

Augschöll Blasbichler, Annemarie

Bildungsgeschichte Südtirols 1918-1943. Ein um Verstehen bemühter Abriss mit Blick auf heroische und stereotype Narrative

Kraler, Christian [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Berger, Fred [Hrsg.]: *Bildung und Sozialisation. Weiterführende Perspektiven auf das Werk von Helmut Fend*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 182-209



Quellenangabe/ Reference:

Augschöll Blasbichler, Annemarie: *Bildungsgeschichte Südtirols 1918-1943. Ein um Verstehen bemühter Abriss mit Blick auf heroische und stereotype Narrative* - In: Kraler, Christian [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Berger, Fred [Hrsg.]: *Bildung und Sozialisation. Weiterführende Perspektiven auf das Werk von Helmut Fend*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 182-209 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-347517 - DOI: 10.25656/01:34751; 10.35468/6202-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-347517>

<https://doi.org/10.25656/01:34751>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Annemarie Augschöll Blasbichler

Bildungsgeschichte Südtirols 1918–1943: ein um Verstehen bemühter Abriss mit Blick auf heroische und stereotype Narrative

Abstract

Der vorliegende Beitrag setzt sich aus bildungshistorischer Perspektive und auf der Basis eines verstehensorientierten Ansatzes mit einem zentralen, bis in die Gegenwart wirkenden Abschnitt der Südtiroler Schul- und Bildungsgeschichte auseinander: jener Phase, in der Bildung unter den Bedingungen faschistischer Herrschaft systematisch politisch instrumentalisiert wurde und sich als tiefgreifende Erfahrungen kultureller Entwurzelung, sprachlicher Marginalisierung und institutioneller Gewalt in der deutsch- und ladinischsprachigen Bevölkerung der nach dem Ersten Weltkrieg von Italien annexierten Provinz sedimentierte.

Die Untersuchung folgt dem bildungstheoretischen Ansatz Helmut Fends, der Bildungssysteme als historisch gewachsene, von Akteuren gestaltete gesellschaftliche Ordnungen begreift, deren gegenwärtige Gestalt sich nur im Lichte ihrer Entstehungsbedingungen erschließen lässt. Auf dieser Grundlage wird die faschistische Schulpolitik als von Akteuren getragener, mehrstufiger Prozess von normativen Vorgaben auf der Makroebene über deren Rekontextualisierung bis hin zu den lokalen Institutionen der Mikroebene und den individuellen Aneignungs- und Verarbeitungsformen der Adressaten gefasst.

Ziel des Beitrags ist es, die faschistische Schulpolitik zugleich als Instrument hegemonialer Herrschaftsausübung wie auch als Erfahrungsraum individueller und kollektiver Bildungsprozesse zu rekonstruieren und deren Nachwirkungen in aktuellen Erinnerungskulturen sichtbar zu machen.

Keywords: Faschistische Schule, Südtirol, Rekonstruktion der Rekontextualisierungsprozesse

1 Einleitung

„Das Trauma, die nicht heilen wollende Wunde, ist selbstverständlich die im Faschismus erfahrene Unterdrückung“, schreibt Dietmar Larcher im Vorwort zu Siegfried Baurs vertiefender Studie (2000, S. 13) über „getrennte Welten der Sprachgruppen in Südtirol“ (ebd. Klappentext).

In einer Studierendenumfrage an der Freien Universität Bozen wurde erhoben, welche konkreten Formen der faschistischen Unterdrückung im kollektiven Gedächtnis verankert seien und jenes von Larcher benannte „pathologische Symptom“ bis heute aufrechtzuerhalten vermögen. Die Befragten nannten dabei vor allem zwei Aspekte: das durch den totalitären Staat verhängte Verbot der schulischen und privaten Alphabetisierung in der Muttersprache sowie den Widerstand dagegen in Form der sogenannten Katakombenschulen. In den präzisierenden Ausführungen der Studierenden zu diesen beiden Punkten zeigten sich lückenhafte und teilweise generalisierende Darstellungen. Bemerkenswert ist jedoch, dass sich das Thema trotz fehlender Differenzierung für sie zu einem identitätsstiftenden Kernaspekt kollektiver Erinnerung verdichtet hat.

Ausgehend von bildungshistorischen und schultheoretischen Modellen nach Helmut Fend (1969, 1980a, 2006a, 2006b, 2008) wirft diese Beobachtung Fragen auf, die einen doppelten Analysezugang nahelegen: zum einen hinsichtlich einer differenzierten und vertieften Rekonstruktion der historischen Schulpolitik des Faschismus und ihrer Rekontextualisierung im lokalen Südtiroler Kontext, zum anderen hinsichtlich der Mechanismen, durch die fragmentarisches Wissen zu einem identitätsprägenden Narrativ verdichtet wird. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf den ersten Punkt: eine um Verstehen bemühte Auseinandersetzung mit der Schul- und Bildungsgeschichte Südtirols auf der Makro-, Meso- und Mikroebene. Die Tradierung und Stabilisierung der kommunikativen Prozesse für die Entwicklung des kollektiven Erinnerns im Sinne einer Gedächtnifsorschung und ihre theoretischen Ansätze werden als ergänzende Analysefolie aufgegriffen.

Im nachfolgenden Text wird ausgehend von einem gegenwärtig intensiv diskutierten Aspekt des Südtiroler Schulwesens, der Sprachenfrage, zunächst ein thematischer Bogen geschlagen, der die Studie im Spannungsfeld zwischen historischer Erfahrung und aktueller Debatte verortet (Abschnitt 2). In den folgenden Abschnitten werden zunächst die empirische Grundlage der Untersuchung sowie die theoretische Rahmung nach Helmut Fend (Abschnitt 3) vorgestellt, bevor ein zeitgeschichtlicher Abriss zur faschistischen Epoche in Südtirol gegeben wird (Abschnitt 4). In einem weiteren Schritt rückt eine mit Studierenden der Freien Universität Bozen durchgeführte Erhebung in den Blick, die aufzeigt, dass schulgeschichtliche Erfahrungen der faschistischen Zeit im kollektiven Erinnern vor allem in bestimmten thematischen Facetten

bis heute präsent geblieben sind (Abschnitt 5). Den zentralen Bestandteil der Untersuchung bildet schließlich die Analyse der Südtiroler Schulgeschichte jener Jahre auf der Grundlage des theoretischen Verständnisses von Schule als institutionellem Akteur nach Helmut Fend (Abschnitt 6). Der Text schließt in Abschnitt 7 mit einer Zusammenschau, die den Blick auf die in Abschnitt 3 vorgestellte Studierendenbefragung richtet und deren Auseinandersetzungen sowohl mit der historischen Rekonstruktion des Themas als auch mit den erinnerungsgeschichtlichen Relikten sichtbar macht.

2 „Heißes Eisen“ – die Südtiroler Sprachenfrage

Heißes Eisen – so betitelt die Burgräfler Zeitung BAZ¹, und verweist damit auf die nach wie vor umstrittene Sprachenfrage im Südtiroler Schulwesen, die als hochbrisantes bildungs- und gesellschaftspolitisches Thema zentrale Konfliktlinien um Mehrsprachigkeit, Identität und Bildungsanspruch bis heute offenhält. Im Zentrum der Debatte stehen mehrere, teils seit Jahrzehnten bekannte Problemlagen, die wohl als Relikte einer unzureichend aufgearbeiteten Geschichte verstanden werden können. Sie wurzeln in der Besetzung und Annexion Südtirols durch Italien nach dem Ersten Weltkrieg, in der faschistischen Italienisierungspolitik (siehe Abschnitt 5) sowie in der Repressionspolitik der ersten Nachkriegsjahrzehnte gegenüber der deutschsprachigen Bevölkerung und treten in aktuellen schulischen Herausforderungen erneut zutage.

Trotz des hohen Stundenumfangs, der für den Zweitsprachenunterricht in der jeweiligen anderen Landsprache Deutsch bzw. Italienisch aufgewendet wird, bleiben die tatsächlichen Sprachkompetenzen vieler Schüler:innen auffallend gering. Innovative Modelle zur Förderung der Zweitsprachkompetenz, etwa immersives Lernen oder CLIL (Content and Language Integrated Learning, Wolff et al., 2010), zeigen nur begrenzte Wirkung oder scheitern in der flächendeckenden Umsetzung. Paradoxerweise erzielen viele Lernende deutlich bessere Ergebnisse in der dritten Unterrichtssprache Englisch², obwohl diese erst vier Schuljahre später (ab der 4. Grundschulklasse) eingeführt wird und mit weitaus weniger Unterrichtseinheiten auskommen muss. Gleichzeitig steht die institutionelle Trennung des Schulwesens entlang ethnisch-sprachlicher Linien (nach Sprachgruppen getrennte zentrale Schulämter und lokale Schulen) der inklusiven Haltung des Schulsystems (bedingungsloser Einbezug von Kindern mit Behinderung, Macchia & Augschöll Blasbichler, 2021) diametral entgegen.

1 <https://www.diebaz.com/2023/02/03/heisses-eisen/> (letzter Zugriff: 12.07.2025)

2 https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/news.asp?news_action=4&news_article_id=672054 (letzter Zugriff: 10.08.2025)

Die anhaltenden Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der sogenannten „Sprachenfrage“ sowie das wiederholte Scheitern konzeptioneller Reformansätze in der Südtiroler Schule lassen sich wohl exemplarisch als Ausdruck einer Problemlage verstehen, die weit über didaktisch-pädagogische Herausforderungen hinausweist. Im Lichte einer schul- und bildungstheoretischen Perspektive, wie sie Helmut Fend (1980a, 2006a, 2006b, 2008) entfaltet, erscheint es vielmehr notwendig, derartige Diskrepanzen als Symptome eines historisch gewachsenen, gesellschaftlich geprägten und politisch reproduzierten Bildungssystems zu analysieren, in dem Prozesse der kollektiven Identitätssicherung und kulturellen Selbstbehauptung zentral verankert sind.

Vor diesem Hintergrund wird die Rekonstruktion jener „inneren Logiken“ schulischer Praxis bedeutsam, durch die Akteurinnen und Akteure im System, sei es bewusst oder implizit, zur Reproduktion etablierter Struktur- und Deutungsmuster beitragen. Erst dann, so Fend (2006a, S. 16) „werden Gestaltungsvorschläge an die Realität anschlussfähig“ und „klassische bildungspolitische, schulpädagogische und didaktische Grundkonzepte werden so aufeinander beziehbar“.

3 Theoretische Brille und empirische Basis

Fend betont: „Wenn man Bildungssysteme als Wirklichkeiten versteht, die von Akteuren geschaffen und getragen werden, dann ist der Weg in die Geschichte ihrer Entstehung unumgänglich“ (Fend, 2006a, S. 16). Dabei konzipiert er das Bildungswesen selbst als „institutionellen Akteur“, dessen Gestalt sich aus dem Zusammenspiel struktureller Bedingungen und menschlicher Handlungsvollzüge ergibt. Seine verstehens-, handlungs- und gestaltungsorientierte Theorie richtet „ihr Augenmerk auf die Vorgänge im Bildungswesen (...), die von Akteuren getragen sind, die ihrerseits im Rahmen von institutionellen Rahmenbedingungen handeln“ (ebd., S. 17).

Diese theoretische Perspektive bildet zugleich den methodologischen Rahmen der Arbeiten des Forschungs- und Dokumentationszentrums zur Südtiroler Bildungsgeschichte an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen (Augschöll Blasbichler, 2020), in dessen Kontext auch der vorliegende Beitrag verortet ist. Die Tätigkeit des Zentrums orientiert sich an Fends verstehensorientierter Bildungsforschung mit dem Ziel, institutionelle Entwicklungen, schulische Praxen und ihre Wirkung auf persönliche Bildungserfahrungen im jeweiligen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungsgefüge zu analysieren.

Die empirische Basis des vorliegenden Beitrags beruht auf unterschiedlichen Quellentypen, die jeweils eine quellenkritische Analyse verlangen. Die Perspektive der Lehrpersonen wird vor allem über von ihnen verfasste amtliche

Aufzeichnungen, insbesondere Lehrerregister erschlossen. Die Sichtweise der Schüler:innen wird anhand autobiographischer Texte sowie bildungsbiographischer Interviews beleuchtet, die als retrospektive Rekonstruktion und Reflexion schulischer Erfahrungen verstanden werden müssen.

4 Zeitgeschichtlicher Kontext: „Der famose Sieg“ (Gatterer, 1991, S. 61) und die folgende Politik der nationalen Einvernahme

Die kampflose Besetzung Südtirols durch italienische Truppen nach dem Waffenstillstand vom 3. November 1918 wurde von der Bevölkerung als kollektiver Schock erlebt (Steininger, 1997, S. 17). Dies umso mehr, als die Region damit einer Macht überlassen wurde, die im Mai 1915 den Dreibund einseitig aufgekündigt und auf Seiten der Entente in den Krieg eingetreten war. Damit wurden sofort Frontlinien in den alpinen Gebieten des südlichen Tirols, insbesondere in den Dolomiten, aufgebaut. Im folgenden erbitterten Stellungskrieg mit extremen Verlusten und Belastungen auch für das Hinterland, war es den österreichischen Truppen gelungen, die Front bis zum Kriegsende zu halten und den italienischen Vormarsch abzuwehren. Umso schmerzhafter wurde die nach Kriegsende erfolgte Übergabe Südtirols an Italien empfunden. Die völkerrechtliche Bestätigung der Brennergrenze als neue Staatsgrenze erfolgte im September 1919 im Vertrag von Saint Germain. Im Oktober 1920 beschloss schließlich das römische Parlament offiziell die Annexion Südtirols (Steininger, 1997).

Von einem Gefühl des Verrats, der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins geprägt, reagierte die nun zur Minderheit in einem fremden Staat gewordene Bevölkerung mit politischer Ablehnung, Gesten alltäglicher Verweigerung, ironischer Distanznahme und symbolischen Formen des Widerstands. Der Historiker und Journalist Claus Gatterer illustriert diese Haltung in seinem autobiographischen Roman *Schöne Welt, böse Leut* (1969/2005) anhand erinnerter anekdotischer Episoden. So schreibt er von einem Bauern, der in einem Gespräch über die Grenzziehung meinte: „Alles papperlapapp. Daß wir den Krieg gewonnen haben, weiß jedes Kind. Aber daß wir gleich ganz Italien bekommen würden, hätte ich mir nicht gedacht!“ (Gatterer, 2005, S. 13). Gatterers Großvater hingegen verweigerte den Anschluss seines Hauses an das Stromnetz, mit der Begründung, er habe „von Anschlüssen genug“ (ebd., S. 20).

Italien war nach dem Ersten Weltkrieg, wirtschaftlich schwer angeschlagen und von sozialen Spannungen geprägt. Die Enttäuschung über den *vittoria*

mutilata (Verstümmelten Sieg)³, die hohe Inflation und Arbeitslosigkeit führten zur Erosion des liberalen Staates und mündeten in politischen Extremismus, der geschürt von den Linken in revolutionären Arbeiteraufständen und Landbesetzungen und von den Rechten in gewaltsamen Antisozialismus mündete. Im dieser desolaten und ins Chaos ausartenden Situation gelang es den *Fasci di Combattimento* mit ihrem Anführer Benito Mussolini, die Oberhand über die zersplitterten linken Kräfte zu gewinnen. Am 23. März 1919 in Mailand gegründet, zusammengesetzt aus Kriegsheimkehrern, Nationalisten, Antisozialisten und radikalisierten Kleinbürgern, agierten sie in der Folge mit Unterstützung konservativer Eliten mit gezielter Gewaltanwendung und Einschüchterungstaktik. Eine faktisch radikale und allumfassende Einverleibung der neuen Provinz und seiner Menschen in den Staat war dabei eine zentrale Forderung der Bewegung. Im ideologischen Klima jener Zeit, das das Wiedererlangen innerstaatlicher und außenpolitischer Schlagkraft und Stärke mit nationaler Einheit auch im Sinne von „eine Nation, ein Volk und eine Sprache“ verknüpfte, hatten sprachliche und kulturelle Minderheiten entsprechend keiner Platz (Corner, 2012).

Im Oktober 1920 eröffnete die paramilitärische Bewegung der Faschisten eine eigene Sektion in Südtirol. Mit Unterstützung von Anhängern aus ganz Italien organisierte die Sektion am 24. April 1921 einen gewaltsamen Übergriff auf den Festumzug anlässlich der ersten Bozner Mustermesse nach dem Krieg (Lechner, 2014, S. 37–46). Für den tödlichen Übergriff auf den Lehrer Franz Innerhofer, der mit seiner Schulklassen am Umzug teilnahm, und die Verwüstungen in der Stadt übernahm Mussolini selbst die Verantwortung (Giannini, 2019, S. 8). Nach mehreren Übergriffen überfielen die *Camice Nere* (Schwarzhemden), die ab Oktober 1921 als *Partito Fascista* auch regulär politisch agierten, Bozen am 1. Oktober 1922 mit massivem Aufgebot ein weiteres Mal, besetzten das Rathaus, setzten die Stadtregierung und den deutschsprachigen Bürgermeister ab und beschlagnahmten das Gebäude der neuen *Kaiserrin-Elisabeth-Schule* für eine künftige Nutzung als italienische Schule. Mussolini kommentierte den faschistischen Terror in Bozen mit Ankündigung einer rücksichtslosen Italienisierung der Provinz im faschistischen Blatt *Il piccolo Posto*⁴ wie folgt: „Eine größere Arbeit steht uns bevor. Sie muß mit rascher Energie getan werden. Der Germanismus muß in den Seelen ausgetilgt werden, wie er auf den Gegenständen ausgetilgt wurde; dieses Gebiet muß italienisch werden, seine Bewohner müssen Italiener werden, damit hier alles italienisch ist und nur mehr an Italien erinnert“ (zitiert nach: Steininger, 1997, S. 68).

3 Nationalisten, Veteranenverbände und Faschisten stilisierten die *vittoria mutilata* zum Mythos nationaler Demütigung, der sich insbesondere darauf bezog, dass das Land im Rahmen der Friedensverträge trotz seines militärischen Sieges nur einen Teil, der ihm im Zuge der Londoner Geheimverträge vor Kriegseintritt versprochenen Gebiete, erhalten habe (Bruno, 2011).

4 Das faschistische Blatt *Il piccolo Posto* wurde von März 1922 bis 1926 in Meran gedruckt.

Das konkrete Programm für die *Italianizzazione Forzata* (gewaltsame Italienisierung) Südtirols lieferte der Trentiner Irredentist Ettore Tolomei (Benvenuti & von Hartungen, 1998)⁵, der einen Maßnahmenkatalog mit 32 Punkten ausarbeitete und ihn nach Absegnung des Großrates der Faschisten in Rom, am 15. Juli 1923 im Stadttheater von Bozen präsentierte⁶. Die Maßnahmen zielten auf eine vollständige Italienisierung Südtirols ab und sollten sowohl die kollektive als auch die individuelle Identität der deutschsprachigen Bevölkerung genauso wie das kulturelle Gedächtnis der Region grundlegend brechen. Zentrales Mittel bildeten die italienische Alphabetisierung der Kinder und Jugendlichen über das Verbot der muttersprachlichen Schule, die flächendeckende Umbenennung von Orts- und Flurnamen, die Übersetzung der Landesbezeichnung Südtirol in Alto Adige sowie eine Italienisierung der Vor- und Familiennamen der Bevölkerung. Wirtschaft, Administration, öffentliches Leben und Infrastrukturen sollten von den Italienern übernommen werden, die mit Programmen für eine gezielte Zuwanderung aus den alten Provinzen Italiens beworben werden sollten (Ferrandi, 1986).

Die Umsetzung des Planes wurde radikal vorangetrieben. Die Italienisierungsprogramme für die Schule, wie in Abschnitt 6 genauer ausgeführt, wurden durch staatliche Regelungen definiert und konsequent implementiert. Die systematische Entlassung der deutschsprachigen Bevölkerung aus der öffentlichen Verwaltung sowie aus staatsnahen Sektoren wie Bahn, Post, Gerichts- und Forstwesen aber auch im Bildungsbereich, führte zu tiefgreifenden existenziellen Krisen. Als beinahe einziger Rückzugsraum verblieb für die deutschsprachige Bevölkerung die kleinbäuerlich strukturierte Landwirtschaft in den teils extremen Lagen der Gebirgstäler. Das Überleben in diesen Regionen basierte auf einem über Generationen hinweg informell tradierten und kontinuierlich angepassten, lokalen Wissensbestand, der auf die spezifischen naturräumlichen Bedingungen abgestimmt war (Augschöll Blasbichler & Profanter, 2021). Dieses Wissen ermöglichte ein zwar prekär geprägtes, jedoch weitgehend autarkes Leben und entzog sich damit in weiten Teilen der direkten Kontrolle durch den Staat (Augschöll Blasbichler, 2002).

Wie biographische Studien zeigen, war diese Entwicklung jedoch mit einer innergesellschaftlichen Stagnation verbunden. Für die ökonomisch marginalisierte deutschsprachige Bevölkerung bedeutete der Rückzug in agrarisch geprägte Selbstversorgungsstrukturen zugleich die Verfestigung vormoderner Abhängigkeitsverhältnisse und traditioneller Bindungen (ebd.).

5 Bereits zu Beginn des Jahrhunderts arbeitete er an einer italienischen Übersetzung der gesamten Topographie Südtirols, publizierte sie in seinem *Archivio per l'Alto Adige* (Ferrandi, 2020) und präsentierte diese Wortschöpfungen bei den Friedensverträgen 1919 in Saint Germain als Beweis für *Italianità* des Gebietes (Gianinni, 2019).

6 *Bozner Nachrichten*, 16.07.1923.

Ab Mitte der 1930er Jahre, insbesondere nach dem Anschluss Österreichs und des Saarlandes ans nationalsozialistische Deutschland, wuchsen auch in Teilen der deutschsprachigen Bevölkerung in Südtirol Sympathien für den großdeutschen Gedanken Hitlers und Hoffnungen auf eine Verschiebung der Staatsgrenze. Im Juni 1939 einigten sich Mussolini und Hitler im sogenannten Optionsabkommen auf eine ethnisch motivierte „Lösung“ der Südtirolfrage: Die deutsch- und ladinischsprachige Bevölkerung musste sich bis Jahresende entscheiden, entweder ins Deutsche Reich auszuwandern oder als Italiener:innen im Land zu verbleiben. Die durch NS-Propaganda befeuerte Entscheidung spaltete die Bevölkerung nachhaltig. Lediglich ein verschwindend kleiner Teil verweigerte die Wahl, rund 86 % entschieden sich fürs Auswandern (*Optanten*), der Rest fürs Bleiben (*Dableiber*). Die konkrete Umsiedlung wurde durch den Kriegsbeginn verzögert und kam mit dem Einmarsch der Wehrmacht im September 1943 zum Stillstand. Im Kontext der gezielten nationalsozialistischen Durchdringung Südtirols bis Kriegsende wurden die sogenannten *Dableiber* zunehmend als „Volksverräter“ diffamiert und waren verstärkten Repressionen sowie sozialer Ausgrenzung ausgesetzt (Eisterer & Steininger, 1989).

5 Verdichtete Erinnerung: Die kollektive und individuelle Präsenz des Faschismus in der Erinnerung deutsch- und ladinischsprachiger Studierender an der Freien Universität Bozen

Die Unterdrückungserfahrung während der faschistischen Herrschaft stellt im kollektiven Gedächtnis der deutsch- und ladinischsprachigen Bevölkerung Südtirols eines der am stärksten präsenten historischen Ereignisse dar (Baur, 2000, S. 43). Im Sinne Maurice Halbwachs (1985) tradierte und stabilisierte sich die Unterdrückung der faschistischen Besatzer als kommunikativer Prozess in einer sozial geteilten Form des Erinnerns im Kollektiv der deutsch- und ladinischen Sprachgruppe in Südtirol.

Dies belegt auch eine 2022 und 2023 durchgeführte Befragung von insgesamt 224 Studierenden der *Fakultät für Bildungswissenschaften* an der *Freien Universität Bozen*⁷. Auf die Frage nach zentralen, historischen Bezügen zur eigenen regionalen Identität nannten die Befragten den Faschismus 146-mal,

7 Die Teilnehmer:innen waren Studierende des Studiengangs Primarwissenschaften und somit angehende Grundschullehrer:innen und Kindergärtner:innen. Sie gehören der deutschen (210) und der ladinischen (14) Sprachgruppe an, befanden sich im 1. Studienjahr und waren 19 bis 27 Jahre alt. Die Untersuchung erhebt nicht den Anspruch repräsentativ zu sein. Die Verantwortliche der Erhebung ist die Autorin des vorliegenden Aufsatzes.

Andreas Hofer⁸ 22-mal, die Autonomie Südtirols 21-mal sowie die *Option* 14-mal. In anschließenden Gruppendiskussionen mit 20 bis 25 Teilnehmenden wurden die Studierenden gebeten, jene Themen und Fakten zu benennen, die sie unmittelbar mit der Erfahrung des Faschismus in Südtirol verbinden. Am häufigsten genannt wurden zwei Aspekte: erstens die staatlich verordnete Italienisierung des Schulwesens, zweitens der geheime, von den Faschisten mit den Mitteln des totalitären Staates verfolgte Unterricht in der Muttersprache im Rahmen der sogenannten *Katakombenschulen*.⁹ (siehe Abb.1)



Abb. 1: Der sogenannte Katakombenunterricht war ein geheimes Bemühen, Kindern Lesen und Schreiben in ihrer Muttersprache zu vermitteln, stets in der Angst, von den Behörden entdeckt zu werden, die mit den Mitteln des totalitären Staates dagegen vorgingen. Hier Katakombenunterricht im Sarntal, 01.01.1927. (Foto: Bildarchiv der Österreichischen Nationalbibliothek)

-
- 8 Andreas Hofer führte 1809 die Tiroler Aufstände gegen die bayerische und französische Herrschaft an und wurde dadurch zu einer zentralen Figur der Tiroler Heldeninnerung (Oberhofer, 2008).
 - 9 Wie erklärt, erhebt die Studie nicht den Anspruch, einen für die Südtiroler Bevölkerung repräsentativen Status zu haben. Die eindeutige Bedeutungzuweisung der faschistischen Schulerfahrung kann auch durch den genannten Ort der Befragung und die Affinität der Befragten mit Bildungsthemen beeinflusst sein.

Auf die Aufforderung, diese Punkte zu präzisieren, konnten mehr als dreiviertel der Studierenden lediglich auf begrenztes Detailwissen zurückgreifen. Die Italienisierung wurde als gesetzlich verordnete Maßnahme der Unterdrückung und Zwangs-Umerziehung der Südtiroler durch den faschistischen Staat beschrieben (Siehe Abb. 2), ohne dass konkrete Kenntnisse zur Umsetzung oder zu den administrativen Prozessen benannt werden konnten; stattdessen dominierten allgemeine Vorstellungen über den Ablauf. Über weit mehr Kenntnisse verfügten die Studierenden zum Katakombenunterricht. Ausführlich beschrieben sie die Schikanen der Verfolgung und die gefährlichen Strategien der Akteure Lehrpersonen, Eltern und Schulkinder. Ebenso waren vielen von ihnen der Name des Hauptverantwortlichen für Planung und Organisation, Kanonikus Michael Gamper, und derjenigen Lehrpersonen, die in diesem Kontext ihr Leben lassen mussten, geläufig.

Die Reflexion über die bildungsgeschichtlichen Folgen blieb oberflächlich. So wurde etwa die Frage, ob Kinder in der faschistischen Zeit alphabetisiert wurden, vorwiegend spekulativ diskutiert. Ein Konsens bestand dahingehend, dass Alphabetisierung ausschließlich in der Muttersprache und zwar innerhalb der Katakombenschulen möglich gewesen sei, während der italienische Schulunterricht „wahrscheinlich“ keinen Lernerfolg gebracht habe und für die Kinder lediglich Schikanen und Torturen bedeutete. Ihr „Wissen“ deklarierten die Studierenden sowohl als „Allgemeinwissen“ wie auch als ein Überbleibsel aus dem Sekundarschulunterricht.

In der gemeinsamen Auswertung der Antworten wurde den Studierenden bewusst, wie stark ihr „Wissen“ fragmentarisch und abseits von realen historischen Fakten, ohne weiteres Interesse daran übernommen und von teils widersprüchlichen oder nicht vollständig durchdachten Annahmen geprägt war. Die für sie im Hinblick auf die regionale Identität am stärksten in der Erinnerung vorhandene historische Periode, der Faschismus, manifestierte sich im Teilaspekt des „Verbots des formalen und privaten muttersprachlichen Unterrichts“ als verdichtetes, zugleich lückhaftes Narrativ. Dieses bewegte sich im Spannungsfeld zwischen den Schikanen hegemonialer Unterdrückung und einem als heroisch interpretierten Widerstand. Im Lichte dieser Beobachtungen gewinnt eine systematische, auf Verstehen zielende Rekonstruktion der faschistischen Schulerfahrung an gesellschaftlicher Relevanz.



Abb. 2: Die faschistische Schule als Erfahrungsraum. Claus Gatterer (2005, S. 121) erinnert: „Wir hatten einen neuen Lehrer, den Herrn Ruggero Monteforte, jeder Zoll ein Faschist. Seine Lieblingsbegiffe waren: Duce, Revolution, Stil. Faschistischer Stil, versteht sich.“ (Foto: Forschungs- und Dokumentationszentrum zur Südtiroler Bildungsgeschichte)

Die folgenden Ausführungen bieten in diesem Sinne einen Überblick über zentrale Aspekte der Schul- und Bildungspolitik im faschistischen Südtirol. Als analytische Brille dient das von Fend (2006a) entwickelte theoretische Verständnis von *Schule als institutionellem Akteur*. Auf dieser Grundlage werden zunächst die einschlägigen Schulverordnungen auf der Makroebene der staatlichen Gesetzgebung analysiert und anschließend deren Rekontextualisierungen durch die Akteure auf der Mesoebene (lokale Verwaltungs- und Schulbehörden) und insbesondere auf der Mikroebene (Lehrpersonen, Schüler:innen, Eltern) unter den bereits skizzierten und im Folgenden näher zu erläuternden historischen Rahmenbedingungen beleuchtet.

6 Eine Analyse der Südtiroler Schul- und Bildungsgeschichte im Faschismus auf der Basis der theoretischen Brille von *Schule als institutionellem Akteur* nach Helmut Fend

In seiner *Neuen Theorie der Schule* entwickelt Helmut Fend (2006a) einen erweiterten Zugang zur Analyse von Bildungssystemen, der über die klassischen sozialisationstheoretischen und struktur-funktionalistischen Perspektiven (Fend, 1980a) hinausgeht und systemtheoretische Konzepte, Ansätze der verstehenden Soziologie sowie akteur- und institutionentheoretische Überlegungen integriert. Seine neue Theorie der Schule „läuft auf die Konzeption des Bildungswesens als eines institutionellen Akteurs hinaus und damit auf ein reflektiertes Verständnis des Verhältnisses von Institution“ (Fend, 2006a, S. 16). Damit fordert Fend auf, den „Gesamtdiskurs einer Gesellschaft in einer je spezifischen historischen Epoche zur Gestaltung der kulturellen Reproduktion im Bildungswesen“ als „komplexen mehrstufigen Prozess von bildungspolitischen Zielvorstellungen bis hin zu ihrer überprüften Verwirklichung“ in den Blick zu nehmen (ebd., S. 166). Die folgenden Ausführungen zielen entsprechend auf eine Rekonstruktion der faschistischen Schule in Südtirol als Prozess einer „mehrstufigen Transformation“ von Bildungszielen und -inhalten, der sich von der Makroebene der staatlichen Gesetzgebung über die Mesoebene der institutionellen Umsetzung bis zur Mikroebene der schulischen Praxis und ihrer Aneignung durch die Schüler:innen erstreckt. Der Fokus liegt dabei, Fend folgend, auf den Rekonstruktionsleistungen der Akteure auf den jeweiligen Ebenen, die die Vorgaben der jeweils übergeordneten Ebene unter den in Kapitel 3 erläuterten zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen, den lokalen Gegebenheiten sowie ihren eigenen Ressourcen und Einstellungen interpretieren und in spezifische Praxisformen übersetzen.

6.1 Die konkreten Maßnahmen auf der Makroebene der Schulorganisation und ihre Hauptakteure

„In Alto Adige la politica è oggi fatta per tre quarti nelle scuole“¹⁰ (Di Michele, 2008, S. 93). Dieses Statement stammt von Luigi Credaro (Ferrandi, 2020, S. 285–302), der als Zivilkommissar in der vorfaschistischen Zeit (1919–1922) Südtirol als Teil der neu gegründeten Region „Venezia Tridentina“ verwaltete. Als Universitätsprofessor für Pädagogik und ehemaliger Unterrichtsminister war Credaro die Prädestination von Bildungsinstitutionen für eine „verstetigte und methodisierte Menschenbildung und Kulturübertragung“ (Fend, 2006a,

¹⁰ „Im Alto Adige (Südtirol) wird die Politik heute zu drei Viertel in den Schulen gemacht“ (Übersetzung: A.B., A.).

S. 29) durchaus bewusst. Er wusste um die Bedeutung von Schulen als Sozialisations-, Enkulturations- und Integrationsinstanzen (Fend, 1980a) und wusste ihr Potential als „vorzügliche Instrumente (...), Überzeugungen im formbaren Bewusstsein von Kindern und Jugendlichen aufzubauen und zu verstärken“ (Fend, 2006a, S. 45) im angesagten nationalistischen Kampf für eine möglichst nachhaltige und allumfassende Italienisierung der Menschen in der neuen Provinz zu nutzen.

Credaro stand entsprechend als maßgeblicher Akteur auch hinter der ersten staatlichen Schulverordnung für Südtirol, der Legge Corbino (benannt nach Unterrichtsminister Epicarmo Corbino) vom August 1921 (R.D. 28.08.1921, n. 1627). Dieses Gesetz verpflichtete italienischsprachige Eltern, ihre Kinder in die inzwischen neu errichteten italienischen Schulen zu schicken (Augschöll Blasbichler, 2018). Defacto ließen sich jedoch nicht alle italienischen Eltern die Wahl der Schulsprache für ihre Kinder von der Regelung oktroyieren. Da die Verordnung entsprechend nicht den erwarteten Erfolg brachte und zugleich offenließ, von wem und nach welchen Kriterien die „nationale Zugehörigkeit“ der Kinder bestimmt werden sollte, übertrug Credaro diese Entscheidung den Behörden. Diesen genügte oft bereits ein italienisch klingender Nachname als vermeintlicher Beweis für die Zugehörigkeit zur *Razza Italiana* und die Überstellung der Schüler:innen, die z.T. als faktische Überführung der Kinder von der deutschen in die italienische Schule vorgenommen wurde (Augschöll Blasbichler, 2018). Im Zuge der Umsetzung der Legge Corbino wurden 49 Schulen und 115 Klassen mit deutscher Unterrichtssprache geschlossen. Dazu gehörten auch die Schulen in den ladinischen Tälern mit der Begründung, das Ladinische sei lediglich ein italienischer Dialekt (Villgrater, 1984, S. 26).

Das flächendeckende Aus der deutschsprachigen Schulen wurde durch eine weitere nationale Maßnahme auf der Makroebene der Schulorganisation besiegt: die Legge Gentile (R.D. n. 2185), benannt nach Unterrichtsminister Giovanni Gentile, proklamiert am 1. Oktober 1923, 11 Monate nach der Machtübernahme der Faschisten. Mit der von Mussolini selbst als die „faschistischste aller Reformen“ bezeichneten Legge Gentile setzte das Regime nicht nur einen zentralen bildungspolitischen Markstein, sondern besaß zugleich auch ein machtvolles Instrument der sprachlichen Homogenisierung und Nationalisierung. In diesem Sinne bildete die Reform einen entscheidenden Schritt in der vom Duce proklamierten *battaglia della lingua* („Sprachschlacht“), die er, wie Salvi (1996, S. 191) hervorhebt, noch vor der *battaglia del grano* („Getreideschlacht“) konzipierte.

Die nationalistische Stoßrichtung des Gesetzes kam besonders in Artikel 17 zum Ausdruck, der die ausschließliche Verwendung der Nationalsprache als Unterrichtssprache aller Schulen verbindlich festschrieb und damit die Grundlage für eine umfassende sprachliche Italienisierung legte. Die Umsetzung

wurde für das Schuljahr 1923/1924 angesetzt und erfolgte in den mehrsprachigen Gebieten schrittweise, beginnend mit den ersten Klassen (Art. 20). Zentral war dabei auch die Frage des Lehrpersonals. Artikel 18 bestimmte, dass die Befähigungsnachweise der Lehrpersonen der neuen Provinzen keine Anerkennung mehr fanden. Damit wurden faktisch alle deutschsprachigen Lehrkräfte ihres Amtes enthoben. Zwar eröffnete Artikel 24 formal die Möglichkeit, durch eine staatliche Prüfung die neue Lehrbefähigung zu erlangen, in der Praxis gelang dies jedoch nur einem verschwindend kleinen Teil von ihnen¹¹. Für die Durchführung des Italienisierungsprogramms in den Südtiroler Schulen wurden die Lehrkräfte gezielt aus den altitalienischen Provinzen rekrutiert. Auf diese Weise verband die Reform sprachliche und personelle Italienisierung zu einem machtvollen Instrument der nationalistischen Bildungs- und Sprachenpolitik (Augschöll Blasbichler, 2023).

In Klausen, einer kleinen Stadt zwischen Bozen und Brixen, traf die italienische Lehrerin für die erste Klasse am 1. Dezember 1923 ein und verdrängte dabei eine Schulschwester, die erst im April desselben Jahres ihre Pragmatisierung für die Lehrerstelle an der genannten Schule erhalten hatte¹².

Da die achtjährige Volksschule in Südtirol in der Praxis höchstens fünf Klassenstufen umfasste, konnte der Präfekt Giovanni B. Marziali bereits zu Beginn des Schuljahres 1929 in einem Telegramm an den Duce verkünden, dass es nunmehr keine deutschsprachige Klasse im *Alto Adige* mehr gebe¹³.

Die vollständige Italienisierung sämtlicher Mittel- und Oberschulen wurde am 27. November 1923 (R.D. n. 2665) verfügt und war in Südtirol bereits mit dem Ende des Schuljahres 1927/1928 abgeschlossen (Villgrater, 1984, S. 54). Eine Ausnahme bildeten lediglich die zwei Knabenunterseminare für angehende Seelsorger und Geistliche der Diözesen Brixen und Trient, die auf Drängen der Bischöfe im Zuge der Lateranverträge (11. Februar 1929) zwischen dem Heiligen Stuhl und Mussolini den deutschen Unterricht beibehalten konnten (Ernesti, 2020, S. 308).

Auf Betreiben des Vatikans erreichte der Südtiroler Klerus im März 1928 die Genehmigung, den Religionsunterricht in der Muttersprache abzuhalten. Dieser durfte jedoch ausschließlich außerhalb der Schulgebäude und außerhalb der regulären Unterrichtszeiten stattfinden. Die daraufhin entstandene, meist von Priestern geleitete und zwei bis drei Wochenstunden umfassende sogenannte „Pfarrschule“ hatte sich strikt an die offiziellen Lehrpläne für den

11 Lehrkräfte, die zwar die italienische Lehrbefähigung erworben hatten, wurden ab 1928 aufgrund vermeintlicher politischer Unzuverlässigkeit in die alten Provinzen des Königreichs versetzt (Freiberg, 1994, S. 227).

12 St.A.Kl. Protokollbuch des Ortsschulrates Klausen: Niederschrift der Ortsschulratssitzung vom 25.04.1923.

13 Das Telegramm wurde am 13. Oktober 1930 in der Zeitung *Il Brennero* abgedruckt.

Religionsunterricht zu halten und durfte ausdrücklich keinen gesonderten Deutschunterricht erteilen. Behördliche Schikanen sowie Eingaben Tolomeis gegen diese Form des Pfarrunterrichts gehörten dennoch zum Alltag (Seberich, 2000, S. 79).

6.2 Die Rekontextualisierung der faschistischen Schulgesetze auf der schulorganisatorischen Mesoebene der Provinz

Auf der Mesoebene lag die Umsetzung der faschistischen Schulgesetze in der Verantwortung der Akteure der provinziellen Verwaltungsorgane, allem voran beim bereits genannten Präfekt Giovanni B. Marziali und beim Leiter des in Trient eingerichteten Provinzschulamts (*Provveditorato agli Studi*). Die Ernennung der leitenden Funktionsträger erfolgte zentral durch die Ministerien des Regimes in Rom. Als „Augen, Ohren und auch Hände des Ministers in der Peripherie“ (Gentilini, 2017, S. 99) unterzog Unterrichtsminister Gentile die Wahl des *Provveditore agli Studi* (Schulamtsleiter) der Provinz *Venezia Tridentina*, zu der das nunmehr als *Alto Adige* bezeichnete Südtirol gemeinsam mit dem Trentino gehörte, einem strengen Auswahlverfahren (Galfè, 2000, S. 55). Der als Schulamtsleiter für das beschriebene Gebiet eingesetzte Luigi Molina stammte aus Novara und brachte als Referenzrahmen für den ihm anvertrauten Auftrag neben der Loyalität zum Regime, ein Studium der Rechtswissenschaften, Erfahrungen als Beamter des Staates in Rom selbst und eine enge Verbindung mit Minister Gentile mit (Gentilini, 2017, S. 98). Sein Auftragsverständnis ging konform mit den nationalen Vorstellungen des Regimes. In seinem Bericht zu Jahresende 1923 bekräftigte er entsprechend: „Es ist notwendig, dass die deutschen Gebiete in Südtirol so schnell wie möglich an die italienische Kultur, Sprache und religiösen Bräuche angepasst werden, genauso wie es notwendig ist, dass Italien diesem Volk seine Macht in allen Bereichen des Lebens deutlich demonstriert“ (Zambellini, 1923, S. 206, Übersetzung A.B.A.).

Zu Molinas Aufgaben gehörte insbesondere die Koordination des erwähnten Austauschs deutschsprachiger Lehrkräfte durch italienische. Darüber hinaus war er verantwortlich für die Umsetzung schulischer Maßnahmen zur Durchsetzung der nationalistischen und faschistischen Ideologie, einschließlich der Entwicklung auf das Territorium angepasster didaktischer Materialien und die Organisation entsprechender Lehrerfortbildungen.

Unterstützung in der Organisation des Italienisierungsprogramms erhielt das Provinzschulamt von der *Opera Nazionale di Assistenza all’Italia Redenta* (O.N.A.I.R.) zu Deutsch *Nationales Hilfswerk für das heimgeholte (erlöste) Italien*. Diese 1919 unter der Schirmherrschaft der Duchessa D’ Aosta gegründete, staatlich anerkannte Organisation operierte in voller Übereinstimmung

mit den bildungs- und kulturpolitischen Zielsetzungen des Regimes. Ihr Handeln war durch einen missionarischen Gestus geprägt und basierte zu wesentlichen Teilen auf autonom generierten finanziellen Ressourcen (Ianes, 2019). Nachdem auch die Einrichtungen für Klein- und Vorschulkinder gemäß der Legge Gentile Teil der staatlich gesteuerten Italienisierungspolitik waren, wurden im Oktober 1924 sämtliche in Südtirol bislang von privaten Stiftungen errichteten und verwalteten Einrichtungen der O.N.A.I.R. übertragen (Spada, 2019). Archivmaterialien der *Kinderbewahranstalt Klausen* belegen, dass die O.N.A.I.R. sofort nach der institutionellen Übernahme der nun als *asili nido* bezeichneten Einrichtungen die Auszahlung des gesamten Stiftungskapitals einforderte, aus dessen Renditen der Betrieb zuvor finanziert worden war (Augschöll Blasbichler, 2009). Das pädagogisch-didaktische Modell für die Arbeit in den *asili nido* orientierte sich explizit an den Konzepten der Schwestern Rosa und Carolina Agazzi, die sich in der Folge in den Dienst der Erziehungs- und Bildungsprogramme des faschistischen Regimes stellten (Agazzi, 2024). Neben ihrem Fokus auf Einrichtungen für Kleinkinder weitete die O.N.A.I.R. ihre Tätigkeit auch auf abgelegene Berggemeinden aus, in denen sie Räumlichkeiten anmietete und vorwiegend einklassige Schulen mit eigenem Lehrpersonal einrichtete. Diese Maßnahmen zielten darauf ab, auch jene Kinder zu erreichen, deren Eltern den Schulbesuch unter Verweis auf unzumutbare und gefährliche Wege verweigerten (Peterlini & Augschöll Blasbichler, 2021). Ab 1926 übernahm die Organisation mit Regierungsauftrag die Einrichtung von Italienischkursen für Erwachsene sowie von außerschulischen Angeboten für Schulkinder, darunter Nachmittagsprogramme und Ferienlager. Provinzschulamtsleiter Molina bewertete diese Initiativen als wertvolle Ergänzung zum regulären Unterricht, da sie „die Kinder dem negativen Einfluss der deutschen Familien entziehen“ (zit. nach Ianes, 2019, S. 120). Damit folgte die O.N.A.I.R. der von Ettore Tolomei formulierten Maxime, „zu verhindern, dass die guten Früchte der italienischen Erziehung durch die Wiederaufnahme der Schüler in das anderssprachige Umfeld verloren gehen“ (Tolomei, 1928, zit. nach ebd. Übersetzung: A.B., A.).

Ab 1934 leitete Molina auch die regionale Sektion der O.N.A.I.R. und blieb bis 1961 Generaldirektor der Organisation. Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte die O.N.A.I.R. ihre Tätigkeit, nach einem kurzen Einschnitt in den Monaten der deutschen Besetzung von September 1934 bis Mai 1945, in der Verwaltung mehrerer Kindergärten in Südtirol nahtlos fort. Erst 1960 wurde sie per Dekret des Präsidenten der Republik n. 1625 in *Opera Nazionale di Assistenza all’Infanzia delle Regioni di Confine* (ONAIRC), zu *Deutsch Nationales Hilfswerk für die Kindheit in den Grenzregionen*, umbenannt und 1977 schließlich aufgelöst (Antonelli, 2001, S. 227).

6.3 Die Rekontextualisierung der faschistischen Schulgesetze auf der schulorganisatorischen Mikroebene, den Schulen vor Ort

Die konkrete Implementation des Italienisierungsprogramms erfolgte schlussendlich in den einzelnen Schulen vor Ort, auf der Mikroebene. Mit der schultheoretischen Brille von Fend (2006a, S. 166) ist sie „im komplexen mehrstufigen Prozess von bildungspolitischen Zielsetzungen bis hin zu ihrer überprüften Verwirklichung“ jene Ebene, auf der die Hauptakteure Lehrpersonen und Schulkinder (im Zusammenspiel mit ihren Eltern und ihrem sozialen und kulturellen Umfeld) eine erneute Rekontextualisierung des Bildungsprogramms vornehmen.

Die Vielfalt der lokalen Rahmenbedingungen sowie die individuellen Dispositionen und Selbstreferenzen der beteiligten Akteure bringen, so Fend (2008, S. 27) generell, und brachten auch im Falle der Italienisierung über die Schule im faschistischen Südtirol, eine empirisch bedeutsame Varianz schulischer Realitäten und Erfahrungswelten hervor, die nicht als einheitliche Gegebenheit mit uniformen Auswirkungen beschrieben werden können.

Für die Rekonstruktion des konkreten Lehrer:innen-Handelns (Fend, 1998, S. 279–353) und die Rezeptionsleistungen der Schulkinder in den Schulen vor Ort der vorliegenden Studie stand lediglich ein begrenzter Quellenkorpus zur Verfügung, der im Wesentlichen aus den von ihnen verfassten Amtsschriften, allen voran den Klassenbüchern, besteht. In diesen hielten die Lehrpersonen nicht nur den behandelten Lernstoff und ihre pädagogische Tätigkeit fest, sondern auch ihre Beobachtungen zu den Kindern sowie deren sozialem Umfeld, und ermöglichen so Einblicke in ihre perspektivische Sicht auf Letztgenannte. Da die Klassenbücher im Verlauf des Schuljahres im Rahmen von Schulbesuchen durch die Direktoren eingesehen wurden, sind sie quellenkritisch zugleich als Rechtfertigungsschriften für ein konformes Auftragshandeln der Lehrpersonen zu lesen. Gleichwohl erweisen sich die Einträge keineswegs als homogen, sondern lassen unterschiedliche Haltungen, Interpretations- und Herangehensweisen erkennen.

Eine zweite Quellengruppe für die Rekonstruktion des Lehrer:innen- und Schüler:innen-Handelns, diesmal aus der Perspektive der Schüler:innen, bilden retrospektiv verfasste autobiographische Texte sowie im Rahmen von Interviews aufgezeichnete Erinnerungen ehemaliger Schulkinder. Diese Quellen unterliegen, wie die Gedächtnisforschung seit Maurice Halbwachs gezeigt hat, den grundlegenden Selektions- und Rekonstruktionsmechanismen individuellen wie kommunikativen Erinnerns und sind als solche von gegenwartsbezogenen Deutungen vergangener Erfahrungen geprägt (Halbwachs, 1967; Assmann, 1999; Welzer, 2002).

Einen der zentralen Hebel für die *Italianizzazione Forzata* über das Schulsystem setzte der Gesetzgeber mit dem systematischen Ersetzen der deutschsprachigen Lehrpersonen durch italienische. Die Rekrutierung Letzterer erfolgte auf gesamtstaatlicher Ebene über materielle und berufliche Anreize, darunter die Bereitstellung einer kostenlosen Wohnung, Gehaltszulagen, Karrierevorsprünge sowie eine um ein Drittel erhöhte Bewertung der Dienstjahre für die Pension (Freiberg, 1994, S. 227). Aus den herangezogenen Quellen lässt sich vielfach zumindest erahnen, ob die Hauptakteure das Stellenangebot in Südtirol primär aus ökonomisch-beruflicher Notwendigkeit heraus annahmen oder aus einer „besonderen Mission, die sie in diesem fremdzüngigen Gebiet erfüllen zu müssen meinten“ (Gatterer, 2005, S. 112). In zahlreichen Klassenbüchern tritt eine starke ideologische Selbstverpflichtung der Lehrpersonen hervor. Das Einschwören auf die Bedeutung der Arbeit und eine ideologische Verklärung derselben wurde auch über gezielte Schulungsprogramme des Provinzschulamts initiiert. Der folgende, ins Deutsche übersetzte Eintrag des Lehrers Longhi im Klassenregister der Volksschule von Barbiano zu Beginn des Schuljahres 1934/1935 kann als Beispiel für die Verflechtung von ideologisch durchdrungenem Selbst- und Aufgabenverständnis und deren gezielte Vermittlung gelesen werden:¹⁴

Dieses Jahr begann das neue Schuljahr mit einer großartigen Feierlichkeit in faschistischem Stil. Alle Lehrer aus allen Dörfern der Provinz Bozen sind in der ‚casa del Balilla‘ in Bozen zusammengekommen, wurden wie Legionen zusammengereiht und marschierten unter den wohlwollenden Blicken der fremdstämmigen Bevölkerung zum Siegesdenkmal, dem wir die Ehre erwiesen. Danach versammelten wir uns im Stadttheater, wo wir uns die Rede des S.E. Ricci anhörten. Er war vom Duce geschickt, um uns Handreichungen für das neue Schuljahr zu geben. Mit großer Begeisterung lauschten wir den Worten des Leiters der O.N.B., die uns zu Vaterlandsliebe anfeuerten, für die wir berufen sind, hier oben in diesem Grenzland zu arbeiten; wir müssen also mit Glauben, Stolz und hohem Geist als italienische Lehrer und F a s c h i s t e n arbeiten: – Ich weiß, dass die Aufgabe, die uns anvertraut wurde, schwierig ist – Ich spüre die Verantwortung unserer Arbeit, die einem Berg von Schwierigkeiten zu trotzen hat – aber ich bin stolz, der Reihe der Lehrer im Alto Adige anzugehören und den italienischen Geist auf diesem rein italienischen Boden (terra Italianissima), schon von den Legionären des Marco Druso latinisiert, wiederzubeleben.

(...) Ich komme mit Freude nach Barbiano zurück und bestärkt vom Vorhaben, den Dienst am Vaterland Italien und am Faschismus so würdig wie möglich zu leisten. Jetzt können wir beginnen, (...) wissend, wie nah wir dem Herzen des Vaterlandes sind und wieviel der Duce uns als faschistische und italienische Lehrer in Alto Adige bevorzugt.

14 Schularchiv Barbiano: Giornale della Classe, Barbiano, 1934/1935. Übersetzung: A.B., A.

Mit der analytischen Brille von Albert Memmi (1980) gelesen, verdeutlicht die Aufzeichnung, inwieweit die Lehrkräfte in die Rolle von Kolonisatoren gedrängt, an der vordersten Front einer nationalen Eroberung standen. Ihre Aufgabe war zugleich Ehre, Pflicht und schwere Bürde. Die vollständige Identifizierung mit dem Auftrag war wohl z.T. auch Strategie, um den Druck von Oben und alltäglichen Belastungen und Anforderungen standhalten zu können. Zweifel an der Legitimität ihres Handelns waren nicht erlaubt. Sie hätten nicht nur persönliche Konflikte erzeugt, sondern auch das Aufrechterhalten von Distanz und Abwertung erschwert, in der alltäglichen Konfrontation mit den zu Kolonialisierenden, den Schulkindern und ihrer sozialen Umgebung. Die Übersetzung einer derartigen Lehrerhaltung in die schulische Alltagspraxis erinnert Claus Gatterer, 1924 in Sexten geboren, in seinem autobiographischen Roman wie folgt:

Manche Lehrer, besonders jüngere, legten es ganz offensichtlich darauf an, ihre Autorität jener der Eltern, ihre Wahrheit jener des Elternhauses, den Adel und die Größe Italiens der Barbarei und der Verachtungswürdigkeit unserer Väter, Großväter, Urväter entgegenzustellen. (...) Die daheim als Feinde und Verräter galten, mussten wir in der Schule vielfach als Helden verehren, und die größten Helden unserer Eltern waren die ärgsten Verräter und Feinde der Schulbücher. (2005, S. 112)

Die Kinder, die ihrerseits zuhause angehalten wurden, der faschistischen Doktrin des verhassten Besatzerstaates in der Schule zu trotzen, rezipierten derartige Angriffe auf ihre kulturelle Identität unterschiedlich. Claus Gatterer (2005, S. 117) beschreibt diesen Prozess als tiefgreifende Erfahrung eines identitären Zwiespalts: „Wir waren Zerrissene. Unsere kindlichen Phantasien waren gespalten wie das, was sich in uns als Persönlichkeit formte. Unsere Hülle war Lüge: wir logen daheim über die Schule, in der Schule über daheim und uns selbst.“

In den Erinnerungen der Zeitzeugen sind Berichte über kulturelle Übergriffe durch die Lehrkräfte oft mit Schilderungen kindlicher Gegenwehr verbunden. Sie erzählen von Spottliedern im Dialekt, die anstelle offizieller Hymnen bei Zeremonien gesungen wurden, von Streichen, mit denen vor allem Lehrerinnen eingeschüchtert werden sollten, oder vom demonstrativen Schnäuzen in die Fahne. Solche Episoden werden gerne mit glänzenden Augen wiedergegeben. Sie markieren wohl Akte kindlicher Selbstbehauptung, die als „trotzige Selbstwirksamkeit“ erinnert werden und die Erfahrung von Ohnmacht in eine Erzählung aktiven Widerstands transformieren.

Im Sinne von Scott (1984) „Everyday Forms of Resistance“ lassen sich diese Praktiken als kleine, symbolische Grenzziehungen deuten. Aus erinnerungstheoretischer Perspektive wird deutlich, dass die wiederholte Erzählung sol-

cher Anekdoten eine narrative Funktion erfüllt. Wie Harald Welzer (2002) und Aleida Assmann (2006) erläutern, wird Erinnerung im Erzählen immer auch zur Selbstverortung genutzt, wobei Zeitzeug:innen es vermeiden, sich ausschließlich in einer Opferrolle zu präsentieren. Sie konstruieren sich in ihren Narrativen selbst als handelnde Subjekte, die trotz Unterdrückung Handlungsspielräume und Würde bewahren konnten.

Neben den zuvor skizzierten Schulerfahrungen berichten Zeitzeug:innen auch von Lehrpersonen, die trotz institutioneller Auftragsverpflichtung empathisch auf die Kinder eingingen. Maria Stofner (*1928) schilderte eine Gesellschaft, in der Kindern generell auch im Elternhaus wenig emotionale Wärme entgegengebraucht wurde, die italienische Lehrerin ihnen allerdings in einer warmherzigen Art begegnete, wie sie es bis dahin „noch nie sahen“. Die Lehrerin „war die einzige Person, die meine Not und die meiner Mitschüler erkannte ... Sie hatte Mitleid mit uns. In der Früh streifte sie uns über den Kopf und richtete unsere Frisurens und Kleider zurecht. Sie lachte uns warmherzig an und nahm uns ab und zu sogar in den Arm.“

In derartigen Erzählepisoden sind oft Spiegelungen von empathischen Solidaritäten zwischen Kindern und Lehrpersonen erkennbar. Wenn das Verhalten der Lehrpersonen nicht von hegemonialer Arroganz geprägt war, wurden sie für die Kinder als erfahrbare Menschen wahrnehmbar, die ähnlich wie sie selbst unter Sprachbarrieren und den ihnen zugeschriebenen Rollen in der aufoktroyierten politischen Instrumentalisierung der Schule litten.

Auch in den Klassenbüchern sind die Vermerke der Lehrer:innen über Heimweh, die nicht erahnte Ablehnung und Ausgrenzung von Seiten der lokalen Bevölkerung genauso wie über klimatische und geographische Anpassungsschwierigkeiten in den Gebirgstälern zu finden. So beschrieb die Lehrerin von Lanebach (siehe Abb. 3a und 3b), einer Fraktion von Uttenheim im extrem steilen Gelände auf 1500 Metern gelegen und mit keinem Lasttier erreichbar, ihre Situation als „quasi insopportabile“ (fast nicht auszuhalten)¹⁵. Aus Angst, beim Besuch der Toilette, die genauso wie das Fließendwasser außerhalb des Schulhauses mit der kleinen Lehrerwohnung waren, auszurutschen, nahm sie die Steigesen immer erst vor dem Zubettgehen ab.

15 Schularchiv Uttenheim: Giornale della classe, Lana di Gais, 1934/1935.



Abb. 3 a) und b): Die Schule in Lanebach (a Gebäude von außen; b) Klassenzimmer für fünf Jahrgangsstufen) wurde 1983 aufgelassen. Im Jahr 1985 erfolgte die Anbindung des Weilers – und damit auch des dortigen Schulgebäudes – an das elektrische Stromnetz. Sechs Jahre später, 1989, wurde die Siedlung durch den Bau einer Zufahrtsstraße erstmals verkehrstechnisch erschlossen. Im Holzboden des Klassenzimmers und der Lehrerwohnung sind noch die Löcher, verursacht von den Steigeeisen der Lehrerin aus der Faschistenzzeit ersichtlich. (Foto: Josef Hochgruber)

Gelang es Lehrpersonen, wie erwähnt, eine positive pädagogische Beziehung zu den Schulkindern aufzubauen (Fend, 2006a, S. 111), legten diese auch ihre Abwehrhaltung gegen die schulischen Angebote ab.

Wir waren bemüht, gut zu lernen und genierten uns, wenn wir die Hausaufgaben nicht bringen konnten, weil wir zuhause arbeiten mussten. Wir wollten ihr die Freude machen und der Balilla-Jugend beitreten, ... die meisten ... auch ich, durften von zuhause aus nicht. Das hat uns auch leidgetan. Das Lernen wurde zu meiner großen Freude und ich wäre so gerne auch Lehrerin geworden, aber das war irgendwie so weit weg von allem real Möglichen, dass ich mit niemandem darüber redete. (Maria Stofner, *1928)

Im Kontext hegemonialer Gebarung von Lehrpersonen, wie oben beschrieben, blieb die Schule für die Kinder als Input für eine transformative Erweiterung von Selbst-, Anderen- und Weltverhältnissen (Marotzki, 1990) vielfach nicht anschlussfähig. Vielmehr setzten sie ihre Energie dafür ein, sich gegenüber den ideologisch aufgeladenen Bildungsinhalten abzugrenzen. Viele Zeitzeug:innen erzählen übereinstimmend, dass der Schule in den Familien kaum Bedeutung beigemessen wurde. Während im häuslichen Umfeld strenger Gehorsam und Disziplin eingefordert wurden, fehlte diese elterliche Erwartungshaltung gegenüber der Schule ebenso wie die Wertschätzung von Fleiß oder schulischen Leistungen. Vielmehr wurden die Kinder darin bestärkt, den Vollstreckern der Italienisierungspolitik des verhassten Besatzerstaates keine Genugtuung zu geben bzw. deren Ziele durch den eigenen Lernfortschritt zu unterstützen; Schulzeugnisse, so die interviewten Personen, wurden vielfach direkt nach dem Aushändigen auf dem Nachhauseweg „entsorgt“.

Für Kinder eröffnete sich dadurch vielfach eine paradoxe Erfahrung: Ausgerechnet jene Institution, die vom faschistischen Staat als Instrument der Disziplinierung und Akkulturation vorgesehen war, bot ihnen Spielräume relativer Autonomie und Momente von Freiheit, die im strengen Regime der Familie und Dorfgemeinschaft unerreichbar blieben.

Das elterliche Interesse verlagerte sich stattdessen auf das Pfarrschulzeugnis (siehe Abb. 5), das vom Ortspfarrer ausgestellt wurde und jene Dimensionen bewertete, die für die vormodern organisierte Dorfgemeinschaft (Fend, 1980b, S. 59–80; Fend & Berger, 2019, S. 126 f.) maßgeblich blieben: *sittliches Betragen, Fleiß, Katechismus und Bibel, religiöse Übungen und Kirchengesang*. (Siehe Abb. 4) Dieses Dokument war weniger ein schulischer Leistungsnachweis im modernen Sinn als vielmehr ein Instrument sozialer Normierung und Kontrolle. Im Sinne Foucaultscher Gouvernementalität (Foucault, 1979/2005) markierte es eine Form lokaler Disziplinierung, die auf die Reproduktion gemeinschaftlicher Ordnung zielte. Damit spiegelte sich zugleich eine Machtkonstellation wider, in der der vom Regime eingesetzte Podestà, der ab 1926 die Funktion des abgesetzten Bürgermeisters übernahm, zwar formal die Gemeinde führte, die eigentliche Autorität jedoch nach wie vor beim Pfarrer und den einflussreichen Bauernfamilien verblieb.

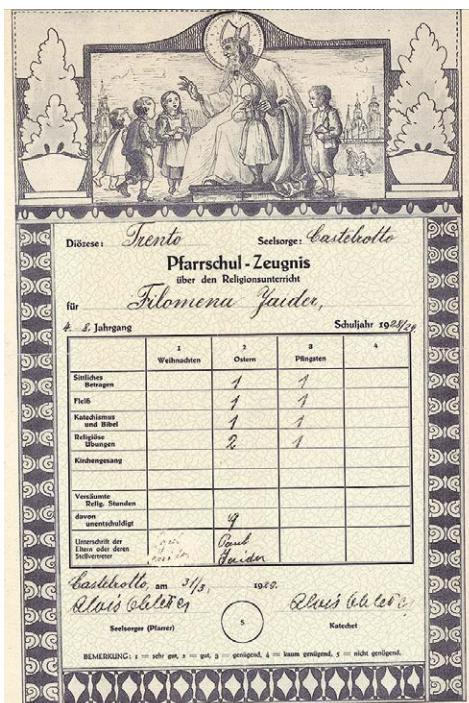


Abb. 4: Pfarrschulzeugnis. Pfarrschulzeugnisse waren vielfach die einzigen Dokumente, die ehemalige Schulkinder aus ihrer Schulzeit aufbewahrten (Foto: Forschungs- und Dokumentationszentrum zur Südtiroler Bildungsgeschichte).



Abb. 5: Aufsatz einer deutschsprachigen Schülerin in der italienischen Schule 1933: „Wir haben die Zeugnisse vom Herrn Katecheten bekommen. Meines war sehr schön. Die Mutter hat sich sehr gefreut. Der Vater hat mir 40 Centisimi geschenkt“ (Übersetzung: A.B., A.) (Foto: Forschungs- und Dokumentationszentrum zur Südtiroler Bildungsgeschichte).

Im beschriebenen Spannungsfeld der beiden Hauptakteure auf der Mikroebene, Lehrpersonen und Schulkinder, blieb der elementarste Bildungsauftrag der Schule, die Alphabetisierung, vielfach unerfüllt oder konnte nur in sehr begrenztem Umfang erreicht werden. Gatterer (2005, S. 62) erinnert: „Im Laufe der Jahre bildete sich infolge der von der Lehrerschaft verschuldeten, wenn nicht gar geförderten negativen Selektion eine Schar von Sitz-zenbleibern heraus, welche die Volksschule in der dritten, zuweilen auch in der zweiten Klasse beendeten.“ Die Kinder verließen die Schule somit ohne Abschlusszeugnis und ein paar erlernter Brocken in der italienischen Gebrauchssprache (Siehe Abb. 6), die sie, so Gatterer (2005, S. 63), gerade mal soweit befähigte, „daß der Richter ihnen den Dolmetscher vorenthalten“ konnte. „Sie verstehen nur in Teilen, was sie lesen, doch sind sie imstande, ihre Unterschrift zu leisten, wo immer dies erforderlich ist – auf Schuldscheine wie auf Schuldbekenntnisse.“

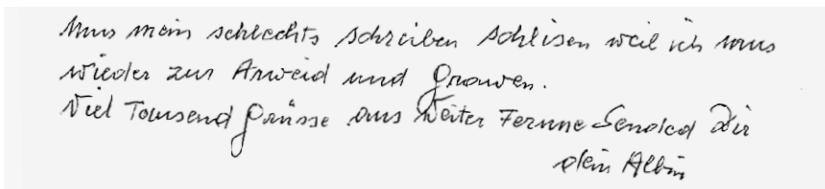


Abb. 6: Ausschnitt aus dem Brief eines Soldaten an seine Freundin. Das Schriftstück lässt erkennen, dass der Verfasser in italienischer Sprache alphabetisiert wurde und offenbar auch Unterricht im Schreiben der Muttersprache erhalten hatte. Entsprechend versuchte er Elemente der deutschen Schrift wie Umlaute, das scharfe ß und das Dehnungs-h einzusetzen (Foto: Forschungs- und Dokumentationszentrum zur Südtiroler Bildungsgeschichte).

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Defiziten ehemaliger Schüler:innen, die in der italienisierten Schule während des Faschismus weder in der Schul- noch in der Muttersprache eine ausreichende Alphabetisierung erhalten, wird bis heute durch ein starkes Narrativ des kollektiven Gedächtnisses marginalisiert. Zwar erinnert dieses die Unterdrückung der deutschsprachigen Schulbildung, doch die konkreten Folgen für die Betroffenen bleiben weitgehend ausgeblendet. Stattdessen rückt die Erinnerung an die Katakombenschulen als Symbol heroischen Widerstands unter extrem schwierigen Bedingungen ins Zentrum.

Dieses geheime, vom faschistischen Regime konsequent verfolgte Netzwerk entstand als unmittelbare Reaktion auf die „Legge Gentile“ von 1923. Die Bezeichnung geht auf ihren Hauptakteur, Kanonikus Michael Gamper zurück, der die im Verborgenen zelebrierten Liturgien der frühen Christ:innen in den Katakomben Roms als Metapher für den Widerstand gegen das Verbot deutschsprachiger Schulbildung aufgriff. Ziel der Initiative war es, möglichst vielen Kindern durch geheime Unterrichtslektionen eine elementare Alphabetisierung in der Muttersprache zu ermöglichen (Villgrater, 1984).

Wie Lechner (2005, S. 440) anmerkt, sind „die deutschen Geheimschulen die einzige Form landesweiter Resistenz“. Die kollektive Erinnerung überhöht ihre historische Funktion jedoch, indem sie suggeriert, sie hätten allen Kindern ausreichende Kompetenzen im Lesen und Schreiben in der Muttersprache vermitteln können.

Gerade in Interviews mit Zeitzeug:innen tritt die Spannung zwischen kollektiver Überhöhung und individueller Erinnerung hervor¹⁶. So äußert Valentin Thaler (*1929) irritiert: „Ja ... ich, ich habe von den Katakombenschulen ge-

¹⁶ Siehe dazu auch die Onlineausstellung: Alphabetisierung in der fremden Sprache (<http://www.alfabetisierung.it>).

hört, ... im Fernsehen, ... aber irgendwie, ich weiß nicht, ... aber, aber die gab es bei uns nicht. ... ich weiß nicht ... kann das sein?"

Seine Aussage verdeutlicht die Spannung zwischen individueller Erinnerung und kollektivem Gedächtnis: Im Kontext des dominanten Erinnerungsnarratifs, getragen von der normativen Kraft des kulturellen Gedächtnisses, erscheinen seine Defizite im Lesen und Schreiben weder biographisch noch sozial legitimierbar (vgl. Assmann, 1992).

7 Abschließende Zusammenschau

Für die in Abschnitt 5 behandelten Studierenden erwies sich Helmut Fends schultheoretischer Ansatz als besonders tragfähige Grundlage, um die Schul- und Bildungsgeschichte Südtirols im Faschismus systematisch und um Verstehen bemüht zu rekonstruieren. Durch die differenzierte Analyse des Handelns der Akteure auf den verschiedenen Handlungsebenen im Spannungsfeld von faschistischer Zeitgeschichte, lokalen Rahmenbedingungen sowie individuellen Ressourcen, Einschränkungen und Dispositionen konnten die vorhandenen Quellen als Ausdruck komplexer Rekontextualisierungen erschlossen werden. Auf diese Weise ließen sich die Erfahrungen der Adressaten faschistischer Schulprogramme nicht als einheitliche Wirkungszusammenhänge, sondern als mehrschichtige Sinngefüge erfassen. Die Studierenden der zitierten Erhebung gewannen entsprechend durch die theoretische Perspektive Helmut Fends die Möglichkeit, die faschistische Schulgeschichte Südtirols in ihrer Mehrdimensionalität zu erschließen. Anstatt Schule nur als ein Instrument staatlicher Kontrolle oder als Summe individueller Erfahrungen zu betrachten, konnten sie sie als komplexes soziales Handlungssystem begreifen, das sich im Spannungsfeld von politischen Intentionen, institutionellen Strukturen und individuellen Aneignungen konstituiert.

Auf dieser Basis wurde eine Untersuchung der selektiv erinnerten Relikte aus der faschistischen Schul- und Bildungsgeschichte anschlussfähig, die es den Studierenden erlaubte, sowohl die Überformungen schulhistorischer Ereignisse analytisch nachzuvollziehen als auch die eigenen identitätsstiftenden Geschichtsfragmente in reflexiver Perspektive zu betrachten.

Gerade diese differenzierte Sichtweise eröffnete den Studierenden ein vertieftes Verständnis historischer Bildungswirklichkeiten, die nicht auf lineare Ereigniserzählungen reduziert blieben, sondern die Brüche, Übersetzungen und Transformationen im Verhältnis von Vorgaben und gelebter Praxis herausarbeiten.

Damit erhielten die Studierenden zugleich eine theoretische Grundlage für das Verständnis aktueller schulischer Herausforderungen, die gemäß Fend niemals ahistorisch betrachtet werden können und die in kritischer Distanz zu

vereinfachenden oder mythisierenden Erinnerungsnarrativen zu analysieren sind. Fends Theorie bot ihnen darüber hinaus ein analytisches Instrument, das über den historischen Kontext hinausreicht und sie in ihrer künftigen Rolle als Lehrkräfte oder Kindergärtner:innen darin unterstützt, ihre eigene zentrale Akteursposition und ihr Gestaltungspotential (Fend, 2008) im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Erwartungen, institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Deutungen zu reflektieren.

Literatur:

- Agazzi, R. (2024). *Guida per le educatrici dell'infanzia, Edizione critica a cura di Evelina Scaglia, con introduzione e note*. Edizioni Studium.
- Antonelli, Q. (2001). «Non fu impresa facile la mia» dalle memorie di Luigi Molina, regio provveditore a Trento. *Archivio Trentino* 2, 227–244.
- Assmann, A. (1999). *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. C.H. Beck.
- Assmann, A. (2006). *Der lange Schatten der Vergangenheit: Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. C.H. Beck.
- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. C.H. Beck.
- Augschöll Blasbichler, A. (2002). Vieles war anders: Volkskundliche und zeitgeschichtliche Aufzeichnungen über Villanders. Weger.
- Augschöll Blasbichler, A. (2009). Die Kinderbewahranstalt in Klausen von ihren Anfängen bis zur Option. In A. Augschöll Blasbichler (Hrsg.), *Kindergarten und Schule im Wandel/La scuola d'infanzia e le sfide del cambiamento* (S. 155–175). Peter Lang.
- Augschöll Blasbichler, A. (2018). The German School in South Tyrol before the Italianization and Ideologization process (1918–1922/23): A Research on Scholastic Rules and Regulations at the Marco Level and their Application on Site Following the Example of the School of Klausen/Chiusa. *Rivista di storia dell'educazione*, 1, 285–307.
- Augschöll Blasbichler, A. (2020). *Das Forschungs- und Dokumentationszentrum zur Südtiroler Bildungsgeschichte (FDZ)*. In A. Ascenzi & C. Covato & J. Meda (Hrsg.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio* (S. 87–104). EUM.
- Augschöll Blasbichler, A. (2023). The implementation of the Gentile Reform in South Tyrol and its effects on the educational biographies. In *Civitas educationis*, XII(2), 23–44.
- Augschöll Blasbichler, A. & Profanter, A. (2021). The Individual and Collective Significance of Informal Learning: The Perspectives of the German Speaking Population in the Contemporary Historical Context of the First Post-War Decades in South Tyrol. In G. Cavrini & M. Parricchi, D. Kofler & M. Cagol (Hrsg.), *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano*, (S. 97–110) FrancoAngeli.
- Baur, S. (2000). *Die Tücken der Nähe: Kommunikation und Kooperation in Mehrheits-/Minderheitssituationen. Contact*.
- Benvenuti, S. & Hartungen, Ch. von (Hrsg.) (1998). *Ettore Tolomei (1865–1952). Un nazionalista di confine. Die Grenzen des Nationalismus*. Museo Storico in Trento.
- Bruno, T. (2011). *L'Altare della Patria*. Il Mulino.
- Corner, P. (2012). *The Fascist Party and Popular Opinion in Mussolini's Italy*. Oxford University Press.
- Di Michele, A. (2008). *Die unvollkommene Italianisierung. Politik und Verwaltung in Südtirol. 1918–1943*. Wagner.
- Eisterer, K. & Steininger, R. (1989). *Die Option*. Haymon.

- Ernesti, J. (2020). Zwischen Monarchie, Faschismus und Nationalsozialismus: Die katholische Kirche in Südtirol in den Jahren 1918–1940. In A. Di Michele, A. Gottsmann, L. Monzali & K. Ruzicic-Kessler (Hrsg.), *Die schwierige Versöhnung Italien, Österreich und Südtirol im 20. Jahrhundert* (S. 301–320). BUPress.
- Fend, H. (1969). Sozialisation und Erziehung: eine Einführung in die Sozialisierungsforschung. Beltz.
- Fend, H. (1980a). *Theorie der Schule*. Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1980b). *Sozialgeschichte des Aufwachsens: Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Suhrkamp.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
- Fend, H. (2006a). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS.
- Fend, H. (2006b). *Geschichte des Bildungswesens: Der Sonderweg im europäischen Kulturräum*. VS.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS.
- Fend, H. & Berger, F. (2019). *Die Erfindung der Erziehung: Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Kohlhammer.
- Ferrandi, M. (1986). *Ettore Tolomei. L'umo che inventò l' Alto Adige*. Publilux.
- Ferrandi, M. (2020). *Traduzione e tradimento. Tolomei e Credaro, storia di un libro*. In U. Kindl & H. Obermair (Hrsg.), *Die Zeit dazwischen: Südtirol 1918–1922. Vom Ende des Ersten Weltkrieges bis zum faschistischen Regime / Il tempo sospeso: l'Alto Adige tra la fine della Grande Guerra e l'ascesa del fascismo (1918–1922)*, (285–302). Edizioni alphabeta.
- Foucault, M. (2005). *Analytik der Macht* (Originalarbeit veröffentlicht 1979). Suhrkamp.
- Freiberg, W. (1994). *Südtirol und der italienische Nationalismus*. Wagner.
- Galfrè, M. (2000). *Una riforma alla prova: la scuola media di Gentile e il fascismo*. Franco Angeli.
- Gatterer, C. (1991). *Aufsätze und Reden*. Raetia.
- Gatterer, C. (2005). *Schöne Welt, böse Leut* (Originalarbeit veröffentlicht 1969). Folio.
- Gentilini, A. (2017). La fine del periodo di trasizione: Luigi Molina provveditore agli studi di Trento (1923–1924). In L. Marangon (Hrsg.), *La scuola trentina tra guerra e primo dopoguerra (1914–1924)*. Edizione Unitn.
- Giannini, G. (2019). La Italianizzazione dell' Alto Adige durante il regime fascista. *I Quaderni: Per la gestione e mediazione nonviolenta dei conflitti*, 1, 1–26.
- Halbwachs, M. (1967). *Das kollektive Gedächtnis*. Enke.
- Halbwachs, M. (1985). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Suhrkamp.
- Ianes, E. (2019). "L'asilo è il mezzo più potente per la penetrazione dell'italianità". Il ruolo dell'Opera Nazionale Assistenza Italia Redenta nel processo di italianizzazione dell'Alto Adige. *Storia e Regione GR/SR*, 28(2), 111–142.
- Lechner, S. (2005). *Die Eroberung der Fremdstämmigen: Provinzfaschismus in Südtirol 1921–1926*. Universitätsverlag Wagner.
- Lechner, S. (2014). Der „Bozner Blutsonntag“: Ereignisse, Hintergründe und Folgen. In H. Obermair & S. Marchielli (Hrsg.), *Erinnerungskulturen des 20. Jahrhunderts im Vergleich / Culture della memoria del Novecento a confronto. Hefte zur Bozner Stadtgeschichte*, 3, 37–46.
- Macchia, V. & Augschöll Blasbichler, A. (2021). Atteggiamenti verso l'integrazione e l'inclusione scolastica: uno studio comparativo transnazionale Alto Adige (I) e Nord Tirolo (A). In S. Polenghi & F. Cereda & P. Zini (Hrsg.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali Storia, linee di ricerca e prospettive* (S. 1041–1050). Pensa MultiMedia.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studien-Verlag.
- Memmi, A. (1980). *Der Kolonisator und der Kolonisierte. Zwei Porträts*. Syndikat.
- Oberhofer, A. (2008). Weltbild eines „Helden“. Andreas Hofers schriftliche Hinterlassenschaft. Universitätsverlag Wagner.

- Peterlini, H.K. & Augschöll Blasbichler, A. (2021). School at the focal point of language policy: From the national battles for dominance of the past to the current challenges of the migration society. *Formazione & Insegnamento*, 19(3), 66–81.
- Salvi, S. (1996). *L'Italia Non Esiste*. Camunia.
- Scott, J.C. (1984). *Everyday Forms of Resistance*. Yale University Press.
- Seberich, R. (2000). *Südtiroler Schulgeschichte*. Raetia.
- Steininger, R. (1997). *Südtirol im 20. Jahrhundert*. StudienVerlag.
- Spada, A. (2019). *Conquistare le madri: Il ruolo delle donne nella politica educative e assistenziale in Alto Adige durante il fascismo*. Raetia.
- Tolomei, E. (1928). Cronaca quinquennale dell'Alto Adige 1924–1928. *Archivio per l'Alto Adige*, 23.
- Villgrater, M. (1984). *Katakombenschule*. Athesia.
- Welzer, G. (2002). *Das kommunikative Gedächtnis*. C.H. Beck.
- Wolff, D., Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2010). European Framework for CLIL Teacher Education – A Framework for the Professional Development of CLIL Teachers. European Centre for Modern Languages.
- Zambellini, C. (1923). Assillante certamente per la vita italiana. In ONAIR, *Relazioni anno 1923*.

Autorin

Augschöll Blasbichler, Annemarie, Assoz. Prof. Mag. Dr.
Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften (Brixen)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Pädagogik
und ihrer Institutionen, bildungsbiographische Verläufe in ländlichen
Gebieten, kleine Schulen, Bildungslandschaften
E-Mail: annemarie.augschoell@unibz.it