaluation of the group (see Esses, Haddock, & Zanna, 1993). Several studies have demonstrated the usefulness, reliability and validity of this particular measure (Dijker, 1987; Esses et al., 1993).

Participants rated members of their own language group and members of the linguistic out-group ("German/Italian-speaking South Tyroleans") on a single item 11-point scale ranging from -100 (*very negative*) to +100 (*very positive*) with 0 indicating indifference. The exact wording was "What is your attitude towards German/Italian speaking South Tyroleans? Choose the value which best represents your attitude on the thermometer below". An index of in-group bias was created by subtracting the respondents' out-group evaluation from their in-group evaluation (= thermometer bias). Hence, a positive score indicates a relative evaluation in favour of the in-group.

Liking for the out-group. Research (e. g., Dovidio, Mann, & Gaertner, 1989; Pettigrew, & Meertens, 1995) suggests that in order to reveal subtle prejudice, rather than focusing on the presence of negative feelings, researchers should focus on the absence of positive feelings. Thus, we included a measure of positive emotional response regarding the out-group. It consisted of three items: feelings of sympathy towards out-group members; positive attributions to the out-group; and liking for out-group members' thinking and behaviour.

Participants were asked to indicate their agreement to the following three items: "Members of [out-group] have many positive qualities", "In general I feel sympathy for [out-group]" and "I like the way of doing and thinking of [out-group]". Responses were recorded on a 5-point scale ranging from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*) and used to form an index (average) of liking for the out-group ($\alpha = .83$).

First, we investigated the effect of cross-group contact on students' intergroup attitudes by comparing ratings of those who reported having any contact with the out-group with the ratings of those who indicated no contact with the out-group. We then focus exclusively on those who report at least some contact experiences and explore the role of two specific mediators:

- A) frequency of cross-group contact and
- B) quality (for neighbours) or closeness (for friends) of cross-group contact.

3.1. Results and discussion⁸

In this first study the effects of three forms of contact were investigated: direct contact in the neighbourhood; out-group friendships; and finally extended contact. For each type of contact, we followed a two step process: first comparing attitudes of participants who have versus do not have that type of contact and second, analyzing the effect of frequency and quality of that form of contact on attitudes.

Measure	Germans (590)		Italians (187)	
	M	SD	M	SD
Age	17.32	.84	17.25	.69
Gender	1.39	.49	1.46	.5
Frequency of contact with neighbours	1.82	1.08	2.24	1.3
Quality of contact with neighbours	1.86	2	2.46	1.96
Frequency of contact with friends	2.71	.97	3.07	1.08
Closeness of contact with friends	2.33	.83	2.73	.83
Frequency of extended contact	2.56	.76	2.74	.84
Closeness of extended contact	2.41	1.38	2.58	1.29
In-group bias (Evaluation Thermometer)	2.07	2.06	2.53	2.7
Liking for the out-group	2.68	.89	2.58	.82

Note. Gender: 0 = female, 1 = male.

Table 1: Descriptive statistics

3.1.1. Effects of contact: yes vs. no

Neighbourhood: 408 students (121 Italian- and 287 German-speaking) reported that they have had contact with neighbours of the out-group, whereas 369 students (66 Italian and 303 German speakers) reported no such contact during the last 12 months.

Friendship: 605 students (162 Italian- and 443 German-speaking) reported to have had contacts with friends of the out-group in the last year. 172 students (25 Italians and 147 German speakers) reported not to have any out-group friends.

Extended contact: 743 students (179 Italian- and 564 German-speaking) reported that their family and/or friends have contact with out-group members. Only 34 students (8 Italians and 26 German speakers) reported not to have such form of extended contact.

To determine whether there was an overall difference in in-group bias between students who have and students who do not have contact with the out-group (neighbours, friends, extended friendships), regardless of the frequency or quality of those contacts, we regressed gender (1 = male - 0 = fe-

⁸ A more detailed presentation of the data can be found in Forer (2010).

male), group (Italian vs. German), contact (yes – no) and the interaction between group and contact on in-group bias and the measure of liking for the out-group. Gender was included as control variable, thus no interactions with gender were entered in the regression analysis (Tables 2a, b, c).

	Gender		Group Belongingness		Neighbourhood Contact Yes-No		Interaction Contact X Group	
	β	p	β	p	β	p	β	p
Thermometer Bias	.103	.003	.093	.099	-.217	.000	.007	.904
Liking for the out-group	-.105	.003	-.107	.062	.155	.000	.058	.351

Table 2a: Regression analysis, effects of contact with neighbours from the out-group: Yes – No

	Gender		Group Belongingness		Friendship Contact Yes vs. No		Interaction Contact X Group	
	β	p	β	p	β	p	β	p
Thermometer Bias	.120	.001	.098	.006	-.248	.000	-.003	.940
Liking for the out-group	-.127	.0002	-.077	.029	.289	.000	.010	.777

Table 2b: Regression analysis, effects of contact with friends from the out-group: Yes vs. No

	Gender		Group Belongingness		Extended Contact Yes vs. No		Interaction Contact X Group	
	β	p	β	p	β	p	β	p
Thermometer Bias	.099	.004	.070	.045	-.217	.000	.041	.233
Liking for the out-group	-.105	.003	-.042	.227	.173	.000	-.022	.526

† $p \leq .09$; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Table 2c: Regression analysis, effects of extended contact with the out-group: Yes vs. No

Tables 2a, 2b and 2c show consistent effects across all three forms of contact. The significant effect of gender shows that male students demonstrate significantly higher in-group bias and lower liking for the out-group than female students (see Table 1). Also, mean values (see Appendix, Table 11) revealed that overall Italian- compared to German-speaking students tend to show higher preference toward the in-group (evaluation thermometer), even though they did not differ regarding *Liking for the out-group*. More importantly, all three experiences of contact (neighbourhood, friendship and extended) showed significant effects on both measures of attitudes. As expected, those students who had contact with the out-group reported lower levels of in-group bias and greater liking for the out-group. There were no significant Contact X Group interactions indicating that the effects of contact were equally strong for both Italian and German-speaking participants.

3.1.2. Frequency and quality: neighbourhood contact

Further analyses were carried out in order to better understand the influence of frequency and quality of each of the three types of contacts on both measures of intergroup attitudes. Here, the focus was solely on those students who reported having some contact with the out-group. First focusing on those having contacts with out-group neighbours (N = 408), then with out-group friends (N = 605) and finally those reporting extended contacts (N = 743). Four-step hierarchical regression analysis were conducted (see Appendix, Table 12a)⁹.

Italian-speaking students ($M = 2.12$, $SD = 2.42$) reported significantly higher preference toward the in-group compared to German-speaking students ($M = 1.48$, $SD = 2.23$ *Evaluation Thermometer*). However, they equally liked the out-group (i. e., Liking for the out-group). Also, the higher the frequency of contact with out-group neighbours the lower was their in-group bias on the Evaluation Thermometer ($\beta = -.15$, $p < .002$) and the higher their scores on the *Liking for the out-group scale* ($\beta = .18$, $p < .0001$). The same was true for the quality of neighbourhood contact ($\beta = -.27$, $p < .0001$ and $\beta = .39$, $p < .0001$ respectively).

Taken together, these results (see Appendix, Table 12a) suggest that frequency and quality of contact have similar effects on Italian- and German-speaking students. Independently of group membership, the more frequent and the more positive the contact experience with out-group neighbours, the lower the in-group bias on the thermometer scale and the higher the liking for the out-group.

3.1.3. Frequency and quality: direct friendship contact¹⁰

In-group bias on the evaluation thermometer

Males reported significantly higher bias than females and Italians showed higher bias than Germans. The more frequent the contact with out-group friends, the lower was in-group bias. The higher the quality (the closer) these contact experiences, the lower was in-group bias on the *Evaluation Thermometer*. Interesting interactions between group and frequency of contact were found, and separate analysis for members of the two linguistic groups indicated that bias on the *Evaluation Thermometer* significantly decreases with increasing frequency in both linguistic groups, but this effect was stronger in Italian compared to German students students (Figure 5; light grey line = Germans, dark

9 In the first step, gender (0 = female, 1 = male) was entered as a covariate to control for potential differences between male and female students. In the second step, group belongingness (0 = German-speaking, 1 = Italian-speaking), frequency of contact and quality of contact (closeness) were entered as predictors. In the third step, in addition to the variables of the second step, all two-way interactions were entered. In the fourth step, the three-way interaction was entered and added as predictor. Gender was included as control variable, thus no interactions with gender were entered in the third and fourth step.

10 Given the complexity of the outcome, results will only be briefly summarized in this context while a detailed discussion can be found in Forer (2010).

grey line = Italians). In particular, bias scores of German-speaking students who report low frequency of contact with out-group friends showed significantly lower bias scores on the evaluation thermometer compared to their Italian-speaking counterparts. No such difference could be found between those students who indicated high frequency of contact. Thus, it seems that among those who do not have (frequent) friendship contact with the out-group, Italian speakers express more prejudice than German speakers. However, once they have frequent contact with out-group friends their bias scores drop largely and do not longer differ from those of German speakers¹¹.

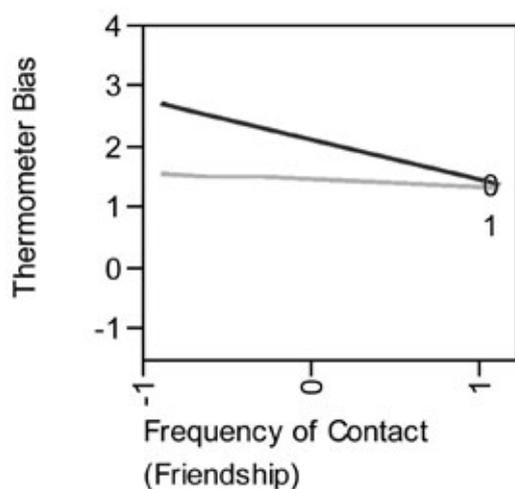


Figure 5: Predicted in-group bias as a function of frequent contact with out-group friends

Liking for the out-group

Males reported liking the out-group less than females and again, Italians scored significantly lower on liking for the out-group than Germans. The more frequent were students' contacts with friends from the out-group, the more they liked the out-group. The higher the quality (the closer) of their contact experiences, the higher their liking for the out-group.

These results indicate that closeness (quality) of contact is a stronger predictor of liking for the out-group than frequency of contact. In fact, frequency of contact did not significantly predict levels of liking for the out-group.

11 Independent-samples t-tests were conducted to compare in-group bias scores of German and Italian speakers: Between those who reported little contact with out-group friends there was a significant difference in morality bias (Germans $M = 2.07$, $SD = 2.51$; Italians $M = 3.31$, $SD = 2.92$; $t(92.43) = -3.191$, $p = .002$). Between those who reported frequent contact with out-group friends bias scores no longer differed (Germans $M = 1.18$, $SD = 2.57$; Italians $M = 1.23$, $SD = 1.54$; $t(47) = -.07$, $p = .944$).

3.1.4. Frequency and closeness: extended friendship contact¹²

We turn now to extended friendship contacts which represent the frequency and closeness of contact that the participants' friends or relatives have with members of the out-group (i. e., contact through the contact of close ones, Wright et al., 1997).

In-group bias on the evaluation thermometer

Males reported significantly higher bias than females and Italian speakers showed significantly higher in-group bias than German speakers. The more frequent was extended contact with the out-group, the lower was in-group bias. In addition, the closer those extended contact experiences, the lower was the in-group bias on the *Evaluation Thermometer*. Results were analyzed separately for Italian and German students in order to account for the significant three way interaction of group, frequency and closeness of extended contact. Italian speakers' in-group bias appeared to decrease solely based on greater closeness of extended contact, but not frequency. Further analysis suggest that for those Italian-speaking students who report low frequency of extended contact, bias on the *Evaluation Thermometer* does not vary according to various degrees of closeness of these contacts. However, when they report high frequency of extended contact, their in-group bias seems to diminish with increasing degrees of closeness. In fact, results confirm that closeness of extended contact alone was not sufficient in order to significantly affect in-group bias of Italian speakers. Closeness showed to be a significant predictor only for Italian speakers who reported high ($\beta = -.64, p < .0001$) but not low frequency of extended contact, ($\beta = -.07, p < .48$, see single slopes in Figure 6; light grey line = low frequency, dark grey line = high frequency).

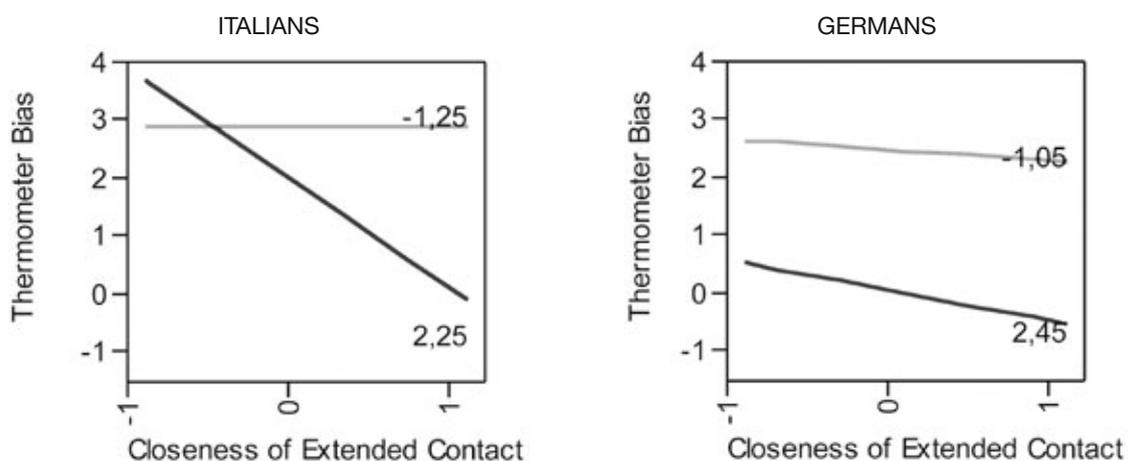


Figure 6: Predicted thermometer bias as a function of closeness of extended contact

¹² Again, given the complexity of the outcome the reader should refer to Forer (2010) for a detailed discussion of the results which will be merely summarized in this chapter.

For German speakers there was a significant decrease in in-group bias as a result of both, high frequency ($\beta = -.22, p < .0001$) and high closeness ($\beta = -.16, p < .001$) of extended contact (single slopes in Figure 6 show independent trajectories).

Liking for the out-group

Males reported significantly lower liking for the out-group than females. The more frequent the contact of friends or family with out-group members, the more students liked the out-group. The greater the closeness in these extended contacts the more students liked the out-group. Interestingly, frequency of extended contact appeared to be a better predictor of liking for the out-group in German- versus Italian-speaking students (Figure 7, left side: light grey line = German, dark grey line = Italian). The more frequent the contacts of friends and family with out-group members, the more students reported liking the out-group. This effect was found for both, German- and Italian-speaking students, but it was more pronounced in German speakers ($\beta = .35, p < .0001$ versus $\beta = .36, p < .0001$).

Conversely, closeness of extended contact was a better predictor of liking for the out-group among Italian- versus German-speaking students (Figure 7, right side: light grey line = German, dark grey line = Italian). The closer out-group contacts of friends and family of Italian-speaking students, the higher their liking for the out-group, $\beta = .43, p < .0001$. The same was true for German-speaking students, but to a smaller degree, $\beta = .22, p < .0001$.

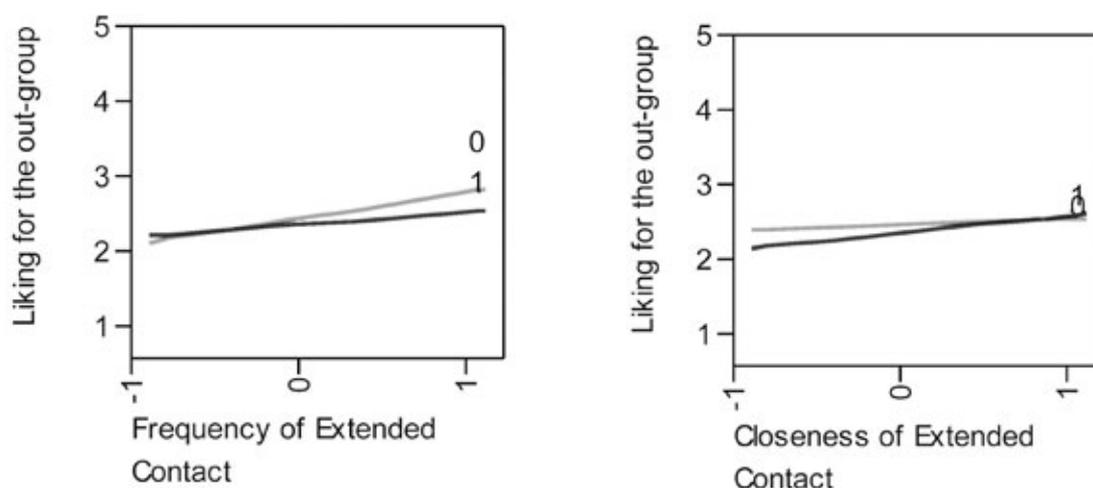


Figure 7: Predicted *Liking for the out-group* as a function of frequency of extended contact

These results suggest that for German students frequency as well as closeness of extended contact are strong predictors of attitudes towards the out-group, while for Italian students' attitudes are more likely to be affected by the closeness of extended contact. In fact, frequency of contact affects Italian speakers' in-group bias only when combined with high closeness. Thus, these results suggest that in order to improve intergroup attitudes contact should be of high quality (close), not just frequent (see Table 12b).

3.2. Conclusion

Overall, students' attitudes appear to be affected by contact. Having versus not having contact of all three forms (neighbourhood, friends and extended) with the out-group was associated with significantly less in-group bias and more liking for the out-group. Regarding frequency and closeness of contacts both appear to be important in reducing bias and improving liking for the out-group, with closeness showing somewhat stronger effects:

			Thermometer	Liking for the out-group
Contact with NEIGHBOURS	Italian	FQ	x	x
		QU	x	x
	German	FQ	x	x
		QU	x	x
Contact with FRIENDS	Italian	FQ	x	x
		CL	x	x
	German	FQ	-	x
		CL	x	x
EXTENDED Contact	Italian	FQ	int.	x
		CL	int.	x
	German	FQ	x	x
		CL	x	x

Table 3: Overview

4. Second research question: contact & linguistic identity

The first research question investigated the effects of direct and extended contact on attitudes, now the focus is on in-group perception and identification. In particular, our second research aim is to better understand whether and how direct and extended contact affect people's relation with and representation of the in-group.

4.1. Method

As mentioned earlier, a single dataset was used to address different research questions. Therefore, participants, study design, and contact measures used to investigate this second research question are the ones described in the previous section.

4.1.1. Identity measures

Keeping Tausch et al.'s (2010) recommendation in mind (see paragraph 1.7) we wanted to broaden the picture and avoid the risk of limiting evaluations of the in-group solely to measures of In-group Identification. Thus, we considered a number of other aspects of identity (for a full description of the measures see Forer, 2010 and Table 4) including the measures of *common in-group identity perception* (i. e., perceiving two groups as comprised within a higher order group), *inclusion of the out-group language in the in-group* and finally *essentialist perception*. This latter measure refers to the perception of intergroup differences that concern fundamental aspects of identity. In addition, *situated identity* was also measured, a concept proposed by Clément and Noels in 1992.

Measures of identification	
<i>In-group identification</i>	Based on the three factor model of social identity proposed by Cameron (2004) we administered a scale comprising the following three items: "When I think about myself I feel like a German/Italian-speaking South Tyrolean" (centrality of the in-group), "I am glad to be a German/Italian-speaking South Tyrolean" (in-group affect) and "I feel strong ties to people who are German/Italian-speaking South Tyroleans like me" (in-group ties). Responses were recorded on a 5-point scale ranging from 1 (not at all) to 5 (very much/absolutely). An index of in-group identification was created across the three waves of data and it was found to be reliable ($\alpha = .76$).

Measures of identification	
<i>Common in-group identity</i>	An index of common in-group identification was obtained by computing the average of the responses (on a 5-point scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) to the following two items: “The Italian and the German-speaking group in South Tyrol form one single group” and “The Italian and the German-speaking group in South Tyrol form two distinct and separate groups”. Scores on the second item have been reversed ($\alpha = .63$).
<i>Situated identity</i> ¹³	Clément and Noels (1992) suggest that ethnic identity should be thought of as being situationally bound rather than a fix concept: depending on the demands of a specific situation a person may slip in and out of an ethnic group membership (Collier & Thomas, 1988). Clément and Noels (1992) suggested that individuals tend to identify with the group which is most likely to provide the greatest positive social identity in a specific context. We measured how strongly students identify with the out- or the in-group in a variety of different situations, i. e., how <i>German/Italian</i> (the respective in- and out-group) they feel in specific circumstances. The scale described the following 11 situations: “When ... being by myself”; “... being at home”; “... thinking about where I would like to live”; “...interacting with German/Italian speakers (out-group members)”; “...thinking about my (future) partner”; “...being with friends”; “...watching the local news”; “...being in another Italian city”; “...being abroad”; “... watching sports”; “...thinking about what I like to eat”. Overall, this scale showed a high internal consistency ($\alpha = .85$). Responses were given on a bipolar scale ranging from 1 (very Italian/German [in-group]) to 7 (very German/Italian [out-group]).
<i>Inclusion of the out-group language in the in-group representation</i>	Students were asked to indicate to what degree they felt the language of the out-group was a fundamental and essential part of their in-group’s identity. Two items addressing Italian-speaking students were combined in one index ($\alpha = .63$): “How fundamental is the German language for your identity as an Italian-speaking South Tyrolean” and “How fundamental is the South Tyrolean dialect for your identity as an Italian-speaking South Tyrolean”. Given that there is no Italian dialect in South Tyrol, German-speaking students responded only to one question: “How fundamental is the Italian language for your identity as a German-speaking South Tyrolean”. Items were rated on a 5-point scale ranging from 1 (not important at all) to 5 (definitely important).
<i>Essentialist perception</i>	The degree and importance of perceived difference between in- and out-group was computed as the average of the responses to the following three items: “Overall, how different are Italian- from German-speaking South Tyroleans?”, “In your opinion, do those differences concern important/fundamental aspects of their identity?” and “In your opinion, do these eventual differences distance/separate the two groups?”. Ratings were given on 5-point scales ranging from 1 (not at all) to 5 (completely) and the mean reliability across the three scales was quite high, $\alpha = .80$.

Table 4: Measures of identification

13 This scale was taken from Clément et al. (2006) and has been adapted to the South Tyrolean context.

4.2. Results and discussion

We focused on linguistic group identity and investigated how the three forms of contact discussed earlier (neighbourhood, direct friendship and extended contact) might affect *in-group identification*, *common in-group identity*, *situated identity*, *inclusion of out-group language in one's in-group representation* and what we will call students' *essentialist perception*. For each type of contact domain, we proceeded in a two-step process: first comparing identity ratings of participants who reported having versus not having the type of contact investigated and then analyzing the role of frequency and quality (i. e., valence and closeness) of those forms of contact.

Measure	Germans (590)		Italians (187)	
	M	SD	M	SD
In-group identification	3.76	.83	3.73	1.01
Common in-group identity	2.54	.52	2.69	.41
Situated identity	2.03	.68	1.53	.56
Inclusion of the L2 in in-group identity	2.93	1.03	2.77	.96
Essentialist perception	2.78	.79	3.13	.89

Notæ. Gender: 0 = female, 1 = male.

Table 5: Descriptive statistics

4.2.1. Effects of contact on identification measures¹⁴

To verify whether there was an overall difference in in-group identification between students who have and students who do not have contact with out-group members, regardless of the frequency or quality of that contact, we regressed gender (1 = male, 0 = female), group (1 = Italian vs. 0 = German), contact (1 = yes vs. 0 = no) and the interaction between group and contact on identification measures (Table 6). These analysis were conducted considering contact (0 = Yes vs.1 = No) with out-group neighbours, friends and extended friendships separately.

	Gender		Group Belongingness		Contact Yes vs. No		Interaction Group X Contact	
	β	p	β	p	β	p	β	p
In-group identification								
Neighbourhood	.069	.054*	-.074	.204	-.095	.021*	.094	.136
Friendship	.072	.044*	-.319	.001***	-.137	.000***	.351	.000***
Extended contact	.068	.058†	-1.083	.002**	-.118	.004**	1.076	.002**

¹⁴ A detailed discussion of all results can be found in Forer, 2010.

	Gender		Group Belongingness		Contact Yes vs. No		Interaction Group X Contact	
	β	p	β	p	β	p	β	p
Common in-group identity								
Neighbourhood	.062	.081†	-.212	.000***	.069	.090†	.049	.433
Friendship	.049	.163	-.354	.000***	.148	.001***	.189	.041*
Extended contact	.063	.073†	-.073	.830	.137	.001***	-.093	.785
Situated identity								
Neighbourhood	-.087	.015	-.306	.000***	.205	.000***	.021	.725
Friendship	-.087	.015	-.306	.000***	.198	.000***	-.037	.681
Extended contact	-.087	.015	-.306	.000***	.107	.002*	.143	.665
Inclusion of L2 in in-group identity								
Neighbourhood	-.105	.003**	-.070	.220	.201	.000***	-.026	.673
Friendship	-.118	.001***	-.105	.245	.197	.000***	.022	.811
Extended contact	-.101	.004**	.396	.242	.228	.000***	-.462	.173
Essentialist perception								
Neighbourhood	.072	.041*	.205	.000***	-.077	.055*	-.023	.712
Friendship	.080	.024*	.248	.006**	-.091	.019*	-.067	.474
Extended contact	.072	.040*	-.623	.066†	-.178	.000***	.805	.018*

† $p \leq .09$; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Table 6: Regression analysis: effects of cross-group contact on 5 identification measures (N = 777)

Except for common in-group identity, gender appeared to significantly influence all the other identity variables tested: female students showed lower ratings of in-group identification, higher ratings of situated identity and less *Essentialist perception* than male students did. They also tended to include the L2 more in the in-group identity. Also, important differences between German and Italian speaking students were found for four of the five indexes investigated, only the degree to which the two groups included the L2 in their in-group identity was similar (see Table 6). Germans reported higher common in-group identity ratings and they included the L2 more in their in-group identity. In addition, when imagining themselves in different social situations (= *situated identity*), German speakers felt more 'Italian' than Italians said to feel 'German'. Overall, German speakers also perceived less essential differences in identity between the two groups than Italian speakers did.

More importantly, contact with the out-group showed significant effects in virtually all of the regression analyses, and this was true for all three forms of contact. Having direct and/or extended contact with the out-group was associated with stronger feelings of a common in-group identity, stronger situated in-group identity and inclusion of the L2 in the in-group identity. In addition, all three forms of contact were associated with lower levels of perceived intergroup differences in the fundamental aspects of identity. Finally, contact affected in-group identification ratings in both groups, but differently: while German speakers tended to identify less with the in-group when hav-

ing contact with the out-group, the opposite was true for Italian speakers. Having contact – direct and/or extended – led to higher in-group identification.

In summary, we found significant effects of contact in both language groups on all five identity measures considered. However, the most interesting result concerns the interaction between group and contact on in-group identification. While friendship and extended contact with the out-group significantly lowered in-group identification in German speakers, the opposite was true for Italian speakers. Thus, in Italian speakers out-group contact seems to be counter-intuitively related to higher in-group identification, a result that will be further considered later in this chapter.

4.2.2. Contact: frequency and quality

Once verified that all forms of contact (interaction with out-group neighbours and friends as well as extended contact) were associated with all five facets of group identity, further analysis explored the role of frequency and quality of contact on identity. These analyses included only those students who reported having experienced contact with the out-group, i. e., 408 students for the analysis of neighbourhood contact, 605 for friendship contact and 743 for extended contact. A four-step hierarchical regression analysis was conducted for each of the identity variables (see appendix, Table 16a, b, c).¹⁵

Situated identity and Essentialist perception

Frequency and closeness of all three forms of contact significantly affected students' ratings of these two variables: those who reported more frequent and/or closer contact scored higher on situated identity and indicated less intergroup differences on the essentialist perception scale attributing less importance to eventual differences.

Inclusion of L2 in in-group identity

More frequent and closer direct contact with neighbours and with friends were both associated with higher degrees of inclusion of the L2 in in-group identity. Interestingly though, frequency and closeness of extended contact did not affect students' ratings on this scale. This seems to suggest that direct contact with actual L2 use is needed to increase inclusion of the other's language in ones' in-group identity.

15 In the first step, gender (0 = female, 1 = male) was entered as a covariate to control for potential differences between male and female students. In the second step, group belongingness (0 = German-speaking, 1 = Italian-speaking), frequency of contact and quality (closeness) of contact were entered as predictors. In the third step, in addition to the variables of the second step, all two-way interactions were entered. In the fourth step, the three-way interaction was added as predictor. Gender was included as control variable, thus no interactions with gender were entered in the third and fourth step.

Common in-group identity

Again, greater frequency and closeness of all three forms of contact positively affected perception of a common in-group identity, with one exception: in German students neither frequency nor closeness of direct contact with Italian speaking friends influenced common in-group identity scores. Also, concerning extended contact it was interesting to note that one single example of close contacts of family or friends with members of the out-group was not enough to influence feelings of common in-group identity. In fact, in addition to being close, those contacts also had to be frequent in order to result in higher common in-group identity perception.

In-group identification

Frequency of direct contact with neighbours did not show any significant effects on in-group identification, but quality of these interactions did. However, while higher quality contacts significantly lowered in-group identification in German speakers, the opposite was true for Italian speakers. Also, results for Italian speakers showed that in-group identification was not affected by the frequency or the closeness of friendships while German speakers in-group identification was lower if they had close contact with Italian friends and if their family or friends had frequent contact with Italian speakers.

These findings show important and unexpected differences between German and Italian speakers and are in line with the findings reported earlier. However, results of Italian speakers should not be hastily interpreted as negative, because they do not seem to have any distressing consequences. In Italian speaking students there does not appear to be any relation between in-group identification and common in-group identity, while these two variables are correlated in German speaking students. Also, in-group identification is not related to in-group bias in the Italian sample (see Paladino et al. 2.5.2, this Vol.). Thus, there simply seems to be a difference in the way contact affects in-group awareness in the two groups and such a finding could indicate a defensive process: when interacting, Italian and German speakers might be reminded of their relative minority and majority status and therefore be differently affected by the process of reappraisal of the in-group. While in-group identification of majorities' (German) diminishes with cross-group contact, the opposite tends to occur for minorities (Italian).

Overall, for direct contact it was clearly the quality of interaction experiences that most influenced identity related issues while for extended contact both quality and frequency of interaction appeared to play crucial roles. These outcomes appear to be in line with the ones reported earlier regarding attitude change where it was hypothesized that different types of contact set in motion different processes of attitude change with direct contact involving a more affective process and extended contact a more cognitive process of prejudice reduction. Interestingly, something similar might also be true regarding identity issues given that changes in linguistic group identity appear to be best predicted by a) the quality/closeness of direct contact and b) the frequency of extended contact.

			In-group identification	Common in-group identity	Situated identity	Inclusion of L2 in in-group identity	Essentialist perception
Contact with NEIGHBOURS	<i>Italian</i>	FQ	-	x	x	X	-
		QU	x (+)	x	x	X	x
	<i>German</i>	FQ	-	x	x	X	-
		QU	x (-)	x	x	X	x
Contact with FRIENDS	<i>Italian</i>	FQ	-	x	x	X	x †
		CL	-	x	x	X	x
	<i>German</i>	FQ	-	-	x	X	x
		CL	x	-	x	X	x
EXTENDED Contact	<i>Italian</i>	FQ	-	x	x	-	interaction
		CL	-	x	x	-	x
	<i>German</i>	FQ	X	interaction	x	-	interaction
		CL	-		x	-	x

Table 7: Summary of the results on frequency and closeness of contact

4.3. General discussion

The present work focuses on cross-group contact between Italian- and German-speaking high school students in South Tyrol. This issue is particularly interesting given that, despite 40 years of rather peaceful co-habitation, the social life between the two linguistic groups of the province of Bolzano still appears to be fairly segregated and this is likely the reason why bilingualism, although officially requested, does not yet seem to be a reality in South Tyrol. Interviewees of both language groups (see Forer, Paladino, Vettori & Abel, 2008) mentioned “invisible walls” – institutional barriers that are seen as getting in the way when it comes to intergroup relations – responsible for keeping the two language groups apart and, thus, preventing them from ever properly learn and practice the L2. To further explore the picture described by these testimonies, quantitative data was gathered in a large scale questionnaire survey which aimed to contribute to a better understanding of the present state of affairs. The main argument was that intergroup relationships influence the way each group evaluates the other and, at the same time, it also leads to changes in in-group perception (reappraisal), thus, affecting linguistic identity.

Two research questions allowed for a closer look at this dynamic: the first focuses on contact and attitudes, the second on contact and linguistic identity (e.g., identification with the in- vs. out-group). The aim was to show that cross-group contact can positively influence people’s attitudes in an intergroup context and that this change concerns not only perceptions and evaluations of the out-group, but also of the in-group.

Three different forms of contact were assessed and included as independent variables throughout all analysis: contact with out-group neighbours, contact with out-group friends and extended contact

(i. e., friends or family having contact with out-group members). Moreover, frequency and quality/closeness of all these forms of contact were examined, fact that allowed us to conceptualize cross-group contact in terms of significant affective relationships. As described in the first volume of this publication, most of the participants reported to have at least one friend that belongs to the other language group (Germans 70 %, Italians 80 %). Inevitably, these contacts are more frequent for those who represent the relative minority in a certain context, while being rather occasional or even uncommon for the majority group in areas that are, at least demographically speaking, nearly monolingual (see paragraph 2.1). Interestingly, extended contact might make up for these geographical limitations.

Results suggest that while all forms of contact have an overall positive effect on intergroup attitudes and identity processes, it is friendship, and more specifically, close friendship that represents the strongest predictor for all the measures considered. This is not surprising, as friendship relations best match those contact conditions that are assumed to be the most effective in prejudice reduction, i. e., equal status, cooperation, common interest and institutional support (see Allport, 1954). Actually, friendships are naturally characterized by the first three of these four conditions and it is precisely these qualities that seem to account for the strong effects that cross-group friendships have on attitudes (Wright & al., 2005).

Another interesting finding concerns the effects of extended cross-group contact. Outcomes from both research questions provide clear and unambiguous evidence that cross-group contact does not necessarily have to be experienced in the first person. In fact, important effects of extended contact could be found throughout the analyses of intergroup attitudes, and this form of contact was associated with meaningful differences in linguistic identity. Finally, what was also clear was the role of frequency in extended contact effects. Actually, the literature generally indicates quality of contact as the best predictor for attitude change, but our results indicate that frequency should not be underestimated when it comes to extended contact. In fact, while closeness certainly was a stronger predictor of attitudes in the domain of direct friendship, frequency appeared to be an important predictor of prejudice when it came to extended contacts. How can this be explained? As mentioned earlier, frequency and closeness of contact are two aspects of contact experience that are likely to set in motion different processes of attitude change: while frequency of extended contact is assumed to positively affect intergroup attitudes and perceptions via change of in-group norms, closeness of contact would rather yield a “transitive inclusion process” of the out-group into the self (Wright, 2009).

Findings of the present work add further evidence to this hypothesis and indicate that in contexts where direct contact is not easy to be achieved, the mere awareness that other in-group members frequently interact with friends from the out-group could lead to important improvements in intergroup attitudes (prejudice reduction). In fact, observing frequent cross-group encounters is supposed to affect norm-perception and that is precisely why frequency is central in extended contact. Wright (2009, p. 271) suggests that “extended contact shifts observer’s beliefs about what is normal and expected for members of the in-group and the observer shifts her/his own beliefs to match these in-

group norms". Closeness, instead, is particularly important in direct friendships where "the other" and, thus, the out-group, is included in the self. Likewise, closeness of friendship could also be conceptualized as reflecting intergroup distance given that high closeness, i. e., inclusion of the out-group in the self, relates to perception of greater out-group similarity.

The present data shows that frequency, although playing a role in direct friendship, is particularly crucial in extended contact. However, direct encounters do not necessarily have to be frequent, as even occasional interactions that are meaningful, intense and close can have positive influences on intergroup attitudes and on relevant identity processes.

4.4. Theoretical and practical implications

1. Cross-group contact and prejudice reduction (attitude/stereotype change)

It is evident that also in South Tyrol cross-group contact plays an important role in the representation and evaluation of "the other" and, thus, in the nature of intergroup relations. This confirms what we know from prior research (Pettigrew & Tropp, 2006). However, so far the contact literature, although considering numerous theoretical perspectives, has mainly focused on general out-group evaluations (dimension of warmth). Instead, new features have been explored in the present work. Specific and distinct out-group characteristics were explored and found to be differently affected by cross-group contact, i. e., certain facets of prejudice and stereotypes appeared to be more resistant to change than others. Furthermore, the assumption that effects of specific forms of contact (i. e., general contact vs. friendship, direct vs. extended contact) might differ was corroborated with friendship showing the strongest influence on all measures. Also, effects of frequency of contact compared to its closeness were examined and results seem to add further evidence to the hypothesis that they set in motion different processes of attitude change. This implies that one type of interaction (frequent vs. close) does not necessarily reduce prejudice in the same way, but that there are important distinctions to be made in terms of underlying mechanisms.

Results add clear and unambiguous evidence to the hypothesis that cross-group contact, direct and extended, is inversely associated with prejudice and that friendship is the strongest predictor of this effect. The closer the cross-group friendship, the more positive the students' attitudes towards the out-group.

2. Cross-group contact and its influence on linguistic identity, i. e., in-group reappraisal

Cross-group contact clearly plays an important role not only in the perception and consideration of "the other", but also in the way students represented and identified themselves and their respective in-group. While findings confirmed what we know from previous research about contact effects on in-group identification and common in-group identity, similar effects could be found for the first

time also for extended contacts. In addition, the present study explored different levels of linguistic identity – i. e., *situated identity*, *inclusion of the out-group language in the in-group identity* – in relation to cross-group contact. Also, effects of contact on perception of intergroup differences that concern fundamental aspects of group identity were explored (*Essentialist perception*). Overall, contact was shown to largely affect students' linguistic identity accounting for less in-group identification and, instead, a more complex and multifaceted identification. Apparently, contact experiences, direct and extended, played an important role in participants' representation of themselves and their group in that they showed greater variations in identity across different contexts: students who reported friendship with out-group members not only display more positive intergroup attitudes, but they were also more likely to include out-group characteristics in their identity and, sometimes, they temporarily felt, at least to a certain degree, like "the other". Thus, they seemed to be more open to see themselves, to a certain extent and in specific situations, as similar to the other (*situated identity*). In addition, students with experience of cross-group friendships were less likely to judge the out-group as fundamentally different and, consequently, they attributed less importance to perceived intergroup differences. These findings indicate that in-group reappraisal occurs on many levels.

3. *Important implications for social policy*¹⁶

As in many previous studies, positive effects of cross-group contact were found throughout all the analysis. Thus, further support for the contact hypothesis was provided and, moreover, some new evidence regarding in-group reappraisal presented.

It follows that also in South Tyrol cross-group contact could certainly be a means to pave the way to greater intergroup harmony. However, testimonies (interviews and focus groups) and large scale data show that such contacts are not routine and, especially, not for everyone. *Parallel worlds* for Italian and German speaking South Tyroleans are described and this situation is attributed to institutional barriers.

Now, the relevance of the present findings lies precisely in the story they tell about cross-group contact and its possible effects which seems to differ from current thinking and concrete organization of social life in the province of Bolzano. In fact, while local politics focus on the knowledge of the L2 as a necessary condition for cross-group contact and for bettering intergroup relations (see interviews in Forer et al., 2008), this study provides evidence for the fact that the opposite could also be true. Consequently, a different route should be attempted where cross-group contact would be considered as a predictive variable of L2 proficiency rather than vice versa, with attitudes towards the L2 community mediating the path. The positive link found between contact and attitudes, together with the notion that favourable attitudes towards the L2 community, accounted for increased motivation to study and speak the L2, indicate that interventions that encourage contact between the

¹⁶ Based on Abel, Vettori & Forer (2011).

German- and the Italian-speaking South Tyroleans would be beneficial. Accordingly, cross-group contact could serve as a strategy in order to promote tolerance, respect and bilingualism.

Clearly, the decision to engage in interpersonal relationships depends on the individual, but still, it could be supported and promoted at an institutional level. Results have shown that cross-group contact could greatly contribute to reach the intended goal of a better co-habitation and, at the same time, of increased L2 competences. If not only some sort of co-existence of the two linguistic groups – in the sense of “living next to each other” – has to be achieved, but rather a closer “living together”, interaction and exchange between the groups should be encouraged and sponsored. So far, classroom teaching alone was not sufficient for this intent and it is unlikely that a further increase of the already considerable number of study hours would change this picture. Instead, interventions that focus on the creation of positive and strong ties between members of the two groups are needed. Most likely, 30 years ago, when the *Autonomy Statute* was introduced, it would not have been efficient to invest in this direction given that it was still a time of change and conflict. The linguistic groups in South Tyrol did not yet enjoy equal status and rights, but over time, the *Autonomy Statute* has worked in this direction and today it could be said that the goal of creating a situation of equality has, in many respects, been achieved. Both linguistic groups, German and Italian, enjoy similar rights and consideration in South Tyrol. Thus, the ideal conditions for cross-group contact (Allport, 1954) have been gradually created. The only thing that is apparently still missing is clear institutional support. In fact, South Tyrol would now represent an extremely interesting, natural setting for “experimenting” the potential of cross-group contact. Thus, investments in this promising direction would be needed.

Finally, particularly important for the context of South Tyrol is the finding that also extended contact (i. e., members of one’s own group having contact with “the other”) positively affects attitudes and L2 learning motivation. Thus, in a context like the province of Bolzano where a large part of the population, especially German speakers, live in areas that are de facto monolingual, this notion is significant in that it indicates an additional, valuable instrument for improving intergroup relations. If not only direct actors are positively affected by contact experiences, but also their friends and families, this implies far reaching influences of every single cross-group friendship. This also envisages new strategies for social change. For example, the media could be used as a means to get to know and experience contact between different groups. In previous studies, watching TV series that depict the development of cross-group friendships was found to account for positive results (Schiappa et al., 2005; for an extension to radio soap see Paluck, 2009). This shows how even indirect contact experiences could, vicariously, influence people’s attitudes and, consequently, shape their behaviour.

From the above picture, it is clear that the educational challenges of achieving a real multilingual society in South Tyrol are numerous and involve not just schools but also all of those entities that intervene in the process of attitude formation and change (see Dörnyei, 2003; Isabelli-Garcia, 2006). It is thus argued that, in South Tyrol, politics, media, cultural and leisure offers, but also families must all face the challenges of educating the new generations in taking an active part in a multilingual society.

5. Addendum

Now, are these findings relevant for the L2 linguistic competence? How would L2 competences be linked to attitudes or students' linguistic identity? In order to approach these questions we will shortly introduce the correlations between those variables and then present the results of some initial regression analysis.

Correlations in Table 8 indicate that attitudes do significantly correlate with L2 learning motivation and actual L2 competence (based on results of the linguistic testing of the KOLIPSI project). Also, variables regarding linguistic identity all significantly correlate with L2 learning motivation and some of its facets show to be linked to L2 competence. In fact, higher levels of liking for the out-group, inclusion of the out-group language in in-group perception and situated identity (the latter only in the case of German speakers) relate to higher L2 learning motivation and L2 competence.

	L2 learning motivation		L2 competence	
	German	Italian	German	Italian
Motivation in L2 learning	1	1	,313**	,3116**
In-group bias (Eval. thermometer)	-.474**	-.555**	-,192**	-,255**
Liking for the out-group	.533**	.569**	,202**	,350**
In-group identification	-.010	-.316**	-,149**	-,236*
Common in-group identity	.251**	.197**	,004	,119
Situated identity	.399**	.471**	,269**	,138
Inclusion of out-group language in in-group perception	.484**	.478**	,218**	,268**
Perceived group difference	.332**	-.313**	-,055	-,134

† $p \leq .09$; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Table 8: correlations overview¹⁷

Once more, regression analysis have been carried out following the step by step process described earlier. It turns out that having contact, direct and/or extended, with members of the other language group accounts for higher L2 learning motivation in all students (Tables 9 and 10 a, b). Moreover, the more frequent and positive those interactions and the closer the friendship with out-group members, the stronger the effects on L2 learning motivation.

¹⁷ These results refer to a sub-sample of students, i. e., those of the larger sample (777) who also completed the whole battery of linguistic testing.

	Gender		Group Belongingness		Neighbourhood Contact Yes-No		Interaction Contact X Group	
	β	p	β	p	β	p	β	p
L2 learning motivation	.153	.000	-.061	.088	-.272	.000	.087	.147
L2 competence German	.203	.000	-	-	.130	.004	-	-
Italian	.085	.361	-	-	-.018	-.849	-	-

Table 9: Regression analysis, effects of contact with neighbours from the out-group: yes – no

	Gender		Group Belongingness		Friendship Contact Yes vs. No		Interaction Contact X Group	
	β	p	β	p	β	p	β	p
L2 learning motivation	.153	.000	-.096	.005	.309	.000	-.086	.338
L2 competence German	.205	.000	-	-	.107	.017	-	-
Italian	.084	.366	-	-	-.001	.989	-	-

Table 10a: Regression analysis, effects of contact with friends from the out-group: yes vs. no

	Gender		Group Belongingness		Extended Contact Yes vs. No		Interaction Contact X Group	
	β	p	β	p	β	p	β	p
L2 learning motivation	.153	.000	-.061	.088	.221	.000	-.263	.434
L2 competence German	.198	.000	-	-	.128	.004	-	-
Italian	.075	.427	-	-	.050	.601	-	-

† $p \leq .09$; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Table 10b: Regression analysis, effects of extended contact with the out-group: yes vs. no

However, cross-group contact does not affect motivation and L2 competences to the same extent. In fact, an increase in L2 learning motivation does not always translate into better linguistic performances. While contacts with the out-group do increase L2 competences in German speaking students, the same could not be found for Italian speaking students (separate regression analysis for the two groups have been carried out, Table 12a/b). This finding is in line with what has been found by Vettori (in the present volume) regarding the relation of L2 learning motivation and orientation with the actual L2 competences of students. Vettori points out that this relation is not linear and shows important differences between German and Italian-speaking students. Again, among other factors, one of the reasons for this could be the well established South Tyrolean language habit which generally considers Italian as the language of intergroup communication in the territory. In fact, both groups state that exchanges in close cross-group friendships are predominantly conducted in Italian: most of Italian speaking students speak predominantly Italian (L1) when interacting with German

friends (79.3%) and only a very small minority use their L2 (German, 5,8%). In contrast, 67.9% of the German-speaking students use their L2 (Italian) during inter-group encounters and thus, get to practice it certainly more than their Italian speaking counterparts who almost never communicate in German (see Descriptive Analysis, volume 1).

So what do these results tell us? First, they show that cross-group contact is related to intergroup attitudes and students' perception of their linguistic identity, two aspects that are central to a good cohabitation of groups. The more frequent and positive students' contact experiences, the more positive attitudes and the more variable and flexible linguistic identity. Second, cross-group contacts are also clearly linked to the students' L2 learning motivation. Finally, in the case of German speaking students, frequent and close contact experiences with Italian speaking students also account for better L2 competences. This last result could not be confirmed regarding Italian speaking students given that their cross-group encounters are not characterized by L2 use.

To sum up our results suggest that cross-group contacts play an important role in shaping south-Tyrolean students' intergroup attitudes and linguistic identity: the more frequent and positive students' contact experiences, the more positive are their attitudes and the less ethnocentric their linguistic identity. Taking together this findings suggest that contacts between members of L1 and L2 communities in South-Tyrol are associated with more respect for the L2 group and higher inter-group tolerance. Furthermore, cross-group contacts were found to be linked to students' L2 learning motivation. This is likely due to the fact that contact is associated with positive intergroup attitudes. In this respect, the present finding is consistent with Gardner and Lambert's (1972) and Clement and Kruidenier's (1985) work. According to these lines of research, positive intergroup attitudes foster (integrative) motivation to learn the L2 and therefore students with positive attitudes toward the L2 community should put more efforts in learning the L2. Clearly, these efforts need some grounds in order to be maintained and in order to lead to the expected achievement, i. e., better L2 competences. Thus, students would need a context of (natural) L2 use, a condition which at present seems to be guaranteed only to German-, but not Italian speaking students.

References

- Abel, A./Vettori, C./Forer, D. (in print): 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 [Hrsg.]: *European Yearbook of Minority Issues*, Vol. 9. Leiden: Brill.
- Aboud, E. F./Sankar, J. (2007): Friendship and identity in a language-integrated school. In: *International Journal of Behavioral Development*, 31, 445.
- Alexander, C. N./Beggs, J. J. (1986): Disguising personal inventories: A situated identity strategy. In: *Social Psychology Quarterly*, 49, 192–200.
- Allport, G. W. (1954/1979): *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Aron, A./Aron, E. N. (1986): *Love as the expansion of self: Understanding attraction and satisfaction*. New York: Hemisphere.
- Aron, A./Aron, E. N./Smollan, D. (1992): Inclusion of Other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 596–612.
- Astat (2002): Censimento della popolazione 2001 [Population Census 2001]. *ASTAT Informazioni*, 17, 1–16.
- Brewer, M. B./Miller, N. (1984): Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In: Miller, N./Brewer, M. B. (eds.): *Groups in contact: The psychology of desegregation*. New York: Academic Press, 281–302.
- Brown, R./Hewstone, M. (2005): An integrative theory of intergroup contact. In: *Advances in Experimental Social Psychology*, 37, 255–343.
- Cameron, J. E. (2004): A three-factor model of social identity. In: *Self and Identity*, 3, 239–262.
- Cameron, L./Rutland, A. (2006): Extended contact through story reading in school: reducing children's prejudice toward the disabled. In: *Journal of Social Issues*, 62, 469–488.
- Clément, R./Noels, K. A. (1992): Towards a situated approach to ethnolinguistic identity: The effects of status on individuals and groups. In: *Journal of Language and Social Psychology*, 11, 203–232.
- Clément, R./Baker, S. C./Josephson, G./Noels, K. A. (2005): Second language Mean effects on ethnic identity among minority students in a bilingual context. In: *Human Communication Research*, 31, 399–422.
- Collier, M. J./Thomas, M. (1988): Cultural identity: An interpretive perspective. In: Kim, Y. Y./ Gudykunst, B. (eds.): *Theories in intercultural communication*. Newbury Park, CA: Sage, 99–120.
- Cuddy, A. J. C./Fiske, S. T./Glick, P. (2008): Warmth and competence as universal dimensions of social perception: The Stereotype Content Model and the BIAS Map. In: Zanna, M. P. (ed.): *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 40). New York, NY: Academic Press, 61–149.
- Dijker, A. J. M. (1987): Emotional reactions to ethnic minorities. In: *European Journal of Social Psychology*, 17, 305–325.
- Dovidio, J. F./Gaertner, S. L./Kawakami, K. (2003): Intergroup contact: the past, present and future. In: *Group processes and intergroup relations*, 6, 5–21.
- Dovidio, J. F./Mann, J./Gaertner, S. L. (1989): Resistance to affirmative action: The implications of aversive racism. In: Blanchard, F. A./Crosby, F. J. (eds.): *Affirmative action in perspective*. New York: Springer-Verlag, 83–103.
- Eberhardt, J. L./Aron, A./Davies, K./Wright, S. C./Bergsieker, H. B. (2010): *A social-psychological intervention to improve community relations with police: Initial results*. Manuscript under editorial review.
- Eller, A./Abrams, D. (2004): Come together: Longitudinal comparisons of Pettigrew's Reformulated Intergroup Contact Model and the Common In-group Identity Model in Anglo-French and Mexican-American contexts. In: *European Journal of Social Psychology*, 34 (3), 229–256.
- Eller, A./Abrams, D. (2003): "Gringos" in Mexico: Longitudinal effects of language school-promoted contact on intergroup bias. In: *Group Processes and Intergroup Relations*, 6, 55–75.
- Esses, V. M./Haddock, G./Zanna, M. P. (1993): Values, stereotypes, and emotions as determinants of intergroup attitudes. In: Mackie, D. M./Hamilton, D. L. (eds.): *Affect, cognition, and stereotyping*. New York: Academic Press, 137–166.

- Feddes, A. R./Noack, P./Rutland, A. (2009): Direct and extended friendship effects on minority and majority children's interethnic attitudes: A longitudinal study. In: *Child Development*, 80, 377-390.
- Fehr, B. (1996): *Friendship processes*. London: Sage.
- Fiske, S. T./Cuddy, A. J. C./Glick, P./Xu, J. (2002): A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from status and competition. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 878-902.
- Forer, D. (2010): *Direct and estende cross-group contact in South Tyrol: Effects on attitudes and identification of 'German' and 'Italian' students*. Doctoral Thesis.
- 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*, 2008, 49-62.
- Gaertner, S. L./Dovidio, J. F. (2000): *Reducing intergroup bias: The Common In-group Identity Model*. Philadelphia, PA: The Psychology Press.
- Gaertner, S. L./Mann, J./Murrell, A./Dovidio, J. (1989): Reducing intergroup bias: The benefits of recategorization. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 239-249.
- Gaertner, S./Rust, M./Bachman, B./Dovidio, J./Anastasio, P. (1994): The Contact Hypothesis: The Role of a Common In-group Identity on Reducing Intergroup Bias. In: *Small Group Research May 1994* 2, 224-249.
- Greenland, K./Brown, R. J. (1999): Categorisation and intergroup anxiety in contact between British and Japanese nationals. In: *European Journal of Social Psychology* 29, 503-522.
- Hewstone, M./Brown, R. (1986): Contact is not enough: An intergroup perspective on the 'contact hypothesis'. In: Hewstone, M./Brown, R. (eds.): *Contact and conflict in intergroup encounters*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Horton, D./Wohl, R. (1956): Mass Communication and Parasocial Interaction: Observation on intimacy at a Distance. In: *Psychiatry* 19, 215-29.
- Kenworthy, J. B./Turner, R. N./Hewstone, M./Voci, A. (2005): Intergroup Contact: When Does it Work, and Why? In: Dovidio, J./Glick, P./Rudman, L. (eds.): *On the Nature of Prejudice. Fifty years after Allport*. Oxford, UK: Blackwell, 278-292.
- 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.
- Liebkind, K./McAlister, A. L. (1999): Extended contact through peer modelling to promote tolerance in Finland. In: *European Journal of Social Psychology*, 29, 765-780.
- Luthanen, R./Crocker, J. (1992): A collective self-esteem scale: Self evaluation of one's identity. In: *Personality and Social Psychology Bulletin* 18, 302-318.
- Miller, D. A./Smith, E. R./Mackie, D. M. (2004): Effects of intergroup contact and Political predispositions on prejudice: The role of intergroup emotions. In: *Group Processes and Intergroup Relations*, 7, 221-237.
- Miller, N. (2002): Personalization and the promise of contact theory. In: *Journal of Social Issues*, 58, 387-410.
- Ortiz, M./Harwood, J. (2007): A social cognitive theory approachh to the effects of mediated intergroup contact on intergroup attitudes. In: *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 51, 615-631.
- Otten, S. (2002): I am Positive and So Are We: The Self as Determinant of Favoritism toward Novel Ingroups. In Forgas, J. P./Williams, K. (eds.) *The social self: Cognitive, interpersonal and intergroup perspectives*. New York, PA: Psychology Press, 273-291.
- 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), 1406-20.
- 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. (2009): Secondary transfer effect of contact: Do intergroup contact effects spread to noncontacted out-groups? In: *Social Psychology* 40, 55-65.
- Pettigrew, T. F./Meertens, R. W. (1995): Subtle and blatant prejudice in western Europe. In: *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.

- Pettigrew, T. F. (1997): Generalized intergroup contact effects on prejudice. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 173–185.
- Pettigrew, T. F. (2008): Future directions for intergroup contact theory and research. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 32, 187–199.
- 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. (1998): Intergroup contact theory. In: *Annual Review of Psychology* 49, 65–85.
- Rodriguez Mosquera, P. M./Manstead, A. S. R./Fischer, A. H. (2002): The role of honour concerns in emotional reactions to offences. In: *Cognition and Emotion*, 16, 143–163.
- Schiappa, E./Gregg P. B./Hewes, D. E. (2005): The parasocial contact hypothesis. In: *Communication Monographs*, 72 (1), 92–115.
- Schwartz, S. H./Bardi, A. (2001): Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268–290.
- Singer, H. A. (1948): The veteran and race relations. In: *Journal of Educational Sociology*, 21, 397–408.
- Smith, F. T. (1943): *An experiment in modifying attitudes toward the Negro*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Stephan, W. G./Stephan, C. (1985): Intergroup anxiety. In: *Journal of Social Issues*, 41, 157–176.
- Stouffer, S. A. (1949): *The American soldier*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Tausch, N./Hewstone, M./Kenworthy, J. B./Psaltis, C./Schmid, K./Popan, J. R./Cairns, E./Hughes, J. (2010): Secondary transfer effects of intergroup contact: Alternative accounts and underlying processes. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 99, 282–302.
- 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.
- Turner, J. C. (1982): Towards a cognitive redefinition of the social group. In: Tajfel, H. (ed.): *Social identity and intergroup relations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 15–40.
- Turner, R. N./Hewstone, M./Voci, A. (2007): Reducing explicit and implicit prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 369–38.
- Verkuyten, M./Nekuee, S. (1999): In-group bias: The effect of self-stereotyping, identification and group threat. In: *European Journal of Social Psychology*, 29, 411–418.
- Von Hildebrand, D. (1950): *Fundamental Moral Attitudes*, tr. A. Jourdain. New York: Longmans, Green. Online: <http://www.ewtn.com/library/THEOLOGY/FUNMOR.HTM>
- Watson, G. (1947): *Action for unity*. New York: Harper.
- Wojciszke, B./Abele, A. E./Baryla, W. (2009): Two dimensions of interpersonal attitudes: Liking depends on communion, respect depends on agency. In: *European Journal of Social Psychology*, 39.
- Wright, S. C./Aron, A./Tropp, L. R. (2002): Including others (and their groups) in the self: Self-expansion and intergroup relations. In: Forgas, J. P./Williams, K. (eds): *The Social Self: Cognitive, Interpersonal and Intergroup Perspectives*. Philadelphia, PA: Psychology Press, 343–363.
- 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. (2009): Cross-group Contact Effects. In: Otten, S./Kessler, T./Sassenberg, K. (eds.): *Intergroup relations: The role of motivation and emotion*. New York: Psychology Press, 243–261.
- Wright, S. C. (2009): *Personal communication*, SFU Burnaby.
- 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.
- Ybarra, O./Chan, E./Park, D. C. (2001): Young and old adults' concerns with morality and competence. In: *Motivation and Emotion*, 25, 85–100.
- Zeligs, R./Hendrickson, G. (1933): Racial attitudes of 200 sixth grade children. In: *Sociology & Social Research*, 18, 26–36.

Appendix

Attitudes and Contact

YES vs. NO

GENDER	Female		Male		T-test
	M	SD	M	SD	<i>p</i>
In-group bias (Eval Thermometer)	1,9391	2,30387	2,5222	3,0115	.004
Liking for the out-group	2,7317	0,84362	2,5348	0,9077	.002
LANGUAGE GROUP	Germans		Italians		T-test
	M	SD	M	SD	<i>p</i>
In-group bias (Eval Thermometer)	2.0645	2.59826	2.5294	2.70065	.035
Liking for the out-group	2.6751	.89039	2.5775	.82256	.184
NEIGHBOURHOOD	Contact YES		Contact NO		T-test
	M	SD	M	SD	<i>p</i>
In-group bias (Eval Thermometer)	1.6740	2.30992	2.7337	2.84375	.000
Liking for the out-group	2.7884	.86592	2.5005	.86117	.000
FRIENDSHIP	Contact YES		Contact NO		T-test
	M	SD	M	SD	<i>p</i>
In-group bias (Eval Thermometer)	1.8576	2.46695	3.2965	2.87139	.000
Liking for the out-group	2.7769	.87099	2.2112	.73788	.000
EXTENDED FRIENDSHIP	Contact YES		Contact NO		T-test
	M	SD	M	SD	<i>p</i>
In-group bias (Eval Thermometer)	2.0526	2.54804	4.8824	2.94150	.000
Liking for the out-group	2.6846	.87234	1.9314	.57898	.000

Table 11: Mean scores and standard deviations: differences in attitude

FREQUENCY & CLOSENESS

	In-group Bias (Eval. Thermometer)	Liking for the out-group
Step 1		
Covariate (gender)	.07	-.06
R ²	.005	.003
Step 2		
A Group Belongingness	-.12**	-.04
B Contact FQ	-.15**	.18***
C Contact QU	-.27***	.39***
R ²	.137	.226
R ² change	.132***	.222***
Step 3		
A Group Belongingness	.12**	-.04
B Contact FQ	-.14*	.14*

	In-group Bias (Eval. Thermometer)	Liking for the out-group
C Contact QU	-.27***	.42***
A x B	-.03	.05
A x C	-.02	-.04
B x C	.06	.03
R ²	.142	.229
R ² change	.004	.003
Step 4		
A Group Belongingness	.12**	-.04
B Contact FQ	-.14*	.14*
C Contact QU	-.27***	.42***
A x B	-.03	.05
A x C	-.02	-.04
B x C	.06	.02
A x B x C	.00	.01
R ²	.142	.229
R ² change	.000	.000

† p ≤ .09; * p ≤ .05; ** p ≤ .01; *** p ≤ .001.

Table 12a: Hierarchical regression evaluating the moderator effect of neighbourhood contact with out-group members and dependent variables (standardized regression coefficients)

CONTACT	In-group Bias (Eval. Thermometer)		Liking for the out-group	
	Direct	Extended	Direct	Extended
Step 1				
Covariate (gender)	.12	.10	-.12	-.10
R ²	.013**	.009**	.014**	.011**
Step 2				
A Group Belongingness	.11**	.08*	-.07*	-.04
B Contact FQ	.12**	-.22***	.17***	.30***
C Contact QU	-.26***	-.15***	.26***	.13***
R ²	.137	.118	.153	.157
R ² change	.124***	.109***	.139***	.146***
Step 3				
A Group Belongingness	.11**	.09**	-.07*	.05
B Contact FQ	-.04	-.20***	.15**	.31***
C Contact QU	-.30***	-.17***	.25***	.11**
A x B	-.12**	.03	.04	-.08†
A x C	.06	-.05	.01	.11*
B x C	-.01	-.08*	.00	.05
R ²	.146	.125	.155	.165
R ² change	.009†	.007	.002	.009†

CONTACT	In-group Bias (Eval. Thermometer)		Liking for the out-group	
	Direct	Extended	Direct	Extended
Step 4				
A Group Belongingness	.13**	.13**	-.09*	-.08*
B Contact FQ	-.06	-.22***	.16**	.32***
C Contact QU	-.30***	-.15***	.25***	.10*
A x B	-.11*	.07	.03	-.11*
A x C	.07	-.10*	.01	.14**
B x C	.03	-.04	-.01	.02
A x B x C	-.07	-.10*	.04	.07
R ²	.149	.130	.156	.168
R ² change	.003	.005*	.001	.002

† p ≤ .09; * p ≤ .05; ** p ≤ .01; *** p ≤ .001.

Table 12b: Hierarchical regression evaluating the moderator effect of direct and extended friendship contact and dependent variables (standardized regression coefficients)

LINGUISTIC IDENTITY AND CONTACT

Gender		In-group identification	Common in-group identity	Situated identity	Inclusion of L2 in in-group identity	Essentialist perception
Female	M	3.7021	2.3796	1.9602	2.9848	2.8069
	SD	.8827	.7892	.6803	.9762	.7752
Male	M	3.8196	2.4636	1.8383	2.7595	2.9494
	SD	.8648	.8843	.6862	1.0559	.9000
T		1.838†	1.387	2.439*	3.012**	2.290*

Table 13: Mean values of linguistic identity: female vs. male students

Group		In-group identification	Common in-group identity	Situated identity	Inclusion of L2 in in-group identity	Essentialist perception
German	M	3,7554	2,4890	2,0306	2,9322	2,7802
	SD	,8301	,8028	,6783	1,0303	,7921
Italian	M	3,7326	2,1765	1,5339	2,7701	3,1319
	SD	1,0123	,8696	,5582	,9563	,8929
T		.279	4.545***	10.034***	-4.818***	1.907†

Table 14: Mean values of linguistic identity: German vs. Italian students

Contact with Neighbours		In-group identification	Common in-group identity	Situated identity	Inclusion of L2 in in-group identity	Essentialist perception
No	M	3,8112	2,3618	1.7964	2,7005	2,9160
	SD	,8650	,8066	.6453	,9995	,8390
Yes	M	3,6944	2,4608	2.0140	3,0674	2,8186
	SD	,8847	,8482	.7038	,9980	,8213
T		1.856†	-1.663	-4.487***	-5.113***	1.633

Table 15a: Mean values of linguistic identity: Contact with out-group neighbours, Yes vs. No

Out-group friends		In-group identification	Common in-group identity	Situated identity	Inclusion of L2 in in-group identity	Essentialist perception
No	M	3,8721	2,1628	1.7150	2,5465	2,9806
	SD	,8913	,8018	.5343	,9369	,8776
Yes	M	3,7152	2,4851	1.9664	2,9917	2,8320
	SD	,8702	,8242	.7127	1,0151	,8146
T		2.076*	-4.553***	-5.160***	-5.160***	2.075*

Table 15b: Mean values of linguistic identity: Cross-group friendship, Yes vs. No

Extended contact		In-group identification	Common in-group identity	Situated identity	Inclusion of L2 in in-group identity	Essentialist perception
No	M	3,9902	1,9118	1.5652	1,9265	3,3824
	SD	1,0651	,6682	.7083	,9465	1,0351
Yes	M	3,7389	2,4367	1.9264	2,9374	2,8412
	SD	,8665	,8294	.6801	,9961	,8131
T		1.636	-3.636***	-3.023**	-5.798***	3.006**

† $p \leq .09$; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$.

Table 15c: Mean values of linguistic identity: Extended Contact, Yes vs. No

	In-group identification	Common in-group identity	Situated identity	Inclusion of the L2 in in-group identity	Essentialist perception
Step 1					
Covariate (gender)	-.064	-.141	.048	.052	-.016
R ²	.004	.020**	.002	.003	.000
df	1	1	1	1	1
Step 2					
A Group B.	.034	-.156***	-.342***	-.105*	.187***
B Contact Fr.	-.009	.119*	.212***	.250***	-.038
C Contact Qu.	-.158**	.143**	.183***	.099*	-.309***
R ²	.031	.088	.217	.099	.137
df	4	4	4	4	4
R ² change	.027**	.068***	.214***	.096***	.137***
df	3	3	3	3	3
Step 3					
A Group B.	.034	-.156***	-.341***	-.104*	.187***
B Contact Fr.	-.207	-.097	.409**	.078	.098
C Contact Qu.	-.224	.179	.099	.125	-.221
A x B	.211	.212	-.223	.171	-.145
A x C	.075	-.039	.080	-.027	-.097
B x C	-.013	.102*	.094*	.065	-.012
R ²	.038	.101	.232	.105	.141
Df	7	7	7	7	7
R ² change	.007	.014	.015	.007	.004
Df	3	3	3	3	3
Step 4					
A Group B.	.022	-.152**	-.326***	-.098*	.193***
B Contact Fr.	-.186	-.103	.381*	.067	.086
C Contact Qu.	-.215	.176	.0087	.119	-.226
A x B	.194	.216	-.201	.180	-.136
A x C	.059	-.035	.100	-.019	-.088
B x C	-.161	.143	.284*	.142	.96
A x B x C	.156	-.043	-.201	-.082	-.089
R ²	.040	.101	.236	.106	.142
Df	8	8	8	8	8
R ² change	.003	.000	.004	.001	.001
Df	1	1	1	1	1

† p ≤ .09; * p ≤ .05; ** p ≤ .01; *** p ≤ .001.

Table 16a: Hierarchical regression evaluating the moderator effect of neighbourhood contact with out-group members and dependent variables (standardized regression coefficients)

	In-group identification	Common in-group identity	Situated identity	Inclusion of the L2 in in-group identity	Essentialist perception
Step 1					
Covariate (gender)	-.056	-.064	.096	.118	-.087
R ²	.003	.004	.009*	.014**	.008*
df	1	1	1	1	1
Step 2					
A Group Belonging	.055	-.164***	-.335***	-.086*	.189***
B Contact Frequency	-.011	.081†	.141***	.135***	-.078†
C Contact Closeness	-.196***	.109**	.258***	.235***	-.179***
R ²	.047	.056	.238	.121	.093
df	4	4	4	4	4
R ² change	.043***	.052***	.229***	.107***	.085***
df	3	3	3	3	3
Step 3					
A Group Belonging	.055	-.162***	-.334***	-.085*	.188***
B Contact Frequency	.115	-.172	.248*	.066	.080
C Contact Closeness	-.623***	-.135	.340**	.469***	.069
A x B	-.144	.246†	-.129	.066	-.152
A x C	.444***	.260*	-.091	-.247*	-.262*
B x C	.049	.068	.047	.016	-.051
R ²	.067	.078	.245	.127	.108
df	7	7	7	7	7
R ² change	.021**	.022**	.006	.006	.015*
df	3	3	3	3	3
Step 4					
A Group Belonging	.063	-.179***	-.321***	-.100*	.204***
B Contact Frequency	.101	-.142	.222†	.093	.051
C Contact Closeness	-.627***	-.127	.335**	.477	.061
A x B	-.133	.222	-.107	.043	-.128
A x C	.448	.250	-.085	-.256*	-.253*
B x C	.107	-.058	.144	-.100	.069
A x B x C	-.060	.131	-.101	.120	-.125
R ²	.068	.080	.246	.129	.109
df	8	8	8	8	8
R ² change	.000	.002	.001	.001	.002
df	1	1	1	1	1

Table 16b: Hierarchical regression evaluating the moderator effect of friendship contact with out-group members and dependent variables (standardized regression coefficients)

	In-group identification	Common in-group identity	Situated identity	Inclusion of the L2 in in-group identity	Essentialist perception
Step 1					
Covariate (gender)	-.069	-.056	.090	.104	-.070
R ²	.005†	.003	.008*	.011**	.005†
df	1	1	1	1	1
Step 2					
A Group Belonging	.008	-.167***	-.305***	-.074*	.199***
B Contact Frequency	-.092*	.153***	.253***	.271***	-.143***
C Contact Closeness	-.079*	.120**	.099**	.044	-.147***
R ²	.026	.086	.198	.102	.106
df	4	4	4	4	4
R ² change	.021***	.083***	.190***	.091***	.101***
df	3	3	3	3	3
Step 3					
A Group Belonging	.010	-.173***	-.310****	-.076	.205***
B Contact Frequency	-.286*	-.090	.412***	.301	.116
C Contact Closeness	-.221†	.003	.118	-.042	.076
A x B	.209 ¹⁸	.217†	-.198†	-.048	-.226†
A x C	.141	.169	.018	.107	-.286*
B x C	-.020	.092*	.073*	.029	-.099**
R ²	.037	.104	.207	.104	.133
df	7	7	7	7	7
R ² change	.011*	.018**	.008*	.001	.027***
df	3	3	3	3	3
Step 4					
A Group Belonging	.001	-.194***	-.298***	-.081	.230***
B Contact Frequency	-.268*	-.045	.389***	.311	.065
C Contact Closeness	-.247†	-.061	.151	-.056	.148
A x B	.189	.167	-.172	-.059	-.171
A x C	.168	.239	.019	.123	-.364**
B x C	-.065	-.021	.133	.003	.029
A x B x C	.049	.125	-.066	.028	-.141
R ²	.037	.105	.207	.104	.134
df	8	8	8	8	8
R ² change	.000	.001	.000	.094	.002
df	1	1	1	1	1

† p ≤ .09; * p ≤ .05; ** p ≤ .01; *** p ≤ .001.

Table 16c: Hierarchical regression evaluating the moderator effect of extended contact with out-group members and dependent variables (standardized regression coefficients)

L'apprendimento della seconda lingua in Alto Adige: orientamenti e motivazione. Contesto e criticità.

Chiara Vettori

1. Introduzione

Il progetto KOLIPSI nasce dal desiderio e al contempo dall'esigenza di considerare la questione dell'apprendimento della seconda lingua (L2) in Alto Adige non solamente da un mero punto di vista scolastico, ovvero come la risultante del processo insegnamento-apprendimento, ma anche come il frutto di dinamiche e fattori che interessano e coinvolgono un contesto ben più ampio e multiforme e che travalica le mura scolastiche. Una seconda lingua è, sì, una materia scolastica i cui elementi discreti possono essere insegnati esplicitamente ma essa è anche profondamente legata alla società e alla sua cultura. Questo implica che alla padronanza di una L2 non si perviene attraverso canali meramente educativi come accade con qualsiasi altra materia scolastica. Al contrario essa rappresenta un evento sociale che richiede anche l'acquisizione di un'ampia gamma di elementi della cultura di L2.¹ Le informazioni raccolte attraverso i questionari somministrati durante lo svolgimento del progetto hanno, pertanto, permesso di mettere in luce una ampia serie di variabili sociologiche, psicologiche e comportamentali che nel loro complesso articolarsi condizionano l'ambiente in cui si sviluppa il processo di apprendimento della L2 e l'apprendimento stesso, inteso come "evento sociale", e sulla cui falsariga vanno letti i risultati del testing linguistico.

Una tra le variabili su cui ci si è concentrati con particolare attenzione è la motivazione all'apprendimento della L2 che è oggetto di studio e di dibattito nel mondo scientifico internazionale da quarant'anni, a partire dagli studi pionieristici condotti in Canada dagli psicologi sociali Wallace Lambert e Robert C. Gardner (1972 e successivi). Uno degli assunti fondamentali a cui si è pervenuti in tanti anni di studio è che la motivazione gioca un ruolo cruciale nell'apprendimento della L2 e che essere motivati o meno può fare la vera differenza in termini di buona volontà e di successo fra coloro

1 Tradotto dall'inglese "the mastery of a L2 is not merely an educational issue, comparable to that of the mastery of other subject matters, but it is also a deeply social event that requires the incorporation of a wide range of elements of the L2 culture" (Dörnyei 2001: 46).

che si dedicano all'apprendimento di altre lingue (oltre alla L1) nel corso della vita.² Di questo stesso avviso è, a distanza di tanti anni, anche il High Level Group on Multilingualism³ che nel suo rapporto finale indica nella motivazione la chiave per un apprendimento linguistico di successo (“Motivation is a key, if not the key, to successful language learning”, 2007: 9).

Come sottolinea Dörnyei (2001: 47; 2003: 4), non è un caso che le ricerche sulla motivazione all'apprendimento della L2 abbiano ricevuto una spinta propulsiva decisiva in Canada, dove lo studio della L2 si colloca in un setting particolare in cui la coesistenza di due comunità parlanti lingue diverse, ovvero inglese e francese, ne fanno evidentemente un luogo di indagine privilegiato. Gardner e Lambert (1972 e successivi) individuano per primi la differenza strutturale fra motivazione allo studio di una lingua e motivazione allo studio di una qualsiasi altra materia scolastica. Nel primo caso non si tratta, infatti, “solamente” di apprendere delle nozioni di e circa la lingua ma anche di essere disposti a identificarsi con i membri di un altro gruppo linguistico e ad acquisire aspetti molto sottili del loro comportamento, incluso il loro peculiare modo di parlare e la lingua da essi parlata.⁴

“In the acquisition of a second language, the student is faced with the task of not simply learning new information (vocabulary, grammar, pronunciation, etc.) which is part of his own culture but rather of acquiring symbolic elements of a different ethnolinguistic community. Furthermore, the student is not being asked to learn about them; he is being asked to acquire them, to make them part of his own language reservoir. This involves imposing elements of another culture into one's own lifespace. As a result, the student's harmony with his own cultural community and his willingness or ability to identify with other cultural communities become important considerations in the process of second language acquisition” (Gardner in Dörnyei 2001: 47).⁵

-
- 2 “[...] being motivated or not can make all the difference to how willingly and successfully people learn other languages later in life” (Ushioda 2010: 5).
 - 3 Il gruppo è stato istituito nel 2006 dalla Commissione Europea per consigliare “il commissario competente per l'istruzione, la formazione, la cultura e il multilinguismo al fine di sviluppare iniziative, dare nuovi impulsi e fornire idee nuove, proponendo un approccio globale al multilinguismo nell'Unione europea.” (Cfr. at <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1221&format=HTML&aged=1&language=IT&guiLanguage=en>)
 - 4 Tradotto e adattato dall'inglese “but to be willing to identify with members of another ethnolinguistic group and to take on very subtle aspects of their behavior, including their distinctive style of speech and their language” (Gardner and Lambert 1972 in Ushioda 1996: 4).
 - 5 Nell'apprendere una seconda lingua, lo studente si confronta con il compito di imparare non solo nuove informazioni (vocabolario, grammatica, pronuncia ecc.), che già fanno parte della sua cultura, ma anche elementi simbolici di un'altra comunità etnolinguistica. Inoltre, al discente non viene soltanto chiesto di studiare delle nozioni relative a tali elementi, bensì di farli propri e di accoglierli nel proprio repertorio linguistico. Questo implica accogliere elementi di un'altra cultura nel proprio spazio vitale. Di conseguenza, il rapporto armonico del discente con la propria comunità culturale e la sua volontà o capacità di identificarsi con altre comunità culturali diventano punti cruciali nel processo di acquisizione di una seconda lingua.

Proprio in virtù di questa specificazione, tanto più significativa se riferita a una realtà di convivenza di due gruppi linguistici come è quella altoatesina, l'aspetto motivazionale non può essere ignorato da chi si interroghi sugli esiti dell'apprendimento della L2 in Alto Adige, tema, questo, fra i più frequentemente ricorrenti nella quotidianità dei suoi abitanti, quasi sempre in termini di "problema". È sufficiente sfogliare l'indice di una recente pubblicazione a cura di Baur - Mezzalira - Pichler (2008), che ripercorre il cammino della politica linguistica e scolastica altoatesina dal 1945 ad oggi, per rendersi conto di come e quanto il termine "problema" sia connaturato all'idea stessa di apprendimento linguistico/bilinguismo in Provincia di Bolzano. Concetti quali *problema delle lingue* (p. 26), *emergenza linguistica* (p. 108), *bilinguismo come "problema"* (pp. 161-165), *[commissione per lo studio dei/seminario permanente per i] problemi del bilinguismo* (pp. 173 e 180), si rincorrono a testimoniare una questione tutt'altro che risolta e di cui si dibatte da decenni a livello politico, scolastico, sociale e mediatico.

2. La motivazione allo studio della L2

2.1 Il contesto

Considerata dall'esterno, la condizione altoatesina sembrerebbe essere quella ottimale per la realizzazione di un bilinguismo diffuso. Nulla di più lontano dalla realtà. "In regioni in cui vivono più gruppi linguistici, bilingualità e interculturalità non sono di per sé date, né si sviluppano su vasta scala" e se ne ha dimostrazione in Europa, ad esempio nella zona di confine tedesco-danese e in Svizzera, dove il gruppo di minoranza padroneggia "la lingua madre, come anche le altre lingue, ad un livello relativamente buono, mentre la popolazione maggioritaria possiede spesso competenze molto inferiori nell'altra lingua o nelle altre lingue" (Baur/Mezzalira/Pichler 2008: 35). Lo stesso accade anche oltreoceano, ad esempio in Canada dove, dopo 12 anni di insegnamento del francese, gli studenti di lingua inglese non sono sufficientemente competenti per comunicare in L2 con i canadesi francesi (Baker 2006: 224). Non basta la mera convivenza, dunque, a garantire una società de facto bilingue, pertanto non stupisce che la questione sia da sempre fonte di grattacapi e polemiche anche in Alto Adige. Gli osservatori e analisti che se ne sono occupati nel corso degli anni hanno messo in luce diversi aspetti critici, sempre uguali a se stessi e che, fatta eccezione per la critica alla scuola monolingue⁶ e le perplessità su metodologie ed esperimenti didattici, sono tutti insiti nella società - e nella politica - che agisce al di fuori dalle mura scolastiche. Si fa, infatti, spesso riferimento al combattuto rapporto fra

6 Cfr. l'art. 19 dello Statuto di Autonomia per la Regione Trentino Alto Adige secondo cui "nella provincia di Bolzano l'insegnamento nelle scuole materne, elementari e secondarie è impartito nella lingua materna italiana o tedesca degli alunni da docenti per i quali tale lingua sia ugualmente quella materna." Si veda anche, a titolo esemplificativo, l'articolo pubblicato sul quotidiano Alto Adige in data 10/01/2011 a proposito dell'istituzione di una sezione plurilingue in tutte le scuole elementari e medie di lingua italiana.

gruppo di maggioranza e gruppo di minoranza che cambia a seconda della prospettiva interna o esterna al territorio provinciale⁷ e che contribuirebbe a generare separazione e sentimenti di deprivazione relativa, di svantaggio, di minaccia, di malumore – specie nel gruppo italiano – che mal si concilierebbero con l'idea di far propria la lingua dell'altro, nonché all'assenza di un sostrato storico e culturale comune in grado di favorire la cooperazione e il dialogo fra i due gruppi (Baur 2000, Giudiceandrea 2006, Paladino et al. 2006 e 2009, Paladino/Forer/Fasoli/Mazzurega in questo volume). Di tutti, tuttavia, l'aspetto su cui ci si è concentrati di meno è probabilmente proprio quello della motivazione allo studio e all'apprendimento della L2⁸ che certo non dà conto dell'intera problematica e non la esaurisce ma che, ponendosi al crocevia di sollecitazioni e meccanismi tanto esterni quanto interni all'individuo, può forse fornire un'ulteriore chiave di lettura sulla quale avviare una riflessione produttiva in termini di approccio alla L2 in provincia di Bolzano.

Gardner definisce la motivazione all'apprendimento di una L2 come qualcosa di più complesso rispetto al mero desiderio di apprendere la lingua (“[motivation] is more complex than merely wanting to learn the language” (Gardner 2007: 10) e la descrive come la misura in cui un individuo si impegna nell'apprendere la lingua per il desiderio di farlo e per il piacere che ne trae. In particolare, egli definisce la motivazione come un complesso di tre caratteristiche: lo sforzo profuso nello studio della lingua target, il desiderio di apprenderla e l'atteggiamento nei confronti dello studio della lingua stessa (Gardner 2001). La motivazione è influenzata positivamente o negativamente da diversi fattori, fra i quali lo studioso individua, enfatizzandoli, i cosiddetti *orientamenti*. Definibili come gli antecedenti della motivazione stessa, il loro ruolo si esplica nello stimolare l'emergere della motivazione e nell'indirizzarla verso taluni obiettivi. I due orientamenti “storici” della teoria di Gardner sono noti come *orientamento integrativo* e *strumentale*. Il primo concetto riassume un atteggiamento positivo nei confronti della comunità di L2, il desiderio di comunicare con i suoi membri e, al limite, di diventare simili ai suoi esponenti più apprezzati (*valued members*, Dörnyei/Ushioda 2011: 41). Il secondo esprime, al contrario, una visione più pragmatico-utilitaristica dell'apprendimento linguistico, ovvero si concentra sui possibili vantaggi pratici derivanti dalla buona padronanza di una L2 senza necessariamente sottintendere un interesse ad avvicinarsi socialmente all'(altra) comunità (“without implying any interest in getting closer socially to the language community” Masgoret/Gardner 2003: 129). Tuttavia, non sarebbero gli orientamenti a svolgere un ruolo primario e diretto sul risultato dell'apprendimento della L2, bensì la motivazione, quella sorta di motore mentale centrale che convoglia sforzo, desiderio e piacere (Dörnyei/Ushioda 2010: 49). Gardner sottolinea, infatti, in numerose occasioni che è la motivazione a rappresentare l'elemento decisivo nell'apprendimento linguistico (Gardner 2001: 12) e non

7 Laddove il gruppo italiano rappresenta la maggioranza a livello nazionale/statale e il gruppo tedesco la minoranza, il rapporto si inverte drasticamente a livello locale.

8 Il focus sulla motivazione preannunciato nel capitolo che riassume i risultati della ricerca “Motivazioni e contatti” condotta fra il 1994 e il 1997 (Baur 2000: 205-264), unica a livello locale a parlare esplicitamente di motivazione, non riporta, infatti, né dati sull'orientamento motivazionale degli studenti coinvolti nel progetto né dati sull'atteggiamento nei confronti dell'apprendimento della seconda lingua.

altri fattori che fungerebbero piuttosto da stimolo e da supporto alla motivazione stessa, senza svolgere però un effetto diretto sui risultati effettivi dello studio della L2. Così come espresso dagli autori in termini statistici, questo non significa che l'aspirazione a integrarsi nella comunità di L2 (*integrativeness*), l'atteggiamento nei confronti della situazione di apprendimento o altri orientamenti/obiettivi non correlino con le competenze linguistiche acquisite, ma piuttosto che in questo caso ci si attenderà una correlazione più bassa rispetto a quella esistente fra la misura delle competenze e la motivazione (Masgoret/Gardner 2003: 123-124). Nei prossimi paragrafi si discuteranno i risultati di alcune analisi volte a misurare, per quanto possibile, il grado di motivazione allo studio della L2 degli studenti altoatesini e l'impatto che gli orientamenti integrativo e strumentale hanno in questo particolare contesto.

2.2. Il campione: caratteristiche e competenze linguistiche

I dati qui discussi non includono la totalità del campione che ha preso parte alla ricerca, ma riguardano solamente quei partecipanti che hanno fornito risposta in particolare alle domande relative ai propri motivi di interesse per lo studio della L2. Il campione si compone dunque di 734 studenti (cfr. Tabella 1), di età media pari a 17.31 anni ($SD = .853$) compresa fra un minimo di 16 e un massimo di 22 anni. La maggior parte del campione dichiara di sentirsi appartenente al gruppo linguistico tedesco (80,7%, $N = 592$), mentre il 19,3% ($N = 142$) dichiara un sentimento di appartenenza a quello di lingua italiana⁹. Le femmine sono più numerose dei maschi (60,8% vs 39,2%) e questo anche nei sottogruppi di lingua tedesca (62% vs 38%) e italiana (55,6% vs 44,4%). Poco più della metà del campione frequenta un istituto tecnico (57,3%), mentre il restante 46,3% è iscritto in un liceo.

	Numerosità nel campione
Genere:	
maschi	288 (39.2%)
femmine	446 (60.8%)
Sentimento di appartenenza al gruppo linguistico:	
italiano	142 (19.3%)
tedesco	592 (80.7%)
Scuola frequentata:	
liceo	340 (46.3%)
istituto tecnico	394 (53.7%)

Tabella 1: Distribuzione del campione, statistiche descrittive.

⁹ Da qui in avanti si utilizzeranno per comodità le etichette “studenti di lingua tedesca” e “studenti di lingua italiana”.

Le competenze linguistiche di questo sottocampione rispecchiano la tendenza già descritta nel primo volume di questa pubblicazione (Figura 1 e 2).

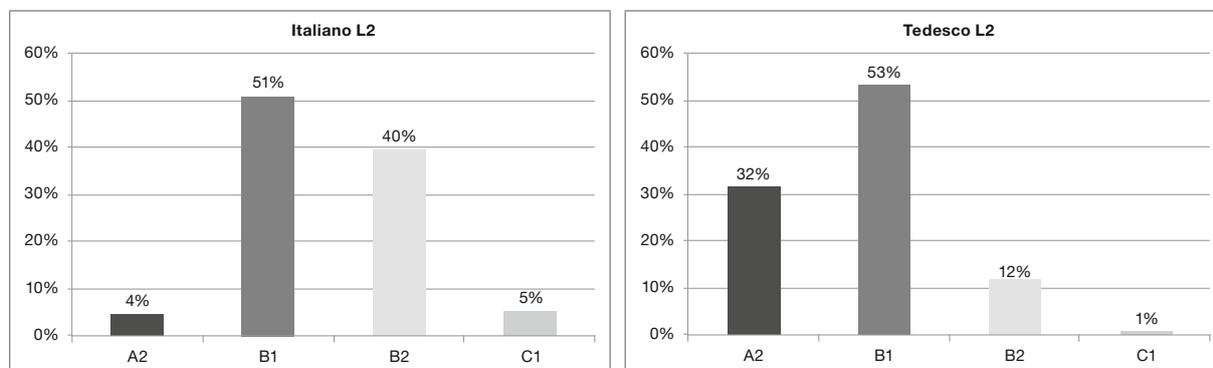


Figura 1 e Figura 2: Le competenze di seconda lingua degli studenti di lingua italiana e tedesca.

Nel gruppo di lingua tedesca la metà dei partecipanti ha competenze di livello B1 (51%) e il 39% di livello B2. Un 4% e un 5% esibiscono, inoltre, competenze rispettivamente di livello A2 e C1. Il gruppo di lingua italiana esibisce nella maggior parte dei casi competenze di livello B1 (55%), in pochi casi competenze di livello B2 (13%) e competenze di livello inferiore (A2) nel 32% dei casi. Le femmine ottengono in entrambi i casi risultati migliori rispetto ai maschi ma la differenza è significativa solo nel gruppo di lingua tedesca ($M_{F(ted)} = 3.57$ versus $M_{M(ted)} = 3.28$, $p < .001$; $M_{F(ita)} = 2.89$ versus $M_{M(ita)} = 2.70$, $p = .085$).¹⁰ Significative sono invece le differenze fra le medie di entrambi i gruppi rispetto alla scuola frequentata: i liceali mostrano sempre competenze migliori degli studenti di istituto tecnico ($M_{IT(ted)} = 3.33$ versus $M_{L(ted)} = 3.64$, $p < .001$; $M_{IT(ita)} = 2.42$ versus $M_{L(ita)} = 3.02$, $p < .001$). Le differenze fra le medie rilevate in base al luogo di residenza, qui identificato in termini di distribuzione demografica relativa dei due gruppi linguistici di riferimento e dunque indicativo della maggiore o minore probabilità per gli studenti ivi residenti di avere dei contatti con parlanti della L2 al di fuori del contesto scolastico, sono significative ($p < .001$) nel caso degli studenti di lingua tedesca e mostrano un progressivo, seppur non del tutto lineare, miglioramento delle competenze all'aumentare della presenza di abitanti italofoeni (Tabella 2). Queste differenze parrebbero suggerire l'esistenza di rapporti di comunicazione fra gli studenti di lingua tedesca e i residenti del gruppo di L2 con una ricaduta positiva sulle conoscenze linguistiche degli studenti, tuttavia, data la relativa scarsa numerosità del campione residente nelle zone a maggioranza italofoena, che qui rappresenta il 14,04% degli studenti di lingua tedesca (83/591), il dato va interpretato con grande cautela. La stessa cautela va impiegata nel commentare le differenze fra gli studenti italofoeni che non risultano essere significative ($p = .710$) e le cui oscillazioni non sembrerebbero immediatamente legate al contesto ambientale, ovvero l'aumentare degli abitanti di lingua tedesca non sembra accompagnarsi a un sensibile aumento delle competenze nella L2 da parte dei ragazzi italiani.

¹⁰ Scala di riferimento da 1 a 6 corrispondenti ai livelli da A1 a C2.

		Media	N	Dev. standard
Studenti di lingua tedesca	Oltre il 90% di residenti di lingua tedesca	3.38	358	.636
	70-90% di residenti di lingua tedesca	3.55	146	.665
	30-70% di residenti di lingua tedesca	3.48	44	.731
	Oltre il 70% di residenti di lingua italiana	3.82	39	.683
	Maggioranza ladina	3.57	4	.500
	Totale	3.46	591	.662
Studenti di lingua italiana	Oltre il 90% di residenti di lingua tedesca	2.50	2	.707
	70-90% di residenti di lingua tedesca	2.80	20	.616
	30-70% di residenti di lingua tedesca	2.92	25	.572
	Oltre il 70% di residenti di lingua italiana	2.78	95	.671
	Totale	2.80	142	.644

Tabella 2: Differenza fra le medie rispetto al luogo di residenza (scala da 1 a 6).

3. L'analisi della motivazione allo studio della L2 e degli orientamenti motivazionali

Al fine di misurare il livello di motivazione allo studio della L2 e gli orientamenti motivazionali nel campione di studenti indagato, nel questionario è stata loro posta una serie di domande tratte e adattate dalla *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB) di Gardner (1985) che dessero conto dei tre pilastri su cui, secondo la teoria di Gardner, si fonda la motivazione (intensità/sforzo, desiderio di apprendere, atteggiamento nei confronti dello studio) e degli atteggiamenti e obiettivi in gioco nel processo di acquisizione della L2 in Alto Adige. Dalla lista di affermazioni che individuano le tre dimensioni espresse in termini positivi e negativi (Tabella 3), si è provveduto a creare un indice aggregato unico¹¹ di *motivazione allo studio della L2* ($\alpha^{12} = 0.795$; range da 6 a 30).

Item	Dimensione
Sono molto motivato/a a imparare la L2 Studio la L2 regolarmente	Intensità della motivazione/sforzo (<i>motivational intensity</i>)
Anche se a scuola non fosse tra le materie obbligatorie, sceglierei comunque di studiare la L2 Ho l'impressione di perdere il mio tempo studiando la L2	Desiderio di imparare la lingua target (<i>desire to learn the target language</i>)

¹¹ L'indice aggregato rappresenta la media dei valori rilevati nelle diverse risposte.

¹² L'alfa di Cronbach è un coefficiente di attendibilità che indica in che percentuale la misura in oggetto riflette il costrutto sottostante. Valori al di sotto di 0.60 sono considerati inaccettabili.

Item	Dimensione
Quando studio la L2 mi sento sotto pressione mi piace	Atteggiamento (attitudes toward learning the target language)

Tabella 3: Set di item per l'indice di motivazione raggruppati secondo le tre dimensioni della motivazione.

Una volta calcolato questo indice, si è proceduto allo stesso modo per l'orientamento integrativo ($\alpha = 0.697$; range da 4 a 20) e per l'orientamento strumentale ($\alpha = 0.721$; range da 4 a 20). Le affermazioni alla base dei due orientamenti sono le seguenti:

Orientamento integrativo	Orientamento strumentale
Imparare la L2 è importante per me	
per essere più simile agli altoatesini di L2	per trovare un lavoro nella pubblica amministrazione
perché mi permette di avere contatti/fare amicizia con altoatesini di L2	perché potrebbe essermi utile per proseguire i miei studi (ad es. università)
per sentirmi più integrato nella vita sociale della provincia di BZ	perché voglio ottenere il patentino di bilinguismo
per comunicare meglio con l'altro gruppo linguistico	Perché la conoscenza della L2 rappresenta un vantaggio se si vuole fare carriera o avere un buon lavoro in provincia di Bolzano

Tabella 4: Set di item per l'indice di orientamento integrativo e strumentale.

Entrambi i set di item sono volutamente fortemente legati alla quotidianità locale, in modo da verificare in quale misura il contesto quotidiano si riflette sulle dinamiche orientative dei giovani altoatesini.

Osservando le medie per singolo indice, non si rilevano differenze significative fra i valori medi ottenuti dagli studenti di lingua tedesca e italiana rispetto alla motivazione ($M_{TED(N=592)} = 19.69$ versus $M_{ITA(N=142)} = 19.20$, $p = .234$), mentre sono significative le differenze relative agli indici di orientamento integrativo ($M_{TED(N=590)} = 12.03$ versus $M_{ITA(N=140)} = 11.25$, $p < .005$) e strumentale ($M_{TED(N=585)} = 15.69$ versus $M_{ITA(N=140)} = 15.02$, $p = .023$). Ciò significa che gli studenti di lingua tedesca mostrano un orientamento integrativo e, ancor più, un orientamento strumentale più alti rispetto ai coetanei di lingua italiana. Inoltre, l'orientamento strumentale appare in entrambi i gruppi più forte rispetto a quello integrativo.

A un'analisi più dettagliata risulta che nel campione di lingua tedesca le femmine mostrano motivazione, orientamento integrativo e strumentale significativamente più alti dei maschi (motivazione ($N = 592$): $M_F = 20.28$ versus $M_M = 18.75$; orientamento integrativo ($N = 590$): $M_F = 12.37$ versus $M_M = 11.48$; orientamento strumentale ($N = 585$): $M_F = 16.18$ versus $M_M = 14.90$, $p < .001$) e che i liceali sono mediamente più motivati e hanno un orientamento integrativo più forte rispetto agli studenti di istituto tecnico (motivazione ($N = 592$): $M_{IT} = 19.16$ versus $M_L = 20.43$, $p < .001$; orientamento integrativo ($N = 590$): $M_{IT} = 11.82$ versus $M_L = 12.32$, $p = .033$). Rispetto all'orientamento strumentale, al contrario, la differenza fra liceali e studenti di istituto tecnico non è significativa ($p = .487$). Per quanto concerne le medie rispetto al

luogo di residenza, sembra che nelle due zone dove la rappresentanza di lingua italiana è maggioritaria gli studenti abbiano una motivazione più alta rispetto a coloro che abitano nelle zone più spiccatamente tedesfone ($p = .037$).¹³ Le differenze rispetto agli orientamenti non sono, al contrario, significative (o. integrativo $p = .448$, o. strumentale $p = .193$; Tabella 5).

			Motivazione	Orientamento integrativo	Orientamento strumentale
Studenti di lingua tedesca	Oltre il 90 % di residenti di lingua tedesca	Media	19.29	11.90	15.79
		N	358	357	352
		Dev. standard	4.361	2.803	3.025
	70-90 % di residenti di lingua tedesca	Media	19.94	12.03	15.72
		N	146	146	145
		Dev. standard	4.143	2.958	2.921
	30-70 % di residenti di lingua tedesca	Media	20.98	12.43	15.43
		N	44	44	44
		Dev. standard	5.078	2.991	2.671
	Oltre il 70 % di residenti di lingua italiana	Media	20.67	12.62	14.74
		N	39	39	39
		Dev. standard	4.087	2.730	3.250
	Maggioranza ladina	Media	13	17.50	21.75
		N	4	4	4
		Dev. standard	2.160	1.915	2.500
	Totale	Media	19.68	12.03	15.69
		N	591	590	584
		Dev. standard	4.364	2.848	2.990

Tabella 5: Differenza fra le medie rispetto agli indici di motivazione, orientamento integrativo e strumentale e luogo di residenza.

Nel campione di lingua italiana la differenza fra le medie rispetto al sesso è significativa a favore delle femmine nel caso della motivazione e dell'orientamento strumentale (motivazione_(N = 142): $M_F = 20.06$ versus $M_M = 18.13$, $p = .011$; orientamento strumentale_(N = 140): $M_F = 16$ versus $M_M = 13.79$, $p < .001$) mentre, rispetto alla scuola frequentata, essa lo è a favore dei liceali nel caso della motivazione e dell'orientamento integrativo ma non in quello dell'orientamento strumentale (motivazione_(N = 142): $M_{IT} = 17.49$ versus $M_L = 19.93$, $p = .012$; orientamento integrativo_(N = 140): $M_{IT} = 10.02$ versus $M_L = 11.98$, $p = .001$). Rispetto al luogo di residenza e alla non significatività delle differenze fra medie vale quanto detto in precedenza (motivazione $p = .273$, o. integrativo $p = .711$, o. strumentale $p = .747$; Tabella 6). L'unica differenza sostanziale fra i due gruppi risiede dunque solo a livello dell'orientamento integrativo che nelle ragazze di lingua tedesca risulta significativamente più alto rispetto ai ragazzi, cosa che non è verificata fra i coetanei di lingua italiana.

13 Si veda quanto commentato nel par. 1.3(1).

			Motivazione	Orientamento integrativo	Orientamento strumentale
Studenti di lingua italiana	Oltre il 90 % di residenti di lingua tedesca	Media	23.50	10.00	16.50
		N	2	1	2
		Dev. standard	2.121	.	.707
	70-90 % di residenti di lingua tedesca	Media	19.45	10.85	14.45
		N	20	20	20
		Dev. standard	5.031	3.528	3.953
	30-70 % di residenti di lingua tedesca	Media	20.24	11.88	15.48
		N	25	25	25
		Dev. standard	5.502	2.759	3.653
	Oltre il 70 % di residenti di lingua italiana	Media	18.79	11.18	14.99
		N	95	94	93
		Dev. standard	4.172	3.395	3.592
	Totale	Media	19.20	11.25	15.02
		N	142	140	140
		Dev. standard	4.558	3.292	3.619

Tabella 6: Differenza fra le medie rispetto agli indici di motivazione, orientamento integrativo e strumentale e luogo di residenza.

In linea con le previsioni, motivazione e orientamenti correlano fra loro positivamente [o. integrativo: $r_{(590, TED)} = .519^{**}$, $p = .001$, $r_{(140, ITA)} = .535^{**}$, $p = .001$; o. strumentale: $r_{(585, TED)} = .234^{**}$, $p = .001$, $r_{(140, ITA)} = .488^{**}$, $p = .001$] ovvero, assumendo la teoria gardneriana secondo cui gli orientamenti sono antecedenti alla motivazione, al crescere di questi si verifica un contemporaneo aumento della motivazione in entrambi i gruppi di studenti. Più interessante è analizzare il rapporto di correlazione fra competenze linguistiche, motivazione e orientamenti. Anche in questo caso, le competenze linguistiche correlano positivamente sia con la motivazione [$r_{(592, TED)} = .278^{**}$, $p < .001$, $r_{(142, ITA)} = .328^{**}$, $p < .001$] sia con l'orientamento integrativo degli studenti [$r_{(590, TED)} = .163^{**}$, $p < .001$; $r_{(140, ITA)} = .330^{**}$, $p < .001$]. Non è così per l'orientamento strumentale che, al contrario, non correla con le competenze in L2 in nessuno dei due gruppi [$r_{(585, TED)} = .051$, $p = .216$, $r_{(140, ITA)} = .077$, $p = .367$]. Da quanto suggeriscono i numeri, dunque, nonostante i valori medi più alti rispetto all'orientamento integrativo, che rappresentano l'altissima percentuale di studenti di entrambe le lingue che dichiara di ritenere lo studio della L2 importante per motivi prettamente utilitaristici e fortemente legati soprattutto alla realtà lavorativa altoatesina (fatta eccezione per l'affermazione sulla prosecuzione degli studi)¹⁴, non sembra che sia questo genere di obiettivo a esercitare un ruolo primario nel circolo virtuoso che conduce gli studenti ad acquisire una migliore competenza nella L2. Al contrario, pur non potendo avanzare ipotesi circa i rapporti di

14 È abbastanza/molto/del tutto importante studiare la L2 per trovare lavoro nella pubblica amministrazione per l'83,6% degli studenti di lingua tedesca e per l'82,7% degli studenti di lingua italiana, perché la conoscenza della L2 rappresenta un vantaggio se si vuole fare carriera o avere un buon lavoro in provincia di Bolzano per il 94,6% e il 90,8%, perché la L2 potrebbe essere utile per proseguire gli studi per il 90,5% e l'85,5% e per ottenere il patentino di bilinguismo per l'89% e l'83,8% degli studenti.

causa-effetto fra le variabili in causa, si può affermare che l'orientamento di tipo integrativo e la motivazione allo studio della L2 si rivelano elementi fondamentali dell'apprendimento linguistico nella realtà studentesca esaminata. Inoltre, si profila una differenza fra i due gruppi di studenti: anche se motivazione e orientamento integrativo correlano positivamente con le competenze linguistiche sia degli studenti di lingua tedesca sia di quelli di lingua italiana, i valori indicano che nel caso di questi ultimi motivazione e orientamento integrativo hanno tendenzialmente un peso molto simile nel rapporto di correlazione con le competenze linguistiche, portando dunque a ipotizzare una possibile sovrapposizione fra gli stessi studenti, ovvero chi ha uno spiccato orientamento integrativo verosimilmente è anche più fortemente motivato allo studio della L2. Nel gruppo di lingua tedesca, al contrario, la correlazione decisiva è quella che intercorre fra motivazione e competenze linguistiche¹⁵. È prematuro avanzare qualsiasi ipotesi a riguardo ma, considerando i dati finora esposti, si potrebbe commentare che il processo motivazionale degli studenti di lingua italiana appare per certi versi più complesso rispetto a quello degli studenti di lingua tedesca, poiché la correlazione fra motivazione e competenze, fondamentale nella teoria gardneriana, appare ancora fortemente condizionata dall'effetto-contributo dell'orientamento integrativo che i numeri indicano addirittura leggermente prevalente rispetto ad essa. Negli studenti di lingua tedesca, al contrario, il rapporto di correlazione fra motivazione e competenze risulta evidente a prescindere dall'associazione con l'orientamento integrativo e questo potrebbe essere il risultato di due diversi approcci alla seconda lingua nelle due comunità altoatesine.

3.1. Motivazione e orientamento integrativo nelle due popolazioni target

Per tratteggiare meglio i contorni del quadro finora emerso e verificare se e in che modo le due variabili che si sono delineate come influenti sulle competenze linguistiche degli studenti altoatesini agiscono su di esse, si è scelto di suddividere il campione in base al grado di motivazione esibito e rispetto alla “forza” dell'orientamento integrativo relativo. In base ai punteggi ottenuti su entrambe le scale, gli studenti sono stati distribuiti in due gruppi indicanti rispettivamente quelli con una motivazione bassa ($N_{(TED)} = 388$; $N_{(ITA)} = 95$) e una motivazione alta ($N_{(TED)} = 204$; $N_{(ITA)} = 47$)¹⁶ e quelli con un orientamento integrativo basso ($N_{(TED)} = 329$; $N_{(ITA)} = 95$) e uno alto ($N_{(TED)} = 261$; $N_{(ITA)} = 45$)¹⁷. In entrambi i casi gli studenti di lingua tedesca si distribuiscono lungo tutto il range, mentre quelli di lingua italiana si

15 Cfr. i risultati dell'analisi di correlazione parziale che stima la correlazione fra due variabili dopo aver eliminato gli effetti imputabili all'eventuale associazione con una terza variabile (o il restante gruppo di variabili). In questo caso la terza variabile è rappresentata ora dalla motivazione ora dall'orientamento integrativo. Per gli studenti di lingua italiana si ha orientamento integrativo/competenze L2: $r = .195$, $p = .022$; motivazione/competenze: $r = .188$, $r = .027$, per gli studenti di lingua tedesca, orientamento integrativo/competenze: $r = .016$, $p = .692$; motivazione/competenze: $r = .242$, $p < .001$.

16 Valori da 6 a 21 e da 22 a 30.

17 Valori da 4 a 12 e da 13 a 20.

fermano al penultimo livello (29 su 30 o 19 su 20).¹⁸ Purtroppo, la numerosità ridotta del campione italiano patisce per ogni ulteriore specificazione, pertanto non è possibile generalizzare le affermazioni relative a due sottocampioni così scarsamente rappresentativi. Tuttavia, è senz'altro legittimo considerare, seppur con prudenza, i risultati qui esposti come indicativi di tendenze più generali.

Dai dati finora commentati, sembra esistere una divergenza fra i due gruppi di studenti: per quelli di lingua tedesca sembra che fra competenze linguistiche e motivazione esista una relazione più forte rispetto a quella fra competenze e orientamento integrativo, che alla verifica statistica risulta addirittura non più significativa, mentre per gli studenti italiani orientamento e motivazione hanno più o meno lo stesso peso. L'analisi dei risultati per gruppo linguistico riassunti nei grafici (Figura 3 e Figura 5) pare effettivamente confermare questa doppia tendenza. Negli studenti di lingua tedesca, accanto all'evidente migliore prestazione di coloro che hanno orientamento integrativo e motivazione alti rispetto a quelli con orientamento e motivazione bassi, visibile soprattutto nello scarto in termini percentuali fra i livelli B2 e C1, pare che la differenza in termini di competenze linguistiche sia molto più marcata rispetto alla variabile motivazione in confronto a quanto si osserva rispetto all'orientamento integrativo. Ovvero, se lo scarto che si osserva fra chi dichiara orientamento integrativo alto e, al contrario, orientamento integrativo basso è di -5,9 punti percentuali a livello B1, +7,1 punti a livello B2 e +2,6 a livello C1, fra coloro che hanno motivazione alta e, viceversa, motivazione bassa, gli scarti sono di -18,8 punti percentuali a livello B1, +16,2 a livello B2 e +7,5 a livello C1 (cfr. Figura 3 e Figura 4).

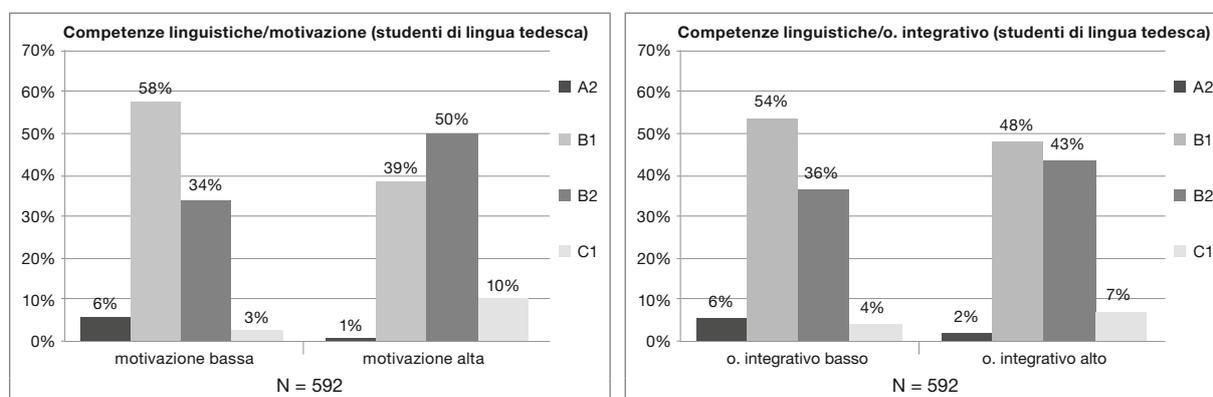


Figura 3 e Figura 4: Distribuzione delle competenze linguistiche degli studenti di lingua tedesca rispetto a motivazione (bassa/alta) e orientamento integrativo (basso/alto).

18 Fra gli studenti di lingua tedesca il rapporto fra femmine e maschi è 57,5 % versus 42,5 % (motivazione bassa), 70,6 % versus 29,4 % (motivazione alta), 56,5 % versus 43,5 % (o. integrativo basso) e 69 % versus 31 % (o. integrativo alto); il rapporto fra studenti di istituto tecnico e liceali è 62,4 % versus 37,6 % (motivazione bassa), 49 % versus 51 % (motivazione alta), 62 % versus 38 % (o. integrativo basso) e 52,5 % versus 47,5 % (o. integrativo alto). Fra quelli di lingua italiana il rapporto è 51,6 % versus 48,4 % (motivazione bassa), 63,8 % versus 36,2 % (motivazione alta), 53,7 % versus 46,3 % (o. integrativo basso) e 60 % versus 40 % (o. integrativo alto); il rapporto fra studenti di istituto tecnico e liceali è 41,1 % versus 58,9 % (motivazione bassa), 27,7 % versus 72,3 % (motivazione alta), 46,3 % versus 53,7 % (o. integrativo basso) e 17,8 % versus 82,2 % (o. integrativo alto). Il dato più interessante è rappresentato dalla netta suddivisione fra liceali di lingua italiana e i frequentanti di istituto tecnico per quanto concerne l'orientamento integrativo che comunque non aggiunge informazioni al confronto fra medie già operato nel precedente paragrafo.

Nel caso degli studenti di lingua italiana, gli scarti fra competenze linguistiche misurati rispetto a motivazione e orientamento integrativo sembrano invece indicare un ruolo più decisivo di quest'ultimo. Fra gli studenti con orientamento integrativo alto e basso, infatti, le differenze ammontano a -32,1 punti percentuali a livello A2, +17,9 punti a livello B1 e +13,8 a livello B2. Fra studenti molto motivati e poco motivati gli scarti sono di -23 punti percentuali a livello A2, +7 a livello B1 e +15,95 a livello C1 (Figura 5 e Figura 6).

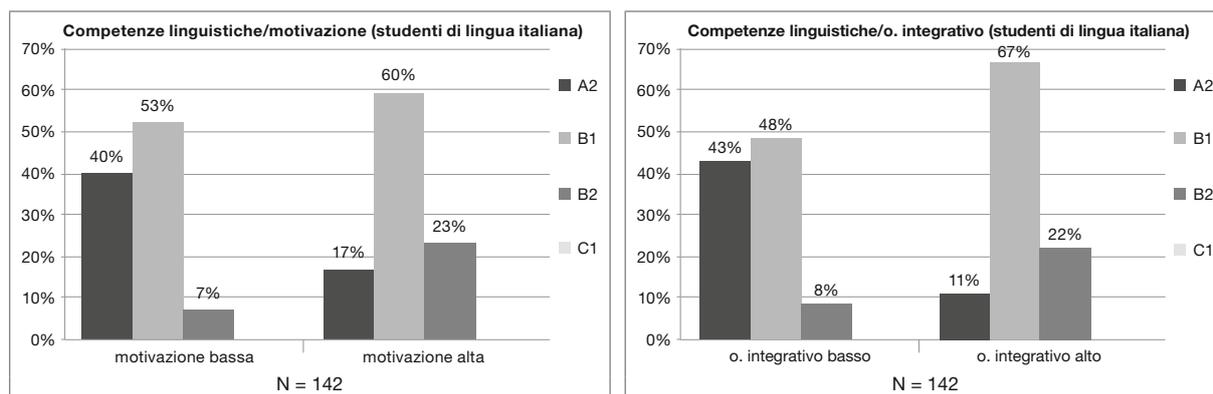


Figura 5 e Figura 6: Distribuzione delle competenze linguistiche degli studenti di lingua italiana rispetto a motivazione (bassa/alta) e orientamento integrativo (basso/alto).

Applicando al caso altoatesino l'assunto secondo cui è la motivazione il "quid" che conduce a migliori competenze, esercitando un'influenza diretta sull'apprendimento linguistico, e non gli orientamenti che non riflettono necessariamente l'essere contemporaneamente motivati allo studio della L2 (Masgoret/Gardner 2003: 129)¹⁹ si potrebbe leggere la differenza di competenze linguistiche fra studenti di lingua tedesca e italiana come il frutto, insieme a molteplici altre concause, di una motivazione "autonoma" nel primo caso e di una motivazione che è ancora fortemente legata all'obiettivo di tipo integrativo che la muove e la sostiene nel secondo.

¹⁹ "...one might profess an integrative orientation in language study but still may or may not be motivated to learn the language" (si può dichiarare un orientamento integrativo relativamente allo studio di una lingua e tuttavia essere o non essere motivati allo studio della stessa). (Masgoret/Gardner 2003: 129).

3.2. Lo sforzo nell'apprendimento linguistico

Poiché la definizione stessa di motivazione reca in sé, accanto a una più sfuggente dimensione psicologica (quella del desiderio e dell'atteggiamento) assai difficile da ponderare, anche una componente più "concreta", che si misura nello sforzo effettivamente profuso nello studio della L2 anche al di là del mero obbligo scolastico, è interessante esaminare quali azioni intraprendono gli studenti altoatesini per apprendere e praticare la L2, al fine di gettare ulteriore luce sulle diverse caratteristiche dei due campioni studiati.

Tralasciando le attività più "formali" come la frequenza di corsi di lingua (1) e/o di lezioni individuali (2), non sempre alla portata di tutte le famiglie e comunque poco praticate dagli studenti di entrambi i gruppi ((1) 12,7% *tedeschi* (N=75) e 12% *italiani* (N=17); (2) 9,3% *tedeschi* (N=55) 14,8% *italiani* (N=21)), è senz'altro più indicativa dell'impegno personale ad avvicinarsi alla seconda lingua la frequenza²⁰ con cui gli studenti dichiarano di aver svolto nell'ultimo anno una serie di attività usuali della loro quotidianità, come guardare la televisione o un film, ascoltare la radio e leggere libri e giornali nella rispettiva L2. Le risposte, in realtà, non sono granché incoraggianti: la stragrande maggioranza di entrambi i campioni dichiara, infatti, per lo più di non svolgere mai queste attività o al massimo con una frequenza mensile (Tabella 7).

		TV in L2		Radio in L2		Film in L2		Giornali in L2	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Studenti di lingua tedesca	Mai o molto raramente - in media tutti i mesi o quasi	484	81,8	534	90,2	516	87,2	503	85
Studenti di lingua italiana	Mai o molto raramente - in media tutti i mesi o quasi	121	85,2%	130	91,5%	127	89,4%	125	88

Tabella 7: Percentuali del campione che svolge con bassa frequenza attività quotidiane in L2.

Il restante campione, che oscilla fra il 7% e il 18% a seconda del medium e del gruppo, si distribuisce come rappresentato nel grafico (Figura 7). La visione di programmi televisivi in L2 è l'attività che raccoglie il maggior numero di adesioni da parte degli studenti altoatesini, seguita dalla lettura di giornali e dalla visione di film. L'ascolto radiofonico in L2 sembra invece davvero poco praticato. Fatta eccezione per la visione di programmi televisivi nella seconda lingua, le percentuali di studenti che frequentano con regolarità la seconda lingua, almeno passivamente, attraverso questi canali sono alquanto modeste.

20 Le possibili risposte alla domanda "Nell'ultimo anno, quanto frequentemente ha svolto le seguenti attività?" si distribuivano su una scala a 5 valori procedenti da una frequenza minima "mai o molto raramente" a una frequenza massima "quasi sempre o sempre (in media quotidianamente o quasi)". Ai valori intermedi corrispondevano le seguenti opzioni: "qualche volta/di tanto in tanto (in un anno)", "abbastanza spesso (in media tutti i mesi o quasi)", "spesso (in media tutte le settimane o quasi)".

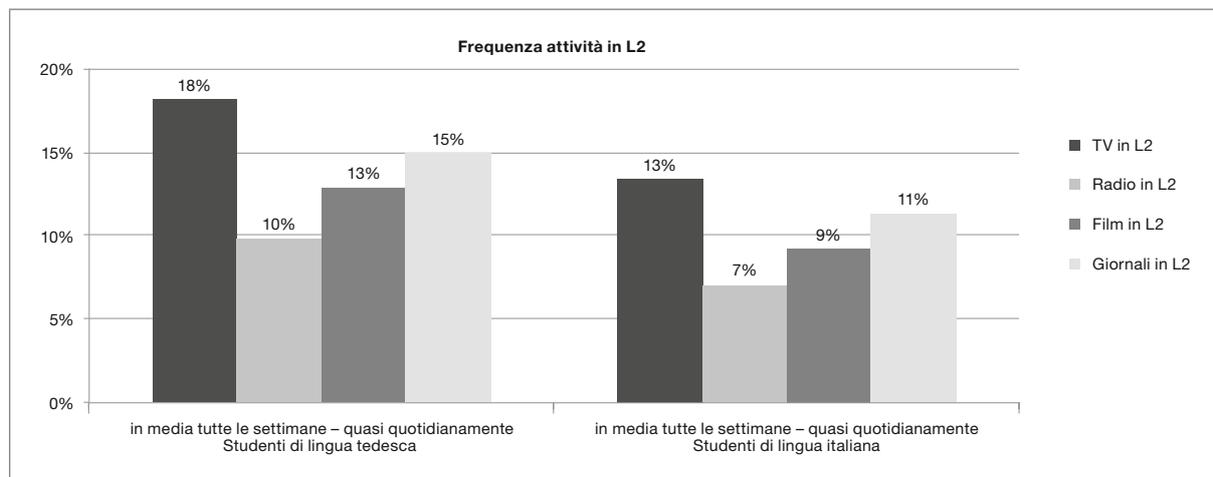


Figura 7: Percentuali di studenti che svolgono attività in L2 con una frequenza compresa fra le risposte “in media tutte le settimane o quasi” e “in media quotidianamente o quasi”.

Un discorso a parte va fatto per la lettura dei libri in seconda lingua che in questo contesto non sembra un indicatore del tutto affidabile. Da un lato il dato positivo che eventualmente emerge dall'indagine questionaria può trarre in inganno poiché non è certo che gli studenti si siano riferiti alla sola lettura extra obblighi scolastici mentre, dall'altro, il dato negativo è in linea con il comportamento della comunità giovanile locale (e non solo), come rilevato anche in una recente pubblicazione dell'Istituto provinciale di statistica che ha intervistato un campione di 1.102 altoatesini di età compresa fra i 12 e i 25 anni:

“Libri (16,3%), quotidiani (13,7%) e riviste (7,2%) costituiscono, in questa era sempre più tendente al digitale, strumenti sempre più in disuso e ampiamente superati dai nuovi canali di informazione. Il 43,2% degli intervistati di sesso maschile afferma di non aver letto nemmeno un libro nei 6 mesi precedenti l'intervista, contro il 13,7% delle donne. Poco meno di un terzo degli intervistati (30,0% dei maschi ed il 30,9% delle femmine) ha letto da uno a due libri, mentre solo il 2,9% degli uomini e l'8,7% delle donne ha letto più di 10 libri.”²¹

Considerando che queste cifre si riferiscono alla lettura nella madrelingua degli intervistati, non stupisce che nel campione target del progetto KOLIPSI sia poco più del 10% di entrambi i gruppi a dichiarare di leggere libri in L2 con frequenza almeno mensile (Tabella 8).

21 Astat (2010): Indagine sui giovani 2009. Valori, stili di vita e progetti per il futuro dei giovani altoatesini. Bolzano. Nella fascia d'età compresa fra i 17 e 19 anni, quella in cui si situa il campione Kolipsi, il 59,6% degli intervistati nei sei mesi precedenti all'indagine ha letto da 0 a 1-2 libri, il 35,9% ha letto fra i 3-4 e i 5-10 libri mentre il restante 4,4% dichiara di aver letto più di 10 libri.

		Libri in L2	
		N	%
Studenti di lingua tedesca	Mai - qualche volta in un anno	525	88,7
	Tutti i mesi o quasi - quasi quotidianamente	67	11,3
Studenti di lingua italiana	Mai - qualche volta in un anno	124	87,3
	Tutti i mesi o quasi - quasi quotidianamente	18	12,7

Tabella 8: Frequenza di lettura di libri in L2.

Data l'esiguità degli studenti che si impegnano assiduamente nell'approcciare la seconda lingua attraverso i canali fin qui descritti, non è possibile effettuare analisi statistiche più approfondite per stabilire se vi sono dei rapporti di relazione fra queste "buone pratiche" e le competenze linguistiche. Tuttavia, il dato numerico in sé indica che non è a questo livello che si può trovare una spiegazione, quanto meno parziale, alla condizione linguistica degli studenti altoatesini. Tutt'al più si può dedurre che tendenzialmente gli studenti di entrambe le madrelingue preferiscono avvicinarsi ai mezzi di informazione e di intrattenimento nella loro prima lingua piuttosto che nella seconda lingua.

A questo punto, l'elemento in cui verosimilmente si esplica davvero lo sforzo degli apprendenti va rintracciato nella lingua che essi impiegano nella comunicazione con interlocutori dell'altra madrelingua. Il dato è netto: oltre i 4/5 degli studenti di lingua tedesca si rivolgono a un interlocutore italiano in lingua italiana, laddove fra gli studenti di lingua italiana è un terzo del campione a usare la seconda lingua nel contatto con gli altoatesini di lingua tedesca (Figura 8).²²

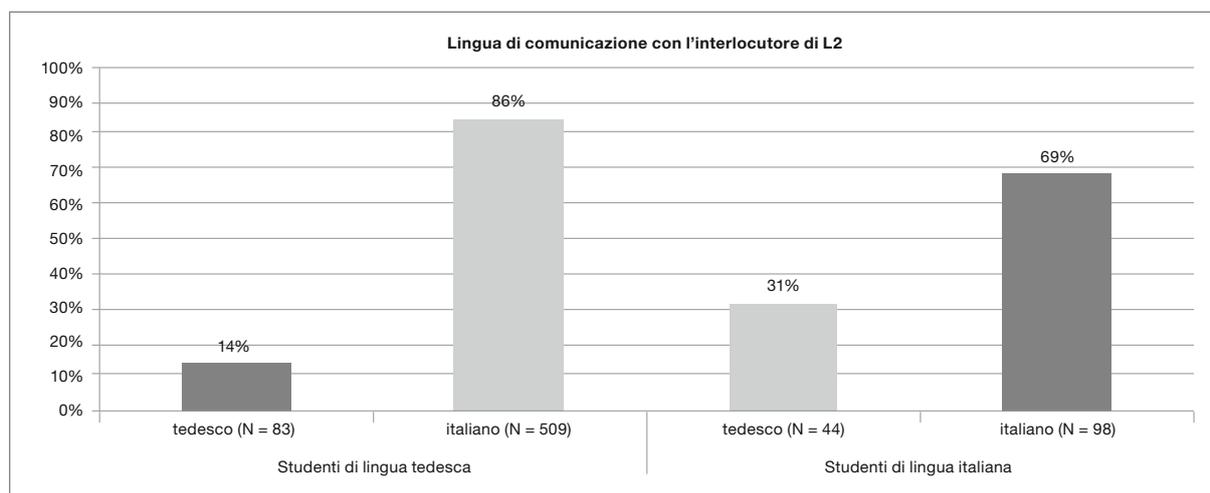


Figura 8: Distribuzione del campione secondo la lingua utilizzata generalmente nella comunicazione con interlocutori di L2.

²² I dati sono in linea con quelli dell'intero campione oggetto dello studio.

E non è la residenza, intesa come possibilità di entrare frequentemente in contatto con i parlanti dell'altro gruppo, a incidere sulle abitudini comunicative dei ragazzi, considerato che quelli di lingua tedesca prediligono la L2 anche nelle zone dove la rappresentanza italoфона è di gran lunga al di sotto del 30% e dove ci si attenderebbe quindi un comportamento più "conservativo" della propria madrelingua (impiegata al massimo da un 17,04% del campione), mentre quelli di lingua italiana si sbilanciano verso l'uso della seconda lingua in ben pochi casi che non superano comunque mai il 50% dei rispondenti (ovvero i 10 studenti che vivono in zone dove la rappresentanza tedescoфона oscilla fra il 70 e il 90%).

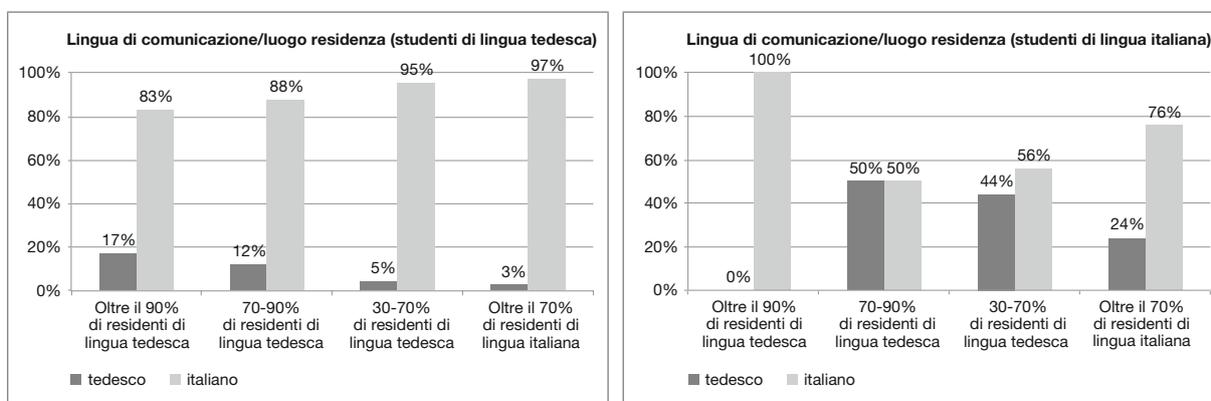


Figura 9 e Figura 10²³: Lingua di comunicazione con i parlanti del gruppo di L2 rispetto al luogo di residenza.

Incrocando questo dato con le competenze linguistiche emerse dal test, il profilo degli studenti di lingua tedesca che comunicano generalmente nella loro L2 con gli interlocutori di lingua italiana ricomincia il profilo dell'intero campione di lingua tedesca qui considerato (cfr. Figura 1). Se ne discostano in maniera più marcata i pochi che impiegano generalmente la loro madrelingua con un netto impoverimento delle competenze, sebbene proprio in virtù dell'esiguità del sottocampione qualsiasi affermazione sia da prendere con le dovute riserve del caso (cfr. l'aumento della percentuale ai livelli A2 e B1, Figura 11). La medesima cautela va usata nel commentare il caso dei 44 studenti di lingua italiana che affermano di utilizzare la L2 nell'approccio agli interlocutori di lingua tedesca e che mostrano un profilo di competenze più positivo rispetto al più nutrito gruppo di coetanei che utilizza, al contrario, la L1 peggiorando leggermente rispetto al profilo dell'intero campione di lingua italiana (cfr. Figura 12 e Figura 2).

²³ I quattro studenti residenti nelle valli ladine sono stati esclusi da questa visualizzazione.

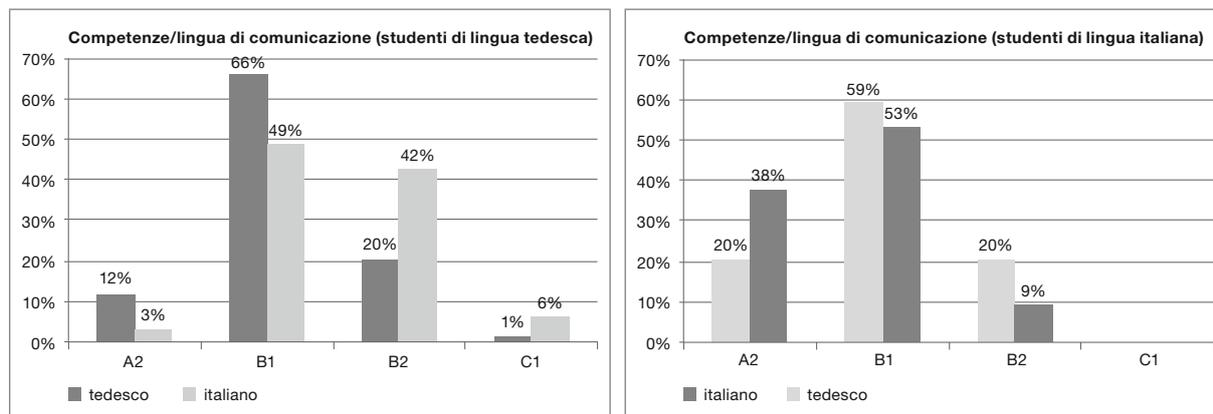


Figura 11 e Figura 12: Distribuzione delle competenze linguistiche rispetto alla lingua di comunicazione utilizzata generalmente nella comunicazione con interlocutori di L2.

Le risposte alla domanda “Nella sua vita quotidiana in Alto Adige, con quale frequenza utilizza la seconda lingua nelle seguenti situazioni?”²⁴ non aggiungono informazioni rilevanti. Rispetto alla scala a cinque valori utilizzata, gli studenti hanno infatti evitato di polarizzare le risposte sui valori estremi (*mai* vs. *abbastanza spesso – sempre*) optando per la risposta-escamotage *qualche volta*, quanto mai difficile da interpretare univocamente, e lasciando intravedere una generale tendenza al sotto-dimensionamento da parte del gruppo di lingua tedesca e, al contrario, un tendenziale sovradimensionamento da parte di quello italiano. Più illuminante è senza dubbio la frequenza di utilizzo delle due lingue, italiana e tedesca, nella comunicazione con la persona dell’altro gruppo linguistico con cui gli studenti dichiarano di avere/aver avuto la relazione più stretta (Figura 13 e Figura 14).

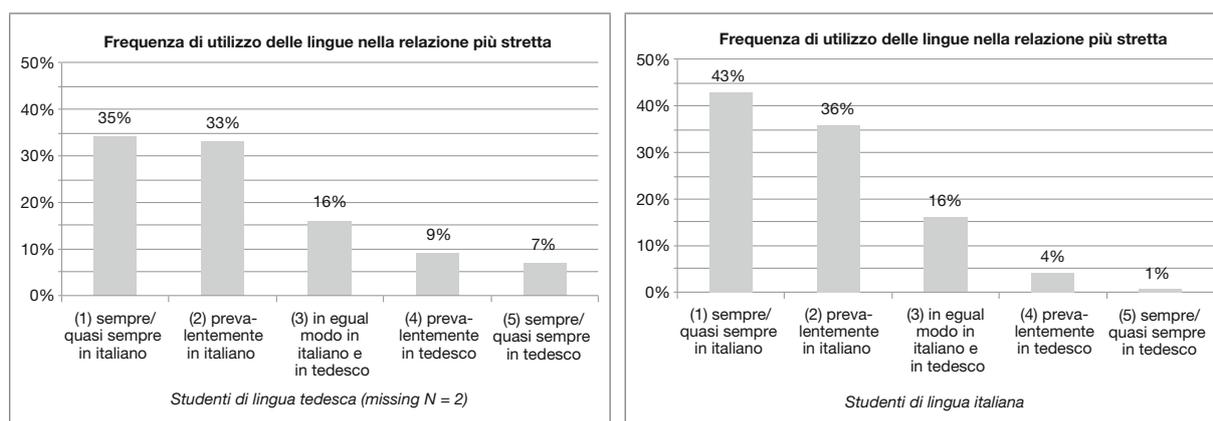


Figura 13 e Figura 14: Frequenza d’uso dell’italiano e del tedesco con la persona con cui gli studenti hanno/hanno avuto la relazione più stretta.

24 In un negozio/ufficio pubblico; fuori dall’Alto Adige; per fare una telefonata; per chiedere/dare informazioni per la strada; per una breve conversazione; in classe durante le ore di lezione di L2; nel tempo libero (es. per seguire un corso, nelle uscite serali, per conoscere persone ecc.); per scrivere un breve testo; per leggere; per seguire un film o un programma tv/radio.

Anche in questo caso, i numeri parlano chiaro: nella relazione più stretta con una persona dell'altro gruppo linguistico, gli studenti di lingua tedesca impiegano nella stragrande maggioranza dei casi l'italiano (aggregando le risposte (1) e (2) si arriva al 67,4%) e in pochi casi il tedesco (16,5% aggregando le risposte (4) e (5), ovvero 95 studenti su 590). Di nuovo, presso gli studenti di lingua italiana la situazione è sostanzialmente l'opposto: il 78,88% parla sempre o prevalentemente in italiano, mentre solamente 7 studenti su 142 dichiarano di impiegare più spesso il tedesco (4,93%). Di questi ultimi, l'84,1% dichiara di farlo perché vuole esercitarsi nella seconda lingua, motivazione in cui si rispecchia anche il 61,3% dei coetanei di lingua tedesca²⁵. È interessante notare come nel gruppo di lingua tedesca il luogo di residenza, e dunque la distribuzione demografica relativa dei due gruppi linguistici di riferimento, non incida significativamente sulla frequenza d'uso della lingua italiana in questo particolare contesto (Figura 15). Anche là dove il gruppo linguistico italiano è scarsamente rappresentato²⁶ e dove si presume, dunque, che l'impiego dell'italiano al di fuori dell'immediato contesto scolastico non sia così frequente, il 64% del numeroso sottocampione (356 studenti su 589) tende a parlare prevalentemente in italiano, così come accade in tutte le altre realtà considerate. I coetanei italiani tendono, al contrario, a parlare nella loro madrelingua in qualsiasi contesto ma, come già sottolineato più volte, la scarsa rappresentanza del campione nelle aree a maggioranza tedesca²⁷ non consente di fare affermazioni incontrovertibili.

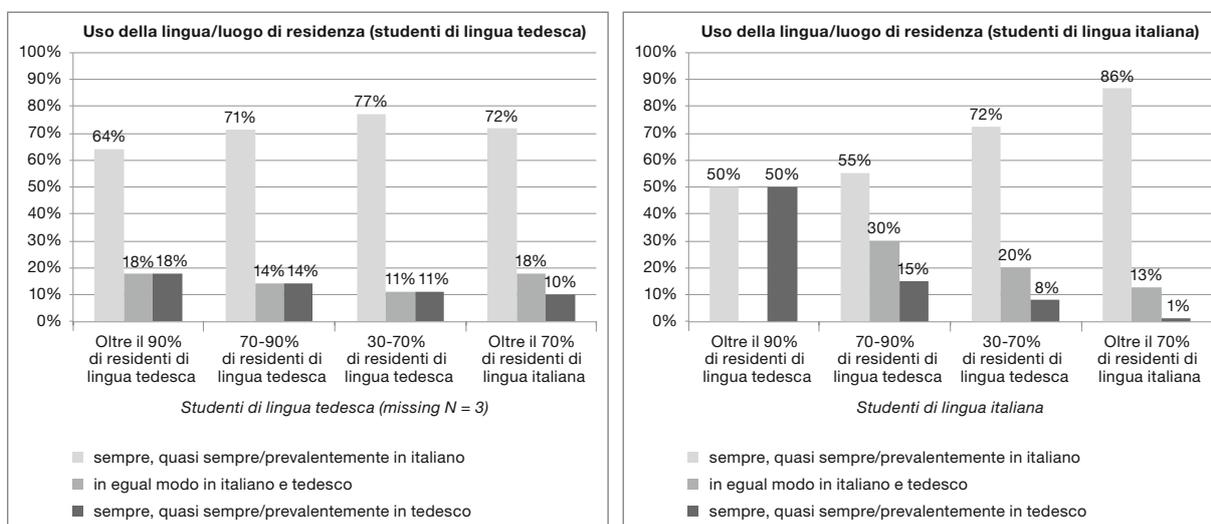


Figura 15 e Figura 16²⁸: Frequenza d'uso dell'italiano e del tedesco con la persona con cui gli studenti hanno/hanno avuto la relazione più stretta rispetto al luogo di residenza.

25 Le risposte sono state aggregate come segue: (1) *per niente/poco vero* e (2) *abbastanza/molto/del tutto vero*.

26 Gruppo linguistico tedesco oltre il 90%.

27 2 studenti nella zona pressoché unicamente tedescofona, 20 nella zona a maggioranza tedescofona (70-90%); 25 nelle zone con distribuzione dei gruppi tedesco e italiano rispettivamente fra il 30 e il 70%.

28 I quattro studenti residenti nelle valli ladine sono stati esclusi da questa visualizzazione.

A questo punto, le correlazioni che pure esistono fra motivazione, orientamento integrativo e lingua utilizzata nella comunicazione con le persone dell'altra madrelingua più "care", negative nel caso degli studenti di lingua tedesca (che tendono a utilizzare maggiormente la L2) e positive per quelli di lingua italiana (che tendono a ricorrere con minor frequenza alla propria L1)²⁹, appaiono svuotate di significato rispetto a quella che è conosciuta come prassi di comunicazione intergruppi consolidata e che muove da altre logiche che sembrerebbero prescindere da qualsivoglia orientamento o motivazione. E questo vale sia per gli studenti tedescofoni che, motivati o meno, adottano più spesso la L2 nell'interazione con persone dell'altro gruppo³⁰ sia per quegli studenti italo-foni che, pur mostrando un orientamento integrativo alto, utilizzano l'italiano (23 studenti su 45) con la poco lusinghiera motivazione, addotta nel 54,2% dei casi, "perché non voglio fare fatica". È evidente che il pur positivo contributo dell'orientamento integrativo, di cui i rapporti di amicizia intergruppi sono una chiara manifestazione, si ridimensiona drasticamente.³¹

3.3. La comunicazione intergruppi in Alto Adige: fenomenologia e sue conseguenze

Una possibile spiegazione del dato appena commentato va ricercata nella intricata dinamica che si sviluppa attorno alla comunicazione intergruppi in Alto Adige. Ne sono le manifestazioni più discusse da una parte il rapporto fortemente diglottico presso gli altoatesini di lingua tedesca fra lingua standard e dialetto e il relativo timore di perdere, assieme al dialetto, unico codice della comunicazione orale quotidiana privata-familiare-amicale, un tratto identitario fondamentale³² qualora si superasse tale diglossia (Lanthaler 2006: 372), dall'altra la scarsa, se non inesistente, conoscenza da parte degli altoatesini di lingua italiana delle varietà linguistiche autoctone che si mescola all'impressione

29 La scala di riferimento va da 1 = *sempre/quasi sempre in italiano* a 3 = *sempre/quasi sempre in tedesco*; orientamento integrativo [$r_{(588, TED)} = -.104^*$, $p < .005$; $r_{(140, ITA)} = .239^{**}$, $p < .001$], motivazione [$r_{(590, TED)} = -.112^{**}$, $p < .001$; $r_{(142, ITA)} = .234^{**}$, $p < .001$].

30 78,9% degli studenti con motivazione bassa (342 in totale) e 95,6% di quelli con motivazione alta (250 in totale).

31 Rispetto al sottogruppo con orientamento integrativo basso (N = 95; 85,3% *sempre in italiano/più in italiano che in tedesco*, 12,6% *in tedesco e in italiano in equal modo*, 2,1% *più in tedesco che in italiano/sempre in tedesco*), nel sottogruppo con orientamento integrativo alto le percentuali attestano un più frequente ricorso al tedesco (N = 45; 66,7% *sempre in italiano/più in italiano che in tedesco*, 22,2% *in tedesco e in italiano in equal modo*, 11,1% *più in tedesco che in italiano/sempre in tedesco*) ma considerato il numero esiguo di casi che si discostano dalla consuetudine e dello stesso sottocampione, sarebbe fuorviante interpretare il dato in termini trionfalistici.

32 Il dialetto compare subito al secondo posto nella lista degli elementi costitutivi dell'identità linguistica degli studenti che si sono descritti come appartenenti al gruppo tedesco (cfr. il primo volume di questa pubblicazione, inoltre Mioni 1990: 16).

che il tedesco parlato in Alto Adige non rappresenti un buon esempio di lingua utilizzabile all'estero.³³ Questo groviglio di preconcetti, condizioni e consuetudini porta con sé almeno due risvolti problematici strettamente connessi uno all'altro. Il primo: esso fa emergere la contraddizione che si è insinuata nel modo di approcciare la seconda lingua come mezzo di contatto con l'altro da sé da parte degli studenti italofofoni. Il modello descritto da Lanthaler (*ibid.*, 374) secondo cui in Alto Adige si desidera far propria la lingua dell'altro ma non si vuole un contatto troppo stretto con esso (per evitare il pericolo di perdere la propria autonomia e identità culturale; “[wir wollen] die Sprache des Anderen, aber keinen zu engen Kontakt mit ihm, weil darin die Gefahr des Verlustes der Eigenständigkeit und der kulturellen Identität gesehen wird”) risulta non più valido, come dimostrano i numeri raccolti nel progetto KOLIPSI, che indicano che i rapporti di amicizia fra i ragazzi dei due gruppi linguistici sono una realtà consolidata, seppure ulteriormente migliorabile.³⁴ Tutto ciò ridimensiona drasticamente quell'assenza di contatto finora descritta in letteratura³⁵ e dagli stessi testimoni privilegiati intervistati nelle fasi preliminari del progetto.³⁶ Tuttavia, nonostante la positività di questo dato, viene da chiedersi chi sia “l'altro” e quale sia la “lingua dell'altro” per gli studenti italofofoni, dal momento che la valutazione che essi danno del tedesco sudtirolese è per lo più negativa e che tutto, complice anche il monolinguisma adottato nella comunicazione con gli altoatesini tedeschi, sembra rimandare a un “altro” lontano, che vive fuori dall'Alto Adige – magari in Germania o nella migliore delle ipotesi in Austria –, che verosimilmente non conosce l'italiano e per il quale vale, forse, la pena sforzarsi di imparare il tedesco. Che ricaduta abbia tutto questo sull'orientamento integrativo, che si è profilato così cruciale in relazione alle competenze linguistiche, non è chiaro ma certo non sembra essere un presupposto ideale per realizzare l'obiettivo di comunicare con l'altra comunità e/o di diventarne parte e per guidare e sostenere la motivazione all'apprendimento della L2.

Da questo punto di vista, non è da escludere che la stessa ampia disponibilità all'utilizzo della L2 da parte degli altoatesini di lingua tedesca agisca beffardamente da elemento demotivante negli italo-

33 „[...] die diglossische Sprachsituation mit dem Dialekt als einzigem Medium der alltäglichen Kommunikation innerhalb der deutschen Sprachgruppe hat bei der italienischsprachigen Bevölkerung zu der Auffassung geführt, dass man hier im alltäglichen Umgang kein richtiges Deutsch erwerben kann, sodass der Zweitspracherwerb ganz der Schule überantwortet werden muss [...]“ (Lanthaler 2006: 375), opinione condivisa anche da molti degli studenti intervistati durante i focus group che hanno preceduto la somministrazione dei questionari al campione Kolipsi e dal campione stesso che giudica il tedesco parlato in Alto Adige *abbastanza/molto/del tutto buono* in appena il 37% dei casi (vs il 91,7% dei consensi per il tedesco parlato in Germania, Austria (78,3%) e Svizzera (57,6%)).

34 Chiaramente nelle zone a stragrande maggioranza tedescofona i rapporti di amicizia frequenti sono più limitati (alla domanda *Nell'ultimo anno, nell'ambito delle amicizie, ha avuto rapporti con persone dell'altro gruppo linguistico?* risponde affermativamente – da abbastanza spesso a sempre – in media il 27% del campione di lingua tedesca), mentre nelle zone dove la distribuzione dei due gruppi linguistici è più favorevole entrambi i gruppi dichiarano di intrattenere abbastanza spesso/sempre rapporti di amicizia con persone dell'altro gruppo mediamente nel 50% circa dei casi.

35 Cfr. fra gli altri Egger (1990), Baur (2001), Lanthaler (2006).

36 “La maggior parte degli intervistati descrive gli studenti altoatesini come appartenenti a due mondi che, per quanto fisicamente vicini, rimangono comunque divisi senza che l'uno entri in contatto con l'altro” (Forer et al. 2008).

fonni: perché impegnarsi nello studio della lingua dell'altro, quando l'altro conosce e utilizza correntemente la mia lingua? In effetti, vi è ben poco nell'esperienza quotidiana dello studente di lingua italiana in Alto Adige che lo induca a considerare delle opzioni diverse da questa e né i loro familiari né gli amici offrono loro un modello alternativo, come dimostrano i numeri. Anche considerando solamente le due situazioni residenziali meno favorevoli all'incontro fra i due gruppi linguistici ((1) presenza di residenti di lingua tedesca >90%, (2) presenza di residenti di lingua italiana >70%), infatti, i genitori e i familiari degli studenti di lingua tedesca che utilizzano quotidianamente l'italiano da *abbastanza/molto spesso* a *sempre* sono quasi il doppio di quelli che non la utilizzano mai, mentre nel caso dei genitori e familiari italofoni si verifica l'esatto contrario (Figura 17 e Figura 18). Il comportamento linguistico degli amici è meno lineare e avvicina fra di loro le due comunità nel valore centrale *qualche volta*. Tuttavia, anche in questo caso coloro che utilizzano la L2 con buona frequenza nel gruppo di lingua italiana rappresentano una percentuale di gran lunga inferiore rispetto a quelli che non vi ricorrono mai. Considerato, inoltre, che i dati del sottocampione individuato in base alla residenza rappresentano il 60,6% del campione di lingua tedesca qui analizzato (N = 357/589) e il 66,7% di quello di lingua italiana (N = 94/141) e che quest'ultimo si colloca nella zona di Bolzano-San Giacomo-Laives dove la rappresentanza di lingua tedesca è del 26%, dunque più che sufficiente a garantire scambi quotidiani fra le due comunità, i dati sono tanto più eloquenti.

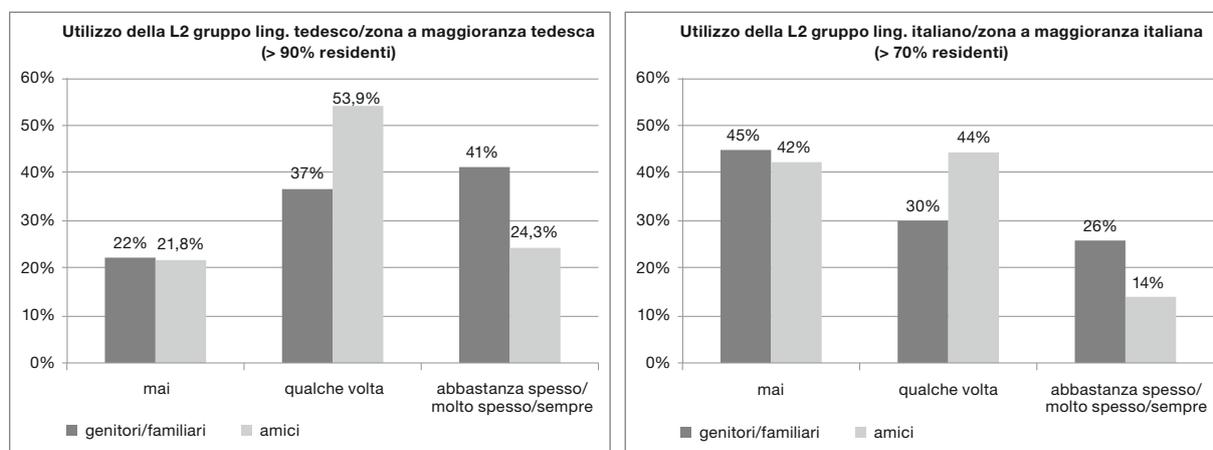


Figura 17 e Figura 18: Confronto fra l'utilizzo della L2 da parte dei genitori, familiari e amici degli studenti di lingua tedesca e italiana nelle zone a larga maggioranza tedescofona vs. italoфона.

Il comportamento linguistico dei due gruppi è pesantemente influenzato dalle vicende storico-culturali che hanno segnato l'Alto Adige: l'italiano si è fatto strada con la forza nel repertorio linguistico autoctono e lì vi ha trovato una collocazione più o meno stabile nonostante le rivendicazioni in nome della lingua tedesca e i ragazzi di oggi possono vantare bisnonni, nonni e genitori che lo conoscono e lo parlano. Parlare la L2, dunque, è una consuetudine e spesso addirittura una necessità per il gruppo di lingua tedesca che si trova quotidianamente a fare i conti con l'appartenenza allo stato italiano e per il quale, evidentemente, la motivazione all'apprendimento della L2 nasce da consuetudini

ed esigenze diverse rispetto a quelle dell'altro gruppo. Assai diversa è, infatti, la condizione dei giovani di lingua italiana che sono i figli di coloro che trent'anni fa, all'indomani dell'introduzione delle norme d'attuazione per l'accertamento del bi-trilinguismo per l'assunzione nei pubblici uffici (DPR 752/1976) e consapevoli delle proprie lacune, iniziarono quella battaglia per un più efficace insegnamento del tedesco³⁷ che è tuttora in atto. Come allora così oggi, la seconda lingua più che far parte integrante del repertorio linguistico delle famiglie italofone è ancora eccessivamente legata alla dimensione di materia scolastica piuttosto che di mezzo di scambio con l'altro, con il conseguente rischio di investire la scuola di aspettative spesso eccessive e di perdere di vista quello che dovrebbe essere il fine primo dell'apprendimento linguistico, ovvero comunicare con l'altra comunità.³⁸

Il secondo aspetto problematico insito nella comunicazione intergruppi riguarda evidentemente la dimensione dell'esperienza motivazionale. Il fatto di non praticare la L2 al di fuori dell'immediato contesto scolastico nega al discente quell'esperienza motivazionale e funzionale fondamentale per l'apprendimento³⁹ e per la motivazione stessa che, nella sua natura circolare, sollecita e sostiene gli sforzi ma al contempo si rafforza, essa stessa, qualora l'esercizio comunicativo si riveli esperienza positiva (Ushioda 1996: 31). D'altra parte non si può trascurare il dato di fatto che anche il clima psicologico che accompagna la comunicazione intergruppi in Alto Adige non sembra ancora essere sufficientemente maturo per favorirne una diversa gestione: fra gli studenti di lingua tedesca che si rivolgono in L2 ai loro interlocutori di lingua italiana (N = 511), infatti, il 59,8% è dell'opinione che se essi parlassero in tedesco non verrebbero capiti mentre un nutrito 46,4% ritiene di conoscere l'italiano meglio di quanto gli altoatesini italiani conoscono il tedesco. Allo stesso tempo, l'81,6% degli studenti italiani che si rivolgono in L1 agli interlocutori di lingua tedesca (N = 98) riconosce a questi ultimi una migliore conoscenza della L2 rispetto alla propria e il 73,2% osserva che "tanto appena si accorgono che sono italiano, gli altoatesini di lingua tedesca parlano in italiano". Rispetto a quest'ultimo punto, peraltro, non potendo stabilire con certezza l'ordine di causalità degli eventi ovvero se la scarsa competenza è l'effetto o piuttosto la causa del mancato tentativo di dialogo in L2, non si può escludere che sia proprio questa consapevolezza di una competenza inferiore ai propri interlocutori a fungere da ulteriore elemento demotivante negli studenti di lingua italiana.

È chiaro, dunque, che tanto le abitudini comunicative quanto tali assunzioni e pregiudizi nascono e si alimentano nell'esperienza quotidiana descritta, in un circolo vizioso che, se non spezzato, non può né fare da alveo a una nuova cultura della comunicazione intergruppi in Alto Adige né tanto meno rafforzare la motivazione nel gruppo più deficitario.

37 "Al più tardi da allora, la scuola altoatesina avrebbe dovuto porsi il problema di come migliorare l'insegnamento e di come creare motivazione all'apprendimento del tedesco." (Giudiceandrea 2006: 23).

38 Cfr. Vettori 2005.

39 "Wir wissen, dass der Spracherwerb kaum Fortschritte macht, wenn die Lerner- oder Interimsprache nicht in kommunikativer Praxis erprobt und ausgebaut wird" (Lanthaler 2006: 375).

4. Conclusioni

L'assunto da cui ha mosso questa analisi è la teoria gardneriana secondo cui la motivazione è il vero motore propulsore di un apprendimento linguistico di successo. Le analisi condotte sul campione target hanno misurato sia il livello di motivazione sia il grado di orientamento integrativo e/o strumentale mostrato dagli studenti e hanno messo in luce, oltre all'apporto non significativo dell'orientamento strumentale, una differenza fra studenti di lingua tedesca e italiana. Nel primo caso, in linea con le aspettative teoriche, le competenze linguistiche correlano fortemente con la motivazione mentre nel secondo la correlazione con l'orientamento integrativo è leggermente più forte rispetto a quella con la motivazione. A prescindere dal dato statistico, posto che, oltre all'impegno scolastico nessuno dei due gruppi si dedica con assiduità ad attività di avvicinamento passivo alla L2 (lettura, ascolto radiofonico, visione di programmi televisivi ecc.), si è individuato nell'abitudine a utilizzare la L2 nella comunicazione con gli altoatesini del rispettivo altro gruppo linguistico una possibile concreta espressione dello sforzo motivazionale. Rispetto a questa dimensione, il divario fra i due gruppi di studenti è grande: la stragrande maggioranza del campione di lingua tedesca impiega la L2, mentre questo vale per appena un terzo del campione di lingua italiana. Come si è cercato di chiarire, all'origine dei diversi comportamenti comunicativi c'è un complesso di motivi, abitudini radicate e pregiudizi difficile da sciogliere. Eppure, l'urgenza di una soluzione che vada in questa direzione è tangibile se si vuole procedere verso una società realmente bilingue e questo vale in particolare per il gruppo italiano che è al contempo responsabile e vittima della mancata esperienza di dialogo nella L2 che tanto gioverebbe sia al progredire delle competenze linguistiche sia alla motivazione stessa, grazie alla scoperta della propria capacità di "fare nella seconda lingua".

"This subjective sense of skill development experienced through language use is likely to be much more meaningful to the student than progress that is objectively measured or evaluate in terms of grades or achievement tests or even teachers' comment." (Ushioda 1996: 33).⁴⁰

In questo senso, la diffusa retorica che punta a motivare i ragazzi a studiare la seconda lingua per superare l'esame di bilinguismo al fine di avere migliori opportunità di lavoro nella pubblica amministrazione e altrove è poco efficace, se non addirittura controproducente, poiché li proietta in una dimensione futura per lo più molto distante e perché rischia di avallare l'idea che la seconda lingua sia qualcosa da imparare a scuola e da utilizzare solo in un secondo momento, sottraendoli all'esperienza dell'uso quotidiano della lingua che si rivela cruciale per l'apprendimento autonomo e per le ripercussioni positive sulla motivazione stessa (*ibid.*, 31). Questo approccio pragmatico-strumentale alla L2 sembra peraltro "negare" l'esistenza dell'altra comunità in qualità di interlocutore quotidiano, il che

40 La percezione soggettiva di sviluppare delle abilità, esperita attraverso l'uso della lingua, è probabilmente molto più significativa per lo studente rispetto ai progressi oggettivamente misurati o valutati in termini di voti, test o attraverso gli stessi commenti degli insegnanti.

implica un'accettazione complice - in verità assai comoda - del monolinguisimo italofono negli scambi intergruppi che, alla lunga, indebolisce e svuota di significato quell'anelito integrativo a quanto pare fondamentale a stimolare la motivazione nei discendenti italofoeni. Il fatto che l'orientamento strumentale, al contrario dell'orientamento integrativo, non correli con le competenze linguistiche fornisce un'indicazione preziosa e suggerisce che per migliorare le competenze dei ragazzi occorre sollecitarli a coltivare quel desiderio di comunicare con l'altro che molti già esprimono e a realizzarlo concretamente nel contatto personale. Tuttavia, la strada da percorrere è ancora lunga se in data 20 gennaio 2011 il quotidiano *Alto Adige* pubblica l'appello per un'unica scuola bilingue entro il 2020 da parte di un gruppo di ragazzi fra i 16 e i 25 anni di entrambi i gruppi linguistici, che dichiarano "Non possiamo nascondervi che le lingue sono armi da spendere nel mondo del lavoro, evidente che dobbiamo insistere perché siano il più precise possibili". Nessuno nega che la seconda lingua sia uno strumento professionale indispensabile ma in provincia di Bolzano essa è, o dovrebbe essere, in primo luogo un mezzo per entrare in contatto con l'altro.

Va da sé che, viste le particolari dinamiche della comunicazione intergruppi ampiamente descritte, entrambi i gruppi dovrebbero cooperare affinché si creino le condizioni che rendano praticabile anche il dialogo in lingua tedesca. Una minore prontezza da parte degli interlocutori tedescofoni a ricorrere all'italiano e un più frequente uso di una varietà di tedesco meno connotata (la fantomatica *Umgangssprache/tedesco dell'uso corrente* già citata da Mioni (1990: 22)), una maggiore determinazione e una competenza almeno passiva delle strutture di base delle varietà autoctone da parte dei parlanti italofoeni potrebbero costituire i presupposti per un dialogo intergruppi più bilanciato e finalmente più bilingue.

"In passato sui mercati di Bolzano o di Trento si trovavano tranquillamente a commerciare tirolesi e trentini e ognuno cercava di farsi capire, o parlando più chiaramente il suo trentino, o cercando di migliorare il suo tirolese (e viceversa), e nessuno certo si scandalizzava se il tirolese e il trentino che ne veniva fuori era più o meno fortemente scorretto. Cercavano tutti di cooperare." (Mioni 1990: 19).

Bibliografia

- ASTAT (2002): *Censimento 2001*. Informazioni, 17. Bolzano: Istituto provinciale di statistica.
- Baker, C. (2006): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. IVth ed. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baur, S. (2000): *Die Tüchen der Nähe. Kommunikation und Kooperation in Mehrheits-/Minderheitssituationen. Kontextstudie am Beispiel Südtirol*. Meran: Alpha&Beta.
- Baur, S./Mezzalana, G./Pichler, W. (2008): *La lingua degli altri. Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige-Südtirol dal 1945 ad oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z./Ushioda, E. (2010): *Teaching and Researching Motivation*. 2nd edition. Harlow, Essex: Longman.
- 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*, 2008, 49-62.
- Gardner, R. C. (1985): *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. Online: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/AMTBmanual.pdf>
- Gardner, R. C. (2001): Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In: Dörnyei, Z./Schmidt, R. (eds.): *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1-19.
- Giudiceandrea, L. (2006): *Spaesati. Italiani in Südtirol*. Bolzano: Raetia.
- Masgoret, A. M./Gardner, R. C. (2003): "Attitude, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates". In: *Language Learning*, 53: 1, 123-163.
- High Level Group on Multilingualism (2007): *Final report*. Belgium: European Communities. Online: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf
- Gardner, R. C. (2007): *Motivation and Second Language Acquisition*. In: *Porta Linguarum* 8, 9-20.
- Lanthaler, F. (2006): „Die Vielschichtigkeit des Deutschen in Südtirol“. In: Abel, A./Stuflesser, M./Putz, M. (eds.): *Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis*. Atti del convegno (Bolzano, 24-26 agosto 2006). Bolzano: Eurac Research, 371-380.
- Mioni, A. M. (1990): "Bilinguismo intra- e intercomunitario". In: Lanthaler, F. (ed.): *Mehr als eine Sprache. Zu einer Sprachstrategie in Südtirol*. Bozen: Alpha&Beta Verlag, 13-35.
- Noels, K./Pelletier, L. G./Clément, R./Vallerand, R. J. (2000): "Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory". In: *Language Learning*, 50: 1, 55-85.
- Paladino M. P./Poddesu L./Rauzi M./Cadinu M./Vaes J. (2006): "Minaccia indotta dallo stereotipo e padronanza della seconda lingua: il ruolo dei processi psicologici nelle competenze in tedesco della popolazione di lingua italiana della provincia di Bolzano". In: Abel, A./Stuflesser, M./Putz, M. (eds.): *Mehrsprachigkeit in Europa: Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis*. Atti del convegno (Bolzano, 24-26 agosto 2006). Bolzano: Eurac Research, 161-169.
- 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 a linguistic stereotype threat." in *Journal Of Language and Social Psychology*, v. 28, 222-243.
- Ushioda, E. (1996): *The role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- Ushioda, E. (2010): "Motivation and SLA. Bridging the gap". In: Roberts, M./Howard, M./Laoire, M. Ó. and Singleton, D. (eds.): *EUROSLA Yearbook*, Vol. 10. Amsterdam: John Benjamins, 5-20.
- Vettori, C. (2005): *La competenza del tedesco degli studenti italofofoni 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.

Come la mia famiglia e i miei amici: l'influenza della famiglia e del gruppo dei pari sulla percezione delle relazioni intergruppi, gli orientamenti motivazionali e le competenze nella seconda lingua dei ragazzi altoatesini

Luciana Carraro, Doris Forer, Maria-Paola Paladino

1. Introduzione

Negli ultimi anni è cresciuta, sia in ambito politico¹ sia nella società civile altoatesina, la consapevolezza che un buon apprendimento della seconda lingua (L2) non dipenda unicamente dalla scuola e dalle ore di insegnamento. Il bilinguismo, infatti, per realizzarsi necessita di sinergie fra la scuola e il mondo extrascolastico. È a questo proposito che viene chiamato in causa il ruolo del contesto sociale in cui vivono i ragazzi ed in particolare quello della famiglia. Cosa fa e cosa potrebbe fare la famiglia per le competenze L2 dei ragazzi? Che influenza ha, più in generale, il contesto familiare ed amicale in cui vivono i ragazzi nello sviluppo delle loro competenze bilingui? In questo capitolo abbiamo affrontato questa questione adottando un approccio psicosociale.

In effetti, la peculiarità del progetto di ricerca KOLIPSI sta proprio nell'affrontare la questione linguistica come strettamente legata a quella psicologica e sociale. In un contesto come quello altoatesino, caratterizzato dalla presenza di più gruppi linguistici, la lingua non è solo una mera competenza comunicativa. Essa è ciò che caratterizza e distingue un gruppo dall'altro. Il modo in cui gli altoatesini e i sudtirolesi (termini che indicano gli abitanti della provincia di Bolzano di lingua italiana e tede-

¹ “Diventare bilingui è possibile, ma non si può demandare tutto alla scuola. Si tratta di coinvolgere maggiormente i genitori nei progetti scolastici e di sfruttare appieno le sinergie fra scuola ed extrascolola.” (Christian Tommasini, Assessore all'edilizia abitativa, cultura, scuola e formazione professionale in lingua italiana, comunicato stampa del 4 Marzo 2010).

sca) si relazionano alla rispettiva L2 risente quindi inevitabilmente del clima che si respira tra le due comunità. Nel capitolo a cura di Paladino/Forer/Fasoli/Mazzurega (questo volume) si è visto come il desiderio e l'impegno ad apprendere e ad usare la L2 nei giovani altoatesini risenta dell'identificazione con il proprio gruppo e delle relazioni intergruppi. Nel presente contributo ci siamo chiesti come questi sentimenti e percezioni nei confronti del proprio e dell'altro gruppo (di seguito chiamati rispettivamente ingroup e outgroup) si legano al contesto sociale di riferimento per i ragazzi, ovvero alla famiglia e agli amici. Gli atteggiamenti nei confronti della comunità L2 vengono trasmessi, condivisi e rinforzati in famiglia e nell'ambito delle amicizie?

Il modo in cui vediamo e valutiamo il mondo si sviluppa attraverso lo scambio e la condivisione di cognizioni e valutazioni con altre persone significative. Nel caso dei ragazzi di scuola superiore, questi altri significativi sono rappresentati dalla famiglia e dal gruppo dei pari, ovvero dai coetanei con cui trascorrono più tempo. In questo contributo, abbiamo analizzato l'influenza del contesto familiare ed amicale dei ragazzi sulla loro percezione della realtà altoatesina e in particolar modo sulle loro opinioni e credenze rispetto all'in- e outgroup linguistico. In effetti, questi hanno un ruolo cruciale nell'apprendimento della L2 e non dovrebbero essere sottovalutati dalle persone che si occupano dell'educazione dei ragazzi. Ad esempio, quando i genitori riportano di motivare ed incentivare il proprio figlio all'apprendimento della L2, ma al contempo gli trasmettono degli atteggiamenti negativi nei confronti dell'outgroup linguistico (L2) sicuramente la sua motivazione allo studio della L2 non aumenterà, semmai potrebbe manifestarsi il contrario. È dunque importante capire meglio quale possa essere l'influenza dei familiari e amici sullo sviluppo di percezioni ed opinioni degli adolescenti e del loro rendimento linguistico.

1.1. Famiglia e amici

In psicologia sociale è stato evidenziato il ruolo cruciale sia dei genitori che dei pari nell'influenzare una gamma molto ampia di credenze, opinioni e comportamenti. Elementi significativi di influenza sono stati descritti in relazione alla "socializzazione morale", ovvero alla trasmissione e condivisione di valori (e.g., Brody & Shaffer, 1982; Roest, Dubas, Gerris, & Rutger, 2009), così come in relazione a comportamenti devianti (Jessor & Jessor, 1975), come ad esempio l'abuso di alcool, l'uso di droghe (Allen et al., 2003) e l'adozione di comportamenti violenti (Moffit, 1993).

Il peso dei genitori e dei pari sui ragazzi varia a seconda dell'età dell'individuo. Come evidenziato da Harris (1998; *group socialization theory*), le prime persone con cui un individuo interagisce sono i genitori, che rivestono un ruolo particolarmente cruciale nei primi anni di vita², successivamente inve-

2 Harris (1998, p. 15) afferma, infatti, che "i genitori sono la parte più importante dell'ambiente di un bambino e possono determinare in gran parte come sarà questo bambino".

ce saranno le esperienze maturate e condivise con il gruppo dei pari e nei rapporti diadici ad essere importanti. Ad esempio, Biddle e collaboratori (Biddle, Bank, & Marlin, 1980) hanno descritto delle differenze nell'influenza di pari e genitori per quanto riguarda l'uso di bevande alcoliche. Infatti, fino ai 13 anni circa, c'è un ruolo principale dei genitori, mentre in piena adolescenza (15 anni circa) c'è un ruolo predominante dei pari. Infine, dai 18 anni in poi l'influenza dei pari e dei genitori sembra avere un peso equivalente.

Per quanto riguarda più nello specifico il ruolo dei genitori e dei pari nell'apprendimento della L2, un contributo teorico importante è rappresentato dal *modello socio-educativo di acquisizione della L2* di Gardner (Gardner, 1985; Gardner, Masgoret, & Tremblay, 1999). Gardner ha enucleato 4 elementi che, a suo parere, possono incidere sull'apprendimento della L2: le influenze esterne, le differenze individuali, i contesti di apprendimento della lingua e gli esiti dell'apprendimento (ad es., successi/insuccessi; miglioramenti più o meno rapidi). In questo contributo, l'elemento su cui focalizzeremo la nostra attenzione è rappresentato dalle *influenze esterne*, tra cui Gardner include il background familiare e l'ambiente scolastico. Questi ultimi fattori vengono da lui chiamati motivatori e si riferiscono alle persone che possono avere un ruolo diretto nel motivare lo studente allo studio della L2, come genitori, pari e insegnanti. Come affermato dallo stesso Gardner (2001), abitualmente questi elementi esterni non vengono presi in considerazione dai modelli di acquisizione della L2, ad eccezione del *modello del contesto sociale* proposto da Clément nel 1980. Secondo Gardner, nell'apprendimento della L2 è invece fondamentale prendere in considerazione questi fattori esterni legati all'esperienza passata dell'individuo in quanto, a differenza di altre discipline, l'apprendere una nuova lingua implica includere qualcosa di estraneo in sé stessi o, detto in altri termini, trasformare una parte di sé in qualcosa di estraneo. Apprendere una L2 non vuol dire solo imparare vocaboli e regole grammaticali, ma significa anche conoscere una nuova cultura. Questa può essere vista come più o meno attraente e dunque può suscitare più o meno desiderio di integrarsi nel gruppo L2. In effetti, Gardner (2001) ha dimostrato che gli atteggiamenti nei confronti del proprio gruppo (i. e., *ingroup*) e del gruppo linguistico esterno (i. e., *outgroup*) giocano un ruolo fondamentale nell'apprendimento della L2, andando ad influenzare direttamente le spinte di tipo integrativo.

Un ulteriore modello importante nell'ambito dell'apprendimento della L2 è quello proposto da MacIntyre (1994), adattando un modello che era stato in precedenza sviluppato in relazione alla comunicazione nella L1: la *Willingness to Communicate* (WTC; e. g., McCroskey, 1992; McCroskey & Richmond, 1990; MacIntyre, Clément, Dornyei, & Noels, 1998). La WTC viene descritta come un tratto di personalità, evidenziando che, anche se ci possono essere delle variabili contestuali che possono influire sul desiderio di comunicare, ciascun individuo manifesta in situazioni diverse delle tendenze WTC costanti. Il modello WTC viene comunemente rappresentato come una piramide al cui vertice c'è il comportamento finale, ovvero in questo caso l'uso della L2, che è direttamente in relazione con la WTC. A sua volta questo tratto è influenzato da numerosi elementi che si trovano ai piedi della piramide, tra cui è incluso il clima, i rapporti intergruppi e le caratteristiche di personalità dell'individuo.

Altri fattori considerati all'interno di questo modello riguardano le spinte motivazionali, gli atteggiamenti intergruppi, le competenze comunicative, nonché la situazione sociale. Seguendo quindi la struttura piramidale, gli elementi che si trovano al vertice della piramide hanno un'influenza immediata sull'uso della L2, mentre gli elementi che si trovano alla base hanno un'influenza più remota. Il contesto dei pari ed il contesto familiare sono degli elementi cruciali all'interno del presente modello. Ad esempio, MacIntyre, Baker, Clément, e Conrad (2001) hanno trovato che il supporto sociale, e soprattutto il supporto da parte dei pari, è un indice positivamente correlato con la WTC. Un altro elemento molto importante di questo modello è rappresentato dal ruolo rivestito dalle norme sociali e dalle aspettative delle persone vicine al ragazzo (Clément, Baker, & MacIntyre, 2003). Le norme e le aspettative sociali costituiscono, infatti, un fattore trainante della WTC: tanto più l'apprendimento della L2 e la comunicazione nella L2 vengono considerati come importanti nel contesto sociale in cui i ragazzi vivono (ad es. dalla famiglia, dai pari e dalle istituzioni, come la scuola, con cui ha un diretto contatto), tanto più sarà probabile che questi ragazzi possano iniziare ad identificarsi in parte con il gruppo L2 e attivamente ricercare contatti all'interno della comunità L2.

Da questa breve panoramica di alcuni modelli che si occupano dei processi di apprendimento della L2, si evince che le persone importanti nella socializzazione dei ragazzi (genitori e pari) possono trasmettere e, condividendole, rafforzare opinioni, credenze e percezioni rilevanti per l'apprendimento della L2. Genitori ed amici possono, infatti, esprimere le proprie opinioni e i propri atteggiamenti rispetto alle persone che parlano la L2 e, più in generale, comunicare la loro percezione della realtà altoatesina e il perché ritengono importante studiare la L2. Queste comunicazioni molto spesso avvengono in modo esplicito, altre volte in modo più indiretto, ma non per questo sono meno efficaci in termini di influenza. In effetti, ricerche in psicologia sociale (e.g., Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009) hanno messo in luce come determinati atteggiamenti, ad esempio quelli razziali, emergono come ampiamente condivisi all'interno di questi (ed altri) contesti sociali anche se non vengono discussi all'interno della famiglia o del gruppo dei pari. In altre parole, interrogando separatamente genitori e ragazzi, possono emergere delle risposte altamente correlate tra di loro indicando, quindi, che la trasmissione degli atteggiamenti non richiede l'espressione verbale, ma può avvenire anche seguendo altre vie. Anche se i genitori affermano esplicitamente di motivare il figlio all'apprendimento della L2, potrebbero, attraverso il proprio comportamento (ad es. pochi contatti con la comunità L2, scarso uso della L2), trasmettergli degli atteggiamenti che spingono in direzione contraria. Da queste premesse emerge quindi l'importanza di analizzare il contesto in cui avviene l'apprendimento della L2: si controllerà dapprima se e in che misura gli atteggiamenti nei confronti dell'ingroup e dell'outgroup siano condivisi all'interno dei contesti sociali importanti per la crescita dei ragazzi (genitori e coetanei). Verrà poi analizzato se e in che misura le opinioni dei genitori e dei pari possano avere influenzato la motivazione e le effettive competenze L2 dei ragazzi.

Un ultimo aspetto va chiarito prima di passare alla presentazione dei risultati della ricerca. Sebbene si parli di influenza dei genitori e dei pari, in realtà, essendo di tipo correlazionale, la ricerca

KOLIPSI non permette di stabilire, dal punto di vista empirico, *chi influenza chi*. Quello che emerge dalle analisi è *se e in che misura* i ragazzi condividono gli atteggiamenti e, più in generale, la percezione della realtà altoatesina dei loro genitori ed amici, ma non permette di tracciare la direzione causale del processo di influenza. Per quanto riguarda un'eventuale somiglianza tra gli atteggiamenti di genitori e figli, è più probabile che siano i figli ad essere stati influenzati dai genitori, piuttosto che il contrario. La questione è meno scontata per quanto riguarda i pari. In questo caso è difficile stabilire a priori quale sia la fonte di influenza in quanto la somiglianza di atteggiamenti potrebbe essere sia l'esito dei rapporti di amicizia sia il criterio che ha determinato la scelta degli amici.

2. La ricerca

I dati presentati e discussi in questo contributo non includono l'intero campione della ricerca KOLIPSI, ma vedono coinvolti solo quei partecipanti per i quali avevamo a disposizione le risposte sia dei genitori sia dei pari. Per quanto riguarda quest'ultima variabile, a ciascun ragazzo era stato chiesto di indicare, come viene solitamente fatto nei sociogrammi più classici (e.g., sociogramma di Moreno; Moreno, 1934), i nomi di tre compagni di classe con i quali ha maggiori contatti. Il sociogramma è uno strumento largamente utilizzato nell'ambito educativo in quanto permette di individuare e descrivere le reti relazionali all'interno di un determinato contesto.

Il campione qui analizzato è formato da 349 studenti (si veda Tabella 1 per le frequenze di genere, gruppo linguistico e scuola frequentata) con un'età media di 17.27 anni ($SD = .76$, da un minimo di 16 ad un massimo di 22 anni). La maggior parte del campione ha dichiarato di considerarsi di madrelingua tedesca (77.7%), mentre il 18.9% si è dichiarato di madrelingua italiana. Solo 5 partecipanti si sono dichiarati bilingui. Inoltre, il campione qui analizzato era formato per il 61.3% (i.e., 214) da partecipanti femmine e per il 38.7% (i.e., 135) da maschi. Per quanto riguarda i genitori che hanno compilato il questionario, nel 68.2% dei casi il rispondente è stata la madre. L'età media dei genitori che hanno risposto ai questionari era compresa tra i 41 e i 50 anni. Tra i genitori il 55% ha dichiarato di essere in possesso del patentino di bilinguismo.

In generale, i dati relativi a ciascuna variabile presa in considerazione in questo contributo, sono stati analizzati tramite delle analisi di regressione stepwise, ovvero delle analisi in cui diverse variabili predittive sono state inserite separatamente, in fasi sequenziali chiamate step. Lo scopo di questa analisi è mettere in luce se e in che grado vi sia una relazione tra una stessa variabile rilevata nei ra-

gazzi, nei genitori e nei pari (ad es. atteggiamento verso la comunità L2).³ Nel primo step dell'analisi sono state inserite sempre le variabili di controllo, ovvero quei fattori che potrebbero avere un'influenza sulle risposte dei ragazzi, come ad esempio, il genere del partecipante, la scuola frequentata e il gruppo linguistico di appartenenza. Nel secondo step sono state aggiunte le risposte dei genitori e dei pari, infine nel terzo e ultimo step sono state aggiunte le interazioni tra le variabili incluse nel primo step e quelle incluse nel secondo step. In questo modo, si ha la possibilità di analizzare se i ragazzi condividono atteggiamenti e opinioni con il loro genitore e con gli amici in modo equivalente in tutti i sottogruppi considerati (e. g., sia nei maschi sia nelle femmine) oppure se ci sono delle differenze tra i sottogruppi (Aiken & West, 1991).

	Numerosità nel campione
GENERE:	
maschi	135 (38.7%)
femmine	214 (61.3%)
GRUPPO LINGUISTICO:	
italiani	68 (19.5%)
tedeschi	281 (80.5%)
SCUOLA FREQUENTATA:	
liceo	159 (45.6%)
istituto tecnico	190 (54.4%)

Tabella 1: Statistiche descrittive del campione analizzato.

3 In tutte le analisi che verranno descritte, le variabili di controllo sono state incluse nelle analisi come variabili dummy, ovvero "variabili fittizie". Nell'analisi di regressione possono, infatti, essere inserite come variabili indipendenti, ovvero come predittori, non solo delle variabili continue ma anche delle variabili nominali, come ad esempio il genere del partecipante. In questo caso quindi si trasformano i valori nominali (ad esempio *maschio* e *femmina*) in una serie di 0 e 1. Qui nello specifico abbiamo utilizzato questa codifica: genere del partecipante (*maschi* = 0 vs *femmine* = 1), gruppo linguistico di appartenenza (*italiano* = 0 vs *tedesco* = 1) e il tipo di scuola frequentata dal partecipante (*liceo* = 0 vs *istituto tecnico* = 1).

Inizialmente sono state condotte delle analisi includendo anche altre variabili di controllo, come il luogo di residenza dello studente (*città* vs *paese*). Tale variabile è stata poi esclusa in quanto non contribuiva ad aumentare la varianza spiegata dal modello a causa della forte sovrapposizione con la variabile relativa al gruppo di appartenenza (82.5% dei partecipanti italiani vive in città, l'82.4% dei partecipanti tedeschi vive nei paesi).

3. Risultati

3.1. L'influenza dei genitori e degli amici nella percezione delle relazioni intergruppi della provincia di Bolzano

In un contesto come quello altoatesino, l'apprendimento della L2 risente inevitabilmente della percezione delle relazioni tra il gruppo L1 e L2 (cfr. Paladino/Forer/Fasoli/Mazzurega in questo volume). Poiché il contesto sociale gioca un ruolo importante nella formazione di queste percezioni ci siamo chiesti se e in che modo esse possano essere influenzate da genitori e amici. È all'interno della famiglia che nascono e si rafforzano gli atteggiamenti dei ragazzi nei confronti del proprio gruppo linguistico e di quello L2? I genitori contribuiscono in qualche modo a una visione dei rapporti tra le comunità L1 e L2 come più o meno conflittuali? Oppure sono gli amici che giocano un ruolo preponderante in questo? Per rispondere a questo quesito abbiamo esaminato l'influenza di genitori e pari dapprima sugli atteggiamenti che i ragazzi hanno del gruppo linguistico L1 (i. e. *ingroup linguistico*) e del gruppo L2 (i. e. *outgroup linguistico*) e successivamente sulla percezione delle relazioni tra le due comunità linguistiche.

Con *atteggiamento* ci si riferisce a una tendenza, una predisposizione, un'inclinazione positiva o negativa individuale nei confronti di un determinato oggetto di valutazione (Allport, 1935; Eagly & Chaiken, 1993; 2007). Si tratta quindi di una sensazione positiva o negativa, talvolta inconsapevole e inspiegabile, che proviamo nei confronti di un determinato oggetto e che può prescindere dalle conoscenze che abbiamo a riguardo. Nel nostro caso specifico, il discorso sugli atteggiamenti si riferisce alle sensazioni provate nei confronti degli altoatesini di lingua italiana e di lingua tedesca. Questi atteggiamenti possono essere indubbiamente frutto di esperienze personali, fatte in prima persona, ma allo stesso tempo possono essere arricchite e influenzate notevolmente anche dalle conoscenze che le persone che ci sono vicine ci trasmettono nel corso dell'interazione quotidiana. In altri termini, gli atteggiamenti dei loro genitori e amici possono avere un peso importante nella formazione degli atteggiamenti dei ragazzi.

Gli atteggiamenti sono stati rilevati chiedendo ai ragazzi e ai loro genitori di indicare lungo un *evaluation thermometer* (e. g., Bargh, Chaiken, Gendler, & Pratto, 1992), ovvero una sorta di termometro ancorato tra i valori *estremamente positivo* (i. e., +100) ed *estremamente negativo* (i. e., -100), il proprio atteggiamento sia nei confronti degli altoatesini di lingua italiana sia di quelli di lingua tedesca. Quindi, sia nei confronti del proprio, sia dell'altro gruppo linguistico (si veda Figura 1 per un esempio dello strumento).

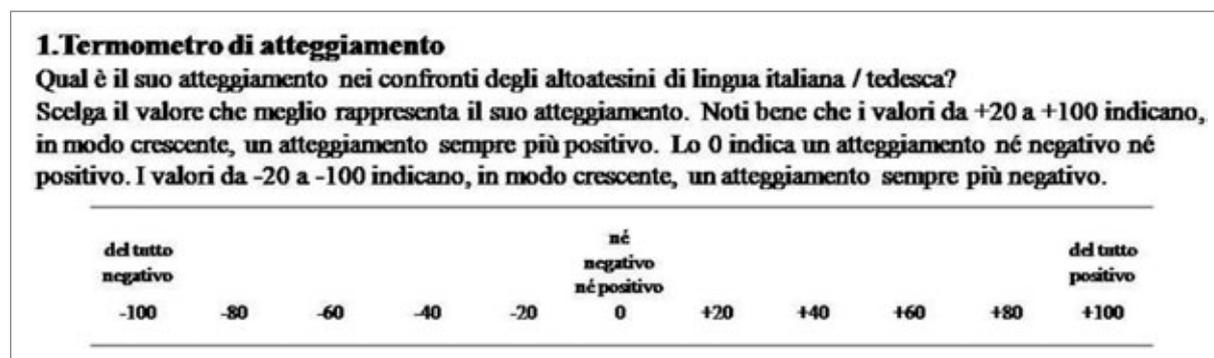


Figura 1: Evaluation thermometer usato nel questionario per misurare gli atteggiamenti.

3.1.1. Atteggiamenti verso l'ingroup linguistico (L1)

Come si può osservare dai risultati dell'analisi di regressione riportati nella Tabella 2 e dalle medie riportate in Tabella 3, il genere dei ragazzi e la scuola frequentata giocano un ruolo importante nel determinare l'atteggiamento che essi hanno nei confronti del proprio gruppo linguistico (L1). In particolare, le ragazze presentano un atteggiamento più positivo nei confronti del proprio gruppo rispetto ai loro compagni maschi. Allo stesso modo, gli studenti degli istituti tecnici presentano un atteggiamento più positivo verso l'ingroup rispetto agli studenti dei licei. Non sembrano invece esserci delle differenze legate al fatto di appartenere ad un gruppo linguistico rispetto all'altro.

L'analisi (si veda Tabella 2) ha messo inoltre in evidenza che gli atteggiamenti dei genitori, così come gli atteggiamenti dei pari, sono un predittore significativo dell'atteggiamento del ragazzo nei confronti dell'ingroup. In entrambi i casi le relazioni sono di tipo positivo e questo sta ad indicare che i ragazzi condividono gli atteggiamenti dei genitori e degli amici per quanto riguarda il proprio gruppo linguistico. In altri termini, i ragazzi che hanno atteggiamenti positivi/negativi nei confronti dell'ingroup linguistico vivono in famiglie o frequentano amici che hanno atteggiamenti simili. Tale relazione non cambia tra i vari gruppi considerati, suddivisi per genere, gruppo linguistico e scuola di provenienza.

Atteggiamenti verso l'ingroup linguistico				
	Predittore	B	Cambiamento R ²	R ² Cumulativo
Step 1	Genere partecipanti	.34*		
	Gruppo linguistico	-.21		
	Scuola frequentata	.33*		
			.024*	.024*
Step 2	Atteggiamenti Genitori	.17*		
	Atteggiamenti Pari	.16*		
			.026**	.050**
Step 3	Att. Genitori X Genere Partecipanti	.07		
	Att. Pari X Genere Partecipanti	.08		
			.001	.051
Step 3	Att. Genitori X Gruppo Linguistico	-.05		
	Att. Pari X Gruppo Linguistico	-.09		
			.001	.051
Step 3	Att. Genitori X Scuola Frequentata	.10		
	Att. Pari X Scuola Frequentata	.25		
			.008	.058

Tabella 2: Analisi di regressione dei predittori degli atteggiamenti verso l'ingroup linguistico emersi dal termometro presentato agli studenti. Nella tabella sono riportati i b non standardizzati. Test di significatività a due code + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; * $p < .001$.**

	Atteggiamenti verso l'ingroup (media e deviazione standard)	Atteggiamenti verso l'outgroup (media e deviazione standard)	Differenza tra ingroup e outgroup (media e deviazione standard)
GENERE:			
maschi	M = 9.15, SD = 1.61	M = 6.88, SD = 2.55	M = 2.27, SD = 2.90
femmine	M = 9.48, SD = 1.40	M = 7.49, SD = 2.19	M = 1.99, SD = 2.25
GRUPPO LINGUISTICO:			
italiani	M = 9.44, SD = 1.42	M = 6.82, SD = 2.53	M = 2.62, SD = 2.74
tedeschi	M = 9.33, SD = 1.51	M = 7.36, SD = 2.30	M = 1.97, SD = 2.45
SCUOLA FREQUENTATA:			
liceo	M = 9.19, SD = 1.58	M = 7.56, SD = 2.20	M = 1.63, SD = 2.27
istituto tecnico	M = 9.48, SD = 1.41	M = 6.99, SD = 2.46	M = 2.49, SD = 2.66

Tabella 3: Statistiche descrittive degli atteggiamenti verso l'ingroup, outgroup e la differenza tra le due valutazioni.

3.1.2. Atteggiamenti verso l'outgroup linguistico (L2)

Nel questionario, i partecipanti dovevano indicare lungo un continuum da -100 a +100 il proprio atteggiamento non solo verso il proprio gruppo linguistico, ma anche verso il gruppo esterno (*outgroup linguistico*). Su tale variabile è stata condotta la medesima analisi di regressione condotta per gli atteggiamenti nei confronti dell'ingroup linguistico. I risultati sono riportati nella Tabella 4 e le statistiche descrittive in Tabella 3. Come si può osservare dalle tabelle dei risultati, le tre variabili di controllo prese in considerazione (genere, scuola e gruppo linguistico) appaiono esercitare un ruolo importante nel modulare l'atteggiamento individuale nei confronti dell'outgroup linguistico. Nello specifico, osservando le medie riportate nella Tabella 3, si può notare che le partecipanti femmine manifestano un atteggiamento più favorevole nei confronti dell'outgroup rispetto ai partecipanti maschi. Anche il gruppo linguistico di appartenenza ha un'influenza significativa nel determinare l'atteggiamento nei confronti dell'outgroup: i partecipanti tedeschi hanno un atteggiamento più positivo, quindi più aperto e amichevole rispetto ai partecipanti italiani. Infine, un altro fattore che presenta un peso significativo su questa variabile è determinato dalla scuola frequentata: gli studenti dei licei manifestano un atteggiamento più positivo verso l'outgroup rispetto agli studenti degli istituti tecnici.

Dalla Tabella 4, inoltre, si può osservare che i ragazzi condividono gli atteggiamenti nei confronti dell'outgroup linguistico dei loro genitori e amici. Sia gli atteggiamenti dei compagni di classe con cui il partecipante ha più contatti sia gli atteggiamenti dei genitori risultano infatti dei predittori significativi degli atteggiamenti dei ragazzi nei confronti dell'outgroup linguistico. Questo indica una somiglianza negli atteggiamenti dei ragazzi e genitori, da un lato, e ragazzi e amici, dall'altro. In altri termini, tanto più gli atteggiamenti dei genitori e dei pari sono positivi (negativi) nei confronti dell'outgroup linguistico, tanto più positivi (negativi) sono anche gli atteggiamenti del ragazzo. Tuttavia, la medesima analisi ha messo in evidenza che la condivisione di questo atteggiamento con i pari è molto più forte per gli altoatesini di lingua italiana rispetto a quelli di lingua tedesca⁴. Questo significa, quindi, che, per quanto riguarda l'outgroup linguistico, gli altoatesini di lingua italiana la pensano come i loro genitori e amici. Gli altoatesini di lingua tedesca invece presentano atteggiamenti più simili a quelli dei genitori che degli amici.

4 Per gli altoatesini di lingua italiana, $b = .30$, $t_{(67)} = 2.50$, $p = .015$, per gli altoatesini di lingua tedesca, $b = .07$, $t_{(278)} = 1.30$, $p = .19$.

Atteggiamenti verso l'outgroup linguistico				
	Predittore	B	Cambiamento R ²	R ² Cumulativo
Step 1	Genere partecipanti	.55*		
	Gruppo linguistico	.68*		
	Scuola frequentata	-.68**		
			.042**	.042*
Step 2	Atteggiamenti Genitori	.75***		
	Atteggiamenti Pari	.28*		
			.110***	.152***
Step 3	Att. Genitori X Genere Partecipanti	.10		
	Att. Pari X Genere Partecipanti	.30		
			.004	.156
Step 3	Att. Genitori X Gruppo Linguistico	.06		
	Att. Pari X Gruppo Linguistico	-.65*		
			.011+	.163+
Step 3	Att. Genitori X Scuola Frequentata	.26		
	Att. Pari X Scuola Frequentata	.08		
			.003	.155

Tabella 4: Analisi di regressione dei predittori degli atteggiamenti verso l'outgroup linguistico emersi dal termometro presentato agli studenti. Nella tabella sono riportati i b non standardizzati. Test di significatività a due code + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; * $p < .001$.**

3.1.3. Ingroup bias

Successivamente, da questi due distinti indici di atteggiamento nei confronti dell'ingroup e dell'outgroup linguistico è stato calcolato, sia per i ragazzi sia per i loro amici e genitori, un indice di differenza in grado di indicare quanto l'ingroup viene valutato più positivamente rispetto all'outgroup. Questa differenza indica il favoritismo per il proprio gruppo e in psicologia sociale viene chiamata *ingroup bias* (cfr. Paladino/Forer/Fasoli/Mazzurega in questo volume e volume 1 per gli esiti dell'indagine questionaria online). Con questo termine si indica una preferenza, in questo caso un atteggiamento più positivo nei confronti del proprio gruppo di appartenenza rispetto a uno o più gruppi esterni. Su tale indice sono state condotte delle analisi di regressione per vedere se nei ragazzi il livello di favoritismo per il proprio gruppo sia simile a quello dei loro genitori e dei loro amici. I risultati sono riassunti nella Tabella 5 e le statistiche descrittive sono riportate nella Tabella 3.

Dalle analisi condotte è emerso che i partecipanti tedeschi presentano un ingroup bias inferiore rispetto agli studenti italiani. Questo significa che c'è una minore differenza tra la valutazione dell'ingroup e dell'outgroup negli altoatesini di lingua tedesca rispetto agli altoatesini di lingua italiana. È inoltre emersa una differenza legata alla scuola frequentata dal partecipante: gli studenti dei licei presentano un livello di favoritismo nei confronti del proprio gruppo rispetto al gruppo esterno

inferiore rispetto agli studenti degli istituti tecnici. Non sono emerse invece differenze significative tra maschi e femmine per quanto riguarda questa variabile. Infine, dato più rilevante (Tabella 5), l'ingroup bias manifestato dai ragazzi, ovvero il favoritismo nei confronti dell'ingroup rispetto all'outgroup, è in relazione positiva con quello manifestato dai loro genitori e dal gruppo dei pari e questo risultato non varia a seconda del genere del partecipante, della scuola frequentata né tanto meno del gruppo linguistico di appartenenza. In altri termini, tanto più i genitori, o gli amici, tendono a favorire il proprio gruppo linguistico, tanto più questa preferenza emerge anche negli atteggiamenti del ragazzo (Tabella 5).

		Ingroup Bias		
	Predittore	B	Cambiamento R ²	R ² Cumulativo
Step 1	Genere partecipanti	-.22		
	Gruppo linguistico	-.89**		
	Scuola frequentata	.99***		
			.050***	.050***
Step 2	Atteggiamenti Genitori	.60***		
	Atteggiamenti Pari	.52***		
			.107***	.156***
Step 3	Att. Genitori X Genere Partecipanti	.08		
	Att. Pari X Genere Partecipanti	-.12		
			.001	.157
Step 3	Att. Genitori X Gruppo Linguistico	.03		
	Att. Pari X Gruppo Linguistico	-.59*		
			.011	.168
Step 3	Att. Genitori X Scuola Frequentata	.02		
	Att. Pari X Scuola Frequentata	.23		
			.001	.157

Tabella 5: Analisi di regressione dei predittori dell'indice di favoritismo nei confronti del proprio gruppo rispetto al gruppo esterno. Nella tabella sono riportati i b non standardizzati. Test di significatività a due code + p < .10; *p < .05; **p < .01; *p < .001.**

3.2. Percezione della conflittualità tra i due gruppi linguistici

		Percezione del conflitto		
	Predittore	B	Cambiamento R ²	R ² Cumulativo
Step 1	Genere partecipanti	-.09		
	Gruppo linguistico	-.23*		
	Scuola frequentata	.24**		
			.033**	.033**
Step 2	Genitori	.14***		
	Pari	.08+		
			.041***	.074***
Step 3	Genitori X Genere Partecipanti	-.11		
	Pari X Genere Partecipanti	.20*		
			.018*	.092*
Step 3	Genitori X Gruppo Linguistico	.04		
	Pari X Gruppo Linguistico	.04		
			.001	.075
Step 3	Genitori X Scuola Frequentata	.04		
	Pari X Scuola Frequentata	.03		
			.001	.075

Tabella 6: Analisi di regressione dei predittori della percezione dei due gruppi. Nella tabella sono riportati i b non standardizzati. Test di significatività a due code + $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; * $p < .001$.**

La percezione dei rapporti esistenti tra i due gruppi linguistici è stata indagata attraverso una domanda che richiedeva ai partecipanti di descrivere i rapporti tra i due gruppi su due scale. La prima era ancorata tra “molto conflittuali” e “molto amichevoli”, mentre la seconda era ancorata tra “molto buoni” e “molto cattivi”. Le risposte alle due domande presentano una correlazione molto forte sia nel caso dei ragazzi che hanno partecipato allo studio [$r_{(349)} = -.52, p < .001$] che dei loro genitori [$r_{(319)} = -.478, p < .001$] e per questo motivo è stato calcolato un unico indice dato dalla media delle risposte a queste due domande. Punteggi alti in questa variabile indicano che i rapporti tra i due gruppi linguistici vengono visti come cattivi e conflittuali e quindi suggeriscono la percezione di un conflitto tra i due gruppi.

I risultati emersi dall'analisi di questa variabile sono riportati nella Tabella 6. Come si può osservare, sono emerse delle differenze significative legate sia al gruppo linguistico di appartenenza sia alla scuola frequentata dai ragazzi. In particolare, si nota come gli altoatesini di lingua italiana ($M = 3.32, SD = .80$) percepiscono i rapporti tra i due gruppi come più conflittuali degli altoatesini di lingua tedesca ($M = 3.15, SD = .80$). Complessivamente possiamo dire che i rapporti tra i due gruppi vengono percepiti come lievemente conflittuali dato che entrambe le medie, sia quella dei ragazzi di

lingua tedesca che italiana, sono statisticamente superiori al valore centrale della scala di risposte (i. e., 3; $t_{\text{italiani}(67)} = 3.32, p = .001$; $t_{\text{tedeschi}(280)} = 3.07, p = .002$). Il valore centrale di questa scala è il 3 e dunque una media del 3 corrisponderebbe a una percezione neutrale dei rapporti, cioè, né buoni né cattivi, né conflittuali né amichevoli. Per quanto riguarda invece le differenze legate alla scuola frequentata, è emerso che gli studenti del liceo esprimono pareri neutrali sui rapporti tra i due gruppi ($M = 3.07, SD = .76$), mentre gli studenti degli istituti tecnici tendono a vedere la situazione come leggermente conflittuale [$M = 3.27, SD = .85$].

Le percezioni dei genitori risultano essere un predittore significativo di quelle dei ragazzi. Questo indica che i ragazzi condividono la percezione delle relazioni tra gruppo L1 e L2 dei loro genitori. In altri termini, quei ragazzi che ritengono le relazioni tra altoatesini italiani e tedeschi come conflittuali (amichevoli) vivono in famiglie che la pensano allo stesso modo. Per quanto riguarda l'influenza dei pari è interessante vedere che solo le ragazze, ma non i ragazzi, frequentano amici che la pensano allo stesso modo sulle relazioni intergruppi.

3.3. Atteggiamenti e relazioni intergruppi: il ruolo dei genitori e degli amici

Dalle analisi condotte è emerso chiaramente come l'atteggiamento dei ragazzi nei confronti dell'in- e dell'out-group, nonché la tendenza a favorire l'ingroup (i. e. ingroup bias) variano tra ragazzi e ragazze e nei vari tipi di scuola. In media, le ragazze, in confronto ai loro coetanei maschi, manifestano degli atteggiamenti più positivi, quindi più amichevoli, nei confronti di entrambi i gruppi (ingroup e outgroup), e dunque un livello di ingroup bias inferiore. Allo stesso modo, gli studenti del liceo presentano un livello di bias inferiore rispetto agli studenti degli istituti tecnici. Per quanto riguarda il gruppo d'appartenenza, si delineano delle differenze nella valutazione dell'outgroup, ma non nella valutazione dell'ingroup: le medie (Tabella 3) dicono che gli altoatesini di lingua italiana hanno un atteggiamento meno favorevole, quindi tendenzialmente più ostile, nei confronti dell'outgroup rispetto a quanto espresso dagli altoatesini di lingua tedesca nei confronti degli italiani. Questo si riflette anche in un ingroup bias maggiore, ovvero una maggiore differenza tra la valutazione dell'ingroup e dell'outgroup. Gli altoatesini tedeschi ed italiani si differenziano anche per quanto riguarda la percezione del conflitto: le relazioni vengono viste infatti come meno amichevoli dagli italiani che dai tedeschi.

Lo scopo di queste analisi era di verificare l'influenza dei genitori e degli amici sulle opinioni dei ragazzi. A questo proposito, è emerso come i ragazzi tendano a condividere gli atteggiamenti dei loro genitori sia per quanto riguarda in- e outgroup sia per quanto concerne le relazioni che intercorrono tra questi due gruppi. In altri termini, i ragazzi hanno atteggiamenti e una percezione delle relazioni intergruppi simile a quella dei loro genitori. Questo risultato suggerisce che le opinioni dei ragazzi ri-

sentono del contesto familiare. Ulteriori analisi⁵ hanno evidenziato come le valutazioni dei genitori sono particolarmente influenti nella formazione degli atteggiamenti relativi al gruppo esterno. Probabilmente nella formazione degli atteggiamenti nei confronti dell'ingroup i ragazzi si basano in primo luogo sull'esperienza diretta. Nel caso della valutazione dell'outgroup invece, avendo meno contatti diretti e quindi meno informazioni acquisite in modo autonomo, i ragazzi sono fortemente influenzati dalle opinioni dei genitori. Un risultato simile emerge anche per quanto riguarda gli atteggiamenti e le opinioni degli amici, con un'unica eccezione: gli atteggiamenti di ragazze e ragazzi verso in- e outgroup sono simili a quelli dei loro amici, ma per quanto riguarda la percezione di conflitto questa somiglianza riguarda solo le ragazze.

Infine, un altro risultato molto interessante emerso dalle analisi condotte, riguarda il fatto che mentre per gli altoatesini di lingua italiana gli atteggiamenti nei confronti dell'outgroup linguistico vengono condivisi sia all'interno del gruppo dei pari che all'interno della famiglia, per gli altoatesini di lingua tedesca, tali atteggiamenti vengono condivisi in misura maggiore all'interno della propria famiglia, ma meno con il gruppo dei pari. Dal momento che queste analisi non ci permettono di indicare chiaramente la relazione causale degli effetti descritti, possiamo dire che tale risultato potrebbe essere interpretato in due direzioni. Da un lato potrebbe essere indice del fatto che i partecipanti italiani scelgono a priori di frequentare soprattutto quei compagni di classe che hanno degli atteggiamenti verso gli altoatesini tedeschi simili ai propri; dall'altro lato, lo stesso effetto potrebbe essere interpretato come indice del fatto che gli italiani sono maggiormente influenzati dagli atteggiamenti dei pari nei confronti dell'outgroup linguistico.

5 Per effettuare questi confronti sono state condotte delle analisi di regressione stepwise includendo solo lo step 1 e 2 separatamente per gli atteggiamenti dei genitori e dei pari. Gli atteggiamenti dei pari spiegano la stessa quota di varianza sia per quanto riguarda gli atteggiamenti nei confronti del proprio gruppo ($R^2_{\text{change}} = .013$) che dell'altro gruppo linguistico ($R^2_{\text{change}} = .013$). Il medesimo confronto ha invece evidenziato come l'influenza degli atteggiamenti dei genitori sia maggiore per la valutazione dell'outgroup ($R^2_{\text{change}} = .097$) rispetto all'ingroup ($R^2_{\text{change}} = .014$). Tale differenza è risultata inoltre essere statisticamente significativa ($p = .006$).

4. Perché impararla? Orientamento integrativo e strumentale nell'apprendimento della L2

4.1. Gli orientamenti motivazionali nell'apprendimento della L2

Per *motivazione* si intende, nel senso più ampio del termine, l'insieme dei fattori che possono spingere e incentivare una persona a mettere in atto determinati comportamenti, in questo caso ad apprendere la L2. L'importanza della motivazione nell'apprendimento della L2 viene ampiamente condivisa dagli studiosi (e.g., Gardner, 1985; Gardner & Clément, 1990) fin dai primi lavori di Gardner e Lambert sull'argomento (1959, 1972). I due autori suggerirono che l'impegno con il quale l'individuo si dedica all'apprendimento della L2 è sì guidato dagli atteggiamenti nei confronti del gruppo linguistico che parla la L2, ma in larga misura anche dagli obiettivi e dagli orientamenti all'apprendimento. Il termine *orientamento* in questo contesto introduce un'altra distinzione molto importante da fare quando si parla di motivazione e che solo in parte riflette la distinzione tra motivazione intrinseca ed estrinseca⁶: l'orientamento *strumentale* vs. *integrativo* (Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2000).

L'orientamento *integrativo* è rappresentato dal desiderio della persona di apprendere la L2 per potersi integrare nella comunità L2, identificarsi con i suoi membri e avvicinarsi alla loro cultura. Questo orientamento può essere differenziato dall'orientamento *strumentale* caratterizzato, invece, dal desiderio e dalla necessità di apprendere la L2 per poter realizzare degli obiettivi ben precisi (ad es. dei vantaggi lavorativi o scolastici) che prescindono dall'integrazione con l'altro gruppo. Entrambi gli orientamenti svolgono un ruolo importante nello stimolare la motivazione all'apprendimento della L2, ma la spinta integrativa sembra permettere di raggiungere dei successi con una durata più a lungo termine, mentre la spinta strumentale potrebbe avere effetti a breve termine, ma meno durevoli (Gardner & Lambert, 1972). In altre parole, l'orientamento strumentale potrebbe portare la persona a mettere in atto degli sforzi nell'apprendimento della lingua solamente fino a quando l'obiettivo viene raggiunto per poi scemare una volta che esso è stato realizzato (ad es. studiare la L2 per sostenere l'esame del patentino di bilinguismo e, una volta superato l'esame, non dedicarsi più alla L2). Gardner e Lambert (1972) sostengono che le persone con un orientamento di tipo integrativo solitamente s'impegnano di più nell'apprendimento e riescono a raggiungere livelli migliori di competenza linguistica.

6 Con motivazione estrinseca ci si riferisce al desiderio di apprendere qualcosa o fare qualcosa semplicemente per le sue potenziali conseguenze (ad es. ricevere un premio o, al contrario, non ricevere una possibile punizione). Quindi in questo caso la motivazione è principalmente frutto di fattori esterni senza i quali probabilmente l'individuo non metterebbe in atto quel comportamento. La motivazione di tipo intrinseco che, come dice il termine stesso, viene dall'interno della persona ed è quindi una spinta legata direttamente al desiderio di mettere in atto quel comportamento specifico, indipendentemente dal fatto che ci siano delle ricompense o delle punizioni dall'esterno.

Nell'ambito del presente progetto agli studenti è stato chiesto di indicare i motivi per i quali per loro è importante imparare la L2, indagando così sia gli obiettivi di tipo integrativo⁷ ($\alpha = .84$) sia quelli di tipo strumentale⁸ ($\alpha = .68$).

Una prima analisi⁹ ha evidenziato innanzitutto che nell'apprendimento della L2 dei ragazzi che hanno risposto al questionario è generalmente più forte l'orientamento strumentale ($M = 3.66$) rispetto a quello integrativo [$M = 2.86$, $F_{(1, 341)} = 190.17$, $p < .001$]. Inoltre, è emersa una differenza legata alla scuola frequentata dai partecipanti [$F_{(1, 341)} = 18.50$, $p < .001$]. Infatti, mentre la finalità strumentale è maggiormente presente negli studenti degli istituti tecnici ($M = 3.80$) rispetto agli studenti dei licei [$M = 3.66$; $t_{(347)} = -1.89$, $p = .06$], la finalità integrativa è molto più forte negli studenti dei licei ($M = 3.04$) rispetto agli istituti tecnici [$M = 2.80$; $t_{(347)} = 3.35$, $p = .001$]. Dalla medesima analisi è emersa, inoltre, una differenza legata al genere del partecipante: le ragazze ($M = 3.39$) attribuiscono maggior importanza all'apprendimento della L2 rispetto ai ragazzi [$M = 3.13$; $F_{(1, 341)} = 11.11$, $p = .001$] e questo vale sia per le finalità integrativa che strumentale.

È importante tenere presente che queste spinte motivazionali sono in relazione agli atteggiamenti del partecipante (cfr. Paladino/Forer/Fasoli/Mazzurega e Vettori in questo volume). Infatti, l'orientamento integrativo presenta delle correlazioni positive con l'atteggiamento generale nei confronti dell'outgroup linguistico così come misurato dall'*evaluation thermometer* [$r_{(349)} = .57$, $p < .001$]. Questo indica quindi che, in generale, tanto più i partecipanti hanno una rappresentazione positiva del gruppo L2, tanto più sono orientati ad apprendere la L2 per integrarsi con l'outgroup. L'orientamento strumentale non è invece correlato con gli atteggiamenti nei confronti dell'outgroup linguistico.

7 Per capire meglio il comportamento, lo stile di vita e i problemi degli altoatesini di lingua italiana/tedesca. / Per essere più simile agli altoatesini di lingua italiana/tedesca. / Perché mi permette di avere contatti e/o fare amicizia con altoatesini di lingua italiana/tedesca in provincia di Bolzano. / Per sentirmi più integrato nella vita sociale della provincia di Bolzano. / Per la mia vita sociale in Alto Adige. / Per riuscire a esprimere i miei pensieri e le mie emozioni quando sono a contatto con persone di lingua italiana/tedesca. / Per comunicare meglio con l'altro gruppo linguistico. / Per conoscere vita e cultura di altre regioni e Paesi dove si parla la lingua italiana/tedesca. / Per poter guardare la TV, i film o leggere libri in lingua italiana/tedesca. / Perché voglio usufruire di tutte le opportunità/offerte culturali (ad es. corsi, incontri, dibattiti, cinema in tedesco ecc.) organizzate nella mia città/nel mio paese.

8 Per trovare lavoro nella pubblica amministrazione. / Perché la conoscenza della lingua italiana/tedesca rappresenta un vantaggio se si vuole fare carriera o avere un buon lavoro in provincia di Bolzano. / Perché non voglio un brutto voto in questa materia. / Perché potrebbe essermi utile per proseguire i miei studi (ad es. università). / Perché voglio ottenere il patentino di bilinguismo.

9 Analisi della varianza per misure ripetute ponendo come fattore entro partecipanti il tipo di motivazione e come fattori tra partecipanti il genere, il tipo di scuola frequentata e il gruppo linguistico di appartenenza.

4.2. Orientamento strumentale e integrativo: il ruolo dei genitori

Se si abita in Provincia di Bolzano, avere delle buone competenze nella seconda lingua è estremamente importante. Dalla ricerca KOLIPSI emerge chiaramente che i genitori ne sono ben consapevoli e che non mancano di incoraggiare e incitare i ragazzi all'apprendimento della L2. Alle domande sul quanto incoraggiano i figli all'apprendimento della L2, a ricercare contatti e ad usare la L2, essi rispondono che in generale cercano di motivare e spingere i propri figli all'apprendimento della L2 ($\alpha = .79$; $M = 3.73$, $t(348) = 14.71$, $p < .001$). Inoltre, è stato loro chiesto se si aspettano che i figli conseguano il patentino di bilinguismo e anche in questo caso le medie sono maggiori rispetto al punto centrale della scala ($M = 3.44$, $t(343) = 6.09$, $p < .001$) indicando quindi che in generale i genitori si augurano che i propri figli conseguano tale obiettivo il prima possibile. Da queste risposte traspare quindi una forte motivazione da parte dei genitori affinché i figli acquisiscano la L2. Questi incoraggiamenti da parte dei genitori sortiscono poi l'effetto di motivare i ragazzi a studiare la L2?

È interessante capire in che modo i genitori riescono a trasmettere ai propri figli l'importanza che essi stessi attribuiscono all'apprendimento della L2. In effetti, lo studio della L2 può essere da loro incoraggiato (i. e. "è importante studiare il tedesco/l'italiano!") e sostenuto (i. e. "bravo, parla in tedesco/italiano!") attraverso sollecitazioni e/o apprezzamenti verbali, ma anche, o forse soprattutto, attraverso il loro comportamento concreto ovvero facendo un uso effettivo della L2. Un genitore che parla la L2 fa capire concretamente al proprio figlio quanto sia importante acquisirla e utilizzarla, al di là delle sue parole. Si può quindi pensare che anche il comportamento linguistico dei genitori influenzi la motivazione dei figli allo studio della L2.¹⁰ Nel questionario proposto ai genitori c'erano delle domande atte a rilevare la frequenza d'uso della L2 in alcuni contesti.¹¹ Abbiamo quindi condotto un'analisi di regressione in cui si è analizzato il ruolo dell'incoraggiamento dei genitori nell'apprendimento della L2 e quanto effettivamente la L2 viene usata dai genitori nella vita quotidiana, nell'influenzare motivazione gli orientamenti integrativo e strumentale dei figli. L'analisi condotta ha evidenziato che solo l'orientamento integrativo dei ragazzi è influenzato sia dall'incoraggiamento e dal sostegno che il genitore esprime verbalmente, ma anche dal suo effettivo uso della L2. Questo risultato indica quindi che i genitori trasmettono sia in modo esplicito che implicito qual è la loro opinione e quale ritengono

10 I risultati del barometro linguistico tuttavia indicano che le persone della generazione dei genitori dei ragazzi coinvolti nel progetto Kolipsi, soprattutto quelli di lingua italiana, usano pochissimo la L2.

11 Nello specifico si chiedeva di indicare quanto frequentemente avessero usato nel corso dell'ultimo mese (mai o raramente, qualche volta, abbastanza spesso, molto spesso, quasi sempre o sempre) la L2 per comunicare con le persone appartenenti all'outgroup linguistico, per vedere dei film o dei programmi TV/radio, per leggere dei giornali/libri, nella vita quotidiana (ad esempio in un negozio), nel lavoro e nel tempo libero ($\alpha = .88$). Abbiamo calcolato un indice dato dalla media delle risposte a queste domande e abbiamo incluso tale variabile nel secondo step di un'analisi di regressione congiuntamente con la variabile che riassume l'importanza esplicitata dai genitori.

essere il comportamento linguistico appropriato. E questo appare avere un ruolo importante nel motivare il ragazzo ad apprendere la L2 per integrarsi con il gruppo esterno.

Predittore		orientamento integrativo			orientamento strumentale		
		b	Cambiamento R ²	R ² Cumulativo	b	Cambiamento R ²	R ² Cumulativo
Step 1	Genere partecipanti	.20**			.29***		
	Gruppo linguistico	.08			.15		
	Scuola frequentata	-.25***			.12+		
			.056***	.056***		.061***	.061***
Step 2	Motivazione genitori	.11***			.19***		
	Motivazione pari	.14***			.05		
			.076***	.132***		.079***	.139***
Step 3	Motivazione Genitori X Genere Partecipanti	.12+			-.12		
	Motivazione Pari X Genere Partecipanti	.05			-.04		
			.010	.142		.007	.146
Step 3	Motivazione Genitori X Gruppo Linguistico	-.06			-.08		
	Motivazione Pari X Gruppo Linguistico	-.09			-.10		
			.005	.137		.005	.144
Step 3	Motivazione Genitori X Tipo di Scuola	.06			.10		
	Motivazione Pari X Tipo di Scuola	-.08			-.23***		
			.005	.137		.032	.171**

Tabella 7: Analisi di regressione della condivisione degli orientamenti integrativo e strumentale tra ragazzi, genitori e gruppo dei pari. Nella tabella sono riportati i b non standardizzati. Test di significatività a due code + p < .10; *p < .05; **p < .01; *p < .001. Nelle analisi relative alla motivazione integrativa sono stati inclusi solo gli indici relativi alla motivazione integrativa dei genitori e dei pari; allo stesso modo per la motivazione strumentale sono stati inclusi solo gli indici relativi a tale tipologia di motivazione sia per i genitori che per i figli.**

5. Influenza delle opinioni dei genitori e dei pari sulle effettive competenze L2 dei ragazzi

5.1. Influenza degli atteggiamenti verso l'ingroup (L1) e l'outgroup (L2) linguistico

Acquisire una buona competenza nella L2 è una questione complessa, in quanto entrano in gioco molteplici fattori che vanno dalle capacità della persona, alle effettive opportunità di apprendimento e alla sua motivazione. Qui di seguito verificheremo se vi è una relazione tra gli atteggiamenti dei genitori e degli amici e le competenze dei ragazzi in L2. In altri termini, la domanda che ci porremo è: in che tipo di famiglia vivono e che tipo di amici frequentano i ragazzi con buone competenze linguistiche? Come visto nel paragrafo 3, ai ragazzi, ai genitori e al gruppo dei pari era stato chiesto di esprimere il proprio atteggiamento sia verso l'ingroup che verso l'outgroup linguistico lungo un continuum da +100 a -100. Successivamente è stato calcolato un indice di differenza tra queste due valutazioni, il cosiddetto *ingroup bias*. Tale indice è informativo circa il livello di favoritismo nei confronti dell'ingroup. Nei paragrafi precedenti abbiamo già descritto la relazione esistente tra le opinioni e gli atteggiamenti dei ragazzi stessi e dei loro pari e genitori. Adesso faremo un passo avanti: in un'analisi di regressione verranno inserite le valutazioni dei genitori e dei pari per poter verificare un'eventuale relazione tra tali opinioni e l'effettiva competenza nella L2 del ragazzo emersa dai test linguistici effettuati (si veda la descrizione dei risultati dei test linguistici).

Considerando come predittori gli indici di *ingroup bias* sia dei genitori sia del gruppo dei pari, possiamo osservare (cfr. Tabella 8) che solamente le opinioni dei pari mostrano una relazione negativa e significativa con le competenze L2 dei partecipanti. Questo significa che tanto più il gruppo di amici di un partecipante mostra una preferenza per il proprio rispetto all'altro gruppo linguistico (*ingroup bias*), tanto peggiori saranno le competenze di questo partecipante nella L2. Come detto in precedenza, per quanto riguarda l'influenza degli amici è difficile stabilire quale sia la relazione causale. In effetti, questo risultato potrebbe essere interpretato sia come "le opinioni degli amici hanno un'influenza negativa sulle competenze L2", sia come "coloro che hanno minori competenze L2 preferiscono frequentare amici che esprimono più nettamente una preferenza per il proprio gruppo linguistico". In questa logica, le competenze L2 avrebbero un effetto sulla vita sociale del ragazzo.

Tuttavia, come descritto in precedenza, in questo caso abbiamo analizzato l'indice di *ingroup bias*, che è dato dalla differenza dell'atteggiamento manifestato verso ingroup ed outgroup. Da questi risultati non si può, dunque, sapere se è l'atteggiamento nei confronti dell'ingroup oppure nei confronti dell'outgroup che determina tale relazione significativa con le effettive competenze L2 del partecipante. Per questo motivo sono state condotte due analisi di regressione distinte includendo in un primo caso gli atteggiamenti, di amici e genitori, verso l'outgroup (L2) e nel secondo caso gli atteggiamenti

verso l'ingroup (L1). I risultati emersi (Tabella 8) indicano che gli atteggiamenti dei genitori e dei pari nei confronti dell'outgroup linguistico non hanno una relazione significativa con le competenze L2 del partecipante. Per quanto riguarda invece gli atteggiamenti nei confronti dell'ingroup, sono solo le opinioni gli amici, ma non quelle dei genitori che sembrano giocare un ruolo significativo sulle effettive competenze L2 del partecipante. Questo risultato indica che i ragazzi che trascorrono molto tempo con amici che hanno degli atteggiamenti particolarmente positivi nei confronti dell'ingroup linguistico hanno in genere delle competenze inferiori nella L2. Anche questo risultato potrebbe essere interpretato in due modi. Da un lato, esso potrebbe indicare un'influenza negativa degli atteggiamenti del gruppo di amici sulle competenze nella L2 dei ragazzi. Dall'altro, questo risultato potrebbe segnalare che sono i ragazzi con scarse competenze nella L2 che tendono a stringere amicizia con quelle persone che valutano il proprio gruppo in modo particolarmente positivo.

Riassumendo, possiamo concludere che le competenze linguistiche dei ragazzi sono in relazione con gli atteggiamenti dei pari, ma non con quelli dei genitori.

5.2. Influenza dei genitori

In che modo i genitori potrebbero avere o aver avuto un'influenza sulle competenze nella L2 dei loro figli? Precedentemente abbiamo evidenziato il ruolo importante che gli incoraggiamenti verbali dei genitori e il loro comportamento linguistico hanno sulla motivazione dei figli ad apprendere la L2. Qui, il nostro obiettivo è verificare se questi due aspetti hanno anche una relazione diretta con le competenze linguistiche dei figli. Nelle analisi di regressione che seguono abbiamo quindi preso in considerazione non solo *l'importanza esplicitata dai genitori*, ma anche il loro effettivo uso della L2. Come si può evincere dai risultati riportati nella Tabella 8, solo l'uso effettivo della L2 da parte dei genitori presenta una relazione positiva e significativa con le competenze L2 dei ragazzi. Questo risultato indica, quindi, che è soprattutto il comportamento concreto dei genitori, ovvero il loro effettivo uso della L2 ad avere un'influenza importante sull'effettiva competenza del figlio nella produzione e comprensione della L2. In altre parole, ad avere un'influenza sui figli non è tanto quello che i genitori dicono, ma piuttosto quello che realmente fanno, l'esempio che danno.

La stessa relazione positiva e significativa emerge anche in relazione all'uso della L2 da parte del gruppo dei pari. Dunque, le competenze dei ragazzi sono in relazione positiva con la frequenza d'uso della L2 da parte sia dei genitori sia del gruppo di amici con essi cui dichiarano di trascorrere più tempo. Tuttavia, includendo queste due variabili separatamente in due analisi di regressione per poter confrontare il loro distinto apporto sulle competenze L2 dei ragazzi, emerge che la frequenza d'uso da parte dei genitori ha un effetto maggiore [$F_{\text{change}(2,307)} = 12.62, p < .001$] della frequenza d'uso da parte dei pari [$F_{\text{change}(2,307)} = 7.16, p = .008$].

	Dei GENITORI	Dei PARI
Atteggiamenti verso l'ingroup	-	-.09**
Atteggiamenti verso l'outgroup	-	-
Ingroup bias	-	-.11**
Motivazione strumentale	-	-
Motivazione integrativa	-	-
Uso della lingua	.13***	.10**

Tabella 8: Influenze sulle competenze linguistiche dei ragazzi. Nella tabella sono riportati i b non standardizzati. Test di significatività a due code + p < .10; *p < .05; **p < .01; *p < .001.**

Variabile	Genitori	Pari
Atteggiamento ingroup	M = 8.91 (SD = 1.94)	M = 9.39 (SD = 1.29)
Atteggiamento outgroup	M = 7.81 (SD = 1.96)	M = 7.23 (SD = 1.94)
Ingroup bias	M = 1.09 (SD = 1.97)	M = 2.15 (SD = 2.19)
Percezione del conflitto	M = 2.95 (SD = .85)	M = 3.18 (SD = .66)
Motivazione integrativa	M = 3.44 (SD = .85)	M = 3.12 (SD = .63)
Motivazione strumentale	M = 3.67 (SD = .70)	M = 3.92 (SD = .60)
Uso della L2	M = 2.22 (SD = .88)	M = 2.37 (SD = .47)

Tabella 9: Statistiche descrittive di genitori e pari.

6. Conclusioni

Come già affermato più volte nel presente capitolo, l'individuo non nasce e cresce in un vuoto sociale, ma si trova inserito in un contesto che plasma costantemente i suoi sentimenti e atteggiamenti, le sue percezioni e opinioni. Tutte queste variabili sono importanti per la questione bilinguismo in quanto possono avere un'influenza sulla motivazione di apprendere la L2 e, di conseguenza, incidere sulle effettive competenze nella stessa. Recenti ricerche in psicologia sociale hanno preso in considerazione l'apporto sia del contesto familiare in cui un individuo cresce sia del contesto dei pari, ovvero degli amici, assieme ai quali si trascorre più tempo. Inoltre, anche i modelli più autorevoli proposti a spiegazione dei processi che portano all'apprendimento della L2, come ad esempio il *modello socio-educativo di acquisizione della seconda lingua* (Gardner, 1985; Gardner et al., 1999) e la *Willingness to Communicate* (WTC; MacIntyre et al., 1998; si veda paragrafo 1 del presente capitolo) includono il contesto familiare e amicale tra i fattori che potrebbero essere rilevanti nel processo di acquisizione della L2. Abbiamo dunque esaminato *se e in che misura* la percezione delle relazioni intergruppi e il comportamento linguistico dei ragazzi sia influenzato dalle opinioni e dai comportamenti di genitori e amici. Nella Tabella 10 sono riassunti i risultati emersi dall'analisi dei dati che sono stati precedentemente presentati. In generale, si può osservare che per tutti gli aspetti presi in considerazione esiste un'influenza del gruppo dei pari o dei genitori. In alcuni casi, l'influenza del contesto familiare e di quello amicale appaiono essere equivalenti, mentre in altri casi una è maggiore dell'altra.

	VARIABILI INSERITE NELLE ANALISI DI REGRESSIONE					
	Genere	Scuola Frequen- tata	Gruppo linguis- tico	GENI- TORI	PARI	Eventuali interazioni
Atteggiamenti verso l'ingroup	.34* F > M	.33* Itis > Licei	-	.17*	.16*	-
Atteggiamenti verso l'outgroup	.55*	-.68** Itis < Licei	.68* I < T	.75***	.28*	-
Ingroup Bias	-	.99*** Itis > Licei	-.89** I > T	.60***	.52***	-
Rappresentazione dei due gruppi come entità distinte o unite	-	-	.26*	-	.11*	Condivisione con i pari maggiore le femmine
Percezione del con- flitto tra i due gruppi	-	.24**	-.23*	.14**	-	Condivisione con i pari solo le femmine
Motivazione Strumentale	.29*** F > M	-	-	.19***	.05	-
Motivazione Integrativa	.20** F > M	-.25** Itis < Licei	-	.11***	.19***	-

Tabella 10: Riepilogo dei principali risultati discussi nel presente capitolo.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti nei confronti dei due gruppi linguistici, si osserva che la valutazione dell'ingroup appare essere influenzata da genitori e amici allo stesso modo. Anche per quanto riguarda la valutazione dell'outgroup entrambi, genitori ed amici, giocano un ruolo, ma in questo caso l'influenza del contesto familiare si fa sentire in misura nettamente maggiore. Questo significa che tanto più i genitori hanno un atteggiamento positivo (negativo) nei confronti del gruppo L2, tanto più il ragazzo avrà un atteggiamento positivo (negativo) nei confronti di tale outgroup. L'influenza degli amici è pur sempre presente, ma in misura inferiore rispetto al contesto familiare. Una possibile spiegazione a questo dato può essere il fatto che per i genitori è cruciale "proteggere" il proprio figlio nei confronti del mondo esterno e in quest'ottica sarebbe di primaria importanza trasmettergli le proprie conoscenze relativamente all'outgroup in modo da metterlo in guardia rispetto ad eventuali pericoli/rischi. Inoltre, tale effetto può essere spiegato anche dal fatto che i ragazzi, avendo forse poche conoscenze dirette di persone appartenenti all'outgroup linguistico, si affidano più facilmente alle opinioni ed esperienze dei genitori nelle loro valutazioni.

Parzialmente in linea con i risultati appena descritti, vi sono quelli relativi alla percezione delle relazioni tra i due gruppi come conflittuali. Si osserva però una differenza tra partecipanti maschi e femmine: la percezione dei rapporti intergruppi dei ragazzi è simile a quella dei genitori, ma non a quella dei pari, quella delle ragazze invece appare essere influenzata da entrambi, genitori e, anche se in modo meno forte, dal gruppo dei pari. Nuovamente, quindi, si osserva una maggiore influenza della famiglia rispetto al gruppo di amici. Tenere presente le informazioni che riguardano eventuali conflittualità tra i due gruppi è importante per i ragazzi perché permette loro di anticipare eventuali situazioni spiacevoli e, dunque, di proteggersi. Comunque, visto che le percezioni dei ragazzi si avvicinano più a quelle dei genitori che non a quelle dei pari, si potrebbe anche ipotizzare che i ragazzi diano più credibilità al giudizio della famiglia piuttosto che a quello dei pari. D'altro canto, la mancata condivisione di tali opinioni all'interno del gruppo degli amici potrebbe indicare che i ragazzi non parlano molto tra di loro di questi argomenti e, quindi, che non c'è una condivisione diretta di tali rappresentazioni. Tuttavia, questo potrebbe manifestare anche che le opinioni sulle relazioni intergruppi in Provincia di Bolzano non rappresentano un criterio nella scelta degli amici con cui trascorrere più tempo.

Altri aspetti presi in considerazione nel presente capitolo sono la motivazione e gli orientamenti allo studio della L2 e le effettive competenze nella L2 dei ragazzi. La frequenza d'uso della L2 da parte dei genitori appare essere un buon predittore degli orientamenti e delle effettive competenze linguistiche rilevate nei partecipanti tramite test linguistici. Quindi, tanto più i genitori usano la L2 nella vita quotidiana (ad esempio per leggere libri, guardare la TV o ascoltare la radio), tanto migliori sono le competenze linguistiche dei figli. La stessa relazione, seppur leggermente più debole, emerge anche con il gruppo dei pari.

Per quanto riguarda le altre variabili rilevate su genitori e pari e la loro influenza diretta sulle competenze linguistiche dei ragazzi, sono emersi risultati significativi solo ed esclusivamente per

quanto riguarda i pari, ma non i genitori. In particolare, è emersa una relazione significativa ed inversa tra le competenze nella L2 dei ragazzi e gli atteggiamenti nei confronti dell'ingroup da parte dei pari. La stessa cosa emerge anche per l'indice di *ingroup bias*, ovvero di favoritismo nei confronti del proprio gruppo linguistico rispetto al gruppo L2. Tale relazione indica, quindi, che tanto più il gruppo dei pari valuta positivamente il proprio gruppo tanto peggiori sono le competenze nella L2 di un ragazzo. Allo stesso modo, tanto più alto è l'indice di *ingroup bias* dei pari, tanto peggiori sono le competenze linguistiche del ragazzo.

Concludendo, possiamo dire che il progetto KOLIPSI ha permesso di indagare il fenomeno del bilinguismo in Alto Adige da una prospettiva psicosociale ponendo l'enfasi su alcuni costrutti del micro contesto sociale in cui un individuo nasce e si muove. In particolare, è stata analizzata la condivisione di atteggiamenti verso il gruppo L1 e il gruppo L2 e le spinte motivazionali all'interno di due contesti: quello familiare e quello amicale. La ricerca ha evidenziato come ci siano dei livelli molto alti di condivisione di tali opinioni in entrambi i contesti. Tuttavia, come già ribadito più volte, mentre nel caso dei genitori la direzione causale degli effetti è chiara, ovvero i genitori sono fonte di influenza sui figli, nel caso dei pari la relazione causale non è così scontata. Infatti, le presenti analisi di regressione permettono solamente di evidenziare la presenza di relazioni significative, ma non permettono chiaramente di dire *chi è causa di che cosa*. Quindi, nel caso delle relazioni significative con i pari, questo potrebbe da un lato indicare che le opinioni dei ragazzi sono influenzate dalle opinioni dei pari ma dall'altro esso potrebbe anche dirci che i ragazzi scelgono di condividere più tempo con i pari che hanno le loro stesse opinioni riguardo alle tematiche qui analizzate. Inoltre, è plausibile ipotizzare che la condivisione dei costrutti qui analizzati non preveda solo ed esclusivamente una precisa direzione causale, ma potrebbe anche indicare un nesso di tipo circolare, in cui ogni singolo elemento dell'interazione, che sia il ragazzo, il genitore o l'amico, sono al contempo influenzati e influenzano l'altro attore sociale.

Tuttavia, a prescindere dalle precise relazioni causa-effetto, il progetto KOLIPSI e in particolare i risultati qui descritti sottolineano il ruolo importante che gioca il contesto sociale nelle relazioni intergruppi e nella formazione degli atteggiamenti verso la L2 e i gruppi linguistici. Piuttosto che come un processo individuale, l'apprendimento di una seconda lingua andrebbe quindi inteso come un processo che, per essere perseguito e realizzato, richiederebbe, seppur a vario titolo, il coinvolgimento di genitori ed amici. Cosa si potrebbe quindi fare in tal senso? Quali sono le implicazioni? Un primo passo sarebbe quello di informare, al fine di renderli più consapevoli, i genitori sul ruolo che essi hanno nell'apprendimento della L2 da parte dei loro figli. Stando ai dati della ricerca, l'incoraggiamento verbale conta, ma non quanto quello di fornire un esempio concreto di bilinguismo. Con ciò non s'intende dire che se i genitori hanno scarse competenze nella seconda lingua, allora anche i figli sono destinati allo stesso futuro, quanto piuttosto che non si può esaurire il proprio ruolo esercitando pressione sui ragazzi ("impara il tedesco/l'italiano!") o delegando alla scuola il ruolo di motivare i ragazzi a di-

ventare bilingui. La scuola offre strumenti per l'apprendimento della L2, ma il desiderio di apprendere la trova origine e si alimenta, se non unicamente, anche altrove, a partire dal contesto familiare e amicale. Di certo un genitore che è in grado di comunicare e di fatto utilizza la L2 fornisce un ottimo esempio di bilinguismo. Tuttavia, il suo contributo alla motivazione va al di là delle effettive competenze, quel che più conta è l'importanza attribuita con il proprio comportamento al bilinguismo. In questo senso un genitore che, seppur con scarse competenze in L2, si mette in gioco provando a interagire con l'altro gruppo in L2 riesce forse a comunicare ai propri figli l'importanza del bilinguismo, se non altro manifestando il proprio desiderio di essere bilingue.

Sottolineando l'importanza del contesto sociale, i dati di questa ricerca suggeriscono come possa essere utile pensare all'apprendimento della L2 anche in ambito scolastico non tanto come un'attività individuale, ma piuttosto come un processo che ha luogo all'interno di un gruppo. La creazione di un gruppo che ritiene importante l'apprendimento della L2 come contesto di apprendimento, per i processi di influenza sociale descritti all'inizio di questo capitolo, potrebbe facilitare l'acquisizione della seconda lingua. Questo vorrebbe dire che la scuola, oltre a fornire strumenti per l'apprendimento della L2, dovrebbe anche discutere e comprendere se vi sono e quali sono le motivazioni dei ragazzi allo studio della L2.

In conclusione, i risultati dell'analisi presentati in questo capitolo mettono in evidenza come nel bilinguismo non conti solo l'impegno individuale e le decisioni di politica linguistica, ma anche il contesto sociale dove i ragazzi vivono e si confrontano.

Bibliografia

- Aiken, L. S., & West, S. G. (1991): *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.
- Allen, M./Donohue, W. A./Griffin, A./Ryan, D./Mitchell Turner, M. M. (2003): Comparing the influence of parents and peers on the choice to use drugs: A meta-analytic summary of the literature. In: *Criminal Justice and Behavior*, 30, 163–186.
- Allport, G. W. (1935): Attitudes. In: Murchison, C. (ed.), *Handbook of social psychology*. Worcester, MA: Clark University Press, 798–844.
- Bargh, J. A./Chaiken, S./Govender, R./Pratto, F. (1992): The generality of the automatic attitude activation effect. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 893–912.
- Biddle, B. J./Bank, B. J./Marlin, M. M. (1980a): Parental and peer influences on adolescents. In: *Social Forces*, 58, 1057–1079.
- Biddle, B. J./Bank, B. J./Marlin, M. M. (1980b): Social determinants of adolescent drinking: What they think, what they do, and what I think and do. In: *Journal of Studies on Alcohol*, 41, 215–241.
- Brody, G. H./Shaffer, D. R. (1982): Contributions of parents and peers to children's moral socialization. *Developmental Review*, 2, 31–75.
- Castelli, L./De Dea, C./Nesdale, D. (2008): Learning social attitudes: Children's sensitivity to the verbal and nonverbal behaviors of adult models during interracial interactions. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 223–237.
- Castelli, L./Zogmaister, C./Tomelleri, S. (2009): The transmission of racial attitudes within the family. In: *Developmental Psychology*, 45, 586–591.
- 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.
- Eagly, A. H./Chaiken, S. (1993): *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Eagly, A. H./Chaiken, S. (2007): The advantages of an inclusive definition of attitude. In: *Social Cognition*, 25, 582–602.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C./Clément, R. (1990): Social psychological perspectives on second language acquisition. In: Giles, H./Robinson, W. P. (eds.): *Handbook of language and social psychology*. New York: John Wiley & Sons, 495–517.
- Gardner, R. C./Lambert, R. C. (1959): Motivational variables in second language acquisition. In: *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266–272.
- Gardner, R. C./Lambert, W. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C./Masgoret, A. M./Tremblay, P. F. (1999): Home background characteristics and second language learning. In: *Journal of language and social psychology*, 18, 419–437.
- Harris, J. R. (1998): *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: Free Press.
- Jessor, R./Jessor, S. (1975): Adolescent development and the onset of drinking. In: *Journal of Studies on Alcohol*, 36, 27–51.
- 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./Dorney, 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.
- Moffitt, T. E. (1993): Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. In: *Psychological Review*, 100, 674–701.
- Moreno, J. L. (1934): *Who Shall Survive?*. New York: Beacon House Inc.

- McCroskey, J. C (1992): Reliability and validity of the willingness to communicate scale. In: *Communication Quarterly*, 40, 16-25.
- McCroskey, J. C./Richmond, V. P. (1990): Willingness to communicate: Differing cultural perspectives. In: *Southern Communication Journal*, 56, 72-77.
- McCroskey, J. C./Richmond, V. P. (1990): Willingness to communicate: A cognitive view. In: *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 19-37.
- Noels, K. A./Pelletier, L. G./Clément, R./Vallerand, R. J. (2000): Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. In: *Language Learning*, 50, 57-85.
- Roest, A. M. C./Dubas, J. S./Gerris, J. R. M./Rutger, E. C. M. E. (2009): Value Similarities Among Fathers, Mothers, and Adolescents and the Role of a Cultural Stereotype: Different Measurement Strategies Reconsidered. In: *Journal of Research on Adolescence*, 19, 812-833.

Lehrerbefragung: früher und heute

Rita Gelmi, Walter Cristofolletti

1. Einleitung

In unserem Land ist die Mehrsprachigkeit sehr wichtig. Sie ist ein Thema, das immer wieder, im positiven und negativen Sinne, Auseinandersetzungen in der Gesellschaft hervorruft, die auch von den Medien oft aufgegriffen werden. Der Schule wird in der Verwirklichung der Mehrsprachigkeit von den Durchführungsbestimmungen zum Autonomiestatut eine wesentliche Rolle übertragen. Für die Vermittlung der Zweitsprache sind Lehrpersonen vorgesehen, deren Muttersprache die Zweitsprache ist. Diese Lehrpersonen müssen eine besondere Aus- und Fortbildung haben, um die Didaktik der Zweitsprache zu beherrschen.

Vielerorts ist für die Schülerinnen und Schüler der Kontakt mit der Zweitsprache etwas Neues, weil sie in einem einsprachigen Umfeld aufwachsen. Um so wichtiger werden deshalb in der Schule die didaktischen Aspekte der Vermittlung und die empathische Beziehung zwischen Lehrperson der zweiten Sprache und Schülerinnen und Schülern. Die Lehrpersonen sind jedoch nicht allein für den Erfolg in der Zweiten Sprache verantwortlich, auch andere Faktoren beeinflussen das Lehren und Lernen der Zweitsprache, darunter ist die Motivation hervorzuheben, die vom Einzelnen, von der Familie und vom gesellschaftlichen Umfeld stark abhängig ist. Mit der Motivation sind die Haltung gegenüber dem Anderssprachigen, die soziale Wertschätzung der Sprache und die Kontaktfreudigkeit der Lernenden verbunden.

Die Gesellschaft stellt sich immer wieder die Frage, welche Ergebnisse der Unterricht der Zweiten Sprache bringt. Diese Fragen stellt sich die Schule selbst an den Schnittstellen Grundschule/Mittelschule, Mittelschule/Oberschule und am Ende der Schullaufbahn. Die Lehrpläne früher und die Landesrichtlinien heute sehen für die Zweite Sprache das Erreichen folgender Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen vor: am Ende der Grundschule die Stufe A2, am Ende der Mittelschule B1 und am Ende der Oberschule B2.

Im Laufe der Jahre sind verschiedene Studien durchgeführt worden, um die erreichten Kompetenzen festzustellen und um dadurch eine fundierte wissenschaftliche Antwort auf die brennenden Fragen nach den Ergebnissen des Zweitsprachunterrichts zu geben.

In diesen Studien sind Direktoren/nnen und SchülerInnen sowie LehrerInnen der für die Stichproben ausgelosten Klassen befragt worden. Die SchülerInnen haben sich außerdem einem schriftlichen und mündlichen Test unterziehen müssen.

Sinn und Zweck dieses Beitrages ist eine Gegenüberstellung der methodischen Ansätze und der Aspekte, die für Lehrerbefragungen früher und heute verwendet und eingesetzt wurden, um Änderungen im didaktischen Bereich festzustellen und hervorzuheben. Zum Vergleich stehen die Lehrerbefragung im Auftrag des Landtages im Schuljahr 1994/95 und die Lehrerbefragung im Rahmen der KOLIPSI-Studie der EURAC im Schuljahr 2008/09.

2. Kontrastive Elemente in den Fragebögen

Stellt man die Fragebögen aus dem Jahre 1997 und jene aus dem Jahr 2008 gegenüber, kann man in der Struktur eine generelle Übereinstimmung feststellen. Die Bereiche waren und sind folgende:

- Angaben zur Person;
- Ausbildung und Fortbildung für den Zweitsprachunterricht;
- Unterrichtstätigkeit (Didaktik und Methodik);
- Einrichtungen/Verfügbare Ressourcen.

Trotz dieser gemeinsamen Struktur lassen sich bei einer genaueren Analyse grundsätzliche Unterschiede feststellen, die die Entwicklung in den juristischen (1), didaktischen (2), methodischen (3) und technologischen (4) Bereichen betreffen.

Zu Punkt 1

Ein wesentlicher Unterschied liegt in der Fragestellung zur juristischen Position. Während 1997 nach der Stammrolle gefragt wurde, wird jetzt nach der Art des Arbeitsvertrages gefragt (befristet oder unbefristet). Daraus kann man schließen, dass sich in der Zwischenzeit im Bereich der Laufbahnenentwicklung des Lehrpersonals Grundlegendes verändert hat. Der Wechsel einer Lehrperson von einem befristeten Arbeitsvertrag in ein zeitlich unbefristetes Arbeitsverhältnis ist allgemein als „Aufnahme in die Stammrolle“ bekannt. Dieser Wechsel tritt ein, wenn eine Lehrperson von der vordersten Position in der Rangliste auf eine freie Stelle im Stellenplan der Grundschule oder auf eine freie Stelle in einer Wettbewerbsklasse der Mittel- oder Oberschule rückt. Mit dem Wechsel ändern sich einige Aspekte des Arbeitsverhältnisses: Während nämlich die Besoldung einer Supplentin oder eines Supplenten auch im Laufe vieler Dienstjahre unverändert bleibt, bringt der Übergang in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis u. a. auch ein besseres Gehalt mit sich. Dabei wird zum einen die bereits

erworbene Berufserfahrung berücksichtigt – in der so genannten „Anerkennung der außerplanmäßigen Dienste“; zum anderen bringt der Beginn der so genannten „Laufbahnentwicklung“ Gehaltserhöhungen mit sich.

Zu Punkt 2

Unterschiedlich ist auch die Frage zur Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen ausgefallen. Vor der Gründung der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Freien Universität Bozen gab es für Lehrpersonen, die die Zweite Sprache unterrichten wollten, keinerlei Möglichkeit, eine gediegene sprachdidaktische Ausbildung zu erfahren. Alle waren auf eine kurze berufsbegleitende Fortbildung für Junglehrer/innen angewiesen, die im Vergleich zu den Bedürfnissen nur einen begrenzten Einblick in die Fachdidaktik geben konnte. Das hat sich in ihrer Unterrichtstätigkeit bemerkbar gemacht, da sie im besten Fall auf ihre persönliche Erfahrung als Schüler/innen zurückgreifen konnten. Die Kenntnis didaktischer Innovationen im Bereich des Zweitspracherwerbs eigneten sie sich erst durch die im Laufe der Jahre besuchten Fortbildungsveranstaltungen an. Die Folgen davon waren Unsicherheit und überholte methodische Ansätze, die das Lehren und Lernen im Zweitsprachunterricht erschwerten. Zusätzlich war es für die Lehrenden später schwierig, sich von festgefahrenen Mustern zu befreien.

Ab dem akademischen Jahr 1997/98 hat die Universität die Ausbildung der Lehrpersonen für den Kindergarten und die Primarschule übernommen. Bis zu diesem Zeitpunkt konnte man nach einer dreijährigen, später fünfjährigen Kindergärtnerinnenschule und einer vierjährigen, später fünfjährigen Lehrerbildungsanstalt die Lehrbefähigung erlangen und somit auch in den Unterricht der Zweitsprache einsteigen. Ab dem akademischen Jahr 1999/2000 mussten die Lehrer/innen der Mittel- und Oberschulen die zweijährigen postuniversitären Kurse der SSIS (*Scuola di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario – Spezialisierungsschule für den Sekundarunterricht*) besuchen.

Auch in der Frage zur Fortbildung sind Unterschiede festzustellen, die mit der Schulentwicklung und der Qualität von Unterricht zusammenhängen. In dieser Zeitspanne 1997 – 2008 sind grundlegende innovative Akzente – auch auf europäischer Ebene – gesetzt worden, die in die Fortbildung der Lehrpersonen eingebracht werden mussten.

Im Europäischen Jahr der Sprachen 2001 hat der Europarat den *Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen* (GeRS) veröffentlicht, der den Fremd- und Zweitsprachunterricht didaktisch und methodisch stark beeinflusst hat. Damit hat der Europarat ein Instrument geschaffen, das Transparenz und Kohärenz in die Sprachlernprozesse gebracht hat. Der Referenzrahmen liefert klare Standards, die das sprachliche Niveau Lernender und die Ergebnisse ihrer sprachlichen Produkte bewerten helfen. Darin werden auf verständliche Weise folgende Aspekte beschrieben:

- die für die Kommunikation nötigen Kompetenzen;
- die dazu gehörigen Kenntnisse und Fertigkeiten;
- die Kommunikationssituationen und -bereiche.

Diese Orientierung soll die Einschätzung des sprachlichen Niveaus Lernender erleichtern.

Eine Anwendungsmöglichkeit des Referenzrahmens stellt für die Schulen das *Europäische Sprachenportfolio* (ESP) dar. Südtirol besitzt drei Europäische Sprachenportfolios:

- für die Grundschule (validiert 2004, Nr. 65);
- für die Mittelschule (validiert 2005, Nr. 69);
- für die Oberschule (validiert 2009, Nr. 101).

Das *Europäische Sprachenportfolio* ist ein Dokument des Europarates, das die Lernenden auf ihrem schulischen und außerschulischen Bildungsweg im Sinne des lebenslangen Lernens begleitet. Es dokumentiert die Lernergebnisse im Bereich der Sprachen und die Prozesse, die damit verbunden sind. Es hat eine zweifache Funktion:

- eine pädagogische Funktion, da es den bereits beschrittenen Lernweg dokumentiert und den Lernenden einerseits die erworbenen Kompetenzen bewusst macht und ihnen andererseits auch die Verantwortung für das Lernen überträgt.
- eine bewertende Funktion, da es ein alternatives Bewertungsinstrument ist, das die traditionellen Methoden ergänzt und die Möglichkeit schafft, die erworbenen Kompetenzen mit Hilfe eines europaweit anerkannten Rasters zu überprüfen.

Mit dem ESP arbeiten heißt, eine reflexive Haltung in Bezug auf Sprachlernerfahrungen und interkulturelle Erfahrungen aufzubauen. Die Schülerinnen und die Schüler werden angeleitet, sich zu fragen, was und wie sie gelernt haben, wo sie Schwierigkeiten angetroffen haben.

Diese Haltung stärkt die Eigenverantwortung der Einzelnen in Bezug auf Lernen, macht aber auch Stärken und Schwächen bewusst.

Das ESP hilft außerdem Lernenden, sich ihrer persönlichen Lernstrategien bewusst zu werden. Das macht ihr Lernen effizienter und nachhaltiger.

Die Schülerinnen und Schüler werden in die Mitverantwortung genommen: sie müssen ihr Lernen in die Hand nehmen und durch entsprechende Belege im Dossier dokumentieren. Dadurch werden sie sich der eigenen Lernfortschritte bewusst, das trägt zur Stärkung ihres Selbstbewusstseins bei.

All das fordert eine neue Lernkultur, eine neue Haltung im Lehren und Bewerten.

Diese beiden Dokumente (GeRS und ESP) waren in den 1990er Jahren noch nicht vorhanden und waren somit im Fragebogen aus dem Jahre 1997 kein Thema, an dem sich die Aus-, Weiter- und Fortbildung orientieren hätte können.

Im Zusammenhang mit der Ausbildung und Fortbildung für den Zweitsprachunterricht werden den Lehrpersonen in beiden Fragebögen Bereiche genannt, aus denen sie besonderen Nutzen für ihren Unterricht ziehen können. Neu ist dabei die Frage nach dem Umgang mit den Technologien der Gegenwart. In einer von der Wissensgesellschaft geprägten Welt ist es wichtig, dass Lehrpersonen die digitalen Medien einsetzen, um Informationen zu beschaffen, daraus Inhalte für die Bildungs-

und Unterrichtstätigkeit zu gestalten und den Schülerinnen und Schülern die Kompetenzen zum kritischen und verantwortungsvollen Umgang mit diesen neuen Medien zu vermitteln.

Zu Punkt 3

Wesentliche Entwicklungen haben in der angesprochenen Zeitspanne im Bereich der Didaktik und Methodik auf der Grundlage des Konstruktivismus und der skeptischen Hermeneutik den Zweit- und Fremdsprachenunterricht verändert.

In den letzten Jahren haben sich die Auffassungen vom Lehren und Lernen von Sprachen tief greifend verändert.

Gläubte man früher, dass das Wissen etwas dem lernenden Subjekt Fremdes sei, das man ihm zu vermitteln habe und dessen sich der Lernende in einem Prozess der Akkumulation bemächtigen müsse, weiß man heute, dass das Lernen nicht außerhalb des Lernenden existiert. Von Lehrkräften wird verlangt, dass sie Lernumgebungen schaffen, in denen SchülerInnen ihr bereits bestehendes Wissen ausnutzen können und gleichzeitiges neues erarbeiten. Erkenntnisse werden partizipativ und dialogisch gemeinsam konstruiert.

In einer solchen Perspektive kommt dem Lehrenden nicht so sehr die Rolle desjenigen zu, der Wissen in den Köpfen der SchülerInnen transferiert, wie etwa beim berühmten Nürnberger Trichter. Vielmehr sind Lehrkräfte als Vermittler zu verstehen zwischen dem, was ein Schüler/eine Schülerin bereits weiß einerseits, neuen Erkenntnissen andererseits. Schüler/Innen lernen autonom, aber nicht allein. Erst der Dialog in der Klasse macht das Verstehen oder die Konstruktion neuen Wissens möglich. Lehr- und Lernaktivitäten sind demzufolge als dialogische Ko-Konstruktion eines kulturell und situativ bestimmten Wissens zu verstehen.

Die Klasse wird so zu einem Mikrokosmos, einer Gemeinschaft diskursiven Lernens, die von ganz eigenen diskursiven Praktiken geprägt ist: dabei verweist die Qualität der Interaktion auf die Qualität des Lernprozesses.

Schulische Aktivitäten waren früher zum Großteil sehr analytisch. Übungen wurden „auferlegt“, so dass die Handlungen des Einzelnen kontrolliert waren; es herrschte eine geringe Fehlertoleranz. Heute hingegen beruhen die Aktivitäten häufig auf ausdifferenzierten, offenen und verschiedenen Stimuli, Fragen und Anregungen, die durch die gestellten Aufgaben hervorgerufen werden. Im Zentrum solcher Aufgaben steht stets der Lernende mit seinen Bedürfnissen, seiner Neugier und seinen kognitiven Prozessen. Die Lösung der Aufgaben besteht nicht mehr nur einfach im Beantworten, sondern auch im Entwickeln von Fragen und Ideen. Außerdem sollen problematische und komplexe Situationen bewältigt werden. Diese Aktivitäten spiegeln reale Situationen, in denen man mit anderen interagieren und sich gegenseitig verstehen muss. Sie fördern ein handlungsorientiertes Lernen, um die Fähigkeit zur sprachlichen Interaktion zu entwickeln. Dabei werden in Diskussionen Themen gemeinsamen Interesses besprochen.

Um für alle günstige Arbeitsbedingungen zu schaffen, sollten pädagogische Verträge zwischen Lehrperson und SchülerInnen ausgehandelt werden, mit dem Ziel die verschiedenen Bedürfnisse in der Klasse zu berücksichtigen und die Klasseninteraktion zu lenken. In der Vergangenheit wurde vorwiegend eindimensional gelehrt. Die Kommunikation folgte der Struktur „Frage – Antwort – Feedback“: der Lehrer/die Lehrerin stellte die Fragen (deren Antwort er bereits kannte), der Lernende antwortete, und der Lehrer/die Lehrerin akzeptierte die Antwort als entweder richtig oder lehnte sie als falsch ab. Heute arbeiten Lehrkräfte mit einer Vielzahl an Methoden, um flexibel die verschiedenen Ausgangsbedingungen, Interessen und Erfahrungen der Einzelnen zu berücksichtigen, um individuelle Initiativen zu unterstützen und um verantwortungsbewusstes und selbständiges Handeln zu fördern. Fehler werden nun eher als „Fenster zur kognitiven Welt der SchülerInnen“, als Hinweis auf Lernprozesse verstanden.

Auch Bewertungen haben eine andere Bedeutung erlangt. Früher betrachtete man das Wissen als in diskrete Bestandteile zerlegbar, die dann bewertet wurden. Beurteilungen betrafen Kenntnisse, und man arbeitete mit objektiven, dekontextualisierten Prüfungen, die die Kenntnis von „Wissensbausteinen“ maßen.

Im konstruktivistischen Modell liegt das Interesse auf prozeduralen Aspekten, also darauf, wie es Lernenden gelingt, Wissen im sich entwickelnden Klassendialog und in der Interaktion mit MitschülerInnen zu konstruieren. Dieser Dialog ist eine Art Fenster, wodurch Hinweise auf den Fortschritt oder aber auch auf die Hindernisse bei der Wissenskonstruktion vermittelt werden. Deshalb ist es nun von enormer Bedeutung, nicht nur beobachten zu können, wie viel SchülerInnen sagen (deklaratives Wissen, *savoir*) oder tun können (prozedurales Wissen, *savoir faire*), sondern auch welche ihre Einstellungen (*savoir être*) und ihre Bereitschaft zum Lernen (*savoir apprendre*) ist.

Der hermeneutische Fremdsprachenunterricht nach Hans Hunfeld (2004) ist eine Reaktion auf veränderte Wirklichkeit in Europa: Grenzenlosigkeit, Vielsprachigkeit, vielfältige und nahe Fremdheit. Er geht deshalb von einer anderen als der bisher üblichen Sicht auf den sprachlich und kulturell Fremden aus (Normalität des Fremden), sieht die Grenzen des Verstehens deutlicher als bisher (skeptische Hermeneutik), zielt nicht nur auf den Aufbau fremdsprachlicher Fertigkeiten, sondern fordert eine neue Haltung der Toleranz gegenüber Andersheit und Fremdheit (Unterricht als Verstehenslehre). Er setzt sich damit deutlich von den traditionellen Grundbegriffen des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts ab.

Die natürliche vielfältige Andersartigkeit der Lerner wird nicht als Störung, sondern als Motor des Lernprozesses genommen: Ihr unterschiedliches Vorwissen, das durch Impulse zur Sprache kommt, steuert die spiralförmige Progression gemeinsamen Lernens. Die Reichhaltigkeit des Lernmaterials stimuliert und fördert die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen. Fremdsprachenunterricht ist so nicht länger Vorübung für spätere fremdsprachliche Kommunikation, sondern selbst schon Verstehensgespräch. Es entwickelt sich unter den natürlichen Bedingungen von Missverständnis-

sen, Verständnisblockaden und Verstehensanstrengungen. Methodische Vielfalt ergibt sich dabei nicht aus Belehrungstechnik, sondern ist natürliche Folge dieser didaktischen Grundsätze.

Lehrende und Lernende orientieren sich im Prozess wachsender sprachlicher Mündigkeit an der produktiven Normalität der Differenz. Diese schult Toleranz als Bewahrung, nicht Nivellierung von Andersheit. Die Erfahrung, dass gerade Verschiedenheit in der Gemeinsamkeit individuelles Lernen erleichtert, fördert und steigert, wird so lebenslanger Lernimpuls.

Stille als Fertigkeit, Kompetenz und Schlüsselqualifikation ist Grundlage für jedes Verstehensgespräch, weil erst das intensive Zuhören dem jeweils Anderen erlaubt zur eigenen Rede zu kommen. Die Fragehaltung der Neugier auf das fremde Wort, die andere Weltsicht, die unterschiedliche Perspektive setzt Angstfreiheit und Selbstbewusstsein voraus, zugleich aber auch Selbstdistanz, die Respekt vor anderer Äußerung überhaupt erst erlaubt. Der hermeneutische Ansatz ist von daher nicht auf den Fremdsprachenunterricht beschränkt, sondern bietet dem fragenden Lehrer eine alternative Sicht auf jeden Unterricht.

Der hermeneutische Zweitsprachunterricht respektiert die Eigenart der gesellschaftlichen Situation Südtirols und bereitet sie zugleich auf seine Weise für die Herausforderung einer absehbaren Zukunft vor: Der Kontext der Schule ist mehrsprachig, die Normalität des Anderssprachigen und Anderskulturellen ist Alltagserfahrung, Verständnisblockaden durch ungenügendes und/oder falsches Vorwissen werden bewusst, überlieferte Vorurteile werden korrigiert, weil der jeweils Andere selbst zur Rede kommt. Die didaktischen Grundsätze des hermeneutischen Ansatzes bewahren also die vielfältige Verschiedenheit sprachlicher und kultureller Perspektiven und beginnen den Lerndialog durch intensives Zuhören auf das jeweils eigenständig Andere.

In der Unterrichtstätigkeit werden heutzutage folgende Aspekte dieser didaktischen Entwicklung besonders berücksichtigt:

Schülerzentriertheit: Im Mittelpunkt des didaktischen Geschehens steht die Schülerin und der Schüler mit den jeweiligen Lernbedürfnissen und ihrem/seinem Vorwissen. Die Lehrenden müssen den Unterricht so gestalten, dass die Lernenden aktiv in das Geschehen in der Klasse eingebunden werden.

Festigung der Eigenständigkeit und der Eigenverantwortung: In der heutigen komplexen Arbeitswelt sind diese Fähigkeiten besonders gefragt, deshalb soll die Arbeit in der Schule darauf ausgerichtet sein.

Transparenz der Lernziele: Das Bewusstmachen der jeweilig angestrebten Ziele führt die Schülerinnen und Schüler zu Mitverantwortung und Mitgestaltung von Lernprozessen.

Ganzheitliches Lernen: Die Lernenden werden in ihrer Ganzheit als Person angesprochen. Ihre unterschiedlichen Sinneswahrnehmungen, ihre individuellen verbalen und nonverbalen Äußerungen, ihre besonderen Fähigkeiten machen den Lerndialog vielfältiger und reichhaltiger.

Impulsgesteuertes Lernen: Ganzheitlicher, lernerorientierter Unterricht gibt den Lernenden durch Impulse in Form von Fragestellungen, Schwierigkeiten, Missverständnissen, Erfordernissen und Lücken, die auf entsprechende Aufgaben hinweisen, einen größeren Freiraum zur individuellen Reaktion.

Handelndes Lernen: Handlungsorientierter Zweitsprachenunterricht will die Fähigkeit der Lernenden zum fremdsprachlichen Handeln aufbauen. Die eingeschränkten Bedingungen schulischen Lernens (Künstlichkeit, Simulation...) müssen daher für lebensnahe und reale Verständigungssituationen geöffnet werden, damit die traditionell gegebene Trennung von Schulwirklichkeit und Lebenskontext soweit wie möglich aufgehoben werden.

Produktionsorientiertes Lernen: Die Lernenden spüren das Bedürfnis, am Ende eines Lern- und Arbeitsprozesses ein erfolgreiches Ergebnis vorzuweisen. Das bestätigt ihren Einsatz und gibt ihnen Ansporn, Neues anzugehen. Projektorientiertes Lernen eignet sich dafür ganz besonders.

Metareflexion: Am Ende eines Lern- und Arbeitsprozesses werden die Lernenden angeleitet, über den Prozess und dessen Ergebnisse nachzudenken. Das fördert das Bewusstsein über die eigenen Lernstrategien.

Neue Rolle der Lehrperson: Während früher der Unterricht vom Lehrenden stark gesteuert wurde und die Lernenden als Reproduzenten von Wissen angesehen wurden, übernimmt heute die Lehrperson die Rolle des Organisators, des Beobachters, des Vermittlers und schließlich des Evaluators von Unterricht. Diese Rolle ist deshalb vielseitiger, anspruchsvoller und beruht auf einer gründlichen und gut durchdachten Vorbereitung, die auch individuelle Bedürfnisse der Lernenden in Form von Individualisierung und Personalisierung berücksichtigt.

Der Lehrende erkennt heute die Notwendigkeit, sein eigenes didaktisches Handeln in Frage zu stellen und kritisch zu reflektieren, um daraus Impulse für die Entwicklung der eigenen Professionalität zu gewinnen.

Die Haltung einer Zweitsprachlehrperson ist grundsätzlich geprägt durch Aufgeschlossenheit gegenüber Neuem, Offenheit gegenüber Fremdem und Flexibilität im Hinblick auf gesellschaftliche und schulische Veränderungen. Das führt zu jener Eigenschaft von Toleranz, die die Zweitsprachlehrpersonen als Vermittler zwischen Kulturen auszeichnet.

Ein effektiver und effizienter Unterricht in der Zweitsprache verlangt auch die Zusammenarbeit mit anderen Kolleginnen und Kollegen, damit Ziele, Inhalte, methodische Ansätze und Bewertungskriterien abgesprochen werden, um die Lernenden sinnvolle Verbindungen zwischen den Sprachfächern erkennen zu lassen.

Die Lehrbücher im neuen Kontext: Auch die Rolle der Lehrbücher hat sich im Zuge der obgenannten innovativen Ansätze verändert und den neuen Grundlagen angepasst. Im Vergleich zu früheren Lehrwerken orientieren sich die neuen Lehrbücher an den Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens, fördern das autonome Lernen und sind stark schülerorientiert. Sie unterstützen kommunikatives, interaktives und kooperatives Lernen, bieten Vielfalt in den Arbeitsweisen und sehen Tätigkeiten vor, die das entdeckende Lernen und die damit verbundene neue Form von Aufgaben und Übungen ermöglichen. Die Klasse wird zu einer didaktischen Werkstatt, in der die Aneignung von neuen Kenntnissen und Kompetenzen durch einen regen Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden und Lernenden untereinander stattfindet. Sprache dient in diesem Zusammenhang als Medium.

Eng mit den eingeführten Lehrbüchern sind auch die **Tätigkeiten** und die **Übungen** im Unterricht verbunden. Geht man die im vorliegenden Fragebogen angeführten Tätigkeiten durch, finden sich viele Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede im Vergleich zum Fragebogen aus den 90er Jahren. Es gibt neben sehr traditionellen Fragen zu den Tätigkeiten im Zweitsprachunterricht, z. B. ob Lehrpersonen Vokabeln und Grammatikregeln in der Zweitsprache lernen lassen, auch neue Zugänge. Diese betreffen vor allem die neuen Medien, z. B. CD, DVD, Benutzung des Internets, Power-Point-Präsentationen etc. und auch die Auseinandersetzung mit lokalen und nationalen Tageszeitungen und/oder Zeitschriften.

Was die Tätigkeiten im Unterricht anbelangt werden auch die Sozialformen erwähnt. Es wird gefragt, ob im Zweitsprachunterricht die Schülerinnen und Schüler in Gruppen eingeteilt werden und welche Form der Gruppeneinteilung (Partnerarbeit, Leistungsgruppen, Interessensgruppen) am häufigsten vorgenommen wird. Ein effizienter Zweitsprachunterricht sollte nämlich verschiedene Sozialformen abwechselnd einsetzen, damit die Sprechzeit der Lernenden erhöht wird, ihre Lernbedürfnisse stärker berücksichtigt werden und somit die soziale Komponente, die eng mit der Sprache verbunden ist, mehr zum Tragen kommt. Damit kann man die Individualisierung und Personalisierung verwirklichen. Die Individualisierung entsteht durch Methodenvielfalt, anregende Lernumgebung, unterschiedliche Lernwege und Lernrhythmen, unterschiedliche Lernstrategien und Lerntechniken. Personalisierung geschieht durch persönliche Wahlmöglichkeiten und differenzierte Förderung im gemeinsamen Unterricht.

Unter die mit einer Klasse durchgeführten Projekte fallen Partnerschaften und Austausch mit Klassen und Schulen in Südtirol und auch außerhalb, die eine neue Haltung der Zweitsprache gegen-

über und deren Gebrauch hervorrufen können. Dazu als Beispiel der Schüleraustausch in den deutschen und italienischen Oberschulen Südtirols (INFO, Februar 2010):

„Wer eine andere Sprache lernt, weiß, dass dies am besten im direkten Umgang mit Muttersprachlern in deren sprachlich-kulturellem Umfeld gelingt. Seit nunmehr sechs Jahren können Schülerinnen und Schüler in Südtirol das dritte oder vierte Oberschuljahr an Schulen einer anderen Sprachgruppe besuchen: eine Erfolgsgeschichte.

Als im Schuljahr 2003/2004 das Projekt Zweitsprachjahr startete, war die Skepsis groß und die Erfahrung mit zeitweiligen Besuchen einer Schule der anderen Sprachgruppe, sprich einer deutschen, italienischen oder ladinischen Schule, gering.

In den folgenden Jahren nahmen immer mehr Schülerinnen und Schüler das Angebot des Zweitsprachjahres in Anspruch. Inzwischen sind es bereits über fünfzig Jugendliche, die Jahr für Jahr diese Möglichkeit wählen, um ihre Deutsch- oder Italienischkenntnisse zu verbessern. Auch die Landesregierung hat den Nutzen des Zweitsprachjahres erkannt und im Herbst 2008 die Kriterien dafür festgelegt.

Schülerinnen und Schüler können das Zweitsprachjahr in der dritten oder vierten Klasse der Oberschule absolvieren. Sie bleiben während der Dauer des Zweitsprachjahres formell in der Herkunftsschule eingeschrieben, werden aber von der Gastschule verwaltet. Die Dauer umfasst ein Semester oder ein volles Schuljahr. Vorzuziehen ist ein volles Jahr, damit der Schüler oder die Schülerin ausreichend Zeit hat, sich in das sprachlich-kulturelle Umfeld einzugliedern. Das Sprachenlernen findet nämlich nicht nur im Unterricht statt, sondern auch außerhalb der Schule über Freundschaften, gemeinsame Freizeitaktivitäten und das gemeinsame Nutzen kultureller Angebote. Die Fachrichtung sollte beibehalten werden, um die schulische Kontinuität zu gewährleisten und um sicherzugehen, dass die Herkunftsschule den zeitweiligen Schulwechsel auch voll anerkennt.

Voraussetzung für das Zweitsprachjahr ist die Versetzung des Schülers oder der Schülerin in allen Fächern. Empfohlen ist der Besuch der vierten Klasse, da die fachliche Ausrichtung einer Oberschule erst ab der dritten Klasse voll zum Tragen kommt. Ratsam sind sprachlich-kommunikative Fähigkeiten, um an allen Unterrichtsangeboten in der Zweitsprache teilnehmen zu können. Der Klassenrat und die Zweitsprachlehrperson dokumentieren die sprachlichen Kompetenzen des Schülers oder der Schülerin. Der Klassenrat der Gastschule erstellt seinerseits am Ende des Schuljahres eine Beschreibung der erreichten Kompetenzen.“

Leistungsmessung: Moderne Fremdsprachendidaktik sieht in der Lernerfolgsüberprüfung vor allem ein Instrument der Optimierung des Lernens und Lehrens. Sie dokumentiert die Leistungen der Lernenden im Hinblick auf die angestrebten Lernziele regelmäßig und gibt Auskunft über ihre Lernprozesse und Schwierigkeiten. Sie liefert den Lehrenden Rückmeldung über die Effizienz ihres Unterrichts und lässt ein Urteil zu über die Angemessenheit und Wirkung von Lerninhalten und Methoden. Daraus entsteht die normorientierte Evaluation (summative Evaluation), die vom Auftrag der Schule bestimmt wird und die fortlaufende unterrichtsbegleitende Evaluation, die über Lernfortschritte und -mängel informiert (formative Evaluation). Was die Überprüfungsverfahren anbelangt, werden die traditionellen mündlichen und schriftlichen Prüfungen angesprochen, daneben finden sich aber auch neue Formen wie z. B. Diskussionen in der Klasse und Interaktion mit MitschülerIn-

nen. Im allgemeinen kann behauptet werden, dass in der Didaktik des Zweitsprachunterrichts die Evaluation im Einklang mit den neuen Ansätzen eine neue Bedeutung bekommen hat. Im Bereich der schriftlichen Überprüfung werden individuelle schriftliche Fortschritte kontrolliert, laufend Teilkompetenzen abgefragt und wechselweise Akzente auf die Markierung bestimmter Fehlertypen gelegt. Im Bereich der mündlichen Überprüfung werden die individuellen Lernfortschritte beachtet, wird der Verständlichkeit Vorrang gegeben und es werden laufend Teilkompetenzen gemessen. Am Ende ihrer Schullaufbahn müssen Schülerinnen und Schüler eine standardisierte schriftliche Prüfung und ein Gespräch innerhalb des vorgesehenen mündlichen Kolloquiums ablegen. Durch dieses Verfahren werden die in der Zweitsprache erreichten Kompetenzen überprüft. Eine weitere Form, die erreichten Kompetenzen zu beweisen, besteht im Erlangen von Sprachzertifikaten, die von internationalen Institutionen jährlich durchgeführt werden. Diese Zertifikate werden in Zukunft dem heutigen Zweitsprachnachweis gleichgestellt.

Zu Punkt 4

Für einen effizienten Zweitsprachunterricht sind besondere Einrichtungen und Ressourcen wichtig. Im Fragebogen wird nach dem Vorhandensein einer Schulbibliothek gefragt und nach der Anzahl der Bücher in der Zweitsprache. Außerdem wird auch die Frage nach den unterschiedlichen Zeitschriften oder Tageszeitungen in der Zweitsprache gestellt. Diese Medien haben eine besondere Bedeutung, weil die Auseinandersetzung mit aktuellen Themen und Geschehnissen die Sprach- und Lesekompetenz stark fördert.

In diesem Zusammenhang hat sich in den letzten zehn Jahren durch die Sanierung und den Umbau vieler Schulstellen eine sehr positive Entwicklung ergeben. Man kann davon ausgehen, dass nun jede Schule in der Lage ist, den Lehrenden und Lernenden die nötigen Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die Veränderungen, die in den analysierten Fragebögen festgestellt werden konnten, eng mit der Schulentwicklung und der Entwicklung der Didaktik und Methodik des Zweitsprachunterrichts in dieser Zeitspanne zusammenhängen. In diesem Beitrag haben wir versucht, diese Entwicklung festzuhalten und zu beschreiben.

Literatur

- [Europarat 2001] = Trim, J./North, B./Coste, D. et al.: Trim, J./North, B./Coste, D. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. – Edited by the Council of Europe. Online-Dokument: www.coe.int/lang, 20.3.2012.
- Gelmi, R./Cristofolletti, W. (2010): Gemeinsame Initiativen. In: *INFO*, Februar 2010, Deutsches Schulamt/ Deutsches Pädagogisches Institut, Bozen.
- Hunfeld, H. (2004): *Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur*. Meran, Klagenfurt: Alpha Beta, Drava.
- Mariani, L./Pozzo, G. (2002): *Stili, strategie e strumenti nell' apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.

