



KOLIPSI II

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

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

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

KOLIPSI II

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

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

CHIARA VETTORI, ANDREA ABEL (a cura di/Hrsg.)



Istituto di linguistica applicata
Institut für Angewandte Sprachforschung
Viale Druso/Drususallee 1, 39100 Bolzano/Bozen
Tel. +39 0471 055100
Fax +39 0471 055199
linguistics@eurac.edu
www.eurac.edu

Il progetto KOLIPSI II è frutto della collaborazione fra
l'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research
e il Dipartimento di Scienze della Cognizione e della Formazione (DiSCoF)
dell'Università degli Studi di Trento.

Das Projekt KOLIPSI II ist in enger Zusammenarbeit zwischen dem
Institut für Angewandte Sprachforschung von Eurac Research
und dem Fachbereich für Kognitions- und Erziehungswissenschaften (DiSCoF)
der Universität Trient entstanden.

La riproduzione parziale o totale è autorizzata
soltanto previa citazione della fonte (titolo ed edizione).

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

© **Bolzano/Bozen, 2017**
Versione 1.0

Indice/Inhaltsverzeichnis

Premessa	7
 I. Die Sprachkompetenzen	11
<i>Andrea Abel</i>	
1. Die Sprachkompetenzenerhebung: Theorie, Methoden, Qualitätssicherung	11
1.1 Einleitung	11
1.3 Testzweck	12
1.4 Testbeschreibung	13
1.4.1 Allgemeine Testbeschreibung	13
1.4.2 Modul 1: Schreiben.....	16
1.4.3 Modul 2: Hören.....	18
1.4.4 Modul 3: Wortschatz	19
1.4.5 Modul 4: Sprechen	20
1.5 Testdurchführung	26
1.5.1 Vorbereitungen und Datenschutzvorkehrungen.....	26
1.5.2 Pilotierung und Haupterhebung.....	27
1.6 Testbewertung.....	28
1.6.1 Einführende Aspekte zur Testbewertung.....	28
1.6.2 Bewertung der schriftlichen und mündlichen Tests.....	28
1.6.3 Bewertung des Hörverstehens- und Wortschatztests.....	36
1.7 Qualitätsmanagement	36
1.7.1 Grundlegende Qualitätsaspekte und Gütekriterien	36
1.7.2 Statistische Auswertungen	38
2. Die Sprachkompetenzen: Ergebnisse.....	42
2.1 Einleitung	42
2.2 Was bedeuten die Niveaustufen des GERS?	42
2.3 Die Ergebnisse des schriftlichen Tests	45
2.4 Die Ergebnisse des schriftlichen Tests im Vergleich zwischen den beiden KOLIPSI-Studien ..	56
2.5 Die Ergebnisse des mündlichen Tests.....	65
2.6 Die Ergebnisse des Hörverstehenstests	67
2.7 Die Ergebnisse des Wortschatztests.....	71
Literaturhinweise	75
 II. L'analisi dei dati psicosociali: gli studenti	77
<i>Chiara Vettori, Elisa Martini</i>	
1. Premessa.....	77
2. Il campione.....	79

2.1	Tedeschi, italiani e bilingui a confronto.....	80
2.1.1	Il contesto sociale e territoriale.....	80
2.1.2	Il contesto familiare.....	83
3.	Gli studenti altoatesini e il loro universo linguistico.....	85
3.1	Fisionomia del repertorio linguistico familiare e degli ambienti di provenienza	85
3.2	Il confronto con Kolipsi 2007/2008	87
4.	Gli studenti altoatesini e i rapporti tra i gruppi linguistici in Alto Adige: atteggiamenti e rappresentazioni.....	88
4.1	L'atteggiamento nei confronti del proprio e dell'altro gruppo	88
4.2	La rappresentazione dei gruppi in Alto Adige.....	89
4.2.1	Altoatesini e sudtirolesi: quali e quante differenze?.....	90
4.3	Valutazione dei rapporti intergruppi, deprivazione relativa e senso di minaccia	92
4.3.1	Vitalità etnolinguistica	94
4.4	Il confronto con Kolipsi 2007/2008	95
5.	Gli studenti altoatesini e l'identità.....	97
5.1	Situated identity	97
5.2	L'integrazione dell'identità biculturale (Bicultural Identity Integration).....	98
5.3	Il confronto con Kolipsi 2007/2008	100
6.	Gli studenti altoatesini e gli "altri".....	101
6.1	Il primo approccio con la seconda lingua e con la comunità di L2	101
6.2	Il contatto con l'out-group.....	102
6.2.1	Il contatto indiretto esteso.....	103
6.2.2	Il contatto diretto: le amicizie	104
6.2.3	Il contatto diretto: il rapporto più significativo	105
6.3	Il confronto con Kolipsi 2007/2008	107
7.	Gli studenti altoatesini e la seconda lingua.....	108
7.1	La lingua usata nella comunicazione con gli amici dell'"altro" gruppo linguistico.....	108
7.2	La competenza di L2: autovalutazione	110
7.3	La seconda lingua nella quotidianità degli studenti	111
7.4	Il confronto con Kolipsi 2007/2008	116
8.	Gli studenti altoatesini e l'apprendimento della seconda lingua.....	118
8.1	La lezione di L2: strumenti e attività.....	118
8.1.1	Scambi fra scuole e gemellaggi.....	119
8.1.2	Apprendimento della L2: esperienze e rapporto con l'insegnante	120
8.2	Gli studenti altoatesini e il Content and Language Integrated Learning	120
8.2.1	CLIL: impressioni degli studenti	123
8.3	L'impegno extra-scolastico per l'apprendimento della L2	124
8.4	La motivazione allo studio della L2 in Alto Adige	125
8.4.1	Il ruolo dei genitori	130

8.5 Il confronto con Kolipsi 2007/2008	132
9. Competenze linguistiche e fattori d'influenza.....	135
Bibliografia	139
Appendice	141
III. I risultati dell'indagine psicosociale: i genitori	175
<i>Benedetta Antonucci, Elisa Martini, Chiara Vettori</i>	
1. Descrizione socio-demografica del campione	175
2. Biografia linguistica, competenze e uso della L2	177
3. Sentimento di appartenenza e relazione intergruppi.....	185
4. Figli e L2	191
Appendice	209
IV. I risultati dell'indagine psicosociale: i docenti di seconda lingua	217
<i>Benedetta Antonucci, Elisa Martini, Chiara Vettori</i>	
1. Descrizione socio-demografica del campione	217
2. Grado di considerazione percepito nei confronti della L2 e motivazione all'insegnamento.....	219
2.1 La lingua d'interazione.....	219
2.2 Motivazione degli studenti, inglese come concorrente e fattori di influenza nel successo nello studio della L2	221
2.3 Competenza linguistica degli insegnanti: attestato di bilinguismo e livelli di competenza	222
2.4 Insegnamento e quotidianità nella classe	223
2.4.1 Preparazione all'insegnamento della L2.....	223
2.4.2 L'insegnamento: programmazione e strumenti	224
2.4.3 La valutazione delle competenze di L2.....	230
Appendice	232
Zusammenschau und Ausblick	241
<i>Andrea Abel, Chiara Vettori</i>	

Premessa

Nelle pagine che seguono è custodito il risultato di oltre tre anni di lavoro. Tre anni in cui, con la collaborazione di tanti, in primo luogo di Maria-Paola Paladino (Dipartimento di Scienze della Cognizione e della Formazione, Università di Trento), Elisa Martini (Università di Trento) e dei referenti dei Dipartimenti Istruzione e Formazione italiano e tedesco, ci siamo dedicate a misurare il livello di competenza dell'italiano e del tedesco seconda lingua (L2) di un campione rappresentativo di studenti altoatesini di scuola superiore (anno scolastico 2014/2015) e a capire quali sono gli elementi che più influenzano il rapporto con la seconda lingua e il suo apprendimento in Alto Adige. Il progetto rappresenta la seconda "edizione" del primo studio Kolipsi (cfr. Abel/Vettori/Wisniewski 2012) in cui, per la prima volta a livello locale, sono stati forniti dei dati empirici sulla competenza di L2 di un analogo campione di studenti (a.s. 2007/2008) e sulle componenti psicosociali ed extralinguistiche in gioco nella complessa dinamica di apprendimento della lingua dell'"altro". L'obiettivo ultimo, oggi come allora, è di fornire alla società, alla scuola e alla politica altoatesina uno strumento che, sulla base dei dati raccolti attraverso procedure standardizzate, validate e debitamente documentate, li guidi nel sostegno e nella promozione del bilinguismo. L'eco che le conclusioni a cui siamo giunte nel primo Kolipsi hanno avuto e alcuni tentativi di mettere in pratica, a livello istituzionale, i suggerimenti offerti hanno confermato la bontà dell'idea progettuale e ci hanno ulteriormente motivato a proseguire su questa strada. In una delibera del 2015 (1383), la Giunta provinciale ha approvato il documento "Promuovere il plurilinguismo nella scuola tedesca" (2016-2020), in cui si riconosce esplicitamente il ruolo della ricerca nell'ambito della didattica delle lingue, sottolineando che i progetti di ricerca in corso – fra cui l'attuale Kolipsi – possono essere utilizzati dall'istituzione scolastica per sostenere il progresso dell'istruzione, mentre all'inizio del 2014 il Consiglio provinciale ha approvato la mozione 25/13 in cui "incarica la Giunta provinciale di adottare come linea guida per le nuove infrastrutture scolastiche e per ristrutturazioni/risanamenti degli attuali edifici scolastici, la realizzazione di strutture scolastiche comuni per entrambi i gruppi linguistici, al fine di agevolare un incontro costante e quotidiano dei bambini e giovani di entrambi i gruppi linguistici." Questo al fine di agevolare quel "contatto con l'altro gruppo linguistico" che, "come evidenziato nello studio [Kolipsi], svolge un ruolo importante come motivazione per l'apprendimento della seconda lingua". In assenza di altri dati sulle competenze di L2 che non provengano da autovalutazioni (contenute ad esempio nella pubblicazione Barometro linguistico dell'Alto Adige) o dagli esiti dell'esame di bilinguismo e/o delle prove di certificazione linguistica, le une soggettive, le altre frutto di prove a cui i candidati si sottopongono volontariamente e che prevedono, soprattutto le seconde, un iter preparatorio, abbiamo ritenuto giusto e doveroso colmare questo vuoto, impegnandoci nuovamente a far luce sulle reali competenze dei nostri studenti e su ciò che li avvicina a una buona conoscenza della L2 o che, al contrario, li allontana da essa.

I punti di forza del sistema di valutazione linguistica di Kolipsi sono molteplici. Si tratta innanzitutto di uno strumento indipendente, standardizzato, direttamente riferito ai livelli del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, bilingue, flessibile, adatto al gruppo target e alla realtà locale e modulabile: in questo secondo studio, infatti, accanto alla prova scritta e orale, sono stati aggiunti anche un test di comprensione orale e un test di padronanza lessicale. L'indissolubilità del legame

con l'analisi psicosociale, che anche questa volta ha coinvolto non solo gli studenti ma anche i loro genitori e gli insegnanti di L2, affrontando tutti i principali nessi – diretti e indiretti - tra apprendimento linguistico e ambiente (psicologico, culturale, sociale ecc.) ne rappresenta poi l'elemento innovativo per eccellenza e il mezzo per andare oltre l'unidimensionalità del mero dato numerico – ovvero la percentuale di studenti con competenze di livello xy -, e restituirgli quella pluridimensionalità che caratterizza l'apprendimento linguistico per ciò che esso realmente è, ossia un processo sociale (cfr. parte II cap. 1).

Dopo aver introdotto il test di lingua e commentato i risultati ottenuti dagli studenti, infatti, nella seconda parte dell'opera si è dato ampio spazio all'analisi e alla descrizione delle risposte che studenti, genitori e docenti di L2 hanno dato alle domande loro poste nel rispettivo questionario e alla presentazione di quei fattori che sono risultati cruciali nel processo di apprendimento. Nelle conclusioni, infine, si è cercato di dedurre, dalla mole di dati raccolti e dalle molteplici analisi effettuate, alcuni suggerimenti che rivolgiamo ai giovani altoatesini, alle loro famiglie, alla scuola e alla politica perché ognuno contribuisca, per quanto è in suo potere, all'obiettivo comune di formare dei cittadini effettivamente bilingui.

L'auspicio che accompagna la pubblicazione di questo volume è che le evidenze che abbiamo raccolto e commentato non siano oggetto di strumentalizzazione e di polemiche che non giovano a nessuno, tanto meno agli studenti, ma che, al contrario, esse fungano da spunto per un approccio collettivo al tema dell'apprendimento della seconda lingua più consapevole ed efficace.

Chiara Vettori e Andrea Abel

Al progetto Kolipsi II hanno collaborato molti professionisti, colleghi e amici che vogliamo ringraziare anche in questa sede. Senza il loro prezioso contributo quest'opera non avrebbe potuto essere realizzata.

Grazie a:

Cristina Algranati (valutazione)

Benedetta Antonucci (analisi dati)

Joanna Barrett (valutazione)

Sara Bassighini (somministrazione,
documentazione)

Lorenzo Biasi (somministrazione)

Davide Cardia (somministrazione)

Emanuele Casani (valutazione)

Sabrina Colombo (amministrazione,
organizzazione, documentazione)

Thomas Eckes (analisi psicometrica)

Jennifer Frey (somministrazione)

Anita Ghane (valutazione)

Barbara Gross (somministrazione)

Sara Grunser (somministrazione)

Maria Hitzgiger (valutazione)

Barbara Hofer (valutazione)

Renate Kausch (somministrazione)

Klara Kranebitter (traduzione)

Francesca Mantovano (valutazione)

Elisa Martini (consulenza statistica,
analisi dati)

Michael Maurer (valutazione)

Francesca Mercuri (valutazione)

Sandra Montagnana (amministrazione)

Germana Nitz (somministrazione)

Claudia Pellegrini (valutazione)

Laura Serranò (valutazione)

Laura Thiele (somministrazione)

Rosanna Urban (valutazione)

Claudia Valenti (somministrazione)

Alessia Vitrugno (valutazione)

Katrin Wisniewski (consulenza)

Lorenzo Zanasi (somministrazione e valutazione)

Desideriamo inoltre ringraziare

gli studenti e gli insegnanti delle scuole coinvolte,

i colleghi delle intendenze scolastiche,

i servizi di Eurac Research (Communication, Legal office e Meeting Management)

e tutti coloro che hanno sostenuto e sostengono il nostro lavoro.

Andrea Abel (direzione del progetto e coordinamento generale)

Chiara Vettori (direzione del progetto e coordinamento generale)

Maria-Paola Paladino (consulenza)

I. Die Sprachkompetenzen

Andrea Abel

1. Die Sprachkompetenzenerhebung: Theorie, Methoden, Qualitätssicherung

1.1 Einleitung

In diesem Kapitel werden die Bestandteile des KOLIPSI-Projekts vorgestellt, anhand derer die Zweitsprachkompetenzen der SchülerInnen erhoben wurden (Zweitsprache kurz: L2), und dabei die theoretische Einbettung sowie methodische Aspekte und qualitätssichernde Maßnahmen eingeführt. Wie bereits in der Vorgängerstudie (KOLIPSI I, Schuljahr 2007/2008) ist der Bezug zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (kurz: GERS) (GERS 2001) als international verbreitetem, einzelsprachenübergreifend einsetzbarem Instrument grundlegend für die Beschreibung der Sprachkompetenzen in den beiden Zielsprachen Deutsch und Italienisch.

1.2 Theoretischer Rahmen

Der theoretische Rahmen, in den das Konstrukt der KOLIPSI-Erhebung eingebettet ist, bildet – wie bereits bei der Vorgängerstudie (KOLIPSI I, Schuljahr 2007/2008) – das **Modell der kommunikativen Sprachkompetenz**, wie es im Modell der Communicative Language Ability (CLA) (Bachman/Palmer 1996), das im Bereich des Sprachtestens vielfach Anwendung findet, beschrieben ist, und dem damit sehr ähnlichen, handlungsorientierten Ansatz des GERS (2001, Kap. 2). Dieser betrachtet „Sprachverwendende und Sprachlernende vor allem als ‚sozial Handelnde‘ [...], d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche.“ (GERS 2001: 21). Diesem Ansatz liegt ein weiter, nicht nur auf Sprache bezogener Kompetenzbegriff zugrunde, der allgemeine Kompetenzen, zu denen „die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Fertigkeiten und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten“ (GERS: 21) zählen, und kommunikative Sprachkompetenzen umfasst, die „Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel [befähigen].“ (GERS: 21). Menschen „greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen.“ (GERS 2001: 21). Der GERS beschreibt die kommunikative Sprachkompetenz als eine Kompetenz, die aus unterschiedlichen Komponen-

ten zusammengesetzt ist, u. z. wird sie in eine linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz unterteilt¹.

Nach dem GERS (2001: 21) „bestehen [die **linguistischen Kompetenzen**] aus lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten und aus anderen Dimensionen des Sprachsystems, unabhängig von soziolinguistisch determinierter Variation und von ihrer pragmatischen Funktion im Sprachgebrauch.“ Sie werden „definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden.“ (GERS 2001: 110).

Die zweite Dimension kommunikativer Sprachkompetenz, nämlich die **soziolinguistische Kompetenz**, wird bestimmt „durch die soziokulturellen Bedingungen der Sprachverwendung.“ (GERS 2001: 25.) Sie „betrifft die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind.“ (GERS 2001: 118). Dazu zählen Aspekte der sprachlichen Kennzeichnung sozialer Beziehungen, der Höflichkeit, der Idiomatik und der Diasystematik wie etwa die Berücksichtigung von Registerunterschieden (vgl. GERS 2001: 118).

Die **pragmatischen Kompetenzen**, die in diesem Rahmen die dritte Dimension der kommunikativen Sprachkompetenz darstellen, „regeln den funktionalen Gebrauch sprachlicher Funktionen (Ausdruck von Sprachfunktionen, Sprechakte), indem sie auf interaktionelle Szenarien und Skripts zurückgreifen. Sie beinhalten auch die Diskurskompetenz, Kohäsion und Kohärenz sowie die Identifikation von Textsorten und Texttypen, Ironie und Parodie.“ (GERS 2001: 25). Mit anderen Worten betreffen sie das Wissen um die Struktur und Organisation von Mitteilungen (Diskurskompetenz), um die funktionale Anwendung von Sprache (funktionale Kompetenz) und um typische Muster sozialer Interaktionen (Schemakompetenz) sowie die Fähigkeiten, dieses Wissen anzuwenden (vgl. GERS 2001: 123ff.).

1.3 Testzweck

Primäres Ziel der im Projekt durchgeführten Tests war es, **Aussagen über relevante Aspekte der kommunikativen Sprachkompetenz in den Zweitsprachen Deutsch und Italienisch** einer repräsentativen Stichprobe Südtiroler OberschülerInnen ein Jahr vor der Matura zu treffen, die produktive und interaktive sowie rezeptive Aktivitäten umfassen sowie außerdem die Wortschatzbeherrschung zusätzlich bzw. separat als Sprachbaustein einschließen. Dabei wurden sprachliche Aspekte und Domänen der lebensweltlichen Wirklichkeit der TestkandidatInnen berücksichtigt, anhand derer festgestellt werden sollte, inwiefern sie in der Lage sind, **aktiv am Alltagsleben in der Zweitsprache teilzunehmen**. Die sprachlichen Leistungen sollten mit Bezug auf den GERS beschrieben werden, d. h. es sollte festgestellt werden, welchen Niveaustufen des GERS sich die Schülerleistungen in Bezug auf ausgewählte Kernbereiche kommunikativer Sprachkompetenz zuordnen und wie sich entsprechende Sprachkompetenzprofile erstellen lassen.

Außerdem war es wesentlich, **Zusammenhänge zwischen den L2-Kompetenzen und außersprachlichen Variablen** wie dem Geschlecht, dem Schultyp, dem sozioökonomischen Status des Elternhauses, einer gefühlten Sprachgruppenzugehörigkeit, den Einstellungen gegenüber den L2-SprecherInnen, der Motivation zum Erlernen der Zweitsprache und vielen anderen (Kap. 9) zu eruieren.

Darüber hinaus diente die Erhebung dazu festzustellen, wie sich die Zweitsprachkompetenzen seit der ersten KOLIPSI-Erhebung vor sieben Jahren (KOLIPSI I, Schuljahr 2007/2008 – KOLIPSI II, Schuljahr 2014/2015)

¹ Zu Details bzw. zur kritischen Auseinandersetzung mit den genannten Modellen siehe die Publikation der KOLIPSI-Vorgängerstudie, v. a. Wisniewski/Abel 2012:13ff.

entwickelt haben. Durch den Einsatz vergleichbarer und standardisierter Methoden, Testformate und Instrumente, insbesondere durch den Bezug auf den GERS, gab es erstmals in Südtirol die Möglichkeit, in einer **Vergleichsstudie etwaige Veränderungen in den Zweitsprachkompetenzen festzustellen** und dabei durch die Berücksichtigung außersprachlicher Variablen auch möglichen Ursachen auf den Grund zu gehen. Die Ergebnisse der Erhebung erlauben es somit, auf der Grundlage empirisch erhobener Daten konkrete Vorschläge zur Förderung der Zweitsprachkompetenzen der Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Kontext zu entwickeln. Als sekundäres, wenngleich nicht weniger relevantes, Ziel der Tests kann folglich ihre Funktion als **empirisch fundierte Grundlage für sprach- und bildungspolitische Entscheidungen** genannt werden.

1.4 Testbeschreibung

1.4.1 Allgemeine Testbeschreibung

Die Zweitsprachkompetenzen wurden anhand standardisierter Tests mit Bezug auf die Niveaustufen des GERS untersucht. Der Sprachtestteil des Projekts bestand insgesamt aus **vier Modulen**, die ihrerseits **unterschiedliche Aktivitäten und Aufgaben umfassten**, aufgrund derer Rückschlüsse auf die Zweitsprachkompetenzen, wie sie im bereits eingeführten Konstrukt der kommunikativen Sprachkompetenz festgelegt wurden, gezogen werden konnten:

- 1) **Modul 1: Schreiben** (Gesamtstichprobe)
- 2) **Modul 2: Hören** (Gesamtstichprobe)
- 3) **Modul 3: Wortschatz** (Gesamtstichprobe)
- 4) **Modul 4: Sprechen** (Teilstichprobe)

Außerdem kam für eine kleine Gruppe der Teilstichprobe des Moduls „Sprechen“ für die Zielsprache Deutsch ein Online-C-Test zum Einsatz, der aufgrund der geringen Teilnehmerzahl hier nicht als eigenes Hauptmodul gelistet wird².

Der Sprachtestteil des Projekts sollte verschiedenen **Anforderungen** entsprechen: Einmal sollte er das zugrunde gelegte Konstrukt abbilden und einen GERS-Bezug aufweisen; zudem sollte er sich standardisierter Instrumente bedienen; außerdem sollte eine Vergleichbarkeit für die Sprachen Deutsch und Italienisch gewährleistet sein; und zuletzt sollte eine Vergleichbarkeit mit der KOLIPSI-I-Erhebung möglich sein. Die Vergleichbarkeit mit der Vorgängerstudie wurde insbesondere durch die Module 1 und 4 garantiert, in die z. T. identische Aufgaben übernommen wurden.

Um ein noch umfassenderes Bild der kommunikativen Sprachkompetenzen als in der ersten KOLIPSI-Studie zu erhalten, wurde in die Neuauflage ein Hörverstehenstest zur expliziten Erfassung rezeptiver Kompeten-

² Ursprünglich wäre es geplant gewesen, anstelle des Wortschatztests einen C-Test für beide Zielsprachen einzusetzen. C-Tests gelten als eine ökonomische Möglichkeit, die allgemeine L2-Kompetenz (d. h. die „Proficiency“) zu testen, zu der sie einen robusten Bezug aufweisen (vgl. z. B. Grotjahn/Tönshoff 1992, Grotjahn et al. 1994). Ein solcher C-Test hätte im Rahmen von KOLIPSI als Anker gedient, durch den die Schülerleistungen anhand eines zusätzlichen Instruments einen Bezug zur „Proficiency“ herstellen hätten können. Benötigt hätte man einen standardisierten C-Test für beide Zielsprachen mit validem GERS-Bezug. Obwohl viele C-Tests existierend und eingesetzt werden, stellte sich heraus, dass letztlich kaum transparent auf den GERS bezogene Tests und Schwellenwerte bzgl. der GERS-Stufen vorhanden sind. Für das Deutsche erfüllte diesbezüglich etwa der OnDAF-Test von TestDaF die nötigen Kriterien, der schließlich für eine kleine Teilstichprobe online durchgeführt wurde (für die kostenlose Bereitstellung der dazu nötigen Ressourcen und die Unterstützung bedanken wir uns beim TestDaF-Institut ganz herzlich). Für das Italienische hingegen konnte kein passender C-Test gefunden werden. Eine Eigenentwicklung kam aufgrund der vorhandenen zeitlichen und personellen Ressourcen nicht infrage. Schließlich entschied man sich für einen bestehenden Wortschatztest für die Gesamtstichprobe, da er nicht zuletzt als zuverlässiger Prädiktor für die allgemeine L2-Kompetenz gilt (vgl. Bonk 2000, Stæhr 2008).

zen für die Gesamtstichprobe aufgenommen. Zudem wurde dem Sprachbaustein Wortschatz ebenfalls ein eigenes Modul gewidmet. Ein besonderer Schwerpunkt bei den Auswertungen lag allerdings erneut auf dem schriftlichen Testteil, da es zwar von größter Bedeutung ist, die Zweitsprache rezipieren zu können, insgesamt aber doch erst ihre produktive Beherrschung die Möglichkeit darstellt, sich aktiv in die L2-Gemeinschaft im lokalen Kontext einzubringen. Zu erwähnen ist außerdem, dass das Bewertungsinstrument für die schriftlichen Leistungen so aufgebaut ist, dass Rückschlüsse auf allgemeine kommunikative Sprachkompetenzen möglich sein sollten, was freilich ohne Erfassung weiterer Fertigkeitsbereiche nicht umfassend möglich ist. In Bezug auf das DIALANG-Testsystem ist zu berücksichtigen, dass es nicht darauf ausgerichtet ist, Ergebnisse zur allgemeinen Sprachkompetenz zu liefern, sondern drei Sprachfertigkeiten (neben dem Hörverstehen auch das Schreiben und das Leseverstehen) sowie zwei Sprachbausteine (neben dem Wortschatz auch die Grammatik) separat und mit direktem GERS-Bezug zu erfassen (vgl. Alderson 2005, Eckes 2010). Was den rezeptiven Testteil betrifft, bestand aufgrund des vorgegebenen Formats keine Möglichkeit, diesen ggf. noch stärker an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen anzupassen.

In einer idealen Welt wäre es außerdem wünschenswert gewesen, auch die mündlichen produktiven/interaktiven Kompetenzen mit der gesamten Schülerschaft bzw. einer größeren Teilstichprobe durchzuführen, was aber aus logistisch-organisatorischen Gründen und personellen Ressourcen nicht umsetzbar war.

Das berücksichtigte **Kompetenzspektrum** umfasste im Prinzip alle sechs GERS-Stufen, wobei der Fokus auf den zentralen Stufen B1 und B2 lag, aber auch höhere und niedrigere Kompetenzstufen, insbesondere A2 und C1, erfasst werden konnten. Die Konzentration auf die Stufen B1 und B2 ist durch mehrere Faktoren begründet: Dazu zählt einmal – zur besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse – die Festlegung derselben zentralen Zielniveaus wie bereits in der Vorgängerstudie, die wiederum verschiedene Quellen berücksichtigte, nämlich Vettorīs Vergleichsstudie (2005) zwischen SchülerInnen aus Südtirol und dem Trentino, die erste größere Erhebung mit GERS-Bezug in der Region, aber auch Empfehlungen der damaligen L2-InspektorInnen des Deutschen und des Italienischen Schulamtes sowie kursorische Analysen von Klassenarbeiten in der L2 der Schülerschaft. Außerdem legten die Ergebnisse der ersten KOLIPSI-Erhebung, die sich am stärksten um das Schwellenniveau B1 des GERS herum bewegten, selbst es nahe, erneut insbesondere die zentralen GERS-Niveaus anzuvisieren. Die Zielniveaus für die aktuelle Studie wie auch weitere Aspekte wurden außerdem in einer eigens eingerichteten Arbeitsgruppe mit Mitarbeiterinnen der beiden Schulämter abgestimmt und mit den Rahmenrichtlinien der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol für die Oberschulen sowohl für die mit deutscher als auch die mit italienischer Unterrichtssprache abgeglichen, die gleichermaßen das Erreichen des B2-Niveaus für Deutsch resp. Italienisch als zweite Sprache bis zur Matura vorsehen (vgl. Deutsches Schulamt 2010, Intendenza Scolastica Italiana 2010).

Als **Quellen** für die Testaufgaben dienten das Herder-Institut Leipzig (Schreibaufgabe 1), telc (Schreibaufgabe 2), DIALANG³ (Wortschatz- und Hörverstehenstest) und TestDaf (C-Test OnDaF⁴). Die Aufgaben für das

³ Bei DIALANG (1996-2004, <http://dialangweb.lancaster.ac.uk/>) handelte es sich um eine EU-Projekt mit international anerkannten ExpertInnen, das darauf abzielte, 14 europäische Sprachen, darunter auch das Deutsche und Italienische, in einem Onlineverfahren diagnostisch einschätzbar zu machen. Das System enthält Einstufungstests zum Hören, Lesen, Schreiben sowie zum Wortschatz und zur Grammatik, die in der Regel als Selbsteinstufungstests genutzt werden. Die Tests sind direkt auf den GERS bezogen und ermöglichen die Zuordnung sprachlicher Leistungen zu den unterschiedlichen GERS-Stufen. Die beim Standardsetting eingesetzten Methoden sind vergleichsweise ausführlich und transparent beschrieben publiziert worden (vgl. Alderson 2005). Beim DIALANG-Test ist es möglich, zunächst anhand eines Vocabulary Size Placement Tests (mit Pseudowörtern) einer von drei Schwierigkeitsstufen des Systems zugewiesen zu werden, sodass es nicht nötig ist, über eine überausgroße Anzahl von Items für das gesamte GERS-Spektrum in eine Niveaustufe eingeordnet zu werden. Dieser Vorab-Test wurde im Rahmen von KOLIPSI nicht genutzt; hingegen

Modul „Sprechen“ wurden selbst entwickelt (u. z. von Katrin Wisniewski, die an der Vorgängerstudie als Mitarbeiterin, an der Neuauflage in beratender Funktion beteiligt war).

Zur **Testdurchführung** wurden standardisierte Bedingungen für alle Teilnehmenden vorgesehen. Die Module 1-3 für die Gesamtstichprobe wurden an einem festgelegten Tag in den ausgelosten Klassen in einer vorgegebenen Reihenfolge durchgeführt⁵. Dazu stand ein Zeitfenster von 100 Minuten zur Verfügung: 10 Minuten für die Erläuterungen zum Ablauf und 90 Minuten für die Erfüllung der Aufgaben. Die Verwendung von Wörterbüchern, Grammatiken und Mobiltelefonen o. Ä. war nicht erlaubt. Die Lehrkräfte in den Klassen waren angehalten, keine Hilfestellungen zu leisten⁶, darauf zu achten, dass die SchülerInnen möglichst nicht voneinander abschrieben und dass die vorgesehenen Zeiten für die einzelnen Module eingehalten wurden.

Für das Modul 4, dem Sprechen, das anhand einer Teilstichprobe durchgeführt wurde, wurden ebenfalls standardisierte Bedingungen festgelegt. Dieser Testteil wurde nicht im Klassenplenum unter Aufsicht einer Lehrperson, sondern bilateral zwischen SchülerIn und PrüferIn nach individuell vereinbarten Terminen abgehalten. Für jedes Gespräch war ein Zeitfenster von rund 30 Minuten vorgesehen: 5 Minuten für das Aufwärmgespräch und 25 Minuten für die einzelnen Aufgaben. Für diejenigen SchülerInnen, die auch den C-Test absolvierten, wurde zusätzlich die dazu nötige Zeit vorgesehen, die nicht vom Projektteam festgelegt, sondern vom Online-System gesteuert wurde.

Für die **Teilnahme** an der schriftlichen Erhebung wurde mittels stratifizierte Zufallsstichprobe eine repräsentative Anzahl (> 50%) an SchülerInnen der 4. Klassen aller maturaführenden Oberschulen mit deutscher und italienischer Unterrichtssprache (Gymnasien und Fachoberschulen) der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol des Schuljahrs 2014/15 ausgewählt (dieselbe Stichprobe wie die der Erfassung außersprachlicher Variablen mittels Fragebogen – mehr dazu im Kap. 2), insgesamt eine Stichprobe von 2195 SchülerInnen. Von rund 1.380 SchülerInnen liegen schriftliche Tests vor. Die mündliche Teilstichprobe wurde hypothesengeleitet ermittelt, mit dem Ziel, rund 100 SchülerInnen mit Deutsch und 100 SchülerInnen mit Italienisch als L2 zu erreichen; schließlich nahmen 136 SchülerInnen am mündlichen Test teil. Die Auswahl der SchülerInnen wurde den L2-Lehrkräften übertragen, da die anonymisierten Daten keine direkte Auswahl von SchülerInnen durch das Projektteam erlaubte, u. z. nach vorgegebenen Kriterien (wie SchülerInnen mit durchschnittlichen L2-Kompetenzen, keine SchülerInnen aus zweisprachigem Elternhaus), die allerdings nicht durchwegs eingehalten wurden, was bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen ist.

Die Anzahl bewertbarer Tests bzw. Testteile beträgt im Detail für den schriftlichen Test 1377 SchülerInnen, den Hörverstehenstest 1360 SchülerInnen, den Wortschatztest 1392 SchülerInnen und den mündlichen Test 136 SchülerInnen⁷.

Im Folgenden werden die einzelnen Testmodule genauer beschrieben.

wurden die Items der sogenannten Middle Ability genutzt, die vorrangig auf die Niveaustufen B1 und B2 abzielen, jedoch auch eine Einstufung auf höheren und niedrigeren Stufen erlauben.

⁴ Link zum OnDaF-Test, der mittlerweile OnSet genannt wird: <https://www.onset.de/>

⁵ Terminabweichungen waren nach vorheriger Absprache möglich.

⁶ Eine Ausnahme bildeten SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen, die Hilfe erhalten konnten, was in einem eigens bereitgestellten Post Scriptum notiert werden sollte.

⁷ Davon für die Zielsprache Deutsch: schriftlicher Test: 356, Hörverstehenstest: 360, Wortschatztest: 362, mündlicher Test 59; für die Zielsprache Italienisch: schriftlicher Test: 1021, Hörverstehenstest: 1000, Wortschatztest: 1030, mündlicher Test 77.

1.4.2 Modul 1: Schreiben

Dieses Modul diente zur Erfassung des schriftlichen Ausdrucks anhand der **kommunikativen Aktivitäten** der schriftlichen Produktion und Interaktion. Dazu kamen zwei **Aufgaben** unterschiedlichen Niveaus zum Einsatz, die aus Stimulus und Aufgabenstellung bestanden, ausgewählte **Sprachhandlungen** elizitieren sollten und als **Antwortformat** ein freies Schreiben vorsahen, u. z.

- 1) eine Beschreibung/Erzählung (B1-Aufgabe)
- 2) einen Ratschlag/eine Meinungsäußerung/eine Erzählung (B2-Aufgabe).

Die gewählten **Domänen** sind dem alltäglichen bzw. familiären Bereich zuzuordnen.

Folgende **Fertigkeiten** wurden als Indikatoren kommunikativer Sprachkompetenzen bewertet:

- Aspekte der linguistischen Sprachkompetenz
 - o Wortschatzspektrum
 - o Wortschatzbeherrschung
 - o grammatische Korrektheit
 - o Beherrschung der Orthographie
- Aspekte der soziolinguistischen Sprachkompetenz
 - o soziolinguistische Angemessenheit
- Aspekte der pragmatischen Sprachkompetenz
 - o Kohäsion/Kohärenz.

Für diesen Testteil war eine **Zeit** von 50 Minuten vorgesehen: 25 Minuten für die erste und 25 Minuten für die zweite Aufgabe.

Kurze **Aufgabenbeschreibungen**:

Die beiden Aufgaben waren in identischer Form auf Deutsch und auf Italienisch vorhanden (Originalformat der Aufgabe eins des Herder-Instituts Leipzig auf Deutsch und der Aufgabe zwei von telc auf Italienisch; beide Aufgaben wurden kleinen Anpassungen unterzogen und in die jeweils andere Sprache übertragen).

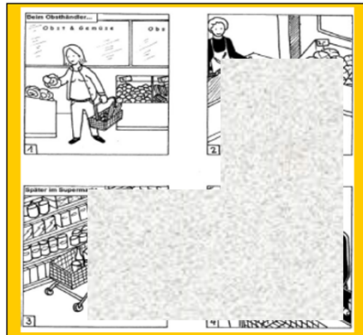
Die schriftlichen Anleitungen zu den Aufgaben wurden den SchülerInnen in der Zweitsprache vorgelegt und waren klar und knapp sowie aus grammatischer, lexikalischer und pragmatischer Perspektive nicht komplex formuliert, um auch für TeilnehmerInnen mit geringen sprachlichen Kompetenzen verständlich zu sein. Zur Aufgabenbewältigung war eine Mindestanzahl von Wörtern vorgegeben. Für die Erfüllung der Aufgaben waren sowohl Lese- als auch Schreibkompetenzen nötig, wohingegen kein spezifisches Fachwissen vorausgesetzt und keine hohen kognitiven Ansprüche gestellt wurden. Es wurde davon ausgegangen, dass die Auseinandersetzung mit den gewählten Themen, nämlich dem Einkaufen und einem Ereignis in einem Supermarkt sowie virtuelle Freundschaften im Internet, durchaus ein authentisches Szenario für die Jugendlichen darstellen kann.

Die erste Aufgabe wurde bereits in der KOLIPSI-I-Erhebung verwendet. Darin sollte anhand einer kurzen Schilderung der Ausgangssituation und einer Bildgeschichte in einer E-Mail eine Begebenheit mit einem Kassenzettel in einem Supermarkt narrativ dargestellt und die Geschichte anschließend selbst fortgesetzt werden (Abbildung 1).

In der zweiten Aufgabe, die in der Vorgängerstudie nicht enthalten war, ging es hingegen darum, in einer E-Mail auf einen Leserbrief in einer Jugendzeitschrift, in dem es um Probleme beim Chatten ging, zu reagieren und dabei die eigene Meinung zu äußern, über eigene Erfahrungen zu erzählen und Ratschläge zu erteilen (Abbildung 2).

Aufgabe 1: Der Kassenzettel

Ihre Freundin Maria war letzte Woche einkaufen. Sie kaufte zuerst in einem Obst- und Gemüseladen ein. Eine Stunde später war sie im Supermarkt. Dort gab es ein Problem an der Kasse. Die vier Bilder zeigen, was passiert ist.



Schreiben Sie eine E-Mail an einen Freund oder eine Freundin und erzählen Sie, was Maria passiert ist. Erzählen Sie die Geschichte weiter.

Bitte schreiben Sie einen zusammenhängenden, gegliederten Text.

Schreiben Sie **mindestens 130 Wörter** auf die nächste Seite.

Für diese Aufgabe haben Sie 25 Minuten Zeit.

8

Abbildung 1: Schriftlicher Test – Aufgabe 1

Aufgabe 2: Probleme mit dem Chatten

In der Rubrik „Persönliche Briefe“ der Zeitung „Junge Woche“ haben Sie den folgenden Brief gelesen. Darin bittet Paul die Leser, ihm bei der Lösung seines Problems zu helfen.

Bis vor einigen Monaten habe ich gechattet, um neue Leute kennenzulernen und mich ein wenig zu unterhalten. Nicht weiter schlimm, aber eine Weile lang lebte ich für diese Leute, denen ich meine ganze Zeit widmete, bis ich am Ende sogar Mädchen mochte, die ich noch nie gesehen hatte. In dieser Phase stritt ich mich mit allen, ich hatte kaum Freunde und lebte für Menschen, die es nicht gab.

Schließlich machte ich damit Schluss, löschte die Nummern aller Personen aus meinem Handy, mit denen ich gechattet hatte, und brach alle Kontakte ab. Jetzt kommen aber immer noch Nachrichten, in denen alle wissen wollen, warum ich mich nicht mehr melde. Ich weiß nicht, was ich antworten soll. Ich fühle mich, als hätte ich die Freundschaft verraten. Was soll ich nur tun?

Paul

Paul2000@email.de

Schreiben Sie eine E-Mail an Paul.

Behandeln Sie entweder

- a) **mindestens drei** der folgenden Punkte
oder
 - b) **zwei** der folgenden Punkte und **ein weiteres Thema** Ihrer Wahl
- was Sie über virtuelle Freundschaften denken
 - Paul einen Rat geben, was er tun könnte
 - eine Erfahrung, die Sie mit dem Internet gemacht haben
 - Ihre Meinung über die Verwendung des Internets

Bevor Sie die E-Mail schreiben, überlegen Sie sich eine passende Reihenfolge der Punkte, eine passende Einleitung und einen passenden Schluss. Vergessen Sie nicht Anrede und Schlussformel.

Schreiben Sie **mindestens 150 Wörter** auf die nächste Seite.

Für diese Aufgabe haben Sie 25 Minuten Zeit.

Abbildung 2: Schriftlicher Test – Aufgabe 2

⁸ Aus rechtlichen Gründen kann die Aufgabe an dieser Stelle nicht zur Gänze abgebildet werden.

Die **Bewertungen** wurden von eigens geschulten BewerterInnen nach einem eigenen Bewertungsraster, das einen direkten GERS-Bezug erlaubte, durchgeführt. Auch statistische Verfahren kamen zur Qualitätskontrolle zum Einsatz (Multifacetten-Rasch-Analysen).

Zur **Aufgabenauswahl**:

Diesbezüglich war zunächst Anknüpfbarkeit an die KOLIPSI-I-Erhebung zentral, was das Beibehalten mindestens einer der beiden Aufgaben nahelegte⁹. Darüber hinaus war es ein Anliegen, eine der Aufgaben durch eine neue zu ersetzen, die eventuell motivierender auf die Zielgruppe wirken und mehr Sprache elizitieren würde. In diesem Zusammenhang wurden umfassende Recherchen durchgeführt und Vor- und Nachteile verschiedener Entscheidungen gegeneinander abgewogen, die an dieser Stelle nicht im Detail dargestellt werden sollen¹⁰. Die Ermittlung von Aufgaben mit einigermaßen ansprechenden und zielgruppenge rechten Inhalten stellte sich als Herausforderung dar. Schließlich entschied man, die erste Aufgabe beizubehalten; diesbezüglich bestätigte eine Nachanalyse von 100 KOLIPSI-I-Texten, dass die Getesteten angemessene Sprache produziert und die Aufgabe offenbar verstanden hatten. Die etwas aus der Zeit gekommen Textform des Briefs wurde durch eine E-Mail ersetzt. Für die zweite Aufgabe zu den Problemen beim Chatten, die aus der Perspektive der verlangten Sprachhandlungen anspruchsvoller angelegt war, sprach insbesondere die inhaltliche Angemessenheit, d. h. die Relevanz des Themas für die Zielgruppe (wozu u. a. auch die 16. SHELL-Jugendstudie von 2010 konsultiert wurde). Trotz einer Reihe verschiedener Vor- und Nachteile schien in der Kombination der beiden gewählten Aufgaben das Ziel, nämlich durch zwei einigermaßen motivierende und zielgruppenangemessene Aufgaben Texte in einer bewertbaren Mindestlänge zu erhalten, die Rückschlüsse auf die L2-Kompetenzen zulassen würden, gut erreichbar zu sein.

1.4.3 Modul 2: Hören

Mithilfe dieses Moduls sollte das Hörverstehen getestet werden. Als **kommunikative Aktivitäten** waren eine Reihe auditiver, rezeptiver Aktivitäten vorgesehen. Die **Aufgaben** bestanden aus 26 kurzen Tonaufnahmen und 30 dazugehörenden Items für das Deutsche sowie 22 Tonaufnahmen und 30 dazugehörenden Items für das Italienische unterschiedlichen Niveaus des GERS-Spektrums, da es sich um einen Einstufungstest handelte. Die **Aufgabenformate** bestanden aus Lückentexten, Einfachauswahl- und Richtig/Falsch-Antworten.

Die Domänen lassen sich dem alltäglichen, familiären, aber auch dem öffentlichen Bereich zuordnen.

Die getesteten **Fertigkeiten** umfassten

- globales Verstehen
- selektives und detailliertes Verstehen
- Schlussfolgerungen ziehen (vgl. Alderson 2005).

Die **Zeit** zur Durchführung dieses Testteils betrug 25 Minuten. Jeder der kurzen Hörtexte wurde einmal durch die Lehrperson abgespielt. Die TeilnehmerInnen hatten jeweils 20 Sekunden Zeit, um eine Frage zu beantworten.

⁹ Aus konzeptioneller Perspektive wäre das Beibehalten einer Aufgabe nicht unbedingt nötig gewesen, da der Anspruch erhoben wird, aufgabenunabhängig auf die L2-Kompetenzen rückschließen zu können. Dennoch entschied man sich dafür, eine Aufgabe aus der ersten Studie beizubehalten, um doch eine noch stärkere Vergleichbarkeit, die auch die Aufgabenstellung einschloss, herzustellen.

¹⁰ Die Entscheidungen wurden in Zusammenarbeit mit der externen Projektberaterin ausführlich diskutiert und in einem internen Bericht entsprechend dokumentiert.

Die **Aufgaben** lagen für die beiden Zielsprachen Deutsch und Italienisch nicht in identischer Form vor, sollten jedoch dasselbe Konstrukt erfassen (vgl. Alderson 2005). Allerdings kamen im Laufe der Projektumsetzung diesbezüglich dennoch verschiedene Zweifel auf: Einige Items schienen kaum über die Sprachen hinweg miteinander vergleichbar, in anderen Fällen überzeugte die Schwierigkeitszuordnung nicht wirklich. Somit zeigte sich, dass das an und für sich vorbildlich transparente Standard Setting bei DIALANG doch nicht in allen Facetten ausreichend informativ war. Dennoch gab es keine Alternative eines standardisierten Tests, der einen direkten GERS-Bezug aufwies, eine Zuordnung zu unterschiedlichen GERS-Niveaus erlaubte¹¹ und für die beiden Zielsprachen Deutsch und Italienisch erprobt¹² und einsetzbar war.

Die Aufgaben werden an dieser Stelle nicht abgebildet, sind sie doch online über die DIALANG-Webseiten einsehbar¹³. Der im Original online durchzuführende Test wurde im Rahmen von KOLIPSI als Papier-und-Bleistift-Test umgesetzt.

Die **Bewertung** bestand in der Punktevergabe für korrekt gelöste Aufgaben, wobei feststehende Schwellenwerte die Zuordnung zu GERS-Stufen ermöglichte. Zudem wurden statistische Verfahren zur Überprüfung der Reliabilität verwandt (Klassische Testtheorie).

1.4.4 Modul 3: Wortschatz

Im Mittelpunkt des dritten Moduls stand die Erfassung der Wortschatzbeherrschung. Dazu waren **Aufgaben** mit 27 Items für das Deutsche und 31 Item für das Italienische unterschiedlichen Niveaus des GERS-Spektrums sowie als **Aufgabenformate** Lückentexte und Einfachauswahl-Antworten vorgesehen.

Zu den **Domänen** zählten der alltägliche, familiäre und zudem der öffentliche sowie der berufliche Bereich.

Bewertete **Fertigkeiten** waren das

- Erkennen/Produzieren von Wortbedeutungen (inkl. Denotation, semantische Felder, Konnotation, Angemessenheit)
- Erkennen/Produzieren von semantischen Relationen (inkl. Synonymie/Antonymie, Hyperonymie/Hyponymie, Polysemie)
- Erkennen/Produzieren von Wortkombinationen (inkl. Kollokationen, Idiome)
- Erkennen/Produzieren von Wörtern (durch Komposition und Derivation) (vgl. Alderson 2005).

Zur Durchführung dieses Testteils stand ein **Zeitfenster** von 15 Minuten zur Verfügung.

Weitere Details zu den **Aufgaben** des Wortschatztests werden hier nicht wiedergegeben, da dieser Testteil genauso wie das Hörverstehen von DIALANG übernommen wurde und die Informationen den entspre-

¹¹ Hörverstehensteile vorhandener Sprachtests visieren jeweils ein konkretes Zielniveau an, ermöglichen jedoch keine Einstufung in unterschiedliche Niveaus, was jedoch eine Voraussetzung für die vorliegende Studie bildete.

¹² Die Erprobung stützte sich insbesondere in vier Sprachen auf eine ausreichende empirische Datenbasis, u. z. Deutsch (N = 707), Englisch (N = 2265), Französisch (N = 702) und Spanisch (N = 680). Die Erprobung für das Italienische fand mit weniger TestteilnehmerInnen statt (N = 338) (Alderson 2005: 49, Eckes 2010: 174).

Aufgrund u. a. des direkten Bezugs auf den GERS wurde im Übrigen auch in Bezug auf den OnDaF-C-Test von TestDaF, der Rückschlüsse auf allgemeine kommunikative Sprachkompetenzen im Deutschen als Fremdsprache messen soll, das DIALANG-System für eine Validierungsstudie eingesetzt und es wurden enge Zusammenhänge u. a. mit dem Wortschatzsubtest von DIALANG, aber auch mit dem Hörverstehensteil, wenngleich in geringerem Ausmaß festgestellt (vgl. Eckes 2010: 171 ff.). Im Rahmen der Validierungsstudie wurden u. a. die Korrelationen zwischen dem OnDaF-Test und den einzelnen DIALANG-Subtests berechnet, die in den Bereichen Hörverstehen und Wortschatz zwischen 0.5 und 0.6 lagen (Eckes 2010: 177). Auch im Zusammenhang mit KOLIPSI wurden entsprechende Korrelationen zwischen den Testteilen, die anhand der Gesamtstichprobe durchgeführt wurden, errechnet, die mit Werten zwischen 0.4 und 0.6 durchwegs in einem mittleren Bereich liegen – mit einer Ausnahme, nämlich weisen der schriftliche Test und der Hörverstehensteil für Italienisch mit knapp über 0.3 eine schwache Korrelation auf.

¹³ <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>

chenden Webseiten bzw. Quellen zu entnehmen sind (vgl. Alderson 2005). Auch in diesem Fall wurde das ursprüngliche Online- in ein Papierformat übertragen.

Dass die Wahl des Wortschatztests auf DIALANG fiel, hat ähnliche Gründe wie die, die in Bezug auf den Hörverstehenstest genannt wurden. Bedingungen waren erneut der GERS-Bezug, die Zuordnung zu verschiedenen GERS-Stufen, die Vergleichbarkeit der Sprachversionen und die Garantie der Testqualität. Für das Deutsche standen kaum und für das Italienische keine entsprechenden Tests zur Verfügung. Dennoch bestehen ähnlich kritische Aspekte wie im Zusammenhang mit dem Hörverstehen. Doch auch wenn sich die Sprachversionen in einigen Punkten voneinander unterscheiden, sind sie dennoch in einem dem GERS verpflichteten Projekt unter der Mitwirkung führender Persönlichkeiten im Bereich der Sprachtestforschung und unter nachvollziehbaren, validen Methoden, ausgehend vom selben Konstrukt, entstanden.

Die **Bewertung** erfolgte auch in diesem Modul durch die Vergabe von Punkten für korrekt gelöste Aufgaben und die Zuordnung der Leistungen zu GERS-Stufen anhand feststehender Schwellenwerte. Mit statistischen Verfahren wurde die Reliabilität des Testteils überprüft (Klassische Testtheorie).

1.4.5 Modul 4: Sprechen

Im Modul „Sprechen“ lag der Fokus auf der mündlichen Produktion und Interaktion als **kommunikativen Aktivitäten**. Zur Erfassung der mündlichen Kompetenzen waren vier **Aufgaben** unterschiedlichen Niveaus vorgesehen, die jeweils aus Stimulus und Aufgabenstellung bestanden sowie unterschiedliche **Formate** vorsahen:

- 1) monologisches Sprechen: Beschreibung (B1-Aufgabe)
- 2) monologisches Sprechen/Interaktion: Erklären (B1-/B2-Aufgabe)
- 3) Interaktion: Erklären/Absprache/Problemlösung (B2-Aufgabe)
- 4) Interaktion: Diskussion/Meinungsäußerung (B2-Aufgabe).

Die **Domänen** waren dem alltäglichen bzw. familiären Bereich zugeordnet.

Folgende **Fertigkeiten** wurden bewertet:

- Aspekte der linguistischen Sprachkompetenz
 - o Wortschatzspektrum
 - o Wortschatzbeherrschung
 - o grammatische Korrektheit
- Aspekte der pragmatischen (& strategischen) Sprachkompetenz
 - o Kohäsion/Kohärenz
 - o Flüssigkeit
 - o Genauigkeit
 - o Interaktion (Sprecherwechsel & Kooperieren).

Als **Zeit** zur Durchführung dieses Testteils wurden rund 30 Minuten veranschlagt: fünf Minuten für das Warm-up-Gespräch, jeweils fünf Minuten für die erste und die zweite Aufgabe und jeweils sieben Minuten für die dritte und die vierte Aufgabe. Davon waren jeweils eine Minute Vorbereitungszeit für die KandidatInnen für die Aufgaben eins bis drei und zwei Minuten Vorbereitungszeit für die vierte Aufgabe vorgesehen.

Kurze **Aufgabenbeschreibungen**:

Die Aufgaben wurden in identischer Form für die beiden Sprachen, zunächst auf Deutsch und anschließend auf Italienisch, eigens erstellt. Für jede Aufgabe gab es Bildkarten und Instruktionen für die KandidatInnen

sowie Instruktionen für die PrüferInnen. Von allen Gesprächen wurde eine Audioaufzeichnung als Grundlage für die Bewertung erstellt.

Von den zwei mündlichen Aufgaben der Vorgängerstudie wurde die monologische Aufgabe zur Sicherstellung einer besseren Vergleichbarkeit der Testergebnisse in die Neuauflage der Studie übernommen (u. z. die Bildprompts in identischer Weise, während die Testanleitung teilweise angepasst wurde). Für die aktuelle Studie entschied man sich allerdings dafür, die mündlichen Kompetenzen anhand von vier Aufgaben zu erheben.

In der ersten, monologischen Aufgabe ging es darum, über eine Person zu sprechen bzw. eine Person zu beschreiben. Die zur Erfüllung der Aufgabe verlangten Punkte sahen zunehmende sprachliche Komplexität bei der Bearbeitung vor (Abbildung 3):

- Aussehen der Person
- Herkunft, Alter, Beruf, Hobbys
- Charakter: Stärken und Schwächen
- größter Traum.

Esercizio 1: parlare di una persona

In questo esercizio devi parlare di una persona. Qui vedi le foto di 4 persone. Scegli una foto!

Hai 1 minuto di tempo per prepararti.

Quindi parla di quella persona che hai scelto. Per esempio puoi parlare dei seguenti punti:

- Descrivi la persona nella foto!
- Da dove viene e quanti anni ha?
- Quale lavoro fa?
- Quali sono gli hobby di questa persona?
- Quali sono i suoi punti di forza e quali sono le sue debolezze?
- Quale è il suo sogno più grande?
- ...

Presenta la persona all'esaminatore/esaminatrice in maniera dettagliata!

Abbildung 3: Mündlicher Test – Aufgabe 1 – Instruktionen

Die KandidatInnen konnten eines von vier Bildern auswählen (Abbildung 4):



Abbildung 4: Mündlicher Test – Aufgabe 1 – Bildkarten

In der zweiten Aufgabe stand das Erklären im Mittelpunkt. Die KandidatInnen wurden aufgefordert, der Prüferin eine Anleitung zu geben, und zwar entweder zu einem frei wählbaren Kochrezept oder zu einem sozialen Netzwerk. Zwei Bildimpulse halfen bei der Wahl des Themas (Abbildung 5):



Abbildung 5: Mündlicher Test – Aufgabe 2 – Bildkarten

Auch in diesem Fall ging die dargestellte Reihenfolge der verlangten Punkte zur Aufgabenerfüllung mit zunehmender Komplexität einher (Abbildung 6):

Thema Kochrezept

- Zutaten
- Arbeitsschritte
- Besondere Vorsicht
- Dauer

Thema soziale Netzwerke

- Mitglied werden
- Was man machen kann
- Besondere Vorsicht.

Esercizio 2: spiegare qualcosa

Argomento 1: spiegare una ricetta

In questo esercizio devi spiegare all'esaminatore/esaminatrice una ricetta. Difficile da credere: lui/lei non sa per niente cucinare!

Pensa a una ricetta per un piatto, che ti piace e soprattutto che sai come cucinare.

Hai 1 minuto di tempo per pensare.

Spiega passo per passo e in maniera dettagliata all'esaminatore/esaminatrice:

- Quali ingredienti ha bisogno?
- Che cosa deve fare esattamente?
- A che cosa deve fare attenzione?
- Quanto tempo ci vuole?
- ...

Argomento 2: spiegare un social network

In questo esercizio devi spiegare all'esaminatore/esaminatrice come funziona un social network. Difficile da credere: l'esaminatore/l'esaminatrice non ha mai usato un social network!

Pensa ai social network che conosci (facebook, twitter, ecc...) e scegline uno.

Spiega passo per passo e in maniera dettagliata all'esaminatore/esaminatrice:

- Come si diventa membro di un social network?
- Cosa si può fare sui social network?
- C'è qualcosa a cui bisogna prestare particolare attenzione?

Abbildung 6: Mündlicher Test – Aufgabe 2 – Instruktionen

Die Aufgaben waren in Grundzügen monologisch ausgerichtet, da aber die PrüferInnen unwissend in den Themenbereichen sein sollten, gab dies Anlass zur Interaktion.

Bei der dritten Aufgabe, die eine Wegbeschreibung vorsah, bediente man sich eines in der L2-Erwerbsforschung weit verbreiteten Format, u. z. einer „Map Task“. Bei dieser Informationslücken-Aufgabe liegt sowohl dem Prüfling als auch der Prüferin eine Karte (im konkreten Fall der Ausschnitt eines Stadtplans) vor; allerdings ist beim Prüfling die Wegführung eingezeichnet, bei der Prüferin hingegen nicht. Der/die Getestete soll der Prüferin die Route so erklären, dass diese sie in ihre Karte einzeichnen kann. Die Karten von Getestetem/Getesteter und Prüferin sind außerdem bis auf eine Ausnahme identisch, was bei der Wegerklärung zu einem Missverständnis führt. In der Aufgabe geht es darum, gemeinsam an der Lösung dieses Problems zu arbeiten. Zur Lösung der Aufgabe waren somit folgende sprachlichen Handlungen vorgesehen (Abbildung 9):

- Wegbeschreibung mit Informationslücke bzw. Abweichung in der Prüferkarte
- Absprachen
- Problemlösung.

Auch bei dieser Aufgabe kann der/die TestkandidatIn zwischen zwei Karten wählen, die sich durch eine jeweils andere Wegführung voneinander unterscheiden (Abbildung 7; Prüferkarte: Abbildung 8).

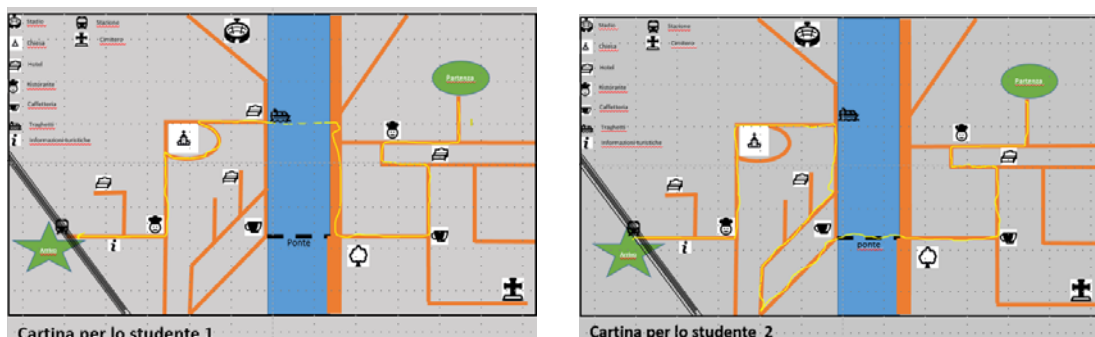


Abbildung 7: Mündlicher Test – Aufgabe 3 – Bildkarten

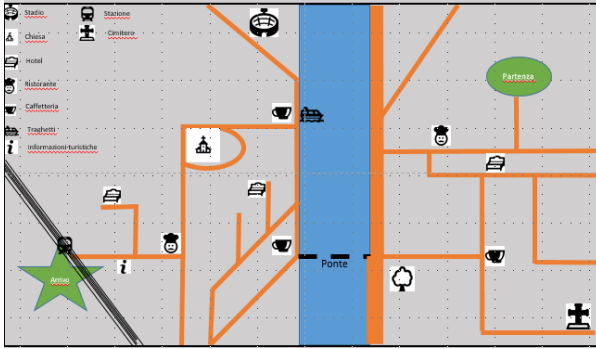


Abbildung 8: Mündlicher Test – Aufgabe 3 – Bildkarte (Prüferkarte)

Esercizio 3: spiegare la strada

In questo esercizio devi spiegare una strada all'esaminatore/ all'esaminatrice.

Per prima cosa guarda la tua cartina. Su di essa è disegnata una linea gialla, che dalla partenza conduce all'arrivo. L'esaminatore/l'esaminatrice ha una carta uguale, ma senza la linea gialla.

Hai 1 minuto di tempo per prepararti.

Spiega all'esaminatore/all'esaminatrice il percorso seguito dalla linea gialla. Lui/lei segue le tue indicazioni e disegna la linea gialla sulla sua carta vuota.

Importante: per l'intera durata dell'esercizio non puoi guardare la carta dell'esaminatore/esaminatrice e lui/lei non può vedere la tua. Voi potete però discutere di tutto in maniera chiara.

Alla fine potete fare un confronto tra le due linee.

Abbildung 9: Mündlicher Test – Aufgabe 3 – Instruktionen

Die vierte und letzte Aufgabe bildet eine Art Klammer, indem auch sie sich im Format an KOLIPSI I anlehnt. Gefordert war eine Meinungsäußerung zu einem von drei zur Wahl gestellten Themen, u. z. zum vegetarischen Leben, zu Mobiltelefonen in der Schule oder zu Castingshows (Abbildung 10). Während in KOLIPSI I die Prüferin eine Gegenposition zum Prüfling einnehmen sollte, entschied man sich in der Neuauflage für ein konvergenteres Design, das konstruktiver im Hinblick auf die Gesprächsatmosphäre schien. Die zu behandelnden Punkte wurden in zunehmender Komplexität dargestellt (Abbildung 11):

- eigene Erfahrungen (bei Thema 2 und 3) bzw. eigene Bereitschaft zum Mitmachen (Thema 1)
- Erfassung des „Problems“ als solchem
- Darstellung und Begründung der eigenen Meinung
- kritische Diskussion des Themas.

Die Instruktionen der Prüferinnen enthielten u. a. inhaltliche Hinweise zu den drei Themen, wodurch eine Diskussion durch Vorschlägen alternativer Sichtweisen angeregt werden sollte.

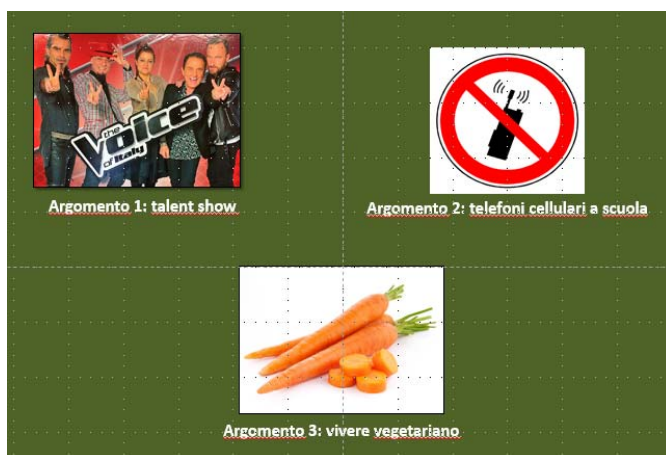


Abbildung 10: Mündlicher Test – Aufgabe 4 – Bildkarten

Esercizio 4: Esprimi la tua opinione

In questo esercizio devi esprimere la tua opinione su un argomento. Puoi scegliere fra tre argomenti. Per prima cosa scegli un argomento.

Argomento 1: talent show

I Talent shows in televisione sono al giorno d'oggi molto amati dai giovani. Esempi sono "The voice of Italy" e "Germany's next top model".

Qual è la tua opinione su questi programmi?

Hai 2 minuti di tempo per pensarci.

Quindi racconta all'esaminatore/esaminatrice, qual è la tua opinione sui talent shows. Cerca di motivare/chiarire la tua opinione.

Puoi dire, per esempio....

- quali programmi ci sono
- qual è l'argomento di questi programmi
- che cosa ti piace e cosa non ti piace di questi programmi
- se tu parteciperesti al programma e perché
- quali aspetti critici si possono vedere nel programma
- ...

Argomento 2: con il cellulare a scuola?

Nella maggior parte delle scuole non è permesso lasciare il telefono cellulare acceso. Alcune scuole proibiscono addirittura di portare il cellulare a scuola.

Qual è la tua opinione?

Hai 2 minuti di tempo per pensarci.

Quindi racconta all'esaminatore/esaminatrice, qual è la tua opinione in merito. Cerca di motivare la tua opinione.

Puoi dire, per esempio....

- Come sono le regole nella tua scuola
- Quali sono le tue esperienze con questo tema
- Se e perché i telefoni cellulari a scuola sono un problema
- Se l'insegnante può ritirare il cellulare
- Come regoleresti l'utilizzo del telefono cellulare a scuola
- ...

Argomento 3: vivere vegetariano – sì o no?

Sempre più persone adottano uno stile di vita vegetariano o vegano. In Italia nell'anno 2011 erano quasi il 7 per cento della popolazione.

Qual è la tua opinione?

Hai 2 minuti di tempo per pensarci.

Quindi racconta all'esaminatrice, qual è la tua opinione in merito. Cerca di motivare la tua opinione.

Puoi dire, per esempio....

- Se tu stessa/o sei vegetariana/o o vegana/o
- Quali esperienze hai fatto in merito a questo tema
- Per quali motivi così tante persone decidono di non mangiare più la carne
- Se tu pensi che i motivi siano convincenti e perché/perché no
- Se lo stile di vita vegetariano/vegano può rendere il mondo un posto migliore
- ...

Abbildung 11: Mündlicher Test – Aufgabe 4 – Instruktionen

Die **Testabnahme** erfolgt durch eigens geschulte PrüferInnen. Die **Bewertung** der Tests hingegen übernahmen geschulte BewerterInnen nach einem eigenen Bewertungsraster, durch das ein direkter GERS-Bezug möglich war. Auch für diesen Testteil wurden statistische Verfahren zur Qualitätskontrolle angewandt (Multifacetten-Rasch-Analysen).

Zur **Aufgabenauswahl**:

Auch in diesem Fall war die Anknüpfbarkeit an die Vorgängerstudie ein Anliegen. Zudem sollte ausreichend Sprachmaterial elizitiert werden, um möglichst gut Rückschlüsse auf die den Äußerungen zugrundeliegenden L2-Kompetenzen ziehen zu können. Die Durchführung der mündlichen Prüfungsgespräche in der KO-LIPSI-I-Erhebung hat gezeigt, dass die SchülerInnen besonders in der ersten, monologischen Aufgabe relativ wenig sprachen und somit wenig bewertbares Material lieferten. Daher wurden in die aktuelle Testung anstelle von zwei insgesamt vier Aufgaben mit einer größeren Auswahl an wählbaren Themen auf einem breiteren Spektrum der Interaktivität integriert. Auch hier zeigte sich wieder die Schwierigkeit, nicht nur inhaltlich ansprechende, sondern auch möglichst authentische Themen zu finden, die den sprachlichen L2-Alltag von Jugendlichen in Südtirol widerspiegeln, ist dessen Gestaltung doch insgesamt wenig durch die Zweitsprache geprägt. In der Testkonstruktion wurde außerdem Wert darauf gelegt, dass die Aufgaben es erlaubten, einerseits das Lerner-Output der zentralen Zielniveaus zu erfassen, andererseits aber auch Spielraum nach oben und unten sprachlich nutzbar zu machen, indem die verlangten Punkte in den Aufgaben in zunehmender Komplexität dargestellt wurden.

1.5 Testdurchführung

1.5.1 Vorbereitungen und Datenschutzvorkehrungen

Die Durchführung der KOLIPSI-Studie wurde mit dem deutschen und dem italienischen Schulamt abgestimmt; zudem wurde eine Arbeitsgruppe mit VertreterInnen beider Schulämter eingerichtet, um grundsätzliche Entscheidungen, wie etwa zum Umfang und zur Dauer der Testungen zu besprechen. Allgemeine Informationen zur Erhebung für die Schulführungs- und die beteiligten Lehrkräfte gab es im September 2014. Eine Veranstaltung zur Vermittlung von Detailinformationen zu Inhalten und Ablauf der Erhebung für die eingebundenen Lehrkräfte fand im März 2015 bei Eurac Research statt. Als Termin für die Durchführung der Testteile für die Gesamtstichprobe wurde der 27. März 2015, 9:00 Uhr, festgelegt; ggf. nötige Abweichungen vom festgelegten Termin sollten dem Projektteam von Eurac Research kommuniziert werden. Die mündlichen Tests fanden im April/Mai 2015 statt.

Für die Erhebung wurden nach Absprache mit dem Rechtsbüro von Eurac Research alle nötigen Datenschutzvorkehrungen getroffen. Die StudienteilnehmerInnen wurden schriftlich über die Inhalte und Ziele des Projekts und die Verwendung der gesammelten Daten gemäß Art. 13 GvD Nr- 196/03 (Decreto Legislativo dek 30 giugno 2003, n. 196) aufgeklärt. Die Voraussetzung für die Teilnahme bildete eine schriftliche Einverständniserklärung; bei minderjährigen SchülerInnen musste die Einverständniserklärung von einem Erziehungsberechtigten unterzeichnet werden.

Um für die Studie die vorgesehene Anonymität zu gewährleisten, erstellte jeder Schüler/jede nach einer vorgegebenen Anleitung einen individuellen Code. Zusätzlich dazu wurde jeder teilnehmenden Klasse ein Code zugewiesen. Ein vollständiger Schülercode setzte sich folglich aus dem Klassencode und dem individuell erstellten Code zusammen. Dem Projektteam von Eurac Research waren die Namen der Teilnehmenden zu keinem Zeitpunkt bekannt.

1.5.2 Pilotierung und Haupterhebung

Vor der Durchführung der Haupterhebung wurden alle Testmodule pilotiert. Die Durchführung der Pretests für die schriftliche Produktion, den Hörverstehens- und den Wortschatztest fand zwischen Jänner und März 2015, jeweils mit einer Klasse an einer Schule mit italienischer und mit deutscher Unterrichtssprache, die für die mündliche Produktion zwischen März und April 2015, jeweils mit zwei SchülerInnen einer Schule mit italienischer und deutscher Unterrichtssprache statt¹⁴. Aus zeitlich-organisatorischen Gründen war es nicht möglich, die Tests anhand einer größeren Gruppe zu erproben. Dennoch konnte anhand der Vortestungen das Funktionieren der Instruktionen, der Aufgabenformate und der zeitlichen Vorgaben den Erfordernissen entsprechend überprüft werden.

Die vorgesehenen Zeitfenster haben sich in den Vortests als ausreichend erwiesen. Der schriftliche Testteil führte zu keinen nennenswerten Schwierigkeiten. Bei der ersten schriftlichen Aufgabe war ein Detail, nämlich der Kassenzettel (obwohl er in den Anweisungen enthalten war), in der zweiten Abbildung der Bildgeschichte nicht für alle eindeutig erkennbar. Dem geschuldete abweichende Interpretationen wurden bei der Aufgabenerfüllung nicht berücksichtigt, die allerdings ohnehin bezüglich der Zuordnung zu den GERS-Stufen nicht ins Gewicht fiel. Der Wortschatz- und Hörverstehenstest erwiesen sich als einigermaßen herausfordernd, bereiteten aber im Allgemeinen keine größeren Schwierigkeiten. Im Anschluss an die Pretests wurden einige Anweisungen geringfügig abgeändert. Einige wenige Items erwiesen sich als besonders schwierig und wurden von weniger als der Hälfte der Schülerschaft korrekt gelöst. Allerdings führten keine im Vorhinein als fraglich eingeschätzten Fälle zu Problemen, wie etwa Items aus dem, wenn auch nicht fachsprachlich geprägten, Bankbereich (wie etwa „Geld bei der Bank abheben“ und „einzahlen“), die möglicherweise nicht direkt die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen widerspiegeln. Auch die Nennung von Lire oder DM o. Ä. im Testteil zum Hörverstehen, die auf das Alter der Tests zurückzuführen ist, beeinflusste das Antwortverhalten in der kleinen Pretestgruppe nicht negativ.

Für die Haupterhebung setzte der Großteil der Schulen den Test am vorgegebenen Termin an; nur in wenigen Fällen musste aus organisatorischen Gründen ein späterer Termin genutzt werden. Der Vorteil an der Wahl eines einzigen Stichtags (ein solcher wurde auch in der Vorgängerstudie gewählt) lag darin, dass der Test allen Beteiligten mit Sicherheit gleichermaßen unbekannt war, was für die OrganisatorInnen vorrangig war. Ein Nachteil liegt hingegen darin, dass es dem Projektteam nicht möglich war, selbst in allen Klassen

¹⁴ Mit den beiden SchülerInnen mit Deutsch als L2 wurde auch der OnDaF-Test erprobt.

Aufsicht zu halten, wodurch nicht zweifelsfrei sichergestellt werden konnte, ob alle Lehrkräfte den Hinweisen auf den Informationsblättern zur Testdurchführung vollständig gefolgt sind.

Alle Lehrkräfte wurden zu einer Informationsveranstaltung eingeladen, bei der über das Projekt und dessen Ablauf, insbesondere über zu berücksichtigende Aspekte vor, während und nach der Testdurchführung in den Klassen, informiert wurde.

Die Instruktionen für die Lehrkräfte, die Testunterlagen für die SchülerInnen (die ausgedruckten Aufgaben sowie die Audiodateien für den Hörverstehenstest auf einem USB-Stick), letztere in einem versiegelten Umschlag, sowie ein Kuvert für die Rücksendung wurden den Schulen rechtzeitig zugestellt. Der Transport erfolgte im Wesentlichen durch den kostenlosen Zustelldienst an die Schulen, der von der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol zur Verfügung gestellt wird; in Einzelfällen wurde ein kostenpflichtiger Postservice in Anspruch genommen. Für die Schulen entstanden keine Kosten.

Die mündlichen Prüfungen mit einer wegen des erheblichen logistischen und personellen Aufwands verbundenen reduzierten Stichprobe wurden von den eigens geschulten, von Eurac Research entsandten PrüferInnen durchgeführt. Dazu wurden die SchülerInnen einzeln für die Dauer des Tests aus den Klassen gerufen.

Alle Tests fanden während der normalen Unterrichtszeit statt. Es handelte sich bei ihnen um Low-Stakes-Tests, deren Ergebnis keinerlei Konsequenzen für die SchülerInnen hatte. Die Tests wurden nicht als Teil der schulischen Benotung herangezogen. Eine damit zusammenhängende geringere Motivation bei der Durchführung der Tests ist nicht auszuschließen. Dieselben Bedingungen galten allerdings auch für die erste KOLIPSI-Erhebung, wodurch diese Tatsache die Vergleichbarkeit der Daten nicht beeinflusste.

1.6 Testbewertung

1.6.1 Einführende Aspekte zur Testbewertung

Die KOLIPSI-Tests sind kriteriumsorientiert, und zwar insofern, als sie nicht das Erreichen von Lern- bzw. Lehrzielen überprüfen, sondern die Leistungen anhand vorab festgelegter Kriterien bewerten. Als Grundlage für die Beschreibung bzw. Einstufung der Leistungen diente, wie bereits ausführlich geschildert, der GERS als Rahmen. Eine der Anforderungen nicht nur an die Tests, sondern auch an die Bewertungsinstrumente bestand darin, dass eine Einordnung auf einer Kompetenzskala möglich war. Zudem wurden unterschiedliche Kriterien getrennt bewertet, was die Erstellung von Kompetenzprofilen erlaubte.

Die produktiven Testteile wurden anhand eigens entwickelter GERS-bezogener Bewertungsraster beurteilt, die die GERS-Niveaus so direkt wie möglich widerspiegeln, der rezeptive Teil sowie der Wortschatztest hingegen anhand einer Punktevergabe, wobei die Zuordnung zu den GERS-Stufen über festgelegte Schwellenwerte erfolgte.

1.6.2 Bewertung der schriftlichen und mündlichen Tests

Der Bezug zum GERS zeigt sich im Rahmen des KOLIPSI-Projekts nicht nur in der entsprechenden Konstruktdefinition und Aufgabenkonstruktion bzw. -auswahl, sondern auch in der Verwendung bewerterorientierter modifizierter GERS-Skalen (vgl. Alderson 1991 sowie die Publikation zur KOLIPSI-I-Studie, Abel et al. 2012), was im Übrigen auch dem im Vorgängerprojekt verfolgten Ansatz entspricht. Diesbezügliche weitere

Erfahrungen, insbesondere aus dem MERLIN-Projekt¹⁵, das sich ausführlich mit dem GERS-bezogenen Testen u. a. für das Deutsche und Italienische auseinandersetzte, legten jedoch einige Modifikationen bei der Gestaltung der Bewertungsraster nahe.

Neu eingeführt wurde sowohl für den schriftlichen als auch für den mündlichen Testteil jeweils ein holistisches Raster, das aufgabenübergreifend dazu dienen sollte, ein Gesamturteil über die sprachlichen Leistungen abzugeben, und dazu eine bewerterorientiert modifizierte Version der Skala „Sprachliches Spektrum allgemein“. Dieses holistische Raster erlaubte auch eine Einstufung auf den Plus-Niveaus des GERS, die in der Ergebnisdarstellung jedoch nicht berücksichtigt, sondern den jeweils darunterliegenden Hauptstufen, den sogenannten Kriterien-Niveaus, zugeordnet wurden. Daneben gab es für jede einzelne Aufgabe ein analytisches Raster, das ausschließlich die sechs Kriterien-Niveaus berücksichtigte. Die für den schriftlichen resp. mündlichen Teil bewerteten Kriterien wurden bereits in den Kapiteln zur Einführung der Testmodule vorgestellt (s. Kapitel 1.4.2 und 1.4.5). Sämtliche Skalen stammen aus Kapitel 5 des GERS; sie lassen direkte Rückschlüsse auf Aspekte der kommunikativen L2-Kompetenzen (wie z. B. „Wortschatzspektrum“) allgemein zu, die im Mittelpunkt der KOLIPSI-Erhebung stehen, und nicht auf solche Kompetenzen, die auf einzelne Aktivitäten (wie z. B. „Berichte und Aufsätze schreiben“) bezogen sind.

Als Kriterium neu hinzugekommen ist in der Neuauflage der Studie beim schriftlichen Testteil die Beherrschung der Orthographie, die im schulischen Kontext, aber auch darüber hinaus durchaus Relevanz besitzt. Der Wortschatz wurde erneut als eigene Kategorie bewertet, dieses Mal wurden allerdings das Wortschatzspektrum und die Wortschatzbeherrschung in zwei getrennte Kriterien aufgespalten (entsprechend den im GERS vorhandenen, getrennten Skalen), während sie in der Vorgängerstudie zu einem Kriterium zusammengefasst waren.

Auch für den mündlichen Testteil wurden die beiden Wortschatzkriterien in der Neuauflage getrennt bewertet. Die einzelnen beurteilten Kriterien wurden weiter oben bereits eingeführt (s. Kapitel 1.4.5). Alle vier Aufgaben wurden nach denselben Kriterien bewertet – mit einer Ausnahme: In der vierten Aufgabe wurde die Kohärenz durch das Kriterium der Interaktion ersetzt, da dies dieser interaktiven Aufgabe eher entsprach.

Die Bewertungsraster waren wie in der Vorgängerstudie an Tabelle 3 im GERS angelehnt, die sich bewährt haben, und die im Übrigen dem Bewertungsverfahren ähneln, das bei der Skalierung der GERS-Deskriptoren angewandt wurde (North 2000). Die Modifikationen betrafen vorwiegend sprachliche Korrekturen. In Zweifelsfällen, die Übersetzungen in eine der beiden Sprachen Deutsch resp. Italienisch betrafen, rekurrierte man auf die englische Originalversion.

Während das Raster der Vorgängerstudie die Niveaustufen A1 bis C1 erfasste sowie eine Ebene 0 als unterste und damit nicht mehr bewertbare Ebene enthielt, wurde in der Neuauflage alle sechs GERS-Stufen verwendet; somit wurde auch die Niveaustufe C2 i. S. v. „oberhalb von C2“ eingeführt; die Ebene 0 wurde getilgt und durch A1 ersetzt. Die extremen Niveaustufen sollten dabei kein exaktes Bild über entsprechende L2-Kompetenzen liefern können, was aufgrund der Ausrichtung der Studie und der verwendeten Aufgaben weder vorgesehen noch möglich war, sondern sind als Hinweise auf Kompetenzen zu interpretieren, die jenseits der im Mittelpunkt der Studie stehenden Niveaus stehen.

Völlig neu erarbeitet wurde eine eigene, sechsstufige Skala zur Bewertung der Aufgabenerfüllung. Erfahrungen aus der Vorgängerstudie, aber auch im MERLIN-Projekt, haben gezeigt, dass es sinnvoll ist, diesen

¹⁵ siehe: <http://merlin-platform.eu/>

Aspekt separat zu den sprachbezogenen Aspekten beurteilen zu können. Dies erlaubte es, neben dem Testen kommunikativer Sprachfähigkeiten auch Aspekte des aufgabenfokussierten Testens am Rand miteinzubeziehen. Die Aufgabenskala ist so aufgebaut, dass mit zunehmend guter Aufgabenerfüllung eine zunehmende Anzahl an verlangten Punkten der Aufgabenstellung sowie eine zunehmend ausführliche und angemessene Darstellung der Punkte einherging. Die Skala wurde nicht mit Bezug zum Sprachkompetenzkonstrukt und zum GERS erstellt und wurde folglich in die Auswertungen bezüglich der kommunikativen L2-Kompetenzen nicht einbezogen.

Zur Veranschaulichung wird an dieser Stelle das Bewertungsraster für den schriftlichen Testteil in seiner deutschen Version abgebildet¹⁶ (Abbildung 12, Abbildung 13, Abbildung 14):

Teil 1: Aufgabenerfüllung (Aufgabe 1)

Aufgabenerfüllung	Punkte
Verlangte Punkte in der Aufgabenstellung: - Wiedergabe von Marias Geschichte gemäß den Abbildungen - Weiterführung der Geschichte - Länge: mindestens 130 Wörter	
Ohne jegliche Einschränkung: Alle Punkte in der nötigen Breite und sehr angemessen bearbeitet.	5
Mit geringen Abstrichen: Alle Punkte bearbeitet, manche jedoch etwas knapp und nicht vollkommen angemessen.	4
Weitgehend ausreichend: Einige Punkte werden weitgehend angemessen bearbeitet, allerdings generell recht knapp.	3
Teilweise unzureichend: Nur ein kleiner Teil der Aufgabenstellung wird umgesetzt. Der Text ist insgesamt kurz und teilweise unangemessen.	2
Mit gravierenden Mängeln: Nur ein sehr kleiner Teil der Aufgabenstellung wird umgesetzt, überwiegend unangemessen. Die Textmenge ist insgesamt sehr gering.	1
Völlig ungenügend: Weniger als 25% der Mindestwortzahl; unleserlich und/oder vollkommen unverständlich	0

Abbildung 12: Bewertungsraster – Aufgabenerfüllung

¹⁶ Im Original gab es für die beiden Aufgaben je ein Raster für die Aufgabenerfüllung, das an die jeweils verlangten Punkte angepasst war.

Teil 2: Bewertungsraster mit sechs Kriterien (GeRS-Stufen)

	Wortschatz: Spektrum	Wortschatz: Beherrschung	Grammatische Korrektheit	Kohärenz/Kohäsion	Soziolinguistische Angemessenheit	Beherrschung der Orthographie
C2	REPERTOIRE & KORREKTHEIT Sehr reiches Wortschatz auch bei komplexen Sprachmitteln → durchgehende Beherrschung der Grammatik BESONDERHEITEN Beherrschung <u>idiomatischer</u> Wendungen, dabei Bewusstsein über Konnotationen	ALLGEMEIN Durchgängig korrekt & angemessen	REPERTOIRE & KORREKTHEIT auch bei komplexen Sprachmitteln → durchgehende Beherrschung der Grammatik	TEXT • Gut gegliedert • zusammenhängend KONNEKTOREN setzt Vielfalt an K. zur <u>Gliederung</u> & Verknüpfung angemessen ein	ALLGEMEIN soziolinguistische/soziokulturelle Implikationen von LI-Sprechern richtig eingeschätzt & entsprechend reagiert IDIOMATIK Gute Kenntnisse <u>idiomatischer</u> Wendungen mit Konnotationen	keine orthographischen Fehler
C1	REPERTOIRE & KORREKTHEIT Großer Wortschatz BESONDERHEITEN • Gute Beherrschung <u>idiomatischer</u> Wendungen; • Bei Lücken problemlos Umschreibungen	FEHLER Gelegentliche kleinere Schnitzer, aber keine größeren Fehler	ALLGEMEIN Beständig hohes Maß an Korrektheit KORREKTHEIT Fehler sind... • Selten • Kaum auffallend/störend	TEXT • gut strukturiert, klar KONNEKTOREN beherrscht K. • zur Gliederung • zur <u>inhaltlichen</u> Verknüpfung	IDIOMATIK Großes Spektrum <u>idiomatischer</u> Redewendungen erkannt SITUATIVE DIMENSION Wechsel im Register richtig eingeschätzt SPRACHFUNKTIONEN • Kann Sprache zu gewilligen Zwecken flexibel/effektiv einsetzen • Kann Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen	• Gestaltung, Gliederung, Zeichensetzung konsistent & hilfreich • Rechtschreibung richtig, gelegentliches Verschieben
B2	REPERTOIRE & KORREKTHEIT Großer Wortschatz im eigenen Sachgebiet & bei allgemeinen Themen BESONDERHEITEN • Formulierungen werden variiert, um Wiederholungen zu vermeiden. • Trotzdem können Lücken zu Umschreibungen führen	ALLGEMEIN Im Allgemeinen große Korrektheit/Genauigkeit FEHLER • Einige Verwechslungen /falsche Wortwahl • Durch Fehler keine Behinderung der Kommunikation	ALLGEMEIN Gute Beherrschung der Grammatik KORREKTHEIT Durch Fehler entstehen keine Missverständnisse	TEXT • zusammenhängend, klar • evtl. sprunghaft bei längeren Beiträgen KONNEKTOREN Begrenzte Anzahl	SITUATIVE DIMENSION Situationsangemessener Ausdruck ALLGEMEIN • Keine krassen Formulierungsfehler. • Belastigt nicht	• Schreibt zusammenhängend, klar verständlich. • Übliche Konventionen der Gestaltung & Gliederung (Absätze) eingehalten • Rechtschreibung/Zeichensetzung hinreichend korrekt, dabei evtl. LI-Einflüsse
B1	REPERTOIRE & KORREKTHEIT Ausreichend großer Wortschatz bei den meisten Themen des Alltagslebens (bspw. Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse) BESONDERHEITEN Dabei treten Umschreibungen auf	ALLGEMEIN/REPERTOIRE & KORREKTHEIT Gute Beherrschung des Grundwortschatzes FEHLER Elementare Fehler bei komplexeren Sachverhalten/wenig vertrauten Themen & Situationen	REPERTOIRE & KORREKTHEIT häufig verwendete Redefloskeln & Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind → ausreichend korrekt	TEXT • zusammenhängend, linear • kurze, einfache Einzelelemente	SPRACHFUNKTIONEN Breites Spektrum von Sprachfunktionen mit gebräuchlichsten Redemitteln SITUATIVE DIMENSION Neutrales Register HÖFLICHKEITSKONVENTIONEN kennt wichtigste Höflichkeitskonventionen & Unterschiede zw. Sitten und Gebräuchen und handelt entsprechend	• Schreibt zusammenhängend. • Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung exakt genug, dass man sie meistens verstehen kann.
A2	REPERTOIRE & KORREKTHEIT Wortschatz ausreichend für... • elementare Kommunikationsbedürfnisse • einfache Grundbedürfnisse	ALLGEMEIN/REPERTOIRE & KORREKTHEIT Beherrscht einen begrenzten Wortschatz in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.	REPERTOIRE & KORREKTHEIT Einige einfache Strukturen → elementare/ systematische <u>Fehler</u> (z.B. Zeitformen vermischt, keine Subjekt-Verb-Kongruenz markiert) VERSTÄNDLICHKEIT In der Regel klar, was ausgedrückt werden soll	TEXT Einfache Sätze/Wortgruppen KONNEKTOREN Einfache K. wie 'und', 'aber' und 'weil'	SPRACHFUNKTIONEN elementare Sprachfunktionen, z.B. Begrüßung, Anrede, <u>Eingeladung</u> , <u>Entschuldigung</u> , in sehr kurzen Kontaktgesprächen HÖFLICHKEITSKONVENTIONEN gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und Anrede	ABSCHREIBEN kurze Sätze über alltägliche Themen (z.B. Wegbeschreibungen) SCHREIBEN • kurze Wörter aus mündlichem Wortschatz, dabei ("phonetische") Wiedergabe nicht unbedingt orthographisch korrekt
A1	REPERTOIRE & KORREKTHEIT Elementarer Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen • Dabei Bezug auf bestimmte konkrete Situationen	- unterhalb von A2 -	REPERTOIRE & KORREKTHEIT einige wenige einfache grammatischer Strukturen und Satzmuster, auswendig gelernt → begrenzt beherrscht	TEXT Wörter/Wortgruppen KONNEKTOREN Sehr einfache lineare K. wie 'und' oder 'dann' bei Wörtern/ Wortgruppen	ALLGEMEIN Elementarer sozialer Kontakt (z.B. „bitte“/„danke“) sagen, sich vorstellen entschuldigen) wird hergestellt HÖFLICHKEITSKONVENTIONEN einfachste alltägliche Höflichkeitsformeln zur Begrüßung/Verabschiedung	ABSCHREIBEN vertraute Wörter, kurze Redewendungen (z.B. Schilder, Anweisungen...) SCHREIBEN Buchstaben: Adresse, Nationalität u.a. Angaben zur Person

EURAC – Projekt Kolipsi II[®] – Bewertungsraster, schriftlicher Test

Abbildung 13: Bewertungsraster – analytisch – schriftlicher Test

Teil 3: Sprachliches Spektrum allgemein (Aufgabe 1-2)

Sprachliches Spektrum allgemein	
C2	SPEKTRUM sehr groß FUNKTIONEN Gedanken präzise formuliert & Sachverhalte hervorgehoben Unterscheidungen getroffen & keine Unklarheiten WIE Umfassende & zuverlässige Beherrschung, offenbar keine Einschränkungen beim Ausdruck
C1	SPEKTRUM umfangreiche Sprachkenntnisse WIE klar, offenbar ohne Einschränkungen beim Ausdruck
B2+	WIE klar, offenbar ohne Einschränkungen beim Ausdruck
B2	SPEKTRUM hinreichend breit für klare Beschreibungen, Ausdruck von Standpunkten, Erörterungen WIE keine auffällige Wortsuche, einige komplexe Satzstrukturen
B1+	SPEKTRUM hinreichend breit FUNKTIONEN Beschreibung/Erklärung von: ...unvorhersehbaren Situationen, ...wichtigsten Aspekten eines Gedankens/Problems, ...eigenen Überlegungen zu kulturellen Themen WIE mit hinreichender Genauigkeit
B1	SPEKTRUM begrenzter Wortschatz FUNKTIONEN kommt zurecht; Äußerungen über Alltagsthemen (Familie, Hobby, Arbeit, Reisen ...) WIE manchmal zögernd und mit Umschreibungen; Wiederholungen und Formulierungsschwierigkeiten treten auf
A2+	SPEKTRUM Repertoire elementarer sprachlicher Mittel FUNKTIONEN Bewältigung vorhersehbarer Alltagssituationen WIE i.d.R. Kompromisse bei Realisierung der Sprechabsicht; Wortsuche
A2	SPEKTRUM kurze gebräuchliche Ausdrücke; einfache Satzmuster, memorisierte Sätze, kurze Wortgruppen und Redeformeln FUNKTIONEN einfache konkrete Bedürfnisse (z.B. Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse); einfache soziale Kontakte (was man tut, <u>Orte</u>); einfachste Grundsituationen WIE Abbrüche und Missverständnisse in nicht-routinemäßigen Situationen
A1	SPEKTRUM/FUNKTIONEN sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art

Abbildung 14: Bewertungsraster – holistisch – schriftlicher Test

Beim schriftlichen Test wurden für das Deutsche drei, für das Italienische sechs BewerterInnen beschäftigt, beim mündlichen Test für beide Sprachen jeweils zwei. Zudem arbeiteten sechs Personen als PrüferInnen der mündlichen Tests. Es handelte sich dabei um L2-LehrerInnen, Personen mit Erfahrung als TestbewerterInnen oder -prüferInnen in unterschiedlichen Kontexten sowie um MitarbeiterInnen des Instituts für Angewandte Sprachforschung von Eurac Research. Insgesamt haben von den BewerterInnen für die deutschen Produktionen eine, für die italienischen Produktionen vier Personen bereits bei der ersten KOLIPSI-Erhebung Tests beurteilt.

Alle BewerterInnen und PrüferInnen nahmen an eigens organisierten und von den Projektleiterinnen (Andrea Abel und Chiara Vettori) durchgeführten Schulungen teil, die jeweils getrennt für die BewerterInnen der einzelnen Module Schreiben vs. Sprechen und den Sprachen Deutsch vs. Italienisch sowie die PrüferIn-

nen abgehalten wurden. Während der Schulungen wurden die Mitarbeitenden mit dem Projekt und den zu verwendenden Instrumenten vertraut gemacht.

Bei den Bewerter Schulungen folgte man genauso wie in der Vorgängerstudie den Empfehlungen des Handbuchs zum Bezug von Prüfungen auf den GERS (Europarat 2009; siehe auch die detaillierten Ausführungen dazu in der Publikation der KOLIPSI-I-Erhebung, Abel et al. 2012), da es zentral war, diesen Bezug sicherzustellen. Dabei wurden nicht nur das Projekt, das zugrundeliegende Sprachkompetenzmodell und die Testbeschreibungen vorgestellt, sondern insbesondere folgende Aspekte berücksichtigt: Nach der Erinnerung an die Grundprinzipien des GERS wurden Übungen zur Familiarisierung mit dem GERS durchgeführt (Rekonstruktion der Globalskala des GERS sowie Rekonstruktion des KOLIPSI-Bewertungsrasters). Anschließend wurden das Bewertungsraster ausführlich vorgestellt sowie Tipps bzgl. Entscheidungshilfen bei Zweifelsfällen gegeben. Außerdem wurden auf mögliche, aus dem Testbereich bekannte „Fallen“ beim Bewerten hingewiesen (z. B. Tendenz zur Strenge oder Milde, Zentraltendenz) und das Bewertungsprozedere präsentiert. Schließlich wurden in einem sogenannten Benchmarkingprozess einzelne Tests individuell beurteilt und anschließend gemeinsam diskutiert, sodass Referenzbewertungen entstanden, auf die die BewerterInnen während ihrer Arbeit als Bezugsstandards zugreifen konnten. Als Quellen für die Referenzbewertungen dienten Produktionen aus den Pretests, aber auch solche, die bereits in der Vorgängerstudie als Bezugsstandards dienten sowie Referenzbewertungen des Europarats¹⁷. Die BewerterInnen erhielten alle Schulungsunterlagen sowie ein ausführliches Handbuch mit Hinweisen zur Beurteilung; auch letzteres wurde schon in der Vorgängerstudie verwendet, für die Neuauflage jedoch aufgrund der Erfahrungen aus der ersten Erhebung um weitere Hinweise ergänzt bzw. modifiziert.

Einige Beispiele, die als Bezugsstandards für die schriftliche Produktion dienten, werden zur Veranschaulichung angeführt (Abbildung 15, Abbildung 16, Abbildung 17, Abbildung 18). Bei der Betrachtung der Beispiele empfiehlt es sich, immer auch die Aufgabestellungen mit den entsprechenden Formulierungen im Auge zu behalten (s. Kapitel 1.4.2).

Textbeispiel A2 – Aufgabe 1 – Zielsprache Deutsch:

Hallo Erik,

Wie geht es dir? Ich muss eine Geschichte erzählen dir. Gestern ich habe Maria in Supermarkt gesehen, dass kaufte zuerst in einem Obst und Gemüseladen ein, zuerst sie ist beim Obsthändler und dann beim Bäcker und beim Gemüseladen passiert. Danach, sie musste zahlen, aber die Kasse hat nicht funktioniert, wie so sie musste in die andere Kasse passiert, aber in diese moment Maria ist sehr Angst. Als habe ich sie so gesehen, bin ich gegangen für antworten warum sie ist so Angst und sie sagt mir alles klar.

Abbildung 15: Textbeispiel – GERS-Niveaustufe A2

¹⁷ Für das Mündliche siehe hier: <http://www.ciep.fr/de/bucher-und-cd-roms-zum-thema-evaluierung-und-zertifizierungen/dvd-mundliche-leistungen-beispiele-fur-die-6-niveaustufen-gemeinsamen-europaischen-referenzrahmens>; für das Schriftliche siehe hier: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045a0cf>; als Übungsplattform zum Benchmarking darüber hinaus auch: <http://merlin-platform.eu/>

Textbeispiel B1 (aus KOLIPSI I) – Aufgabe 1 – Zielsprache Deutsch:

Dear Paolo,

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

Maria ging zu gemüse kaufen. Sie kaufte Salat, Tomaten, und Kartoffeln. Sie bezahlt und danach geht sie zu Supermarket. In Supermarket kaufte sie ein paar Brötchen, zwei Flasche Milk, Nudel und Fleisch. Danach ging sie zu bezahlen. Sie hatte kein Geld zu bezahlen und sie sagte zu Beamten dass sie zu Hause geht und das Geld zu nehmen. Maria wollte aber die produkte zu Hause dass sie gekaufte hatte. Das Beamten sagte Maria „du gehst zu Hause, nimm die Gelde an und du kommst zurück“. Maria sucht zu Hause die Geldtasche aber sie finde es nicht. Maria hatte zu Hause kein Geld, und am Abend aß sie nichts. Nächste tage kam zu Maria ein junger mann. Der Mann sagte: „Ich habe deine Geldtasche gefunden“. Maria war sehr froh.

Abbildung 16: Textbeispiel – GERS-Niveaustufe B1

Textbeispiel B2 (aus KOLIPSI I) – Aufgabe 1 – Zielsprache Italienisch:

Cara Francesca,

ti devo scrivere questo e-mail, perché ti devo raccontare cos'è successo a Maria. Come sempre Maria è andata a fare la spesa, prima ha comprato della verdura e la frutta e dopo è andata al supermercato. Alle fine come spesso spingendo il carrello verso la cassa voleva poi pagare tutto quello che ha preso. Maria però aveva in mano la borsa con le verdure e la frutta, e la cassiera voleva che Maria pagasse anche queste cose. Invece Maria si è rifiutata e cercava di spiegare che la verdura e la frutta sono già pagate. La cassiera non credeva e pretendeva lo scontrino e sai Francesca, per fortuna non ha buttato via. Al primo momento non ha trovato, però dopo un po' si è ricordata che l'ha messo nella tasca.

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

Tua amica

Abbildung 17: Textbeispiel – GERS-Niveaustufe B2

Textbeispiel C1 – Aufgabe 2 – Zielsprache Italienisch:

Caro Giorgio,

ho letto la tua lettera e personalmente credo che certe volte amicizie virtuali possano aiutare in momenti difficili in cui non si ha nessuno con cui parlare.

Però allo stesso tempo penso che ci siano anche dei pericoli, perché come hai detto tu sono persone che non hai mai visto. Per questo motivo non puoi sapere chi c'è dietro a quello schermo. E a quale persona stai confidando tutti i tuoi segreti. Perciò se fossi in te, verificherei se queste persone esistono veramente o se sono dei profili falsi, se scopri che sono persone che esistono e ci vai d'accordo, non serve che interrompi l'amicizia. Gli potresti scrivere che avevi un periodaccio e per questo motivo avevi cancellato tutto e ti scusi. Ma se non vuoi più avere niente a che fare con queste ragazze, allora lascia stare, non rispondere, perché la smetteranno di scriverti. La decisione aspetta a te. Pure io alle medie aveva un'amica virtuale, ci andavo molto d'accordo, era gentile e cercava sempre di aiutarmi, perciò sono felice di aver fatto un'esperienza così positiva. Ma questa persona esisteva veramente.

Pensa a cosa vuoi fare e poi prendi una decisione. Ma ricorda che la decisione che prendi deve andar bene anche a te e non agli altri.

Spero che sono riuscita ad aiutarti.

Ti seguo sempre,

con affetto Valentina

Abbildung 18: Textbeispiel – GERS-Niveaustufe C1

Zudem wurde versucht, Sorge dafür zu tragen, dass die BewerberInnen sich im Laufe der Zeit nicht wieder von den festgelegten Standards entfernen würden. Dazu wurden für jedes BewerberInnenteam zwei Follow-up-Treffen organisiert. Bei diesen Treffen wurden Fragen zu besonderen Problematiken bzw. Zweifelsfällen gemeinsam diskutiert, weitere Tests bewertet und besprochen, die dann als zusätzliche Bezugsstandards dienten. Die Treffen wurden außerdem protokolliert und die Protokolle den BewerberInnen zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus wurden innerhalb des Projektteams andiskutierte Aspekte ausführlich besprochen, mit dem Ziel, auch sprachenübergreifend möglichst großen Konsens zu erreichen.

Die BewerberInnen erhielten die Tests in jeweils zwei Tranchen. Die schriftlichen Produktionen wurden in Papierform zugestellt bzw. überreicht. Die mündlichen Sprachproduktionen wurden zum Download online über einen geschützten Link bereitgestellt. Die BewerberInnen trugen die Beurteilungen in von Eurac Research vorbereitete Exceltabellen ein, die auch Platz für Kommentare boten (z. B. „zweite Aufgabe nicht bewertbar, da zu kurz“), und die sie dem Projektteam nach dem vereinbarten Zeitraum zukommen ließen.

Im Hinblick auf die im Rahmen des Qualitätsmanagements geplanten Vorkehrungen wurden zur Überprüfung der Interraterreliabilität zwischen 2,5% und 15% der Texte¹⁸ von allen BewerberInnen bearbeitet, rund 5% der Texte hingegen zur Überprüfung der Intraraterreliabilität von jedem/jeder einzelnen BewerberIn zweimal.

¹⁸ organisationsbedingte Unterschiede zwischen einzelnen Testteilen

1.6.3 Bewertung des Hörverstehens- und Wortschatztests

Das Hörverstehen und die Wortschatzkompetenzen wurden auf der Grundlage eines Punktesystems, das von DIALANG vorgegeben ist, bewertet. Das Punktesystem sieht die Zuweisung einer festgelegten Anzahl von Punkten pro korrekt gelöstem Item vor, wobei schwierigeren Items mehr Punkte zugewiesen sind als leichteren.

Die Gründe, die zur Entscheidung für DIALANG geführt haben, wurden bereits weiter oben genannt, ebenso einige kritische Punkte (s. Kapitel 1.4.1, 1.4.3, 1.4.4). Darüber hinaus hat die Entscheidung für DIALANG zu weiteren Herausforderungen geführt, die insbesondere auch damit zusammenhängen, dass die DIALANG-Tests aus organisatorisch-logistischen Gründen nicht in der Online-Fassung durchgeführt werden konnten, sondern für alle SchülerInnen im Papierformat funktionieren mussten. Dadurch konnten zwar einige kleinere Probleme der Originalversion (etwa Tippfehler) behoben werden. Andererseits wurde das Testformat durch die Übertragung in einen Papier-und-Bleistift-Test nicht unerheblich modifiziert; zu erwähnen ist diesbezüglich, dass in der Papier-und-Bleistift-Version Aufgaben übersprungen werden konnten, während dies online nicht möglich ist. Durch die damit verbundene höhere Ratewahrscheinlichkeit in der Online-Version ist dort die Möglichkeit, zu einem besseren Ergebnis zu kommen, höher als in der Papierversion. In den Ergebnisauswertungen versuchte man, dem Problem teilweise entgegenzuwirken, indem Tests ab einer bestimmten Anzahl nicht gelöster Items aus den Auswertungen ausgeschlossen wurden. Außerdem wurden die korrekten Antwortversionen um einige wenige Optionen erweitert, die online nicht vorgesehen waren (z. B. der Einbezug von *videorecorder* und *videoregistratore* als zusätzliche korrekte Antworten im italienischen Wortschatztest).

Auf eine weitere Herausforderung ist hinzuweisen, die mit einem schwachen Wissensmanagement vonseiten von DIALANG zusammenhing. Während im Online-Verfahren den einzelnen Items automatisch ein Punktwert zugeordnet und am Ende eine GERS-Einstufung anhand eines systemintern vorhandenen Programms mit entsprechenden Schwellenwerten vorgenommen wird, ist das im Offline-Verfahren nicht möglich und die Punkte müssen auf der Grundlage eines Kodierschemas manuell zugewiesen werden. Nur durch zähe Verhandlungen war es möglich, die Kodierschemata mit den Schwellenwerten pro GERS-Stufe zu erhalten, die darüber hinaus nicht veröffentlicht werden dürfen. Unter den genannten Voraussetzungen war es möglich, die Testleistungen auszuwerten.

Auch die OnDaF-Ergebnisse wurden durch Punktevergabe pro korrekt gelöstem Item ausgewertet. Die Tests wurden im Originalformat online durchgeführt. TestDaF hat dem Projektteam die Schwellenwerte zur Zuordnung der Tests zu einzelnen GERS-Niveaus bereitwillig zur Verfügung gestellt; auch in diesem Fall galt die Bedingung, diese Schwellenwerte vertraulich zu behandeln.

1.7 Qualitätsmanagement

1.7.1 Grundlegende Qualitätsaspekte und Gütekriterien

Im Bereich des Sprachtestens ist es unerlässlich, bestimmten Gütekriterien und Qualitätsstandards Genüge zu tun. Auch ist es nötig, wird der Anspruch erhoben, Testergebnisse würden einen GERS-Bezug aufweisen, entsprechende Nachweise zu liefern. Das Qualitätsmanagement soll dazu den gesamten Prozess der Testkonstruktion, -durchführung und -auswertung begleiten.

Wie in der Vorgängerstudie wurde auch in der KOLIPSI-Neuaufgabe Qualitätsaspekten große Aufmerksamkeit gewidmet und es wird versucht, diesbezüglich, u. a. durch diesen Bericht, eine möglichst transparente

und detaillierte Dokumentation bereitzustellen. Im Hinblick auf die Befolgung von Gütekriterien (wie Validität, Reliabilität etc.) und Qualitätskriterien orientierte man sich an der einschlägigen Literatur und Empfehlungen (u. a. Bachman/Palmer 1996, Standards for Educational and Psychological Testing der AERA/APA/NCME 1999, Principles of Good Practices der ALTE 2001, Richtlinien zur Qualitätssicherung bei der Bewertung von Sprachkompetenzen der EALTA 2006, Handbuch zum Bezug von Sprachtests auf den GERS des Europarats 2009, Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests; zur Verwendung mit dem GERS, ALTE 2012).

Zahlreiche empfohlene Schritte zur Qualitätsabsicherung wurden bereits beschrieben. Offen sind hingegen noch Aspekte im Hinblick auf die Gütekriterien, auf die in diesem Zusammenhang nur kurz eingegangen wird, wenn diese bereits in der ersten KOLIPSI-Publikation ausführlich beschrieben wurden und weiterhin Gültigkeit besitzen (Abel et al. 2012); andernfalls werden sie ausführlicher dargestellt.

Die statistischen, psychometrischen Auswertungen der Daten für die Module Schreiben und Sprechen wurden von Thomas Eckes vom TestDaF-Institut unter Einsatz von Multifacetten-Rasch-Analysen durchgeführt. Multifacetten-Rasch-Modelle haben in letzter Zeit große Verbreitung im Bereich des Sprachtestens gefunden (vgl. z. B. Eckes 2015, McNamara/Knoch 2012) und wurden bereits in der Vorgängerstudie eingesetzt¹⁹. Die Darstellung der Auswertungen beruht auf dem entsprechenden Bericht von Thomas Eckes.

Die statistischen Auswertungen der Bereiche Hörverstehen und Wortschatz wurden von Eurac Research auf der Grundlage der Klassischen Testtheorie durchgeführt.

Als **Hauptgütekriterien** beim Testen gelten die Validität, die Objektivität und die Reliabilität.

„Das wichtigste Gütekriterium von Prüfungen ist ihre Validität“ (Tschirner 2001: 4). Ganz allgemein sagt die **Validität** aus, ob ein Test das misst, was er vorgibt zu messen, ob er also das einem Test zugrundeliegende Konstrukt abzubilden imstande ist. Wenngleich in der Forschungsliteratur verschiedene Arten von Validität unterschieden werden bzw. sich letzthin neue Entwicklungen in der Auffassung von Validität herausgebildet haben, auf die in diesem Kontext nicht eingegangen werden soll, kann dennoch festgehalten werden, dass die sogenannte Konstruktvalidität einen zentralen Validitätsaspekt darstellt und häufig auch gleichbedeutend mit dem Begriff der Validität allgemein verwendet wird. Voraussetzung dafür zu prüfen, ob ein Test tatsächlich das misst, was er zu messen vorgibt, ist freilich, dass dies im Vorhinein genau festgelegt wird, d. h. dass das psychologische Konstrukt – in diesem Fall das Konstrukt von kommunikativer L2-Kompetenz –, das hinter dem Test steht, spezifiziert wird. Das Konstrukt wurde im Rahmen von KOLIPSI theoriebezogen erstellt und weiter oben dargestellt (s. Kapitel 1.2). Zentrale validitätsbezogene Aspekte wurden bei Abel et al. 2012 argumentativ erörtert. Der mögliche Einwand, die verwandten Aufgaben seien nicht ausreichend aussagekräftig, um auf die kommunikativen L2-Kompetenzen rückzuschließen, kann in der Neuauflage der Studie noch stärker abgeschwächt werden, da zusätzliche Testteile (Hörverstehenstest) in die Erhebung eingebunden wurden. Auf den Einfluss konstruktirrelevanter Faktoren z. B. durch voneinander abweichender Urteilstendenzen wie Strenge oder Milde der BewerterInnen wurde erneut mittels Anwendung von Multi-Facetten-Rasch-Analysen reagiert, die entsprechende Wechselwirkungen auszupartialisieren imstande sind und durch die die individuellen Fähigkeitsausprägungen der SchülerInnen möglichst genau beschrieben und fair dargestellt werden können.

Objektivität liegt dann vor, wenn unterschiedliche BewerterInnen bei denselben Testpersonen zu denselben Ergebnissen kommen, wenn also standardisierte Instrumente und Verfahren eingesetzt werden, wie

¹⁹ In der ersten KOLIPSI-Studie wurden die Analysen hingegen von ExpertInnen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) durchgeführt.

dies im Rahmen von KOLIPSI umzusetzen versucht wurde. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch, dass z. B. die Bewertungskriterien klar definiert sind (z. B. Was ist ein Wortschatzfehler?) und die BewerterInnen eine Schulung durchlaufen.

Die **Reliabilität** schließlich bezieht sich auf die Messgenauigkeit eines Testverfahrens. Es gibt verschiedene Verfahren, die Reliabilität eines Testverfahrens zu ermitteln. Eine Möglichkeit besteht darin, parallele Testformen anzubieten oder einen Test mehrmals durchzuführen, was im Rahmen von KOLIPSI aus logistischen, aber auch Datenschutzgründen auszuschließen und außerdem den TeilnehmerInnen der Studie zeitlich nicht zumutbar war. Ermittelt wurden im Rahmen der Multi-Facetten-Rasch-Analysen hingegen Aspekte der Beurteilerübereinstimmung zwischen BeurteilerInnen (Interraterreliabilität) und innerhalb einzelner BeurteilerInnen (Intraraterreliabilität) (zur kritischen Diskussion der Aspekte s. z. B. Eckes 2015).

Da die Reliabilität ein Messergebnis wiedergibt, wird sie durch einen Zahlenwert ausgedrückt. Die Messzuverlässigkeit wird üblicherweise durch Cronbachs Alpha als Konsistenzkoeffizienten ausgedrückt, wobei Werte über 0.8 allgemein als ideal gelten. Zu berücksichtigen ist im Zusammenhang mit Reliabilitätsaspekten immer, dass ein guter Wert nutzlos ist, wenn der Aspekt der Validität nicht erfüllt ist. Mit anderen Worten ist ein Test mit hoher Reliabilität, der aber in unzureichender Weise das Konstrukt abbildet, wertlos.

1.7.2 Statistische Auswertungen

Die psychometrischen Analysen zur Bewertung der Schülerleistungen bei den mündlichen und schriftlichen Produktionen in den Zielsprachen Deutsch und Italienisch, die von Thomas Eckes durchgeführt wurden, stützen sich im Wesentlichen auf das Multifacetten-Rasch-Modell (Linacre, 1989), das zu den Item-Response- bzw. probabilistischen Testmodellen zählt. Das im Sprachtestbereich häufig eingesetzte Modell wurde gewählt, da es eine detaillierte Betrachtung verschiedener Faktoren und Facetten ermöglicht, die latent auf die Leistungsbewertungen Einfluss nehmen können. Im konkreten Fall wurden die Schülerfähigkeiten, die BeurteilerInnen, die Aufgaben und die Beurteilungskriterien, d. h. vier Facetten, in die Analysen einbezogen und Wechselwirkungen zwischen ihnen untersucht. Ziel dabei war es, faire Personenfähigkeiten zu ermitteln, d. h. Fähigkeitsmaße zu erhalten, die Personen unabhängig davon erhalten hätten, ob sie von einer/einem strengen oder einer/einem milden BeurteilerIn bewertet worden wären. Außerdem schlossen die Analysen eine Qualitätskontrolle der verwendeten Bewertungs- bzw. Ratingskalen ein. Die Analysen wurden mit dem Programm FACETS (Version 3.71; Linacre 2014) durchgeführt.

In der gewählten Modellvariante war es möglich, die vier genannten Facetten, nämlich die Personenfähigkeit, die Beurteilerstrenge, die Aufgaben- sowie die Kriterienschwierigkeit simultan auf einer gemeinsamen Intervallskala, der sogenannten Logitskala, zu messen. Diese können in einem sogenannten Facettenraum veranschaulicht werden. Im Folgenden werden exemplarisch die Facettenräume der schriftlichen Produktionen im Italienischen abgebildet (Abbildung 19; Spalte ganz rechts „Skala“ bildet die GERS-Niveaus ab).

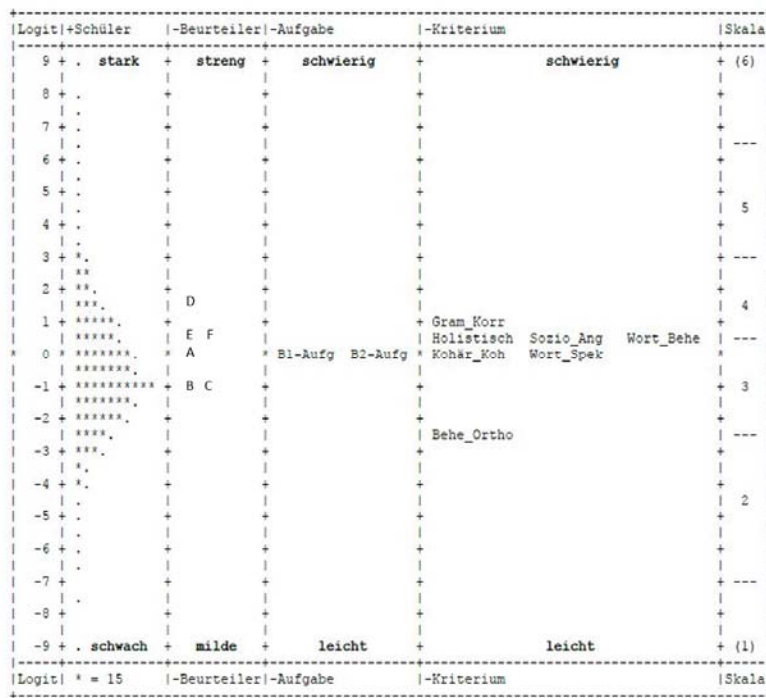


Abbildung 19: Facettenraum der Leistungsbeurteilungen – Italienisch – schriftlich

Die Abbildung 19 zeigt u. a., dass die Fähigkeitsschätzungen der SchülerInnen annähernd normalverteilt sind. Das BewerterInnenverhalten ist unterschiedlich streng; die BewerterIn D z. B. hat sich besonders streng verhalten. Der Abbildung ist auch zu entnehmen, dass die Aufgaben eins und zwei gleich schwierig waren. Was die Kriterien betrifft, ist die Beherrschung der Orthographie das weitaus leichteste Kriterium (zur Problematik diesbezüglich s. weiter unten in diesem Kapitel).

Aus diesem Bericht sollen im Hinblick auf das anvisierte Zielpublikum detaillierte technische Aspekte ausgespart bleiben. Vielmehr konzentriert er sich zusammenfassend auf die wesentlichen Ergebnisse der Analysen.

Insgesamt konnten 1159 schriftliche Schülerleistungen im Italienischen, 421 im Deutschen sowie 86 mündliche im Italienischen und 75 im Deutschen ausgewertet werden²⁰. Sie bilden die Grundlage für die sprachkompetenzbezogenen Aussagen innerhalb des KOLIPSI-Projekts.

Eingang in die Bewertungen fanden die in den Testbeschreibungen (s. Kapitel 1.4.2, 1.4.5) genannten sprachlichen Kriterien aus dem GERS auf sechs Stufen. Die elfstufige holistische Skala wurde, wie ebenfalls bereits erwähnt wurde, zu einer sechsstufigen reduziert, indem die Plus-Niveaus mit den jeweils darunterliegenden Kriterien-Niveaus zusammengelegt wurden. Die Ergebnisauswertungen und -darstellungen beziehen, getrennt nach schriftlichen vs. mündlichen sowie deutschen vs. italienischen Produktionen, die Bewertungen aller GERS-bezogenen Kriterien über die Aufgaben hinweg sowie die holistischen Bewertungen ein. Zusätzlich dazu wurden für die schriftlichen Produktionen Analysen der einzelnen Kriterien, getrennt nach Sprache, aber erneut jeweils beide Aufgaben einschließend, durchgeführt. Bei den Kriterienanalysen

²⁰ Angesichts des geringen Stichprobenumfangs in Bezug auf die mündlichen Schülerleistungen sind die Ergebnisse der Analysen für diese Prüfungsteile mit der gebotenen Vorsicht zu interpretieren.

wurde jedes Element verankert, d. h. dass alle Kriterien trotz Einzelanalysen im selben Bezugssystem abgebildet werden und direkt miteinander verglichen werden können.

Vergleiche über Sprachen hinweg sind hingegen immer problematisch. Vorsichtige Vergleiche sind allerdings dadurch möglich, dass von ein und demselben Bezugssystem, nämlich dem GERS, ausgegangen wird, was freilich nicht ausschließt, dass z. B. die einzelnen Stufenbreiten nicht exakt identisch sind oder auch die Skalinhalte nicht genau gleich interpretiert werden.

Die Genauigkeit der Leistungsbewertungen, die als Personen-Separationsreliabilität dargestellt wird, war in allen vier Testbereichen mit Werten zwischen .95 und .99 sehr hoch. Das bedeutet, dass das Bewertungssystem sehr gut in der Lage war, zwischen den SchülerInnen hinsichtlich ihrer Kompetenzen in allen Bereichen zu differenzieren.

In allen vier Prüfungsbereichen haben die BewerterInnen ihre Aufgaben, global betrachtet, mit einem zufrieden stellenden Maß an Konsistenz wahrgenommen. Dennoch unterschieden sich die BeurteilerInnen deutlich im Hinblick auf ihr Milde resp. Strenge voneinander; diese Unterschiede konnten bei der Schätzung der Fähigkeitswerte der SchülerInnen berücksichtigt werden, sodass sie die Leistungsergebnisse der einzelnen SchülerInnen nicht beeinflussten. Die strengekorrigierten Fähigkeitsschätzungen wurden erneut auf die GERS-Niveaus abgebildet.

Insgesamt erwiesen sich die Aufgaben als weitgehend homogen. Die schriftlichen Aufgaben für beide Zielsprachen waren, obwohl für unterschiedliche Niveaus konzipiert, gleich schwierig. Dasselbe Phänomen war im Übrigen bereits in der ersten KOLIPSI-Erhebung feststellbar. Die vier mündlichen Aufgaben zeichneten sich durch ein leicht unterschiedliches Schwierigkeitsniveau aus, wenngleich in beiden Sprachen die B1-Aufgabe annähernd gleich schwierig war wie die zweite B2-Aufgabe.

Hinzuweisen ist auf die Tatsache, dass sich eine Reihe von Kriterien als problematisch erwies. Besonders stach dabei die Beherrschung der Orthographie hervor. Beim schriftlichen italienischen Testteil erwies sie sich als extrem leicht und führte zudem zu hoher Inkonsistenz bei den BewerterInnen. Beim schriftlichen deutschen Teil hingegen war die Konsistenz zwar hoch, aber das Kriterium galt ebenfalls als sehr leicht. Hingegen fiel hier die Soziolinguistische Angemessenheit als inkonsistent verwendetes Kriterium auf, ein Kriterium, das sich insgesamt nur schwer klar definieren lässt. Da sich zeigte, dass die Orthographie in beiden Sprachen ein höchst problematisches Kriterium darstellte, wurde entschieden, es von der Gesamtauswertung der Sprachfähigkeiten auszuschließen. Was den mündlichen Prüfungsteil betrifft, war festzustellen, dass das holistische Kriterium in beiden Sprachen einigermaßen differenzierungsschwach war.

Die kritischen Aspekte im Hinblick auf die Verwendung der einzelnen Kriterien, die sich insbesondere durch die Analyse der Interaktionen zwischen BewerterInnen und Kriterien herausstellten, zeigten, wie wichtig es ist, großes Gewicht auf die Schulung der BeurteilerInnen zu legen, in einer weiteren Erhebung möglicherweise noch größeres, oder aber auch zu überlegen, inwiefern die zu bewertenden Kriterien selbst noch klarer definiert werden könnten.

Die festgestellten Unterschiede in Bezug auf Strenge und Milde der BewerterInnen haben ebenfalls klar herausgestellt, wie relevant es beim Sprachtesten ist, bei der Einschätzung der Personenfähigkeiten auf strengekorrigierte Werte zurückzugreifen, um zu fairen und validen Ergebnissen für jede/jeden SchülerIn zu gelangen.

Um Daten aus der Vorgängerstudie mit der aktuellen möglichst angemessen vergleichen zu können, wurden verschiedene Vorkehrungen getroffen. Aufgrund der Anzahl der TeilnehmerInnen eignete sich ausschließlich der schriftliche Teil für einen Vergleich. Wie bereits weiter oben erklärt wurde, wurde lediglich Aufgabe eins, die in beiden Erhebungen identisch war, für den Vergleich herangezogen. Da für die KOLIPSI-

II-Auswertungen die Analysen über beide Aufgaben hinweg durchgeführt wurden, musste eine separate Analyse über die Daten ausschließlich der ersten Aufgabe laufen. Bei KOLIPSI-I war das C2-Niveau in der Ratingskala nicht enthalten und wurde folglich von den Zusatzanalysen ausgeschlossen; die Unterscheidung eines Niveaus 0 als unter A2 liegendem Niveaus ohne weitere Darstellung bewerterorientiert modifizierter Deskriptoren in der ersten und eines Niveaus A1 mit entsprechenden Deskriptoren in der neuen Studie wurde in Kauf genommen, sind die extremen Pole der Skala doch aufgrund der Anlage des Projekts insgesamt wenig aussagekräftig. Ein weiterer Unterschied bestand darin, dass in der vergangenen Studie der Wortschatz als ein einziges Kriterium bewertet wurde, während er in der aktuellen Studie anhand von zwei Kriterien beschrieben wurde; konzeptionell ergeben sich dadurch keine relevanten Unterschiede, die sich wesentlich auf die Abbildung des Konstrukts niederschlagen würden. Die im Zuge der Modifikationen der neuen Studie eingeführte holistische Skala blieb für den Vergleich ebenfalls unberücksichtigt. Obwohl bereits im KOLIPSI-I-Projekt Multifacetten-Rasch-Analysen angewandt, diese aber von jemand anderem unter Verwendung einer anderen Software und mit leicht abweichenden Parametern durchgeführt wurden, beschloss man, die erste Aufgabe aus KOLIPSI-I auf die exakt selbe Art und Weise wie die erste Aufgabe aus KOLIPSI-II neu zu analysieren, wobei die Nachanalyse im Wesentlichen die Ergebnisse aus der ersten Studie bestätigte.

Für die statistischen Auswertungen der Hörverstehens- und Wortschatztests griff man hingegen auf die klassische Testtheorie zurück.

Insgesamt konnten die Daten von 1145 SchülerInnen für den italienischen, von 430 SchülerInnen für den deutschen Hörverstehenstest sowie von 1182 SchülerInnen für den italienischen und von 427 SchülerInnen für den italienischen Wortschatztest analysiert werden. Die Antwortdaten bzgl. der einzelnen Items ohne zusätzliche Gewichtungen für den italienischen Wortschatztest sind annähernd normalverteilt, für den deutschen Wortschatztest leicht rechtsschief, die Daten für den italienischen Hörverstehenstest stark links-schief (was bedeutet, dass viele Items korrekt gelöst wurden), für den deutschen Hörverstehenstest hingegen annähernd normalverteilt. Die Reliabilitätswerte liegen zwischen .74 und .87 und können damit als gut angesehen werden. Es bestätigten sich Tendenzen aus den Pretests, wonach einige wenige Items eine äußerst geringe Lösungsrate aufwiesen.

2. Die Sprachkompetenzen: Ergebnisse

2.1 Einleitung

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die wesentlichen Grundlagen der Erhebung der Zweitsprachkompetenzen, unter anderem deren Ziele, die methodischen Ansätze, die Testbeschreibung und die Vorkehrungen zum Qualitätsmanagement samt den statistischen Auswertungen vorgestellt wurden, widmet sich dieser Abschnitt der Ergebnisdarstellung. Diese umfasst die Präsentation der Sprachtestergebnisse allgemein, aber auch der Ergebnisse unter Berücksichtigung einiger grundlegender außersprachlicher Variablen, die im Rahmen der KOLIPSI-Fragebogenerhebung erfasst wurden. Um das Kapitel auch für ein eher fachfremdes Publikum besser lesbar zu machen, werden der GERS mit seinen Niveaustufen kurz eingeführt, wobei der Textteil im Wesentlichen aus der Publikation der ersten KOLIPSI-Studie (Abel et al. 2012) übernommen wurde, sodass der Rückgriff darauf für die LeserInnen nicht nötig ist.

2.2 Was bedeuten die Niveaustufen des GERS?

In diesem Exkurs werden zunächst die Niveaustufen des GERS, auf denen der KOLIPSI-Test basiert, für diejenigen LeserInnen kurz vorgestellt, die mit dem Instrument wenig vertraut sind. Der GERS geht von einem handlungsorientierten Ansatz der Sprachkompetenz aus, der Sprachverwendende und –lernende als sozial Handelnde betrachtet, die in bestimmten Kontexten kommunikative Aufgaben bewältigen müssen (vgl. GERS 2011: 21). Vor diesem theoretischen Hintergrund stellt der GERS ein Instrumentarium zur Verfügung, mit dessen Hilfe Sprachkompetenzen nicht nur in einer horizontalen Dimension im Hinblick auf unterschiedliche Teilkompetenzen (linguistische, soziolinguistische, pragmatische), Sprachaktivitäten (z. B. Rezeption, Produktion), Lebensbereiche (z. B. beruflich, privat) etc., sondern auch in einer vertikalen Dimension als Abfolge von Niveaustufen beschrieben werden können. Die gemeinsamen Referenzniveaus des GERS sind mit Sicherheit dessen bekanntester Teil, insbesondere da sie die Grundlage für den Großteil standardisierter Sprachtests und -prüfungen in Europa bilden. Sprachkompetenzen können dabei mithilfe von so genannten Kann-Beschreibungen (auch: Deskriptoren, Can-Do-Statements) auf einer **sechsstufigen Skala** mit den entsprechenden **Referenzniveaus**, aufsteigend von **A1 über A2, B1, B2, C1 bis hin zu C2**, eingeordnet werden. Die **Kann-Beschreibungen** geben Auskunft darüber, was und wie gut jemand etwas in bestimmten Situationen sprachlich tun kann, ohne dabei auf Einzelsprachen und deren spezifische Merkmale Bezug zu nehmen. Während eine Globalskala im GERS es erlaubt, ein allgemeines Spektrum von Sprachkompetenzen wiederzugeben (Abbildung 20), bieten eine Reihe von Detailskalen zusätzlich die Möglichkeit, Sprachkompetenzen nach verschiedenen speziellen Kriterien zu beschreiben (z. B. Kriterien wie Wortschatzbeherrschung, grammatische Korrektheit ...) und entsprechende Raster zur Bewertung und Einschätzung sprachlicher Fertigkeiten zu entwickeln (vgl. GERS 2001: 21 ff., 32 ff., Glaboniat/Müller et al. 2005: 40f., 53ff.). Ein Blick auf die zentralen Deskriptoren des GERS, die im Rahmen des Projekts KOLIPSI von Bedeutung sind, soll vor Augen führen, wie Sprachkompetenzen darin beschrieben werden:²¹ Die **Stufe A2** (oder engl. „Wastage“) bezeichnet ein Stadium, auf dem sich SprecherInnen „in einfachen, routinemäßigen Situationen

²¹ Da die KOLIPSI-Tests auf die zentralen GERS-Stufen B1 und B2 sowie die daran angrenzenden Stufen A2 und C1 ausgerichtet war, werden in den Darstellungen hauptsächlich diese Kompetenzbereiche berücksichtigt.

verständigen“ können, „in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht“ (GERS 2001: 35, siehe Globalskala). Dabei können SprecherInnen „kurze gebräuchliche Ausdrücke“ und „einfache Satzmuster“ verwenden, „um einfache konkrete Bedürfnisse zu erfüllen“ und „sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen“. Während das „begrenzte Repertoire memorierte Wendungen [...] für einfachste Grundsituationen ausreicht“, kommt es in „nicht-routinemäßigen Situationen [...] häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen“ (GERS 2001:110-111, siehe Spektrum sprachlicher Mittel allgemein).

Das **Niveau B1** gilt als Schwellenniveau zur so genannten „selbständigen Sprachverwendung“ (engl. „Threshold level“), für das zwei Merkmale als charakteristisch gelten, zum einen „die Fähigkeit, Interaktion aufrechtzuerhalten und in einem Spektrum von Situationen auszudrücken, was man sagen möchte“ und zum anderen „die Fähigkeit, sprachliche Probleme des Alltagslebens flexibel zu bewältigen“ (GERS 2001: 43), was auch weniger routinemäßige und vertraute Situationen einschließt. Es ist möglich, „sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete [zu] äußern.“ (GERS 2001: 35, siehe Globalskala, Überblick siehe Abbildung 20). Die sprachlichen Mittel und der Wortschatz reichen aus, „um zurechtzukommen“ und „um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse“, wobei der „begrenzte Wortschatz [...] zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten“ führt (GERS 2001: 111, siehe Spektrum sprachlicher Mittel allgemein). Die wichtigsten grammatischen Strukturen werden im Allgemeinen gut beherrscht, sodass zwar Fehler vorkommen, im Wesentlichen aber klar bleibt, was ausgedrückt werden soll. Insgesamt sind die Kompetenzen ausreichend, um – beispielsweise im konkreten Fall des Projekts KOLIPSI – einen bereits recht spontanen und entspannten Austausch in der Zweitsprache zu ermöglichen. Ein relativ großer Sprung ist dann zum **Niveau B2** bemerkbar, im Englischen „Vantage“, also „günstiger Ausgangspunkt“. Der Begriff spielt darauf an, dass LernerInnen das Schwellenniveau überschritten haben und nun am Ausgangspunkt dafür stehen, mit einem größeren Sprachbewusstsein sprachlich zu agieren. Das heißt, für dieses Niveau ist eine „Language Awareness“ kennzeichnend, die – anders als auf niedrigeren Stufen – erstmals eine Anpassung an den Stil und das Register mündlicher oder schriftlicher Äußerungen erlaubt. Möglich ist z. B. selbständiges Korrigieren von Fehlern, die zu Missverständnissen geführt haben, und Formulierungen, die unfreiwillig belustigen oder irritieren, tauchen nicht mehr auf. Der Schwerpunkt liegt zudem vermehrt auf erfolgreichem Argumentieren und Verhandeln und auf einem höheren Grad an Diskurskompetenz. SprecherInnen können sich zu einem „breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.“ (GERS 2001: 35, siehe Globalskala). In Gesprächen funktioniert die Verständigung „spontan und fließend“ (GERS 2001: 35, siehe Globalskala). Es muss „nicht auffällig nach Worten“ gesucht werden, und „einige komplexe Satzstrukturen“ werden verwendet (GERS 2001: 110, siehe Spektrum sprachlicher Mittel allgemein).

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

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Abbildung 20: Globalskala des GERS

2.3 Die Ergebnisse des schriftlichen Tests

Der erste Blick gilt den **Testergebnissen der beiden Zielsprachen Italienisch und Deutsch als L2 im Allgemeinen** in der Schule mit deutscher Unterrichtssprache einerseits und in der Schule mit italienischer Unterrichtssprache andererseits ohne zusätzliche Filterung nach bestimmten Variablen²².

Die Ergebnisse (Abbildung 21 und Abbildung 22) zeigen, dass insgesamt betrachtet das Niveau B1 am häufigsten vertreten ist. Rund die Hälfte der SchülerInnen mit Italienisch als L2 und rund ein Drittel der SchülerInnen mit Deutsch als L2 haben es erreicht.

Die Produktionen mit der Zielsprache Italienisch weisen mit der überaus starken Vertretung der GERS-Stufe B1 darauf hin, dass damit das sogenannte Schwellenniveau des GERS (2001: 43) erreicht wurde, auf dem es möglich ist, sich u. a. einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und zu persönlichen Interessensgebieten zu äußern, auch auf sprachliche Probleme des Alltags flexibel zu reagieren und Interaktionen aufrecht zu erhalten. Mit großem Abstand folgen anschließend die Ergebnisse auf B2 mit 19,5% und A2 mit 23,3%. Das Schwellenniveau und darüber (d. h. B1-C2) erreichen knapp 80% der SchülerInnen. Ein großer Qualitätssprung bezüglich der Sprachkompetenzen ist zwischen B1 und B2 anzusetzen; auf B2 und darüber liegen rund 26% der Ergebnisse.

Für Deutsch als Zielsprache sind hingegen zwei Niveaustufen auffallend stark vertreten, nämlich A2 mit 37,6%, das frequenteste Ergebnis, und B1 mit 34,3%. Auf A2 ist laut GERS (2001: 43) lediglich ein sehr begrenzter, einfacher und direkter Austausch in routinemäßigen Situationen möglich, in denen es um sehr konkrete und grundlegende Bedürfnisse geht. Zudem liegen die Bewertungen von annähernd 10% der SchülerInnen darunter. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die extremen Werte auf A1 und C2, die jenseits der zentralen, anvisierten Niveaustufen der Studie standen, aus statistischen Gründen eine größere Unschärfe aufweisen und wenig aussagekräftig sind. Sie geben im Wesentlichen an, dass die Kompetenzen außerhalb der Zielniveaus lagen. Das Schwellenniveau und darüber (d. h. B1-C2) wird von etwas mehr als 50% der SchülerInnen erreicht. Besonders gute Ergebnisse auf B2 und darüber finden sich bei 18% der SchülerInnen²³.

²² Mit einer kleinen Einschränkung: Ausgeschlossen aus der Darstellung sind die wenigen SchülerInnen, die den Test in ihrer L1 geschrieben haben (5 SchülerInnen mit Deutsch sowie 5 SchülerInnen mit Italienisch als L1) oder als eigene L1 „zweisprachig Deutsch/Italienisch“ angegeben haben und zusätzlich ein Elternteil in der Zielsprache des Tests haben (8 SchülerInnen mit Deutsch sowie 4 SchülerInnen mit Italienisch als L1).

²³ Anmerkung: Im Allgemeinen sind in einzelnen Klassen einige wenige herausragende SchülerInnen vertreten. Auffallend ist allerdings im Hinblick auf die Zielsprache Deutsch, dass in zwei Klassen an Gymnasien eine höhere Dichte guter Ergebnisse festzustellen war. Für die Zielsprache Italienisch fiel neben der durchwegs besseren Leistung an den Gymnasien eine Fachoberschule durch die Häufung guter Ergebnisse auf.

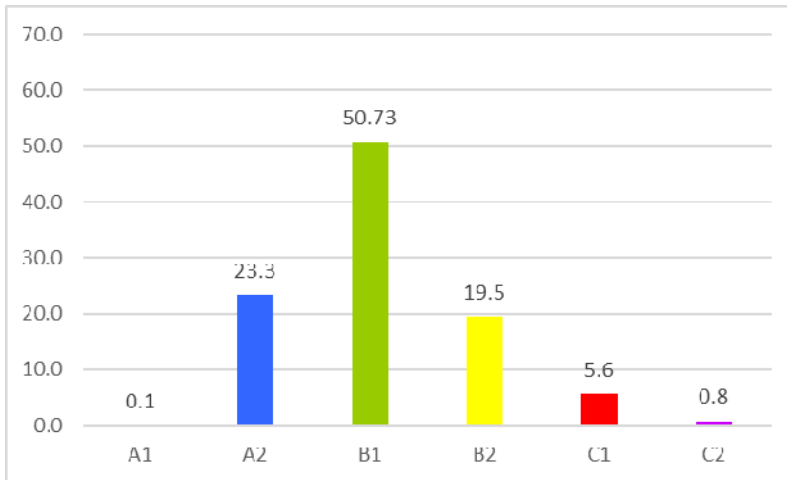


Abbildung 21: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Italienisch als L2 (TN 1021)²⁴

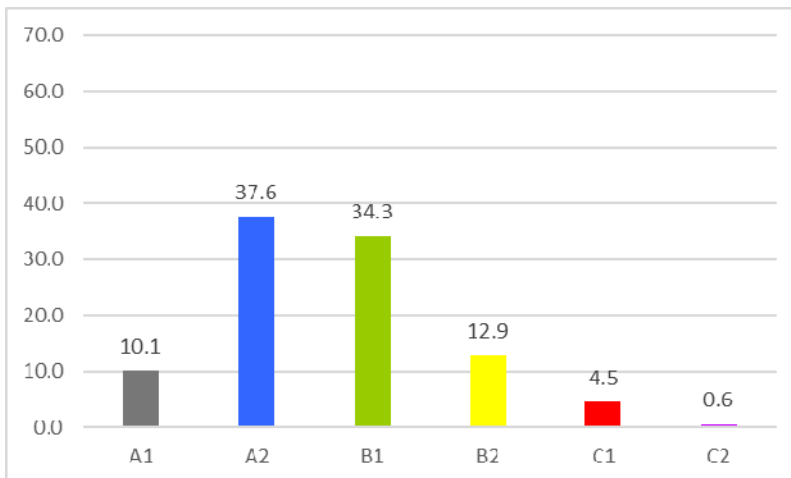


Abbildung 22: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Deutsch als L2 (TN 356)

In einem nächsten Schritt werden zentrale Testergebnisse unter Berücksichtigung einer Reihe von über die Fragebogenerhebung ermittelten Variablen dargestellt.

Die folgenden Abbildungen (Abbildung 23, Abbildung 24) zeigen die **Sprachkompetenzverteilungen** der Schülerschaft **unter Ausschluss der SchülerInnen, die in einem anderen Land oder einer anderen italienischen Provinz geboren sind und seit weniger als 10 Jahren in Südtirol leben**. Hier zeigt sich eine Verschiebung der Ergebnisse nach unten im Vergleich zur ungefilterten Darstellung, in signifikanter Weise für die Schülerschaft mit Deutsch als Zielsprache. Insbesondere verkehrt sich das Verhältnis zwischen A2 und B1 – und das Schwellenniveau B1 (37%) zum häufigsten Wert, knapp gefolgt von A2 (36,4%). Es zeigt sich außerdem, dass es bei den guten Werten von B2 aufwärts hingegen praktisch keine Verschiebungen gibt.

²⁴ Die Abkürzung „TN“ steht für „TeilnehmerInnen“.

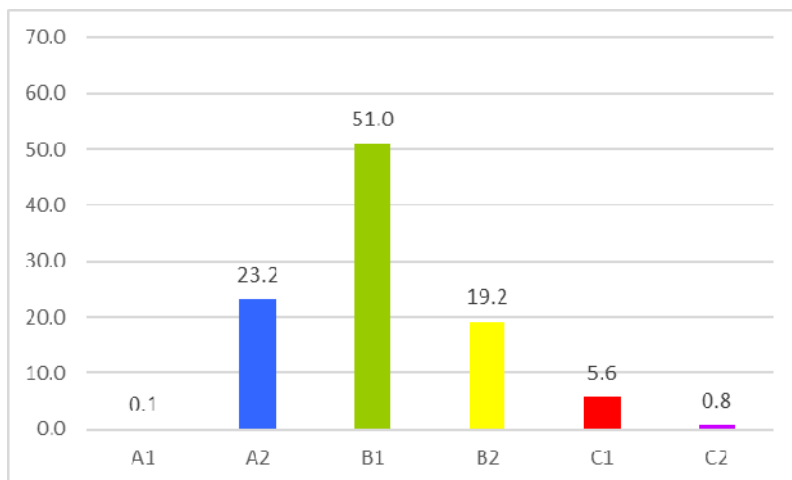


Abbildung 23: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Italienisch als L2 nach SchülerInnen, die in Südtirol geboren sind oder seit mehr als 10 Jahren in Südtirol leben (TN 1009)

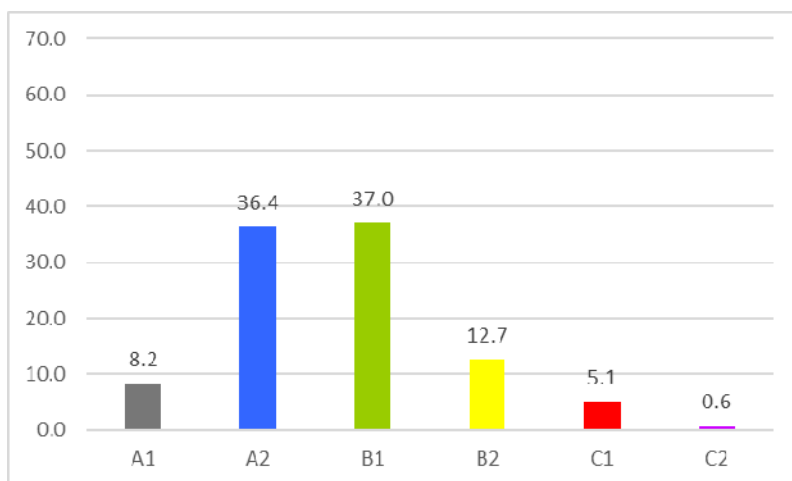


Abbildung 24: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Deutsch als L2 nach SchülerInnen, die in Südtirol geboren sind oder seit mehr als 10 Jahren in Südtirol leben (TN 316)

Weitaus interessanter in der KOLIPSI-Studie ist allerdings die Sprachkompetenzenverteilung nach einer anderen Variable: Im Rahmen der Fragebogenerhebung konnten die SchülerInnen wie bereits bei KOLIPSI I u. a. die **gefühlte Zugehörigkeit zu einer der Sprachgruppen** in Südtirol angeben, die nicht mit der effektiven Zugehörigkeit zu einer der offiziellen Sprachgruppen zu verwechseln ist, allein schon deshalb, da neben den **Gruppen „deutsch“, „italienisch“ und „ladinisch“** auch die Wahlmöglichkeiten **„zweisprachig deutsch-italienisch“** und **„anderes“** bestanden.

Die SchülerInnen haben folgende Optionen gewählt:

- deutschsprachigeR SüdtirolerIn: 56,3% (801 SchülerInnen)
- italienischsprachigeR SüdtirolerIn: 18,3% (261 SchülerInnen)
- ladinischsprachigeR SüdtirolerIn: 3,7% (52 SchülerInnen)
- zweisprachigeR SüdtirolerIn (deutsch-italienisch): 16,6% (237 SchülerInnen)
- anderes: 5,1% (73 SchülerInnen).

Die Verteilung der L2-Kompetenzen nach diesem Filter, der im Übrigen nicht mit dem der Erstsprache bzw. den Erstsprachen der SchülerInnen zu verwechseln ist, wenngleich eine hohe Übereinstimmung naheliegender ist, wird in den folgenden Graphiken, getrennt nach Zielsprachen, veranschaulicht (Abbildung 25, Abbildung 26, Abbildung 27, Abbildung 28):

Die zentralen Tendenzen der Ergebnisse ohne Filter bleibt bei den beiden sich einer jeweils einsprachig führenden Gruppe von SchülerInnen aufrecht, d. h. mit einer herausragenden Frequenz der Ergebnisse auf B1 für die Zielsprache Italienisch, insgesamt mit einer Verschiebung nach unten, sowie mit den häufigsten Ergebnissen auf A2 und B1 für die Zielsprache Deutsch, ebenfalls mit leichter Verschiebung der Ergebnisse nach unten (Abbildung 25, Abbildung 26).

Klar unterscheiden sich davon jeweils die Ergebnisse der sich einer zweisprachigen Gruppe zugehörig führenden SchülerInnen (Abbildung 27, Abbildung 28). Sie sind für beide Zielsprachen signifikant höher als die der SchülerInnen, die sich als einsprachig bezeichnen, und befinden sich hauptsächlich auf den Niveaus B1 und B2.

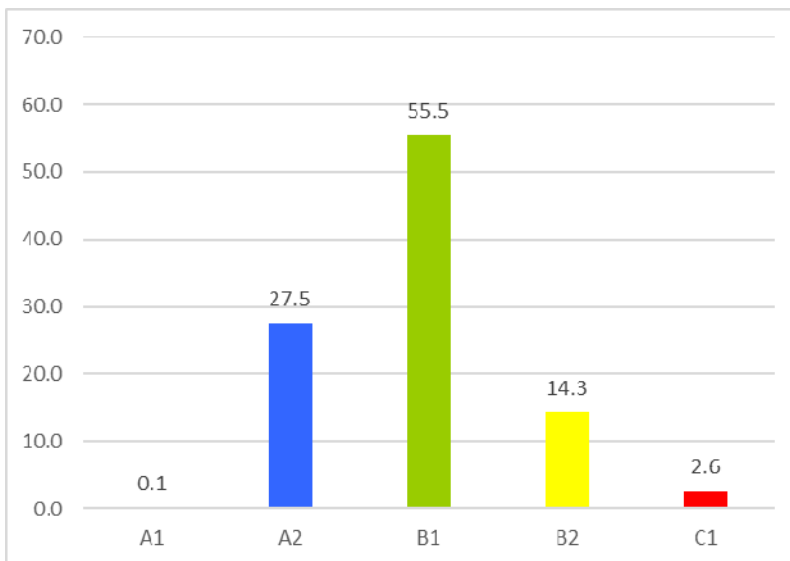


Abbildung 25: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Italienisch als L2 nach deutschsprachigen SüdtirolerInnen (TN 778)

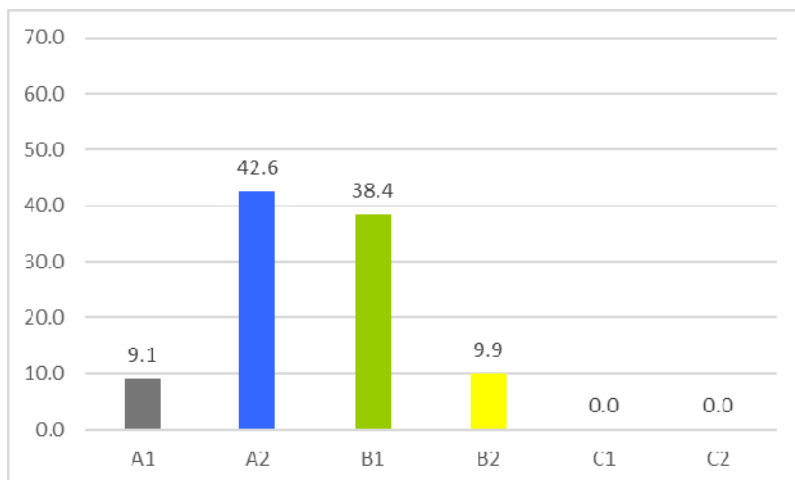


Abbildung 26: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Deutsch als L2 nach italienischsprachigen SüdtirolerInnen (TN 242)

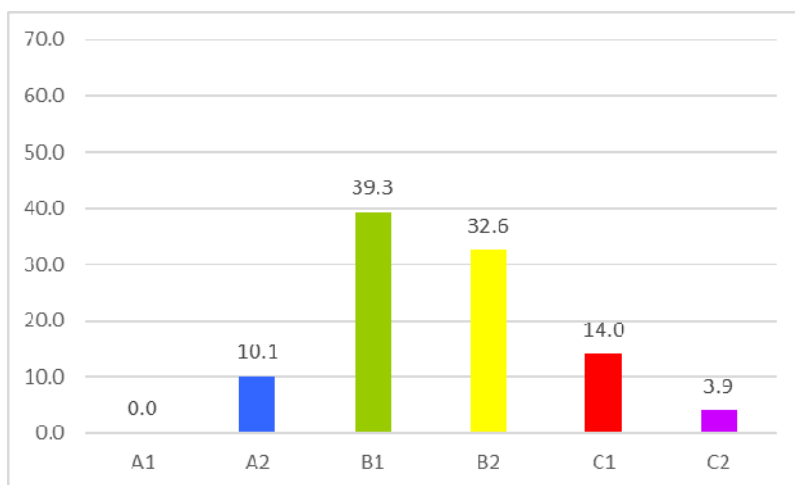


Abbildung 27: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Italienisch als L2 nach zweisprachigen SüdtirolerInnen (TN 178)

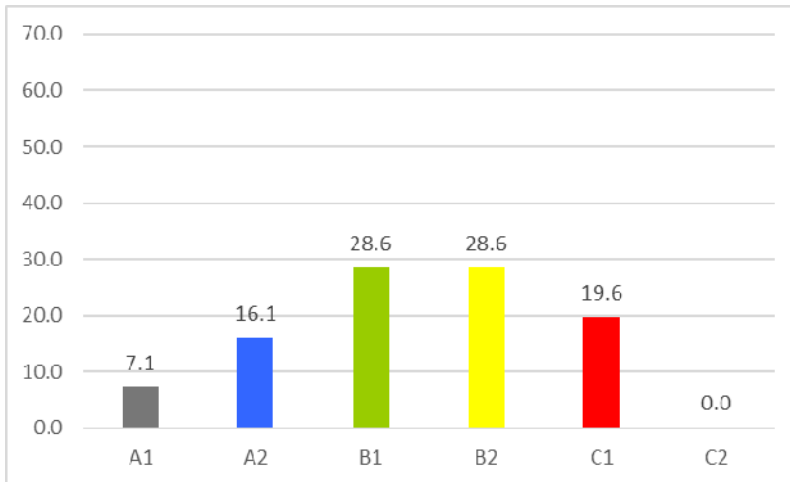


Abbildung 28: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Deutsch als L2 nach zweisprachigen SüdtirolerInnen (TN 56)

Für die Schulwelt von Bedeutung sind auch die Ergebnisverteilungen nach **Schultyp** (Abbildung 29, Abbildung 30). Nicht verwunderlich ist die Tatsache, dass die SchülerInnen der Gymnasien signifikant besser abgeschnitten haben als die SchülerInnen der Fachoberschulen. Diese unterschiedliche Verteilung brachte auch die erste KOLIPSI-Erhebung hervor, wobei auch damals die Unterschiede an den Schulen mit italienischer Unterrichtssprache stärker ausgeprägt waren. Der Besuch eines Gymnasiums hat sich für beide Zielsprachen außerdem als relevanter Prädiktor für gute Zweitsprachkompetenzen erwiesen (Kap. 9).

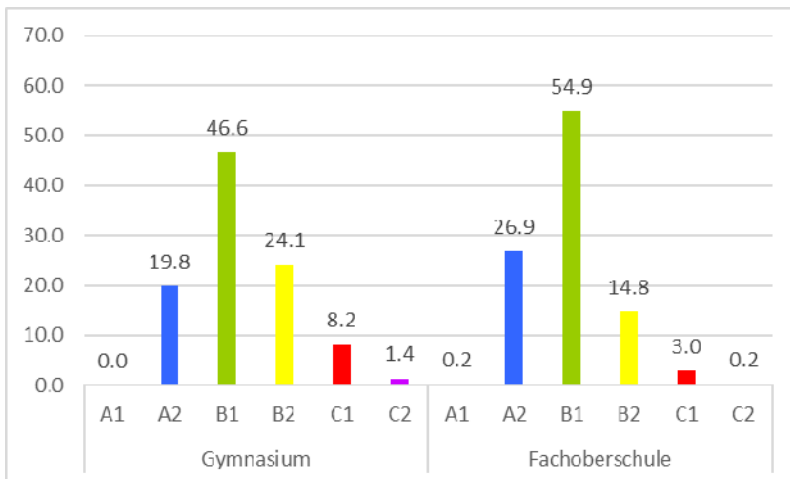


Abbildung 29: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Italienisch als L2 nach Schultyp (TN 515 + 506, Angabe jeweils 100%)

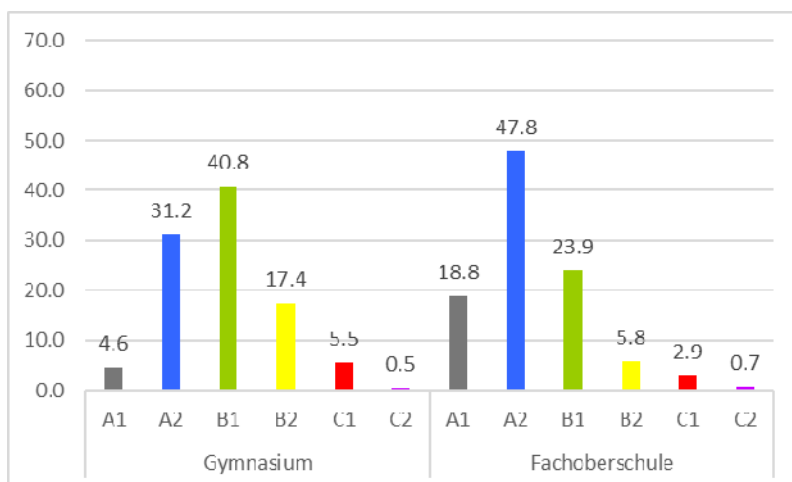


Abbildung 30: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Deutsch als L2 nach Schultyp (TN 218 + 138, Angabe jeweils 100%)

Des Weiteren wurde die **Sprachumgebung** im Hinblick auf die Verteilung der L2-Kompetenzen berücksichtigt. Für die Abbildung der Sprachkompetenzen nach der Sprachumgebung wurde eine eigene Variable geschaffen, der die ASTAT-Daten der Sprachgruppenverteilung in den Südtiroler Gemeinden aus der letzten Volkszählung zugrunde gelegt wurden²⁵. So wurde zwischen einer vorwiegend deutschsprachigen (> 70% deutsche Sprachgruppe) und einer vorwiegend italienischsprachigen (> 70% italienische Sprachgruppe) sowie einer stärker sprachlich gemischten (30-70% deutsche und italienische Sprachgruppe) Umgebung unterschieden, wobei die ladinischen Täler ausgeklammert wurden.

Für die Zielsprache Italienisch (Abbildung 31) zeigte sich, dass eine Umgebung, die mehr durch die Zweitsprache oder auch die stärkere Präsenz beider Sprachen geprägt ist, mit höheren L2-Kompetenzen einhergeht als eine vorwiegend monolinguale Umgebung, ein durchaus erwartbares Ergebnis. In diesen Kontexten findet sich ein größeres Vorkommen an besonders guten Kompetenzen auf B2 und darüber, wobei dies eine relativ kleine Schülergruppe darstellt (die 57,4% der SchülerInnen auf B2 und darüber in der Sprachumgebung > 70% italienisch = 35 SchülerInnen, die 47,4% der SchülerInnen auf B2 und darüber in der Sprachumgebung 30-70% deutsch/italienisch = 27 SchülerInnen).

Auch bei der Zielsprache Deutsch (Abbildung 32) sind die Sprachdaten je nach sprachlicher Umgebung unterschiedlich. Wo die deutsche Sprachgruppe präsenter ist bzw. eine einigermaßen ausgeglichene Verteilung der Sprachgruppen vorherrscht, enthalten die Ergebnisdaten einen größeren Anteil an B2- und C1-Produktionen. Allerdings ist auch zu berücksichtigen, dass es sich hierbei um eine vergleichsweise geringe Anzahl an SchülerInnen handelt (die 28,8% der SchülerInnen auf B2 und darüber in der Sprachumgebung > 70% deutsch = 14 SchülerInnen, die 20,2% der SchülerInnen auf B2 und darüber in der Sprachumgebung 30-70% deutsch/italienisch = 17 SchülerInnen).

²⁵ siehe <http://astat.provinz.bz.it/de/volkszaehlung-wohnungszaehlung-2011.asp>

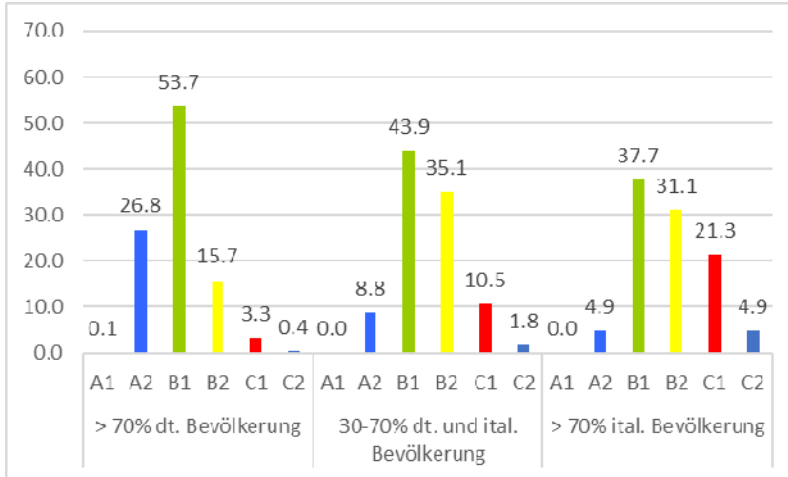


Abbildung 31: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Italienisch als L2 nach Sprachumgebung (TN 840 + 57 + 61, Angabe jeweils 100%)

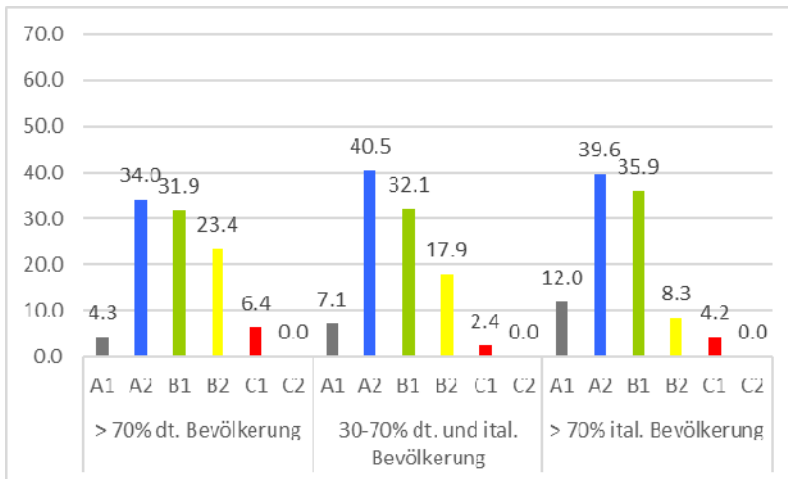


Abbildung 32: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Deutsch als L2 nach Sprachumgebung (TN 47 + 84 + 192, Angabe jeweils 100%)

Als relevanter Einflussfaktor auf verschiedene Arten von Kompetenzen gilt bekanntermaßen **der sozioökonomische Hintergrund**. Auch im Rahmen von KOLIPSI wurde er erfasst, u. z. indem der höchste Studienabschluss sowie die höchste Berufsklasse in der Familie auf drei Stufen (niedrig, mittel, hoch) berücksichtigt wurden (Kap. 2.1.2). Die Ergebnisse zeigen, dass für beide Zielsprachen ein jeweils höherer sozioökonomischer Status von besseren L2-Kompetenzen begleitet ist. In Bezug auf die SchülerInnen, die sich als italienischsprachige SüdtirolerInnen bezeichnen, hat sich außerdem gezeigt, dass ein hoher sozioökonomischer Status einen wesentlichen Einflussfaktor auf das Erreichen guter Zweitsprachkompetenzen darstellt, wohingegen dies auf die deutschsprachigen SüdtirolerInnen nicht zutrifft.

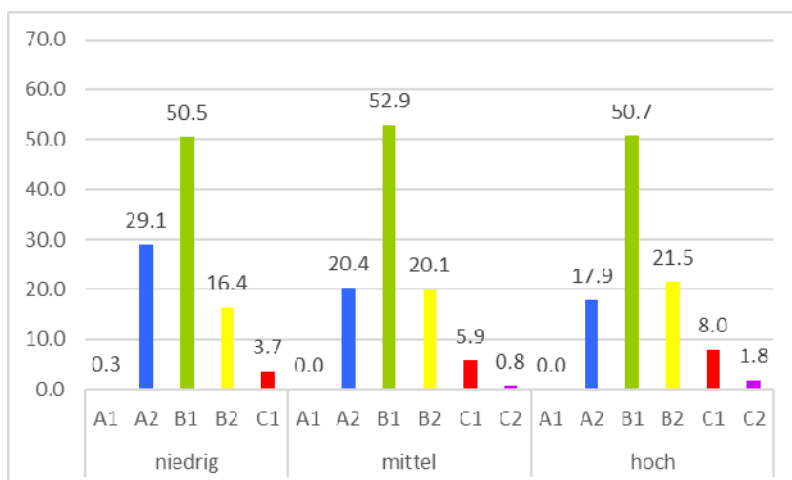


Abbildung 33: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Italienisch als L2 nach sozioökonomischem Hintergrund (TN 299 + 393 + 274, Angabe jeweils 100%)

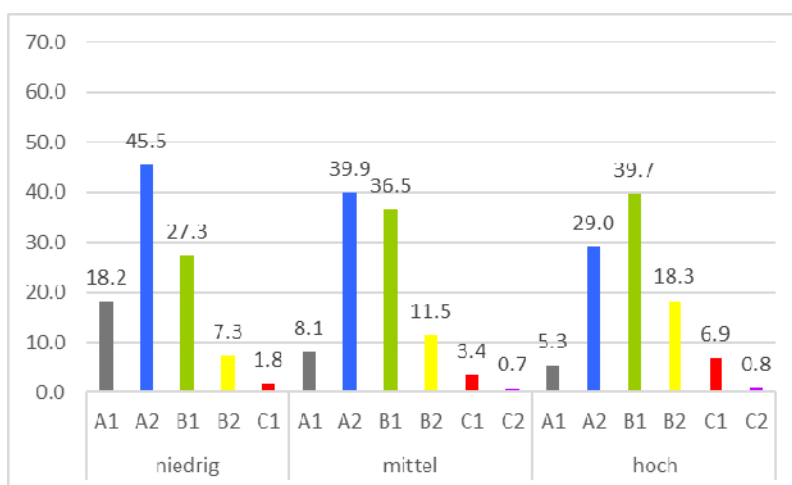


Abbildung 34: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Deutsch als L2 nach L2 nach sozioökonomischem Hintergrund (TN 55 + 148 + 131, Angabe jeweils 100%)

Der Vollständigkeit halber sei an dieser Stelle auch die **Sprachkompetenzverteilung nach Geschlecht** (Abbildung 35, Abbildung 36) aufgezeigt, wie dies im Rahmen solcher Studien Usus ist. Wenig erstaunlich ist das bessere Abschneiden der Mädchen.

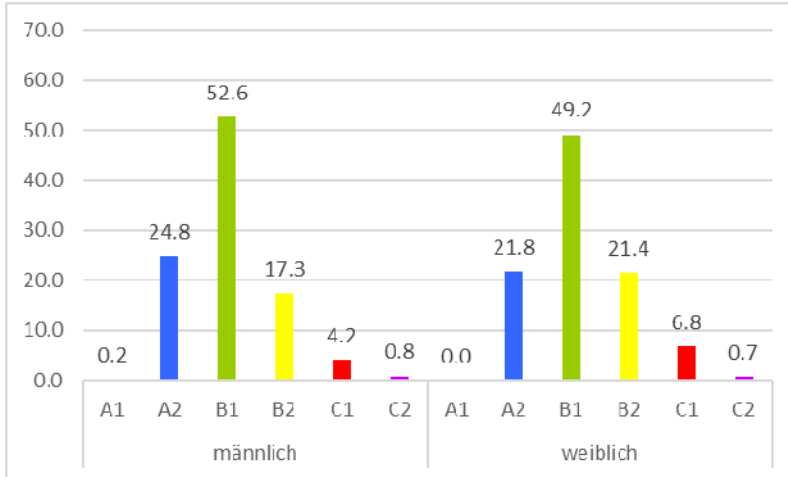


Abbildung 35: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Italienisch als L2 nach Geschlecht (TN 497 + 541, Angabe jeweils 100%)

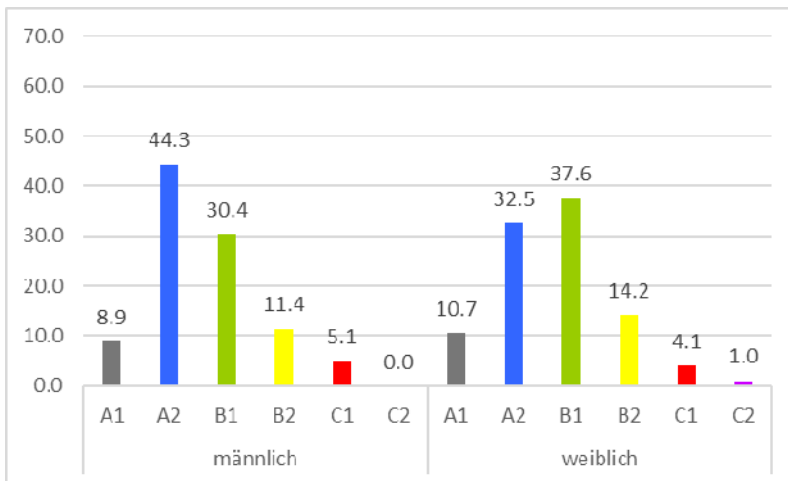


Abbildung 36: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Deutsch als L2 nach Geschlecht (TN 158 + 197, Angabe jeweils 100%)

Die **Ergebnisverteilungen nach den Einzelkriterien** (Abbildung 37, Abbildung 38) zeigten keine großen Unterschiede zwischen den Kategorien; sie spiegeln in hohem Maße die Gesamtergebnisse allgemein wider. Als schwierigstes Kriterium, d. h. als das Kriterium, bei dem es am schwierigsten war, eine hohe Bewertung zu erhalten, hat sich auf der Grundlage der Multifacetten-Rasch-Analysen die Grammatik, gefolgt von der Wortschatzbeherrschung, herausgestellt, u. z. für beide Zielsprachen.

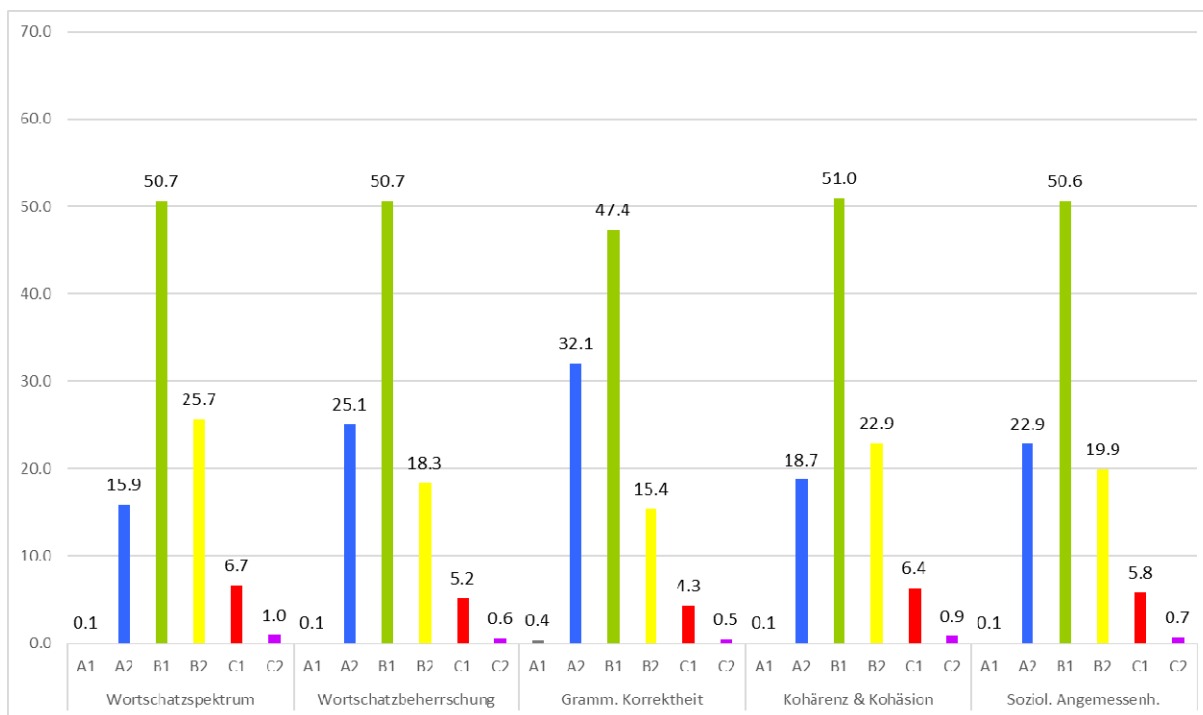


Abbildung 37: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Italienisch als L2 nach Einzelkriterien (TN jeweils 1020, Angabe jeweils 100%)

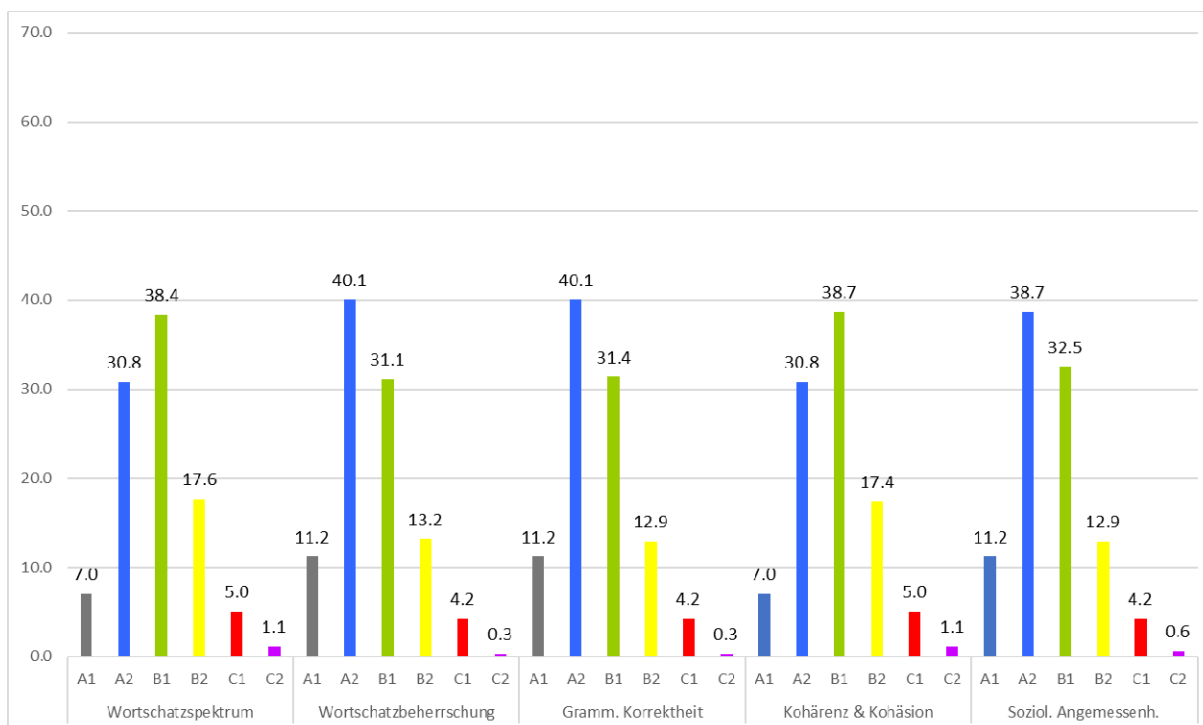


Abbildung 38: Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Deutsch als L2 nach Einzelkriterien (TN jeweils 357, Angabe jeweils 100%)

2.4 Die Ergebnisse des schriftlichen Tests im Vergleich zwischen den beiden KOLIPSI-Studien

Von hohem Interesse ist der Vergleich der Ergebnisse der beiden KOLIPSI-Studien (KOLIPSI I, Schuljahr 2007/2008 – KOLIPSI II, Schuljahr 2014/2015), da sich dadurch tatsächlich erstmals im Südtiroler Kontext die Möglichkeit ergibt, empirisch begründete und valide Aussagen über die Entwicklung der L2-Kompetenzen in den letzten Jahren zu treffen. Dies ist deshalb möglich geworden, da vergleichbare Instrumente und Verfahren eingesetzt wurden (siehe Kapitel: 1.2, 1.3, 1.4, 1.6).

Der Vergleich wurde anhand der ersten schriftlichen Aufgabe durchgeführt, die in beiden Studien identisch war. Der mögliche Einwand, dies sei eine geringe Vergleichsbasis im Hinblick auf Rückschlüsse auf allgemeine L2-Kompetenzen, kann einmal dadurch entkräftet werden, dass die jeweils zwei in den Studien verwandten Aufgaben vergleichbare Ergebnisse hervorgebracht und nicht signifikant zwischen Schülerleistungen diskriminiert haben. Zudem eignet sich der gewählte Teilbereich durchaus dazu, Aussagen über einen repräsentativen Teil der kommunikativen Sprachkompetenzen zu treffen, spiegelt der Test doch in Bezug auf die Konstruktion und auf die Bewertungskriterien einen aussagekräftigen Ausschnitt des ausführlich beschriebenen Testkonstrukts wider, das über beide Erhebungen hinweg bewusst vergleichbar gestaltet wurde.

Zunächst werden die **Ergebnisse für die beiden Zielsprachen** ohne weiteren Filter dargestellt. Der Vergleich der Ergebnisse für die Zielsprache Italienisch zeigt in der Neuauflage eine deutliche Verlagerung der Kompetenzen nach unten in Richtung A2. Während sich in der ersten KOLIPSI-Erhebung die zentralen Kompetenzbereiche zwischen B1 (46%) und B2 (41,1%) bewegten (Abbildung 39), hat in der neuen Erhebung insbesondere die B2-Stufe zugunsten der A2-Stufe abgenommen, sodass die B1-Ergebnisse (52%) flankiert werden durch je ca. ein Fünftel der Ergebnisse auf den Stufen A2 (20%) und B2 (21,7%) (Abbildung 40). Werden die Ergebnisse lediglich zweigeteilt, indem zwischen niedrigen Werten von A1 bis zum Schwellenniveau B1 einerseits und hohen Werten von B2, das bekanntermaßen eine Zäsur bzw. einen Qualitätssprung in den Sprachkompetenzen anzeigt, bis C1 andererseits, dann ergibt sich bei KOLIPSI-I eine beinahe gleiche Verteilung zwischen den niedrigen und hohen Werten (A1-B1: 49% und B2-C1: 51%), bei KOLIPSI-II hingegen eine völlig andere Verteilung mit nur mehr einem Viertel der Ergebnisse auf den hohen Stufen (A1-B1: 72,4% und B2-C1: 27,6%). Die Werte der hohen Stufen sind um insgesamt rund 23 Prozentpunkte bzw. um 46% geringer als in der ersten Studie (Abbildung 43, Abbildung 44).

Der Vergleich der Ergebnisse für die Zielsprache Deutsch zeigt ebenfalls einen Trend nach unten auf, wenn gleich weniger markant als für die Zielsprache Italienisch. Beim Deutschen als L2 hat insbesondere das am häufigsten vorkommende Ergebnis auf B1 (50,2%), an zweiter Stelle gefolgt von A2 (29,1%) (Abbildung 41), in der Neuauflage (B1 34,5%) an die darunterliegenden Stufen A2 (36%), aber auch A1 (9,8%) abgegeben. Somit ist A2 zur frequentesten Bewertung in der Neuauflage geworden. Die Ergebnisse auf den höheren Stufen B2 (mit alt 14,7% vs. neu 13,8%) und C1 (mit alt 5,3% vs. neu 6,0%) sind relativ unverändert geblieben (Abbildung 42). Darin unterscheiden sich die Veränderungen von denen in der Zielsprache Italienisch: Während für die Zielsprache Italienisch die Verschiebungen vorwiegend zuungunsten der hohen Werte stattgefunden haben, bleiben diese für die Zielsprache Deutsch stabil, betreffen jedoch eine vergleichsweise kleine Teilnehmergruppe. Nimmt man auch für Deutsch als L2 eine Zweiteilung der Ergebnisse vor, zeigt sich im diachronen Vergleich ein gleichbleibendes Ergebnis (KOLIPSI I – A1-B1: 80% und B2-C1: 20%, KOLIPSI II: A1-B1-80,2% und B2-C1: 19,8%). Die Veränderungen für die Zielsprache Deutsch haben vor allem auf den niedrigen Stufen stattgefunden. Nimmt man eine Unterscheidung zwischen den Werten auf den A-Niveaus

(A1-A2) vs. den B-/C-Niveaus (B1-C1) vor, werden markante Veränderungen sichtbar (KOLIPSI I – A1-A2: 29,8% und B1-C1: 70,2%, KOLIPSI II – A1-A2: 45,7% und B1-C1: 54,3%) (Abbildung 45, Abbildung 46, Abbildung 47, Abbildung 48). Hier haben die Werte um rund 16 Prozentpunkte bzw. 80% im Vergleich zur Vorgängerstudie abgenommen.

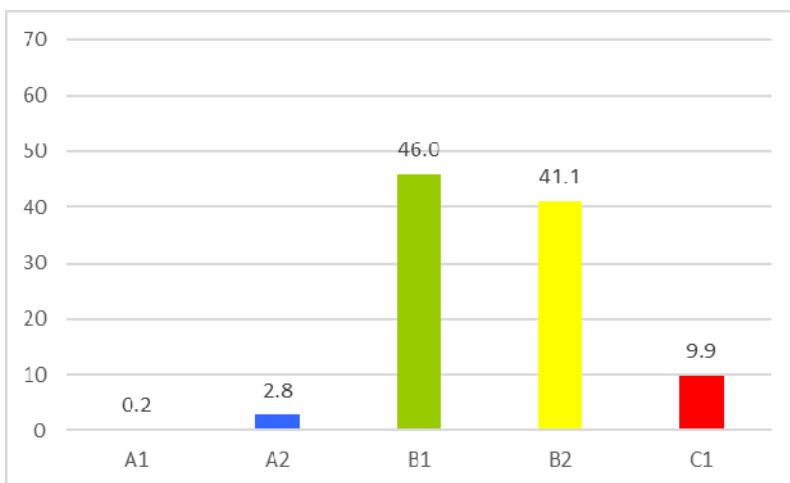


Abbildung 39: KOLIPSI I – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Italienisch als L2 (TN 1029)

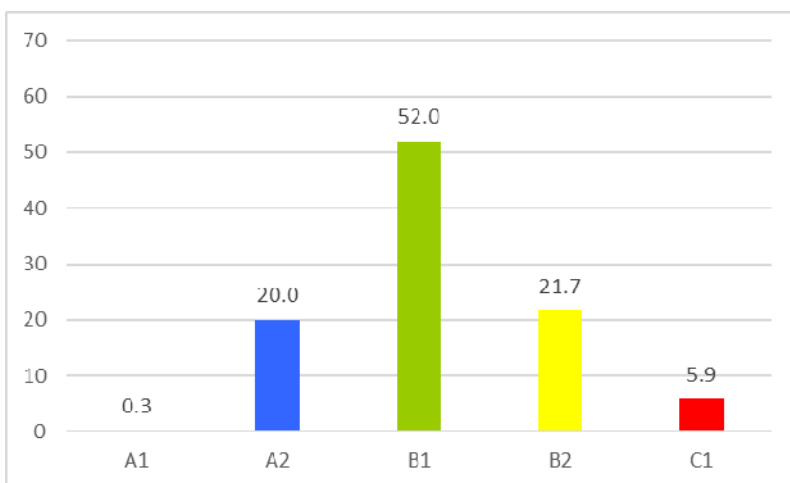


Abbildung 40: KOLIPSI II – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Italienisch als L2 (TN 1148)

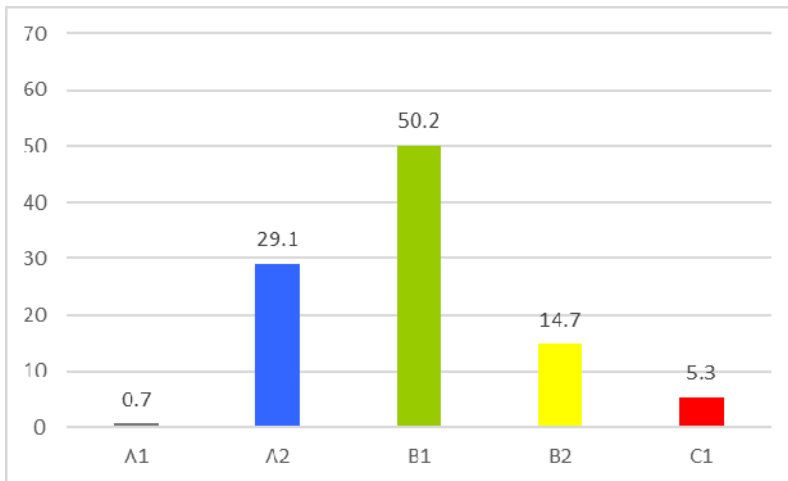


Abbildung 41: KOLIPSI I – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Deutsch als L2 (TN 285)

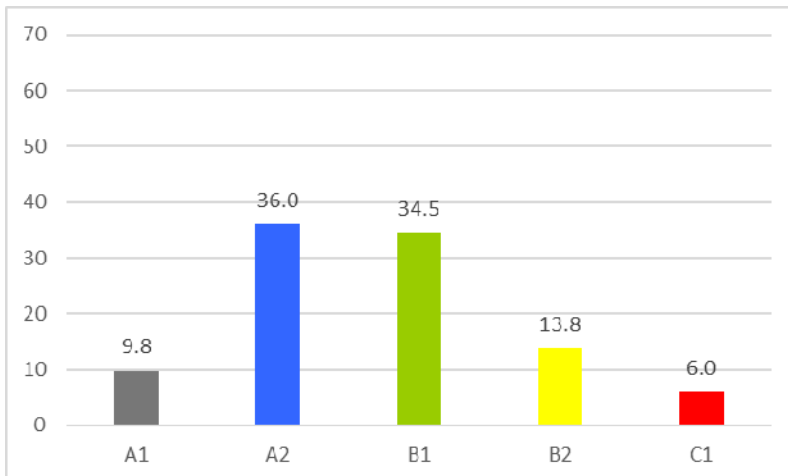


Abbildung 42: KOLIPSI II – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Deutsch als L2 (TN 420)

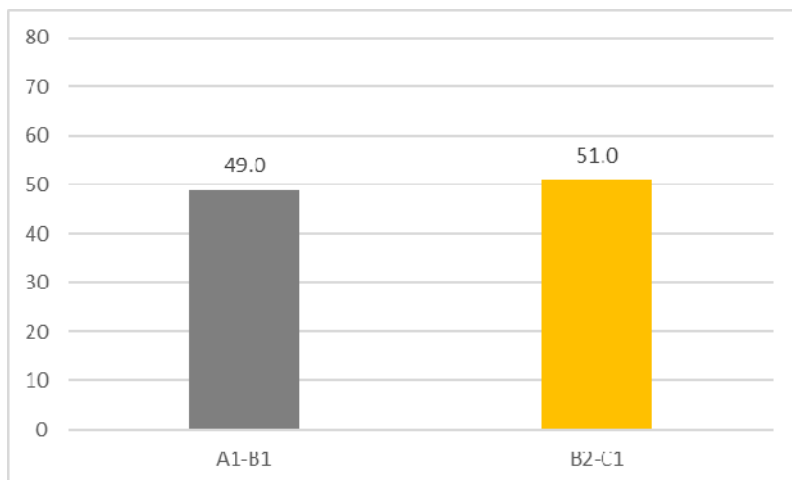


Abbildung 43: KOLIPSI I – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Italienisch als L2 – A1-B1 vs. B2-C1 (TN 1019)

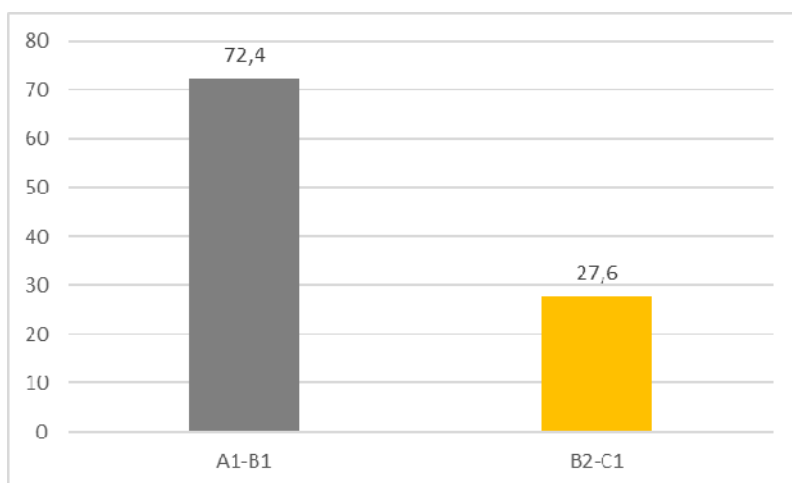


Abbildung 44: KOLIPSI II – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Italienisch als L2 – A1-B1 vs. B2-C1 (TN 1148)

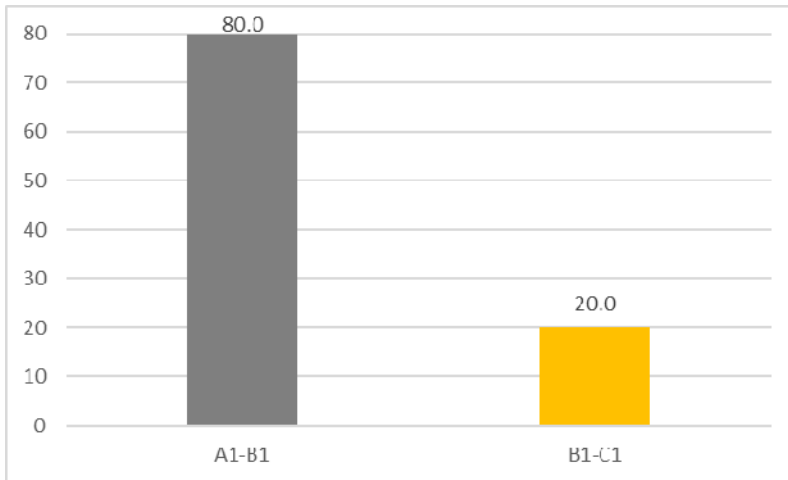


Abbildung 45: KOLIPSI I – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Deutsch als L2 – A1-B1 vs. B2-C1 (TN 285)

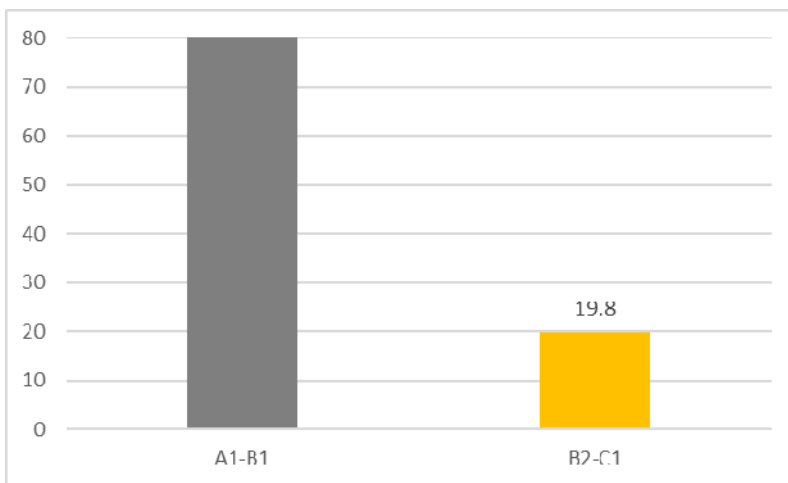


Abbildung 46: KOLIPSI II – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Deutsch als L2 – A1-B1 vs. B2-C1 (TN 420)

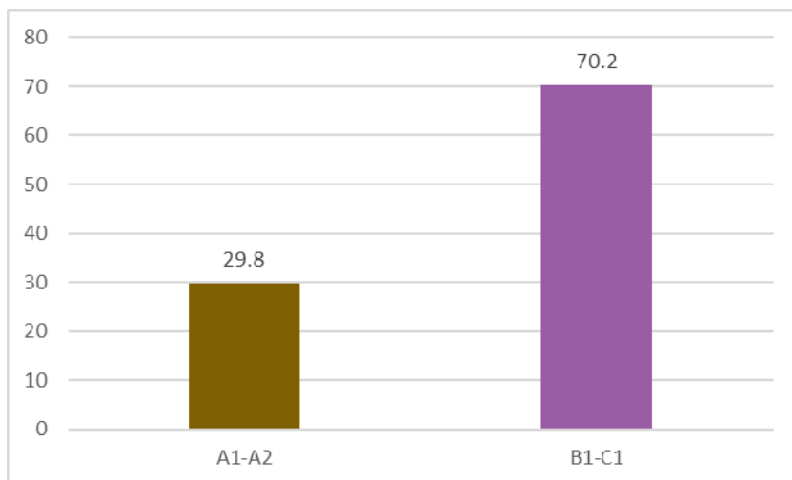


Abbildung 47: KOLIPSI I – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Deutsch als L2 – A1-A2 vs. B1-C1 (TN 285)

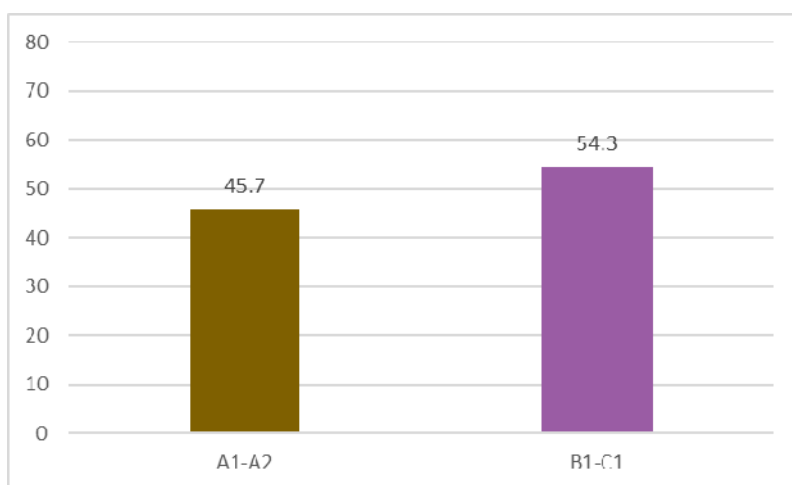


Abbildung 48: KOLIPSI II – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Deutsch als L2 – A1-B2 vs. B1-C1 (TN 420)

In einem zweiten Schritt sollen auch für den diachronen Vergleich die **Sprachkompetenzen nach gefühlter Sprachgruppenzugehörigkeit** (siehe zur Unterscheidung Kapitel: 2.3) abgebildet werden.

Wie bereits aus der ersten KOLIPSI-Studie bekannt ist, sind die Zweitsprachkompetenzen der sich selbst als einsprachig bezeichnenden SchülerInnen niedriger als die der SchülerInnen, die sich zweisprachig fühlen. Das bestätigen auch die Nachanalysen nur der ersten Aufgabe, deren Ergebnisse hier erstmals dargestellt sind.

In Bezug auf die Zielsprache Italienisch nehmen im Vergleich von KOLIPSI I und KOLIPSI II die Ergebnisse der B1-, aber auch die A2-Werte der einsprachigen SchülerInnen – erwartungsgemäß übereinstimmend mit den ungefilterten Werten – zuungunsten der Werte auf den Stufen B2 und C1 zu, wobei in der Neuauflage der Studie die Unterschiede auf B2 zwischen Gesamtwerten und Werten nur der einsprachigen SchülerInnen noch größer ausfallen (Abbildung 39, Abbildung 40, Abbildung 49, Abbildung 50). Die zweisprachigen SchülerInnen erreichen, wie ebenfalls erwartbar ist, in beiden Studien die besten Werte, wobei im diachronen

Vergleich doch ein Unterschied festzustellen ist: Während in der ersten Studie insgesamt knapp 75% der zweisprachigen SchülerInnen auf den Stufen B2 und C1 lagen, waren es in der zweiten Studie lediglich knapp 53% (Abbildung 51, Abbildung 52).

Bei der Zielsprache Deutsch ändern sich die Ergebnisse durch das Herausfiltern nur der einsprachigen SchülerInnen ebenfalls; besonders stark nehmen in der Neuauflage die Werte auf A2 zu. In der ersten KOLIPSI-Studie gab es vergleichsweise geringe Veränderungen zwischen den ungefilterten Werten vs. den Werten der nur einsprachigen SchülerInnen, was daran liegen mag, dass die Gruppe der zweisprachigen SchülerInnen mit einer absoluten Anzahl von 19 sehr klein war und die Daten folglich kaum aussagekräftig sind (Abbildung 41, Abbildung 42, Abbildung 53, Abbildung 54, Abbildung 54, Abbildung 55, Abbildung 56).

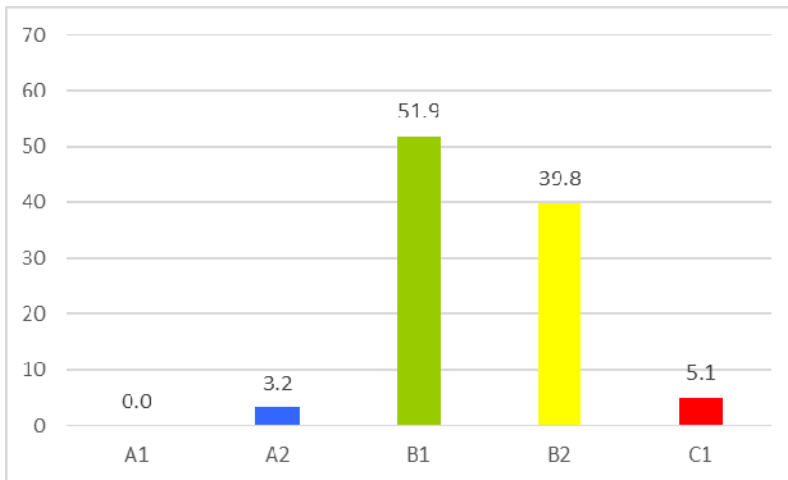


Abbildung 49: KOLIPSI I – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Italienisch als L2 nach deutschsprachigen SüdtirolerInnen (TN 693)

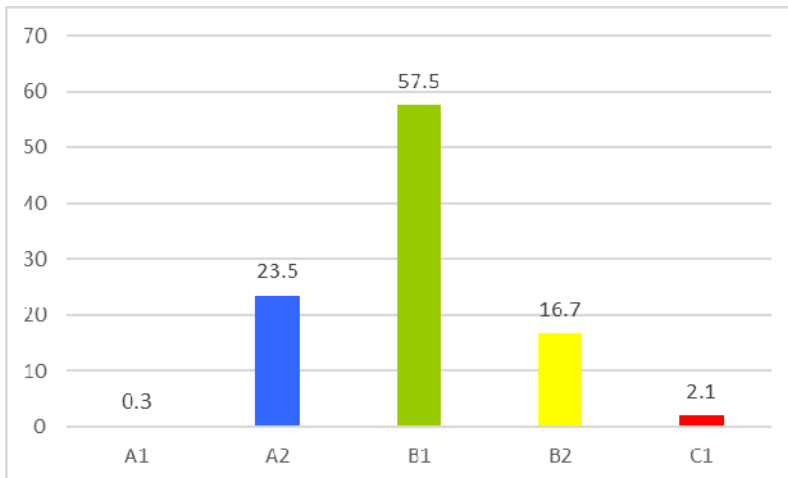


Abbildung 50: KOLIPSI II – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Italienisch als L2 nach deutschsprachigen SüdtirolerInnen (TN 771)

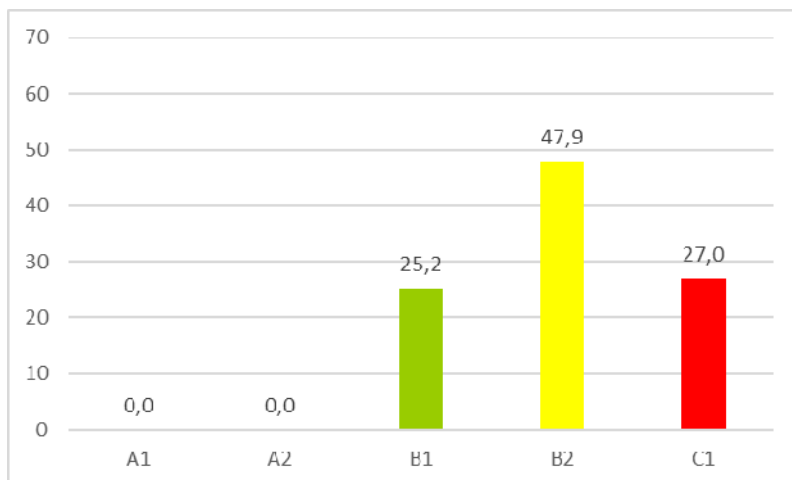


Abbildung 51: KOLIPSI I – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests für Italienisch als L2 nach zweisprachigen SüdtirolerInnen (TN 163)

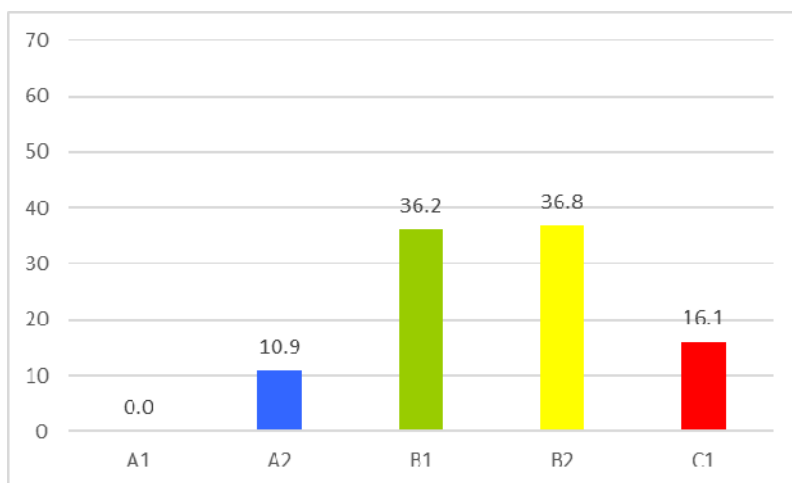


Abbildung 52: KOLIPSI II – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Italienisch als L2 nach zweisprachigen SüdtirolerInnen (TN 174)

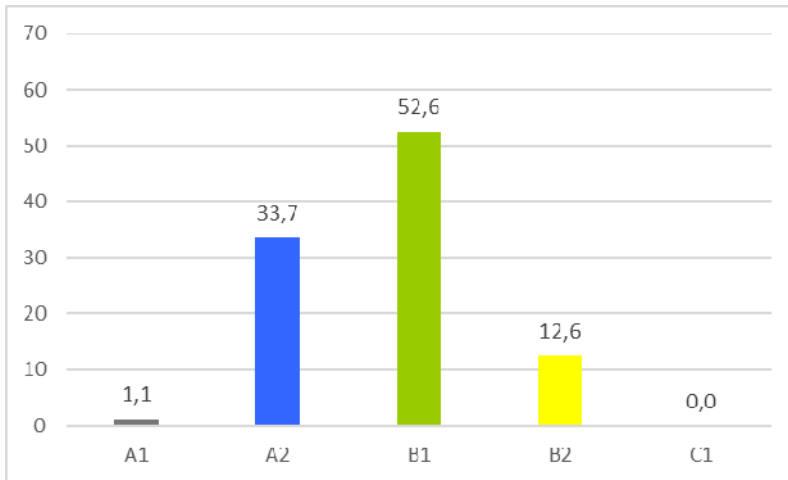


Abbildung 53: KOLIPSI I – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Deutsch als L2 nach italienischsprachigen SüdtirolerInnen (TN 175)

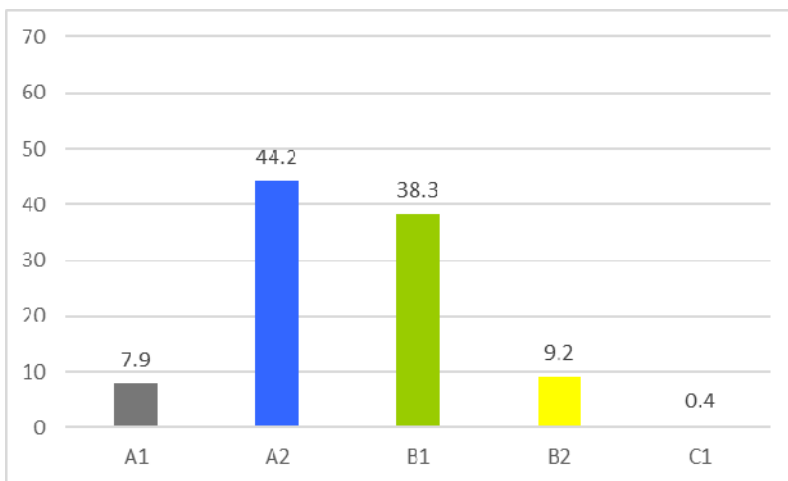


Abbildung 54: KOLIPSI II – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Deutsch als L2 nach italienischsprachigen SüdtirolerInnen (TN 240)

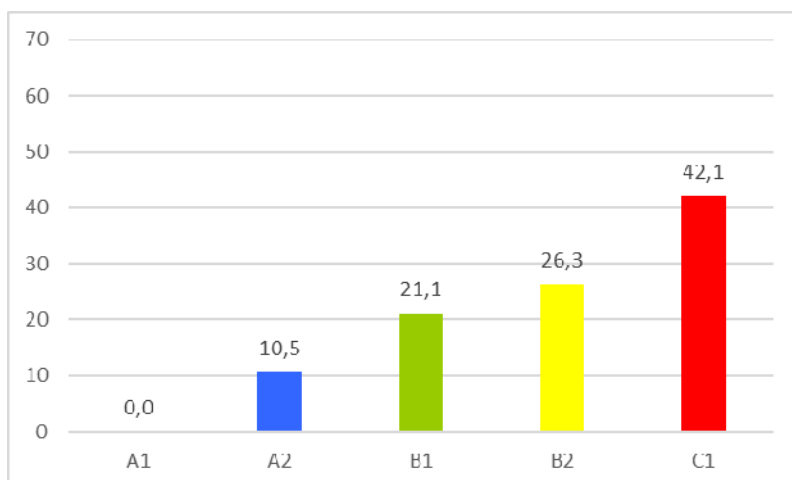


Abbildung 55: KOLIPSI I – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Deutsch als L2 nach zweisprachigen SüdtirolerInnen (TN 19)

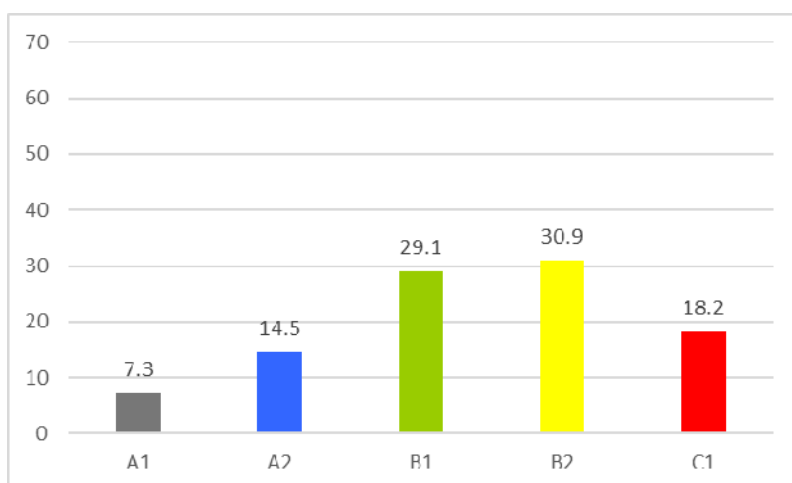


Abbildung 56: KOLIPSI II – Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Deutsch als L2 nach zweisprachigen SüdtirolerInnen (TN 55)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für beide Sprachen, Deutsch wie Italienisch, das in beiden Schulsystemen für die Matura anvisierte Zielniveau von B2, wie die Ergebnisse verdeutlicht haben, weiter in die Ferne gerückt. Besonders nachdenklich stimmt dabei das Ergebnis nicht nur wegen der vielen Unterrichtsstunden und Initiativen in der Zweitsprache, sondern vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass für einen größer gewordenen Teil der Jugendlichen eine aktive Teilnahme am Alltagsleben der Zweitsprache in der Zweitsprache kaum oder nur schwer möglich ist.

2.5 Die Ergebnisse des mündlichen Tests

Die mündlichen L2-Kompetenzen wurden anhand von vier Aufgaben in Zweiergesprächen jeweils zwischen PrüferIn und SchülerIn erhoben. Die Ergebnisse dieses Testteils können nicht als repräsentativ gelten, da

nur eine kleine Teilstichprobe daran teilnehmen konnte und die Beteiligten an den Schulen sich nur teilweise an die Vorgaben zur Auswahl der TeilnehmerInnen hielten (siehe Kapitel: 1.4.1).

Dennoch lohnt ein Blick auf die Ergebnisse des mündlichen Tests (Abbildung 57, Abbildung 58). Für beide Zielsprachen ist wiederum das Schwellenniveau B1 am stärksten vertreten. Zudem weist die kleine Teilstichprobe insgesamt einen vergleichsweise hohen Anteil auf der Niveaustufe B2 auf.

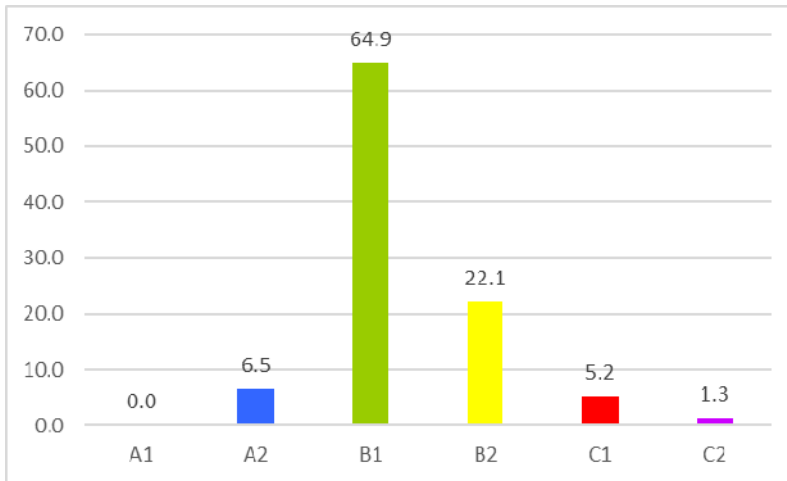


Abbildung 57: Ergebnisse (in Prozent) des mündlichen Tests für Italienisch als L2 (TN 77)

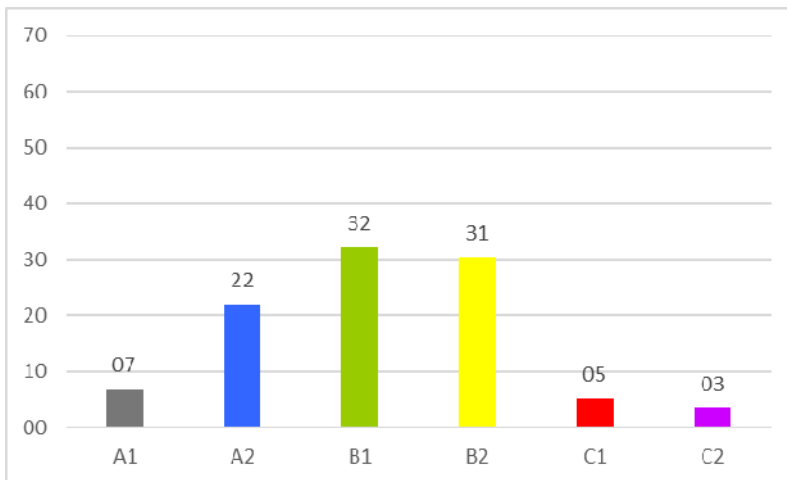


Abbildung 58: Ergebnisse (in Prozent) des mündlichen Tests für Deutsch als L2 (TN 59)

Interessanter als die Ergebnisverteilungen sind in Bezug auf die mündlichen Produktionen allerdings einige Ergebnisse zum Schwierigkeitsniveau der einzelnen Aufgaben (siehe Kapitel: 1.4.5). Als am leichtesten erwies sich für beide Zielsprachen die Aufgabe, bei der die Sprachhandlung des Erklärens im Mittelpunkt stand. Die TestkandidatInnen mussten dabei der Prüferin eine Anleitung entweder zu einem frei wählbaren Kochrezept oder zu einem sozialen Netzwerk geben, wobei die Wahl zwischen einem der beiden Themen frei war.

Die schwierigste Aufgabe hingegen war eine Wegbeschreibung, die vorsah, dass die TestkandidatInnen anhand eines Ausschnitts eines Stadtplans mit eingezeichneter Wegführung den PrüferInnen den Weg von Punkt A nach Punkt B beschrieben und diese den Weg auf einem ihnen vorliegenden, identischen Ausschnitt des Stadtplans – aber ohne vorgegebene Wegführung – nachzeichnen sollten. Bei der Wegbeschreibung war auch ein Problem durch ein kleines, auf den Karten voneinander abweichendes Detail, vorgegeben, das es zu lösen galt. Die Ergebnisse der Datenanalysen verstärken einmal mehr den Eindruck, dass vielen SchülerInnen der Umgang mit ganz alltäglichen Situationen in der Zweitsprache sichtlich schwerfällt.

2.6 Die Ergebnisse des Hörverstehenstests

In die Neuauflage der KOLIPSI-Studie wurde auch ein Testteil zur Erfassung rezeptiver L2-Kompetenzen in Form eines Hörverstehenstests eingebunden.

Die **Ergebnisverteilungen des Hörverstehenstests** weichen von denen des schriftlichen Tests teilweise ab. Insbesondere zeigt sich für das Italienische als L2 (Abbildung 59), dass höhere GERS-Stufen stärker vertreten sind. Die am häufigsten vertretene GERS-Stufe ist hier das B2 mit 39,7% der Ergebnisse, gefolgt von B1 (25,5%) und C1 (17,2%), während A2 (9,1%) relativ selten vorkommt.

Im Hinblick auf das Deutsche als L2 hingegen stellte sich heraus (Abbildung 60), dass das A2-Niveau (39%) am häufigsten erreicht wurde, in größerem Abstand gefolgt von B1 (21,4%) und beinahe gleichauf von B2 (13,9%) und C1 (10,8%).

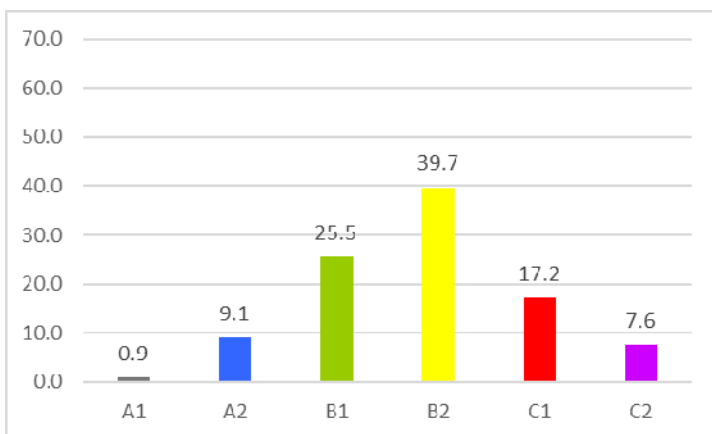


Abbildung 59: Ergebnisse (in Prozent) des Hörverstehenstests für Italienisch als L2 (TN 1000)

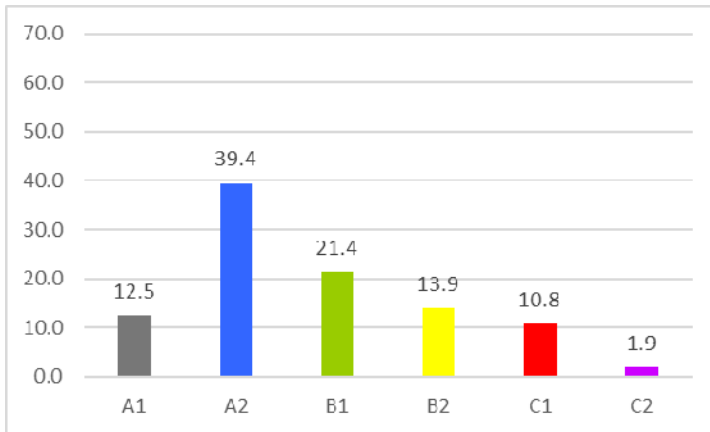


Abbildung 60: Ergebnisse (in Prozent) des Hörverstehenstests für Deutsch als L2 (TN 360)

Lohnenswert scheint auch hier ein genauerer Blick darauf, welche Teile des Hörverstehenstests, die ein breites Spektrum an Themenbereichen abdeckten, für die SchülerInnen besonders leicht bzw. schwierig waren. In Bezug auf die Zielsprache Deutsch erwiesen sich solche Items als einfach zu beantworten, in denen Detailinformationen selektiv identifiziert werden sollten, z. B. der Verkaufspreis eines Bildes in einer Auktion, oder einfache Rückschlüsse zu ziehen waren, so etwa auf das Alter zweier Personen, die sich u. a. über ihren Beruf unterhielten. Diese Fragen wurden von mehr als 80% der SchülerInnen korrekt beantwortet. Besondere Schwierigkeiten hingegen bereiteten Ausschnitte aus Nachrichtensendungen, im konkreten Fall zu einem Schiffsunglück, wo es um die Frage ging, warum die Unfallursache nach dem Unglück nicht durch Taucher näher untersucht werden sollte. Dieses Item zeichnete sich sowohl im Hörtext als auch in der Fragestellung durch einen vergleichsweise schwierigen Wortschatz aus, d. h. einem Wortschatz, der bereits einigermaßen weit von einem einfachen Grundwortschatz entfernt ist. Es wurde von lediglich rund einem Fünftel der SchülerInnen korrekt gelöst und das Antwortverhalten deutet auf eine hohe Ratenwahrscheinlichkeit hin. Als beinahe genauso herausfordernd erwiesen sich allerdings weitaus alltagsnähere Radioinformationen, u. a. in Form von Ausgehtipps, bei denen als Detailinformation die bei einem Konzert gespielte Musikrichtung sowie der Veranstaltungsort (u. z. Bluesmusik in einem Jazzkeller) herausgehört werden mussten, Fragen, die von weniger als der Hälfte der SchülerInnen korrekt gelöst wurden. Ebenso große Schwierigkeiten bereiteten Items, in dem es in einer Diskussion darum ging, wer bei einem Treffen das Protokoll verfassen sollte. Auch ein Item zu einem Umweltthema, bei dem Globalverstehen gefragt war, wies eine niedrige Lösungsrate auf; die Aufgabe selbst zeichnete sich zwar durch einen niedrigfrequenten Wortschatz aus, doch war das Verstehen von Detailinformationen zur Beantwortung der Frage nicht nötig. Ähnlich komplex im Hinblick auf den Wortschatz war eine Frage zum Globalverstehen einer Buchbesprechung, bei der es um das Hauptthema eines Buches ging. Anscheinend fehlte es den SchülerInnen bei solchen Fragen an den nötigen Strategien, um aus einem schwierigen, informationsdichten Text den zentralen Inhalt zu extrahieren; im konkreten Fall war es außerdem so, dass die korrekte Multiple-Choice-Antwort beinahe wörtlich im Hörtext enthalten und die Distraktoren äußerst unplausibel waren. Ähnlich verhielt es sich beim Antwortverhalten einer Aufgabe zur Nahrung von Astronauten in der Zukunft, ebenfalls zum Globalverstehen, bei der der verwendete Wortschatz weitaus einfacher und die Plausibilität der Distraktoren wiederum niedrig einzuschätzen ist.

Im Hinblick auf die Zielsprache Italienisch zählte ein Item – mit einer Lösungsrate von rund 60% – zu den schwierigsten, bei dem es um das selektive Verstehen einer Detailinformation in einem Dialog ging, in dem

ein Mann bei einer Stelle vier Bescheinigungen beantragt (gefragt wird nach der Anzahl der Bescheinigungen). Grundsätzlich war es nicht schwierig, die korrekte Antwort aus dem dialogischen Text herauszuhören; allerdings befindet sich die Antwort bereits im zweiten Satz des gesamten Hörtexts, in dem der Mann außerdem nicht durchwegs klar und deutlich spricht. Des Weiteren erwiesen sich zwei Items zu einem Hörtext als schwierig, in dem ein Mann gern eine Rolle als Schauspieler bekommen möchte. Dabei ging es in beiden Items um Detailverstehen, genauer: um das Verstehen der Bedeutung eines Einzelwortes (nämlich „attore“ und dessen Umschreibung in der Multiple-Choice-Aufgabe) und der Bedeutung eines kommunikativen Mehrwortausdrucks (nämlich „avanti il prossimo“ und dessen Umschreibung in der Multiple-Choice-Aufgabe). Beide Items wurden ebenfalls von rund 60% der SchülerInnen korrekt gelöst. Alle anderen Items wurden von 70% und mehr der SchülerInnen richtig beantwortet.

Betrachtet man die Daten **nach gefühlter Sprachgruppenzugehörigkeit** dann ergeben sich andere Verteilungen als ohne diesen Filter, wenngleich die Unterschiede verhältnismäßig gering ausfallen.

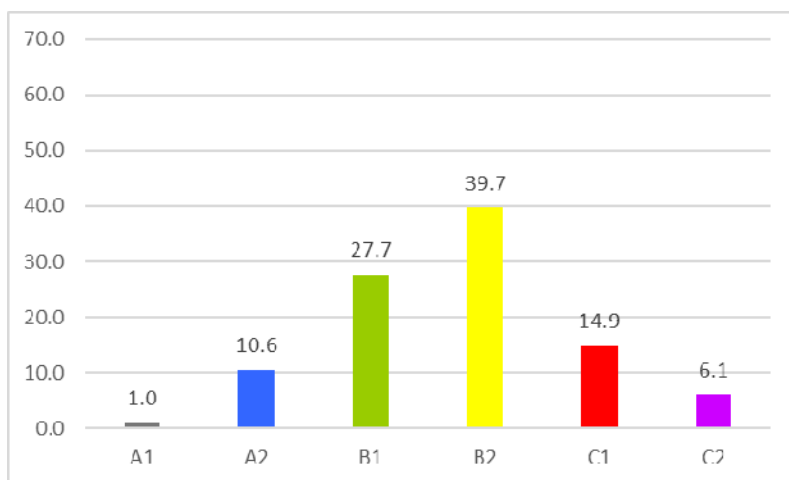


Abbildung 61: Ergebnisse (in Prozent) des Hörverstehenstests für Italienisch als L2 nach deutschsprachigen SüdtirolerInnen (TN 766)

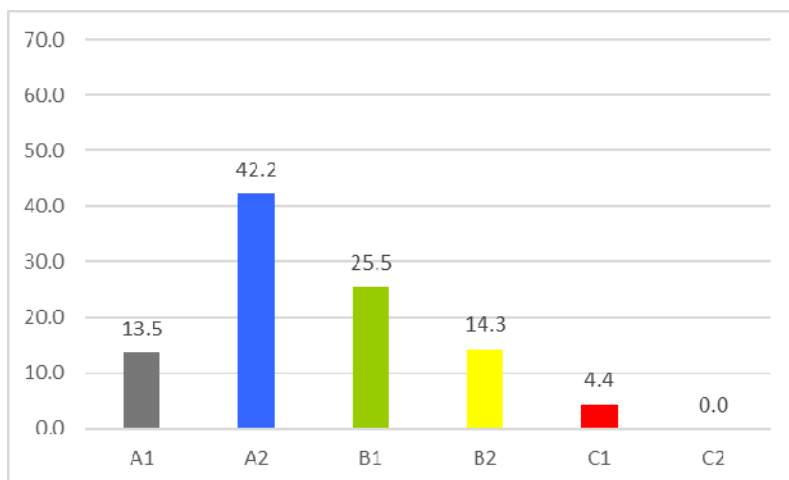


Abbildung 62: Ergebnisse (in Prozent) des Hörverstehenstests für Deutsch als L2 nach italienischsprachigen SüdtirolerInnen (TN 251)

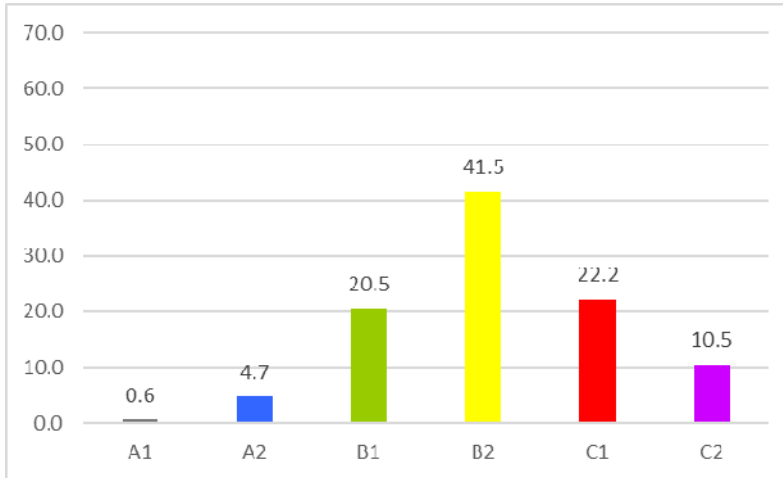


Abbildung 63: Ergebnisse (in Prozent) des Hörverstehenstests für Italienisch als L2 nach zweisprachigen SüdtirolerInnen (TN 171)

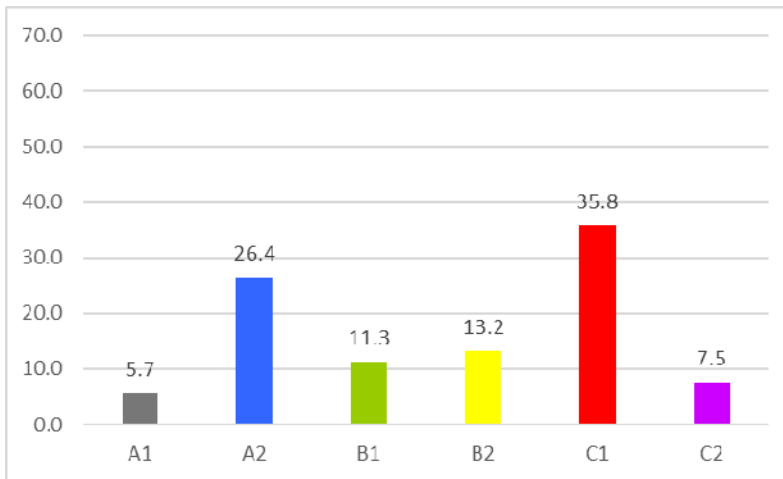


Abbildung 64: Ergebnisse (in Prozent) des Hörverstehenstests für Deutsch als L2 nach zweisprachigen SüdtirolerInnen (TN 53)

2.7 Die Ergebnisse des Wortschatztests

Zuletzt sollen die **Ergebnisse zum Sprachbaustein Wortschatz** abgebildet werden. Hier zeigen sich relativ ähnliche Ergebnisverteilungen für beide Zielsprachen (Abbildung 65, Abbildung 66). Erneut stellte sich B1 als insgesamt frequentestes Ergebnis heraus, bei diesem Testteil allerdings eindeutig für beide Zielsprachen mit 42,9% für Italienisch als L2 und 40,3% für Deutsch als L2.

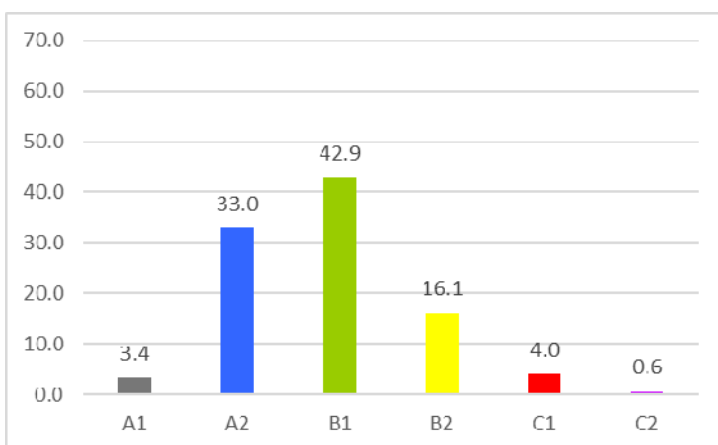


Abbildung 65: Ergebnisse (in Prozent) des Wortschatztests für Italienisch als L2 (TN 1030)

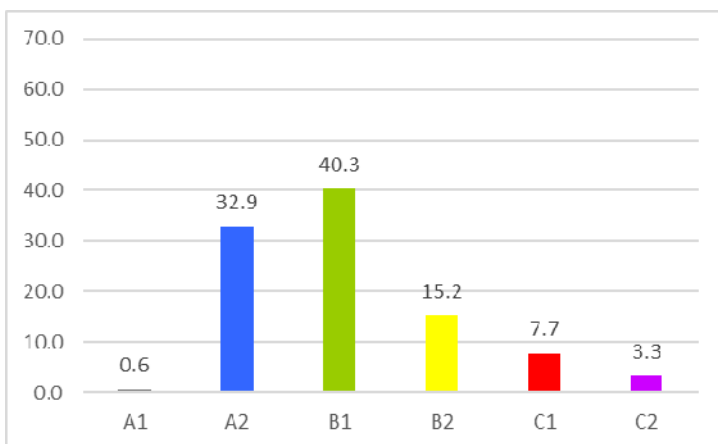


Abbildung 66: Ergebnisse (in Prozent) des Wortschatztests für Deutsch als L2 (TN 362)

Als eines der schwierigsten Items der Zielsprache Italienisch hat sich eines aus einer Reihe zu den paradigmatischen Beziehungen, also semantischen Relationen, im Wortschatz erwiesen, bei denen es um die Zuordnung eines Wortes zu einer Gruppe anderer Wörter anhand von Bedeutungsbeziehungen ging (im konkreten Fall ging es um Autoteile wie „faro, motore, targa, tergicristallo“, denen eines der folgenden Wörter zugeordnet werden sollte: „meccanico, strada, volante, velocità“; vergleichbare Items führten hingegen nicht zu größeren Schwierigkeiten). Ähnlich schwierig war ein Item zur Wortbildung, nämlich zur nominalen Ableitung aus Verben („danneggiare“ → „danno“). Bei den weiteren schwierigen Items handelte es sich um

Bedeutungen von Einzelwörtern, deren Erklärung durch Synonyme zur verstehen war. Dabei handelte es sich um niedrigfrequente, schwierige Lexeme, zu deren Lösung mitunter die geringe Plausibilität der Distraktoren beigetragen haben mag.

Zu den Items, die bezüglich der Zielsprache Deutsch die größten Schwierigkeiten bereitet haben, zählte eine Frage, die aus Testkonstruktionsperspektive auf das Kombinieren von Wörtern, genauer: deren Kollokationsverhalten, abzielte, tatsächlich aber mindestens genauso stark das Wortbedeutungswissen einband, das jenseits des Grundwortschatzes angesiedelt und relativ weit entfernt von der Alltagswirklichkeit der SchülerInnen war (gefragt war danach, was in einer Goldschmiede gemacht wird; die korrekte Antwort war „Schmuck fertigen“). Rund ein Drittel der SchülerInnen hat die Aufgabe korrekt gelöst. Ähnlich schwierig war ein Item ebenfalls zum Kombinationsverhalten von Wörtern (in diesem Fall ging es darum, mit welchem Verb „Konzert“ kollokiert; die korrekte Antwort war „Konzert geben“), eine durchaus im alltäglichen Sprachgebrauch übliche Verbindung. Nicht einfach war außerdem eine Aufgabe zur Wortbildung, bei der verbale Ableitungen zu Substantiven zu bilden waren (nach dem Muster „Getränk → trinken“). Aus dem vierteiligen Fragenset hat sich ein Subitem als besonders schwierig erwiesen – mit einer Lösungsrate von knapp über 15% (es sollte das Verb „musizieren“ zu „Musik“ gebildet werden; andere Subitems, nämlich mit den Stimuli „Studium“, „Reise“ und „Erlebnis“ hatten mit ~ 50-60% weitaus höhere Lösungsraten, wobei anzumerken ist, dass die mittlere Lösungsrate bei knapp über 50% lag). Herausfordernd waren außerdem Fragen zur Bedeutung von Wörtern (insbesondere zu den Zielwörtern „Wettervorhersage“ und „Rundfunkanstalt“).

Im Hinblick auf die **nach Sprachgruppenzugehörigkeitsgefühl** gefilterten Daten bleibt für die deutschsprachigen sowie die italienischsprachigen SüdtirolerInnen B1 das häufigste Ergebnis, die Prozentwerte darunter nehmen allerdings im Vergleich zu den lediglich nach Zielsprachen unterschiedenen Daten zu.

Bei den zweisprachigen SüdtirolerInnen hingegen nehmen die Prozentwerte auf B2 und C1 deutlich zu; für die Zielsprache Deutsch liegt bei den zweisprachigen SüdtirolerInnen die B2-Stufe der Häufigkeit nach an erster Stelle (27,3%).

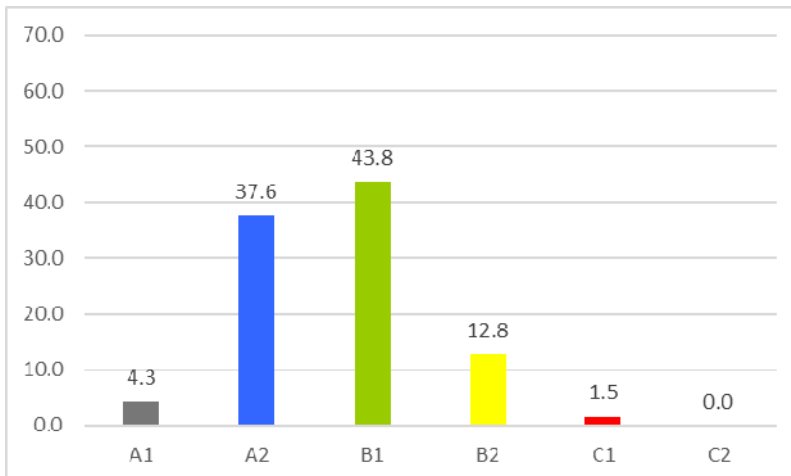


Abbildung 67: Ergebnisse (in Prozent) des Wortschatztests für Italienisch als L2 nach deutschsprachigen SüdtirolerInnen (TN 784)

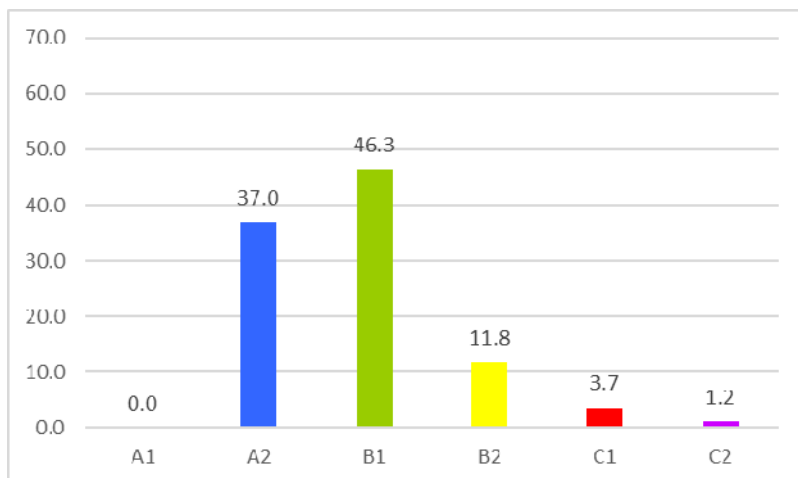


Abbildung 68: Ergebnisse (in Prozent) des Wortschatztests für Deutsch als L2 nach italienischsprachigen Südtirolerinnen (TN 246)

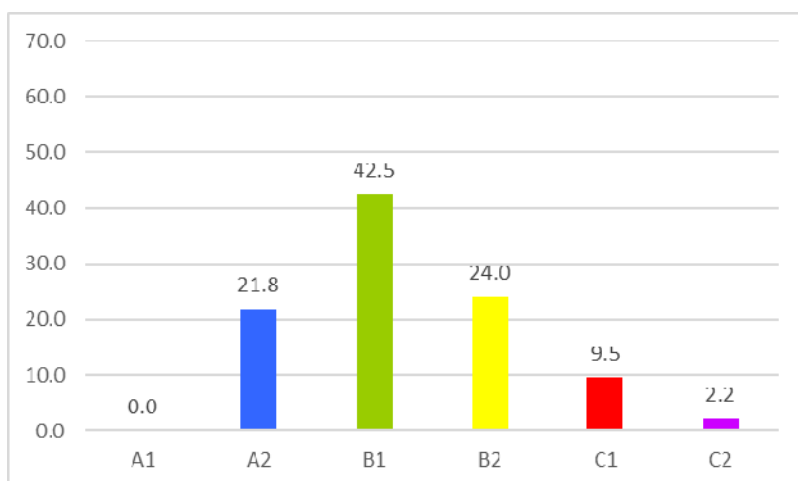


Abbildung 69: Ergebnisse (in Prozent) des Wortschatztests für Italienisch als L2 nach zweisprachigen SüdtirolerInnen (TN 179)

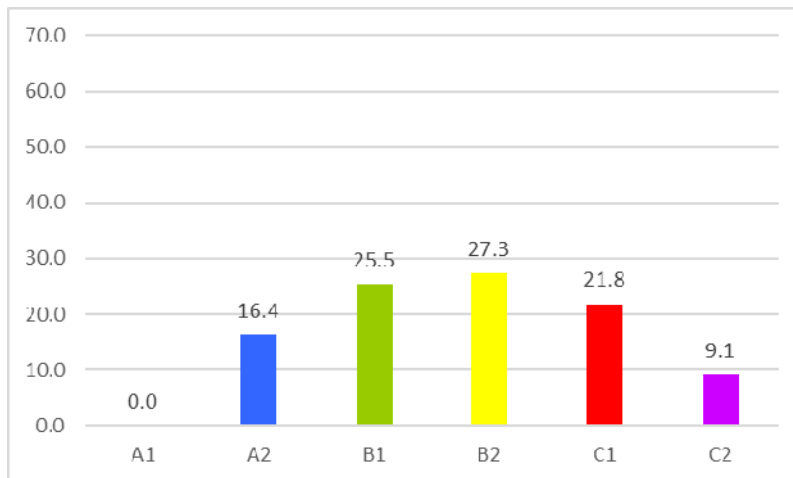


Abbildung 70: Ergebnisse (in Prozent) des Wortschatztests für Deutsch als L2 nach zweisprachigen SüdtirolerInnen (TN 55)

Literaturhinweise

- [ALTE 2001] = ALTE Working Group on the Code of Practice: Principles of Good Practice for ALTE Examinations. Revised Draft.
- [ALTE 2012]: Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER, erstellt von ALTE im Auftrag des Europarats/Abteilung für Sprachenpolitik). Frankfurt a. M.: telc GmbH.
- [Europarat 2009 (2003)] = North, Brian/Figueras, Neus/Takala, Sauli/Van Avermaet, Piet/Verhelst, Norman (2009): Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Manual. Preliminary Pilot Version.- Edited by the Council of Europe.
- [GERS 2001] = Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel et al. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt. Herausgegeben vom Europarat, Goethe-Institut Inter Nationes u. a.
- Abel, Andrea/Vettori, Chiara/Wisniewski, Katrin (2012): Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale / Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung. 2 volumi/2 Bände. Bolzano - Bozen: Eurac.
- AERA/APA/NCME (1999): Standards for educational and psychological testing. Washington: AERA.
- Alderson, J. Charles (1991): Bands and scores. In: Alderson, Ch.J./North, B. (eds.): Language testing in the 1990s. London: British Council/Macmillan, 71-86.
- Alderson, J. Charles (2005). Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment. London u. a.: Continuum.
- Bachman, Lyle F./Palmer, Adrian. (1996): Language Testing in Practice. New York: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F./Palmer, Adrian (2010): Language Testing in Practice. Developing Language Assessment and Justifying their Use in the Real World. Oxford: OUP.
- Bonk, William J. (2000): Second Language Lexical Knowledge and Listening Comprehension. International Journal of Listening, 14(1), 14.
- Deutsches Schulamt (2010): Rahmenrichtlinien des Landess für die Festlegung der Curricula in den deutschsprachigen Gymnasien und Fachoberschulen. Lana: Lanarepro.
- Eckes, Thomas (2015): Introduction to many-facet Rasch measurement: Analyzing and evaluating rater-mediated assessments. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Eckes, Thomas (2010): Der Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache (onDaF): Theoretische Grundlagen, Konstruktion und Validierung. In Rüdiger Grotjahn (Ed.), Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-Test: Contributions from current research (pp. 125-192). Frankfurt am Main: Lang.
- Grotjahn, Rüdiger/Tönshoff, Wolfgang. (1992). Textverständnis bei der C-Test-Bearbeitung. Pilotstudien mit Französisch- und Italienischlernern. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen (Bd. 1). Bochum: Brockmeyer, 19-95.
- Grotjahn, Rüdiger, Tönshoff, Wolfgang/Hohenbleicher, Heike (1994): Der C-Test im Italienischen. Theoretische Überlegungen und empirische Analysen. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen (Bd. 2). Bochum: Brockmeyer, 115-149.

- Intendenza Scolastica Italiana (2010): Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli della scuola secondario di secondo grado in lingua italiana della provincia di Bolzano. Bolzano. <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/service/pubblicazioni.asp>
- Linacre, John M. (2014). Facets Rasch measurement computer program (Version 3.71.4) [Computer software]. Chicago: Winsteps.com
- McNamara, Tom/Knoch, Ute (2012): The Rasch wars: The emergence of Rasch measurement in language testing. *Language Testing*, 29, 555–576.
- North, Brian (2000): The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency. Oxford: Peter Lang.
- Stæhr, Lars S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *The Language Learning Journal*, 36(2), 139–152. <https://doi.org/10.1080/09571730802389975>.
- Tschirner, Erich (2001): Die Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Handlungskompetenz: Ein Problem-aufriß. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 30, 87-115.
- Vettori, Chiara (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.

II. L'analisi dei dati psicosociali: gli studenti

Chiara Vettori, Elisa Martini

1. Premessa

Il secondo progetto Kolipsi è profondamente “figlio” del primo. Le motivazioni che hanno mosso l'équipe multidisciplinare Eurac Research – DiScoF a cimentarsi nel primo tentativo di analisi contemporanea delle competenze di seconda lingua in Alto Adige e dei fattori psicosociali che intervengono a supportare e favorire o, al contrario, a ostacolare un sereno e proficuo apprendimento dell'italiano e tedesco seconda lingua (L2), sono le stesse alla base del presente studio. L'assunto di fondo è che l'apprendimento di una lingua diversa dalla propria è un evento sociale che richiede e comporta l'appropriarsi di una vasta gamma di elementi della cultura di L2 (Dörnyei 2001: 46) e che avviene, a maggior ragione quando si tratta di una lingua seconda e non straniera, all'interno di un determinato contesto sociale che lo influenza nel bene e nel male. Riesaminando i risultati del primo studio, si è pertanto deciso di affrontare e approfondire nuovamente una serie di temi che si sono rivelati particolarmente utili per capire meglio il pensiero e le abitudini degli studenti altoatesini e per commentare i risultati dei test di lingua che altrimenti rimarrebbero dei numeri asettici e “monodimensionali”. Il valore aggiunto di uno studio multidisciplinare e multilivello come è Kolipsi, è proprio quello di evidenziare le relazioni che intercorrono fra l'apprendimento della L2 da parte dello studente altoatesino e tutto quello che concorre a costruirne e plasmarne abitudini, atteggiamenti e convinzioni attraverso la quotidianità tra famiglia, scuola e amici, le sollecitazioni positive e negative, il contatto con l'altro e l'esempio altrui.

Riprendendo di volta in volta le considerazioni teoriche di riferimento, nella sezione dedicata all'analisi delle risposte che gli studenti altoatesini hanno dato compilando il questionario online a loro proposto, si presenteranno, dopo aver introdotto il campione, i dati relativi all'ambiente linguistico in cui si muovono i ragazzi (cfr. cap. 3), i loro atteggiamenti rispetto al proprio e all'altro gruppo linguistico e se ne analizzeranno le rappresentazioni dei rapporti intergruppi e i sentimenti di deprivazione relativa (cfr. cap. 4). Si passerà poi a illustrare le diverse sfumature nella percezione che gli studenti hanno della loro identità rispetto alle categorie culturali – “italiano” e “tedesco” – in gioco, introducendo un concetto teorico nuovo rispetto al primo studio Kolipsi (cfr. cap. 5) e si darà conto di quanti rapporti di amicizia si sono instaurati al di là dei confini di gruppo e con quale frequenza i ragazzi si frequentano (cfr. cap. 6). Si darà, inoltre, ampio spazio alla descrizione dell'utilizzo che gli studenti fanno della seconda lingua al di fuori del contesto scolastico, nei contatti intergruppi e, in generale, nella vita di tutti i giorni (cfr. cap. 7), per concludere con una disamina sulle dinamiche dell'apprendimento della seconda lingua che includono la quotidianità in classe e le attività di apprendimento extrascolastiche ma anche la motivazione allo studio della L2 e il ruolo che i genitori svolgono in merito (cfr. cap. 8). Nell'ultimo capitolo, infine, si commenteranno gli esiti dell'analisi che, incrociando i dati linguistici e le informazioni psicosociali raccolte, ha messo in luce quali fattori sembrano influenzare maggiormente l'approccio e l'apprendimento della L2 in Alto Adige.

In ogni capitolo, là dove è possibile¹, si è operato un confronto tra il primo progetto Kolipsi e il presente. In tutti questi casi il confronto riguarda gli studenti del gruppo tedesco e italiano, su cui si è concentrata l'attenzione nella versione 2007/2008, senza includere quelli del gruppo bilingue che, come si vedrà, sono stati quasi sempre inseriti nelle analisi attuali proprio in virtù della loro "forza numerica". Si è ritenuto, infatti, opportuno dare voce anche a questa parte della società altoatesina, ufficialmente negletta ma in costante aumento. Tuttavia, anche questa volta l'obiettivo principale è descrivere le competenze linguistiche e le ragioni psicosociali degli studenti altoatesini "italiani" e "tedeschi", ovvero quelli che si dichiarano appartenenti a uno o all'altro gruppo e che provengono da un background sovrapponibile, per lingua e cultura, al gruppo stesso. Per lo stesso motivo, ai fini di questa pubblicazione, non sono stati inclusi nella trattazione né gli studenti del gruppo ladino né gli stranieri (dichiaratisi appartenenti alla categoria "altro").

¹ Non è sempre possibile comparare direttamente i due studi, poiché sia le domande sia le modalità di risposta sono state molto spesso modificate. Gli eventuali limiti del confronto verranno segnalati di volta in volta.

2. Il campione

Nel secondo semestre dell'anno scolastico 2014/2015 è stato somministrato a un campione statisticamente significativo di studenti iscritti alla classe IV di tutti gli istituti superiori della Provincia di Bolzano un questionario online (realizzato tramite Opinio²) con l'obiettivo di studiare gli aspetti psicosociali e sociolinguistici che più influenzano l'approccio alla seconda lingua e il suo apprendimento in Alto Adige. Partendo dai dati forniti dalle intendenze scolastiche relativamente agli iscritti per l'anno scolastico 2014/2015 alla IV classe di tutti gli istituti superiori della provincia, pari a 3.760 unità (2.762 in istituti in lingua tedesca e 998 in istituti in lingua italiana), e volendo coinvolgere un campione statisticamente significativo di studenti, si è calcolato di dover raggiungere un totale di circa 2.195 studenti (ovvero il 58,4% della popolazione target tra cui 1.541 iscritti in istituti in lingua tedesca e 654 iscritti in istituti in lingua italiana). Anche in questo secondo studio, dato l'imponente numero di soggetti a cui somministrare questionario e prove linguistiche, si è optato per un campionamento a cluster o "grappoli", dove i cluster sono le classi presenti negli istituti, stratificati proporzionalmente per tipo di scuola (licei vs istituti tecnici) e ubicazione del plesso scolastico (città di Bolzano vs altri comuni). A causa della scarsa numerosità degli iscritti negli istituti in lingua italiana presenti fuori Bolzano (il 5,9% del totale degli iscritti), si è optato, in quest'unico caso, di trascurare il criterio di proporzionalità e di includere l'intera popolazione presente. Le classi sono poi state selezionate casualmente fino a raggiungere il numero teorico di soggetti previsti per ogni strato³. L'adesione, su base volontaria, da parte delle scuole è stata eccellente. Solo un istituto, il Berufsbildungszentrum di Brunico, ha negato la propria partecipazione, mentre della Scuola professionale provinciale alberghiera "Cesare Ritz" di Merano ha partecipato una sola delle 5 sezioni estratte così come del Klassisches, Sprachen- und Kunstgymnasium "Walther von der Vogelweide" di Bolzano delle tre sezioni selezionate è stato possibile valutare risposte e test di una sola di esse poiché in un caso l'insegnante si è rifiutata di partecipare e nell'altro la classe ha restituito i test di lingua sprovvisti di codice identificativo invalidando così la prova. In totale hanno partecipato 24 istituti tecnici (9 in lingua italiana, 15 in lingua tedesca) con 55 classi (15 in lingua italiana e 40 in lingua tedesca) e 27 licei (11 in lingua italiana e 16 in lingua tedesca) con 59 classi (20 in lingua italiana e 39 in lingua tedesca). Agli studenti è stata data la possibilità di scegliere se leggere e compilare il questionario in italiano o in tedesco: su un totale di 1.692 questionari raccolti, il 28,2% è stato compilato in lingua italiana e il 71,8% in lingua tedesca. Gli studenti del campione hanno mediamente poco più di 18 anni (media=18,35; mediana=18) e sono ben distribuiti sia per genere (rispettivamente 47,4% maschi e 52,6% femmine) sia per tipo di scuola frequentata (il 50,9% studia in un liceo, il 49,1% in un istituto tecnico) (cfr. Appendice, Tabella 30).

Passo fondamentale per condurre uno studio sulle competenze della seconda lingua in Alto Adige è individuare quali sono la prima e la seconda lingua degli studenti (cfr. cap. 3) ma anche a quale gruppo linguistico essi sentono di appartenere. Nel commentare i risultati dei test linguistici e le risposte al questionario, infatti, si concentrerà l'attenzione solamente sugli studenti appartenenti ai gruppi italiano e tedesco e in alcuni casi agli studenti bilingui italiano/tedesco. Per prima cosa, dunque, si è chiesto agli studenti di descriversi in base all'appartenenza a un determinato gruppo linguistico e nel proporre loro le categorie a cui riferire il proprio senso di appartenenza, non ci si è limitati a indicare i tre gruppi autoctoni – tedesco, ladino e italiano – e un

² Opinio è uno software che consente di realizzare sondaggi via web.

³ L'insieme delle classi da cui estrarre il campione comprendeva anche quelle con una percentuale di stranieri iscritti inferiore al 6,3%, corrispondente alla media degli studenti di origine straniera iscritti negli istituti superiori della provincia di Bolzano.

generico “altro” che inquadra, generalmente, i ragazzi con provenienza estera in toto o parziale, ma si è aggiunta la categoria “altoatesino bilingue (tedesco/italiano)”. Poco più della metà ha dichiarato di sentirsi parte del gruppo di lingua tedesca (54,7%), un quinto di quello italiano (19,9%) e il 16,3% si sente un altoatesino bilingue italiano/tedesco. Seguono poi coloro che si autodefiniscono come appartenenti a un gruppo linguistico diverso dalle opzioni previste (5,3%) e chi si dichiara appartenente al gruppo ladino (3,8%) (cfr. Figura 1). I gruppi riportati non corrispondono immediatamente e necessariamente alla madrelingua dichiarata dagli studenti, ma a un loro soggettivo senso di appartenenza (cfr. cap. 3).

D2: Pensi ai gruppi linguistici esistenti in Alto Adige. Come descriverebbe se stesso/a relativamente all'appartenenza a uno di questi gruppi?

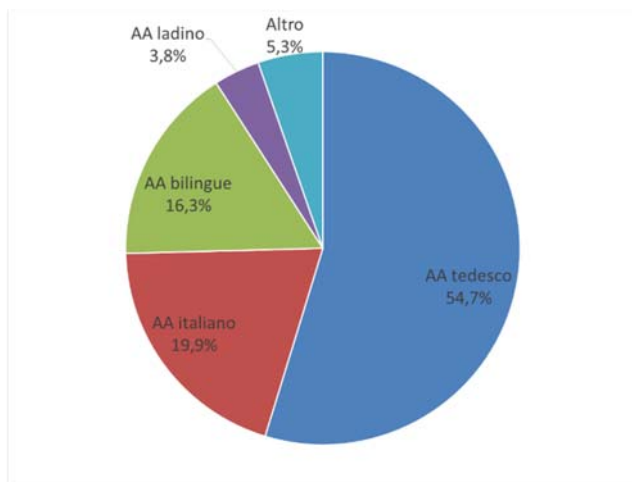


Figura 1: Senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali. N=1.692

2.1 Tedeschi, italiani e bilingui a confronto

Per gli scopi del progetto da ora in avanti si prenderanno in considerazione gli studenti che hanno dichiarato di appartenere al gruppo tedesco, italiano e chi si è definito bilingue⁴. Il fine di questo capitolo è tracciare un profilo degli studenti appartenenti a queste tre categorie linguistiche secondo alcune caratteristiche come il sesso, il tipo di scuola frequentata, la distribuzione sul territorio e il contesto familiare.

2.1.1 Il contesto sociale e territoriale

Per quanto riguarda il sesso, si registra un sostanziale equilibrio tra maschi e femmine all'interno dei gruppi presi in esame. Tra gli italiani, tuttavia, le femmine sono presenti in misura maggiore (56%) rispetto ai tedeschi o bilingui (rispettivamente 50,5% e 51,4%; cfr. Appendice, Tabella 31). Gli studenti tedeschi sono iscritti

⁴ Per questioni di praticità o di stile, spesso si utilizzeranno i termini “tedesco/tedeschi” e “italiano/italiani” sottintendendo sempre “dichiaratosi appartenente al gruppo altoatesino/i tedesco/di lingua tedesca o al gruppo italiano/di lingua italiana”. Lo stesso vale per la dicitura “studente/i di lingua tedesca” o “di lingua italiana”.

a un istituto tecnico più frequentemente rispetto ai coetanei italiani o bilingui, con differenze di quasi dieci punti percentuali (53,1% contro, rispettivamente, 42,9% e 42,8%) (cfr. Appendice, Tabella 32).

La quasi totalità degli studenti tedeschi è nata in provincia di Bolzano (96,5%), mentre circa l'8% degli italiani dichiara di essere nato in provincia di Trento o in un'altra provincia italiana. Un dato interessante emerge per quanto riguarda coloro che si sentono italiani o bilingui e che sono nati all'estero: questi sono, rispettivamente, il 9,3% e il 6,9% rispetto al 2,8% tra coloro che si dichiarano appartenenti al gruppo tedesco. Sembra, quindi, che chi proviene da un ambiente diverso da quello altoatesino abbia una propensione maggiore a identificarsi con il gruppo degli italiani o dei bilingui piuttosto che con il gruppo dei tedeschi (cfr. Tabella 1).

D62: Dove è nato/a?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
In provincia di Bolzano	96,5	82,9	89,9	92,4
In provincia di Trento o in un'altra provincia italiana	0,7	7,8	3,3	2,7
All'estero	2,8	9,3	6,9	5,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	922	334	276	1.532

Tabella 1: Luogo di nascita per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

Prendendo in considerazione il luogo di nascita dei genitori si osserva una sostanziale prevalenza di coloro che sono nati in provincia di Bolzano, ovvero di altoatesini di (almeno) seconda generazione. Circa l'87% degli studenti dichiara, infatti, che almeno un genitore è di origine altoatesina (il 72,1% ha entrambi i genitori nati in provincia di Bolzano), mentre il 7% dichiara che uno dei due è nato in Trentino o in un'altra provincia italiana e il 5,7% che entrambi i genitori sono nati all'estero (cfr. Appendice, Tabella 33). Osservando poi il dato a seconda dell'appartenenza linguistica dichiarata, si evince che la quasi totalità degli studenti tedeschi ha entrambi i genitori nati in Alto Adige contro il 46,1% degli italiani e il 60,1% dei bilingui. Italiani e bilingui registrano percentuali sostanzialmente simili nel caso in cui uno dei genitori sia nato in provincia di Bolzano e l'altro in Trentino, Italia o all'estero (rispettivamente il 25,6% e il 27,1%), mentre si osservano delle differenze tra i due gruppi nel caso in cui entrambi i genitori provengano da fuori Bolzano: è più probabile, infatti, che questi siano studenti italiani (28,3%) piuttosto che bilingui (12,8%) (cfr. Appendice, Tabella 34).

Per quanto concerne la distribuzione territoriale dei tre gruppi, le differenze sono lampanti. La presenza degli studenti italiani si concentra nelle città (82%)⁵, mentre gli studenti tedeschi risiedono principalmente nelle zone rurali (83,2%). Gli studenti bilingui sono equamente distribuiti fra città e paesi, con una maggiore presenza nelle zone periferiche (55,5%) (cfr. Appendice, Tabella 35). Questo dato è ulteriormente confermato analizzando la distribuzione dei tre gruppi linguistici all'interno delle singole comunità comprensoriali (cfr. Figura 2). Bolzano città è la zona in cui si concentrano più frequentemente gli studenti italiani (68,2%), mentre tedeschi e bilingui sono presenti in percentuali simili (rispettivamente, 15,5% e 16,3%). Le comunità geograficamente più lontane dal capoluogo sono maggiormente popolate da studenti che dichiarano di appartenere al gruppo tedesco: si passa, infatti, da una presenza minima del 73,4% in Valle Isarco sino ad arrivare a con-

⁵ In accordo con ASTAT sono considerati comuni urbani Bolzano, Bressanone, Brunico, Laives e Merano, mentre tutti gli altri sono considerati rurali.

centrazioni superiori all'80% in Wipptal, Val Venosta e Salto-Sciliar. I territori, invece, in cui la presenza italiana registra una percentuale superiore rispetto alla media generale, sono, oltre alla già citata Bolzano, le zone al confine con il Trentino (Oltradige – Bassa Atesina, 24,2%) e la zona intorno a Merano (Burgraviato, 25,4%).

D65: Dove abita abitualmente?

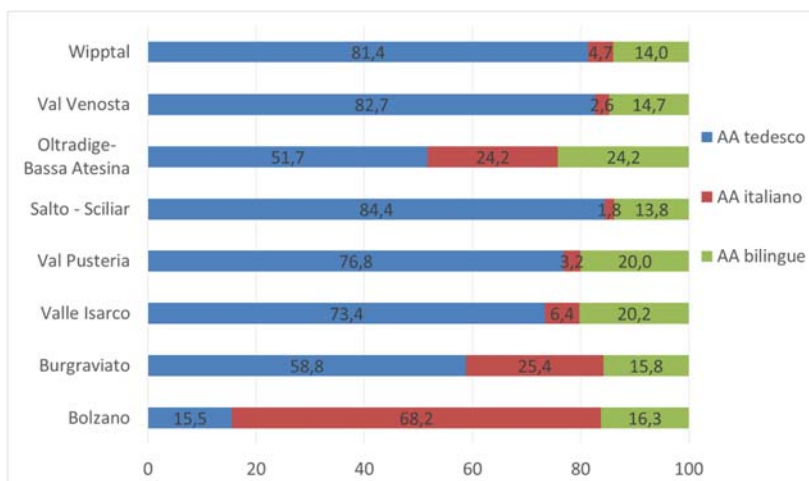


Figura 2: Comunità comprensoriali dove gli studenti abitualmente abitano per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali. N=1.529

La Tabella 2, che mostra la distribuzione dei tre gruppi a seconda della consistenza percentuale sul totale della popolazione, incluso il gruppo ladino⁶, evidenzia come più di 9 studenti tedeschi su 10 e circa il 62% dei bilingui abitino in contesti monolingui tedeschi a fronte di circa 3 studenti italiani su 5 che risiedono in comuni dove più del 70 % delle persone sono di madrelingua italiana. Solamente il 4,3% degli studenti tedeschi e il 14,9 % degli studenti bilingui vivono in ambienti dove i due gruppi sono ugualmente presenti a fronte, invece, di più di un quarto degli studenti italiani.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
> 70% di lingua tedesca	90,7	11,9	61,6	68,2
30-70% di lingua tedesca/italiana	4,3	26,1	14,9	11,0
> 70% di lingua italiana	5,0	61,4	22,8	20,5
Soprattutto di lingua ladina	0,0	0,6	0,7	0,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	904	329	268	1.501

Tabella 2: Contesto linguistico di residenza per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

⁶ Per costruire la classificazione utilizzata per analizzare l'ambiente linguistico in cui gli studenti vivono, ci si è riferiti alla ASTATinfo, n.38, 06/2012, Tab.2.

2.1.2 Il contesto familiare

Al fine di tracciare un profilo degli studenti tedeschi, italiani e bilingui a seconda del diverso contesto familiare in cui essi vivono e si relazionano, si è preso in esame il livello culturale⁷ e la classe sociale della famiglia di origine⁸.

In generale, gli studenti provengono da famiglie il cui livello culturale è medio alto, tuttavia, anche in questo caso, si registrano delle sostanziali differenze tra i tre gruppi linguistici (cfr. Tabella 3). I tedeschi esibiscono un livello culturale generalmente inferiore rispetto agli altri due gruppi linguistici, con differenze percentuali anche significative: ad esempio, il 35,5% si colloca a un livello culturale medio contro l'11% degli italiani e il 19% dei bilingui. Viceversa, è più frequente che italiani e bilingui abbiano un livello culturale alto rispetto ai tedeschi (rispettivamente il 30,5% e il 35% contro il 20,7%).

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Basso	10,2	8,0	6,1	9,0
Medio	35,5	11,9	19,0	27,5
Medio-Alto	33,6	49,5	39,9	38,1
Alto	20,7	30,5	35,0	25,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	881	311	263	1.455

Tabella 3: Livello culturale della famiglia per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

Il motivo per cui i tedeschi presentano un background culturale inferiore rispetto a chi si dichiara italiano o bilingue può dipendere dalla classe sociale a cui i ragazzi appartengono (cfr. Tabella 4). In effetti, il 36,4% (contro il 19,1% degli italiani e il 16,8% dei bilingui) fa parte della classe media autonoma, rappresentata per lo più da artigiani e commercianti, probabilmente operanti nelle zone rurali o turistiche dell'Alto Adige. I bilingui appartengono più frequentemente a una classe elevata, con differenze percentuali di quasi dieci

⁷ Il livello culturale familiare è stato costruito a partire dalla domanda inerente al titolo di studio più alto ottenuto dalla madre e dal padre dello studente. Una volta individuato il più elevato tra i due, si sono riclassificati i titoli di studio nel seguente modo: BASSO (elementari/medie); MEDIO (qualifica professionale); MEDIO-ALTO (diploma di maturità); ALTO (laurea, altro titolo dopo la laurea). Da segnalare che il 14% del campione non sa o non vuole dichiarare il titolo di studio dei propri genitori.

⁸ Per la classe sociale si è adottato lo schema proposto da A. Cobalti e A. Schizzerotto (1994). La classe sociale, definita sulla base del confronto fra la posizione socioeconomica del padre e quella della madre dello studente, si identifica con la posizione di livello più elevato fra le due (principio di "dominanza"). Infatti, la posizione socioeconomica può assumere le modalità "classe elevata", "classe media impiegatizia", "classe media autonoma" e "classe del lavoro esecutivo"; la "classe elevata" domina sulle altre tre, la "classe del lavoro esecutivo" occupa il livello più basso, mentre la "classe media impiegatizia" e la "classe media autonoma" si trovano in sostanziale equilibrio. Laddove i genitori appartengano l'uno/a alla "classe media autonoma", l'altro/a alla "classe media impiegatizia", la classe sociale del figlio corrisponderà alla posizione socioeconomica del padre tout court, poiché in tale situazione non sarebbe possibile identificare la classe superiore sulla base del principio di dominanza. Ancora, la classe sociale degli studenti con un genitore casalingo/a corrisponderà a quella del genitore impiegato.

Le categorie professionali inserite nel questionario sono state aggregate nel seguente modo: CLASSE ELEVATA (libero professionista, dirigente, imprenditore); CLASSE MEDIA IMPIEGATIZIA (quadro/funzionario direttivo, insegnante [esclusi i professori universitari], impiegato/a di concetto); CLASSE MEDIA AUTONOMA (artigiano/a, commerciante, coltivatore/coltivatrice diretto/a, coadiuvante familiare, socio/a di cooperativa); CLASSE DEL LAVORO ESECUTIVO (impiegato/a esecutivo/a, capo operaio, operaio/a specializzato/a o qualificato/a, operaio/a comune). I genitori definiti "liberi professionisti" ma con titoli di studio inferiori al diploma di scuola superiore sono stati collocati nella categoria "classe media autonoma". L'11% del campione non sa o non vuole dichiarare la professione dei propri genitori.

punti rispetto a tedeschi e italiani (30,3% contro, rispettivamente, il 20,7% e il 21,3%). In generale, infine, più di un terzo degli italiani e dei bilingui si colloca nella classe media impiegatizia contro un quinto dei tedeschi.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Classe elevata	20,7	21,3	30,4	22,6
Classe media impiegatizia	26,4	37,4	35,9	30,5
Classe media autonoma	36,4	19,1	16,8	29,1
Classe del lavoro esecutivo	16,5	22,2	16,8	17,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	904	329	273	1.506

Tabella 4: Classe sociale della famiglia per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

3. Gli studenti altoatesini e il loro universo linguistico

Di fondamentale importanza per comprendere come chi vive in Alto Adige si confronta con la realtà circostante e con le due maggiori lingue locali è individuarne il profilo linguistico e identitario. A questo scopo, agli studenti che hanno compilato il questionario online è stata posta una serie di domande per metterne in luce il sentimento di appartenenza linguistica e il background linguistico familiare.

Il livello di identificazione con il gruppo linguistico a cui gli studenti sentono di appartenere (cfr. cap. 2, Figura 1) è abbastanza pronunciato in tutti e tre i gruppi, seppure con delle differenze. I ragazzi che dichiarano di appartenere al gruppo linguistico tedesco sono, infatti, quelli che maggiormente si identificano in esso: il 90% scarso dei rispondenti, infatti, sostiene di identificarsi con esso da “molto” a “del tutto” (cfr. Tabella 5). All’altro estremo si collocano invece gli studenti che si sono dichiarati appartenenti al gruppo bilingue. Il 9,4% di essi non si riconosce per nulla o soltanto un po’ con esso ed è “solo” il 32,2% a identificarsi del tutto col gruppo. Forse sentirsi parte di un gruppo che non è ufficialmente riconosciuto e vivere in una realtà in cui occorre spesso decidere se “stare con” un gruppo diverso dal proprio – ora quello tedesco, ora quello italiano –, genera una situazione potenzialmente conflittuale che mette in discussione il sentimento di appartenenza. Anche gli studenti italiani, se confrontati con quelli tedeschi, mostrano un livello di identificazione significativamente inferiore e più vicino ai valori dei coetanei bilingui ($F = 43,698$; $p < 0,000$; cfr. Tabella 36 e Tabella 37). In questo caso, però, è più difficile interpretare il dato che forse sottintende una certa insoddisfazione e lontananza rispetto al gruppo di appartenenza.

D3: Quanto si identifica con gli altoatesini di lingua italiana/tedesca/bilingui?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Per niente/un po’	2,9	5,1	9,4	4,6
Abbastanza	9,6	20,5	23,6	14,5
Molto	32,7	36,0	34,8	33,8
Del tutto	54,8	38,4	32,2	47,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	926	336	276	1.538

Tabella 5: Identificazione con il gruppo di appartenenza. Valori percentuali.

Agli studenti è stato chiesto di indicare almeno tre motivi per cui si identificano con il gruppo di appartenenza. La lingua, citata dal 58,3% del campione come primo motivo e dal 24,4% come secondo motivo, è ovviamente la ragione principale per identificarsi con un gruppo piuttosto che con un altro (cfr. Appendice, Tabella 38). Seguono il legame con il gruppo (23,9%) e la cultura e/o i valori condivisi (18,5%). Fra i motivi meno citati ma con una frequenza oltre il 10% ci sono, fra quelli citati come primo motivo, i legami di sangue (il riferimento è ai legami familiari; 12,1%) e, fra quelli indicati come terzo motivo, la scuola (11,3%).

3.1 Fisionomia del repertorio linguistico familiare e degli ambienti di provenienza

In generale, e fatta astrazione per coloro che, pur dichiarandosi appartenenti a uno dei tre gruppi, ha una madrelingua diversa dall’italiano e/o dal tedesco, la madrelingua indicata dagli studenti corrisponde al senso

di appartenenza al gruppo linguistico indicato (cfr. Tabella 6). Fanno eccezione, non sorprendentemente, gli appartenenti al gruppo bilingue: di essi, infatti, il 54% indica come madrelingua contemporaneamente sia l'italiano sia il tedesco, mentre il 9,9% e il 30,7% dichiara di riconoscere come propria madrelingua, rispettivamente, "solo" l'italiano e "solo" il tedesco. Anche fra gli studenti che si sono dichiarati "tedeschi" o "italiani" c'è una piccola percentuale che considera entrambe le lingue come propria madrelingua e questo si riscontra con frequenza leggermente superiore fra gli studenti italiani (4,2% versus 3,4% fra i tedeschi).

D51: Nella tabella sottostante indichi quale considera essere la sua madrelingua.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Italiano	0,2	88,5	9,9	21,1
Tedesco	95,3	1,2	30,7	63,3
Ladino	0,0	0,0	0,4	0,1
Bilingue italiano/tedesco	3,4	4,2	54,0	12,6
Altro (specificare)	1,1	6,0	5,1	2,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	922	331	274	1.527

Tabella 6: Madrelingua dichiarata dal campione per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

Le abitudini linguistiche adottate nella comunicazione in famiglia rispecchiano il quadro appena delineato con un maggior dinamismo linguistico nel gruppo bilingue⁹ e una tendenza ben radicata al monolinguisimo negli altri due gruppi (cfr. Appendice, Tabella 39). In questi ultimi è confermata, tuttavia, anche la presenza della seconda lingua nella comunicazione con il padre (2% fra i tedeschi¹⁰, 3% fra gli italiani), con la madre (1,2% e 3,6%) e con i fratelli (2,2% e 2,7%).

Apparentemente, dunque, e sebbene si tratti di percentuali molto modeste, fra i ragazzi del gruppo linguistico italiano sembrano esserci più casi di bilinguismo rispetto al gruppo tedesco. Questo dato integra quelli ricavati dalla "composizione linguistica" degli ambienti di provenienza e degli ambienti frequentati dagli studenti: anche in questo caso, infatti, sono gli studenti bilingui a provenire da e a frequentare ambienti linguisticamente misti, ma – di nuovo – dalle risposte degli studenti italofoni emerge inaspettatamente una condizione maggiormente bi/plurilingue rispetto ai coetanei di lingua tedesca (cfr. Appendice, Tabella 40). In tutti i contesti presi in esame, infatti, le percentuali di studenti di lingua italiana che descrivono ambienti di provenienza esclusivamente monolingui (L1) sono di gran lunga inferiori rispetto agli studenti di lingua tedesca le cui risposte indicano una provenienza monolingue fra il 48,2% (ambiente scolastico) e il 69,2% (ambiente familiare). Gli studenti di lingua italiana, al contrario, vivono/hanno vissuto in contesti esclusivamente monolingui in percentuale molto inferiore, con un minimo di 19,9% di casi (ambiente scolastico) e un massimo di 49,5% (ambiente familiare) e sono sempre gli studenti di lingua italiana ad aver fatto esperienza di ambienti sia italiani sia tedeschi in misura maggiore rispetto a quelli di lingua tedesca, specie in ambito familiare (11,6% versus 6,5%) e scolastico (15,1% versus 7,5%). Le differenze sembrano un po' meno nette nel solo contesto del tempo libero che appare come quello più dinamico dal punto di vista linguistico e dove i

⁹ Da notare come fra gli studenti bilingui si rilevi la tendenza a parlare più frequentemente da una parte la madrelingua con la madre (72,8% vs 62,5% col padre) e dall'altra la seconda lingua con il padre (32,8% vs 3,3% con la madre).

¹⁰ Risultante dall'aggregazione delle categorie "in egual misura L1-L2" e "più L2".

ragazzi entrano più spesso in contatto con persone di L2. Pur ribadendo un più netto monolinguisimo del campione tedesco, le risposte dei due gruppi di studenti si avvicinano fino quasi a sovrapporsi nelle due categorie “ambiente sia italiano sia tedesco” (tedescofoni 15,7%, italofofoni 16,5%) e “ambiente più di L2 che di L1” (tedescofoni 3,5%, italofofoni 3,9%).

L'apparente polimorfismo linguistico vissuto e raccontato dagli studenti di lingua italiana si ridimensiona improvvisamente una volta osservati i dati relativi all'impiego – anche passivo - che i loro genitori e amici fanno della seconda lingua nel tempo libero e che appare assai limitato (genitori 23,6%, amici 31,3%). Va un po' meglio per quanto concerne l'utilizzo della L2 da parte dei genitori in ambito lavorativo (51%). In tutti i casi, la situazione appare all'opposto rispetto a quella fin qui descritta, con genitori e amici di lingua tedesca di gran lunga più avvezzi all'utilizzo della L2 sia sul posto di lavoro sia nel tempo libero (rispettivamente 74,7%, 44,3% e amici 42,4%; cfr. Appendice, Tabella 41 e Tabella 42). Sembrerebbe, dunque, che il monolinguisimo in cui crescono e agiscono gli studenti di lingua tedesca sia in realtà più teorico che pratico se è vero, come suggeriscono gli ultimi dati commentati, che i ragazzi sono testimoni di esempi di bilinguismo passivo e attivo che provengono loro dalla ristretta cerchia familiare e amicale. Al contrario, gli studenti italofofoni, pur descrivendo un contesto di provenienza e quotidiano meno monolingue, non trovano nell'immediata esperienza di ogni giorno altrettanti esempi di impiego della L2 come i coetanei di lingua tedesca.

3.2 Il confronto con Kolipsi 2007/2008

La lingua utilizzata nei contesti quotidiani. Rispetto al precedente studio sono confermati sia il tendenziale monolinguisimo del gruppo tedesco e italiano nella comunicazione con i familiari sia la piccola percentuale di italiani che parlano (anche) in L2 con la madre. Nella comunicazione con gli amici e, ancor più, nel tempo libero sembra aumentata sia la percentuale di ragazzi che utilizzano entrambe le lingue in egual misura sia la percentuale di coloro che impiegano prevalentemente la seconda lingua (cfr. Forer et al. 2012, Tabella 25, pp. 163-164).

4. Gli studenti altoatesini e i rapporti tra i gruppi linguistici in Alto Adige: atteggiamenti e rappresentazioni

Confrontarsi con il dato di fatto che l'Alto Adige è una terra di convivenza di due e più gruppi linguistici fa parte della quotidianità di ogni studente. A prescindere dall'atto formale di dichiararsi appartenenti a uno o all'altro gruppo linguistico, evenienza occasionale che potrebbe non aver ancora coinvolto il campione di studenti oggetto del presente studio, nella maggior parte dei casi si tratta per lo più di un atto inconscio, dato che raramente i ragazzi si trovano concretamente a riflettere sulla presenza delle due maggiori comunità linguistiche e a quello che questo implica. Tuttavia, e come già osservato nel primo studio Kolipsi, l'essere immersi in una quotidianità che scandisce e sottolinea la divisione (scritte e cartelli in lingua italiana e tedesca, scuole e biblioteche in lingua italiana e tedesca, film in lingua italiana e tedesca ecc.) provoca "l'attivazione cronica della categoria "gruppo linguistico"" (Forer et al. 2012: 177) e imprime in chi ci vive la consapevolezza che la società altoatesina non è una realtà "monolitica", per questo più soggetta di altre a tensioni e contraddizioni (Ferrara 1999: 172).

Il confronto implica un giudizio rispetto all'oggetto in discussione, giudizio che in questo caso si esprime in primo luogo nell'atteggiamento che gli studenti intervistati nutrono da una parte nei confronti della comunità a cui sentono di appartenere (di L1, *in-group*) e dall'altra nei confronti della comunità "altra", ovvero quella di L2 (*out-group*). L'atteggiamento rappresenta una "tendenza, una predisposizione, un'inclinazione positiva o negativa individuale nei confronti di un determinato oggetto di valutazione" e riveste un ruolo fondamentale sia nelle dinamiche di convivenza sia, ed è quello che più interessa in questa sede, nella costruzione della motivazione all'apprendimento della lingua dell'altro e sull'output dell'apprendimento stesso (Forer et al. 2012: 198).

4.1 L'atteggiamento nei confronti del proprio e dell'altro gruppo

Come già nel precedente studio, ai ragazzi è stato chiesto di stimare il loro atteggiamento nei confronti del proprio e dell'altro gruppo su una scala compresa tra i valori -100 e +100 ("termometro di valutazione"), dove i valori da +10 a +100 indicano, in modo crescente, un atteggiamento sempre più positivo, lo 0 indica un atteggiamento neutro, i valori da -10 a -100 indicano, in modo crescente, un atteggiamento sempre più negativo. I risultati mostrano da parte dei tre gruppi di studenti in esame un atteggiamento unanimemente molto positivo nei confronti del proprio gruppo linguistico, sebbene gli studenti italiani appaiano – specie in confronto ai coetanei di lingua tedesca - molto meno entusiasti del proprio gruppo¹¹. L'atteggiamento nei confronti dell'altro gruppo linguistico è anch'esso positivo, in particolar modo per quanto concerne il gruppo dei bilingui, ma lo è - indubbiamente - in misura inferiore rispetto al sentimento nei confronti del proprio gruppo (cfr. Figura 3).

¹¹ Non si rilevano differenze statisticamente significative tra i gruppi, cfr. Appendice, Tabella 43 e Tabella 44.

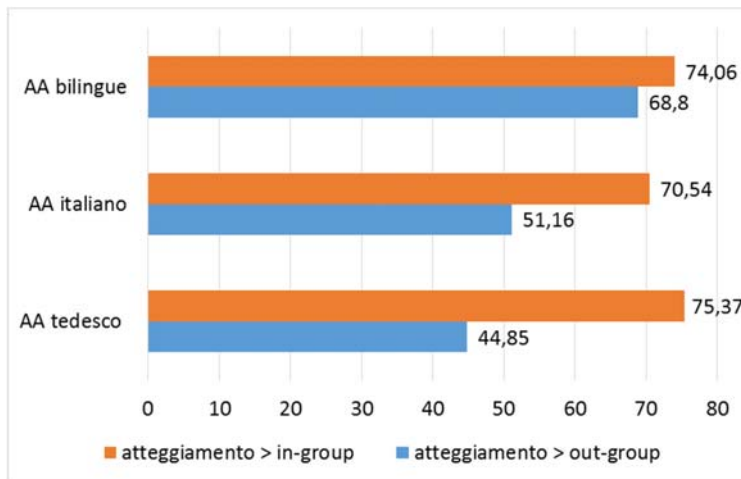
D23/24: Qual è il suo atteggiamento nei confronti degli altoatesini di lingua italiana/tedesca (L2/L1)?

Figura 3: Atteggiamento nei confronti del gruppo di L1 e L2 (*in-group* e *out-group*) per senso di appartenenza linguistica. Valori medi della scala da -100 a +100. N=1.537

Gli studenti di lingua tedesca sembrano nutrire l'atteggiamento più critico rispetto all'*out-group*: sono essi, infatti, a manifestare più spesso un atteggiamento moderatamente negativo e più raramente un atteggiamento estremamente positivo. Per quanto riguarda l'atteggiamento neutro e moderatamente positivo, invece, studenti tedeschi e italiani si equivalgono (cfr. Tabella 7). Tuttavia, le differenze rispetto ai bilingui e agli italiani risultano entrambe significative ($F=37,246$; $p<0,000$; cfr. Appendice, Tabella 45 e Tabella 46).

D23: Qual è il suo atteggiamento nei confronti degli altoatesini di L2?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Estremamente negativo	1,5	1,5	0,0	1,2
Moderatamente negativo	6,9	3,0	2,2	5,2
Neutro	21,3	20,8	9,8	19,1
Moderatamente positivo	45,4	42,0	36,6	43,1
Estremamente positivo	24,9	32,7	51,4	31,4
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	925	336	276	1.537

Tabella 7: Atteggiamento nei confronti dell'*out-group* per classi per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

4.2 La rappresentazione dei gruppi in Alto Adige

Riprendendo teorie e ricerche in base alle quali nella prima ricerca Kolipsi si è risaliti alla rappresentazione che gli studenti avevano dei gruppi linguistici in Alto Adige (cfr. Forer et al. 2012: 180 - 183), anche nel presente studio è stato chiesto ai ragazzi di indicare come, secondo loro, si relazionano i due maggiori gruppi linguistici altoatesini fra loro. La percezione diffusa è che i due gruppi linguistici siano due entità a se stanti

che non confluiscono a formare un unico gruppo, un'unica comunità. Il 59,9% del campione non concorda con l'idea che italiani e tedeschi formino un unico gruppo e il 69,9% conferma che essi rappresentano due entità distinte e separate (cfr. Tabella 8). Sono in particolar modo gli studenti italiani a ravvisare nella composizione della società altoatesina una netta separazione fra gruppo italiano e tedesco, con differenze significative rispetto ai coetanei tedeschi e bilingui sia nel primo ($F=22,355$; $p<0,000$) sia nel secondo caso ($F=7,648$; $p<0,000$; cfr. Appendice, Tabella 47 e Tabella 48).

D25: Secondo lei, come si relazionano fra loro il gruppo linguistico italiano e il gruppo linguistico tedesco in Alto Adige? Anche se parlano lingue diverse, gli altoatesini di lingua tedesca e italiana

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>formano un solo gruppo</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	56,5	72,6	55,4	59,9
Né d'accordo né in disaccordo	6,4	5,1	6,2	6,1
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	37,1	22,3	38,4	34,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	925	336	276	1.537
<i>formano due gruppi distinti e separati</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	27,1	17,6	22,1	24,1
Né d'accordo né in disaccordo	5,6	5,4	8,0	6,0
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	67,2	77,1	69,9	69,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	925	336	276	1.537

Tabella 8: Rappresentazione delle relazioni fra gruppo italiano e tedesco per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

4.2.1 Altoatesini e sudtirolesi: quali e quante differenze?

Il fatto di considerare i gruppi così distanti fra loro si lega verosimilmente alla percezione delle diversità a loro attribuite. Sono ben pochi, infatti, gli studenti che non ravvisano alcuna differenza fra le due comunità di lingua italiana e tedesca (cfr. Tabella 9) e la stragrande maggioranza le considera almeno "un po'" o "abbastanza" differenti; un quinto dell'intero campione si spinge addirittura a considerarle "molto/del tutto" diverse.

D26: Complessivamente, a suo parere, quanto sono differenti gli altoatesini di lingua italiana dagli altoatesini di lingua tedesca?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Per niente	3,5	7,4	6,2	4,8
Un po'/abbastanza	77,6	67,6	76,1	75,1
Molto/del tutto	18,9	25,0	17,8	20,0
	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	925	336	276	1.537

Tabella 9: Percezione della differenza fra altoatesini di lingua italiana e tedesca per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

La tendenza delle risposte varia di poco per quanto concerne la percezione del ruolo che le differenze attribuite ai gruppi eserciterebbero sui fattori fondanti dell'identità dei gruppi stessi e nell'allontanarli l'uno dall'altro. La distribuzione delle risposte è sostanzialmente la medesima, con la sola differenza che sono leggermente meno numerosi (15,4%) gli studenti che ritengono che tali differenze riguardino aspetti fondamentali dell'identità dei due gruppi (cfr. Appendice, Tabella 49) e leggermente più numerosi (22,4%) quelli che individuano in esse una delle cause alla base della distanza percepita fra altoatesini italiani e tedeschi (cfr. Appendice, Tabella 52). All'origine delle differenze fra i gruppi, gli studenti citano con più frequenza quattro elementi: la mentalità, inclusi gli atteggiamenti e il modo di comportarsi, la cultura e i valori, la lingua e il carattere (cfr. Figura 4). Tutti e tre i gruppi di studenti sono persuasi che il principale fattore discriminante fra italiani e tedeschi siano la mentalità e gli atteggiamenti: i bilingui e gli italiani ne sono convinti quasi al 100%, mentre i tedeschi lo sono leggermente meno (89,5%). Più degli italiani e dei bilingui, i tedeschi ritengono che uno degli spartiacque fondamentale siano la cultura e i valori (82,4%), opinione largamente condivisa anche dai coetanei italiani e bilingui ma in misura più contenuta (rispettivamente 72,7% e 64,9%). Anche la lingua è ritenuta una discriminante in misura maggiore dai tedeschi (47,4%) rispetto agli italiani e ai bilingui (35,2% e 32,2%), mentre il carattere rappresenta un elemento di distinzione in particolare per i bilingui (48,8%) e molto meno per tedeschi (30,2%) e italiani (21,2%). Gli altri fattori citati - scuola ed educazione, legame al territorio nazionale/regionale, risorse e potere, competenza linguistica, luoghi di incontro e luoghi di vita, aspetto fisico, orientamento politico e composizione dei gruppi (provenienza, percentuale di stranieri/immigrati) – non superano frequenze del 10%¹² (cfr. Appendice, Tabella 51).

¹² Fa eccezione un solo caso, ovvero la voce scuola/educazione secondo gli studenti italiani (12,3%).

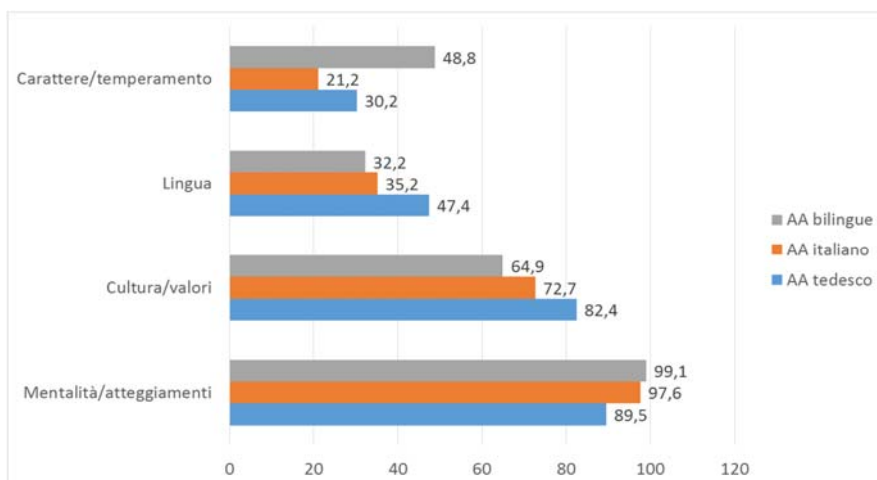


Figura 4: Elementi di differenza fra gruppo italiano e tedesco per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali. N = 1.192

4.3 Valutazione dei rapporti intergruppi, deprivazione relativa e senso di minaccia

Una volta affrontato il tema della percezione delle differenze fra i due maggiori gruppi linguistici, è stato chiesto agli studenti di esprimere un giudizio sui rapporti intergruppi sia in quanto tali sia da un punto di vista soggettivo. In generale la presenza di gruppi linguistici diversi viene percepita come un'esperienza arricchente e un'opportunità, sebbene con i dovuti distinguo. Come sempre sono gli studenti bilingui a cogliere in misura maggiore il lato positivo e costruttivo della realtà altoatesina (cfr. Tabella 10), mentre per gli studenti di lingua tedesca e italiana vivere in una società caratterizzata dalla presenza di gruppi diversi presenta anche delle criticità. Da una parte, infatti, circa un quinto dei ragazzi di lingua tedesca giudica "spiacevole" questo status quo mentre, dall'altra, addirittura il 43,8% del campione di lingua italiana lo definisce un "problema".

D32: Complessivamente, la presenza di gruppi linguistici diversi in Alto Adige che tipo di esperienza rappresenta per lei?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Del tutto/un po' spiacevole	20,5	12,2	8,3	16,5
Né l'uno né l'altro	18,6	14,3	13,0	16,7
Del tutto/un po' esperienza arricchente	60,9	73,5	78,6	66,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	924	336	276	1.536
Del tutto/un po' un problema	22,3	43,8	22,5	27,0
Né l'uno né l'altro	13,5	13,7	10,1	13,0
Del tutto/un po' un'opportunità	64,2	42,6	67,4	60,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	924	336	276	1.536

Tabella 10: Giudizio sulla presenza di gruppi linguistici diversi in Alto Adige per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

La medesima tendenza negativa è riscontrabile anche nella descrizione dei rapporti fra altoatesini italiani e tedeschi: laddove più di un terzo degli studenti tedeschi e bilingui giudica i rapporti intergruppi come amichevoli (rispettivamente 35,1% e 34,4%, cfr. Tabella 11), è solo il 22% degli studenti italiani a fare altrettanto, mostrando un'interpretazione della realtà indubbiamente più critica rispetto agli altri.

D33: Qui le viene chiesto un giudizio sugli attuali rapporti tra i gruppi linguistici. Secondo lei i rapporti fra il gruppo linguistico italiano e il gruppo linguistico tedesco in Alto Adige sono:

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Del tutto/un po' conflittuali	42,1	47,9	42,8	43,5
Né l'uno né l'altro	22,8	30,1	22,8	24,4
Del tutto/un po' amichevoli	35,1	22,0	34,4	32,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	924	336	276	1.536

Tabella 11: Giudizio sui rapporti intergruppi in Alto Adige per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

Se si parla di conflittualità intergruppi è naturale cercare di indagarne le cause, alcune delle quali sono state ampiamente studiate come, ad esempio, la cosiddetta "deprivazione relativa" (Stouffer et al. 1949) il cui assunto può essere così sintetizzato: lo stato di deprivazione (o viceversa di soddisfazione) di una persona o di un gruppo è relativo e non oggettivo. Le valutazioni riferite a se stessi avvengono attraverso il confronto: se ci si paragona ad altri che si trovano in una situazione che si giudica peggiore della propria o che provengono da una situazione passata peggiore non si proveranno sentimenti di deprivazione che, al contrario, si manifesteranno nel caso in cui la condizione del termine di paragone venga giudicata migliore della propria. Ciò che conta, ad ogni modo, non è la condizione oggettiva ma il termine di confronto. Indagando sulla conflittualità e l'aggressività fra gruppi, Runciman (1966) operò una distinzione fra la deprivazione individuale (*egoistica*), che si verifica quando un individuo confronta la propria condizione con quella delle persone che lo circondano, e la deprivazione di gruppo (*fraterna*), che emerge quando il confronto non avviene fra sé e gli altri, ma tra il proprio gruppo di appartenenza e gli altri gruppi. In una realtà fondata sul concetto di gruppi come è quella altoatesina, verificare se è presente un sentimento di deprivazione di gruppo potrebbe fornire delle indicazioni interessanti. Per misurare gli eventuali sentimenti di frustrazione negli studenti italiani e tedeschi del campione¹³, è stato loro chiesto di indicare se ritengono che il proprio gruppo linguistico (L1) sia avvantaggiato o meno rispetto all'altro gruppo (L2)¹⁴. Dai dati emerge con chiara evidenza come, al contrario dei coetanei di lingua tedesca, gli studenti italiani considerino il loro gruppo decisamente svantaggiato rispetto al gruppo linguistico tedesco (66,7% vs 27,6%; cfr. Tabella 12) e questo sembra confermare la tesi a proposito del "disagio degli italiani" di cui si continua a parlare. Non bastasse il dossier di 20 pagine che la rivista ff ha da poco dedicato alla questione (ff 7/2017: 46 – 65), è sufficiente inserire in Google la stringa <"disagio degli italiani" Bolzano> per visualizzare un lungo elenco di articoli di giornale e pagine web più o meno recenti che parlano del sentimento di frustrazione del gruppo italiano corredandolo di esempi che spaziano dalle questioni in tema di toponomastica all'acquisizione del quotidiano Alto Adige, "imprescindibile

¹³ In questo caso i dati degli studenti bilingui non vengono riportati in quanto nella domanda è stato fatto esplicito riferimento ai soli gruppi italiano e tedesco.

¹⁴ La scala utilizzata, già impiegata nel primo progetto Kolipsi, si rifà all'opera di Leach et al. 2007 (Forer et al. 2012: 271).

baluardo di identità”(italiana) (Pintarelli 2017), da parte del gruppo Athesia. È oggettivamente difficile pensare che i ragazzi, per quanto giovani e teoricamente lontani da queste vicende, non risentano dell’eco delle polemiche che da sempre accompagnano la dinamica dei rapporti fra italiani e tedeschi.

D34: Secondo lei in Alto Adige il gruppo linguistico è avvantaggiato o svantaggiato rispetto al gruppo linguistico di L2?

	AA tedesco	AA italiano	Totale
Molto/un po’ svantaggiato	27,6	66,7	38,0
Né l’uno né l’altro	38,0	25,6	34,7
Molto/un po’ avvantaggiato	34,4	7,7	27,3
Totale	100,0	100,0	100,0
(N)	924	336	1.260

Tabella 12: Percezione del vantaggio/svantaggio del proprio gruppo linguistico rispetto all’altro per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

Tuttavia, studiando i dati relativi al senso di minaccia legato alla presenza dell’altro gruppo linguistico viene da pensare che certe paure e certo disagio semplicemente si tramandino di generazione in generazione. Non si spiega altrimenti perché il 26,2% dei ragazzi di lingua tedesca (cfr. Appendice, Tabella 54) tema, in misura nettamente superiore rispetto agli italiani (15,2%), di perdere la propria lingua e identità a causa della presenza di una minoranza che è destinata a diventare sempre meno consistente nei prossimi decenni (cfr. ff 7/2017: 48). Tanto più che l’86,4% di essi, così come l’84,2% dei coetanei di lingua italiana, è persuaso del fatto che il proprio gruppo e la propria cultura continueranno a esistere sul territorio (cfr. Appendice, Tabella 55).

4.3.1 Vitalità etnolinguistica

Il concetto di vitalità etnolinguistica, coniato da Giles e colleghi (1977) per descrivere “le caratteristiche oggettive di un contesto interetnico in grado di influenzare il linguaggio” (Hogg/Vaughan 2017), si lega al più ampio discorso sulla sopravvivenza e/o l’oblio di un gruppo dato che i fattori socio-strutturali che influenzano l’uso, la sopravvivenza o l’oblio di una lingua coinvolgono lo status del gruppo e conseguentemente della sua lingua, la numerosità del gruppo che parla quella determinata lingua e il supporto istituzionale di cui essa gode (Forer et al. 2012). Allo scopo di tracciare i contorni della condizione altoatesina, gli studenti hanno risposto a una serie di domande sull’uso, la diffusione e l’importanza attuale e futura della propria madrelingua, della seconda lingua e del dialetto sudtirolese¹⁵.

I ragazzi di entrambi i gruppi ritengono che l’italiano, rispettivamente L1 e L2, sia molto utilizzato (italiani 91,1%, tedeschi 76,1%; cfr. Appendice, Tabella 56), al contrario del tedesco standard che è ritenuto essere decisamente meno utilizzato (tedeschi 36,9%, italiani 44,3%). Il dialetto sudtirolese, secondo la percezione del campione, è la lingua in assoluto più utilizzata (tedeschi 98,7%, italiani 90,2%). Proiettandosi nel futuro, quasi il 60% degli studenti tedeschi prevede un aumento dell’importanza e della diffusione della lingua italiana (cfr. Appendice, Tabella 57), previsione condivisa soltanto dal 27,7% degli studenti italiani che, nella

¹⁵ Anche in questo caso vengono riferiti solamente i risultati delle risposte degli studenti di lingua italiana e tedesca.

maggior parte dei casi (55,7%), ritengono che la situazione rimarrà invariata rispetto al momento presente. Del medesimo avviso rispetto alla propria lingua madre è il 60,3% del campione tedesco (e il 49,4% di quello italiano), mentre un terzo di entrambi i gruppi prevede un aumento dell'uso e dell'importanza della lingua tedesca nei prossimi dieci anni. Per quanto concerne, infine, le sorti del dialetto tedesco altoatesino, i due gruppi sono per lo più unanimi nel prevederne un uso e un'importanza pari a quelli odierni (tedeschi 59,6%, italiani 54,2%); tuttavia, il 23,2% degli studenti tedeschi ne ipotizza una perdita di diffusione e di importanza mentre, al contrario, il 34,5% di studenti italiani ritiene che il dialetto si diffonderà ulteriormente nel prossimo futuro diventando ancora più cruciale. Il dato è particolarmente significativo e verrà ripreso nella successiva discussione dei risultati (cfr. cap. 0).

4.4 Il confronto con Kolipsi 2007/2008

L'atteggiamento nei confronti dell'in-group e dell'out-group. Rispetto al campione 2007/2008 si conferma l'atteggiamento molto positivo nei confronti dell'in-group e l'atteggiamento abbastanza positivo nei confronti dell'out-group. Quest'ultimo, anzi, è di segno nettamente più positivo in particolar modo per quanto riguarda gli studenti del gruppo italiano: i giudizi "estremamente" e "moderatamente negativo", infatti, sono di gran lunga inferiori rispetto al passato (cfr. Forer et al. 2012, Tabella 60, p. 198), mentre crescono i giudizi "moderatamente" ed "estremamente positivo".

La rappresentazione dei gruppi¹⁶. Rispetto al primo studio sembra aumentata in tutti e tre i gruppi la percezione di una società unitaria (cfr. ibid. Tabella 45, p. 181) anche se, d'altro canto, si presenta pressoché invariata l'impressione di una società divisa fra gruppo italiano e tedesco. Gli studenti italiani sembrano meno persuasi della distanza fra i due gruppi rispetto al passato ma restano in ogni caso il gruppo che più degli altri enfatizza questa divisione.

La percezione delle differenze fra i gruppi. La percezione di differenze marcate fra i gruppi italiano e tedesco è presente in maniera un po' meno decisa rispetto al passato (cfr. ibid. Tabella 57, p. 196 e Appendice, Tabella 50) e la distanza fra studenti italiani e tedeschi si è ridotta. Gli studenti italiani che hanno partecipato al secondo studio, peraltro, ritengono che le differenze fra tedeschi e italiani riguardino aspetti importanti dell'identità dei due gruppi ("abbastanza/molto/del tutto") in misura inferiore rispetto al precedente campione (cfr. ibid., Tabella 58, p. 197), avvicinandosi alle posizioni dei coetanei tedeschi e bilingui che si confermano sostanzialmente invariate dal 2007/2008. La stessa considerazione vale per la risposta alla domanda "Secondo lei queste eventuali differenze allontanano i due gruppi?": la convinzione che le differenze siano motivo di distanza fra i gruppi diminuisce fra gli studenti italiani (cfr. ibid. Tabella 59 e Appendice, Tabella 53) e contemporaneamente si assottiglia la distanza rispetto alle posizioni di tedeschi e bilingui anch'esse, come già rilevato per il punto precedente, in linea con quelle descritte nel primo studio. Per chiarire quali sono i fattori che secondo gli studenti differenziano fra loro i due maggiori gruppi linguistici in Alto Adige, al campione 2007/2008 è stato chiesto di esprimere il "grado di differenza" fra i gruppi rispetto a una lista di undici caratteristiche (cfr. ibid. Tabella 56, pp. 194-196), mentre al campione 2014/2015 è stato chiesto di nominare

¹⁶ Il confronto è effettuato solamente sulle categorie di risposta "abbastanza/molto/del tutto d'accordo". Le altre non sono confrontabili.

tre motivi all'origine della diversità percepita fra italiani e tedeschi. Non è dunque possibile confrontare direttamente le risposte ma soltanto evidenziare che i due motivi che secondo il campione 2007/2008 sono quelli che più allontanano fra loro i due gruppi, lingua e mentalità/modo di fare, vengono citati anche dal campione più recente ma in ordine inverso e con una differenza percentuale molto importante.

La deprivazione relativa. La percezione di svantaggio rispetto al gruppo tedesco è ben presente negli studenti di lingua italiana del campione 2014/2015. Tuttavia, rispetto al primo studio, sono meno numerosi i ragazzi che descrivono la realtà in questi termini (cfr. *ibid.* Tabella 116, p. 271). Le risposte del gruppo tedesco, al contrario, sono sostanzialmente sovrapponibili e indicative di una percezione stabile di vantaggio relativo rispetto all'altro gruppo.

La vitalità etnolinguistica¹⁷. Per quanto concerne la diffusione della lingua italiana, le risposte dei due campioni di lingua italiana a confronto sono sostanzialmente sovrapponibili, mentre pare che per il campione di lingua tedesca 2014/2015 l'italiano sia meno frequentemente utilizzato rispetto a quanto sostenuto dal campione 2007/2008 (cfr. *ibid.* Tabella 106, p. 260), cosa che potrebbe far pensare a una minore presenza dell'italiano nell'immediato quotidiano dei ragazzi di lingua tedesca. Tuttavia, la maggior parte di essi stima che la diffusione e l'importanza dell'italiano (L2) aumenteranno nei prossimi dieci anni così come aveva fatto il campione 2007/2008. Dello stesso avviso è circa un terzo degli studenti italiani che appaiono un po' più fiduciosi in una futura maggiore diffusione dell'italiano rispetto al passato. La percezione che il dialetto sudtirolese sia largamente diffuso e utilizzato è sensibilmente aumentata in entrambi i gruppi rispetto al passato (cfr. *ibid.*, Tabella 106b, p. 261) ed è cresciuta anche la convinzione che esso si imporrà ulteriormente nel prossimo futuro.

¹⁷ Poiché la domanda relativa all'uso della lingua tedesca è stata posta in maniera differente nei due studi (nel primo studio non si è fatto esplicito riferimento al "tedesco standard"), i dati circa l'uso e la diffusione del tedesco in Alto Adige non sono comparabili.

5. Gli studenti altoatesini e l'identità

Riprendendo le teorie e i risultati del primo progetto Kolipsi, anche in questo secondo studio si è affrontato il tema cruciale dell'identità sociale adottando nuovamente l'approccio della *situated identity* (cfr. Forer et al. 2012: 199-200), particolarmente adatto a individuare le strategie di identificazione in situazioni di contatto interculturale, come nel caso altoatesino, e secondo cui "l'identità è soggetta a importanti variazioni *tra gruppi* e, all'interno della stessa persona, *tra situazioni*." Ancora, "l'identificazione con i gruppi varia in rapporto ai fattori legati al contesto macro-sociale – quali lo status relativo dell'in-group e dell'out-group, il peso demografico e il sostegno istituzionale di cui godono i due gruppi – e a caratteristiche legate alla situazione immediata, ai vincoli che caratterizzano i diversi contesti dell'interazione quotidiana" (Mucchi Faina 2006), appunto l'"identità situata". A questo approccio si è poi deciso di affiancare il costrutto di integrazione dell'identità biculturale (*Bicultural Identity Integration*, BII; Benet-Martínez et al. 2002), un continuum che riassume le percezioni soggettive degli individui biculturali, intesi come coloro che sono stati esposti a due culture e che le hanno interiorizzate (Huynh et al. 2011: 828), rispetto al rapporto tra le loro identità culturali. Il costrutto non è unitario ma abbraccia due componenti psicometriche indipendenti: a. amalgama culturale (*cultural blendedness*) versus compartimentalizzazione, ovvero il grado di sovrapposizione versus dissociazione percepito tra i due orientamenti culturali (ad es. "mi considero un cinese negli Stati Uniti" vs "sono un cinese americano") e b. armonia culturale (*cultural harmony*) versus conflitto, ovvero il grado di compatibilità versus tensione percepito tra le due culture (ad es. "mi sento intrappolato fra le due culture" vs "non vedo conflitti nel modo di fare cinese e quello americano") (Huynh et al. 2011: 830). La batteria impiegata con il campione Kolipsi (BIIS-2R, Huynh/Benet-Martínez 2010) consiste originariamente di 20 item, è stata testata con differenti gruppi etnici ed è stata adattata allo specifico contesto culturale altoatesino.

5.1 Situated identity

Al fine di individuare come la percezione di sé degli studenti muta a seconda della situazione, è stato loro chiesto di indicare quanto si sentono "italiani" o "tedeschi", con una serie di sfumature tra i due estremi ("più italiano (L1) che tedesco (L2)"/"sia italiano sia tedesco"/più tedesco (L2) che italiano (L1)"/"né italiano né tedesco"), in una serie di circostanze. Nella maggior parte delle situazioni, gli studenti del gruppo italiano e tedesco si sentono "italiani" o "tedeschi", ovvero parte ciascuno del proprio gruppo. Quando interagiscono con altoatesini del proprio gruppo linguistico, quando sono in famiglia o da soli, quando si trovano in località dell'Alto Adige abitate da altoatesini del proprio gruppo linguistico o quando si incontrano con gli amici, gli studenti del gruppo italiano e tedesco si percepiscono quasi esclusivamente come "monoculturali" (cfr. Appendice, Tabella 58). La percezione di sé in entrambi i gruppi vira verso un'identità meno monolitica, più sfumata e comprendente anche l'essere "altro", ovvero essere anche "tedesco" o "italiano" di L2, nell'interazione con gli altoatesini del gruppo di L2 e nel trovarsi in località dell'Alto Adige popolate da altoatesini del gruppo di L2. In entrambe le situazioni, tuttavia, si rilevano delle differenze marcate fra studenti del gruppo italiano e studenti del gruppo tedesco. Questi ultimi, infatti, si sentono molto poco esclusivamente "tedeschi" (11,7%) e piuttosto "sia tedeschi sia italiani" (33,5%) e "più italiani che tedeschi" (16,2%) quando interagiscono con gli altoatesini italiani, mentre quando si trovano in una località popolata da altoatesini di seconda

lingua, essi ribadiscono con discreta forza la propria identità monolingue (40,1%), pur lasciando spazio all'altra lingua e cultura (17,1% alla categoria "sia tedesco sia italiano"). L'identità degli studenti del gruppo italiano appare, al contrario, più mista e meno monolingue in questa seconda situazione, mentre nella prima spicca una differenza di quasi 10 punti percentuali in più rispetto al gruppo tedesco alla voce "unicamente/quasi unicamente italiano" cui corrispondono percentuali più basse alle voci "sia italiano sia tedesco" (25,6%) e "più tedesco che italiano" (3,3%). Nelle ultime due situazioni, le strade dei ragazzi intervistati si dividono nettamente: quando si trovano in una città italiana, quelli di lingua italiana si sentono per lo più italiani (59,6%) o "più italiani che tedeschi" (22,3%), mentre la metà di quelli di lingua tedesca si sente "sia tedesca sia italiana" e "più italiana che tedesca" e addirittura l'11,8% di essi si sente "unicamente/quasi unicamente italiano". Anche quando si trovano all'estero le percezioni dei due gruppi sono profondamente diverse: laddove la metà degli italiani si sente per lo più esclusivamente italiana e solo il 15,8% si sente "sia italiano sia tedesco" con una differenza di 16,6 punti percentuali in meno rispetto ai coetanei tedeschi, l'identità dei ragazzi tedeschi include in buona misura anche quella italiana (32,4% alla categoria "sia tedesco sia italiano" e 8,4% "più italiano che tedesco"). Va tuttavia evidenziato che in questa stessa situazione si rileva la percentuale più alta di risposte "né italiano né tedesco" in entrambi i gruppi (5,7% fra i tedeschi e 8% fra gli italiani), segno che, seppur in modestissima misura, le formule identitarie "italiano" e "tedesco" vengono sostituite da altro¹⁸.

Rispetto alle stesse situazioni, gli studenti bilingui esprimono, com'è lecito attendersi, un'identità molto più sfaccettata e fluida che subisce decisamente l'influenza del contesto. La risposta mediamente più frequente è "sia italiano sia tedesco", con un massimo di 43,5% alla voce "quando mi trovo all'estero" e un minimo di 20,7% alla voce "quando sono in Alto Adige in una località abitata da persone di lingua tedesca/italiana (di L1)", a cui corrisponde un più forte sentimento di identità monolingue (30,1%). La condizione che li vede maggiormente ancorati a un'identità monolingue è rappresentata dal contatto con gli altoatesini di L1 (39,9%) mentre quella in assoluto più sbilanciata verso un'identità "altra"/di italiani o tedeschi di L2 si ha nel contatto con gli altoatesini di L2 (49,3% per le categorie "più italiano (di L2) che tedesco (di L1)" e "unicamente/quasi unicamente italiano (di L2)"). In tutti i casi la risposta "né tedesco né italiano" raccoglie, rispetto agli altri due gruppi, le percentuali maggiori, in particolare alle voci "quando sono all'estero" (12,3%), "quando sono con la mia famiglia" (7,6%) e "quando sono solo" (6,9%) a indicare, forse, che in tutti quei contesti "neutri" dove non è necessario scegliere da che parte stare e dichiarare la propria appartenenza etnico-linguistica, le categorie "italiano" e "tedesco" appaiono svuotate del loro significato e al limite non pertinenti.

5.2 L'integrazione dell'identità biculturale (Bicultural Identity Integration)

Come già illustrato a inizio capitolo, considerato il contesto di per sé (almeno) bilingue e biculturale dell'Alto Adige, l'utilizzo della batteria sviluppata da Huynh e Benet-Martínez (2010) può fornire informazioni preziose e inedite sulle percezioni che i ragazzi altoatesini – intesi come individui esposti a due culture - hanno rispetto

¹⁸ Il dato relativo al gruppo italiano è spiegabile anche attraverso la presenza di una piccola percentuale di stranieri e di italiani nati in un'altra provincia italiana e giunti in Alto Adige dopo i 5 anni che si percepiscono, negli item "quando mi trovo con la mia famiglia" e "quando mi trovo all'estero", "altro" rispetto all'essere italiani o tedeschi più frequentemente rispetto agli altoatesini di lingua italiana (circa il 27%).

al rapporto che essi individuano fra l'identità italiana e quella "südtirolerisch"¹⁹. La modalità di risposta rispetto alla batteria originale (una scala likert a 5 punti da "del tutto in disaccordo" a "del tutto d'accordo") è stata mantenuta e si sono utilizzati 8 item su 20, 4 per individuare il grado di sovrapposizione percepito fra le due identità e 4 per misurarne il livello di conflittualità, adattandoli alla realtà e al contesto locale. Dall'osservazione dei dati percentuali (cfr. Appendice, Tabella 59) appare evidente che gli studenti del gruppo italiano colgono in misura di gran lunga inferiore agli altri due gruppi l'amalgama fra le due identità culturali e che, per loro, il grado di conflittualità tra esse è più alto che per tedeschi e bilingui. Questi ultimi sono chiaramente quelli in cui le due identità meglio si fondono anche se in un caso, relativamente all'item "Mi sento combattuto tra il modo di fare italiano e quello "südtirolerisch"", la percentuale di accordo con l'affermazione risulta la più alta fra i gruppi, segno che anche per i bilingui il processo di armonizzazione tra le due identità culturali e linguistiche non è né scontato né privo di contraddizioni. Gli studenti del gruppo tedesco si collocano a metà strada fra italiani e bilingui e appaiono senz'altro più a loro agio nel confrontarsi con le due identità rispetto agli italiani. Queste considerazioni sono confermate dall'analisi della varianza effettuata sui due indici²⁰ espressi ciascuno da una variabile continua che varia negativamente e positivamente e creati a partire dai punteggi fattoriali ottenuti dall'analisi delle componenti principali che ha confermato la presenza di due dimensioni latenti (*cultural blendedness* e conflitto culturale)²¹. Punteggi bassi nel primo indice indicano un alto livello di compartimentalizzazione e distanza percepita fra le due identità culturali mentre punteggi alti indicano una decisa percezione di amalgama fra le identità. Punteggi bassi nel secondo indice indicano invece un alto grado di armonia avvertita fra le identità culturali in gioco e punteggi alti un alto grado di conflitto e incompatibilità fra di esse. L'analisi ha dimostrato che esiste una differenza statisticamente significativa fra le percezioni degli studenti ($F=87,196$; $p<0,000$ e $F=27,431$; $p<0,000$; cfr. Appendice, Tabella 60) e il test di Tukey, che opera confronti multipli tra le medie dei gruppi, ha evidenziato la distanza che intercorre tra tutti e tre i gruppi e in particolare fra il gruppo italiano e gli altri due (cfr. Appendice, Tabella 61). Il confronto relativo al primo indice indica che per i bilingui il grado di compatibilità e fusione tra le due identità culturali è forte, è meno forte per i tedeschi e ancor meno per gli italiani. Per quanto concerne la percezione di conflitto tra le due identità culturali, invece, sono i tedeschi quelli che la avvertono di meno, seguiti dai bilingui e dagli italiani che si confermano, in questo ambito, il gruppo che più di tutti fatica a trovare un equilibrio fra le due identità culturali in gioco (cfr. Figura 5).

¹⁹ Nella versione italiana del questionario si è volutamente utilizzato il termine "südtirolerisch" per indicare, senza possibilità di errore, la cultura locale di lingua tedesca.

²⁰ Un indice (o indicatore) sintetico è una misura del livello di un fenomeno complesso, non direttamente misurabile, ottenuta tramite l'applicazione di una opportuna combinazione di indicatori elementari. In altre parole, un indicatore è una misura sintetica coincidente con una variabile o composta da più variabili, in grado di riassumere l'andamento del fenomeno cui è riferito.

²¹ Nella pubblicazione si farà più volte riferimento all'analisi delle componenti principali (ACP), una tecnica di sintesi dei dati multivariati. L'obiettivo nell'impiegarla è quello di costruire delle nuove variabili, ottenute come combinazioni lineari delle variabili originarie, in modo che un numero ridotto di esse sia in grado di spiegare una porzione rilevante della varianza totale dei dati. In altre parole, l'ACP ha lo scopo di studiare le correlazioni di un numero elevato di variabili, raggruppandole intorno ai fattori (variabili "latenti" poiché inosservabili), in modo che le variabili gravitanti intorno a un fattore siano molto correlate. Il ricercatore ha poi il compito di interpretare ogni fattore in base alle variabili che gli appartengono e di sintetizzare l'informazione contenuta in più variabili tramite pochi fattori. È utile pertanto analizzare la matrice dei coefficienti di punteggio fattoriale del modello per poter interpretare le variabili latenti sottostanti il costruito oggetto di studio.

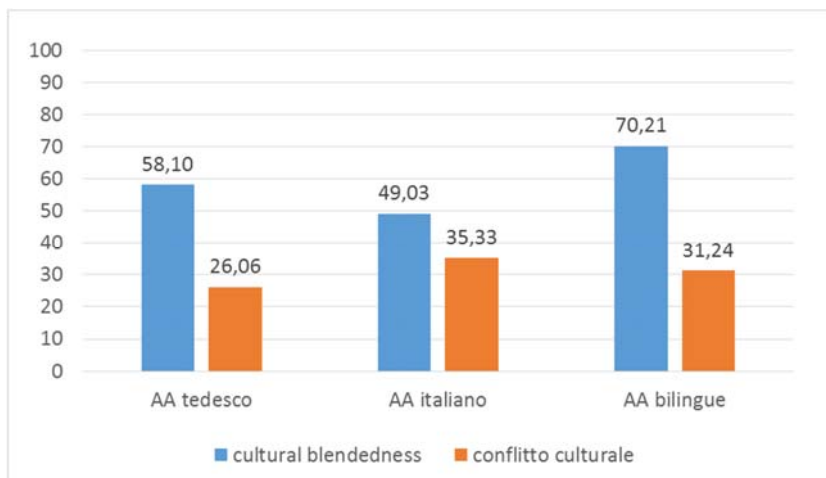


Figura 5: Confronto tra medie rispetto agli indici di *cultural blendedness* e conflitto culturale. N = 1.537

5.3 Il confronto con Kolipsi 2007/2008

L'identità situata. Il confronto fra la vecchia e la nuova versione del questionario non è possibile poiché si sono usate modalità di risposta diverse. Tuttavia è possibile accennare al fatto che i dati attuali presentano più o meno la medesima tendenza emersa nel primo studio, dove gli studenti italiani e tedeschi si identificavano quasi esclusivamente con il proprio gruppo linguistico se da soli, o con gli amici, mentre nell'interazione con gli altoatesini di L2, all'estero e in un'altra città italiana (quest'ultima circostanza valida solo per gli studenti del gruppo tedesco), l'identità risultava meno monoculturale e un po' più vicina all'"altra" (cfr. Forer et al. 2012: Tabella 62, pp. 201-203).

6. Gli studenti altoatesini e gli “altri”

Come già occorso nella precedente indagine Kolipsi, anche in questa sono state previste delle domande volte a sviscerare il fenomeno del contatto intragruppi e, più in generale, il contesto relazionale e amicale degli studenti altoatesini. Il quadro teorico-scientifico di riferimento è quello dell'ipotesi del contatto di Allport (1954), secondo cui il contatto tra gruppi diversi per religione, etnia, lingua, ecc. può essere un motore di cambiamento nei confronti di atteggiamenti stereotipati o pregiudiziali. Per Allport, il contatto sembra funzionare nel ridimensionare gli atteggiamenti negativi se alla base vi sono alcune condizioni, quali: a) reciproca interdipendenza (ovvero una condizione dove due o più gruppi dipendono l'uno dall'altro per raggiungere un obiettivo comune); b) uno scopo comune; c) stesso status fra i membri del gruppo; d) contatti informali con i membri del gruppo; e) numerose interazioni con i membri del gruppo; f) quando esistono norme che promuovono l'uguaglianza. L'occasione del contatto in sé, dunque, non è condizione sufficiente nella riduzione di atteggiamenti negativi. Questo può avvenire, infatti, se i contatti sono a lungo periodo e caratterizzati da reciprocità (Scheunpflug 1997).

Nel particolare contesto altoatesino, lo studio di Forer et al. (2008) ha messo in luce come i contatti e gli scambi tra gruppi linguistici sono occasionali e poco significativi e quando avviene il contatto questo si esercita per lo più in una sola delle due lingue, solitamente l'italiano. Questa frammentarietà nei contatti non è solo dovuta alla diversa distribuzione demografica dei gruppi sul territorio ma all'intero “sistema altoatesino” che garantisce spazi in cui i gruppi sono tutelati nel mantenimento della propria lingua, cultura, tradizione, ecc. ma che d'altro canto non ne promuovono l'incontro, finendo con il creare “dei mondi paralleli”, due realtà separate da “mura invisibili” (Forer et al. 2012:142). Per questo motivo è importante studiare le dinamiche relazionali e amicali all'interno e all'esterno dell'istituzione scolastica e analizzare come gli studenti altoatesini si rapportano con gli altri. A tal fine si prenderanno in considerazione alcuni ambiti di indagine affrontati nella ricerca, quali il primo approccio degli studenti con la comunità di L2, il contatto indiretto ed esteso esperito con persone di L2 e il contatto diretto che hanno avuto sia, in generale, in ambito amicale sia rispetto al rapporto più significativo con una persona proveniente dal gruppo di L2.

6.1 Il primo approccio con la seconda lingua e con la comunità di L2

L'età media del primo contatto con la seconda lingua varia considerevolmente rispetto al gruppo linguistico di appartenenza (test F e Tukey statisticamente significativi, cfr. Appendice, Tabella 62 e Tabella 63). Gli studenti bilingui entrano in contatto con la seconda lingua in età precoce, mediamente verso i 4 anni. Gli studenti italiani e tedeschi successivamente, durante la scuola elementare, rispettivamente a poco più di 6 anni e a circa 7 anni (cfr. Figura 6). L'apprendimento “consapevole” della seconda lingua va di pari passo con il contatto generico con la L2: infatti, sono più frequentemente i bilingui che dichiarano di aver cominciato ad apprendere la L2 in età prescolare (il 68,5 contro il 14,3% dei tedeschi e il 44,9% degli italiani). Tuttavia, dai dati emerge che se l'età media del contatto con la L2 tra italiani e tedeschi sembra essere simile, gli studenti dei due gruppi dichiarano di aver iniziato ad apprendere la L2 in momenti diversi: sono, infatti, gli italiani che più probabilmente intraprendono il loro percorso di apprendimento prima dell'inizio della scuola elementare, mentre i tedeschi solo dall'inizio di questa (cfr. Appendice, Tabella 64).

Se però si confrontano l'età di entrata in contatto quotidiano o quasi quotidiano con la seconda lingua e l'età del primo contatto significativo con uno/a o più altoatesini/e di L2, si nota che in media gli studenti tedeschi instaurano un rapporto significativo con un individuo di L2 in età più precoce rispetto agli italiani (4,7 anni vs 8,68, cfr. Figura 6). Ciò è presumibilmente dovuto al tipo di persona di L2 che i ragazzi identificano come

contatto significativo: se per i tedeschi è più frequentemente un parente, per gli italiani è l'insegnante di L2 (cfr. Appendice, Tabella 65). È chiaro, quindi, che per i tedeschi il contatto significativo con una persona di L2 non è immediatamente legato alla fase di apprendimento formale della lingua, mentre per gli italiani sembra che le due cose vadano di pari passo.

D38: A che età è entrato/a in contatto - quotidiano o quasi quotidiano - con la seconda lingua?

D40: A che età ha avuto il suo primo contatto significativo (es. amici, conoscenti, ma anche insegnanti, in altri termini persone con cui si è relazionato e con cui hai interagito significativamente nella sua vita) con uno/a o più altoatesini/e di L2?

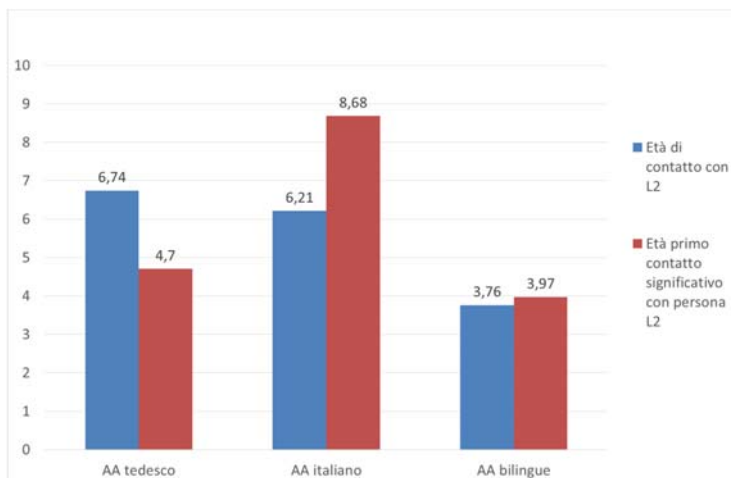


Figura 6: Età di contatto con seconda lingua ed età del primo contatto significativo con individuo L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori medi. N=1.530

6.2 Il contatto con l'out-group

Come già osservato, sono numerosi gli studi che hanno dimostrato come il contatto intergruppi rivesta un ruolo fondamentale rispetto agli atteggiamenti e ai pregiudizi nei confronti di un out-group (Allport, 1954). In questa parte del lavoro si presenteranno le analisi relative al contatto indiretto e diretto, quest'ultimo declinato, in generale, nei rapporti di amicizia e, in particolare, nella relazione amicale più significativa. Anche per quanto concerne il contatto indiretto esteso, si è chiesto di confermare o meno l'esistenza di rapporti di amicizia con altoatesini di L2 tra gli amici e i familiari degli studenti coinvolti nell'indagine e di stimare l'intensità della relazione²².

Per ottenere informazioni sul contatto diretto in generale, ai ragazzi sono state poste alcune domande relative alla quantità di amicizie intrattenute con persone della comunità di L2, alla frequenza del contatto con tali amici, alla lingua utilizzata per comunicare con essi e ai motivi che spingono i ragazzi a utilizzare la propria

²² Ai ragazzi è stato chiesto di valutare l'intensità della relazione più stretta che hanno avuto con una persona dell'altro gruppo linguistico indicando la figura, tra le quattro riportate, che meglio rappresenta il legame che appartiene alla propria esperienza. Le quattro figure consistono in coppie di cerchi che hanno gradi di sovrapposizione crescenti e che misurano la vicinanza interpersonale (Scala dell'inclusione dell'altro nel sé, IOS, Aron et al., 1992). Questa scala è stata adattata per misurare l'inclusione dell'out-group nel sé (Tropp & Wright 2001).

lingua o in quella dell'out-group. Infine, per inquadrare meglio il rapporto diretto più significativo con una persona di L2 è stato chiesto di indicare l'intensità della relazione, il contesto o l'ambito in cui si è conosciuto questa persona, la frequenza del contatto con essa, la lingua utilizzata nel dialogo e, per ultimo, una valutazione sul ruolo attribuito a questa persona nel motivare o meno all'apprendimento della L2.

6.2.1 Il contatto indiretto esteso

Per valutare il contatto in-group/out-group non è sufficiente prendere in considerazione la ristretta cerchia amicale e i rapporti più significativi dato che, a causa della distribuzione geografica eterogenea dei due gruppi linguistici in Alto Adige, il contatto diretto con persone di L2 non è sempre immediatamente realizzabile. Per questo si è preso in esame anche il contatto esteso, termine con cui si definisce la rete di contatti che amici o familiari intrattengono con persone che appartengono all'altro gruppo linguistico. È provato che anche questo tipo di contatto "indiretto" può avere effetti positivi sugli atteggiamenti e sui pregiudizi nei confronti di un altro gruppo (Wright et al., 1997). Secondo questo filone teorico, gli atteggiamenti verso il gruppo esterno migliorano non solo quando si hanno amici dell'altro gruppo, ma anche quando si è al corrente dell'esistenza di rapporti di amicizia fra i propri amici e membri dell'altro gruppo.

Una larga parte del campione preso in esame afferma che i propri amici e/o familiari hanno amicizie con persone dell'altro gruppo linguistico. Il 71% degli studenti altoatesini tedeschi e quasi il 91% di quelli italiani e bilingui riferiscono, infatti, l'esistenza di amicizie indirette tra parenti e amici e persone della comunità di L2 (cfr. Figura 7).

D21: Tra i suoi amici di L1 e/o nella sua famiglia, intesa in senso allargato (ovvero includendo parenti e amici frequentati abitualmente dalla sua famiglia), c'è qualcuno che ha rapporti di amicizia con altoatesini di L2?

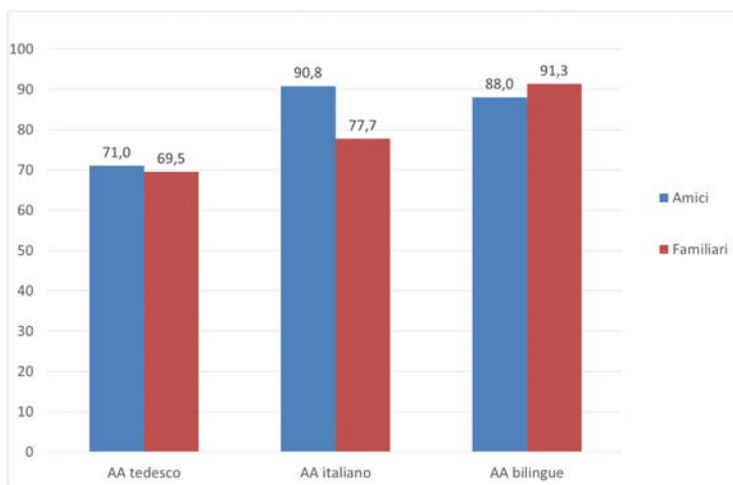


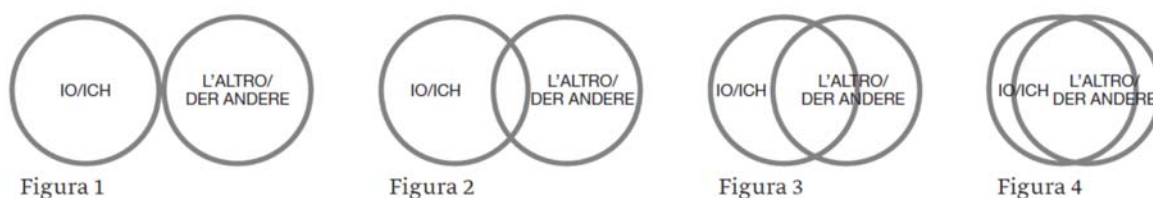
Figura 7: Contatto indiretto esteso tra amici e famigliari per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali. N=1.536

Occorre tuttavia sottolineare che sembra esistere una sostanziale differenza tra tedeschi e italiani: sono, infatti, più frequentemente gli studenti di lingua tedesca che dichiarano che le persone che li circondano non hanno amici dell'altro gruppo linguistico. Come precedentemente sottolineato, la diversa distribuzione territoriale dei due gruppi potrebbe influire sulla probabilità di contatto diretto con persone di L2, specialmente per quei ragazzi, appunto soprattutto del gruppo tedesco, che risiedono in luoghi prettamente "monolingui".

È dunque utile analizzare questi dati in base alla provenienza dei ragazzi, ovvero in base al loro risiedere in città o in un paese a cui si lega la reale e concreta possibilità di entrare in contatto con persone dell'altro gruppo linguistico.

Come ci si poteva aspettare, dai dati emerge che tra i ragazzi tedeschi sono coloro che risiedono nei paesi a dichiarare più frequentemente di non avere amici o familiari che intrattengono rapporti di amicizia con persone afferenti al gruppo italiano (rispettivamente il 30,9% e il 31,4%), cosa che accade meno frequentemente fra i tedeschi che abitano in città (il 21,4 % e il 26,9%) (cfr. Appendice, Tabella 66).

Coloro che hanno indicato di avere esperienza di contatti estesi hanno poi anche fornito una stima della vicinanza percepita nei rapporti di amicizia che i loro familiari e/o amici hanno con persone dell'altro gruppo linguistico. Come illustrato precedentemente in nota (cfr. Nota 22), la crescente sovrapposizione dei cerchi nelle figure 1-4 qui raffigurate rappresenta il grado di vicinanza tra i protagonisti dei rapporti di amicizia.



Quasi due quinti degli studenti scelgono, per descrivere le amicizie tra familiari/amici e persone di L2, le figure 3 e 4 indicando dunque dei rapporti stretti. Tuttavia, sono i ragazzi italiani che più frequentemente rispetto ai tedeschi descrivono queste relazioni come tali, con una differenza di 17 punti percentuali (68,1% vs 51,1%, cfr. Appendice, Tabella 67). Il 35,7% del campione, invece, vede una sovrapposizione solo molto parziale (figura 2) e dunque poca vicinanza in questi rapporti e il 6,3% sceglie addirittura la figura 1 che indica rapporti distanti/formali. Sono gli studenti tedeschi che, con maggiore frequenza rispetto agli italiani e ai bilingui, "descrivono" tali relazioni come distanti, con differenze percentuali ragguardevoli rispetto agli altri due gruppi.

6.2.2 Il contatto diretto: le amicizie

Per quanto riguarda la cerchia di amicizie di L2 dei ragazzi stessi, in netto contrasto con quanto appena osservato in riferimento a parenti e amici, la situazione non si presenta altrettanto rosea: quasi due quinti dell'intero campione, infatti, dichiara di non aver alcun amico dell'altro gruppo linguistico. In particolare, metà del sottocampione di lingua tedesca dichiara di non avere amici tra i membri della comunità di L2 a fronte di circa un quarto di ragazzi del gruppo italiano e un 15,6% di bilingui (cfr. Tabella 13).

D11: Pensi ai tuoi amici ovvero a quelle persone che conosce e con le quali si sente a suo agio, quelle persone con le quali può parlare liberamente e che può chiamare quando ne ha voglia. Quanti, tra i tuoi amici, sono altoatesini di L2?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Nessuno	49,5	26,8	15,6	38,4
Molto pochi	37,6	47,3	34,1	39,1
Alcuni, ma meno della metà	10,4	17,6	24,3	14,5
Da circa la metà a tutti	2,6	8,3	26,1	8,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	924	336	276	1.536

Tabella 13: Amicizie con persone di L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

Non sorprendentemente, sono gli studenti che si dichiarano bilingui a essere i più “virtuosi” nella frequentazione di persone di L2: più di un quarto fra essi, infatti, dichiara di avere molti amici di L2 (da circa la metà a tutti) rispetto al 2,6% dei tedeschi e l’8,3% degli italiani.

A coloro che hanno risposto positivamente alla domanda sui rapporti amicali intergruppi, è stato inoltre chiesto di indicare quanto frequentemente in una settimana essi parlano o hanno contatti (di persona, al telefono, ecc.) con gli amici altoatesini di L2 e i risultati, anche in questo caso, sono piuttosto sconcertanti, sia per il gruppo italiano sia per quello tedesco. Dai dati emerge, infatti, che più della metà del campione che dichiara di avere amicizie con persone appartenenti all’altro gruppo linguistico o non li vede mai (il 22,6%) o appena una volta alla settimana (il 31,6%) e, anche in questo caso, è più frequente che siano gli studenti tedeschi rispetto a quelli italiani o bilingui ad affermarlo (cfr. Appendice, Tabella 68). Ne consegue, pertanto, che una considerevole quota degli studenti tedeschi non solo non ha all’interno della propria cerchia amicale persone appartenenti all’altro gruppo linguistico, ma, quand’anche essi dichiarino di intrattenere delle amicizie con ragazzi di L2, le occasioni di contatto o sono assenti o rare. Occorre tuttavia sottolineare che nel momento in cui gli studenti tedeschi interagiscono con gli amici italiani, la lingua utilizzata è di gran lunga la L2, molto più frequentemente rispetto ai coetanei italiani (cfr. cap. 7.1).

6.2.3 Il contatto diretto: il rapporto più significativo

Supponendo che dai rapporti di amicizia intergruppi si sviluppino anche delle relazioni (molto) strette, si è chiesto ai ragazzi di stimare l’intensità della relazione intrattenuta con la persona di L2 che essi ritengono più significativa indicando quale, tra le quattro figure riportate nel paragrafo 6.2.1, meglio descrive il grado di vicinanza tra il rispondente e la persona di L2.

Dai risultati emerge che, in generale, i ragazzi del gruppo tedesco descrivono le relazioni più strette che hanno/hanno avuto con persone del gruppo di L2 come meno intense rispetto a quelle descritte dai ragazzi del gruppo italiano. Si noti, ad esempio, la differenza nella distribuzione delle risposte tra italiani e tedeschi per quanto concerne la Figura 1 che rappresenta distanza assoluta tra sé e l’altro: questa scelta è di gran lunga più frequente tra i tedeschi che tra gli italiani (e i bilingui), con differenze percentuali tra i gruppi linguistici piuttosto ragguardevoli. A ciò si aggiunge che quasi un terzo degli studenti tedeschi dichiara di non aver avuto o di non avere alcun rapporto significativo con un/a altoatesino/a di L2, rispetto al 13,7% degli italiani e al 9,1% dei bilingui. Infine, quasi la metà dei ragazzi italiani (47,4%) descrive le proprie relazioni con

persone di L2 come abbastanza intense (Fig. 3 e Fig. 4), a fronte di un quarto del campione tedesco (cfr. Tabella 14).

D16: Pensi al rapporto per lei più significativo che ha avuto/ha con una persona altoatesina di L2 (se ne ha più di uno pensi a quello che per lei è più importante) e provi a descriverlo scegliendo una delle quattro figure riportate di seguito. Immagini che uno dei cerchi rappresenti sé stesso e l'altro la persona di lingua tedesca a cui sta pensando.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Fig. 1	13,1	6,3	2,5	9,7
Fig. 2	33,3	32,7	18,1	30,5
Fig. 3	18,3	30,7	35,5	24,1
Fig. 4	6,8	16,7	34,8	14,0
Non ho/ho avuto un rapporto significativo con un/a altoatesino/a di L2	28,5	13,7	9,1	21,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	924	336	276	1.536

Tabella 14: Intensità del rapporto L2 più significativo per senso di appartenenza. Valori percentuali.

Comparando la percezione della propria relazione più significativa con una persona di L2 con quella esperita da familiari e/o amici (cfr. Appendice, Tabella 66), emerge che i contatti estesi vengono percepiti dagli studenti come più stretti/intensi di quelli diretti e questo vale soprattutto per gli studenti di lingua tedesca (51,1%²³ dei contatti estesi vs 35,1% di quelli diretti).

I contesti e gli ambiti dove ragazzi tedeschi e italiani si sono conosciuti e grazie ai quali hanno iniziato un rapporto di amicizia significativo sono vari, ma sono in primo luogo la scuola e secondariamente l'ambito sportivo gli ambienti in cui più frequentemente avviene il primo contatto, indifferentemente dal gruppo linguistico di appartenenza. È interessante notare come, per i ragazzi di lingua tedesca, il primo contatto con gli altoatesini italiani con cui essi hanno intrecciato la relazione più stretta, risulti essere avvenuto meno frequentemente attraverso i propri amici – cosa che si verifica più spesso tra gli italiani e i bilingui – e più frequentemente durante le vacanze (cfr. Appendice, Tabella 69).

In confronto alla frequenza settimanale di contatto con amici di L2 (cfr. Appendice, Tabella 68) sembra che con la persona di L2 più significativa i ragazzi abbiano maggiori occasioni di contatto, anche se, i tedeschi dimostrano, anche in questo caso, un tipo di frequentazione meno assidua rispetto ai loro coetanei italiani o bilingui (cfr. Appendice, Tabella 70). La metà dei bilingui, infatti, e circa due quinti degli italiani afferma di avere dei contatti con la persona significativa di L2 almeno 4-5 volte alla settimana, mentre questo avviene solo per circa un quinto degli studenti tedeschi, cosa che potrebbe trovare una spiegazione parziale considerando le relazioni nate e concluse durante il periodo di vacanza oppure nella natura stessa del rapporto, non così stretto come nel caso degli italiani e bilingui (cfr. Tabella 14).

Infine, secondo quanto riportato dagli studenti, l'esperienza di tale rapporto, più o meno intenso, ha avuto generalmente effetti positivi sulla motivazione all'apprendimento della L2 (il 57,5% del campione afferma

²³ Al fine di comparare le due tabelle, dai contatti diretti è stato eliminato dal calcolo della percentuale la quota di studenti che hanno dichiarato di non aver avuto/di non aver alcun rapporto significativo con un/a altoatesino/a di L2.

che il rapporto ha avuto un effetto motivante; cfr. Appendice, Tabella 71), più frequentemente per tedeschi e bilingui che per gli italiani (rispettivamente, il 60,6% e il 61,5% vs il 47,5%). Sembra, quindi, che sebbene gli studenti tedeschi abbiano pochi amici dell'altro gruppo linguistico e intrattengano meno frequentemente rapporti significativi con alcuni di essi rispetto agli italiani, questi "selezionati" rapporti con l'out-group promuovono e incoraggiano l'apprendimento della seconda lingua in misura maggiore rispetto a quanto succede nel caso degli italiani, che, seppur provvisti di una cerchia amicale mista, non ne riconoscono altrettanto spesso il "valore aggiunto" rispetto all'apprendimento della seconda lingua.

6.3 Il confronto con Kolipsi 2007/2008

I rapporti di amicizia. Le domande relative ai rapporti di amicizia intergruppi sono diverse rispetto alla versione del questionario 2007/2008, pertanto non è possibile operare un confronto diretto. Si può, al limite, riportare alla memoria che fra i ragazzi del campione 2007/2008 erano relativamente pochi (24,7% tedeschi e 12% italiani; cfr. Forer et al. 2012: Tabella 66, p. 206) quelli che avevano dichiarato di non aver avuto, nel corso dell'anno precedente, dei rapporti di amicizia con persone della comunità di L2 (*D27: Nell'ultimo anno, nell'ambito delle amicizie, ha avuto rapporti con persone del gruppo linguistico tedesco/italiano?* e *D28: Con quante persone?*). Nel campione 2014/2015, invece, il 49,5% dei tedeschi e il 26,8% degli italiani dichiarano di non avere, in generale, alcun amico appartenente al gruppo di L2.

La relazione più stretta con un membro della comunità di L2 e l'effetto sulla motivazione all'apprendimento della L2. Per quanto concerne la relazione più stretta, la tendenza descritta nel campione 2014/2015 è la medesima del campione 2007/2008. In entrambi i casi, i ragazzi del gruppo tedesco descrivono la relazione più stretta con un membro della comunità italiana meno frequentemente come "intensa" (= Figure 3 e 4), al contrario di quanto fanno i coetanei del gruppo italiano (cfr. *ibid.*, Tabella 72, p. 210). Allo stesso modo, oggi come allora i tedeschi affermano che questa relazione li ha motivati ad apprendere la L2 più frequentemente degli italiani (cfr. *ibid.*, Tabella 74, p. 212).

Il contatto indiretto esteso. Anche per quanto riguarda il contatto indiretto esteso le tendenze sono le medesime già commentate nel primo studio Kolipsi. Già allora si era notata la forte presenza di relazioni amicali tra i familiari e/o gli amici dei rispondenti e persone della comunità di L2 (cfr. *ibid.*, Tabella 77, p. 214), la cui distribuzione variava però a seconda del luogo di provenienza del rispondente (cfr. *ibid.*, Tabella 78, p. 215). Anche nel campione 2014/2015 chi, fra i ragazzi tedeschi, abita in paese ha esperienza di contatti indiretti estesi meno frequentemente rispetto a quelli che vivono in città, mentre per gli italiani vale il contrario. Rispetto al grado di intensità percepito in queste relazioni, in linea di massima le stime del campione 2014/2015 sono in linea con quelle del campione 2007/2008 e tuttavia si può notare un netto aumento, fra i ragazzi tedeschi, nella scelta della Figura 2 (=relazione poco stretta) e una diminuzione nella scelta della Figura 4 (=relazione molto stretta; cfr. *ibid.*, Tabella 79, p. 216).

7. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua

Dopo aver analizzato e commentato i dati circa i contatti che gli studenti del campione intrattengono con persone dell'altro gruppo linguistico, si procederà ora a descrivere l'uso che gli studenti fanno della seconda lingua nelle relazioni con gli stessi amici/conoscenti dell'altro gruppo in determinati contesti quotidiani e quali sentimenti accompagnano il parlare in L2.

7.1 La lingua usata nella comunicazione con gli amici dell'altro gruppo linguistico

I ragazzi che hanno rapporti di amicizia con altoatesini dell'altro gruppo linguistico rispetto al proprio (qui inteso come parlanti la seconda lingua di chi risponde alla domanda) hanno risposto ad alcune domande che hanno lo scopo di chiarire le dinamiche della comunicazione intergruppi. Le risposte degli studenti non celano sorprese: nei contatti con gli amici di seconda lingua, i bilingui sono quelli che utilizzano più spesso la loro L2 (66,7%), seguiti dai tedeschi (52,2%); gli italiani, al contrario, ricorrono nel 79,9% dei casi alla propria madrelingua e solo il 9,8% parla in L2 (cfr. Tabella 15). Fra coloro che dichiarano di impiegare entrambe le lingue in egual misura, le differenze intergruppi si ridimensionano molto fino ad annullarsi fra bilingui e tedeschi.

D13: In che lingua avviene in genere la comunicazione tra lei e i suoi amici altoatesini tedeschi/italiani (= gruppo di L2)?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Si usa esclusivamente o prevalentemente la L1	31,3	79,9	17,1	41,0
Si usano sia l'italiano sia il tedesco allo stesso modo	16,5	10,3	16,2	14,7
Si usa esclusivamente o prevalentemente la L2	52,2	9,8	66,7	44,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	339	214	210	763

Tabella 15: Lingua di comunicazione utilizzata nei contatti intergruppi per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

La frequenza di impiego delle due lingue è pressoché la stessa anche nella comunicazione con la persona che rappresenta la relazione più stretta con un membro della comunità di L2 (cfr. cap. 6.2.3): fra tedeschi e bilingui cresce di un paio di punti percentuali la frequenza di utilizzo della L2, mentre fra gli italiani rimane immutata la percentuale di coloro che utilizzano prevalentemente o solamente la L1, diminuiscono coloro che utilizzano la L2 e aumenta di poco la percentuale di chi parla sia L1 sia L2 (cfr. Tabella 16).

D19: In che lingua avviene/avveniva in genere la comunicazione con questa persona (= rapporto più significativo con un membro della comunità di L2)?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Si usa esclusivamente o prevalentemente la L1	27,8	79,2	15,0	38,4
Si usano sia l'italiano sia il tedesco allo stesso modo	17,4	13,0	14,2	15,5
Si usa esclusivamente o prevalentemente la L2	54,9	7,8	70,8	46,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	536	269	226	1.031

Tabella 16: Lingua di comunicazione utilizzata nei contatti con la persona di L2 più significativa per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

Come passo successivo si è chiesto agli studenti di motivare il loro comportamento linguistico nei casi di utilizzo esclusivo della madrelingua o della seconda lingua. Ciò che spinge gli italiani a parlare in italiano con gli amici di lingua tedesca è in primo luogo la presunzione che questi ultimi conoscano l'italiano (L2) molto meglio di quanto essi conoscono il tedesco (86,5%, cfr. Appendice, Tabella 72), secondariamente perché agli amici di lingua tedesca verrebbe spontaneo rivolgersi a loro in italiano (82,4%) e perché si sentono più sicuri nell'utilizzo della L1 (80,3%). Anche la mancanza di un'adeguata competenza del dialetto sudtirolese viene indicata come giustificazione forte del ricorso alla madrelingua (71,9%; cfr. Appendice, Tabella 73), mentre meno della metà imputa l'abitudine di parlare in L1 nei contatti intergruppi al fatto che agli altoatesini di lingua tedesca non piacerebbe utilizzare il tedesco standard nella comunicazione quotidiana (42,2%) e solo un terzo lo farebbe perché gli amici di lingua tedesca vogliono esercitarsi in italiano L2 (31,6%, Tabella 72). Fra gli studenti di lingua tedesca che ricorrono alla L1 nella comunicazione con gli amici di lingua italiana prevale invece il senso di sicurezza infuso dall'uso della madrelingua (71%), a cui segue la consuetudine degli amici italiani di rivolgersi ad essi in tedesco L2 (69,8%). Poco meno della metà dei rispondenti, infine, parla in L1 perché ritiene che gli amici conoscano il tedesco L2 meglio di quanto loro conoscano l'italiano (45,7%) e perché essi vogliono esercitarsi nella L2 (43,8%). Le risposte degli studenti bilingui seguono, invece, tutto un altro percorso. Il motivo più forte in base al quale essi dichiarano di parlare in L1 è che è in questa lingua che vengono interpellati dagli amici di L2 (75,7%) e la metà di essi lo fa perché si sente più sicuro (48,6%). Solo il 40% è persuaso del fatto che gli amici conoscano la loro L1 meglio di quanto essi padroneggiano la L2 e appena il 35,7% giustifica il proprio ricorrere alla L1 perché gli amici vogliono esercitarsi in L2.

Tra chi risponde, invece, di usare la L2 nel relazionarsi con gli amici dell'altro gruppo linguistico, l'elemento spontaneità ("perché mi viene spontaneo") è il motivo più ricorrente in tutti e tre i gruppi (91% tedeschi, 76,7% italiani, 93,7% bilingui; cfr. Appendice, Tabella 74). Il desiderio di esercitarsi è ben presente fra i rispondenti tedeschi (83,3%) e italiani (74,4%), molto meno fra i bilingui (45,4%), e lo stesso vale per l'essere gentili e l'andare incontro all'interlocutore (74,2% tedeschi, 67,4% italiani e 53,4% bilingui). La consapevolezza di conoscere la L2 meglio di quanto gli amici conoscano la L2 (ossia la L1 dei rispondenti) è dichiarata più o meno in egual misura da tedeschi (67%) e bilingui (64,9%) e in misura molto inferiore dagli italiani (25,6%).

7.2 La competenza di L2: autovalutazione

In tema di competenza e consapevolezza linguistica, è interessante leggere i dati relativi all'autovalutazione della competenza di L2 compiuta dagli studenti (cfr. Figura 8; anche Appendice, Tabella 75). Lo spartiacque per tedeschi e italiani è rappresentato dal livello B1 su cui la maggior parte degli studenti di entrambi i gruppi colloca la propria competenza di L2 (51% tedeschi, 43,4% italiani) e al di sopra del quale si considera circa un terzo degli studenti di ciascun gruppo (B2 – C2: 33,5% tedeschi, 35,3% italiani). Per i bilingui, invece, il livello spartiacque è il B2 su cui il 35,5% degli studenti considera essere la propria competenza e al di sopra del quale un corposo 41,7% individua il proprio grado di competenza linguistica (C1-C2). A sorpresa, un 17% dei bilingui dichiara che la propria competenza di L2 è di livello B1 e un 5,8% addirittura di livello inferiore, segno che forse il sentirsi “bilingui” non è, per questi ragazzi, immediatamente o in primo luogo legato a un buon grado di conoscenza di entrambe le lingue ma dipende piuttosto da un sentimento di vicinanza tanto alla comunità tedesca quanto a quella italiana²⁴. Non stupisce in egual misura ma certo non lascia indifferenti il fatto che, dopo tanti anni di studio, il 15,5% fra i tedeschi e addirittura il 21,3% fra gli italiani riconosca di avere una competenza di L2 di livello A2 o A1 (A1 = 3,9% tedeschi e 9,9% italiani).

D54: Indichi qual è, secondo lei, il suo livello di competenza della L2.

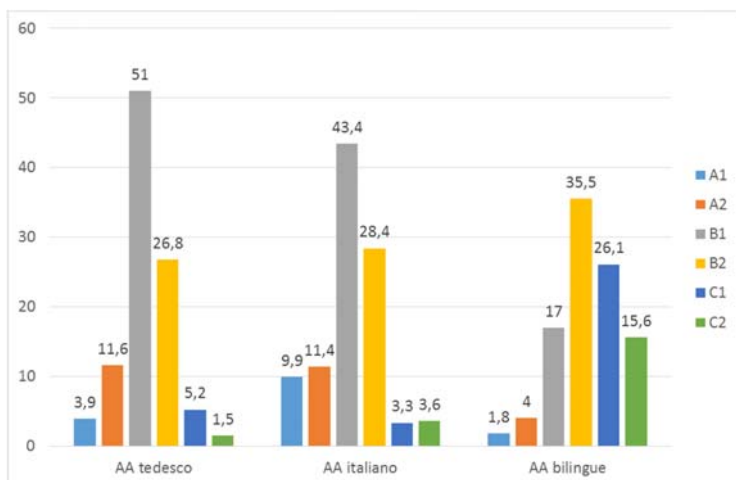


Figura 8: Autovalutazione della competenza di L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali. N=1.533

Agli studenti che hanno compilato il questionario in lingua italiana è stato chiesto di stimare qual è il loro livello di competenza del dialetto tedesco altoatesino, che rappresenta il codice linguistico di gran lunga più utilizzato dalla comunità di lingua tedesca sia a livello privato (cfr. Gosetti et al. 2015: 143) sia a livello pubblico/lavorativo (ibid., pp. 89-90). Ne emerge che il 27,1% degli italiani non è in grado né di comprenderlo né tanto meno di parlarlo, il 40,9% ne ha una competenza bassa, di livello A1-A2, e il 17% di livello B1 (cfr. Figura 9; anche Appendice, Tabella 76). Pochi, il 14,2%, hanno una conoscenza del dialetto sudtirolese a livello B2 o superiore. Le cose vanno comprensibilmente meglio fra i bilingui che nel 54,5% dei casi stimano la propria

²⁴ Fra gli studenti che si dichiarano “bilingui” c’è un 5,1% (14 casi) che indica una madrelingua diversa da italiano e/o tedesco: fra questi solo 5, ovvero l’1,8% del sottocampione totale (276 casi), indica un livello di competenza di livello A1/A2.

competenza del dialetto al livello C1-C2, nel 16,2% al livello B2, mentre il restante 22% la colloca al livello B1 (10,3%) e A1-A2 (11,7%).

D55: Indichi qual è, secondo lei, il suo livello di competenza del dialetto tedesco altoatesino.

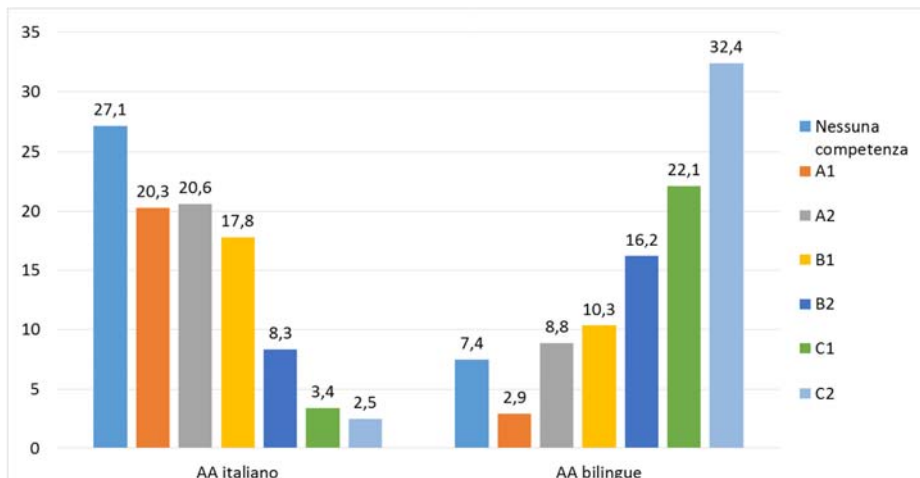


Figura 9: Autovalutazione del livello di competenza del dialetto tedesco altoatesino per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali. N=397

Al medesimo sottocampione, è stato poi chiesto di esprimere il proprio eventuale desiderio di imparare il dialetto tedesco altoatesino e il grado di accordo con la possibilità di impararlo a scuola. La maggior parte dei ragazzi del gruppo italiano (44%) dichiara che vorrebbe imparare il dialetto sudtirolese e tuttavia un 34,8% si dice contrario (cfr. Appendice, Tabella 77). Inoltre, la metà dello stesso sottocampione non accoglierebbe con favore la possibilità di impararlo a scuola (cfr. Appendice, Tabella 78). L'indisponibilità a imparare i rudimenti del dialetto sudtirolese – almeno in linea teorica - sui banchi di scuola, sommata alla scarsa propensione a parlare in tedesco nei contatti intergruppi, fa emergere una qualche contraddizione rispetto all'importanza, presente e futura, che gli stessi studenti del gruppo italiano attribuiscono al dialetto altoatesino (cfr. cap. 4.3.1). Al netto di quei retaggi culturali tipicamente italiani che inducono a stigmatizzare l'uso del dialetto (cfr. Grochowska, 2013) e data la consapevolezza, già insita nei ragazzi, di quale ruolo fondamentale svolga il dialetto sudtirolese nella quotidianità altoatesina, una riflessione pragmatica sui possibili benefici che l'avvicinarsi ad esso comporterebbe sarebbe più che auspicabile.

7.3 La seconda lingua nella quotidianità degli studenti

Accanto all'obiettivo principale di capire con quali mezzi e competenze di seconda lingua gli studenti altoatesini si affacciano alla vita locale, si è voluto appurare anche se e con quale frequenza essi agiscono e interagiscono "nel mondo" in seconda lingua. Per questo è stata loro sottoposta una serie di domande sulla frequenza effettiva di utilizzo, passivo o attivo, della L2 per svolgere determinate attività quotidiane. Escludendo le risposte degli studenti bilingui che sono, per ovvi motivi, quelli che maggiormente impiegano attivamente e passivamente la L2 con percentuali di risposta - per le categorie "abbastanza/molto spesso/sempre" – che

vanno dal 47,8% (*leggere*)²⁵ al 70,3% (*fare una breve conversazione*; cfr. Appendice, Tabella 79), l'utilizzo della L2 da parte degli studenti del gruppo italiano e tedesco è in generale abbastanza sporadico. In tutti i casi la risposta più frequente è "qualche volta", modalità di risposta assai "diplomatica" e purtroppo difficilmente quantificabile. Ciò premesso si può osservare che il fanalino di coda fra tutte le attività praticate in L2 è rappresentato dalla visione di programmi televisivi e dall'ascolto di programmi radiofonici in L2: il 44% di entrambi i gruppi non guarda mai film o trasmissioni e non ascolta mai programmi radiofonici in L2, il restante 40% lo fa "qualche volta" ed è solamente il 16-17% a farlo da "abbastanza spesso" a "sempre". Gli italiani sono meno propensi a effettuare brevi scambi in L2 rispetto ai tedeschi (rispettivamente 14,4% vs 9,4%, "mai") ma chi lo fa tra "abbastanza spesso" e "sempre", lo fa con la stessa frequenza dei coetanei tedeschi (31,5% vs 31,3%). A quanto pare tedeschi e italiani non chiacchierano mai in L2 mediamente nel 39% dei casi, ma gli italiani che lo fanno da "abbastanza spesso" a "sempre" superano i tedeschi di 6,7 punti percentuali (22,2% vs 15,5%)²⁶. Analogamente, gli italiani sembrano nettamente più propensi a scrivere brevi testi (26,4%) e a leggere in L2 (27%) rispetto ai tedeschi (rispettivamente 17% e 14,5%, categorie "abbastanza/molto spesso/sempre"), anche se le percentuali di coloro che non praticano mai queste attività sono comunque abbastanza importanti in entrambi i gruppi.

Dopo aver effettuato l'analisi delle componenti principali e aver verificato la presenza di un'unica dimensione latente, si è ottenuto un indice di utilizzo della L2 per svolgere attività quotidiane in cui valori bassi ne indicano un utilizzo passivo e valori alti un utilizzo attivo. L'analisi della varianza e il test di Tukey hanno messo in luce differenze significative tra tutti e tre i gruppi, in misura maggiore fra bilingui e tedeschi e italiani ma anche fra tedeschi e italiani ($F=214,830$; $p<0,000$; cfr. Appendice, Tabella 80 e Tabella 81). I bilingui sono quelli che più di tutti fanno un uso attivo della L2, seguono – ben distanziati – gli italiani e infine i tedeschi (cfr. Figura 10).

²⁵La lettura in L2 sembra essere l'attività in assoluto meno praticata anche fra i bilingui. Si noti, ad esempio, la percentuale di risposta "molto spesso" che nel caso della lettura, 15,9%, è la più bassa rispetto alla stessa categoria negli altri item. Il dato si lega, molto probabilmente, alla generale scarsa pratica di lettura rilevata nel nostro Paese (cfr. Istat 2016: 6-7) e amplifica l'ulteriore scarsa propensione a farlo in una lingua diversa dalla propria.

²⁶ Il dato appare un po' anomalo, considerata la scarsa propensione dei ragazzi del gruppo italiano a interagire in tedesco L2 nei rapporti intergruppi.

D47: Pensi agli ultimi sei mesi trascorsi: con quale frequenza si è trovato/a a utilizzare la seconda lingua per svolgere le seguenti attività?

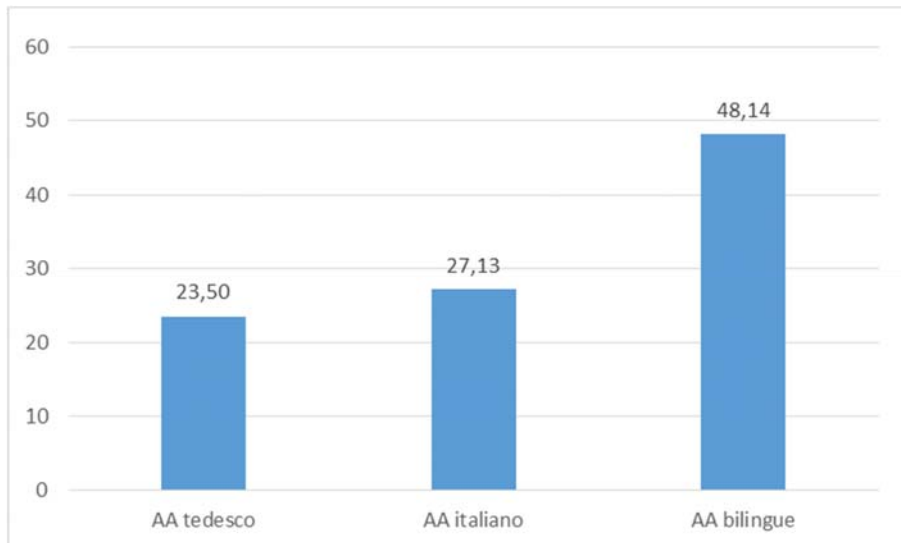


Figura 10: Confronto fra medie dell'indice di utilizzo passivo – attivo della L2 per senso di appartenenza linguistica (scala di riferimento da 0 a 100). N = 1.534

Questo dato trova peraltro conferma nella risposta alla domanda relativa ai contesti di utilizzo della L2: il 20,2% degli studenti del gruppo tedesco dichiara, infatti, di non utilizzare mai la L2 nei contesti elencati e lo stesso vale per il 27,9% dei coetanei del gruppo italiano che sono però più attivi sul fronte delle attività effettivamente praticate in L2 (cfr. Tabella 17). Anche in questo caso i bilingui risultano essere quelli che più utilizzano la L2 in contesti diversi, pertanto il commento si concentrerà sui dati di italiani e tedeschi. Nel confronto tra i due gruppi è possibile notare delle tendenze di massima: a quanto pare, i tedeschi sono complessivamente più inclini degli italiani a utilizzare la L2 in contesti di comunicazione faccia a faccia, come ad esempio durante le attività sportive (30,1% vs 24,3%), nei locali pubblici (35% vs 27,9%) e praticando attività ricreative/culturali (13,7% vs 10,2%). Gli italiani, al contrario, sembrano più a loro agio nell'utilizzare la L2 in contesti di comunicazione asincrona (scrittura di e-mail) o sincrona (chat) mediata dal computer (29,4% vs 21,7%) e in Internet (18,9% vs 16,2%). Non si rilevano differenze per quanto concerne l'impiego della L2 a scuola al di fuori della lezione di L2 (40,3% tedeschi vs 41,4% italiani), mentre è notevole la distanza fra i due gruppi nell'utilizzo della L2 al lavoro (33,7% tedeschi vs 15,3% italiani), dato difficilmente interpretabile in mancanza di ulteriori dettagli sul tipo di attività, e che potrebbe forse dipendere dal tipo di lavoro, a contatto o meno col pubblico.

D49: Pensi a una tua settimana tipo: in quali di queste/i occasioni/contesti si trova a utilizzare più frequentemente il tedesco come lingua di comunicazione? (Risposta multipla)

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue
Non utilizzo mai L2	20,2	27,9	8,0
A scuola (al di fuori della lezione di L2, ad es. durante l'intervallo)	40,3	41,4	46,9
Al lavoro	33,7	15,3	37,8
In parrocchia/gruppi religiosi	1,0	0,9	3,3
Praticando uno sport	30,1	24,3	39,6
In un bar/locali pubblici	35,0	27,9	58,9
In Internet	16,2	18,9	39,6
Per scrivere e-mail, sms, per chattare	21,7	29,4	54,9
Praticando attività ricreative/culturali	13,7	10,2	30,5
Altro	3,6	3,6	13,5
(N)	918	333	275

*Le percentuali e i totali si basano sui rispondenti.

Tabella 17: Frequenza di utilizzo della L2 in contesti quotidiani per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

Per completare il quadro circa l'impiego della L2 nella quotidianità, si è chiesto ai ragazzi di stimare il grado di ansia che il parlare in L2 in determinate situazioni provoca loro. Anche in questo caso i bilingui sono quelli che si destreggiano con maggiore disinvoltura nella comunicazione in L2, mentre la sensazione di agio o disagio varia fra tedeschi e italiani (cfr. Tabella 18). I primi si sentono molto più a disagio rispetto ai secondi quando si tratta di parlare la L2 fuori dall'Alto Adige (21,9% vs 37,4%; categoria "un po'/molto a mio agio"), di fare una breve conversazione (60,1% vs 53,6%; categoria "un po'/molto in ansia") e di chiacchierare/dialogare in L2 (41,5% vs 49,4%; categoria "un po'/molto in ansia"). Quando si tratta di scrivere un breve testo, invece, la percentuale di studenti che si sente a proprio agio nel farlo è sostanzialmente uguale in entrambi i gruppi (32,5% tedeschi e 34,4% italiani), ma fra gli italiani la percentuale di coloro che si sente "un po'/molto in ansia" è più nutrita rispetto ai tedeschi (35,9% vs 25,3%). In generale, dunque, il sentimento di disagio che accompagna l'utilizzo della L2 in attività più o meno quotidiane è avvertito e dichiarato da quasi la metà del campione di entrambi i gruppi (in media il 45% per tutti e quattro gli item) e potrebbe svolgere una funzione inibente sulla disponibilità dei ragazzi a misurarsi con la L2 al di fuori dell'immediato contesto scolastico.

D48: Come si sente quando si trova a utilizzare la lingua tedesca/italiana (L2) nelle seguenti situazioni?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Per fare una breve conversazione</i>				
Un po'/molto in ansia	60,1	53,6	18,8	51,2
Né l'uno né l'altro	27,9	24,6	24,3	26,5
Un po'/molto a mio agio	12,0	21,9	56,9	22,2
<i>Per chiacchierare e dialogare</i>				
Un po'/molto in ansia	41,5	49,4	11,6	37,8
Né l'uno né l'altro	33,0	18,9	21,0	27,8
Un po'/molto a mio agio	25,5	31,7	67,4	34,4
<i>Per scrivere un breve testo</i>				
Un po'/molto in ansia	25,3	35,9	10,5	25,0
Né l'uno né l'altro	42,2	29,6	25,0	36,4
Un po'/molto a mio agio	32,5	34,4	64,5	38,7
<i>Quando si trova a parlare L2 fuori dall'Alto Adige</i>				
Un po'/molto in ansia	53,8	43,1	19,2	45,2
Né l'uno né l'altro	24,4	19,5	21,7	22,8
Un po'/molto a mio agio	21,9	37,4	59,1	31,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	233	43	174	450

Tabella 18: Sensazione di agio/ansia nell'utilizzo della L2 in determinati contesti per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

Allo scopo di inquadrare ancor meglio il sentimento di disagio nel misurarsi con la L2 espresso dagli studenti, si è effettuata l'analisi delle componenti principali che ha confermato la presenza di un'unica dimensione latente e si è proceduto, partendo dai punteggi fattoriali, alla creazione di un indice in cui punteggi bassi corrispondono a un alto grado di disagio e, viceversa, punteggi alti indicano un basso grado di disagio o una sensazione di agio nell'utilizzare la L2 per svolgere alcune attività quotidiane. Il risultato dell'analisi della varianza e il test di Tukey hanno confermato, anche in questo caso, una differenza significativa fra le medie dei tre gruppi ($F = 182,353$; $p < 0,000$; cfr. Appendice, Tabella 82 e Figura 11) che si limita però al confronto fra i bilingui – che avvertono un basso grado di disagio – e gli studenti di lingua tedesca e italiana i cui punteggi, al contrario, denunciano un grado di disagio abbastanza pronunciato. Fra questi ultimi, tuttavia, la differenza non è statisticamente significativa (cfr. Appendice, Tabella 83).

D48: Come si sente quando si trova a utilizzare la lingua tedesca/italiana (L2) nelle seguenti situazioni?

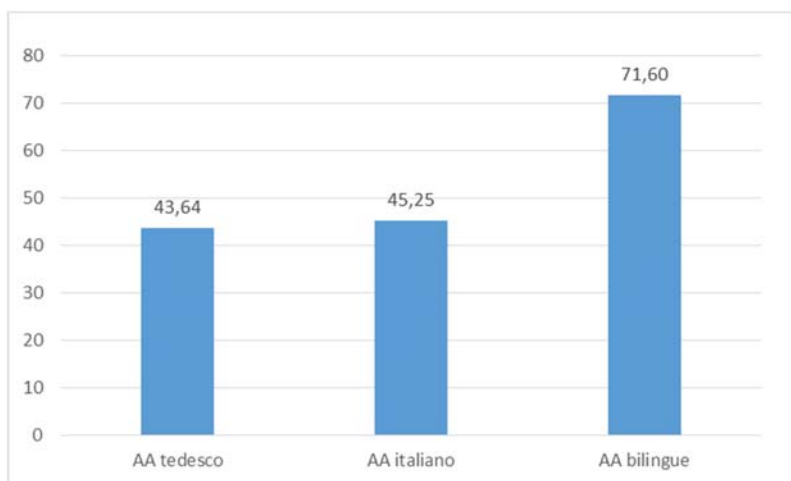


Figura 11: Confronto fra medie dell'indice di ansia/agio nell'utilizzo della L2 per senso di appartenenza linguistica (scala di riferimento da 0 a 100). N= 1.534

7.4 Il confronto con Kolipsi 2007/2008

La lingua usata nella relazione più stretta con un membro della comunità di L2. Gli studenti appartenenti al gruppo italiano del campione 2014/2015 fanno dichiarazioni sovrapponibili a quelle dello stesso gruppo del campione precedente: in entrambi i casi il 79% dei ragazzi ha ammesso di utilizzare la propria L1 nel dialogo con la persona di madrelingua tedesca con cui hanno intrattenuto la relazione più stretta (cfr. Forer et al. 2012, Tabella 75, p. 212). I ragazzi di lingua tedesca, invece, pur confermando a grandi linee la tendenza osservata nel campione 2007/2008, risultano un po' meno disponibili a parlare in L2 in questo tipo di relazione.

L'utilizzo della prima o seconda lingua nel contatto con membri della comunità di L2. Non è purtroppo possibile effettuare un confronto diretto delle risposte fornite dai due campioni poiché, sebbene alcuni item cardine siano identici, le modalità di risposta sono diverse²⁷. Si può tuttavia tentare di rilevare delle tendenze di massima, in particolare riferendosi alle categorie di risposta "abbastanza/molto/del tutto vero" e "un po'/abbastanza/del tutto d'accordo". Per quanto concerne il ricorso alla madrelingua nel contatto con gli altoatesini di L2, che nel questionario 2014/2015 sono specificamente gli amici di L2, i due motivi comparabili mostrano tendenze simili. L'argomentazione che era risultata la più forte per il campione 2007/2008, ovvero il senso di sicurezza infuso dall'utilizzo della madrelingua, è molto forte anche nel campione più recente e, come in passato, più frequente fra gli italiani che fra i tedeschi (cfr. Ibid., Tabella 102, pp. 251-252). Il secondo

²⁷ Nel primo studio Kolipsi si è optato per una scala Likert a 5 punti (per niente/poco/abbastanza/molto/del tutto vero), mentre nel secondo si è preferito utilizzare una scala Likert a 7 punti (del tutto/un po'/abbastanza in disaccordo, né d'accordo né in disaccordo, un po'/abbastanza/del tutto d'accordo).

motivo, il riconoscimento di una migliore competenza della L2 da parte degli interlocutori (*perché conoscono la mia L1 meglio di quanto io conosco la L2*), mostra anch'esso la stessa tendenza ma parrebbe che i ragazzi di lingua tedesca attribuiscono ai loro amici di lingua italiana una migliore competenza della L2 più frequentemente rispetto al passato. Permane, nei ragazzi di lingua italiana, l'idea, già espressa nel primo studio, che agli altoatesini di lingua tedesca non piaccia parlare in tedesco standard.

Fra i motivi che spiegano, invece, l'utilizzo della L2 nella comunicazione intergruppi, il desiderio di esercitarsi e la consapevolezza della propria migliore competenza della L2 (*perché penso di conoscere meglio la L2 di quanto i miei amici conoscono la mia L1*) sembrano cresciuti nei ragazzi del gruppo tedesco e stabili in quelli del gruppo italiano (cfr. *ibid.*, Tabella 103, pp. 253-254).

L'uso della seconda lingua nella quotidianità. Agli studenti del campione 2007/2008 era stato chiesto di specificare con quale frequenza essi utilizzavano la L2 nella loro vita quotidiana, mentre al campione 2014/2015 è stato dato un preciso riferimento temporale, i sei mesi precedenti la somministrazione del questionario, nel quale collocare l'utilizzo della seconda lingua. È bene tenere a mente questo dettaglio che può forse aver influito sulle disparità rilevate presso i ragazzi del gruppo tedesco. Eccezion fatta per la voce "per fare una breve conversazione", infatti, in tutti gli altri casi – "per leggere", "per seguire un film/programma TV o radiofonico", "per scrivere un breve testo" – le percentuali di studenti del gruppo tedesco che rispondono "mai" è cresciuta in maniera molto importante, con una conseguente diminuzione delle risposte "qualche volta" e soprattutto "abbastanza spesso/molto/sempre" (cfr. *ibid.*, Tabella 100, pp. 248-249). Fra gli studenti del gruppo italiano, al contrario, la situazione appare senz'altro più stabile e addirittura pare che i ragazzi si cimentino i brevi conversazioni un po' più spesso rispetto al passato. Tuttavia, anche presso gli italiani sembra diminuita la fruizione di televisione e radio in L2.

Il sentimento di agio o di disagio nell'utilizzare la L2. L'ansia che accompagna il misurarsi con la L2, specie in attività di produzione e non di ricezione della lingua, è indubbiamente aumentata rispetto al passato in entrambi i gruppi ma in particolare nei ragazzi del gruppo tedesco (cfr. *ibid.*, Tabella 89, pp. 229-230). Nelle tre voci "per fare una breve conversazione", "per scrivere un breve testo", "quando si trova a parlare la L2 fuori dall'Alto Adige", le percentuali di studenti tedeschi che dichiarano di sentirsi "un po'/molto in ansia" è molto aumentata, mentre fra gli italiani l'aumento, che pure c'è, è molto più contenuto. Dall'altra parte, le percentuali di studenti tedeschi che rispondono di sentirsi "un po'/molto a proprio agio" non mostrano differenze altrettanto importanti, eccezion fatta per la voce "per fare una breve conversazione" dove la diminuzione è tangibile, mentre fra gli italiani diminuisce di poco la sensazione di agio in questa stessa circostanza ma aumenta quando si tratta di "scrivere un breve testo" e "parlare in L2 fuori dall'Alto Adige".

8. Gli studenti altoatesini e l'apprendimento della seconda lingua

Nel presente capitolo sarà affrontato l'oggetto principale del progetto Kolipsi ovvero l'approccio allo studio della seconda lingua in provincia di Bolzano nelle sue diverse dimensioni: quella scolastica, quella extrascolastica e quella personale e familiare. Nel commentare i dati si descriveranno la quotidianità degli studenti durante la lezione di lingua, le esperienze didattiche e le attività extrascolastiche intraprese per migliorare l'apprendimento della L2, per poi affrontare il tema cruciale della motivazione allo studio della L2 e del ruolo che la famiglia svolge a questo proposito.

8.1 La lezione di L2: strumenti e attività

Dal punto di vista degli strumenti impiegati in classe, la lezione di L2 sembra ancora ben ancorata alla tradizione: l'antologia e il libro di testo, infatti, sono di gran lunga i più utilizzati dall'insegnante (cfr. Appendice, Tabella 84). Gli strumenti elettronici sembrano non aver ancora sottratto spazio alla carta stampata, anche se si stanno facendo strada nella quotidianità scolastica, mentre i giochi didattici – forse ritenuti superati vista l'età dei discenti – sono scarsamente utilizzati. Anche le riviste non sembrano rientrare nella routine della lezione di L2 ma, a quanto pare, gli insegnanti di tedesco L2 ne fanno un uso più deciso rispetto ai colleghi di lingua italiana ("molto/quasi sempre/sempre": italiani 15,9% e bilingui di scuola italiana 26,9% versus tedeschi 9,2% e bilingui di scuola tedesca 5,8%).

La lezione di L2 si presenta, a prima vista, come un luogo deputato ad attività più passive che attive. L'attività che risulta essere di gran lunga la più frequente è, giustamente, l'ascolto dell'insegnante (il 61,5% del campione lo fa "molto/quasi sempre/molto spesso"; cfr. Appendice, Tabella 85), seguito dall'ascolto dei compagni che leggono o parlano in L2 (49,3%). Tutte le altre attività risultano essere molto meno usuali eccezion fatta, paradossalmente, per il parlare con i compagni in L1, praticato "molto/quasi sempre/sempre" dal 62,7% del campione e "abbastanza spesso" dal 15,5%. Al contrario, i ragazzi parlano ben poco fra di loro in L2 durante la lezione di L2 ("quasi mai/raramente/qualche volta": 75,4%). La scrittura di frasi e/o di lettere/temi in L2 è praticata molto frequentemente dal, rispettivamente, 37,7% e dal 29% del campione, con una leggera differenza fra scuole italiane e tedesche: nelle seconde la scrittura di testi lunghi pare meno praticata rispetto alle prime ("quasi mai/raramente/qualche volta": 48,8% versus 40,2%). Il dettato sembra pressoché scomparso ("quasi mai/raramente/qualche volta": 88,2%), mentre la traduzione da L2 a L1 è ancora discretamente praticata, in particolare nelle scuole di lingua italiana ("molto/quasi sempre/sempre": 28,5% versus 18,7% fra gli studenti di lingua tedesca). Una certa disomogeneità fra scuole, o meglio, fra la lezione di italiano L2 e quella di tedesco L2 è riscontrabile anche in altre pratiche quotidiane: lo studio dei vocaboli è più praticato nella lezione di tedesco L2 ("molto/quasi sempre/sempre" 31,6% versus 18,2%), così come la lettura dei giornali (inter)nazionali e locali, il relativo commento e la discussione di temi di attualità sono praticati meno raramente nella classe di tedesco L2 rispetto a quella di italiano L2. Anche presentare alla classe compiti svolti singolarmente o in gruppo in L2, pur non essendo un'attività largamente praticata ("quasi mai/raramente/qualche volta": 75% del campione), è più tipica della lezione di tedesco L2. Le differenze si annullano per quanto concerne la lettura di autori classici, contemporanei o locali assai poco praticata per entrambe le lingue. Non legge i classici della letteratura tedesca e italiana o lo fa solo "raramente/qualche" volta il 66,6% del campione e ancor meno letti risultano essere gli autori contemporanei

(80,6%) e quelli locali (88%). Per tutte e tre le voci gli studenti bilingui si distinguono dai coetanei di lingua italiana e tedesca con percentuali di lettura più alte: presumibilmente la maggiore pratica di lettura va fatta risalire alla migliore conoscenza della L2 da parte dei bilingui e non tanto alla quotidiana prassi della lezione di L2 chiaramente uguale a quella degli studenti italiani e tedeschi. Lo studio esplicito della grammatica in classe è affrontato con una certa regolarità da circa metà del campione (“abbastanza spesso”: 27,5% e “molto/quasi sempre/sempre”: 21,2%), così come la consultazione del vocabolario (“abbastanza spesso”: 26,1% e “molto/quasi sempre/sempre”: 20,5%) e sono in netta maggioranza gli studenti che si esercitano raramente con i testi di preparazione all’esame di stato e/o con i materiali delle certificazioni linguistiche (“quasi mai/raramente/qualche volta”: 66,6% e 69,1%). Da ultimo, argomenti diversi da quelli letterari o relativi all’indirizzo scolastico, come ad esempio la storia (inter)nazionale o la storia locale, vengono trattati assai di rado durante la lezione di L2 (rispettivamente, “quasi mai/raramente/qualche volta”: 75,6% e 81,5%).

8.1.1 Scambi fra scuole e gemellaggi

Si è già avuto modo di sottolineare il ruolo della scuola nel mettere in contatto i giovani delle due madrelingue fra loro (cfr. cap. 6.2.3), soprattutto considerando che gli istituti scolastici sono divisi per lingua d’insegnamento e raramente si verificano contatti spontanei fra gli studenti al loro interno. La pratica del gemellaggio, introdotta da tempo in provincia di Bolzano, appare pertanto come un’opportunità da sfruttare per favorire il nascere di rapporti interpersonali fra i ragazzi. Dai dati emerge tuttavia una situazione sbilanciata, almeno per quel che concerne gli scambi sul territorio: gli studenti iscritti alla scuola di lingua italiana, infatti, hanno fatto esperienza di gemellaggi e scambi con classi della provincia in misura molto maggiore rispetto ai coetanei iscritti alla scuola di lingua tedesca (italiani 48,3% versus tedeschi 28,4%; cfr. Appendice, Tabella 86). I gemellaggi con realtà fuori dall’Alto Adige sono in entrambi i casi poco praticati (cfr. Appendice, Tabella 87). Le dichiarazioni degli studenti trovano conferma in quelle dei docenti che hanno compilato il questionario a loro proposto e le cui risposte sono analizzate e commentate nel capitolo ad essi dedicato. Lo scarto fra scuole tedesche e italiane illustrato dai numeri riportati nella Tabella 19 rispecchia quanto affermato dagli studenti: sono le scuole italiane quelle maggiormente propense a praticare attività di scambio e gemellaggio a livello provinciale, mentre i gemellaggi con scuole fuori provincia registrano scarsa partecipazione da parte delle scuole di entrambe le lingue.

	Docenti italiano L2		Docenti tedesco L2		Totale	
<i>Partecipazione e/o organizzazione di gemellaggi con altre classi/scuole della provincia di Bolzano</i>	8	16,3	6	31,6	14	20,6
Totale	49	100,0	19	100,0	68	100,0
<i>Partecipazione e/o organizzazione di gemellaggi con altre classi/scuole al di fuori della provincia di Bolzano</i>	7	14,3	3	15,8	10	14,7
Totale	49	100,0	19	100,0	68	100,0

Tabella 19: Dichiarazioni dei docenti di L2 relativamente alla partecipazione/organizzazione di gemellaggi in provincia di BZ o fuori. Valori assoluti e percentuali.

Varrebbe la pena capire se i pochi scambi registrati nella scuola di lingua tedesca sono riconducibili a una mancanza di scuole partner di lingua italiana, oppure a scarso interesse rispetto a questa pratica.

8.1.2 Apprendimento della L2: esperienze e rapporto con l'insegnante

Il rapporto con l'attuale insegnante di L2 a quanto pare è buono: quasi la metà del campione lo definisce "molto/del tutto positivo" e il 38% lo giudica "abbastanza positivo" (cfr. Appendice, Tabella 88). Anche le esperienze maturate nell'ambito dell'apprendimento della L2 nei diversi gradi scolastici, dalle elementari alle superiori, sono nettamente positive e descritte sostanzialmente negli stessi termini da tutti e tre i gruppi per tutti e tre i gradi di istruzione. In tutti i casi, infatti, oltre il 60% degli studenti giudica l'esperienza come "del tutto/piuttosto positiva", circa il 15% in modo neutro e circa il 20% come "del tutto/piuttosto negativa" (cfr. Appendice, Tabella 89). Gli studenti bilingui esprimono giudizi significativamente più positivi rispetto agli altri due gruppi, fatto non sorprendente e riconducibile alla condizione di agio che chi già ha padronanza della L2 verosimilmente sperimenta.

8.2 Gli studenti altoatesini e il Content and Language Integrated Learning

È più o meno da trent'anni che in Alto Adige si parla di approccio veicolare nell'insegnamento della seconda lingua, ovvero di trasmissione di contenuti non linguistici in una lingua diversa dalla madrelingua dei discenti. Il tema era ed è caro in particolar modo, per non dire esclusivamente, alla comunità di lingua italiana che a seguito dell'entrata in vigore dello Statuto di Autonomia e delle norme di attuazione e in considerazione della crescente necessità di padroneggiare la seconda lingua per poter essere competitivi nel settore terziario, già a metà degli anni '70 iniziò a fare pressione su politica e scuola per soddisfare quel "bisogno di bilinguismo" (Mezzalana, 2008: 173) fino ad allora non ancora percepito come urgente. Uno dei cavalli di battaglia dei volenterosi cittadini, per lo più genitori, che si fecero portavoce di questa necessità fu ed è tutt'oggi, nell'impossibilità di ottenere l'istituzione di classi/scuole bilingui - improponibili considerato l'articolo 19 dello Statuto -, appunto l'insegnamento veicolare o, nella sua denominazione corrente, il Content and Language Integrated Learning (CLIL). All'inizio degli anni '90 iniziarono le prime sperimentazioni di insegnamento veicolare del tedesco presso la scuola elementare Manzoni e la scuola media Archimede, esperienze che si diffusero in fretta – pur non senza intoppi burocratici – ad altre scuole a Bolzano e in provincia. Negli anni 2000 l'approccio si consolidò nella scuola primaria e secondaria di primo grado e, da qualche anno, nell'ambito della revisione degli ordinamenti della scuola secondaria di secondo grado previsto a livello nazionale, il CLIL si è fatto strada nelle scuole superiori anche di lingua tedesca. Data la "maturità" di questa esperienza didattica in Alto Adige, in particolar modo nelle scuole di lingua italiana, la sua crescente importanza, gli investimenti e le speranze in essa riposte, si è ritenuto opportuno e in un certo senso doveroso – data la scarsità di dati empirici e scientifici sui risultati dell'insegnamento veicolare in seconda lingua a livello locale²⁸ – dedicare uno spazio per raccogliere numeri e impressioni circa la fruizione di esperienze CLIL da parte del campione coinvolto nel progetto Kolipsi²⁹.

²⁸ Le uniche due pubblicazioni disponibili in lingua italiana (Cavagnoli/Passarella 2011, Cavagnoli/Passarella 2016) si riferiscono solamente alla realtà della scuola elementare Manzoni e della scuola media Foscolo, mentre il documento in lingua tedesca (Cavagnoli 2016) rappresenta il resoconto della sperimentazione di insegnamento veicolare dell'italiano e dell'inglese in alcune classi di scuola superiore in lingua tedesca, limitatamente ai risultati di test di ingresso e uscita somministrati agli studenti e ai questionari sulla motivazione raccolti presso gli studenti, insegnanti e genitori coinvolti.

²⁹ Nel commentare i dati non si darà conto delle risposte degli studenti che si sono dichiarati appartenenti al gruppo bilingue ma solo di quelle degli studenti appartenenti ai gruppi italiano e tedesco.

La differenza fra studenti di lingua italiana e tedesca, che, come si è visto, affonda le sue radici nella storia stessa dell'approccio veicolare in Alto Adige, è evidente: poco meno della metà del campione di lingua italiana ha avuto esperienze di insegnamento CLIL durante il proprio percorso scolastico (47,3%; cfr. Tabella 20), mentre fra gli studenti di lingua tedesca è solo il 24,8% ad averne fatto esperienza.

D60: Ha mai preso parte a progetti CLIL in lingua tedesca/italiana, ovvero alcune materie le sono mai state in parte insegnate in lingua tedesca/italiana?

	AA tedesco	AA italiano	Totale
Sì	24,8	47,3	30,8
No	75,2	52,7	69,2
Totale	100,0	100,0	100,0
(N)	922	334	1.256

Tabella 20: partecipazione a iniziative/progetti/classi con metodo CLIL per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

Il CLIL nella scuola di lingua tedesca sembra essere “confinato” entro le mura della scuola superiore (88,3%; cfr. Tabella 21) e per i ragazzi del campione rappresenta dunque un'esperienza recente e verosimilmente ancora in fase di rodaggio. Gli studenti di lingua italiana, al contrario, contano esperienze di insegnamento CLIL in tutti i gradi scolastici e, a fronte di un 42,5% complessivo di studenti che hanno fruito di questo metodo in un solo grado scolastico, c'è un'ampia rappresentanza che ne ha fruito in due gradi scolastici (complessivamente il 34,3%) o addirittura in tutti e tre (23,4%).

	AA tedesco	AA italiano	Totale
Elementari	0,4	7,6	3,4
Medie	2,2	10,8	5,7
Superiori	88,3	24,1	62,1
Elementari + medie	0,0	20,3	8,2
Elementari + superiori	0,4	5,1	2,3
Medie + superiori	7,0	8,9	7,7
Elementari + medie + superiori	1,7	23,4	10,6
Totale	100,0	100,0	100,0
(N)	230	158	388

Tabella 21: insegnamento CLIL nei tre gradi scolastici per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

Per quanto concerne le materie oggetto di insegnamento veicolare³⁰, la scuola italiana sembra prediligere le materie umanistiche come storia e geografia, ben presenti sia alle elementari, sia alle medie (cfr. Figura 12). Alle elementari trovano largo spazio anche le scienze naturali e motorie che invece alle medie sono meno frequentemente oggetto di insegnamento veicolare a favore della geografia. Alle superiori in lingua italiana sono oggetto di insegnamento veicolare la storia, le scienze naturali, la geografia e altre materie fra cui la storia dell'arte, la filosofia, il diritto, l'economia. Presso le superiori in lingua tedesca il CLIL è particolarmente

³⁰ In considerazione della scarsa percentuale di esperienze CLIL nella scuola elementare e media di lingua tedesca, si commentano solo i dati relativi agli istituti superiori in lingua tedesca.

presente in campo scientifico con la matematica e materie “altre” come progettazione e costruzioni, topografia, ma anche con diritto, economia, servizi di ricevimento e storia dell’arte.

D64_6: Quale/i insegnante/i era/no coinvolto/i nel/i progetto/i CLIL? (Risposta multipla)

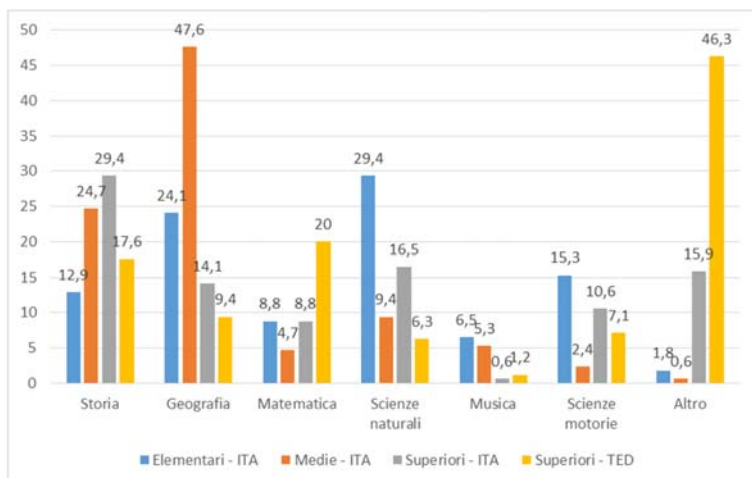


Figura 12: Materie oggetto di insegnamento CLIL nei tre gradi scolastici. Valori percentuali. N = 419

Gli insegnanti coinvolti nella didattica CLIL sono in prima istanza gli insegnanti di tedesco L2, alle elementari e medie in circa la metà dei casi e in poco più del 40% alle scuole superiori (cfr. Figura 13; anche Appendice, Tabella 90). Gli insegnanti di italiano L1 sono coinvolti in percentuali ben inferiori e che superano di poco il 10% solo alle superiori. Gli insegnanti di materia sono coinvolti in misura crescente dalle elementari (22,4%) alle superiori (28,2%). Questi ultimi sono in realtà i più rappresentati nella scuola superiore di lingua tedesca dove si occupano di progetti/didattica CLIL in quasi il 60% dei casi, seguiti da un 40% di insegnanti di L2 e dal 20% di insegnanti L1.

D64_6: Quale/i insegnante/i era/no coinvolto/i nel/i progetto/i CLIL? (Risposta multipla)

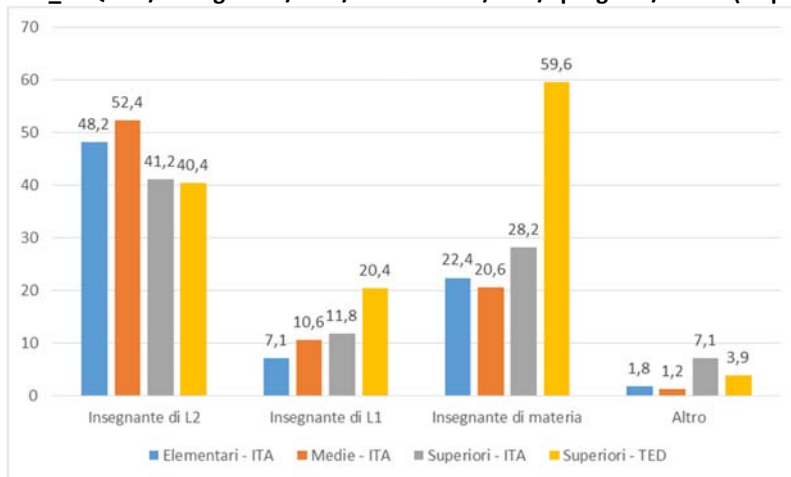


Figura 13: Insegnanti coinvolti nella didattica CLIL nei tre gradi di insegnamento. Valori percentuali. N = 418

8.2.1 CLIL: impressioni degli studenti

Un argomento molto caro alla ricerca in tema di CLIL è la valutazione che gli studenti ne danno, anche perché rappresenta un modo per misurare eventuali oscillazioni nel grado di apprezzamento per la lingua veicolare e nella motivazione allo studio della lingua stessa. Anche gli studenti che hanno partecipato al progetto Kolipsi hanno risposto a una batteria di domande volte a capire se essi percepiscono una sensazione di vantaggio derivante dall'aver fatto esperienza di insegnamento CLIL a scuola in termini di competenze linguistiche, di contenuto e di atteggiamento nei confronti dell'italiano o del tedesco L2. Va sottolineato che le valutazioni degli studenti di lingua tedesca, facendo nella stragrande maggioranza dei casi riferimento a un'esperienza didattica molto recente e quasi sicuramente non protratta per anni, vanno lette e interpretate con estrema prudenza e per sé, non in relazione ai giudizi dei coetanei di lingua italiana.

Per prima cosa è stato chiesto agli studenti di giudicare se aver affrontato lo studio di una o più materie/argomenti in L2 abbia influito o meno sui propri livelli di competenza della lingua e di conoscenza della materia e/o degli argomenti trattati. La maggior parte dei rispondenti di entrambi i gruppi ritiene che questa esperienza abbia influito positivamente e solo pochissimi sostengono che l'effetto sia stato più che altro negativo (cfr. Tabella 22). Oltre un terzo degli studenti, infine, non attribuisce al CLIL alcuna influenza sui propri livelli di conoscenza di lingua e contenuti.

D67: Crede che questo tipo di insegnamento abbia influito sul suo livello di competenza del tedesco seconda lingua e di conoscenza della/e materia/e insegnata/e?

	AA tedesco	AA italiano	Totale
Sì, positivamente	56,3	65,2	59,9
Sì, negativamente	3,9	2,5	3,4
No, non ha influito in alcun modo	39,7	32,3	36,7
Totale	100,0	100,0	100,0
(N)	229	158	387

Tabella 22: Giudizio a proposito dell'influenza del CLIL sul livello di conoscenza di L2 e contenuti per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

Gli studenti che hanno risposto affermativamente, hanno successivamente espresso il loro grado di accordo e/o disaccordo rispetto a otto affermazioni riguardanti la loro esperienza di insegnamento veicolare in L2. Nel complesso, pur con qualche distinguo, i giudizi sono positivi (cfr. Figura 14). In particolare, gli studenti di entrambi i gruppi ritengono di avere acquisito un bagaglio lessicale in L2 più ricco e non pensano che questo tipo di insegnamento abbia loro creato confusione rispetto alla grammatica e/o al lessico della L2. Gli studenti di lingua italiana non sono del tutto convinti di non aver perso informazioni essenziali nella materia e il 36,4% di essi lo dichiara apertamente; tuttavia un 60% scarso ritiene di aver imparato molte nozioni della materia e che senza questa esperienza non avrebbe maturato le stesse competenze nella lingua veicolare (65,4%) che rendono poco più della metà dei rispondenti più sicuri nella seconda lingua. Il giudizio in assoluto meno positivo è quello relativo all'apprezzamento della seconda lingua che non pare aver tratto un'ulteriore spinta dalla didattica CLIL: a fronte di un 42% di studenti di lingua italiana e un 34,8% di studenti di lingua tedesca che dichiarano un maggiore apprezzamento per la L2 derivante dall'esperienza CLIL, infatti, il 31,8% fra gli italiani e il 36,2% fra i tedeschi si dice, al contrario, in disaccordo con tale affermazione (cfr. Appendice, Tabella 91).

D68: Se pensa che questo tipo di insegnamento abbia influito sul suo livello di competenza del tedesco/italiano seconda lingua e di conoscenza della/e materia/e insegnata/e, potrebbe indicare il suo grado di accordo e disaccordo rispetto a queste affermazioni?



NB: per gli item negativi (2, 3, 4, 5) vengono rappresentate le risposte “del tutto/abbastanza/un po’ in disaccordo”, per tutti gli altri le risposte in accordo.

Figura 14: Valutazione dell’esperienza CLIL per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali. N = 245

8.3 L’impegno extra-scolastico per l’apprendimento della L2

L’attenzione rivolta al tema dell’apprendimento della seconda lingua in Alto Adige è, comprensibilmente e giustamente, altissima, pertanto si è voluto verificare se gli studenti intraprendono, in autonomia o con il sostegno economico della famiglia, delle attività per migliorare la propria conoscenza della L2 anche al di fuori del contesto scolastico. Stando alle risposte, accanto all’impegno scolastico, buona parte degli studenti (complessivamente il 42,8%) non si dedica in altro modo all’apprendimento della lingua seconda, e chi lo fa lo fa in percentuali spesso esigue. Le attività si suddividono in attività a pagamento, attività non a pagamento di tipo attivo e attività di tipo passivo. Per quanto concerne le attività a pagamento, ovvero la partecipazione a corsi di lingua e a soggiorni-studio fuori dall’Alto Adige, emerge una differenza fra studenti di lingua tedesca e italiana: questi ultimi, infatti, pur in percentuali modeste (25,7% e 26,3%; cfr. Tabella 23), sono nettamente più propensi ad affidarsi a corsi e soggiorni-studio a pagamento rispetto ai coetanei di lingua tedesca (11,9% e 17,7%). Non si evidenziano differenze, invece, nella pratica di attività non a pagamento e non istituzionalizzate che presuppongono il “produrre L2” come la frequentazione di persone o gruppi/associazioni di L2, la conversazione con esse e la frequentazione di ambienti virtuali in L2. In tutti i casi, e in particolar modo per quel che riguarda la familiarità con forum e/o social network in seconda lingua, le percentuali sono molto basse. Fra le attività passive, l’ascolto di programmi radiofonici è praticato da pochissimi ragazzi di entrambi i gruppi, mentre spicca la nettissima differenza nella visione di film e programmi televisivi in L2 da parte degli studenti di lingua tedesca (30,3%) rispetto a quelli di lingua italiana (19,5%). In generale, nel gruppo di lingua tedesca l’attività più praticata in assoluto è la visione di programmi tv in L2, mentre nel gruppo di lingua italiana si frequentano corsi di lingua e soggiorni-studio. Un discorso a parte va fatto per gli studenti bilingui il cui comportamento si avvicina a quello dei coetanei di lingua tedesca per quanto riguarda la fruizione del

mezzo televisivo in L2 (ben più alta nei bilingui, 41,5%), la scarsissima presenza in corsi di lingua (9,8%) e la modesta partecipazione a soggiorni-studio fuori provincia (20,4%). In tutte le altre voci, i bilingui registrano percentuali più alte rispetto a italiani e tedeschi, in particolar modo per quanto riguarda l'ascolto di programmi radiofonici in L2, e tuttavia anche l'impegno profuso da questo gruppo in attività extra-scolastiche volte all'apprendimento della L2 è molto limitato.

D53: Nell'ultimo anno ha partecipato a corsi e/o iniziative o svolto attività per migliorare la sua conoscenza del tedesco/italiano al di fuori della scuola? (Risposta multipla)

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue
Nessuna	45,1	37,7	41,1
Frequenza di corsi di lingua	11,9	25,7	9,8
Partecipazione a soggiorni fuori dall'Alto Adige	17,7	26,3	20,4
Frequentazione di persone/gruppi in prevalenza di L2 (ad es. gruppi sportivi/associazioni)	16,7	14,7	26,2
Conversazioni con parlanti di madrelingua L2	13,7	13,5	20,0
Frequentazione di forum/social network in L2	3,4	5,1	9,1
Ascolto di programmi radiofonici in L2	9,8	7,8	26,2
Visione di film/programmi televisivi in L2	30,3	19,5	41,5
Altro	3,1	1,2	3,6
(N)	922	334	275

*Le percentuali e totali si basano sui rispondenti.

Tabella 23: Attività intraprese per il miglioramento della L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

8.4 La motivazione allo studio della L2 in Alto Adige

Come nel primo studio Kolipsi, anche in questo secondo si è voluto chiarire quali sono gli obiettivi che motivano, o meno, gli studenti allo studio della L2 in Alto Adige. Il tema è di fondamentale importanza poiché è riconosciuto ormai da decenni che la motivazione rappresenta un prerequisito essenziale per un apprendimento linguistico di successo (Ushioda, 2016: 2) e lo è tanto più in una realtà come quella altoatesina dove “accogliere all'interno del proprio spazio vitale e del proprio repertorio linguistico elementi simbolici di un'altra comunità etnolinguistica” (Vettori, 2013: 120), ovvero imparare la lingua dell'altro gruppo, non è un processo privo di criticità. Ma proprio perché l'acquisizione di una seconda lingua è un processo intrinsecamente sociale (Ushioda, 2010: 16), anche la motivazione non riguarda solamente la dimensione individuale dell'apprendente ma anche quella sociale, sensibile a ciò che accade intorno a sé, alla percezione dei rapporti intergruppi e dove il supporto, la mediazione e l'esempio dei genitori rappresentano un importante fattore d'influenza. Per questo in Kolipsi non si sono indagati soltanto il livello e le ragioni della motivazione ad apprendere la L2 da parte degli studenti ma anche il ruolo dei genitori in questo processo (si veda anche il capitolo ad essi dedicato).

Riprendendo la batteria di domande somministrate al campione 2007/2008, tratte dalla *Attitude/Motivation Test battery* (AMTB) di Gardner (1985) e ulteriormente riadattate rispetto al primo Kolipsi, si è chiesto agli studenti di indicare il loro livello di accordo e disaccordo rispetto a una serie di affermazioni che riassumono le ragioni che promuovono e supportano la loro motivazione allo studio della L2. Particolarmente interessante, in un contesto di prossimità fra comunità di L1 e di L2 come è quello altoatesino, è verificare se le

ragioni di tipo integrativo, ovvero il desiderio di entrare in contatto con la comunità di cui si studia la lingua e, addirittura, di diventare simile ai suoi membri più apprezzati, sorpassano quelle di tipo strumentale che si concentrano invece solo sui vantaggi pratici derivanti da una buona competenza della L2. Nella Tabella 24 sono elencati prima gli item integrativi e poi quelli strumentali. La differenza fra i due orientamenti nella loro globalità è immediatamente visibile: l'accordo degli studenti rispetto alle quattro affermazioni che riassumono l'orientamento strumentale è molto alto, con percentuali fra l'80 e il 95% e trasversale ai tre gruppi di appartenenza, mentre l'espressione di accordo rispetto alle affermazioni che esprimono un orientamento di tipo integrativo, pur tendenzialmente simile fra i gruppi, è molto meno decisa. Le percentuali di accordo per questo orientamento, infatti, rimangono quasi sempre sotto la soglia dell'80%. Nel dettaglio: gli studenti dei tre gruppi percepiscono bene il ruolo della lingua come mezzo di contatto con l'altro gruppo. Nella stragrande maggioranza dei casi, infatti, essi ritengono importante imparare la L2 per poter comunicare meglio con gli altoatesini di L2 (86% del campione) e perché questo offre loro la possibilità di allacciare dei contatti con gli altoatesini di L2 (74,5%). Poco più della metà del campione (55,8%) ritiene che imparare la L2 serva a sentirsi più integrati nella vita sociale altoatesina e solamente il 25,1% dei rispondenti si dedica allo studio della L2 col fine ultimo di assomigliare agli altoatesini dell'altro gruppo. Presumibilmente i ragazzi hanno interpretato quest'ultima asserzione in chiave identitaria e hanno voluto ribadire la loro appartenenza al "proprio" gruppo. Tuttavia, essendo l'affermazione strettamente legata al concetto di acquisizione di una lingua diversa dalla propria, che di per sé presuppone l'introduzione di alcune caratteristiche dell'altro come la pronuncia e il lessico e attraverso di esso di una diversa *Weltanschauung* rispetto alla propria, le risposte degli studenti meritano una riflessione. Dato che sono più spesso gli studenti di lingua tedesca a non abbracciare questo fine, al contrario degli italiani che sembrerebbero un po' più aperti – anche rispetto ai bilingui – alla possibilità di "assomigliare" agli altoatesini dell'altro gruppo, è probabile che la paura di perdere la propria identità, figlia di un passato che fatica ad essere archiviato e continuamente alimentata da polemiche a vario titolo, dalla toponomastica alla scuola plurilingue, concorra ad allontanare le giovani generazioni da questa finalità. Non di meno meritano una riflessione le altissime percentuali di accordo rispetto alle ragioni strumentali che sostengono gli studenti nello studio della seconda lingua. Il 91,8% di essi ritiene importante imparare la L2 perché una buona competenza linguistica rappresenta un vantaggio se si vuole fare carriera, l'86,1% ne vede l'utilità per la prosecuzione degli studi, l'85,8% pensa al superamento dell'esame di bilinguismo – tuttora prerequisito per l'accesso ai concorsi pubblici – e, strettamente legato a questa voce, l'83,1% lo considera importante per poter trovare un impiego nella pubblica amministrazione locale.

D43: Imparare il tedesco/l'italiano L2 è importante per me

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>per essere più simile agli altoatesini di L2</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	66,1	56,1	55,4	62,0
Né d'accordo né in disaccordo	10,5	14,6	18,5	12,8
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	23,4	29,3	26,1	25,1
<i>perché mi permette di avere contatti con altoatesini di L2 in provincia di Bolzano</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	22,1	17,9	10,1	19,0
Né d'accordo né in disaccordo	5,8	7,8	6,9	6,4
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	72,1	74,3	83,0	74,5
<i>per sentirmi più integrato/a nella vita sociale della provincia di Bolzano</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	35,8	29,6	20,7	31,7
Né d'accordo né in disaccordo	10,9	13,1	16,7	12,4
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	53,2	57,3	62,7	55,8
<i>per comunicare meglio con gli altoatesini di L2</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	9,6	11,3	6,9	9,5
Né d'accordo né in disaccordo	3,4	4,5	8,3	4,5
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	87,0	84,2	84,8	86,0
<i>per poter trovare lavoro nella pubblica amministrazione</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	13,0	6,0	9,8	10,9
Né d'accordo né in disaccordo	6,3	5,4	6,2	6,1
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	80,7	88,7	84,1	83,1
<i>perché la conoscenza L2 rappresenta un vantaggio se si vuole fare carriera</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	4,9	2,7	4,7	4,4
Né d'accordo né in disaccordo	3,1	2,7	7,6	3,8
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	92,0	94,6	87,7	91,8
<i>perché potrebbe esserle utile per proseguire gli studi</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	9,7	11,6	5,1	9,3
Né d'accordo né in disaccordo	3,9	6,6	4,7	4,6
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	86,4	81,8	90,2	86,1
<i>perché voglio ottenere il patentino di bilinguismo</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	8,5	8,1	7,6	8,3
Né d'accordo né in disaccordo	4,8	8,7	6,5	5,9
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	86,7	83,3	85,9	85,8
Totale	100,0	100,0		100,0
(N)	924	335	276	1.535

Tabella 24: Fattori motivanti allo studio della L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

Le affermazioni degli studenti rispetto ai due tipi di fattori che sostengono l'impegno allo studio della L2 possono essere collocate teoricamente lungo due continuum che procedono da un basso grado di orientamento integrativo e/o strumentale a un alto grado di orientamento integrativo e/o strumentale. L'analisi

delle componenti principali ha, infatti, confermato la presenza di due dimensioni latenti soggiacenti alle affermazioni elencate nella Tabella 24 (cfr. Appendice, Tabella 92) e dunque si è proceduto alla creazione di due diversi indici. Dall'analisi della varianza emergono differenze statisticamente significative tra i gruppi linguistici per quanto concerne l'orientamento integrativo ($F=12,862$; $p<0,000$; cfr. Appendice, Tabella 93) ma non per l'orientamento strumentale (cfr. Appendice, Tabella 94) che è ugualmente forte in tutti e tre i gruppi senza distinzione (cfr. Figura 15).

D43: Orientamento strumentale.

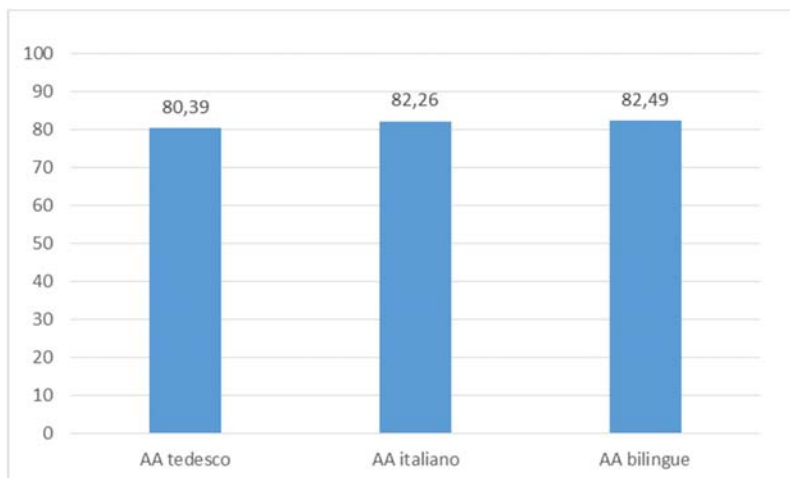


Figura 15: Confronto fra medie dell'indice di orientamento strumentale per senso di appartenenza linguistica. N = 1.535

Sono gli studenti bilingui a mostrare un orientamento integrativo più forte dei coetanei di lingua tedesca e italiana, mentre non si rilevano differenze significative fra questi ultimi due (cfr. Figura 16 e Appendice, Tabella 95).

D43: Orientamento integrativo.

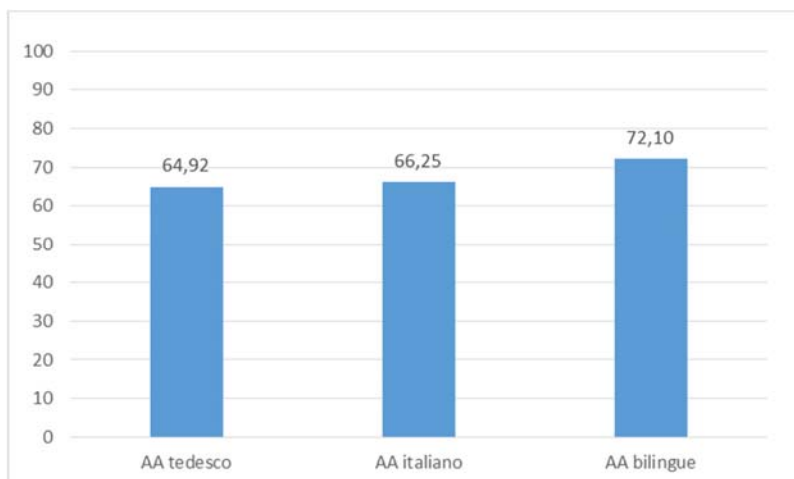


Figura 16: Confronto fra medie dell'indice di orientamento integrativo per senso di appartenenza linguistica. N = 1.535

Se è vero che gli orientamenti promuovono e sostengono la motivazione allo studio della L2, è altrettanto vero che è la motivazione il fattore chiave nel processo di apprendimento. Ai ragazzi è stato pertanto chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo rispetto ad alcune affermazioni che, insieme, riassumono i tre pilastri su cui si fonda la motivazione: l'intensità della motivazione e dello sforzo profuso nello studio della lingua target, il desiderio di imparare e l'atteggiamento nei confronti dello studio della lingua. Dall'osservazione dei dati emerge chiaramente un elemento: il grado di accordo o disaccordo del gruppo di lingua italiana è sempre di gran lunga sotto la media (o sopra, a seconda del verso dell'item), laddove quello dei bilingui è sempre sopra la media (Tabella 25). Ciò premesso, in generale la stragrande maggioranza degli studenti di tutti e tre i gruppi non ha l'impressione di perdere tempo studiando la L2 (84,6%), ritiene importante studiarla (80,7%) ed è molto motivata a impararla (72,2%). Le percentuali di accordo/disaccordo per gli ultimi tre item scendono di parecchio: è il 65,1% del campione a dichiarare che se anche non fosse obbligatorio sceglierebbe comunque di studiare la L2, il 58,3% a non sentirsi sotto pressione quando studia la L2 e il 57,7% a studiarla con piacere.

D46: Per ognuna delle affermazioni che seguono indichi il suo grado di accordo o disaccordo.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Sono molto motivato/a a imparare la L2</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	23,4	27,2	5,1	20,9
Né d'accordo né in disaccordo	5,0	8,1	12,0	6,9
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	71,6	64,7	83,0	72,2
<i>Francamente non mi importa di studiare L2</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	80,6	76,6	85,9	80,7
Né d'accordo né in disaccordo	4,8	6,9	6,2	5,5
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	14,6	16,5	8,0	13,8
<i>Anche se a scuola non fosse obbligatorio, sceglierei comunque di studiare la L2</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	27,2	37,4	8,7	26,1
Né d'accordo né in disaccordo	6,6	14,4	9,4	8,8
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	66,2	48,2	81,9	65,1
<i>Ho l'impressione di perdere il mio tempo studiando la L2</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	85,1	76,6	92,4	84,6
Né d'accordo né in disaccordo	6,4	9,0	5,1	6,7
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	8,5	14,4	2,5	8,7
<i>Quando studio L2 mi sento sotto pressione</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	56,4	41,6	84,8	58,3
Né d'accordo né in disaccordo	9,1	14,4	7,2	9,9
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	34,5	44,0	8,0	31,8
<i>Studiare la L2 mi piace</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	26,9	41,6	11,2	27,3
Né d'accordo né in disaccordo	15,0	17,1	12,3	15,0
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	58,0	41,3	76,4	57,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	924	334	276	1.534

Tabella 25: Espressione di accordo/disaccordo rispetto alla motivazione allo studio della L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

Anche in questo caso si è effettuata l'analisi delle componenti principali che ha confermato il costrutto latente per le sei affermazioni elencate nella Tabella 25 ed è stato creato un indice che rappresenta, lungo un continuum, il grado di motivazione allo studio della L2 da parte del campione dove valori bassi rappresentano uno scarso livello di motivazione e, viceversa, valori alti una forte motivazione. Come già intuito dalla lettura dei dati percentuali, il grado di motivazione differisce significativamente fra i tre gruppi di studenti ($F=74,203$; $p<0,000$; cfr. Appendice, Tabella 96). In particolare, i bilingui hanno un livello di motivazione di gran lunga più alto degli studenti di lingua italiana e di lingua tedesca e questi ultimi risultano un po' più motivati degli italiani (cfr. Figura 17 e Appendice, Tabella 97).

D46 – Motivazione allo studio della L2.

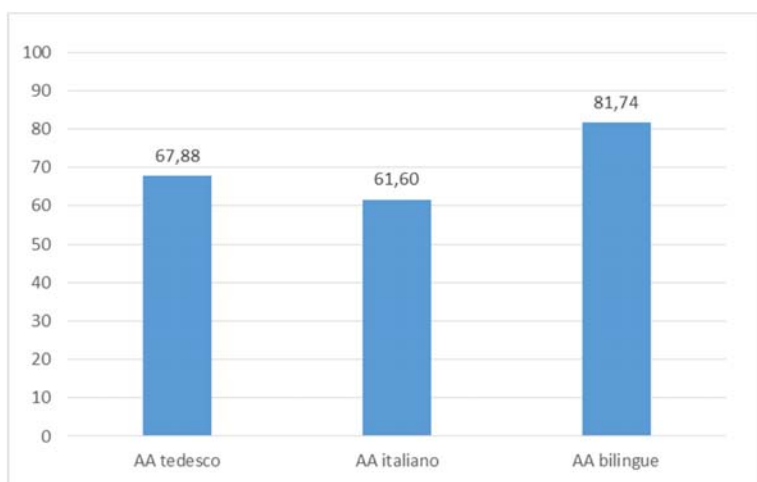


Figura 17: Confronto fra medie dell'indice di motivazione per senso di appartenenza linguistica. N = 1.534

8.4.1 Il ruolo dei genitori

Già Gardner aveva riconosciuto il supporto e l'apprezzamento genitoriale (*parental encouragement*) come fattore cruciale nello sviluppo degli atteggiamenti dei figli nei confronti della comunità di L2 e dello studio della L2 stessa e molte ricerche successive ne hanno studiato e confermato l'importanza (per una rassegna recente si veda Ng/Ng, 2015). Partendo dai risultati del primo studio Kolipsi, che avevano evidenziato come il contatto – positivo e frequente - con i membri dell'altro gruppo, sia diretto sia indiretto/esteso (esperito attraverso familiari e amici), giocasse un ruolo primario nel circolo virtuoso che induce un migliore atteggiamento nei confronti della comunità di L2 e una motivazione più forte allo studio della L2, si è voluto capire se il sostegno del genitore altoatesino non si limita a un incoraggiamento verbale e, al limite all'iscrivere il figlio in un determinato istituto scolastico che garantisce più ore di insegnamento della L2, ma se questo si traduce in un aiuto concreto al figlio, ad esempio nel cercare contatti nella comunità di L2. Per mettere in luce questi due aspetti, si è chiesto agli studenti di "quantificare" la percezione del sostegno ricevuto da parte

dei genitori e ai genitori stessi di indicare se essi si impegnano nell'incoraggiare i figli in questo compito e in che modo essi mettono in pratica il loro sostegno.

Come era probabilmente da aspettarsi, c'è una netta differenza, che balza immediatamente agli occhi, fra il generico "incoraggiamento" dei genitori a studiare la L2 e quello a cercare contatti e/o a inserirsi in ambienti di L2 (cfr. Tabella 26). L'85,5% fra gli studenti dichiara, infatti, che i genitori si preoccupano di incoraggiarli a studiare la L2, mentre soltanto il 53,8% afferma che i genitori li invitano a cercare contatti nella comunità di L2 (Tabella 26). In entrambi i casi i genitori di lingua italiana sembrano essere i più attivi (91% e 64,5%), mentre, al contrario, i genitori bilingui non sembrano particolarmente presi dal compito di spronare i figli allo studio della L2 (74,3%) – si presume per la già buona competenza nella seconda lingua – così come quelli di lingua tedesca sono i meno propensi, seguiti dai bilingui, a sostenere i figli nel cercare di relazionarsi e inserirsi nella comunità di L2 (rispettivamente 50% e 53,6%).

D44 – Supporto genitoriale.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>I miei genitori mi incoraggiano a studiare la L2</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	7,5	3,9	11,2	7,4
Né d'accordo né in disaccordo	5,7	5,1	14,5	7,2
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	86,8	91,0	74,3	85,5
<i>I miei genitori mi incoraggiano a ricercare contatti/ a inserirmi in ambienti di L2</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	32,7	19,1	22,8	27,9
Né d'accordo né in disaccordo	17,3	16,4	23,6	18,2
Del tutto/abbastanza/un po' in accordo	50,0	64,5	53,6	53,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	924	335	276	1.535

Tabella 26: Percezione del supporto genitoriale per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

Confrontando le risposte dei figli con quelle dei genitori, non si rileva grande corrispondenza fra l'agire dei genitori e il sentire dei figli³¹. La discrepanza maggiore riguarda senza dubbio le risposte relative alle sollecitazioni da parte dei genitori a cercare contatti in ambienti di L2: tra i figli è circa il 50% a percepirne l'incoraggiamento in tal senso, mentre tra i genitori è circa l'80% a dichiarare esplicite sollecitazioni ai figli affinché essi allaccino contatti e relazioni con membri del gruppo di L2 (cfr. Tabella 27). Le differenze sono macroscopiche fra tutti e tre i gruppi ma il contrasto fra studenti bilingui e, ancor più, fra studenti di lingua tedesca e i rispettivi genitori è indubbiamente macroscopico (56,1% versus 86,1% bilingui e 48,5% versus 81,4% tedeschi). Le risposte di genitori e figli si avvicinano invece per quanto riguarda l'incoraggiamento allo studio della L2 da parte dei genitori che evidentemente è presente e ben avvertito dai figli, con l'unica eccezione degli studenti bilingui che sembrano essere meno consapevoli dei loro coetanei delle sollecitazioni dei genitori che pure sembrano equiparabili a quelle degli altri genitori (79,5% versus 92,1%).

³¹ In questo paragrafo si fa riferimento alle risposte degli studenti di cui è stato possibile analizzare sia le risposte al questionario sia il test di lingua e di quelle dei loro genitori con una numerosità dunque ridotta rispetto alla totalità dei soggetti coinvolti (1.692 studenti e 1.228 genitori).

Supporto genitoriale percepito e fornito.

	TED	ITA	BIL	Tot.		TED	ITA	BIL	Tot.
<i>I miei genitori mi incoraggiano a ricercare contatti/a inserirmi in ambienti di L2</i>					<i>Incoraggio mio/a figlio/a a ricercare contatti/a inserirsi in ambienti di L2</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	35,1	19,8	19,9	29,4	Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	6,6	4,7	4,2	5,8
Né d'accordo né in disaccordo	16,5	14,1	24,0	17,3	Né d'accordo né in disaccordo	11,9	7,8	9,6	10,7
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	48,5	66,1	56,1	53,3	Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	81,4	87,5	86,1	83,5
(N)	613	192	171	976	(N)	603	192	166	961
<i>I miei genitori mi incoraggiano a studiare la L2</i>					<i>Incoraggio mio/a figlio/a a studiare la L2</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	7,3	3,6	7,6	6,7	Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	2,8	2,6	3,6	2,9
Né d'accordo né in disaccordo	4,1	4,7	12,9	5,7	Né d'accordo né in disaccordo	2,6	1,6	4,2	2,7
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	88,6	91,7	79,5	87,6	Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	94,5	95,8	92,1	94,4
(N)	613	192	171	976	(N)	604	192	165	961

Tabella 27: Confronto fra la percezione del supporto genitoriale e l'incoraggiamento dichiarato dai genitori per senso di appartenenza linguistica degli studenti.**8.5 Il confronto con Kolipsi 2007/2008**

La quotidianità in classe e gli scambi/gemellaggi. Per quanto concerne gli strumenti adoperati in classe dall'insegnante di L2 è possibile solo un confronto parziale delle risposte poiché alcuni item sono stati modificati, aggiornati e/o eliminati (ad esempio l'utilizzo dell'audiocassetta non è chiaramente più attuale; cfr. Forer et al. Tabella 141, p. 309)³². Le differenze più rilevanti riguardano l'utilizzo del libro di testo e dell'antologia che risulta essere più frequente rispetto al passato e un altrettanto deciso aumento nell'utilizzo del pc/strumenti elettronici in classe. Al contrario la visione di DVD e video in rete e l'ascolto di CD/mp3 è diminuito.

Fra le attività praticate in classe, accanto ad alcune che si sono mantenute pressoché inalterate nel tempo in entrambe le classi di L2, come ad esempio la scrittura di frasi, lo studio della grammatica e l'abitudine a parlare con i compagni in L1, altre sembrano aver subito dei mutamenti in qualche caso rilevanti relativamente alla loro frequenza (cfr. ibid. Tabella 142, pp. 310-313)³³. In particolare sembra che nella classe di tedesco L2 si scrivano più lettere e/o temi rispetto al passato, che si richiedano più spesso traduzioni da L2 a L1 e che si studino con maggiore assiduità i vocaboli. Al contrario, pare che nella classe di italiano L2 si scrivano più raramente lettere/temi, ma anche che si traduca e ci si dedichi allo studio dei vocaboli con una frequenza superiore al passato. Per quanto concerne la lettura in classe di articoli di giornali locali e nazionali,

³² Nel primo studio Kolipsi sono stati presentati i dati relativi agli studenti che si sono dichiarati appartenenti al gruppo linguistico italiano e tedesco e non anche quelli dei bilingui, pertanto anche la presente discussione si concentra sui dati dei due principali gruppi.

³³ Anche in questo caso non è possibile operare un confronto 1:1 per l'assenza di alcuni item o per la presenza di item diversamente formulati.

il relativo commento e la trattazione di argomenti di attualità, si rileva un generale progressivo “abbandono” di queste attività che registrano tutte un aumento nella categoria di risposta “quasi mai/raramente/qualche volta” in entrambe le classi di lingua (cfr. *ibid.* Tabella 113, p. 314). Non migliora nemmeno la frequenza con cui ci si dedica alla lettura di brani di letteratura dei classici di entrambe le lingue (cfr. *ibid.* Tabella 142, p. 313) - specialmente per quanto concerne la lettura dei classici della letteratura italiana, dei contemporanei e degli autori locali. La storia, sia nazionale/internazionale sia locale, continua, infine, a non essere argomento privilegiato nel contesto della lezione di L2 (cfr. *ibid.* Tabella 144, p. 316).

Posto che la pratica dello scambio/gemellaggio si conferma molto più frequente nella scuola italiana, la partecipazione a progetti di scambio con classi di istituti locali è aumentata per entrambi i gruppi di studenti (cfr. *ibid.* Tabella 150, p. 320). Si registra un aumento anche dei gemellaggi con istituti fuori provincia che rimangono tuttavia meno praticati rispetto a quelli fra istituti scolastici altoatesini (cfr. *ibid.* Tabella 151).

Il giudizio sulle esperienze di apprendimento della L2 nei tre gradi scolastici. A quanto pare il giudizio rispetto alle esperienze con la L2 nei tre gradi scolastici è molto più positivo per il campione 2014/2015 che per il campione precedente. Per le elementari si registra un aumento nella categoria “del tutto/piuttosto positive” sia fra gli studenti di lingua tedesca sia fra quelli di lingua italiana (cfr. *ibid.* Tabella 138, p. 307). Analogamente si ha un netto aumento nelle stesse categorie per la scuola superiore (cfr. *ibid.* Tabella 140) e per la scuola media (cfr. *ibid.* Tabella 139). In quest’ultimo caso, tuttavia, l’aumento interessa solo il campione di lingua tedesca, mentre l’impressione rilevata presso gli studenti di lingua italiana è pressoché identica al passato e un po’ meno positiva rispetto a quella riguardante gli due gradi scolastici (cfr. Appendice, Tabella 89). È ovviamente impossibile trarre delle conclusioni dai dati di due campioni totalmente diversi ma è senz’altro legittimo e doveroso sottolineare come il giudizio relativo all’esperienza con il tedesco L2 alla scuola media fra i due gruppi di studenti di lingua italiana a confronto sia molto simile e il più stabile fra tutti: esso potrebbe pertanto rappresentare un possibile elemento di riflessione critica da parte dell’istituzione scolastica.

Le attività extrascolastiche per l’apprendimento della L2³⁴. Fra gli studenti di lingua tedesca si conferma la scarsa propensione a studiare la L2 in corsi extrascolastici: la percentuale di studenti che vi fa ricorso è la stessa nel campione del 2007/2008 (cfr. *ibid.* Tabella 32, p. 171) e in quello del 2014/2015. Al contrario, fra gli studenti di lingua italiana sembra che l’iscrizione a corsi di lingua sia diventata più frequente, così come più frequente è la partecipazione a soggiorni all’estero/fuori dall’Alto Adige, fenomeno non verificato fra gli studenti di lingua tedesca. Di gran lunga meno praticata rispetto al passato da entrambi i gruppi è invece la conversazione con parlanti di madrelingua, mentre la frequentazione di persone e gruppi/associazioni è rimasta molto bassa.

Orientamenti e motivazione allo studio della L2. Poiché le modalità di risposta rispetto alle affermazioni relative agli orientamenti e alla motivazione allo studio della L2 sono totalmente diverse rispetto al primo studio Kolipsi e le affermazioni stesse sono in parte diverse, i dati non sono direttamente confrontabili. Si può, tuttavia, osservare come l’orientamento strumentale sia risultato, oggi come allora, molto forte e più

³⁴ Anche in questo caso il confronto fra il primo e il secondo studio Kolipsi è possibile solo in parte e per gli item rimasti identici.

forte di quello integrativo. Anche per quanto riguarda la motivazione sembra che la tendenza sia simile al passato.

9. Competenze linguistiche e fattori d'influenza

Attraverso una regressione lineare³⁵ multipla che, assumendo una relazione lineare tra le variabili oggetto d'interesse, stima, a parità di circostanze, l'effetto di ciascuna variabile indipendente su una determinata variabile dipendente, si è voluto ricercare quali fattori influenzano la competenza linguistica degli studenti, qui espressa attraverso il risultato ottenuto nel test Kolipsi scritto³⁶. Sulla base dell'analisi bivariata, dei risultati del precedente studio e della rassegna della letteratura di riferimento, sono stati individuati alcuni possibili fattori predittivi delle competenze linguistiche: in particolare, attraverso il modello di regressione lineare multipla (metodo stepwise), si è inteso stimare l'influenza di quindici variabili indipendenti sulla competenza linguistica degli studenti (variabile dipendente).

Sono state prese in considerazione le seguenti variabili indipendenti:

- tra le caratteristiche individuali:
 1. il genere (femmina, maschio);
 2. l'indice di status socio-economico (alto, medio, basso);
- tra i fattori relativi al percorso scolastico:
 3. il tipo di scuola frequentata (liceo, istituto tecnico);
 4. l'età in cui si è iniziato l'apprendimento della L2 (età prescolare, scolare);
 5. la partecipazione a progetti CLIL (sì, no);
- tra i fattori riguardanti il contatto intergruppi:
 6. la frequenza del contatto nella relazione più stretta con una persona di L2 (mai, una volta in settimana, più volte in settimana, tutti i giorni/più volte al giorno)
 7. la lingua utilizzata nella relazione più stretta con una persona di L2 (più L1, L1 e L2 in egual misura, più L2);
- tra i fattori familiari:
 8. il supporto dei genitori nel cercare contatti in ambienti di L2 (disaccordo, né d'accordo né in disaccordo, accordo);
- tra i fattori relativi all'utilizzo della L2 al di fuori della scuola:
 9. indice di utilizzo della L2 al di fuori del contesto scolastico (da passivo ad attivo);
 10. autovalutazione della competenza del dialetto sudtirolese³⁷ (C1+C2, B2, B1, A2, A1);
 11. indice di disagio/agio nell'utilizzo della L2 (da disagio ad agio);

³⁵ L'analisi di regressione lineare è una tecnica che permette di analizzare la relazione lineare tra una variabile dipendente (o variabile di risposta) e una o più variabili indipendenti (o predittori). Si tratta di una metodologia che si basa sull'ipotesi dell'esistenza di una relazione di tipo causa-effetto tra una o più variabili indipendenti e la variabile dipendente. Lo studio di questa relazione può avere un duplice scopo: (1) esplicativo, al fine di comprendere e ponderare gli effetti delle variabili indipendenti (VI) sulla variabile dipendente (VD) in funzione di un determinato modello teorico e (2) predittivo, al fine di individuare una combinazione lineare di variabili indipendenti per predire in modo ottimale il valore assunto dalla variabile dipendente.

³⁶ Il risultato del test, normalmente presentato attraverso i livelli del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, può essere espresso anche in termini numerici considerando i livelli da A1 a C2 come una scala a sei passi.

³⁷ Per brevità si usa la dicitura dialetto sudtirolese intendendo il dialetto tedesco altoatesino nelle sue diverse varianti.

– tra i fattori più prettamente psicologici:

12. indice di motivazione;
13. indice di orientamento integrativo;
14. indice di orientamento strumentale;
15. indice di atteggiamento nei confronti dell'out-group.

Sono stati specificati due modelli di regressione separati, uno sul sottocampione di studenti dichiaratisi appartenenti al gruppo italiano e contenente tutte le variabili menzionate e uno sul sottocampione di studenti del gruppo tedesco, nel quale non sono state considerate, in quanto non pertinenti, le variabili 5 (partecipazione a progetti CLIL³⁸) e 10 (autovalutazione della competenza del dialetto sudtirolese).

Per quanto concerne i risultati emersi dal primo modello, relativo al solo campione di studenti altoatesini italiani, si può osservare quanto segue: dall'analisi della regressione multipla sulle competenze linguistiche, l'equazione di regressione finale risulta composta da quattro variabili indipendenti (presentate in ordine decrescente sulla base del coefficiente standardizzato Beta che annulla l'effetto dell'unità di misura, diverso in ciascun regressore), comprendenti un indice e una variabile relativi alla dimensione dell'utilizzo della L2 al di fuori della scuola, una variabile legata alla dimensione scolastica e una alla dimensione individuale, ovvero, l'indice di utilizzo della L2 da passivo ad attivo, l'autovalutazione della competenza del dialetto sudtirolese (livello B2), il tipo di scuola (liceo) e l'indice socioeconomico (alto) (cfr. Tabella 28). Queste variabili sono risultate i predittori più forti all'interno del modello esplicativo finale: in totale, esse spiegano il 18,4% della variabilità complessiva (R^2 adattato).

Tutti i predittori sono significativamente correlati alle competenze linguistiche in senso positivo, ovvero il regressore "predice" un aumento medio delle competenze linguistiche espresso dal coefficiente b rispetto, per quanto riguarda le variabili categoriali, alla categoria di riferimento. Ad esempio, chi ha una competenza dichiarata del dialetto sudtirolese di livello B2 ha, rispetto a chi non è in grado né di comprendere né di usare il dialetto, competenze di tedesco L2 superiori, in media, di 0,562 punti. Lo stesso vale per chi frequenta un liceo invece che un istituto tecnico e per chi ha una famiglia con uno status socioeconomico alto invece che basso. Nel caso dell'indice di utilizzo della L2 da passivo ad attivo, un aumento unitario del regressore comporta un aumento delle competenze linguistiche pari a 0,187 punti.

³⁸ Come già spiegato nel capitolo 8 (cfr. 8.2), poiché il 75% degli studenti del gruppo tedesco non ha mai preso parte a progetti di insegnamento veicolare dell'italiano e che l'88,3% dell'insegnamento CLIL nella scuola tedesca avviene/è avvenuto – in base alle dichiarazioni del campione – alle superiori, rappresentando dunque un'esperienza molto recente per gli studenti, non si è ritenuto legittimo introdurre la variabile CLIL nel modello di regressione.

Predittori	Coefficiente non standardizzato (b)	Coefficiente standardizzato (B)	R ² adattato
<i>Costante</i>	2,308		0,184
Utilizzo extrascolastico L2 passivo>attivo	0,187	0,210	
Autovalutazione competenza dialetto sudtirolese (Livello B2)	0,562	0,209	
<i>Autovalutazione competenza dialetto sudtirolese (Non sono in grado né di comprendere né di parlare il dialetto)</i>	<i>Categoria di riferimento</i>		
Tipo di scuola (Liceo)	0,296	0,171	
<i>Tipo di scuola (Istituto tecnico)</i>	<i>Categoria di riferimento</i>		
Status socioeconomico (Alto)	0,253	0,152	
<i>Status socioeconomico (Basso)</i>	<i>Categoria di riferimento</i>		
(N)	(176)		

Tabella 28: Regressione lineare multipla sull'indice di tensioni tra pari. Modello sul campione di studenti del gruppo italiano.

Anche per quanto concerne il secondo modello di regressione condotto sul gruppo di lingua tedesca, l'equazione risulta composta da quattro variabili indipendenti, comprendenti due indici relativi alla dimensione dell'utilizzo della L2 al di fuori della scuola, una variabile legata alla dimensione scolastica e una alla dimensione del contatto intergruppi: l'indice di utilizzo della L2 da passivo ad attivo, l'indice di disagio/agio nell'utilizzo della L2, il tipo di scuola (liceo) e la frequenza di contatto con la persona di L2 che rappresenta la relazione più significativa (una volta in settimana) (cfr. Tabella 29). Queste variabili sono risultate i predittori più forti all'interno del modello esplicativo: in totale, esse spiegano il 16,1% della variabilità complessiva (R² adattato).

Tre predittori sono significativamente correlati alle competenze linguistiche in senso positivo e solo uno, la frequenza di contatto con la persona di L2 con cui si è instaurata la relazione più significativa, è associato negativamente alla variabile dipendente, il che significa che meno i ragazzi frequentano questa persona e meno le competenze in L2 crescono.

Predittori	Coefficiente non standardizzato (b)	Coefficiente standardizzato (B)	R ² adattato
<i>Costante</i>	3,055		0,161
Utilizzo extrascolastico L2 passivo>attivo	0,269	0,272	
Disagio>agio nell'uso della L2	0,132	0,148	
Tipo di scuola (Liceo)	0,159	0,108	
<i>Tipo di scuola (Istituto tecnico)</i>	<i>Categoria di riferimento</i>		
Frequenza contatto rel. significativa (una volta/settimana)	-0,147	-0,099	
<i>Frequenza contatto rel. significativa (tutti i giorni/più volte al giorno)</i>	<i>Categoria di riferimento</i>		
(N)	(428)		

Tabella 29: Regressione lineare multipla sull'indice di tensioni tra pari. Modello sul campione di studenti del gruppo italiano.

In entrambi i casi, accanto a un evidente “effetto liceo” già evidenziato e commentato nella discussione dei risultati dei test di lingua, l’analisi di regressione ha messo in luce quanto l’uso della lingua seconda al di fuori del contesto scolastico si leghi alle competenze linguistiche. Per entrambi i gruppi di studenti vale l’assunto che più si esercita attivamente la L2, anche attraverso l’assidua frequentazione di un’unica persona – con cui si ha però una relazione privilegiata –, come dimostrato dai dati relativi al gruppo tedesco, più le competenze crescono. Nel caso degli studenti di lingua tedesca, si è inoltre dimostrato che una crescente sensazione di agio nell’utilizzo della L2 si associa a migliori competenze. Verosimilmente si instaura un circolo virtuoso tra l’esercizio (più) frequente della L2, che di per sé concorre a migliorare le competenze linguistiche, e una diminuita sensazione di disagio nel parlare/scrivere in L2 che, a sua volta, contribuisce al miglioramento delle competenze linguistiche. Per i ragazzi di lingua italiana è emerso un deciso effetto della competenza del dialetto sudtirolese che i ragazzi si sono attribuiti: avere una competenza a livello B2 o superiore concorre al miglioramento delle competenze in tedesco L2. È assai verosimile che chi ha una buona competenza del dialetto sudtirolese altri non è che colui/colei che ha contatti con altoatesini di lingua tedesca: nella totale assenza di un insegnamento formale del dialetto, è ben difficile ipotizzare che i ragazzi che hanno giudicato la loro competenza del dialetto sudtirolese a livello B2 o superiore lo abbiano acquisito al di fuori del contatto con gli stessi parlanti dialettali. Dunque si riconferma, sia direttamente sia, in quest’ultimo caso, indirettamente, quanto il contatto intergruppi e l’esercizio della lingua, sia essa standard o declinata nelle sue varianti dialettali o pseudo tali, rappresentino, più di ogni altra cosa, un elemento chiave nell’apprendimento della seconda lingua in Alto Adige.

Bibliografia

- Allport, G. W. (1954/1979). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- ASTATinfo, n.38, 06/2012
- Benet-Martínez, V./Leu, J./Lee, F./Morris, M. (2002): Negotiating biculturalism: Cultural frame switching in biculturals with oppositional versus compatible cultural identities. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 492-516.
- Cavagnoli, S. (2016). *Projekt zur CLIL-Erprobung. Abschlussbericht*. <http://www.bildung.sued-tirol.it/files/5914/6045/4920/CLIL-Evaluation.pdf> (ultima visita 18/4/2017).
- Cavagnoli, S./Passarella, M. (2011): Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche. Milano: Franco Angeli.
- Cavagnoli, S./Passarella, M. (2016): È molto di più. A scuola di Plurilinguismo. Le voci dei protagonisti. Percorsi CLIL. Merano: Edizioni alphabeta Verlag.
- Cobalti, A./Schizzerotto, A. (1994): *La mobilità sociale in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- de lillo, A./Argentin, G./Lucchini, M./Sarti, S./Terraneo, M. (2007): *Analisi multivariata per le scienze sociali*. Milano: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Ferrara A., (1999): Autenticità riflessiva. Il progetto della modernità dopo la svolta linguistica. Milano: Feltrinelli.
- ff Das Südtiroler Wochenmagazin 7/2017: Die Leidende Minderheit.
- Forer, D./Paladino, M. P./Vettori, C./Abel, A./Flarer, H. (2012): I risultati dell'indagine psicosociale: gli studenti. In: Abel, A./Vettori, C./Wisniewski, K.: KOLIPSI. *Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale/Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung*. Vol. 1. Bolzano/Bozen: Eurac.
- Giles, H./Bourhis, R. Y./Taylor, D. M. (1977): Towards a theory of language in ethnic group relations. In: Giles, H. (ed.): *Language, ethnicity and intergroup relations*. New York: Academic Press, 307-348.
- Gosetti, F./Haller, M./Lombardo, S./Siller, T. (2015): Südtiroler Sprachbarometer. Sprachgebrauch und Sprachidentität in Südtirol 2014/Barometro linguistico dell'Alto Adige. Uso della lingua e identità linguistica in provincia di Bolzano 2014. Bolzano: ASTAT.
- Grochowska; A. (2013): Il dialetto nell'Italia postunitaria. *Studia Romanica Posnaniensia*, vol. XL/3. Poznań: Adam Mickiewicz University Press. pp. 17-31.
- Hogg, M.A./Vaughan, G.M.: *Psicologia sociale. Teorie e applicazioni*. <http://www.fmag.unict.it/Public/Uploads/links/PsicologiaSocialeHoggVaughan.pdf> (ultima visita: 6/4/2017).
- Huynh, Q.-L./Benet-Martínez, V. (2010): Bicultural Identity Integration Scale-Version 2: Development and Validation. Manuscript in preparation.

- Huynh, Q.-L./Nguyen, A.-M. D./Benet-Martínez, V. (2011): Bicultural identity integration. In: Schwartz, S. J./Luyckx, K./Vignoles, V. L. (Eds.): *Handbook of identity theory and research*. New York, NY: Springer, 827-844.
- Istat (2016): *La lettura in Italia. Anno 2015*. <https://www.istat.it/it/archivio/178337> (ultima visita 18/4/2017).
- Mezzalana, G. (2008): Il gruppo di studio per i problemi del bilinguismo. In: Baur, S./Mezzalana, G./Pichler, W. (a cura di): *La lingua degli altri. Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige-Südtirol dal 1945 ad oggi*. Milano: FrancoAngeli. 173-210.
- Mucchi Faina, A. (2006): Comunicazione interculturale. Il punto di vista psicologico-sociale. Roma – Bari: Laterza.
- Ng, C. F./Ng, P.K. (2015): A Review of Intrinsic and Extrinsic Motivations of ESL Learners. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics* 1 (2). 98-105.
- Pintarelli, F. (2017): *Diario di uno scavo sotto la perfezione dell'Alto Adige*. <http://www.internazionale.it/reportage/flavio-pintarelli/2017/02/18/diario-alto-adige> (ultima visita 6/4/2017).
- Runciman, G. W. (1966): Relative Deprivation and Social Justice. A Study of Attitudes to Social Inequality in Twentieth-Century England. London: Routledge Kegan Paul.
- Scheunpflug, A. (1997): Cross-cultural encounters as a way of overcoming xenophobia. *International Review of Education*, vol. 43 No. 1, UNESCO Institute for Education, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- Stouffer, S. A./Suchman, E.A./DeVinney, L.C./Starr, S. A./Williams, R. M. (1949): *The American Soldier: Adjustment to Army Life*. Vol. 1. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ushioda, Ema (2010): Motivation and SLA. Bridging the gap. *EUROSLA Yearbook*, Volume 10, Issue 1. 5–20.
- Ushioda, Ema (2016): Language learning motivation through a small lens: a research agenda. *Language Teaching*, 49 (4). 564-577.
- Vettori, Chiara (2013): Il tedesco L2: questione di feeling. *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. 2/3. 117-130

Appendice

	%	Media	Mediana
Lingua questionario			
Italiano	28,2		
Tedesco	71,8		
N	1.692		
Tipo di scuola			
Liceo	50,9		
Istituto Tecnico	49,1		
N	1.692		
Genere			
Maschio	47,4		
Femmina	52,6		
N	1.686		
Età		18,35	18
(N)		1.676	

Tabella 30: Prospetto riassuntivo della composizione del campione.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Maschio	49,5	44,0	48,6	48,1
Femmina	50,5	56,0	51,4	51,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	922	334	276	1.532

Tabella 31: Sesso per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Liceo	46,9	57,1	57,2	51,0
Istituto tecnico	53,1	42,9	42,8	49,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	926	336	276	1.538

Tabella 32: Tipo di scuola frequentata per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

	%
Provincia di Bolzano	72.1
Provincia di Bolzano/Trentino o in un'altra provincia italiana	9.4
Provincia di Bolzano/All'estero	5.8
Trentino o in un'altra provincia italiana	5.4
Trentino o in un'altra provincia italiana/estero	1.7
All'estero	5.7
Total	100.0
(N)	1.676

Tabella 33: Luogo di nascita dei genitori. Valori percentuali.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Provincia di Bolzano	89,4	46,1	60,1	74,7
Provincia di Bolzano/Altro	8,3	25,6	27,1	15,4
Altro	2,3	28,3	12,8	9,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	917	332	273	1.522

Tabella 34: Luogo di nascita dei genitori per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Città	16,0	82,0	43,0	35,4
Paese	83,2	16,5	55,5	63,6
Fuori provincia	0,8	1,5	1,5	1,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	907	333	272	1.512

Tabella 35: Luogo di residenza per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.**D3: Quanto si identifica con gli altoatesini di lingua italiana/tedesca/bilingui ecc.?**

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	62,739	2	31,370	43,698	,000
Within groups	1101,929	1535	,718		
Totale	1164,668	1537			

Tabella 36: Varianza spiegata tra/nei gruppi relativamente al sentimento di identificazione col gruppo indicato (D2) per senso di appartenenza linguistica.

D3: Quanto si identifica con gli altoatesini di lingua italiana/tedesca/bilingui ecc.?

	Differenza	Std. Err.	P> T	Tukey	[95 int. conf.]
AA tedesco vs AA bilingue	,492	,058	,000	,36	,63
AA italiano vs AA bilingue	,173	,069	,032	,01	,33
AA tedesco vs AA italiano	,320	,054	,000	,19	,45

Tabella 37: Test di Tukey sulle differenze tra le medie relative al sentimento di identificazione col gruppo indicato (D2) per senso di appartenenza linguistica.**D8: Perché si identifica con questo gruppo? Può elencare almeno tre motivi?**

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Motivo 1				
Cultura e valori	7,7	7,3	3,6	6,9
Legame al gruppo	6,6	7,9	9,1	7,3
Legame al territorio nazionale	0,2	10,8	2,8	3,0
Legame al territorio regionale	4,1	10,1	4,0	5,4
Legame di sangue	11,0	11,7	16,2	12,1
Lingua	65,6	44,9	49,8	58,3
Scuola	2,0	5,1	7,9	3,7
Altro	2,7	2,2	6,7	3,3
(N)	881	316	253	1.450
Motivo 2				
Cultura e valori	22,4	14,4	9,9	18,5
Legame al gruppo	27,2	17,1	21,1	23,9
Legame al territorio nazionale	0,2	9,4	2,9	2,7
Legame al territorio regionale	6,8	10,4	2,9	6,9
Legame di sangue	9,9	12,0	16,5	11,5
Lingua	24,0	22,1	28,5	24,4
Scuola	6,4	12,0	11,2	8,5
Altro	3,0	2,7	7,0	3,6
(N)	838	299	242	1.379
Motivo 3				
Cultura e valori	21,1	13,7	8,1	17,2
Legame al gruppo	23,7	24,9	27,4	24,6
Legame al territorio nazionale	0,3	6,1	4,0	2,2
Legame al territorio regionale	8,4	4,0	3,1	6,5
Legame di sangue	9,3	10,5	8,5	9,4
Lingua	21,8	23,5	25,6	22,8
Scuola	11,6	12,6	8,5	11,3
Altro	3,9	4,7	14,8	6,0
(N)	752	277	223	1.252

Tabella 38: Motivi di identificazione per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali. D52: In quale lingua parla abitualmente con

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Padre</i>				
Più L1	98,0	97,0	62,5	91,6
In egual misura L1-L2	0,9	1,0	4,7	1,6
Più L2	1,1	2,0	32,8	6,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	900	302	253	1.455
<i>Madre</i>				
Più L1	98,3	96,3	72,8	93,4
In egual misura L1-L2	0,8	3,0	10,6	3,0
Più L2	0,4	0,6	3,3	1,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	908	301	265	1.474
<i>Fratelli/sorelle</i>				
Più L1	97,8	97,4	76,1	94,0
In egual misura L1-L2	1,4	1,9	11,1	3,2
Più L2	0,8	0,8	12,8	2,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	861	266	234	1.361

Tabella 39: Lingua di comunicazione usata coi familiari per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D42: Qui di seguito le verranno poste una serie di domande per meglio comprendere il tipo di ambiente linguistico e culturale in cui lei è cresciuta, in particolare le verrà chiesto di indicare per il contesto familiare, quello scolastico, le amicizie, ecc. se è stato un ambiente unicamente o prevalentemente italiano, un ambiente unicamente o prevalentemente tedesco, oppure un ambiente caratterizzato da entrambe le lingue e le culture. Per rispondere pensi soprattutto agli ultimi 10 anni della sua vita (più o meno dall'inizio delle elementari)

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Ambiente familiare in senso allargato</i>				
Unicamente/quasi unicamente L1	69,2	49,5	18,4	69,2
Più L1 che L2	22,7	37,1	23,5	22,7
Sia italiano sia tedesco	6,5	11,6	46,3	6,5
Più L2 che L1	1,3	1,5	8,1	1,3
Unicamente/quasi unicamente L2	0,2	0,3	3,7	0,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	919	329	272	1.520

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Ambiente scolastico</i>				
Unicamente/quasi unicamente L1	48,2	19,9	28,3	38,4
Più L1 che L2	43,4	63,0	45,3	48,0
Sia italiano sia tedesco	7,5	15,1	17,8	11,0
Più L2 che L1	0,7	0,6	4,7	1,4
Unicamente/quasi unicamente L2	0,3	1,5	4,0	1,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	922	332	276	1.530
<i>Amicizie</i>				
Unicamente/quasi unicamente L1	66,6	34,1	20,3	51,2
Più L1 che L2	26,6	55,3	42,0	35,6
Sia italiano sia tedesco	6,2	9,7	32,6	11,7
Più L2 che L1	0,4	0,6	4,0	1,1
Unicamente/quasi unicamente L2	0,2	0,3	1,1	,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	922	331	276	1.529
<i>Tempo libero</i>				
Unicamente/quasi unicamente L1	49,3	31,4	20,1	40,1
Più L1 che L2	31,0	47,0	35,4	35,3
Sia italiano sia tedesco	15,7	16,5	32,8	19,0
Più L2 che L1	3,5	3,9	9,1	4,6
Unicamente/quasi unicamente L2	,4	1,2	2,6	1,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	915	334	274	1.523
<i>Ambiente dove ha vissuto</i>				
Unicamente/quasi unicamente L1	58,1	32,9	22,3	46,2
Più L1 che L2	29,1	36,0	30,4	30,8
Sia italiano sia tedesco	10,9	20,2	29,7	16,3
Più L2 che L1	1,5	6,9	12,1	4,6
Unicamente/quasi unicamente L2	0,4	3,9	5,5	2,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	921	331	273	1.525

Tabella 40: Rapporto L1-L2 in diversi contesti della vita quotidiana per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D44 – Uso della L2 da parte dei genitori: prospetto.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>I miei genitori usano L2 nel tempo libero (es. con gli amici, leggono libri in tedesco, guardano film, ascoltando la radio, ecc.)</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	50,4	69,3	20,7	49,2
Né d'accordo né in disaccordo	5,3	7,2	5,1	5,7
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	44,3	23,6	74,3	45,1
<i>I miei genitori usano L2 al lavoro</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	23,1	42,7	9,4	24,9
Né d'accordo né in disaccordo	2,3	6,3	5,4	3,7
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	74,7	51,0	85,1	71,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	924	335	276	1.535

Tabella 41: Utilizzo della L2 da parte dei genitori – tempo libero per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.**D45 – Uso della L2 da parte degli amici: prospetto.**

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>I miei amici usano L2 nel tempo libero (es. con gli amici, leggono libri in tedesco, guardano film, ascoltando la radio, ecc.)</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	51,8	56,1	33,3	49,4
Né d'accordo né in disaccordo	5,7	12,5	7,6	7,6
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	42,4	31,3	59,1	43,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	924	335	276	1.535

Tabella 42: Utilizzo della L2 da parte degli amici – tempo libero per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.**D23: Qual è il suo atteggiamento nei confronti degli altoatesini di L1?**

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	5767,348	2	2883,674	3,248	,039
Within groups	1361754,968	1534	887,715		
Totale	1367522,316	1536			

Tabella 43: Varianza spiegata tra/nei gruppi relativamente all'atteggiamento nei confronti del gruppo di L1 per senso di appartenenza linguistica.

D23: Qual è il suo atteggiamento nei confronti degli altoatesini di L1?

	Differenza	Std. Err.	Tukey		
			P> T	[95 int. conf.]	
AA tedesco vs AA bilingue	1,315	2,044	,796	-3,48	6,11
AA italiano vs AA bilingue	-3,522	2,420	,313	-9,20	2,16
AA tedesco vs AA italiano	4,837*	1,898	,029	,39	9,29

Tabella 44: Test di Tukey sulle differenze tra le medie relative all'atteggiamento nei confronti del gruppo di L1 per senso di appartenenza linguistica.**D24: Qual è il suo atteggiamento nei confronti degli altoatesini di L2?**

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	122104,471	2	61052,235	37,246	,000
Within groups	2514458,054	1534	1639,151		
Totale	2636562,524	1536			

Tabella 45: Varianza spiegata tra/nei gruppi relativamente all'atteggiamento nei confronti del gruppo di L2 per senso di appartenenza linguistica.**D24: Qual è il suo atteggiamento nei confronti degli altoatesini di L2?**

	Differenza	Std. Err.	Tukey		
			P> T	[95 int. conf.]	
AA tedesco vs AA bilingue	-23,950*	2,777	,000	-30,46	-17,44
AA italiano vs AA bilingue	-17,644*	3,289	,000	-25,36	-9,93
AA tedesco vs AA italiano	-6,307*	2,579	,039	-12,36	-,26

Tabella 46: Test di Tukey sulle differenze tra le medie relative all'atteggiamento nei confronti del gruppo di L2 per senso di appartenenza linguistica.**D25: Secondo lei, come si relazionano fra loro il gruppo linguistico italiano e il gruppo linguistico tedesco in Alto Adige? In Alto Adige, anche se parlano lingue diverse, gli altoatesini di lingua tedesca e italiana**

		SS	df	MS	F	Prob>F
formano un solo gruppo	Between groups	107,343	2	53,671	22,355	,000
	Within groups	3682,899	1534	2,401		
	Totale	3790,242	1536			
formano due gruppi distinti e separati	Between groups	36,050	2	18,025	7,648	,000
	Within groups	3615,369	1534	2,357		
	Totale	3651,420	1536			

Tabella 47: Varianza spiegata tra/nei gruppi relativamente alla relazione tra i gruppi per senso di appartenenza linguistica.

D25: Secondo lei, come si relazionano fra loro il gruppo linguistico italiano e il gruppo linguistico tedesco in Alto Adige? In Alto Adige, anche se parlano lingue diverse, gli altoatesini di lingua tedesca e italiana

		Differenza	Std. Err.	Tukey		
				P> T	[95 int. conf.]	
formano un solo gruppo	AA tedesco vs AA bilingue	-,062	,106	,829	-,31	,19
	AA italiano vs AA bilingue	-,685*	,126	,000	-,98	-,39
	AA tedesco vs AA italiano	,623*	,099	,000	,39	,85
formano due gruppi distinti e separati	AA tedesco vs AA bilingue	-,088	,105	,678	-,34	,16
	AA italiano vs AA bilingue	,294*	,125	,049	,00	,59
	AA tedesco vs AA italiano	-,382*	,098	,000	-,61	-,15

Tabella 48: Test di Tukey sulle differenze tra le medie relative alla relazione tra i gruppi per senso di appartenenza linguistica.

D27: A suo parere queste eventuali differenze riguardano aspetti importanti e/o fondamentali dell'identità dei due gruppi?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Per niente	6,3	10,0	7,3	7,4
Un po'/abbastanza	77,0	74,0	82,7	77,2
Molto/del tutto	16,7	16,1	10,0	15,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	717	311	220	1.248

Tabella 49: Percezione del ruolo esercitato dalle differenze su aspetti fondamentali dell'identità dei gruppi per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D27: A suo parere queste eventuali differenze riguardano aspetti importanti e/o fondamentali dell'identità dei due gruppi?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Per niente	6,3	10,0	7,3	7,4
Un po'	42,4	37,9	42,3	41,3
Abbastanza/molto/del tutto	51,3	52,1	50,5	51,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	717	311	220	1.248

Tabella 50: Percezione del ruolo esercitato dalle differenze su aspetti fondamentali dell'identità dei gruppi per senso di appartenenza linguistica (raggruppamento analogo al primo progetto Kolipsi). Valori percentuali.

D28: In cosa differiscono gli altoatesini di lingua italiana da quelli di lingua tedesca? Elenchi le tre differenze che, secondo lei, contano di più:

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	(N)
Lingua	47,4	35,2	32,2	497
Competenza linguistica (anche: impegno, voglia di imparare, motivazione)	3,5	9,9	3,3	60
Cultura e valori (tradizioni, hobby, interessi, stile di vita, famiglia, vestiti, moralità)	82,4	72,7	64,9	917
Mentalità, atteggiamenti e comportamento (anche abitudini, modo di comunicare, contatti sociali)	89,5	97,6	99,1	1.111
Scuola/educazione	6,3	12,3	7,1	94
Carattere/temperamento	30,2	21,2	48,8	373
Aspetto fisico	5,2	0,3	3,8	45
Composizione dei gruppi (provenienza, % stranieri/immigrati)	0,4	0,3	0,5	5
Risorse, potere (posti di lavoro, ecc.)	1,5	8,2	0,5	35
Legame al territorio nazionale o regionale	6,3	3,8	6,6	68
Politica	2,5	2,7	4,3	34
Luoghi di incontro e luoghi di vita	4,8	8,9	1,9	63
Altro	0,3	0,3	0,0	3
(N)	688	293	211	1.192

Tabella 51: Motivi di differenza fra italiani e tedeschi per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D29: Secondo lei, queste eventuali differenze allontanano i due gruppi?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Per niente	5,7	5,1	5,5	5,5
Un po'/abbastanza	72,8	69,1	74,1	72,1
Molto/del tutto	21,5	25,7	20,5	22,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	717	311	220	1.248

Tabella 52: Percezione del ruolo esercitato dalle differenze fra i gruppi nell'allontanarli l'uno dall'altro per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D29: Secondo lei, queste eventuali differenze allontanano i due gruppi?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Per niente	5,7	5,1	5,5	5,5
Un po'	41,6	36,0	44,1	40,6
Abbastanza/molto/del tutto	52,7	58,8	50,5	53,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	717	311	220	1.248

Tabella 53: Percezione del ruolo esercitato dalle differenze fra i gruppi nell'allontanarli l'uno dall'altro per senso di appartenenza linguistica (raggruppamento analogo al primo progetto Kolipsi). Valori percentuali.

D35_1: A causa della presenza degli altoatesini di lingua tedesca/(italiana), gli altoatesini di italiana/(tedesca) rischiano di perdere la loro lingua e la loro identità

	AA tedesco	AA italiano	Totale
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	68,7	80,4	71,8
Né d'accordo né in disaccordo	5,1	4,5	4,9
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	26,2	15,2	23,3
Totale	100,0	100,0	100,0
(N)	924	336	1.536

Tabella 54: Senso di minaccia rispetto alla presenza del gruppo di L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D35_2: Sono certo/a che il gruppo di lingua italiana/tedesca (L1) e la sua cultura continueranno a esistere in Alto Adige

	AA tedesco	AA italiano	Totale
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	10,6	11,0	10,7
Né d'accordo né in disaccordo	3,0	4,8	3,5
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	86,4	84,2	85,8
Totale	100,0	100,0	100,0
(N)	924	336	1.536

Tabella 55: Percezione rispetto alla conservazione del gruppo di L1 e della sua cultura per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D36: In termini generali, quanto sono utilizzati secondo lei l'italiano, il tedesco standard e il dialetto tedesco altoatesino in provincia di Bolzano?

	AA tedesco	AA italiano	Totale
<i>Lingua italiana</i>			
Scarsamente utilizzata	4,1	2,7	3,7
Un po' utilizzata	19,8	6,3	16,2
Abbastanza/molto/moltissimo utilizzata	76,1	91,1	80,1
<i>Lingua tedesca (standard)</i>			
Scarsamente utilizzata	24,6	29,2	25,8
Un po' utilizzata	38,5	26,5	35,3
Abbastanza/molto/moltissimo utilizzata	36,9	44,3	38,9
<i>Dialetto tedesco altoatesino</i>			
Scarsamente utilizzato	0,4	3,6	1,3
Un po' utilizzato	0,9	6,3	2,3
Abbastanza/molto/moltissimo utilizzato	98,7	90,2	96,4
Totale	100,0	100,0	100,0
(N)	924	336	1.260

Tabella 56: Diffusione e importanza percepita dell'italiano, del tedesco (L1 e L2) e del dialetto tedesco altoatesino in Alto Adige per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D37: A suo parere, tra dieci anni in provincia di Bolzano la diffusione e l'importanza della lingua italiana, di quella tedesca e del dialetto tedesco altoatesino saranno superiori, uguali o inferiori a oggi?

	AA tedesco	AA italiano	Totale
<i>Lingua italiana</i>			
Un po'/molto inferiori	6,7	17	9,4
Come ora	35,9	55,4	41,1
Un po'/molto superiori	57,4	27,7	49,4
<i>Lingua tedesca (standard)</i>			
Un po'/molto inferiori	11,4	19,0	13,4
Come ora	60,3	49,4	57,4
Un po'/molto superiori	28,4	31,5	29,2
<i>Dialetto tedesco altoatesino</i>			
Un po'/molto inferiori	23,2	11,3	20,0
Come ora	59,6	54,2	58,2
Un po'/molto superiori	17,2	34,5	21,8
Totale	100,0	100,0	100,0
(N)	924	336	1.260

Tabella 57: Diffusione e importanza prevista per italiano, tedesco (L1 e L2) e dialetto tedesco altoatesino in Alto Adige per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D31: Le chiediamo di provare ad immaginare di trovarsi nelle situazioni descritte qui sotto. Per ognuna di queste situazioni indichi quanto si sente "italiano" e quanto "tedesco":

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Quando sono solo</i>				
Unicamente/quasi unicamente ita/ted di madrelingua	70,6	73,5	27,9	63,6
Più ita/ted di madrelingua che ted/ita di L2	17,9	19,0	24,3	19,3
Sia ita/ted sia ted/ita	6,4	2,4	33,3	10,3
Più ted/ita di L2 che ita/ted di madrelingua	0,9	1,2	4,7	1,6
Unicamente/quasi unicamente ted/ita di L2	0,4	0,6	2,9	,9
Né ita/ted né ted/ita	3,8	3,3	6,9	4,2
<i>quando sono con la mia famiglia</i>				
Unicamente/quasi unicamente ita/ted di madrelingua	75,6	71,7	19,2	64,6
Più ita/ted di madrelingua che ted/ita di L2	14,8	17,9	24,3	17,2
Sia ita/ted sia ted/ita	6,5	4,2	37,7	11,6
Più ted/ita di L2 che ita/ted di madrelingua	0,6	0,6	5,4	1,5
Unicamente/quasi unicamente ted/ita di L2	0,5	0,6	5,8	1,5
Né ita/ted né ted/ita	1,9	5,1	7,6	3,6

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>quando interagisco con altoatesini di L2</i>				
Unicamente/quasi unicamente ita/ted di madrelingua	11,7	21,1	1,4	11,9
Più ita/ted di madrelingua che ted/ita di L2	31,9	45,5	10,1	31,0
Sia ita/ted sia ted/ita	33,5	25,6	35,1	32,1
Più ted/ita di L2 che ita/ted di madrelingua	16,2	3,3	24,3	14,8
Unicamente/quasi unicamente ted/ita di L2	5,4	2,1	25,0	8,2
Né ita/ted né ted/ita	1,3	2,4	4,0	2,0
<i>quando interagisco con altoatesini della mia madrelingua</i>				
Unicamente/quasi unicamente ita/ted di madrelingua	76,9	75,6	39,9	69,9
Più ita/ted di madrelingua che ted/ita di L2	17,9	18,8	30,4	20,4
Sia ita/ted sia ted/ita	3,6	4,2	24,3	7,4
Più ted/ita di L2 che ita/ted di madrelingua	0,4	0,6	1,8	0,7
Unicamente/quasi unicamente ted/ita di L2	0,2	0,0	0,4	0,2
Né ita/ted né ted/ita	1,0	0,9	3,3	1,4
<i>quando sono con gli amici</i>				
Unicamente/quasi unicamente ita/ted di madrelingua	67,7	65,8	22,1	59,1
Più ita/ted di madrelingua che ted/ita di L2	23,2	22,3	31,5	24,5
Sia ita/ted sia ted/ita	6,8	8,6	36,6	12,6
Più ted/ita di L2 che ita/ted di madrelingua	0,2	1,5	2,5	0,9
Unicamente/quasi unicamente ted/ita di L2	0,1	0,3	1,8	0,5
Né ita/ted né ted/ita	1,9	1,5	5,4	2,5
<i>quando sono fuori dall'Alto Adige in un'altra città italiana</i>				
Unicamente/quasi unicamente ita/ted di madrelingua	12,5	59,5	12,3	22,8
Più ita/ted di madrelingua che ted/ita di L2	25,5	22,3	13,0	22,6
Sia ita/ted sia ted/ita	32,4	11,3	24,3	26,4
Più ted/ita di L2 che ita/ted di madrelingua	16,6	3,6	22,8	14,9
Unicamente/quasi unicamente ted/ita di L2	11,8	1,2	24,3	11,7
Né ita/ted né ted/ita	1,1	2,1	3,3	1,7
<i>quando sono in Alto Adige in una località abitata da persone di lingua italiana/tedesca (di L1)</i>				
Unicamente/quasi unicamente ita/ted di madrelingua	67,4	67,3	30,1	60,6
Più ita/ted di madrelingua che ted/ita di L2	26,4	25,9	39,1	28,6
Sia ita/ted sia ted/ita	4,4	4,2	20,7	7,3
Più ted/ita di L2 che ita/ted di madrelingua	0,6	0,9	5,4	1,6
Unicamente/quasi unicamente ted/ita di L2	0,1	0,3	0,7	0,3
Né ita/ted né ted/ita	1,1	1,5	4,0	1,7

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>quando sono in Alto Adige in una località abitata da persone di lingua tedesca/italiana (di L2)</i>				
Unicamente/quasi unicamente ita/ted di madrelingua	40,1	26,5	14,1	32,5
Più ita/ted di madrelingua che ted/ita di L2	30,7	44,6	25,4	32,8
Sia ita/ted sia ted/ita	17,1	18,5	27,9	19,3
Più ted/ita di L2 che ita/ted di madrelingua	7,9	8,0	21,4	10,3
Unicamente/quasi unicamente ted/ita di L2	2,9	1,2	6,9	3,3
Né ita/ted né ted/ita	1,3	1,2	4,3	1,8
<i>quando sono all'estero</i>				
Unicamente/quasi unicamente ita/ted di madrelingua	29,3	51,5	10,5	30,8
Più ita/ted di madrelingua che ted/ita di L2	20,0	22,0	10,5	18,7
Sia ita/ted sia ted/ita	32,4	15,8	43,8	30,8
Più ted/ita di L2 che ita/ted di madrelingua	8,4	1,8	12,0	7,6
Unicamente/quasi unicamente ted/ita di L2	4,1	0,9	10,9	4,6
Né ita/ted né ted/ita	5,7	8,0	12,3	7,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	925	336	276	1.537

Tabella 58: Espressione di identità in determinate situazioni per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D30: Per ognuna delle affermazioni che seguono indichi il suo grado di accordo o disaccordo.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Mi sento solo ed esclusivamente un/a italiano/a (SüdtirolerIn) che vive in Alto Adige</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	32,2	37,5	49,6	36,5
Né d'accordo né in disaccordo	7,1	6,3	11,2	7,7
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	60,6	56,3	39,1	55,8
<i>Tengo il modo di fare e di pensare italiano e quello "südtirolerisch" separati tra loro</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	60,6	44,9	69,2	58,8
Né d'accordo né in disaccordo	10,5	13,1	13,4	11,6
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	28,9	42,0	17,4	29,7
<i>Mi sento sia un/a italiano/a sia un/a ("SüdtirolerIn")</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	40,1	44,9	10,1	35,8
Né d'accordo né in disaccordo	4,1	11,3	4,3	5,7
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	55,8	43,8	85,5	58,5
<i>Mi sento parte di una realtà e di un modo di fare che integrano sia quelli italiani sia quelli "südtirolerisch"</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	17,1	36,0	6,5	19,3
Né d'accordo né in disaccordo	5,0	8,3	4,0	5,5
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	77,9	55,7	89,5	75,1

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Mi sento combattuto tra il modo di fare italiano e quello "südtirolerisch"</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	80,1	66,1	67,4	74,8
Né d'accordo né in disaccordo	10,1	15,5	10,1	11,3
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	9,8	18,5	22,5	14,0
<i>Mi sento come qualcuno che oscilla tra due realtà, quella italiana e quella "südtirolerisch", senza riuscire ad armonizzarle fra loro</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	78,6	61,9	76,4	74,6
Né d'accordo né in disaccordo	8,3	9,2	7,2	8,3
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	13,1	28,9	16,3	17,1
<i>Mi sento incastrato tra il modo di fare e di pensare italiano e quello "südtirolerisch" che sono incompatibili fra loro</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	80,3	67,6	81,2	77,7
Né d'accordo né in disaccordo	8,1	10,1	8,7	8,7
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	11,6	22,3	10,1	13,7
<i>Sento che il modo di fare e di pensare italiano e quello "südtirolerisch" non sono in conflitto fra loro</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	30,9	50,0	23,9	33,8
Né d'accordo né in disaccordo	9,3	10,1	12,3	10,0
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	59,8	39,9	63,8	56,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	925	336	276	1.537

Tabella 59: Sensazione di amalgama e conflitto fra le due culture per senso di appartenenza linguistica.

D30 – indice di *cultural blendedness* e indice di conflitto culturale

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	68075,790	2	34037,895	87,196	,000
Within groups	598815,496	1534	390,362		
Totale	666891,286	1536			
Between groups	22868,460	2	11434,230	27,431	,000
Within groups	639428,316	1534	416,837		
Totale	662296,776	1536			

Tabella 60: Varianza spiegata tra/nei gruppi relativamente agli indici di *cultural blendedness* e conflitto culturale.

D30 – indice di *cultural blendedness* e indice di conflitto culturale

	Differenza	Std. Err.	P> T	[95% int. conf.]	
AA tedesco vs AA bilingue	-12,109	1,355	,000	-15,29	-8,93
AA italiano vs AA bilingue	-21,183	1,605	,000	-24,95	-17,42
AA tedesco vs AA italiano	9,073	1,258	,000	6,12	12,03
AA tedesco vs AA bilingue	-5,183	1,400	,001	-8,47	-1,90
AA italiano vs AA bilingue	4,092	1,659	,037	,20	7,98
AA tedesco vs AA italiano	-9,275	1,300	,000	-12,33	-6,22

Tabella 61: Test di Tukey sulle differenze tra le medie relative agli indici di *cultural blendedness* e conflitto culturale per senso di appartenenza linguistica.**D30: A che età è entrato/a in contatto con la L2?**

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between Groups	1886,279	2	943,139	73,954	,000
Within Groups	19473,985	1527	12,753		
Totale	21360,264	1529			

Tabella 62: Varianza spiegata tra/nei gruppi relativamente all'età media di contatto con L2.**D30: A che età è entrato/a in contatto con la L2?**

	Differenza	Std. Err.	P> T	[95% int. conf.]	
AA tedesco vs AA bilingue	2,976*	0,245	,000	2,40	3,55
AA italiano vs AA bilingue	2,447*	0,290	,000	1,77	3,13
AA tedesco vs AA italiano	0,529	0,228	,053	0,00	1,06

Tabella 63: Test di Tukey sulle differenze tra le medie relative all'età media di contatto con L2.**D31: Quando ha cominciato ad apprendere la L2?**

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Prima di iniziare la scuola elementare	14,3	44,9	68,5	30,7
Alla scuola elementare	84,3	46,7	29,7	66,3
Successivamente	1,4	8,3	1,8	3,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	924	336	276	1.536

Tabella 64: Inizio dell'apprendimento della L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D33: Questa persona era/è oppure queste persone erano/sono: (Sono possibili più risposte)

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Esterno alla mia famiglia	63,6	60,6	59,9	953
Amico/a dei miei genitori	26,3	14,0	25,2	358
Un/a parente	48,9	16,4	56,2	659
L'insegnante di seconda lingua	19,5	38,8	17,9	359
Altro	2,5	2,4	3,6	41
(N)	925	336	276	953

Tabella 65: Ruolo della persona L2 con rapporto più significativo per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.**D21: Tra i suoi amici di L1 e/o nella sua famiglia, intesa in senso allargato (ovvero includendo parenti e amici frequentati abitualmente dalla sua famiglia), c'è qualcuno che ha rapporti di amicizia con altoatesini di L2?**

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Amici				
<i>Città</i>				
Sì	78,6	90,8	93,2	88,0
No	21,4	9,2	6,8	12,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	145	273	117	535
<i>Paese</i>				
Sì	69,1	90,9	83,4	72,6
No	30,9	9,1	16,6	27,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	755	55	151	961
Totale				
Sì	70,7	90,9	87,7	78,1
No	29,3	9,1	12,3	21,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	900	328	268	1.496

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Familiari				
<i>Città</i>				
Sì	73,1	76,6	96,6	80,0
No	26,9	23,4	3,4	20,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	145	273	117	535
<i>Paese</i>				
Sì	68,6	87,3	87,4	72,6
No	31,4	12,7	12,6	27,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	755	55	151	961
Totale				
Sì	69,3	78,4	91,4	75,3
No	30,7	21,6	8,6	24,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	900	328	268	1.496

Tabella 66: Contatto indiretto esteso tra amici e familiari per senso di appartenenza linguistica e luogo di residenza. Valori percentuali.

D22: Pensi al rapporto che c'è tra il/la suo/a amico/a o il/la suo/a familiare e la persona di lingua tedesca e provi a descrivere il loro rapporto di amicizia scegliendo uno delle quattro figure riportate qui sotto. Se conosce più di una persona che ha rapporti con un/una altoatesino/a di lingua tedesca, pensi al rapporto a suo parere più significativo.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Fig. 1	8,4	1,6	3,8	6,3
Fig. 2	40,4	30,3	26,3	35,7
Fig. 3	37,9	44,3	37,6	39,0
Fig. 4	13,2	23,8	32,3	19,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	817	244	266	1.327

Tabella 67: Intensità del contatto indiretto esteso tra amici e familiari per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D12: Quanto frequentemente, in una settimana, parla o ha dei contatti (di persona, al telefono, ecc.) con amici altoatesini di L2? In una settimana, in genere:

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Mai	27,4	23,6	10,6	22,3
Una volta alla settimana	36,4	27,9	26,4	31,6
Due/tre volte alla settimana	16,9	20,7	18,3	18,3
Quattro/cinque volte alla settimana	5,4	6,4	10,6	6,9
Tutti i giorni o quasi	8,8	11,1	17,0	11,4
Più volte al giorno	5,1	10,4	17,0	9,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	467	280	235	982

Tabella 68: Frequenza del contatto con gli amici di L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D17: In che ambito o in che contesto ha conosciuto questa persona? (Sono possibili più risposte)

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
A scuola o tramite iniziative scolastiche	41,2	49,0	44,6	524
Praticando uno sport	33,7	28,3	32,7	385
Tramite amici	26,8	36,2	36,3	372
In famiglia	20,1	16,6	39,4	279
Al bar/luogo pubblico	21,3	16,9	23,1	247
In vacanza	21,2	8,6	22,3	220
Nel mio quartiere/paese	11,3	16,2	25,1	184
Al lavoro	14,5	6,2	12,4	144
Praticando attività ricreative/culturali	9,8	8,3	13,5	122
In Internet	4,3	6,2	6,8	63
In parrocchia/gruppi religiosi	0,9	1,7	4,4	22
Altro	0,8	1,0	0,0	8
(N)	656	290	251	1.197

Tabella 69: Ambito/contesto di conoscenza della persona di L2 più significativa per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D18: Quanto frequentemente, in una settimana, parla/parlava, ha/aveva dei contatti (di persona, al telefono, ecc.) con questa persona? In una settimana, in genere:

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Mai	18,9	7,2	10,0	14,2
Una volta alla settimana	34,2	25,2	21,1	29,3
Due/tre volte alla settimana	20,3	25,5	18,3	21,1
Quattro/cinque volte alla settimana	10,9	10,0	10,0	10,5
Tutti i giorni o quasi	9,8	20,3	17,1	13,9
Più volte al giorno	5,9	11,7	23,5	11,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	661	290	251	1.202

Tabella 70: Frequenza settimanale di contatto con la persona di L2 più significativa per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D20: A suo parere, il rapporto con questa persona la ha motivato/a demotivato/a nell'apprendimento della L2?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Demotivato	4,7	9,4	2,9	5,5
Né motivato/a né demotivato/a	34,7	43,2	35,6	37,0
Motivato	60,6	47,5	61,5	57,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	360	132	147	639

Tabella 71: Ruolo della persona L2 più significativa nell'apprendimento della L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D14: Perché utilizza la L1 nella comunicazione con suoi amici altoatesini di L2? Utilizzo la L1:

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>perché conoscono la mia L1 meglio di quanto io conosco la L2</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	43,8	12,4	50,0	30,6
Né d'accordo né in disaccordo	10,5	1,0	10,0	6,1
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	45,7	86,5	40,0	63,3
<i>perché a loro viene spontaneo parlarmi in L1</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	22,8	10,4	21,4	16,9
Né d'accordo né in disaccordo	7,4	7,3	2,9	6,6
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	69,8	82,4	75,7	76,5
<i>perché mi sento più sicuro/a</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	16,7	9,3	44,3	17,9
Né d'accordo né in disaccordo	12,3	10,4	7,1	10,6
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	71,0	80,3	48,6	71,5

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>perché vogliono esercitarsi in L2</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	42,6	49,7	55,7	48,0
Né d'accordo né in disaccordo	13,6	18,7	8,6	15,1
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	43,8	31,6	35,7	36,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	162	193	70	425

Tabella 72: Motivazioni per l'utilizzo della L1 nel contatto intergruppi per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D14: Perché utilizza l'italiano nella comunicazione con suoi amici altoatesini di lingua tedesca? Utilizzo l'italiano:

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>perché ai miei amici altoatesini di lingua tedesca non piace parlare il tedesco standard</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	0,0	47,9	45,0	47,4
Né d'accordo né in disaccordo	0,0	47,9	45,0	47,4
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	100,0	42,2	40,0	42,3
<i>perché non so parlare bene il dialetto tedesco altoatesino che viene di solito usato tra persone di lingua tedesca</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	0,0	19,8	70,0	24,4
Né d'accordo né in disaccordo	0,0	8,3	5,0	8,0
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	100,0	71,9	25,0	67,6
Totale	1	192	20	213
(N)	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabella 73: Motivazioni per l'utilizzo dell'italiano nel contatto con gli amici di lingua tedesca per senso di appartenenza linguistica (questionario compilato in lingua italiana). Valori percentuali.

D15: Perché utilizza la L2 nella comunicazione con suoi amici altoatesini di L2? Utilizzo la L2:

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>perché voglio esercitarmi in L2</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	13,3	16,3	44,3	25,6
Né d'accordo né in disaccordo	3,4	9,3	10,3	6,7
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	83,3	74,4	45,4	67,8
<i>perché mi viene spontaneo</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	6,9	14,0	4,6	6,7
Né d'accordo né in disaccordo	2,1	9,3	1,7	2,7
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	91,0	76,7	93,7	90,7
<i>per andare loro incontro ed essere gentile</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	13,3	16,3	31,0	20,4
Né d'accordo né in disaccordo	12,4	16,3	15,5	14,0
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	74,2	67,4	53,4	65,6

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>perché penso di conoscere meglio la L2 di quanto i miei amici conoscono la mia L1</i>				
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	25,8	62,8	28,2	30,2
Né d'accordo né in disaccordo	7,3	11,6	6,9	7,6
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	67,0	25,6	64,9	62,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	233	43	174	450

Tabella 74: Motivazioni per l'utilizzo della L2 nel contatto intergruppi per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D54: Indichi qual è, secondo lei, il suo livello di competenza della L2

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
C2	1,5	3,6	15,6	4,5
C1	5,2	3,3	26,1	8,5
B2	26,8	28,4	35,5	28,7
B1	51,0	43,4	17,0	43,2
A2	11,6	11,4	4,0	10,2
A1	3,9	9,9	1,8	4,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	923	334	276	1.533

Tabella 75: Autovalutazione del livello di competenza della L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D55: Indichi qual è, secondo lei, il suo livello di competenza della dialetto tedesco altoatesino

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
C2	75,0	2,5	32,4	8,3
C1	25,0	3,4	22,1	6,8
B2	0,0	8,3	16,2	9,6
B1	0,0	17,8	10,3	16,4
A2	0,0	20,6	8,8	18,4
A1	0,0	20,3	2,9	17,1
Non so né comprenderlo né parlarlo	0,0	27,1	7,4	9,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	4	325	68	397

Tabella 76: Autovalutazione del livello di competenza del dialetto tedesco altoatesino per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D56: Le piacerebbe imparare il dialetto tedesco altoatesino?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
No	0,0	34,8	4,4	29,2
Mi è indifferente	0,0	15,1	2,9	12,8
Sì	25,0	44,0	23,5	40,3
Lo conosco (lo comprendo/lo parlo) già	75,0	6,2	69,1	17,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	4	325	68	397

Tabella 77: Desiderio di imparare il dialetto tedesco altoatesino per senso di appartenenza. Valori percentuali.**D57: Sarebbe d'accordo se a scuola ci fosse la possibilità di imparare il dialetto tedesco altoatesino?**

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Decisamente no	50,0	53,5	36,8	50,6
Mi è indifferente	0,0	11,1	19,1	12,3
Più sì che no	50,0	35,4	44,1	37,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	4	325	68	397

Tabella 78: Accordo circa il dialetto tedesco a scuola per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.**D47: Pensi agli ultimi sei mesi trascorsi: con quale frequenza ha utilizzato la L2 per svolgere le seguenti attività?**

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Fare una breve conversazione (ad es. dare/chiedere informazioni per strada/al telefono, in un negozio/locale pubblico, quando incontra i vicini)</i>				
Mai	9,4	14,4	1,8	9,1
Qualche volta	59,2	54,2	27,9	52,5
Abbastanza spesso	17,7	15,6	19,6	17,6
Molto spesso	12,4	13,5	40,6	17,7
Sempre	1,2	2,4	10,1	3,1
<i>Chiacchierare e dialogare</i>				
Mai	39,7	38,9	8,7	34,0
Qualche volta	44,7	38,9	34,1	41,5
Abbastanza spesso	10,8	9,9	20,7	12,4
Molto spesso	4,1	9,9	25,0	9,1
Sempre	0,6	2,4	11,6	3,0
<i>Scrivere un breve testo (ad es. SMS, e-mail, WhatsApp, Facebook, ecc.)</i>				
Mai	37,9	28,4	12,0	31,2
Qualche volta	45,0	45,2	33,7	43,0
Abbastanza spesso	11,1	12,6	21,0	13,2
Molto spesso	5,4	12,6	25,7	10,6
Sempre	0,5	1,2	7,6	2,0

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Leggere</i>				
Mai	35,6	25,4	15,2	29,7
Qualche volta	49,9	47,6	37,0	47,1
Abbastanza spesso	9,8	19,2	25,0	14,6
Molto spesso	3,9	6,6	15,9	6,6
Sempre	0,8	1,2	6,9	2,0
<i>Seguire un film o un programma TV o radiofonico</i>				
Mai	44,4	44,0	15,6	39,1
Qualche volta	40,0	38,9	28,3	37,7
Abbastanza spesso	8,3	9,6	18,1	10,4
Molto spesso	6,1	6,0	26,4	9,7
Sempre	1,2	1,5	11,6	3,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	924	334	276	1.534

Tabella 79: Frequenza di utilizzo della L2 in attività quotidiane per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D47: Pensi agli ultimi sei mesi trascorsi: con quale frequenza si è trovato/a a utilizzare la seconda lingua per svolgere le seguenti attività?

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	130076,694	2	65038,347	214,830	0,000
Within groups	463501,035	1531	302,744		
Totale	593577,730	1533			

Tabella 80: Varianza spiegata tra/nei gruppi relativamente alla frequenza di utilizzo passivo - attivo della L2 in attività quotidiane.

D47: Pensi agli ultimi sei mesi trascorsi: con quale frequenza si è trovato/a a utilizzare la seconda lingua per svolgere le seguenti attività?

	Differenza	Std. Err.	Tukey		
			P> T	[95% int. conf.]	
AA tedesco vs AA bilingue	-24,636*	1,194	0,000	-27,44	-21,84
AA italiano vs AA bilingue	-21,011*	1,415	0,000	-24,33	-17,69
AA tedesco vs AA italiano	-3,626*	1,111	0,003	-6,23	-1,02

Tabella 81: Test di Tukey sulle differenze tra le medie relative alla frequenza di utilizzo passivo - attivo della L2 in attività quotidiane.

D48: Come si sente quando si trova a utilizzare la lingua tedesca/italiana (L2) nelle seguenti situazioni?

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	172213,198	2	86106,599	182,353	0,000
Within groups	722935,865	1531	472,198		
Totale	895149,062	1533			

Tabella 82: Varianza spiegata tra/nei gruppi relativamente alla sensazione di agio/ansia nell'utilizzo della L2 in attività quotidiane.**D48: Come si sente quando si trova a utilizzare la lingua tedesca/italiana (L2) nelle seguenti situazioni?**

	Differenza	Std. Err.	Tukey		
			P> T	[95% int. conf.]	
AA tedesco vs AA bilingue	-27,95857*	1,49060	0,000	-31,4555	-24,4616
AA italiano vs AA bilingue	-26,35609*	1,76766	0,000	-30,5030	-22,2092
AA tedesco vs AA italiano	-1,60248	1,38737	0,480	-4,8572	1,6523

Tabella 83: Test di Tukey sulle differenze tra le medie relative alla sensazione di agio/ansia nell'utilizzo della L2 in attività quotidiane.**D91: Quali dei seguenti strumenti vengono adoperati dall'attuale insegnante di L2?**

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue Scuola italiana	AA bilingue Scuola tedesca	Totale
<i>Libro/i di testo</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	44,3	47,4	40,3	41,8	44,5
Abbastanza spesso	22,1	18,3	23,9	22,6	21,4
Molto spesso /quasi sempre/sempre	33,6	34,2	35,8	35,6	34,1
<i>Antologia</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	30,3	55,0	49,3	28,4	36,2
Abbastanza spesso	28,6	16,2	25,4	21,2	24,8
Molto spesso /quasi sempre/sempre	41,1	28,8	25,4	50,5	39,0
<i>Strumenti elettronici</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	61,4	64,6	56,7	59,1	61,6
Abbastanza spesso	20,0	16,5	13,4	23,1	19,4
Molto spesso /quasi sempre/sempre	18,6	18,9	29,9	17,8	19,1
<i>Riviste</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	81,0	68,5	58,2	77,9	76,8
Abbastanza spesso	9,8	15,6	14,9	16,3	12,2
Molto spesso /quasi sempre/sempre	9,2	15,9	26,9	5,8	11,0
<i>Giochi didattici</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	95,0	95,5	83,6	89,9	93,9
Abbastanza spesso	2,6	3,0	14,9	6,3	3,7
Molto spesso /quasi sempre/sempre	2,4	1,5	1,5	3,8	2,4

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue Scuola italiana	AA bilingue Scuola tedesca	Totale
<i>Altro</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	79,9	71,8	64,2	74,5	76,7
Abbastanza spesso	10,7	15,9	19,4	15,4	12,8
Molto spesso /quasi sempre/sempre	9,5	12,3	16,4	10,1	10,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	919	333	67	208	1.527

Tabella 84: Strumenti utilizzati dall'insegnante durante la lezione di L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D92: Cosa fa durante la lezione di seconda lingua (L2) in classe?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue Scuola italiana	AA bilingue Scuola tedesca	Totale
<i>Ascolto l'insegnante che legge e parla in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	13,6	15,2	14,9	14,6	14,1
Abbastanza spesso	23,4	27,0	25,4	24,4	24,4
Molto spesso /quasi sempre/sempre	63,0	57,9	59,7	61,0	61,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	912	330	67	205	1.514
<i>Ascolto i compagni che leggono e parlano in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	22,2	25,5	20,9	22,5	22,9
Abbastanza spesso	27,1	30,1	22,4	29,4	27,8
Molto spesso /quasi sempre/sempre	50,8	44,4	56,7	48,0	49,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	902	329	67	204	1.502
<i>Ascolto CD/mp3 in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	86,6	78,1	56,7	76,4	82,0
Abbastanza spesso	6,9	11,2	19,4	10,8	8,9
Molto spesso /quasi sempre/sempre	6,5	10,6	23,9	12,8	9,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	910	329	67	203	1.509
<i>Guardo DVD e video in Internet in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	84,3	82,5	65,7	67,0	80,8
Abbastanza spesso	7,7	8,0	11,9	14,3	8,8
Molto spesso /quasi sempre/sempre	8,0	9,5	22,4	18,7	10,4
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	912	326	67	203	1.508
<i>Leggo ad alta voce in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	72,4	61,1	55,2	54,6	66,8
Abbastanza spesso	17,0	22,3	22,4	26,3	19,7
Molto spesso /quasi sempre/sempre	10,6	16,6	22,4	19,0	13,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	916	332	67	205	1.520

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue Scuola italiana	AA bilingue Scuola tedesca	Totale
<i>Leggo in silenzio in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	49,8	41,1	37,3	39,6	46,0
Abbastanza spesso	27,9	30,2	25,4	24,3	27,8
Molto spesso /quasi sempre/sempre	22,3	28,7	37,3	36,1	26,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	910	331	67	202	1.510
<i>Leggo in coppia in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	74,1	67,7	56,7	58,6	69,8
Abbastanza spesso	16,8	18,7	19,4	20,7	17,9
Molto spesso /quasi sempre/sempre	9,2	13,6	23,9	20,7	12,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	906	331	67	203	1.507
<i>Parlo in L2 con i compagni</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	80,2	75,2	50,7	62,7	75,4
Abbastanza spesso	12,5	13,3	17,9	19,6	13,9
Molto spesso /quasi sempre/sempre	7,3	11,5	31,3	17,6	10,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	913	331	67	204	1.515
<i>Parlo in L1 con i compagni</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	19,7	25,7	22,7	24,8	21,8
Abbastanza spesso	12,4	18,3	30,3	19,9	15,5
Molto spesso /quasi sempre/sempre	67,9	56,0	47,0	55,3	62,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	910	327	66	206	1.509
<i>Ripeto in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	73,6	53,0	52,2	55,7	65,7
Abbastanza spesso	17,2	24,8	26,9	23,2	20,1
Molto spesso /quasi sempre/sempre	9,2	22,1	20,9	21,2	14,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	902	330	67	203	1.502
<i>Scrivo frasi in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	36,1	34,0	22,4	28,8	34,0
Abbastanza spesso	28,7	27,1	29,9	27,8	28,3
Molto spesso /quasi sempre/sempre	35,2	38,9	47,8	43,4	37,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	912	332	67	205	1.516
<i>Scrivo lettere o temi in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	48,8	40,2	28,4	34,8	44,1
Abbastanza spesso	26,3	26,6	31,3	28,9	26,9
Molto spesso /quasi sempre/sempre	24,9	33,2	40,3	36,3	29,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	914	331	67	204	1.516

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue Scuola italiana	AA bilingue Scuola tedesca	Totale
<i>Traduco da L2 a L1</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	62,4	46,4	34,3	56,2	56,8
Abbastanza spesso	18,9	25,2	22,4	19,2	20,5
Molto spesso /quasi sempre/sempre	18,7	28,5	43,3	24,6	22,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	914	330	67	203	1.514
<i>Faccio i dettati in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	91,0	88,8	68,7	81,1	88,2
Abbastanza spesso	5,3	4,2	17,9	7,3	5,9
Molto spesso /quasi sempre/sempre	3,7	6,9	13,4	11,7	5,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	914	330	67	206	1.514
<i>Studio i vocaboli in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	58,6	37,3	52,2	60,3	53,9
Abbastanza spesso	23,2	31,0	17,9	21,1	24,4
Molto spesso /quasi sempre/sempre	18,2	31,6	29,9	18,6	21,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	912	332	67	204	1.515
<i>Studio a memoria testi in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	77,3	69,8	73,1	80,0	75,8
Abbastanza spesso	11,1	17,2	14,9	9,8	12,4
Molto spesso /quasi sempre/sempre	11,6	13,0	11,9	10,2	11,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	912	331	67	205	1.515
<i>Studio le regole della grammatica della L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	50,5	47,3	56,7	59,6	51,3
Abbastanza spesso	27,5	29,8	29,9	23,1	27,5
Molto spesso /quasi sempre/sempre	22,0	22,9	13,4	17,3	21,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	917	332	67	208	1.524
<i>Consulto il vocabolario</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	49,3	51,8	67,2	69,1	53,4
Abbastanza spesso	27,8	27,3	20,9	18,4	26,1
Molto spesso /quasi sempre/sempre	22,8	20,9	11,9	12,6	20,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	916	330	67	207	1.520
<i>Leggo articoli di quotidiani e/o riviste LOCALI in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	84,8	75,8	56,7	74,6	80,2
Abbastanza spesso	9,9	15,2	29,9	14,1	12,5
Molto spesso /quasi sempre/sempre	5,4	9,1	13,4	11,2	7,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	913	330	67	205	1.515

	AA tedesco	AA ita- liano	AA bilingue Scuola italiana	AA bilingue Scuola tedesca	Totale
<i>Leggo articoli di quotidiani e/o riviste NAZIONALI in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	86,7	83,3	70,1	74,9	83,6
Abbastanza spesso	8,3	10,9	19,4	16,4	10,5
Molto spesso /quasi sempre/sempre	5,0	5,8	10,4	8,7	5,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	914	330	67	207	1.518
<i>Commento articoli di quotidiani e/o di media digitali letti in classe</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	88,3	80,4	65,2	76,9	84,0
Abbastanza spesso	7,4	13,5	19,7	13,0	10,0
Molto spesso /quasi sempre/sempre	4,3	6,1	15,2	10,1	5,9
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	917	326	66	208	1.517
<i>Discuto di temi di attualità in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	74,6	66,8	46,2	57,5	69,4
Abbastanza spesso	17,0	20,1	23,1	23,2	18,8
Molto spesso /quasi sempre/sempre	8,3	13,1	30,8	19,3	11,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	915	328	65	207	1.515
<i>Presento davanti alla classe compiti svolti da me o in gruppo in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	79,8	69,9	57,6	67,3	75,0
Abbastanza spesso	13,4	18,5	25,8	20,7	16,1
Molto spesso /quasi sempre/sempre	6,8	11,6	16,7	12,0	9,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	915	329	66	208	1.518
<i>Leggo brani dei classici della letteratura tedesca/italiana in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	68,6	68,1	56,7	58,7	66,6
Abbastanza spesso	16,5	19,1	23,9	19,4	17,8
Molto spesso /quasi sempre/sempre	14,9	12,8	19,4	21,8	15,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	913	329	67	206	1.515
<i>Leggo brani di letteratura contemporanea di autori tedeschi/italiani in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	83,2	82,5	68,2	70,2	80,6
Abbastanza spesso	11,8	11,4	15,2	19,2	12,9
Molto spesso /quasi sempre/sempre	4,9	6,2	16,7	10,6	6,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	913	325	66	208	1.512

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue Scuola italiana	AA bilingue Scuola tedesca	Totale
<i>Leggo brani di letteratura di autori locali in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	90,3	86,5	79,1	83,0	88,0
Abbastanza spesso	7,0	9,8	9,0	9,2	8,0
Molto spesso /quasi sempre/sempre	2,7	3,7	11,9	7,8	4,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	914	327	67	206	1.514
<i>Leggo testi in Internet su svariati argomenti in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	81,4	82,0	61,2	65,9	78,5
Abbastanza spesso	12,4	12,5	22,4	16,8	13,5
Molto spesso /quasi sempre/sempre	6,1	5,5	16,4	17,3	8,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	911	328	67	208	1.514
<i>Affronto argomenti di storia nazionale/internazionale in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	79,6	75,7	62,7	62,1	75,6
Abbastanza spesso	13,4	12,8	20,9	24,3	15,1
Molto spesso /quasi sempre/sempre	7,0	11,6	16,4	13,6	9,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	916	329	67	206	1.518
<i>Affronto argomenti di storia locale in L2</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	86,1	75,0	63,6	77,1	81,5
Abbastanza spesso	9,8	15,7	22,7	13,7	12,2
Molto spesso /quasi sempre/sempre	4,1	9,3	13,6	9,3	6,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	909	324	66	205	1.504
<i>Mi esercito con i testi di preparazione all'esame di stato</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	68,6	66,4	55,4	61,4	66,6
Abbastanza spesso	18,6	20,2	26,2	26,1	20,3
Molto spesso /quasi sempre/sempre	12,7	13,5	18,5	12,6	13,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	912	327	65	207	1.511
<i>Mi esercito con i materiali delle certificazioni linguistiche</i>					
Quasi mai/raramente/qualche volta	74,4	61,7	52,2	62,9	69,1
Abbastanza spesso	14,8	22,5	26,9	18,0	17,4
Molto spesso /quasi sempre/sempre	10,8	15,8	20,9	19,0	13,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	913	329	67	205	1.514

Tabella 85: Attività svolte durante la lezione di L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D94: Ha mai partecipato con la sua classe a gemellaggi/scambi con altre classi/scuole di L2 della provincia di Bolzano?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue Scuola italiana	AA bilingue Scuola tedesca	Totale
Sì	28,4	48,3	61,2	33,2	34,8
No	71,6	51,7	38,8	66,8	65,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	920	333	67	208	1.528

Tabella 86: Partecipazione a gemellaggi/scambi in provincia di Bolzano per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D95: Ha mai partecipato con la sua classe a gemellaggi/scambi con altre classi/scuole di L2 al di fuori della provincia di Bolzano?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue Scuola italiana	AA bilingue Scuola tedesca	Totale
Sì	16,6	22,8	34,3	19,7	19,2
No	83,4	77,2	65,7	80,3	80,8
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	919	333	67	208	1.527

Tabella 87: Partecipazione a gemellaggi/scambi con classi/scuole fuori provincia per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D89: Che rapporto ha con l'attuale insegnante di L2?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Per niente/non molto positivo	16,1	17,7	9,8	15,3
Abbastanza positivo	38,9	41,7	31,6	38,2
Molto/del tutto positivo	45,0	40,5	58,5	46,5
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	920	333	275	1.528

Tabella 88: Il rapporto con l'insegnante di L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D90: Che esperienze ha avuto con l'italiano/il tedesco L2 a scuola?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Scuola elementare</i>				
Del tutto/piuttosto negative	23,8	18,9	12,0	20,6
Né negative né positive	10,8	18,9	12,4	12,8
Del tutto/piuttosto positive	65,4	62,2	75,6	66,6
<i>Scuola media</i>				
Del tutto/piuttosto negative	24,5	22,5	8,0	21,1
Né negative né positive	12,4	21,9	12,4	14,5
Del tutto/piuttosto positive	63,2	55,6	79,6	64,5
<i>Scuola superiore</i>				
Del tutto/piuttosto negative	18,5	19,5	9,1	17,0
Né negative né positive	15,7	20,1	14,2	16,4
Del tutto/piuttosto positive	65,9	60,4	76,7	66,6
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	920	333	275	1.528

Tabella 89: Giudizio circa l'esperienza con la L2 a scuola per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.**D64_6: Quale/i insegnante/i era/no coinvolti nel/i progetto/i CLIL? (Risposta multipla)**

	AA tedesco	AA italiano
<i>Scuola elementare</i>		
Nessuno	93,2	46,7
Insegnante di L2	4,4	49,7
Insegnante di L1	3,6	7,2
Insegnante di materia	0,8	22,8
Altro	0,8	2,4
(N)	251	167
<i>Scuola media</i>		
Nessuno	87,6	40,7
Insegnante di L2	6,8	53,3
Insegnante di L1	5,2	10,8
Insegnante di materia	5,2	21,0
Altro	0,8	1,8
(N)	251	167
<i>Scuola superiore</i>		
Nessuno	9,8	37,4
Insegnante di L2	44,3	47,2
Insegnante di L1	22,5	15,3
Insegnante di materia	62,7	30,7
Altro	4,9	5,5
(N)	244	163

*Le percentuali e i totali si basano sui rispondenti.

Tabella 90: Insegnanti coinvolti nei progetti CLIL nei tre gradi scolastici per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D68: Se pensa che questo tipo di insegnamento abbia influito sul suo livello di competenza del tedesco/italiano seconda lingua e di conoscenza della/e materia/e insegnata/e, potrebbe indicare il suo grado di accordo e disaccordo rispetto a queste affermazioni?

	AA tedesco	AA italiano	Totale
<i>Grazie a questo tipo di insegnamento ho un bagaglio lessicale in L2 più ricco</i>			
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	17,4	10,3	14,3
Né d'accordo né in disaccordo	7,2	6,5	6,9
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	75,4	83,2	78,8
<i>Questo tipo di insegnamento mi ha confuso le idee rispetto alla grammatica e/o al lessico della L2</i>			
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	67,4	79,4	72,7
Né d'accordo né in disaccordo	18,8	10,3	15,1
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	13,8	10,3	12,2
<i>Ritengo di aver perso informazioni preziose sui contenuti della materia, anche nella mia madrelingua</i>			
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	65,2	57,0	61,6
Né d'accordo né in disaccordo	10,9	6,5	9,0
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	23,9	36,4	29,4
<i>Grazie a questo insegnamento mi sento più sicuro/a in L2</i>			
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	29,7	19,6	25,3
Né d'accordo né in disaccordo	18,8	24,3	21,2
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	51,4	56,1	53,5
<i>Anche se non avessi fatto questa esperienza avrei acquisito le stesse competenze in L2</i>			
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	55,8	65,4	60,0
Né d'accordo né in disaccordo	8,7	15,0	11,4
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	35,5	19,6	28,6
<i>Grazie a questo insegnamento ho imparato ad apprezzare di più la L2</i>			
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	36,2	31,8	34,3
Né d'accordo né in disaccordo	29,0	26,2	27,8
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	34,8	42,1	38,0
<i>Mi ha dato fastidio avere ancora più ore di L2</i>			
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	71,0	62,6	67,3
Né d'accordo né in disaccordo	12,3	14,0	13,1
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	16,7	23,4	19,6
<i>Attraverso questo insegnamento ho imparato molte cose nella materia</i>			
Del tutto/abbastanza/un po' in disaccordo	31,2	21,5	26,9
Né d'accordo né in disaccordo	11,6	18,7	14,7
Del tutto/abbastanza/un po' d'accordo	57,2	59,8	58,4
Totale	100,0	100,0	100,0
(N)	138	107	245

Tabella 91: Percezione dell'influenza del CLIL sulle competenze per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali.

D43: Imparare il tedesco/l'italiano L2 è importante per me

	Primo fattore	Secondo fattore
per comunicare meglio con gli altoatesini di L2	0,794	0,321
perché la conoscenza L2 rappresenta un vantaggio se si vuole fare carriera	0,747	0,446
perché potrebbe essermi utile per proseguire gli studi	0,641	0,327
perché mi permette di avere contatti con altoatesini di L2 in provincia di Bolzano	0,465	0,160
per sentirmi più integrato/a nella vita sociale della provincia di Bolzano	0,353	0,746
perché voglio ottenere il patentino di bilinguismo	0,358	0,666
per poter trovare lavoro nella pubblica amministrazione	0,244	0,661
per essere più simile agli altoatesini di L2	0,266	0,619

Tabella 92: Factor loadings degli item della scala relativa ai fattori motivanti all'apprendimento della L2.**D43: Imparare il tedesco/l'italiano L2 è importante per me (orientamento integrativo)**

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	10980,096	2	5490,048	12,862	0,000
Within groups	653904,307	1532	426,830		
Totale	664884,403	1534			

Tabella 93: Varianza spiegata tra/nei gruppi relativamente all'orientamento integrativo degli studenti per senso di appartenenza linguistica.**D43: Imparare il tedesco/l'italiano L2 è importante per me (orientamento strumentale)**

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	1446,894	2	723,447	2,413	0,090
Within groups	459333,141	1532	299,826		
Totale	460780,035	1534			

Tabella 94: Varianza spiegata tra/nei gruppi relativamente all'orientamento strumentale degli studenti per senso di appartenenza linguistica.**D43: Imparare il tedesco/l'italiano L2 è importante per me (orientamento integrativo)**

	Differenza	Std. Err.	Tukey		
			P> T	[95% int. conf.]	
AA tedesco vs AA bilingue	-7,179*	1,417	0,000	-10,50	-3,85
AA italiano vs AA bilingue	-5,842*	1,679	0,002	-9,78	-1,90
AA tedesco vs AA italiano	-1,337	1,318	0,568	-4,43	1,75

Tabella 95: Test di Tukey sulle differenze tra le medie relative all'orientamento integrativo degli studenti per senso di appartenenza linguistica.

D46 – Motivazione allo studio della L2.

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	64206,545	2	32103,273	74,203	0,000
Within groups	662369,284	1531	432,638		
Totale	726575,829	1533			

Tabella 96: Varianza spiegata tra/nei gruppi relativamente alla motivazione degli studenti.

D46 - Motivazione allo studio della L2.

	Differenza	Std. Err.	Tukey		
			P> T	[95% int. conf.]	
AA tedesco vs AA bilingue	-13,857*	1,427	0,000	-17,20	-10,51
AA italiano vs AA bilingue	-20,133*	1,692	0,000	-24,10	-16,16
AA tedesco vs AA italiano	6,276*	1,328	0,000	3,16	9,39

Tabella 97: Test di Tukey sulle differenze tra le medie relative alla motivazione degli studenti.

III. I risultati dell'indagine psicosociale: i genitori

Benedetta Antonucci, Elisa Martini, Chiara Vettori

1. Descrizione socio-demografica del campione

Il campione dei genitori che hanno volontariamente risposto al questionario è composto da 1.228 genitori di cui 896 hanno iscritto i/le figli/e alla scuola tedesca e 332 alla scuola italiana.

A rispondere sono state prevalentemente le madri degli/delle studenti/esse (cfr. Tabella 1), nel 74,9% dei casi per la scuola tedesca e nel 73,7% dei casi per quella italiana.

D1: Sesso del genitore

	Scuola tedesca	Scuola italiana	Totale
Maschi	25,1	26,3	24,5
Femmine	74,9	73,7	75,5
%	100,0	100,0	100,0
(N)	302	884	1.186

Tabella 1: Sesso del genitore per scuola d'iscrizione del figlio.

L'età media dei genitori intervistati è di 49 anni circa. Quasi il 40% del campione ha un'età compresa tra i 46 e i 50 anni (cfr. Tabella 2).

D2: Età del genitore

	Scuola tedesca	Scuola italiana	Totale
34-40	6,1	5,5	5,9
41-45	21,0	19,0	20,4
46-50	39,2	41,5	39,8
51-55	23,0	23,8	23,2
> 55	10,8	10,3	10,7
%	100,0	100,0	100,0
(N)	840	311	1.151

Tabella 2: Età del genitore per scuola d'iscrizione del figlio.

I genitori che hanno risposto al questionario sono nati, nella stragrande maggioranza dei casi, in Italia (cfr. Tabella 3: è il 94,3% dei genitori che ha iscritto i/le figli/e alla scuola di lingua tedesca e l'86,1% dei genitori con figli/e alla scuola di lingua italiana). I genitori nati in Italia sono sovra-rappresentati all'interno del campione (1.092 rispondenti contro 94 nati all'estero). Chi ha dichiarato di essere nato all'estero, nel 13% circa dei casi proviene dalla vicina provincia di Trento e nel 17,5% da paesi di lingua tedesca (Germania, Austria, Svizzera).

D3: Dove è nato/a?

	Scuola tedesca	Scuola italiana	Totale
Italia	94,3	86,1	92,1
Eestero	5,7	13,9	7,9
%	100,0	100,0	100,0
(N)	863	323	1.186

Tabella 3: Luogo di nascita del genitore per scuola d'iscrizione del figlio.

Oltre la metà dei genitori nati fuori provincia vi risiede da più di 20 anni (cfr. Tabella 4). Tra questi ultimi, il 61,6% iscrive i/le figli/e alla scuola di lingua tedesca e il 47,8% alla scuola di lingua italiana.

D4: Se non è nato/a in Provincia di Bolzano, da quanti anni abita in modo continuativo in Alto Adige?

	Scuola tedesca	Scuola italiana	Totale
Più di 20 anni	61,6	47,8	53,2
15-20 anni	15,1	15,0	15,1
10-15 anni	9,6	8,9	9,1
5-10 anni	2,7	11,5	8,1
Meno di 5 anni	2,7	6,2	4,8
Non ho mai vissuto in AA	8,2	10,6	9,7
%	100,0	100,0	100,0
(N)	73	113	186

Tabella 4: Anni di residenza in Alto Adige (genitori nati fuori provincia) per scuola d'iscrizione del figlio.

Per quanto riguarda il senso di appartenenza al gruppo linguistico tedesco, italiano o bilingue, circa la metà del campione sente di appartenere al gruppo di lingua tedesca (57,7% sul totale degli intervistati). Dalla Tabella 5 si evince, inoltre, che c'è una sostanziale sovrapposizione fra sentimento di appartenenza del genitore e lingua della scuola scelta per i figli. La maggior parte dei genitori degli studenti iscritti alla scuola tedesca, infatti, ha risposto di sentirsi altoatesino/a di lingua tedesca (74,3%), così come la maggior parte dei genitori degli iscritti alle scuole di lingua italiana indica come gruppo di appartenenza quello di lingua italiana (71,7%). Coloro che hanno dichiarato di appartenere al gruppo altoatesino bilingue si dividono, invece, sostanzialmente a metà: il 21,4% iscrive i/le propri/e figli/e alla scuola di lingua tedesca e il 19,9% alla scuola italiana.

D23: Le chiediamo di pensare ai gruppi linguistici esistenti in Alto Adige. Come descriverebbe se stesso/a in relazione all'appartenenza a uno di questi gruppi?

	Scuola tedesca	Scuola italiana	Totale
AA tedesco	74,3	8,3	57,7
AA italiano	4,3	71,7	21,3
AA bilingue	21,4	19,9	21,0
Total	100,0	100,0	100,0
(N)	818	276	1.094

Tabella 5: Senso di appartenenza linguistica dei genitori per scuola d'iscrizione del figlio.

2. Biografia linguistica, competenze e uso della L2

Dalla Tabella 6 si può notare che la stragrande maggioranza dei genitori che sentono di appartenere al gruppo linguistico tedesco ha indicato il tedesco come madrelingua (96,4%), così come la maggior parte dei genitori italiani ha dichiarato come madrelingua l'italiano (86%). Più di un intervistato su 10 che sente di appartenere al gruppo linguistico italiano dichiara una madrelingua diversa da quella italiana o tedesca e la stragrande maggioranza di questi ultimi è, inoltre, nata all'estero (cfr. Appendice, Tabella 49).

D6.1: La preghiamo di indicare, nelle righe che seguono, quale considera essere la sua madrelingua

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Madrelingua italiana	1,7	86,0	11,3	22,1
Madrelingua tedesca	96,4	1,8	72,3	70,8
Bilingue	1,2	1,3	11,7	3,4
Altra madrelingua	0,8	10,9	4,7	3,8
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	604	229	213	1.046

Tabella 6: Madrelingua per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Rispetto alla famiglia d'origine dei genitori, una percentuale molto alta degli appartenenti al gruppo linguistico tedesco ha genitori di madrelingua tedesca (95,8%) e la stessa cosa vale per chi dichiara di appartenere al gruppo linguistico italiano (84,5%, cfr. Tabella 7).

D6.2: La preghiamo di indicare, nelle righe che seguono, quale considera essere la madrelingua della sua famiglia di origine

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Madrelingua italiana	1,5	84,5	11,3	21,6
Madrelingua tedesca	95,8	2,2	68,5	69,8
Bilingue	1,3	1,3	15,5	4,3
Altra madrelingua	1,3	12,0	4,7	4,3
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	597	226	213	1.036

Tabella 7: Madrelingua della famiglia di origine per senso di appartenenza linguistica del genitore.

I due gruppi linguistici per così dire "endogamici" sono quello tedesco e quello italiano, entrambi con partner che parlano la stessa madrelingua nella maggior parte dei casi (88,5% fra i genitori di lingua tedesca e 78,1% fra quelli di lingua italiana, cfr. Tabella 8), mentre più della metà dei genitori che si dichiarano bilingui ha un partner "monolingue" di madrelingua tedesca (60,7% dei casi).

D6.3: La preghiamo di indicare, nelle righe che seguono, quale considera essere la madrelingua di suo marito/moglie o partner

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Madrelingua italiana	6,9	78,1	28,6	26,3
Madrelingua tedesca	88,5	6,2	60,7	65,5
Bilingue	1,7	3,3	4,4	2,6
Altra madrelingua	2,9	12,4	6,3	5,6
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	583	210	206	999

Tabella 8: Madrelingua del marito/moglie o partner del genitore per senso di appartenenza linguistica.

Anche l'ambiente in cui i genitori sono cresciuti fornisce informazioni rilevanti: innanzitutto, la maggior parte degli intervistati (circa l'80% del campione) è cresciuta in un ambiente in cui si parlava la madrelingua dichiarata. Oltre due terzi dei rispondenti di lingua gli italiana (71,7%) e una percentuale ancora più ampia di lingua tedesca (90%) hanno dichiarato di essere cresciuti in un ambiente in cui si parlava prevalentemente la rispettiva madrelingua. Anche la maggior parte degli intervistati che si è dichiarata bilingue è cresciuta in un ambiente monolingue in cui si parlava la madrelingua indicata come tale (cfr. Tabella 7), mentre il restante 26,9% ha vissuto in un ambiente in cui venivano parlati sia il tedesco sia l'italiano (cfr. Tabella 9).

D5: L'ambiente in cui è cresciuto/a era

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
L1	90,0	71,7	61,1	80,1
Sia L1 sia L2	5,9	8,7	26,9	10,8
L2	3,3	9,1	7,4	5,4
Né L1 né L2	0,8	10,4	4,6	3,7
%	100,0	100,0	100,0	100
(N)	608	230	216	1.054

Tabella 9: Ambiente linguistico in cui è cresciuto il genitore per senso di appartenenza linguistica.

Per la quasi totalità dei rispondenti che si dichiarano appartenenti al gruppo linguistico tedesco la seconda lingua è l'italiano (cfr. Tabella 10, 95,5%), così come per oltre due terzi degli appartenenti al gruppo linguistico italiano la seconda lingua è il tedesco (75,1%). La differenza fra i due maggiori gruppi si spiega anche con la presenza di un 9,4% di appartenenti al gruppo linguistico italiano che dichiara come seconda lingua lo stesso italiano (cfr. Appendice, Tabella 51), fatto imputabile alla presenza di genitori nati all'estero. L'80% di questo sotto-campione, infatti, è composto da genitori stranieri che parlano una madrelingua diversa dall'italiano ma che si dichiarano appartenenti al gruppo linguistico italiano, mentre il restante 16% è (già) nato in Italia e considera come propria madrelingua una lingua diversa dall'italiano o un dialetto (cfr. Appendice, Tabella 50 e Tabella 51). Per i genitori bilingui la seconda lingua è l'italiano nell'80% circa dei casi, dato in linea con le informazioni provenienti dalla Tabella 6 (72,3% tedesco come madrelingua) e aggiunge informazioni a quelle provenienti dalla Tabella 5 (essi iscrivono i figli indifferentemente a un istituto di lingua italiana o tedesca).

D7: Quale considera essere la sua seconda lingua?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Italiano	95,5	17,7	83,9	76,9
Tedesco	2,7	75,1	14,7	20,3
Altro	1,8	7,2	1,4	2,8
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	621	221	218	1.060

Tabella 10: Seconda lingua del genitore per senso di appartenenza linguistica.

Se per i genitori appartenenti al gruppo linguistico italiano e tedesco la conoscenza auto dichiarata della seconda lingua è a un livello intermedio/autonomo (B1 e B2), più del 50% dei bilingui, invece, valuta la propria conoscenza della seconda lingua a un livello avanzato/di piena padronanza della lingua (C1 e C2) (cfr. Tabella 11).

D8: Qual è il suo livello di competenza nella seconda lingua?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
C2	11,09	11,71	23,36	13,75
C1	11,26	8,11	26,17	13,65
B2	21,52	17,57	22,43	20,87
B1	36,75	31,53	18,69	31,92
A2	12,09	14,86	6,07	11,44
A1	7,28	16,22	3,27	8,37
%	100	100	100	100
(N)	604	222	214	1.040

Tabella 11: Livello di competenza L2 per senso di appartenenza linguistica del genitore.

La Tabella 12 illustra l'uso della seconda lingua da parte dei genitori in diverse situazioni quali la lettura, la scrittura, le chiacchiere/conversazioni, la visione di film/ascolto della radio e l'espressione in forma scritta e orale sul posto di lavoro. Innanzitutto si può notare come la categoria di risposta scelta con minor frequenza da parte degli intervistati risulta essere "molto spesso/sempre": ciò indica una scarsa propensione ad utilizzare la seconda lingua per una serie di attività quotidiane da parte dei genitori, indipendentemente dal gruppo linguistico di appartenenza dichiarato (non si notano, infatti, significative differenze in termini di punti percentuali tra genitori tedeschi, italiani e bilingui).

I genitori del gruppo di lingua tedesca impiegano con una certa frequenza ("qualche volta/abbastanza spesso") la seconda lingua per brevi scambi linguistici ("per fare una breve conversazione") nel 63,1% dei casi rispetto al 40% circa dei genitori italiani e bilingui, mentre i genitori bilingui mostrano una maggior propensione a usare frequentemente la L2 (con circa 20 punti percentuali di differenza rispetto ai genitori italiani e bilingui nella categoria di risposta "molto spesso/sempre"). La metà dei genitori di lingua italiana dichiara di usare la L2 con scarsa frequenza ("mai/quasi mai") per scambi più articolati ("chiacchierare e dialogare con amici e conoscenti"). Non sorprendentemente, sono i genitori bilingui a utilizzare con maggior frequenza ("qualche volta"/"abbastanza spesso") la seconda lingua in diverse attività legate all'espressione scritta, alla lettura e all'ascolto. Per quanto concerne l'esprimersi in seconda lingua sul posto di lavoro, oltre un terzo dei genitori del gruppo linguistico italiano non lo fa mai/quasi mai (36,3%), mentre gli appartenenti al gruppo linguistico tedesco superano di circa 10 punti percentuali i genitori bilingui i quali, in ogni caso, parlano e scrivono nella seconda lingua sul posto di lavoro con una discreta frequenza (rispettivamente il 48,9% e il 38,7%).

D9: Pensi agli ultimi sei mesi trascorsi: con quale frequenza si è trovato/a a utilizzare la L2 per svolgere le seguenti attività?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Per fare una breve conversazione (es. dare o chiedere informazioni per strada o al telefono, in un negozio, in un locale pubblico, quando incontro i miei vicini di casa, ecc.)</i>				
Mai/quasi mai	11,0	26,4	4,2	12,9
Qualche volta/abbastanza spesso	63,1	46,7	43,1	55,9
Molto spesso/sempr	25,3	26,9	52,8	31,2
(N)	617	227	216	1.060
<i>Per chiacchierare e dialogare (es. con amici e conoscenti in un'uscita serale, ecc.)</i>				
Mai/quasi mai	35,8	50,7	12,6	34,3
Qualche volta/abbastanza spesso	41,8	31,7	46,1	40,5
Molto spesso/sempr	14,2	20,7	39,3	20,7
(N)	606	227	214	1.047
<i>Per scrivere un breve testo (es. SMS, e-mail, WhatsApp, Facebook, ecc.)</i>				
Mai/quasi mai	53,3	50,5	25,5	47,0
Qualche volta/abbastanza spesso	36,1	33,9	44,3	37,3
Molto spesso/sempr	10,7	15,6	30,2	15,8
(N)	599	224	212	1.035
<i>Per vedere film, seguire programmi Tv o radiofonici</i>				
Mai/quasi mai	50,4	54,9	24,2	46,0
Qualche volta/abbastanza spesso	41,8	31,7	46,1	40,5
Molto spesso/sempr	7,8	13,4	29,8	13,5
(N)	603	224	215	1.042
<i>Per leggere (es. articoli di giornale, libri, ecc.)</i>				
Mai/quasi mai	48,0	45,6	23,1	42,4
Qualche volta/abbastanza spesso	44,1	38,5	52,4	44,5
Molto spesso/sempr	7,9	15,9	24,5	13,0
(N)	606	226	212	1.044
<i>Per esprimermi (per iscritto e/o oralmente) sul posto di lavoro</i>				
Mai/quasi mai	24,2	36,3	11,5	24,2
Qualche volta/abbastanza spesso	48,9	35,8	38,7	44,0
Molto spesso/sempr	27,0	27,9	49,8	31,9
(N)	608	226	217	1.051

Tabella 12: Utilizzo L2 per determinate attività per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Le attività per le quali è stata chiesta la frequenza di utilizzo della L2 possono essere collocate teoricamente lungo un *continuum* che va da un uso della lingua per attività circoscritte ("utilizzo la L2 per fare una breve conversazione") fino a un suo utilizzo diffuso nella quotidianità ("utilizzo la L2 per esprimermi - per iscritto e/o oralmente - sul posto di lavoro"). L'analisi delle componenti principali ha confermato il costrutto soggiacente alle nove attività elencate e, a partire dai punteggi fattoriali, è stato creato un indice sintetico dell'uso della seconda lingua durante lo svolgimento di una serie di attività¹. A livello operativo l'indice è espresso da una variabile continua che varia negativamente e positivamente e dove valori bassi rappresen-

¹ Per una definizione dei termini e delle procedure statistiche si vedano Nota 20 e 21, cap. 5.2. Per un'analisi della costruzione dell'indice relativo alla domanda 9 si veda Appendice, Tabella 54.

tano un utilizzo limitato e saltuario della seconda lingua, mentre valori alti stanno a indicare un uso più diffuso e quotidiano. L'analisi della varianza dell'indice di utilizzo della L2 durante lo svolgimento di determinate attività conferma ciò che si evince già dall'osservazione della Tabella 12: il tipo di utilizzo della seconda lingua (da circoscritto a diffuso) varia a seconda del gruppo linguistico di appartenenza dichiarato dai genitori intervistati. L'analisi mostra, infatti, differenze statisticamente significative tra i gruppi linguistici ($F=59,55$; $p<0,000$; cfr. Appendice, Tabella 53). In particolare, i genitori bilingui sembrano utilizzare la seconda lingua per un maggior numero di attività (uso diffuso e quotidiano) rispetto alla media generale: la media dell'indice per questo gruppo, infatti, non solo ha segno positivo ma è di gran lunga più alta rispetto a quella registrata tra il gruppo italiano e tedesco (cfr. Figura 1 e Tabella 13). Il test di Tukey, che permette confronti multipli tra le medie dei singoli gruppi, conferma l'ipotesi per cui l'uso della seconda lingua in attività diffuse e quotidiane sia significativamente più alto per i bilingui rispetto sia agli appartenenti al gruppo tedesco sia a quello italiano. Non si rilevano differenze statisticamente significative nell'uso della seconda lingua in determinate attività tra italiani e tedeschi (cfr. Appendice, Tabella 55).

D9: Pensi agli ultimi sei mesi trascorsi: con quale frequenza si è trovato/a a utilizzare la L2 per svolgere le seguenti attività?

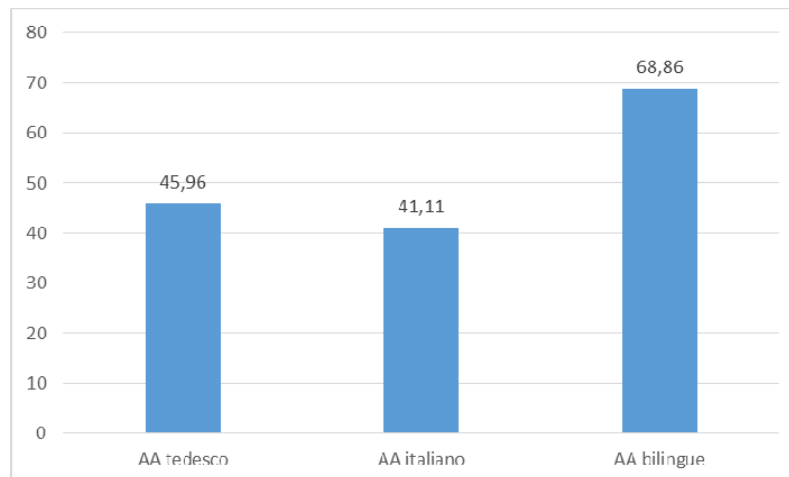


Figura 1: Media dell'uso della L2 (circoscritto-diffuso) per senso di appartenenza linguistica del genitore.

	Media	Dev. St.	Frequenza
AA tedesco	45,96	29,64	598
AA italiano	41,11	35,55	223
AA bilingue	68,86	29,13	212
(N)	49,61	32,45	1.033

Tabella 13: Analisi della varianza sull'uso di L2 in determinate attività per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Indipendentemente dal senso di appartenenza linguistica (italiana, tedesca o bilingue), i genitori dichiarano di usare prevalentemente la madrelingua sia in ambito familiare (con i figli e con il partner) sia in ambito esterno (con amici/che). I genitori che più frequentemente ricorrono alla madrelingua per comunicare sono quelli appartenenti al gruppo linguistico tedesco (percentuali superiori al 90%, cfr. Tabella 14). I genitori che dichiarano di parlare un'altra lingua oltre alla L1 e alla L2 a casa/con gli amici appartengono nella maggior parte dei casi al gruppo linguistico italiano. Fra di essi, la metà parla, come lingua "altra", il ladino, l'altra metà una lingua straniera.

Il gruppo linguistico italiano, di cui una percentuale non indifferente (17,7%) ha dichiarato di considerare l'italiano come seconda lingua (cfr. Tabella 10 e Appendice, Tabella 51), dimostra una buona propensione a parlare con figli/partner/amici nella propria madrelingua. Madrelingua che, nel caso del sottocampione appena menzionato, non è l'italiano ma più presumibilmente una lingua straniera. Il contesto bilingue dei genitori italiani che si evince dalla Tabella 14, quindi, non è più ascrivibile alla sola coppia italiano/tedesco ma coinvolge almeno un'altra lingua oltre all'italiano.

D10: Indichi in che lingua (o lingue) parla abitualmente con le seguenti persone

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Con figlio/i</i>				
L1	95,5	80,0	82,8	89,5
In egual misura L1 e L2	0,7	3,0	5,9	2,2
L2	3,1	9,1	8,1	5,4
Altra lingua	0,8	7,8	3,2	2,8
(N)	620	230	221	1.071
<i>Con marito/moglie/partner</i>				
L1	92,4	80,4	72,9	85,9
In egual misura L1 e L2	0,3	0,5	3,3	1,0
L2	6,2	10,3	20,0	9,9
Altra lingua	1,0	8,9	3,8	3,2
(N)	595	214	210	1.019
<i>Con gli amici</i>				
L1	91,1	81,8	65,3	83,8
In egual misura L1 e L2	5,3	3,6	25,7	9,2
L2	3,1	10,7	7,7	5,6
Altra lingua	0,5	4,0	1,4	1,4
(N)	620	225	222	1.067

Tabella 14: Lingua utilizzata con diverse persone per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Relativamente al "tedesco" parlato, i genitori che si definiscono appartenenti al gruppo linguistico tedesco o bilingue si riferiscono, nella stragrande maggioranza dei casi, al dialetto sudtirolese (cfr. Tabella 15: rispettivamente il 96,1% e il 93,6%), mentre i genitori appartenenti al gruppo linguistico italiano si riferiscono nel 53% circa dei casi al dialetto sudtirolese e nel 47% circa al tedesco standard (Hochdeutsch).

D11: Cosa intende per “tedesco”?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Dialetto tedesco sudtirolese	96,1	52,7	93,6	92,7
Tedesco standard Hochdeutsch	3,9	47,3	6,4	7,3
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	588	55	188	831

Tabella 15: Specificazione rispetto al tedesco utilizzato per senso di appartenenza linguistica del genitore.

I genitori che dichiarano di aver conseguito l'attestato di bilinguismo sono in maggioranza rispetto a chi dichiara di non possederlo. Le percentuali più alte si registrano fra i genitori appartenenti al gruppo bilingue (cfr. Tabella 16).

D12: Lei ha ottenuto l'attestato di bilinguismo?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
No	38,8	44,8	29,0	38,0
Sì	61,2	55,2	71,0	62,0
(N)	623	223	224	1.070
<i>Qual è il livello più alto che possiede?</i>				
Nessun attestato	38,8	44,8	29,0	38,0
Patentino A	12,4	12,1	17,9	13,5
Patentino B	20,9	17,9	24,1	20,9
Patentino C	16,7	15,7	21,4	17,5
Patentino D	11,2	9,4	7,6	10,1
(N)	623	233	224	1.070

Tabella 16: Attestato di bilinguismo per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Dalle risposte dei genitori è stato possibile stilare una sorta di classifica dei luoghi dove si parla, a loro parere, un buon tedesco (cfr. Tabella 17). I genitori considerano all'unanimità il tedesco della Germania come “molto/del tutto buono” (rispettivamente il 74,2% dei tedeschi, il 92,6% degli italiani e l'80,2% dei bilingui). Per quanto riguarda gli altri paesi/regioni, emergono delle differenze tra i gruppi: solo il 46,1% dei genitori italiani considera il tedesco dell'Austria come “molto buono” laddove gli altri gruppi linguistici lo considerano “abbastanza buono” (rispettivamente il 51,2% dei tedeschi e il 49,7% dei bilingui), mentre il tedesco della Svizzera non piace o piace solo un po' al 54,4% del campione). Pareri in senso negativo registra anche il tedesco dell'Alto Adige che non viene considerato un “buon tedesco” in primo luogo dai genitori italiani (72%), seguiti dai genitori bilingui (61,9%).

D13: Dove si parla, a suo parere, un buon tedesco?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>In Germania</i>				
Per niente	1,8	2,2	2,2	2,0
Un po'	1,6	0,4	1,8	1,4
Abbastanza	22,4	4,8	15,9	17,3
Molto, del tutto	74,2	92,6	80,2	79,4
(N)	615	230	227	1.072

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
--	------------	-------------	-------------	--------

<i>In Austria</i>				
Per niente	2,8	2,8	5,2	3,3
Un po'	23,5	8,8	18,1	19,2
Abbastanza	51,2	42,4	49,7	49,0
Molto, del tutto	22,5	46,1	26,9	28,6
(N)	570	217	193	980
<i>In Svizzera</i>				
Per niente	12,3	13,8	18,4	13,8
Un po'	45,3	27,1	41,6	40,6
Abbastanza	33,0	40,5	35,3	35,1
Molto, del tutto	9,4	18,6	4,7	10,5
(N)	563	210	190	963

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>In Alto Adige</i>				
Per niente	12,3	32,2	19,1	18,0
Un po'	45,4	39,7	42,8	43,7
Abbastanza	33,0	20,1	30,9	29,8
Molto, del tutto	9,3	7,9	7,2	8,6
(N)	570	214	194	978

Tabella 17: Giudizio sulla “bontà” del tedesco parlato per senso di appartenenza linguistica del genitore.

3. Sentimento di appartenenza e relazione intergruppi

La maggior parte del campione dichiara più frequentemente un grado di identificazione totale con il gruppo linguistico di appartenenza. Tra questi, coloro che si dichiarano appartenenti al gruppo linguistico tedesco superano di circa 10 punti percentuali gli appartenenti al gruppo linguistico italiano (cfr. Tabella 18: rispettivamente 82,8% e 71,7%), mentre solo poco più della metà (52,4%) di chi si è dichiarato bilingue si identifica completamente con il gruppo linguistico indicato.

D24: In che grado si identifica con il suo gruppo linguistico di appartenenza?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Per niente	5,6	7,7	14,5	7,9
Abbastanza	11,6	20,6	33,0	18,0
Del tutto	82,8	71,7	52,4	74,1
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	628	233	227	1.088

Tabella 18: Grado di intensità di identificazione con gruppo linguistico per gruppo di appartenenza linguistica del genitore.

Osservando la Tabella 19, si ha la percezione dell'Alto Adige come territorio in cui le comunità di lingua italiana e tedesca formano due gruppi distinti e separati piuttosto che un gruppo unico. Tra i genitori appartenenti al gruppo linguistico italiano, infatti, è solo il 30% (contro il 50% circa dei genitori tedeschi) a essere molto/del tutto d'accordo con una rappresentazione unitaria della società altoatesina a un solo gruppo, mentre il 78% concorda pienamente con la percezione di due gruppi separati. Anche per i genitori di lingua tedesca e bilingui prevale la percezione di due gruppi separati (71,1% e 68,1%) piuttosto che di un solo gruppo (50,3% e 54,2%).

D25: Per ognuna delle affermazioni che seguono indichi il suo grado di accordo o disaccordo.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>In Alto Adige, gli altoatesini di lingua tedesca e gli altoatesini di lingua italiana formano un solo gruppo anche se parlano lingue diverse</i>				
Disaccordo	41,8	68,9	38,4	47,4
Né in accordo né in disaccordo	8,0	1,0	7,3	6,2
D'accordo	50,3	30,1	54,2	46,4
(N)	503	206	177	886

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>In Alto Adige, gli altoatesini di lingua tedesca e gli altoatesini di lingua italiana formano due gruppi distinti e separati</i>				
Disaccordo	23,5	18,2	25,1	22,7
Né in accordo né in disaccordo	5,4	3,7	6,8	5,3
D'accordo	71,1	78,0	68,1	72,1
(N)	540	214	191	945

Tabella 19: Giudizio rispetto alle relazioni intergruppi (AA tedesco e AA italiano) per senso di appartenenza linguistica del genitore.

La Tabella 20 fornisce un quadro della percezione dei rapporti tra il gruppo linguistico tedesco e italiano in base al senso di appartenenza linguistica dei genitori. Sono soprattutto i genitori bilingui a considerare i

rapporti tra le due comunità come amichevoli, idea condivisa con i genitori di lingua tedesca (rispettivamente 46,5% e 43,7%). I genitori appartenenti al gruppo linguistico italiano sono, al contrario, quelli che, rispetto agli altri gruppi linguistici, considerano i rapporti più che altro come conflittuali (37,3%) anche se, internamente al gruppo, un'uguale percentuale li considera amichevoli.

D26: Secondo lei i rapporti fra il gruppo linguistico italiano e tedesco in Alto Adige sono:

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Conflittuali	22,6	37,3	24,5	26,2
Né uno né l'altro	33,7	25,5	29,0	31,0
Amichevoli	43,7	37,3	46,5	42,8
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	575	220	200	995

Tabella 20: Giudizio su rapporti fra i gruppi linguistici per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Rispetto all'identità linguistica e culturale, il campione generalmente non avverte il rischio di perdere la propria lingua e il proprio patrimonio culturale. Si rilevano percentuali più basse fra i genitori di lingua tedesca, con uno scarto di circa 18 punti percentuali rispetto a quelli appartenenti al gruppo linguistico italiano, e di circa 20 punti rispetto ai genitori bilingui. Il dato è in linea con la diffusa percezione che il proprio gruppo linguistico continuerà a esistere in Alto Adige: la maggioranza del campione, infatti, dichiara di essere d'accordo con tale affermazione (cfr. Tabella 21).

D27: Per ognuna delle seguenti affermazioni indichi il suo grado di accordo o di disaccordo.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>A causa della presenza degli altoatesini di lingua tedesca/italiana, gli altoatesini di lingua italiana/tedesca rischiano di perdere la loro lingua e la loro identità culturale</i>				
Disaccordo	65,6	83,7	85,8	73,7
Né in accordo né in disaccordo	6,7	5,7	4,6	6,1
D'accordo	27,7	10,6	9,6	20,3
(N)	610	227	218	1.055
<i>Sono certo/a che il gruppo linguistico italiano/tedesco e la sua cultura, pur subendo delle trasformazioni, continueranno a esistere in Alto Adige</i>				
Disaccordo	8,1	8,8	7,8	8,2
Né in accordo né in disaccordo	2,5	4,4	3,7	3,1
D'accordo	89,5	86,8	88,6	88,7
(N)	607	227	219	1.053

Tabella 21: Giudizio su identità linguistica e alla diffusione della lingua italiana e tedesca in Alto Adige per senso di appartenenza linguistica del genitore.

La quantità di amici appartenenti al gruppo di L2 può essere considerata un buon indicatore del grado di integrazione tra i due gruppi linguistici. La quantità di amici di L2 fornisce, infatti, una misura dell'aspetto relazionale tra i tre gruppi linguistici. Dalla Tabella 22 si evince che, tra coloro che dichiarano di non avere alcun amico appartenente all'altro gruppo linguistico, i genitori tedeschi mostrano percentuali più alte con il 37,9% contro l'11,8% dei genitori appartenenti al gruppo linguistico italiano e il 12,4% dei genitori bilingui. Poco più della metà del campione dei genitori tedeschi e bilingui dichiara di avere pochi amici appartenenti all'altro gruppo linguistico (rispettivamente il 53,1% e il 54,4%) e lo stesso vale addirittura per il 65,9% dei genitori italiani. In termini generali sono pochi, il 16,9% del campione, i genitori che dichiarano di avere

molti amici (circa metà/quasi tutti/tutti) dell'altro gruppo linguistico con valori più alti fra i genitori bilingui e più bassi fra quelli di lingua tedesca.

D28: Quanti, tra i suoi amici, sono altoatesini di L2?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Nessuno	37,9	11,8	12,4	27,0
Pochi	53,1	65,9	54,4	56,1
Circa metà	3,9	7,9	15,0	7,1
Quasi tutti/tutti	5,1	14,4	18,1	9,8
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	622	229	226	1.077

Tabella 22: Amici altoatesini di L2 per senso di appartenenza linguistica del genitore.

La frequenza dei contatti con amici di L2, che si lega strettamente al dato appena commentato, è indice del grado di "disponibilità" alla comunicazione in seconda lingua da parte dei genitori intervistati. Dalla Tabella 23 si può desumere una generale scarsa pratica di comunicazione in seconda lingua con gli amici dell'alto gruppo linguistico indipendentemente dal gruppo di appartenenza. Entrambi gli appartenenti al gruppo linguistico tedesco e italiano dichiarano di comunicare ogni tanto, circa una volta alla settimana, in L2 (rispettivamente il 47,2% e il 41,6%). Chi dichiara di comunicare molto spesso con amici in L2 (tutti i giorni/più volte al giorno) sono i genitori bilingui nel 32% dei casi contro il 16,3% dei genitori tedeschi e il 20,8% di quelli italiani.

D29: Quanto frequentemente parla o ha dei contatti (di persona, al telefono, ecc.) con i suoi amici altoatesini L2 in una settimana?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Mai	13,4	13,4	5,6	11,4
Ogni tanto (una volta a settimana)	47,2	41,6	30,5	41,5
Spesso (2-5 volte a settimana)	23,1	24,3	32,0	25,6
Molto spesso (tutti i giorni/più volte al giorno)	16,3	20,8	32,0	21,4
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	381	202	197	780

Tabella 23: Frequenza contatti con amici altoatesini L2 in una settimana per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Dalla Tabella 24 emerge che i genitori appartenenti al gruppo linguistico italiano parlano con gli amici di L2 nella loro madrelingua di gran lunga più frequentemente rispetto agli altri gruppi (72,1% rispetto al 22,2% dei tedeschi e il 18% dei bilingui). A comunicare generalmente in L2 sono i genitori di madrelingua tedesca e i bilingui rispettivamente nel 59,7% e nel 60% dei casi.

Dom.30: In che lingua avviene in genere la comunicazione tra lei e i suoi amici altoatesini L2?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
L1	22,2	72,1	18,0	34,0
Sia L1 sia L2	18,1	11,0	22,1	17,2
L2	59,7	16,9	60,0	48,8
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	387	201	195	783

Tabella 24: Lingua di comunicazione con amici altoatesini L2 per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Fra i genitori che dichiarano di avere rapporti un po'/abbastanza stretti con un membro della comunità di L2 vi sono delle differenze piuttosto rimarchevoli. È, infatti, il 60,8% dei genitori del gruppo italiano a percepire un discreto grado di vicinanza con un membro dell'altro gruppo, con una differenza di 13,3 punti percentuali rispetto ai genitori tedeschi e di 5,3 rispetto ai genitori bilingui (cfr. Tabella 25). Chi, invece, dichiara di non avere rapporti di questo tipo con altoatesini di L2 appartiene per lo più al gruppo linguistico tedesco con una differenza di 19,6 e 18,6 punti percentuali rispetto ai genitori del gruppo italiano e bilingue.

Dom.31: Pensi al rapporto più significativo che ha avuto/ha con una persona altoatesina L2 e provi a descriverlo

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Separati	14,4	7,9	7,8	11,6
Un po'/abbastanza stretti	47,2	60,5	55,3	51,7
Stretti	7,5	20,2	24,4	13,7
Non ho rapporti con persone di L2	31,0	11,4	12,4	23,0
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	613	228	217	1.058

Tabella 25: Senso di vicinanza/lontananza nei confronti di un rapporto significativo con altoatesino di L2 per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Come si è visto nella Tabella 24, anche in questo caso sono i genitori appartenenti al gruppo linguistico italiano a chiedere uno sforzo linguistico agli amici di L2 con cui hanno un rapporto significativo (cfr. Tabella 26: 75,8%), mentre la cosa si inverte per i genitori tedeschi e bilingui, maggiormente propensi a parlare in L2 (rispettivamente 63,2% e 62%).

D32: In che lingua avviene/avveniva in genere la comunicazione con questa persona?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
L1	16,7	75,8	17,1	31,5
Sia L1 sia L2	20,1	9,1	20,9	17,5
L2	63,2	15,2	62,0	51,0
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	408	198	187	793

Tabella 26: Lingua di comunicazione con altoatesino di L2 per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Con la domanda 33 (i cui risultati vengono presentati per senso di appartenenza linguistica dei genitori) si è voluto analizzare la percezione di svantaggio/vantaggio generale dei due maggiori gruppi linguistici, ossia le opinioni sulle differenze di status e potere tra gruppo italiano e tedesco. Il 73,3% dei genitori appartenenti al gruppo linguistico italiano è convinto di essere svantaggiato rispetto al gruppo linguistico tedesco (cfr.

Tabella 27). Chi si sente maggiormente avvantaggiato è, invece, il gruppo dei bilingui con una differenza di punti percentuali di 26,5 rispetto al gruppo italiano e di 10,9 rispetto al gruppo tedesco.

D33: Secondo lei in Alto Adige il gruppo linguistico della sua L1 è avvantaggiato o svantaggiato rispetto al gruppo linguistico della sua L2?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Molto/un po' svantaggiato	24,8	73,1	26,6	35,5
Né uno né altro	50,3	17,6	37,6	40,7
Un po'/molto avvantaggiato	24,9	9,3	35,8	23,8
%	100,0	100,0	100,0	100,
(N)	614	227	218	1.059

Tabella 27: Percezione di svantaggio/vantaggio tra i gruppi linguistici per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Come si desume dalla Tabella 28, la percezione di vantaggio/svantaggio è distribuita in modo uniforme sia per quanto riguarda gli ambiti sia per gruppo linguistico di appartenenza. Vi sono, tuttavia, sottili differenze tra chi percepisce una disuguaglianza (positiva o negativa, a seconda della prospettiva) in ambito politico, maggiormente sentita da parte del gruppo linguistico tedesco e italiano (rispettivamente il 45,6% e il 50,2% dei genitori intervistati). Per quanto riguarda, invece, l'ambito culturale, il gruppo italiano ravvisa disuguaglianze meno frequentemente rispetto agli altri due gruppi (circa 10 punti percentuali in meno).

D34. Se ritiene che il gruppo linguistico L1 sia avvantaggiato o svantaggiato rispetto al gruppo linguistico L2, in quali di questi ambiti pensa che questa disuguaglianza sia più evidente? (Possibili più risposte)

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Ambito economico	27,0	32,6	33,8	30,3
Ambito politico	45,6	50,2	39,5	45,8
Ambito culturale	27,4	17,3	26,7	23,9
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	423	301	195	919

Tabella 28: Percezione di vantaggio/svantaggio per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Le risposte alla domanda 35 (cfr. Tabella 29) danno conto dell'atteggiamento dei genitori intervistati nei confronti degli altoatesini di seconda lingua. Questa variabile permette di constatare come gli atteggiamenti nei confronti degli altoatesini di L2 possono dipendere dai sentimenti nei confronti della comunità L2 e dalla percezione delle relazioni intergruppi. La domanda 36 (cfr. Tabella 30) aveva invece l'obiettivo di indagare l'atteggiamento degli intervistati nei confronti del proprio gruppo linguistico di appartenenza². Ambedue le domande presentavano la stessa struttura, ovvero agli intervistati è stato chiesto di indicare su una scala compresa fra i valori - 100 e + 100 (il cosiddetto "termometro di valutazione") qual è il loro atteggiamento nei confronti degli altoatesini del proprio e dell'altro gruppo linguistico.

Indipendentemente dal gruppo linguistico di appartenenza, i genitori intervistati hanno generalmente un atteggiamento positivo nei confronti degli altoatesini di L2 (cfr. Tabella 29: percentuali superiori all'80%). I genitori che dichiarano di appartenere al gruppo linguistico italiano sembrano avere un atteggiamento più positivo rispetto ai genitori tedeschi (giudizio estremamente positivo: rispettivamente il 46,9% e il 33,2%), anche se, non sorprendentemente, sono i genitori bilingui a presentare i valori percentuali più alti (55,9%).

² Per quest'ultima domanda, a causa di un refuso presente nel questionario somministrato in lingua italiana, è stato possibile analizzare solo le risposte del campione a cui è stato somministrato il questionario in lingua tedesca.

Sono pochissimi infine, i genitori che dichiarano di avere un atteggiamento negativo nei confronti degli altoatesini di L2 (genitori tedeschi e italiani registrano un 3,1% rispetto all'1,4% dei bilingui).

D35: Qual è il suo atteggiamento nei confronti degli altoatesini di L2?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Estremamente negativo	1,0	0,0	0,0	0,6
Moderatamente negativo	3,1	3,1	1,4	2,7
Neutro	26,1	18,1	14,6	22,0
Moderatamente positivo	36,7	31,9	28,2	33,9
Estremamente positivo	33,2	46,9	55,9	40,8
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	618	226	220	1.064

Tabella 29: Atteggiamento nei confronti degli altoatesini di L2 per senso di appartenenza linguistica del genitore.

I genitori che dichiarano di appartenere al gruppo linguistico tedesco, nel 59,9% dei casi mostrano un atteggiamento estremamente positivo nei confronti degli altoatesini della propria madrelingua ed è solo una percentuale prossima allo zero (0,6%) che esprime un giudizio negativo.

D36: Qual è il suo atteggiamento nei confronti degli altoatesini di L1?

	Freq.	%
Estremamente negativo	1	0,1
Moderatamente negativo	4	0,5
Neutro	146	16,7
Moderatamente positivo	200	22,8
Estremamente positivo	525	59,9
(N)	876	100,0

Tabella 30: Atteggiamento nei confronti degli altoatesini di L1 per senso di appartenenza linguistica del genitore (questionario somministrato al campione di madrelingua tedesca).

4. Figli e L2

La stragrande maggioranza dei genitori, indipendentemente dal gruppo linguistico di appartenenza, ritiene importante che i figli conoscano e sappiano comunicare nella seconda lingua (con percentuali in accordo con l'affermazione superiori al 95%: cfr. Tabella 31) e non ritengono una perdita di tempo lo studio dedicato alla L2. Il sostegno e l'incoraggiamento ad apprendere la L2 da parte dei genitori vanno al di là del mero invito allo studio e all'esercizio linguistico che è incentivato dalla stragrande maggioranza dei genitori di tutti i gruppi linguistici. Circa l'80% dei genitori tedeschi, l'87% dei genitori italiani e l'88% di quelli bilingui dichiarano, infatti, di incoraggiare i propri figli a cercare contatti o a inserirsi in ambienti in cui si parla la seconda lingua.

D14: Qui di seguito troverà una serie di affermazioni che riguardano suo figlio/sua figlia e la seconda lingua. Per ognuna delle affermazioni che seguono indichi il suo grado di accordo o disaccordo.

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Per me è molto importante che mio figlio conosca L2 e sappia comunicare in L2</i>				
In disaccordo	2,4	2,6	0,9	2,1
Né d'accordo né in disaccordo	0,5	1,7	0,4	0,7
D'accordo	97,1	95,7	98,7	97,2
(N)	619	231	224	1.074
<i>Ritengo una perdita di tempo che mio figlio studi L2</i>				
In disaccordo	93,9	93,5	96,0	94,23
Né d'accordo né in disaccordo	1,0	0,9	1,8	1,1
D'accordo	5,2	5,6	2,2	4,7
(N)	619	231	224	1.074
<i>Incoraggio mio figlio ricercare contatti/a inserirsi in ambienti di L2</i>				
In disaccordo	7,3	4,7	3,5	5,9
Né d'accordo né in disaccordo	13,2	8,2	8,4	11,1
D'accordo	79,6	87,1	88,1	83,0
(N)	621	232	227	1.080
<i>Incoraggio mio figlio a studiare L2</i>				
In disaccordo	3,0	3,0	0,9	2,6
Né d'accordo né in disaccordo	3,0	2,6	2,7	2,9
D'accordo	93,9	94,4	96,4	94,5
(N)	624	232	223	1.079
	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Incoraggio mio figlio a esercitare L2 quanto più possibile</i>				
In disaccordo	3,4	2,2	2,2	2,9
Né d'accordo né in disaccordo	6,6	2,6	4,4	5,3
D'accordo	90,1	95,2	93,4	91,9
(N)	624	231	227	1.082

Tabella 31: Grado di accordo/disaccordo con affermazioni relative all'importanza dello studio/uso della L2 da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Le affermazioni dei genitori rispetto all'importanza che essi danno allo studio della L2 da parte dei figli e al tipo di incoraggiamento che essi affermano di mettere in opera presso i figli possono essere collocate teoricamente lungo un *continuum* che va da un basso a un alto grado di interesse/incoraggiamento ("Ritengo

una perdita di tempo che mio figlio studi L2” - “Per me è molto importante che mio figlio conosca L2 e sappia comunicare in L2”).

L’analisi delle componenti principali ha confermato il costrutto latente per le quattro affermazioni elencate nella Tabella 31 e, a partire dai punteggi fattoriali, è stato creato un indice del grado di interesse/incoraggiamento dei genitori nei confronti dell’apprendimento della L2 da parte dei figli³. A livello operativo, l’indice è espresso da una variabile continua dove valori bassi indicano un basso grado di interesse/incoraggiamento, mentre valori alti ne rappresentano un grado alto.

L’analisi della varianza dell’indice mette in luce ciò che, analizzando con attenzione la Tabella 31, emerge già dai dati percentuali, ovvero che il livello di interesse/sostegno genitoriale varia a seconda del gruppo linguistico di appartenenza. Infatti, l’analisi mostra differenze statisticamente significative tra i gruppi linguistici ($F=12,03$; $p<0,000$; cfr. Appendice, Tabella 56). I genitori bilingui e italiani dimostrano un livello di interesse e di incoraggiamento di gran lunga superiore rispetto ai genitori appartenenti al gruppo linguistico tedesco (cfr. Figura 2 e Tabella 32) e tale differenza è confermata anche dal test di Tukey (cfr. Appendice, Tabella 55).

D14: Qui di seguito troverà una serie di affermazioni che riguardano suo figlio/sua figlia e la seconda lingua. Per ognuna delle affermazioni che seguono indichi il suo grado di accordo o disaccordo.

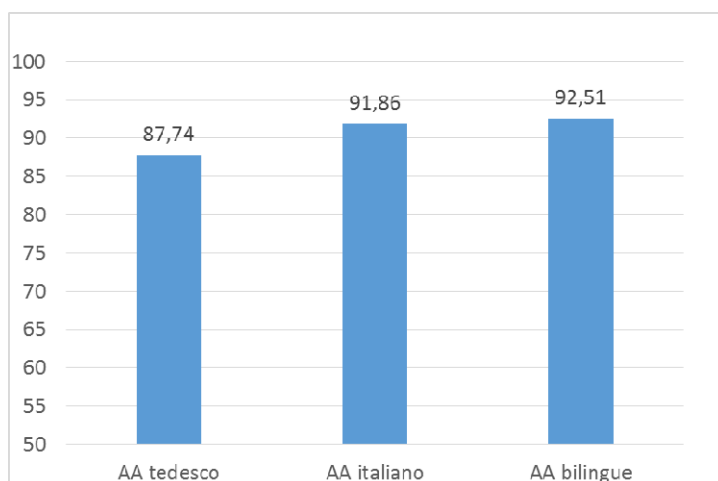


Figura 2: Media dell’interesse/sostegno genitoriale (basso-alto) per senso di appartenenza linguistica del genitore.

	Media	Dev. St.	Frequenza
AA tedesco	87,74	15,37	613
AA italiano	91,86	15,24	231
AA bilingue	92,51	11,83	222
(N)	89,63	14,83	1.066

Tabella 32: Analisi della varianza sull’uso di L2 in determinate attività per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Al fine di capire quali sono i motivi per cui genitori ritengono sia importante che i figli imparino la seconda lingua è stata loro somministrata una batteria di domande composta da una serie di affermazioni per le quali essi dovevano indicare il loro grado di accordo o disaccordo. Le affermazioni si riferivano a motivazioni di tipo “integrativo” (per essere più simile agli altoatesini L2; per avere contatti e/o fare amicizia con altoa-

³ Per una disamina della costruzione dell’indice costruito a partire dalla domanda 14 si veda Appendice, Tabella 57. Nota bene: è stato eliminato dall’indice l’unico *item* negativo (“Ritengo una perdita di tempo che mio figlio studi L2”) in quanto correlato in modo non soddisfacente al costrutto latente.

tesini di L2 in provincia di Bolzano; per sentirsi più integrato/a nella vita sociale della provincia di Bolzano; per poter comunicare meglio con l'altro gruppo linguistico) e di tipo "strumentale" (per proseguire i suoi studi; per trovare lavoro nella pubblica amministrazione; perché rappresenta un vantaggio se si vuole fare carriera o avere un buon lavoro in provincia di Bolzano; per ottenere il patentino di bilinguismo).

In termini generali, i genitori di tutti e tre i gruppi linguistici ritengono che sia importante che i figli imparino la seconda lingua sia per fini integrativi sia per fini strumentali (con differenze percentuali inferiori al 5%: cfr. Tabella 33). Le uniche divergenze di opinioni tra gruppi linguistici si riferiscono all'importanza dello studio della L2 al fine di livellare le differenze linguistico-culturali tra i gruppi ("per essere simile ad altoatesini di L2") e allo scopo di instaurare amicizie con l'altro gruppo linguistico ("per avere contatti e/o fare amicizia con altoatesini di L2 in provincia di Bolzano"). Nel primo caso, a essere d'accordo sono poco più della metà dei genitori bilingui, laddove poco più della metà dei genitori del gruppo italiano si mostra in disaccordo (54,5%). Nel secondo caso, seppur in presenza di un generale accordo nei confronti dell'importanza dell'apprendimento della seconda lingua per stringere amicizie con persone del gruppo di L2 (83,6% del campione), sono più frequentemente i bilingui a dirsi d'accordo, con una differenza percentuale di circa 10 punti in più rispetto ai genitori italiani e tedeschi (rispettivamente il 92,5% contro il 81% e l'81,5%).

D15: Quanto è importante che suo figlio/sua figlia impari la seconda lingua?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Affinché possa essere più simile agli altoatesini di L2</i>				
In disaccordo	46,5	54,5	34,3	45,7
Né d'accordo né in disaccordo	16,7	15,8	12,7	15,7
D'accordo	36,9	29,7	53,1	38,7
(N)	605	222	213	1.040
<i>Affinché possa avere contatti e/o fare amicizia con altoatesini di L2 in provincia di Bolzano</i>				
In disaccordo	8,8	12,2	3,3	8,4
Né d'accordo né in disaccordo	9,7	6,8	4,3	8,0
D'accordo	81,5	81,0	92,5	83,6
(N)	611	221	212	1.044
<i>Affinché si senta più integrato/a nella vita sociale della provincia di Bolzano</i>				
In disaccordo	12,4	10,4	9,4	11,4
Né d'accordo né in disaccordo	8,2	4,1	9,4	7,6
D'accordo	79,5	85,5	81,2	81,1
(N)	613	221	213	1.047
<i>Affinché possa comunicare meglio con l'altro gruppo linguistico</i>				
In disaccordo	3,3	2,7	0,5	2,6
Né d'accordo né in disaccordo	3,7	2,7	1,9	3,1
D'accordo	93,0	94,6	97,7	94,3
(N)	616	222	214	1.052
<i>Perché potrebbe essergli/le essere utile per proseguire i suoi studi (es. università)</i>				
In disaccordo	1,5	2,7	0,9	1,6
Né d'accordo né in disaccordo	1,6	1,8	2,3	1,8
D'accordo	96,9	95,5	96,8	96,6
(N)	620	222	216	1.058

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Affinché possa trovare lavoro nella pubblica amministrazione</i>				
In disaccordo	2,8	3,2	3,3	2,9
Né d'accordo né in disaccordo	3,9	9,0	6,5	5,5
D'accordo	93,4	87,8	90,2	91,6
(N)	618	222	214	1.054
<i>Perché la conoscenza della L2 rappresenta un vantaggio se si vuole fare carriera o avere un buon lavoro in provincia di Bolzano</i>				
In disaccordo	2,1	3,6	1,4	2,3
Né d'accordo né in disaccordo	2,3	4,0	3,7	2,9
D'accordo	95,6	92,4	94,9	94,8
(N)	618	223	217	1.058
<i>Affinché possa ottenere il patentino di bilinguismo</i>				
In disaccordo	2,6	4,1	3,3	3,0
Né d'accordo né in disaccordo	3,1	6,3	4,2	4,0
D'accordo	94,4	89,6	92,6	93,0
(N)	620	222	215	1.057

Tabella 33: Grado di accordo/disaccordo con affermazioni relative all'importanza dell'apprendimento della L2 da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Anche in questo caso si è proceduto all'analisi delle dimensioni latenti, confermate dall'analisi delle componenti principali e quindi, a partire dai punteggi fattoriali, sono stati creati due indici sintetici, espressi da due variabili continue e sottostanti i due costrutti teorici di orientamento integrativo e orientamento strumentale⁴. Dai risultati riassunti nella Tabella 33 parrebbe che i genitori attribuiscono grande importanza all'apprendimento della seconda lingua indipendentemente dal gruppo linguistico di appartenenza e dal tipo di orientamento (integrativo vs strumentale)⁵. La creazione degli indici permette di confermare questa impressione e di indagare in modo più approfondito le eventuali differenze tra i gruppi linguistici rispetto agli obiettivi strumentali e integrativi. L'analisi della varianza dell'indice strumentale dimostra che il grado di importanza attribuito dai genitori alla conoscenza della L2 per fini strumentali varia in base al gruppo linguistico di appartenenza dichiarato. L'analisi presenta, infatti, differenze statisticamente significative tra i gruppi ($F=9,14$; $p<0,000$; cfr. Appendice, Tabella 59). I genitori bilingui sembrano attribuire maggiore importanza ai fini strumentali dell'apprendimento della seconda lingua rispetto alla media generale. La media è di molto superiore specialmente rispetto a quella dei genitori che dichiarano di appartenere al gruppo linguistico tedesco. Il test di Tukey conferma l'ipotesi per cui per i genitori bilingui sono gli obiettivi di tipo strumentale il "fine ultimo" dell'apprendimento della L2 non solo rispetto al gruppo tedesco ma anche rispetto a quello italiano (si veda Appendice, Tabella 60).

⁴ Per una disamina più approfondita della costruzione degli indici a partire dalla domanda 15 si veda Appendice, Tabella 57.

⁵ Anche se, come detto in precedenza, per quanto riguarda gli *item* di risposta "È importante che mio figlio impari la L2 affinché possa essere più simile agli altoatesini di L2" e "È importante che mio figlio impari la L2 affinché possa avere contatti e/o fare amicizia con altoatesini di L2 in provincia di Bolzano" sono state notate delle differenze nel grado di accordo/disaccordo tra i gruppi linguistici rispetto alle affermazioni.

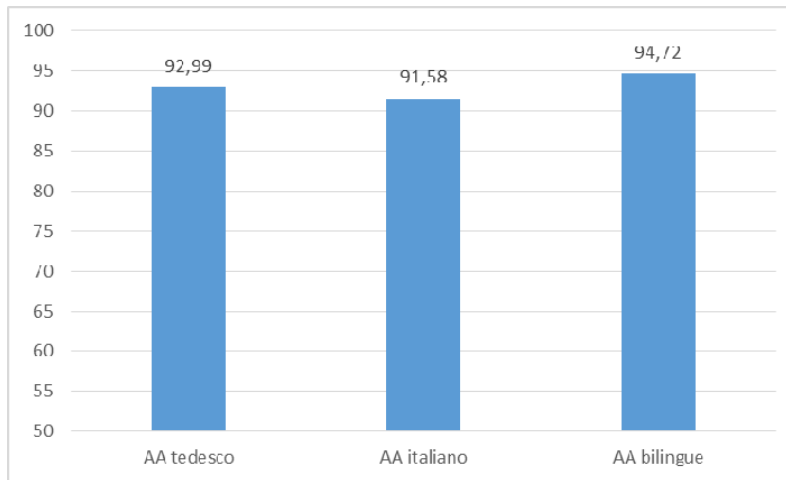
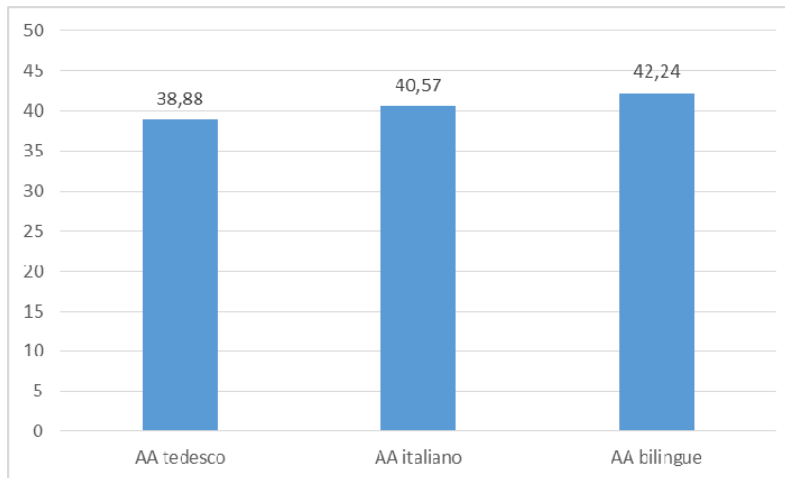
D15: Quanto è importante che suo figlio/sua figlia impari la seconda lingua? (fini strumentali)

Figura 3: Media dell'interesse/sostegno genitoriale ai fini strumentali per senso di appartenenza linguistica del genitore.

	Media	Dev. St.	Frequenza
AA tedesco	92,99	12,40	596
AA italiano	91,58	13,29	218
AA bilingue	94,72	9,49	210
(N)	93,05	12,10	1.024

Tabella 34: Analisi della varianza dell'indice di motivazione all'apprendimento della L2 per fini strumentali per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Allo stesso modo, anche l'analisi della varianza dell'indice integrativo conferma la presenza di differenze statisticamente significative tra i gruppi linguistici ($F=9,14$; $p<0,0001$; cfr. Appendice, Tabella 61). Così come per l'indice strumentale, anche in questo caso sono i genitori bilingui ad attribuire maggiore importanza all'apprendimento della L2 da parte dei figli per fini integrativi rispetto alla media generale: la media dell'indice per questo gruppo è, tuttavia, appena superiore a quella dei genitori appartenenti al gruppo linguistico tedesco e di poco superiore rispetto a quella dei genitori italiani. Il test di Tukey, infatti, non evidenzia differenze statisticamente significative tra gli appartenenti ai tre gruppi linguistici (cfr. Figura 4, Tabella 35 e Appendice, Tabella 62).

D15: Quanto è importante che suo figlio/sua figlia impari la seconda lingua? (fini integrativi)**Figura 4: Media dell'interesse genitoriale ai fini integrativi per senso di appartenenza linguistica del genitore.**

	Media	Dev. St.	Frequenza
AA tedesco	38,88	9,79	596
AA italiano	40,57	11,91	218
AA bilingue	42,24	8,82	210
(N)	39,93	10,17	1.024

Tabella 35: Analisi della varianza dell'indice di orientamento integrativo per l'apprendimento della L2 per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Da ultimo, al fine di restituire un'immagine articolata degli orientamenti dei genitori rispetto all'apprendimento della L2 da parte dei figli in base al senso di appartenenza linguistica, entrambi gli indici sono stati uniti in un'unica variabile categoriale non ordinale costituita dalle seguenti categorie: né integrativo né strumentale; strumentale; integrativo; sia strumentale sia integrativo⁶. I risultati mostrano che l'appartenere a un determinato gruppo linguistico influenza in modo significativo l'interesse genitoriale nei confronti dell'apprendimento della seconda lingua da parte dei figli (cfr. Tabella 36). Nello specifico, viene confermata l'ipotesi per cui il gruppo dei bilingui sembra dare importanza allo studio della L2 dei propri figli sia per fini strumentali sia per fini integrativi-relazionali (58,3%), seguito dal gruppo linguistico tedesco (46,1%) e da quello italiano (39,9%). All'altro estremo si collocano invece i genitori del gruppo di lingua tedesca che sembrano non attribuire alcuna importanza, né di tipo strumentale né di tipo integrativo, all'apprendimento della L2 da parte dei figli (19,8% contro il 17,2% dei genitori italiani e il 10,4% dei genitori tedeschi). I genitori del gruppo linguistico italiano sono quelli che presentano le più alte percentuali per quanto concerne l'interesse/sostegno, separatamente, per fini di tipo strumentale e integrativo (rispettivamente il 27,9% e il 15%) rispetto agli altri gruppi linguistici. Come emerso dalle precedenti analisi, il gruppo italiano è il meno interessato dei tre all'aspetto integrativo dell'apprendimento linguistico, mentre il gruppo linguistico tedesco è il meno interessato all'aspetto strumentale.

⁶ Dato che i punteggi fattoriali prodotti hanno media 0, le categorie della nuova variabile sono state denominate come segue: "né integrativo né strumentale" se i punteggi di entrambe le componenti presentavano valori inferiori alla media, "strumentale" e/o "integrativo", se i punteggi della componente specifica erano superiori alla media mentre quelli dell'altra componente erano inferiori e, infine, "sia integrativo sia strumentale" se i punteggi di entrambe le componenti presentavano valori superiori alla media.

D15: Quanto è importante che suo figlio/sua figlia impari la seconda lingua?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Né integrativo né strumentale	19,8	17,2	10,4	17,3
Strumentale	26,5	27,9	20,0	25,4
Integrativo	7,6	15,0	11,3	10,0
Sia integrativo sia strumentale	46,1	39,9	58,3	47,4
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	631	233	230	1.094

Tabella 36: Tipo di supporto genitoriale verso apprendimento L2 da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica.

Ai genitori è stato inoltre chiesto di immaginare uno scenario futuro in cui ci siano delle scuole bilingui in Alto Adige. Si è chiesto loro di immaginare che il proprio figlio frequenti uno di questi istituti bilingui e di indicare, rispetto a una serie di affermazioni, quali timori o speranze evochi in loro questa ipotesi. I genitori altoatesini italiani e bilingui giudicano positivamente l'ipotesi di una scuola bilingue (piacerebbe del tutto rispettivamente al 48,2% degli italiani e al 40,3% dei bilingui; (cfr. Tabella 37). I genitori appartenenti al gruppo linguistico tedesco sembrerebbero, invece, meno "entusiasti" dell'esistenza di una scuola bilingue: poco più di un quarto dichiara, infatti, che le/gli piacerebbe solo un po' che i propri figli frequentassero una scuola bilingue, con una differenza percentuale molto alta rispetto ai genitori appartenenti agli altri gruppi linguistici.

D16: Le piacerebbe che suo/a figlio/a frequentasse una scuola bilingue italiano/tedesco?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Per niente/un po'	27,5	7,6	11,1	19,9
Abbastanza	21,8	12,5	12,5	17,9
Molto	27,3	31,7	36,1	30,1
Del tutto	23,4	48,2	40,3	32,1
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	615	224	216	1.055

Tabella 37: Grado di approvazione nei confronti una scuola bilingue per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Per quanto concerne i timori legati all'ipotesi di una scuola bilingue, emerge una generale omogeneità nelle risposte per gruppo linguistico, tuttavia si rilevano lievi differenze per quanto riguarda le risposte date dai genitori bilingui. Sono questi ultimi, infatti e non sorprendentemente, a esprimere il minor grado di perplessità e timore rispetto ai genitori tedeschi e italiani (con differenze di circa 5 punti percentuali). Tuttavia, rispetto agli altri due gruppi linguistici, i genitori bilingui mostrano un maggior grado di timore nei confronti di alcune delle affermazioni relative alla mancata acquisizione dell'identità culturale del proprio gruppo linguistico e all'incertezza circa il sentimento di appartenenza (cfr. Tabella 38).

D17: Quali timori avrebbe se suo figlio frequentasse una scuola bilingue?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Avrei il timore che non acquisisse l'identità culturale (valori e tradizioni) del mio gruppo linguistico</i>				
Per niente/un po'	83,5	87,6	90,1	85,8
Abbastanza	7,1	6,6	6,8	6,9
Molto/del tutto	9,4	5,8	3,2	7,3
(N)	619	226	222	1.067
<i>Avrei il timore che non sapesse parlare bene né L1 né L2</i>				
Per niente/un po'	77,6	78,0	89,1	80,1
Abbastanza	10,0	12,8	4,5	9,5
Molto/del tutto	12,4	9,3	6,3	10,5
(N)	620	227	221	1.068
<i>Avrei il timore che acquisisse gli aspetti negativi dell'altro gruppo linguistico</i>				
Per niente/un po'	89,3	92,5	96,9	91,6
Abbastanza	5,0	3,5	0,9	3,9
Molto/del tutto	5,7	4,0	2,2	4,6
(N)	616	226	223	1.065
<i>Avrei il timore che crescesse incerto della sua appartenenza</i>				
Per niente/un po'	87,1	91,2	93,7	89,3
Abbastanza	4,5	4,4	3,2	4,2
Molto/del tutto	8,4	4,4	3,2	6,5
(N)	618	226	221	1.065

Tabella 38: Timori relativi alla frequentazione di una scuola bilingue da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Le affermazioni elencate nella Tabella 38 sono collocabili teoricamente lungo un *continuum* di che va da un basso grado di timore ("avrei il timore che non acquisisse l'identità culturale del proprio gruppo linguistico") a un alto grado di timore ("avrei il timore che non sapesse parlare bene né L1 né L2"). Il costrutto latente è stato confermato dall'analisi fattoriale e, a partire dai punteggi fattoriali, è stato costruito un indice sintetico del timore genitoriale nei confronti della scuola bilingue espresso da una variabile continua, dove valori bassi corrispondono ad un basso livello di timore, mentre valori alti ne rappresentano un livello alto (cfr. Appendice, Tabella 63). L'analisi della varianza dell'indice conferma ciò che si evince dall'osservazione della Tabella 38: il grado di perplessità rispetto alla frequentazione di una scuola bilingue da parte dei figli dipende dal gruppo linguistico di appartenenza dichiarato dai genitori intervistati; vi sono, infatti, differenze statisticamente significative tra i gruppi linguistici ($F=8,44$; $p=0,0002$; cfr. Tabella 39 e Figura 5 e Appendice, Tabella 64). Rispetto agli altri due gruppi linguistici, i genitori bilingui mostrano minori paure circa l'eventualità che i figli frequentino una scuola bilingue. La media per questo gruppo è molto più bassa rispetto al gruppo tedesco, mentre è di poco inferiore rispetto a quella del gruppo italiano che, a sua volta, ha meno timori rispetto al gruppo linguistico tedesco. Il test di Tukey conferma l'ipotesi secondo cui i genitori bilingui nutrono meno preoccupazioni e perplessità rispetto agli appartenenti al gruppo linguistico tedesco. Non si rilevano, invece, differenze statisticamente significative per quanto riguarda il confronto tra genitori bilingui e italiani (cfr. Appendice, Tabella 65).

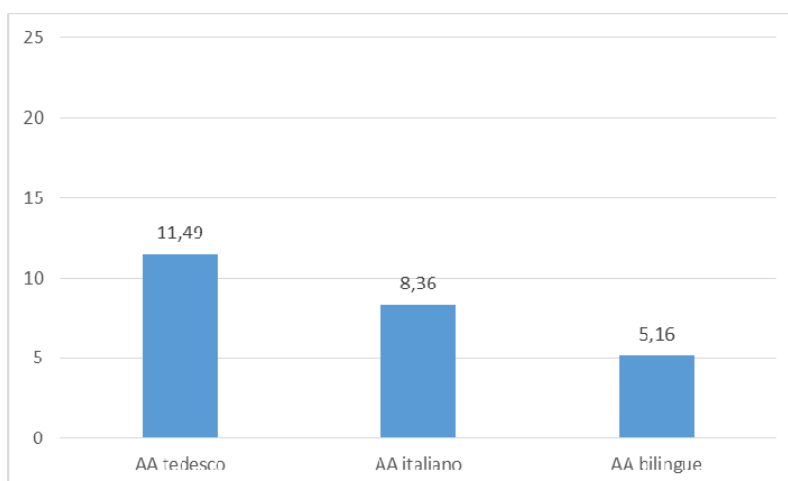
D17: Quali timori avrebbe se suo figlio frequentasse una scuola bilingue?

Figura 5: Media del timore nei confronti della scuola bilingue (basso-alto) per senso di appartenenza linguistica del genitore.

	Media	Dev. St.	Frequenza
AA tedesco	11,49	22,29	612
AA italiano	8,36	18,79	226
AA bilingue	5,16	14,58	220
(N)	9,50	20,32	1.058

Tabella 39: Analisi della varianza sul timore relativo alla frequentazione di una scuola bilingue da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Per quanto riguarda le speranze e le aspettative rispetto all'avere un figlio frequentante una scuola bilingue, i genitori mostrano percentuali di accordo molto alte. Il gruppo linguistico che mostra più perplessità rispetto agli altri gruppi linguistici (cfr. Tabella 40: dai 10 ai 20 punti di differenza percentuale a seconda delle affermazioni relative alla domanda 17) è, di nuovo, quello tedesco che, tuttavia, si dichiara molto/del tutto favorevole per quanto concerne le affermazioni relative all'apprendimento di entrambe le lingue (84,9% contro 94,4% del gruppo italiano), all'apprezzamento dei gruppi linguistici e al muoversi tra le due culture (70,5% contro 87,9% degli italiani), all'acquisizione degli aspetti positivi dell'altro gruppo (63,7% contro 80,2% del gruppo italiano) e all'avere una mentalità più aperta (64,7% contro 87,6% dei genitori italiani). Come ci si poteva attendere, sono i genitori bilingui a nutrire le speranze maggiori rispetto a un futuro con una scuola bilingue, con percentuali di aspettativa sempre al di sopra dell'80%.

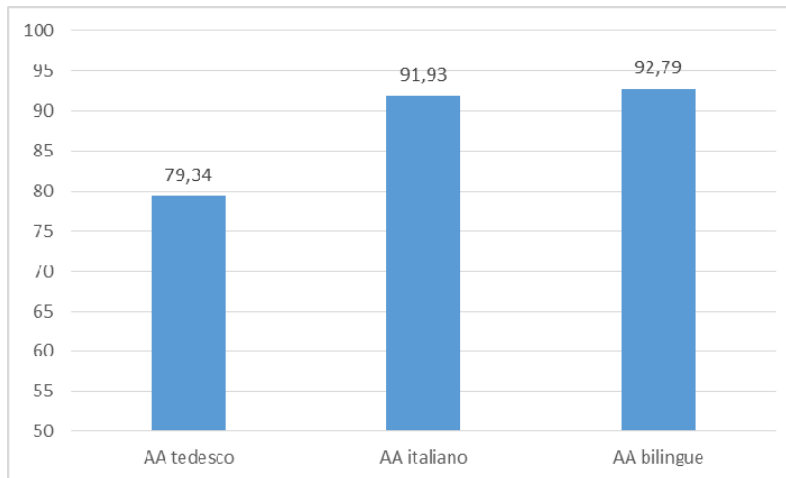
D18: Quali speranze e quali aspettative avrebbe se suo figlio/sua figlia frequentasse una scuola bilingue?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Desidererei che imparasse bene entrambe le lingue</i>				
Per niente/un po'	4,9	2,2	0,4	3,4
Abbastanza	10,2	3,4	3,9	7,4
Molto/del tutto	84,9	94,4	95,7	89,2
(N)	627	233	230	1.090

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Desidererei che imparasse ad apprezzare entrambi i gruppi linguistici e a muoversi tra le due culture</i>				
Per niente/un po'	11,5	4,3	2,2	8,0
Abbastanza	18,1	7,8	7,5	13,6
Molto/del tutto	70,5	87,9	90,4	78,4
(N)	626	232	228	1.086
<i>Desidererei che acquisisse gli aspetti positivi dell'altro gruppo linguistico</i>				
Per niente/un po'	17,9	4,7	6,1	12,6
Abbastanza	18,4	15,1	12,3	16,4
Molto/del tutto	63,7	80,2	81,6	71,0
(N)	620	232	228	1.080
<i>Desidererei che avesse una mentalità più aperta</i>				
Per niente/un po'	15,7	4,7	4,9	11,1
Abbastanza	19,6	7,7	8,4	14,7
Molto/del tutto	64,7	87,6	86,8	74,3
(N)	624	233	227	1.084

Tabella 40: Aspettative e speranze relative alla frequentazione di una scuola bilingue da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore.

I “*desiderata*” da parte dei genitori intervistati rispetto alla frequentazione da parte dei figli di una ipotetica scuola bilingue, possono essere collocati lungo un’ideale asse che va da un basso livello di aspettative (es. desidererei che imparasse ad apprezzare entrambi i gruppi linguistici e a muoversi fra le due culture) a un alto livello di aspettative (es. desidererei che imparasse bene entrambe le lingue). L’analisi fattoriale condotta ha confermato il costrutto latente relativo alle speranze nei confronti della scuola bilingue e, attraverso i punteggi fattoriali, è stato costruito un indice sintetico (cfr. Tabella 66). L’analisi della varianza dell’indice conferma ciò che si evince già dall’osservazione della Tabella 40: il livello di aspettative rispetto alla scuola bilingue dipende dal gruppo linguistico di appartenenza dichiarato da parte dei genitori intervistati. Ci sono, infatti, differenze statisticamente significative tra i gruppi linguistici ($F=36,99$; $p<0,000$; cfr. Tabella 41, Figura 6 e Appendice, Tabella 67). I genitori del gruppo tedesco sembrano nutrire minori aspettative nei confronti della scuola bilingue: la media ottenuta da questo gruppo, infatti, è molto inferiore rispetto a quella del gruppo bilingue e italiano. Il test di Tukey conferma, infine, che sono i genitori bilingui e italiani a nutrire le maggiori aspettative rispetto a quelli appartenenti al gruppo linguistico tedesco (cfr. Appendice, Tabella 68).

D18: Quali speranze e quali aspettative avrebbe se suo figlio/sua figlia frequentasse una scuola bilingue?**Figura 6: Media delle speranze/aspettative verso scuola bilingue per senso linguistico di appartenenza dei genitori.**

	Media	Dev. St.	Frequenza
AA tedesco	79,34	28,67	619
AA italiano	91,93	18,59	231
AA bilingue	92,79	16,54	227
(N)	84,87	25,39	1.077

Tabella 41: Analisi della varianza su speranze/aspettative relative alla frequentazione di una scuola bilingue da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Più della metà del campione dei genitori intervistati, indipendentemente dal gruppo linguistico di appartenenza, dichiara che il/la proprio/a figlio/a non ha preso parte a progetti CLIL. Valori più alti si registrano per i genitori appartenenti al gruppo linguistico tedesco con il 76,1% delle risposte negative (cfr. Tabella 42), mentre circa il 45% dei figli dei genitori che appartengono al gruppo linguistico italiano dichiara che il/la proprio/a figlio/a ha preso parte a progetti CLIL.

D19: Suo/a figlio/a ha mai preso parte a progetti CLIL in lingua tedesca ovvero, alcune materie gli/le sono mai state in parte insegnate in lingua tedesca?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Si	23,9	44,4	30,8	29,8
No	76,1	55,6	69,2	70,2
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	623	232	227	1082

Tabella 42: Partecipazione dei figli a progetti CLIL per senso di appartenenza linguistica dei genitori.

Il commento alla Tabella 43 e Tabella 44 riguarda un campione ridotto di genitori, ovvero solo coloro che hanno risposto positivamente alla domanda 19 (*Suo/a figlio/a ha mai preso parte a progetti CLIL in lingua tedesca ovvero, alcune materie gli/le sono mai state in parte insegnate in lingua tedesca?*). Per quanto riguarda le impressioni sull'utilità dei progetti CLIL rispetto al livello di competenza della seconda lingua da parte dei figli, i genitori appartenenti al gruppo linguistico italiano e bilingue rispondono positivamente in misura di gran lunga maggiore rispetto ai genitori del gruppo linguistico tedesco (oltre 10 punti percentuali

di differenza). Questi ultimi, infatti, nel 38,2% dei casi dichiarano che la partecipazione dei figli al progetto CLIL non ha influito in alcun modo sulla loro conoscenza della L2 e della materia oggetto di insegnamento.

D20: Pensa che questo tipo di insegnamento abbia influito sul livello di competenza della L2 e di conoscenza della/e materia/e insegnata/e di suo/a figlio/a?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
Positivamente	58,6	72,6	75,0	66,5
Negativamente	3,3	1,0	0,0	1,9
No	38,2	26,5	25,0	31,7
%	100,0	100,0	100,0	100,0
(N)	152	102	68	322

Tabella 43: Giudizio su utilità CLIL sul livello di conoscenza di L2 e materia da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Il giudizio sullo studio attraverso il metodo CLIL è generalmente positivo (cfr. Tabella 43), sebbene si possano notare delle differenze significative a seconda del gruppo linguistico di appartenenza. Sembra che il gruppo tedesco, infatti, abbia un giudizio più frequentemente negativo o quantomeno critico non solo rispetto agli italiani ma anche rispetto ai bilingui. Ad esempio, i genitori di lingua tedesca ritengono che i figli abbiano perso informazioni preziose sui contenuti della materia anche nella stessa madrelingua (il 32,6% contro circa un quarto degli italiani e dei bilingui) e presumono che anche se i figli non avessero fatto quest'esperienza avrebbero acquisito le medesime competenze in L2 (il 44,6% contro il 22,2% degli italiani e il 29,2% dei bilingui).

D21: Se pensa che il CLIL abbia influito sul livello di competenza della seconda lingua e di conoscenza della/e materia/e insegnata/e di suo/a figlio/a, indichi il suo grado di accordo/disaccordo con le seguenti affermazioni

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Grazie a questo tipo di insegnamento mio/a figlio/a ha un bagaglio lessicale in L2 più ricco</i>				
In disaccordo	10,3	5,5	4,1	7,2
Né d'accordo né in disaccordo	8,1	1,4	4,1	4,8
D'accordo	81,6	93,2	91,8	88,0
(N)	87	73	49	209
<i>Questo tipo di insegnamento gli/le ha confuso le idee rispetto alla grammatica e/o al lessico della L2</i>				
In disaccordo	62,8	82,2	74,0	72,3
Né d'accordo né in disaccordo	15,1	2,7	8,0	9,1
D'accordo	22,1	15,1	18,0	18,7
(N)	86	73	50	209
<i>Ritengo che mio/a figlio/a abbia perso informazioni preziose sui contenuti della materia, anche nella sua stessa madrelingua</i>				
In disaccordo	58,1	73,2	69,4	66,0
Né d'accordo né in disaccordo	9,3	2,8	6,1	6,3
D'accordo	32,6	23,9	24,5	27,7
(N)	86	71	49	206
<i>Grazie a questo insegnamento mio/a figlio/a si sente più sicuro in L2</i>				
In disaccordo	16,3	6,9	8,3	11,1
Né d'accordo né in disaccordo	14,0	4,1	8,3	9,2
D'accordo	69,8	89,0	83,3	79,7
(N)	86	73	48	207

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Anche se non avesse fatto quest'esperienza mio/a figlio/a avrebbe acquisito le stesse competenze in L2</i>				
In disaccordo	43,4	63,9	64,6	55,7
Né d'accordo né in disaccordo	12,1	13,9	6,3	11,3
D'accordo	44,6	22,2	29,2	33,0
(N)	83	72	48	203
<i>Grazie a questo insegnamento mio/a figlio/a ha imparato ad apprezzare di più la L2</i>				
In disaccordo	24,1	8,3	18,8	17,2
Né d'accordo né in disaccordo	19,3	12,5	10,4	14,8
D'accordo	56,6	79,2	70,8	68,0
(N)	83	72	48	203
<i>Mio/a figlio/a era infastidito dal fatto di avere ancora più ore di L2</i>				
In disaccordo	70,1	81,9	72,3	74,8
Né d'accordo né in disaccordo	10,3	6,9	10,6	9,2
D'accordo	19,5	11,1	17,0	16,0
(N)	87	72	47	206
<i>Attraverso questo insegnamento mio/a figlio/a ha imparato molte cose nella materia</i>				
In disaccordo	17,4	18,1	10,4	16,0
Né d'accordo né in disaccordo	15,1	8,3	4,2	10,2
D'accordo	67,4	73,6	85,4	73,8
(N)	86	72	48	206

Tabella 44: Grado di accordo/disaccordo sull'influenza del CLIL sul livello di competenza di L2 dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Le affermazioni elencate nella Tabella 43 possono essere suddivise in effetti positivi (es. grazie a questo tipo di insegnamento mio/a figlio/a ha un bagaglio lessicale in L2 più ricco, si sente più sicuro in L2, ecc.) e in effetti negativi (es. ritengo che mio/a figlio/a abbia perso informazioni preziose sui contenuti della materia anche nella sua stessa madrelingua, anche se non avesse fatto quest'esperienza mio/a figlio/a avrebbe acquisito le stesse competenze in L2, ecc.). Attraverso l'analisi fattoriale sono state estratte le soggiacenti dimensioni latenti e creati due indici sintetici, attraverso i punteggi fattoriali, uno relativo al giudizio positivo sul metodo CLIL e l'altro riguardante il giudizio negativo (cfr. Appendice, Tabella 69). Per entrambi gli indici sono state poi svolte singolarmente le analisi della varianza tra le medie per gruppo linguistico dichiarato dai genitori. L'analisi della varianza dell'indice di giudizio positivo dimostra che il grado di accordo rispetto agli effetti positivi del metodo CLIL sulla conoscenza della L2 dei figli non varia a seconda del gruppo linguistico di appartenenza: l'analisi, infatti, non presenta differenze statisticamente significative tra i gruppi ($F=1,78$; $P=0,1717$; cfr. Tabella 45, Figura 7 e Appendice, Tabella 72).

D21: Indichi il suo grado di accordo o disaccordo per ognuna delle seguenti affermazioni (giudizio positivo)

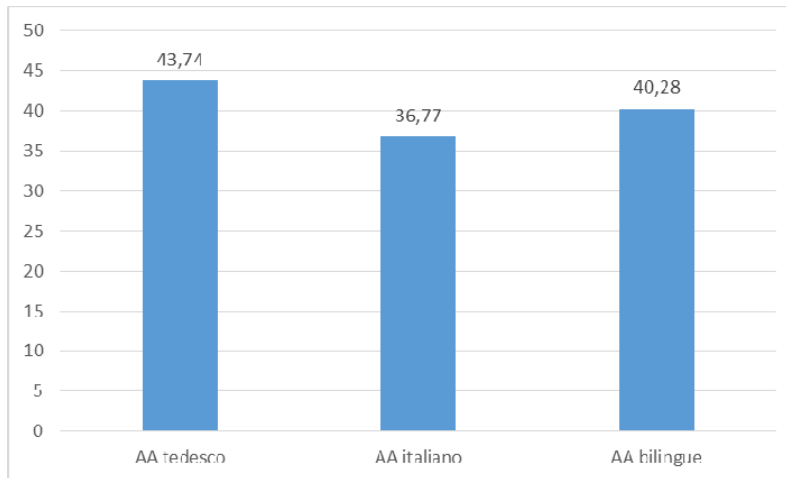


Figura 7: Media del giudizio positivo sull'esperienza CLIL dei figli per senso di appartenenza linguistica.

	Media	Dev. St.	Frequenza
AA tedesco	43,74	25,93	82
AA italiano	36,77	18,23	70
AA bilingue	40,28	22,83	46
(N)	40,47	22,83	198

Tabella 45: Analisi della varianza sul giudizio positivo circa l'utilità del CLIL per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Al contrario, l'analisi della varianza dell'indice di giudizio negativo indica delle variazioni legate al gruppo linguistico di appartenenza degli intervistati: vi sono, infatti, differenze statisticamente significative tra i gruppi linguistici rispetto alla media generale ($F=5,41$; $p<0,0052$; cfr. Tabella 46 e Figura 8 e Appendice, Tabella 70). I genitori che dichiarano di appartenere al gruppo linguistico italiano e bilingue mostrano valori più bassi per quanto riguarda il giudizio negativo nei confronti dell'esperienza CLIL dei figli rispetto ai genitori tedeschi. Di contro, si notano valori più alti relativi al giudizio negativo per i genitori appartenenti al gruppo linguistico tedesco rispetto a quello italiano e bilingue. Il test di Tukey conferma l'ipotesi secondo cui i genitori appartenenti al gruppo linguistico tedesco mostrano un maggior grado di accordo nel giudizio negativo sul metodo CLIL rispetto a quello italiano e tuttavia non evidenzia differenze statisticamente significative né tra tedeschi e italiani, né tra tedeschi e bilingui, né tra bilingui e italiani (cfr. Appendice, Tabella 71).

D21: Indichi il suo grado di accordo o disaccordo per ognuna delle seguenti affermazioni (giudizio negativo)

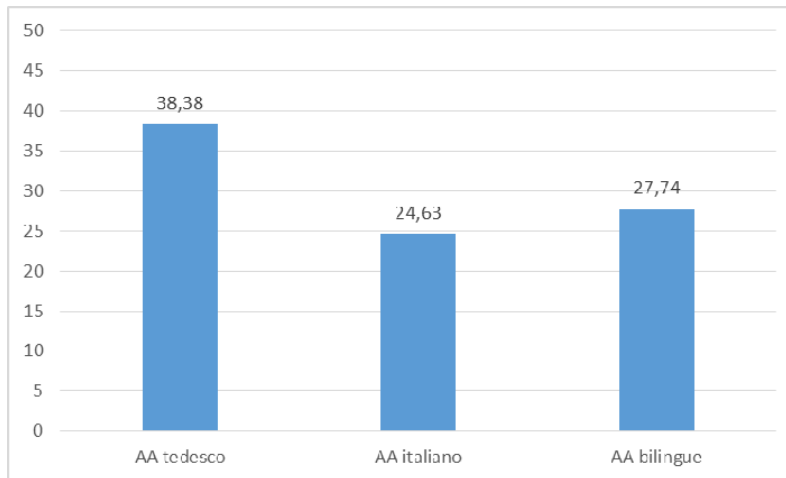


Figura 8: Media del giudizio negativo sul CLIL per senso di appartenenza linguistica.

	Media	Dev. St.	Frequenza
AA tedesco	38,38	23,97	82
AA italiano	24,63	20,57	70
AA bilingue	27,74	22,63	46
(N)	31,05	23,26	198

Tabella 46: Analisi della varianza su giudizio negativo su utilità CLIL per senso di appartenenza linguistica del genitore.

La Tabella 47 elenca le attività concretamente intraprese dai genitori per sostenere i figli nell'apprendimento della seconda lingua. Nella stragrande maggioranza dei casi, indipendentemente dal gruppo linguistico di appartenenza, i genitori non parlano in L2 con i figli (percentuali intorno al 90%) e non impegnano parte del budget familiare in corsi/lezioni private di L2 (80% circa degli intervistati), non guardano film/programmi in L2, né si impegnano a leggere libri, giornali o riviste in L2. Per quanto riguarda, invece, la comunicazione in L2 qualora si presenti l'occasione, sono i genitori bilingui che, nel 50% circa dei casi, si impegnano molto spesso/sempre a farlo, diversamente dai genitori appartenenti al gruppo linguistico tedesco e italiano (che non si impegnano mai/quasi mai rispettivamente nel 61,5% e nel 74,1% dei casi). Infine, rispetto alla ricerca di contatti in ambienti di L2, si nota che la quasi totalità dei genitori non intraprende mai o soltanto qualche volta questo tipo di attività per aiutare i propri figli e questo si verifica in modo simile in tutti e tre i gruppi linguistici. Questo dato rappresenta un'interessante cartina di tornasole rispetto all'affermazione commentata in precedenza "incoraggio mio figlio a cercare contatti/inserirsi in ambienti di L2" (domanda 14; cfr. Tabella 31). L'analisi delle risposte, infatti, dipingeva un quadro ben diverso dove la stragrande maggioranza dei genitori dichiarava di incoraggiare il/la figlio/a a cercare di inserirsi in ambienti di L2.

D22: Negli ultimi sei mesi e relativamente all'apprendimento della L2 da parte di suo/a figlio/a, le è capitato di intraprendere una di queste attività? Con quale frequenza?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Gli/le parlo in L2</i>				
Mai/qualche volta	95,9	89,2	81,7	91,5
Abbastanza spesso	1,4	2,7	7,6	3,0
Molto spesso/sempre	2,7	8,1	10,7	5,5
(N)	676	223	224	1.073
<i>Impegno una parte del budget familiare in corsi/lezioni private di L2</i>				
Mai/qualche volta	93,8	81,0	92,7	90,8
Abbastanza spesso	3,4	10,0	2,7	4,7
Molto spesso/sempre	2,9	9,1	4,6	4,6
(N)	624	231	220	1.075
<i>Guardiamo insieme programmi televisivi/film in L2</i>				
Mai/qualche volta	94,5	90,4	79,4	90,5
Abbastanza spesso	2,6	2,6	9,0	3,9
Molto spesso/sempre	2,9	7,0	11,7	5,6
(N)	622	230	223	1.075
<i>Mi impegno io stesso/a a leggere libri, giornali o riviste in L2</i>				
Mai/qualche volta	86,2	84,8	62,0	80,8
Abbastanza spesso	7,4	6,1	12,8	8,3
Molto spesso/sempre	6,4	9,1	25,2	10,9
(N)	623	230	226	1.079
<i>Mi impegno io stesso/a a parlare in L2 quando si presenta l'occasione</i>				
Mai/qualche volta	61,5	74,1	36,3	58,9
Abbastanza spesso	17,6	8,3	15,9	15,3
Molto spesso/sempre	20,9	17,5	47,8	25,9
(N)	621	228	226	1.075
<i>Lo/la aiuto a cercare contatti in ambienti di L2</i>				
Mai/qualche volta	89,3	78,0	80,3	85,0
Abbastanza spesso	5,7	9,7	7,6	6,9
Molto spesso/sempre	5,0	12,3	12,1	8,1
(N)	618	227	223	1.068

Tabella 47: Frequenza dell'impegno genitoriale nei confronti dell'apprendimento della L2 da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Le attività per cui è stata chiesta la frequenza relativa all'impegno genitoriale per l'apprendimento della L2 da parte dei figli possono essere collocate lungo un continuum che va da un basso livello (es. impegno una parte del budget in corsi/lezioni di L2) ad un alto livello (es. mi impegno io stesso/a a leggere libri, giornali o riviste in L2). L'analisi delle componenti principali ha confermato il costrutto latente per le sei attività sopra elencate e, attraverso l'utilizzo dei punteggi fattoriali, è stato creato un indice sintetico del grado di impegno genitoriale che va da un basso impegno (valori bassi dell'indice) a un impegno più deciso (valori alti)⁷. L'analisi della varianza dell'indice conferma ciò che si evince già dalla Tabella 47: il livello di impegno genitoriale varia in base al gruppo linguistico di appartenenza dichiarato dai genitori intervistati. L'analisi mostra

⁷ Per una disamina sulla costruzione dell'indice si veda Appendice, Tabella 74.

differenze statisticamente significative tra i gruppi linguistici ($F=42,16$; $p<0,000$; cfr. Tabella 48, Figura 9 e Appendice, Tabella 75). I genitori bilingui sono maggiormente predisposti a impegnarsi per l'apprendimento della L2 dei figli rispetto ai genitori italiani e tedeschi: la media del gruppo bilingue, infatti, oltre a essere positiva è superiore rispetto a quella del gruppo italiano e tedesco. Il test di Tukey conferma l'ipotesi per cui il gruppo bilingue svolge con maggior frequenza una serie di attività "altamente impegnative" per lo studio della L2 da parte dei figli sia rispetto al gruppo linguistico italiano sia a quello tedesco. Non si rilevano differenze statisticamente significative tra i genitori italiani e quelli tedeschi (cfr. Tabella 48, Figura 9 e Appendice, Tabella 76).

D22: Relativamente all'apprendimento della L2 da parte di suo/a figlio/a, le è capitato di intraprendere una di queste attività? Con quale frequenza?

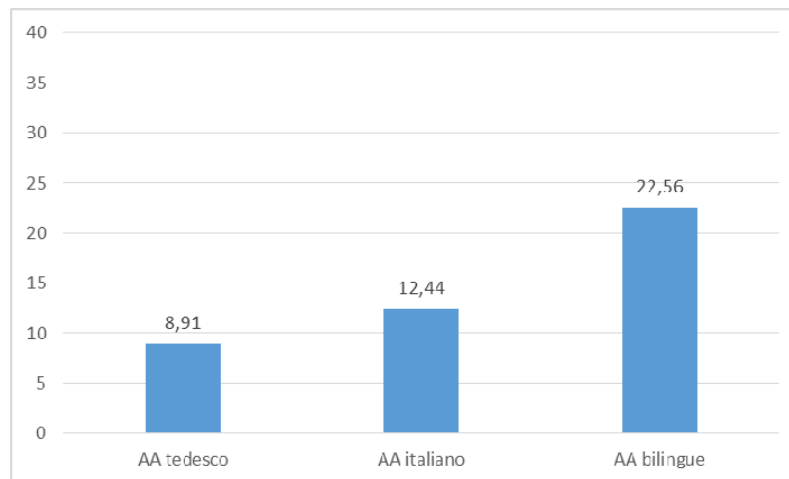


Figura 9. Media dell'impegno genitoriale rispetto all'apprendimento della L2 da parte dei figli (basso-alto) per senso di appartenenza linguistica del genitore.

	Media	Dev. St.	Frequenza
AA tedesco	8,91	15,82	605
AA italiano	12,44	21,05	216
AA bilingue	22,56	23,54	218
(N)	12,51	19,54	1.039

Tabella 48: Analisi della varianza circa l'impegno genitoriale verso l'apprendimento della L2 da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore.

Appendice

D3: Dove è nato/a?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Madrelingua italiana</i>				
UE/ex-UE	10,0	2,6	12,5	3,9
Italia	90,0	97,4	87,5	96,1
(N)	10	195	24	229
<i>Madrelingua tedesca</i>				
UE/ex-UE	3,3	0,0	3,9	3,4
Italia	96,7	100,0	96,1	96,6
(N)	580	4	154	738
<i>Bilingue</i>				
UE/ex-UE	0,0	0,0	4,0	2,9
Italia	100,0	100,0	96,0	97,1
(N)	7	3	25	35
<i>Altra madrelingua</i>				
UE/ex-UE	80,0	88,0	50,0	77,5
Italia	20,0	12,0	50,0	22,5
(N)	5	25	10	40

Tabella 49: Luogo di nascita per senso di appartenenza linguistica del genitore (secondo L1).

D7: Quale considera essere la sua seconda lingua?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>Nazionalità: italiana</i>				
Italiano	96,9	9,4	84,4	77,0
Tedesco	2,1	84,4	14,6	21,0
Altro	1,0	6,3	1,0	2,1
(N)	578	192	199	969
<i>Nazionalità: straniera (Ue ed ex-Ue)</i>				
Italiano	59,1	76,9	73,3	69,8
Tedesco	18,2	7,7	20,0	14,3
Altro	22,7	15,4	6,7	15,9
(N)	22	26	15	63

Tabella 50: L2 per senso di appartenenza linguistica del genitore (secondo la nazionalità).

D7: Quale considera essere la sua seconda lingua?

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
<i>madrelingua italiana</i>				
italiano	70,0	8,0	4,4	10,4
tedesco	30,0	85,6	95,7	84,2
altro	0,0	6,4	0,0	5,4

	AA tedesco	AA italiano	AA bilingue	Totale
(N)	10	188	23	221
<i>madrelingua tedesca</i>				
italiano	96,9	100,0	98,0	97,1
tedesco	1,4	0,0	1,3	1,4
altro	1,7	0,0	0,7	1,5
(N)	575	4	151	730
<i>Bilingue</i>				
italiano	85,7	0,0	66,7	66,7
tedesco	14,3	100,0	29,2	30,3
altro	0,0	0,0	4,2	3,0
(N)	7	2	24	33
<i>altra madrelingua</i>				
italiano	40,0	80,0	90,0	77,5
tedesco	60,0	4,0	0,0	10,0
altro	0,0	16,0	10,0	12,5
(N)	5	25	10	40

Tabella 51: L2 per senso di appartenenza linguistica del genitore (secondo la L1).

D9: Pensi agli ultimi sei mesi trascorsi: con quale frequenza si è trovato/a a utilizzare la L2 per svolgere le seguenti attività?

	Differenza	Std. Err.	Tukey		Tukey	
			t	P> T	[95% int. conf.]	
AA italiano vs AA tedesco	-0,0147661	0,0725289	-0,20	0,977	-0,185004	0,1554717
AA bilingue vs AA tedesco	0,7746284	0,0740427	10,46	0,000	0,6008373	0,9484196
AA bilingue vs AA italiano	0,7893946	0,0887525	8,89	0,000	0,5810771	0,997712

Tabella 52: Test di Tukey su differenze tra le medie dell'utilizzo L2 in attività per gruppo linguistico del genitore.

D9: Pensi agli ultimi sei mesi trascorsi: con quale frequenza si è trovato/a a utilizzare la L2 per svolgere le seguenti attività?

	SS	df	MS	F	Prob > F
Between groups	99,8416113	2	49,9208057	59,55	0,0000
Within groups	844,940464	1008	0,838234587		
Totale	944,782075	1010	0,935427797		

Bartlett's test for equal variances: $\chi^2(2) = 16.4562$ Prob> $\chi^2 = 0.000$

Tabella 53: Varianza spiegata tra/nei gruppi sull'uso di L2 in determinate attività (circoscritto-diffuso) per senso di appartenenza linguistica del genitore.

D9: Pensi agli ultimi sei mesi trascorsi: con quale frequenza si è trovato/a a utilizzare la L2 per svolgere le seguenti attività?

	Primo fattore
Utilizzo L2 per fare una breve conversazione	0,8365
Utilizzo L2 per chiacchierare e dialogare	0,8709
Utilizzo L2 per scrivere un breve testo	0,8359
Utilizzo L2 per vedere film, seguire programmi Tv o radiofonici	0,7944
Utilizzo L2 per leggere	0,8297
Utilizzo L2 per esprimermi (per iscritto e/o oralmente) sul posto di lavoro	0,7686

Tecnica di estrazione: ACP

Tabella 54: Factor loadings degli item della scala relativa all'uso della L2 in determinate attività.

D14: Qui di seguito troverà una serie di affermazioni che riguardano suo figlio/sua figlia e la seconda lingua. Per ognuna delle affermazioni che seguono indichi il suo grado di accordo o disaccordo.

	Differenza	Std. Err.	Tukey		Tukey	
			t	P> T	[95% int, conf.]	
AA italiano vs AA tedesco	0,2504796	0,0689384	3,63	0,001	0,0886815	0,4122776
AA bilingue vs AA tedesco	0,2904324	0,069946	4,15	0,000	0,1262696	0,4545952
AA bilingue vs AA italiano	0,0399528	0,0839253	0,48	0,883	-0,1570194	0,236925

Tabella 55: Test di Tukey su differenze tra le medie del supporto genitoriale per gruppo linguistico del genitore.

D14: Qui di seguito troverà una serie di affermazioni che riguardano suo figlio/sua figlia e la seconda lingua. Per ognuna delle affermazioni che seguono indichi il suo grado di accordo o disaccordo.

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	19,1791925	2	9,58959624	12,03	0,0000
Within groups	847,589982	1063	0,797356521		
Totale	866,769175	1065	0,81386777		

Bartlett's test for equal variances: $\chi^2(2) = 21.2741$ Prob> $\chi^2 = 0.000$

Tabella 56: Varianza spiegata sul supporto genitoriale per senso di appartenenza linguistica del genitore.

D14: Qui di seguito troverà una serie di affermazioni che riguardano suo figlio/sua figlia e la seconda lingua. Per ognuna delle affermazioni che seguono indichi il suo grado di accordo o disaccordo.

	Primo fattore
Per me è molto importante che mio figlio conosca L2 e sappia comunicare in L2	0,5628
Incoraggio mio figlio ricercare contatti/a inserirsi in ambienti di L2	0,6624
Incoraggio mio figlio a studiare L2	0,8612
Incoraggio mio figlio a esercitare L2 quanto più possibile	0,7751

Tecnica di estrazione: ACP, Tecnica di rotazione: varimax

Tabella 57: Factor loadings degli items della scala relativa all'importanza dello studio della L2 da parte dei figli.

D15: Desidero che mio figlio/mia figlia impari la seconda lingua

	Primo fattore	Secondo fattore
Per essere più simile agli altoatesini di L2	0,0833	0,3508
Per avere contatti e/o fare amicizia con altoatesini di L2 in provincia di Bolzano	0,0715	0,7032
Per essere più integrato nella vita sociale della provincia di Bolzano	0,1472	0,5625
Per comunicare meglio con l'altro gruppo linguistico	0,2784	0,6178
Perché potrebbe essere utile per gli studi	0,4318	0,1354
Per trovare lavoro nella pubblica amministrazione	0,6404	0,0784
Per rappresentare un vantaggio se si vuole fare carriera/avere un buon lavoro nella provincia di Bolzano	0,6896	0,1355
Per ottenere il patentino di bilinguismo	0,6002	0,1587

Tecnica di estrazione: AFC con Maximum Likelihood, Tecnica di rotazione: oblimin

Tabella 58: Factor loadings degli items della scala relativa al supporto genitoriale.

D15: Desidero che mio figlio/mia figlia impari la seconda lingua (fini strumentali)

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	10,3693489	2	5,18467447	9,14	0,0001
Within groups	579,418185	1.021	0,567500671		
Totale	589,787534	1.023	0,576527404		

Bartlett's test for equal variances: $\chi^2(2) = 25.8493$ Prob> $\chi^2 = 0.000$

Tabella 59: Varianza spiegata tra/nei gruppi su supporto ai fini strumentali dell'apprendimento L2 per senso di appartenenza linguistica del genitore.

D15: Desidero che mio figlio/mia figlia impari la seconda lingua (fini strumentali)

	Differenza	Std. Err.	Tukey		Tukey	
			t	P> T	[95% int. conf.]	
AA italiano vs AA tedesco	0,1258324	0,0596271	2,11	0,088	-0,0141202	0,2657851
AA bilingue vs AA tedesco	0,250441	0,060453	4,14	0,000	0,1085499	0,392332
AA bilingue vs AA italiano	0,1246085	0,0728395	1,71	0,202	-0,0463553	0,2955724

Tabella 60: Test di Tukey su differenze tra le medie del supporto ai fini strumentali dell'apprendimento L2 per gruppo linguistico del genitore.

D15: Desidero che mio figlio/mia figlia impari la seconda lingua (fini relazionali)

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	10,3693489	2	5,18467447	9,14	0,0001
Within groups	579,418185	1.021	0,567500671		
Total	589,787534	1.023	0,576527404		

Bartlett's test for equal variances: $\chi^2(2) = 21.3129$ Prob> $\chi^2 = 0.000$

Tabella 61: Varianza spiegata tra/nei gruppi sul supporto ai fini relazionali dell'apprendimento L2 per senso di appartenenza linguistica del genitore.

D15: Desidero che mio figlio/mia figlia impari la seconda lingua (fini relazionali)

	Differenza	Std. Err.	Tukey		Tukey	
			t	P> T	[95% int. conf.]	
AA italiano vs AA tedesco	-1,9028706	1,0347691	-1,48	0,158	-4,3316079	0,5258669
AA bilingue vs AA tedesco	0,0978131	1,0491011	1,78	0,995	-2,3645635	2,5601898
AA bilingue vs AA italiano	2,0006837	1,2640569	2,69	0,254	-0,9662219	4,9675893

Tabella 62: Test di Tukey su differenze tra le medie del supporto ai fini relazionali dell'apprendimento L2 per gruppo linguistico del genitore.**D17: Quali timori avrebbe se suo figlio frequentasse una scuola bilingue?**

	Primo fattore
Avrei il timore che non acquisisse l'identità culturale (valori e tradizioni) del mio gruppo linguistico	0,7126
Avrei il timore che crescesse incerto della sua appartenenza	0,7017
Avrei il timore che acquisisse gli aspetti negativi dell'altro gruppo linguistico	0,6852
Avrei il timore che non sapesse parlare bene né L1 né L2	0,5800

*Tecnica di estrazione: PCF, Tecnica di rotazione: oblimin***Tabella 63: Factor loadings degli items della scala relativa al timore verso scuole bilingue (basso-alto).****D17: Quali timori avrebbe se suo figlio frequentasse una scuola bilingue?**

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	12,5780358	2	6,28901788	8,44	0,0002
Within groups	786,443439	1.055	0,745444018		
Totale	799,021474	1.057	0,755933278		

Bartlett's test for equal variances: $\chi^2(2) = 52.6565$ Prob> $\chi^2 = 0.000$ **Tabella 64: Varianza spiegata tra/nei gruppi sui timori verso scuola bilingue per senso di appartenenza linguistica del genitore.****D17: Quali timori avrebbe se suo figlio frequentasse una scuola bilingue?**

	Differenza	Std. Err.	Tukey		Tukey	
			t	P> T	[95% int. conf.]	
AA italiano vs AA tedesco	-0,1339029	0,0672047	-1,99	0,115	-0,2916336	0,0238278
AA bilingue vs AA tedesco	-0,2710579	0,0678707	-3,99	0,000	-0,4303517	-0,1117641
AA bilingue vs AA italiano	-0,137155	0,0817729	-1,68	0,214	-0,3290775	0,0547676

Tabella 65: Test di Tukey su differenze tra le medie del timore nei confronti della scuola bilingue per gruppo linguistico del genitore.

D18: Quali speranze e quali aspettative avrebbe se suo figlio/sua figlia frequentasse una scuola bilingue?

	Primo fattore
Desidererei che imparasse ad apprezzare entrambi i gruppi linguistici e a muoversi tra le due culture	0,8319
Desidererei che acquisisse gli aspetti positivi dell'altro gruppo linguistico	0,7732
Desidererei che avesse una mentalità più aperta	0,7371
Desidererei che imparasse bene entrambe le lingue	0,6613

Tecnica di estrazione: AFC con Maximum Likelihood, Tecnica di rotazione: oblimin

Tabella 66: Factor loadings degli items della scala relativa alle speranze/aspettative verso bilinguismo (basse-alte).

D18: Quali speranze e quali aspettative avrebbe se suo figlio/sua figlia frequentasse una scuola bilingue?

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	61,4251584	2	30,7125792	36,99	0,0000
Within groups	891,779228	1.074	0,830334476		
Totale	953,204386	1.076	0,885877682		

Bartlett's test for equal variances: $\chi^2(2) = 117.6347$ Prob> $\chi^2 = 0.000$

Tabella 67: Varianza spiegata tra/nei gruppi sulle speranze/aspettative verso bilinguismo per senso di appartenenza linguistica del genitore.

D18: Quali speranze e quali aspettative avrebbe se suo figlio/sua figlia frequentasse una scuola bilingue?

	Differenza	Std. Err.	Tukey		Tukey	
			t	P> T	[95% int. conf.]	
AA italiano vs AA tedesco	0,4667504	0,0702562	6,64	0,000	0,3018619	0,6316389
AA bilingue vs AA tedesco	0,4987317	0,0707055	7,05	0,000	0,3327886	0,6646748
AA bilingue vs AA italiano	0,0319813	0,0851609	0,38	0,925	-0,1678881	0,2318506

Tabella 68: Test di Tukey su differenze tra le medie delle speranze/aspettative nei confronti del bilinguismo per gruppo linguistico del genitore.

D21: Indichi il suo grado di accordo o disaccordo per ognuna delle seguenti affermazioni

	Primo fattore	Secondo fattore
Grazie a questo tipo di insegnamento mio/a figlio/a ha un bagaglio lessicale in L2 più ricco	0,5509	-0,0670
Questo tipo di insegnamento gli/le ha confuso le idee rispetto alla grammatica e/o al lessico della L2	0,0019	0,7127
Ritengo che mio/a figlio/a abbia perso informazioni preziose sui contenuti della materia, anche nella sua stessa madrelingua	-0,1031	0,5284
Grazie a questo insegnamento mio/a figlio/a si sente più sicuro in L2	0,7709	-0,1419
Anche se non avesse fatto quest'esperienza mio/a figlio/a avrebbe acquisito le stesse competenze in L2	-0,2141	0,3575
Grazie a questo insegnamento mio/a figlio/a ha imparato ad apprezzare di più la L2	0,6717	0,1114
Mio/a figlio/a era infastidito dal fatto di avere ancora più ore di L2	-0,1790	0,3884
Attraverso questo insegnamento mio/a figlio/a ha imparato molte cose nella materia	0,6556	-0,0609

Tecnica di estrazione: AFC con Maximum Likelihood, Tecnica di rotazione: varimax

Tabella 69: Factor loadings degli item della scala relativa al giudizio sul CLIL.

D21: Indichi il suo grado di accordo o disaccordo per ognuna delle seguenti affermazioni (giudizio negativo)

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	8,56319225	2	4,28159612	5,41	0,0052
Within groups	154,44869	195	0,792044562		
Total	163,011882	197	0,82747148		

Bartlett's test for equal variances: $\chi^2(2) = 7.7460$ Prob> $\chi^2 = 0.021$

Tabella 70: Varianza spiegata tra/nei gruppi su giudizio negativo su CLIL per senso di appartenenza linguistica del genitore.

D21: Indichi il suo grado di accordo o disaccordo per ognuna delle seguenti affermazioni (giudizio negativo)

	Differenza	Std. Err.	Tukey		Tukey	
			t	P> T	[95% int. conf.]	
AA italiano vs AA tedesco	0,4558667	0,144824	3,15	0,005	0,1138286	0,7979048
AA bilingue vs AA tedesco	0,352278	0,1639434	2,15	0,083	-0,0349152	0,7394713
AA bilingue vs AA italiano	-0,1035887	0,168918	-0,61	0,813	-0,5025306	0,2953533

Tabella 71: Test di Tukey su differenze tra le medie del giudizio negativo su utilità del CLIL per senso di appartenenza linguistica del genitore.

D21: Indichi il suo grado di accordo o disaccordo per ognuna delle seguenti affermazioni (giudizio positivo)

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	2,24045401	2	1,12022701	1,78	0,1717
Within groups	122,864884	195	0,630076326		
Total	125,105338	197	0,635052475		

Bartlett's test for equal variances: $\chi^2(2) = 8.8340$ Prob> $\chi^2 = 0.012$

Tabella 72: Varianza spiegata tra/nei gruppi su giudizio positivo su CLIL per senso di appartenenza linguistica del genitore.

D21: Indichi il suo grado di accordo o disaccordo per ognuna delle seguenti affermazioni (giudizio positivo)

	Differenza	Std. Err.	Tukey		Tukey	
			t	P> T	[95% int. conf.]	
AA italiano vs AA tedesco	-0,2434232	0,1291702	-1,88	0,146	-0,5484909	0,0616445
AA bilingue vs AA tedesco	-0,1210135	0,146223	-0,83	0,686	-0,4663557	0,2243286
AA bilingue vs AA italiano	0,1224097	0,1506599	0,81	0,696	-0,2334113	0,4782306

Tabella 73: Test di Tukey sulle differenze tra le medie del giudizio positivo sull'utilità del CLIL per senso di appartenenza linguistica del genitore.

D22: Relativamente all'apprendimento della L2 da parte di suo/a figlio/a, le è capitato di intraprendere una di queste attività? Con quale frequenza?

	Primo fattore
Impegno una parte del budget familiare in corsi/lezioni private di L2	0,1964
Lo/la aiuto a cercare contatti in ambienti L2	0,5367
Mi impegno io stesso/a a parlare in L2 quando si presenta l'occasione	0,6965
Gli/le parlo in L2	0,7332
Guardiamo insieme programmi televisivi/film in L2	0,7737
Mi impegno io stesso/a a leggere libri, giornali o riviste in L2	0,7805

Tecnica di estrazione: PCF

Tabella 74: Factor loadings degli items della scala relativa all'impegno genitoriale rispetto all'apprendimento della L2 da parte dei figli.

D22: Relativamente all'apprendimento della L2 da parte di suo/a figlio/a, le è capitato di intraprendere una di queste attività? Con quale frequenza?

	SS	df	MS	F	Prob>F
Between groups	7,31012061	2	36,550603	42,16	0,0000
Within groups	898,208387	1.036	0,866996512		
Totale	971,309593	1.038	0,935751053		

Bartlett's test for equal variances: $\chi^2(2) = 63.7082$ Prob> $\chi^2 = 0.000$

Tabella 75: Varianza spiegata tra/nei gruppi circa l'impegno genitoriale rispetto all'apprendimento della L2 da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore.

D22: Relativamente all'apprendimento della L2 da parte di suo/a figlio/a, le è capitato di intraprendere una di queste attività? Con quale frequenza?

	Differenza	Std. Err.	Tukey		Tukey	
			t	P> T	[95% int. conf.]	
AA italiano vs AA tedesco	0,174568	0,0738033	2,37	0,048	0,0013458	0,3477902
AA bilingue vs AA tedesco	0,6753777	0,0735534	9,18	0,000	0,502742	0,8480134
AA bilingue vs AA italiano	0,5008097	0,089392	5,60	0,000	0,2909996	0,7106198

Tabella 76: Test di Tukey sulle differenze tra le medie dell'impegno genitoriale rispetto all'apprendimento della L2 da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore.

IV. I risultati dell'indagine psicosociale: i docenti di seconda lingua

Benedetta Antonucci, Elisa Martini, Chiara Vettori

1. Descrizione socio-demografica del campione

Nella ricerca sono stati coinvolti, oltre agli studenti e ai loro genitori, anche gli insegnanti di seconda lingua delle classi campionate e anch'essi hanno compilato un questionario - online - volto, in questo caso, a raccogliere maggiori informazioni sulla loro esperienza di docenti di seconda lingua in Alto Adige e sulle strategie didattiche adottate. Come nel caso dei risultati sui genitori degli studenti, i dati presentati in questo capitolo non hanno la pretesa di rappresentare statisticamente il corpo docente delle scuole secondarie di secondo grado della provincia di Bolzano tanto più, come si vedrà, che il tasso di risposta è stato piuttosto basso. L'obiettivo è, quindi, restituire ai lettori uno sguardo d'insieme delle opinioni dei docenti delle classi campione rispetto allo studio della L2 e di evidenziare, in termini generali e non statistici, le eventuali differenze che intercorrono tra docenti di italiano e tedesco L2. Tuttavia, data la scarsa rappresentanza di insegnanti di tedesco L2, qualsiasi confronto qui presentato va interpretato con estrema prudenza ed esclusivamente legato al dato presente e non esteso all'intera popolazione dei docenti di L2.

Un'ulteriore premessa va fatta sulle immagini presentate in queste pagine: ad esclusione della Figura 1, tutte le altre rappresentano la media delle risposte date dai docenti, suddivise in base alla lingua insegnata. Si tenga inoltre presente che le variabili relative alle domande inerenti un grado di frequenza (come, ad esempio quelle con modalità "quasi mai/raramente", "qualche volta", "abbastanza spesso", "molto spesso", "quasi sempre/sempre") sono state trattate come "quasi-cardinali"¹: a ognuna di esse, cioè, è stato attribuito il punteggio dei valori medi per ogni singolo elemento relativo alla domanda.

Su 116 insegnanti contattati per compilare il questionario, hanno risposto solamente 76 docenti, 53 insegnano italiano L2 e 23 tedesco L2. Fra i rispondenti prevale in generale il sesso femminile (77,6%) e la fascia d'età maggiormente rappresentata è quella che va dai 51 anni ai 55 (26,3% sul totale del campione). Gli insegnanti di italiano risultano essere concentrati nella fascia d'età dai 46 ai 55 anni, mentre quelli di tedesco sono tendenzialmente più anziani, con una maggior presenza nella fascia d'età che va dai 51 ai 60 anni (cfr. Appendice, Tabella 8).

Più della metà del campione degli insegnanti intervistati (60,5%) dichiara di essere nato/a in provincia di Bolzano, con una maggioranza di docenti di tedesco L2 rispetto a quelli di italiano. Quasi la metà di questi ultimi, infatti, è nata "altrove". Conseguentemente, gli insegnanti di tedesco sono anche quelli che vivono da più tempo in Alto Adige (cfr. Appendice, Tabella 9).

Per quanto riguarda la madrelingua dichiarata, si nota una sostanziale sovrapposizione tra lingua insegnata e lingua madre (il 94,3% degli insegnanti di italiano e l'82,6% dei tedeschi). Degli insegnanti che si dichiarano bilingui, 3 insegnano italiano L2 e 4 tedesco L2. Non sembrano esserci differenze rispetto agli anni di insegnamento tra docenti di italiano e tedesco: più della metà del campione dei docenti intervistati (63,2%) dichiara di insegnare la seconda lingua da più di 15 anni. Infine, i docenti di italiano dichiarano di avere un

¹Le variabili quasi-cardinali sono variabili espresse in una forma numerica, le cui modalità non sono numeri veri e propri e che, pur non essendo variabili di tipo cardinale, possono essere trattate come se lo fossero.

incarico a tempo indeterminato più frequentemente rispetto ai colleghi di tedesco (cfr. Appendice, Tabella 10).

2. Grado di considerazione percepito nei confronti della L2 e motivazione all'insegnamento

Agli insegnanti intervistati è stato chiesto di stimare il grado di importanza attribuito alla loro materia da parte degli studenti, dei genitori degli studenti, del collegio docenti e dell'intendenza scolastica (cfr. Appendice, Tabella 11). Secondo l'opinione degli insegnanti, sono i genitori a dare più frequentemente molta o moltissima importanza all'insegnamento della L2, seguiti dall'intendenza scolastica, dagli studenti e, infine, dal collegio docenti, sebbene si registrino delle differenze tra l'opinione di chi insegna tedesco e italiano. Sembra, infatti, che chi insegna italiano L2 percepisca una maggiore importanza attribuita al proprio insegnamento da parte del collegio docenti rispetto agli insegnanti di tedesco, mentre questi ultimi sottolineano il maggiore interesse da parte dell'intendenza scolastica.

Ai docenti è stato poi chiesto di indicare quanto sono motivati dall'insegnamento della seconda lingua. Si può osservare dalla Tabella 1 che generalmente i docenti intervistati si dimostrano stimolati dalla materia di insegnamento: circa metà del campione (52,1%) dichiara, infatti, di sentirsi "molto" motivato. Posti i limiti già chiariti nella premessa introduttiva al capitolo, gli insegnanti di tedesco sembrano tendenzialmente un po' più motivati rispetto ai colleghi di italiano.

D43: Si sente motivato/a dall'insegnamento dell'italiano/tedesco L2?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Un po'	2	3,9	0	0,0	2	2,8
Abbastanza	14	27,5	4	20,0	18	25,4
Molto	25	49,0	12	60,0	37	52,1
Del tutto	10	19,6	4	20,0	14	19,7
Totale	51	100,0	21	100,0	71	100,0

Tabella 1: Sensazioni legate al proprio ruolo di insegnante di seconda lingua. Valori assoluti e percentuali.

2.1 La lingua d'interazione

Ai docenti è stato chiesto di specificare qual è la lingua d'interazione usuale durante le riunioni del collegio docenti, nei colloqui con i genitori, con gli studenti al di fuori della classe e il loro grado di accordo con la lingua utilizzata nelle situazioni elencate.

Le riunioni del collegio docenti si svolgono nella lingua ufficiale della scuola, quindi solitamente non nella madrelingua del docente L2. Nella Tabella 2, infatti, si può osservare come tutti i docenti di tedesco L2 dichiarino che la lingua di interazione è "quasi sempre/sempre" l'italiano, mentre i docenti di italiano L2 affermano che il tedesco standard è impiegato un po' meno frequentemente ("molto spesso" nel 33,3% dei casi; "quasi sempre"/"sempre" nel 25,5%). Si nota, inoltre, un uso più frequente dell'italiano nelle risposte degli insegnanti di italiano, di cui il 29,4% indica l'utilizzo saltuario dell'italiano durante le riunioni del collegio docenti. Inoltre, gli stessi docenti di italiano L2 dichiarano che nel 21,6% dei casi il tedesco standard non viene mai utilizzato durante le riunioni del collegio docenti, il che fa supporre che in questi casi si parli, se

non esclusivamente, molto spesso in dialetto sudtirolese. Una conferma a questa supposizione proviene dal prospetto relativo ai dati di utilizzo del dialetto sudtirolese durante le riunioni del collegio docenti nelle scuole di lingua tedesca: esso è parlato frequentemente (“molto spesso” nel 18,3% dei casi, “qualche volta” / “abbastanza spesso” nel 41,2% dei casi) e solo il 19,6% degli insegnanti di italiano dichiara che non capita mai o solo raramente che si parli dialetto. Infine, per quanto riguarda il grado di accordo circa la distribuzione delle lingue di comunicazione, si può osservare che gli intervistati si dichiarano abbastanza d’accordo nel 33,8% dei casi. A dichiararsi per nulla d’accordo rispetto all’impiego delle lingue così come descritto sono in maggior misura i docenti di italiano rispetto ai colleghi di tedesco, verosimilmente proprio per l’impiego del dialetto che rappresenta in molti casi una lingua estranea e un’ulteriore competenza linguistica da acquisire da parte del docente

Prospetto riassuntivo delle lingue parlate secondo la frequenza d’uso di italiano/tedesco/dialetto durante le riunioni del collegio docenti, lingua/e utilizzata/e come lingua d’insegnamento della L2 e grado di accordo con la distribuzione delle lingue di comunicazione.

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
<i>Frequenza uso italiano come lingua di comunicazione durante le riunioni del collegio docenti</i>						
Mai/quasi mai	31	60,8	0	0,0	31	43,7
Qualche volta	15	29,4	0	0,0	15	21,1
Abbastanza spesso	3	5,9	0	0,0	3	4,2
Quasi sempre/sempre	2	3,9	20	100,0	2	31,0
<i>Frequenza uso tedesco standard (Hochdeutsch) come lingua di comunicazione durante le riunioni del collegio docenti</i>						
Mai/qualche volta	11	21,6	19	95,0	30	42,3
Abbastanza spesso	10	19,6	0	0,0	10	14,1
Molto spesso	17	33,3	1	5,0	18	25,4
Quasi sempre/sempre	13	25,5	0	0,0	13	18,3
<i>Frequenza uso dialetto tedesco altoatesino come lingua di comunicazione durante le riunioni del collegio docenti</i>						
Mai/quasi mai	10	19,6	18	90,0	28	39,4
Qualche volta/abbastanza spesso	21	41,2	1	5,0	22	31,0
Molto spesso	12	23,5	1	5,0	13	18,3
Quasi sempre/sempre	8	15,7	0	0,0	8	11,3
<i>Lingua/e utilizzata/e come lingua d’insegnamento durante le lezioni di L2</i>						
Esclusivamente L2	28	53,9	6	28,6	34	46,6
Quasi esclusivamente L2	23	44,2	12	57,1	35	48,0
Prevalentemente L2	0	0,0	3	14,3	3	4,1

	Italiano		Tedesco		Totale	
Grado d'accordo con il modo con ci vengono distribuite le lingue di comunicazione						
Per niente	11	21,6	1	5,0	12	16,9
Un po'	9	17,7	2	10,0	11	15,5
Abbastanza	13	25,5	11	55,0	24	33,8
Molto	12	23,5	3	15,0	15	21,1
Del tutto	6	11,8	3	15,0	9	12,7
Totale	51	100,0	21	100,0	71	100,0

Tabella 2: Lingua d'insegnamento durante le lezioni di L2. Valori assoluti e percentuali.

2.2 Motivazione degli studenti, inglese come concorrente e fattori di influenza nel successo nello studio della L2

Ai docenti sono state poste alcune domande riguardo al grado di motivazione allo studio della L2 che essi riconoscono nei propri studenti, all'influenza dello studio dell'inglese sulla motivazione all'apprendimento dell'italiano/tedesco L2 e al ruolo di determinati fattori sull'apprendimento della L2 in generale, come l'impegno nello studio, la qualità dell'insegnamento, l'incoraggiamento da parte dei familiari e il contatto con parlanti L2.

Circa la metà del campione ha l'impressione che ci sia un interesse moderato per lo studio della seconda lingua da parte degli studenti (il 49,3% percepisce gli studenti come "abbastanza" motivati). Sono i docenti di italiano che più frequentemente ne percepiscono una scarsa motivazione rispetto ai colleghi di tedesco.

Circa i tre quinti degli insegnanti intervistati non addebitano alcuna influenza da parte dello studio dell'inglese sulla motivazione all'apprendimento dell'italiano/tedesco L2 e tuttavia alcuni degli insegnanti di italiano attribuiscono una valenza positiva all'apprendimento dell'inglese al contrario dei colleghi di tedesco che gli attribuiscono un'influenza negativa (cfr. Tabella 3).

Prospetto riassuntivo del grado di motivazione degli studenti e dell'influenza dello studio dell'inglese nell'apprendimento della L2 secondo i docenti.

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Motivazione degli studenti nell'apprendimento della L2						
Un po'	10	19,6	6	30,0	16	22,5
Abbastanza	26	51,0	9	45,0	35	49,3
Molto	15	29,4	5	25,0	20	28,2
Influenza dello studio dell'inglese sulla motivazione all'apprendimento della L2						
Sì, positivamente	10	19,6	0	0,0	10	14,1
Sì, negativamente	10	19,6	8	40,0	18	25,4
No, in nessun modo	31	60,8	12	60,0	43	60,6
Totale	51	100,0	20	100,0	71	100,0

Tabella 3: Motivazione degli studenti e ruolo dell'inglese come concorrente. Valori assoluti e percentuali.

Agli insegnanti è stato poi chiesto di stimare in quale percentuale alcuni aspetti influiscono, a loro avviso, sull'apprendimento della seconda lingua. I fattori proposti erano: la predisposizione allo studio delle lingue, l'impegno nello studio, il contatto con parlanti di madrelingua al di fuori della scuola, l'incoraggiamento allo studio della L2 da parte dei genitori/familiari e la qualità dell'insegnamento. Generalmente e indipendentemente dalla lingua insegnata, tutti gli aspetti esercitano, secondo i docenti, una bassissima influenza sull'apprendimento della seconda lingua: in particolare, l'aspetto che viene considerato in assoluto meno rilevante è la predisposizione allo studio delle lingue, seguito dall'impegno nello studio, il contatto con parlanti di madrelingua, la qualità dell'insegnamento e l'incoraggiamento familiare (cfr. Appendice, Tabella 12). In minima parte, i docenti – specie quelli di lingua italiana – riconoscono qualche importanza al contatto con i parlanti di madrelingua al di fuori del contesto scolastico.

2.3 Competenza linguistica degli insegnanti: attestato di bilinguismo e livelli di competenza

L'ultima parte del questionario ha riguardato le competenze linguistiche degli insegnanti. Quasi tutto il campione (98,6%) dichiara di aver conseguito il patentino A (ad eccezione di un docente di italiano in possesso del patentino B). Per quanto riguarda il livello di competenza della seconda lingua, i docenti giudicano le proprie conoscenze in generale come molto alte (livelli C1 e C2), ma gli insegnanti che più frequentemente collocano le proprie competenze al livello più alto sono quelli di tedesco. Si può osservare nella Tabella 4 che gli insegnanti di italiano dichiarano anche livelli intermedi e bassi di competenza della L2 (B2-A1) in maggior misura rispetto ai docenti di tedesco. La domanda relativa al livello di competenza del dialetto sud-tirolese è stata posta solo agli insegnanti di italiano, la maggioranza dei quali dichiara una competenza medio-alta (sommate le categorie B2 e B1: il 36% del campione).

Prospetto riassuntivo della competenza linguistica degli insegnanti: possesso dell'attestato di bilinguismo e autovalutazione del livello di competenza di italiano/tedesco L2 e del dialetto tedesco altoatesino.

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Attestato di bilinguismo						
Si, patentino A	49	98,0	19	100,0	68	98,6
Si, patentino B	1	2,0	0	0,0	1	1,5
Totale	50	100,0	19	100,0	69	100,0
Livello di competenza dell'italiano/tedesco L2						
C2	12	24,0	15	79,0	27	39,1
C1	27	54,0	4	21,1	31	44,9
B2	8	16,0	0	0,0	8	11,6
B1	2	4,0	0	0,0	2	2,9
A1	1	2,0	0	0,0	1	1,5
Totale	50	100,0	19	100,0	69	100,0

	Italiano		Tedesco		Totale	
<i>Livello di competenza del dialetto tedesco altoatesino</i>						
C2	4	8,0			4	8,0
C1	4	8,0			4	8,0
B2	8	16,0			8	16,0
B1	10	20,0			10	20,0
A2	9	18,0			9	18,0
A1	7	14,0			7	14,0
Non sono in grado né di USARE né di COMPRENDERE il dialetto altoatesino	8	16,0			8	16,0
Totale	50	100,0			50	100,0

Tabella 4: Competenza linguistica degli insegnanti: attestato di bilinguismo e livelli di competenza. Valori assoluti e percentuali.

2.4 Insegnamento e quotidianità nella classe

In questo paragrafo si descriveranno le risposte dei docenti relative all'insegnamento e alle prassi messe in atto in aula. Nello specifico, saranno presentati i dati inerenti ai titoli di specializzazione ottenuti e ai corsi di aggiornamento frequentati, le modalità e gli strumenti utilizzati dai docenti, le attività proposte e il tipo di programmazione adottato, nonché i metodi e la frequenza della verifica delle competenze degli studenti.

2.4.1 Preparazione all'insegnamento della L2

Circa il 40% dei docenti dichiara di aver conseguito un titolo di specializzazione per l'insegnamento della seconda lingua (rispettivamente il 14,7% ha studiato alla SSIS, mentre il 26,7% altrove) e non si osservano differenze significative tra i docenti di italiano e tedesco (cfr. Tabella 5). Tutti gli insegnanti affermano di frequentare/aver frequentato corsi di aggiornamento (cfr. Appendice, Tabella 13). I docenti di tedesco L2, inoltre, complice forse la tendenziale maggiore anzianità di servizio, dichiarano di aver avuto altre esperienze didattiche nell'insegnamento della seconda lingua in maggior misura rispetto ai colleghi di italiano.

Gli insegnanti intervistati, in generale e indipendentemente dalla L2 di insegnamento, sembrano conoscere il Portfolio Europeo delle Lingue e far riferimento ai livelli descritti nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue nel valutare le competenze degli studenti (rispettivamente l'83,3% e l'81,1% del campione).

Prospetto riassuntivo della preparazione all'insegnamento secondo il titolo di specializzazione, altre esperienze didattiche nell'insegnamento della L2, conoscenza del Portfolio Europeo delle Lingue e riferimento ai livelli descritti nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue nel valutare le competenze.

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
<i>Titolo di specializzazione per l'insegnamento della L2</i>						
No	30	57,7	14	60,9	44	58,7
Sì, formazione post-universitaria (SSIS)	7	13,5	4	17,4	11	14,7
Sì, altro	15	28,9	5	21,7	20	26,7
Totale	52	100,0	23	100,0	75	100,0
<i>Altre esperienze didattiche nell'insegnamento della L2</i>						
	22	42,3	15	68,2	37	50,0
Totale	52	100,0	22	100,0	74	100,0
<i>Conoscenza del Portfolio Europeo delle Lingue e sue possibili applicazioni</i>						
	44	84,6	18	81,8	62	83,8
Totale	52	100,0	22	100,0	74	100,0
<i>Riferimento ai livelli descritti nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue nel valutare le competenze degli studenti</i>						
	43	82,7	17	77,3	60	81,1
Totale	52	100,0	22	100,0	74	100,0

Tabella 5: Preparazione all'insegnamento della L2. Valori assoluti e percentuali.

2.4.2 L'insegnamento: programmazione e strumenti

Le domande trattate in questo sotto paragrafo riguardano l'attività di programmazione, i materiali didattici utilizzati e le attività proposte e le modalità di lavoro in classe.

Come si può osservare dalla Tabella 6, le proposte tratte dai corsi di formazione che più frequentemente i docenti ritengono utili per l'insegnamento sono le tecniche di insegnamento e metodologie (86,8%), seguite dall'uso di materiali (68,4%), l'impiego di nuove tecnologie (46,1%) e la valutazione (44,7%). All'opposto, le proposte che i docenti ritengono meno frequentemente utili riguardano la programmazione (29% del campione) e le ospitazioni (27,6%). Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'insegnamento della L2, suddiviso secondo i sei livelli di competenza (A1, A2, B1, B2, C1, C2) sembra ricevere un grado maggiore di consenso nella sua utilità (l'83,3% degli insegnanti ne percepisce l'efficacia) rispetto al Portfolio Europeo delle Lingue (51,6%).

Per quanto concerne la progettazione curriculare, i docenti si organizzano più frequentemente sia da soli/e sia con i/le colleghi/e di materia (65,8% del campione rispetto a entrambe le opzioni).

In generale, il curriculum scolastico (77,6%) e il/i libro/i di testo adottato/i dalla scuola (75%) sono i riferimenti più frequentemente adottati dai docenti per la programmazione didattica, il primo da una percentuale maggiore di docenti di italiano, il secondo da quelli di tedesco. Infine, i docenti intervistati sembrano in genere svolgere attività/esercizi tratti dai test standardizzati (come, ad esempio, gli esami del Goethe Institut e le prove del CELI) rispetto a quelli tratti dal nuovo esame di bilinguismo.

Prospetto riassuntivo delle modalità di insegnamento secondo le proposte tratte dai corsi di formazione, il giudizio su utilità delle indicazioni per l'insegnamento del Quadro Comune Europeo di Riferimento e del Portfolio Europeo delle Lingue, le modalità e i riferimenti utilizzati per programmazione e le attività e gli esercizi proposti.

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Quali tra le seguenti proposte tratte dai corsi di formazione reputa utili per l'insegnamento						
Uso di materiali	36	67,9	16	69,6	52	68,4
Tecniche di insegnamento e metodologie	44	83,0	22	95,7	66	86,8
Programmazione	15	28,3	7	30,4	22	29,0
Valutazione	26	49,1	8	34,8	34	44,7
Impiego di nuove tecnologie	23	43,4	12	52,2	35	46,1
Ospitazioni	13	24,5	8	34,8	21	27,6
Altro	4	7,6	2	8,7	6	7,9
Totale	53	100,0	23	100,0	76	100,0
Utilità delle indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'insegnamento della L2						
Totale	40	81,6	15	88,2	55	83,3
Utilità delle indicazioni del Portfolio Europeo delle Lingue per l'insegnamento della L2						
Totale	49	100,0	17	100,0	66	100,0
Modalità di preparazione della progettazione curricolare						
Da solo/a	36	67,9	14	60,9	50	65,8
Con i colleghi/le colleghe di materia	34	64,2	16	69,6	50	65,8
Con i colleghi/le colleghe di L1	12	22,6	6	26,1	18	23,7
Con i colleghi/le colleghe di altre materie	13	24,5	7	30,4	20	26,3
Totale	53	100,0	23	100,0	76	100,0
Riferimenti utilizzati per la programmazione didattica						
Linee guida	29	54,7	16	69,6	45	59,2
Curricolo scolastico	44	83,0	15	65,2	59	77,6
Libro/i di testo adottato/i dalla scuola	37	69,8	20	87,0	57	75,0
Materiali raccolti durante i corsi di aggiornamento	28	52,8	11	47,8	39	51,3
Altro	19	35,9	7	30,4	26	34,2
Totale	53	100,0	23	100,0	76	100,0
Svolgimento in classe di attività/esercizi tratti da test standardizzati						
Totale	38	73,1	14	63,6	52	70,3
Svolgimento in classe di esercizi con materiali del nuovo esame di bilinguismo						
Totale	52	100,0	22	100,0	74	100,0

Tabella 6: Insegnamento della L2. Valori assoluti e percentuali.

Ai docenti è stato inoltre chiesto con quale frequenza si avvalgono di una serie di strumenti didattici (antologia, libro/i di testo, riviste, strumenti elettronici e giochi didattici). Dalla Tabella 14 (si veda Appendice), si può notare che gli strumenti didattici meno utilizzati sono i giochi didattici ("quasi mai/raramente" nel 51,4% dei casi), mentre il mezzo utilizzato con più frequenza ("abbastanza spesso" nel 52,7% dei casi) sono

gli strumenti elettronici (Pc, laptop, tablet, DVD, CD, ecc.). Dalla Figura 1 si può, inoltre, notare che i docenti di tedesco L2 utilizzano in misura leggermente maggiore riviste e antologie rispetto ai colleghi di italiano.

D23: Quali dei seguenti strumenti utilizza durante la lezione?

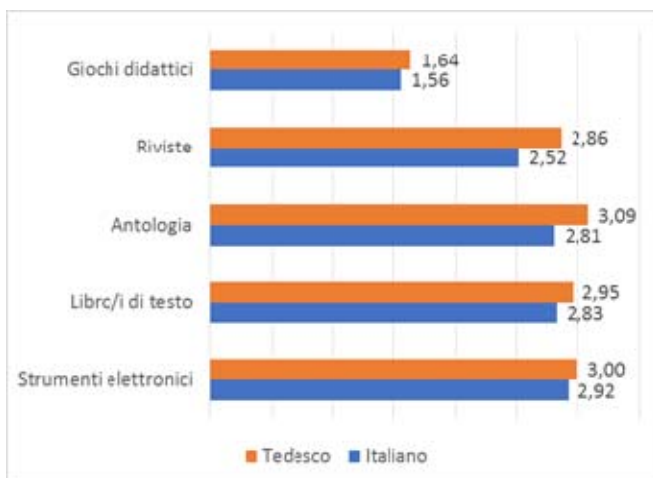


Figura 1: Strumenti utilizzati durante la lezione. Valori percentuali medi per L2 di insegnamento.

Per descrivere lo svolgimento di una lezione di L2 è stato chiesto ai docenti di “misurare” la frequenza con cui gli studenti svolgono una serie di attività relative ad ascolto, lettura, produzione orale e scritta e forme di studio della seconda lingua su una scala a cinque categorie: “mai”, “qualche volta”, “abbastanza spesso”, “molto spesso” e “sempre”.

Rispetto all’ascolto, gli insegnanti dichiarano che gli studenti li ascoltano parlare in L2 “molto spesso/sempre”, mentre il 48% sostiene che gli studenti ascoltino “abbastanza spesso” i compagni mentre parlano in L2. In generale, gli studenti di poco più della metà dei docenti (56,2%) si dedicano con scarsa frequenza all’ascolto di CD/mp3 e alla visione di DVD e video in Internet in L2 (cfr. Appendice, Tabella 15).

Per quanto riguarda le modalità di lettura, gli insegnanti di italiano affermano che gli studenti leggono in L2 ad alta voce e/o in coppia con una frequenza inferiore rispetto agli studenti di tedesco L2 che, invece, leggono in L2 in silenzio molto poco e ad alta voce e/o in coppia molto frequentemente (cfr. Figura 2). Per quel che concerne la produzione orale e scritta, in generale si può osservare dalla Tabella 15 che i docenti rilevano una scarsa (“mai/qualche volta”) attività di produzione orale (sia in L2 sia in L1 ed evidentemente sia la traduzione da L2 a L1 sia i dettati nella seconda lingua non vengono proposti con frequenza dagli insegnanti (questo vale in particolar modo per gli studenti di italiano). Per quanto concerne le attività di produzione scritta, pare ampiamente in voga la scrittura di frasi e lettere/temi in L2, specie fra gli studenti di italiano L2. Riguardo all’esercitarsi e allo studio della seconda lingua, gli insegnanti sostengono che i loro studenti si dedicano raramente allo studio dei vocaboli e alla memorizzazione di testi in seconda lingua. Al contrario, gli studenti paiono esercitare strategie di comunicazione nella seconda lingua con una certa frequenza (“molto spesso/sempre”). I docenti di tedesco, inoltre, dichiarano una maggior tendenza allo studio dei vocaboli nella seconda lingua rispetto ai docenti di italiano i cui studenti imparano a memoria testi più frequentemente dei loro coetanei italiani ed esercitano strategie di comunicazione nella seconda lingua.

D29: Indichi con quale frequenza gli studenti/le studentesse svolgono le attività di seguito elencate:

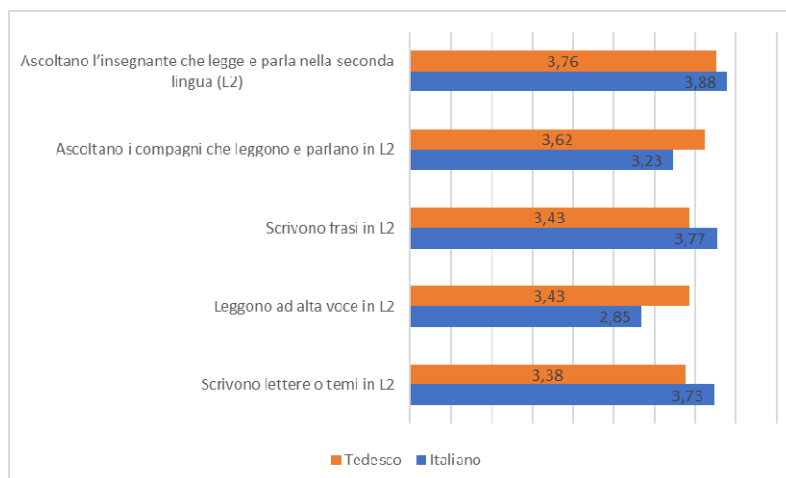


Figura 2: Cinque tra le attività più frequentemente svolte dagli studenti durante la lezione di L2 (I). Valori percentuali medi per L2 di insegnamento.

Gli insegnanti intervistati in linea di massima dichiarano che gli studenti consultano il vocabolario e studiano la grammatica della seconda lingua con una certa frequenza (cfr. Figura 3 e Appendice, Tabella 16).

Relativamente alla lettura di quotidiani e/o riviste nella seconda lingua, sia locali sia nazionali, gli studenti di italiano sembrano meno avvezzi rispetto a quelli di tedesco, pur essendo, generalmente, un'attività che i docenti reputano praticata con poca frequenza ("mai/qualche volta") dai propri studenti. Di conseguenza, mancando la lettura, gli insegnanti affermano che gli studenti commentano molto poco gli articoli letti in classe.

I docenti intervistati osservano poi che gli studenti discutono temi di attualità in L2 con discreta frequenza ("abbastanza spesso" nel 43,8% dei casi) e presentano in classe compiti svolti nella L2 individualmente o in gruppi (il 35,6% degli studenti lo fa "molto spesso/sempre").

Secondo gli insegnanti di tedesco, i propri studenti leggono brani dei classici della letteratura tedesca, di autori locali e testi in internet su svariati argomenti in seconda lingua molto più frequentemente rispetto agli studenti di italiano, mentre sembra che gli studenti di italiano L2 leggano brani di letteratura contemporanea nella seconda lingua più spesso degli studenti italiani.

Gli insegnanti di italiano, inoltre, sostengono che gli studenti affrontano argomenti di storia nazionale/internazionale e locale con minor frequenza rispetto ai compagni di tedesco ("mai/qualche volta").

Per ciò che concerne, infine, le modalità di esercizio della seconda lingua, gli insegnanti di tedesco affermano che gli studenti si esercitano con materiali tratti dalle certificazioni linguistiche e con testi in linguaggio settoriale in L2 più frequentemente dei colleghi tedeschi i quali, invece, sembrano esercitarsi più spesso con i testi di preparazione all'esame di stato.

D30: Indichi con quale frequenza gli studenti/le studentesse svolgono le attività di seguito elencate:

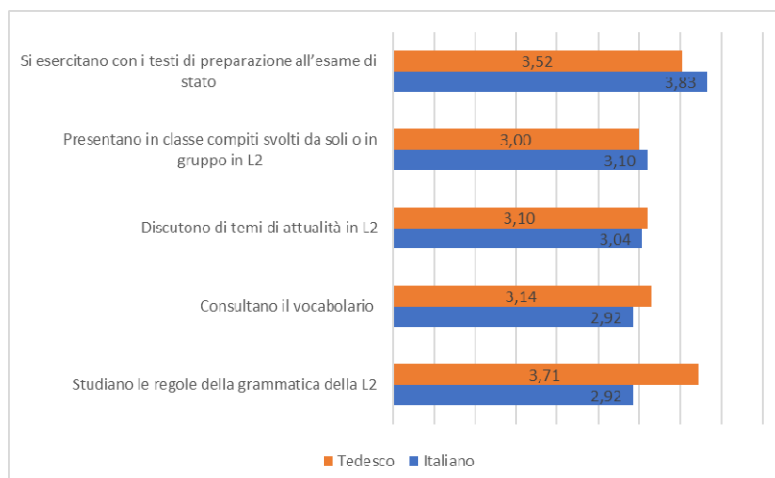


Figura 3: Cinque tra le attività più frequentemente svolte dagli studenti durante la lezione di L2 (II). Valori percentuali medi per L2 di insegnamento.

È stato chiesto agli insegnanti di specificare la frequenza con cui essi suggeriscono una serie di modalità di lavoro in classe (lavoro individuale, lezione frontale, attività a coppie, per gruppi di livello, a livelli differenziati e in gruppi suddivisi per interesse) agli studenti. Nella Figura 4 si può osservare una maggior predisposizione da parte dei docenti di lingua italiana nel proporre lavori individuali, attività per gruppi di livello e un maggiore uso della lezione frontale. Gli insegnanti di tedesco dichiarano di utilizzare con maggior frequenza attività a livelli differenziati. In conclusione, generalmente gli insegnanti affermano di proporre attività a coppie con una certa frequenza ("molto spesso/sempre" nel 46,6% dei casi) e impiegano molto raramente attività in gruppi suddivisi per interesse ("mai/qualche volta" nel 72,6% del campione; cfr. Tabella 17).

D31: Indichi con quale frequenza utilizza le seguenti modalità di lavoro in classe:

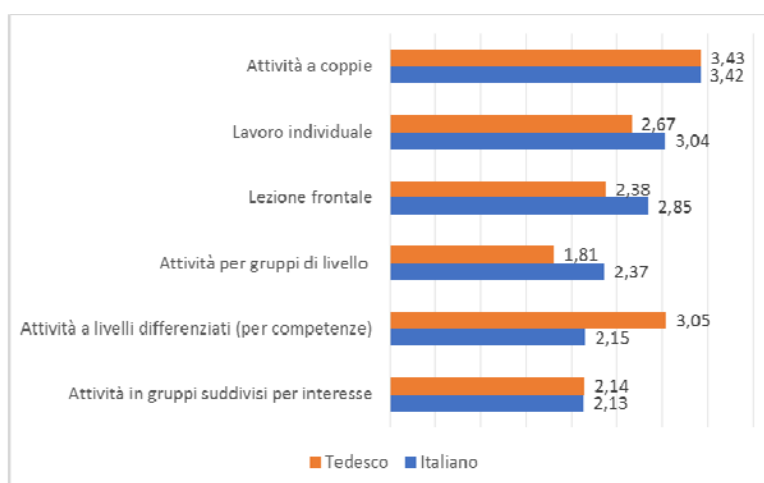


Figura 4: Modalità di lavoro in classe. Valori percentuali medi per L2 di insegnamento.

2.4.3 La valutazione delle competenze di L2

Ai docenti sono state poste delle domande rispetto alle modalità e alla frequenza di verifica delle competenze degli studenti e alla partecipazione della classe a scambi o gemellaggi.

Per quanto riguarda gli strumenti attraverso cui i docenti verificano le competenze di seconda lingua dei propri studenti, gli insegnanti di entrambi i gruppi hanno affermato di assegnare compiti a casa ai propri allievi. Le tipologie di compiti che sembrano essere maggiormente assegnate sono la lettura (80%) e la scrittura di testi vari (85,5%), gli esercizi di grammatica (75%), le presentazioni (69,7%) e, infine, le ricerche (59,2%). Si può notare dalla Tabella 7 una maggior propensione ad assegnare compiti (indipendentemente dalla tipologia) da parte dei docenti di italiano rispetto ai colleghi di tedesco.

Prospetto riassuntivo della valutazione delle competenze in L2 secondo l'assegnazione di compiti a casa e la tipologia di compiti.

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Compiti a casa	49	94,2	19	95,0	68	94,4
Totale	52	100,0	20	100,0	72	100,0
Tipologia di compiti						
Esercizi di grammatica	40	75,5	17	73,9	57	75,0
Esercizi di ascolto	4	7,6	4	17,4	8	10,5
Traduzioni	4	7,6	1	4,4	5	6,6
Compiti di memorizzazione	9	17,0	2	8,7	11	14,5
Lecture di testi di vario genere	44	83,0	17	73,9	61	80,3
Redazione di testi di vario genere (es. resoconti, riassunti, e-mail)	48	90,6	17	73,9	65	85,5
Ricerche	29	54,7	16	69,6	45	59,2
Presentazioni	37	69,8	16	69,6	53	69,7
Totale	53	100,0	23	100,0	76	100,0

Tabella 7: La valutazione delle competenze in L2. Valori assoluti e percentuali.

Ai docenti è stato poi chiesto con quale frequenza essi valutano le competenze degli studenti rispetto a una serie di aspetti legati alla seconda lingua (produzione scritta e orale, comprensione scritta e orale, interazione con i compagni, apprendimento delle regole grammaticali e di vocaboli, ortografia e pronuncia). Dalla Figura 5 (si veda inoltre in Appendice, Tabella 18) si può osservare una discreta assiduità (“una volta al mese/settimana”) nel valutare aspetti relativi all’apprendimento della seconda lingua da parte degli studenti. I docenti di tedesco, inoltre, si dichiarano tendenzialmente maggiormente concentrati rispetto ai colleghi di italiano sulla valutazione dell’apprendimento dei vocaboli e delle regole grammaticali, la comprensione scritta e orale, la pronuncia, l’interazione coi compagni, l’ortografia, la produzione orale e scritta.

D32: Quanto frequentemente valuta i seguenti aspetti di tutta la classe o di una parte di essa?

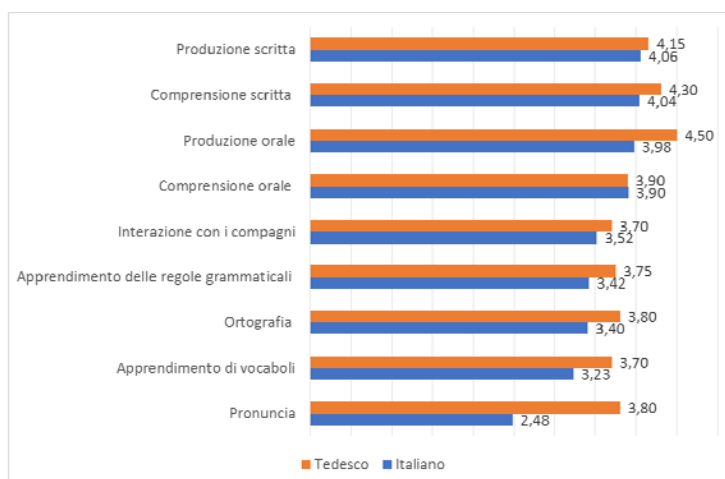


Figura 5: Frequenza della valutazione delle competenze degli studenti su aspetti legati alla L2. Valori percentuali medi per L2 di insegnamento.

Agli insegnanti è stato domandato, infine, con quale frequenza essi ricorrano a una serie di modalità di verifica delle competenze di seconda lingua dei propri studenti (prove scritte, interrogazioni, esercizi di comprensione orale, interazione con i compagni, presentazioni e prove strutturate alle diverse abilità). Osservando la Figura 6 (si veda inoltre in Appendice, Tabella 19), si può notare che gli insegnanti di lingua tedesca si avvalgono più frequentemente (“una volta al mese/settimana”) dei colleghi di italiano delle prove strutturate, delle letture ad alta voce, degli esercizi di comprensione orale, delle presentazioni, dell’interazione con i compagni e delle interrogazioni. I docenti di lingua italiana, invece, dichiarano di valutare gli studenti più frequentemente attraverso prove scritte.

D35: Con quale frequenza ricorre alle seguenti modalità di verifica?

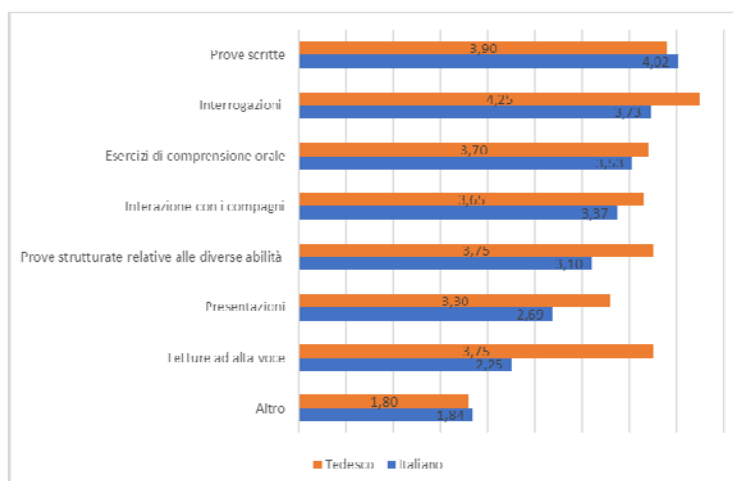


Figura 6. Frequenza di varie modalità di verifica delle competenze in L2 degli studenti. Valori percentuali medi per L2 di insegnamento.

Appendice

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
<i>Sesso</i>						
Maschio	13	24,5	4	17,4	17	22,4
Femmina	40	75,5	19	82,6	59	77,6
<i>Età</i>						
29-34	3	5,7	2	8,7	5	6,6
35-40	8	15,1	1	4,4	9	11,8
41-45	4	7,6	4	17,4	8	10,5
46-50	14	26,4	1	4,4	15	19,7
51-55	12	22,6	8	34,8	20	26,3
56-60	10	18,9	6	26,1	16	21,1
61-65	2	3,8	1	4,4	3	4
Totale	53	100,0	23	100,0	76	100,0

Tabella 8: Sesso ed età secondo la lingua L2 insegnata. Valori assoluti e percentuali.

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
<i>Luogo di nascita</i>						
In provincia di Bolzano	28	52,8	18	78,3	46	60,5
Altrove	25	47,2	5	21,7	30	39,5
<i>Anni di residenza in Alto Adige</i>						
Da più di 20 anni	37	69,8	20	87,0	57	75,0
Da meno di 20 anni	15	28,3	2	8,7	17	22,4
Non ho mai vissuto in AA	1	1,9	1	4,4	2	2,6

Tabella 9: Luogo di nascita e anni di residenza in Alto Adige secondo la lingua L2 insegnata. Valori assoluti e percentuali.

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Madrelingua						
Italiano	50	94,3	0	0	50	65,8
Tedesco	0	0	19	82,6	19	25
Bilingue	3	5,7	4	17,4	7	9,2
Anni di insegnamento come insegnante di L2						
Da meno di 15 anni	20	37,8	8	34,8	28	36,8
Da più di 15 anni	33	62,3	15	65,2	48	63,2
Tipo di incarico						
A tempo determinato	8	15,1	7	30,4	15	19,7
A tempo indeterminato	45	84,9	16	69,6	61	80,3

Tabella 10: Madrelingua dichiarata, anni di insegnamento e tipo di incarico secondo la lingua L2 insegnata. Valori assoluti e percentuali.

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Importanza attribuita all'insegnamento della L2 da parte degli studenti						
Poca	3	5,9	3	15,0	6	8,5
Abbastanza	27	52,9	7	35,0	34	47,9
Molta/moltissima	21	41,2	10	50,0	31	43,6
Importanza attribuita all'insegnamento della L2 da parte dei genitori						
Nessuna/poca	2	3,9	3	15,0	5	7,0
Abbastanza	21	41,2	3	15,0	24	33,8
Molta/moltissima	28	54,9	14	40,0	52	59,2
Importanza attribuita all'insegnamento della L2 da parte del collegio docenti						
Nessuna/poca	8	15,7	5	25,0	13	18,3
Abbastanza	19	37,3	9	45,0	28	39,4
Molta/moltissima	24	47,0	6	30,0	30	42,2
Importanza attribuita all'insegnamento della L2 da parte dell'intendenza scolastica						
Nessuna/poca	3	5,9	4	20,0	7	9,9
Abbastanza	28	54,9	4	20,0	32	45,1
Molta/moltissima	20	39,2	12	60,0	32	45,0

Tabella 11: Grado di considerazione percepito per la materia "seconda lingua" da parte degli studenti, dei genitori, del collegio docenti e dell'intendenza scolastica secondo la lingua L2 insegnata. Valori assoluti e percentuali.

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
<i>Ruolo dei seguenti aspetti sull'apprendimento con successo di una lingua: predisposizione allo studio delle lingue</i>						
da 0% a 25%	41	82,0	15	79,0	56	81,2
da 26% a 50%	4	8,0	4	21,1	8	11,6
da 51% a 75%	2	4,0	0	0,0	2	2,9
da 76% a 100%	3	6,0	0	0,0	3	4,4
<i>Ruolo dei seguenti aspetti sull'apprendimento con successo di una lingua: impegno nello studio</i>						
da 0% a 25%	31	62,0	11	57,9	42	60,9
da 26% a 50%	13	26,0	6	31,6	19	27,5
da 51% a 75%	2	4,0	0	0,0	2	2,9
da 76% a 100%	4	8,0	2	10,5	6	8,7
<i>Ruolo dei seguenti aspetti sull'apprendimento con successo di una lingua: qualità dell'insegnamento</i>						
da 5% a 25%	27	54,0	10	52,6	37	53,6
da 26% a 50%	17	34,0	7	36,8	24	34,8
da 51% a 75%	2	4,0	0	0,0	2	2,9
da 76% a 100%	4	8,0	2	10,5	6	8,7
<i>Ruolo dei seguenti aspetti sull'apprendimento con successo di una lingua: incoraggiamento per l'apprendimento della L2 da parte dei genitori/familiari</i>						
da 0% a 25%	41	54,0	16	52,6	57	53,6
da 26% a 50%	3	34,0	1	36,8	4	34,8
da 51% a 75%	2	4,0	0	0,0	2	2,9
da 76% a 100%	4	8,0	2	10,5	6	8,7
<i>Ruolo dei seguenti aspetti sull'apprendimento con successo di una lingua: contatto con parlanti L2 madrelingua al di fuori della scuola</i>						
da 0% a 25%	33	66,0	11	57,9	44	63,8
da 26% a 50%	11	22,0	6	31,6	17	24,6
da 76% a 100%	6	12,0	2	10,5	8	11,6
Totale	50	100,0	19	100,0	69	100,0

Tabella 12: Fattori d'influenza sul successo nello studio della L2. Valori assoluti e percentuali.

D10: Frequenta/ha frequentato dei corsi di aggiornamento?

	Italiano	Tedesco	Totale
Sì	100,0	100,0	100,0
No	0,0	0,0	0,0
%	100,0	100,0	100,0
(N)	52	23	75

Tabella 13: Corsi di aggiornamento frequentati.

D23: Quali dei seguenti strumenti utilizza durante la lezione?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Libro/i di testo						
Quasi mai/raramente	7	13,5	2	9,1	9	12,2
Qualche volta	15	28,9	6	27,3	21	28,4
Abbastanza spesso	15	28,9	6	27,3	21	28,4
Molto spesso	10	19,2	7	31,8	17	23,0
Quasi sempre/sempre	5	9,6	1	4,6	6	8,1
Antologia (es. testi di letteratura, ecc.)						
Quasi mai/raramente	6	11,5	0	0,0	6	8,1
Qualche volta	16	30,8	6	27,3	22	29,7
Abbastanza spesso	16	30,8	9	40,9	25	33,8
Molto spesso	10	19,2	6	27,3	16	21,6
Quasi sempre/sempre	4	7,7	1	4,6	5	6,8
Strumenti elettronici (es. PC, laptop, tablet, DVD, CD, ecc.)						
Qualche volta	13	25,0	8	36,4	21	28,4
Abbastanza spesso	31	59,6	8	36,4	39	52,7
Molto spesso	7	13,5	4	18,2	11	14,9
Quasi sempre/sempre	1	1,9	2	9,1	3	4,1
Riviste						
Quasi mai/raramente	6	11,5	0	0,0	6	8,1
Qualche volta	19	36,5	10	45,5	29	39,2
Abbastanza spesso	21	40,4	6	27,3	27	36,5
Molto spesso	6	11,5	5	22,7	11	14,9
Quasi sempre/sempre	0	0,0	1	4,6	1	1,4
Giochi didattici						
Quasi mai/raramente	28	53,9	10	45,5	38	51,4
Qualche volta	19	36,5	11	50,0	30	40,5
Abbastanza spesso	5	9,6	0	0,0	5	6,8
Molto spesso	0	0,0	1	4,6	1	1,4

Tabella 14: Strumenti utilizzati durante la lezione. Valori assoluti e percentuali.**D29: Indichi con quale frequenza gli studenti/le studentesse svolgono le attività di seguito elencate:**

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Ascoltano l'insegnante che legge e parla nella seconda lingua (L2)						
Mai/qualche volta	4	7,7	3	14,3	7	9,6
Abbastanza spesso	14	26,9	7	33,3	21	28,8
Molto spesso/sempre	34	65,4	11	52,4	45	61,6

	Italiano		Tedesco		Totale	
Ascoltano i compagni che leggono e parlano in L2						
Mai/qualche volta	10	19,2	4	19,1	14	19,2
Abbastanza spesso	29	55,8	6	28,6	35	48,0
Molto spesso/sempre	13	25,0	11	52,4	24	32,9
Ascoltano CD/mp3 in L2						
Mai/qualche volta	29	55,8	12	57,1	41	56,2
Abbastanza spesso	18	34,6	2	9,5	20	27,4
Molto spesso/sempre	5	9,6	7	33,3	12	16,4
Guardano DVD e video in Internet in L2						
Mai/qualche volta	27	51,9	11	52,4	38	52,1
Abbastanza spesso	21	40,4	7	33,3	28	38,4
Molto spesso/sempre	4	7,7	3	14,3	7	9,6
Leggono ad alta voce in L2						
Mai/qualche volta	18	34,6	5	23,8	23	31,5
Abbastanza spesso	22	42,3	8	38,1	30	41,1
Molto spesso/sempre	12	23,1	8	38,1	20	27,4
Leggono in silenzio in L2						
Mai/qualche volta	16	30,8	11	52,4	27	37,0
Abbastanza spesso	21	40,4	5	23,8	26	35,6
Molto spesso/sempre	15	28,9	5	23,8	20	27,4
Leggono in coppia in L2						
Mai/qualche volta	29	55,8	8	38,1	37	50,7
Abbastanza spesso	12	23,1	7	33,3	19	26,0
Molto spesso/sempre	11	21,2	6	28,6	17	23,3
Parlano in L2 con i compagni						
Mai/qualche volta	23	44,2	7	33,3	30	41,1
Abbastanza spesso	19	36,5	6	28,6	25	34,3
Molto spesso/sempre	10	19,2	8	38,1	18	24,7
Parlano nella prima lingua (L1) con i compagni						
Mai/qualche volta	29	55,8	17	81,0	46	63,0
Abbastanza spesso	8	15,4	2	9,5	10	13,7
Molto spesso/sempre	15	28,9	2	9,5	17	23,3
Ripetono in L2						
Mai/qualche volta	15	28,9	5	23,8	20	27,4
Abbastanza spesso	21	40,4	7	33,3	28	38,4
Molto spesso/sempre	16	30,8	9	42,9	25	34,3
Scrivono frasi in L2						
Mai/qualche volta	4	7,7	6	28,6	10	13,7
Abbastanza spesso	12	23,1	5	23,8	17	23,3
Molto spesso/sempre	36	69,2	10	47,6	46	63,0

	Italiano		Tedesco		Totale	
Scrivono lettere o temi in L2						
Mai/qualche volta	3	5,8	6	28,6	9	12,3
Abbastanza spesso	18	34,6	5	23,8	23	31,5
Molto spesso/sempre	31	59,6	10	47,6	41	56,2
Traducono da L2 in L1						
Mai/qualche volta	44	84,6	15	71,4	59	80,8
Abbastanza spesso	5	9,6	5	23,8	10	13,7
Molto spesso/sempre	3	5,8	1	4,8	4	5,5
Fanno dettati in L2						
Mai/qualche volta	49	94,2	19	90,5	68	93,2
Abbastanza spesso	1	1,9	1	4,8	2	2,7
Molto spesso/sempre	2	3,9	1	4,8	3	4,1
Studiano i vocaboli in L2						
Mai/qualche volta	22	42,3	5	23,8	27	37,0
Abbastanza spesso	13	25,0	9	42,9	22	30,1
Molto spesso/sempre	17	32,7	7	33,3	24	32,9
Studiano a memoria testi in L2						
Mai/qualche volta	49	94,2	20	95,2	69	94,5
Abbastanza spesso	3	5,8	0	0,0	3	4,1
Molto spesso/sempre	0	0,0	1	4,8	1	1,4
Esercitano strategie di comunicazione in L2						
Mai/qualche volta	13	25,0	7	33,3	20	27,4
Abbastanza spesso	21	40,4	5	23,8	26	35,6
Molto spesso/sempre	18	34,6	9	42,9	27	37,0

Tabella 15: Attività svolte dagli studenti durante la lezione di L2 (I). Valori assoluti e percentuali.

D30: Indichi con quale frequenza gli studenti/le studentesse svolgono le attività di seguito elencate:

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Studiano le regole della grammatica della L2						
Mai/qualche volta	20	38,5	2	9,5	22	30,1
Abbastanza spesso	19	36,5	9	42,9	28	38,4
Molto spesso/sempre	13	25,0	10	47,6	23	31,5
Consultano il vocabolario						
Mai/qualche volta	14	26,9	4	19,1	18	24,7
Abbastanza spesso	28	53,9	11	52,4	39	53,4
Molto spesso/sempre	10	19,2	6	28,6	16	21,9
Leggono articoli di quotidiani e/o riviste LOCALI in L2						
Mai/qualche volta	35	67,3	14	66,7	49	67,1
Abbastanza spesso	13	25,0	4	19,1	17	23,3
Molto spesso/sempre	4	7,7	3	14,3	7	9,6

	Italiano		Tedesco		Totale	
Leggono articoli di quotidiani e/o riviste NAZIONALI in L2						
Mai/qualche volta	26	50,0	10	47,6	36	49,3
Abbastanza spesso	17	32,7	7	33,3	24	32,9
Molto spesso/sempre	9	17,3	4	19,1	13	17,8
Commentano articoli di quotidiani e/o media digitali letti in classe in L2						
Mai/qualche volta	30	57,7	9	42,9	39	53,4
Abbastanza spesso	13	25,0	7	33,3	20	27,4
Molto spesso/sempre	9	17,3	5	23,8	14	19,2
Discutono di temi di attualità in L2						
Mai/qualche volta	14	26,9	5	23,8	19	26,0
Abbastanza spesso	22	42,3	10	47,6	32	43,8
Molto spesso/sempre	16	30,8	6	28,6	22	30,1
Presentano in classe compiti svolti da soli o in gruppo in L2						
Mai/qualche volta	15	28,9	9	42,9	24	32,9
Abbastanza spesso	19	36,5	4	19,1	23	31,5
Molto spesso/sempre	18	34,6	8	38,1	26	35,6
Leggono brani dei classici della letteratura italiana in L2						
Mai/qualche volta	24	46,2	7	33,3	31	42,5
Abbastanza spesso	18	34,6	9	42,9	27	37,0
Molto spesso/sempre	10	19,2	5	23,8	15	20,6
Leggono brani di letteratura contemporanea di autori italiani in L2						
Mai/qualche volta	16	30,8	8	38,1	24	32,9
Abbastanza spesso	25	48,1	7	33,3	32	43,8
Molto spesso/sempre	11	21,2	6	28,6	17	23,3
Leggono brani di letteratura di autori locali in L2						
Mai/qualche volta	50	96,2	17	81,0	67	91,8
Abbastanza spesso	1	1,9	4	19,1	5	6,9
Molto spesso/sempre	1	1,9	0	0,0	1	1,4
Leggono testi in internet su svariati argomenti in L2						
Mai/qualche volta	27	51,9	9	42,9	36	49,3
Abbastanza spesso	14	26,9	3	14,3	17	23,3
Molto spesso/sempre	11	21,2	9	42,9	20	27,4
Affrontano argomenti di storia nazionale/internazionale in L2						
Mai/qualche volta	23	44,2	8	38,1	31	42,5
Abbastanza spesso	17	32,7	6	28,6	23	31,5
Molto spesso/sempre	12	23,1	7	33,3	19	26,0
Affrontano argomenti di storia locale in L2						
Mai/qualche volta	41	78,9	12	57,1	53	72,6
Abbastanza spesso	4	7,7	6	28,6	10	13,7
Molto spesso/sempre	7	13,5	3	14,3	10	13,7

	Italiano		Tedesco		Totale	
Si esercitano con i testi di preparazione all'esame di stato						
Mai/qualche volta	4	7,7	2	9,5	6	8,2
Abbastanza spesso	13	25,0	9	42,9	22	30,1
Molto spesso/sempre	35	67,3	10	47,6	45	61,6
Si esercitano con i materiali delle certificazioni linguistiche						
Mai/qualche volta	24	46,2	10	47,6	34	46,6
Abbastanza spesso	17	32,7	4	19,1	21	28,8
Molto spesso/sempre	11	21,2	7	33,3	18	24,7
Si esercitano con testi in linguaggio settoriale nella L2						
Mai/qualche volta	35	67,3	12	57,1	47	64,4
Abbastanza spesso	13	25,0	5	23,8	18	24,7
Molto spesso/sempre	4	7,7	4	19,1	8	11,0

Tabella 16: Attività svolte dagli studenti durante la lezione di L2 (II). Valori assoluti e percentuali.

D31: Indichi con quale frequenza utilizza le seguenti modalità di lavoro in classe:

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
Lavoro individuale						
Mai/qualche volta	18	34,6	12	57,1	30	41,1
Abbastanza spesso	17	32,7	5	23,8	22	30,1
Molto spesso/sempre	17	32,7	4	19,1	21	28,8
Attività a coppie						
Mai/qualche volta	6	11,5	3	14,3	9	12,3
Abbastanza spesso	21	40,4	9	42,9	30	41,1
Molto spesso/sempre	25	48,1	9	42,9	34	46,6
Attività per gruppi di livello						
Mai/qualche volta	28	53,9	18	85,7	46	63,0
Abbastanza spesso	17	32,7	2	9,5	19	26,0
Molto spesso/sempre	7	13,5	1	4,8	8	11,0
Attività a livelli differenziati (per competenze)						
Mai/qualche volta	33	63,5	7	33,3	40	54,8
Abbastanza spesso	17	32,7	7	33,3	24	32,9
Molto spesso/sempre	2	3,9	7	33,3	9	12,3
Attività in gruppi suddivisi per interesse						
Mai/qualche volta	38	73,1	15	71,4	53	72,6
Abbastanza spesso	9	17,3	3	14,3	12	16,4
Molto spesso/sempre	5	9,6	3	14,3	8	11,0
Lezione frontale						
Mai/qualche volta	16	30,8	13	61,9	29	39,7
Abbastanza spesso	23	44,2	6	28,6	29	39,7
Molto spesso/sempre	13	25,0	2	9,5	15	20,6

Tabella 17: Modalità di lavoro in classe. Valori assoluti e percentuali.

D32: Quanto frequentemente valuta i seguenti aspetti di tutta la classe o di una parte di essa?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
<i>Apprendimento di vocaboli</i>						
Mai/quasi mai	7	13,5	1	5,0	8	11,1
Una volta all'anno/al quadrimestre	20	38,5	6	30,0	26	36,1
Una volta al mese/settimana	25	48,1	13	65,0	38	52,8
<i>Apprendimento delle regole grammaticali</i>						
Mai/quasi mai	2	3,9	0	0,0	2	2,8
Una volta all'anno/al quadrimestre	23	44,2	5	25,0	28	38,9
Una volta al mese/settimana	27	51,9	15	75,0	42	58,3
<i>Comprensione scritta</i>						
Una volta all'anno/al quadrimestre	7	13,5	3	15,0	10	13,9
Una volta al mese/settimana	45	86,5	17	85,0	62	86,1
<i>Comprensione orale</i>						
Mai/quasi mai	1	1,9	1	5,0	2	2,8
Una volta all'anno/al quadrimestre	16	30,8	4	20,0	20	27,8
Una volta al mese/settimana	35	67,3	15	75,0	40	69,4
<i>Pronuncia</i>						
Mai/quasi mai	26	50,0	2	10,0	28	38,9
Una volta all'anno/al quadrimestre	7	13,5	4	20,0	11	15,3
Una volta al mese/settimana	19	36,5	14	70,0	33	45,8
<i>Interazione con i compagni</i>						
Mai/quasi mai	1	1,9	3	15,0	4	5,6
Una volta all'anno/al quadrimestre	24	46,2	4	20,0	28	38,9
Una volta al mese/settimana	27	51,9	13	65,0	40	55,6
<i>Ortografia</i>						
Mai/quasi mai	6	11,5	1	5,0	7	9,7
Una volta all'anno/al quadrimestre	13	25,0	14	20,0	17	23,6
Una volta al mese/settimana	33	63,5	15	75,0	9	66,7
<i>Produzione orale</i>						
Una volta all'anno/al quadrimestre	9	17,3	1	5,0	10	13,9
Una volta al mese/settimana	43	82,7	19	95,0	62	86,1
<i>Produzione scritta</i>						
Una volta all'anno/al quadrimestre	1	1,9	0	0,0	1	1,4
Una volta al mese/settimana	51	98,1	20	100,0	71	98,6

Tabella 18: Frequenza della valutazione delle competenze degli studenti su aspetti legati alla L2. Valori assoluti e percentuali.

D35: Con quale frequenza ricorre alle seguenti modalità di verifica?

	Italiano		Tedesco		Totale	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
<i>Prove strutturate relative alle diverse abilità</i>						
Mai/quasi mai	3	5,9	2	10,0	5	7,0
Una volta all'anno/al quadrimestre	29	56,9	1	5,0	30	42,3
Una volta al mese/settimana	19	37,3	17	85,0	36	50,7
<i>Lecture ad alta voce</i>						
Mai/quasi mai	29	56,9	3	15,0	32	45,1
Una volta all'anno/al quadrimestre	7	13,7	3	15,0	10	14,1
Una volta al mese/settimana	15	29,4	14	70,0	29	40,9
<i>Esercizi di comprensione orale</i>						
Mai/quasi mai	2	3,9	1	5,0	3	4,2
Una volta all'anno/al quadrimestre	25	49,0	4	20,0	29	40,9
Una volta al mese/settimana	24	47,1	15	75,0	39	54,9
<i>Presentazioni</i>						
Mai/quasi mai	8	15,7	2	10,0	10	14,1
Una volta all'anno/al quadrimestre	37	72,6	9	45,0	46	64,8
Una volta al mese/settimana	6	11,8	9	45,0	15	21,1
<i>Interazione con i compagni</i>						
Mai/quasi mai	2	3,9	4	20,0	6	8,5
Una volta all'anno/al quadrimestre	26	51,0	2	10,0	28	39,4
Una volta al mese/settimana	23	45,1	14	70,0	37	52,1
<i>Prove scritte</i>						
Una volta all'anno/al quadrimestre	4	7,8	2	10,0	6	8,5
Una volta al mese/settimana	47	92,2	18	90,0	65	91,6
<i>Interrogazioni</i>						
Mai/quasi mai	1	2,0	0	0,0	1	1,4
Una volta all'anno/al quadrimestre	16	31,4	1	5,0	17	23,9
Una volta al mese/settimana	34	66,7	19	95,0	53	74,7
<i>Altro</i>						
Mai/quasi mai	33	64,7	14	70,0	47	66,2
Una volta all'anno/al quadrimestre	11	21,6	2	10,0	13	18,3
Una volta al mese/settimana	7	13,7	4	20,0	11	15,5

Tabella 19: Frequenza di varie modalità di verifica delle competenze in L2 degli studenti. Valori assoluti e percentuali.

Zusammenschau und Ausblick

Andrea Abel, Chiara Vettori

Bereits mit der ersten KOLIPSI-Studie ist es gelungen, ein Abbild der Zweitsprachenlandschaft in Südtirol zu erstellen, indem Sprachkompetenzen sowie gesellschaftliche bzw. sozialpsychologische Rahmenbedingungen detailgetreu abgelichtet wurden. Da Sprache erst in einem und durch einen gesellschaftlichen Handlungsraum und nicht in einem sozialen Vakuum wirksam wird, ist es maßgeblich, sie im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Faktoren, die ihren Gebrauch maßgeblich steuern, zu untersuchen. Durch mehrere Momentaufnahmen der Zweitsprachenlandschaft zu unterschiedlichen Zeitpunkten wird es außerdem möglich, Veränderungen in dieser Landschaft im diachronen Schnitt zu erkennen und bei Bedarf mit Pflege- und Fördermaßnahmen zu reagieren. Die **Neuaufgabe** der **KOLIPSI-Studie** ist eine solche Fotografie, mit der erstmals in Südtirol zum einen der Ist-Stand der zweitsprachlichen Landschaft und zum anderen auch die Entwicklungen im Hinblick der Zweitsprachkompetenzen der Südtiroler Schülerschaft seit der ersten Erhebung rund sieben Jahre früher schulsystemübergreifend erfasst wurden. Möglich geworden ist dies deshalb, da vergleichbare und standardisierte Methoden, Testformate und Instrumente verwandt wurden und nicht zuletzt auch der Bezug auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (kurz: GERS) zentral war, der sich aufgrund seiner internationalen Verbreitung und seines Bekanntheitsgrades als Bezugsinstrument anbietet. Somit soll die neue Studie wieder ein relevantes, **empirisch fundiertes Werk- bzw. Rüstzeug** im Hinblick auf **sprach- und bildungspolitische Entscheidungen**, aber auch für die **konkrete Unterrichtspraxis** und darüber hinaus für das **sprachliche Handeln im privaten Umfeld** darstellen.

Zur Erinnerung seien an dieser Stelle noch einmal die primären **Projektziele** zusammengefasst: In erster Linie ging es darum, Aussagen über relevante Aspekte der Zweitsprachkompetenzen in den Sprachen Deutsch und Italienisch anhand einer repräsentativen Stichprobe der Südtiroler OberschülerInnen ein Jahr vor der Matura zu treffen. Dabei ging es **erstens** um die Frage, inwiefern die SchülerInnen in der Lage sind, aktiv am Alltagsleben in der Zweitsprache (kurz: L2) teilzuhaben. **Zweitens** sollte ermittelt werden, welche außersprachlichen Variablen die Sprachkompetenzen und das Sprachverhalten maßgeblich beeinflussen. Und **drittens** bestand ein Projektziel darin, etwaige Veränderungen in den Zweitsprachkompetenzen zwischen der ersten KOLIPSI-Studie (Schuljahr 2007/08) und der neuen KOLIPSI-Studie (Schuljahr 2014/15) festzustellen.

Die **Ergebnisse der Sprachkompetenzenerhebung** haben gezeigt, dass über beide Zielsprachen, Deutsch und Italienisch, hinweg das B1-Niveau nach dem GERS bei der Südtiroler Schülerschaft ein Jahr vor der Matura, für die ein B2-Niveau anvisiert ist, mit 46,4% am stärksten vertreten ist, gefolgt von A2 mit 27.1%. Der GERS definiert das B1 als ein Schwellenniveau zur „selbständigen Sprachverwendung“, auf dem SprecherInnen „sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern“ und „über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen und Erklärungen geben“ können, während sich auf dem darunter liegenden A2 SprecherInnen „in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen“ können, „in denen es um einen einfachen und direkten Austausch über vertraute und geläufige Dinge geht“, sodass es möglich ist, „mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen [zu] beschreiben“ (GERS 2001). Allein diese kurzen Ausschnitte aus dem GERS machen deutlich, dass eine aktive Teilhabe am Alltagsleben in der L2 auf einem A2-Niveau kaum realistisch ist und ein Austausch in der L2 erst auf höheren Stufen weniger Schwierigkeiten bereitet bzw. ein

spontanes Agieren überhaupt erst auf höheren Stufen möglich wird. Auf einem B2-Niveau ist vorgesehen, dass Sprachverwendende nicht nur über konkrete, sondern auch über abstrakte Themen sprechen und „sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben“ können (GERS 2001).

Zwischen den beiden untersuchten Zielsprachen zeigten sich – ohne Filterung nach weiteren Variablen – markante **Unterschiede in den Kompetenzverteilungen**:

Die Ergebnisse der Zielsprache Italienisch in der **schriftlichen Produktion** weisen mit dem am stärksten vertretenen B1-Niveau (50,7%) darauf hin, dass ein großer Teil der Schülerschaft damit das Schwellenniveau des GERS erreicht hat. Mit großem Abstand folgen – beinahe gleichauf – die Ergebnisse auf A2 (23,3%) und B2 (19,5%). Ein markanter Qualitätssprung bezüglich der Sprachkompetenzbeschreibungen im GERS ist zwischen B1 und B2 anzusetzen; auf B2 und darüber liegen rund 26% der Ergebnisse.

Während für die Zielsprache Italienisch eine Niveaustufe besonders hervorsticht, sind für die Zielsprache Deutsch hingegen zwei Stufen auffallend stark vertreten, nämlich A2 (37,6%) und B1 (34,3%). A2 bildet die häufigste Bewertung, 10% der Bewertungen liegen sogar darunter und damit jenseits dem in der KOLIPSI-Studie anvisierten zentralen Kompetenzspektrum zwischen A2 und C1 (mit Fokus auf den mittleren Stufen B1 und B2). Besonders gute Ergebnisse auf B2 und darüber erreichen 18% der SchülerInnen.

In der Gesamtstichprobe der TestteilnehmerInnen bilden die sich als einsprachig bezeichnenden SchülerInnen den größten Anteil (56,3% bezeichnen sich als deutschsprachige, 18,3% als italienischsprachige SüdtirolerInnen); allerdings fühlt sich ein beachtlicher Prozentsatz als zweisprachig (16,6% der SchülerInnen bezeichnen sich als zweisprachige deutsch-italienische SüdtirolerInnen). Erwartungsgemäß zeichnen sich die einsprachigen SchülerInnen durch niedrigere L2-Kompetenzen aus als die zweisprachigen.

Für die Schulwelt von Bedeutung sind die signifikanten Unterschiede in den Zweitsprachkompetenzen nach Schultyp. Nicht verwunderlich ist die Tatsache, dass die SchülerInnen der Gymnasien besser abgeschnitten haben als ihre KollegInnen an den Fachoberschulen. Ein entsprechendes Ergebnis hat bereits die erste KOLIPSI-Studie hervorgebracht; gleich geblieben ist auch die größere Schere an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache. Gerade im Hinblick auf berufliche Qualifizierungen ist die Relevanz der L2-Kompetenzen auch an den Fachoberschulen allerdings nicht zu unterschätzen.

In der Neuauflage von KOLIPSI wurden nicht nur produktive und interaktive, sondern auch rezeptive L2-Kompetenzen im Bereich des Hörverstehens in der Gesamtstichprobe erhoben und als separater Sprachbaustein wurde auch der Wortschatz anhand eines eigenen Testteils erfasst.

Für die Zielsprache Italienisch fallen die Ergebnisse des rezeptiven Testteils höher aus als die des produktiven. Der größte Teil der Ergebnisse beim **Hörverstehen** liegt auf dem B2-Niveau (39,7%), gefolgt von B1 (25,5%). Im Deutschen als L2 hingegen bleibt auch in der Sprachrezeption A2 (39,4%) das häufigste Ergebnis.

Etwas anders sieht die Situation beim **Wortschatzbaustein** aus: Hier rückt für das Deutsche als L2 die Stufe B1 (40,3%) an die erste Stelle, A2 bleibt weiterhin stark vertreten (32,9%). Ganz ähnlich sieht die Verteilung der frequentesten Werte für die Zielsprache Italienisch aus: B1 liegt hier vorn (42,9%), gefolgt von A2 (33%). Die Ergebnisse der mündlichen Tests können aufgrund des kleinen Stichprobenumfangs für diesen Teil der Testungen nicht als repräsentativ gelten, ergänzen aber dennoch das Bild der Sprachkompetenzen in der Schülerschaft, indem auch sie schlüssig Hinweise auf Stärken und Schwächen liefern.

Lohnenswert ist ein Blick insbesondere auf die sprachlichen Teilbereiche, die noch eine **Herausforderung** für die SchülerInnen bilden. Im Rahmen der Erhebung waren ganz alltägliche Situationen zentral, wie z. B. ein Einkauf im Supermarkt oder Probleme mit Internetkontakten, um die es in den schriftlichen Testteilen ging.

Die sprachliche Bewältigung dieser Situationen bereitete einem großen Teil der Schülerschaft Schwierigkeiten. Bei den mündlichen Tests hat sich gezeigt, dass von den vier vorgesehenen Aufgaben eine Wegbeschreibung mit eingebundener Problemlösung die schwierigste Aufgabe, u. z. in beiden Zielsprachen, darstellte. Auch die Ergebnisse der Hörverstehenstests wiesen darauf hin, dass neben etwas alltagsferneren bzw. abstrakteren Themen (z. B. Radionachrichten) auch wieder die Bewältigung von alltäglichen Situationen, wie das Verstehen von Ausgehtipps im Radio, Schwierigkeiten bereitete. Die schwachen Ergebnisse gerade in diesen alltäglichen Domänen, die durchaus zur lebensweltlichen Wirklichkeit der SchülerInnen gehören, zeigen einmal mehr, dass die Zweitsprache kaum Alltagsrelevanz bei den Jugendlichen zu besitzen scheint. Zudem deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die (Ober-)Schule auch nicht durchwegs ausreichend auf einen außerschulischen Alltag in der L2 vorzubereiten imstande ist, obwohl sie sich – gleichermaßen für die Gymnasien und die Fachoberschulen beider Schulsysteme – in den aktuellen Rahmenrichtlinien¹ unter Bezug auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen einem kommunikativen Ansatz verschrieben hat und die Berücksichtigung unterschiedlicher Sprachsituationen und des Lebensumfelds der Jugendlichen vorsieht. Die Maßnahmenpakete zur Mehrsprachigkeit für den Zeitraum 2016 bis 2020 der beiden Schulsysteme gehen diesen eingeschlagenen Weg weiter, wenn auch mit unterschiedlichen Akzentsetzungen².

Von den bei den schriftlichen Testteilen bewerteten Kriterien stellten für beide Zielsprachen die Wortschatzbeherrschung und die grammatische Korrektheit die schwierigsten dar. Einen eigenen Hinweis ist außerdem das Kriterium der soziolinguistischen Angemessenheit wert, da vor allem sie es ist, „die Kenntnisse und Fertigkeiten [betrifft], die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind.“ (GERS 2011). Da das Kriterium der soziolinguistischen Angemessenheit bis einschließlich B1 – neben anderen Aspekten – ein lediglich neutrales Register im Sprachgebrauch vorsieht, konnten für einen Großteil der Schülerschaft Registerunterschiede (z. B. der Gebrauch eines formellen oder informellen, freundschaftlichen etc. Registers) überhaupt nicht bewertet werden, genauso wenig die Verwendung alltagssprachlich üblicher idiomatischer Redemittel, die erst auf höheren Niveaustufen erwartet werden. Berücksichtigt werden konnten hingegen die Einhaltung von Höflichkeitskonventionen u. Ä. und die Durchführung einer Reihe von Sprachfunktionen (wie z. B. Begrüßung, Entschuldigung).

Was die rezeptiven Fertigkeiten betrifft, hat sich gezeigt, dass es den SchülerInnen mit Deutsch als L2 insbesondere an strategischen Kompetenzen im Hinblick auf das Globalverstehen mangelte, um aus komplexeren, inhaltsdichten Texten zentrale Aussagen zu extrahieren, auch wenn die Texte nicht im Detail verstanden werden. Defizite in der Wortschatzbeherrschung mögen diese Schwierigkeiten zudem verstärken. Als am einfachsten zu beantworten erwiesen sich solche Fragen, bei denen Detailinformationen selektiv identifiziert werden sollten.

Für Italienisch als L2 war es hingegen weniger einfach, Tendenzen festzustellen. Einiges wies darauf hin, dass das Verstehen von Einzelwörtern, aber auch von kommunikativen Mehrwortausdrücken Schwierigkeiten bereitete, dass sich also Schwächen in der Wortschatzbeherrschung, die sich in produktiven Sprachhandlungssituationen zeigten, auch negativ auf der Ebene der sprachlichen Rezeption bemerkbar machten. Dass das

¹ Vgl. Deutsches Schulamt (2010): Rahmenrichtlinien des Landess für die Festlegung der Curricula in den deutschsprachigen Gymnasien und Fachoberschulen. Lana: Lanarepro., Intendenza Scolastica Italiana (2010): Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli della scuola secondario di secondo grado in lingua italiana della provincia di Bolzano. Bolzano.

² Vgl. Deutsches Bildungsressort, Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.) (2015): Förderung der Mehrsprachigkeit in der deutschen Schule. Maßnahmenpaket 2016-2020., Italienisches Bildungsressort, Autonome Provinz Bozen, Dienststelle für die Zweitsprache (Hrsg.): Maßnahmen und Initiativen zur Umsetzung der Mehrsprachigkeit Deutsch als Zweitsprache im italienischen Bildungssystem Leitlinien 2016-2020. Bozen (bislang unveröffentlicht).

Kombinationsverhalten von Wörtern, also das Wissen um typische Wortverbindungen, auch für das Deutsche als L2 ausbaufähig ist, das haben die Ergebnisse des Wortschatztests zum Vorschein gebracht.

Die kurze Zusammenfassung des Ist-Standes der Sprachlandschaft wird im Folgenden durch die diachrone Zusammenschau fortgesetzt, d. h. der Blick richtet sich auf die **Entwicklung der Zweitsprachkompetenzen zwischen der ersten und der zweiten KOLIPSI-Studie:**

Die Ergebnisse (anhand der Auswertungen der ersten schriftlichen Aufgabe in beiden Studien) zeigen klar, dass die Zweitsprachkompetenzen seit der ersten Erhebung abgenommen haben. Das trifft auf beide Zielsprachen, Deutsch und Italienisch, zu, wenngleich die Unterschiede für Deutsch als L2 etwas weniger markant ausfallen.

Der Vergleich der Ergebnisse für die Zielsprache Italienisch zeigt in der Neuauflage eine deutliche Verlagerung der Kompetenzen nach unten in Richtung A2. Während sich in der ersten KOLIPSI-Erhebung die zentralen Kompetenzbereiche zwischen B1 (46%) und B2 (41,1%) bewegten, bleibt in der Neuauflage B1 zwar die frequenteste Bewertung (52%), doch ist der A2-Anteil beträchtlich gewachsen (20%), sodass er beinahe gleichauf mit dem B2-Niveau (21,7%) liegt.

Eine Zweiteilung der Ergebnisse, die, ausgehend von dem bekannten Qualitätssprung ab B2, in niedrige Kompetenzen (A1-B1) und hohe Kompetenzen (B2-C1) unterscheidet, zeigt bei KOLIPSI-I eine beinahe gleiche Verteilung zwischen den niedrigen und hohen Werten (A1-B1: 49% und B2-C1: 51%), bei KOLIPSI-II hingegen eine völlig andere Verteilung mit nur mehr knapp 28% der Ergebnisse auf den hohen Stufen (A1-B1: 72,4% und B2-C1: 27,6%).

Der Vergleich der Ergebnisse für Deutsch als L2 zeigt ebenfalls einen Trend nach unten auf, allerdings mit anderen Veränderungsschwerpunkten als für Italienisch als L2. Beim Deutschen als L2 hat insbesondere das am häufigsten vorkommende Ergebnis auf B1 (50,2%), an zweiter Stelle gefolgt von A2 (29,1%), in der Neuauflage (B1 34,5%) an die darunterliegenden Stufen A2 (36%), aber auch A1 (9,8%) abgegeben. Somit ist A2 zur frequentesten Bewertung in der Neuauflage geworden, wenngleich sie beinahe gleich stark vertreten ist wie das B1. Relativ stabil geblieben sind die Ergebnisse auf den hohen Stufen (B2-C1) (auch wenn zu erwähnen ist, dass diese eine vergleichsweise kleine Schülergruppe betreffen).

Eine Zweiteilung der Ergebnisse nach niedrigen (A1-B1) und hohen Kompetenzen (B2-C1) zeigt ein praktisch unverändertes Ergebnis zwischen den beiden Studien (KOLIPSI I – A1-B1: 80% und B2-C1: 20%, KOLIPSI II: A1-B1-80,2% und B2-C1: 19,8%) (Abbildung 1). Die Veränderungen im Hinblick auf die Zielsprache Deutsch haben sich hingegen insbesondere innerhalb der niedrigen Stufen vollzogen. Wird folglich eine Zweiteilung der Ergebnisse zwischen den unteren A-Niveaus (A1-A2) einerseits und den höheren B-/C-Niveaus (B1-C1) andererseits vorgenommen, werden markante Veränderungen deutlich, u. z. insofern, als sich in der ersten Studie knapp 30% der SchülerInnen auf A1-A2 befanden, in der zweiten Studie hingegen knapp 46% (KOLIPSI I – A1-A2: 29,8% und B1-C1: 70,2%, KOLIPSI II – A1-A2: 45,7% und B1-C1: 54,3%) (Abbildung 2).

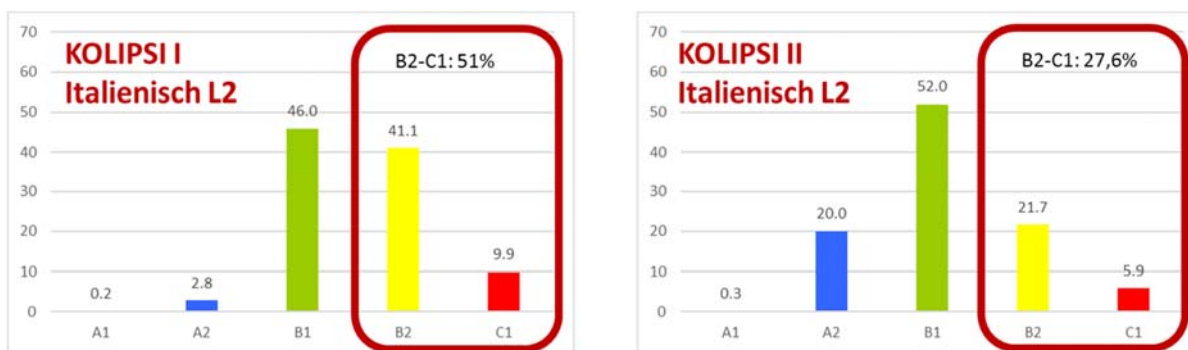


Abbildung 1: KOLIPSI I (Schuljahr 2007/08) vs. II (Schuljahr 2014/15): Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Italienisch als L2 (TN 1029, TN 1148)



Abbildung 2: KOLIPSI I (Schuljahr 2007/08) vs. II (Schuljahr 2014/15): Ergebnisse (in Prozent) des schriftlichen Tests (Aufgabe 1) für Deutsch als L2 (TN 285, TN 420)

Die Zusammenschau macht deutlich, dass für beide Zielsprachen das in beiden Schulsystemen für die Matura anvisierte Zielniveau B2 seit der ersten KOLIPSI-Studie weiter in die Ferne gerückt ist. Besonders nachdenklich stimmt dabei nicht nur die Tatsache, dass trotz der vielen Unterrichtsstunden und Initiativen die Zweitsprachkompetenzen nicht höher sind, sondern vor allem die Tatsache, dass seit der ersten Erhebung für einen noch größer gewordenen Teil der Jugendlichen eine aktive Teilnahme am L2-Alltagsleben in der Zweitsprache kaum oder nur schwer möglich ist.

Welche **Faktoren tragen nun wesentlich dazu bei**, ob die SchülerInnen **höhere oder niedrigere Sprachkompetenzen** aufweisen? Darauf können die Ergebnisse der Fragebogenerhebung Antworten geben.

In den Blick genommen wurden dabei ausschließlich die SchülerInnen, die sich selbst als einsprachig bezeichnet haben, sind doch sie es, die die vergleichsweise schwächsten Zweitsprachkompetenzen besitzen. Dabei unterscheiden sich die Einflussfaktoren zwischen deutsch- und italienischsprachigen SchülerInnen in einigen Bereichen voneinander (Abbildung 3).

Bei den italienischsprachigen SchülerInnen bilden allen voran Dialektkompetenzen (nach Selbsteinschätzung der SchülerInnen) im Deutschen einen wesentlichen Prädiktor für gute L2-Kompetenzen. Dass gute L2-Kompetenzen mit Dialektkompetenzen einhergehen, ist ein deutliches Indiz dafür, dass Sprachenlernen dort funktioniert, wo die Sprache (außerschulische) Alltagsrelevanz besitzt. Nicht von ungefähr kommt es also, dass zu den wichtigsten Faktoren im Hinblick auf gute Sprachkompetenzen auch die Verwendung des Deutschen außerhalb der Schule zählt. Da der Alltag des vorwiegend deutschsprachig ausgerichteten Teils der Südtiroler

Gesellschaft nun einmal dialektgeprägt ist, scheint ein sprachlicher Qualitätssprung gänzlich ohne Annäherung an dialektale bzw. umgangssprachliche Varietäten kaum möglich. Dabei geht es nicht darum, solche Varietäten auch produktiv zu beherrschen, sondern darum, doch wenigstens Grundlagen rezeptiver Kompetenzen zu erwerben. Genauso wenig geht es darum, dass in der Intergruppenkommunikation die deutschsprachige Bevölkerung nicht dazu angehalten ist, sich ihrerseits etwas mehr einer standardnäheren Varietät des Deutschen zu bedienen. Die Ergebnisse der KOLIPSI-Studie zeigen u. a., dass knapp die Hälfte der italienischsprachigen SchülerInnen Dialektkompetenzen erwerben möchte, wenngleich sich rund ein Drittel gegenteilig äußert. Außerdem äußert sich die Hälfte der SchülerInnen negativ zur Möglichkeit, entsprechende Fertigkeiten in der Schule zu lernen. Dabei sehen die Rahmenrichtlinien Fertigkeiten zum rezeptiven Verstehen der Umgangssprache, auch mit dialektaler Färbung, explizit vor³. Als weiterer relevanter Einflussfaktor zum Erwerb guter Zweitsprachkompetenzen hat sich der sozioökonomische Hintergrund herauskristallisiert, worauf die SchülerInnen mit ihren Familien freilich nicht Einfluss nehmen können, weshalb ein Auffangen durch politische Maßnahmen nötig ist. Auch der Besuch eines Gymnasiums trägt wesentlich dazu bei, dass sich hohe Sprachkompetenzen entwickeln können.

Der Schultyp hat sich im Übrigen bei den deutschsprachigen SchülerInnen als gleich wichtiger Faktor im Hinblick auf das Zweitsprachlernen herausgestellt wie bei den italienischsprachigen SchülerInnen. Und auch hier ist es wieder der aktive Gebrauch der Zweitsprache außerhalb der Schule, der sich signifikant positiv auf die Sprachkompetenzen auswirkt. Dass zum Zweitsprachlernen in Südtirol eine gelebte Zweisprachigkeit in der alltäglichen Lebenswirklichkeit der SchülerInnen gehört, lässt sich auch daran ablesen, dass ein häufiger, regelmäßiger und enger Kontakt zu einem bzw. einer „besten“ FreundIn ebenfalls zum Erwerb guter Zweitsprachkompetenzen beiträgt. Ängste bzw. Unsicherheiten im direkten Austausch bilden hingegen einen Faktor, der vom aktiven Gebrauch der L2 abhält und sich negativ auf die Sprachkompetenzen auswirkt – oder positiv ausgedrückt: Wer sich beim Zweitsprachgebrauch ungezwungen und wohl fühlt, kann mit positiven Effekten bzgl. der Sprachkompetenzen rechnen. Ein Wohlbefinden beim aktiven Sprachgebrauch und ein tatsächlicher aktiver Sprachgebrauch befruchten sich freilich wechselseitig positiv. Dass dies für die italienischsprachigen SchülerInnen nicht im selben Ausmaß zutrifft wie für die deutschsprachigen SchülerInnen, mag zum Teil daran liegen, dass die italienischsprachigen SchülerInnen die Zweitsprache in der Intergruppenkommunikation kaum verwenden. Selbstverständlich sind auch bei ihnen Unsicherheiten beim aktiven Zweitsprachgebrauch festzustellen, dennoch sind es vermehrt ihre deutschsprachigen AltersgenossInnen, die ihre Hemmungen überwinden und sich eher ins sprachliche Abenteuer stürzen, wodurch sie sich selbst mehr Gelegenheiten schaffen, die zweite Sprache im Alltag zu verwenden.

³ Vgl. Intendenza Scolastica Italiana (2010): Indicazioni provinciali per la definizione dei curricoli della scuola secondario di secondo grado in lingua italiana della provincia di Bolzano. Bolzano: "linguaggio quotidiano – anche connotato dialettalmente" (bzgl. Gymnasien s. S. 25, Fachoberschulen S. 54).

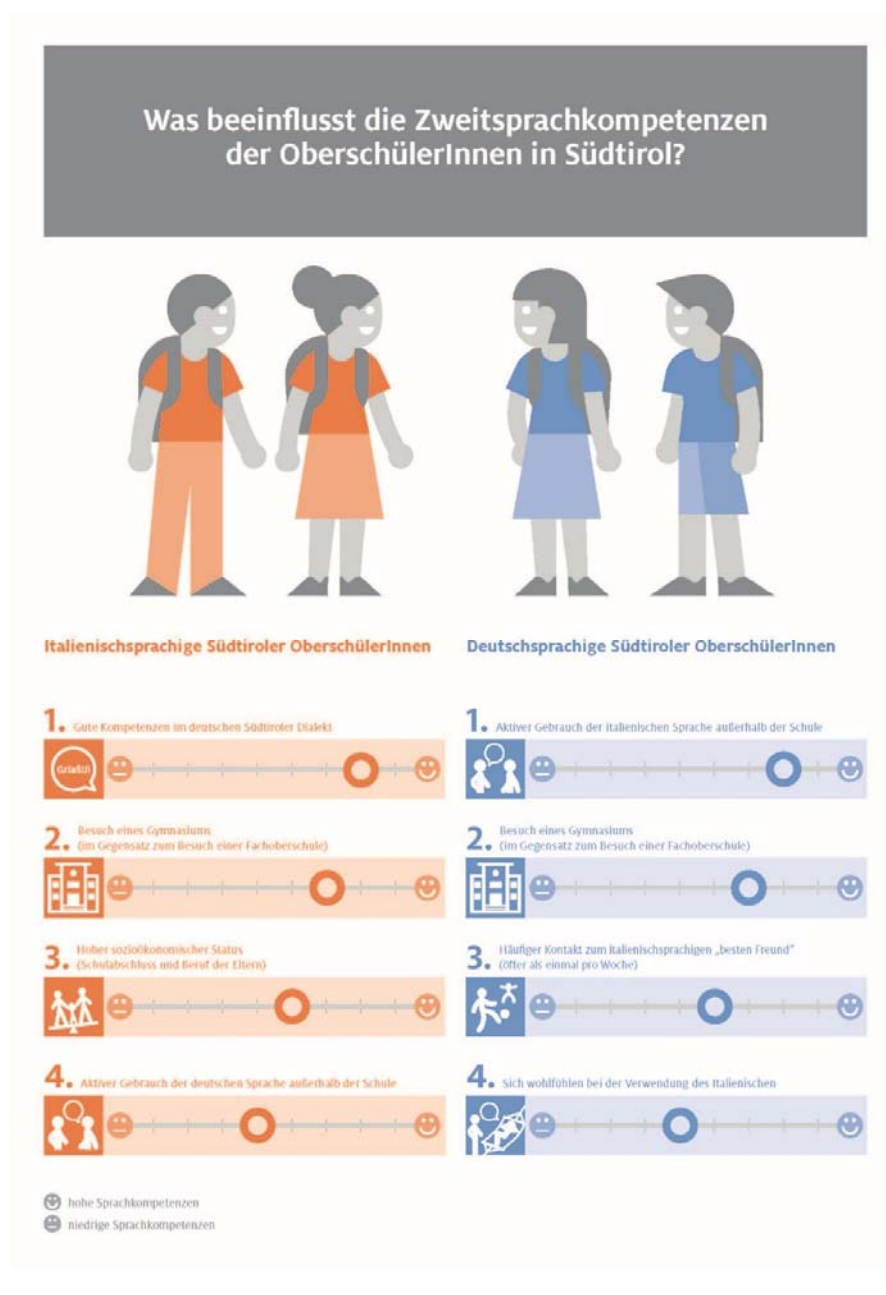


Abbildung 3: Einflussfaktoren auf die L2-Kompetenzen

Wenn neben der schulischen die außerschulische Domäne und Freundschaften dort so wichtig sind, um gute Zweitsprachkompetenzen zu erwerben, wie können Politik, Schule und Familie dazu **beitragen**, dieses informelle **Lernen zu fördern**?

Die Daten haben klar gezeigt, dass Freundschaften bei den Jugendlichen insbesondere über zwei Kanäle entstehen, nämlich in der Schule und bei sportlichen Aktivitäten in der Freizeit. Da Freundschaften wesentlich im schulischen Umfeld entstehen, könnte sich ein weiterer Ausbau des Schüleraustausches und schulsystemübergreifender Initiativen positiv auf das Sprachenlernen auswirken. Hinzuweisen ist an dieser Stelle noch einmal explizit darauf, dass sich der eben vorgestellte Teil der Auswertungen auf die SchülerInnen bezieht, die familiär vorwiegend einsprachig sozialisiert sind, und nicht auf SchülerInnen, die sich als zweisprachig

bezeichnen und deren Zweitsprachkompetenzen ohnehin höher sind. Die Frage nach zusätzlichen schulischen Angeboten für zweisprachige, deutsch-italienische SchülerInnen ist letztlich auf politischer Ebene zu klären. Sie war nicht Thema der KOLIPSI-Studie. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive bestehen im Grunde keine Einwände gegen solche zusätzlichen zweisprachigen Angebote, wie sie in jüngster Zeit wieder verstärkt öffentlich diskutiert wurden, wobei eine gute Planung und Vorbereitung, aber auch eine wissenschaftliche Begleitung neben der Klärung rechtlicher Aspekte für ein Gelingen wichtig sind. Zu bedenken ist bei zusätzlichen Angeboten auch, inwiefern es gelingt, Bedürfnisse auch der SchülerInnen mit anderen sprachlich-kulturellen Hintergründen mitzudenken und nicht ausschließende bzw. elitäre Nischen für einen kleinen Teil der Schülerschaft zu schaffen.

Aufmerksame LeserInnen mögen sich an dieser Stelle vielleicht fragen, warum der Name „CLIL“, also das „Content and Language Integrated Learning“ bzw. der Sachfachunterricht in einer anderen als der Schulsprache, noch nicht gefallen ist. CLIL-Initiativen haben in Südtirol, ausgehend von den 90er Jahren an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache, stetig zugenommen, und der Einsatz von CLIL-Unterricht ist ab dem Schuljahr 2013/14 in Anlehnung an die staatliche Oberschulreform auch an Oberschulen mit deutscher Unterrichtssprache möglich, wobei der Weg zu innovativen Projekten des Sprachenlernens an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache bereits durch die entsprechenden Landesgesetze von 2008 geebnet wurde⁴. In den vergangenen Jahren kann beinahe schon von einem CLIL-Hype gesprochen werden. Nicht zuletzt deshalb wurde eine Reihe von Fragen rund um den CLIL-Unterricht auch in die neue KOLIPSI-Fragebogenerhebung aufgenommen. Während an den Schulen mit deutscher Unterrichtssprache nur etwa ein Viertel der SchülerInnen CLIL-Erfahrungen gemacht hat, war es an den Schulen mit italienischer Unterrichtssprache fast die Hälfte. Die CLIL-Erfahrungen der deutschen SchülerInnen beziehen sich größtenteils auf die Oberschule, während die italienischen SchülerInnen auf allen Schulstufen von CLIL-Erfahrungen berichten, ein Fünftel von ihnen hat durchgehend von der Grund- bis zur Oberstufe an CLIL-Initiativen teilgenommen. Insgesamt werden die CLIL-Erfahrungen von einem Großteil der SchülerInnen positiv bewertet, besonders was den sprachlichen und inhaltlichen Lernzuwachs betrifft, während die Wertschätzung der L2 dadurch bei einer geringeren Anzahl der SchülerInnen gewachsen ist. Untersucht wurde auch, inwiefern sich der CLIL-Unterricht auf die L2-Kompetenzen der SchülerInnen mit Deutsch als L2 ausgewirkt hat⁵. Die Ergebnisse haben klar gezeigt, dass die Erfahrungen nicht zu signifikant besseren L2-Kompetenzen geführt haben, selbst dann nicht, wenn die Erfahrungen alle drei Schulstufen betroffen haben (in letzterem Fall gibt es lediglich kleine positive Unterschiede im Bereich der Wortschatzbeherrschung). Zu beachten ist, dass die KOLIPSI-Erhebung darauf abgezielt hat zu untersuchen, inwiefern die SchülerInnen aktiv am Alltagsleben der L2 teilnehmen können. Eine solche Teilhabe wurde mithilfe von CLIL-Erfahrungen im Hinblick auf Deutsch als L2 bislang nicht wesentlich erleichtert, ist allerdings auch nicht zentrales Ziel von CLIL. Inwiefern sich schulisch relevante sprachliche o. a. Aspekte durch die Erfahrungen verändert haben, kann mit dieser Studie nicht beantwortet werden. Ein Ausbau des Monitorings von CLIL-Initiativen sowie längerfristig angesetzte, systematische wissenschaftliche Begleitstudien bieten sich an, deren Stärken und Schwächen empirisch zu untersuchen, um künftig noch zielgerichtete Maßnahmen treffen zu können.

⁴ Vgl. u.a. Beschluss der Landesregierung Nr. 5053 vom 06.10.1997, Landesgesetz Nr. 5 vom 16.08.2008, Beschluss der Landesregierung Nr. 1034 vom 08.07.2013, Beschluss der Landesregierung Nr. 18 vom 12.01.2016

⁵ Der Anteil der SchülerInnen mit Italienisch als L2 war zu klein, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten.

Was Initiativen zum Sprachenlernen in der Schule betrifft, so geht aus den Maßnahmenpaketen zur Förderung der Mehrsprachigkeit an beiden Schulsystemen für den Zeitraum 2016-2020⁶ hervor, dass eine Vielzahl von Initiativen zum L2-Lernen bzw. zur Förderung der Mehrsprachigkeit insgesamt bereits angedacht sind bzw. umgesetzt werden, auch der außerschulische Bereich wird eigens angesprochen. Explizit wird auch auf wissenschaftliche Studien, wie etwa die KOLIPSI-Studie, hingewiesen. In diesem Zusammenhang ist zu wünschen, dass die Ergebnisse der KOLIPSI-Erhebung ein relevantes Instrument darstellen, um auf der Grundlage empirisch erhobener Daten zum gezielten Setzen entsprechender Maßnahmen beizutragen, und dass es gelingt, die Verzahnung zwischen lokaler Schul- bzw. Bildungspolitik und Forschung künftig noch weiter voranzutreiben.

Da, um den eben angesprochenen außerschulischen Bereich aufzugreifen, neben der Schule die Domäne des Sports diejenige ist, in der die Jugendlichen die meisten Freundschaften knüpfen, und der Kanal der Freundschaften wie ein Sprachlernkatalysator wirkt, bietet sich insbesondere auch dieser Bereich an, noch mehr Raum für Austausch zu schaffen, bei dem der gesteuerte Gebrauch beider Sprachen zum Erreichen gemeinsamer Ziele relevant wird (s. dazu in der ersten KOLIPSI-Studie, Abel et al 2012).

Schließlich sind die Familien und ihre Rolle beim Sprachenlernen zu nennen. In der KOLIPSI-Studie wurde die Stimme der Eltern im Rahmen der Fragebogenerhebung eigens mit einbezogen. Für den allergrößten Teil der Eltern ist es außerordentlich wichtig, dass die eigenen Kinder die Zweitsprache gut erlernen, und sie geben auch an, sie dazu zu ermutigen. Diesbezüglich lässt sich allerdings bei vielen die Tendenz beobachten, das Sprachenlernen stark an die Schule abzuschieben, teilweise jedoch ohne selbst vorzuleben, was von den bzw. für die eigenen Kinder gewünscht wird, eine Feststellung, die die Aufforderung an die Eltern, selbst auch zu Sprach- oder Sprachlernvorbildern zu werden, impliziert. Die Ergebnisse haben auch gezeigt, dass die Eltern ihre Kinder v. a. dazu ermutigen, die zweite Sprache zu lernen, was diese auch entsprechend wahrnehmen, während sie hingegen die Aufforderungen der Eltern, auch Kontakte zu Mitgliedern der L2-Gemeinschaft zu suchen, nicht in derselben Weise zur Kenntnis nehmen. Eine Möglichkeit für die Eltern diesbezüglich kann es sein, gemeinsam mit ihren Kindern auszuloten, welche Freizeitaktivitäten angeboten werden und welche sich zudem für einen verstärkten Austausch mit Jugendlichen der L2 anbieten.

Zudem lässt sich beobachten, dass instrumentelle Aspekte, wie etwa der berufliche Erfolg, im Zusammenhang mit dem Zweitsprachenlernen stark im Vordergrund stehen, insbesondere bei den italienischsprachigen Eltern. Aber auch die SchülerInnen selbst äußern sich stark instrumentell, d. h. mit Blick auf künftige Berufschancen. Die Ergebnisse der KOLIPSI-Erhebungen bestätigen damit Eindrücke, die sich nicht zuletzt im öffentlichen Diskurs und in der lokalen Presse widerspiegeln. Die allgemeine Rhetorik geht teilweise dahin, unzureichenden Zweit-, aber auch Fremdsprachenunterricht als eine Art Bildungsdeprivation mit möglichen nachteiligen Konsequenzen auf dem späteren Arbeitsmarkt zu beschreiben. Gegen die Argumentation ist im Prinzip nichts einzuwenden, sie spiegelt die Meinung vieler wider und findet breiten Konsens. Und doch scheint eine so stark unterrichts- und zweckorientierte, vom sozialen und kulturellen Umfeld weitgehend losgelöste, Perspektive im Zusammenhang mit dem Zweitsprachlernen in Südtirol eindeutig zu kurz gegriffen. Am Ausbau der Alltagsrelevanz der Zweitsprache führt, so die Ergebnisse der KOLIPSI-Studie, im Hinblick auf die Verbesserung der L2-Kompetenzen im Kontext Südtirol kein Weg vorbei. Dazu zählt, den Kontakt zu Gleichaltrigen der L2 zu suchen und zu intensivieren, in lockerer und unangespannter Atmosphäre die L2 zu gebrauchen

⁶ Vgl. Deutsches Bildungsressort, Autonome Provinz Bozen-Südtirol (Hrsg.) (2015): Förderung der Mehrsprachigkeit in der deutschen Schule. Maßnahmenpaket 2016-2020., Italienisches Bildungsressort, Autonome Provinz Bozen, Dienststelle für die Zweitsprache (Hrsg.): Maßnahmen und Initiativen zur Umsetzung der Mehrsprachigkeit Deutsch als Zweitsprache im italienischen Bildungssystem Leitlinien 2016-2020. Bozen (bislang unveröffentlicht).

und dabei auch den Mut zu finden, sich sprachlich zu exponieren, und gleichzeitig zu versuchen, mit Interesse und Freude die Sprache des Anderen zu verstehen. Verantwortung dafür tragen die Schule, aber gleichermaßen die Politik und die Familien und nicht zuletzt auch die Jugendlichen selbst.

