



Quaderni di ricerca

# Lingue seconde e istituzioni

Un approccio storiografico

*a cura di*

**Alessandra Vicentini  
Hugo E. Lombardini**



**Alm@DL**





QUADERNI DEL CIRSIL  
13 - 2019



<https://cirsil.it/>

### *Direttore*

La direzione della Collana è assunta dal Direttore pro tempore del CIRSIL, Félix San Vicente (Università di Bologna).

### *Comitato scientifico*

Monica Barsi (Università di Milano)  
Michel Berré (Università di Mons)  
Anna Paola Bonola (Università di Milano Cattolica)  
Carmen Castillo Peña (Università di Padova)  
Marie-Claire Thomine (Università di Lille)  
Francesca M. Dovetto (Università Federico II Napoli)  
José J. Gómez Asencio (Università di Salamanca)  
Sabine Hoffmann (Università di Palermo)  
Antonie Hornung (Università di Modena-Reggio Emilia)  
Giovanni Iamartino (Università di Milano)  
Douglas Kibbee (Università di Illinois)  
Guido Milanese (Università di Milano Cattolica)  
Valentina Ripa (Università di Salerno)  
Silvia Morgana (Università di Milano)  
Roberto Mulinacci (Università di Bologna)  
Félix San Vicente (Università di Bologna)  
Pierre Swiggers (Università di Lovanio)  
Renzo Tosi (Università di Bologna)  
Jianhua Zhu (Università di Shanghai)

### *Comitato di redazione*

Hugo Lombardini  
Monica Barsi  
Alessandra Vicentini

Ogni contributo, avallato da componenti del Comitato Scientifico è sottoposto a un sistema di referaggio anonimo a "doppio cieco" (double blind peer-review).

# Lingue seconde e istituzioni

Un approccio storiografico

[13]

*a cura di*

Alessandra Vicentini e Hugo E. Lombardini





Proprietà letteraria riservata  
© Copyright 2019 degli autori.  
Tutti i diritti riservati

Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico [13] a cura di Alessandra  
Vicentini e Hugo E. Lombardini – 336 p.: 14,8 cm.

(Quaderni del CIRSIL: 13) (AlmaDL. Quaderni di ricerca)

ISBN 978-88-491-5666-9

ISSN 1973-9338

Versione elettronica disponibile su <http://amsacta.unibo.it/> e su <https://cirsil.it/>.

# Indice

Introduzione	
<i>A. Vicentini e H. E. Lombardini</i> .....	3
La prima cattedra universitaria in Lingue Moderne negli Stati Uniti. Carlo Bellini (1734-1804) e il College of William and Mary	
<i>E. Bianco</i> .....	9
La didattica del cinese al Collegio dei Cinesi di Napoli durante il decennio francese. La Scuola Speciale di Lingua e Caratteri Cinesi e la <i>Grammatica Chinese</i> di Gennaro Terres	
<i>D. Famularo</i> .....	25
La grammaticografia della lingua russa in italiano (1882-1917)	
<i>A. Cifariello</i> .....	47
Women authors of ELT materials in Italy (1896-1918)	
<i>P. Shvanyukova</i> .....	69
Aproximación universitaria decimonónica al estudio de la lengua española. Egidio Gorra (1898) <i>Lingua e letteratura spagnuola delle origini</i> , Milán: Hoepli	
<i>H. E. Lombardini</i> .....	93
Innovation, Prescription and Pedagogy. Which English is presented in English language teaching materials published in Italy in the late nineteenth/early twentieth centuries?	
<i>A. Nava</i> .....	123
De la escriturad didáctica a la grabación sonora. Panorama metateórico e historiográfico de diálogos ELE	
<i>N. Arribas</i> .....	145
Il Circolo Filologico Milanese e lo studio delle lingue (1904-1918)	
<i>M. V. Calvi</i> .....	169
Imparare la “seconda madrelingua”. Il tedesco a Milano nella Scuola Germanica Istituto Giulia (1925-1993)	
<i>P. Spazzali</i> .....	191
Censura e contro-censura. I testi didattici inglesi nella scuola secondaria tra ideologia fascista e defascistizzazione	
<i>O. Khalaf</i> .....	209
Studiare tedesco nel secondo dopoguerra (1945-1960). Analisi di alcuni manuali per la scuola secondaria	
<i>A. Murelli</i> .....	225
Imparare l'inglese e altre lingue straniere a Varese nel secondo dopoguerra. Domenico Bulferetti e l'Ateneo Prealpino	
<i>A. Vicentini</i> .....	245

Appunti bibliografici sulla storia dell'insegnamento delle lingue straniere nell'Università italiana <i>F. San Vicente</i> .....	263
L'impronta Garzanti nei dizionari di francese. Norma e uso nelle edizioni del 1966 e del 1992 <i>M. Barsi</i> .....	295
L'insegnamento dell'italiano L2 e l'alfabetizzazione degli adulti stranieri, all'interno delle scuole serali torinesi, negli anni Settanta e Ottanta. Un'indagine sulle pratiche glottodidattiche <i>P. Nitti</i> .....	313

# Imparare la “seconda madrelingua”

## Il tedesco a Milano nella Scuola Germanica Istituto Giulia (1925-1993)

PAOLA SPAZZALI

Università degli Studi di Milano

**RIASSUNTO:** Tra il 1925 e il 1993 l’Istituto Giulia rivestì un ruolo importante a Milano per l’apprendimento del tedesco, poiché in quella scuola, fondata e gestita da suore provenienti dalla Germania, il tedesco era lingua veicolare dalla scuola materna alla maturità ed era insegnato come L1. L’elevata percentuale di alunni di madrelingua italiana creò fin dall’inizio problemi didattici risolti in parte con strategie mirate, soprattutto nella scuola materna e nelle prime classi elementari, in parte affidandosi all’iniziativa dei singoli docenti. Sulla base del materiale dell’archivio privato della Congregazione e delle testimonianze di alcuni insegnanti e allievi, il contributo mette in luce alcuni aspetti della didattica del tedesco.

**PAROLE CHIAVE:** Istituto Giulia, didattica, tedesco, Novecento, Milano.

**ABSTRACT:** Between 1925 and 1993, the Istituto Giulia played an important role for German learning in Milan. Since it was founded and run by German nuns, German was a vehicular language from kindergarten to high school diploma and was taught as if it were the mother tongue. Most pupils being Italian, there were didactic problems partly solved with targeted strategies, especially at the nursery school and in the first primary classes, partly by relying on the initiative of individual teachers. Based on the material of the Congregation’s private archives and on the testimonies of teachers and students, this paper highlights some aspects of the teaching of German.

**KEYWORDS:** Istituto Giulia, teaching, German, nineteenth century, Milan.

### **0. Introduzione**

Tra le scuole tedesche in Italia è la Scuola Germanica Istituto Giulia, attiva a Milano tra il 1925 e il 1993, quella che nel secolo scorso ha avuto con ogni probabilità la maggiore percentuale di alunni di madrelingua italiana

Spazzali P. (2019), “Imparare la «seconda madrelingua». Il tedesco a Milano nella Scuola Germanica Istituto Giulia (1925-1993)”, in Vicentini A. e Lombardini H. E. (a cura di), *Lingue seconde e istituzioni. Un approccio storiografico*, Quaderni del CIRSIL 13, Bologna: CLUEB, 191-207.

e ha svolto un ruolo significativo per le famiglie milanesi del Novecento, sia per l’acquisizione di competenze di tedesco di livello molto avanzato sia per la diffusione della cultura tedesca, configurandosi così sin dall’inizio come *Begegnungsschule* (‘scuola d’incontro’), secondo una definizione che sarebbe stata coniata molto più tardi.<sup>1</sup>

Negli anni riportati dalle statistiche,<sup>2</sup> il numero di alunni di lingua italiana è stato superiore in termini relativi e assoluti a quello delle altre tre scuole tedesche esistenti in Italia, ovvero la Deutsche Schule Mailand, la Deutsche Schule Rom e la Deutsche Schule Genua. Ad esempio, nel 1977 all’Istituto Giulia la percentuale di alunni di lingua italiana (507) era del 73%, mentre nell’altra scuola tedesca di Milano, la Deutsche Schule Mailand era del 29% circa (423 scolari).<sup>3</sup> Nei suoi 68 anni di attività l’Istituto Giulia è stato frequentato da quasi cinquemila alunni, dei quali 843 vi sono rimasti fino alla maturità;<sup>4</sup> degli altri, nel periodo anteriore al 1975 molti sono passati alla scuola italiana dopo la quinta elementare o la terza media, perché la scuola non era ancora parificata e per accedere all’università italiana occorreva sostenere anche l’esame di maturità italiana e quindi, prima ancora, quello di terza media. Nel complesso, si può ipotizzare che all’incirca il 70% dei 5000 alunni fosse italiano.

L’elevata percentuale di alunni italiani costituisce un’anomalia – più

<sup>1</sup> Con *Begegnungsschule* si intende la tipologia di scuola estera in cui la maggior parte degli alunni non è di madrelingua tedesca; questi frequentandola “incontrano” la lingua e la cultura tedesche (Ammon 1991: 449).

<sup>2</sup> I dati sono contenuti nel fascicolo delle statistiche della scuola, conservato nell’archivio privato della Congregazione delle Suore di Nostra Signora (Roma); mancano i dati relativi alla madrelingua degli alunni per gli anni 1938-40; 1943-44; 1946-66.

<sup>3</sup> La situazione resta peculiare anche se si allarga lo sguardo alle altre due scuole tedesche in Italia nello stesso anno. La *Deutsche Schule Rom* (dove il tedesco era lingua veicolare) aveva 423 alunni italofofoni su 1052 (Vesper 2011: 62), pari al 28,68%. La *Deutsche Schule Genua* aveva il 70 % di alunni italiani, ma l’impostazione didattica era differente: le classi erano completamente separate per i due gruppi madrelingua fino alla quarta elementare e molte materie erano insegnate alternando tedesco e italiano come lingua veicolare (Arnold 1977: 262-263).

<sup>4</sup> Il numero complessivo degli alunni è ricostruito tramite le statistiche. L’elenco delle diplomate è riportato in Kongregation der Schwestern unserer lieben Frau (1993: 206-214).

spiccata soprattutto nei primi decenni della storia della scuola – che ha suscitato fin da subito difficoltà didattiche, poiché pur a fronte della presenza cospicua di italofoeni, era il tedesco l'unica lingua veicolare per tutte le materie tranne l'italiano, dalla scuola materna al liceo, fino alla parificazione nel 1975 (e successivamente il ruolo rimase preponderante)<sup>5</sup> e nelle lezioni di tedesco questo veniva insegnato come L1.

Tale inusuale fisionomia dell'Istituto Giulia induce a porsi due domande, una di carattere storico-culturale e l'altra riguardante l'aspetto didattico. Ci si chiede infatti perché già dagli anni Venti del XX secolo le famiglie italiane scegliessero questa scuola e, d'altra parte, come siano stati affrontati gli inevitabili problemi generati da classi disomogenee, in cui la percentuale dei madrelingua italiani era mediamente del 47% prima della guerra, più del 70% dagli anni Sessanta in poi.<sup>6</sup>

Le risposte sono legate alla storia della scuola e ai principi ispiratori dell'ente che la gestiva.

### **1. L'offerta formativa**

L'Istituto Giulia venne aperto nell'autunno del 1925 da alcune suore di un ordine che aveva allora sede in Germania e che era dedito all'istruzione delle donne e alla loro promozione spirituale e sociale – la Congregazione delle Suore di Nostra Signora – su richiesta di Josef Schulte, vescovo di Colonia e responsabile della pastorale dei tedeschi cattolici all'estero, e per desiderio della comunità cattolica tedesca di Milano (Casimir 1929: 3).<sup>7</sup> L'iniziativa incontrava il favore dello Stato tedesco, che vedeva nelle

<sup>5</sup> Secondo gli accordi, nell'arco dei nove anni del *Gymnasium* erano previste quattro ore settimanali di filosofia in italiano e "altre 16 ore complessive d'insegnamento in lingua italiana, divise fra le seguenti materie: storia, geografia, biologia e/o fisica" ("weitere 16 Wochenstunden für Unterricht in italienischer Sprache [...], die sich auf folgende Fächer verteilen: Geschichte, Geographie, Biologie und/oder Physik" Gazzetta Ufficiale n. 151 dell'11.6.1975).

<sup>6</sup> Se si esclude il primo anno di attività della scuola, in cui gli italiani non erano ammessi, la percentuale più bassa di italofoeni prima della guerra si ha nel 1926/27 (38,10%), quella più alta nel 1929/30 (53,78%). Dopo la guerra la percentuale più bassa si ha nel 1971 (60,74%), quella più alta nel 1992 (80,11%).

<sup>7</sup> La scuola accolse sempre scolari di ogni religione e confessione, ma nei primi anni è evidente che l'utenza era circa per il 90% cattolica mentre nell'altra scuola

scuole all'estero lo strumento principale della sua politica culturale, e che avrebbe poi sempre finanziato questa come le altre scuole, seppure con finalità mutate nel tempo.<sup>8</sup>

Inizialmente la struttura prevedeva tre anni di elementari alla fine delle quali si passava al *Lyzeum* di cinque anni. Dall'autunno del 1929 il *Lyzeum* fu prolungato con un sesto anno che si concludeva con un esame finale in sede, quello della *Untersekund*a (seconda inferiore)<sup>9</sup> e nel 1934 fu aggiunta la quarta elementare. Con l'arrivo di docenti laici per le classi superiori, nel 1941 fu possibile portare il liceo a nove classi e concludere il percorso con la maturità, riconosciuta con una legge del 1975 anche dallo Stato italiano come maturità scientifica.<sup>10</sup>

Quando l'Istituto Giulia venne aperto, l'incontro tra tedeschi e bambini del Paese ospitante auspicato dallo Stato tedesco era impedito da un decreto del 1925 che vietava ai cittadini italiani di frequentare su suolo italiano scuole straniere.<sup>11</sup> Le suore cercarono subito di ottenere una deroga, in modo da potere accogliere i bambini nati in Italia da uno o entrambi i genitori tedeschi. Forse perché l'istituto era religioso, forse grazie ai contatti con la Santa Sede, già nel 1926 la ottennero (Hettich 1928: 117) e quindi, a differenza delle altre scuole, l'Istituto Giulia poteva essere frequentato da italiani.<sup>12</sup> Le iscrizioni di bambini di nazionalità

tedesca, l'allora Oberrealschule di via Savona (poi Deutsche Schule Mailand), prevalevano gli scolari protestanti.

<sup>8</sup> Vesper (2011: 207-214) per il periodo successivo alla prima guerra mondiale; Vesper (2011: 354-355, 368) per il secondo dopoguerra.

<sup>9</sup> Si ebbe così un ciclo “liceale” completo che si inseriva in quello che portava alla maturità: “Das Lyzeum ist ein abgeschlossener Teil des Oberlyzeums. Das Bildungsziel ist das des lateinlosen Reformrealgymnasiums.” (Schulkonferenzen: 16.11.1931) (“Il *Lyzeum* è una parte conclusa dell'*Oberlyzeum*. L'obiettivo formativo è il *Reformrealgymnasiums* senza il latino”).

<sup>10</sup> Legge 19 maggio 1975, n. 181 [08/09/2019] <<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:Legge:1975-05-19;181>>.

<sup>11</sup> Questa disposizione va vista probabilmente in relazione alla politica di assimilazione del Sud Tirolo (Gruhn 1986: 40).

<sup>12</sup> Non così l'altra scuola tedesca di Milano, la Oberreaschule di via Savona (l'attuale Deutsche Schule Mailand), aperta nel 1926 per volere del Consolato Generale e della colonia tedesca di Milano perché alla fine della guerra l'unica istituzione che fornisse un'istruzione in tedesco, la Scuola Svizzera, pur avendo una percentuale molto elevata di alunni tedeschi, non consentiva per statuto ai loro

italiana si accrebbero velocemente (38,10 % nel 1927, 50% nel 1928, poi in leggera flessione dall'ascesa di Hitler al potere) e sempre più spesso si trattava di figli di genitori italiani della piccola e media borghesia, attirati dalla buona reputazione di cui godevano le suore in quella zona di Milano e dall'ottima offerta formativa nell'ambito delle lingue straniere, poiché accanto al tedesco venivano insegnati dal quinto anno il francese e dall'ottavo l'inglese (dapprima solo commerciale).<sup>13</sup> Questo orientamento sulle lingue moderne differenziava ad esempio l'Istituto Giulia dalla scuola tedesca di Roma, in cui ancora nel 1950 la prima lingua straniera era il latino<sup>14</sup> e corrispondeva all'intento della scuola di dare agli alunni "una solida educazione cristiana e una profonda cultura teorica e pratica, per prepararli ai compiti che li attendono nella famiglia e nella società" (Istituto Giulia 1957: 23).

L'incremento delle iscrizioni fu favorito dall'intensificazione dei rapporti con la Germania in una città che già dalla fine dell'Ottocento aveva un intenso scambio commerciale con quel paese.<sup>15</sup> Se si esclude il periodo dello sfollamento (soprattutto l'anno scolastico 1944/45), la percentuale di italiani nella scuola fu sempre alta e aumentò alla fine della guerra: nel 1945 gli italiani iscritti erano 243, quasi il 77%. Secondo le testimonianze che ho raccolto tra le ex-alunne di quell'epoca, molte

genitori di partecipare all'organizzazione della scuola (Gruhn 1986: 18 e 32). All'inizio degli anni Trenta, con il cambiamento generale nei confronti della Germania, un atteggiamento più tollerante consentì di accogliere qualche bambino proveniente da famiglie completamente italiane, ma in percentuale molto più bassa (8%) rispetto all'Istituto Giulia (Gruhn 1986: 41).

<sup>13</sup> Nel 1968 si decide di invertire lo status di seconda e terza lingua straniera: l'inglese dal quinto anno di scuola, il francese dal settimo, mentre il latino (facoltativo) dall'ottavo. Questo avrebbe facilitato l'eventuale passaggio alle scuole in Germania e corrispondeva anche a un mutamento di interesse da parte delle famiglie degli alunni, che riconoscevano la crescente importanza dell'inglese (Konferenzen: 25.9.1968).

<sup>14</sup> Vesper (2011: 346).

<sup>15</sup> Già dall'Ottocento a Milano c'era inoltre una comunità tedesca quantitativamente ed economicamente rilevante (per la bibliografia sulla comunità tedesca a Milano tra Otto e Novecento si veda Raponi 2008: 247-248). Non a caso, nel primo decennio tra le attività delle suore c'era anche quella di offrire un punto di incontro per le bambinaie e domestiche tedesche impiegate dalle famiglie milanesi, e una scuola per cuoche.

famiglie sceglievano l’Istituto Giulia perché imparare tre lingue straniere a livello C2 e C1 garantiva un lavoro a fronte di rette molto più contenute rispetto ad altri istituti privati. Altri criteri di scelta erano la vicinanza e, già allora, il fatto che la madre avesse frequentato la stessa scuola.

Rimasto aperto durante tutta la guerra sia a Milano sia nella sede veneta dello sfollamento (Castione di Loria), negli anni Cinquanta l’Istituto Giulia dovette ingrandirsi aggiungendo una nuova ala per fare fronte alle richieste di iscrizioni (nel 1955 ci furono 200 iscritti in più rispetto a dieci anni prima). Poiché il numero delle suore era invece stabile e non più sufficiente a coprire tutte le materie, si dovette ricorrere a insegnanti laici inviati dall’Ufficio Centrale per le Scuole all’Estero (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen)<sup>16</sup> con contratti di tre o cinque anni che garantivano un corpo docente sempre aggiornato. Le suore, il cui ricambio era molto più lento, assicuravano la continuità pedagogica.<sup>17</sup>

In questo stesso periodo di espansione, tra il 1935 e il 1955, la richiesta delle competenze di tedesco doveva essere variegata, perché le suore offrivano anche un *Deutscher Sprachkurs* per ragazze esterne che incontrava molto interesse.<sup>18</sup> Il corso era articolato in tre anni, con una frequenza di tre ore al giorno per tutta la settimana, e al termine del triennio era previsto un esame che consentiva di ottenere il *Deutsches Sprachdiplom*, rilasciato da un ente certificatore di Monaco.<sup>19</sup> L’esame era

<sup>16</sup> Per alcuni anni dopo il 1945 non vi fu un interlocutore statale; solo nel 1950 venne creato un ufficio che potesse aiutare le scuole tedesche all’estero a trovare insegnanti e che fornisse un sostegno finanziario (Vesper 2011: 334).

<sup>17</sup> Fu infatti la crisi delle vocazioni in Europa e quindi la mancanza di nuove suore capaci di portare avanti il progetto educativo della scuola a portare alla sua chiusura nel 1993.

<sup>18</sup> Il corso era solo per ragazze perché le suore non potevano insegnare a maschi che avessero più di 14 anni (Vesper 2011: 319 e 322); anche la scuola era dunque mista solo nelle classi in cui le suore potevano accogliere maschi (elementari, medie e ginnasio) e nel 1959 diventò femminile per statuto. Tra il 1935 e il 1941 le partecipanti al corso furono 266 (Kohn 1977: 259); dal 1945 al 1959 le iscritte ogni anno erano in media 41.

<sup>19</sup> Questi dati sono stati ricostruiti dalla *Cronaca* della scuola (*Chronik. Deutsche Schule - Mailand*) e dalle annuali *Relazioni* dattiloscritte (*Berichte*), conservate nell’archivio della Congregazione delle Suore di Nostra Signora. La *Cronaca* riporta la storia della scuola dalla fondazione fino al 1962 con una

scritto e orale e non verificava solo le competenze linguistiche, ma anche quelle culturali e in particolare la storia della letteratura e dell'arte tedesche (Konferenzen: 15.12.1966).<sup>20</sup> Per esigenze di spazio, dalla metà degli anni Cinquanta il corso venne ridotto e aperto solo alle alunne della scuola che non erano interessate al diploma di maturità e che terminavano gli studi un anno prima avendo comunque una certificazione utile per il lavoro. Dopo qualche anno fu chiuso perché le alunne negli anni Sessanta preferivano concludere il percorso scolastico con la maturità.

Purtroppo non c'è documentazione sui programmi dei corsi né sui libri di testo utilizzati; dai verbali emerge solo che nel primo anno l'insegnante attribuiva grande importanza alla lettura ad alta voce (individuale e di gruppo) e alla memorizzazione di poesie. Si può invece delineare un quadro più nitido per quanto riguarda l'insegnamento nel percorso scolastico, basandosi sulla *Cronaca* e le *Relazioni* della scuola e sui verbali delle riunioni del collegio didattico.

## **2. L'insegnamento del tedesco: strategie e strumenti**

Rispetto all'insegnamento della madrelingua, la prima preoccupazione – in particolare sino alla fine degli anni Trenta, quando i tedescofoni costituivano circa la metà degli allievi – era quella di “investire tutta l'energia nel proteggere e coltivare la madrelingua”<sup>21</sup> dei bambini tedeschi nati in Italia, che già alle elementari avevano scarse competenze lessicali nella loro lingua e si muovevano più speditamente in italiano, sia scritto sia orale, rendendo quindi più complesso l'insegnamento del tedesco (Maria Hildegara 1929: 359-360).<sup>22</sup> Si trattava inoltre di far sì che anche i

scansione dettata dall'anno scolastico; le *Relazioni*, redatte annualmente per quasi tutta l'esistenza dell'Istituto Giulia (1931-32 e 1947-1993), riassumono in modo succinto l'anno scolastico e contengono dati statistici.

<sup>20</sup> Le *Konferenzen* (verbali del Consiglio dei docenti) sono conservate presso l'archivio privato della Congregazione delle Suore di Nostra Signora.

<sup>21</sup> “die ganze Kraft darauf verwenden, die Muttersprache zu hüten und zu pflegen” (Maria Hildegara 1929: 360).

<sup>22</sup> A pochi anni dalla fine della Grande Guerra e poi negli anni Trenta, questa attenzione viene più volte evidenziata. Così ad esempio nelle parole della referente per le elementari: “Una delle finalità principali della scuola straniera è infatti quella di conservare la lingua e la cultura tedesche per i nostri fratelli che

bambini italiani acquisissero – al più tardi verso il sesto o settimo anno di scuola<sup>23</sup> – una competenza tale da potere partecipare attivamente alle lezioni di tutte le materie, così da potere giungere ben preparati all’esame di maturità. L’approccio didattico per competenze comportava infatti che la capacità di partecipare attivamente fosse parte costitutiva della lezione ed elemento di valutazione.

Non era cosa facile. Che la situazione in cui venivano a trovarsi di fatto i bambini italiani, cioè di immersione nella “seconda madrelingua”<sup>24</sup> (tale era definita) comportasse problemi e non fosse di per sé sempre sufficiente a garantire alle elementari un apprendimento del livello auspicato, venne rilevato già nel 1927, quando la scuola accolse per la prima volta un elevato numero di alunni italiani (quasi il 40%), e fin da subito si discusse degli strumenti da adottare “specialmente nella prima elementare per aiutare i bambini di nazionalità tedesca e italiana a progredire in ugual misura”.<sup>25</sup> Tra questi, vi sono tre misure a cui ci si attenne per tutta la storia della scuola.

La prima strategia individuata nel 1927 fu quella di porre attenzione a un uso corretto della lingua anche nelle lezioni delle altre materie e negli intervalli, e in particolare alla pronuncia. I verbali delle riunioni dei docenti riporteranno poi regolarmente, attraverso gli anni e ancora nel 1966, la raccomandazione di controllare che gli alunni parlassero tedesco tra loro in tutti i momenti della vita scolastica, così come ricorderanno ai nuovi colleghi che – nelle elementari come nel *Gymnasium* – ogni lezione

vivono all’estero, [...] far sì che l’opera e il carattere tedesco godano della stima del paese ospitante.” (“Ist es doch ein Hauptziel der Auslandsschule, deutsche Sprache und deutsches Kulturgut unsern im Ausland lebenden Stammesbrüdern zu bewahren, [...] deutsches Werk und deutsches Wesen im Gastland zu Ansehen zu bringen.” Maria Hildegara 1929: 360).

<sup>23</sup> L’affermazione è attribuita a Bernhard Becker (dal 1976 al 1986 direttore della Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) nel verbale di una riunione del 1976 (Gesamtkonferenzen: 2.3.1976).

<sup>24</sup> “zweite Muttersprache” (Söllner 1933: 5-6). Viceversa, l’italiano fu sempre considerato “prima lingua straniera” (“1. Fremdsprachenfach”, Konferenzen: 22.4.1959).

<sup>25</sup> “Besprechung der Mittel, wie man namentlich in der I. Grundschule die Kinder deutscher und italienischer Nationalität in gleicher Weise fördern kann” (Schulkonferenzen: 28.2.1927).

doveva essere innanzitutto una lezione di tedesco.<sup>26</sup>

Anche l'apertura del *Kindergarten* nella primavera del 1927, prevista nel progetto iniziale della Congregazione, diventò uno strumento fondamentale per facilitare l'acquisizione precoce del tedesco e ridurre la disomogeneità nella prima elementare.<sup>27</sup> Nella scuola materna la comunicazione avveniva in quella che doveva diventare la seconda L1 dei bambini italiani e le attività miravano espressamente a creare e incrementare il vocabolario: i bambini apprendevano dialoghi della vita quotidiana e il lessico di base, lo rinsaldavano tramite ripetizioni, filastrocche e canzoncine legate a specifici temi e tempi dell'anno e che al contempo ponevano le basi dell'incontro con la cultura tedesca.<sup>28</sup> Con l'accrescersi della percentuale di alunni italiani, la funzione preparatoria della scuola materna diventò irrinunciabile: dagli anni Sessanta per i figli di genitori italiani avere frequentato almeno un anno di *Kindergarten* era un requisito per l'ammissione alle elementari. Si aggiunse inoltre la funzione di primo filtro, per cui a quanti nella materna mostravano di avere molta difficoltà con il tedesco era consigliata l'iscrizione a una scuola italiana.

Il terzo fattore decisivo per il raggiungimento di un livello linguistico simile a quello degli alunni di madrelingua tedesca fu un rilevante investimento nel segmento della scuola primaria. I quattro anni delle elementari erano considerati cruciali, perché ponevano le premesse per

<sup>26</sup> Riferimenti espliciti alla cura della lingua in tutte le lezioni e alla pronuncia si trovano in molti verbali (ad esempio 16.11.1931; 15.10.1940; 6.1941; 24.10.1951; 17.1.1962; 15.11.1989).

<sup>27</sup> Sull'importanza della scuola materna per insegnare il tedesco ai bambini allofoni nelle scuole tedesche all'estero si era espresso anche il direttore del Referat B (Auslandsschulen) e Reichskommissar Traugott Böhme nel 1929 (Vesper 2011: 215). Ancora nel 1972 la preside evidenzia l'importanza dell'educazione linguistica ("Spracherziehung") nella scuola materna (Gesamtkonferenzen: 8.3.72).

<sup>28</sup> Nel *Bericht* a stampa del 1934/35 Suor M. Regulinda (educatrice responsabile del *Kindergarten*) descrive tra le attività quotidiane la 'lezione' ("Unterricht" [le virgolette sono della suora]), volta a incrementare il lessico tedesco: l'educatrice spiega che prima introduce chiacchierando un tema e le nuove parole di quell'ambito semantico e poi fa imparare ai piccoli una poesia o una canzone, in modo da rafforzare l'acquisizione dei termini (Maria R[egulinda] s.d.: 10-11). Il metodo resta sostanzialmente invariato per tutti i decenni successivi.

un percorso successivo proficuo e al contempo erano anche la fase in cui l’eventuale passaggio alla scuola italiana non poneva particolari problemi ai bambini.

Nel 1927 si decise di intervenire innanzitutto aumentando le ore di tedesco, in particolare nella scuola primaria. Dapprima le lezioni furono extracurricolari,<sup>29</sup> poi si risolse di inserirle stabilmente nell’orario scolastico: con un incremento graduale dal 1928 al 1933, si passò da 7 a 10 ore settimanali di tedesco in prima elementare e da 5 a 10 ore in seconda e terza elementare, mentre dagli anni Cinquanta erano previste 12 ore in seconda elementare e 10 in terza e quarta.<sup>30</sup>

Il solo incremento delle ore non fu risolutivo. Negli anni si discusse anche della loro struttura all’interno di un percorso che, contemplando due “madrelingue”, era ritenuto particolarmente impegnativo. Dalle riflessioni formulate nei verbali dei collegi dei docenti emerge esplicitamente la consapevolezza che la richiesta posta ai bambini dallo studio di due lingue fosse molto elevata. Le presidi raccomandavano alle maestre di preparare con cura le lezioni e i compiti, che dovevano essere pochi e formulati con chiarezza, e di contenere il programma, in modo da potere fare tanti esercizi e lasciare sedimentare i contenuti. In prima elementare si faceva copiare e comporre frasi semplici che avviassero gradualmente all’acquisizione delle principali categorie morfologiche. In seconda (dagli anni Sessanta in terza) si insegnavano le basi della grammatica e si facevano comporre brevi temi su argomenti preparati in classe. In terza e quarta erano previsti temi, riassunti ed esercizi grammaticali (Konferenzen: 3.4.1951).

Per lo più nell’insegnamento del tedesco non si consideravano i possibili fenomeni di interferenza della (altra) madrelingua né erano previsti confronti. Solo negli anni Venti si esplorò una didattica in cui un argomento veniva trattato in modo contrastivo nella stessa lezione o in parallelo nelle ore di tedesco e italiano: convinta che le due lingue si

<sup>29</sup> Negli anni 1928/1929 e 1929/30 per le classi seconda e terza sono previste inoltre 2 o 3 ore settimanali supplementari di italiano per tedescofoni e di tedesco per italofoni.

<sup>30</sup> Nel 1955 alle elementari della *Deutsche Schule Rom*, in cui la percentuale di bambini italiani era inferiore, le ore settimanali di tedesco erano 9 (Vesper 2011, 331).

potessero “sostenere” reciprocamente, Suor M. Hildegara Heinz, in possesso del diploma magistrale in entrambe, aveva elaborato per le prime classi elementari una “concentrazione” (*Konzentration*)<sup>31</sup> con cui voleva significativamente “gettare ponti da una lingua all’altra”<sup>32</sup> e che utilizzò fino al 1933, quando fu spostata a Roma.<sup>33</sup> Suor Hildegara sosteneva che “Es gibt genug Verbindungspunkte, die eine Vereinheitlichung und Vereinfachung ermöglichen, sodass nicht die eine Sprache die andere hemmt, sondern fördert” (Hildegara 1929: 360).<sup>34</sup> Così ad esempio, già in prima elementare:

[...] eine Reihe von Buchstaben und Lauten kann man gleichzeitig im Deutschen und Italienischen behandeln, z.B. die einfachen Vokale und Konsonanten. Bei Lauten und Lautverbindungen, die Unterschiede in den beiden Sprachen aufweisen, heißt es, ähnliche wählen für die gleichzeitige Behandlung, auf die Ähnlichkeit und Verschiedenheit aufmerksam machen und so die rechte Vorstellung im Kinde zu wecken. Ein solcher Laut ist z.B. der s-Laut in der Buchstabenverbindung *sch* und *sc*.<sup>35</sup> (Hildegara

<sup>31</sup> Il termine utilizzato da Suor Hildegara non indicava propriamente un metodo contrastivo, ma un superamento della rigida divisione in materie. In Germania la *Konzentration* voleva porre rimedio alla frammentazione del sapere e poteva essere adottata all’interno di una materia ma anche tra le materie, soprattutto nelle prime classi elementari, in cui la didattica si basava sulla lezione oggettiva: leggere, scrivere, far di conto e cantare si fondevano partendo dall’osservazione della propria regione (Grau 1930).

<sup>32</sup> “von einer Sprache zu[r] andern hin Brücken schlagen” (Maria Hildegara 1929: 361).

<sup>33</sup> Suor M. Hildegara parlò della sua sperimentazione nel 1929 al convegno degli insegnanti tedeschi all’estero in una relazione dal titolo “Wie kann der Unterricht in der Grundschule gestaltet werden, damit die Mutter- und die Landessprache sich gegenseitig unterstützen?” (“Come può essere configurata la didattica nella scuola elementare in modo che la lingua madre e quella del Paese ospitante si sostengano reciprocamente?”) e nello stesso anno pubblicò il testo dell’intervento su *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatsschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie*, l’organo dell’associazione degli insegnanti tedeschi all’estero (Maria Hildegara 1929).

<sup>34</sup> “Ci sono sufficienti punti di contatto che permettono un’unificazione e semplificazione, in modo che una lingua non ostacoli l’altra ma anzi la promuova”.

<sup>35</sup> “[...] ci sono lettere e suoni che possono essere trattati in contemporanea in tedesco e in italiano, per esempio vocali e consonanti semplici. Nel caso di suoni e

1929: 360)

L’approccio contrastivo, che riguardava fonetica, ortografia, morfologia e lessico, non fece però scuola, sia perché le maestre italiane assunte negli anni successivi non conoscevano il tedesco sia per la mancanza di sussidi didattici. Dalla calligrafia (i bambini imparavano a leggere e scrivere con gli abbecedari tedeschi, e al corsivo inglese si affiancava il *Sütterlin*)<sup>36</sup> all’ortografia, dalla grammatica alla sintassi le insegnanti delle due lingue seguivano in modo indipendente i due programmi ministeriali.

I verbali delle riunioni si soffermano solo in modo sporadico sui contenuti dei programmi e occorre considerare anche i riferimenti al tipo e numero di verifiche oppure ai libri di testo per ricostruire qualche informazione in più sulla progressione. Per quanto riguarda il tedesco, emerge ad esempio che negli anni Trenta la grammatica è oggetto di verifica fino al settimo anno di scuola, mentre nelle classi successive l’attenzione è posta sul lessico e sullo stile (Schulkonferenzen: 29.9.33); così è anche quantomeno dagli anni Sessanta, quando il consolidamento delle principali strutture morfologiche è fatto nel settimo anno. Le rare informazioni sulle adozioni confermano che la grammatica è trattata principalmente alle elementari: la morfologia viene insegnata sui libri di testo usati nel *Land* di riferimento, cui negli anni Cinquanta si aggiungono tabelle riassuntive dei casi (*Falltafel*) ed eventualmente quaderni fatti approntare dalle maestre in cui riportare schemi e verbi irregolari (Konferenzen: 5.11.1959). Per incrementare il lessico, negli anni Sessanta e Settanta si utilizza regolarmente un vocabolario illustrato, il *Kinderduden*.<sup>37</sup>

Questi ausili sono la risposta al problema concreto della mancanza di sussidi specifici per l’apprendimento del tedesco come L2 nella scuola

di nessi fonetici che mostrano differenze nelle due lingue, occorre scegliere quelli simili per trattarli insieme, fare notare somiglianze e differenze e così suscitare nel bambino l’idea corretta. Un suono di questo tipo è ad esempio s nel nesso *sch* e *sc*”.

<sup>36</sup> Si veda ad esempio Eisenlohr s.d., adottato nell’anno scolastico 1927/28 (Schulkonferenzen: 29.6.27). Seppure marginalmente, il *Sütterlin* veniva ancora insegnato alla fine degli anni Sessanta.

<sup>37</sup> Jugendbuchlektorat des bibliographischen Instituts und der Dudenredaktion ed. 1959, *Kinderduden. Mein erster Duden*, Mannheim, Dudenverlag.

primaria. D'altra parte, come osservò nel 1970 Engelbert Onnen, l'allora direttore della Zentralstelle für Auslandsschulwesen (Ufficio centrale per le Scuole tedesche all'estero), durante una visita all'Istituto Giulia, la difficoltà di creare i sussidi derivava dal fatto che ogni scuola estera era una realtà diversa che idealmente avrebbe richiesto strumenti calibrati su di essa (Konferenzen: 9.10.1970). Occorrerà attendere la metà degli anni Settanta per avere uno strumento specifico, *Komm bitte! Ein Deutschkurs für Kinder* di Hermann Schuh (Hueber) che venne proposto alle maestre nel 1972 come riferimento e stimolo (Gesamtkonferenzen: 8.3.72) e fu poi adottato stabilmente dal 1974.

Peraltro, se da un lato l'adozione di *Komm bitte!* andava finalmente incontro alle esigenze didattiche di classi in cui i bambini italiani rappresentavano almeno il 70% del gruppo e i bambini di madrelingua tedesca erano quasi sempre bilingui, dall'altro comportò però un rallentamento nell'acquisizione delle strutture grammaticali e del lessico rispetto ai decenni precedenti. Negli anni Ottanta la difficoltà del passaggio al ginnasio-liceo in quinta, in cui il tedesco non era più insegnato come L2 ma come madrelingua, fu un argomento ricorrente nelle riunioni (ad es. Gesamtkonferenzen: 3.12.1981; 15.11.1989), sia perché non tutte le allieve possedevano in quella fase competenze di tedesco adeguate sia perché venivano introdotti i linguaggi settoriali tedeschi delle nuove materie, che erano un punto critico del percorso. Al problema dei linguaggi specialistici, seppure avvertito e comune anche alle altre scuole tedesche estere (Gesamtkonferenzen: 2.3.1976),<sup>38</sup> in quegli anni non venne data una risposta metodologica.

Nella *Mittelstufe* – la fascia tra il quinto e l'ottavo anno di scuola – in cui si consolidavano le strutture morfologiche e soprattutto la sintassi

<sup>38</sup> Non è del tutto chiaro in quale misura il processo di acquisizione del tedesco specialistico fosse complesso nelle classi intermedie. Durante una riunione all'Istituto Giulia nel 1976, Bernhard Becker (direttore della Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) sollevò la questione del tedesco settoriale nelle scuole all'estero, segnalando anche la necessità di fare progredire gli studi sull'insegnamento del tedesco settoriale, e i docenti commentarono che in quella scuola dopo un po' di difficoltà iniziali le esperienze erano nel complesso positive (Gesamtkonferenzen: 2.3.1976). I docenti delle superiori giunti negli anni Ottanta erano invece più critici (comunicazione di Wolfgang Fuhrmann, vicepresidente dal 1981 al 1986).

complessa, furono adottati gli unici altri due testi destinati all’insegnamento del tedesco come L2. Nel 1931 venne introdotto nei primi anni del *Gymnasium* l’eserciziario *Grammatisches Übungsbuch im Anschluss an “Deutsch im Ausland”*. *Deutsches Unterrichtswerk für Auslandsschulen. Unterstufe* di Müller e Preußner, formulato per accompagnare l’insegnamento non secondo una progressione grammaticale, ma in funzione della lezione oggettiva (*Anschauungsunterricht*)<sup>39</sup> (Müller e Preußner 1928: IV). Dagli anni Sessanta il ripasso organico della grammatica e della sintassi era fatto nel settimo anno utilizzando prima la *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* poi la *Deutsche Sprachlehre für Italiener* di Schulz e Griesbach.

Questi strumenti potevano rispondere solo in parte alle esigenze poste dall’insegnamento della L1: molto era demandato all’iniziativa dei singoli insegnanti. Ricorda un docente del segmento intermedio: “[...] Kleinarbeit bei Übungen und Korrekturen, Erstellung von Listen mit typischen Interferenzschwierigkeiten [...] brachten zielgerichtet Fortschritte in der Sekundarstufe 1”<sup>40</sup> (Bandorf 1993: 107).

### 3. Conclusioni

Per quanto contenga degli elementi di contraddizione, l’immersione ottiene i risultati auspicati. Ispettori e commissari di maturità provenienti dalla Germania rilevano non solo, come previsto, una buona competenza passiva già nelle medie, ma anche una precoce padronanza nell’uso attivo della lingua nei diversi registri (Konferenzen: 9.10.1970; 2.3.1976).<sup>41</sup> Il livello degli esami di maturità è quello riscontrato nelle scuole su suolo tedesco: al termine del percorso la “seconda madrelingua” – presupposta, insegnata – è acquisita.

Ciò che è meno quantificabile, ma è invece pienamente avvertito

<sup>39</sup> Sulle direttive del 1921 per i piani didattici e il ruolo della lezione oggettiva si veda Knörzer e Grass (1998: 60 e 174).

<sup>40</sup> “Il lavoro minuto negli esercizi e nelle correzioni, approntare liste di difficoltà tipiche dovute alle interferenze [...] produssero progressi mirati nella secondaria di primo grado.”

<sup>41</sup> Gli apprezzamenti formulati negli anni dai commissari sono riportati nella *Chronik*. In senso pienamente positivo si esprime ad esempio in una lettera del 1951 il Presidente dell’Ausschuss für das Auslandsschulwesen, Eugen Löffler (copia dattiloscritta contenuta in *Chronik*: 15.6.1951).

dalle ex-alunne, è il livello di immersione nella cultura tedesca, fin dal *Kindergarten*. Oltre infatti al contatto con suore e insegnanti tedeschi, oltre ai testi e ai programmi condivisi con le scuole in Germania, nella vita della scuola altri elementi identitari contribuiscono alla formazione di giovani persone che si muovono con facilità non solo tra le due lingue ma anche tra le due culture. Le filastrocche, i canti popolari (*Volkslieder*, *Wanderlieder*), i numerosi momenti di festa comunitaria (le serate con i genitori, le feste per la raccolta e per S. Nicolò, le tradizioni dell'Avvento, il congedo delle diplomate) lasciano un'impronta durevole. Al contempo i tanti anni formativi vissuti nelle due culture aprono alla dimensione europea, assolvendo con ciò alla funzione che la Repubblica Federale attribuiva e attribuisce alle sue *Begegnungsschulen*: favorire l'intesa tra le culture e costruire insieme l'Europa.<sup>42</sup>

#### BIBLIOGRAFIA PRIMARIA

BERICHTE (Archivio della Congregazione delle Suore di Nostra Signora, Roma).

CHRONIK (Archivio della Congregazione delle Suore di Nostra Signora, Roma).

EISENLOHR M. F. s.d., *Deutsches Kinderbüchlein. Fibel*, Donauwörth, Verlag der Buchhandlung Ludwig Auer.

GESAMTKONFERENZEN 1972/73-1992/93 (Archivio della Congregazione delle Suore di Nostra Signora, Roma).

JUGENDBUCHLEKTORAT DES BIBLIOGRAPHISCHEN INSTITUTS UND DER DUDENREDAKTION ed. 1959, *Kinderduden. Mein erster Duden*, Mannheim, Dudenverlag.

KONFERENZEN SCHULJ[AHR] 1947/48-1971/72 (Archivio della Congregazione

<sup>42</sup> Così Genscher nel 1985: "Es geht darum, gemeinsam das Europa der Zukunft zu bauen, ein Europa, das seine Einheit in kultureller Vielfalt verwirklicht. Gerade die deutschen Schulen in Italien können unseren Völkern ihre gemeinsame Identität immer stärker bewusst werden lassen" (Vesper 2011: 355). ("Si tratta di costruire insieme l'Europa del futuro, un'Europa che realizzi la sua unità nella molteplicità culturale. Sono proprio le scuole tedesche in Italia che possono rendere i nostri popoli sempre più consapevoli della loro identità comune").

delle Suore di Nostra Signora, Roma).

LEGGE 19 maggio 1975, n. 181 [08/09/2019] <<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:Legge:1975-05-19;181>>.

MARIA CASIMIR (SCHW.) 1929, *Deutsche Schule "Istituto Giulia" der Schwestern U. L. Frau Mailand. 1. Geschichte der Anstalt 1925-29. 2. Bericht über das Schuljahr 1928/29*, Kempen-Rhein, Thomas Druckerei.

MARIA HILDEGARA (SCHW.) 1929, "Wie kann der Unterricht in der Grundschule gestaltet werden, damit die Mutter- und die Landessprache sich gegenseitig unterstützen?", *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatsschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie* 21, 359-362.

MARIA R[EGULINDA] (SCHW.) s.d., "Bilder aus unserem Kindergarten", in Istituto Giulia Mailand ed., *Bericht über das 9. und 10. Schuljahr 1933-34 und 1934-35 s.n.*, 10-12.

MÜLLER O.; PREUßER R. ed. 1928, *Grammatisches Übungsbuch im Anschluss an "Deutsch im Ausland". Deutsches Unterrichtswerke für Auslandsschulen. Unterstufe*, Leipzig, Teubner.

SCHÜLERSTATISTIKEN (Archivio della Congregazione delle Suore di Nostra Signora, Roma).

SCHULKONFERENZEN 1926-1947 (Archivio della Congregazione delle Suore di Nostra Signora, Roma).

## ARCHIVI E LEGGI

Archivio della Congregazione delle Suore di Nostra Signora (Roma): *Berichte*.

Archivio della Congregazione delle Suore di Nostra Signora (Roma): *Chronik*.

Archivio della Congregazione delle Suore di Nostra Signora (Roma): *Gesamtkonferenzen 1972/73-1992/93*.

Archivio della Congregazione delle Suore di Nostra Signora (Roma): *Konferenzen. Schulj. 1947/48-1971/72*.

Archivio della Congregazione delle Suore di Nostra Signora (Roma): *Schülerstatistiken*.

Archivio della Congregazione delle Suore di Nostra Signora (Roma): *Schulkonferenzen 1926-1947*.

Legge 19 maggio 1975, n. 181 [08/09/2019] <<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:Legge:1975-05-19;181>>.

## BIBLIOGRAFIA CRITICA

AMMON U. 1991, *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*, Berlin e New York, de Gruyter.

ARNOLD E. 1997, "Die Deutsche Schule Genua", *Der deutsche Lehrer im Ausland* 24 (6), 262-264.

BANDORF F. 1993, "Von der Sehnsucht nach Literatur. Zum Deutschunterricht am Istituto Giulia", in Kongregation der Schwestern unserer lieben frau ed., *Incontri - Begegnungen. Omaggio alla Scuola Germanica Istituto Giulia, 1925-1993 Milano*, Georg-Weierbach, Prinz-Druck, 106-110.

GRAU Dr. 1930, "Konzentration", in H. Schwartz ed., *Pädagogisches Lexikon*, Bielefeld-Leipzig, Velhagen & Klasing, vol. III, 84-91.

GRUHN K. 1986, "Die Geschichte der Schule: Schule in der Geschichte", in T. Buck ed., *Deutsche Schule Mailand 1886-1986. Festschrift zum Hundertjährigen Bestehen*, Bozen, Tiroliä, 12-51.

HETTICH L. 1928, "Die Deutschen Schulen in Italien nach dem Kriege", *Die Deutsche Schule im Auslande. Monatsschrift für deutsche Erziehung in Schule und Familie* 20, 113-118.

KNÖRZER W.; GRASS K. 1998, *Einführung Grundschule: Geschichte - Auftrag - Innovation*, Weinheim e Basel, Beltz.

KOHN H. 1977, "Die Deutsche Schule Istituto Giulia Mailand", *Der deutsche Lehrer im Ausland*. 24/6, 258-262.

ISTITUTO GIULIA - SCUOLA TEDESCA - MILANO ed. 1957, *Inaugurazione della nuova costruzione. Ottobre 1957. Einweihung des Schulneubaus. Oktober 1957*, Milano, Pirola.

KONGREGATION DER SCHWESTERN UNSERER LIEBEN FRAU ed. 1993, *Incontri - Begegnungen. Omaggio alla Scuola Germanica Istituto Giulia, 1925-1993 Milano*, Georg-Weierbach, Prinz-Druck.

RAPONI E. 2008, "La comunità tedesca a Milano tra Otto e Novecento. Il fondo disperso della biblioteca del 'Deutscher Sprachverein in Mailand'", *Archivio Storico Lombardo* 134, 241-318.

SÖLLNER F. 1933, "Das Leben der Schule", in Maria Aquina (Schw.) ed., *Deutsches Lyzeum mit Frauenschule Mailand - Via Boscovich 35. Rundschau*, Milano, dattiloscritto, 1-22.

VESPER G. 2011, *Die Deutsche Schule Rom: Konfessionalismus, Nationalismus, Internationale Begegnung*, Husum, Matthiesen Verlag.