

Il bilinguismo del Trentino - Alto Adige: le interferenze fonologiche

Tepšić, Lara

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:507558>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-23**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



Sveučilište u Splitu
Filozofski fakultet
Odsjek za talijanski jezik i književnost

Il bilinguismo del Trentino – Alto Adige: le interferenze fonologiche

Diplomski rad

Split, 2023.

Università di Spalato
Facoltà di Scienze Umanistiche e Sociali
Corso di Laurea Magistrale in Italianistica

Il bilinguismo del Trentino – Alto Adige: le interferenze fonologiche

LA TESI DI LAUREA

Candidata: Lara Tepšić

Relatrice: doc. dr. sc. Andrea Rogošić,

Spalato, 2023

Ringrazio tutte le professoresse e in particolare la mia relatrice doc. dr. sc. Andrea Rogošić per tutto il sostegno e l'interesse per questa tesi. Vorrei anche esprimere la mia sincera gratitudine alla prof.ssa Sabine E. Koesters Gensini per l'aiuto e tempo che mi ha dedicato durante la stesura della tesi e che con attenzione ha supportato il mio lavoro.

INDICE

1. Introduzione	1
1. Il caso peculiare del Trentino – Alto Adige.....	3
2.1. Terra di confine	3
2.2. Lotte per indipendenza e la questione linguistica	5
2.3. Lingua come tratto identitario.....	10
2.4. Sistema scolastico	14
2.4.1. Il ruolo dei fattori extralinguistici nell'apprendimento di L2	17
3. La problematica di bilinguismo	25
3.1. La definizione di bilinguismo	25
3.2. Le tipologie di bilinguismo	28
3.3. Bilinguismo e le interferenze	31
3.3.1. L'interferenza fonologica.....	34
4. Analisi contrastiva fonetico – fonologica: italiano – tedesco	36
4.1. Differenze foniche.....	36
4.1.1. Segmenti vocalici	36
4.1.2. Segmenti consonantici.....	43
4.2. Differenze fonologiche	47
4.2.1. Segmenti vocalici	47
4.2.2. Segmenti consonantici.....	50
4.3. Differenze prosodiche	53
5. Conclusione.....	58
6. Riassunto.....	60
6.1. Sažetak.....	61
7. Bibliografia	62

1. Introduzione

Il Trentino-Alto Adige, sia dal punto di vista linguistico, storico, sociologico o culturale, rappresenta un campo di studio particolarmente interessante. I due gruppi linguistici italiano e tedesco hanno storicamente convissuto sul medesimo territorio senza condividere lingua, storia, cultura, e tradizioni. La storia turbolenta, le circostanze politiche, e la posizione geografica di confine, dove per i secoli alternativamente cambiavano il dominio italiano e tedesco, hanno determinato la realtà sociolinguistica odierna segnata soprattutto da una situazione bilinguistica peculiare. In Trentino-Alto Adige la lingua ha sempre assunto un valore altamente simbolico in quanto è un elemento fondamentale dell'identità personale che riflette la nostra origine culturale e può creare un senso di appartenenza a una determinata comunità. Caratterizzata da una significativa diversità linguistica, la regione rappresenta un contesto sociolinguistico unico in cui le dinamiche del bilinguismo creano una panoramica linguistica particolare che si riflette nella vita quotidiana delle persone, nelle istituzioni, nell'educazione, e nelle attività culturali. Nelle regioni in cui coesistono più lingue, cioè nelle situazioni di contatto linguistico, è comune che si verifichino interferenze tra le lingue coinvolte. Le interferenze linguistiche si manifestano quando gli elementi di una lingua influenzano l'altra, portando a tratti linguistici che non sono tipici della lingua di destinazione. Le interferenze linguistiche sono un fenomeno naturale nel bilinguismo e nel contesto del Trentino-Alto Adige possono derivare dalle somiglianze e dalle differenze tra l'italiano e il tedesco.

La presente tesi ha l'obiettivo di esporre il fenomeno di bilinguismo nel contesto del Trentino-Alto Adige, con particolare attenzione alle interferenze fonologiche. La tesi è divisa in tre parti.

Nella prima parte si intende esplorare come i fattori storici, geografici e politici hanno influenzato le dinamiche del bilinguismo che presenta un aspetto chiave della realtà sociolinguistica molto complessa. Verranno considerate le radici storiche del bilinguismo nella regione, nonché i fattori politici, sociali e culturali che hanno contribuito alla sua formazione e alla sua evoluzione nel corso del tempo. Inoltre, questa tesi si concentrerà sulle implicazioni del bilinguismo per la società, l'istruzione e la comunicazione all'interno della regione. Verranno esplorate le politiche linguistiche adottate per gestire il sistema scolastico e

promuovere la valorizzazione e la tutela delle identità linguistiche e culturali presenti nella regione.

La seconda parte della tesi affronta il problema della definizione del bilinguismo, riconoscendo la sua natura complessa e multiforme. Attraverso l'esame delle teorie linguistiche esistenti, vengono esplorati vari aspetti e tipologie del bilinguismo. L'obiettivo di questa analisi teorica è facilitare una comprensione più approfondita delle caratteristiche uniche del bilinguismo in Trentino-Alto Adige e delle sfide che esso comporta.

Nella terza parte si intende analizzare e comprendere le interferenze fonologiche che si verificano tra l'italiano e il tedesco nel contesto bilingue del Trentino-Alto Adige. Saranno esaminate le similarità e le differenze tra i sistemi fonetici e fonologici delle due lingue, mettendo in luce gli aspetti che possono influenzare l'acquisizione e la produzione dei suoni nelle due lingue da parte dei parlanti bilingui. Attraverso una combinazione di approcci teorici e analisi fonologiche questa tesi si propone di rispondere alle seguenti domande di ricerca: quali sono le principali difficoltà e sfide che affrontano gli italofoeni nell'apprendimento del tedesco? Quali sono i fattori che influenzano l'occorrenza di tali difficoltà? Come possono essere superate queste interferenze fonologiche nell'acquisizione e nell'apprendimento del tedesco come L2?

Infine, questa tesi mira a fornire una panoramica completa del bilinguismo nel Trentino-Alto Adige, evidenziando le sue peculiarità e le sue implicazioni per la società. L'obiettivo finale è quello di contribuire a una maggiore comprensione del fenomeno del bilinguismo e dei suoi effetti sulla vita quotidiana delle persone che vivono in questa regione.

1. Il caso peculiare del Trentino – Alto Adige

2.1. Terra di confine

La regione italiana più settentrionale, oggi conosciuta come il Trentino - Alto Adige è nel corso della sua storia sempre stata un'area bilingue dove, per posizione geografica e circostanze storico-politiche, il mondo italiano e quello tedesco sono entrati in contatto. L'obiettivo dei primi due capitoli è identificare e mettere in luce i momenti ed eventi chiavi nella storia del Trentino – Alto Adige e dimostrare come essi insieme alla posizione geografica hanno condizionato una peculiare situazione sociolinguistica così come la conosciamo oggi.

Già dal nome attuale, composto da due nomi, è ovvio che si tratta di una regione composta da due provincie distinte: il Trentino, la zona meridionale dove si parla italiano e le cui tradizioni culturali guardano all'Italia del nord e l'Alto Adige, la zona settentrionale dove si maggiormente parla tedesco e le cui tradizioni culturali guardano alla regione austriaca del Tirolo. Dietro a quel trattino ci sono non solo due regioni geograficamente e linguisticamente distinte, ma anche due culture e secoli di tensioni e conflitti risolti solo di recente.

L'inizio della loro storia risale all'epoca preromana con le prime tracce della presenza umana collocate dopo la fine dell'ultima glaciazione, intorno al 12 000 a.C. Lungo tutta la loro storia, a partire già dalle epoche protostoriche, possiamo rintracciare l'influenza germanica su questo territorio. Così sul territorio dell'attuale Alto Adige a partire dall'età del bronzo si hanno tracce di civiltà della cultura di Hallstatt; le popolazioni germaniche, indoeuropei originariamente provenienti dalla Scandinavia meridionale. Da questo fatto si può meglio vedere quanto sia lontana nella storia la presenza del mondo germanico in queste zone. Dall'altra parte, il Trentino in epoche preistoriche fu abitato dai Reti, un popolo di origine non indoeuropea di cui ancor oggi sappiamo pochissimo. Il primo contatto con il mondo germanico si ha nel II secolo a.C. quando discesero i Cimbri, popolazione germanica proveniente dalla Danimarca. I Reti dominarono da quelle parti fino al 15 a.C. quando furono sconfitti definitivamente da Tiberio e Druso, figli di Augusto, che annetterono tutta la regione all'Impero romano.

Con il crescente declino e la caduta finale dell'Impero romano la popolazione locale divenne sempre più esposta alla pressione delle popolazioni germaniche. In epoca successiva tutto il territorio divenne un corridoio d'invasione e porta d'accesso all'Italia per le varie popolazioni barbariche che venivano dal nord. Una delle prime popolazioni che discesero nel territorio dell'Alto Adige furono i Goti, il cui arrivo avviò il processo di germanizzazione. I primi ad insediarsi stabilmente furono i Bavaresi, i quali fecero dell'Alto Adige una regione prettamente tedesca annettendolo al Ducato di Baviera nel 590 d.C. Dall'altra parte, nel territorio del Trentino i primi che si fermarono furono i Langobardi. Loro fondarono il Ducato di Trento, di cui faceva parte anche Bolzano. Al sorgere della potenza carolingia, il Trentino passò sotto il dominio dei Franchi, mentre l'Alto Adige rimase alla Baviera fino al 778, quando anche esso venne incluso nel quadro dell'Impero Carolingio.

Con la caduta dell'Impero Carolingio e l'ascesa del Sacro Romano Impero, le popolazioni germaniche rafforzarono la loro posizione nella regione che subito portò ad un'altra divisione territoriale. Nel 954 l'Imperatore Ottone del Sacro Romano Impero divise nuovamente la regione: parte viene sottoposta al vescovo di Trento, parte al vescovo di Brixen/Bressanone. Nel Medioevo il Trentino-Alto Adige, facendo parte del Sacro Romano Impero governato da vari feudatari, ha svolto un ruolo importante nella storia della Chiesa cattolica, poiché era sede di molti importanti monasteri e centri religiosi. Fu in questi anni, precisamente nel 1027, che accadde anche l'organizzazione autonoma di Trento, sotto il principe vescovo nominato dall'Imperatore del Sacro Romano Impero.

Nel XII secolo dopo la conquista di Bolzano e la distruzione del palazzo vescovile, simbolo della sudditanza dal potente principato vescovile di Trento, nacque il concetto di Tirolo come regione a sé. Essa riuniva sotto un'unica amministrazione i territori dell'Austria meridionale, di parte del Friuli e dell'odierno Alto Adige, che infatti gli altoatesini chiamano Sud Tirolo (il nome italiano Alto Adige si riferisce all'alta valle del fiume Adige). In quel periodo emerse l'influenza della famiglia dei Conti di Tirolo che rimpiazzò il potere del principato vescovile e subito diventò così potente che influenzò tutta la politica regionale, anche a Trento. Nel 1531 Bolzano venne ceduta al Tirolo che pose le basi per la piena germanizzazione dell'Alto Adige. Da quel momento i due territori avanzarono separatamente, uno sotto l'Italia e l'altro sotto la Germania, finché Napoleone pose fine all'esistenza dei due principati.

Le guerre napoleoniche portarono a rivolgimenti in tutto il continente e così avvenne anche sul territorio dell'attuale Trentino – Alto Adige. Nel 1810, questo territorio fu occupato dalle truppe napoleoniche e assegnato al Regno d'Italia napoleonico. Negli 'anni francesi', i due decenni che vanno dalla prima invasione francese alla conclusione dell'avventura napoleonica, emergono gli elementi che successivamente caratterizzano la coesistenza nel territorio trentino-tirolese di popolazioni diverse dal punto di vista linguistico e culturale (Cosi 2012: 3). Alla dominazione francese si deve anche il nome Alto Adige. Dopo l'occupazione del territorio trentino-tirolese nacque, con capoluogo Trento, il "Dipartimento dell'Alto Adige", accogliendo così il nome del fiume più importante che la attraversa, che è spesso il caso quando i francesi denominano i loro dipartimenti, cioè le loro aree appena conquistate.

2.2. Lotte per indipendenza e la questione linguistica

Con il Congresso di Vienna e la liberazione europea del dominio napoleonico sia il Trentino che l'Alto Adige furono aggregati all'Impero austriaco. Iniziò allora un periodo di instabilità marcato dalle battaglie per l'indipendenza durante il quale si manifestarono i problemi con cui le popolazioni dovranno confrontarsi nei due secoli successivi: questioni relative ai confini, al bilinguismo, all'insegnamento scolastico. Grazie all'appoggio del potere austriaco i tedeschi, in seguito alle guerre d'indipendenza italiane, resero la scuola totalmente tedesca, eliminarono l'uso della lingua italiana negli uffici pubblici e nei tribunali, abolendo i diritti della minoranza italiana; solo la chiesa rimase bilingue (Cosi, 2012: 5). Ciò portò a manifestazioni irredentistiche degli italiani del Trentino, che rifiutavano la tedeschizzazione del Trentino e lottavano per l'unificazione del Trentino con il Regno d'Italia. Tuttavia, l'Alto Adige era fondamentalmente al di fuori dalle richieste irredentiste risorgimentali che interessavano il Trentino.

La fine della Prima Guerra Mondiale segnò anche la dissoluzione dell'Impero Austriaco e dunque, sia il Trentino che l'Alto Adige passarono al Regno d'Italia. Dopo cinque secoli che aveva fatto parte del Tirolo e quindi l'Impero Austriaco, l'Alto Adige passò sotto il dominio italiano che certamente suscitò i problemi della popolazione di lingua tedesca la quale si trovò a vivere in uno stato diverso, passando dallo status di appartenenza alla nazionalità dominante allo status di minoranza etnica. Con l'ascesa al potere di Mussolini e il regime fascista si aumentarono ancora di più le tensioni tra italo-foni e tedeschi in Alto Adige. Durante il

fascismo tutta la regione venne sottoposta ad un'italianizzazione forzata e violenta soprattutto attraverso l'impostazione esclusiva dell'italiano nell'amministrazione pubblica e nella scuola, il divieto dell'uso del tedesco in ogni contesto (funerali inclusi), la cancellazione o l'“assorbimento“ di istituzioni culturali di lingua tedesca (Brando, 2021). Per stabilire il modello italiano un ruolo fondamentale svolsero le riviste, i dizionari e le enciclopedie. Partendo dai tempi dell'irredentismo, ma proseguendo anche nel periodo fascista la più influente fonte delle misure non solo d'italianizzazione ma anche di bilinguismo fu sicuramente la rivista l'“Archivio per l'Alto Adige“ fondata nel 1906 da Ettore Tolomei, irredentista, fascista, geografo, politico, senatore e docente trentino. Sulle pagine dell'«Archivio», che alla zona dava il nome del dipartimento napoleonico trentino, Tolomei voleva dimostrare l'italianità della regione e dunque la necessità di porre il confine al Brennero.

Tolomei sosteneva che gran parte dei Sudtirolesi non fossero di etnia tedesca, bensì italiana germanizzata da secoli di dominio asburgico e quindi era necessario „restituire“ la loro autentica identità nazionale (Tasso, 2022: 321). Voleva descrivere, con immagini e parole, con criteri scientifici e in modo rigorosamente oggettivo, la zona a nord del Trentino vero e proprio, ma al di qua delle Alpi; giacché secondo lui questa zona apparteneva indubbiamente all'Italia geografica, ma non era ancora stata presa in considerazione della popolazione italiana (Framke, 1998: 75). Tutti i volumi dell'“Archivio“ testimoniano la convinzione che l'educazione all'italianità fosse possibile attraverso la lingua, la letteratura e i simboli e per quanto riguarda gli argomenti trattati, in primo piano c'era il principio territoriale dell'italianità geografica dell'Alto Adige. Essendo state queste terre una provincia dell'Impero romano e solo superficialmente germanizzate, secondo Tolomei, dunque, si aveva il diritto e il dovere di riscrivere i nomi tedeschi in lingua italiana. Ciò significava italianizzare sia i toponimi – impresa che riuscì pienamente – sia i cognomi con una grafia straniera.

Già dal XIX secolo Tolomei aveva teorizzato la sostituzione dei toponimi tedeschi con quelli italiani e (sempre) nel 1906 cominciò la stesura del Prontuario dei nomi locali dell'Alto Adige. Il Prontuario è l'elenco bilingue ordinato alfabeticamente di circa 8000 nomi che possono essere consultati nella forma italiano-tedesca o tedesco-italiana. Ne sono state pubblicate tre edizioni, apparse rispettivamente nel 1916, nel 1929 e nel 1935 (Mastrelli Anzilotti, 1998). L'edizione ultima, quella più aggiornata e completa, ancora oggi ha valore ufficiale. Qui è importante enfatizzare che il Prontuario non rappresenta né un lavoro di

improvvisazione né un'emotiva risposta politica del momento. Infatti, fu creato diversi anni prima dell'avvento di Mussolini al potere ed è un frutto di lavoro ben elaborato durante un processo di profonde ricerche scientifiche, linguistiche, e cartografiche che è durato una trentina d'anni. Per ogni toponimo è stata compilata una scheda, numerata progressivamente, con in evidenza il toponimo stesso, accompagnato dall'indicazione cartografica e dai dati relativi: al comune d'appartenenza; all'etimologia, con attestazioni archivistiche di particolare interesse per l'evoluzione fonetica e grafica del nome; al criterio seguito per la determinazione del nome italiano e infine a indicazioni di carattere geografico o di interesse generale (Mastrelli Anzilotti, 1998: 320).

In base alla logica di Tolomei, secondo la quale l'Alto Adige per le condizioni storico-geografiche apparteneva all'Italia, era considerato assolutamente giusto modificare anche i nomi tedeschi e riportare la loro forma italiana. Nell'”Archivio per l'Alto Adige” così si pubblicarono in quattro “puntate”, dal 1930 al 1935, gli elenchi dei cognomi tedeschi con le corrispondenti forme “corrette” che, nel 1936, culminarono in un monumentale lavoro raccolto in un volume unico comprendente una lista di 5365 cognomi sudtirolesi da italianizzare. (Tasso, 2021: 233) In somma, nonostante le opinioni divise l'Archivio ancor oggi vuole essere il periodico che informa gli Italiani (ma non solo gli Italiani) sulla realtà alto-atesina con una visione puramente scientifica e altamente culturale, in modo che la convivenza tra ladini, tedeschi e italiani sia sentita come condizione di progresso comune e non di mortificazione (Mastrelli Alberto, 1998: 317).

Con la Seconda Guerra Mondiale e l'annessione dell'Austria da parte di Hitler l'Alto Adige assieme al Trentino venne annesso al Terzo Reich. Ancora una volta la regione divenne oggetto di contesa tra la Germania nazista e l'Italia fascista, però rimase in mano ai tedeschi fino al 1945 quando fu liberato dalle truppe americane. Alla fine della seconda guerra mondiale Italia e Austria concordarono che l'Alto Adige sarebbe rimasto italiano ma con un grande grado di autonomia. Firmando l'accordo Degasperi – Gruber si pose la base dell'autonomia sudtirolese garantendo alla comunità tedesca, ricostituitasi quasi interamente, l'insegnamento nella lingua madre, il bilinguismo nelle pubbliche amministrazioni, nei documenti ufficiali, nella toponomastica, il ripristino dei cognomi tedeschi italianizzati, una distribuzione dei posti pubblici tra gruppi linguistici, l'autonomia amministrativa culturale ed economica (Cosi, 2012: 7). Fu introdotto un nuovo sistema educativo che prevede scuole sia di lingua tedesca che italiana. Anche, fu ripristinata la topografia tedesca, abolita dal regime

fascista e sostituita da quella italiana. Iniziò così la restaurazione ufficiale della cultura tedesca della popolazione.

Tuttavia, anche questo non ha portato alla fine un lungo periodo drammatico segnato dalle continue agitazioni politiche e battaglie per l'indipendenza. Nel 1948 il governo italiano consentì il Primo Statuto di Autonomia del Trentino-Alto Adige però il governo austriaco proseguì a sostenere il diritto alla piena autonomia regionale della provincia di Bolzano. Inoltre, negli anni '50 furono reintrodotti leggi speciali fasciste in alcuni comuni, tra cui il divieto di dare ai figli dei nomi tedeschi. Questo indubbiamente alimentò il desiderio di autonomia e identità culturale da parte della popolazione tedesca. Gli anni successivi furono segnati dalle costanti tensioni, polemiche e attentati terroristici finalmente portati alla fine nel 1961 quando si insediò la Commissione dei Diciannove (i cui membri erano 7 sudtirolesi, 11 italiani, 1 ladino) per studiare la questione altoatesina e presentare delle proposte al governo. Sulla base delle proposte della "Commissione dei Diciannove" nel 1969 il governo elaborò il Pacchetto di provvedimenti e misure a favore delle popolazioni dell'Alto Adige nell'ottica di una migliore tutela del gruppo linguistico tedesco, dello sviluppo della cooperazione tra i gruppi, della ripartizione dei posti di lavoro della pubblica amministrazione (Cosi, 2012).

Le nuove misure furono messe in vigore adottando il Secondo Statuto di Autonomia nel 1972 che finalmente ha portato la pace tra la popolazione di lingua tedesca e la comunità di lingua italiana. Mentre con lo statuto del 1948 la maggior parte dei poteri autonomi furono attribuiti alla Regione, la quale comprendeva anche la provincia di Trento, nella quale ancor oggi vive una popolazione quasi esclusivamente italiana e che rappresenta numericamente la maggioranza nella regione, con il nuovo Statuto del 1972 vennero trasferiti alle due province la maggior parte dei poteri legislativi e amministrativi che precedentemente erano stati assegnati alla Regione, cosicché la Provincia di Bolzano ha assunto nel sistema regionale italiano una posizione simile a quella delle regioni a statuto speciale (Agresti, Rosati, 2007: 156).

Secondo il Secondo Statuto di autonomia, la lingua tedesca è in tutto e per tutto uguale alla lingua italiana (art. 99) e i cittadini di lingua tedesca della provincia di Bolzano hanno diritto di usare la propria lingua nei rapporti con gli uffici giudiziari e con gli organi e gli uffici della pubblica amministrazione (art. 100) (Vettori, 2016: 26). I bambini sono educati nella loro lingua madre da insegnanti madrelingua e frequentano scuole separate per gruppo linguistico e l'apprendimento della seconda lingua, italiano o tedesco, è obbligatorio sia nella scuola

primaria che in quella secondaria. Per garantire a tutti la possibilità di utilizzare la propria lingua madre nei pubblici uffici, nel 1976 fu introdotto l'esame di bilinguismo come preconditione per l'assunzione nel settore pubblico. L'esame, che consiste in una prova scritta (comprensione orale ed produzione scritta) e in una prova orale, deve essere sostenuto sia in tedesco che in italiano ad uno dei quattro livelli (che vanno da D a A), determinando così l'abilità bilingue del candidato.

Nel 1986 entrarono in vigore le norme sulla parificazione della lingua tedesca negli uffici pubblici, nei tribunali, nella polizia, l'obbligo della conoscenza delle due lingue per i dipendenti pubblici e la dichiarazione di appartenenza al gruppo linguistico (Cosi 2012: 8). Tutti i cittadini residenti nella provincia sono inviati a rilasciare una dichiarazione nella quale indicano il loro gruppo di appartenenza. Sulla base di tale dichiarazione di appartenenza viene poi calcolata la "proporzionale etnica", ovvero la distribuzione percentuale dei tre gruppi linguistici tramite la quale verranno poi calcolate le quote destinate ad ogni gruppo nella formazione degli organi istituzionali, nella ripartizione delle risorse della provincia, nell'assunzione presso gli uffici pubblici, ecc. (Cicclone, 2016: 30). In altre parole, il principio della proporzione etnica riflette il fatto che i posti nelle cariche pubbliche sono ricoperti in base alla consistenza numerica dei gruppi linguistici presenti in Alto Adige che viene determinata attraverso il censimento effettuato ogni dieci anni, per cui ogni cittadino deve dichiararsi come appartenenti a uno dei tre principali gruppi linguistici.

Nel 1992 l'Austria, potenza tutrice sul piano internazionale del gruppo linguistico tedesco in Sudtirolo, rilasciò la „quietanza liberatoria“ sancendo così la chiusura della questione sudtirolese e notificando alle Nazioni Unite la conclusione del contenzioso. Nel 2001 è stato sancito che la Regione è composta dalle due province autonome di Trento e Bolzano, le quali acquisiscono anche competenza elettorale. Inoltre, è stata introdotta la denominazione ufficiale „Südtirol“ nel testo della costituzione italiana (Cosi, 2012: 8).

La lingua, come verrà presentato più dettagliatamente nel seguente capitolo, ha sempre avuto un ruolo significativo nella regione di Trentino-Alto Adige. La lotta per i diritti linguistici e il riconoscimento etnico per secoli hanno causato tensioni, conflitti e un costante senso di non appartenenza. Il riconoscimento della diversità linguistica nel Trentino-Alto Adige ha contribuito ad allentare le tensioni nella regione e ha consentito la promozione e la conservazione delle lingue e delle culture. Ha portato anche allo sviluppo di un'identità linguistica e culturale unica nella regione, che viene celebrata e promossa attraverso vari

eventi e iniziative culturali. La promozione culturale e la formazione del cittadino rivestono un ruolo fondamentale nello Statuto dell'Autonomia. Promuovere la formazione e la cultura significa sviluppare interventi per migliorare il livello culturale generale, garantendo in questo modo maggior benessere al territorio e alle future generazioni (Agresti, Rosati, 2007: 163). Oggi la lingua continua a svolgere un ruolo importante nell'identità e nel patrimonio culturale della regione.

2.3. Lingua come tratto identitario

Il territorio dell'Alto Adige/ Südtirol presenta una peculiarità comune ad altre terre di confine: ha visto una minoranza etno-linguistica e culturale, quella di lingua italiana nell'Impero asburgico, diventare maggioranza politica dopo l'annessione dell'Alto Adige al Regno d'Italia nel 1919 e, conseguentemente, la maggioranza territoriale di lingua tedesca diventare minoranza (Cosi, 2012). Secondo i dati dell'ultimo censimento linguistico del 2011 (ASTAT 2012), con il quale la popolazione dell'Alto Adige è chiamata ogni dieci anni a dichiarare la propria appartenenza linguistica, il 69,64 % degli altoatesini appartiene al gruppo linguistico tedesco, il 25,84 % al gruppo linguistico italiano e il 4,52 % a quello ladino.

Al fine di ricavare una visione più completa della situazione linguistica occorre evidenziare anche la distribuzione sociolinguistica della popolazione sul territorio provinciale. La distribuzione territoriale dei gruppi è estremamente disomogenea: oltre 80% della popolazione di lingua italiana è concentrata nei centri principali e più della metà di tutti gli italofoeni risiede a Bolzano (55%). In sostanza, il 73% del gruppo di lingua italiana vive a Bolzano e Merano, e il resto vive in altri grandi centri e nella Bassa Atesina. Il gruppo di lingua tedesca risiede principalmente nei comuni rurali e solo un quarto di tutti i germanofoni è presente nelle città principali. L'insediamento della popolazione di lingua italiana prevalentemente in grandi aree urbane è da ricondurre storicamente alla politica di «italianizzazione» dell'Alto Adige durante il ventennio fascista, mentre l'origine contadina del gruppo linguistico tedesco ha da secoli popolato anche le zone montane più isolate. Questi dati suggeriscono che la distanza tra i gruppi linguistici non è solo istituzionale o mentale, ma anche fisica e geografica (Vettori, Colombo, Abel, 2021: 225).

Per molti osservatori l'esempio dell'Alto Adige è un modello di successo per quanto riguarda la risoluzione della conflittualità etnica e linguistica. L'autonomia, faticosamente dopo la seconda guerra mondiale ha assicurato la pacifica convivenza tra diversi gruppi etnolinguistici che in passato erano stati divisi da violenti conflitti nazionali. Nonostante i tentativi di snazionalizzazione e assimilazione della popolazione tedesca e ladina durante il fascismo e a soppressione degli italiani durante dell'occupazione nazista del territorio regionale, con l'Accordo di Parigi, che ha collocato la questione altoatesina nel quadro internazionale, e i successivi due statuti di autonomia, si è potuto impedire deterioramento delle relazioni interetniche.

Ciononostante, per larghi settori dell'opinione pubblica, tale modello non è del tutto positivo, in quanto esempio di coesistenza basato sulla rigida separazione tra i gruppi linguistici (Agresti, Rosati, 2007: 158). Proprio dalla distribuzione territoriale della popolazione si può dedurre che per il ca. 60% della popolazione tedesca non vi sono possibilità di uso sociale della lingua italiana. La mancanza di opportunità di contatto con l'altro gruppo si riflette maggiormente sull'apprendimento della lingua italiana in quanto viene trattata come apprendimento di una lingua straniera e non comporta i vantaggi dell'apprendimento di L2. Lo stesso vale per il gruppo linguistico italiano che, essendo con il 72,59% in netta maggioranza nel capoluogo della provincia – Bolzano – si anche trova in una situazione sfavorevole e fatica ad avere contatti sociali con il gruppo tedesco e a praticare la lingua tedesca in un ambiente quotidiano. La letteratura e gli osservatori della vita quotidiana locale (Egger, Lanthaler in Vettori, 2016) spesso parlano di sottogruppi linguistici separati che non condividono contatti tra loro e dove la lingua dell'altro si apprende come se l'altro visse in un paese lontano, irraggiungibile (Baur in Vettori, 2016).

Il sistema scolastico, di cui si parlerà più profondamente nel capitolo seguente, ne è un esempio. Si basa sul principio *tutelare-separando* che vuol dire che esistono scuole separate per i due gruppi linguistici dove i corsi vengono tenuti nella lingua madre, ma con una integrazione obbligatoria di ore di insegnamento dell'altra lingua (tedesco o italiano). In questo modo si aiuta la preservazione dell'identità etnica e linguistica dei gruppi, ma nello stesso tempo si evita qualsiasi forma di assimilazione e si ostacola il contatto sociale fondamentale per l'apprendimento della lingua seconda e delle abilità comunicative, soprattutto nell'ambiente quotidiano. Un modello di scuola bilingue o trilingue, invece, come fra l'altro auspicato anche dal Consiglio d'Europa nel Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, faciliterebbe una convivenza multiculturale, ma porterebbe nel contempo ad una

perdita di identità culturale e all'assimilazione. Prevale dunque un modello di scuola che punta a un bilinguismo basato sulla differenziazione: mantenere identità e culture diverse, se pur a contatto (Agresti, Rosati, 2007: 161). In questo caso, la lingua, invece di diventare luogo di apertura di diverso, ricchezza di molteplice, è concretamente fonte di separazione, di legittimazione di una seconda società (Riccioni, 2009: 23).

La situazione sociolinguistica odierna nell'Alto Adige, determinata da implicazioni storiche, culturali, ideologiche e politiche, illustra in un ottimo modo quanto forte sia il legame tra lingua e identità e come una mescolanza di vari fattori sociali, linguistici e culturali può influenzare il proprio senso di appartenenza e connessione a un gruppo. Le identità delle persone sono modellate dal loro background culturale e la lingua è spesso una parte essenziale di tale background. Così, il bilinguismo e il biculturalismo spesso vanno di pari passo, in quanto il biculturalismo indica tutti i contesti in cui oltre all'incontro tra diverse lingue si verifica l'incontro tra diverse culture (Grelloni, Terribili, 2012). La capacità di navigare e funzionare efficacemente in più culture richiede una comprensione e un apprezzamento della lingua, dei valori e delle credenze di ciascuna cultura. Proprio perciò quando si parla di bilinguismo e biculturalismo, particolarmente al livello di una comunità o uno stato emergono una serie di questioni molto complesse: È possibile gestire il multiculturalismo senza gestire il conflitto? Quali problemi possono emergere nell'esperienza quotidiana di un paese bilingue; il multiculturalismo è sempre vissuto come una risorsa o può essere visto come il problema maggiore dell'identità, della vita sociale, della cultura in generale? Quando più culture convivono nella stessa area, una è destinata a prevalere sull'altra? E quanto sono diversi i valori sottostanti, sono compatibili? Tali valori dovrebbero essere considerati separatamente per proteggere l'identità o dovrebbero mescolarsi insieme per lasciare il posto a una nuova, mista, terza cultura? Può questo problema diventare un serio ostacolo allo sviluppo dell'intera comunità in termini di comprensione reciproca al di là dell'apatica indifferenza? (Riccioni, 2009: 9).

Vedremo che in Alto Adige il bagaglio storico resta ancora presente nelle alcune questioni legate alla toponomastica e onomastica, al sistema scolastico, e ai simboli di identità e cultura e che i gruppi etnico-linguistici italiano e tedesco hanno coltivato, e continuano a coltivare, memorie separate, con le inevitabili rimozioni storiche, al fine di rafforzare il proprio profilo identitario (Blanco, 2010: 138). Tutt'oggi in Alto Adige non esiste una memoria collettiva comune nella quale siano radicati e custoditi episodi significativi di una storia realizzata in comune, ma si contrappongono piuttosto due memorie, dove prevalgono i

momenti contrastanti e tendenti alla divisione (Baur, 2009: 33). Memoria storica e memoria collettiva, in questo senso, possono arrivare ad intrecciarsi, ma non necessariamente ad essere corrispondenti. I due gruppi, proteggendo etnie e identità, soprattutto per paura di dover, nell'incontro con altro, negoziare costumi, lingua, abitudini e tradizioni, rimangono a tutt'oggi sostanzialmente, su un piano politico, relazionale e culturale, distinti e differenziati (Riccioni, 2009).

Per lungo tempo toponomastica rappresentava un punto di conflitto in quanto gli spazi evocati dai toponimi hanno infatti un fortissimo valore simbolico in termini di identità. Questa lunga storia piena di controversie e polemiche fu risolta solo di recente con la proposta della revisione dei toponimi da parte di Südtiroler Volksparte. Alla risoluzione finale contribuì l'Alpenverein Südtirol, il club alpino di lingua tedesca e ladina, che ebbe soppiantato nella cartellonistica di montagna gran parte dei toponimi italiani con toponimi tedeschi. A seguito delle polemiche che ne scaturirono, nel 2011 un'apposita Commissione ha proposto la reintroduzione graduale della cartellonistica bilingue, con l'eccezione del 10% dei toponimi (Cosi, 2012).

Anche nel campo dell'odonomastica furono frequenti le conflittualità, soprattutto quando le denominazioni italiane sono state sostituite con quelle tedesche. Emblematico è il caso di Piazza Vittoria a Bolzano: nel dicembre 2001 la Giunta comunale decise di cambiare il nome della piazza, da "Piazza Vittoria" a "Siegplatz" a "Piazza della Pace"/"Friedensplatz". A seguito dei risultati del referendum popolare voluto dalle destre italiane locali (che vide il "sì" vincere con il 61.94% dei consensi), nell'ottobre 2002 fu ripristinato il nome "Piazza Vittoria", ma la Giunta fece apporre la scritta "già della Pace" sotto la targa. Nel 2005 i rappresentanti del comune di Bolzano hanno installato delle targhe commemorative con il testo scritto in lingua italiana, tedesca, ladina e inglese riportando condanna della città di Bolzano delle divisioni e dei nazionalismi, nell'impegno a promuovere la cultura della pace e della fratellanza (Cosi 2012: 13).

È evidente che i monumenti rappresentano, per ognuno dei due gruppi etno-linguistici rispettivamente un simbolo di identità oppure una ferita aperta (Cosi, 2012: 16). Un altro esempio è la statua del poeta patriottico tedesco medievale Walther von der Vogelweide, simbolo a difesa della cultura tedesca dal progredire verso nord della cultura italiana (Benvenuti, Lorenzi in Cosi, 2012), che fu collocata nel 1889 nella piazza principale di Bolzano. Come risposta all'inaugurazione del monumento a Vogelweide, nel 1896 fu dedicata

a Trento una statua a Dante, padre della lingua italiana, vera e propria azione irredentista mascherata da operazione culturale. Non meno emblematico è il caso del Monumento della Vittoria a Bolzano. Costruito nel 1926-1928, il monumentale complesso marmoreo fu voluto da Mussolini per celebrare la vittoria italiana nella prima guerra mondiale. Il Monumento reca ancora oggi l'iscrizione latina traducibile in italiano come "Qui sono i confini della Patria. Pianta le insegne. Da qui educammo tutti gli altri alla lingua, al diritto, alle arti". Il nome del monumento e l'iscrizione vennero sentiti dalla popolazione di lingua tedesca come una provocazione, per quanto il ministro Fedele avesse sostituito la dicitura originariamente prevista "tutti i barbari" con "tutti gli altri" (Cosi, 2012, 17).

Sebbene le tracce di avvenimenti storici siano ancora visibili nel regolamento della vita quotidiana e molte questioni sono state risolte solo di recente, o si ancora sta cercando il modo migliore per risolverle, possiamo dire che sono visibili enormi progressi nei passi verso una convivenza soddisfacente e situazione bilinguistica stabile dove si sempre cerca di proteggere l'identità, la cultura e la lingua di tutti. Possiamo concludere che si può in questo senso parlare di un multiculturalismo come presenza di più orientamenti linguistici e culturali, ma non sembra ancora possibile, nella fase attuale, parlare di completa integrazione tra i diversi gruppi etnici (Riccioni, 2009: 15).

2.4. Sistema scolastico

Il sistema scolastico è, come già evidenziato, un settore estremamente importante per comprendere la vita di coesistenza dei due diversi gruppi linguistici nell'Alto Adige. Fornisce un ottimo esempio della complessità e dell'ambivalenza effettuata dalle condizioni storico-politiche. È stato evidente che la lingua fa il ruolo fondamentale nel sistema educativo in questa regione di confine e che questo inevitabile bagaglio storico ancora rappresenta un elemento propulsivo e determinante per l'istruzione dei giovani. Già dall'inizio della storia della Provincia Autonoma dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale, la responsabilità di assicurare l'insegnamento del tedesco e dell'italiano e, in questa ottica, di promuovere il bilinguismo, è ricaduta sul sistema scolastico locale.

Il sistema scolastico altoatesino diviso per gruppi linguistici era nato nel secondo dopoguerra per sanare quanto la politica di italianizzazione del fascismo aveva prodotto: la lingua e la scuola tedesche erano state bandite. Proprio la riapertura delle scuole elementari e secondari in lingua tedesca, fu considerata una priorità dai sudtirolesi, un passaggio obbligato a garanzia

del proprio esclusivo sviluppo linguistico e culturale (Mezzalana, 2015). I tentativi da parte italiana di creare scuole bilingue o almeno di rendere meno drastica la divisione tra scuole italiane e tedesche compiuti negli anni successivi e decenni non hanno mai avuto successo.

Già dall'inizio del processo "Paket" nel 1969 c'è stata una disputa politica su questa segregazione. Il gruppo tedesco l'ha difesa affermando che i bambini di lingua tedesca in Alto Adige, che hanno uno dei dialetti locali come lingua madre, sarebbero disturbati nei loro sforzi per imparare il tedesco standard, se l'italiano interferisse continuamente (Treffers-Daller, Willemyns, 2002: 141). Non c'era alcuna emergenza bilinguismo. La lingua fu vista come elemento identitario e inoltre, dominava l'atteggiamento che la lingua tedesca sia un patrimonio culturale che deve essere curato e conservato. Proposte di "immersione linguistica" o di creazione di "scuole bilingue" furono viste come una via all'assimilazione della minoranza sudtirolese da parte della cultura maggioritaria italiana e perciò furono subito rigettate dal gruppo di lingua tedesca. Tenendo conto delle circostanze storiche, soprattutto degli anni segnati dalle lotte subite durante il fascismo, sarebbe giustificabile dire che siano naturali le reazioni di chiusura da parte tedesca e il loro timore di essere assimilato al gruppo italiano.

D'altra parte, il gruppo di lingua italiana ha criticato la segregazione come un ostacolo per i propri figli nell'imparare a usare correttamente il tedesco. Secondo loro, i bambini con l'italiano come lingua madre hanno solo limitate opportunità di usare il tedesco al di fuori della scuola, quindi solo un ambiente bilingue a scuola può garantire che acquisiscano adeguate capacità comunicative in tedesco (Treffers-Daller, Willemyns, 2002: 141). Dunque, proprio la dominazione dell'italiano in molti ambiti della vita e di conseguenza, la mancanza di situazioni comunicative per raggiungere il contatto con l'altro gruppo linguistico hanno portato il gruppo di lingua italiana a favorire le proposte di creazioni di scuole bilingue

Con l'entrata in vigore del nuovo statuto d'autonomia (1972) la politica scolastica altoatesina pose le fondamenta giuridiche e introdusse le nuove norme relative al regolamento scolastico. L'art. 19 dello Statuto riconosce ai tre gruppi linguistici ufficialmente residenti in provincia il diritto a una formazione nella propria madrelingua, sulla base del principio che l'acquisizione e l'uso della lingua contribuisce ad assolvere, per le minoranze, un compito di formazione dell'identità (Agresti, Rosati, 2007: 160). Questo, di conseguenza portò allo sviluppo di sistemi scolastici separati per i gruppi di lingua tedesca e italiana. Tutte le materie (tranne la lingua seconda e quelle straniere) sono insegnate nella rispettiva lingua madre degli studenti,

da insegnanti per i quali la lingua in questione è anche la loro lingua madre. L'insegnamento della seconda lingua è obbligatorio dal primo al tredicesimo anno scolastico (dai 6 ai 19 anni) e comprende più di 2.000 lezioni didattiche sia per gli alunni di lingua tedesca che per quelli di lingua italiana (Egger in Vettori, 2016).

È indiscutibile che il sistema scolastico altoatesino, proprio perché preveda scuole monolingue in una realtà bilingue, fu fortemente attento all'insegnamento della seconda lingua. Vennero così in quel periodo realizzati vari progetti e ricerche tutti con lo stesso scopo di miglioramento di condizioni didattiche dell'insegnamento della L2. Tuttavia, dopo circa otto anni di sperimentazioni scolastiche, gli esperti coinvolti dovettero ammettere che anche il miglior materiale didattico possibile non era in grado da solo di assicurare il successo dell'apprendimento linguistico. Erano l'uso e il contatto a permettere una migliore acquisizione di una lingua (Mezzalana, 2015). La continua richiesta di altre modalità per un migliore apprendimento della lingua seconda portò nel 2003/2004 all'elaborazione di un progetto da parte degli Istituti Pedagogici in lingua tedesca e italiana, finalizzato a favorire la frequenza del penultimo anno della scuola superiore nella scuola dell'altra lingua da parte di studenti/studentesse delle scuole secondarie di secondo grado tedesche e italiane. L'iniziativa creò occasioni di apprendimento linguistico molto potenziato non soltanto per coloro che frequentavano la scuola nell'altra lingua, ma anche per gli alunni e le alunne della classe ospitante, in quanto diventava possibile utilizzare il tedesco e l'italiano per interazioni linguistiche in classe (Baur, 2022). Il contatto tra gli alunni fu allora promosso da una serie di misure speciali come per esempio i viaggi di studio, partenariati con scuole di lingua tedesca/italiana e insegnamento CLIL (Content and Language Integrated Learning), cioè l'insegnamento di una materia curricolare in un'altra lingua.

Comunque, è interessante il fatto che la proposta del Ministro della Pubblica Istruzione Vincenzo Arancio-Ruiz (1945) di istituire mense scolastiche comunali per i bambini tedeschi e italiani almeno nei paesi, se non nelle più grandi città dell'Alto Adige, fu approvata solo nel 2014. Grazie a questa idea di far incontrare bambini italiani e tedeschi affinché possano sviluppare un sentimento di unione per superare le differenze tra le etnie, furono adottate linee guida per le nuove infrastrutture scolastiche e per la creazione di edifici scolastici comuni per entrambi i gruppi linguistici, al fine di facilitare il contatto costante e quotidiano tra bambini e ragazzi di entrambi i gruppi linguistici (Vettori, Colombo, Abel, 2021).

Tuttavia, nonostante le numerose iniziative e anche i notevoli costi delle risorse, esiste un'opinione diffusa che la competenza L2 degli altoatesini, e in particolare quella di madrelingua italiana, sia insufficiente. I risultati delle precedenti indagini sulle competenze L2, nonché i risultati dell'esame di bilinguismo, indicano tutti una competenza L2 relativamente bassa della popolazione altoatesina. I dati delle sessioni d'esame bilingue del 2014 mostrano che solo la metà dei candidati ha superato l'esame A (il livello necessario per ogni impiego nella pubblica amministrazione che richieda il titolo di studio universitario), mentre solo il 44% di coloro che hanno sostenuto l'esame B (il livello necessario per ogni impiego nella pubblica amministrazione che richieda il titolo di scuola secondaria di secondo grado), lo ha superato (ASTAT 2015). Dunque, vale la pena chiedersi se il sistema scolastico altoatesino rappresenta un modello di successo e quali sono i fattori che favoriscono o ostacolano l'apprendimento della L2 in una comunità bilingue dove regola il sistema scolastico monolingue.

2.4.1. Il ruolo dei fattori extralinguistici nell'apprendimento di L2

Nelle regioni dove "convivono" più gruppi linguistici comunicazione e cooperazione non sono cosa ovvia, e il bilinguismo e l'interculturalità non sorgono per se stessi su ampia scala. L'apprendimento di una lingua seconda, in regioni plurilingui, non è cosa ovvia e l'apprendimento interculturale è difficile, soprattutto quando a causa di guerre si sono verificati spostamenti di confine che hanno determinato situazioni di vicinanza coatta tra lingue e culture (Baur, 2009: 31). Esistono così vari componenti, detti fattori extralinguistici interni e esterni, che influiscono la qualità e rapidità del processo d'apprendimento di L2. In questo capitolo saranno presentate tre ricerche che ci permetteranno di capire come fattori interni all'individuo, che riguardano soprattutto le caratteristiche psicoaffettive dell'apprendente, influiscono l'apprendimento stesso. Si parlerà della motivazione, della personalità e degli atteggiamenti, però particolare attenzione verrà prestata ai contatti e condizionamenti sociali.

Il primo studio che ha raccolto solide evidenze empiriche che dimostrano che il bilinguismo nelle scuole altoatesine non è né sufficiente né diffuso era Kolipsi I, seguito poi da Kolipsi II. Lo scopo del progetto è stato non solo quello di misurare il livello di competenza nella seconda lingua, italiana o tedesca, ma analizzare anche gli aspetti psicosociali e sociolinguistici che maggiormente influenzano l'approccio e l'acquisizione della L2 in Alto Adige.

In entrambe le fasi del progetto Kolipsi, un campione rappresentativo di alunni del quarto anno della scuola secondaria superiore (età media 17 anni) è stato sottoposto a test per rilevare la loro competenza L2 e ha compilato un questionario online che ha permesso agli autori di raccogliere metadati che rivelano, tra l'altro, le abitudini linguistiche degli studenti, le loro esperienze, le spinte motivazionali e molto altro (Vettori, Colombo, Abel, 2021). Per avere una visione il più dettagliata possibile di opinioni, atteggiamenti e comportamenti non solo dei frequentatori della scuola secondaria, ma anche di coloro con cui hanno vivono e da chi imparano, erano coinvolti e sottoposti a un ampio questionario anche i genitori e gli insegnanti di lingua seconda.

Tutte le prove utilizzate sono standardizzate e si riferiscono direttamente ai livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, considerando che il livello target in uscita dalla scuola secondaria superiore è il B2. Il fulcro della parte linguistica dello studio si riferisce in particolare alla prova scritta di produzione. Nella prima edizione del progetto Kolipsi essa consisteva nello scrivere una e-mail ad un amico per raccontargli una storia basata su quattro immagini fornite nell'incarico, e una lettera ad un amico per organizzare le prossime vacanze estive al mare o in montagna, mentre in quell'ultima edizione, il secondo compito fu sostituito da uno nuovo: agli alunni è stato chiesto di scrivere una e-mail a un ragazzo che aveva scritto una lettera a una rivista chiedendo consigli. Per quanto riguarda la parte psicosociale, numerosi argomenti sono stati affrontati in uno studio completo del questionario, come le caratteristiche demografiche, culturali e sociali della popolazione target, l'autovalutazione esterna e delle abilità L2, le abitudini d'uso L2, la motivazione all'apprendimento L2, gli atteggiamenti verso i gruppi linguistici, l'identità linguistica, il sentimento di privazione e la vitalità etnolinguistica. (Vettori, 2016: 28).

I risultati di Kolipsi test dimostrano una differenza piuttosto notevole tra i due gruppi linguistici. Quasi la metà di entrambi i campioni raggiunge il livello B1 del QCER (tedeschi 44%, italofofoni 47%). Tuttavia, mentre il 40% degli studenti di lingua tedesca raggiunge il livello B2 (e l'11% il livello C1), quasi un terzo degli studenti di lingua italiana rimane al livello A2 (28%) con solo una piccola percentuale che ha ottenuto risultati migliori (13% livello B2, 5% livello C1) (Vettori, 2016: 28). Se ricordiamo il fatto che la maggior parte delle scuole secondarie si trova nelle grandi città della provincia (Bolzano, Merano, Bressanone, Brunico), dove il gruppo linguistico italiano è in netta maggioranza, il che automaticamente implica una minore esposizione a L2 (in questo caso tedesco) e minori opportunità di contatto sociale e linguistico, allora questi risultati non sono così sorprendenti. Ciò che potrebbe essere

preoccupante è il fatto che gli alunni di entrambi i gruppi linguistici hanno una conoscenza piuttosto mediocre della loro L2 e che nell'arco di sette anni abbiano dimostrato una minore competenza nella lingua seconda.

Confrontando i risultati per la lingua target italiano, il secondo studio (anno scolastico 2014/2015) mostra un netto spostamento verso il basso delle competenze verso il livello A2. Mentre nel primo studio Kolipsi (anno scolastico 2007/2008) le aree di competenza chiave erano comprese tra B1 (46%) e B2 (41,1%) nel nuovo studio il B1 rimane il livello più rappresentato (52%), ma la quota A2 è cresciuta notevolmente (20%), tanto da essere quasi alla pari con il livello B2 (21,7%) (Vettori, Colombo, Abel, 2021: 227). Un confronto dei risultati per la lingua di destinazione tedesco mostra anche una diminuzione delle competenze. La tendenza è più limitata, ma il punto di partenza in Kolipsi I era già piuttosto basso. Il livello più frequente in Kolipsi I è stato B1 (50,2%), seguito da A2 (29,1%), mentre in Kolipsi II il livello più frequentemente rappresentato è A2 (36%), seguito da B1 (34,5%) e A1 (9,8%). La percentuale di alunni con competenze B2 e superiori è rimasta pressoché invariata (20% contro 19,8%) (Vettori, Colombo, Abel, 2021: 228).

Come accennato in precedenza, la scuola è il luogo principale per l'apprendimento e la pratica della L2 in Alto Adige. Per questo i risultati non possono che deludere, soprattutto perché sono il frutto di 12 anni di apprendimento della L2 per un totale di circa 2.000 ore di insegnamento. Proprio perciò i fattori che condizionano l'acquisizione di lingua straniera in questa peculiare situazione dell'Alto Adige dovrebbero essere cercati al di là delle mura scolastiche. La competenza L2 è un fenomeno sociale e anche a livello individuale, non può essere completamente compresa senza considerare il contesto sociale in cui ha luogo il processo di apprendimento (Paladino et al., 2009).

Un'analisi approfondita dei dati del secondo studio ha permesso di identificare l'uso "privato" della L2 al di fuori del contesto scolastico come forte predittore di buone competenze di L2 sia per gli alunni di lingua italiana che per quelli di lingua tedesca. È senza dubbio l'uso extrascolastico della L2 e la frequenza dei contatti con le persone dell'altro gruppo che prevedono migliori competenze linguistiche. Affinché i predittori funzionino sia su larga scala che su un piccolo numero di adolescenti, i contatti dovrebbero essere ampi e frequenti, cosa che, secondo i dati rilevati, non avviene. L'80% del campione del secondo studio ha pochissimi o nessun amico dell'altro gruppo linguistico, e solo il 16% ha alcuni/molti amici. Come era prevedibile data la loro distribuzione in Alto Adige, la metà del campione di lingua

tedesca dichiara di non avere amici di lingua italiana; pochissimi hanno alcuni/molti amici (13%). Lo stesso si applica alla frequenza dei contatti con gli amici L2, che nel 33,2% dei casi è limitata a una volta alla settimana e nel 26% dei casi a nessun contatto. Ovviamente, la difficoltà di incontrare coetanei di lingua italiana nelle valli rende la situazione più difficile per gli alunni di lingua tedesca. Simultaneamente, siccome la maggior parte delle scuole secondarie si trova a Bolzano, Merano, Bressanone e Brunico dove prevale la popolazione di lingua italiana, anche essa, essendo la maggioranza, manca le opportunità per avere frequenti contatti con gli alunni di lingua tedesca. Le regioni che comprendono due o più comunità linguistiche sono spesso percepite come il contesto ideale per l'apprendimento di una seconda lingua (L2) "facilmente e naturalmente", grazie alla possibilità di un pieno coinvolgimento nell'apprendimento della seconda lingua, però come abbiamo visto questo non è sempre il caso.

Studi internazionali hanno dichiarato che il contatto è un fattore fondamentale non solo per ottenere migliori competenze linguistiche, ma anche per promuovere atteggiamenti più positivi tra i gruppi. Incoraggiando il contatto tra i due gruppi si potrebbe ridurre questa distanza e la paura che contribuisce al pregiudizio nei confronti dell'altro gruppo. Secondo Allport (1954), che definisce il pregiudizio come un prodotto della paura, dell'ignoranza, della gerarchia o della mancanza di modelli e obiettivi di vita condivisi (Paluck, Green, Green in Vettori, Colombo, Abel, 2021), il contatto tra gruppi che sono diversi per quanto riguarda religione, etnia, lingua o altro possono, in determinate condizioni, essere un motore di cambiamento verso atteggiamenti stereotipati o prevenuti. Si ritiene che il contatto diretto diminuisca il pregiudizio: migliorando la conoscenza del gruppo, riducendo l'ansia per il contatto intergruppo e aumentando l'empatia e l'assunzione di prospettive (Pettigrew, Tropp in (Vettori, Colombo, Abel, 2021). In altre parole, ha un effetto positivo sulle relazioni interpersonali tra i gruppi diversi e migliori competenze linguistiche, e di conseguenza, porta anche a un bilinguismo più stabile.

Nel corso degli anni, numerose ricerche hanno dimostrato che gli stereotipi negativi possono portare gli destinatari stereotipati a sottoperformare in un dominio rilevante. I primi ad occuparsi di questo fenomeno, conosciuto come *stereotype threat* oppure minaccia dello stereotipo furono Aronson e Steele nel 1995, però i primi ad studiarlo in relazione alla competenza L2 furono Paladino et al. (2009). Partendo dalla ricerca sulla minaccia dello stereotipo, loro proposero un approccio di psicologia sociale allo studio della competenza L2 con lo scopo di indagare l'effetto della reputazione sociale (negativa) all'interno del gruppo

riguardo alla competenza L2 sulla esecuzione linguistica dei membri del gruppo. Affinché esaminino se il contesto sociale contribuisce a creare e perpetuare la sottoperformance di un gruppo in L2 hanno condotto due studi per verificare gli effetti della minaccia dello stereotipo sulle prestazioni L2 in un gruppo di persone di lingua italiana che vivono in Alto Adige/Südtirol. Tutti i partecipanti erano membri della comunità di lingua italiana che generalmente, come abbiamo visto, non sono molto competenti in L2 (cioè tedesco). Inoltre, la percezione dello svantaggio del proprio gruppo tra la popolazione di lingua italiana è ancora alta. Più del 70% ritiene che il proprio gruppo linguistico è svantaggiato nella "cerca di lavoro" e nella "comunicazione" in generale. Questa sensazione di appartenenza a un gruppo svantaggiato è minore tra la popolazione di lingua tedesca, di cui solo il 30% ha riportato tale percezione (Paladino et al., 2009: 227). Paladino et al. sostengono che la percezione della popolazione italiana di essere svantaggiata dal bilinguismo contribuisca anche a minare la loro padronanza.

Nello Studio 1, è stato indagato il ruolo dell'importanza attribuita dai partecipanti alla conoscenza della L2, una variabile di differenza individuale che può attivare una minaccia per il sé. Nello Studio 2, è stato esaminato il ruolo della percezione degli svantaggi all'interno del gruppo, cioè una variabile correlata alla percezione del contesto sociale. In altre parole, è stata osservata la differenza individuale legata alla percezione del contesto sociale che è suscettibile di suscitare una minaccia a livello di gruppo. In entrambi gli studi, sono state trovate prove di un effetto di minaccia stereotipato. In particolare, nello Studio 1 è stato riscontrato che, quando veniva esplicitamente ricordata la loro reputazione negativa all'interno del gruppo sul bilinguismo, i partecipanti di lingua italiana di Alto Adige, che attribuivano grande importanza ad avere buone abilità di L2, sottoperformavano in un test di L2. Questa scoperta ha dimostrato che anche nel dominio L2, coloro che si preoccupano di più del dominio associato allo stereotipo sono più vulnerabili al suo effetto negativo sulla performance. Lo studio 2 fornisce ulteriore supporto alla nozione di minaccia da stereotipo linguistico in quanto è stato dimostrato che quando la competenza L2 è vista nel contesto di Alto Adige, le prestazioni linguistiche dei partecipanti sono influenzate dalla percezione dell'ingroup come svantaggiato: più l'ingroup è considerato svantaggiato, meno competenti sono i suoi membri in L2. Vale la pena notare che questo effetto è stato riscontrato sia su un test linguistico che su un compito di pronuncia. Questi risultati ancora una volta confermano che l'acquisizione e la comunicazione di L2 debbano essere considerate un processo sociale e

che imparare e parlare una L2 necessariamente coinvolge la percezione del contesto sociale più generale.

Proprio perché L2 viene associato a una comunità di persone, sorgono una serie di questioni sociali. Domande come "Mi piace la comunità L2?" "Voglio avere contatti con queste persone?" e "Se parlo L2, perderò la mia identità L1?" possono aumentare o ridurre la motivazione ad apprendere e parlare la L2 (Paladino et al., 2009: 223). Gardner (2007) definisce la motivazione all'apprendimento della L2 come una sintesi di tre elementi: lo sforzo profuso per apprendere la lingua, il desiderio di apprenderla e l'effetto positivo verso il compito stesso. Strettamente connessi alla motivazione sono i cosiddetti orientamenti che, nella teoria di Gardner, aiutano a suscitare la motivazione e a dirigerla verso un insieme di obiettivi (Dörnyei, Ushioda in Vettori, 2016) e che possono essere etichettati come integrativi o strumentali. Motivazione integrativa significa che lo studente di L2 ha una disposizione positiva verso il gruppo di L2 e desidera comunicare con i suoi membri e persino diventare simile a loro, mentre l'orientamento strumentale riflette stimoli esterni, cioè in questo caso lo studente pensa semplicemente ai guadagni pragmatici della competenza L2, ad esempio per la sua vita lavorativa, senza implicare alcun interesse ad avvicinarsi socialmente alla comunità linguistica (Masgoret, Gardner in Vettori 2016).

Dal caso degli alunni altoatesini (Kolipsi II), fu riscontrato che la competenza nella L2 si correla positivamente con la motivazione e con l'orientamento integrativo e non solo non con gli orientamenti strumentali. Ciò significa che avere un atteggiamento positivo nei confronti dell'altro gruppo può sostenere la motivazione all'apprendimento della L2 e sebbene la stragrande maggioranza del campione affermi risolutamente che lo studio della L2 è importante per ragioni pragmatiche, esse non sono tipo di obiettivo che può effettivamente aiutare a raggiungere buoni risultati nella L2 (Vettori, 2016: 30). La motivazione basata soltanto sul superamento dell'esame bilingue non contribuisce affatto a migliorare le competenze degli alunni. Al contrario, spinge le motivazioni integrative in secondo piano, minando e persino trascurando la dimensione sociale dell'apprendimento di una seconda lingua che, per definizione, "svolge un ruolo istituzionale e sociale nella comunità" (Ellis in Vettori, 2016). Le conclusioni derivate dal Kolipsi sulle competenze linguistiche degli alunni e sui fattori extralinguistici mettono in discussione l'intero sistema di apprendimento della L2 in Alto Adige. Ponendo un'enfasi eccessiva sul ruolo della scuola (in un sistema di scuole separate) nell'apprendimento della L2 si indirettamente alimenta l'idea che sia possibile

imparare una seconda lingua soltanto a scuola senza entrare in contatto e parlare con persone di L2.

In quest'ottica bisogna presentare una ricerca condotta da Baur e Larcher nel 2011 sulla percezione soggettiva della socializzazione linguistica di 70 maturandi delle scuole tedesche e italiane. Come parte della ricerca, sono state poste loro delle domande come: come vengono vissuti dai maturandi dei due maggiori gruppi linguistici le condizioni e le misure strutturali, psicosociali e pedagogiche in famiglia, nel vicinato, nelle amicizie e nelle istituzioni di formazione in riferimento alla promozione o all'inibizione di un bi- e plurilinguismo interculturale? In maniera più semplice, questa domanda guida potrebbe essere posta anche così: Come diventare bilingui in Alto Adige/Sudtirolo o rimanere monolingui? (Baur, 2022).

Vengono presentate le parole di uno studente italiano e una studentessa tedesca dalla ricerca: Fit für Europa? (Baur/Larcher 2012)

"Mah diciamo, che è da ambedue le parti il problema. Io vedo che anch'io, da italiano, a volte tendo a snobbare l'ambiente tedesco - altoatesino, perché li ritengo magari un po', così... Però è chiaro che non è forse colpa delle persone in sé, è l'ambiente che è così." (studente italiano superiori, Bressanone)

"E quelli che hanno genitori tedeschi e che non hanno niente a che fare con l'italiano - e questo è ancora oggi così - lo sanno appunto poco, l'italiano. Ci sono anche alcuni che non si impegnano per niente a imparare l'italiano. Loro non lo vogliono proprio imparare." (studentessa tedesca superiori, Egna)

Analizzando le interviste con i giovani maturandi si è venuto alla conclusione che i campi più critici della politica scolastica linguistica dell'Alto Adige sono la costruzione sociale di una diversità quasi naturale e l'automatizzazione di questo discorso tramite, salvo eccezioni, la continua e permanente separazione degli alunni/alunne a tutti i livelli dei sistemi scolastici e il mito della pillola magica della glottodidattica. È ovvio che esiste un gran bisogno di promuovere il contatto tra i giovani di lingua tedesca e italofoni in Alto Adige, ma richiede l'intervento di più attori. Bilinguismo e plurilinguismo non sono prevalentemente problemi di linguistica o problemi di glottodidattica. Questi si lasciano più o meno risolvere. Sono, invece, eminenti problemi politici, o meglio problemi di politica linguistica (Baur, 2022).

Secondo Vettori, prima di tutto, politici e scuole dovrebbero promuovere e incoraggiare ulteriormente gli scambi esistenti tra le scuole italiane e tedesche (ad esempio, la possibilità già esistente di frequentare il quarto anno della scuola secondaria nella scuola L2) e creare spazi e occasioni di incontro in cui gli studenti si impegnino in attività di gruppo per raggiungere un obiettivo comune attraverso la collaborazione e il processo decisionale collettivo. Gli insegnanti di L2 potrebbero introdurre gli alunni alla cultura del gruppo L2, incoraggiando la lettura di autori locali e aiutandoli a prendere confidenza con la stampa locale. La politica dovrebbe garantire agli insegnanti la possibilità di frequentare corsi di formazione per insegnanti e dovrebbe sostenere iniziative pubbliche e private che uniscano giovani di lingua tedesca e italiana come per esempio corsi sportivi e musicali, feste, campi estivi e altro (Vettori, 2016).

I genitori dovrebbero sostenere i propri figli incoraggiandoli, dove possibile, ad aderire a società sportive e associazioni culturali gestite e frequentate da membri dell'altro gruppo linguistico. Inoltre, dovrebbero dimostrare la loro apertura verso la comunità L2 e, soprattutto, incoraggiare i propri figli a entrare in contatto con i loro coetanei L2, convincendoli che una buona conoscenza della L2 è più importante per la loro presenza attuale nella comunità altoatesina che per il loro futuro lavoro. Ciò potrebbe rafforzare il loro orientamento integrativo, stimolandoli alla ricerca del contatto con la comunità L2 e aprendoli così a tutta una dimensione dell'esperienza motivazionale che è cruciale per l'apprendimento autonomo della lingua - cioè, l'esperienza dell'uso della lingua, e tutte le ripercussioni motivazionali positive, percezioni di sé e ricompense intrinseche che l'uso della lingua può portare (Ushioda in Vettori, 2016).

È evidente che diventare bilingui in Alto Adige - e anche in altre regioni - comporta una serie di problematiche sociolinguistiche e psicosociali come atteggiamenti, pregiudizi, abitudini di contatto, livello di motivazione ecc. che non possono essere ignorate dagli enti coinvolti nell'insegnamento della L2 né da ricercatori di acquisizione della seconda lingua. Come illustra con grande chiarezza Ushioda in un processo intrinsecamente sociale come l'acquisizione del linguaggio, la persona non può essere significativamente separata dall'ambiente sociale in cui opera, e quindi la sfida è adottare una prospettiva dinamica che consente di considerare contemporaneamente le molteplici influenze in atto tra fattori ambientali e individuali, in tutta la loro complessità compositiva, nonché i cambiamenti emergenti sia nella persona che nell'ambiente (Vettori, 2016: 27).

3. La problematica di bilinguismo

3.1. La definizione di bilinguismo

Il bilinguismo, un fenomeno altamente complesso e multiforme, negli ultimi anni ha richiamato l'attenzione di numerosi linguisti, studiosi, psicologi, sociologi e filosofi che cercavano di dare una propria definizione a questo termine. Siccome può essere affrontato non solo dal punto di vista linguistico, ma anche psicolinguistico, neurolinguistico e sociolinguistico, non sorprende che ancora oggi non esiste una sola, universalmente condivisa, ma numerose definizioni simili tra loro e spesso anche contrastanti.

In riferimento a bilinguismo in letteratura spesso incontreremo altresì il termine *bilingualità*, e dunque, prima di tutto, per evitare possibili confusioni e fare chiarezza tra due termini spesso utilizzati incongruente è necessario fare una distinzione tra di loro. Sia il bilinguismo che la bilingualità sono il risultato del contatto tra parlanti di lingue diverse, però uno si riferisce agli effetti del contatto linguistico sugli individui e l'altro agli effetti sulla società nel suo insieme. I primi a fare la distinzione tra i due concetti furono Hamers e Blanc (1983) nel libro *Bilingualité et bilinguisme*. Secondo loro la bilingualità è lo stato psicologico di un individuo che ha accesso a più codici linguistici come mezzi di comunicazione sociale. Il grado di accesso a questi codici varierebbe da persona a persona e su diversi livelli come ad esempio sul piano cognitivo, psicolinguistico, psicologico, sociale, socioculturale, sociolinguistico e altri (Hamers, Blanc, 2000: 6). D'altra parte, il concetto di bilinguismo include quello di bilingualità, e oltre a una condizione individuale si riferisce anche ad una condizione societaria in cui due lingue sono in contatto e possono essere utilizzate nella stessa interazione (Hamers, Blanc, 2000).

In seguito, passando da un estremo all'altro e con qualche via di mezzo (Nyman, 2020: 46) verranno presentate alcune definizioni che sono state proposte per il concetto di bilinguismo. Alcuni autori limitano il concetto di bilinguismo soltanto agli aspetti linguistici, mentre gli altri prendono in considerazione anche le dimensioni culturali e sociali delle lingue e del comportamento linguistico. Tuttavia, è importante enfatizzare che in questo lavoro non c'è l'intenzione di esibire tutte le definizioni, ma solo quelle che ci serviranno per capire meglio il caso particolare della situazione bilinguistica nella regione di Trentino – Alto Adige.

Uriel Weinreich, un linguista polacco-americano, nel suo libro *Languages in contact* (1968) dice che due o più lingue sono in contatto se sono usate alternativamente dalle stesse persone e gli individui che usano le lingue sono quindi il luogo del contatto. Il bilinguismo semplicemente definisce come l'uso alternativo di due lingue e i bilingui allora sono le persone interessate. Di tutte le definizioni proposte fino ad oggi, questa è forse la più conosciuta e ampiamente accettata.

Un'altra interpretazione abbastanza comune fu proposta dal linguista americano Leonard Bloomfield (1953) che definisce il bilinguismo come la padronanza di due lingue come se fossero ambedue materne (Bloomfield in Hamers, Blanc, 2000) aggiungendo che naturalmente, non è possibile definire a quale grado di perfezione un buon parlante straniero diventa bilingue: la distinzione è relativa (Bloomfield in Harding, Riley, 1986). Comunque, questa definizione è quasi impossibile da raggiungere ed escluderebbe tutti coloro che parlano due lingue ma che non hanno competenze pari a quelle dei nativi (Nyman, 2020: 47). Opposto a questa idea che essere bilingue significa parlare due lingue perfettamente, Macnamara (1967) sostiene che è bilingue chiunque possieda delle competenze, in una lingua seconda, in almeno una delle quattro abilità linguistiche: comprensione auditiva, abilità orale, lettura e scrittura. Tra queste posizioni estreme che vanno da una competenza di tipo madrelingua in L2 a una minima padronanza di L2 si collocano numerosi altri autori, tra cui uno dei più conosciuti è Titone (1972), per il quale il bilinguismo consiste nella capacità di un individuo di esprimersi in una seconda lingua aderendo fedelmente ai concetti e alle strutture che a tale lingua sono propri, anziché parafrasando la lingua nativa (Hamers, Blanc, 2000: 6).

Hamers e Blanc sempre nel loro libro *Bilingualité et bilinguisme* indicano che tutte queste definizioni mancano la precisione in quanto non specificano cosa si intende per competenza di tipo nativo, né per competenza minima in una seconda lingua, né per obbedienza ai concetti e alle strutture di quella seconda lingua (Hamers, Blanc, 2000: 7). Inoltre, tutte prendono in considerazione solo il livello di competenza nelle entrambe lingue, cioè si riferiscono soltanto a dimensione linguistica del bilinguismo, ignorando quindi dimensioni non linguistiche.

Tuttavia, anche quelle definizioni che riguardano altre dimensioni di bilinguismo, sono spesso limitate ad un'unica dimensione. Ad esempio, Mohanty (1994) limita la definizione di bilinguismo soltanto alla sua dimensione socio-comunicativa. Secondo lui le persone o le comunità bilingui sono coloro che hanno la capacità di soddisfare le esigenze comunicative del sé e della società nella loro funzione normale - parlare in due o più lingue nella loro

interazione con gli altri parlanti di una o di tutte queste lingue (Mohanty in Hamers, Blanc, 2000). A questo proposito Blanc e Hamers sottolineano che una migliore comprensione delle lingue in contatto richiede non solo un approccio multidisciplinare ma anche un'integrazione interdisciplinare di queste diverse discipline. Per illustrare un argomento così complesso come bilinguismo bisogna coinvolgere il lavoro di più discipline, evidenziare le diverse prospettive che le diverse discipline possono apportare, e alla fine analizzare e sintetizzare i collegamenti tra esse in un insieme coordinato e coerente.

Siccome le definizioni, come abbiamo visto, tendono a polarizzarsi da una parte verso un'accezione stretta, che implica uguale competenza in due lingue apprese simultaneamente, dall'altra verso un'accezione ampia che considera bilingue chiunque abbia un grado anche minimo di competenza in più di una lingua, le definizioni più adeguate sembrano quelle che prendono in considerazione l'uso delle lingue. Oltre a quella proposta da Weinreich (1968) secondo la quale bilingue è la persona che usa alternativamente due lingue, non possiamo fare a meno di citare Grosjean che considera bilingui tutti coloro che usano due o più lingue (o dialetti) nella loro vita quotidiana (Grosjean, 2015: 27). Secondo lui la competenza bilingue non è riducibile a una somma di competenze monolingui, al contrario, bisogna parlarne in termini di competenza integrata dando maggiore importanza all'uso regolare delle diverse lingue.

È necessario evidenziare che il termine bilinguismo spesso viene usato anche per fare riferimento alla divisione d'una regione o di una nazione in due gruppi linguistici. In tale contesto ottiene un significato soprattutto particolare in quanto il fatto che un paese sia ufficialmente bilingue non sottintende che anche tutti i suoi abitanti lo siano. Secondo Grosjean molti degli stati monolingui hanno un'alta percentuale di parlanti che usano regolarmente due o più lingue mentre, e nello stesso tempo molti stati multilingui hanno una bassa percentuale di parlanti bilingui. Come abbiamo visto sull'esempio del Trentino – Alto Adige il fatto che una nazione sia ufficialmente bilingue non sempre è un buon indicatore per capire la proporzione di quanti dei suoi cittadini siano effettivamente bilingui. (Harding, Riley, 1986: 30). È importante rendersi conto, quindi, che etichette ufficiali come "monolingue", "bilingue" o "multilingue" hanno poco a che fare con l'effettiva distribuzione del bilinguismo. Tali etichette sono meglio intese come dichiarazioni politiche di atteggiamento nei confronti dei gruppi minoritari piuttosto che come indicazioni statistiche del grado di bilinguismo tra gli abitanti del paese (Harding, Riley, 1986: 31).

Dopo aver esaminato alcune interpretazioni e punti di vista diversi possiamo confermare che non esiste una sola definizione che potrebbe compiutamente descrivere un fenomeno così poliedrico e complesso. Proprio la sua complessità indica direttamente che non esiste un solo tipo di bilinguismo, ma molti di essi che si sovrappongono e differiscono l'uno dall'altro. Affinché accuratamente individuino diverse tipologie di bilinguismo gli studiosi hanno preso in considerazione vari fattori di tipo evolutivo, emotivo, culturale, sociale, cognitivo e linguistico. Gli aspetti di differenziazione considerati più rilevanti dalla maggior parte degli studiosi sono l'età, il sesso, l'organizzazione cognitiva delle lingue, la situazione socio-economica ed educativa della famiglia, lo status sociale della lingua, la competenza linguistica, il prestigio della lingua nella società, l'ambiente di acquisizione e il contesto d'uso della lingua (Nyman, 2020: 55). Al fine di conformarsi agli obiettivi di questo lavoro, il punto fondamentale della differenziazione tipologica sarà la distinzione tra bilinguismo sociale e individuale, all'interno del quale verrà poi presentata una differenziazione più ristretta basata su alcuni degli aspetti sopra menzionati. Già dal nome stesso si può notare la corrispondenza con la distinzione tra bilingualità e bilinguismo proposta da Hamers, secondo la quale la bilingualità corrisponderebbe al bilinguismo individuale ovvero alla capacità di un singolo parlante di usare in modo alternativo due o più lingue e il bilinguismo sociale invece, si riferisce all'utilizzo di due lingue da parte di un'intera società nella quale la maggior parte degli abitanti interagisce con una o con l'altra lingua o con entrambe allo stesso modo.

3.2. Le tipologie di bilinguismo

Il bilinguismo è una situazione molto dinamica che può cambiare nel corso della vita a secondo degli bisogni comunicativi e delle abitudini personali dipendendo da diversi aspetti, tra cui competenza, esecuzione, età di acquisizione da un lato e aspetti cognitivi, sociali, culturali ed emotivi dall'altro.

Per quanto riguarda l'età di acquisizione delle lingue, è possibile distinguere tra bilinguismo simultaneo e bilinguismo consecutivo. Nel caso del bilinguismo simultaneo il bambino è esposto a due o più lingue sin dalla nascita o comunque inizia a imparare entrambe le lingue nel corso del primo anno di vita. Si parla invece di bilinguismo consecutivo quando le due lingue vengono acquisite in tempi diversi, cioè si inizia ad apprendere una seconda lingua (L2) dopo aver raggiunto buone competenze nella lingua madre, che verrà quindi definita L1. Mentre lo sviluppo del bilinguismo simultaneo avviene di solito in modo spontaneo,

informale e senza intenzionalità, il bilinguismo consecutivo può essere sia informale, come nel caso di una famiglia immigrata, sia intenzionale, come in certi programmi di educazione bilingue (Naharro, 1996: 14).

Secondo Ervin & Osgood l'età e il contesto di acquisizione possono portare a stili cognitivi diversi. In tal senso, distinguono bilinguismo composito e bilinguismo coordinato. Nel primo caso, i due sistemi di segni linguistici vengono associati allo stesso significato e si ha una condizione di stretta dipendenza tra le due lingue in contatto. Dall'altra parte, nel bilinguismo coordinato due sistemi linguistici vengono appresi in modo distinto e si ha una condizione di assoluta indipendenza tra le due lingue. Il soggetto sceglie liberamente a quale sistema linguistico accedere e controlla in modo indipendente l'uno dall'altro. Di solito c'è una forte correlazione fra organizzazione cognitiva, età e contesto di acquisizione. Infatti, un individuo che ha appreso le due lingue simultaneamente da bambino nello stesso contesto è più tendente ad avere una sola rappresentazione cognitiva per due traduzioni equivalenti. Per quel che riguarda il contesto, si osserva come l'acquisizione precoce di due lingue avvenga di solito nell'ambiente familiare, mentre l'acquisizione posteriore di una L2 spesso avviene in quello scolastico (Naharro, 1996: 14).

Per quanto riguarda invece il livello di competenza e di fluenza nelle due lingue, è possibile fare la distinzione tra bilinguismo bilanciato e bilinguismo dominante. Molto spesso le due lingue non si sviluppano in modo sincrono anche nel caso di un bilinguismo simultaneo. Il livello di padronanza dipende da numerosi fattori personali e ambientali ed è variabile all'interno di uno spettro continuo (Grelloni, Terribili, 2012: 18). Il bilinguismo bilanciato si ha quando si raggiunge lo stesso livello di competenza nelle due lingue, mentre nel bilinguismo dominante la competenza e fluenza in una delle due lingue, di solito la lingua madre, è superiore. Spesso le competenze acquisite nelle due lingue, pur essendo bilanciate sono legate al contesto in cui il soggetto ha la possibilità o la necessità di esprimersi (famiglia, scuola, lavoro) (Grelloni, Terribili, 2012: 18). Alcuni dei fattori che certamente portano allo sviluppo dello stesso grado di competenza sono i contatti con la comunità di origine, le reti sociali e la costante esposizione a entrambe le lingue in contesti condivisi, mentre la dominanza proviene soprattutto dalle diverse quantità di input ambientali e dal status sociale diverso per ciascuna lingua.

Il tipo di bilinguismo, e la condizione stessa di bilingue, non sono necessariamente stabili. Lo sviluppo linguistico e il processo d'acquisizione è maggiormente condizionato dallo status della lingua con cui si viene a contatto. Se il valore di entrambe le lingue è complementare per la società si parla del bilinguismo additivo. In questo caso tutte e due lingue vengono mantenute e usate dai mezzi di comunicazione e dai sistemi di governo sviluppandosi parallelamente e facilitando così la loro acquisizione. Al contrario, il bilinguismo sottrattivo avviene quando una lingua è svalutata dalla società e la competenza in una o più lingue si danneggia in seguito a una riduzione nell'uso, nelle funzioni o nel prestigio della lingua stessa, a vantaggio di altre lingue.¹

A livello di società, una comunità linguistica si dirà bilingue se i suoi componenti usano regolarmente, o hanno la possibilità di usare, più di una lingua interagendo fra loro (Treccani). Prendendo in considerazione criteri di tipo geografico, amministrativo o etnico si possono individuare diverse comunità linguistiche, e così ad esempio, all'interno di una più ampia comunità linguistica italiana, generalmente monolingue, che utilizza l'italiano per la comunicazione tra i suoi membri, possiamo riconoscere una serie di comunità bilingui, tra le quali Trentino – Alto Adige, caratterizzate dalla presenza di (almeno) due sistemi linguistici (o codici). Se all'interno di una comunità due lingue vengono usate senza distinzione e in qualunque situazione comunicativa si ha il bilinguismo sociale. In società complesse il bilinguismo sociale implica che entrambe le lingue siano standardizzate ed elaborate, parimenti utilizzabili in ogni contesto formale, inclusi gli usi scritti, scolastici, scientifici e tecnologici.²

A questo punto è necessario distinguere tra multilinguismo e plurilinguismo. Il multilinguismo è un fenomeno sociale. Si tratta di territori in cui ogni giorno per motivi di lavoro o di interazione vengono usate più lingue. Il plurilinguismo invece è un fatto personale, una capacità individuale di usare diverse lingue e linguaggi. In questo senso l'Alto Adige è in gran parte un territorio multilingue anche se, come abbiamo visto, il plurilinguismo personale non raggiunge ancora l'estensione e le competenze desiderate (Baur, 2022). Inoltre, come osserva Carli, solo in pochi centri urbani si può parlare di una società plurilingue, multiculturale e multi-etnica. Il contesto rurale è prevalentemente monolingue (Cicclone, 2016: 31).

¹ cfr. da enciclopedia Treccani (<https://www.treccani.it/enciclopedia/bilinguismo-e-diglossia> 19/04/2023)

² cit. Ibid

Un'altra distinzione utile è quella fra bilinguismo monocomunitario, il quale implica la compresenza di due lingue in tutta la comunità sociale, e bilinguismo bicomunitario, che è il caso in Alto Adige, dove si ha della presenza di due comunità linguistiche sul medesimo territorio, entrambe riconosciute e autorizzate a parlare e scrivere la propria lingua in tutti gli ambiti d'uso. Il bilinguismo bicomunitario non implica quindi bilinguismo individuale dei membri della comunità, ma la coesistenza di due comunità potenzialmente monolingui. (Treccani)

Alto Adige sicuramente rappresenta un caso peculiare di una situazione linguistica molto complessa con diversi livelli di conoscenza e uso della lingua tra la popolazione. Abbiamo visto che il termine bilinguismo può essere utilizzato per descrivere diversi tipi di bilinguismo che possono variare a seconda del paese, della regione, della comunità, o dell'individuo in questione. Dato che bilinguismo può essere compreso e applicato in vari modi, a seconda di diversi fattori come il contesto linguistico e culturale, il livello di competenza nelle due lingue e gli scopi e gli obiettivi del bilinguismo come tale, non sorprende che l'Alto Adige, così come la maggior parte delle altre terre bilingui, non possa essere classificato sotto una sola tipologia di bilinguismo. Invece, la regione rappresenta un esempio unico e sfaccettato di diversità linguistica e culturale, dove convivono e interagiscono diversi tipi di bilinguismo.

3.3. Bilinguismo e le interferenze

Dopo aver esplicitato il fenomeno del bilinguismo, è necessario ora introdurre due concetti che vanno sotto il nome di contatto e interferenza. La teoria delle lingue in contatto è relativamente una nuova disciplina linguistica, infatti solo a metà del secolo scorso attirò una maggior attenzione degli studiosi. Nonostante si conoscesse l'esistenza di questi fenomeni, non furono l'oggetto di ricerca scientifica fino a 1953 quando Uriel Weinreich sempre nel suo libro *Languages in contact* espone la teoria, sostenuta poi da molti altri, che due lingue non potevano vivere incontaminate nella mente di uno stesso parlante, e che dunque parlanti bilingui presentano per forza fenomeni di interferenza (Gauci, 2008: 91). Weinreich definisce l'interferenza come esempi di deviazione dalle norme dell'una e dell'altra lingua che compaiono nel discorso dei bilingui come risultato delle loro familiarità con più di una lingua, cioè come risultato di un contatto linguistico (Weinreich, 1968: 1).

Diciamo che due o più lingue sono in contatto se vengono usate alternativamente dalle stesse persone, e una persona che possiede l'abilità di usare le due lingue alternativamente è detta

bilingue. Il bilinguismo è così spesso il risultato proprio del contatto linguistico e l'interferenza linguistica, di conseguenza, è spesso una parte comune e naturale dell'esperienza bilingue in quanto avviene che un parlante bilingue, a volte può mescolare elementi delle due lingue, in particolare se si trova in una situazione in cui deve cambiare codice tra le lingue. L'inabilità di separare i due codici linguistici in una data situazione porta all'interferenza linguistica, cioè deviazione dalle norme d'una lingua con importo d'elementi delle norme d'altra lingua.

Tuttavia, ciò non significa necessariamente che il bilinguismo sia sempre accompagnato da interferenze linguistiche e che le interferenze sono sempre e solo dovute al bilinguismo. Come abbiamo visto sul esempio dell'Alto Adige, la realtà bilingue è molto complessa e condizionata dalle condizioni storiche, geopolitiche, e sociali ma dipende anche dai fattori interni ed esterni individuali. Molti bilingui, comunque, sono in grado di mantenere separati i due codici e di utilizzare ogni lingua in modo appropriato in contesti diversi. Bisogna notare che, anche se può essere vista come una sfida per un bilingue, l'interferenza linguistica non è necessariamente un aspetto negativo del bilinguismo e molti bilingui sono in grado di navigare con facilità nelle complessità linguistiche delle loro due lingue.

Secondo Weinreich, l'interferenza linguistica può verificarsi in vari modi quando due o più lingue entrano in contatto. Può comportare il trasferimento di vocabolario, grammatica, pronuncia e altri aspetti della lingua da una lingua all'altra. Weinreich ha sottolineato che la natura e l'entità dell'interferenza linguistica dipendono da una varietà di fattori, come il grado di contatto tra le lingue, il contesto sociolinguistico del contatto e la somiglianza linguistica tra le lingue. Inoltre, il suo punto di vista era che l'interferenza linguistica è influenzata non solo da fattori strutturali ma anche da una serie di fattori extra linguistici che svolgono un ruolo significativo nelle situazioni di contatto linguistico. Questi fattori non strutturali possono essere ampiamente classificati come sociali, culturali e psicologici.

I fattori sociali si riferiscono alle dinamiche sociali delle situazioni di contatto linguistico, come i rapporti di potere tra i parlanti delle diverse lingue, l'atteggiamento verso la cultura di ciascuna comunità linguistica, le loro identità sociali e il contesto sociale dell'interazione. Ad esempio, è più probabile che l'interferenza linguistica si verifichi quando una lingua è associata a uno status o prestigio sociale più elevato, o quando i parlanti di una lingua sono in una posizione di autorità sui parlanti dell'altra lingua. I fattori culturali si riferiscono ai valori culturali, alle credenze e alle pratiche che modellano l'uso della lingua nelle diverse comunità.

Ad esempio, alcune pratiche culturali possono influenzare il prestito del vocabolario da una lingua all'altra, o i modi in cui i parlanti di lingue diverse usano il cambio di codice o altre forme di mescolanza linguistica. I fattori psicologici si riferiscono agli stati psicologici delle persone coinvolte in situazioni di contatto linguistico, come i loro atteggiamenti verso le lingue coinvolte e atteggiamenti verso il bilinguismo come tale, la loro motivazione per l'apprendimento o l'uso delle lingue e il loro livello di competenza nelle lingue. Ad esempio, è più probabile che si verifichi un'interferenza linguistica quando qualcuno non ha piena padronanza di una delle lingue e fa affidamento sulla propria conoscenza dell'altra lingua per colmare le lacune. In somma, secondo Weinreich è importante rendersi conto che l'interferenza linguistica non può essere pienamente compresa senza prendere in considerazione dei fattori sociali, psicologici e culturali che modellano le situazioni di contatto linguistico.

Un altro fattore importante per determinare la natura e l'entità dell'interferenza linguistica sono le differenze e le somiglianze, cioè il grado di somiglianza linguistica tra le lingue coinvolte nel contatto linguistico. Quando due lingue sono molto simili nella struttura e nel vocabolario, è più probabile che i parlanti mescolino elementi delle due lingue e subiscano interferenze nell'uso di ciascuna lingua. Al contrario, quando due lingue sono molto diverse, potrebbero esserci meno possibilità che si verifichino interferenze. Però quello che è importante nella comprensione dell'interferenza linguistica è considerare sia le somiglianze che le differenze tra le lingue in quanto la somiglianza linguistica può facilitare l'interferenza, e le differenze possono anche svolgere un ruolo nel prestito e nell'adozione di elementi da una lingua all'altra. Infine, Weinreich individua tre tipi d'interferenza quali interferenza fonologica, grammaticale e lessicale, però ai fini di questa tesi sarà elaborata solo quella fonologica.

3.3.1. L'interferenza fonologica

Il problema dell'interferenza fonologica riguarda il modo in cui un parlante percepisce e riproduce i suoni di una lingua, che potrebbe essere designata come secondaria, nei termini di lingua primaria. L'interferenza nasce quando un bilingue identifica un fonema del sistema secondario con uno del sistema primario e, nel riprodurlo, lo sottopone alle regole fonetiche della lingua primaria (Weinreich, 1968: 18). L'interferenza fonologica può rappresentare una sfida significativa durante il processo d'apprendimento di L2 e può provocare difficoltà di comunicazione nelle situazioni di contatto linguistico. È importante riconoscere i tipi di interferenza che possono verificarsi e sviluppare strategie per ridurre al minimo l'impatto.

Weinreich distingue quattro tipi di interferenza fonologica:

- a) sotto-differenziazione di fonemi che consiste nel non distinguere i due fonemi della lingua seconda quando nella lingua prima esiste un solo fonema
- b) sopra-differenziazione di fonemi che consiste nel fare una distinzione di fonemi inesistente nella lingua seconda sotto influsso della lingua prima in cui la distinzione del genere è presente
- c) reinterpretazione delle distinzioni che accade quando si distinguono dei fonemi del sistema secondario attraverso tratti pertinenti nel sistema primario ma poco rilevanti nel sistema secondario,
- d) sostituzione di fonemi che si succede quando la descrizione dei fonemi nelle due lingue è la stessa ma la loro realizzazione fonica è diversa.

La fonetica e la fonologia svolgono un ruolo essenziale nell'acquisizione della seconda lingua e nello studio dell'interferenza linguistica. Nell'acquisizione della seconda lingua, la fonetica aiuta gli studenti a comprendere la pronuncia della lingua che stanno imparando e la fonologia, d'altra parte, aiuta a comprendere i modelli sonori e le regole che esistono nella lingua di destinazione. La pronuncia costituisce una delle prime difficoltà che l'apprendente di una lingua straniera deve affrontare nel suo percorso di acquisizione e proprio la fonetica e la fonologia aiutano gli studenti a sviluppare abilità di pronuncia accurate. Ogni lingua ha il proprio set di suoni e schemi sonori, noti come fonemi e regole fonologiche. Questi possono differire in modo significativo dalla lingua madre, rendendo necessario l'apprendimento e la pratica dei suoni specifici della lingua di destinazione. Senza comprendere la fonetica e la fonologia, gli studenti possono trasferire i modelli di pronuncia e le abitudini della loro lingua

madre, risultando in una pronuncia scadente e difficoltà nel farsi capire. Per i parlanti nativi il cosiddetto ‘accento straniero’ viene spesso considerato un fenomeno evidente e difficilmente superabile (il che può condizionare a sua volta in modo negativo gli atteggiamenti e la motivazione degli stessi parlanti nativi quando imparano una lingua straniera) (Schmid, Pedrazzini, 2016: 46). Proprio comprendendo le proprietà fisiche dei suoni e i modelli sonori gli studenti imparano a distinguere tra i diversi suoni della lingua di destinazione e i suoni della loro lingua madre, e possono ridurre il loro accento e migliorare la loro pronuncia e fluidità e comprensione complessive.

L'analisi contrastiva è un approccio prezioso per identificare ed apprendere le differenze e le somiglianze specifiche nella produzione del suono e nei modelli tra la loro lingua madre e la lingua di arrivo. Questa consapevolezza consente agli studenti di individuare le aree in cui potrebbero trovarsi di fronte a sfide e dove è necessario concentrare la loro attenzione. Comprendere queste differenze aiuta gli studenti a evitare di commettere errori basati su presupposti o abitudini della loro lingua madre e permette di concentrarsi su aree che hanno maggiori probabilità di causare interferenze o difficoltà nella pronuncia. In seguente capitolo sarà condotta l'analisi contrastiva delle caratteristiche fonetiche e fonologiche del tedesco e dell'italiano con lo scopo di portare a luce le aree specifiche che portano a interferenze e difficoltà nell'acquisizione della seconda lingua, in questo caso tedesco. Comprendere le differenze e le somiglianze tra i sistemi fonetici del tedesco e italiano è per ragioni sopra menzionati di fondamentale importanza nel contesto bilingue dell'Alto Adige dove, come abbiamo visto, la competenza linguistica dei madrelingua italiani nell'acquisizione del tedesco come seconda lingua spesso non raggiunge il livello desiderato. Esplorando i distinti inventari fonetici, i modelli sonori e le regole fonologiche di queste due lingue, possiamo ottenere preziose informazioni sulle difficoltà incontrate dai parlanti italiani nell'acquisizione del tedesco come seconda lingua e comprendere meglio le sfide affrontate dagli studenti bilingui in Alto Adige.

4. Analisi contrastiva fonetico – fonologica: italiano – tedesco

Al fine di individuare le maggiori interferenze linguistiche, in particolare fonetiche e fonologiche, che possono verificarsi nei bilingui italo-tedeschi, sembra opportuno procedere con un'analisi contrastiva che metta in risalto le maggiori differenze fra le due lingue. A tal proposito, verranno confrontate le strutture foniche di tedesco ed italiano, distinguendo tra i fonemi consonantici e vocalici, e i dittonghi, e le strutture fonologiche, distinte tra gli elementi segmentali (i fonemi consonantici e vocalici) e gli elementi soprasegmentali (il ritmo, l'accento e l'intonazione).

4.1. Differenze foniche

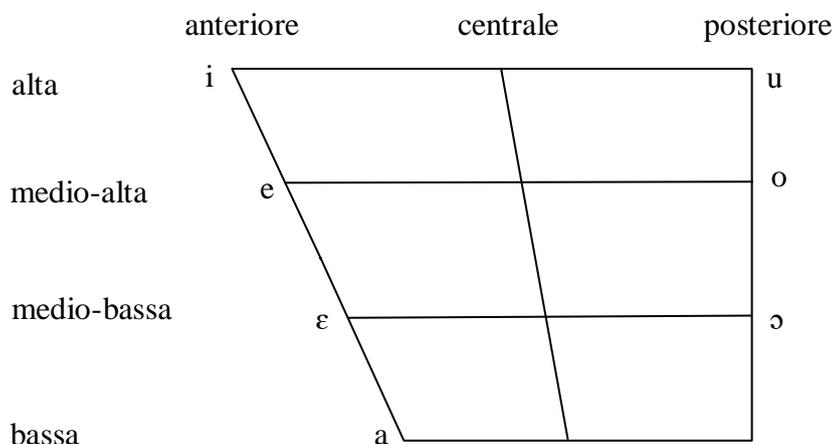
4.1.1. Segmenti vocalici

I sistemi vocalici dell'italiano e del tedesco differiscono considerevolmente per il numero degli elementi necessari. L'italiano, avendo 7 vocali, induce così alla precisione nella pronuncia mentre le lingue con un sistema vocalico più ricco e ridondante, come il tedesco che possiede più del doppio di vocali, tendono alla semplificazione, quindi a minore differenziazione (Weerning, 2017). La classificazione delle vocali viene fatta in base alla posizione che gli organi fonatori assumono durante la loro articolazione e così distinguiamo:

- a) il movimento della lingua in senso orizzontale: si distinguono le vocali anteriori, centrali e posteriori;
- b) il movimento della lingua in senso verticale: si distinguono le vocali alte, medio-alte, medio-basse e basse;
- c) il movimento delle labbra: si distinguono le vocali arrotondate (procheile) dalle vocali non arrotondate (aprocheile) (Koesters Gensini, 2007: 58).

L'International Phonetic Association (IPA) ha creato una rappresentazione di tutte le vocali delle lingue del mondo all'interno del trapezio vocalico, dove le vocali compaiono in coppia: a sinistra si ha sempre il fono non-arrotondato, a destra quello arrotondato. Si noti bene che le arrotondate si pronunciano con la stessa posizione della lingua e la stessa distanza fra i denti superiori e inferiori delle loro varianti non arrotondate, con una sola differenza: le labbra sono protruse (Weerning, 2017: 40).

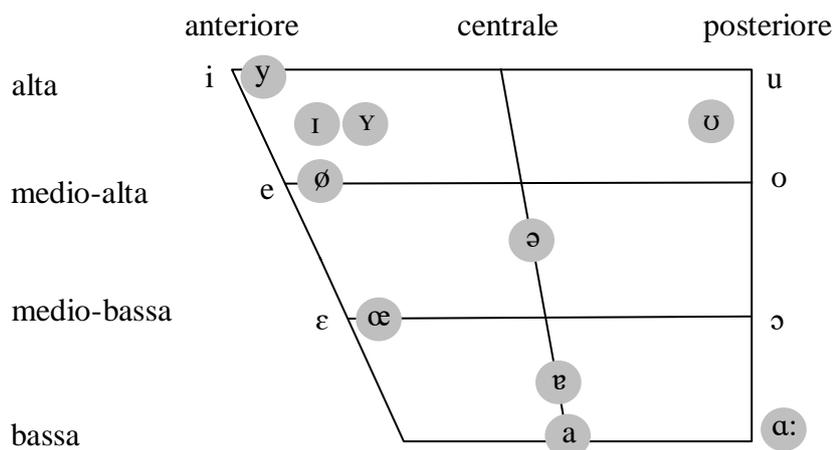
Il sistema vocalico italiano consiste di 7 vocali semplici: 4 non-arrotondate [i], [e], [ɛ], [a] e 3 arrotondate [u], [o], [ɔ]. Di seguito viene presentato il trapezio vocalico delle vocali italiane (fig. 1).



In tab. 1 per ogni vocale è riportato invece il simbolo IPA, gli esempi, e i relativi grafemi impiegati nella pratica scrittoria insieme all'esatta specificazione articolatoria.

SIMBOLO IPA	ARTICOLAZIONE	GRAFEMA	ESEMPI
[i]	V anteriore alta non arrotondata	⟨i⟩	pino, sirena
[e]	V anteriore medio-alta non arrotondata	⟨e⟩	febbre, rete
[ɛ]	V anteriore medio-bassa non arrotondata	⟨e⟩	riflesso, verso
[a]	V anteriore bassa non arrotondata	⟨a⟩	acqua, carota
[ɔ]	V anteriore medio-bassa arrotondata	⟨o⟩	porco, moto
[o]	V anteriore medio-alta arrotondata	⟨o⟩	sonno, dopo
[u]	V anteriore alta arrotondata	⟨u⟩	utile, curva

Il sistema vocalico tedesco è piuttosto complesso. Consiste di 8 vocali semplici non-arrotondate [i], [ɪ], [e], [ɛ], [ɐ], [a], [ɐ], [ɑ:] alle quali si aggiungono ben 8 vocali arrotondate [y], [ʏ], [ø], [œ], [u], [ʊ], [o], [ɔ]. Di seguito viene presentato il trapezio vocalico delle vocali tedesche evidenziando con sfondo grigio le vocali sconosciute agli italofoeni (fig. 2).



A colpo d'occhio, lo schema rivela una relativa complessità del sistema vocalico tedesco, nel quale conviene distinguere 16 tipi di fonemi. Come risulta dalla rappresentazione grafica, non sempre le vocali rientrano esattamente nelle categorie nette sopra descritte: per quanto riguarda il tedesco ciò vale in maniera particolare per i fonemi [ɪ], [ʏ], [ʊ], [ə] e [ɐ]. (Koesters Gensini, 2007: 59).

In tab. 2 per ogni vocale viene riportato invece il simbolo IPA, l'esatta specificazione articolatoria, gli esempi insieme alla trascrizione fonetica, ed alcune osservazioni, cioè descrizioni che soprattutto riguardano la durata vocalica. A questo punto bisognerebbe introdurre il termine di quantità vocalica, per la quale si intende il tratto prosodico³ che oppone i segmenti vocalici secondo la loro lunghezza. In altre parole, una vocale può essere pronunciata con una durata minore e maggiore, cioè può essere breve o lunga. È importante rendersi conto che in alcune lingue, l'opposizione lungo vs. breve ha valore distintivo (come in tedesco: [alə] *alle* vs. [a:lə] *Aale*), in altre no (come in italiano: [ala] o [a:la] *ala*) (Weerning 2017: 42).

³ In linguistica, la prosodia coinvolge più di un singolo fonema, riguarda essenzialmente il parlato, e corrisponde alla modulazione di alcuni parametri come la frequenza fondamentale della voce, la durata e l'intensità. La loro modulazione permette la realizzazione dei tratti prosodici, come accento, tono, giuntura, intonazione e ritmo, la quantità e la sillaba (Treccani, 29/05/2023).

SIMBOLO IPA	ARTICOLAZIONE	ESEMPI	OSSERVAZIONI
[i]	V anteriore alta non arrotondata	['li:bən] lieben, [zi:] sie	prevalentemente lunga
[y]	V anteriore alta arrotondata	['ʔy:bən] üben, ['ly: gen] lügen	prevalentemente lunga
[ɪ]	V anteriore alta-cantralizzata non arrotondata	['ʔimpfən] impfen, ['findən] finden	per lo più breve, rispetto alla [i] è leggermente più centralizzata, sia per quanto riguarda il tratto 'anteriore/posteriore', sia per quanto riguarda il tratto 'alto/basso'.
[ʏ]	V anteriore alta-cantralizzata arrotondata	['mysən] müssen, ['fylən] füllen	per lo più breve, rispetto alla [y] è leggermente più centralizzata, sia per quanto riguarda il tratto 'anteriore/posteriore', sia per quanto riguarda il tratto 'alto/basso'
[e]	V anteriore semi-alta non arrotondata	['Re: gən] Regen, [ze:] See	prevalentemente lunga
[ø],	V anteriore semi-alta arrotondata	['ʔ ø:stɛraɪç] Österreich, ['fø:gel] Vögel	prevalentemente lunga
[ɛ],	V anteriore semi-bassa non arrotondata	['ʔɛckən] Ecken, ['nɛ: gəl] Nägel	più spesso breve che lunga
[œ],	V anteriore semi-bassa arrotondata	['ʔœfnən] öffnen, ['kœnən] können	prevalentemente breve e rispetto alla variante non arrotondata [ɛ] è più centralizzata sia per il tratto 'anteriore/posteriore', sia per il tratto 'al- to/basso'.
[ə],	V centrale per eccellenza non arrotondata	[gə' fundən] gefunden, [bə 'klaɪdən] bekleiden	articolata (e quindi classificata) proprio al centro dello spazio articolatorio delle vocali. Si tratta di una vocale frequentissima che generalmente si trova in posizione atona.
[ɐ],	V centrale, 'quasi' bassa, non arrotondata	[ʔɛ klɛ:ɐt] erklärt, ['kɪndɐ] Kinder	una vocale centrale, articolata nell'ultimo terzo dello spazio articolatorio delle vocali, ed è perciò classificata tra le categorie 'semi-bassa' e 'bassa'. Nel parlato spontaneo tedesco essa realizza spesso ciò che nel parlato iperarticolato corrisponde al segmento [R] oppure [OR], soprattutto quando si trova in posizione atona e segue a una vocale
[a],	V centrale, bassa, non arrotondata	['ʔafə] Affe, ['mama] Mamma	per lo più breve
[u],	V posteriore, alta, arrotondata	['fu:lə] Schule, ['ʔu: hu] Ubu	prevalentemente lunga
[ʊ],	V posteriore, alta-centralizzata,	[fʊts] Schutz, [bunt h]	per lo più breve. Rispetto

	arrotondata	bunt	alla vocale [u] è più centralizzata, sia per il tratto 'anteriore/posteriore', sia per il tratto 'alto/basso'.
[o],	V posteriore, semi-alta, arrotondata	['ʔo:ma] Oma, [gRo:s] groß	prevalentemente lunga
[ɔ]	V posteriore, semi-bassa, arrotondata	[ʔɔft] oft, ['hɔfən] hoffen	per lo più breve
[ɑ:]	V posteriore, bassa, non arrotondata	[ʔɑ: m] Arm, [ʃɑ:l] Schal	prevalentemente lunga

Un confronto fra i due sistemi vocalici rivela che l'italiano dispone di meno della metà delle vocali che si usano invece nel tedesco. Il fatto che gli apprendenti italo-foni abbiano grosse difficoltà col sistema vocalico tedesco dipende non solo dalla mancanza di dimestichezza nell'articolare le otto vocali che la loro madrelingua non conosce, ma anche dalla mancanza di sensibilità a considerare la quantità vocalica (Weerning, 2017: 42). In altre parole, non c'è la consapevolezza dell'importanza della distinzione fra vocali lunghe e brevi e perciò, la tendenza è a non percepire la differenza, non solo fra [a:, a], ma nemmeno per [i:, i], [u:, u], [e:, ε], [o:, ɔ]. Perciò, troviamo ['mi:te] per ['mi:tə] *Miete* e ['mitə] *Mitte* (o ['mit:te]); ['suk,t,] (o ['suk(a)tə]) per ['zu:xt] *sucht* e ['zɔxt] *Sucht*; ['ru:sən] per ['ru:sn] *rußen* e ['rosn] *Russen* (o it. ['rus:sən]); ['vɛn:] (o ['vɛɛn]) per ['ve:n] *wen* e ['vɛn] *wenn* (Canepari, 2012: 32).

Le sette vocali che esistono sia nell'italiano sia nel tedesco ([i], [e], [ɛ], [a], [o], [ɔ], [u]) non creano problemi per quanto riguarda la loro articolazione né ai germanofoni che studiano l'italiano né agli italo-foni che studiano il tedesco. Le sfide ed errori nella pronuncia da parte degli italo-foni che studiano il tedesco accadono più spesso con le vocali tedesche che mancano in italiano. Per evitare possibili problemi e migliorare la pronuncia verranno evidenziate le vocali tedesche inesistenti in italiano proponendo alcuni accorgimenti a cui si dovrebbe prestare particolare attenzione.

Un grosso problema è costituito da [ə], giacché l'Italia non ha nulla del genere, se non come aggiunta involontaria (spesso abbastanza breve) dopo consonanti, come in *[latinusə] 'sum:ə] *latinus sum*, *['brɛk(ə)tə] *Brecht*; perciò, influenzati anche dalla grafia, gli italiani generalmente sostituiscono [ə] con [e, E]: [ge'ra:de] per [gəka:də] *gerade*, o ['bit:te] per ['bitə] *bitte* (Canepari, 2012: 34).

La [ɪ] crea problemi agli italo-foni che non la conoscono e tendono a sostituirla con [i] che conoscono. Mentre nell'articolazione di [i] le labbra sono distese (come per sorridere) nell'articolazione di [ɪ] sono quasi rilassate (né distese né arrotondate). Inoltre, [ɪ] è più centrale di [i]. In [ɪ] lingua, labbra e velo sono meno tesi rispetto a [i] (Wängler in Weerning,

2017). [ɪ], come nella preposizione *in*, assomiglia di più a [e] che a [i], sembra quasi la variante breve di [e]. Tenendo conto di questo, in caso di difficoltà con l'articolazione di [ɪ] l'apprendente può allenarsi con il seguente esercizio in due fasi: pronunciare [e:n] con [e:] lunga e poi invece con [e] brevissima [en]. Così diventa praticamente [in] *in* (Weerning, 2017: 46).

Anche la [ʊ] crea problemi agli italofoeni che non la conoscono e tendono a sostituirla con [u] che conoscono. Nell'articolazione di [ʊ], le labbra sono notevolmente meno protruse "a bacio" rispetto a come lo sono nell'articolazione di [u]. Inoltre [ʊ], è più centrale. [ʊ] come in *und* assomiglia di più a [o] che a [u], sembra quasi la variante breve di [o]. Tenendo conto di questo, in caso di difficoltà con l'articolazione di [ʊ], l'apprendente può allenarsi con il seguente esercizio in due fasi: pronunciare [o:nt] con [o] lunga e poi invece con [o] brevissima [ont]. Così diventa praticamente [ʊnt] *und* (Weerning, 2017: 46).

Inoltre, al contrario dell'italiano, il tedesco dispone di 4 vocali anteriori arrotondate: [y], [ø], [ʏ] e [œ], varianti delle non-arrotondate [i], [e], [ɪ] e [ɛ]. Molti apprendenti italofoeni, ingannati dall'ortografia, pronunciano <ü> e <ö> nello stesso modo di <u> e di <o>. In caso di difficoltà con l'articolazione di [y] come in *müde* l'apprendente può allenarsi con un esercizio. Pronuncia [i] allungandola: mentre si lasciano la lingua e la mandibola nella stessa posizione di [i], si protrudono lentamente le labbra "a bacio" (come unica modifica rispetto a [i]). Così [i] diventa [y]. Si articola con la stessa posizione delle labbra come [u:], ma con la stessa posizione di lingua e stessa apertura della bocca come [i:] (Weerning, 2017: 47).

In caso di difficoltà con l'articolazione di [ø] come in *schön* l'apprendente può allenarsi con un esercizio. Pronuncia [e] allungandola: mentre si lasciano la lingua e la mandibola nella stessa posizione di [e], si protrudono lentamente le labbra "a bacio" (come unica modifica rispetto a [e]). Così [e] diventa [ø]. Si articola con la stessa posizione delle labbra come [o:], ma con la stessa posizione di lingua e stessa apertura della bocca come [e:] (Weerning, 2017: 48).

Un'altra sfida per gli italofoeni è la distinzione tra [y], [ø] e [ʏ], [œ]. In caso di difficoltà con l'articolazione di [ʏ] come in *fünf* l'apprendente può allenarsi con un esercizio. Pronuncia [ɪ] allungandola: mentre si lasciano la lingua e la mandibola nella stessa posizione di [ɪ], si protrudono lentamente le labbra "a bacio" (come unica modifica rispetto a [ɪ]). In questo modo [ɪ] diventa [ʏ]. Così come in [ɪ] le labbra sono meno distese rispetto a [ɪ], così in [ʏ] le labbra sono meno protruse rispetto a [y]. Un esercizio alternativo non parte da [ɪ] (che rappresenta già un suono difficile per un italofono), bensì da [ə] centrale. Anziché pronunciare

correttamente *fünf* [fʏnf], l'apprendente è invitato a dire [fɔnf] o [fnf]; infatti [ʏ] va articolata più vicino a [ə] che a [i]. In caso di difficoltà con l'articolazione di [œ] come in *können* l'apprendente può allenarsi con un esercizio. Pronuncia (ɛ) allungandola: mentre si lasciano la lingua e la mandibola nella stessa posizione di [ɛ], si protrudono lentamente le labbra "a bacio" (come unica modifica rispetto a [ɛ]). In questo modo [ɛ] diventa (œ). Così come in [e] le labbra sono meno distese rispetto a [ø], così in [œ] le labbra sono meno protruse rispetto a [ɛ] (Weerning, 2017: 48).

Fino a questo punto si è parlato di vocali semplici, chiamate anche monottonghi. Esistono anche vocali complesse, dette dittonghi, composte da più foni che vengono percepite come un unico suono modulato e come un'unità. Un dittongo è, dunque, una combinazione di due vocali differenti costituita da un rapido movimento di slittamento da una posizione vocalica detta posizione di partenza in direzione di un'altra detta posizione di arrivo (cioè da un movimento articolatorio di slittamento della lingua o della lingua insieme alle labbra) (Weerning, 2017: 48).

In italiano si possono combinare tutte le vocali in prima posizione con /i/ e con /u/ in seconda posizione per formare un dittongo discendente, come [ai] in *fai*, [au] in *auto* ecc. Ai dittonghi discendenti vengono contrapposti i dittonghi ascendenti, ossia le combinazioni di tutte le vocali in seconda posizione con /i/ e con /u/ in prima posizione (Weerning, 2017: 49). Per quanto riguarda il tedesco distinguiamo i seguenti tipi di dittonghi: [ai]: [fam] *fein*, [zam] *sein*; [aʊ]: [ˈpflaʊmə] *Pflaume*, [khaʊm] *kaum*, [baʊm] *Baum*; [ɔy]: [ˈʃɔynə] *Scheune*, [frɔynth] *Freund*, [ˈbɔymə] *Bäume* (Koesters Gensini, 2007:61). In tedesco, questi dittonghi non hanno l'allungamento che, invece, fa parte della struttura fonica dell'italiano (Canepari, 2012: 34).

I dittonghi discendenti /ai/, /au/, /oi/ esistono in entrambe le lingue, ma gli italofoeni li pronunceranno all'italiana e i germanofoni alla tedesca perché sia gli uni sia gli altri non terranno conto della grande differenza che esiste realizzandoli rispettivamente nelle due lingue per quanto riguarda il movimento di "slittamento" e per quanto riguarda la variazione dinamica (Keßler in Weerning, 2017) fra i due nenti del dittongo. In italiano entrambe le vocali che compongono il dittongo si sentono con la stessa intensità, dato che il movimento di slittamento da una vocale all'altra è più lungo rispetto al tedesco. La vocale pronunciata nella "posizione di arrivo" del movimento di slittamento si percepisce con altrettanta chiarezza come la vocale pronunciata nella "posizione di partenza". Pronunciando per esempio <au>, si

sente sia [a] sia [u] Nei dittonghi italiani manca quella continuità nell'articolazione che caratterizza i dittonghi tedeschi.

In tedesco il movimento di slittamento da una vocale all'altra è più breve rispetto all'italiano, dato che la seconda vocale è solo accennata (si sente appena). Pronunciando /au/ si "parte" da [a], ma non si percepisce dove lo slittamento "arriva" (giacché potrebbe raggiungere [ɔ], [o], [ʊ]): al contrario dell'italiano, non viene articolata in modo completo [u]. Pronunciando /ai/, si "parte" da [a], ma non si percepisce dove lo slittamento "arriva" (giacché potrebbe raggiungere [ɛ], [e] o [ɪ]); al contrario dell'italiano, non viene articolata in modo completo [i]. Pronunciando /oi/, si "parte" da [ɔ] ma non si percepisce dove lo slittamento "arriva" (giacché potrebbe raggiungere [ɛ], [e], [ɪ] o forse una delle loro varianti arrotondate, ossia [œ], [ø], [ʏ], visto che [ɔ] è arrotondata): al contrario dell'italiano, non viene articolata in modo completo [i] (Weerning, 2017: 52).

4.1.2. Segmenti consonantici

Quando si articola una consonante, l'aria che fuoriesce trova un ostacolo. Per articolare bene una consonante è necessario prendere in considerazione: dove avviene l'ostruzione nella bocca (quindi conoscere il luogo di articolazione, cioè quali articolatori fissi e quali articolatori mobili sono impiegati); di quale tipo di ostruzione si tratta (quindi conoscere il modo di articolazione); se si deve lasciare la glottide aperta o se bisogna chiuderla (quindi valutare il grado di sonorità) (Weerning, 2017: 53). A seconda del luogo dell'articolazione le consonanti italiane e tedesche si possono distinguere in: bilabiali, labiodentali, alveolari, prepalatali, palatali, velari, uvulari e glottali. Per quanto riguarda il modo di articolazione si distinguono in occlusive, affricate, fricative, nasali, laterali, vibranti, e approssimanti.

Di seguito in tab. 3 verranno presentate tutte le consonanti tedesche ed italiane evidenziando con sfondo grigio chiaro le consonanti presenti solo in italiano, e con sfondo grigio scuro le consonanti presenti solo in tedesco.

	bilabiali	labio-dentali	alveolari	pre-palatali	palatali	velari	uvulari	glottidali
occlusive	p b		t d			k g		ʔ
affricate	pf		ts dz	tʃ dʒ				
fricative		f v	s z	ʃ ʒ	ç	x		h
nasali	m		n		ɲ	ŋ		
lateral			l		ʎ			
vibranti			r				ʀ	
approssimanti					j			

Dal confronto tra i due sistemi consonantici si vede che la maggior parte delle consonanti esiste in entrambe le lingue, e a prima vista, si potrebbe dire che si tratta di due sistemi senza grandi differenze. Ciò che differenzia i due sistemi è il fatto che, rispetto all'articolazione delle consonanti tedesche, che vengono pronunciate con meno accuratezza e con tendenza all'assimilazione (specie in coda sillabica), l'articolazione delle consonanti italiane avviene in modo molto più distinto, con più tensione muscolare degli organi articolatori e di tutta la bocca (Lichem in Weerning, 2017), mantenendo le caratteristiche fonetiche dei singoli suoni nel modo più esatto possibile (Rabanus in Weerning, 2017). Inoltre, una consonante, anche come una vocale può essere pronunciata con una durata minore o maggiore. La quantità consonantica, cioè l'opposizione lunga vs. breve in italiano è un tratto distintivo [pala] *pala* vs. [pal:a] *palla*), mentre in tedesco le consonanti non vengono allungate ([bal] o [bal:] *Ball*) (Weerning, 2017: 60).

Di seguito verranno analizzate e confrontate le consonanti italiane e tedesche accentuando le differenze articolatorie e prestando la particolare attenzione alle consonanti tedesche inesistenti in italiano: [ʔ], [pf], [ç], [x], [h], [ʀ].

Le occlusive [p], [b], [t], [d], [k], [g] esistono in entrambe le lingue, ma la loro articolazione non è identica. Mentre [p], [b], [k], [g] hanno lo stesso luogo di articolazione, [t] e [d] sono più dentali in italiano e più alveolari in tedesco. In [p] e [b] italiane le labbra si toccano in modo più conciso e in [k] e [g] italiane la lingua tocca in modo più energico il velo. Inoltre, mentre la qualità primaria di [p], [b], [t], [d], [k], [g] in italiano è la loro sonorità o la mancanza di essa (l'alto o basso grado di tensione muscolare è solo una qualità secondaria), in tedesco è decisiva la tensione (la sonorità o la sua mancanza è solo una qualità secondaria) (Grassegger in Weerning, 2017). In tedesco [b], [d], [g] sono parzialmente sonore in quanto le pliche vocali all'inizio rimangono aperte (quindi non vibrano) e solo in una seconda fase si

avviano verso la chiusura e vibrano, mentre in italiano la sonorità è continua (Alber in Weerning, 2017). In tedesco l'occlusione in [p], [t], [k] si dissolve con un alto grado di tensione muscolare, mentre in [b], [d], [g] con un basso grado di tensione muscolare. È quindi prevedibile che un tedesco pronunci buono [buono] anziché [buono], che sarà interpretato da un italiano come [puono] (Grassegger in Weerning, 2017).

Per quanto riguarda le consonanti africative, la consonante affricata prepalatale sorda [tʃ], prepalatale sonora [dʒ] ed alveolare sorda [ts] esistono in entrambe le lingue e vengono articolate nello stesso modo. Gli italofoeni non conoscono la bilabiale sorda [pf], però l'articolazione risulta facile e non crea particolari problemi. In questo fono si ha una fase occlusiva bilabiale e una fase fricativa in posizione labiodentale, cfr. [ʔapfəl] *Apfel*, [pflaumə] *Pflaume*, [khampf] *Kampf* (Koesters Gensini, 2007: 56).

Passando alle consonanti fricative, si può notare che le fricative [f], [v], [s], [z] esistono in entrambe le lingue e siccome vengono articolate nello stesso modo non presentano gli ostacoli al parlante italiano. Per quanto riguarda fricative prepalatali, la prepalatale sorda [ʃ] esiste in entrambe le lingue e viene articolata nello stesso modo, mentre la prepalatale sonora [ʒ] in tedesco ricorre solo in parole di origine straniera.

Le fricative [ç] e [x] non esistono in italiano. La fricativa palatale sorda [ç] ricorre solo all'inizio di parola o morfo e dopo le vocali anteriori ([çe'mi:] *Chemie*, ['bɛçɐ] *Becher*, [ʔɪç] *ich*). È prevedibile che italofoeni sostituiscano [ç] con [k], la consonante più vicina a per quanto riguarda il luogo di articolazione, oppure con [j], la consonante più vicina a [ç] per quanto riguarda il modo di articolazione. In caso di difficoltà con l'articolazione di [ç] come in *riechen* o *ich* l'apprendente può allenarsi con il seguente esercizio in tre fasi: 1. pronunciare *iii jii* [i: ji:]; 2. unire le due sillabe [i:ji:]; 3. ripetere sempre più velocemente raggiungendo il massimo della velocità: [j] perde la sua sonorità e [i:ji:] diventa inevitabilmente [i:çi:] (Weerning, 2017: 63). D'altra parte la fricativa velare sorda [x] non ricorre mai in posizione iniziale di parola o morfo e solo dopo vocali centrali e posteriori. Questo significa che essa ha una distribuzione complementare rispetto alla fricativa palatale sorda, vale a dire non possono mai ricorrere nello stesso contesto, cfr. [fax] *Fach*, ['fɛçɐ] *Fächer*, [bu: x] *Buch*, ['by: çɐ] *Bücher* (Koesters Gensini, 2007: 57). È prevedibile che italofoeni sostituiscano [x] con [k], che le assomiglia di più. In caso di difficoltà con l'articolazione di [x] come in *Bach* l'apprendente può allenarsi con il seguente esercizio: dire *Back* [bak], fermandosi su [k] - la lingua è indietro e blocca il deflusso dell'aria - e aprire un po' l'occlusione per fare uscire

pochissima aria: [k] diventa [x]. In alternativa può iniziare con [h]; pronunciandola, immagina qualcuno che russa e alza il dorso della lingua spingendolo indietro: [h] diventa [x] (Weerning, 2017: 64).

Le glottali [h] e [ʔ] non esistono nell'italiano standard. È prevedibile che un italofono eviti di pronunciare [ʔ] o la sostituisca con [h], come in *an ihn* ([ani:n] o [hanhi:n] anziché il corretto [ʔanʔi:n]). Si consiglia agli apprendenti italofofoni di esercitarsi con coppie di parole come *Hanna* [hana] vs. *Anna* [ʔana], *Hund* [hont] vs. *und* [ʔont] (Weerning, 2017: 64). Per quanto riguarda le consonanti nasali, le nasali [m], [n], [ŋ] esistono in entrambe le lingue e vengono articolate nello stesso modo. Anche la laterale [l] esiste in entrambe le lingue e viene pronunciata essenzialmente nello stesso modo.

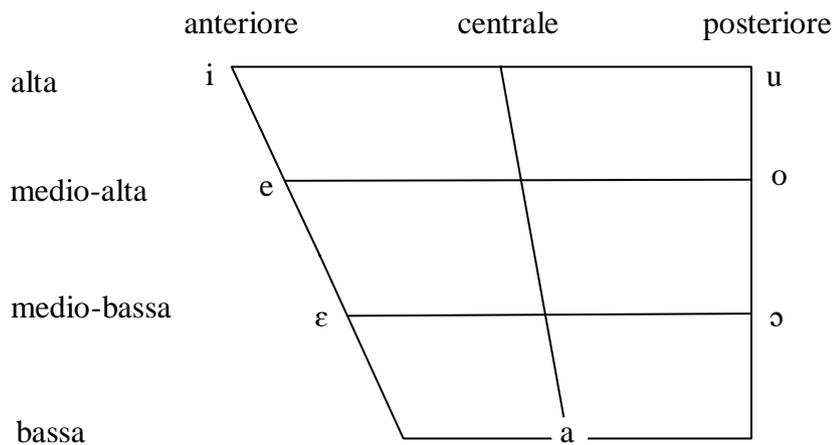
La vibrante [ʀ] tedesca viene pronunciata con poca tensione, al contrario della [r] italiana, la cui articolazione richiede più aria da fare fuoriuscire ed è considerata dai tedeschi "ginnastica della lingua". Inoltre, al contrario della vibrante tedesca, che viene articolata nella parte posteriore della bocca, la vibrante italiana viene articolata nella parte anteriore della bocca (Weerning, 2017: 66). La consonante vibrante tedesca, a seconda della provenienza geografica del parlante, può essere articolata anche nella zona alveolare [r] oppure come fricativa [ʀ]. Nella maggior parte degli usi, quando la vibrante si trova in posizione atona, è soggetta a una riduzione fonica, per esempio [kɪndə] *Kinder*, [ʔi:v] *ihr*, [ʃɑ:f] *scharf*, [ʔɑ:m] *Arm* (Koesters Gensini, 2007: 58).

La consonante approssimante [j] è nella fonetica tedesca considerata una consonante, come in *ja*, però la fonetica italiana la considera spesso una semivocale o semiconsonante, perché forma la prima componente di un dittongo ascendente, come in *ieri*. (Weerning, 2017: 62) Nelle parole tedesche questo fono ricorre solo all'inizio del morfo davanti a una vocale ([ja:] *ja*, *Jahr* ['jaʊlən] *jaulen*). In parole di origine straniera, però, in posizione atona si trova anche in posizione centrale di parola davanti a vocale, cfr. ['me:djen] *Medien*, ['zɛ:v:jə] *Serie* ecc. (Koesters Gensini, 2007: 58).

4.2. Differenze fonologiche

4.2.1. Segmenti vocalici

Il sistema vocalico italiano comprende sette fonemi /a/, /ɛ/, /e/, /i/, /ɔ/, /o/, /u/ che vengono classificati nel trapezio vocalico (fig. 3), sempre sulla base di tre parametri: 1. avanzamento della lingua (anteriore o palatale, centrale, posteriore o velare); 2. altezza della lingua (alta, medio-alta, mediobassa, bassa); 3. arrotondamento delle labbra (arrotondate, non arrotondate).

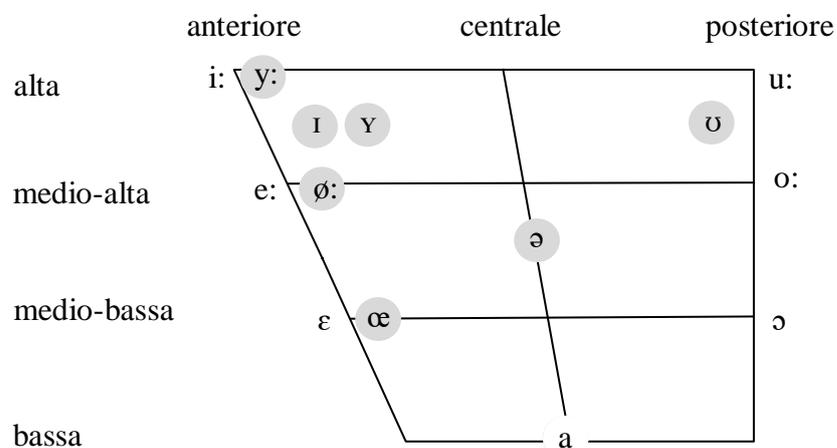


In tab. 4 per ogni vocale è riportato invece il simbolo IPA, i relativi grafemi impiegati nella pratica scrittoria insieme all'esatta specificazione articolatoria.

SIMBOLO IPA	ARTICOLAZIONE	GRAFEMA	ESEMPI
/i/	V anteriore alta non arrotondata	<i>	pila, vita
/e/	V anteriore medio-alta non arrotondata	<é>	mela, seta
/ɛ/	V anteriore medio-bassa non arrotondata	<è>	terra, ecco
/a/	V centrale bassa non arrotondata	<a>	carta, pane
/ɔ/	V posteriore medio-bassa arrotondata	<ò>	rosa, cosa
/o/	V posteriore medio-alta arrotondata	<ó>	coda, come
/u/	V posteriore alta arrotondata	<u>	muso, uno

È particolarmente importante soffermarsi sulle differenze fra /ɛ/ ("è", voce del verbo essere) e /e/ ("e", congiunzione copulativa) nonché /ɔ/ ("ho", voce del verbo avere) e /o/ ("o", congiunzione disgiuntiva) e a discriminarli all'interno di parole prima italiane e poi tedesche. Acquistata una maggior consapevolezza del sistema vocalico italiano, sarà più facile affrontare le nuove vocali del tedesco (Barberis, Sarnow, 2021: 20).

Segue ora la presentazione del trapezio vocalico dei fonemi vocalici del tedesco (fig. 4), evidenziando con sfondo grigio le vocali sconosciute agli italofoeni. Il sistema vocalico della lingua tedesca comprende quindici fonemi: /i:/, /y:/, /u:/, /ɪ/, /ʏ/, /ʊ/, /e:/, /ø:/, /o:/, /ə/, /ɛ/, /œ/, /ɔ/, /a/, /ɑ:/.



In tab. 5 per ogni vocale è riportato invece il simbolo IPA, l'esatta specificazione articolatoria, gli esempi insieme alla trascrizione fonologica, ed alcune osservazioni, cioè descrizioni che soprattutto riguardano la durata vocalica, distinguendo tra i fonemi in base alla lunghezza.

SIMBOLO IPA	ARTICOLAZIONE	ESEMPI	OSSERVAZIONI
/i:/	alto e anteriore, non arrotondato	/mi:tə/ - /mitə/ Miete, Mitte	lungo
/y:/	alto e anteriore, arrotondato	/fly:gə/ - /fli:gə/ Flüge, Fliege	lungo
/u:/	alto e posteriore, arrotondato	/ru:sən/ - /rʊsən/ rußen, Russen	lungo
/ɪ/	quasi alto e anteriore, non arrotondato	/ɪn/ - /i:n/ in, ihn,	breve
/ʏ/	quasi alto e anteriore, arrotondato	/kʏsən/ - /kʊsən/ küssen, Kissen	breve
/ʊ/	quasi alto e posteriore, arrotondato	/dʊnstən/ - /dʏnstən/ dunsten, dүнsten	breve
/e:/	semi-alto e anteriore, non arrotondato	/le:zen/ - /lø:zen/ lesen,	lungo

		lösen	
/ø:/	semi-alto e anteriore, arrotondato	/fø:n/-/fe:n/ Fön, Feen	lungo
/o:/	semi-alto e posteriore, arrotondato	/vo:nən/ -/vɔnən/ wohnen, wonnen	lungo
/ə/	vocale centrale	non ci sono vere e proprie coppie minime, dato che la vocale centrale a rigore non è commutabile con le altre vocali	breve, ricorre solo in sillaba atona, non può essere l'unica vocale nella parola fonologica e non si trova, nella parola, in posizione iniziale
/ɛ/	semi-basso e anteriore, non arrotondato	/kɛnən/ - /kœnən/ kennen, können	breve
/œ/	semi-basso e anteriore, arrotondato	/hœlə/ - /hɛlə/ Hölle, Helle	breve
/ɔ/	semi-basso e posteriore, arrotondato	/rɔstən/~rœstən/ rosten, rösten	breve
/a/	basso e centrale, non arrotondato	/ratə/ ~ /ra:tə/ Ratte, Rate	breve
/ɑ:/	basso e posteriore, non arrotondato	/va:l/~ /val/ Wal, Wall	lungo

Analizzando la figura 4, dove sono riportati i fonemi vocalici italiani e tedeschi, evidenziando in grigio solo quelli esistenti in tedesco, si può notare che siano 7 fonemi tedeschi che non esistono nell'italiano: /ɪ/, /ʊ/, /y/, /ʏ/, /ø:/, /œ/, /ə/, /ɑ:/.

Gli schemi vocalici collocano /ɪ/ e /ʊ/ rispettivamente fra /i/ e /e/ (ma con un maggior arretramento orizzontale della lingua) e fra /u/ e /o/ (ma in questo caso con un lieve avanzamento orizzontale della lingua). In ogni caso occorrerà notare che entrambe le vocali sono la versione *breve e rilassata* (o *aperta*), cioè prodotta con tensione muscolare inferiore, delle corrispondenti vocali *lunghe e tese* (o *chiuse*) [i:] e [u:], e che molte sono le coppie minime che presentano questa opposizione fonologica in tedesco, soprattutto per [i:] e [ɪ] (Barberis, Sarnow, 2021: 21).

Le due coppie di fonemi /y, ʏ/ e /ø, œ/ presentano la stessa opposizione articolatoria *lunga e tesa* vs. *breve e rilassata* che abbiamo visto per le precedenti. Si tratta delle vocali che vanno articolate con le labbra arrotondate e con un punto di articolazione molto avanzato sul dorso della lingua. Per /y/ è un ottimo suggerimento articolare una lunga /i/ (che richiede la posizione della lingua corretta anche per /y/) e poi arrotondare le labbra, controllandone eventualmente la posizione con uno specchietto: il suono corretto, particolarmente difficile da pronunciare per parlanti di origine centro-meridionale (che spesso lo rendono con la combinazione [ju]), si formerà da sé. Analogamente, per /ø/ si potrà articolare una lunga /e/ e arrotondare le labbra in un momento successivo. Anche questo suono risulterà più facile per i

parlanti di provenienza settentrionale, che spesso dispongono già di suoni simili nel dialetto d'origine. Le vocali brevi e rilassate corrispondenti /ʏ/ e /œ/ andranno invece articolate con un lieve abbassamento e arretramento del dorso della lingua e con un arrotondamento appena accennato rispetto alle precedenti. Per ottenere l'articolazione corretta di /ʏ/ e /œ/ si potranno anche qui far pronunciare rispettivamente le vocali /ɪ/ e /ɛ/ e far arrotondare in un secondo momento le labbra (Barberis, Sarnow, 2021: 22).

Per quanto riguarda la vocale centrale tedesca /ə/ non ci sono vere e proprie coppie minime, dato che la vocale centrale a rigore non è commutabile con le altre vocali. Questo è il motivo per cui, ragionevolmente, alcuni linguisti mettono in dubbio lo statuto di questo fonema. D'altra parte, però, se non viene considerato fonema, va allora ritenuto un allofono di un altro fonema e non è affatto facile prendere una decisione in questa questione. (Koester Gensini, 80). È interessante che, in realtà questa vocale viene pronunciata con maggiore frequenza da tutti i parlanti. Infatti, è usata per i frequenti morfemi finali <-e, -el, -em, -en, -et, >, e quindi in moltissime voci verbali (infiniti, participi, tutte le prime persone singolari e prime e terze plurali di tutti i tempi e modi), in aggettivi declinati e in sostantivi singolari e plurali, nonché nei prefissi atoni <be-, ge->. Per la sua articolazione bisognerà tenere presente che si tratta del vocoide centrale neutro, pronunciato quindi senza abbassare o sollevare il dorso della lingua e senza distendere né arrotondare le labbra, ma lasciandole rilassate e appena dischiuse, in posizione di riposo. Del resto questa vocale assomiglia molto a quel suono intervocalico che molti di noi emettono quando prendono tempo per riflettere fra un enunciato e l'altro, ed è presente tra l'altro in molti dialetti italiani (Barberis, Sarnow, 2021: 22).

4.2.2. Segmenti consonantici

Rivolgendo ora lo sguardo ai fonemi consonantici, si riporta un totale di 21 fonemi consonantici in tedesco e 21 in italiano. A seconda del luogo dell'articolazione le consonanti italiane si possono distinguere in: bilabiali, labiodentali, alveolari, prepalatali, palatali, e velari. In tedesco esiste anche una glottidale. Per quanto riguarda il modo di articolazione si distinguono in occlusive, affricate, fricative, nasali, laterali, vibranti, e approssimanti. Di seguito in tab. 7 verranno presentate tutte le consonanti tedesche ed italiane evidenziando con sfondo grigio chiaro le consonanti presenti solo in italiano, e con sfondo grigio scuro le consonanti presenti solo in tedesco.

	bilabiali	labio-dentali	alveolari		pre-palatali	palatali	velari	glottidali
occlusive	p b		t	d			k g	
affricate	pf		ts	dz	tʃ dʒ			
fricative		f v	s	z	ʃ	j	x	h
nasali	m			n		ɲ	ŋ	
lateralali				l		ʎ		
vibranti				r				

Analizzando la tab. 7 si può notare che siano cinque consonanti inesistenti in italiano: /pf/, /j/, /x/, /h/, /ŋ/ e di seguito verranno proposti alcuni accorgimenti a cui si dovrebbe prestare particolare attenzione.

Cominciamo con le occlusive. L'italiano ha 3 coppie d'occlusivi: /p, b; t, d; k, g/. Sono coppie difoniche costituite da un elemento non-sonoro, [p, t, k], e da un altro sonoro, [b, d, g]: *pacca, bacca* ['pak:ka, bak:ka], *tuo, duo* ['tuo, 'duo], *cara, gara* ['kara, 'gara] (Canepari, 2012: 38). Anche il tedesco ha 3 coppie (difoniche) d'occlusivi: /p, b; t, d; k, g/; perciò, gl'italiani non hanno grossi problemi, tranne alcune lievi differenze di articolazione: i fonemi /t, d/ sono realizzati in italiano come occlusive dentali, in tedesco invece come occlusive dentalveolari, quindi con la punta della lingua (apice) contro gli alveoli oltre che contro i denti. La /t/ tedesca è inoltre articolata con maggior energia (fortis) e, in posizione forte, cioè in sillaba accentata. Questo stesso fenomeno si può osservare anche per le altre due occlusive non sonore: la bilabiale /p/ (*Paar* ['p'a:v]) e la velare /k/ (*kein* ['k'aen]). Le corrispondenti occlusive sonore /d, b, g/, invece, sono articolate con minor energia (lenis) e vengono desonorizzate in posizione forte. Nelle trascrizioni fonetiche presenta con i diacritici [b, d, g]: *blau* ['blao]; *drei* ['drae]; *gut* ['gũ:t]. Un altro fenomeno che interessa le occlusive sonore tedesche in posizione finale di parola o finale di lessema è la loro totale desonorizzazione (Barberis, Sarnow, 2021: 24). In altre parole, in fine di parola (o di lessema e, generalmente, anche di sillaba), ai grafemi «sonori» corrispondono fonemi non-sonori: *lieblich* [li:pliç], *und* [ʔont], *Flugzeug* ['flu:ktshøyk] (Canepari, 38).

Nel gruppo delle fricative, oltre alla coppia /f/ e /v/, che non comporta differenze o difficoltà articolatorie, quanto piuttosto acquisizione di corrette abitudini di lettura, troviamo i due fonemi /s/ e /z/, che pongono difficoltà analoghe (Barberis, Sarnow, 2021: 24). Mentre in italiano non ci sono parole (prestiti linguistici a parte) che comincino con /z/, in tedesco non

ce ne sono che comincino, invece, con /s/: *See* ['ze:]. All'interno di parola, il tedesco presenta una frequente opposizione fonemica fra /s, z/, il che pone problemi soprattutto agl'italiani centro-meridionali non toscani. Infatti, non è questione di durata consonantica (semmai vocalica), ma semplicemente di sonorità: *reißen* ['raesn], *reisen* ['raezn], *Gasse* ['gasə], *Gase* ['ga:zə], *Muße* ['mu:sə], *Muse* ['mu:zə] (Canepari, 2012: 40). Mentre in italiano il loro valore distintivo è conservato in poche coppie minime, e non è comunque riconosciuto da tutti i parlanti, in tedesco la resa sonora o sorda delle dentali solcate è soggetta a una distribuzione ben precisa: il grafema <s> seguito da vocale sarà sempre reso come /z/ (*Sache, Rose*), mentre se seguito da consonante andrà reso come [s] (*Skizze, Maske, Asphalt*), così come <ss> (*essen*), <ß> (*Straße*) e <s> finale (Barberis, Sarnow, 2021: 24).

Anche /j/ viene articolata con una lieve differenza rispetto alla resa italiana: mentre in tedesco l'articolazione è costrittiva, con il sollevamento del dorso della lingua contro il palato, e il conseguente forte restringimento della cavità orale che dà luogo a un suono pienamente consonantico, la /j/ italiana rientra nel modo di articolazione delle approssimanti, con un avvicinamento inferiore degli organi articolatori e il conseguente minor rumore dell'aria espiratoria. Per questo motivo sia /j/ che /w/ (quest'ultimo suono del tutto estraneo all'inventario tedesco) vengono definiti tradizionalmente semivocalici o semiconsonantici (Barberis, Sarnow, 2021: 25). La fricativa /ʃ/ è comune a entrambe le lingue e la affricata /pf/ non rappresenta mai ostacoli insuperabile per il parlante italiano.

Fra le consonanti nasali e laterali, l'italiano è più ricco di fonemi del tedesco, che non conosce la nasale palatale [ɲ] di *ogni* e laterale palatale [ʎ] di *meglio*. (Barberis, Sarnow, 2021: 26) In italiano abbiamo 3 fonemi nasali: /m, n, ɲ/, *mai, noi, bagno* ['mari, 'noi, baɲno]. Il tedesco, come le altre lingue germaniche, ha ugualmente 3 fonemi nasali, però, invece del palatale /ɲ/ ha il velare /ŋ/: *bagno* ['banno], *singen* ['ziŋŋ] (Canepari, 2012: 36). Mentre non vi è alcuna differenza articolatoria per le nasali /m/ e /n/ né per la laterale /l/, la nasale velare [ŋ], pur compresa nell'inventario di entrambe le lingue, presenta spesso problemi di articolazione al parlante italiano. Questo suono, infatti, nell'italiano è un allofono combinatorio, cioè una variante dovuta all'assimilazione della nasale alveolare [n] all'occlusiva velare seguente, come in *anche* ['aŋke] o *angolo* ['aŋgolo]. Di conseguenza, salvo in alcuni dialetti del Nord, la nasale velare in italiano non è mai finale, né seguita da vocale, come invece accade di frequente in tedesco (*lang* ['laŋ], *lange* ['laŋə], *länger* ['lɛŋɐ]) (Barberis, Sarnow, 2021: 26).

4.3. Differenze prosodiche

Il tedesco richiede allo studente italiano non solo la padronanza di un inventario fonemico e fonetico più ricco ma anche e soprattutto la capacità di produrre un eloquio in un ritmo totalmente diverso (Delmonte, Bortolato, 2003). L'altezza tonale che usiamo sulle varie sillabe delle parole, che formano le frasi a cui sovrapponiamo l'intonazione, è come uno strato supplementare, che completa e vivifica la comunicazione effettiva (Canepari, 2012: 49). Proprio la durata, l'accento, il ritmo, e l'intonazione, detti anche elementi soprasedimentali o prosodici, determinano l'accessibilità e l'efficacia di un messaggio orale. Se infatti è possibile che il contesto comunicativo sopperisca a eventuali ostacoli o equivoci dovuti a errori sul piano segmentale, una cattiva esecuzione sul piano dell'intonazione o dell'accentazione è ben più difficile da individuare e rettificare da parte dell'interlocutore nativo e grava più pesantemente sulla comunicazione, marcando come "straniera" la dizione del parlante non nativo ancor più di quanto possano fare singoli suoni scorretti o imprecisi (Barberis, Sarnow, 2021: 11).

Il ritmo del tedesco - appartenente tipologicamente alle lingue germaniche - risulta essere molto diverso e nettamente differenziabile da quello delle lingue romanze (Delmonte, Bortolato, 2003). Confrontando il sistema fonologico italiano e quello tedesco, molti autori ricorrono all'opposizione *akzentzählend* e *silbenzählend*, che in italiano viene per lo più resa con i termini *isocronia accentuale* e *isocronia sillabica* (isocrono = che avviene in tempi uguali); il primo di questi due termini si riferisce al fatto che in alcune lingue (per es. in tedesco e in inglese) la distanza fra due accenti primari può essere considerata l'unità di durata del parlato: ciò significa che, qualunque sia il numero di sillabe non accentate compreso fra i due accenti, queste sillabe vengono pronunciate più o meno nello stesso intervallo di tempo. Ne deriva che, a un'elevata velocità di eloquio, in queste lingue le sillabe atone risultano indebolite e ridotte, al punto che in alcuni casi esse sembrano addirittura sparire (Barberis, Sarnow, 2021: 12).

Mentre in tedesco le sillabe accentate e non-accentate si susseguono in modo irregolare, in italiano si susseguono in modo regolare, cioè si articolano sempre tutte, accentate e non-accentate, in modo accurato. In tedesco si alternano gli accenti (più precisamente gli accenti primari dei sintagmi intonativi): le sillabe tedesche non sono strutturate in modo uguale come in italiano (sono molto più complesse ed eterogenee) e le sillabe non-accentate vengono

pronunciate con poca precisione. In tedesco sono gli accenti a scandire il ritmo (Weerning, 2017: 147).

Questo fenomeno è invece estraneo a lingue come l'italiano, lo spagnolo e il francese, nelle quali la lunghezza di ogni singola sillaba rimane pressoché costante (si parla perciò di isocronia sillabica), tanto che l'indebolimento e la riduzione non sono così evidenti neanche nel parlato rapido informale (Barberis, Sarnow, 2021: 12). Nella percezione dell'ascoltatore sembra che tutte le sillabe abbiano (quasi) la stessa durata e (quasi) la stessa struttura, e che l'intervallo fra una sillaba e l'altra sia sempre (quasi) uguale (Weerning, 2017: 147). In tedesco un parlante di queste lingue tende a pronunciare le sillabe tutte uguali, con vocali lunghe e prominenti (ma mai quanto una vera vocale lunga tedesca in posizione forte) e senza una sola vocale breve o brevissima come può essere una vocale breve o ridotta di un germanofono (Barberis, Sarnow, 2021: 12).

Inoltre, l'italiano è caratterizzato da un'alta e costante tensione articolatoria (Keßler in Weerning, 2017), mentre il tedesco si contraddistingue da sbalzi di tensione fra sillabe accentate e non-accentate. Così il ritmo del tedesco appare duro e staccato rispetto a quello melodioso dell'italiano (Weerning, 2017: 148). Sarà dunque questa differenza di fondo che dovremo provare a rendere sin dall'inizio, cercando di dimenticare l'impostazione "debole" italiana (quella parlata uniforme e meno dinamica che i tedeschi percepiscono come melodiosa e musicale, ma che senza dubbio richiede loro una notevole concentrazione ai fini della comprensione!) per assumere i tratti "forti" della parlata tedesca, articolata in nuclei ritmici ben scanditi, intervallati da quelle che sembrano fitte sequenze consonantiche che a orecchi italiani parrebbero quasi richiedere il rassicurante appoggio di qualche vocale (Barberis, Sarnow, 2021: 12).

Il concetto della struttura prosodica è strettamente collegato a quello dell'accento. Ogni sequenza di sillabe è formata da sillabe accentate e non-accentate. Una parola che è composta da più di una sillaba ha almeno una sillaba che porta l'accento. L'accento primario di una parola si chiama *accento di parola* (it. a[']more o ted. [']Liebe). In alcune lingue può avere valore distintivo; in italiano e in tedesco solo poche parole si distinguono per via dell'accento di parola, come it. [']papa (ted. Papst) vs. papà (ted. Papa) o ted. [']übersetzen (it. traghettare) vs. ted. über[']setzen (it. tradurre). Mentre in alcune lingue l'accento di parola è fisso, in italiano e in tedesco è libero poiché può trovarsi su qualsiasi sillaba (Weerning, 2017: 126).

Ci sono differenze notevoli fra italiano e tedesco per quanto riguarda l'accento della parola, anche se in entrambe le lingue è libero e relativamente prevedibile. Contrariamente all'italiano come lingua sillabica la cui unità prosodica di base non è la parola, ma la sillaba, il tedesco come lingua accentuale si concentra, accettandolo, sul morfema lessicale della parola con il maggiore valore informativo. Nelle parole flesse o derivate tedesche l'accento della parola è legato alla sillaba tematica (negli esempi sottolineato: [']sprich, [']sprechen, ge[']sprochene, Be[']sprechung), contrariamente all'italiano, dove appare più mobile e meno prevedibile ([']parlo, par[']lato, parle[']rò, parlan[']tina), il che induce i germanofoni a commettere errori di pronuncia (Weerning, 2017: 133).

I germanofoni tendono a sbagliare l'accento nelle parole non piane dell'italiano (come in Tra[']pani anziché il corretto [']Trapani). Gli italofoeni, invece, sbagliano l'accento in parole tedesche plurisillabiche con l'accento primario sulla prima sillaba (come in ar[']beiten anziché [']arbeiten o in an[']kommen anziché [']ankommen). In caso di parole tedesche che finiscono con dittongo spostano spesso l'accento primario sull'ultima sillaba (come in Ha[']nau anziché [']Hanau). Hanno difficoltà anche con l'accento delle parole composte: in italiano sia l'accento della parola sia l'accento del sintagma nominale cadono verso la fine ([.]Barba[']rossa e {la BARba ROSsa}), mentre in tedesco si trova tendenzialmente a fine sintagma ({der rote BART}), ma all'inizio dei nomi composti ([']Rotbart) (Missaglia in Weerning, 2017).

Nel caso di sintagmi complessi come enunciati e frasi bisogna guardare non solo la struttura sintattica, ma anche la struttura informativa. Sul piano puramente informativo è da chiarire: qual è l'argomento, di che cosa si parla, qual è il topic? E dall'altro lato: che cosa viene detto a proposito, qual è il comment? Per quanto riguarda il destinatario che ascolta è da chiarire: che cosa è nuovo per lui, qual è il rema? E dall'altro lato: che cosa gli è noto, di che cosa è già a conoscenza, qual è il tema? Per quanto riguarda il parlante: che cosa è rilevante per lui, che cosa vuole mettere in rilievo, qual è il focus? E dall'altro lato: che cosa costituisce il contorno o lo sfondo, qual è il background? (Weerning, 2017: 131).

Poiché la comunicazione umana è qualcosa di estremamente fisico, ogni parlante, per focalizzare l'attenzione dell'interlocutore sull'informazione centrale del suo messaggio, ricorre a un istintivo aumento della tensione muscolare e della forza fonoespiratoria con conseguente aumento di volume e durata e con più o meno spiccata variazione tonale. È interessante osservare come questo comportamento, nell'eloquio spontaneo nella lingua madre, sia assolutamente non consapevole per la maggior parte dei parlanti. Molti hanno difficoltà a

individuare la sillaba contraddistinta dall'accento di frase (e talvolta anche di parola) di enunciati (o singole parole) da loro stessi pronunciati correttamente. L'approccio "istintivo" diventa più problematico nella lettura, anche nella madrelingua, soprattutto se non si è correttamente semantizzato un enunciato o l'intero testo in lettura (Barberis, Sarnow, 2021: 12).

Se consideriamo che tutte le nostre precedenti riflessioni si riferiscono alla madrelingua, ci sarà facile comprendere i motivi per cui la resa prosodica risulta ancor più difficile per la lingua straniera, sia nel parlato spontaneo, sia nella lettura espressiva. La più frequente fonte di errore per gli italofoeni è la tendenza di spostare l'accento di frase verso la fine dell'enunciato, o, nel caso di parole composte, a fine parola. In tedesco, invece, a fine frase sono spesso collocate voci verbali che in frasi neutre raramente portano l'accento principale (Barberis, Sarnow, 2021: 13).

Anche l'intonazione, come l'accento di frase, è un comportamento comunicativo spontaneo che ogni parlante usa per codificare e decodificare significati in modo del tutto intuitivo e naturale: ben pochi, tuttavia, sono consapevoli dei relativi meccanismi fonetici, anche per quanto riguarda la lingua madre. Questa constatazione colpisce ancora di più per una lingua come l'italiano, in cui l'intonazione è sovente un tratto distintivo, poiché da un punto di vista morfosintattico spesso mancano segnali linguistici che possano veicolare l'intenzione del parlante, quali ad esempio l'inversione verbo-soggetto per le domande o per le esortazioni (Barberis, Sarnow, 2021: 15).

Come risulta dal confronto, per l'italiano e il tedesco l'andamento intonativo resta nella sostanza lo stesso per le prime due tonie: ascendente per la tonia interrogativa, discendente per la tonia conclusiva. La tonia sospensiva italiana presenta invece toni lievemente discendenti, mentre quella tedesca rimane spesso alta e costante dall'accento in poi. Le altre lievi differenze, riscontrabili in tutte e tre le tonie, riguardano piccoli scarti di altezza tonale più che l'andamento melodico generale (Barberis, Sarnow, 2021: 16).

Rispetto all'italiano, la curva intonativa tedesca è piatta: ci sono meno picchi e valli. In un enunciato, sovente il tedesco in quanto lingua accentuale realizza un unico picco esclusivamente in corrispondenza dell'accento della frase, rendendo tutto il resto piatto e mono-tono. Questa piattezza e mono-tonia vengono esasperate dal fatto che le sillabe deboli del tedesco sono pronunciate con poca cura e precisione. (Weerning, 2017: 143)

Inoltre, italiano e tedesco si distinguono anche per il momento in cui si compie il cambiamento di tono: in tedesco (come anche in inglese) si ha un late peak verso la fine della sillaba accentata, mentre l'italiano si contraddistingue per il suo early peak (Mennen in Weerning 2017). Contrariamente al tedesco, l'italiano (lingua sillabica che articola con cura tutte le sillabe, accentate e non-accentate, e che mantiene tutti gli accenti di parola, anche quelli secondari) crea un andamento intonativo armonioso dato dal minore dislivello tra picchi e valli, formando così un'alternanza regolare tra di essi simile a una melodia. (Weerning, 2017: 144). Per Keßler (2000) l'italiano è la «Sprache des Gesangs» (lingua del canto) e per Rabanus (2001) è «hochmusikalisch» (altamente musicale). Sopprimere questo «'singende[n]' Akzent» (accento 'che canta'; Figge, de Matteis in Weerning, 2017) sembrerà quasi impossibile all'apprendente italofono, che tenderà a scomporre sequenze lunghe di sillabe "all'italiana" (Auer in Weerning, 2017) per ottimizzare la loro pronunciabilità, così come al germanofono verrà innaturale ricreare la melodia italiana. (Weerning, 2017: 144)

Eisenberg (2006) sostiene che solo chi è padrone della prosodia può essere considerato parlante di una lingua. Esserlo non è facile: sicuramente la prosodia è la componente più difficile nell'apprendimento di una lingua. Per impararla, anche solo per imitarla come un bambino, bisogna prima essere in grado di percepirla consapevolmente. Difatti, così come un apprendente a partire da una certa età sviluppa prototipi al livello segmentale, egli sviluppa anche «prosodische Prototypen» al livello sovrasegmentale che fungono da filtri nella ricezione e nella produzione di suoni singoli, combinazioni di suoni e strutture prosodiche (Missaglia in Weerning, 2017).

5. Conclusione

Nella presente tesi abbiamo cercato di illustrare l'evoluzione delle dinamiche del bilinguismo nel Trentino-Alto Adige ed esaminare i fattori storici, geografici e politici che hanno determinato una peculiare realtà linguistica. Nel corso della storia, segnata da una serie di battaglie per l'indipendenza e lotte per i diritti linguistici e il riconoscimento etnico, questa regione di confine ha subito numerose variazioni con cambiamenti di confini politici e appartenenza etnica, linguistica, e culturale. Il bilinguismo nel Trentino-Alto Adige non riguarda solo l'uso delle lingue, ma coinvolge anche questioni di identità e appartenenza. Anche se rappresenta un esempio di successo per quanto riguarda la risoluzione della conflittualità etnica e linguistica, dall'altra parte rappresenta un esempio di coesistenza basato sulla rigida separazione tra i gruppi linguistici. Il sistema scolastico con un modello di scuole monolingue aiuta a mantenere identità e culture diverse, ma nello stesso tempo contribuisce alla mancanza di opportunità di contatto con l'altro gruppo. I dati empirici sulle competenze linguistiche di entrambi i gruppi e ricerche sui fattori extralinguistici sull'apprendimento della L2 mostrano che proprio il contatto sociale è un fattore fondamentale non solo per ottenere migliori competenze linguistiche, ma anche per promuovere gli atteggiamenti più positivi tra i gruppi. Dopo aver esaminato diverse definizioni e tipologie di bilinguismo, possiamo concludere che nel caso del Trentino-Alto Adige, dove sia l'italiano che il tedesco sono riconosciuti come lingue ufficiali e dove nello stesso tempo il bilinguismo individuale non ancora raggiunge l'estensione e competenze desiderate, si parla soprattutto del bilinguismo bicomunitario. Per quanto riguarda le interferenze fonologiche, si è potuto notare che i sistemi fonetici e fonologici italiano e tedesco presentano alcune differenze significative. I due sistemi vocalici differenziano non solo per il numero delle vocali necessarie (il sistema vocalico tedesco è piuttosto complesso) ma anche per il tratto prosodico di quantità vocalica che in tedesco ha un valore distintivo e in italiano no. Dal confronto tra i due sistemi consonantici si vede che la maggiore differenza sta nel fatto che le consonanti tedesche vengono pronunciate con meno accuratezza e con tendenza all'assimilazione, mentre l'articolazione delle consonanti italiane avviene in un modo più distinto. Inoltre, in italiano la quantità consonantica è un tratto distintivo, mentre in tedesco le consonanti non vengono allungate. Per quanto riguarda le differenze prosodiche, in tedesco, essendo una lingua accentuale sono gli accenti a scandire il ritmo e in italiano, una lingua sillabica, sono le sillabe. Infine, la curva intonativa tedesca, avendo meno picchi e valli, è piatta e mono-tona,

mentre l'italiano, che articola con cura tutte le sillabe, crea un andamento intonativo armonioso simile a una melodia.

6. Riassunto

La tesi esplora il fenomeno del bilinguismo in Trentino-Alto Adige, con un focus specifico sulle interferenze fonologiche che si verificano in questo complesso contesto linguistico. Il primo capitolo illustra l'evoluzione delle dinamiche del bilinguismo nella regione influenzate da vari fattori storici, geografici e politici. Si inizia con un dettagliato inquadramento storico-linguistico necessario per comprendere la complessità della realtà linguistica odierna. Dopo aver rilevato gli eventi e momenti chiave nella storia di questa regione di confine, si descrivono i punti essenziali del modello di risoluzione della questione linguistica e conflittualità etnica esaminando i risultati che avevano sulla vita quotidiana dei due gruppi linguistici. Si approfondisce poi la natura controversa del sistema scolastico e viene esaminato il ruolo dei fattori extralinguistici sull'apprendimento della L2 con un'attenzione particolare al contatto sociale. La tesi prosegue con un quadro teorico affrontando il problema della definizione del bilinguismo, un fenomeno altamente complesso e multiforme. Attingendo alle teorie linguistiche esistenti, vengono esplorati vari aspetti e tipi del bilinguismo e sulla base delle conoscenze acquisite dall'analisi storica e sociolinguistica, viene applicato questo quadro allo specifico contesto bilingue del Trentino-Alto Adige. Questa analisi facilita una comprensione più profonda delle caratteristiche uniche e le sfide poste dal bilinguismo in questa regione. La terza parte della tesi è dedicata all'esplorazione delle interferenze fonologiche. Vengono confrontate le strutture foniche e fonologiche del italiano e tedesco, distinguendo tra i foni e fonemi vocalici e consonantici. Si analizzano anche le strutture prosodiche tra le quali il ritmo, l'accento, e l'intonazione. Analizzando le somiglianze e le differenze e facendo un confronto tra due sistemi fonetici e fonologici vengono esaminate le sfide e le difficoltà incontrate dai parlanti dell'italiano nell'acquisizione del tedesco. Un'attenzione particolare sarà dedicata agli errori che si possono aspettare dagli italofoeni fornendo gli accorgimenti grazie ai quali si possono evitare tali errori e migliorare la pronuncia complessiva.

In sintesi, la tesi esplora le dinamiche del bilinguismo nel Trentino-Alto Adige, illustrando una panoramica completa degli aspetti storici, linguistici, e sociolinguistici e dedica un'attenzione particolare alle interferenze fonologiche, fornendo un confronto tra le strutture foniche e fonologiche del italiano e tedesco e offrendo gli spunti sulle strategie per superare le possibili difficoltà affrontate dai italofoeni nell'acquisizione della lingua tedesca.

6.1. Sažetak

Ovaj diplomski rad istražuje fenomen dvojezičnosti u regiji Trentino-Alto Adige, s posebnim naglaskom na fonološke interferencije koje se javljaju u ovom složenom jezičnom kontekstu. Prvo poglavlje ilustrira različite povijesne, geografske i političke čimbenike, a započinje detaljnim povijesno-lingvističkim pregledom nužnim za razumijevanje složenosti današnje jezične stvrnosti. Nakon navođenja ključnih događaja i trenutaka u povijesti ovog pograničnog područja, opisuju se glavne točke pristupa rješavanju jezičnog i etničkog pitanja, te se ispituju rezultati koje su imali na svakodnevni život dvaju jezičnih skupina. Zatim se istražuje kontroverzna priroda školskog sustava i ispituje se uloga izvanjezičnih čimbenika u učenju drugog jezika s posebnim osvrtom na društveni kontakt. U drugom dijelu rada iznosi se teorijski okvir koji se bavi problemom definiranja dvojezičnosti, vrlo složene i kompleksne pojave. Oslanjajući se na postojeće lingvističke teorije, istražuju se različiti aspekti i tipovi dvojezičnosti, a na temelju znanja stečenog povijesnom i sociolingvističkom analizom, ovaj se teorijski okvir primjenjuje na specifični dvojezični kontekst regije Trentino-Alto Adige. Ova analiza omogućuje dublje razumijevanje jedinstvenih karakteristika i izazova koje donosi dvojezičnost u ovoj regiji. Treći dio diplomskog rada posvećen je istraživanju fonoloških interferencija. Uspoređuju se fonetske i fonološke strukture talijanskog i njemačkog jezika, pri čemu se razlikuju samoglasnički i suglasnički glasovi i fonemi. Također se analiziraju prozodijske strukture, uključujući ritam, naglasak i intonaciju. Analizom sličnosti i razlika te usporedbom dvaju fonetskih i fonoloških sustava ispituju se izazovi i poteškoće s kojima se govornici talijanskog jezika susreću pri usvajanju njemačkog jezika. Posebna pozornost posvetit će se pogreškama koje se mogu očekivati od govornika talijanskog jezika iznoseći ideje i strategije zahvaljujući kojima se takve pogreške mogu izbjeći i poboljšati cjelokupni izgovor.

Ukratko, rad istražuje dinamiku dvojezičnosti u regiji Trentino-Alto Adige, pružajući potpuni pregled povijesnih, lingvističkih i sociolingvističkih aspekata i obraća posebnu pozornost na fonološke interferencije, pružajući usporedbu između fonetskih i fonoloških struktura talijanskog i njemačkog jezika, te nudi ideje o strategijama za prevladavanje mogućih poteškoća s kojima se susreću govornici talijanskog jezika pri usvajanju njemačkog jezika.

7. Bibliografia

- Agresti, G., & Rosati, F. (2007). *Les droits linguistiques en Europe et ailleurs/Linguistic Rights: Europe and Beyond*. Aracne. Roma.
- Barberis, P., & Sarnow, A. (2021). *Introduzione alla fonetica del tedesco con esercizi mirati per parlanti italiani*. Torino, Celid
- Baur S. (2022). *Scuola, lingua e autonomia in provincia di Bolzano*, Novecento.org, n.17.
- Baur, S. (2009). *Alto Adige-Südtirol: la vicinanza insidiosa. Aspetti problematici di convivenza tra più gruppi linguistici in una zona di confine*. Riccioni, Ilaria (Hg.): *Multiculturalismi a confronto. Chipas, Catalogna, Amazzonia, Peruviana, Alto-Adige Südtirol: La funzione delle minoranze nel mondo globalizzato*. Atti del seminario Bressanone, 20, 31-38.
- ASTAT (2012). *Ripartizione 8 - Istituto provinciale di statistica. Volkszählung 2011/Censimento della popolazione 2011*. Provincia Autonoma di Bolzano – Alto Adige
- Blanco, L. (2010). *Storia e identità culturale in una regione di confine: il Trentino-Alto Adige/Sudtirolo*. *Scienza Politica Per Una Storia Delle Dottrine*.
- Brando, M. (2021). *Tolomei, l'“onomasticida” mancato. La politica linguistica fascista nel Südtirol/Alto Adige*. Magazine Treccani.it.
- Canepari, L. (2012). *Pronuncia tedesca per italiani. Fonodidattica contrastiva naturale*. Roma. Aracne Editrice.
- Ciccolone, S. (2016). *Italiano e tedesco in contatto: alcune osservazioni macro-e microsociolinguistiche in Alto Adige*. *Quaderns d'italià*, 21, 27-43.
- Così, G. (2012). *Convivenza etnica e confini identitari: il caso dell'Alto Adige/Südtirol*.
- Delmonte, R., & Bortolato, G. (2003). *Apprendimento dell'intonazione tedesca e annotazione GTOBI*. In *LA COARTICOLAZIONE-Atti delle XIII Giornate di Studio del Gruppo di Fonetica Sperimentale (Vol. 30, pp. 169-176)*. ETS.
- Framke, G. (1998). *Ettore Tolomei e l'Alto Adige : una storia infinita?* *Archivio trentino*, 47/2, 69-80.
- Grelloni, C., & Terribili, M. (2012). *Disturbi Specifici di Apprendimento e bilinguismo*. Scuola IaD. Università degli Studi di Roma Tor Vergata. Roma
- Grosjean F., (2010) *Bilingual. Life and Reality*. Cambridge. Massachusetts, Stati Uniti. Harvard University Press.
- Hamers, J. F., Blanc, M., & Blanc, M. H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.

Harding E., Riley P., 1986, *The Bilingual Family: A Handbook for Parents*, Gran Bretagna, Cambridge University Press

Koesters Gensini, S. E. (2007). *Fonetica e Fonologia del tedesco*. Bari. Edizioni B.A. Graphis

Mastrelli Anzilotti, G. (1998). Restituire, sostituire, creare. Il metodo toponomastico di Ettore Tolomei nel « Prontuario dei nomi locali dell'Alto Adige ». Sergio Benvenuti/Christoph H. von Hartungen (Hg.), Ettore Tolomei (1865-1952). Un nazionalista di conine. *Die Grenzen des Nationalismus*, 319-323.

Mastrelli, C. A. (1998). Alcune brevi considerazioni sulla figura di Ettore Tolomei. *Archivio trentino di storia contemporanea*, 47(1), 315-318.

Mezzalira, G. (2015). Bilinguismo in Alto Adige-Südtirol tra urgenza e minaccia: profilo retrospettivo di una questione. *Altrestorie*, 46, Fondazione Museo storico del Trentino

Naharro, M. J. (1996). Note sul bilinguismo e problemi con esso correlati. *Atti del XVII Convegno dell'Associazione Ispanisti Italiani: Milano* 24, 2, 11-22.

Nyman, S. (2020). Il coraggio della scelta plurilingue. Approfondimento e studio di soggetti bilingui con disturbi specifici del linguaggio.

Paladino, M.-P., Poddesu, L., Rauzi, M., Vaes, J., Cadinu, M., & Forer, D. (2009). Second language competence in the Italian-speaking population of Alto Adige/Südtirol: Evidence for linguistic stereotype threat. *Journal of Language and Social Psychology*, 28(3), 222–243.

Riccioni, I. (2009). Il vissuto sociale del biculturalismo: confronto tra valori nella convivenza italo-tedesca a Bressanone. *Multiculturalismi a confronto*. Chiapas, Catalogna, Amazzonia peruviana, Alto Adige-Südtirol: La funzione delle minoranze nel mondo globalizzato. *Atti del seminario, Bressanone*, 20.

Schmid, S., & Pedrazzini, G. (2016). La pronuncia delle occlusive nel tedesco L2 di apprendenti italofofoni: un esperimento didattico. *Book series Studi AISV*, 2, 45-60.

Tasso, M. (2022). Fascismo e cognomi nelle regioni mistilingue del confine settentrionale italiano. *Quaderni*, 33(1), 310-335.

Titone, R. (1979). *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. Armando.

Treffers-Daller, J., & Willemyns, R. (Eds.). (2002). *Language contact at the Romance-Germanic language border*. *Multilingual matters*.

Vettori Ebner, C. (2016). The long way to bilingualism: the peculiar case of multilingual South Tyrol. *International Journal for 21st century Education*. 32. 25-33.

Vettori, C., Colombo, S., & Abel, A. (2021). Multilingualism in South Tyrol: between old fears and new challenges. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(2).

Weinreich, U. (1968). *Languages in Contact. Findings and Problems*. Mouton Publishers. The Hague-Paris.

Weerning, M. (2017). *Pronunciare bene. Fonetica italiana e tedesca a confronto*. Roma. Carocci editore.

Izjava o pohrani završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada (podcrtajte odgovarajuće) u Digitalni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu

Student/ica: Lara Tepšić
Naslov rada: Il bilinguismo del Trentino-Alto Adige: le interferenze fonologiche
Znanstveno područje: humanističke znanosti
Znanstveno polje: filologija
Vrsta rada: diplomski rad

Mentor/ica rada:

doc. dr. sc. Andrea Rogošić

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Komentor/ica rada:

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

izv. prof. dr. sc. Marijana Alujević

doc. dr. sc. Andrea Rogošić

doc. dr. sc. Antonia Luketin-Alfirević

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

a) rad u otvorenom pristupu

b) široj javnosti, ali nakon proteka 6 / 12 / 24 mjeseci (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).

(zaokružite odgovarajuće)

Split, 18. 9. 2023.

Potpis studenta/studentice: L.T.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Lara Tepšić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice talijanskog jezika i književnosti i povijesti, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 18.9.2023.

Potpis L.T.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O KORIŠTENJU AUTORSKOG DJELA

kojom ja Lara Tepšić, kao autor/ica diplomskog rada dajem suglasnost Filozofskom fakultetu u Splitu, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom

Il bilinguismo del Trentino-Alto Adige: le interferenze fonologiche

koristi na način da ga, u svrhu stavljanja na raspolaganje javnosti, kao cjeloviti tekst ili u skraćenom obliku trajno objavi u javnoj dostupni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu, Sveučilišne knjižnice Sveučilišta u Splitu te Nacionalne i sveučilišne knjižnice, a sve u skladu sa *Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima* i dobrom akademskom praksom.

Korištenje diplomskog rada na navedeni način ustupam bez naknade.

Split, 18.9.2023.

Potpis L.T.