



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„...perché una volta la maestra effettivamente si dedicava anima e cuore alla scuola.“

Arbeitserfahrungen deutschsprachiger und italienischsprachiger
Volksschullehrerinnen im Südtirol der Nachkriegszeit

Verfasserin

Maria Elisabeth Müller

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 313 333

Studienrichtung lt. Studienblatt: Geschichte und Sozialkunde LA

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. Edith Saurer

Kurze Danksagung

Mein großer Dank gilt Frau Edith Saurer für die Betreuung dieser Arbeit. Den beiden Südtiroler Historikerinnen Raffaella Sarti und Margareth Lanzinger danke ich für die wertvollen Kommentare im Rahmen der Veranstaltung „Work in progress“. Schließlich bedanke ich mich herzlich bei dem Dutzend Frauen, die sich für die Interviews Zeit genommen haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
1. Historischer Abriss.....	9
2. Schulgeschichte Südtirols.....	16
2.1. Südtirols Schule unter faschistischer Herrschaft.....	16
2.1.1. Schule zwischen Minderheitenrecht und Nationalisierungspolitik.....	16
2.1.2. Die „legge Gentile“	17
2.1.3. Deutschsprachige Lehrerschaft ohne Arbeit.....	18
2.1.4. Der Widerstand des Klerus.....	19
2.1.5. Verbotener Schreib- und Leseunterricht.....	20
2.1.6. Die „Opera Nazionale Balilla“	21
2.2. Die Schule zwischen 1943 und 1945.....	23
2.3. Wiedererrichtung des deutschsprachigen Schulwesens nach 1945.....	24
2.3.1. Etappen der Schulautonomie.....	28
2.3.2. Der Einsatz von Berufs- und HilfslehrerInnen.....	29
2.3.3. Ausschreibung von Planstellen und Stammrollenprüfungen.....	31
2.3.4. Gewerkschaften und Verbände.....	32
2.3.5. Die „legge Alto Adige“ und die Pensionsregelungen.....	34
2.3.6. Karenzzeiten und Karenzgelder.....	35
2.3.7. Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung.....	36
3. Der Beruf der Lehrerin im 19. und 20. Jahrhundert.....	37
3.1. Voraussetzungen für einen neuen Beruf.....	37
3.2. Bürgerstöchter, Nonnen und Waisen.....	40
3.3. Ausbildungsstätten und Ausbildungsverlauf.....	40
3.4. Ein neues Selbstbewusstsein.....	43
3.5. Die Gehaltsfrage.....	43
3.6. Warum Zölibat?.....	44
3.7. Wo war das Eheverbot wirksam?.....	45
3.8. Lehrerinnen im Faschismus.....	47
3.9. Lehrerinnen in der Nachkriegszeit.....	49
4. Die „Lehrer Zeitung“ und die „Scuola italiana moderna“ im Vergleich	53
4.1. Die „Lehrer Zeitung“.....	53
4.2. Die „Scuola italiana moderna“.....	53
4.3. Die beiden Zeitungen im Vergleich.....	54
4.4. Ehe, Familie und Lehrerinnenberuf	56
4.5. Mutterbilder und Mütterlichkeit.....	59
4.6. Familie und Schule – Schule als Familie?.....	63
4.7. Die Figur des Lehrers.....	67
4.8. Religion als Grundlage.....	70

5. Arbeitserfahrungen von Südtiroler Volksschullehrerinnen dargestellt an sechs Fallbeispielen	73
5.1. Interviewmethode und -auswertung	73
5.2. Exkurs: Stammrolle und Wettbewerbe.....	77
5.3. Signora Castelrotto - „Non é che mi piacesse, mi piaceva molto!“.....	77
5.4. Signora Montagna – „Ho curato molto la famiglia e i figli“.....	93
5.5. Signora Gais – “Volevo essere un po’ libera”.....	102
5.6. Frau Orvieto – „Das war eine Diskriminierung“.....	112
5.7. Frau Ahornach – „Und wir haben damals mehr leisten müssen“.....	126
5.8. Frau Salzburg - „...nicht mein eigenes Kind in der Klasse...“.....	133
5.9. Zusammenschau	143
Anhang	149
Abkürzungsverzeichnis.....	157
Bibliographie	158

Einleitung

Das Zölibatsgesetz für Lehrerinnen – in Tirol bis 1938, in Südtirol bis Anfang der zwanziger Jahre aufrecht, wurde unter anderem damit begründet, dass eine Frau den Aufgaben der Schule und der Familie nicht gleichzeitig gerecht werden könne. Der Zölibat galt um 1900 auch für Lehrerinnen in einigen weiteren Kronländern der Österreichischen Monarchie sowie in Deutschland. In den Ländern ohne Zölibat, zum Beispiel in Italien, erlaubten es die Arbeitsbedingungen einer Lehrerin oft nicht, eine Familie zu gründen, und es konnte eine Heirat auch in Ländern ohne Zölibat einem Verzicht auf den Lehrberuf gleichkommen.

Dieser den noch so jungen Beruf der Lehrerin charakterisierende Umstand sollte zum Ausgangspunkt der Recherche über „Arbeitserfahrungen von Südtiroler Volksschullehrerinnen“ werden. Heute gilt der Lehrberuf allgemein als ein „Frauen-Beruf“, ein Beruf, der gut mit einer Familie in Einklang zu bringen ist. In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf die Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg gerichtet, eine Zeit, die zwischen den beiden Extrempolen, dem Zölibat einerseits und dem Beruf der Lehrerin als „Frauen-Beruf“ andererseits, liegt. Eine der zentralen Fragen wird demnach die nach dem Verhältnis zwischen Ehe, Familie und Lehrberuf sein. Im Zuge der intensiven Beschäftigung und Recherche dehnte sich die Themenstellung auf weitere Bereiche des Arbeitslebens beziehungsweise der Lebensarbeit der Lehrerin aus, was mit dem Begriff der „Arbeitserfahrungen“ zum Ausdruck gebracht werden soll. Die Arbeitserfahrungen betreffen neben den Beziehungen zu Vorgesetzten und SchülerInnen, Tätigkeiten außerhalb der Schule, Freizeitgestaltung und Kinderbetreuung, um nur einige zu nennen. Auch das ethnische Moment spielt im Spektrum der „Arbeitserfahrungen“ eine große Rolle: Zeigt sich im jeweiligen Sprach- und Kulturbereich etwa ein unterschiedliches Rollenbild des Lehrerinnenberufs beziehungsweise der Familienmutter? Wie gestalteten sich die Beziehungen zwischen den Lehrerinnen der deutschen und italienischen Sprachgruppe in Beruf und Freizeit? Kernstück der Arbeit wird ein empirischer Teil mit dem Vergleich zweier Zeitschriften (der „Lehrer Zeitung“ und der „Scuola italiana moderna“) und der qualitativen Analyse von sechs Interviews sein. Als primäres Ziel gilt es dabei, Arbeitserfahrungen von Volksschullehrerinnen in der Südtiroler Nachkriegszeit zu beleuchten, wobei ein besonderes Augenmerk auf das Verhältnis zwischen Ehe, Familie und Lehrberuf gelegt werden soll. Eine These lautet, dass der Trend, als Lehrerin ledig zu bleiben, im deutschsprachigen Kulturbereich stärker ausgeprägt war als im italienischsprachigen. Kann das schon länger abgeschaffte Gesetz des Zölibats dabei eine Rolle spielen?

Im ersten Teil der Arbeit wird das Thema zunächst in einen historischen Rahmen gestellt. Die Darstellung zur Schulgeschichte Südtirols im zweiten Teil setzt mit der völkerrechtlichen Regelung im Friedens-

vertrag von Saint Germain im Jahr 1919 und der Annexion Südtirols durch Italien ein und befasst sich im ersten Abschnitt mit den einschneidenden Veränderungen von Südtirols Schulwelt durch das faschistische Regime und dessen Nationalisierungspolitik. Viele der Lehrerinnen, die in den Interviews zu Wort kamen, wurden in diesen ausschließlich in italienischer Sprache geführten faschistischen Schulen unterrichtet und machten hier ihre negativen Erfahrungen mit dieser Politik. Manche besuchten zwischen 1943 und 1945, als Südtirol Hitlers Operationszone Alpenvorland angehörte, außerdem Schulen einschlägig nationalsozialistischer Ausrichtung. Den Hauptteil des schulgeschichtlichen Kapitels stellen jedoch die Ausführungen über den Aufbau des deutschsprachigen Schulwesens in Südtirol in der unmittelbaren Nachkriegszeit und in den 1950er und 1960er Jahren bis zum Abschluss des Zweiten Autonomiestatuts dar, das Anfang 1972 in Kraft getreten ist.

Der dritte Teil der Diplomarbeit setzt sich mit dem Beruf der Lehrerin auseinander. Dargestellt wird, wie es zu seiner Professionalisierung seit Mitte des 19. Jahrhunderts gekommen ist. Die soziale Herkunft der jungen Berufseinsteigerinnen wird skizziert. Außerdem werden Lebens- und Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen analysiert und deren Ausbildungsverlauf umrissen. Eingang in dieses Kapitel findet auch die Geschichte des Zölibats, dessen Motive und Verbreitung im italienisch-österreichischen Blickfeld. Auch der Bogen der Berufsgeschichte wird bis zur Situation von Lehrerinnen in der Nachkriegszeit gespannt.

Die Beschäftigung mit der Südtiroler Schulzeitschrift „Lehrer Zeitung“ und der italienischen rivista scolastica „Scuola italiana moderna“ im vierten Teil der Arbeit erfolgt in Form eines Vergleichs, in dessen Mittelpunkt die Themenbereiche Ehe, Familie und Mütterlichkeit stehen. In diesem Kapitel werden verschiedene Mutterbilder, zum Beispiel das des Faschismus, unter die Lupe genommen. Zudem wird untersucht, welchen Platz männliche Lehrpersonen in den Zeitschriften einnehmen.

Der letzte Teil besteht aus der qualitativen Analyse von sechs Interviews deutsch- und italienischsprachiger, lediger und verheirateter Lehrerinnen, die einerseits im ländlichen Bereich, andererseits in einem städtischen Umfeld gearbeitet haben.

Das Bestreben war, bei der Bearbeitung des Themas sowohl deutschsprachige als auch italienischsprachige Literatur einzubeziehen, um den oft unterschiedlichen Perspektiven Rechnung zu tragen. Ebenfalls aus diesem Grund habe ich sowohl italienischsprachige als auch deutschsprachige Lehrerinnen interviewt. In Bezug auf die vorhandene Literatur muss angemerkt werden, dass Werke zur regionalen Geschichte Südtirols hauptsächlich im und für den deutschsprachigen Bereich erschienen sind; daher musste ich auch auf Werke zurückgreifen, die sich auf die gesamtstaatliche Ebene beziehen.

1. Historischer Abriss

Kronland Tirol, Venezia Tridentina, Provinz Bozen, Region Trentino-Alto Adige, Land Südtirol, oft bekam das Land zwischen Brenner und Salurn in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts einen neuen Namen, in den politischen Wirren und unter den jeweiligen Machthabern dieser Zeit. Im Friedensvertrag von Saint Germain vom 10. September 1919 wurde die Annexion Südtirols durch Italien unterzeichnet; das Annexionsdekret trat mit 10. Oktober 1920 in Kraft, womit Südtirol nun ein Teil Italiens war.

Der zwar friedliche Einmarsch der italienischen Truppen in Südtirol in den ersten Novembertagen des Jahres 1918 traf die gesamte Südtiroler Bevölkerung dennoch schockartig. Hierbei spielte auch das jahrzehntelange Konkurrenzverhältnis zwischen Trient und Südtirol eine Rolle. Nun befand sich Südtirol als Minderheit in einer Situation, die Trient als italienischsprachigem Teil Tirols und der Habsburgermonarchie schon lange bekannt war. Südtirols Bestrebungen der Verhinderung einer Annexion standen nach Kriegsende ganz oben an der Tagesordnung so wie später der mühsame Kampf um eine angemessene Autonomie.

Südtirol wurde bis Ende Juli 1919 von einer italienischen Militärregierung unter der Führung von General Guglielmo Pecori-Giraldi mit Sitz in Trient verwaltet, bis diese Ende Juli 1919 vom „Ufficio per le Nuove Province“ abgelöst wurde. Luigi Credaro wurde zum „Commissario Generale Civile“ der Venezia Tridentina, wie die Einheitsprovinz Trentino/Südtirol nun bezeichnet wurde, ernannt.

Nicht nur in politischen Kreisen war man der Annahme, dass gerade wegen des erlittenen Unrechts der Annexion zumindest die Forderungen bezüglich der Autonomie und der Beibehaltung von Sprache und Kultur erfüllt werden würden. Die unmittelbar nach dem Friedensvertrag entstandenen Entwürfe einer Autonomie des „Deutschen Verbandes“ und der Südtiroler Sozialdemokraten hatten keine Chance, nicht einmal das Zugeständnis einer eigenen Provinz wurde gemacht. Ab März 1921 durfte ausschließlich der Name „Venezia Tridentina“ verwendet werden. Vorerst wurde im November desselben Jahres ein außerordentlicher Landesausschuss mit Enrico Conti als Vorstand eingerichtet. Im Oktober 1922 wurde unter Druck der Faschisten das „Commissariato Generale Civile“ aufgelöst und eine königliche Präfektur eingerichtet, womit die Venezia Tridentina allen anderen Provinzen Italiens angeglichen wurde.¹

Der Ausgang des Ersten Weltkrieges veränderte das Verhältnis zwischen Österreich und Italien. Gewaltsam hatte die Habsburgermonarchie über Jahrhunderte ihre Machtinteressen in Italien verfolgt: In der Lombardei dauerte die österreichische Fremdherrschaft ca. 130 Jahre, in Venedig ca. 50 Jahre und in Neapel ca. 30 Jahre. 1866 ging die österreichische Herrschaft im eigentlichen Italien zu Ende. Trotz des Dreibundes blieben jedoch das Trentino, Triest, Istrien und Dalmatien Ziel nationalistischer Propa-

¹ Stefan LECHNER, Annexion. Schock der Entfremdung. In: Gottfried SOLDNERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 2: Faschistenbeil und Hakenkreuz), Bozen 2000, S. 14 ff.

ganda.² Der Ausgang des Ersten Weltkrieges drehte den machtpolitischen Spieß um: Aus dem großen multinationalen Habsburgerreich war ein kleiner Binnenstaat geworden; Italien jedoch konnte seine Grenzen nicht nur zum Nationalstaat durch Trentino und Trieste erweitern, sondern überschritt diese sogar durch die Annexion von Südtirol sowie von slowenisch-kroatischen Minderheiten.³ Die Neutralitätserklärung Italiens nach Kriegsausbruch, der Kriegseintritt Italiens auf der Seite der Entente im Jahr 1915 gegen alle Abmachungen des Dreibundes, sowie der schmerzliche Verlust der vormals österreichischen Territorien nach Kriegsende rief in Österreich antiitalienische Gefühle hervor.⁴ Diese österreichisch – italienische Konfliktgeschichte hat die Geschichte Südtirols nach dem Ersten Weltkrieg sicher mitbestimmt.

Im Oktober 1922 marschierten faschistische Truppen in Bozen ein, wenige Wochen später erfolgte der „Marsch auf Rom“, womit der Faschismus an die Macht kam. Bemühungen von Seiten des Staates um eine respektvolle Behandlung der deutschen Minderheit seien damit zur Utopie geworden, schreibt Piero Agostini in seiner Südtirol-Chronik.⁵

Ettore Tolomei präsentierte seine 31 Punkte der Entnationalisierung der deutschen Minderheit in Südtirol am 15. Juli 1923. Die darauf folgenden Maßnahmen des faschistischen Regimes betrafen hauptsächlich die Anwendung der Muttersprache, Schulen, Vereinstätigkeiten, soziale Organisationen, die Toponomastik und Familiennamen.⁶ Tolomei hatte es sich zur Lebensaufgabe gemacht, Südtirol zu seinen angeblich italienischen Wurzeln zurückzuführen. Er war im März 1923 zum Senator ernannt worden und hatte den Auftrag erhalten, ein Maßnahmenprogramm für Südtirol auszuarbeiten. Zwischen 1923 und 1928 wurde ein großer Teil der Vorschläge Tolomeis umgesetzt.⁷

„Im Rahmen einer allgemeinen italienischen Gebietsreform wurden zu Jahresbeginn 1927 19 neue Provinzen geschaffen, darunter die Provinz Bozen. Dieser gehörten laut königlichem Dekret vom 2. Jänner 1927 die Bezirke Bozen, Meran und Brixen an, nicht aber das Unterland, das zur Provinz Trentino geschlagen wurde. Zum ersten wollte der Duce die von ihm beargwöhnten Trentiner nicht allzu sehr verärgern, und zum zweiten sollte die Salurner Klause endgültig die Aura einer (Sprachen-) Grenze verlieren. [...] Der Duce war davon überzeugt, dass die Italianisierungspolitik bessere Erfolge zeitigen würde, wenn sich die Südtiroler nicht mehr von Trient abhängig fühlten [...].“⁸

² Brigitte MAZOHL – WALLNIG, Marco MERIGGI (Hg.), Österreichisches Italien – italienisches Österreich. Interkulturelle Gemeinsamkeiten und nationale Differenzen vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, Wien 1999, S. 21 f.

³ Vgl. Silvio FURLANI, Adam WANDRUSZKA, Österreich und Italien. Ein bilaterales Geschichtsbuch, Wien 2002, S. 175.

⁴ MAZOHL – WALLNIG, MERIGGI, S. 23.

⁵ Vgl. Piero AGOSTINI, Alto Adige. Ottant'anni di storia. Cronologia essenziale dall'annessione all'Italia al dibattito sull'Euregio, Trento 1995, S. 16.

⁶ Vgl. AGOSTINI, S. 16.

⁷ Stefan LECHNER, Der Marsch auf Bozen. Faschistische Entnationalisierungspolitik. In: Gottfried SOLDNER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 2: Faschistenbeil und Hakenkreuz), Bozen 2000 S. 61.

⁸ LECHNER, S. 55.

Inzwischen war im Jänner 1933 Hitler an die Macht gekommen, er erklärte den Verzicht auf Südtirol als rückzueroberndes deutschsprachiges Gebiet, da er eine Allianz mit dem faschistischen Italien plante.

Ab 1935 vollzog das faschistische Regime in Italien den zweiten Schritt einer rasanten Italianisierungspolitik, indem die Immigration italienischer Arbeitskräfte durch die Errichtung von Industrieanlagen in Bozen und Meran mit der Schaffung vieler neuer Arbeitsplätze vorangetrieben wurde.

Mit dem Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich im Jahr 1938 grenzte dieses nun am Brenner direkt an Italien, und einmal mehr wurde Mussolini das Versprechen gegeben, dass Südtirol von Hitler unangetastet bliebe. Am 23. Juni 1939 wurde in Berlin das Deutsch-italienische Abkommen zur Umsiedlung der Südtiroler geschlossen, das einen letzten brutalen Akt des Versuchs der Entnationalisierung Südtirols darstellte: Bis zum 31. Dezember 1939 mussten sich die SüdtirolerInnen entscheiden, ob sie das Land verlassen wollten, um ihre Sprache und Kultur beibehalten zu können, oder ob sie im Land bleiben wollten unter der Drohung, damit auf jeglichen Minderheitenschutz verzichten zu müssen. Das Ergebnis dieser Option war eine große Überzahl an Auswanderungswilligen, von denen aber bedingt durch den Kriegsausbruch nur ein Teil das Land Südtirol tatsächlich verließ.

Am 10. Juni 1940 trat Italien an der Seite des Deutschen Reiches in den Krieg ein, am 25. Juli 1943 wurde Mussolini gestürzt. Italien brach das Bündnis mit dem Deutschen Reich und schloss einen Waffenstillstand mit den Alliierten. Alle Gebiete, die nicht von den Amerikanern besetzt wurden, wurden von deutschen Truppen erobert. Hitler errichtete aus den drei Provinzen Bozen, Trentino und Belluno die Operationszone Alpenvorland als Teil des Deutschen Reiches. Das Oberkommando übernahm der Gauleiter Franz Hofer. Dieser machte alle vom Faschismus getroffenen Vorkehrungen der Italianisierung wieder rückgängig.⁹ Allerdings war, so Martha Verdorfer, „ein offener Bruch mit der politischen Präsenz des italienischen Faschismus aus Rücksicht auf die Mussolini-Regierung in Salò“¹⁰ zu vermeiden.

Hitler bediente sich in dem von ihm errichteten Gebiet aller menschlichen und materiellen Ressourcen; viele Südtiroler Männer, vor allem jene, die für den Verbleib in Südtirol optiert hatten, die so genannten „Dableiber“, waren gezwungen, in den Krieg zu ziehen. Die Leidtragenden der nationalsozialistischen Machtergreifung sind unter vielen anderen, wie Piero Agostini zusammenfasst, die italienischsprachigen Südtiroler, deutschsprachige Regimegegner und Widerstandskämpfer sowie die jüdische Gemeinde in Meran: „Per la popolazione italiana, il periodo che va dall’ 8 settembre 1943 al termine del conflitto è un periodo tristissimo. Ma anche numerosi sudtirolesi pagano con la morte o con la deportazione la loro obiezione al nazismo, suggerita soprattutto da motivazioni morali o religiose. Tragica, infine, è la sorte della comunità ebraica a Merano. I suoi componenti vengono identificati anche con l’aiuto di persone del posto e, nella stragrande maggioranza, mandati a morte nei ‘Lager’ dei nazisti.“¹¹

⁹ Vgl. AGOSTINI, S. 16 ff.

¹⁰ Martha VERDORFER, Vertrauter Faschismus. In der Operationszone Alpenvorland. In: Gottfried SOLDNERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 3: Totaler Krieg und schwerer Neubeginn), Bozen 2001, S. 52.

¹¹ AGOSTINI, S. 18.

Ein paar Tage nach Kriegsende, am 8. Mai 1945 wurde die Südtiroler Volkspartei gegründet, die bis zum heutigen Tag die stimmenstärkste Partei darstellt und die Interessen der deutschsprachigen Bevölkerung in Südtirol vertreten sollte. An der Spitze der Partei standen Personen, die mit dem Nationalsozialismus nicht kollaboriert hatten, wie zum Beispiel der erste Parteipräsident und Dableiber Erich Ammon.¹²

Am 5. September 1946 wurde von den Außenministern Italiens und Österreichs Alcide De Gasperi und Karl Gruber im Rahmen der Pariser Friedenskonferenz ein Abkommen bestehend aus drei Artikeln unterschrieben. Piero Agostini bezeichnet dieses im Pariser Friedensvertrag verankerte Gruber-De-Gasperi-Abkommen als ersten Schritt der Internationalisierung des Problems der Südtirolautonomie.¹³

Artikel 1 des Abkommens lautet:

„Den deutschsprachigen Einwohnern der Provinz Bozen und der benachbarten zweisprachigen Ortschaften der Provinz Trient wird volle Gleichberechtigung mit den italienischen Einwohnern im Rahmen besonderer Maßnahmen zum Schutze des Volkscharakters sowie der kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung des deutschsprachigen Bevölkerungsanteiles gewährt werden.“¹⁴ Die vorgesehenen Maßnahmen betrafen den Unterricht an „Volks- und Mittelschulen in der Muttersprache“, die „Gleichstellung der deutschen und der italienischen Sprache in den öffentlichen Ämtern und in amtlichen Urkunden sowie bei den zweisprachigen Ortsbezeichnungen“, das Recht auf die Wiederherstellung der ursprünglichen Familiennamen sowie die „Gleichberechtigung hinsichtlich der Einstellung in öffentliche Ämter“.¹⁵ Der zweite Artikel betrifft die „Ausübung der autonomen regionalen Gesetzgebungs- und Vollzugs Gewalt“. Der dritte Artikel spricht von Maßnahmen zur Herstellung „gutnachbarliche[r] Beziehungen zwischen Italien und Österreich“, bei denen es um die Staatsbürgerschaftsfrage, um die Anerkennung akademischer Grade und Universitätsdiplome, um den „freien Personen- und Güterverkehr zwischen Nord- und Osttirol“ und um „Vereinbarungen zur Erleichterung eines erweiterten Grenzverkehrs“ geht.¹⁶

Der Zeithistoriker Michael Gehler bestreitet die zuvor zitierte und weit verbreitete Ansicht, dass die Südtirolfrage mit dem Pariser Vertrag internationalisiert worden sei, da die Signaturstaaten den Inhalt lediglich zur Kenntnis genommen, sich aber nicht zum Eingreifen verpflichtet hätten.¹⁷ Er sieht das Gruber-De-Gasperi-Abkommen insbesondere im Bezug auf Artikel 2 als Schachzug Italiens, mit dem es gelungen sei, „bei der Konzipierung und Festsetzung des ersten Autonomiestatuts nicht nur die Österreicher, sondern auch die Südtiroler weitgehend auszuschalten.“¹⁸

¹² AGOSTINI, S. 19.

¹³ AGOSTINI, S. 19, 20.

¹⁴ Michael GEHLER, Schwierige Ausgangsposition. Die Südtirolfrage von 1945-1959. In: Gottfried SOLDNERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd.3: Totaler Krieg und schwerer Neubeginn), Bozen 2001, S. 108.

¹⁵ GEHLER, S. 108.

¹⁶ GEHLER, S. 108.

¹⁷ GEHLER, S. 111.

¹⁸ GEHLER, S. 113.

Das Erste Autonomiestatut vom 22. Jänner 1948 war von einer Kommission für die Region Trentino-Alto Adige ausgearbeitet worden, das heißt es implizierte die Bildung einer gemeinsamen Region bestehend aus den Provinzen Trient und Südtirol, deren gemeinsame Hauptstadt Trento sein sollte. Giorgio Delle Donne schreibt, dass dieses Autonomiestatut von einer allgemeinen Zufriedenheit von Seiten der Südtiroler begleitet worden sei, die sich etwa in einem Brief an Tommaso Perassi äußere, der als Vorsitzender der Kommission maßgeblich am Abschluss des Statuts beteiligt gewesen war. In diesem Brief wurde das Autonomiestatut von führenden Politikern Südtirols als Fortsetzung des Gruber-De-Gasperi-Abkommens begrüßt und gutgeheißen. Giorgio Delle Donne sieht mit dem Statut die „Ära der Region“ eröffnet, die erst sieben Jahre später zu bröckeln beginnt, da das Trentino die Mehrheit im gemeinsamen regionalen Parlament stellte und die Selbstverwaltungsangelegenheiten zugunsten der Provinz Bozen blockiert wurden. Diese Krise führte über viele Etappen schließlich zum Abschluss des „Paket“ von 1969 und des Zweiten Autonomiestatuts von 1972.¹⁹

Begleitet und vorangetrieben wurde der Prozess in Richtung einer umfassenden Autonomie nicht zuletzt auch durch die Unruhen der späten 1950er und der 1960er Jahre mit Massendemonstrationen unter dem Motto „Freiheit für Südtirol“, „Los von Trient“ oder „Los von Rom“ und mit Bombenanschlägen.²⁰ Immer wieder war es in diesen Jahren zu Fällen von Diskriminierung gegenüber der deutschsprachigen Südtiroler Bevölkerung von Seiten des Staates gekommen, wodurch der Unmut der Bevölkerung zusätzlich angewachsen war.²¹ Ein großes Problem stellte in diesem Zusammenhang die fehlende Zweisprachigkeit in öffentlichen Ämtern und Spitälern dar, die aber schon im Pariser Vertrag festgelegt worden war. Beschwerden kamen zum Beispiel von der deutschsprachigen Bozner Bevölkerung, die sich im Krankenhaus Bozen nicht mehr behandeln ließ, da PatientInnen und Pflegepersonal sich nicht verständigen konnten.²²

Die Aktivitäten auf politischer Ebene in Südtirol waren im Verlauf der 1950er Jahre zusehends demonstrativer geworden: Am 26. Juni 1956 hatte der Regionalassessor Hans Dietl sein Amt wegen schwerwiegender Abweichungen in der Umsetzung des Artikels 14 des Autonomiestatuts niedergelegt. Auch von österreichischer Seite waren Proteste wegen der mangelhaften Umsetzung des Pariser Vertrages laut geworden. Im November 1957 war es zu einer Volksversammlung und Massenkundgebung auf Schloss Sigmundskron unter dem Motto „Los von Trient“ gekommen – verkündet vom damaligen SVP-Obmann und späteren Landeshauptmann Silvius Magnago.²³ Ihm gelang es, die aufgebrachten Massen

¹⁹ Giorgio DELLE DONNE, *Storia della questione altoatesina. Dall'annessione agli anni settanta*, Trento 1982, S. 100, 101.

²⁰ Gianni Faustini stellt den Umgang des Staates mit der Umsetzung des Pariser Vertrages und des Autonomiestatuts und die Reaktionen der Südtiroler Politiker wie folgt dar: „Meno pacifico si rivelò però la gestione concreta dell'autonomia. Una prima dichiarazione di mancata attuazione dell'accordo di Parigi per quanto riguarda l'autonomia è dell'aprile 1954, con un memoriale dei parlamentari della SVP all'allora Presidente del Consiglio on. Scelba,“ (Gianni FAUSTINI, *Storia dell'Autonomia del Trentino – Alto Adige*, Trento 1995, S. 251, 252)

²¹ GEHLER, S. 119.

²² GEHLER, S. 115.

²³ Vgl. Gianni FAUSTINI, *Storia dell'Autonomia del Trentino – Alto Adige*, Trento 1995, S. 252.

in ruhige Bahnen zu lenken und einen Volksaufstand zu verhindern. Silvius Magnago hatte als Südtiroler Landeshauptmann und SVP-Politiker, dann bis zum endgültigen Abschluss des Zweiten Autonomiestatuts die führende Rolle inne.

Aus außenpolitischer Perspektive stand die Europäisierung des „Südtirolproblems“ im Mittelpunkt, die ihren Anfang mit dem Beitritt Österreichs zum Europarat im April 1956 nahm.²⁴ Bruno Kreisky, der damalige österreichische Außenminister, brachte das Südtirolproblem vor die UNO, die zu erneuten bilateralen Verhandlungen riet. Nachdem diese zunächst keine Fortschritte erzielten und sich die Situation in Südtirol immer mehr zuspitzte, kam es erst nach der „Bombennacht“ des 11. Juni 1961 mit ca. 37 Bombenattentaten zur Bildung der Neunzehnerkommission. Diese Kommission bestehend aus deutschsprachigen Parlamentariern, Vertretern der SVP, italienischsprachigen Parlamentariern und Experten als Vertretung des Staates, schloss ihre Arbeit 1964 mit der Festlegung von 137 Punkten, dem sogenannten Paket,²⁵ und einem 18-stufigen „Operationskalender“ ab. 1971 wurde dieser Kompromiss von der Abgeordnetenversammlung und dem Senat in Rom akzeptiert. Die Region Trentino Südtirol blieb zwar weiterhin bestehen, viele legislative und budgetäre Befugnisse aber wurden den beiden Provinzen übertragen. Dies führte zur Übernahme der Schulverwaltung durch die Provinz Bozen.²⁶

Im Jahre 1972 kam es zum Abschluss des Zweiten Autonomiestatuts als Ergebnis jahrelanger mühsamer Verhandlungen auf bilateraler Ebene sowie zwischen der SVP und dem Staat. In den Folgejahren verabschiedete der Landtag zahlreiche Durchführungsbestimmungen und erließ Landesgesetze.²⁷ Hans Heiss bezeichnet den Landtag als „Hauptmotor und Schwungrad der Autonomieumsetzung“.²⁸

Südtirols Schulen blieben zwar in das staatliche Schulsystem eingebunden, das Land war jedoch selbst ab sofort für alle Belange zuständig. Es hat die primäre Gesetzgebungsbefugnis inne und bestimmt über die Bereiche Schulverwaltung und Schulfürsorge. Seit 1975 ist das Land Südtirol auch für die Kindergärten, Berufsschulen und den Schulhausbau zuständig.²⁹

Hans Heiss kommentiert die Zeit nach dem Zweiten Autonomiestatut folgendermaßen: „Seit 1972 entstand eine neue, weitgehend autonome Provinz Bozen, abgekoppelt vom Einfluss der Provinz Trient, nur mehr lose verklammert durch die gemeinsame, mit geringer Zuständigkeit ausgestattete Institution Region. Aus der Autonomie wuchs das „Land Südtirol“, eine weitgehend eigenständige territoriale Ein-

²⁴ GEHLER, S. 123.

²⁵ Franco FRIZZERA, Luciano GOIO, ...ogni giorno all' alba. Vita quotidiana degli insegnanti di seconda lingua della provincia di Bolzano negli anni 50/70, Bolzano 2002, S. 16.

²⁶ Helmut ENGELBRECHT, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Von 1918 bis zur Gegenwart. S. 545, 546.

²⁷ Hans HEISS, Von der Provinz zum Land. Südtirols Zweite Autonomie. In: Gottfried SOLDERER, Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 4: Autonomie und Aufbruch), Bozen 2002, S. 43.

²⁸ HEISS, S. 46.

²⁹ Helmut ALEXANDER, Kernfrage Bildung. Von Einheitsmittelschule zur Hochschuldebatte. In: Gottfried SOLDERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 4: Autonomie und Aufbruch), Bozen 2002, S. 207.

heit mit eigenem Selbst- und Landesbewusstsein.“³⁰ Südtirol wird zur Verkörperung der Autonomie und zusammen mit Trient und Aosta zum Vorreiter der Selbstverwaltung in Italien.³¹

³⁰ HEISS, S. 46.

³¹ HEISS, S.43.

2. Schulgeschichte Südtirols

Meine Ausführungen zur Schulgeschichte Südtirols beginnen mit der Annexion Südtirols durch Italien und der Italianisierung des Landes. Das Schulwesen war zu dem Zeitpunkt geprägt vom Schulsystem der österreichischen Monarchie, wobei das Reichsvolksschulgesetz mit der endgültigen Einführung der achtjährigen Schulpflicht in Tirol erst im Jahr 1892 in die Phase der Umsetzung ging. Die Tiroler Schulen gehörten zu den am schlechtesten ausgestatteten des gesamten Reiches, die Lehrerinnen und Lehrer wurden im Vergleich zu anderen Kronländern miserabel bezahlt.³² Gleich nach dem Kriegseintritt Italiens im Jahr 1915 wurden in den von den Italienern besetzten und von den Österreichern geräumten Gebieten die österreichischen Lehrpläne zwar beibehalten, vor allem in den Fächern Geschichte und Geographie jedoch entsprechend adaptiert. Diese Fächer waren nun weniger auf die österreichisch-ungarische Monarchie als auf Italien bezogen, was in politischen Kreisen Südtirols Proteste auslöste.³³ Die Kriegsjahre setzten Südtirols Schulen zudem hart zu: Lehrer wurden in den Krieg eingezogen, Lehrerinnen und hinzugezogene Hilfskräfte bestritten den Unterricht. Viele Schulgebäude waren als Lager und Sammelstellen von Militär besetzt, und zahlreiche Schulen wurden geschlossen. Im Winter wurde die Schulzeit in Ermangelung von Heizmaterial auf einen Halbtagsunterricht im Ausmaß von 4 Stunden reduziert.³⁴

2.1. Südtirols Schule unter faschistischer Herrschaft

Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges fasste der Faschismus auch in Südtirol sehr schnell Fuß. Die Schulen waren der erste Angriffspunkt beziehungsweise über diese machte der Faschismus seinen Einfluss geltend. Die Lehrpersonen wurden darauf hin ausgerichtet, Kinder und Jugendliche in den faschistischen Jugendorganisationen zu sammeln und zu betreuen. Auch für Kinder deutscher Muttersprache war in Südtirol in dieser Zeit nur italienischsprachiger Unterricht vorgesehen.

2.1.1. Schule zwischen Minderheitenrecht und Nationalisierungspolitik

Im Jahr 1919 zählte Südtirol 413 deutsche Volks- und Bürgerschulen mit 36.520 schulpflichtigen Kindern und 757 deutschsprachigen Lehrkräften. Im Manifest „An die Bevölkerung des Alto Adige“ des Militärgouverneurs Guglielmo Pecori-Giraldi von 1918 waren der deutschsprachigen Bevölkerung Schulen in ihrer Muttersprache zugesichert worden, in den Orten mit einer italienischer Minderheit sowie in ladinischen Ortschaften wurden gleichzeitig italienischsprachige Schulen eingerichtet.³⁵

³² Gottfried SOLDERER (Hg.), *Das 20. Jahrhundert in Südtirol* (Bd.1: Abschied vom Vaterland), Bozen 1999, S. 183.

³³ Rainer SEBERICH, *Schulgeschichte Südtirols. Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz*, Bozen 2000, S. 48.

³⁴ SOLDERER, S. 189 f.

³⁵ Walter EGGER, Hans ROTTENSTEINER, *Kleines Lexikon der Schulgeschichte Südtirols ab der Annexion vom Jahre 1918*. In: PÄDAGOGISCHES INSTITUT FÜR DIE DEUTSCHE SPRACHGRUPPE (Hg.), *Auf den Spuren der eigenen Schulgeschichte* (Handreichung), Bozen 1993, S. 61.

Nach Beendigung der Militärverwaltung wurde die Leitung aller zivilen Angelegenheiten dem „Commissario Generale Civile“ in Trient übergeben. Am 20. Juli 1919 wurde der ehemalige Unterrichtsminister, der Pädagogikprofessor Luigi Credaro für dieses Amt ernannt. In seiner Ära (1919–1922) erlebte das deutsche Schulwesen in Südtirol einen Aufschwung. Dieser Kenner der österreichischen Schulgeschichte war der Meinung, dass nur unter Beibehaltung der deutschen Unterrichtssprache „die geistlichen, sittlichen und religiösen Fähigkeiten“³⁶ auszubilden seien. Sein Ehrgeiz war es, aller Welt zu beweisen, dass Italien mit seinen Minderheiten gerecht und liberal umging. Doch er musste sich einerseits mit der ihm misstrauisch gegenüberstehenden deutschsprachigen Südtiroler Bevölkerung, andererseits mit italienischen Nationalisten auseinandersetzen. Seine Vorstellungen vom deutschsprachigen Schulwesen fielen auf keinen fruchtbaren Boden.³⁷

Im Königlichen Dekret vom 28. August 1921, der „legge Corbino“, wurde das Recht auf die Pflege der eigenen Sprache in eine Pflicht umgewandelt. Somit wurden Kinder italienischer und ladinischer Muttersprache zum Besuch italienischer Volksschulen regelrecht gezwungen. Infolge dieses Gesetzes wurden 49 Schulen mit 115 deutschsprachigen Klassen geschlossen. Im Dezember 1921 wurde eine Volkszählung durchgeführt, in der alle Familienoberhäupter die Umgangssprache ihrer Familie angeben mussten. In einer Revision der Zählung – die Ergebnisse waren nicht zur Zufriedenheit der Behörden ausgefallen – wurden 6.500 Personen, die von ihrer Abstammung her als italienisch eingestuft wurden, von den deutschen Listen gestrichen und deren Kinder zum Besuch der italienischen Schule verpflichtet.

2.1.2. Die „legge Gentile“

Die „legge Gentile“ von 1923 bedeutete das Ende für die deutschen Schulen: Mit dem Schuljahr 1923/24 sollte die deutsche Unterrichtssprache in allen ersten Volksschulklassen durch die italienische ersetzt werden. In den Folgejahren sollte sich die italienische Unterrichtssprache auch auf die weiteren Klassen ausdehnen. Für den Unterricht in deutscher Muttersprache waren Anhangstunden außerhalb der Unterrichtszeiten vorgesehen, die jedoch am 25. November 1925 wieder abgeschafft wurden. Am 23. August 1924 wurde auch die deutschsprachige Lehrerbildungsanstalt in Bozen aufgelöst mit der Begründung, dass ein solches Institut mit deutscher Unterrichtssprache angesichts der italienischen Schulen nicht mehr von Nöten sei.³⁸

Giovanni Gentiles vordergründige Absicht war es, das italienische Schulwesen seiner Zeit anzupassen. Er verlängerte die Schulpflicht für jedes Kind bis zu seinem 14. Lebensjahr und reformierte hauptsächlich die höhere Schulbildung, indem er neue Schultypen einführte. Die „scuole normali“ zum Beispiel wurden durch die „istituti magistrali“ ersetzt, „liceo scientifico“ und „liceo femminile“ waren als Schulty-

³⁶ Zit. nach SEEBERICH, S. 53.

³⁷ Vgl. SEEBERICH, S. 52, 53.

³⁸ Vgl. EGGER, ROTTENSTEINER, S. 61, 62.

pen neu.³⁹ Unter Gentile wurde außerdem in den Elementarschulen nach fünfzig Jahren der Religionsunterricht wieder eingeführt, der nun vom Klassenlehrer gehalten werden sollte. Die Religion sollte nun „fondamento e coronamento“, Grundstein und Krönung, des gesamten Unterrichts darstellen. Diese Forderung, die unter Pietro Fedele wiederum etwas abgeschwächt wurde, sorgte für große Unsicherheit unter der LehrerInnenschaft.⁴⁰ Die sozialistische LehrerInnenschaft, die für den weltlichen Charakter des Schulunterrichts eintrat, fühlte sich durch diese Neuerung übergangen, aber nicht nur diese. Antonio Santoni Rugiu schreibt dazu: „Si trattò comunque di un non piccolo terremoto nel mondo magistrale di cui resta traccia nella pubblicistica del periodo“.⁴¹ Nach der Ära Gentile habe sich die Akzeptanz des Faschismus durch die italienischen Lehrerinnen und Lehrer verstärkt, so Santoni Rugiu. Die Lehrpersonen seien hochgelobt worden, wenn sie nur gehorchten und sich untereinander nicht verbündeten.⁴²

Oft werde die „legge Gentile“ als faschistische Reform der Schule bezeichnet, so Mario Pagella in seiner „storia della scuola“, im Abschnitt „breve esame critico della riforma Gentile“: Als aber Gentile mit seinen Mitreformern Giuseppe Lombardo-Radice und Ernesto Codignola die Reform präsentiert habe, habe der Faschismus seine ideologischen Vorstellungen noch gar nicht dargelegt gehabt und auch nicht daran gedacht, die Schule als Instrument seiner Politik zu benutzen, führt Pagella als Gegenargument ins Feld. Es könne aber sein, dass einige der Vorstellungen Gentiles mit jenen des Faschismus übereinstimmten. Das neu reformierte Schulwesen Gentiles sei der Politik Mussolinis groÙteils entgegen gekommen und habe so leicht zu einem Instrument seiner politischen Vorhaben werden können.⁴³ In Pagellas Ausführungen über die Reform Gentiles wird der Umgang des Gesetzes mit den Minderheitenschulen innerhalb des italienischen Königreichs mit keinem Wort erwähnt, die von einem Tag auf den anderen ausschließlich unter Verwendung der Staatssprache funktionieren mussten. Judith Raich formuliert in ihrer Diplomarbeit, dass die „legge Gentile“ für Südtirol das schwerwiegendste faschistische Gesetz dargestellt habe.⁴⁴ Das Gesetz hat immerhin das Aus für 444 slawische Volks- und Bürgerschulen, 324 deutschsprachige Südtiroler Schulen und 244 „écoles de village“ im Aostatal mit sich gebracht.⁴⁵

2.1.3. Deutschsprachige Lehrerschaft ohne Arbeit

Im Schuljahr 1927/1928 gab es in Südtirol keine deutschsprachigen Volksschulen mehr, in diesem Jahr begann auch die Italienisierung der deutschen Mittel- und Oberschulen, sodass Anfang der 1930er Jah-

³⁹ Mario PAGELLA, *Storia della scuola. Sintesi storica della Scuola dalle origini ai nostri giorni, con particolare riguardo alla Scuola italiana*, Roma 1970, S. 192, 193.

⁴⁰ Antonio SANTONI RUGIU, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma 2006, S. 110.

⁴¹ SANTONI RUGIU, S. 111.

⁴² SANTONI RUGIU, S. 113.

⁴³ PAGELLA, S. 195, 196.

⁴⁴ Judith RAICH, *Katakombenschule. Ein Beitrag zur pädagogischen Widerstandsarbeit (Diplomarbeit)*, Innsbruck 1993. S. 33.

⁴⁵ SEBERICH, S. 71.

re keine deutschsprachige Schule mehr existierte. Nach Inkrafttreten der „legge Corbino“ von 1921 und der „legge Gentile“ von 1923 wurden die deutschsprachigen Lehrpersonen nach und nach suspendiert.⁴⁶ Entweder sie bestanden das Italienisch-Examen bis zum Jahre 1925 und wurden versetzt, oder sie wurden bei nicht bestandem Examen wegen „insufficienza didattica“ in den vorzeitigen Ruhestand entlassen und mussten sich eine neue Arbeit suchen. Ein Entlassungsgrund konnte auch politische Unzuverlässigkeit sein.⁴⁷ Die Versetzungen erfolgten nicht etwa nur nach Norditalien, sondern auch nach Süditalien in entlegenste Ortschaften.

Die „neuen“ Lehrkräfte Südtirols kamen zu einem großen Teil aus Süd- und Mittelitalien und wurden mit Gehalts- und Pensionserhöhungen, Gratis-Wohnungen und anderen Vergünstigungen geködert, denn der Alltag in den oft sehr abgelegenen Südtiroler Tälern war mehr als beschwerlich. Feindseligkeiten und Ablehnung von Seiten der einheimischen Bevölkerung machten vielen von ihnen sehr zu schaffen. Außerdem hatten die meisten mit Fremdsprachenunterricht bisher keine Erfahrung, nichts anderes aber war der Unterricht an Südtirols Schulen anfangs. Auch die Kindergärten wurden in diese Regelung mit einbezogen, da die Meinung vertreten wurde, Kinder zwischen vier und sechs Jahren lernten eine fremde Sprache am leichtesten. Um die Entnationalisierung Südtirols zu erreichen, hatte die faschistische Politik den kürzesten Weg gewählt, den Weg über die Schulen.⁴⁸ Claus Gatterer beschreibt die Ankunft eines neuen Lehrers in seinem Buch „Schöne Welt, böse Leut. Kindheit in Südtirol“ so:

Wir hatten einen neuen Lehrer, den Herrn Ruggero Monteforte, jeder Zoll ein Faschist. Seine Lieblingsbegriffe waren: Duce, Revolution, Stil. Faschistischer Stil, versteht sich.

Zu diesem Stil gehörte, daß wir DUCE fortab in Großbuchstaben schreiben mussten, desgleichen die Fürwörter, die sich auf IHN, den DUCE bezogen. [...] ⁴⁹

Wenn Herr Monteforte vom Pult aus, stehend, seine Vorträge hielt, stemmte er die Linke in die Hüfte, mit der Rechten vollführte er große Gesten, den Kopf hielt er nach oben, als säße sein Auditorium am Plafond oder als wären wir nicht würdig, von seinem patriotisch gespannten Antlitz mehr als die Unterpartie des Kinns zu sehen: Mussolini, wie er lebte und lebte. [...] Wir rissen unsere Mäuler auf und hörten zu. Diese ganz und gar fremdartigen Fanfarenstöße erinnerten mich zuweilen an das gespreizte Gerede des Taufpaten, [...] ⁵⁰

2.1.4. Der Widerstand des Klerus

Der Religionsunterricht rief in Südtirol große Polemiken zwischen der Südtiroler Geistlichkeit und dem Staat hervor. Die Faschisten sahen nämlich in der Kirche Südtirols ein „Bollwerk des verhassten Deutschtums“. ⁵¹ Die deutschsprachige Geistlichkeit in Südtirol kämpfte unermüdlich für die Aufrechter-

⁴⁶ Vgl. RAICH, S. 33,34.

⁴⁷ Vgl. SEBERICH, S. 70, 71.

⁴⁸ Vgl. RAICH, S. 33,34.

⁴⁹ Claus GATTERER, *Schöne Welt, böse Leut. Kindheit in Südtirol*, Bozen 2003, S. 121.

⁵⁰ GATTERER, S. 123.

⁵¹ Christine HAINZ, *Schulgeschichte Südtirols 1918/46. Unter besonderer Berücksichtigung der gesetzlichen Grundlagen (Diplomarbeit)*, Innsbruck 1993, S. 36.

haltung der deutschen Sprache und Kultur und setzte sich für die Beibehaltung des Religionsunterrichts in deutscher Sprache ein. Anders als in Italien war das Fach Religion in der österreichisch-ungarischen Monarchie ein Pflichtgegenstand gewesen. Tolomei, der Begründer der italienischen Toponomastik in Südtirol, meinte, dass der Religionsunterricht auf jeden Fall in der italienischen Sprache zu erfolgen hätte, denn dies verhindere ein Vertraut werden der Kinder mit der deutschen Sprache. Gerade über die Religion, so Tolomei, könne man in die „Seele der Region“ vordringen.

Nachdem der deutschsprachige Religionsunterricht, das letzte Überbleibsel deutschsprachigen Unterrichts, ab dem Schuljahr 1928/29 auf die ElementarschullehrerInnen übertragen worden war und nunmehr auf italienisch zu erfolgen hatte, reagierte der Klerus mit der Einrichtung von sogenannten Pfarrschulen. Das faschistische Regime duldete den Unterricht der Pfarrschulen nur, wenn er auf kirchlichem Boden stattfand, in Pfarrhäusern, Kirchen oder Sakristeien. Fand dieser in Privathäusern statt, wurden sie als Geheimschulen eingestuft, und es drohten Strafen und Verbote.⁵²

Erhalten blieb der deutschsprachige Unterricht allerdings in kirchlichen Gymnasien, wie zum Beispiel im Knabenseminar Vinzentinum in Brixen. Er konnte auch in dem 1928 neu gegründeten Knabenseminar Johanneum in Meran gewährleistet werden.⁵³

2.1.5. Verbotener Schreib- und Leseunterricht

Die Reaktionen der Südtiroler Bevölkerung auf die faschistischen Maßnahmen in den Schulen waren prompt und heftig: So wurden nicht nur Pfarrschulen, sondern auch Privatschulen für Unterricht und Pflege der deutschen Sprache aus dem Boden gestampft. Doch jede Privatschule brauchte eine Genehmigung der Räume und des Unterrichtsmaterials. Viele Steine wurden ihnen in den Weg gelegt und zu guter Letzt kamen sie oft gar nicht zustande. Eltern wurden aufgerufen, ihre Kinder zu Hause in deutscher Sprache zu unterrichten, aber nur wenige hatten die Mittel, eine ehemalige Lehrperson dafür ins Haus zu holen. Zu Beginn der 1930er Jahre blieb für den muttersprachlichen Unterricht lediglich der illegale Weg. Es entstanden die sogenannten Katakombenschulen.

Claus Gatterer schreibt über diese geheimen deutschsprachigen Schulen aus der Sicht des Lehrers Monteforte:

Er wußte natürlich vom Vorhandensein der deutschen Geheimschulen, er wußte auch, dass man dort die sogenannte Kurrentschrift lernte und er folgerte, dass nicht alle Kinder imstande sein würden, die beiden Schriften auseinanderzuhalten; ein einziger gotischer Buchstabe in einer Hausaufgabe hätte derart ein wertvolles Indiz dargestellt und möglicherweise auch erlaubt, der ganzen antinationalen Verschwörung auf die Spur zu kommen.⁵⁴

⁵² HAINZ, S. 39, 40.

⁵³ Michael FORCHER, Tirols Geschichte in Wort und Bild, Innsbruck 1984, S. 224.

⁵⁴ GATTERER, S. 122, 123.

Vom Kanonikus Michael Gamper ins Leben gerufen, zählen diese heimlichen Schreib- und Leseschulen zu den größten Selbstorganisationen, die es in Südtirol je gegeben hat. Schon sehr früh, Anfang der 1920er Jahre, hatte der Geistliche erkannt, dass die Politik Italiens auf die Entnationalisierung und Italisierung Südtirols zusteuerte. Aufgrund seiner „persönlichen Stellung als Geistlicher, seiner Position im Tiroler Kulturraum und seiner Beziehung zu Persönlichkeiten von hohem intellektuellem Format“⁵⁵ war Kanonikus Gamper sehr einflussreich. Es gelang ihm, ein dichtes Netz an MitarbeiterInnen aufzubauen, das notwendig war, um die Durchführung der ausgeklügelten Organisation der Geheimschulen zu gewährleisten. Ständige Überwachung durch die Faschisten war an der Tagesordnung, und es war äußerste Vorsicht geboten. Das Land wurde in drei Bezirke unterteilt, für das Unterland war Maria Nicolussi zuständig, für Meran und den Vinschgau Rudolf Mali und für Brixen und das Pustertal Richard Holzis. Die Oberaufsicht über das ganze Land wurde Maria Nicolussi übertragen, zudem war sie für die Ausbildung der Lehrerinnen verantwortlich, die hauptsächlich im Marieninternat in Bozen, dem Wohnort von Kanonikus Gamper, aber auch andernorts in Südtirol und im deutschsprachigen Ausland, hauptsächlich in München, erfolgte. Über die Lehrerinnen der Katakombenschulen werde ich noch ausführlicher im Kapitel „Lehrerinnen im Faschismus“ berichten.⁵⁶ Die Finanzierung des Projekts der Katakombenschulen setzte sich aus Geldmitteln aus Wien und Berlin (Deutschtumsvereinigung), aus Beiträgen der Eltern und aus dem sogenannten Notschulopfer zusammen, das ab den 1930er Jahren vor allem in den Städten gesammelt wurde. Diese Gelder wurden von Kanonikus Gamper verwaltet.

Der „Völkische Kampfring Südtirols“, kurz VKS, der sich am großdeutschen Gedanken orientierte und nationalsozialistisch ausgerichtet war, rief ebenso wie der „Deutsche Verband“ um Kanonikus Gamper eine Notschule ins Leben. Obwohl der VKS anfangs sogar Unterstützung und Geldmittel von Gamper bekommen hatte, rief die legere und laut Gamper dilettantische Arbeitsweise der „Mädelschaft“, der Lehrerinnen des VKS, Empörung in Gampers Kreisen hervor.⁵⁷

2.1.6. Die „Opera Nazionale Balilla“

Auch in Südtirol liefen die Fäden der faschistischen außerschulischen Jugendorganisationen bei den Lehrerinnen und Lehrern zusammen. Mussolini dachte bei der Gründung der „Opera Nazionale Balilla“⁵⁸ (ONB) an eine vom faschistischen Regime kontrollierte Organisation, die parallel und ergänzend zu den Schulen agieren sollte. Er wollte damit sowohl Söhne und Töchter von Arbeitern und Bauern, als auch von Beamten, Ärzten und Akademikern erreichen. Die Erziehung in diesen Gruppen folgte militärischen

⁵⁵ RAICH, S. 57.

⁵⁶ RAICH, S. 56 ff.

⁵⁷ SEBERICH, S.87 ff.

⁵⁸ „Balilla“ sei der Übername von Giambattista Perasso gewesen, schreibt Antonio Santoni Rugiu bezüglich der Bezeichnung dieser Jugendorganisation. Dieser hatte einem patriotischen Mythos nach im Jahr 1746 in Genua den Angriff auf die von österreichischen Truppen besetzte Stadt initiiert. (SANTONI RUGIU, S. 116)

Vorbildern, die Kinder hatten eine Uniform zu tragen. Das Ziel war, die Jugend zu „kleinen Soldaten“ heranzuziehen.

Ende des Jahres 1926 erfolgten erste Schritte der ONB mit der Gründung verschiedener Organisationen: der „Balilla“ für Jungen und der „Piccole italiane“ für Mädchen zwischen acht und 14 Jahren. Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren wurden in den „Avanguardisti“ und den „Giovane Italiane“ versammelt. Im Jahr 1937 kamen die „Figli della lupa“ für Kinder von sechs bis acht Jahren dazu. Die Ausbildung umfasste die Unterweisung in Erster Hilfe, Sport und militärischen Aktivitäten, sie enthielt auch technische und religiöse Erziehung.⁵⁹ Die Beteiligung an diesen Gruppen war für die Jugend Italiens zwar nicht verpflichtend, aber das Bestreben war dennoch, eine möglichst hohe, wenn nicht hundertprozentige Partizipation zu erreichen. Sowohl die Anwerbung der Kinder und Jugendlichen, als auch die Betreuung der Gruppen wurde den LehrerInnen übertragen und so manche/r konnte sich durch großen Einsatz und eine hohe Anzahl an Teilnehmern oder Teilnehmerinnen in seinen Gruppen profilieren. Lehrpersonen, die sich in diesem Bereich im Dienste des Faschismus engagierten, konnten sich anderen gegenüber große Vorteile verschaffen.

Die Südtiroler Jugend mögen diese Veranstaltungen der Jugendorganisationen sicher begeistert und gereizt haben, oft jedoch wurde ihnen von ihrem Elternhaus die Teilnahme an den „faschistischen Nachmittagen“ verwehrt. Heimlich schrieben sie sich oft ein und versteckten ihre Uniform, um nicht entdeckt zu werden.⁶⁰ Eine Brunecker Lehrerin erinnerte sich daran⁶¹, dass sie den „sabato fascista“, das Treffen der „Rondinelle“ und „Lupetti“, von ihren Eltern aus nicht besuchen durfte, obwohl sie einer Teilnahme nicht abgeneigt war. Am Montag Morgen hatte sie ihr Fernbleiben den Lehrpersonen zu erklären, und des öfteren musste sie mit kleinen Strafen rechnen. Diese Benachteiligungen und Strafen waren durchaus üblich, und es ist nachvollziehbar, dass die Kinder und Jugendlichen mitunter zwischen Elternhaus und schulischen Bezugspersonen hin und her gerissen waren.⁶²

Im Jahr 1939 wurden – wie bereits erwähnt – die SüdtirolerInnen vor die Entscheidung gestellt, in ihrer Heimat zu bleiben und sich mit der völligen Italienisierung abzufinden oder ins Deutsche Reich auszuwandern. Für die Kinder dieser Optanten wurden die „Deutschen Sprachkurse“ eingerichtet, die beim Wiederaufbau der deutschsprachigen Schule in Südtirol nach dem Zweiten Weltkrieg einen wichtigen Baustein darstellten. Die Kinder der „Dableiber“ besuchten weiterhin die italienischsprachigen Kindergärten und Schulen.

Im März 1940 fanden diese Deutschen Sprachkurse erstmals statt. Der Unterricht umfasste nur Sprachunterricht in einem Ausmaß von zehn Wochenstunden für jedes Kind. Am Vormittag fand in den Schulen

⁵⁹ SANTONI RUGIU, S. 116 ff.

⁶⁰ SEBERICH, S. 75.

⁶¹ Bezieht sich auf ein Interview mit der Brunecker Lehrerin vom 12.07.2007.

⁶² Vgl. SEBERICH, S.76.

der italienischsprachige Unterricht für die „Dableiber-Kinder“ statt, nachmittags wurden die Räume für die Deutschen Sprachkurse genutzt. Die so entstandenen 288 freien Stellen wurden von BerufslehrerInnen besetzt, die aus dem Deutschen Reich wieder zurück nach Südtirol gekehrt waren, unter ihnen auch Pensionisten oft hohen Alters, die Hilfskräfte wurden. Der organisatorische Leiter war Albert Strobl, der fachliche Leiter Heinz Deluggi.⁶³

2.2. Die Schule zwischen 1943 und 1945

Südtirols Schulen waren ab 1943 mit der Besetzung durch deutsche Truppen vor neue Probleme gestellt: Der Unterricht erfolgte zwar nun in deutscher Sprache, war aber durchzogen von nationalsozialistischen Ideologien. Die Deutschen Sprachkurse wurden auf alle schulpflichtigen Kinder ausgedehnt und in reguläre Volksschulen umgewandelt. Am 15. Dezember 1943 verzeichnete man in Südtirol 393 Schulen mit 198 Berufslehrern und 580 Hilfskräften, 15 Schulen konnten in Ermangelung von Lehrkräften nicht eröffnet werden.⁶⁴ Auch wenn ein vollständiges deutschsprachiges Schulwesen mit Volks-, Haupt- und Oberschulen, Berufs- und Fachschulen gewährleistet war, stand besonders begabten Jugendlichen Südtirols die „Schule für Volksdeutsche“⁶⁵ mit Standorten in Rufach und Achern offen. An diesen streng nationalsozialistisch ausgerichteten Schulen im Elsass und in Baden-Württemberg wurde die Südtiroler „Nachkriegselite“ ausgebildet, was den Aufbau eines demokratischen Schulwesens nach 1945 erschwerte.⁶⁶

Die „neuen“ reichsdeutschen Schulen in Südtirol waren mit einer gravierenden Veränderung konfrontiert: Die deutsche Führung verbannte den Religionsunterricht völlig aus den schulischen Einrichtungen und beschnitt den Einfluss der Kirche, wo es nur ging. In den Klassen wurden die Kruzifixe entfernt und statt dessen Hitlerbilder und Hakenkreuzadler angebracht.⁶⁷ Leo Hillebrand berichtet über nationalsozialistisches Gedankengut in Südtirols Volksschulen: „Während manche Texte der Lesebücher offen und krass NS-Ideologie vermittelten, dürften diese vor allem dann wirksam geworden sein, wenn sie über scheinbar harmlose Themen wie „Muttersorgen“, „Ein Schädling im Gemüsegarten“ und „Ich helfe“ transportiert wurden, da nationalsozialistische Vorstellungen über die Rolle von Frau und Familie, über Rassenhygiene und Volksgemeinschaft im alltäglichen Gewand daherkamen. Über diesen Diskurs erhielten ähnliche Inhalte Eingang in die Schulbücher der Nachkriegszeit.“⁶⁸

An dieser Stelle möchte ich die Erinnerungen einer deutschsprachigen Brunecker Lehrerin einfließen lassen, die sowohl die faschistische italienischsprachige Volksschule, als auch die reichsdeutsche

⁶³ Luise WALDNER, Die deutschen Volksschulen in Südtirol. In: Der Schlerm 1965, S. 44.

⁶⁴ Bericht über den Öffentlichen Unterricht in Südtirol des Viceprovveditore Ferrari an Herrn Otto Hietsch in Wien, Südtiroler Landesarchiv, Archiv Schulamt.

⁶⁵ Helmut ENGELBRECHT, Geschichte des österreichischen Bildungswesens (Bd. 5), Wien 1988, S. 543.

⁶⁶ Leo HILLEBRAND, Mühsamer Neubeginn. In: Gottfried SOLDNERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 3: Totaler Krieg und schwerer Neubeginn), Bozen 2001, S. 223.

⁶⁷ HAINZ, S. 41.

⁶⁸ HILLEBRAND, S. 224.

Schule besucht hat. Über ihre Schulzeit unter deutscher Besatzung weiß sie zu berichten, dass sie von den Lehrpersonen aus dem „anderen Land“⁶⁹ viel gelernt habe. Sie bezieht dies vor allem auf ihre Kenntnisse der deutschen Rechtschreibung, der Grammatik und des Wortschatzes. Bewusst wählt die Lehrerin den Ausdruck „anderes Land“, da sie die Aufgeschlossenheit der Lehrpersonen auf diese Tatsache zurückführt. Mit Gewalt aber, berichtet sie, hätten die Lehrkräfte versucht, ihnen die nationalsozialistische Ideologie einzuhämmern. Der NS-Ideologie gemäß gehörte es zu ihren Pflichten, die Jugend zum Deutschtum hin zu führen. Alle Kinder der Nichtoptanten, so erzählt die Lehrerin, hatten die deutsche Sprache betreffend großen Aufholbedarf, und die Lehrerinnen und Lehrer waren verständnisvoll und halfen geduldig, die diversen Lücken zu schließen. Sobald der Krieg aus war, mussten die „ausländischen“ Lehrkräfte aus Graz und aus St. Pölten über Nacht verschwinden, kann sich die heute pensionierte Volksschullehrerin erinnern.

Die Lehrkräfte der reichsdeutschen Volksschule waren vielfach dieselben gewesen, die auch schon in den Deutschen Sprachkursen unterrichtet hatten. Es mussten aber auch viele Hilfslehrer rekrutiert und LehrerInnen, die während des Faschismus versetzt worden waren, zurückgeholt werden. Teilweise wurden auch Lehrpersonen aus der Ostmark herangezogen. Wichtiger als die Qualifikation der jeweiligen Lehrperson war in dieser Zeit ihre politische Haltung, die eine gewisse Treue zum Nationalsozialismus erkennen lassen musste wie zum Beispiel die Mitgliedschaft beim Bund deutscher Mädel (BDM). Wegen des Lehrermangels wurden aber auch Dableiber in den Dienst aufgenommen, die jedoch starker ideologischer Beeinflussung und strenger Kontrolle ausgesetzt waren.⁷⁰

In dem Teil Italiens, der von der alliierten Militärregierung verwaltet wurde, fungierte Carleton Washburne als Bildungsbeauftragter. Kaum war dieser in Sizilien gelandet, versuchte er, die Programme der italienischen Volksschulen von faschistischen Ideologien zu befreien. Zudem kümmerte sich Washburne um die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer und reformierte die Lehrerbildungsanstalt, die seiner Meinung nach unter Gentile ein Abklatsch der Humanistischen Gymnasien geworden sei.⁷¹ Der Klerus fühlte sich von Washburne übergangen, da er an der Schlüsselposition der Religion als „Grundstein und Krönung“ des Schulunterrichtes rüttelte. Dazu folgen weitere Details im Unterkapitel „Religion als Grundlage“.

2.3. Wiedererrichtung des deutschsprachigen Schulwesens nach 1945

Nach Ende des Krieges übernahmen die Italiener vorerst unter alliierter Aufsicht und ab 31. Dezember 1945 allein die Verwaltung in Südtirol. Auch wenn der Unterricht an Südtirols Volksschulen über das

⁶⁹ Die Lehrpersonen wurden zwischen 1943 und 1945 auch aus der Ostmark rekrutiert, daher wählt die Lehrerin den Begriff „anderes Land“.

⁷⁰ HILLEBRAND, S. 224.

⁷¹ SANTONI RUGIU, S. 125, 126.

Kriegsende hinweg gewährleistet werden konnte, musste nach 1945 eine völlige Neuordnung des Schulwesens in Angriff genommen werden.⁷² Von großer Wichtigkeit in diesem Zusammenhang ist das eingangs bereits genannte Pariser Gruber-De-Gasperi-Abkommen vom 5. September 1946, das den deutschsprachigen BewohnerInnen den Unterricht in der Muttersprache in Volks- und Mittelschulen zugesichert hat. Siglinde Clementi sieht das Gruber-De-Gasperi-Abkommen weder als eine „Kapitulation“ noch als eine „Magna Charta für Südtirol“. „Es war eine Kompromisslösung, die nach Lage der Dinge für Italien weitaus günstiger ausfallen musste, da es daraus innen-, außen- und autonomiepolitisch Nutzen ziehen konnte.“⁷³

Unter alliierter Aufsicht wurden die wichtigsten schulpolitischen Entscheidungen getroffen, die im „Ersten Volksschuldekret“ am 22. Dezember 1945 nach einigen Verzögerungen in der Zentralstelle veröffentlicht wurden. Als absichtliche Verzögerung der Beamten in der Zentralstelle interpretierten die Südtiroler die langen Wartezeiten bei schulbürokratischen Angelegenheiten, und Enttäuschung griff schon bald um sich.

Dieses „Erste Volksschuldekret“ stellt den Neubeginn des deutschsprachigen Schulwesens in Südtirol dar. Es besteht aus fünf Artikeln: Artikel 1 sieht vor, dass der Unterricht in den Elementarschulen der Provinz Bozen in der Muttersprache der Schüler abgehalten wird. Die Unterrichtssprache soll auch die Muttersprache der Lehrpersonen sein, die sie unterrichten. Die Zugehörigkeit des Schülers zu der einen oder anderen Sprachgruppe erfolgt durch eine Erklärung des Vaters. Artikel 2 behandelt den Unterricht der Zweitsprache, der drei Wochenstunden für die SchülerInnen der 2. und 3. Klasse und sechs Wochenstunden für die SchülerInnen der 4. und 5. Klasse umfasst. Es wird festgelegt, dass die LehrerInnen der Zweitsprache diese auch als Muttersprache haben sollten.⁷⁴ Der Religionsunterricht erfolgt in der Muttersprache.

In den deutschsprachigen Schulen wurde der Unterricht der zweiten Sprache als verpflichtend eingeführt, während der Deutschunterricht in den italienischsprachigen Volksschulen bis 1973 nur fakultativ war. Es fehlten in den Nachkriegsjahren zudem die Lehrkräfte für den Unterricht der zweiten Sprache an italienischen Schulen. Wie sollten sie auch rekrutiert werden, wenn an den deutschsprachigen Schulen um Lehrpersonal gerungen wurde.⁷⁵

Das zweite Volksschuldekret, veröffentlicht im Mai 1947, rief Entrüstung hervor, denn in der Formulierung bezüglich der Übereinstimmung von Muttersprache und Unterrichtssprache der LehrerInnen war hier von „Bevorzugung“ die Rede:

⁷² Vgl. HAINZ, S. 85.

⁷³ Michael GEHLER, Schwierige Ausgangsposition. Die Südtirolfrage von 1945-1959. In: Gottfried SOLDERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 3: Totaler Krieg und schwerer Neubeginn), Bozen 2001, S. 113.

⁷⁴ Christiane WILHELM, Die Neuorganisation des Südtiroler deutschsprachigen Schulwesens nach 1945 (Diplomarbeit), Innsbruck 1993, S. 54.

⁷⁵ Franco FRIZZERA, Luciano GOIO (Hg.),...ogni giorno all' alba. Vita quotidiana degli insegnanti di seconda lingua della provincia di Bolzano negli anni 50/70, Bolzano 2002, S. 14, 15.

Art. 1. Der Unterricht an den Volksschulen der Provinz Bozen und der gemischtsprachigen Zone der Provinz Trient [...] wird in der Muttersprache der Schüler erteilt, unter Bevorzugung jener Lehrer, für welche die Unterrichtssprache die Muttersprache ist.⁷⁶

Wider Erwarten wurde in Bozen kein deutscher Schulamtsleiter eingesetzt, dem italienischen wurde lediglich ein deutscher Vizeschulamtsleiter (Viceprovveditore agli Studi) zur Seite gestellt.

Im ersten Autonomiestatut von 1948 wurde endgültig festgelegt, dass die Lehrkräfte derselben Sprachgruppe wie die unterrichteten Kinder angehören mussten. Der Leiter des Bozner Landesschulamtes sollte zweisprachig sein, die ihm zugeteilten Inspektoren und Direktoren sollten ebenfalls jener Sprachgruppe angehören, die in den Schulen, für die sie zuständig waren, als Erstsprache unterrichtet wurde.⁷⁷

Da es die Mittelschule als Gesamtschule für die 6. bis 8. Schulstufe nur in größeren Ortschaften Italiens gab, aber eine achtjährige Schulpflicht vorgesehen war, wurden für die über die Volksschule hinausgehenden Schulstufen – die 6., 7. und 8. – sogenannte Ergänzungsklassen in den Volksschulen eingerichtet. Am Land fehlten diese Ergänzungsklassen oft, und die Kinder erhielten nach acht Jahren Volksschulbesuch lediglich ein Zeugnis über die fünfte Volksschulklasse.⁷⁸ Im ersten Nachkriegsjahrzehnt wies die Umsetzung der 6. bis 8. Schulstufe als Gesamtschule noch große Lücken auf und wurde erst 1962 in ganz Italien für alle schulpflichtigen Kinder verwirklicht. Meiner Meinung nach ist der italienische Entwurf der Mittelschule als Gesamtschule ein sehr fortschrittlicher, vor allem vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussionen der österreichischen Schulpolitik um die umstrittene Gesamtschule.

Annemarie Augschöll Blasbichler beurteilt die Neuorganisation des deutschsprachigen Schulwesens folgendermaßen: „Die Bemühungen um einen Aufbau des deutschen Schulwesens in Südtirol nach Kriegsende wurden durch einen strengen Zentralismus vom Unterrichtsministerium in Rom gemäßregelt. Das deutsche Schulwesen entsprach einer Übersetzung des italienischen. Lediglich die Programme der Fächer Deutsch und Italienisch wurden den besonderen Bedingungen angepasst.“⁷⁹

Auch Helmut Engelbrecht schreibt in seinem Exkurs über die Wiedererrichtung des deutschen Schulwesens in Südtirol, dass die Schule hier eine italienische Schule mit deutscher Unterrichtssprache sei, da die schulischen Befugnisse der Provinz Bozen sehr bescheiden seien und über Schulfragen größten-

⁷⁶ Gesetz über die Unterrichtssprache in den Volksschulen Südtirols. Übersetzung des Gesetzeserlasses des vorläufigen Staatsoberhauptes vom 16. Mai 1947, Nr. 555 (veröffentlicht in der Amtszeitung der Republik Italien vom 3. Juli 1947) Sonderdruck der „Dolomiten“ vom 21. August 1947. Südtiroler Landesarchiv, Archiv Schulamt.

⁷⁷ WILHELM, S. 54.

⁷⁸ HAINZ, S. 90.

⁷⁹ Annemarie AUGSCHÖLL BLASBICHLER, Die deutsche Schule in Südtirol: Rückblick und aktuelle Situation mit besonderer Berücksichtigung des Zweitsprachenunterrichts. In: Werner WIATER, Gerda VIDESOTT (Hg.), Schule in mehrsprachigen Regionen Europas, Frankfurt a. M. 2006, S. 212.

teils das Unterrichtsministerium entscheide. Auf Südtiroler Verhältnisse werde kaum Rücksicht genommen.⁸⁰

In dem vom italienischen Unterrichtsministerium im Jahre 1950 herausgegebenen Bericht über den Aufbau der Schulen in den Minderheitengebieten, „La ricostruzione della scuola italiana“, präsentiert sich ein ganz anderes Bild: „Con il ritorno del regime democratico in Italia, è stata data una struttura completamente nuova alle Scuole delle zone di confine e particolarmente alla Regione Trentino-Alto Adige ed alla Valle d’Aosta, ove due minoranze di lingua tedesca e lingua francese, convivono in piena armonia di opere e di intenti con la popolazione di lingua italiana.“ Und weiter unten heißt es: „L’organizzazione scolastica suddetta [...] ha dato finora buoni risultati e va costantemente perfezionandosi in rapporto con l’autonomia concessa alle Regioni nell’ambito della Repubblica.“⁸¹

Der Viceprovveditore Josef Ferrari nahm in seinem Bericht an einen gewissen Herrn Otto Hietsch in Wien aus dem Jahre 1951 Bezug auf die Mängel des deutschsprachigen Schulwesens in Südtirol. Dort heißt es: „Die Leitung des Schulwesens mit deutscher Unterrichtssprache ist vom Provveditorate abhängig. Sie müßte selbstständig sein!“ Und weiter unten schreibt er: „Das Erscheinen des Schuldekretes, des Dekretes zur Regelung der Option, die endliche Regelung der Autonomie können am ehesten zur befriedigenden Lösung der Schulfragen führen.“⁸² Mit dem Begriff „Option“ ist hier die Rückoption und Rücksiedlung der Südtiroler „Deutschlandoptanten“ gemeint. Die Südtiroler Volkspartei forderte gleich nach Kriegsende die Annullierung der Option von 1939, Italien aber sprach sich vehement dagegen aus, auch wenn das Pariser Abkommen von 1946 die Revision der Option vorsah.⁸³

Die einerseits vom Vizeschulamtsleiter formulierten und andererseits von der Südtiroler Autorin Annemarie Augschöll Blasbichler, beziehungsweise dem österreichischen Autor Helmut Engelbrecht zuvor geschilderten Defizite im deutschsprachigen Schulsystem der Nachkriegszeit stehen in deutlichem Widerspruch zu den beschönigenden Darstellungen des italienischen Bildungsministeriums, das möglicherweise über die herrschende Unzufriedenheit in der nördlichsten Provinz nicht informiert war oder einfach darüber hinweg gesehen hat.

Unmittelbar nach dem Krieg befand sich die Südtiroler LehrerInnenschaft in einer Notsituation, denn die ersten bescheidenen Gehälter wurden erst Monate nach Schulbeginn ausbezahlt. Die Lehrpersonen waren oftmals auf die Verköstigung bei Bauern und in Pfarrhäusern angewiesen, erhielten Schuhe bei

⁸⁰ ENGELBRECHT, S. 544.

⁸¹ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, La ricostruzione della scuola in Italia, Roma 1950, S. 76.

⁸² Bericht über den Öffentlichen Unterricht in Südtirol des Viceprovveditore Ferrari an Herrn Otto Hietsch in Wien, Südtiroler Landesarchiv, Archiv Schulamt.

⁸³ vgl. Stefan LECHNER, Alles retour. Rückoption und Rücksiedlung nach 1945. In: Gottfried SOLDNERER (Hg), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 3: Totaler Krieg und schwerer Neubeginn), Bozen 2001, S. 77.

der Gewerkschaft und fanden ein wenig soziale Sicherheit durch die für sie in den einzelnen Direktio-
nen eingerichteten Kranken- und Sterbekassen.⁸⁴

Mit geringen Mitteln mussten die Lehrpersonen ihre Arbeit verrichten, auch Unterrichtsmaterialien waren
knapp beziehungsweise gar nicht vorhanden. Die deutschen Lesehefte und italienischen Schulbücher
wurden entschieden abgelehnt, um nicht die „als falsch erkannten Ideen der zusammengebrochenen
Regierungsformen fortleben zu lassen“. So wurde auf Schweizer Schulbücher zurückgegriffen, die zwar
oft schweizerdeutsch gefärbt aber zumindest politisch unverfänglich und zudem schnell lieferbar waren.
Von Südtiroler Schulleuten wurden zwei Fibeln und drei Lesebücher zusammengestellt, die bis zum
Schuljahr 1963/64 eingesetzt und dann von neuen, nach den Richtlinien des Unterrichtsministeriums
herausgegeben Lesebüchern abgelöst wurden.⁸⁵

2.3.1. Etappen der Schulautonomie

Im Jahr 1945 wurde Erminio Mattedi zum italienischen Schulamtsleiter ernannt, als dessen Vertreter
wurde ein italienischer Vizeschulamtsleiter eingesetzt.⁸⁶ – Der deutsche Vizeschulamtsleiter Josef Fer-
rari hatte lediglich beratende Funktion. Die deutsche Schulverwaltung konnte also nur in jenem Rahmen
agieren, der ihr vom italienischen Schulamtsleiter zugestanden wurde. Für das in hohem Maße ge-
mischtsprachige Bozner Unterland, das direkt nach dem Krieg von Südtirol abgetrennt worden war, war
der Trientner Schulamtsleiter Giovanni Gozzer zuständig.⁸⁷

Das Erste Autonomiestatut vom 26. Februar 1948 weitete die Kompetenzen des Landes bezüglich des
Schulwesens nicht in dem Maße aus, wie sich die führenden Schulleute dies vorgestellt hatten. Dem
Land Südtirol wurden folgende Kompetenzen zugesprochen: die primäre Gesetzgebungskompetenz der
Provinz im Bereich Fortbildungsunterricht und Berufsvorbildung in Landwirtschaft, Handel und Gewerbe
sowie die sekundäre Gesetzgebungskompetenz im Rahmen der Grundsätze der staatlichen Gesetzge-
bung für den Bereich der Volks- und Sekundarschulen sowie der Schulfürsorge.⁸⁸ Rainer Seberich meint
zum Ersten Autonomiestatut, dass die „Grenzen sehr unbestimmt beschrieben“ seien und dass es einer
„Lahmlegung der Tätigkeit der autonomen Provinzen auf dem Gebiet des Schulwesens“ gleichgekome-
nen sei.⁸⁹

Im Jahre 1972 nach den politisch unruhigen späten 1950er und 1960er Jahren erfolgte, wie weiter oben
bereits ausgeführt, der Abschluss des Zweiten Autonomiestatuts: Das Land Südtirol erhielt damit die pri-
märe Gesetzgebungsbefugnis für die Kindergärten, für die Schulfürsorge und die Schulbauten, für die

⁸⁴ SEBERICH, S. 212.

⁸⁵ WALDNER, S. 46.

⁸⁶ HILLEBRAND, S. 225.

⁸⁷ HILLEBRAND, S. 225.

⁸⁸ SEBERICH, S. 375.

⁸⁹ SEBERICH, S. 375.

Berufsausbildung und die Berufsertüchtigung sowie die sekundäre Gesetzgebungsbefugnis für den Grund- und Sekundarschulunterricht.⁹⁰

Das Landesgesetz vom 29. April 1975 verfügte die Errichtung von drei autonomen, dem Lande unterstellten Schulämtern – ein deutsches, ein italienisches und ein ladinisches –, was den wichtigsten Punkt der Schulautonomie darstellt. Jedes dieser Ämter ist für die Verwaltung der Schulen der jeweiligen Volksgruppe verantwortlich. Im Jahr 1996 wurden die Kompetenzen des Landes im Schulbereich weiter ausgedehnt: Das Lehrpersonal, die Direktoren und Inspektoren der Grund- und Sekundarschulen bleiben zwar Staatsangestellte, werden aber vom Land Südtirol verwaltet. Bis heute ist die Schule in Südtirol eng mit der staatlichen Schulordnung verbunden und zahlreiche staatliche Vorgaben müssen berücksichtigt werden.⁹¹

In Folge möchte ich vor allem auf jene Aspekte näher eingehen, die den Alltag der LehrerInnen in den 1950er und 1960er geprägt haben und auch in den Interviews mit den Lehrerinnen zur Sprache gekommen sind.

2.3.2. Der Einsatz von Berufs- und HilfslehrerInnen

Auch in Südtirol erfolgte unmittelbar nach dem Krieg ein Entnazifizierungsverfahren unter der LehrerInnenschaft, das in Anlehnung an den italienischen Begriff „epurazione“ auch Epurationsverfahren genannt wird. Lehrer und Lehrerinnen, die die deutsche Besatzung unterstützt und sich mit den Inhalten ihrer Politik identifiziert hatten, mussten sich nach 1945 einem Entnazifizierungsverfahren stellen. Das aufwändige Verfahren sah die Entlassung der „vorbelasteten“ Lehrpersonen vor, allerdings waren die Verfahren zum Leidwesen der Beobachter in der Praxis sehr milde und hatten oft nur eine Versetzung oder Ermahnung zur Folge.⁹²

Drei Jahrzehnte dauerte es, bis alle Stellen an Südtirols Grundschulen mit ausgebildeten LehrerInnen besetzt waren. Vielen Hilfslehrkräften war es gelungen, die Lehrbefähigungsprüfung neben ihrer Berufsausübung abzulegen. Nach 1945 war es ohne Heranziehung von Lehrkräften ohne Matura nicht möglich, allen Kindern Südtirols den Schulunterricht zu gewährleisten. Ohne den Einsatz der vielen HilfslehrerInnen hätte der doch relativ schnell ins Laufen gebrachte Schulbetrieb nicht realisiert werden können. Anfangs gab es allerdings Schwierigkeiten, eine staatliche Genehmigung für die Einstellung von HilfslehrerInnen zu bekommen. Denn die Situation auf gesamtstaatlicher Ebene war eine gänzlich andere: Es herrschte nicht Mangel, sondern hohe Arbeitslosigkeit unter den Elementarschullehrerinnen und -lehrern.

⁹⁰ <http://www.provinz.bz.it/aprov/suedtirol/schule.htm> (04.01.2008)

⁹¹ <http://www.provinz.bz.it/aprov/suedtirol/schule.htm> (04.01.2008)

⁹² Vgl. SEBERICH, S.213.

Nach dem Krieg kamen zahlreiche AnwärterInnen auf den Lehrberuf – häufig angeworben von den am Wiederaufbau maßgeblich Beteiligten – aus kinderreichen Bauernfamilien vom Land. Oftmals verfügten diese nicht über die finanziellen Mittel, um sich den Besuch der Lehrerbildungsanstalt zu leisten. Aus diesem Grund entstand noch im Sommer 1945 die „Deutsche Schulhilfe“⁹³, eine Nachfolgeinitiative des von Kanonikus Michael Gamper einst initiierten „Notschulopfers“. Der durch Sammelaktionen und durch Aufrufe in der Tageszeitung „Dolomiten“ gespeiste Geldfonds kam all jenen zugute, die sich auf den Lehrberuf vorbereiten wollten.⁹⁴ Die „Deutsche Schulhilfe“ war zudem auch an der Organisation und Finanzierung von Maturakursen für Hilfslehrer beteiligt. Eine aufgrund mangelnder Qualifikation durchgeführte Entlassung von HilfslehrerInnen rief in der Dorfbevölkerung große Proteste hervor. So eng waren die Bande zwischen den Einheimischen und der Hilfslehrerin oder dem Hilfslehrer aus ihren eigenen Reihen. Es war im Sinne der Landesregierung, diese Lehrkräften zu unterstützen. Mit dem Gesetz Nr. 469 vom 2. April 1968 wurde ermöglicht, dass HilfslehrerInnen, die schon zehn Jahre im Schuldienst standen, die Matura aber nicht gemacht oder nicht bestanden hatten, durch einen Sonderwettbewerb mit erleichterten Bedingungen in die Stammrolle gelangen sollten.⁹⁵

Frau Inspektor Luise Waldner organisierte Informations- und Weiterbildungsveranstaltungen für junge Lehrkräfte, Hilfslehrerinnen und -lehrer, gab ihre pädagogische Erfahrung weiter und setzte sich für die Organisation der Lehrerausbildung ein.⁹⁶ Luise Waldner war vor Kriegsende Leiterin der Meraner Hauptschule gewesen⁹⁷ und wurde 1945/46 zur Inspektorin des Bezirkes Bozen⁹⁸ ernannt.⁹⁹ Im Jahr 1939 hatte Waldner für Deutschland optiert, distanzierte sich aber nach einem Disput mit der reichsdeutschen Heimleiterin der Meraner Hauptschule von nationalsozialistischen Ideologien und war somit die einzige Optantin, die zur Inspektorin berufen wurde.¹⁰⁰ Als Inspektorin betreute sie das Projekt Südtiroler Schulbücher, die, wie schon erwähnt, in der Nachkriegszeit zusammengestellt wurden.¹⁰¹ Oft fällt der Name Luise Waldner auch in den von mir geführten Interviews. Sie repräsentiert die Figur der ledigen Südtiroler Lehrerin, worauf zu einem späteren Zeitpunkt näher eingegangen wird. Vor allem wegen ihres intensiven Kontaktes zu den NachwuchslehrerInnen Südtirols ist sie vielen Lehrpersonen in ganz Südtirol bekannt. Viele Hebel wurden also in Bewegung gesetzt, um den LehrerInnennachwuchs zu fördern und den HilfslehrerInnen den Weg zu einer professionellen Ausbildung zu ebneten, um irgendwann in allen Volksschulen Südtirols qualifiziertes Lehrpersonal einstellen zu können.

⁹³ Gegründet von Josef Ferrari, viceprovveditore

⁹⁴ Vgl. HAINZ, S. 92, 93.

⁹⁵ SEBERICH, S. 232, 233.

⁹⁶ Vgl. WILHELM, S. 72, 73.

⁹⁷ SEBERICH, S. 215.

⁹⁸ Bozen, Terlan, Kaltern, Welschnofen, Kastelruth/Gröden, Klausen, Sarntal

⁹⁹ SEBERICH, S. 142.

¹⁰⁰ SEBERICH, S. 215.

¹⁰¹ SEBERICH, S. 275.

Die Situation einer Hilfslehrkraft aber war schwierig. Sie bezog ein geringeres Gehalt, konnte sich nicht auf ein Sommergehalt verlassen und musste mit einer alljährlichen Versetzung an einen anderen Dienstort rechnen. Im Falle einer Schwangerschaft hatte eine Hilfslehrerin keinen Anspruch auf Karenz, sondern war gezwungen, Urlaub aus Gesundheitsgründen zu nehmen.¹⁰²

Italienischsprachige Lehrpersonen waren mit einer gänzlich anderen Ausgangslage konfrontiert: Wegen der hohen Arbeitslosigkeit der Lehrkräfte in Italien war es für einen frisch diplomierten Anwärter auf den Lehrberuf schier unmöglich, in der eigenen Provinz eine Stelle zu erhalten. Nicht einmal für Aushilfslehrer und -lehrerinnen gab es Aussicht auf Arbeit. In der Provinz Bozen aber bot sich ein hoffnungsvollerer Arbeitsmarkt für italienischsprachige Lehrpersonen, denn überall wurden muttersprachliche Lehrkräfte für die „seconda lingua“ gebraucht. Auch wenn diese Dienststellen oft sehr abgelegen und unwirtlich waren, schätzten sich dennoch viele glücklich, einen heiß ersehnten Arbeitsplatz gefunden zu haben. Für das italienischsprachige Lehrpersonal gab es drei Möglichkeiten: entweder der reguläre Klassenunterricht an einer italienischsprachigen Volksschule oder Italienischunterricht an einer deutschsprachigen Schule oder aber der Deutschunterricht an einer italienischsprachigen Schule. Für die beiden letzteren Einsatzbereiche war eine Zulassungsprüfung notwendig.¹⁰³ Allerdings waren die Stellen an den italienischsprachigen Volksschulen Südtirols rar.¹⁰⁴ Viele der von mir interviewten italienischsprachigen Lehrerinnen haben zum Beispiel an deutschsprachigen Schulen mit dem Unterricht der zweiten Sprache angefangen und erst nach einigen Jahren eine Stelle an einer italienischsprachigen Volksschule erhalten. Am Land entstanden zudem kleine italienischsprachige Schulen mit reduzierter Unterrichtszeit, „scuole ad orario ridotto“, in der die wenigen italienischsprachigen Kinder – in der Regel waren es bis zu vier Schülerinnen und Schüler – aus der Umgebung für maximal zwölf Unterrichtsstunden pro Woche für alle Fächer zusammengefasst wurden.¹⁰⁵ Bis in die 1970er Jahre war für italienischsprachige Lehrkräfte der zweiten Sprache der italienische Schulamtsleiter zuständig.

2.3.3. Ausschreibung von Planstellen und Stammrollenprüfungen

Das zweite Volksschuldekret sah einen Sonderwettbewerb für VolksschullehrerInnen vor, der erstmals im April 1951 ausgeschrieben wurde. Dieser umfasste einen außerordentlichen Sonderwettbewerb zu erleichterten Bedingungen für LehrerInnen mit mindestens fünf absolvierten Dienstjahren und einen ordentlichen Sonderwettbewerb für alle anderen. Voraussetzung für beide Wettbewerbe war die bestandene Maturaprüfung.¹⁰⁶ Weitere Wettbewerbe der Folgezeit fanden in den Jahren 1953, 1955-1959,

¹⁰² LEHRER ZEITUNG, Dienstabwesenheit werdender Mütter, 1. September 1951.

¹⁰³ FRIZZERA, GOIO, S. 17, 18.

¹⁰⁴ Vgl. SEBERICH, S. 229.

¹⁰⁵ Transkription Signora Gais, S. 5.

¹⁰⁶ Vgl. SEBERICH, S. 229.

1961 und 1963 statt und eröffneten den erfolgreichen Teilnehmerinnen und Teilnehmern den Zugang zu einem Platz in der Stammrolle und zu einer definitiven Stelle.¹⁰⁷

Aus einer Liste der Planstellen an deutschsprachigen Volksschulen, die in der „Lehrer Zeitung“ vom 1. April 1951 veröffentlicht wurde, geht hervor, dass zwischen männlichen und weiblichen Stellen unterschieden wurde. In meinem Heimatort Luttach im Ahrntal zum Beispiel wurde im Jahr 1951 eine Lehrstelle für eine männliche Lehrkraft, eine für eine weibliche und zwei Stellen für männliche oder weibliche Lehrpersonen ausgeschrieben.¹⁰⁸ Diese Unterscheidung hängt vermutlich mit der Trennung von Buben- und Mädchenklassen zusammen, kann aber auch damit in Verbindung gebracht werden, dass sich männliche Lehrpersonen oft weigerten, die ersten drei Schulstufen der Volksschule zu übernehmen, worauf ich später näher eingehen werde. Die männlichen Lehrkräfte waren in der Nachkriegszeit, wie auch aus den Statistiken herauszulesen ist (siehe Anhang), eindeutig in der Minderzahl. Denkbar wäre auch, dass den Lehrern ein bestimmtes Kontingent an Stellen vorbehalten war. Doch konnte auch sein, dass eine Schule so abgelegen und der Weg dorthin so beschwerlich war, dass man damit lieber eine männliche und über größere Kraftressourcen verfügende Lehrperson beauftragte.¹⁰⁹

Lehrpersonen ohne definitive Stelle konnten sich in Ranglisten eintragen lassen, je mehr Punkte die AnwärterInnen sammeln konnten, desto weiter rückten sie in der Liste vor und desto mehr Chancen bestanden auf die gewünschte Arbeitsstelle.

2.3.4. Gewerkschaften und Verbände

Sofort nach Beendigung des Krieges wurden in Italien von hochrangigen Geistlichen der katholischen Kirche Berufsvereinigungen gegründet, deren Ziel die Verbreitung der von christlichen Grundsätzen getragenen erzieherischen Gesinnung war. Diese Vereinigungen waren sehr eng mit der Kirche verbunden. Zum einen war dies die Associazione italiana maestri cattolici (AIMC), zum anderen die Unione cattolica insegnanti medi (UCIIM). In enger Verbindung zur AIMC stand das „Pädagogium“, eine im Umfeld katholischer Universitäten gebildete Gruppe, die sich mit aktuellen didaktischen Fragen beschäftigte und Kurse, Vorträge sowie Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer organisierte. Die gewerkschaftliche Vertretung der AIMC stellte der Sindacato nazionale scuola elementare (SINASCEL) dar.

Die AIMC wurde schon bald sehr einflussreich in der Schulpolitik; sie setzte sich gegen die gesamtstaatliche Einführung der Mittelschule ein, versuchte das Anheben der SchülerInnenzahl in den Klassen auf über 30 zu verhindern und trat erfolgreich für den Ausbau der oft nicht geführten Ergänzungsklassen – die 6. bis 8. Schulstufe – in den Elementarschulen ein. All diese Maßnahmen hätten einen Verlust von Arbeitsplätzen an den Volksschulen mit sich gebracht. Das Schreckgespenst Arbeitslosigkeit saß der Lehrerschaft Italiens und deren Berufsvereinigungen tief im Nacken. Der Aufbau von Mittelschulen, de-

¹⁰⁷ WALDNER, S. 45.

¹⁰⁸ LEHRER ZEITUNG, Die Planstellen der deutschen Volksschulen in Südtirol, 1. April 1951.

¹⁰⁹ Vgl. Transkription Signora Castelrotto, S. 21.

ren Stellen von LehrerInnen mit einer höheren Ausbildung als die des „istituto magistrale“ besetzt wurden, bedeutete einen Abbau von Arbeitsplätzen in den Elementarschulen. Die Ergänzungsklassen konnten allerdings von Lehrpersonen mit einer Lehrbefähigungsprüfung des „istituto magistrale“ geführt werden.¹¹⁰

Schon ein Jahr vor Kriegsende hatte sich die Confederazione generale italiana del lavoro (CGIL), die stärkste Gewerkschaft im schulischen Bereich, formiert, in der sich sowohl Christdemokraten als auch Sozialisten und Kommunisten sowie Parteilose vereinigten. Die parteiübergreifende Zusammenarbeit funktionierte aber nur für kurze Zeit. Sozialisten, Kommunisten und Unabhängige schlossen sich in der Folge zum Sindacato nazionale unitario scuola elementare (SNUSE) zusammen, ab dem Jahr 1950 dann Sindacato nazionale autonomo scuola elementare (SNASE) genannt.¹¹¹ Der SINASCEL, der gewerkschaftliche Arm der AIMC, schloss sich einige Jahre nach Kriegsende der Confederazione italiana sindacati dei lavoratori (CISL) an, die zur stärksten Gewerkschaft im Bereich der Volksschulen avancierte.

Auch in Südtirol war der SINASCEL beziehungsweise später dann die CISL die wichtigste Gewerkschaft im Volksschulbereich. Für die Lehrkräfte Südtirols in ihrer finanziell und rechtlich prekären Lage stellte die Gewerkschaft eine willkommene Einrichtung dar. Nicht nur die Interessen italienischsprachiger Lehrpersonen wurden vertreten, die Gewerkschaft nahm sich auch der Anliegen deutschsprachiger Lehrkräfte an. Sie setzte sich zum Beispiel dafür ein, dass die Stellenvergabe an den Schulen nach italienischem Schulrecht vorgenommen wurde, womit eine gewisse Willkür unterbunden wurde. Die Gewerkschaft handelte in gesamtstaatlichem Interesse, mit dem sich auch die als Mitglieder eingeschriebenen deutschsprachigen Lehrpersonen in gewisser Weise identifizierten. Die Mitgliedschaft in einer Gewerkschaft rief bei Vertretern der Südtiroler Volkspartei jedoch Empörung hervor, da sie befürchteten, dass sich die „deutsche Lehrerschaft“ dann nicht mehr für die anzustrebende Autonomie Südtirols einsetzen würde.¹¹²

Aus den Gesprächen mit den italienisch- und deutschsprachigen Lehrerinnen, die ich in den Jahren 2006 und 2007 geführt habe, geht hervor, dass die Gewerkschaft nur eine kleine Rolle gespielt hat. Einige Lehrerinnen berichteten, dass sie lange Zeit keine Kenntnis über die Möglichkeit einer Einschreibung in eine Gewerkschaft und über die Vorteile, die damit verbunden waren, hatten, und dass die Gewerkschaft oft erst zum Zeitpunkt ihrer Pensionierung zur Klärung wichtiger Fragen eingeschaltet wurde. Es wäre sehr interessant zu wissen, wie groß der Anteil an Männern und Frauen unter den Gewerkschaftsmitgliedern gewesen ist. Waren es hauptsächlich männliche Lehrpersonen, die zur Absicherung ihrer Rechte einer Gewerkschaft beitraten? Wie groß war der Einfluss der Gewerkschaft wirklich?

¹¹⁰ SANTONI RUGIU, S. 129, 130.

¹¹¹ SANTONI RUGIU, S. 134.

¹¹² SEBERICH, S. 250, 251.

Heute noch ist die CISL beziehungsweise – in Verbindung mit dem Südtiroler Gewerkschaftsbund – der SGB/CISL zuständig für das Lehrpersonal aller Schulstufen.¹¹³ Daneben existiert seit den 1970er Jahren der Autonome Südtiroler Gewerkschaftsbund (ASGB) mit der Südtiroler Schulgewerkschaft (SSG) speziell für die deutschsprachigen ArbeitnehmerInnen.¹¹⁴ Auch die CGIL ist in Südtirol heute als Gewerkschaft vertreten, der Autonome Gewerkschaftsbund (AGB) gehört zur nationalen Dachorganisation der CGIL – AGB-CGIL. Er hat ein eigenes autonomes Statut, steht aber im Einklang mit den allgemeinen Prinzipien der Dachorganisation.¹¹⁵

Die beiden Südtiroler Lehrerverbände scheinen unter den Lehrpersonen der Nachkriegszeit größere Bekanntheit genossen zu haben. Dies ist zum einen der Katholische Südtiroler Lehrerbund (KSL), vormals Katholischer Pädagogischer Verein (KPV), der seine Hauptaufgabe in der Vertretung standespolitischer Interessen, in Fortbildungsangeboten und religiöser Begleitung der LehrerInnen sowie in geselligen Angeboten für die deutschsprachige Lehrerschaft sah. Die Vorgängerorganisation des KSL, der Katholische Pädagogische Verein, hatte die Lehrer Zeitung, die in einem der folgenden Kapitel eingehend untersucht wird, gegründet und gab sie heraus. Im Zuge des Aufbaus der Mittelschulen in den frühen 1960er Jahren kam es zur Bildung des Arbeitskreises Südtiroler Mittelschullehrer (ASM), der sich vorerst vor allem für wirtschaftliche und kulturelle Angelegenheiten deutschsprachiger MittelschullehrerInnen einsetzte.¹¹⁶

Ich nehme an, dass die italienischsprachigen Südtiroler Lehrerinnen und Lehrer der AIMC oder UMIC angehörten, es in Südtirol also keinen eigenen Verband für sie gab, auch wenn die Situation an Südtirols Schulen für italienischsprachige Lehrkräfte durchaus eine besondere war. Dennoch waren die Lehrkräfte Staatsbedienstete und unterrichteten auf italienischem Staatsgebiet, und dies war wohl das Entscheidende. So gab es auch keine eigene Zeitung für italienischsprachige LehrerInnen in Südtirol.

2.3.5. Die „legge Alto Adige“ und die Pensionsregelungen

Wie aus dem Beitrag in der „Lehrer Zeitung“ vom 1. Jänner 1955 über den vorzeitigen Eintritt in den Ruhestand hervorgeht, konnten „verheiratete weibliche Lehrpersonen mit 20 Dienstjahren“ in Pension gehen, außerdem „männliche Lehrpersonen, denen nicht mehr als 5 Jahre zur Erreichung des zur Pensionierung vorgeschriebenen Lebensalters“ fehlten. Auch „verheiratete und ledige Lehrpersonen beiderlei Geschlechts, denen nicht mehr als 10 Jahre zur Erreichung des für die Pensionierung erforderlichen Lebensalters“ fehlten, konnten um einen vorzeitigen Eintritt in den Ruhestand ansuchen.¹¹⁷

¹¹³ <http://www.sgbcisil.it> (02.11.2007)

¹¹⁴ <http://www.asgb.org> (02.11.2007)

¹¹⁵ <http://www.cgil-agb.it> (02.11.2007)

¹¹⁶ AUTONOME PROVINZ BOZEN, DEUTSCHES SCHULAMT, Die Schule in Südtirol. Informationsschrift des deutschen Schulamtes Bozen, Bozen 1992, S. 122, 123.

¹¹⁷ LEHRER ZEITUNG, Pensionierung, 1. Jänner 1955.

Die gesetzliche Grundlage dafür war die nur in Südtirol geltende „legge Alto Adige“, durch die es möglich war, dass LehrerInnen nach ca. 15 Dienstjahren in Pension gehen konnten. Die Gewerkschaft hatte sich für die Beibehaltung dieses Gesetzes aus der faschistischen Ära, dem Königlichen Dekret 1127/1932, eingesetzt, um die Attraktivität des Lehrberufes etwas zu erhöhen. Das Gesetz sah eine sogenannte Mehrbewertung vor, das bedeutet, dass eine Gehaltsvorrückung bereits nach drei, statt erst nach vier Jahren erfolgte. Auch in Hinblick auf die Anrechnungszeiten brachte die „legge Alto Adige“ erhebliche Vorteile, da für drei Dienstjahre vier angerechnet wurden. So war es möglich, dass vor allem Frauen mit einer geringen Anzahl an Dienstjahren schon in Pension gehen konnten, 14 Jahre, sechs Monate und ein Tag waren für eine Frühpensionierung vonnöten. Das Gesetz war in Zusammenhang mit der faschistischen Italianisierungspolitik entstanden, als man für LehrerInnen, aber auch für Beamte und Carabinieri Anreize schaffen wollte, damit diese nach Südtirol kommen, da sie dort dringend gebraucht wurden. Auch eine Wohnzulage für Lehrkräfte war damals eingeführt worden.

Das Gesetz lief aber dem Bestreben, die Anzahl von HilfslehrerInnen zu senken, zuwider, dadurch dass die BerufslehrerInnen früher in die Pension entlassen wurden. Für die Hilfslehrpersonen galt das Gesetz allerdings nicht. So kam auch eine der von mir befragten Frauen nicht in den Genuss der „legge Alto Adige“, denn sie war über lange Zeit hinweg Hilfslehrerin gewesen.¹¹⁸

2.3.6. Karenzzeiten und Karenzgelder

Bezüglich der „Dienstabwesenheit werdender Mütter“ wurde in der „Lehrer Zeitung“ vom 1. September 1951 folgendes verlautbart:

Die Enthaltung von der Arbeit ist für die Lehrerin vorgeschrieben für 6 (sechs) Wochen vor dem voraussichtlichen Zeitpunkt der Geburt und, falls die Geburt nach diesem Zeitraum stattfindet, für den ganzen weiteren der Geburt vorhergehenden Zeitraum und für 8 (acht) Wochen nach der Geburt.¹¹⁹

Anspruch auf die für die Karenzzeit vorgesehene Entlohnung hatten Lehrerinnen, die in der Stammrolle eingetragen waren, und jene, die im vorhergegangenen Schuljahr Dienst geleistet und auch Anspruch auf Entlohnung während der Sommerferien hatten. Ausgeschlossen aber waren sogenannte „Vertreter“, also die Hilfslehrerinnen, auch wenn sie für ein Jahr bestellt worden waren.¹²⁰

Den Interviews mit verheirateten Lehrerinnen konnte ich entnehmen, dass die Möglichkeit, ein Kindermädchen ins Haus zu nehmen, sehr oft in Anspruch genommen wurde und auch vom Kostenpunkt her durchaus realistisch war.

¹¹⁸ SEBERICH, S. 253.

¹¹⁹ LEHRER ZEITUNG, Dienstabwesenheit werdender Mütter, 1. September 1951.

¹²⁰ LEHRER ZEITUNG, Dienstabwesenheit werdender Mütter, 1. September 1951.

2.3.7. Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung

Um das Ausbildungsdefizit auszugleichen, so Rainer Seberich in seiner Schulgeschichte, bot der KSL den Volksschullehrerinnen und -lehrern Fortbildungsmöglichkeiten an. Der KSL verfolgte die Absicht, die „Pädagogik des deutschen Kulturraumes zu vertiefen und die Öffentlichkeit für die Erziehungsprobleme der Zeit zu sensibilisieren“.¹²¹ Auf den alljährlichen Großtagungen des KSL gab es Vorträge für Lehrpersonen aber auch für Eltern. Neben religiösen Bildungswochen, sexualpädagogischen Kursen, den musischen und pädagogisch-didaktischen Sommerkursen in Bruneck und auf der Fürstenburg in Burgeis, wurde auch die Teilnahme an den Internationalen Erzieher tagungen in Salzburg gefördert.¹²² Die Fortbildungen und Kurse wurden auch in der „Lehrer Zeitung“ angekündigt.

¹²¹ SEBERICH, S. 293.

¹²² Vgl. SEBERICH, S. 293 f.

3. Der Beruf der Lehrerin im 19. und 20. Jahrhundert

In diesem Kapitel steht der Beruf der Lehrerin an öffentlichen Elementarschulen von seinen Anfängen bis in die Mitte der 1960er Jahre im Zentrum und soll sowohl aus italienischer als auch aus österreichischer beziehungsweise nach 1918 aus Südtiroler Sicht beleuchtet werden. Aufgrund des zeitlichen Schwerpunkts der Arbeit auf der ersten Nachkriegszeit wird das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts und das beginnende 21. Jahrhunderts in diesem Kapitel nicht berücksichtigt.

3.1. Voraussetzungen für einen neuen Beruf

Berufe mit sozialer Ausrichtung, wie Krankenschwester oder Lehrerin wurden von Frauen um die Mitte des 19. Jahrhunderts ergriffen, um aus ihrer bürgerlich häuslichen Welt auszubrechen. Diese neuen Möglichkeiten boten den Frauen ökonomische und berufliche Unabhängigkeit.¹²³

In der Folge möchte ich die umwälzenden gesellschaftlichen und schulischen Entwicklungen sowohl in Bezug auf Italien als auch auf Österreich skizzieren, um aufzuzeigen, inwiefern die Etablierung des neuen Frauen-Berufs der Lehrerin damit in Zusammenhang steht.

In Italien wurde mit der legge Casati am 13. November 1859 die Schulpflicht eingeführt, noch vor der Einigung Italiens im Jahr 1861. Das Gesetz verordnete, dass jede Gemeinde eine dreijährige Schule für Jungen und Mädchen errichten müsse, und dass der Besuch dieser Elementarschule obligatorisch und kostenlos sei. Dadurch aber entstand ein beträchtlicher Lehrermangel, da plötzlich viel mehr Lehrkräfte benötigt wurden, den Gemeinden aber die Mittel zur Einstellung von Lehrpersonen fehlten.¹²⁴ Die Einstellung von Frauen war in dieser Situation oft die Lösung, da für sie geringere Löhne vorgesehen waren. Erst mit der legge Daneo-Credaro von 1911 gingen die Schulen von der Zuständigkeit der Gemeinden in die des Staates über,¹²⁵ was für die weiblichen Lehrkräfte eine große Erleichterung bedeutete.

Die Absicht der legge Casati war es, Schule und Bildung für ganz Italien einheitlich und zentral zu verwalten. Für den neu gegründeten Staat war die Schule ein maßgebliches Instrument, die kulturelle und nationale Einheit herzustellen. Außerdem war die Quote der Analphabeten in Italien horrend hoch, 68,8% der Bevölkerung konnte 1871 in Italien weder lesen noch schreiben. Diesen Zustand galt es zu ändern.¹²⁶ Nicht zuletzt bot diese Situation auch vielen jungen Frauen die Perspektive, als Lehrerinnen zu arbeiten.

¹²³ Carmela COVATO, *Maestre e professoressa fra '800 e '900: Emancipazione femminile e stereotipi di "genere"*. In: Simonetta ULIVIERI, *Essere donne insegnanti: Storia, professionalità e cultura di genere*, Torino 1996, S.19.

¹²⁴ Vgl. Rainer SEBERICH, *Südtiroler Schulgeschichte. Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz*, Bozen 2000, S. 18.

¹²⁵ COVATO, S. 32.

¹²⁶ SEBERICH, S. 20.

Die ersten Minister des Königreichs Italien entwickelten zwischen 1860 und 1861 Studienprogramme und reformierten die Ausbildungsstätten. In den „scuole normali e magistrali“ wurde nun neben einer Abteilung für männliche Bewerber auch eine für künftige Lehrerinnen eingerichtet. Die Lehrerinnen-Ausbildung war anfangs allerdings eher allgemeiner Natur und betraf mehr häusliche und sogenannte weibliche Arbeiten, „lavori muliebri“, als die Vermittlung von Lesen und Schreiben. Auch die „patentini“, der Abschluss, den man zur Ausübung des Berufes brauchte, war mehr eine Bestätigung der moralischen Zuverlässigkeit als eine Anerkennung fundierter Kenntnisse und Fähigkeiten.¹²⁷ Dies sollte sich nach und nach jedoch ändern.

Das Inkrafttreten der legge Casati führte zu einem anhaltenden Konflikt mit dem Klerus, der sich seiner Bildungsaufgabe beraubt sah, indem das Gesetz den weltlichen Lehrern und Lehrerinnen den Bildungsauftrag erteilte. Obwohl neben den „neuen“ staatlichen Schulen auch private und kirchlich geführte Schulen erlaubt waren, sprachen sich die Katholiken gegen die Einführung der Schulpflicht aus, denn sie fürchteten die Ausweitung des weltlichen Schulwesens und wollten so den privaten Schulen den Rücken stärken.¹²⁸

Simonetta Soldani bezeichnet in ihrem Aufsatz „Maestre d’Italia“ die Rolle der Schule als ein „sacerdozio civile della nazione“, ein ziviles Priestertum der Nation. Und sie kommt zum überraschenden Schluss, dass gerade Frauen die Protagonistinnen dieses zivilen Priestertums im Kampf gegen den Analphabetismus und in der Vermittlung nationaler Werte waren, und dass sie mit der Zeit ihre männlichen Kollegen sogar zahlenmäßig überholten. Die Ambivalenz der Position der Frauen – einerseits als rechtlich-politisch schwache Mitglieder der Gesellschaft und der Öffentlichkeit¹²⁹ und andererseits als Trägerinnen einer zentralen Rolle im Prozess der nationalen Bildung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – streicht die Autorin besonders heraus:

Ma proprio questa ambivalenza originaria fece sì che le maestre – [...] – si trovassero a svolgere una delicata, preziosa funzione di cerniera tra la dimensione materna e quella civile, tra la religiosità popolare e la nuova cultura laica, tra spazio privato e vita pubblica ...¹³⁰

Gerade diese Ambivalenz bildet Soldani zufolge das Scharnier zwischen Öffentlichem und Privatem, indem die Lehrerinnen als Bindeglied zwischen der religiösen und der neuen laizistischen Kultur agiert.¹³¹

¹²⁷ Simonetta SOLDANI, *Maestre d’Italia*. In: Angela GROPPi (Hg.), *Il lavoro delle donne*, Roma 1996, S. 368.

Eine Ausnahme in ganz Italien aber bildeten die Ausbildungsstätten in Lombardo-Venetio und im Piemonte, die im Herausbilden eines professionellen weiblichen Lehrkörpers einen Schritt voraus waren.

¹²⁸ Vgl. Handreichung des Pädagogischen Instituts des Landes Tirol, S. 75.

¹²⁹ SOLDANI, S. 370.

¹³⁰ SOLDANI, S. 370.

¹³¹ SOLDANI, S. 370.

In Österreich wurde die Schulpflicht mit der thesesianischen Schulreform von 1774 eingeführt, also mehr als ein dreiviertel Jahrhundert früher als in Italien. Der Schulbesuch war damit für alle Kinder zwischen dem 6. und 12. beziehungsweise 13. Lebensjahr verpflichtend, wenn sie nicht von einem Hauslehrer unterrichtet wurden.¹³² Die bisher in den Händen des Klerus gelegene Schulaufsicht wurde weltlichen Kommissaren anvertraut, was in kirchlichen Kreisen, aber auch bei der Landbevölkerung Proteste auslöste. Der Klerus fürchtete die dadurch ermöglichte Interkonfessionalität im Unterricht und bangte letztlich auch um den Fortbestand des katholischen Glaubens, während die Landbevölkerung den neuen Lehrmethoden nicht traute, die Verdrängung lokaler Sprachen durch die in der Schule verwendete Schriftsprache befürchtete und den Bedarf an Kindern als Arbeitskräfte bei der Feldarbeit ins Treffen führte.

Die Schulordnung führte auch erstmals eine planmäßige Berufsausbildung für Lehrer ein: Wer in den Schuldienst eintreten wollte, musste sich mit neuen verbesserten Unterrichtsformen vertraut machen.

Die thesesianische Schulordnung sah aber noch keine Ausbildung für weltliche Frauen vor, erst Joseph II. gründete auf Anregung einer Erzieherin im Jahr 1787 das k. k. Civil-Mädchen-Pensionat, in dem Erzieherinnen und Lehrerinnen ausgebildet werden sollten.¹³³

In der „Politischen Schulverfassung“ von 1805 aber wurde die thesesianisch-josephinische Reform notgedrungen teilweise revidiert, und die kirchliche Schulaufsicht wieder hergestellt. Der Zustand der Schulbauten, aber auch die Qualität des Unterrichts und die Handhabung der Ausbildung riefen in den Folgejahrzehnten ebenso wie die hohe Analphabetenrate in den Kronländern nach einer neuerlichen Reform.

Meilenstein in der österreichischen Schulgeschichte ist die liberale Schulreform, die im Revolutionsjahr 1848 begann und im Reichsvolksschulgesetz von 1869 mündete. Dieses Gesetz war auch für Lehrerinnen von besonderer Bedeutung, denn es schuf die Grundlage für die Gleichstellung der Rechte und Pflichten männlicher und weiblicher Lehrpersonen.¹³⁴

Wegen des heftigen Widerstandes aus der bäuerlichen Bevölkerung und vonseiten des Klerus kam es 1883 zu einer Novellierung des Reichsvolksschulgesetzes, die vor allem Bestimmungen in Hinblick auf Schulbesuchserleichterungen zum Inhalt hatte.

Ich möchte noch einmal festhalten, dass für die Etablierung von Frauen im Lehrberuf neben der Einführung der Schulpflicht die staatliche Verwaltung der Schule als Grundlage zu erachten ist: Paragraph 1 des Reichsvolksschulgesetzes besagt, dass die gesamte Leitung und Aufsicht über Unterrichts- und Erzie-

¹³² Helmut ENGELBRECHT, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs (Bd. 3 Von der Aufklärung bis zum Vormärz), Wien 1986, S. 105.

¹³³ Renate FLICH, Im Banne von Klischees. Die Entwicklung der höheren allgemeinbildenden und höheren berufsbildenden Mädchenschulen in Österreich von 1918 bis 1945 (Reihe Frauenforschung Bd. 4.), Wien 1996, S. 78.

Außerdem: Margret FRIEDRICH, „Ein Paradies ist uns verschlossen...“: zur Geschichte der schulischen Mädchenerziehung in Österreich im „langen“ 19. Jahrhundert, Wien 1999.

¹³⁴ Vgl. Maria OPPITZ, Gehalt und Zölibat. Die Lage der Pflichtschullehrerinnen in Österreich nach dem Reichsvolksschulgesetz (1869) bis zum ersten Weltkrieg (Diplomarbeit), Wien 1994, S. 9

hungswesen dem Staat zusteht. In beiden Ländern, sowohl in Italien als auch in Österreich, wurde also der Kirche die Bildungsaufgabe entzogen, so konnten neue Protagonistinnen die Bühne betreten.

3.2. Bürgerstöchter, Nonnen und Waisen

Simonetta Soldani siedelt die soziale Herkunft der nun in den Schuldienst eintretenden Lehrerinnen zwischen Klein-, Mittel- und gehobenem Bürgertum an.¹³⁵ Frauen, die bisher keine Möglichkeit gehabt hatten, finanziell auf eigenen Beinen zu stehen, ergriffen nun diese Chance. Der Besuch einer höheren Schule war für diese Frauen ganz neu, vor allem der Schulen, die weltlich und öffentlich waren.¹³⁶

Im Süden Italiens waren die meisten „neuen“ Lehrerinnen Nonnen oder junge Frauen, die in karitativen Einrichtungen, wie zum Beispiel einem Waisenhaus, aufgewachsen waren. Nur in der Obhut der Kirche und ihrer Institutionen konnten junge Frauen hier diesen noch so ungewöhnlichen Beruf ausüben. Anzumerken ist auch, dass es in Regionen, wo der Anteil des Mittelstandes an der Bevölkerung sehr gering war, sehr schwierig war, Frauen für den Lehrberuf zu gewinnen.¹³⁷

Allein die Kosten der Ausbildung zur Lehrerin bewirkte, dass ein Großteil der Lehrerinnen aus wohlhabendem bürgerlichen Hause stammte. Ein Artikel der Österreichischen Lehrerinnen-Zeitung bestätigt dies auch: Die Väter der Abiturientinnen waren oft Beamte, Lehrer, Ärzte, Journalisten, Offiziere ... Andererseits waren 23 % der Kandidatinnen jedoch Waisen.¹³⁸ Diese Angaben beziehen sich auf die Stadt Wien. Es wäre interessant zu wissen, welcher sozialen Herkunft die Lehrerinnen aus den Kronländern waren. Dazu gibt es aber keine Untersuchungen. Wie auch in Italien gab es mit Sicherheit Unterschiede zwischen städtischem und ländlichem Raum.

In Deutschland hat der Trend zum längeren Schulbesuch heranwachsender bürgerlicher Mädchen für das Ansteigen der Anzahl an Lehrerinnen sicher auch eine Rolle gespielt. Außerdem war der Beruf der Lehrerin die einzige Erwerbstätigkeit, deren Ausübung mit dem bürgerlichen Stand vereinbar war. Die akademischen Berufe blieben den Frauen in Deutschland, Österreich und Italien weiterhin verschlossen – wie auch in anderen Ländern Europas.¹³⁹

3.3. Ausbildungsstätten und Ausbildungsverlauf

Wegen des großen Bedarfs an LehrerInnen nach Einführung der Schulpflicht in Italien im Jahr 1859 waren, wie weiter oben bereits erwähnt, die Anforderungen an den Abschluss, den eine Lehrerin brauchte, um den Dienst an einer öffentlichen Schule antreten zu können, eher bescheiden und bei den Prüfungen waltete großzügige Nachsicht. Für einen solchen Abschluss war der Besuch der dafür vorgesehe-

¹³⁵ SOLDANI, S. 379.

¹³⁶ SOLDANI, S. 379.

¹³⁷ SOLDANI, S. 372.

¹³⁸ Vgl. Irene MITTERER, Die Lehrerin in Österreich von 1869 bis zum ersten Weltkrieg (Diplomarbeit), Wien 1992, S. 77.

¹³⁹ Vgl. Claudia HUERKAMP, Die Lehrerin. In: Ute Frevert (Hg.), Der Mensch des 19. Jahrhunderts, Frankfurt a.M. 1999, S. 199.

nen „scuole normali“ nicht notwendig, es genügte auch die Absolvierung von Kursen, die oft nur zwei, drei oder vier Monate dauerten, manchmal sogar nur wenige Wochen. Diese „conferenze magistrali“ oder „addestramento al metodo“ waren, wie man sich gut vorstellen kann, höchst oberflächlich. Sie wurden aber von Frauen wie von Männern zahlreich genützt, da sie weniger lange dauerten als die „corsi normali e magistrali“ und im Jahr 1861 festgelegt worden war, dass jede/r, der beziehungsweise die unterrichten wollte, zur entsprechenden Prüfung antreten könne, unabhängig davon, wo und wie er oder sie sich darauf vorbereitet hatte. Die Unterrichtsqualität und die Inhalte, die in den „corsi magistrali e normali“ geboten wurden, waren zudem nicht wesentlich umfassender, da sie meist auf den Stoff der Elementarschulen zugeschnitten waren und dem Prinzip folgten, dass es nicht notwendig sei, mehr zu wissen, als man unterrichten würde.

In den 1890er Jahren gab es allerdings einen Kurswechsel: Die Regierung vertrat nunmehr die Meinung, dass Frauen, die im Namen des Königreichs Italiens lehrten und nationale Inhalte vermitteln sollten, genaueste Kenntnisse der italienischen Sprache, der Mathematik, der Geschichte und Geographie, der Chemie, der Physik und der Biologie, der Pädagogik und der Gymnastik haben sollten.

Die Festlegung einer einheitlichen Ausbildung für Lehrerinnen in Österreich erfolgte durch das Reichsvolksschulgesetz. Diese war nun identisch mit jener der männlichen Lehrpersonen, der Unterricht erfolgte allerdings getrennt. Somit stand dem Zugang weiblichen Lehrpersonals zu öffentlichen Schulen kein rechtliches Hindernis mehr im Weg. Allerdings stießen die zahlreichen neugebackenen Lehrerinnen in der Öffentlichkeit und vor allem bei ihren männlichen Berufskollegen auf Widerstand. Letztere befürchteten die Konkurrenz der Kolleginnen und warnten vor der Verweiblichung der Schule, was ihrer Meinung nach einem Rückschritt gleichkam.¹⁴⁰

Ausbildungsstätte waren die Lehrerbildungsanstalten, die schon 1863/64 eingerichtet worden waren. Erst 1869 erfolgte aber deren Ausbau. Im Alter von 15 Jahren konnte ein Mädchen dort aufgenommen werden, nachdem es eine Aufnahmeprüfung an der Unterrealschule oder am Untergymnasium abgelegt hatte. Im Jahr 1883 wurden die Aufnahmekriterien etwas herabgesetzt, das heißt, für die Aufnahme reichte eine Prüfung über den Stoff der Bürgerschule. An den 21 Lehrerbildungsanstalten¹⁴¹ der Kronländer herrschte sehr großer Andrang, viele Mädchen besuchten die letzte Klasse der Bürgerschule zwei, drei Mal, um die Zeit bis zur Aufnahme in die Lehrerbildungsanstalt zu überbrücken. Renate Flich erklärt diesen Ansturm erstens damit, dass der Beruf gesellschaftlich anerkannt war und auch im Bürgertum toleriert wurde, weil die Frau zwar nicht als leibliche Mutter, aber als geistige Mutter agierte, was gut ins bürgerliche Frauenbild passte. Zweitens drängten auch jene Bürgerstöchter, die sich zwar wei-

¹⁴⁰ Helmut ENGELBRECHT, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs (Bd. 4 Von 1848 bis zum Ende der Monarchie), Wien 1986, S. 280.

¹⁴¹ Gilt für das Jahr 1874

terbilden wollten, deren Eltern aber nicht in der Lage waren, eine Ausbildung an einer „höheren Töchterschule“ oder an einem Lyzeum zu finanzieren, in die Lehrerbildungsanstalten. Die Ausbildung zur LehrerIn war unentgeltlich.¹⁴²

Die Lehrgegenstände der vier Jahre dauernden Ausbildung waren: „Religion, Pädagogik mit praktischen Übungen, Unterrichtssprache, Geographie, Geschichte, Arithmetik und geometrische Formenlehre, Naturgeschichte, Naturlehre, Schönschreiben, Freihandzeichnen, Musik, weibliche Handarbeiten, Turnen.“¹⁴³ Der Lehrplan der männlichen Lehramtskandidaten enthielt zusätzlich zu Geschichte noch vaterländische Verfassungslehre, statt Arithmetik und geometrischer Formenlehre lernten sie Mathematik und geometrisches Zeichnen. Der Handarbeitsunterricht der Lehrerinnen wurde bei den Männern durch Landwirtschaftslehre ersetzt.¹⁴⁴ In Tirol zum Beispiel blieb dieser Unterrichtsplan bis 1962 in Kraft.¹⁴⁵

Der Erwerb einer Reifeprüfung an einer Lehrerbildungsanstalt berechnete zu einer provisorischen Anstellung an einer öffentlichen Volksschule. Nach zwei Jahren mussten sich die LehramtskandidatInnen der Lehrbefähigungsprüfung unterziehen, die schließlich zu einer definitiven Anstellung führte.¹⁴⁶

Drei weitere zufriedenstellende Jahre im Schuldienst berechtigten eine Volksschullehrerin, die Prüfung zur Bürgerschullehrerin abzulegen.¹⁴⁷ In den Lehrerbildungsanstalten bestand für Frauen zudem die Möglichkeit der Ausbildung zur „Arbeitslehrerin“, die für den Handarbeitsunterricht zuständig war.

Bevor die Ausbildung für Lehrerinnen vereinheitlicht wurde, gab es für Frauen wenig Möglichkeiten einer Ausbildung zur Lehrerin. Sie konnten versuchen, die Lehramtsprüfung nach privater Vorbereitung an einer Haupt- oder Normalschule abzulegen, oder aber sie besuchten den pädagogischen Lehrkurs zur Bildung weiblicher Lehrpersonen bei den Ursulinen in Wien, der im Jahr 1840 von Kaiser Ferdinand I. bewilligt worden war.¹⁴⁸ Auch in Tirol beschränkten sich die Möglichkeiten einer Ausbildung zur Lehrerin auf Klöster, wie zum Beispiel jene der Ursulinen, der Englischen Fräulein oder der Barmherzigen Schwestern.

In Tirol wurden nach Erlass des Reichsvolksschulgesetzes Lehrerbildungsanstalten in Innsbruck, Trient und Rovereto errichtet. Die erwähnte private Lehrerinnenausbildung in Klöstern wurde zwar weiterhin erlaubt, aber wenn die Klöster die von den Behörden gestellten Bedingungen nicht erfüllen konnten, wurde ihnen das Öffentlichkeitsrecht entzogen. Daraufhin gaben die meisten Klöster die Lehrerinnenausbildung auf. Lediglich die Barmherzigen Schwestern in Zams und die Englischen Fräulein in Meran

¹⁴² FLICH, S. 80, 81.

¹⁴³ §30 Reichsvolksschulgesetz, zitiert nach OPPITZ, S. 18.

¹⁴⁴ Vgl. OPPITZ, S.18 ff.

¹⁴⁵ Johann ROTTENSTEINER, Kleines Lexikon der Schulgeschichte Tirols. In: PÄDAGOGISCHES INSTITUT FÜR DIE DEUTSCHE SPRACHGRUPPE (Hg.), Auf den Spuren der eigenen Schulgeschichte (Handreichung), Bozen 1993, S. 57.

¹⁴⁶ Vgl. MITTERER, S. 24.

¹⁴⁷ Vgl. OPPITZ, S. 22.

¹⁴⁸ Vgl. MITTERER, S. 18.

fürten die Ausbildung weiter. Die Absolventinnen mussten die Reifeprüfung aber an einer öffentlichen Lehrerbildungsanstalt ablegen.¹⁴⁹

3.4. Ein neues Selbstbewusstsein

Die Zahl der angestellten Lehrerinnen stieg, wie auch in Italien, merklich an: Im Jahr 1871 gab es 1.646 Lehrerinnen an den Volks- und Bürgerschulen der österreichischen Reichshälfte, im Jahr 1880 waren es 4.791, 1890 zählte man 7.552 und im Jahr 1903 konnte man 14.044 weibliche Lehrkräfte verzeichnen.¹⁵⁰

Im Jahr 1860 zählte man in Italien ca. 10.000 Lehrerinnen an öffentlichen und privaten Schulen, im Jahr 1872 waren es ca. 15.000, das heißt, es gab einen Anstieg um 50 % in nur zehn Jahren. Im Schuljahr 1875/76 überholten die Lehrerinnen die Lehrer zahlenmäßig mit 23.818; 32.430 waren es im Jahr 1886, etwa 42.000 im Jahr 1907 und 1914 belief sich ihre Zahl bereits auf 55.000.¹⁵¹

Claudia Huerkamp sieht in ihrer Studie über „Die Lehrerin“ in der veränderten Haltung bürgerlicher Mädchen in Deutschland, nicht länger zu akzeptieren, dass andere über ihr Schicksal entschieden,¹⁵² die Grundlage eines neuen Selbstbewusstseins. Lehrerinnen waren oft auch in der Frauenbewegung organisiert, waren Vorkämpferinnen für das Frauenwahlrecht und setzten sich für die Erweiterung der Berufsmöglichkeiten bürgerlicher Frauen ein.¹⁵³ Vergleichbar war die Situation in Österreich¹⁵⁴ und Italien. Zu nennen sind zum Beispiel Maria Cleofe Pellegrini und Maria Montessori als italienische Vertreterinnen, Auguste Fickert und Marie Schwarz als österreichische Vertreterinnen.

Die Figur der Lehrerin wurde auch zu einem sehr beliebten Sujet berühmter Autoren wie Tolstoj, Pirandello, Fontane, Verga ...

3.5. Die Gehaltsfrage

Das Gehalt von Frauen im Schuldienst betrug rund ein Viertel bis ein Drittel weniger als jenes der männlichen Kollegen. Dies hatte zur Folge, dass Gemeinden lieber Frauen einstellten, denn sie kosteten weniger. Dies war nicht nur in Deutschland der Fall, sondern stellte ein durchaus gesamteuropäisches Phänomen dar.¹⁵⁵

Die Gehälter der Tiroler Lehrerinnen, die 73 bis 74 % eines Lehrergehalts ausmachten, lagen im Vergleich mit den anderen Kronländern ganz unten.¹⁵⁶ Das Reichsvolksschulgesetz sah zwar eine gleichbe-

¹⁴⁹ Vgl. ROTTENSTEINER, S. 56.

¹⁵⁰ Zitiert nach OPPITZ, S. 36.

¹⁵¹ SOLDANI, S. 371 ff.

¹⁵² Vgl. HUERKAMP, S. 179.

¹⁵³ HUERKAMP, S. 179.

¹⁵⁴ Vgl. Birgitta BADER-ZAAR, Bürgerrechte und Geschlecht. Zur Frage der politischen Gleichberechtigung von Frauen in Österreich, 1848-1918. In: Ute Gerhard (Hg.), Frauen in der Geschichte des Rechts. Von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart, München 1997, S. 547-562.

¹⁵⁵ HUERKAMP, S. 178.

¹⁵⁶ HUERKAMP, S. 193.

rechtigte Entlohnung der Lehrer und Lehrerinnen vor, da die Besoldung aber in den Händen der Kronländer lag, verdienten Lehrerinnen teilweise bis zu 20 % weniger als die männlichen Lehrkräfte.¹⁵⁷

In Italien verhielt es sich ähnlich: Die Lehrerinnen verdienten auf Grundlage der legge Casati um ein Drittel weniger als die Lehrer.¹⁵⁸ Im Jahr 1886 versuchte man, dieses Missverhältnis etwas auszugleichen, um zu verhindern, dass die Gemeinden die weiblichen Lehrkräfte wegen der geringeren Kosten ausnutzten. Oft wurden die Gehälter zudem verspätet oder gar nicht ausbezahlt. Dies versuchte man durch die 1893 erlassenen Gesetze in den Griff zu bekommen.¹⁵⁹ Im Zuge von Gesetzesänderungen zwischen 1903 und 1911 wurden die Mindestlöhne erhöht, die Schere zwischen den einzelnen Gehaltsklassen verkleinert, und es wurde gewährleistet, dass die Höhe der Bezahlung der geleisteten Arbeit entsprach. Der erhoffte Ausgleich zwischen den Gehältern der Lehrer und Lehrerinnen konnte jedoch nicht verwirklicht werden. Immerhin galt mit der legge Credaro ab 1911 der Mindestlohn von 1.000 Lire nun auch für Frauen. Der Entscheidungsfreiheit der Gemeinden wurde sukzessive Grenzen gesetzt, und der Staat schaltete sich zusehends stärker in Bildungsfragen ein, was sich für das Lehrpersonal ebenfalls positiv auswirkte.¹⁶⁰

Das Vorgehen der Gemeinden bei der Entlassung von Lehrpersonal war teilweise unverschämt: Lehrpersonal wurde entlassen, bevor es in den Genuss einer Gehaltserhöhung gekommen war oder den Anspruch auf eine Pension erreicht hatte. Dies rief klarerweise Unzufriedenheit und Klagen unter der LehrerInnenschaft hervor.¹⁶¹

Die unbefriedigende Gehaltssituation war sicher mit ein Grund, warum in Italien die Zahl der nicht verheirateten Lehrerinnen hoch war, auch wenn es den Zölibat für Lehrerinnen nicht gab. Die Bindung einer Lehrerin an eine Familie bedeutete den Verlust ihrer finanziellen Unabhängigkeit, da sie den Beruf meist aufgeben musste. Beides, Familie und Beruf unter einen Hut zu bringen, war aber mit den herrschenden Arbeitsbestimmungen unmöglich, worauf unten näher eingegangen wird. Die Möglichkeit der Mithilfe und der Unterstützung eines Dienstmädchens im Haushalt und in der Kinderbetreuung konnte ich lediglich in der Nachkriegszeit feststellen.

3.6. Warum Zölibat?

Ich möchte in diesem Abschnitt einige Gründe darlegen, weshalb es in der Schweiz, in Deutschland und in einigen Kronländern Österreichs – in Böhmen, Görz und Gradiska, Kärnten, Vorarlberg und Salzburg – zum Zölibatsbeschluss für Lehrerinnen kam. Exemplarisch in ihrer Aussagekraft und als Quelle für die Argumentationslinien sollen hier die Verhandlungsprotokolle des Tiroler Landtags in Zusammenhang mit

¹⁵⁷ FLICH, S. 82.

¹⁵⁸ SOLDANI, S. 378.

¹⁵⁹ SOLDANI, S. 385.

¹⁶⁰ SOLDANI, S. 390.

¹⁶¹ SOLDANI, S. 395.

der Abschaffung des Zölibats vom 16. Jänner 1920 dienen. Die Tiroler Volkspartei als vehemente Befürworterin des Zölibats ging von einer Unvereinbarkeit des Berufs der Lehrerin und der Rolle als Mutter aus. Außerdem könne eine Lehrerin im „Mutterschaftsstadium“, also während der Schwangerschaft, ihre Arbeit nicht mit vollem Einsatz leisten.¹⁶²

Die Sozialdemokraten in der Opposition brachten zur Verteidigung der Berufstätigkeit verheirateter Lehrerinnen vor, dass die Ausbildung für beide Geschlechter dieselbe sei, diese für eine Lehrerin aber mit ihrer Verheiratung wertlos wurde.¹⁶³ Die einzige Problematik, die sich für die Sozialdemokraten in Bezug auf verheiratete Lehrerinnen stellte, war der Kostenfaktor. Ihr Lösungsvorschlag war die Gründung eines Fonds, um die Substitutionskosten, die durch die Bezahlung der Karenzvertretung zusätzlich zur Weiterbezahlung der Lehrerin in Mutterschaft entstanden, abdecken zu können.¹⁶⁴

Der christlich soziale Abgeordnete Haidegger, Weltpriester und Professor am Priesterseminar in Brixen, befürchtete außerdem, eine schwangere Lehrerin könnte ein „unmittelbares Objekt sexueller Aufklärung“ darstellen, was den Schulkindern nicht zuzumuten sei.¹⁶⁵ Des Weiteren würden die SchülerInnen unter der Abwesenheit der Lehrerin leiden, wenn diese etwa wegen Krankheit der eigenen Kinder ausfiel, ebenso wie ihre eigenen Kinder durch die berufsbedingte Abwesenheit der Mutter Schaden nehmen würden. Die doppelte Belastung bedeute eine Schädigung der Mutter und zugleich auch eine Schädigung des Nachwuchses.¹⁶⁶

Von den Zölibatbefürwortern wurde auch nicht eingesehen, dass Frauen in allen Punkten, nicht nur in der Gehaltsfrage zum Beispiel, dieselben Rechte eingeräumt werden sollten wie Männern.¹⁶⁷

Auch der Katholische Tiroler Lehrerverein sprach sich für den Zölibat aus. Auch hier war man der Meinung, dass die Doppelbelastung sowohl der Lehrerin als auch dem Schulbetrieb schade. Vermutlich aber war der Hauptgrund der Befürwortung des Heiratsverbots die Angst vor dem Verlust von Dienstposten an die Frauen. Auf den Arbeitsmarkt wirkte sich der Zölibat aus Lehrersicht positiv aus.¹⁶⁸

3.7. Wo war das Eheverbot wirksam?

In Tirol trat der Zölibat im Unterschied zu anderen Kronländern erst 1892 in Kraft, bedingt durch den heftigen Widerstand konfessioneller Kreise gegenüber dem Reichsvolksschulgesetz insgesamt, durch das ihnen wesentliche Befugnisse im Bereich des Schulwesens entzogen worden wären. So waren mehrere Spezialgesetze auf der Ebene des Landtags zur Durchführung des Reichsvolksschulgesetzes nötig. Das klerikal dominierte Tirol aber zögerte die Umsetzung hinaus, indem es die erforderlichen Ge-

¹⁶² Franz HASELWANTER, Die Entwicklung des Volks- und Bürgerschulwesens in den Jahren 1910 bis 1927 (Dissertation), Innsbruck, 1985, S. 194.

¹⁶³ HASELWANTER, S. 195.

¹⁶⁴ HASELWANTER, S. 195.

¹⁶⁵ HASELWANTER, S. 199.

¹⁶⁶ HASELWANTER, S. 200.

¹⁶⁷ HASELWANTER, S. 195.

¹⁶⁸ HASELWANTER, S.200.

setze nicht erließ.¹⁶⁹ Umso länger blieb das Zölibatsgesetz dann in Geltung: Im Jahr 1938 war es immer noch in Kraft und damit länger als in jedem anderen Kronland.¹⁷⁰ Im Jahr 1938 wurde das Zölibatsgesetz in Tirol schließlich abgeschafft, während es in Südtirol schon Anfang der 1920er Jahre nicht mehr gültig war.¹⁷¹ Nicht nur Südtiroler Lehrerinnen sondern auch Lehrende im Trentino waren in der Zeit der Habsburgermonarchie von dieser Regelung betroffen, dort galt der Zölibat bis zum Inkrafttreten faschistischer Gesetze im Jahr 1922.

Heiratsverbot für LehrerInnen herrschte – wie bereits angemerkt – ebenfalls in Böhmen, Görz und Gradiška, Kärnten, Vorarlberg und Salzburg. In diesen Kronländern war das Gesetz schon seit 1870 beziehungsweise 1875 in Kraft und dieses besagte, dass die Verheiratung einer weiblichen Lehrperson als freiwillige Dienstentsagung angesehen werde.¹⁷²

In der Bukowina, in Galizien, Krain und Mähren war die Verheiratsfrage anders geregelt: Entweder beim Landesschulrat oder beim Bezirksschulrat konnte beziehungsweise musste um eine Genehmigung der weiteren Berufsausübung im Sinne einer „Gnade“ angesucht werden. Erfolgte dieses Ansuchen nicht oder wurde die Gnade nicht gewährt, so bedeutete eine Eheschließung auch in diesen Ländern eine freiwillige Dienstentsagung.¹⁷³

In Deutschland galt der Lehrerinnenzölibat bis 1919, die Weimarer Reichsverfassung von 1919 hob diese Ausnahmebestimmung gegen weibliche Beamte auf. Man muss dazu sagen, dass die Proteste gegen dieses Gesetz äußerst spärlich waren, da auch bürgerliche Frauen selbst nicht an die Vereinbarkeit von Ehe, Familie und Beruf glaubten. Der Beruf der „Gattin, Hausfrau und Mutter“ fordere die volle Kraft der Frau und könne – so die Ansicht von Frauen, aber auch von konfessionellen Lehrerverbänden – nicht miteinander verknüpft werden.¹⁷⁴ Der Verzicht der Lehrerinnen auf den Beruf nach ihrer Verheiratung könne zudem die Qualität ihrer Tätigkeit bezeugen. Qualität wird hier mit der Beschäftigung mit nur einem Beruf, nämlich dem Lehrberuf, in Verbindung gebracht. Die Ausführung zweier Berufe, jener der Lehrerin und jener der Mutter, bedeute einen Qualitätsverlust.

Auch dort, wo der Zölibat nicht vorgeschrieben war, verzichteten viele Lehrerinnen nach ihrer Heirat oder nach der Geburt eines Kindes auf die Ausübung des Berufes, denn äußerst ungünstige Mutterschutzgesetze machten die Kombination schwierig. Bis in die 1960er Jahre mussten die Lehrerinnen in Deutschland bereits vier Wochen nach der Geburt eines Kindes ihren Dienst wieder antreten und die Betreuung des Säuglings Verwandten oder bezahlten Kräften übergeben.¹⁷⁵ Im Südtirol der 1950er Jahre durfte eine Frau zumindest die ersten acht Wochen nach der Geburt dem Schuldienst fern bleiben.¹⁷⁶

¹⁶⁹ Vgl. OPPITZ, S. 15.

¹⁷⁰ HASELWANTER, S. 200.

¹⁷¹ Gottfried SOLDNERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 1: Abschied vom Vaterland), Bozen 1999, S. 191.

¹⁷² OPPITZ, S. 61, 62.

¹⁷³ OPPITZ, S. 63.

¹⁷⁴ HUERKAMP, S. 196.

¹⁷⁵ HUERKAMP, S. 198.

¹⁷⁶ LEHRER ZEITUNG, 1. September 1951, Dienstabwesenheit werdender Mütter.

Weder Italien, England noch die USA kannten einen formalen Zölibat, trotzdem war die Anzahl verheirateter Lehrerinnen sehr gering. Das lässt darauf schließen, dass der häufige Ledigenstatus von Lehrerinnen nicht allein auf das Heiratsverbot zurückzuführen ist. In Italien zum Beispiel musste eine schwangere Lehrerin für die Kosten ihrer Stellvertreterin vor und nach der Geburt selbst aufkommen.¹⁷⁷ Außerdem gab es hier den moralischen Konsens einer breiten Öffentlichkeit (Katholiken, Liberale und Sozialisten), dass Frauen, die außer Haus einem Beruf nachgingen – Lehrerinnen, aber vor allem auch Frauen in Pflegeberufen – ledig zu bleiben hätten. In bürgerlichen Kreisen war es nahezu unvorstellbar, dass eine verheiratete Frau einem Beruf nachging, da sie doch voll und ganz mit Ehe, Haushalt und Kinderpflege beschäftigt sei.¹⁷⁸ Einige Gemeinden Italiens verboten sogar die Verheiratung von Lehrerinnen oder verhinderten eine solche indirekt mit der Begründung, dass die Frauen ohnehin in ihrer pädagogischen Funktion eine Mutterrolle übernehmen könnten und sich ausschließlich ihrer Arbeit widmen sollten.¹⁷⁹ Frankreich stellt ein beeindruckendes Gegenbeispiel dar: Die Dritte Republik sorgte für eine deutliche Besserstellung der Elementar- und Sekundarlehrerinnen und akzeptierte durchaus auch verheiratete Lehrerinnen. Im Jahr 1898 war die Hälfte aller Lehrerinnen in Frankreich verheiratet, und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein wies Frankreich im Vergleich zu den anderen europäischen Ländern den höchsten Anteil an verheirateten Lehrerinnen auf.¹⁸⁰

3.8. Lehrerinnen im Faschismus

Für weibliche Lehrpersonen hielt der Faschismus diverse Aufgaben bereit: als Mitarbeiterinnen des „Fascio femminile“, als Gruppen-Leiterinnen der „piccole italiane“ oder „giovani italiane“, als Beauftragte für Sport, Kultur oder Propaganda, als Inspektorinnen der „Figli della Lupa“, als Patinnen der „croce rossa“ usw.; Mussolini beabsichtigte damit eine Aufwertung der politischen Rolle der „donna italiana“, was für diese Zeit außergewöhnlich und neu war. Er stachelte den Ehrgeiz, die Ambitionen, das Karrieredenken der Lehrerinnen an und versuchte damit, die Unzufriedenheit über diverse Missstände, mit denen Frauen im Lehrberuf konfrontiert waren, zu überdecken.¹⁸¹

Die Situation der Lehrerinnen während des Faschismus war alles andere als rosig. Sie waren von der Arbeitslosigkeit stärker betroffen als die Lehrer, da ein Großteil der Arbeitsplätze für Männer reserviert war. Die Arbeitslosigkeit der LehrerInnen war in Italien infolge der Wirtschaftskrise zwischen 1930 und 1940 am höchsten. Oft waren sie gezwungen, weit entfernte und abgelegene Arbeitsplätze am Land anzunehmen. Ester De Fort beschreibt diese Lehrerinnen als einzig und allein auf die Schule zentriert, streng, isoliert und ungesellig. Auch wenn ledige Frauen im Gegensatz zu Junggesellen vom faschisti-

¹⁷⁷ HUERKAMP, S. 198.

¹⁷⁸ Vgl. COVATO, S. 30.

¹⁷⁹ COVATO, S. 31.

¹⁸⁰ HUERKAMP, S. 198,199.

¹⁸¹ Antonio SANTONI RUGIU, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma 2006, S. 113, 114.

schen Regime nicht mit einer Steuer belastet wurden, traf es ledige Frauen dennoch besonders hart: Für verheiratete Lehrerinnen war es nämlich ein Leichtes, in die Nähe ihres Wohnortes versetzt zu werden, während ledige Frauen meist an dem Arbeitsplatz blieben, wo sie angefangen hatten und keine Chance auf Versetzung hatten. Dabei wurde auch nicht berücksichtigt, ob eine ledige Lehrerin über eine höhere Punkteanzahl verfügte oder nicht. Lehrerinnen, die sich im Dienste des Regimes hervorgetan hatten, wurden jedoch gegenüber jenen, die sich nicht in diesem Sinne engagierten, bevorzugt.¹⁸²

Der Faschismus bediente sich einer „retorica muliebre“, einer weiblichen Rhetorik: Hier begegnet uns die Beschreibung der Schule als zweite Familie, in der sich eine liebevolle Lehrerin gleich einer Mutter um die SchülerInnen kümmert. Ziel sollte es sein, die Schülerinnen nicht nur im Geiste zu erziehen, sondern auch das moralische Empfinden dieser zukünftigen „donne italiane“ zu heben – so die Aussagen einer Lehrerin einer ersten Mädchenklasse.¹⁸³ Eine Lehrerin einer zweiten Mädchenklasse berichtete, dass die Schule jene Quelle sei, welche die Lehrerin und die Schülerinnen einander näher bringe, um ihren Geist zu erheben, um die zarten Seelen zu führen und die Ideale des Vaterlandes zu verstehen.¹⁸⁴

Um das gesetzlich nicht verbotene Doppelverdienertum einzuschränken, versuchte das faschistische Regime den Eintritt von Frauen in die Arbeitswelt, wo es nur ging, zu verhindern. Auf dem Sektor des Lehrberufes wirkt sich dies besonders auf die höheren Schulstufen aus. Im Jahr 1927 wurden die Frauen vom Unterricht der Fächer Literatur, Philosophie und Geschichte in Lyzeen ausgeschlossen, an Universitäten mussten Frauen das Doppelte an Gebühren zahlen und zu Wettbewerben für die Leitung von Oberschulen wurden sie nicht mehr zugelassen. Diese Entwicklung stellte einen markanten Rückschritt gegenüber der liberalen Ära dar, in der Frauen als Lehrerinnen auch der Zugang zu höheren Schulen offen stand. Simonetta Ulivieri schätzt, dass diese Art von Schule, charakterisiert durch die vorwiegend männliche Präsenz in den Einrichtungen höherer Schulbildung und durch ausschließlich männliche Führungskräfte, bis in die späten 1960er Jahre und darüber hinaus weiter existiert habe und erst durch die neue feministische Bewegung und die von ihr beeinflussten jungen Studentinnen und Lehrerinnen modifiziert worden sei.¹⁸⁵

Deutschsprachige Lehrerinnen waren während des Faschismus an den öffentlichen Schulen Südtirols nicht zu finden, wohl aber unterrichteten sie in den im Laufe der 1920er und 1930er Jahre von Kanonikus Michael Gamper ins Leben gerufenen geheimen Katakombenschulen. Zu einer entsprechenden Ausbildung wurden meist junge Mädchen herangezogen, die noch keinem festen Beruf nachgingen.

¹⁸² SANTONI RUGIU, S. 122.

¹⁸³ Vgl. SANTONI RUGIU, S. 115.

¹⁸⁴ SANTONI RUGIU, Übersetzung eines Zitats S. 115.

¹⁸⁵ Simonetta ULIVIERI, Donne e insegnamento dal dopoguerra a oggi. La femminilizzazione del corpo insegnante. In: Simonetta ULIVIERI (Hg.), Essere donne insegnanti: storia, professionalità e cultura di genere, Torino 1996, S. 50 ff.

LehrerInnen, die im Zuge des Faschismus ihres Amtes enthoben worden waren, konnte man nicht ausreichend bezahlen, deshalb kamen sie für diese Stellen nicht in Frage. Es sei denn, sie arbeiteten aus einem überzeugten Idealismus heraus.

Die Ausbildungskurse für die Katakombenlehrerinnen fanden teilweise in Österreich und Deutschland statt und dauerten einige Wochen oder Monate. Die Organisation der Katakombenschulen lag hauptsächlich in Frauenhänden. Eine von diesen engagierten Frauen war Maria Nicolussi alias Tante oder Tante Moi, wie sie zur Tarnung im ganzen Lande genannt wurde. Sie suchte geeignete Mädchen aus, testete sie und unterrichtete selbst das Fach Deutsch.¹⁸⁶ Der Unterricht erfolgte nicht nur im Marieninternat in Bozen, sondern auch im Palais Toggenburg, in Grado an der Adria, im Pfarrheim von Sarns in Brixen und an anderen Orten. Die begabtesten Mädchen erhielten bei Emma von Leurs, der aus dem Schuldienst entlassenen Direktorin der Bozner Mädchenschule, in München eine einjährige Ausbildung in den Gegenständen, die auch an der Lehrerbildungsanstalt auf dem Unterrichtsplan standen.¹⁸⁷

Alle Beteiligten waren zu großer Vorsicht aufgerufen, um nicht denunziert zu werden, denn mit der Präsenz faschistischer Helfershelfer musste ständig gerechnet werden. Die Strafen für verbotene Ausübung der Unterrichtstätigkeit oder Organisation derselben waren u. a. Inhaftierung und Verbannung. Angela Nikoletti, eine begeisterte Junglehrerin aus Kurtatsch, wurde wegen geheimer Unterrichtstätigkeit inhaftiert; sie holte sich in Haft ein Lungenleiden, an dem sie 25-jährig starb. Dr. Josef Noldin wurde für zwei Jahre auf die Liparischen Inseln verbannt und starb nach seiner Rückkehr 41-jährig in Bozen.¹⁸⁸ Auch beim „Völkischen Kampfring Südtirols“ (VKS) waren hauptsächlich Frauen in der Organisation von Notschulen aktiv. Führende Kraft war die Villnösser Lehrerin Josefine Leitgeb. Die jungen Frauen absolvierten die Ausbildung zur Lehrerin u. a. auch in Berlin. Kanonikus Michael Gamper stand dieser Gruppe – „Mädelschaft“ genannt –, wie an anderer Stelle bereits angemerkt, sehr kritisch gegenüber: Im Deutschunterricht werde mit Spielen begonnen, dann würden Kinderreigen getanzt, Märchen erzählt und am Ende würde ein lustiges Tiroler „Liedl“ gesungen. Auch der Name Rosa Rudolph ist in diesem Zusammenhang zu erwähnen: Sie war die Leiterin des städtischen Kindergartens in Bozen und gründete eine Mädchengruppe großdeutscher Gesinnung. Diese Mädchen unterrichteten in Kindergärten und Schulen, die in Privathäusern eingerichtet worden waren.¹⁸⁹

3.9. Lehrerinnen in der Nachkriegszeit

„È passato il fascismo, è passata la guerra, si sta svolgendo sotto i nostri occhi una delle epoche più intricate e tragiche che la storia ricordi, [...] ma la scuola non vede, non ode, non partecipa,“¹⁹⁰ kritisiert

¹⁸⁶ Judith RAICH, Katakombenschulen. Ein Beitrag zur pädagogischen Widerstandarbeit (Diplomarbeit), Innsbruck 1993, S. 60 ff.

¹⁸⁷ SEBERICH, S. 86.

¹⁸⁸ Luise WALDNER, Die deutschen Volksschulen in Südtirol. In: Der Schlern 1965, S. 44.

¹⁸⁹ SEBERICH, S. 88.

¹⁹⁰ SANTONI RUGIU, S. 123.

Dina Bertoni Jovine, Pädagogin, Journalistin und Universitätsdozentin, die immobile Haltung der Schule und LehrerInnenschaft. Viele Lehrpersonen waren auf so umwälzende Veränderungen nicht vorbereitet. Nicht einmal die Lehrerinnen, die mit der Rückkehr der Demokratie im Jahr 1946 endlich auch das Wahlrecht erhalten hatten, nahmen an den Debatten zur Neuordnung des italienischen Schulwesens teil. Stereotype aus der Zeit des Faschismus und davon herrührende Bilder einer staatskonformen Schule und einer politisch wie schulpolitisch passiven LehrerInnenschaft waren in der Öffentlichkeit sehr präsent: Lehrkräfte an staatlichen Schulen würden sich nicht einer Gewerkschaft anschließen, geschweige denn als staatliche Bedienstete gegen den Staat in einen Streik treten.¹⁹¹

Nach der Beseitigung der faschistischen Gesetze lag dem Einstieg junger Frauen in den Lehrberuf kein Hindernis mehr im Weg. Simonetta Ulivieri ortet im Vergleich zum 19. Jahrhundert und zur faschistischen Ära in der Nachkriegszeit zwei Konzepte des Lehrerinnenberufs, eines, das auf „alte“ Bilder rekurriert, und eines, das einen neuen Ansatz darstellt. Das erste Modell charakterisiert sie folgendermaßen: „Se dunque nell’ Ottocento l’insegnamento veniva presentato alle donne come una sorta di vocazione laica, da intraprendere, magari votandosi al nubilato, e se nel periodo fascista la propaganda impone invece l’abbandono del lavoro extradomestico per un ritorno alla “missione” più autentica della donna, quella di moglie e madre, nel dopoguerra si tende a riproporre l’insegnamento come vocazione, come luogo sublimato del destino materno, forma di maternità, prima spirituale e poi civile.“¹⁹² In diesem Konzept der Nachkriegszeit, so Ulivieri, kehre tendenziell das Motiv der Berufung wieder und das Bild des Unterrichts als sublimierte Mütterlichkeit und als Form der Mütterlichkeit, wobei dem von Frauen gestalteten Unterricht aufgrund der spezifisch weiblichen Eigenschaften, wie zum Beispiel Solidarität, Gelassenheit, Gefühlsbetontheit, Weichheit, die darin zum Einsatz kämen, eine geschlechtsspezifische Qualität zugeschrieben wurde.

Das zweite und neue Modell sieht Ulivieri in der „doppia presenza“, die es den Frauen erlaubt, Familie und Beruf miteinander zu verbinden. In der Praxis lag der Schwerpunkt zunächst jedoch meist auf dem privaten Bereich, und die Arbeit erfolgte nur in Form von Teilzeitbeschäftigung.

Ester De Fort kommt zum Schluss, dass die Motivationen junger Frauen, den Lehrberuf zu ergreifen, nicht mehr dieselben seien wie im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. Das Image dieses Berufes als eine Möglichkeit, Familie und Beruf miteinander zu verbinden, übe eine immer stärkere Anziehungskraft aus. Die Autorin nennt an dieser Stelle den Begriff der „maternità estesa“, der „ausgedehnten Mutterschaft“, die über die eigenen Kinder hinaus auch die Kinder in der Schule mit einbeziehe. Daneben bestehe – so De Fort – auch das Konzept der Berufung.¹⁹³ All diese kurz skizzierten Konzepte und Modelle

¹⁹¹ SANTONI RUGIU, S. 123, 124.

¹⁹² Simonetta ULIVIERI, *Donne e insegnamento dal dopoguerra a oggi. La femminilizzazione del corpo femminile*, S. 53.

¹⁹³ Vgl. ULIVIERI, S. 53 f.

spiegeln sich auch in der Schulzeitschrift „Scuola italiana moderna“ wider, die im nächsten Kapitel unter die Lupe genommen wird.

Die LehrerInnenarbeitslosigkeit war in Italien in den 1950er Jahren sehr hoch, und die LehramtskandidatInnen präsentierten sich bei den „concorsi“ mit Zusatzausbildungen verschiedenster Art, nur um für die Rangliste einen halben Punkt oder einen Punkt dazuzugewinnen, um bessere Chancen bei der Stellenvergabe zu haben. In der Provinz Bozen jedoch war es unmittelbar nach 1945 äußerst schwierig, ausreichend Lehrkräfte für die deutschsprachigen Schulen zu finden. Eine neue Generation von LehrerInnen musste erst aufgebaut werden. Als die Lehrerbildungsanstalt in Meran im Herbst 1945 wieder öffnete, konnte sie sich über einen großen Ansturm an Schülerinnen und Schülern freuen. In den ersten Jahren nach 1945 traten vor allem junge Frauen, die als Töchter von Optantenfamilien im Deutschen Reich die Lehrerbildungsanstalt besucht hatten, in den Dienst oder aber Frauen mit Mittelschulabschluss als Hilfslehrerinnen. Letztere konnten die Matura an der Lehrerbildungsanstalt entweder regulär ablegen oder sich in den später eingerichteten Schnellsiederkursen darauf vorbereiten. Auch zahlreiche Männer, die aus dem Krieg zurückgekehrt waren, arbeiteten als Lehrer. In den Schuldienst wieder aufgenommen wurden auch jene LehrerInnen, die bei den Deutschen Sprachkursen, in den Katakombenschulen oder in den deutschen Schulen nach 1943 tätig gewesen waren, sofern sie nicht infolge eines Epurationsverfahrens entlassen worden waren. Eine weitere Gruppe von „WiedereinsteigerInnen“ stellten jene Lehrerinnen und Lehrer dar, die während des Faschismus versetzt worden waren. Diese kehrten nun wieder nach Südtirol zurück und traten hier in den Schuldienst. Oft hatten sie zuvor eine definitive Stelle gehabt und konnten diese auch behalten. Bei der Auswahl der LehrerInnen wurde sehr großen Wert auf sittliche und religiöse Unbescholtenheit gelegt und besonderes Augenmerk galt auf Äußerlichkeiten wie Kleidung. Eine zu locker gekleidete und frisierte Frau zum Beispiel kam als Lehrerin nicht in Betracht. Oft wurden in den Herkunftsgemeinden und bei den dortigen Pfarrern Informationen über die für eine Stelle in Frage kommenden Personen eingeholt.¹⁹⁴ Von Südtiroler LehrerInnen wurde von Seiten der Behörden absoluter Gehorsam erwartet, Widerspruch gegenüber Vorgesetzten war unerwünscht, was Rainer Seberich auf die österreichische Schultradition zurückführt.¹⁹⁵ Lehrerinnen und Lehrer kamen nun nicht mehr aus den Reihen der Beamten- und Lehrerfamilien. Bedingt durch den akuten Personalmangel nach 1945 wurde aktiv bei kinderreichen Familien, oft Bauernfamilien, um Nachwuchs geworben. Josef Ferrari, der Viceprovveditore selbst, sah sich nach intelligenten Kindern um und führte zahlreiche Elterngespräche, um Jugendliche für den Lehrberuf zu gewinnen.¹⁹⁶

Wie sieht es in Hinblick auf den Familienstand der Lehrerinnen aus? Das für das Italien der 1950er Jahre skizzierte neue Konzept der „doppelten Präsenz“/„doppia presenza“, das die Ergreifung des LehrerIn-

¹⁹⁴ SEBERICH, S. 217.

¹⁹⁵ SEBERICH, S. 219.

¹⁹⁶ Christiane WILHELM, Die Neuorganisation des Südtiroler deutschsprachigen Schulwesens nach 1945 (Diplomarbeit), Innsbruck 1993, S. 71,72.

nenberufs als Möglichkeit verstand, Familie und Beruf zu verbinden, ist im deutschsprachigen Südtirol kaum bis gar nicht anzutreffen. In der Provinz Bozen ist das politische Konzept der ledigen Lehrerin nach wie vor das dominierende, obwohl sich daneben auch schon das Bild der Frau als Mutter und Berufstätige findet. Leider ist es mir nicht gelungen, eine Statistik aus den 1950er Jahren ausfindig zu machen; die Ergebnisse der Volkszählung vom 18. September 1961 aber zeigen, dass die Zahl der verheirateten italienischen Lehrerinnen im Verhältnis zu den deutschen mehr als doppelt so hoch war. In Prozenten ausgedrückt waren 17 % der deutschsprachigen Lehrerinnen verheiratet, während es unter den italienischsprachigen Lehrerinnen 39 % waren (siehe Anhang). In Betracht zu ziehen ist in Hinblick auf dieses Ergebnis aber auch, dass bei den italienischsprachigen Lehrerinnen die Altersgruppe der zwischen 30- und 40-Jährigen aufgrund der Kontinuität der Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeit auch während des Faschismus stärker vertreten war, was die höhere Verheiratungsrate zum Teil erklären könnte. Es ist anzunehmen, dass die deutschsprachigen Lehrerinnen im Durchschnitt jünger und aufgrund dessen (noch) nicht verheiratet waren. Um dies zu verifizieren, müssten weitere statistische Daten herangezogen werden.

4. Die „Lehrer Zeitung“ und die „Scuola italiana moderna“ im Vergleich

4.1. Die „Lehrer Zeitung“

Die „Lehrer Zeitung“ mit dem Untertitel „Zeitschrift für Erziehung und Unterricht“ wurde im Jahre 1948 vom KPV und ihrem ersten Herausgeber Dr. Johann Kornpropst gegründet. Im Jänner 1949 übernahm der Theologe Dr. Herbert Oberhofer die Redaktion und fungierte in der Folge über Jahrzehnte als Herausgeber.

Die Zeitschrift erschien außer in den Sommerferien halbmonatlich und umfasste durchschnittlich zwischen acht und 16 Seiten. Die in den ersten Erscheinungsjahren vorherrschenden Inhalte waren thematisch weit gestreut und reichten von praktischen Informationen über pädagogisch-moralisch-religiöse Beiträge bis hin zu literarischen, zum Beispiel: Informationen über Schulreformen und Prüfungen, Mitteilungen zu Gehaltsfragen, Konferenzen oder Prüfungsunterlagen, Ankündigungen von Kursen und Lehrertagungen, Artikel aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften, moralisierende Artikel (etwa: „Darf der Lehrer tanzen?“), Berichte über große Persönlichkeiten aus dem kirchlichen Bereich (zum Beispiel Don Bosco), Berichte über Schulgeschichte und Schulen außerhalb Europas, Artikel über Jahreszeiten und Festtage, Auszüge aus Erzählungen, Gedichte und Gebete.

Auf der letzten Seite unter der Rubrik „Verschiedenes“ sind Laudationes, Nachrufe, Sterbe- und Vermählungsanzeigen, Informationen über Bahnermäßigungen, Studienstipendien, Lehrerpilgerfahrten, Einkehrtage für Lehrerinnen, Lehrerinnen-Werkwochen usw. zu finden. (Titelblatt siehe Anhang, Abb.1)

Die Zeitung erscheint ab dem Jahre 1961 in einem neuen Format, die Berichterstattung wird professioneller und ist weniger ideologisch-moralisch gefärbt. Mitte der 1970er Jahre ändert sich der Titel in „Schule heute“ und schließlich in „Forum Schule heute“, wie die Zeitschrift bis heute heißt. Trägervereine sind derzeit der „Arbeitskreis Südtiroler Mittelschullehrer“ und der „Katholische Lehrerbund Südtirols“.

4.2. Die „Scuola italiana moderna“

Giuseppe Tovini¹⁹⁷ rief im April 1893 die ausschließlich an VolksschullehrerInnen gerichtete Zeitschrift „Scuola italiana moderna“ ins Leben. Um ihren Fortbestand zu gewährleisten wurde im Mai 1904 in Brescia das katholische Verlagshaus „La scuola“ gegründet, das auf christliche Ideale ausgerichtet ist und

¹⁹⁷ Giuseppe Tovini (1841 – 1897), Jurist, Vater von 10 Kindern, tätig in der Kommunalpolitik, setzte sich für die Freiheit der Erziehung ein, wird auch „santo laico“ genannt, führte ein religiös ausgerichtetes Leben, an der katholischen Bewegung Italiens Ende des 19. Jahrhunderts stark beteiligt

in den Folgejahrzehnten noch weitere Zeitschriften für Erziehung und Unterricht herausgegeben hat.¹⁹⁸ Die Zeitschrift erschien halbmonatlich.

Ab 1921 arbeitete das Verlagshaus mit der „Università del Sacro Cuore di Milano“ zusammen und veranstaltete im Rahmen dieser Kooperation Konferenzen, Zusammenkünfte und Kurse für LehrerInnen. Die 12 – 40 Seiten starke Zeitschrift ist im Zeitraum meiner Recherche zwischen 1948 und 1955 durchgehend nach demselben thematischen Aufbau gestaltet.

Das Titelblatt widmete sich meist einem schulpolitischen oder allgemein pädagogischen Thema wie zum Beispiel „Un'inchiesta sulla scuola“ am 10. Dezember 1947 oder „Costituzione e educazione“ am 20. Februar 1948. Im ersten Drittel der Zeitschrift fanden Informationen der Gewerkschaft ebenso Platz wie Berichte aus Leben, Kunst und Kultur. Herzstück der „Scuola italiana moderna“ sind die umfassenden didaktischen Beiträge in der Rubrik „L'esperienza didattica“. Für den Zeitraum des halben Monats wird hier eine aktuelle Übersicht über Lerninhalte geboten, begleitet von konkreten Beispielen und Unterrichtsvorlagen. Für die Schulen am Land (scuole rurali) war in diesem Zusammenhang ein spezieller Artikel vorgesehen. Die Modeseite „Sobrietà ed eleganza“, die sowohl auf verheiratete als auch auf ledige Lehrerinnen ausgerichtet war, durfte in keiner Ausgabe fehlen.

Sehr umfangreich war die Rubrik „Quadrante della scuola“, die Informationen über rechtliche Angelegenheiten, „concorsi“, Gewerkschaftsaktivitäten und über das Schulleben beinhaltete. Den Abschluss bildete die „cronaca“ mit aktuellen Meldungen aus dem Schulgeschehen. (Titelblatt siehe Anhang, Abb. 2)

Auch heute noch trägt die „Scuola italiana moderna“ ihren ursprünglichen Namen und wird nach wie vor vom selben Verlagshaus herausgegeben. „La scuola“ verfügt mittlerweile über einen Katalog von 3.000 Büchern aus dem schulischen und geisteswissenschaftlichen Bereich.

4.3. Die beiden Zeitungen im Vergleich

In diesem Kapitel sollen die zwei Schulzeitschriften miteinander verglichen werden: zum einen die „Lehrer Zeitung“, die im Jahr 1948 in Südtirol gegründet wurde und deren Verbreitung sich auf die Provinz Bozen beschränkt, und zum anderen die „Scuola italiana moderna“, die seit 1893 in ganz Italien erscheint.

Wenn im Vergleich mit diesem Unterschied in Hinblick auf die geografische Verbreitung und Reichweite der beiden Medien bewusst umgegangen wird, können gerade durch diese Divergenz interessante Ergebnisse erzielt werden. Italien ist geprägt von großen regionalen Disparitäten, vor allem den Süden und Norden des Staates betreffend. Einen damit vergleichbaren innerregionalen Unterschied gibt es in Südtirol nicht. In beiden Verbreitungsräumen aber sind die Unterschiede zwischen städtischem und ländlichem Gebiet groß – die beiden Zeitschriften gehen in ihrer Ausrichtung verschieden damit um, wie

¹⁹⁸ Wie: „Scuola materna“ 1913, „Supplemento pedagogico“ 1933, „Scuola e didattica“ 1955

noch aufgezeigt wird. In der „Lehrer Zeitung“ wird der Fokus auf die deutsche Sprachgruppe als Minderheit gelegt, während sprachliche Minderheiten in der „Scuola italiana moderna“ kaum angesprochen werden.

Die „Lehrer Zeitung“ hatte in der Provinz Bozen eine Monopolstellung inne, während es in Italien seit den 1950er Jahren weitere Zeitschriften für den schulischen Bereich gab, wie zum Beispiel das im Jahr 1955 gegründete sozialistische, linksgewerkschaftliche Medium „Riforma della scuola“, herausgegeben von den „Editori riuniti di Roma“. Dieses Verlagshaus ist 1953 aus der Zusammenlegung der „Edizioni Rinascita“ und „Edizioni di Cultura sociale“ hervorgegangen, die beide der kommunistischen Partei sehr nahe standen.¹⁹⁹ In dieser Zeitschrift sind Artikel der namhaftesten Pädagogen nicht katholischer Ausrichtung erschienen. Im Jahre 1992 wurde die Publikation eingestellt.

Die „Scuola italiana moderna“ erschien im katholischen Verlagshaus „La scuola“, die „Lehrer Zeitung“ wurde vom Katholischen Pädagogischen Verein gegründet und in den 1950er und 1960er Jahren von einem Geistlichen geführt. Beide Zeitschriften sind also in der Hand der Kirche. Der Produktionskontext ist also ein ähnlicher, und dieser wirkte sich – wie später aufgezeigt wird – auf das Themenspektrum beider Medien aus. Die „Lehrer Zeitung“ bezog ihre Artikel oftmals von der „Tiroler Lehrerzeitung“, der „Österreichischen Pädagogischen Warte“ oder zum Beispiel auch von der Zeitschrift „Jungösterreich“, die ebenfalls alle katholisch ausgerichtet waren. Manche Beiträge kamen auch aus „Westdeutschland“, woher genau, das konnte ich nicht ausfindig machen.

Trotz ähnlicher Ausrichtung gab es zugleich auch bedeutende Unterschiede im Produktionskontext. Das Redaktionsteam der „Scuola italiana moderna“ bestand mit Sicherheit aus einer größeren Anzahl von MitarbeiterInnen als dies bei der Südtiroler Zeitschrift der Fall war, was in der „Scuola italiana moderna“ für einen offeneren Meinungsaustausch und eine Perspektivenvielfalt sorgte. Außerdem nahm bei der italienischen Zeitschrift eine ehemalige Lehrerin den Platz der ersten Redakteurin ein, während bei der Südtiroler Zeitschrift ein Geistlicher das Amt des Redakteurs und Herausgebers inne hatte. Vergleicht man die beiden Zeitschriften in Hinblick darauf, welche Themen vorkommen und welche nicht, und wie mit gewissen Inhalten umgegangen wird, kann dies teilweise auf diese unterschiedlichen Voraussetzungen der Produktion zurückgeführt werden.

Leider lässt sich bei der „Lehrer Zeitung“ oft nicht feststellen, wer die VerfasserInnen der Artikel sind, und ob es sich dabei um Frauen oder Männer handelt. Oft stehen nur die Initialen des Autors/der Autorin da, oder der Vorname wird abgekürzt. Manchmal jedoch wird der Name ausgeschrieben und der Beruf angeführt, wie zum Beispiel: „Alois Platter, Katechet“.²⁰⁰ Diese ausführliche Benennungspraxis war zumeist Schulleitern, Inspektoren oder Geistlichen vorbehalten.

¹⁹⁹ <http://www.editoririuniti.it/doc/storia.htm> (04.12.2007)

²⁰⁰ „Lehrer Zeitung“, 1. August 1950.

Ob sich Frauen unter den VerfasserInnen der Beiträge befanden, lässt sich nicht feststellen. Eine Artikelreihe zumindest stammt von einer Autorin, von Dr. Martha Freundlich aus Werl bei Dortmund, sie handelt von der „Stille der Mädchenerziehung“.²⁰¹ Gemeint ist die Erziehung der Mädchen in den Internaten wie zum Beispiel in dem der Englischen Fräulein in Meran, wo über einen gewissen Zeitraum hinweg das Schweigen und die Stille im Sinne von religiöser Meditation an der Tagesordnung stand.

Die „Scuola italiana moderna“ führt die AutorInnen mit vollem Namen an, und zahlreiche Frauen sind darunter: Maria Orlando²⁰², Carolina Gasparini²⁰³, Lisa Davanzo²⁰⁴ und die „prima redattrice“ Maria Magnocavallo, die mit diversen didaktischen Artikeln vertreten ist, um nur einige Beispiele zu nennen. Frauen schreiben hauptsächlich über Frauen oder über Themen, die Frauen ansprechen.

Zieht man die geographisch-räumlichen Unterschiede und die verschiedenen Voraussetzungen der Entstehung in Betracht, kann ein Vergleich zwischen den beiden Medien im Bezug auf die für diese Arbeit relevanten Fragen nach dem Verhältnis zwischen dem Lehrerinnenberuf einerseits und Ehe, Mutterrolle und Familie andererseits sehr fruchtbar sein. Zu fragen ist aber auch nach der Figur des Lehrers und nicht zuletzt nach der Bedeutung von Religion.

In Folge wird die „Lehrer Zeitung“ mit LZ, die „Scuola italiana moderna“ mit SIM abgekürzt.

4.4. Ehe, Familie und Lehrerinnenberuf

Im Vergleich der beiden Zeitschriften erweist sich das Bild der verheirateten Lehrerin als besonders unterschiedlich: Während in der SIM die Lehrerin als Ehefrau und Mutter in verschiedensten Facetten präsent ist, bleibt dies in der LZ ausgeblendet. Einzig in der Mitteilung „Dienstabwesenheit werdender Mütter“ vom 1. September 1951 findet sich eine Spur der Existenz der sicher zahlreichen verheirateten Lehrerinnen.

In den Beiträgen zu Erziehung und Unterricht, zu den Aufgaben der Lehrkraft in der Schule, in Porträts und Nachrufen werden zwar geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich, den Familienstand betreffend werden aber völlig „neutrale“ LehrerInnenfiguren präsentiert. Wenn in einem Beitrag dennoch der Familienstand einer Lehrerin explizit wird, so ist sie immer ledig.

Auch in der SIM ist nicht immer sofort feststellbar, ob es sich bei einem Porträt um eine verheiratete oder eine ledige Lehrerin handelt. Anzumerken ist auch, dass die Protagonistinnen umfangreicher Artikel meist Lehrerinnen ohne eigene Familie sind: Frauen, die während ihrer Schullaufbahn außergewöhnliche Leistungen erbracht, eine bestimmte Erziehungs- oder Unterrichtsmethode entwickelt, Schulen gegründet oder unter besonders schwierigen Umständen gewirkt haben. Bei diesen Frauen handelt es sich meist um schon pensionierte Lehrerinnen, die in einem Rückblick über ihre Schullaufbahn er-

²⁰¹ „Lehrer Zeitung“, 15. Oktober 1950.

²⁰² „Scuola italiana moderna“, Noi dobbiamo volere insieme il loro bene, 20. März 1955.

²⁰³ „Scuola italiana moderna“, Mamma Chiesa, 30. April 1950.

²⁰⁴ „Scuola italiana moderna“, A casa c'è la mamma – A scuola c'è la maestra, 20. März 1955.

zählen. Aber auch andere ledige Lehrerinnen sind vertreten, solche die aktiv mitten im Arbeitsleben stehen und beispielsweise durch besonders intensive Betreuung bedürftiger Kinder hervorgetreten sind. Das erinnert an die in Kapitel drei skizzierte Feststellung Simonetta Ulivieris, dass das Konzept der Berufung in der Nachkriegszeit wiederkehrt, und zwar vor allem in Zusammenhang mit der ledigen Lehrerin und mit starker Bezugnahme auf die mütterlichen Eigenschaften von Frauen.

In der sehr persönlichen Tagebuchschilderung, die in der SIM abgedruckt wurde, beschreibt eine junge Lehrerin den Wechsel der Anrede von „Signorina“ zu „Signora“ und die damit verbundene Veränderung ihres Selbstbildes und den Erwartungshaltungen. Sie konnte beidem etwas abgewinnen. Über sich als Signorina schreibt sie:

Quel titolo di Signorina mi piaceva. Suonava per me come un „piccola signora“, una giovane amabile, piacevole, quasi un angelo, e ci tenevo a parerlo, come ad esserlo: pulita, lieve, gentile nel gesto, soave nella voce.²⁰⁵

Über sich als „Signora“ schreibt sie:

Quando mi sento chiamare Signora mi pare dicano molte cose insieme: regina, mamma, padrona e cresce in me il bisogno intimo di conservarmi giovane ma insieme dignitosa, amabile ma saggia, consapevole e non pertanto pudice circondata da un velo come di mistero e insieme semplice, aperta, chiara, schietta. Noto che i miei bimbi hanno aumentata l'antica confidenza e sono più rispettosi: adesso sono come la loro mamma...²⁰⁶

Die Lehrerin schildert hier beide Situationen als positiv, das eine wie das andere hat Vorteile. Und beides bringt auch für die Schule Vorteile.

Das Konzept der doppia presenza war ein Modell, an dem sich verheiratete Lehrerinnen orientieren konnten. Besonders interessant in diesem Zusammenhang ist ein Nachruf auf Ada Pierantoni Bonini, wo sehr deutlich herausgestrichen wird – und dies ist bemerkenswert –, dass Schul- und Familienleben sich gegenseitig positiv beeinflussen und bereichern können:

Ada Pierantoni Bonini non fu che una madre e una maestra. Come madre era una di quelle Donne che non si possono guardare senza sorridere. Intorno a lei la vita si rasserenava, pulsava di un attività armoniosa. [...]

...perché la vita sociale del lavoro e della scuola impreziosisce, rinsalda, armonizza la vita intima della famiglia, ne fa sentire tutto il valore, ne è premio e potenza.²⁰⁷

²⁰⁵ SIM, Mi chiamano „Signora“. Dal diario di una maestra, 5. Oktober 1948.

²⁰⁶ SIM, Mi chiamano „Signora“. Dal diario di una maestra, 5. Oktober 1948.

²⁰⁷ SIM, Ada Pierantoni Bonini, 15. März 1954.

In einem ein Jahr später erschienen Artikel der SIM betont die Autorin, dass die eigene leibliche Mutterschaft einer Lehrerin den Kontakt zwischen den Müttern der SchülerInnen und der Lehrerin beziehungsweise der Schule begünstige. Eine verheiratete Lehrerin wurde hier also sehr positiv gesehen:

Sono mamma anch' io e so per esperienza che spesso costa dire di no: ma bisogna dirlo: altrimenti si creano creature egoiste, chiuse, incapaci di dare ed anche di ricevere affetto, invise a tutti.²⁰⁸

Auch einzelne Rubriken, wie die Seite mit aktuellen Modetrends „Sobrietà ed eleganza“, später „Tra noi e la casa“, integrieren familiale Kontexte. Das Auffallende ist, dass nicht nur Frauenmode, sondern gelegentlich auch Modetipps für Herren und Kinder präsentiert werden. Letztere sind aber an die Hausfrauen adressiert, die hier Anregungen finden, wie ihre Männer und Kinder zu bestimmten Anlässen passend gekleidet werden können (siehe Anhang, Abb. 5). In dieselbe Richtung weisen zahlreiche Werbeinserate, die von Babynahrung über Kakaogetränke bis hin zu Schuhcreme reichen. Das Bild, das uns in diesen Werbungen entgegentritt, ist oft eine harmonische Familienidylle: eine Mutter mit glücklichen gesunden Kindern, Ehemann und Ehefrau als Paar strahlend vereint, eine Mutter mit Kindern, die mit dem Abendessen auf den Familienvater wartet, der gerade zur Tür hereinkommt ... (siehe Anhang, Abb. 3 und 4).

In zahlreichen Werbeinseraten wird den Müttern unter den Lehrerinnen („alle maestre mamme“) explizit eine Frauen-Zeitschrift mit dem Titel „La madre“ ans Herz gelegt: „Il più antico, il più vario, il più bello che si pubblichi in Italia per guidare, confortare, istruire la donna nel compimento della sua funzione di sposa e di mamma.“²⁰⁹

Zusammenfassend kann man sagen, dass in der SIM mit der Verbindung von Ehe und Familie mit dem Lehrberuf sehr selbstverständlich umgegangen wird und vereinzelt sogar die Vorteile des Verheiratet-Seins einer Lehrerin für die Schule hervorgehoben werden, während sich in der Südtiroler Lehrer Zeitung keine Spur einer solchen Haltung findet.

Sehr zahlreich sind in der LZ dafür die Porträts und Nachrufe auf ledige – zumindest deutet alles darauf hin, sie seien unverheiratet gewesen – Lehrerinnen. In vielen dieser Porträts wird ihre liebevolle, gütige und aufopfernde Arbeit in der Schule und für die Kinder hervorgehoben. Immerhin kommt auch zur Sprache, dass das Ledig-Sein einer Lehrerin, auch wenn sie schulisch und sozial noch so engagiert war, einsame Momente mit sich bringen konnte. Ein klassisches Sujet dafür ist Weihnachten, wie auch im folgenden Artikel – doch wird auch gleich der Trost mitgeliefert: Der Artikel „Weihnachten einer einsamen Lehrerin“ schildert das Weihnachtsfest aus der Sicht einer ledigen Lehrerin. Trotz ihres Alleinseins würde sie aber den Sinn des Festes für sich tröstlich erkennen. Das Weihnachtsgeheimnis wird umge-

²⁰⁸ SIM, Noi dobbiamo volere insieme il loro bene, 20. März 1955.

²⁰⁹ SIM, Werbeinserat, 20. April 1951.

münzt auf ihren Berufsstand, und die Hingabe Christi an seine große Aufgabe von der Krippe bis zum Kreuz der Lehrerin als Vorbild für die Arbeit hingestellt und damit in ein Konzept christlich-religiös motivierter Berufung eingepasst, die sich im Ledigenstatus besser erfüllen lässt.

In einem breiteren Kontext gesehen gilt gerade die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg bis in die Mitte der 1960er Jahre hinein in den westlichen Industrieländern als „Golden Age of Marriage“. Noch nie waren so viele Menschen verheiratet, noch nie war die Kinderzahl so hoch, noch nie wurden so wenige Ehen geschieden.²¹⁰ Dieses von konservativer Seite gern als „Normalisierung“ des Ehe- und Familienlebens gesehene Phänomen, stellte vielmehr eine Neuheit dar, denn erstmals nach dem Zweiten Weltkrieg war die Gründung einer Familie für fast alle Bevölkerungsgruppen in den mitteleuropäischen Gesellschaften finanziell möglich.²¹¹ Vor diesem Hintergrund erscheint die weitgehende Tabuisierung von Ehe und Familie in Bezug auf Lehrerinnen in der LZ der 1950er Jahre umso erklärungsbedürftiger.

4.5. Mutterbilder und Mütterlichkeit

In diesem Abschnitt möchte ich einerseits die Mutterbilder, wie sie sich in den beiden Zeitschriften präsentieren, herausarbeiten und andererseits den Kontext der verschiedenen Entwürfe umreißen.

Das Thema der Mütterlichkeit ist in beiden Medien sehr stark und repetitiv vertreten. In diesem Zusammenhang ist primär der Begriff der „geistigen Mutterschaft“ zu nennen, der sogar im selben Wortlaut – „maternità spirituale“ – in der italienischen Zeitschrift vorkommt. Etwas häufiger jedoch wird der Ausdruck in der Südtiroler Zeitschrift verwendet. Die geistige Mutterschaft geht auch auf das Kind über, indem vom „geistigen Kind“ und der „mütterlichen Geistesliebe“ gesprochen wird. So wie die Mutterfigur selbst wirkt auch die Idee der geistigen Mutterschaft eher verklärt und abstrakt:

Jede Lehrerin sollte die Eigenschaft der Mütterlichkeit, welche ein grundlegender Wesenszug der Frau ist, besonders pflegen. Mütterlichkeit ist nicht gleichbedeutend mit Mutterinstinkt oder leiblicher Mutterschaft. Sie überschreitet den engen Kreis der häuslichen Familie und wächst hinein in die weite Gemeinschaft der Menschheit.

Die Mütterlichkeit zeichnet sich aus durch das Verlangen nach dem geistigen Kinde, nach dem Persönlichen, dem sie Leben und Gestaltung geben und dadurch die Zufriedenheit der Seele finden will. Mütterlichkeit ist Seelenblüte, getragen von Geistesliebe, ist die reinste Ausdrucksform weiblichen Lebens. Sie ist die gütige, veredelnde, beglückende Liebe, die dem Schwachen hilft, den Dummen belehrt, die das Getrennte verbindet, das Erstarrte erwärmt, das Ausgetrocknete betaut und das Leere mit Reichtum erfüllt.²¹²

²¹⁰ Ute GERHARD, Die Ehe als Geschlechter- und Gesellschaftsvertrag. Zum Bedeutungswandel der Ehe im 19. und 20. Jahrhundert. In: Ingrid BAUER, Christa HÄMMERLE, Gabriella HAUCH, Liebe und Widerstand. Ambivalenzen historischer Geschlechterbeziehungen, Böhlau/Wien 2005, S. 450.

²¹¹ Maria MESNER, Mutterliebe und/oder feministischer Widerstand? Zur normativen Aufladung von Frauen-Feiertagen. In: Ingrid BAUER, Christa HÄMMERLE, Gabriella HAUCH, Liebe und Widerstand. Ambivalenzen historischer Geschlechterbeziehungen, Böhlau/Wien 2005, S. 164, 165.

²¹² LZ, Mütterlichkeit, 1. Oktober 1950.

In der SIM kommt die „maternità spirituale“ besonders in jenen Berichten zur Sprache, die von mütterlichen Gesten gegenüber kranken, verletzten und bedürftigen Kindern handeln, also in ganz konkreten Fällen: eine Lehrerin verlegt zum Beispiel den Unterricht ins Haus zweier verletzter Schulkinder; eine andere verhilft zwei gehbehinderten Kindern zu einer Operation, die ihnen das Gehvermögen verleiht; die Lehrkraft einer Bergschule schafft es, dass die Kinder einer schwierigen, armen Familie wieder zum Unterricht kommen ...

Sehr oft wird daneben auch von der Liebe einer „maestra mamma“ gesprochen, die sie den Kindern entgegenbringen sollte.

La scuola elementare è ancora la scuola della bontà – non potrebbe essere diversamente – e le maestre sono le mamme, come dice la canzone, tutte le mamme che non possono non essere buone e sane e se non lo sono ancora lo diventano, quando vivono “coi bimbi che crescono”.²¹³

Dieselbe Forderung an die Lehrerinnen findet sich auch in der Südtiroler Zeitschrift. In den 1960er Jahren verschwindet das Konzept der geistigen Mutterschaft allmählich aus den Artikeln und dies geht einher mit einem Verzicht auf moralisierender Inhalte.

In einer bescheidenen Lehmhütte neben der Schule hat Franca Cannatero Matera, die Lehrerin von Cerreto in Kalabrien, eine Tochter zur Welt gebracht. Sie wird beschrieben als eine überaus aktive Frau, die für den von großer Armut und Analphabetismus geprägten Ort heroische Leistungen vollbracht hat. Für die Schulkinder hat sie mit Erfolg eine eigene Unterrichtsmethode fernab von jedem Standard entwickelt. Cerreto hatte bei ihrer Ankunft keine funktionierenden Trinkwasserleitungen und verdankt signora Franca nicht nur das saubere Wasser, sondern u. a. auch eine neue Kirche. Diese Beschreibung ließe eher auf eine ledige, sich für das Wohl der Allgemeinheit aufopfernde Lehrerin schließen. Dass maestra Franca in einer einfachen Hütte ausgerechnet gleich neben der Schule ein gesundes Kind zur Welt brachte, wird in dem Bericht als sichtbares Geschenk des göttlichen Lehrers bezeichnet.²¹⁴

Wie schon erwähnt, ist in der LZ die leibliche Mutterschaft als solche nicht greifbar. Sollte damit unbewusst oder bewusst vermittelt werden, dass die ideale Lehrerin ledig zu sein hätte? Das könnte durchaus sein. Vielleicht hängt es aber auch damit zusammen, dass das Zölibatgesetz, das in Tirol bis weit ins 20. Jahrhundert hinein aufrecht geblieben war, seine Spuren hinterlassen hat. Die geistige Orientierung des Landes war stärker nach Österreich hin ausgerichtet als nach Italien, somit wäre dies durchaus möglich. Ein Teil der Beiträge der Lehrer Zeitung wurden zudem regelmäßig von der Tiroler Lehrerzeitung bezogen.

²¹³ SIM, Le maestre come le mamme, 15. April 1954.

²¹⁴ SIM, Una maestra in Calabria, 28. Februar 1951.

Von kirchlicher Seite in Tirol war – wie an anderer Stelle bereits ausgeführt - ein zugunsten des Zölibats ins Treffen geführtes Argument unter anderen, dass eine schwangere Frau ein Objekt sexueller Aufklärung darstellen könnte. Die Erziehung zur Schamhaftigkeit und „gesitteten Zurückhaltung“ war auch Grundtenor in der Südtiroler Schulzeitschrift, wie aus der folgenden Passage klar hervorgeht:

Ebenso gehört dazu die Pflege des Schamgefühls. Das Gefühl dafür, was sich in geschlechtlichen Dingen schickt, verbindet sich eng mit dem Schicklichkeitsgefühl auf anderen Gebieten und ist daher eingebettet in eine allgemeine Erziehung zur gesitteten Zurückhaltung und feinen Bescheidenheit.²¹⁵

Aus dieser Perspektive könnte es durchaus sein, dass die Thematisierung oder auch nur Erwähnung der Mutterschaft einer Lehrerin in dieser Schul-Zeitschrift nicht erwünscht war. Moralisierung war in dieser Zeit nicht südtirolspezifisch. Dagmar Herzog spricht in Bezug auf Deutschland von einer Moral der Nachkriegszeit in Bezug auf Ehe und Sexualität in Abgrenzung gegenüber dem Nationalsozialismus und als Ablenkung von der Involvierung in Schuld und Verbrechen. Sie schreibt diesbezüglich: „The reasons sexual and familial relations became premier sites for memory management in 1950s West Germany are multiple, and the result was ultimately overdetermined. One powerful impetus for sexual conservatism in postwar Germany lay in the fact that incitement to sexual activity and pleasure had been a major feature of National Socialism. Turning against nudity and licentiousness in the early 1950s, especially in the name of Christianity, could [...] be represented and understood as a turn against Nazism.“²¹⁶

Umso eindrucksvoller wurde in der LZ die Mutterfigur dargestellt. Die entsprechenden Bilder folgten konservativen Vorstellungen. Die Erwerbstätigkeit von Frauen wurde in diesem Zusammenhang als Negativfolie präsentiert, als unvereinbar mit der ‚wahren‘ Mutterrolle. „Kinder ohne Nestwärme“ war ein dem Kommentar der Redaktion zufolge aus Westdeutschland bezogener Bericht zu diesem Aspekt übertitelt. Darin heißt es, dass viele Mütter aus diversen Gründen der Erwerbstätigkeit nachgehen müssten, um die eigenen Kinder ernähren zu können. Wenn dies noch weiter um sich greife, bedeute dies eine „Anklage gegen unsere Gesellschaftsordnung“, denn eine verheiratete Frau sollte „zuallererst Mutter und Erzieherin sein“.²¹⁷ Als Anmerkung der Redaktion liest man: „Manche Erscheinungen lassen sich auch bei uns schon feststellen und müssten unsere Beachtung finden, bevor es zu spät ist.“²¹⁸

²¹⁵ LZ, Geschlechtliche Erziehung, 1. Dezember 1955.

²¹⁶ Dagmar HERZOG, Sex after Fascism. Memory and morality in twentieth-century Germany, Princeton 2005, S. 103.

²¹⁷ LZ, Kind ohne Nestwärme!, 1. Oktober 1955.

²¹⁸ LZ, Kind ohne Nestwärme!, 1. Oktober 1955.

Immer wieder finden sich Gedichte über die Mutter, wie zum Beispiel „Muttertränen!“²¹⁹ oder „Die Mutter“²²⁰. Das erste Gedicht handelt von den Muttertränen während des Krieges, die Völker vereinen und Hassesdämme brechen könnten. Im zweiten Gedicht taucht eine Figur auf, die in Zusammenhang mit der hier untersuchten Thematik nicht unerwähnt bleiben darf, nämlich die der Gottesmutter als *der Mutter* schlechthin. Dieser religiöse Bezug scheint auch in weiteren Artikeln auf, oft nur am Rande, manchmal aber als zentrales Thema.

Das nationalsozialistische Frauenbild war dadurch gekennzeichnet, dass es letztlich kein Frauen- sondern ein Mutterbild war; nach den Vorstellungen der nationalsozialistischen Ideologie war die Frau ein naturbestimmtes Wesen und wurde primär als Mutter gesehen, genauer als „deutsche Mutter“. Mutterschaft im Nationalsozialismus stellte keine private und persönliche Angelegenheit dar, sondern dies war eine Aufgabe, die es dem Staat gegenüber zu erfüllen galt.²²¹ Solche und ähnliche Auffassungen gab es aber auch in konservativen Parteien und Kreisen und auch in der Zwischenkriegszeit schon – die Übergänge sind fließend.²²²

Die „deutsche Mutter“ hat in Südtirol nicht zuletzt im Kontext der faschistischen Italianisierungspolitik eine besondere Rolle zugesprochen erhalten. Hier ein Zitat von Kanonikus Michael Gamper, dem Gründer der Katakombenschulen, aus dem „Volksboten“ vom 27. Oktober 1924. Kontinuitäten von Bildern und Werthaltungen bis in die 1960er Jahre hinein scheinen plausibel.

Du, deutsche Mutter, musst dein Kind, wenn auch nicht mehr auf den Schoß, so doch unter deine Augen und deine Hände nehmen, damit du des Kindes Auge übest im Lesen deutscher Schrift und seine Hand führest, die deutschen Schriftzeichen zu schreiben. [...] Ist auch das nicht möglich, dann sollen deine Kinder sich mit anderen, die sich in derselben traurigen Lage befinden, an schulfreien Tagen in irgendeiner warmen Stube zusammenfinden, wo sie von einer gewesenen Lehrerin oder sonst einer Person, die sich auf die Kunst des Lesens und Schreibens wohl versteht, wenigstens den notdürftigsten Unterricht darin erhalten.²²³

Ausgehend von der Geschichte des Internationalen Frauentages²²⁴ und des Muttertages²²⁵ hat Maria Mesner verschiedene Mutterbilder herausgearbeitet. Über die 1950er und 1960er Jahre schreibt sie: „Zur weiblichen Bestimmung wurde [...] – und zwar für alle Frauen – die Mutterschaft, *die* weibliche Symbolfigur wurde [...] die Mutter.“²²⁶ Diese „Mutterliebe“ blieb bis in die 1970er Jahre hinein „zentraler

²¹⁹ LZ, 15. November 1951.

²²⁰ LZ, 15. Dezember 1950.

²²¹ WEYRATHER, S. 7.

²²² Irmgard WEYRATHER, Muttertag und Mutterkreuz. Der Kult um die „deutsche Mutter“ im Nationalsozialismus, Frankfurt a.M. 1993, S. 9.

²²³ Michael Gamper, zit. nach Judith RAICH, Katakombenschule. Ein Beitrag zur pädagogischen Widerstandsarbeit (Diplomarbeit), Innsbruck 1993, S. 58.

²²⁴ Erstmals gefeiert in Österreich am 8. März 1911, ins Leben gerufen von der Sozialdemokratie

²²⁵ Erstmals gefeiert in Österreich im Frühling 1920, katholisch-konservativer Entwurf, aus den USA kommend

²²⁶ MESNER, S. 170.

öffentlich repräsentierter Aspekt weiblicher Existenz,²²⁷ in konservativen aber auch sozialdemokratischen und kommunistischen Kreisen.

Maria Mesner zeigt anhand von Plakaten der Sozialdemokratischen Partei zum Frauentag, dass diese nach Kriegsende sehr stark auf die reproduktive Funktion von Frauen konzentriert waren, während sie vor 1934 durchaus „Potenziale individuellen Handelns“ von Frauen präsentierten.²²⁸

Die zahlreichen Muttergedichte und -lieder in der SIM erfüllten didaktische Zwecke, waren also eher praktischer als ideeller Natur, sie bewegten sich näher an der Realität als die romantisierenden Muttergedichte in der Südtiroler Zeitschrift. Dennoch lässt sich auch hier die immense Wertschätzung und Bedeutung der Mutter herauslesen. Marina D'Amelia zeigt in ihrem im Jahr 2005 erschienenen Buch „La mamma“ auf, dass das verherrlichende Mutterbild des faschistischen Italien mit dem Ende des Faschismus und dem Einmarsch der deutschen Truppen zu bröckeln beginnt. Sie spricht von der Wut und der Enttäuschung der Mütter über das faschistische Regime und den Verlauf des Krieges. Die gewollte Abwendung vom kulturellen Erbe des Faschismus habe aus der heldenhaften Mutter, die ihre Söhne dem Vaterland opfert, ein instrumentalisiertes Blendwerk gemacht.²²⁹ Zentral war und blieb aber – vom Risorgimento bis in die 1950er Jahre – die enge Bindung zwischen Müttern und Söhnen. Für die zum Stereotyp gewordene italienische mamma beziehungsweise für die Mutter-Sohn-Beziehung wurde in den 1950er Jahren der Begriff des „mammismo“ geprägt. 1952 wurde der Begriff zum ersten Mal verwendet, und zwar vom Gesellschaftskritiker, Autor und Essayist Corrado Alvaro in einem kurzen Essay unter dem Titel „Il mammismo“. Seine These lautet: Die italienische Gesellschaft sei eine Gesellschaft von Männern, die von ihren Müttern erzogen und zu Hauptdarstellern gemacht worden seien. So kritisch der Begriff des „mammismo“ auch hinterfragt werden kann, für meine Arbeit ist diese emotional besetzte Mutter-Sohn-Bindung von großem Interesse, denn auch das Mutterbild, das uns in der SIM entgegentritt, ist ein sehr emotionales im Gegensatz zur Tradition der Mütterlichkeit im deutschsprachigen Südtirol. Dort herrscht ein moralischer Tenor vor.

4.6. Familie und Schule – Schule als Familie?

Welchen Stellenwert nimmt die Familie in den beiden untersuchten Medien ein? Wo und in welchem Zusammenhang tritt sie in Erscheinung? Ich denke, dass das Familienbewusstsein in beiden Zeitschriften sehr präsent ist und sich lediglich in seiner jeweiligen Ausprägung unterscheidet. Anfangs möchte ich die Schulgemeinschaft im Hinblick auf die Identifikation mit der Familie beleuchten, dazu zwei Zitate aus der LZ:

²²⁷ MESNER, S. 171.

²²⁸ Vgl. MESNER, S. 167, 168.

²²⁹ Marina D'AMELIA, La mamma, Bologna 2005, S. 248.

Da ist einmal die Schulgemeinschaft. Diese bietet uns reichlich Gelegenheit, in den jungen Seelen edle Anlagen zu wecken, gute Antriebe zu fördern, wie zum Beispiel die Hilfsbereitschaft, das Verstehen fremden Geschickes, das Anbahnen der Volksgemeinschaft.²³⁰

Je weniger die Familie zu Hause dem Kinde geben kann, desto mehr soll die Schulfamilie den Kindern bieten.²³¹

Die Bezeichnung der Schulgemeinschaft ist in der LZ gängiger, dennoch findet sich auch der Begriff der „Schulfamilie“. Familie und Gemeinschaft stehen hier tendenziell also eher in einem didaktischen Zusammenhang, der etwa auch im Begriff „schulische Gemeinschaftserziehung“²³² zum Ausdruck kommt.

Im italienischen Pendant wird mit dem Begriff „Familie“ auf einer Gefühlsebene operiert: Liebe und Wertschätzung verbindet LehrerInnen und SchülerInnen zu einer Familie. Vor allem in der ersten Klasse sollte die Lehrerin dieselbe Atmosphäre schaffen wie zu Hause:

È l'amore che deve unire la vita di scuola e la vita di famiglia. Il bambino trova nella scuola la stessa atmosfera d'affetto che aveva a casa e con quella stessa naturalezza con cui gioca a pallone o fa una corsa sul prato, o lavora sopra un carretto di legno, compone parole e disegna e legge e fa di conto.²³³

Auch hier kommt letzten Endes ein didaktischer Effekt mit ins Spiel, aber doch auf eine andere Weise. In diesem Zusammenhang ist eine Diskussion, die in einer Ausgabe der SIM geführt wurde, interessant: Thematisiert wurde, ob eine männliche Lehrperson aus eben diesem „atmosphärischen“ Grund in den ersten beiden Klassen der Volksschule überhaupt unterrichten sollte. Dazu aber später noch im Detail.

Die Zusammenarbeit der Lehrkräfte mit dem Elternhaus der Kinder hat in beiden Zeitschriften einen hohen Stellenwert, die Art darüber zu schreiben, ist aber auch hier wieder unterschiedlich. In der LZ ist von unabdingbaren Elterngesprächen, von Hausbesuchen und Elternabenden die Rede, in der SIM werden Schule und Familie als eine „Einheit der Liebe“ bezeichnet, als eine „unità d'amore“.

Wie in der LZ in diversen Beiträgen mitgeteilt wird, darf die Zusammenarbeit mit den Eltern, dem wichtigsten Erziehungsfaktor schlechthin, keinesfalls fehlen.²³⁴ An dieser Stelle muss gesagt werden, dass sich die Beiträge der LZ größtenteils an die LehrerInnen am Land richteten, während die SIM primär für Schulen im städtischen Bereich schrieb und auf die „scuole rurali“ in separaten Artikeln einging. Nur vereinzelte Beiträge beziehen sich daher auf das LehrerInnendasein am Land, wie zum Beispiel „Scrive

²³⁰ LZ, Hemmungen und Möglichkeiten in der Schulerziehung, 1. April 1950.

²³¹ LZ, Die Aufgabe der Schule, 15. Februar 1951.

²³² LZ, Hausbesuche des Lehrers, 15. November 1949.

²³³ SIM, A casa c'è la mamma – a scuola c'è la maestra, 20. März 1955.

²³⁴ Vgl. LZ, Hausbesuche des Lehrers, 15. November 1949.

una maestra di montagna²³⁵ oder „La maestra ha vinto: Guido e Gianni camminano“²³⁶. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern im ländlichen Raum in Südtirol gestaltete sich den Schilderungen der LZ zufolge schwieriger als in der Stadt. Oft mussten die Eltern überzeugt werden, dass der Schulbesuch für das Kind wichtig sei, auch wenn es trotz schlechter Zeugnisse oder ohne Schulabschluss den Hof übernehmen konnte. „Der Bauer und sein Kind“ nannte sich eine sehr umfangreiche Artikel-Reihe der LZ: Lehrer und Lehrerinnen wurden angehalten, sich um die „sittliche Erhebung“ und „religiöse Erziehung“ der Landkinder zu kümmern. Es finde sich immer ein Grund, den Eltern einen Hausbesuch abzustatten, und wenn es wegen des Hinweises wäre, das Kind dürfe am Hof nicht zu viel arbeiten, damit es in der Schule nicht zu müde sei. In diesen Artikeln wird die Erziehungsarbeit der LehrerInnen als Kompensation der mangelnden Erziehung in Bauernfamilien dargestellt. Es sei denn, die Familie lebe nach christlichen Idealen und vermöge, dies auch an die Kinder weiterzugeben. Einem/einer LehrerIn wird in diesem Umfeld eine immense moralische Vorbildfunktion zugeordnet.²³⁷

Als einfacher wird die Elternzusammenarbeit in der SIM geschildert: Die LehrerInnen würden in den Augen der Kinder die Liebe und gütige Erziehung des Elternhauses sehen, die Eltern würden zu Hause die Sorge des Lehrers oder der Lehrerin um ihr Kind und die Ordnung und Liebe spüren, die es in der Schule umgibt. Familie und Schule werden hier zu einer Einheit, der „unita d’amore“, zusammengeführt, während die LZ das Bild einer moralisch höher stehenden Lehrperson vermittelt.²³⁸

Doch auch in der SIM galt die Lehrerin, und hier explizit die weibliche Lehrperson, als moralische Instanz. Interessant ist, dass die Aufgabe der „sittlichen Erhebung“ auch in der SIM den Lehrerinnen zugeordnet wurde, mit der Begründung, diese hätten einen besseren Draht zu den Müttern. Zudem könne eine junge Lehrerin am Land am eindrucksvollsten eine Vorbildfunktion übernehmen.²³⁹ Auch in dem SIM-Artikel „Noi dobbiamo volere bene insieme il loro vero bene. Come una maestra parla alle mamme“ ist die Sprecherin eine Frau: Sie appelliert an die Mütter, dass es ihr heute nicht um schulische Leistungen und das Betragen der Kinder in der Schule ginge, sondern vor allem um die moralische Erziehung der Zöglinge, bei der die Zusammenarbeit zwischen der Lehrperson und den Eltern beziehungsweise den Müttern in besonderer Weise gegeben sein müsse.²⁴⁰

Es zeichnet sich ab, dass in beiden Kulturen ein starkes Familienbewusstsein vorhanden ist, das auch in den schulischen Bereich hineinreicht. Stärker ausgeprägt ist es jedoch im italienischen Kulturbereich, wie sich in den ausgewerteten Artikeln gut beobachten ließ. Ein Artikel sei hier noch erwähnt, der die Vision der Familie als Idealzustand noch einmal unterstreicht: „La grande famiglia“ ist der Titel eines Artikels in der SIM vom 15. Dezember 1950. Er beinhaltet die Schilderung der Stadt Nomadelfia, die durch

²³⁵ SIM, 1. November 1949.

²³⁶ SIM, 31. März 1953.

²³⁷ LZ, Der Bauer und sein Kind, 1. November 1951, 15. November 1951.

²³⁸ SIM, Unità d’amore, 20. März 1955.

²³⁹ Vgl. LZ, Der Bauer und sein Kind, 15. November 1951.

²⁴⁰ Vgl. SIM, Noi dobbiamo volere insieme il loro vero bene, 20. März 1955.

das Engagement von Don Zeno Saltini ein Ort geworden sei, wo es keine Waisenkinder und keine Waisenhäuser mehr gebe, da alle alleingeblienen Kinder in Familien untergebracht worden seien. Mütter mit bis zu 25 Kindern würden nicht zur Seltenheit zählen. Die Organisation nannte sich „Piccoli Apostoli“. Nomadelfia sei zu einer „città d’amore“ geworden, die in christlicher Gesinnung als eine große Familie zusammenlebe. Diese Form des Zusammenlebens wurde vom sozialen und christlichen Standpunkt aus als ideal angesehen. Hier schwimmt zudem die Rolle der Mutter und die Rolle der Lehrerin im Ideal einer „großen Familie“.²⁴¹

Ein letzter Blick sei der Familie in Bezug auf die Gemeinschaft der LehrerInnen selbst gewidmet. Wie zu erwarten, wird in der LZ der Begriff „Gemeinschaft der Lehrer“ verwendet, in der SIM fällt die Bezeichnung „famiglia magistrale“. Im Italienischen ist der Begriff der „famiglia magistrale“ inzwischen von der Bezeichnung „comunità scolastica“ abgelöst worden. Der ehemals verwendete Begriff „famiglia“ stellt jedoch ein Indiz dafür dar, dass das Familienbild der Schule im italienischen Kontext stärker präsent war als in der LZ.

Die „Gemeinschaft der Lehrer“ in der LZ war wiederum sehr zweckorientiert: Durch ihre vorbildliche Gemeinschaft soll sie „das Volk zur Einheit“ erziehen. Die Gemeinschaft der LehrerInnen sollte allen KollegInnen Hilfe und Erleichterung bringen und sollte die Bildung von Arbeitsgemeinschaften begünstigen.²⁴² Im Grunde ist die Vorstellung der Gemeinschaft sehr ähnlich wie in der SIM, es geht hauptsächlich um die geistige Verbundenheit der LehrerInnenschaft, um die „unità spirituale della famiglia magistrale, che deve essere invece, oggi più che mai, strenuamente promossa“.²⁴³

In Bezug auf die LZ ist zu hinterfragen, ob Begriffe wie „Volksgemeinschaft“ und „Einheit des Volkes“ nicht auch politisch zu verstehen sind. Das Vokabular „Volk“, „Volksgemeinschaft“ und „Einheit des Volkes“ erinnert unweigerlich an die NS-Zeit, und es könnte durchaus sein, dass den LehrerInnen als VermittlerInnen zwischen den Generationen der bildungspolitische Auftrag zugeordnet war, die deutsche Sprachgruppe zu stärken und den ethnischen Zusammenhalt zu fördern. Diese Annahme wird auch durch die politischen Ereignisse der 1950er Jahre und das politische Klima der allgemeinen Unzufriedenheit der Südtiroler Bevölkerung die Autonomie betreffend gestützt. Zumindest ist es sehr naheliegend, dass die Erziehung zur „Einheit des Volkes als eine große Familie“ zur Programmatik der Herausgeber gehörte. Ein Zitat aus der LZ möchte ich in diesem Zusammenhang hier anbringen, das diese These plausibel erscheinen lässt:

...nein das Volk trägt die Folgen und zwar manchmal für Generationen. Es heißt ein Wort: Ein Volk steht und fällt mit seinen Müttern. Es darf dies Wort auch gewandelt werden: Ein Volk steht und fällt mit seinen Lehrern.²⁴⁴

²⁴¹ SIM, La grande famiglia, 15. Dezember 1950.

²⁴² LZ, Von der Gemeinschaft der Lehrer, 15. September 1951.

²⁴³ SIM, Per l’unità della famiglia magistrale, 30. November 1952.

²⁴⁴ LZ, An alle Lehrer und Erzieher unseres Volkes!, 1. Dezember 1948.

Leo Hillebrand verweist in seinem Artikel „Mühsamer Neubeginn“ auf mögliche Kontexte dieser Begriffskontinuitäten: „Die deutschsprachige Schule in Südtirol war in den Nachkriegsjahren durch ein überaus konservatives Klima geprägt. Zum Ausdruck kam es auf vielen Ebenen, vielleicht am nachhaltigsten auf jener der Lesebücher. Nun machte sich bemerkbar, dass ein beträchtlicher Teil der Schulleute unter dem Faschismus in geistlichen Heimen wie dem Vinzentinum erzogen worden war. Das Festhalten an Begriffen wie „Volkstum“, „Brauchtum“ und „Deutsche Identität“ bei gleichzeitiger Ignorierung des sozialen Wandels bis weit in die Nachkriegszeit hinein ist andererseits ohne die Nachwirkungen nationalsozialistischer Kulturpolitik nicht erklärbar. Die inhaltliche Demokratisierung der Schule war ein langwieriger Prozess, der unbestreitbar 1945 seinen Anfang nahm.“²⁴⁵

4.7. Die Figur des Lehrers

In der SIM finden sich sehr viele Porträts von Lehrern, meist Priestern. Der Lehrer wird sehr oft als gütiger Freund beschrieben, an den man sich ein Leben lang erinnert. So zum Beispiel in der Geschichte über einen piemontesischen Emigranten, der nach jahrzehntelangem Aufenthalt in den Vereinigten Staaten, wo er sehr erfolgreich war, in den Ort seiner Kindheit zurückgekehrt sei, um seinem Lehrer ein Denkmal zu errichten und ihm damit zu danken für das, was er für ihn getan habe. Eine andere Geschichte berichtet von einem Motorradrennfahrer, der seinem Lehrer, der bei einem Rennen zufällig erschienen sei, unter Tränen in die Arme gefallen sei. Von diesem Zeitpunkt an habe der Lehrer dann Tiefen und Höhen mit seinem ehemaligen Schüler durchlebt.

Als Pendant zur Lehrerin als Mutterfigur kommt also sehr wohl auch ein Vaterbild vor; es wird vor allem mit männlichen Schülern in Verbindung gebracht und stellt oft einen väterlichen Freund und Vertrauten dar. Im Lehrerporträt „Mauro da Canosa“ kommt zum Beispiel zum Ausdruck, dass der Lehrer den Schülern ein Vater sein sollte, so wie eine gute Lehrerin für die SchülerInnen eine Mutter verkörpere. Besonders deutlich wird dies in der Umschreibung des „maestro“ als „buon padre di tutti.“²⁴⁶ Auch diesem Artikel liegt eine ähnlich heldenhafte Geschichte zugrunde wie bei der kalabresischen Lehrerin. Der Lehrer Mauro da Canosa sei trotz zahlreicher anderer Möglichkeiten in seinem Heimatort in Canosa in Apulien geblieben, obwohl die Analphabetenrate dort am höchsten gewesen sei. Sein Glaube an die Botschaft des Evangeliums und die Religionstreue seien die Grundlage und Stütze seiner Arbeit gewesen. Sehr häufig begegnet den LeserInnen der SIM der 1950er Jahre das Bild des sich aufopfernden Lehrers, für den die Religion einen sehr hohen Stellenwert hatte. Dies trifft auch auf Lehrerinnen zu, allerdings kommt bei der Religionstreue der männlichen Lehrperson eine weitere Dimension hinzu, nämlich die eines geistlichen Lehrers; hier kommen unterschiedliche Rollenbilder zum Vorschein: Ist es bei

²⁴⁵ Leo HILLEBRAND, Mühsamer Neubeginn. In: Gottfried SOLDERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 3: Totaler Krieg und schwerer Neubeginn), Bozen 2001, S. 228.

²⁴⁶ SIM, Mauro da Canosa, 31. Dezember 1952.

den Lehrerinnen das Ideal der geistigen Mutterschaft, präsentiert sich bei den Lehrern jenes der „geistigen Lehrerschaft“. Allerdings ist das Bild des geistigen/geistlichen Lehrers in höherem Ausmaß religiös gefärbt als die weibliche Variante:

„Abbiamo bisogno di un tipo nuovo di educatore, integrale, innamorato di Dio, degli uomini e specialmente degli fanciulli.“²⁴⁷

Bezug nehmend auf die Vaterfigur sei ein Artikel aus der SIM angeführt, von dem weiter oben schon kurz die Rede war: Es geht um das Gesetz vom 26. April 1928, das unter den beiden Onorevoli Titomanlio Vittoria und Valandro Gigliola im Jahr 1951²⁴⁸ wieder eingeführt werden sollte. Das Gesetz sah vor, dass den Mädchenschulen und der ersten und zweiten Schulstufe reiner Bubenklassen weibliche Lehrpersonen zugeteilt werden sollten, den gemischten Klassen Lehrerinnen und Lehrer. Der Autor des Artikels Renato Salaorni argumentierte heftig gegen diesen Gesetzesvorschlag der beiden Abgeordneten: Er vertrat die Meinung, ein Lehrer sei nicht nur ein Mensch, sondern auch ein Erzieher, und wüsste, wie er mit seinen Schützlingen umzugehen habe, ob diese nun sechs oder elf Jahre alt seien. Sicher hätte ein Kind das Bedürfnis nach einer Mutter, aber nach seiner wahren Mutter. Außerdem seien auch männliche Vorbilder notwendig für die Schüler.

Als Unterstützung ihres Vorschlags wurden von den Politikern die beiden berühmten Erziehungswissenschaftler Comenius und Pestalozzi ins Feld geführt. Nach deren Empfehlungen sollte die „prima educazione“ den Lehrerinnen überlassen werden. Salaorni konterte mit Gentile und Radice, die den LehrerInnen den abwechselnden Unterricht in verschiedenen Schulstufen empfohlen haben. Der Autor fragt eingangs, ob es die Absicht der beiden Abgeordneten war, das italienische Volksschulwesen zu verbessern, oder den Lehrerinnenstand zu stärken und zu unterstützen.²⁴⁹

An dieser Stelle drängt sich mir die Frage auf, ob es nicht tatsächlich eine verbreitete Praxis war, dass männliche Lehrpersonen Klassen erst ab der dritten Schulstufe übernommen haben. Zumindest ist mir dieses Phänomen auch in den Interviews mit den deutsch- und italienischsprachigen Lehrerinnen begegnet. Es scheint üblich gewesen zu sein, dass Lehrer die Beschäftigung und Arbeit mit den Kindern der ersten Schulstufe gerne ihren weiblichen Kolleginnen überließen.

Die SIM verlieh jedes Jahr Preise an die Jahrgangsbesten der „istituti magistrali“ ganz Norditaliens, wie in einer Glosse der SIM vom 31. Oktober 1951 angekündigt wurde. Weit und breit lässt sich jedoch keine Prämierung oder Förderung für Junglehrerinnen ausfindig machen. Dies lässt sich auch damit erklären, dass die Zahl der Lehrerinnen an Italiens Schulen ohnehin sehr hoch war und eher den männlichen Lehrpersonen der Beruf mit diversen Förderungen schmackhaft gemacht werden musste. Im Schuljahr

²⁴⁷ SIM, Padre Flanagan e la città dei ragazzi, 10. Jänner 1952.

²⁴⁸ Leider geht aus dem Artikel das Jahr nicht hervor. 1951 ist das Erscheinungsjahr des Artikels, vermutlich handelt es sich dabei auch um das Jahr, in dem die beiden Onorevoli das Gesetz wiederbeleben wollten.

²⁴⁹ SIM, DE JURE CONDENDO: Esclusi i maestri dalle prime e seconde classi?, 10. Oktober 1951.

1947/1948 besuchten auf gesamtstaatlicher Ebene 6.035 Männer und 48.298 Frauen die „istituti magistrali“.²⁵⁰

Tatsache ist, dass in der SIM kein einheitliches Bild der LehrerInnenschaft existiert, denn zwischen Lehrern und Lehrerinnen wurde ganz klar differenziert. Auch in der LZ wurde deutlich zwischen Lehrern und Lehrerinnen unterschieden, dies beginnt bei der Anrede. Wenn sowohl weibliche als auch männliche Lehrpersonen angesprochen werden sollten, wurde die männliche Anrede verwendet. Sobald aber nur ein Geschlecht gemeint ist, wurde dieses explizit angesprochen, sowohl in der LZ als auch in der SIM. In den moralisierenden Artikeln der LZ wurden auch Unterschiede gemacht in Hinblick darauf, was ein Lehrer (nicht) durfte, und wie sich eine Lehrerin (nicht) benehmen sollte. Ich möchte hier vor allem auf die Rollenbilder eingehen. Der Artikel „Darf der Lehrer tanzen?“ stammte von einem Lehrer. Dieser war der Meinung, dass ein Lehrer in einer Stadt sehr wohl tanzen lernen sollte, um sich auf gepflegte Tanzveranstaltungen begeben zu können. Am Land hingegen mit seinen „wilden Tanzveranstaltungen“ sollte der Lehrer aus verschiedensten Gründen möglichst nicht daran teilnehmen, weil er zum Beispiel die Eifersucht der Bauernmädchen herausfordern könnte, wenn er mit der einen tanze und mit der anderen nicht. Lehrerinnen werden in diesem Artikel mit keinem Wort erwähnt.²⁵¹ Auch in dem Artikel „Wie verscherzt der junge Lehrer am schnellsten sein Ansehen?“ wird auf Lehrerinnen nicht eingegangen. Das Ansehen des Lehrers im Dorf würde sinken, wenn er seine Zeit mit Gleichaltrigen im Gasthaus oder mit einem „Liebchen“ verbringe, die sich womöglich nicht auf seinem „geistigen Stande“ befinde.²⁵² Den Lehrerinnen wurde dem gegenüber vorgeworfen, sie brächten „ganslhafte“ Züge ins verantwortungsvolle Schulleben, würden zu viel reden und sich als große Kinder präsentieren, die gar nicht weit über den Schülern stünden.²⁵³ Sie sollten daher nach möglichst „standesgemäßer Würde“ trachten.²⁵⁴

Auch in der LZ begegnet uns der Lehrer als der väterliche Freund der Schüler, und er kann auch als Vatersersatz dienen. Das Vaterbild ist aber auch in der Südtiroler Zeitschrift bei weitem nicht so stark ausgeprägt wie das Mutterbild. Der ökonomische Aspekt allerdings war – klassisch – männlich: Die Rolle als Familienernährer wurde etwa in Zusammenhang mit der Problematik der Hilfslehrer thematisiert, deren Arbeitsort jedes Jahr ein anderer sein konnte:

Wohl zu erwägen wäre auch die Frage der Anstellung. Heute noch kann nach jedem Wechsel eines Schuljahres, sogar innerhalb desselben, eine Entlassung drohen. Die kann aus irgendwelchen Gründen auch einen braven und fleißigen Hilfsleh-

²⁵⁰ MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (Hg.), *La ricostruzione della scuola italiana: dalla fine della guerra alla riforma degli ordinamenti scolastici*, Roma 1950, S. 33.

²⁵¹ Vgl. LZ, *Darf der Lehrer tanzen?*, 15. Jänner 1949.

²⁵² LZ, *Wie verscherzt der Lehrer am schnellsten sein Ansehen?*, 1. September 1949.

²⁵³ Vgl. LZ, *Landkind und Unterricht*, 1. Dezember 1951.

²⁵⁴ LZ, *Winke für den Anfänger*, 15. Oktober 1949.

rer treffen. Das ist dann eine Härte, die besonders an einem Familienvater sich schwer auswirkt. In gleich unlieber Lage ist solch ein Mann, wenn ihm Jahr für Jahr eine Versetzung droht.²⁵⁵

Ökonomische oder familienorganisatorische Schwierigkeiten einer Lehrerin oder Hilfslehrerin hingegen waren kein Thema in der LZ.

Parallelen finden sich auch in der SIM, etwa in Zusammenhang mit der im Italien der 1950er Jahre geführten Diskussion über die große Lehrerarbeitslosigkeit: Verheiratete Lehrerinnen sollten auf ihre Stelle verzichten, wenn ihr Ehemann ein fixes Einkommen hatte, damit den Lehrern, die eine Familie gründen wollten, genügend Stellen zur Verfügung standen.²⁵⁶ Insgesamt wurden in der SIM die Geschlechterrollen nicht so eindeutig definiert und zugeschrieben wie dies in der LZ der Fall war. Dies hing mit einem sehr klaren und paternalistisch-patriarchal gefärbten Rollenbild zusammen, wie es in der LZ im Artikel „Das Kind ohne Vater“ vom 15. Jänner 1950 zum Ausdruck kommt:

Der Vater verkörpert in der Familie die Autorität; er bestimmt und sorgt für Ordnung; er garantiert die Existenz der Familie durch seine Berufsarbeit, sichert der Familie einen sicheren, ruhigen Fortbestand, schützt die seinigen nach außen hin und gibt so der Familie ein ruhiges Dasein.²⁵⁷

Die Mutter hat andere Aufgaben; sie gelten mehr den inneren Aufgaben der Familie. Sie betreut alle in Güte und Liebe, zeigt Verständnis für ihre kleinen und großen Nöte. Sie bettet sozusagen die Familie in Wärme, begütigt und besänftigt, schlichtet und glättet, vergibt und verzeiht; sie beeinflusst mehr das Herz des Kindes. Indem so die Eltern ihre naturgegebene Rolle in der Familie bewusst oder unbewusst spielen, ergibt sich für die Familie ein organisches Ganzes, in deren Atmosphäre die Familie ein gesundes, frohes, gottgewolltes Dasein führt.²⁵⁸

Ein ähnliches Bild skizziert Dagmar Herzog: „Nevertheless, the romantic ideal of mid-1950s was a marvelous and monogamous and moderately reproductive marriage where only the husband works for wages and the wife was the nurturing homemaker.“²⁵⁹

4.8. Religion als Grundlage

Einen weiteren wichtigen Aspekt stellen die religiösen Ideale dar, die sich wie ein roter Faden durch beide Zeitschriften ziehen.

„Maria Maestra“, dieser Artikel der SIM vom 15. November 1950, beispielsweise spricht von der Philosophie der Erziehung oder besser von der Theologie der Erziehung. Maria als die ideale Schülerin Christi besitze eine Weisheit, die jener aller Menschen und Engel überlegen sei. Mit diesem Wissen ausgestat-

²⁵⁵ LZ, Der Hilfslehrer, 15. Dezember 1949.

²⁵⁶ SANTONI RUGIU, S. 130.

²⁵⁷ LZ, Das Kind ohne Vater, 15. Jänner 1950.

²⁵⁸ LZ, Das Kind ohne Vater, 15. Jänner 1950.

²⁵⁹ HERZOG, S. 118.

tet habe sie die Apostel unterwiesen und gelehrt und so sei Maria auch für die LehrerInnen von besonderer Bedeutung. Der kurze Artikel schließt mit den Worten:

Ci basti aver fatto intendere che, per noi maestri cattolici, la devozione a Maria acquista un significato speciale: è necessario complemento e coronamento della devozione a Gesù maestro. Non si va a Gesù senza passare per Maria: non s'intende appieno il magistero di Gesù senza studiare quello di Maria, né tanto meno, si può collaborare con esso, in funzione di maestri cristiani, senza l'aiuto di Maria. Come gli apostoli, e dovendo anche noi come maestri esercitare un apostolato, abbiamo bisogno che Maria quotidianamente c'istruisca.²⁶⁰

Auffällig ist, dass in diesem kurzen Absatz die Bezeichnung „maestri cristiani“ zwei Mal verwendet und damit stark hervorgehoben wird. Es scheint selbstverständlich zu sein, dass die LehrerInnen und LeserInnen der Zeitschrift katholisch seien und ihren Unterricht auf christliche Ideale hin ausrichteten. Die Programmatik der Zeitschrift tritt damit klar hervor. Auch in der LZ wurden die Aufgaben der LehrerInnen mit jenen des Sohnes Gottes und seiner Mutter Maria in Verbindung gebracht, dazu mehr im nächsten Abschnitt.

Was waren die schulpolitischen Forderungen jener Zeit in Bezug auf Religion? Die legge Gentile von 1923 hatte eine Durchdringung jedes Unterrichtsfaches mit religiösen Inhalten gefordert, die Religion sollte – wie bereits an anderer Stelle erwähnt – „Grundstein und Krönung“ des Elementarunterrichts sein. Auch auf die Tätigkeit von Washburn, den Bildungskommissar der alliierten Regierung, wurde bereits in Zusammenhang mit der Beseitigung faschistischer Inhalte aus Schulmaterialien etc. verwiesen. In Bezug auf den Religionsunterricht schwebte Washburn eine Umformung nach amerikanischem Vorbild vor, eine Modifizierung, die vonseiten der Kirche als zu wenig christlich empfunden wurde. Washburn musste akzeptieren, dass Italien kein multikonfessionelles Land war wie die USA, und er nahm daraufhin in die Kommissionen, die sich mit schulischen Belangen befassten, immer auch Vertreter der Kirche auf, damit Kompromisse gefunden werden konnten. Es ist also durchaus vorstellbar, dass die Durchdringung der Schule mit religiösen Haltungen, Gesinnungen und Einstellungen, wenn vielleicht auch abgeschwächt, fortbestand. Die religiöse Tradition, verankert in den Institutionen und in der Bevölkerung, also zu einem großen Teil auch in den Lehrerinnen und Lehrern selbst, konnte nicht so einfach beseitigt werden.²⁶¹ In den neuen Volksschulprogrammen von 1955 wurde die Formulierung „fondamento e coronamento“ sogar wieder aufgegriffen, und den Lehrpersonen wurde vorgeschrieben, die „Guida di insegnamento religioso per le elementari“²⁶² zu konsultieren.²⁶³

Auch in Südtirol waren Religion und Schule auf das Engste miteinander verbunden. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch, dass in der Operationszone Alpenvorland zwischen 1943 und 1945 der Religi-

²⁶⁰ SIM, Maria Maestra, 15. November 1950.

²⁶¹ Antonio SANTONI RUGIU, Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari, Roma 2006, S. 124, 125.

²⁶² Herausgegeben von der „Commissione superiore ecclesiastica per i testi di religione“

²⁶³ Vgl. SANTONI RUGIU, S. 135, 136.

onsunterricht an öffentlichen Schulen im Unterschied zum übrigen Italien verboten war und als Reaktion eine verstärkte Hinwendung zur Religion auslöste. Die tiefe Verankerung der Religion in der Bevölkerung überdauerte so auch die Zeit der deutschen Besatzung mit ihrer religionsfeindlichen Einstellung. Das folgende Zitat aus einem Beitrag der LZ untermauert das Faktum der religiösen Imprägnierung des Unterrichts und deckt zugleich ein Rollenbild auf. Der Religionsunterricht war an und für sich Sache des Katecheten, zugleich aber wurde immer wieder an die LehrerInnen appelliert, ihren Unterricht mitunter religiös auszurichten. Das Zitat stammt aus der Artikelreihe „Der Bauer und sein Kind“:

Ich weiß schon: als junge Lehrerin weiß man sich nicht recht zu helfen bei der „religiösen Erziehung“. – Über dieses Kapitel können wir freilich hier nicht reden, das wäre eine eigene Überlegung. Aber das sei gesagt: oft genügt ein einziger Satz, um einer Lehrstunde eine gläubige Richtung zu geben. In den oberen Klassen wären bei der Vorbereitung auch die religiös-sittlichen Momente herauszuheben.²⁶⁴

Interessant ist hier vor allem auch die Behauptung, dass besonders junge Lehrerinnen, nicht aber junge Lehrer, mit der religiösen Erziehung Schwierigkeiten hätten.

²⁶⁴ LZ, Der Bauer und sein Kind, 1. November 1951.

5. Arbeitserfahrungen von Südtiroler Volksschullehrerinnen dargestellt an sechs Fallbeispielen

Die Interviews, die in der Zeit zwischen Jänner 2006 und Oktober 2007 entstanden sind, wurden nach dem Prinzip des lebensgeschichtlichen Interviews angelegt. Insgesamt habe ich 13 Lehrerinnen interviewt und für die Darstellung sechs davon ausgewählt. Dabei spielten folgende Kriterien eine Rolle: Zum Ersten sollte die Anzahl deutschsprachiger und italienischsprachiger Frauen ausgewogen sein, zum Zweiten sollten städtische und ländliche Gebiete berücksichtigt werden, wobei italienischsprachige Lehrerinnen, die an einer italienischsprachigen Volksschule und nicht Italienisch als Zweitsprache an einer deutschsprachigen Volksschule unterrichtet haben, eher im städtischen Bereich zu finden sind. Nur in den Zentren gab und gibt es italienischsprachige Schulen. Deshalb kommen auch zwei der drei von mir ausgewählten italienischsprachigen Lehrerinnen aus Südtirols Landeshauptstadt Bozen. Das dritte Kriterium der Auswahl ist der Familienstand der Lehrerinnen, ob ledig oder verheiratet, spielte im ersten Nachkriegsjahrzehnt eine wesentliche Rolle.

Hier die Ergebnisse der Auswahl: Eine der drei deutschsprachigen Lehrerinnen arbeitete und lebte im ländlichen Bereich, zwei Lehrerinnen wirkten im städtischen Bereich (in Bozen und in Brixen). Zwei der drei deutschsprachigen Lehrerinnen sind ledig, eine ist verheiratet.

Zwei der drei italienischsprachigen Lehrerinnen haben hauptsächlich im städtischen Bereich gelebt und gearbeitet (in Bozen), eine davon unterrichtete am Land. Eine der drei italienischsprachigen Lehrerinnen ist ledig, eine ist geschieden, eine Lehrerin war verheiratet und ist nun verwitwet.

5.1. Interviewmethode und -auswertung

Am Anfang meiner Beschäftigung mit Interviewmethoden stand die umfangreiche soziologische Studie über Arbeiterbiographien von Bettina Dausien und Peter Alheit, die mir einen Einblick in die Methode und die Merkmale eines lebensgeschichtlichen Interviews gewährt haben.

Das Interview umfasst – ihrer Darstellung gemäß - die gesamte Lebensgeschichte eines Arbeiters und basiert auf dessen freien Erzählungen, die durch den Forscher/ die Forscherin möglichst wenig beeinflusst werden. Das Erzählen ist eine alltagsweltliche Kompetenz, die relativ schichtunabhängig ist, und die ursprünglichste Form des Nachdenkens über sich selbst, aber auch über die Gemeinschaft, mit der man sich identifiziert, darstellt. Die biographische Perspektive ermöglicht einen Zugang zu vielen Lebensbereichen, zu denen auch Arbeit und Arbeitserfahrungen zählen.²⁶⁵

²⁶⁵ Peter ALHEIT, Bettina DAUSIEN, Arbeiterbiographien. Zur thematischen Relevanz der Arbeit in proletarischen Lebensgeschichten; eine exemplarische Untersuchung im Rahmen der „biographischen Methode (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“ 2), Bremen 1990, S. 76 f.

Können die Arbeitserfahrungen eines Individuums getrennt von dessen Alltagserfahrungen erfolgreich untersucht werden? Laut Alheit und Dausien dürfen Arbeitserfahrungen nicht von Alltagserfahrungen getrennt werden: „Die hohe Bedeutung der Arbeit im Leben konkreter Individuen ist Bestandteil des Alltagswissens. Was einer tut, um für den Lebensunterhalt zu sorgen, das prägt ihn auch.“²⁶⁶ Alheit und Dausien kritisieren, dass Studien zum Thema Arbeit in den Fächern Psychologie und Soziologie von sogenannten Bindestrichdisziplinen (Arbeitspsychologie, Industriesoziologie) durchgeführt werden, und Arbeit deshalb meist isoliert und von allen anderen Lebensbereichen des Menschen abgeschnitten betrachtet wird. Eine Ausnahme bilden die marxistischen Traditionen, wie zum Beispiel die marxistische Analyse des französischen Philosophen Lucien Sève, dessen Kernaussage es ist, dass Arbeit „als wesentliches Konstitutionsmoment der Biographie betrachtet werden“ kann.²⁶⁷ Die Studien Alheits und Dausiens, die auf vier Arbeiterbiographien auf Basis lebensgeschichtlicher Interviews beruhen, verfolgen einen integrativen Forschungsansatz: „Biographische Dokumente nämlich sperren sich gegen eine „disziplinäre Vereinnahmung“. „Leben“ und „Arbeiten“ lassen sich gleichsam nicht entweder *psychologisch* oder *soziologisch* fassen. Sie verlangen nach integrativen Forschungsansätzen.“²⁶⁸ Arbeitserfahrungen betreffen also nicht nur die Erfahrungen rund um die konkrete Tätigkeit selbst, sondern darüber hinaus auch andere Bereiche des Lebens, wie Alltag und Familie; es besteht eine „Interdependenz aller Lebensbereiche“.²⁶⁹

„Der biographische Ansatz eröffnet einen Zugang zur *subjektiven* „Rekonstruktion“ der „objektiven Realität“. Somit steht nicht „die Gesellschaft“, sondern das Subjekt – das konkrete Individuum – im Zentrum der Untersuchung.“²⁷⁰ Nicht der Forscher/ die Forscherin, sondern die Erzähler sind „Experten ihrer Lebensgeschichte“.²⁷¹ Trotzdem aber lässt sich ein Individuum nicht von den gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen es lebt, trennen, die biographische Perspektive lässt dies nicht zu. „Die biographische Herangehensweise ist also auch insofern „umfassend“, als sie gerade den gesellschaftlichen Charakter individueller Entwicklung offen legt.“²⁷²

In der biographischen Perspektive kommt sehr gut zum Vorschein, welche „subjektive Bedeutung von „Arbeit“ [...] im Kontext lebensgeschichtlicher Erzählungen“²⁷³ gegeben ist.

Für meine Vorgangsweise war des Weiteren der Aufsatz von Reinhard Sieder „Erzählungen analysieren – Analysen erzählen“²⁷⁴ richtunggebend. Der Rahmen meiner Arbeit und meine bescheidene Erfahrung

²⁶⁶ ALHEIT, DAUSIEN, S. 11.

²⁶⁷ ALHEIT, DAUSIEN, S. 47.

²⁶⁸ ALHEIT, DAUSIEN, S. 12.

²⁶⁹ ALHEIT, DAUSIEN, S. 18.

²⁷⁰ ALHEIT, DAUSIEN, S. 19.

²⁷¹ ALHEIT, DAUSIEN, S. 22.

²⁷² ALHEIT, DAUSIEN, S. 20.

²⁷³ ALHEIT, DAUSIEN, S. 23.

mit „oral history“ als Methode lassen deren Umsetzung jedoch nur in Ansätzen zu. Zugleich musste ich die Vorgehensweise an die spezifischen Erfordernisse des Themas anpassen.

Am Anfang eines Interviews steht die Aufforderung zum Erzählen. Damit die interviewte Person nicht überfordert ist, kann ihr auch ein Rahmen gegeben werden, zum Beispiel: „Sie können mit der Erzählung in ihrer Kindheit anfangen und vorerst bis zu ihrem ersten Arbeitstag in der Schule fortführen.“ Von der ersten Kontaktaufnahme mit den Lehrerinnen an bestand die Gefahr, dass das Thema zu stark auf die Erfahrungen als Lehrerin in der Schule eingeschränkt wird, und das Leben außerhalb der Dienstzeiten so zu kurz komme. Viele fragten schon bei der ersten Kontaktaufnahme, worum es genau ginge, um zu wissen, worauf sie sich einließen. Ich versuchte in einer solchen Situation, das Thema meiner Diplomarbeit zu schildern, es aber nicht zu sehr einzuengen.

Nach einem ersten Erzählblock, der in den meisten Fällen mit der Pensionierung der Lehrerin endete, begann die Phase des immanenten Nachfragens, das heißt, dass von mir als Interviewerin nur zu solchen Themen Fragen gestellt wurden, die von der Lehrerin bereits angesprochen worden sind. Dabei ist es wichtig, den Themenbereich durch die Fragen wiederum nicht zu sehr einzuschränken. Es wurden offene Fragen gestellt wie zum Beispiel: „Vorhin ging es um Ihren Vorgesetzten, könnten Sie über die verschiedenen Direktoren ihrer Schullaufbahn bitte mehr erzählen?“

Es wäre von Vorteil, wenn die Phase des exmanenten Nachfragens in einem weiteren Treffen mit der Lehrerin erfolgen hätte können, was im Falle dieser Arbeit leider nicht machbar war. Das exmanente Nachfragen betrifft Themen, die im Laufe des Interviews nicht angesprochen worden sind und stellt somit die letzte Phase des Interviews dar. Nicht in allen Interviewsituationen konnte dieser Ablauf beibehalten werden, manchmal entwickelten die Interviews je nach Erzählstil der Frauen eine eigene Dynamik.

Die Interviews dauerten zwischen 30 Minuten und zwei Stunden; sie wurden auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Transkriptionen umfassen pro Interview 15 bis 47 Seiten. Bei der Transkription wurde auf die Interpunktion verzichtet, ein Zeilenwechsel kommt einem Punkt oder einem Beistrich gleich. Alles, was man hört, wurde transkribiert, auch Laute wie „mmmh“ oder „eh“ wurden festgehalten. Längere Pausen sind durch Gedankenstriche gekennzeichnet.

In den folgenden sechs Darstellungen der Fallbeispiele wird das Interview zunächst paraphrasiert, wobei die Reihenfolge des Erzählens exakt eingehalten wird und nichts als die Ausführungen der interviewten Lehrerin Platz darin findet. In Folge werden einzelne Themen, die sich durch alle sechs Interviews ziehen, herausgegriffen: Beziehungen zu Vorgesetzten, zu Kolleginnen und Kollegen sowie zu SchülerInnen, das Leben außerhalb der Schule, zusätzliche, auch ehrenamtliche Tätigkeiten der Lehre-

²⁷⁴ Reinhard SIEDER, Erzählungen analysieren-Analysen erzählen. Narrativ-biographisches Interview, Textanalyse und Falldarstellung. In: Karl R. WERNHART, Werner ZIPS (Hg), Ethnohistorie: Rekonstruktion und Kulturkritik, Wien 1998, S. 145-172.

rinnen neben dem Schulbetrieb (wie Sprachkurse, Ferienbetreuung, Bibliotheksdienste usw.), Familie, Ehe und Mutterschaft, ihre Pensionierung, der Umgang mit Unterrichtsmethoden und Materialien, Informationsbeschaffung (Schulzeitschriften), Gewerkschaften und Verbände. Auf diese Weise wird klar, welche Themen der jeweiligen Lehrerin wichtig sind, und welche ihr als unwichtig erscheinen und auch, welche Themenbereiche in einer Erzählung nicht vorkommen. In diesem Abschnitt soll auch aufgespürt werden, ob in den einzelnen Erzählabschnitten inneres Erleben der historischen Akteurin zutage tritt und inwieweit Hintergrundwissen um bestimmte schulpolitische, gesellschaftliche oder kulturelle Verhältnisse in ihrer Umgebung in die Erzählung einfließen.

Im Umgang mit den Interviews ist zu berücksichtigen, dass beispielsweise zwischen dem Berufseintritt und dem Zeitpunkt des Interviews sehr viel Zeit vergangen ist. Dadurch sind die Erinnerungen manchmal vage oder stimmen mit schon Erzähltem nicht überein. Außerdem können sich Erinnerungen an ein bestimmtes Ereignis oder eine Situation im Laufe der Zeit auch verändern, indem sich die befragte Person mit den Vorkommnissen abgefunden oder in der neuen Situation gut zurechtgefunden, und sie so auch ein Stück weit verdrängt hat. Auf alle Fälle ist die historische Akteurin und die Erzählerin so gut es geht, auseinander zu halten.

Den letzten Schritt der Auswertung bildet die Überlegung, welche von außen gegebenen Bedingungen die Lehrerin konditioniert haben. Wie könnte ihr Leben anders verlaufen sein, wenn ...?²⁷⁵ In diesem Abschnitt stehen vor allem folgende Fragen im Mittelpunkt: Wie kam es zur Berufsentscheidung, und wodurch wurde diese im familiären und sozialen Umfeld beeinflusst? Wie gingen die interviewten Frauen mit den an sie gestellten Forderungen und mit dem damals sehr konservativen Bild der Lehrerin um, beziehungsweise wurden sie in ihrem Umfeld überhaupt damit konfrontiert? Wie gestaltete sich der Alltag einer verheirateten Lehrerin, auf welche Hilfestellungen konnte sie zählen beziehungsweise welche Schwierigkeiten ergaben sich, Schule und Familie unter einen Hut zu bringen?

Nach Absprache mit einigen Frauen habe ich entschieden, dass die Lehrerinnen möglichst anonym bleiben sollten. Die Namen der Frauen sind daher fiktiv und nach geographischen Kriterien gewählt. Es wird jeweils am Anfang des Interviews erklärt, wie es zu der Namensgebung gekommen ist.

Die italienischsprachigen Lehrerinnen gebrauchen die italienischen Bezeichnungen für Dörfer und Städte, was in den Darstellungen auch beibehalten wurde.

²⁷⁵ Vgl. Reinhard SIEDER, Erzählungen analysieren-Analysen erzählen. Narrativ-biographisches Interview, Textanalyse und Falldarstellung. In: Karl R. WERNHART, Werner ZIPS (Hg), Ethnohistorie: Rekonstruktion und Kulturkritik, Wien 1998, S. 145-172.

5.2. Exkurs: Stammrolle und Wettbewerbe

Der nun folgende Exkurs soll zum besseren Verständnis der Interviewanalysen dienen, da die in der Überschrift genannten Begriffe südtirolspezifisch beziehungsweise italienspezifisch sind.

Mit dem Begriff der Stammrolle, ruolo organico, war und ist eine Stelle auf Lebenszeit, ein unbefristeter Arbeitsvertrag gemeint. Nach bestandener Wettbewerbsprüfung trat die/der LehrerIn ihre definitive Stelle an und musste sich in den darauffolgenden drei Jahren einer genauen Inspektion stellen, durch die festgestellt wurde, ob die Lehrkraft für die Stelle geeignet war.

Das italienische System sah für die Aufnahme in die Stammrolle eine wissensorientierte Wettbewerbsprüfung vor. Von den von mir interviewten Lehrerinnen wurde diese Prüfung umgangssprachlich auch „Konkursprüfung“ genannt, was auf eine Anlehnung an den italienischen Begriff „concorso“ zurückzuführen ist. Zum Wettbewerb waren alle LehrerInnen mit Matura der Lehrerbildungsanstalt zugelassen. Das zweite Volksschuldekret vom Jahr 1947 legte die Abhaltung eines Sonderwettbewerbs für VolksschullehrerInnen fest. Danach sollten alle zwei Jahre „normale“ Stellenwettbewerbe ausgeschrieben werden. Aber erst nach Veröffentlichung der Stellenpläne im Jahr 1951 kam es zu der Ausschreibung eines außerordentlichen Wettbewerbs für LehrerInnen, die schon fünf Jahre im Dienst gewesen waren, zu erleichterten Bedingungen und eines ordentlichen Stellenwettbewerbs für alle Lehrpersonen mit Matura.²⁷⁶

Wie weiter oben schon erwähnt gab es für HilfslehrerInnen ohne Matura die Möglichkeit, durch einen Sonderwettbewerb zu erleichterten Bedingungen in die Stammrolle zu kommen, wie in dem Gesetz Nr. 469 vom 2. April 1968, das unter maßgeblicher Beteiligung des Abgeordneten Karl Mitterdorfer verabschiedet wurde, festgelegt wurde.²⁷⁷

Heute erfolgt die Aufnahme in die Stammrolle nicht durch Wettbewerbe sondern durch eine Rangliste. Jede/jeder LehrerIn ist verpflichtet nach Antritt einer Stammrollenstelle ein Probe- und Berufsbildungsjahr zu absolvieren, das von der Schulführungskraft und dem Dienstbewertungskomitee begutachtet wird.²⁷⁸

5.3. Signora Castelrotto - „Non é che mi piacesse, mi piaceva molto!“

Die Erzählungen von Signora Castelrotto, im Jahr 1936 geboren, kreisen vorwiegend um ihre Dienstzeit als Lehrerin auf dem Land. Sie hat mit dem Unterricht der seconda lingua begonnen und unterrichtete deutschsprachige Kinder in kleinen Dörfern, bevor sie an einer italienischsprachigen Volksschule in Bozen den regulären Klassenunterricht übernommen hat. Da den Schwerpunkt ihrer lebendigen Erzählun-

²⁷⁶ Vgl. Rainer SEBERICH, Südtiroler Schulgeschichte. Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz, Bozen 2000, S. 229.

²⁷⁷ Vgl. SEBERICH, S. 232, 233.

²⁷⁸ http://www.provinz.bz.it/schulamt/direktions-lehrpersonal/laufbahn.asp#bestaetigung_unbefristeter_arbeitsvertrag

gen die Erlebnisse in der Val d'Ultimo und in Castelrotto bilden, erhält diese Lehrerin den Namen des letzteren Ortes, der in der Nähe von Bozen liegt.

Im Interview fließen hin und wieder deutschsprachige dialektale Ausdrücke und Sätze ein, was von einer intensiven Einbindung ins dörfliche Leben herrührt, aber auch mit der Tatsache in Verbindung gebracht werden kann, dass ich als Interviewerin deutscher Muttersprache bin. Das Interview verläuft nicht exakt nach dem oben beschriebenen Schema, sondern bekommt eine Eigendynamik aufgrund der Erzählwucht von Signora Castelrotto und aufgrund des keiner Chronologie folgenden Erzählverlaufs. Dieses ist auch das längste aller Interviews; es ähnelt einem Gespräch und das Konzept des immanenten und exmanenten Nachfragens konnte nicht zur Gänze eingehalten werden. Die Erzählungen der begeisterten Lehrerin sind ein Feuerwerk an Anekdoten, Details und Emotionen.

Signora Castelrotto beginnt mit einer Zusammenschau ihrer frühen und späteren Unterrichtsjahre: Die ersten Unterrichtsjahre waren von vielen Idealen und großer Aktivität geprägt und gehören zu ihren schönsten Unterrichtserfahrungen. Den frühen Jahren stellt Signora Castelrotto die erfahrungsreichen späteren Jahre gegenüber.

Daraufhin folgt ein Abschnitt über ihre eigene Entscheidung, Lehrerin zu werden, eine Entscheidung, die ihr Vater heftig bekämpft hat. Auch ihre Mutter und ihre Großmutter hatten den Beruf der Lehrerin ergriffen, doch sie sollte in ihrem Leben, so der Vater, keine so großen Opfer bringen müssen. Signora Castelrotto gibt an, dass sie anfangs vieles aufgeben und Opfer bringen musste, dass sie ihrer Entscheidung aber trotzdem gerne gefolgt ist. Mit den Opfern meint sie die großen Distanzen, die sie auf Bergpfaden hat zurücklegen müssen, um zum Dienstort zu gelangen. Nie hat sie daran gedacht, dass ihr dabei etwas Schlimmes passieren könnte. Sie erzählt von einem nebligen Morgen, an dem sie sich auf dem Weg von Tagusa nach Castelrotto befand und plötzlich Nase an Nase auf einen Bauern getroffen sei, der sie daraufhin auf ein Gläschen ins nahe gelegene Tisana eingeladen hat. Er zeigte ihr anschließend einen anderen Weg nach Castelrotto, da er auf dem von ihr eingeschlagenen Weg einen Erhängten entdeckt hatte.

In Folge spricht die Bozner Lehrerin über ihre eigene Volksschulzeit, die sie wegen der Kriegswirren ab der zweiten Klasse in der Val Venosta verbracht hatte. Sie erzählt, die Beste der Klasse gewesen zu sein. Bei ihrer Lehrerin, die auf sie nicht sehr interessiert und engagiert gewirkt hat, habe sie nicht sehr viel gelernt, gesteht Signora Castelrotto.

Nach der fünften Volksschulklasse steckte ihre Mutter sie in eine von Schwestern geführte Schule in Bozen, in der sie die drei Mittelschuljahre absolvierte. Dort fühlte sie sich als Gefangene und meinte, schlecht behandelt worden zu sein. Nach der Mittelschule wollte sie unbedingt gegen den Willen der Ordensschwestern, die sie gerne an ihrer Schule im Lyzeum behalten hätten, in die Lehrerbildungsanstalt wechseln:

„...ecco e così è nato che sono andata a fare l'insegnante
e poi mi appassionava non è che mi piacesse mi piaceva molto
quindi ho fatto undici anni la seconda lingua
e poi sono passata in classe“²⁷⁹

Sie erzählt, dass sie viele Klassen von der ersten bis in die fünfte, von der dritten bis in die fünfte und von der zweiten bis in die fünfte geführt habe und beklagt den im Jahre 1990 eingeführten Teamunterricht, mit dem sie sich nicht zurechtfand. Ihre Begründung ist, dass man den Kindern nichts mehr mitgeben könne. Stolz berichtet sie von einem ihrer Ex-Schüler, den sie erst kürzlich im Fernsehen als Bürgermeister von Laives gesehen habe. Die letzten Jahre ihrer Dienstzeit im Team seien für sie schwierig gewesen, berichtet sie, da es nun auch zu Auseinandersetzungen mit KollegInnen gekommen sei.

Nach einer kurzen Unterbrechung durch ihre Katze Titti, die immer wieder das Aufnahmegerät begutachtete, folgt auf meine Frage hin ein weiterer Erzählabschnitt über die Jahre in der Lehrerbildungsanstalt. Erst kürzlich, so berichtet sie begeistert, habe sie mit ihren damaligen SchulkollegInnen das 50-jährige Maturajubiläum gefeiert. Ein großes Fest sei dies gewesen, das leider getrübt wurde durch die erstmalige Abwesenheit eines ihrer Schulkollegen, der in der Zwischenzeit verstorben war. Dadurch kommt Signora Castelrotto auf den Tod einiger während der Schulzeit verstorbenen Schüler zu sprechen und klingt erleichtert, als sie schildert, dass ihr dies in ihren Klassen, Gott sei Dank, nie passiert sei. Anschließend bedauert sie den Tod eines ihrer ehemaligen Schüler, der bei einem Unfall ums Leben gekommen war, wie sie von seiner Schwester erfahren habe. Sie erwähnt auch, dass sie sich mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern gerne und oftmals zum Pizza Essen trifft.

Sie habe immer ein ausgezeichnetes Verhältnis zu den deutschsprachigen Kolleginnen und Kollegen gehabt und sei auch auf deren Hilfe regelrecht angewiesen gewesen, antwortet sie auf meine Frage. Ging es zum Beispiel darum, vor ihrer Ankunft am Schulort den Ofen in ihrer Unterkunft einzuheizen, damit dort zumindest Temperaturen im Plus-Bereich herrschten, waren ihre deutschsprachigen Kolleginnen bereit, dies auch 365 Mal pro Jahr für sie zu erledigen, während auf italienischsprachige KollegInnen weniger Verlass war, meint sie unter Lachen.

Am Anfang sei es in den Gasthäusern am Land, wo sie untergekommen war, schwierig gewesen, Vertrauen herzustellen, was sie sich vor allem als Folge schlechter Erfahrungen mit italienischsprachigen Vorgängern erklären kann. Überall aber hätte sie sich wohlgefühlt.

Bezug nehmend auf die letzten Jahre ihrer Schullaufbahn an der italienischen Schule berichtet sie von Generationenkonflikten, die häufig an der Tagesordnung standen. Sie war in der Zeit langjährige „fiduciaria“, die Person des Vertrauens, an der Schule und machte als solche schlechte Erfahrungen mit ih-

²⁷⁹ Transkription Signora Castelrotto, S. 2, 3.

ren jüngeren Kolleginnen. Wie Töchter habe sie diese behandelt, und es verletzte sie gerade deshalb besonders, als sie diese hinter ihrem Rücken über sie schlecht reden hörte.

Ein Vermögen habe sie für Schulbücher ausgegeben, gesteht sie, aber in einem Anflug von Wut kurz nach ihrer Pensionierung habe sie diese allesamt entsorgt und damit ihre gesamte Schulbuch-Bibliothek zerstört, da sie von dem Ganzen nichts mehr wissen wollte. Als sehr wertvoll bezeichnet Signora Castelrotto die allerersten von ihr als Lehrerin verwendeten Bücher, die sie als sehr moralisch charakterisiert, Bücher, die zum Gemeinsinn erzogen, und die gespickt waren mit poetischen Geschichten. Diese hat sie als einzige behalten. Sie erzählt, wie aufmerksam die Kinder damals diesen Geschichten zugehört haben und zieht den Vergleich zu heutigen Kindern, die kaum eine Minute zuhören oder sich auf einen Bereich konzentrieren könnten. Die Auswahl der Schulbücher sei immer eine schwierige Aufgabe gewesen, denn aus dem von einem Vertreter zur Auswahl aufgehäuften Berg an Büchern in kurzer Zeit die richtigen auszusuchen, sei ein Ding der Unmöglichkeit gewesen. Es kam immer wieder vor, dass ein neues Buch eingeführt worden war, in der Anwendung dann aber nicht den Erwartungen entsprach. In der fünften Klasse konnten die Kinder schon tüchtig schreiben: Signora Castelrotto erinnert sich an eine intelligente und reife Volksschülerin, Tochter einer Bauernfamilie, die in der fünften Klasse einen beeindruckenden Aufsatz über die „resistenza“ verfasst hat. Lange über die Volksschulzeit hinaus pflegte sie mit ihr ein mütterlich-freundschaftliches Verhältnis.

Anderntags, berichtet Signora Castelrotto, habe sie auf der Straße einen ehemaligen Schüler mit seinem Nachwuchs getroffen. Der Ex-Schüler bedankte sich spontan mit einem Küsschen bei seiner Lehrerin, denn seinen Arbeitsplatz bei der Gemeinde habe er nur ihr zu verdanken. Vor zwei Monaten habe sie sich mit einer ihrer ehemaligen Klassen zum Pizza Essen verabredet, erzählt sie und berichtet, dass sie leider einige nicht mehr wiedererkannt habe, und dass sie sich bis in die Nacht hinein sehr gut unterhalten hatten. Immer wieder betont sie, wie sehr sie versucht habe, ihre Schülerinnen und Schüler vom Lehrberuf abzuhalten, denn viel zu groß seien die Opfer, wenn man es wirklich gut machen wollte. Finanziell stünden all jene besser da, die nicht studiert haben und ein Handwerk ausübten, resümiert sie, obwohl sie ihren Stolz auf jene ihrer Schülerinnen und Schüler, die einen Universitätsabschluss haben, nicht verbergen kann. Das Stichwort Geld bringt die Geschichte eines ihrer männlichen Kollegen ins Spiel, der im Sommer einen Job als Metzger annehmen musste, um seine vierköpfige Familie zu ernähren, erinnert sie sich. Ohne die Mithilfe des Partners wäre es damals mit einem Lehrergehalt kaum möglich gewesen, den Unterhalt für eine Familie zu bestreiten. Da hätte sie es am Land durch freundschaftliche Übereinkünfte mit der Dorfbevölkerung schon leichter gehabt, denn für das Zimmer bezahlte sie damals nicht viel, und das Holz bekam sie oft unentgeltlich, oder sie erhielt es im Tausch gegen Tabak und Zigaretten.

Es folgen einige Anekdoten aus ihrem Leben am Land: die Geschichte eines in den Schneemassen versunkenen Puddings und die der Begegnung mit Giftschlangen auf ihrem Schulweg durch den Wald, die Geschichte der Tortenstücke, die sie von der Pfarrersköchin in Tagusa bekommen habe und diese nicht wie vorgesehen mit ihrer Mutter, sondern gar nicht oder mit ihren KollegInnen teilte, die Geschichte von den Hostien, die sie im Auftrag der Wirtschafterin des Pfarrhauses in Castelrotto holen sollte, da der Pfarrer auf dem Weg dahin zuvor einen Herzinfarkt erlitten hatte, die Anekdote von der Bohnen-Kastanien- suppe, die es im Widum des öfteren gab, und die sie immer verweigert habe, oder die Geschichte von den Eichhörnchen, die die Nüsse, welche die Lehrerin unter einem Nussbaum auf dem Schulweg gesammelt hatte, gestohlen haben. Als Signora Castelrotto nach elf Jahren Dienstzeit ein eigenes Auto, einen Fiat Cinquecento, besaß, wurde sie für die Dorfbevölkerung unentbehrlich:

allora ero la gioia dei paesi perchè era la maestra l'unica che aveva la macchina
e allora tutti svelta maestra mi deve chiamare il veterinario
die Kuh ist mehr hin als lebendig no?²⁸⁰

Es folgt die Erzählung über Pannen mit dem „cinquecento“, der jedes Mal in derselben Kurve bei einem Bauernhaus streikte, worauf ihr die zahlreichen Bauernkinder unter Gelächter anschieben halfen. Außerdem gibt sie die Geschichte des Busfahrers zum Besten, der einmal in jedem Dorf der Val d'Ultimo die nur aus Lehrerinnen bestehenden Fahrgäste auf einen Campari eingeladen habe, und der auch mehrmals wegen des heftigen Schneefalls nicht mehr weiterfahren wollte und die Lehrerinnen ihrem Schicksal überließ. Diese fanden Obdach im Hause einer Kollegin und einmal sogar bei Fabrikarbeitern, die abends von der Spätschicht nach Hause kamen und den Lehrerinnen bei ihren Familien Unterkunft boten. Der Faden der Anekdoten und storielle aus ihrer Unterrichtszeit am Land reißt nicht ab. Sie berichtet von einer Mutter in Collepietra, die behauptete, 24 Kinder zu haben. Ungläubig habe sie die energische Mutter gebeten, ihr diese doch vorzustellen, damit sie sich selbst überzeugen könne. Einige Kinder dieser Familie habe sie aus der Schule gekannt, und sie beschreibt sie als sehr intelligent. Nach und nach habe sie schließlich staunend auch alle anderen Kinder kennen gelernt. Daran anknüpfend erzählt sie von den Kindern des Bürgermeisters von Collepietra, die sich mit der Schule ziemlich plagten. Die Kinder die Klasse wiederholen zu lassen, habe die gesamte dortige LehrerInnenschaft nicht gewagt – bis der Bürgermeister während einer Sitzung selbst dafür aussprach.

Signora Castelrotto bittet mich daraufhin um eine Frage. Ich frage sie nach ihren Vorgesetzten. Es habe zwei Typen von Direktoren gegeben, meint sie. Die ersten Jahre als Lehrerin waren geprägt von Direktoren, die sich als „padrone assoluto“, als allmächtige Arbeitgeber, als Herrscher verstanden. Sie erinnert sich an einen Disput um einen Arbeitsplatz, den sie in Novaponte – Pietralba hätte antreten sol-

²⁸⁰ Transkription Signora Castelrotto, S. 17.

len. Schon bald merkte sie, dass sie unter den gegebenen Bedingungen – der Schulweg war lang und beschwerlich und viermal pro Woche zu bewältigen – den Dienst nicht vorschriftsmäßig hätte leisten können. So schlug sie dem Direktor vor, den Unterricht entweder auf einen Tag zu konzentrieren oder auf zwei aufeinander folgende Tage mit einer Übernachtung dazwischen aufzuteilen. Der Direktor war empört und ging nicht auf die junge Lehrerin und ihren Vorschlag ein. Immerhin sah er sich die besagte Strecke genauer an und schrieb die Stelle daraufhin für eine männliche Lehrperson aus, ohne sich jemals bei der jungen Lehrerin für sein Verhalten zu entschuldigen. Zum Thema langer Schulwege fällt ihr erneut Collepietra ein, ein Dörfchen, das sie „torta avvelenata“, vergiftete Torte nennt, da von dort oben Bolzano so gut zu sehen sei, der Weg dorthin für sie aber eine einzige Tortur war. Manchmal teilte sie ihn sich mit ihren Kolleginnen. In Collepietra wohnte Signora Castelrotto im Schulgebäude und ein Stockwerk unter ihr ein Kollege mit seiner Familie. Dessen zweijährige Tochter kam sie regelmäßig besuchen, und schnell hatten sie sich angefreundet. Als eines Tages das kleine Mädchen allein zu Hause war und zu fiebern begann, rief die Lehrerin den diensthabenden Arzt an und teilte ihm auf Deutsch mit, dass seine Hilfe dringend gebraucht würde. Lachend berichtet sie, dass der Arzt, der ihr auf Deutsch geantwortet hatte, italienischer Muttersprache gewesen sei, so wie sie. Oft flossen die beiden Sprachen unter KollegInnen auch ineinander, ohne dass man sich dessen bewusst war. Hauptsächlich in Castelrotto habe sie sich den dort einschlägigen Dialekt angeeignet. Auf die Reflexionen über Sprache folgt ein umfangreicher Exkurs über die Künstler in Castelrotto und Siusi. Arm seien sie alle gewesen, und nicht selten hätten sie und ihre Kolleginnen die jungen Künstler mit Nahrungsmitteln unterstützt. Sehr bereichernd und lehrreich seien die zahlreichen Gespräche gewesen, die sie vor allem mit Willy Valier²⁸¹ geführt habe, an die sie sich heute noch gerne erinnert. Auf die Erzählungen über den Künstler Valier gehe ich an dieser Stelle nicht ausführlicher ein, da sie für die vorliegende Arbeit weniger relevant, mit zwei Transkriptionsseiten aber sehr umfangreich sind.

In Zusammenhang damit kommt die Lehrerin auf ein Ereignis in Pineta di Laives zu sprechen, wo ihr ein Kollege Bilder von Antonio Ligabue²⁸² zu einem Spottpreis angeboten habe. Hätte sie ihm auch nur ein Bild abgekauft, wäre sie später finanziell sehr gut ausgestiegen; gute Geschäfte zu machen, liege ihr aber nicht, gesteht die Lehrerin. Das Gegenteil sei der Fall, denn wie oft sei es vorgekommen, dass sie bedürftigen Kindern zum Beispiel einen warmen Mantel, Hausschuhe oder Schreibmaterialien gekauft habe. Kurios war auch, erinnert sie sich, dass ein Bub nur mit ihr zum Friseur ging, den natürlich auch sie bezahlte. Niemand anderem als seiner Italienisch-Lehrerin erlaubte er, ihn dorthin zu begleiten. Ein anderer Bub hatte Signora Castelrotto Geld gestohlen, um Handschuhe und eine Sonnenbrille zu kau-

²⁸¹ Willy Valier (1920-1968): Bozner Künstler; Ausstellungen in Wien, Bozen, Mailand, Bergamo, Pistoia, Trento.

²⁸² Antonio Ligabue (1899-1965), italienischer Künstler Schweizer Herkunft; seine erste Ausstellung 1961 in Rom macht ihn über die Grenzen hinaus berühmt; der Stil Ligabues kann als eine Mischung von Vincent van Gogh, Henri Rousseau und dem Expressionismus beschrieben werden.

fen, die er sich innigst wünschte. Sie kam durch einen Trick dahinter, wer es gewesen war, und ging daraufhin mit dem Buben in das Sportgeschäft, um die heiß ersehnten Artikel zu kaufen.

Nach einer Episode über ein armes Kind, das der Lehrerin Nelken vom Friedhof mitgebracht hatte, kehrt Signora Castelrotto auf meinen Hinweis hin zum Thema der Direktoren zurück. Die ersten seien Herrscher im wahrsten Sinne des Wortes gewesen und hätten sogar einen Thron besessen, wie ein Adelige mit drei Kugeln darauf. Eine Reihe von Vorzimmern seien zu durchschreiten gewesen, ehe man zu seinem Büro kam und meist um Stunden verspätet empfangen wurde. Die jungen, in den Beruf einsteigenden Lehrerkolleginnen und -kollegen hätten dieser Direktorengeneration Paroli geboten, erzählt sie eindrucksvoll, bis dann schließlich jüngere Vorgesetzte ihr Amt antraten. So erzählt Signora Castelrotto von ihrer Direktorin in den letzten Jahren vor der Pensionierung im Jahre 1992, die ihr mit einem freundschaftlichen Rat stets zur Seite stand, die aber auch ihre langjährige Berufs- und Lebenserfahrung schätzte und respektierte und ihrerseits die erfahrensten Lehrerinnen aus dem Kollegium um Hilfe bat.

Zehn Jahre ihres Lebens hätte ihr eine Schülerin gekostet, beginnt sie den Abschnitt über schwer erziehbare und behinderte Kinder, die sie im Laufe ihrer Schulkarriere betreut hatte. Gleichzeitig aber schildert sie die Entwicklung dieser Schülerin, die heute in Vicenza lebt, als einen ihrer größten Erfolge. Signora Castelrotto beschreibt, wie sie sich in den fünf Grundschuljahren mit dem verhaltensgestörten Kind zusammengerauft habe, schildert, zu welcher schwierigen Situationen es gekommen sei, und berichtet, wie das Mädchen schließlich doch Vertrauen gewann und gute Erfolge erzielen konnte. Dieses Mädchen betreute die Lehrerin über die Volksschule hinaus, indem sie auch mit den Mittelschullehrerinnen und -lehrern in Kontakt stand. Einem körperlich schwer behinderten Mädchen habe sie neben dem regulären Klassenunterricht die Fähigkeit beigebracht, alleine zu essen, fügt Signora Castelrotto hinzu.

Da Signora Castelrotto schon des öfteren ihre verheirateten Kolleginnen erwähnt hat, spreche ich sie an der Stelle darauf an. Die Lehrerin meint, dass die Ehe eine Lebensentscheidung sei, und dass unter den italienischsprachigen Lehrerinnen viele ledige Frauen zu finden seien. Ihrer Meinung nach könne eine ledige Lehrerin mehr leisten und sich ganz und gar der Schule widmen, worauf ich in der thematischen Analyse noch genauer eingehen werde. Sie erinnert sich an die Verzweiflung der Lehrerinnen, deren Kinder zu Hause krank im Bett lagen, während sie in der Schule sein mussten, und erwähnt die Direktoren, die den Lehrerinnen einhämmerten, Beruf und Familie auseinander zu halten. Auch in diese Belange mischten sich die strengen Vorgesetzten der Nachkriegszeit ein. Signora Castelrotto macht einen Gedankensprung zurück zum Thema Direktoren. Sie hält ihnen zugute, dass sie im Bereich Didaktik Fachleute waren und mit ein bisschen Diplomatie der eine oder andere wertvolle Ratschlag von ihnen zu haben war. An dieser Stelle lässt sie eine Erzählung über ihre Mutter einfließen, die eine sehr gute Lehrerin gewesen sei und beim Direktor einen Stein im Brett gehabt habe. Einmal jedoch habe er ihr im Bezug auf eine Klassenzuweisung durch seine bestimmende und befehlerische Art Unrecht ge-

tan, sodass ihre Mutter vor ihm in Tränen ausgebrochen sei. Heutzutage gäbe es mehr Demokratie, und das Lehrpersonal habe die Möglichkeit, Entscheidungen unter sich zu treffen. Auch die negative Einstellung der männlichen Lehrpersonen der ersten Schulstufe gegenüber oder die Willkür der älteren Lehrerschaft bei den Einteilungen der ersten Klassen gehöre der Vergangenheit an, fügt sie hinzu. Das hier angeschnittene Thema erinnert sie an eine missglückte Klassenteilung in Castelrotto, bei der ein besonders begabtes Mädchen einer für sie nicht geeigneten Klasse zugeteilt worden war. Signora Castelrotto habe sich vehement für sie eingesetzt.

Noch einmal lenkt sie das Gespräch auf Kinder mit Behinderung, indem sie kurz zu den beiden schon geschilderten Fällen zurückkehrt und dann auf schwer erkrankte Kinder zu sprechen kommt. Sie denkt an ein Mädchen mit Leukämie, dem sie und ihre Klasse zwei Jahre nach Volksschulabschluss die letzte Ehre erwiesen haben.

Meine nächste Frage betrifft die Unterschiede zwischen dem Unterricht der seconda lingua und der Arbeit an der italienischsprachigen Volksschule. Einmal hätte es in der Val d'Ultimo Probleme mit einem deutschsprachigen Klassenlehrer gegeben, der sie partout nicht als Italienischlehrerin in seiner Klasse aufnehmen wollte und ihr das Leben schwer machte. Als er bemerkte, dass die Kinder Signora Castelrotto gern mochten, und sie guten Unterricht bot, waren die Spannungen aus dem Weg geräumt. Ansonsten könne sie über Schwierigkeiten mit deutschsprachigen Kollegen nicht klagen, im Gegenteil, ihre Beziehungen zu deutschsprachigen Kolleginnen und Kollegen seien sehr lebendig und intensiv gewesen: Sie unterstreicht dies mit dem Bericht über einen Streich, den ihre deutschsprachigen Kolleginnen und sie, alle mit traditionellen Ultener Masken getarnt, mit großem Spaß einem ihrer Kollegen gespielt hatten.

Sie gesteht, dass ihre deutschsprachigen Kolleginnen sehr gut italienisch sprachen, und sie dies, schlau und faul wie sie sei, ausgenützt habe. Doch in San Nicoló sei sie auf zwei zwar sehr nette Kolleginnen getroffen, die aber kein einziges italienisches Wort mit ihr gesprochen hätten. Dieses Verhalten habe auf Signora Castelrotto den Eindruck gemacht, als beherrschten sie die Sprache nicht. Erst am Ende des Schuljahres stellte sich heraus, dass beide sehr gut italienisch sprachen und mit diesem Trick lediglich Signora Castelrottos Kenntnisse der deutschen Sprache fördern wollten. Und noch eine Anekdote aus Castelrotto: Mit Schwester Agnes, einer deutschsprachigen jungen Ordensschwester, die sich nicht gerne im Kloster aufhielt, da dort nur Arbeit auf sie warte, machte sie die Gegend unsicher, spielte dem Herrn Pfarrer Streiche, unternahm waghalsige Wanderungen mit den Kindern und füllte das Auto eines Kollegen bis zur letzten Ritze mit Schnee an. Diesen Formen der Unterhaltung stellt Signora Castelrotto die Freizeitbeschäftigungen ihrer jungen Kolleginnen und Kollegen gegenüber, womit sie Diskobesuche, Alkohol, Nikotin und Drogen meint.

Ich spreche Signora Castelrotto auf die Val Pusteria an, wozu ihre erste Konnotation „freddo“ ist. Die Soldaten, die dort in Dobbiaco in den Kasernen stationiert waren, hätten den Lehrerinnen Holz ohne Ende gebracht. Es wurde mit Zigaretten bezahlt. Sie hat dort Soldaten unterrichtet, weiß sie zu erzählen, und zwar deutschsprachige Südtiroler, die sie in der italienischen Sprache unterwies. Voll des Lobes war sie für die lernwilligen pflichtbewussten Schüler. Kam es vor, dass die Soldaten von ihrem Vorgesetzten zu sehr und zu Unrecht in die Mangel genommen wurden, setzte sich die Lehrerin beim capitano für sie ein.

In Bolzano war sie ein Jahr lang an einer „scuola regimentale“ beschäftigt gewesen, an der sie italienischsprachigen Soldaten zum Abschluss der fünften Volksschulklasse verhalf. Sie verzeichnete große Erfolge mit den Schülern und half ihnen weiter, wo sie nur konnte.

Nach einer kleinen Geschichte über ein noch nicht schulpflichtiges Mädchen, das jeden Dienstag und Freitag um dieselbe Uhrzeit an derselben Stelle im Wald Signora Castelrotto auf ihrem Schulweg abging, kommt sie auf meine Frage nach weiteren außerschulischen Unterrichtstätigkeiten auf die so genannten Kinderferien zu sprechen, in deren Rahmen die Lehrerin viele Sommer verbracht hat. Diese Ferienaktion war für italienischsprachige Kinder der „high society“ gedacht, und sie fand am Semmering, in Wien, auf Schloss Heroldegg in Kärnten oder anderen Ferienorten Süddeutschlands und Österreichs statt. Oft musste Signora Castelrotto einzelne Kinder nachträglich mit dem Zug aus Rom, Verona, Mailand usw. abholen, wenn die erforderlichen Dokumente nicht rechtzeitig ausgestellt worden waren. An das Kind eines römischen Colonello kann sie sich besonders gut erinnern, denn für die kurze Ferienzeit hatte man ihm 30 Hosen eingepackt. Signora Castelrotto wunderte sich, nach den Ferien aber wusste sie warum: Das Kind, Nicola war sein Name, zerriss jeden Tag welche und war ein richtiger Lausbub. Auch mit diesem Kind pflegt die Lehrerin nach so vielen Jahren, ja Jahrzehnten, immer noch ein sehr freundschaftliches Verhältnis, auch wenn er in Rom lebt, inzwischen Familie hat und als Gerichtsmediziner voll im Berufsleben steht. Streng sei sie dort mit den Kindern nie gewesen, trieb Nicola es mit den Späßen zu weit, konterte sie ihrerseits mit einem Streich.

Besorgt zeigt sich Signora Castelrotto über die zahlreichen Scheidungskinder in ihren Klassen während der letzten Jahre ihrer Dienstzeit und bedauert das Schicksal dieser oft vaterlosen Kinder. Ruhelos und unberechenbar seien die Kinder von heute, und sie könnten sich kaum eine Minute lang auf etwas konzentrieren. Sie erinnert sich an einen Vorfall im Park, wo sie und einige Frauen aus der Gruppe der Tierfreunde, der sie angehörte, Kinder beobachteten, die eine voll in Blüte stehende Glyzinie der Blütenblätter entledigten, diese zu einem Haufen türmten und sich hineinlegten. Die Eltern der Kinder seien in einer Gruppe etwas abseits gestanden, ohne ihren Nachwuchs zu beachten. Als ein Kind begonnen habe, Steine auf eine Katze zu werfen, und eine Kollegin Signora Castelrottos bat, dies zu unterlassen, sei es zu einem Disput zwischen der Mutter und den Tierschützerinnen gekommen.

Signora Castelrotto klagt darüber, dass die heutigen Kinder nicht mehr kreativ seien, keine Spielideen mehr hätten, sich nicht mehr selber beschäftigen könnten und viel zu viel mit Computer und ähnlichem spielten. Sie berichtet, sich mit der Technik immer gut ausgekannt zu haben, sie wurde sogar von der *associazione maestri italiani* gerufen, um technische Geräte zu reparieren; der Welt der Computer aber habe sie sich verschlossen. Trotzdem staunt sie, wie gut sich Kinder mit Computern auskennen und welche wertvollen Lernprogramme es auf dem Markt gibt. Einen Computer hat sich Signora Castelrotto in ihrer Pension nicht zugelegt, weil sie dafür keine Zeit opfern wollte. Lieber kümmert sie sich in ihrem Verein um verwahrloste Tiere und bezeichnet sich selber als „un po' veterinaria“. Wenn sie nachts nicht schlafen könne, denke sie darüber nach, was sie in ihrem nächsten Leben für einen Beruf ergreifen könnte, um nicht wieder Lehrerin zu werden. Sie tendiere zur Tierärztin oder zur Schnitzerin, weil sie den Geruch von Holz sehr mag. Vielleicht geht sie aber auch nach Napoli ...

Das Interview geht an dieser Stelle in ein informelles Gespräch über, das nicht mehr aufgezeichnet wurde.

Die Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern, sei es zu ihren damals aktuellen, als auch zu ihren ehemaligen Schülerinnen und Schülern, dominieren die Erzählungen Signora Castelrottos neben dem intensiven Bezug zur dörflichen Bevölkerung. Es scheint, dass sie voll und ganz hinter dem Konzept der geistigen Mutterschaft steht, das auch ihrem herzlichen, offenen, mütterlichen Wesen entspricht. So meint sie Bezug nehmend auf ledige und verheiratete Lehrerinnen: „in effetti quella non sposata rende di più – c'è poco da fare perchè i bambini diventano quasi suoi lí da tutto no?“²⁸³ Sie beneidet ihre verheirateten Kolleginnen offensichtlich nicht:

Erano sul disperato lasciare a casa un bambino nelle mani di una donna con febbre a quaranta come poteva insegnare quella
quella aveva solo il pensiero di correre lá dal bidello e telefonare ogni cinque minuti no?“²⁸⁴

Eine ledige Lehrerin habe auch nachmittags Zeit zu recherchieren und den Unterricht vorzubereiten, während eine verheiratete Lehrerin Kinder, Haushalt und Mann zu betreuen habe. Signora Castelrotto scheint mit ihrem Leben zufrieden zu sein. In ihrer Rolle als Klassenlehrerin mit all ihren Aufgaben, die sie mit großer Gewissenhaftigkeit und Mütterlichkeit gerne annimmt, geht sie völlig auf. Ich denke, dies kommt auch in ihren Vergleichen des damaligen Systems des alleinigen Unterrichts der KlassenlehrerIn mit dem aktuellen System des Teamunterrichts an Südtirols Volksschulen klar hervor. Immer wieder betont sie, dass den Kindern die Bezugsperson fehle, zu Hause wegen der vielen zerrütteten Familien, in

²⁸³ Transkription Signora Castelrotto, S. 31.

²⁸⁴ Transkription Signora Castelrotto, S. 31.

der Schule wegen des Teamunterrichts. Als Klassenlehrerin habe sie den Kindern etwas geben und bis zum Grunde ihres Herzens vordringen können, diese Kinder seien *ihre* Schülerinnen und Schüler geblieben, auch im Erwachsenenalter und dies im Unterschied zum Teamunterricht, in dem ein solcher Bezug nicht möglich sei. Für Signora Casterotto ist ein intensiver Kontakt zu den Kindern und ein sich kümmern um bedürftigere Schülerinnen und Schüler auch über die bloßen Anforderungen des Lehralltags hinaus von großer Wichtigkeit. Ich möchte dies mit dem schon oben erwähnten Beispiel der Volksschülerin untermauern: Eine Bauerntochter in Bozen sei durch ihre gekonnt verfassten Aufsätze und ihre herausragende Intelligenz besonders aufgefallen. Signora Castelrotto hatte den Schülerinnen und Schülern jener fünften Volksschulklasse den Satz mit auf den Weg gegeben: „...datevi che ci sono sempre io eehh? A disposizione ricordatevelo!“²⁸⁵ Jahre später erfährt sie von einem Schulkollegen des Mädchens, dass sie ein knappes Jahr vor der Matura vorhatte, von der Schule abzugehen, mit der Begründung, sie käme mit den Lehrpersonen nicht mehr zurecht, da sie teilweise mehr wisse als diese. Die Lehrerin griff zum Telefon, rief das Mädchen an, stellte sich vor als ihr Gewissen und brachte sie schließlich so weit, dass sie die Schule weiter besuchte und den Abschluss machte. Das Mädchen habe das „Gewissen“ sofort als ihre ehemalige Lehrerin erkannt. Dies ist nur ein Beispiel, wie weit Signora Castelrottos Sorge für ihre Schützlinge gereicht hat. Aber auch von Seiten der Schülerinnen und Schüler erhielt die Lehrerin oft Jahre später ein Dankeschön für ihre Betreuung während der Volksschuljahre, wie von dem schon genannten Gemeindebediensteten, der seinen Berufserfolg auf sie zurückführte und sich bei ihr bedankte, oder von dem Mädchen aus Vicenza, das die Lehrerin oft mit Blumen in ihrer Wohnung aufgesucht hat. Viele ihrer Schülerinnen und Schüler geben an, dass ihre Lehrerin sie derartig für Literatur und Geschichte begeistern konnte, dass sie das Studium „lettere“ wählen mussten, wie sie bei einem Klassentreffen erfährt. Signora Castelrotto ist mit Stolz erfüllt, wenn sie von erfolgreichen Berufskarrieren ehemaliger Schützlinge hört.

Ob schwache oder gute SchülerInnen, ob aus ihnen Handwerker oder Akademikerinnen geworden sind, spielt für die Lehrerin keine Rolle. Als ihren größten Erfolg, wie bereits gesagt, bezeichnet Signora Castelrotto die Entwicklung jenes schwierigen verhaltensgestörten Kindes.

War ein Schützling in einer schwierigen Situation, fand sich Signora Castelrotto auf seiner Seite. In den ersten elf Dienstjahren am Land leistete sie auch finanziell einiges an Unterstützung. Die Lehrerin war nicht davon abzubringen, einer Schülerin aus einer kinderreichen Familie für die harten Wintermonate einen Mantel zu kaufen, abgesehen von den vielen Heften, Büchern oder Schreibmaterialien. Sie meint, wenn sie ihr Geld nicht für Bücher und eben für bedürftige Kinder ausgegeben hätte, könnte sie auch Besitzerin einer Villa am Renon sein.

²⁸⁵ Transkription Signora Castelrotto, S. 10.

Signora Casterotto erlebt die Gemeinschaft ihrer SchülerInnen als eine große Familie, für die sie sich sehr verantwortlich fühlt, sogar über ihre Dienstzeit hinaus. Dieses Bild ist sehr stimmig und scheint sich gegen andere Konzepte des Unterrichtens abgrenzen zu wollen, worauf ihre Kritik am Teamunterricht infolge der Grundschulreform deutlich hinweist; davon zeugt aber auch, dass sie die Frage, was sie denn in ihrem nächsten Leben machen sollte, außer Lehrerin zu werden, sehr beschäftigt. Denn mit der heutigen Form des Unterrichts und des LehrerIn-Seins kommt sie nicht gut zurecht. Sie gibt zu verstehen, dass der Beruf der Lehrerin, des Lehrers nicht unbedingt so angelegt sei, dass er neben den Verpflichtungen für eine eigene Familie gut auszuüben sei. Neben den Schilderungen der intensiven Kontakte zu ihren Schülerinnen und Schülern stehen des Weiteren die Erzählungen über die Unternehmungen und Erlebnisse mit ihren Kolleginnen und Kollegen im Zentrum.

Nie hätte sie mit Kolleginnen oder Kollegen Probleme gehabt, berichtet Signora Castelrotto, nur einmal fühlte sie sich von einem etwas älteren männlichen und deutschsprachigen Lehrer ausgegrenzt, wie oben beschrieben. Wenn es jemals irgendein Problem zwischen KollegInnen gegeben habe, habe sie die- oder denjenigen zu sich an den Tisch gebeten und die Angelegenheit geklärt. Mit ihren späteren Jahren aber verbindet Signora Castelrotto durchaus Spannungen zwischen jüngeren und speziell auch jüngeren verheirateten Lehrerinnen. Diese Generationenkonflikte machten ihr zu schaffen. Oft hielt sie ihren Kopf hin, um eine jüngere Kollegin zu schützen, die wegen Krankheit ihrer Kinder während ihrer Dienstzeit nicht anwesend war, was ihr aber keiner dankte.

Oft weigerten sich die männlichen Kollegen, die ersten, zweiten und dritten Klassen zu übernehmen und schnappten sich meistens die vierten und fünften Schulstufen. Heute könne man sich das gar nicht mehr vorstellen, denn es gehe alles viel demokratischer zu. Die ältesten KollegInnen hätten heute auch nicht mehr das Recht, sich in der ersten Klasse die Schützlinge selber auszusuchen. Auch ein Mann sollte sich um die kleinsten Kinder kümmern können, so wie auch seine eigenen Kinder einmal klein waren und von ihm betreut wurden, argumentiert Signora Castelrotto. Dieser Privilegiertenstatus der männlichen und älteren Lehrpersonen hat Signora Castelrotto gestört, aber was hätte sie damals tun können, als es einfach so hinzunehmen?

Zahlreich sind die Erzählungen über die Erlebnisse mit ihren Kolleginnen und Kollegen am Land, wobei die Beziehungen zu deutschsprachigen Lehrkräften überwiegen. Höchstens ein bis zwei italienischsprachige Kolleginnen und Kollegen trifft Signora Castelrotto in den Dörfern an, was sich auch heute nicht anders verhält. Auch heute ist für eine kleinere Schule mit ca. 100 SchülerInnen nur eine Lehrkraft für das Fach Italienisch vorgesehen. Auf die deutschsprachigen KollegInnen sei viel mehr Verlass als auf die italienischsprachigen gewesen, meint die Lehrerin unter Lachen. Da Signora Castelrotto am Wochenende nach Hause nach Bozen fuhr, brauchte sie jemanden, der ihr Zimmer eine paar Stunden vor ihrer Ankunft einheizte, damit zumindest das Wasser auftaute. Signora Castelrotto scheint perfekt inte-

griert und eine von ihnen zu sein, sie kennt die Situation der Zweisprachigkeit von Kindesbeinen an und respektiert diese voll und ganz. Sie wusste als junge Lehrerin sehr gut um die Schwierigkeiten bescheid, die in einem Dorf mit italienischsprachigen Lehrpersonen, Carabinieri oder Beamten auftreten konnten und war sich des Misstrauens der deutschsprachigen DorfbewohnerInnen durchaus bewusst. In der Val d'Ultimo stieß Signora Castelrotto einige Male auf Schwierigkeiten, eine Übernachtungsmöglichkeit und ein warmes Essen zu finden und erklärt dies damit, dass der Wirt schlechte Erfahrungen mit italienischsprachigen Gästen gemacht haben könnte, zum Beispiel, dass sie nicht bezahlt und die Wirtsleute ausgenutzt hätten. Signora Castelrotto verfügt über ein großes Kontextwissen über das Zusammenleben der Sprachgruppen in Südtirol und begegnete der Landbevölkerung mit einer sehr offenen Haltung. Übereinkünfte und verschiedenartigste Erlebnisse mit der Dorfbewölkerung sind im Interview ein sehr wichtiges Thema: Für Tabakwaren erhielt Signora Castelrotto Holz, mit ihrem Cinquecento leistete sie der Dorfbewölkerung in Castelrotto große Dienste, sie stand in enger Verbindung mit Pfarrhäusern, da sie hie und da dort aß und übernachtete ...

Die Sprache, in der sich die Kolleginnen unterhielten, spielte mit der Zeit keine Rolle mehr und manchmal endete ein Gespräch in einem Sprachendurcheinander, indem ihre deutschsprachigen KollegInnen sich untereinander auf Italienisch, und sie sich auf Deutsch unterhielt, ein Phänomen, das sie sehr schätzte, und das sie auch amüsierte. Geteilt hat Signora Castelrotto mit ihren Kolleginnen viel, steile und beschwerliche Schulwege, ein warmes Bett, das sie bei einer Kollegin fanden, wenn der Busfahrer sie im Stich gelassen hatte, und zahlreiche andere lustige Erlebnisse, über die, trifft man sich zufällig, heute noch gerne geredet wird, wie zum Beispiel über die Episode der Campari-Busfahrt. Das erste Dienstjahrzehnt der Lehrerin war geprägt von jugendlicher Unbeschwertheit und Ausgelassenheit. Kolleginnen und Kollegen um sich zu haben, war für Signora Castelrotto von großer Wichtigkeit. In Villabassa und Lungomoso beklagt sich darüber, dass sie dort nur sehr wenige Kolleginnen und Kollegen hatte. In Dobbiaco, Bolzano und im deutschsprachigen Ausland verfolgte Signora Castelrotto zusätzliche Tätigkeiten neben ihrem Schuldienst, und vor allem während der Kinderferien ergaben sich auch zahlreiche neue Kontakte mit hauptsächlich italienischsprachigen Kolleginnen und Kollegen.

Neben der regulären Dienstzeit in der Schule sammelte Signora Castelrotto Erfahrungen in der Erwachsenenbildung: In Dobbiaco lehrte sie in Abendkursen deutschsprachigen Südtiroler Soldaten die italienische Sprache; es waren Burschen, die – wie sie vermutete – von den abgelegensten Höfen Südtirols kamen und der militärischen Ausbildung nicht folgen konnten, da sie die Sprache nicht beherrschten. Signora Castelrotto war sehr zufrieden mit den Schülern, denn sie zeigten sich interessiert, waren fleißig und machten Fortschritte. Bemerkte sie eine Ungerechtigkeit des militärischen Kommandos ihren Schülern gegenüber, zögerte sie nicht, dem capitano zu widersprechen und sich für die Schüler einzusetzen. Einmal ging es zum Beispiel darum, dass ein Schüler mit Grippe und hohem Fieber durch ihren Einsatz

von der Schule fernbleiben durfte, ein anderes Mal darum, dass im Sommer bei den hohen Temperaturen die Jacken der Uniform ausgezogen werden durften. Auch in Bozen war sie ein Jahr in der scuola regimentale tätig, wo sie italienischsprachigen Soldaten zum Abschluss der fünften Volksschulklasse verhalf. Diese Soldaten seien Analphabeten gewesen, berichtet sie, und brauchten den Abschluss, weil sie vorhatten auszuwandern. Auch für diese Schüler setzte sich die Lehrerin ein, oft auch gegen den Willen des Direktors, der von der Art eines „padrone assoluto“ war, damit die Schüler das Diplom trotz manchmal nicht ganz entsprechenden Leistungen erhielten. In diesen Fällen ging es einfach um mehr als nur um schulische Leistungen, erkannte Signora Castelrotto. Auch in der Erwachsenenbildung herrschte ihre schülerfreundliche Haltung vor und Signora Castelrotto vermittelt von sich das Bild einer Mittlerin zwischen dem Befehlshaber und ihren in diesem Fall schon erwachsenen Schülern.

Die Kinderferien gehörten zu Signora Castelrottos Sommerbeschäftigungen, und sie konnte diese auch in vollen Zügen genießen. Meist waren es wunderschöne Orte, Schlösser oder Anitze, wo diese stattfanden. Dort konnte sie auch mit ihren Kolleginnen viel Zeit verbringen, Karten spielen oder sich unterhalten. Auch wenn diese Kinderferien nichts mit Unterricht zu tun hatten, gingen ihre Aufgaben doch in Richtung ihres Tätigkeitsbereichs in der Schule. Das bedeutet, dass sie sich auch in ihrer Freizeit, während der schulfreien Sommermonate der Kinderbetreuung widmete. Und gerade diese Ferienzeit brachte für sie sehr viele positive Seiten mit sich. Aktivitäten außerhalb von schulischen oder Betreuungskontexten kommen im Interview – mit Ausnahme ihres Engagement im Tierschutzverein – so gut wie gar nicht vor, wie zum Beispiel Reisen oder Bergtouren oder Hobbys. Signora Castelrottos Leben außerhalb der Schule bestand aus Treffen und Unternehmungen mit KollegInnen, aus außerordentlicher Kinderbetreuung oder Treffen mit ehemaligen SchülerInnen – alles Aktivitäten, die mit der Schule in Verbindung zu bringen sind. Ihr Leben bis zur Pension scheint sich um Schule und um das Leben um die Schule herum gedreht zu haben. Mit ihrer Pensionierung versuchte sie unter die Schule als Institution einen radikalen Schlussstrich zu ziehen. In einem Anflug von Wut entsorgte sie beinahe ihr gesamtes „Büchererbe“, das „patrimonio dei libri“, soziale Beziehungen zu ihren ehemaligen SchülerInnen hingegen pflegt sie weiter. Es kann sein, dass sie Tätigkeiten, die mit der Schule nichts zu tun haben beziehungsweise hatten, aus dem Interview bewusst ausgeklammert hat. Das Bild, das sie über sich und ihr Leben vermittelt, kreist fast ausschließlich um die Schule.

Nach ihrer Pensionierung gibt sie nicht regulären Nachhilfeunterricht, indem sie den Kindern vom Wohnblock weiterhilft, sollten sie Unterstützung brauchen; dafür leiht sie sich gelegentlich Unterrichtsmaterialien von Kollegen aus.

Das Verhältnis zu Vorgesetzten thematisiert sie in ihren eigenen Ausführungen so gut wie gar nicht, und auch auf meine diesbezüglich Nachfrage hin kam sie in der Beantwortung sehr schnell auf ein neues Thema zu sprechen. Die Vorgesetzten ihrer ersten Dienstjahre beschreibt sie folgendermaßen:

Dirigenti di scuola dunque ci sono stati due tipi di dirigenti
uno il padrone assoluto i primi anni c'era il padrone assoluto che comandava dirigeva faceva te dovevi dire solo si e basta²⁸⁶

Diese Aussage untermauert die Lehrerin durch ein unangenehmes Erlebnis mit einem ihrer Vorgesetzten in Novaponte–Pietralba, wo es um einen von ihr unmöglich zu erfüllenden Dienstposten ging, wie weiter oben bereits angeführt. Erst nach fünf bis sechs Transkriptionsseiten, das sind in etwa 20 Minuten Erzählung, kommt Signora Castelrotto wieder auf das Thema Direktoren zurück, nachdem ich sie daran erinnert hatte, und auch diesmal wendet sie sich gleich darauf den für sie eindeutig wichtigeren Schülerinnen und Schülern zu. Sie vergleicht den Direktor als „padrone assoluto“ wegen seiner Herrschaftszeichen – repräsentiert durch den „Thron“ und die vielen Vorzimmer, die es zu durchschreiten galt, um bei ihm vorzusprechen – mit einem Adeligen. Das Schicksal dieser Direktorengeneration schildert Signora Castelrotto wie folgt:

quelli sono stati massacrati dalle giovani leve
han dovuto andar tutti in pensione
le giovani leve
bocche di fuoco insomma li hanno inzittiti
e questi son stati distrutti²⁸⁷

Signora Castelrotto möchte mit dieser Aussage zum Ausdruck bringen, dass ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen derartige Ungerechtigkeiten und diktatorischen Allüren nicht länger über sich ergehen ließen und durchaus auch auf die Barrikaden stiegen. Diese erste Generation der Nachkriegsdirektoren wurde bald von Jüngeren abgelöst. Diesen neuen, oft um viele Jahre jüngeren Vorgesetzten zollte Signora Castelrotto zwar Respekt, sie ließ sich aber zum Beispiel von einem 25-Jährigen nicht gerne befehlen, was ihren Unterricht betraf. Zu viel habe sie selbst schon erprobt, und zu groß sei ihre Erfahrung in diesem Bereich. Sie erinnert sich an dieser Stelle an die Sozialassistenten, die mit Kindern in gravierenden Situationen oft Stunden über Stunden verbracht hatten, ohne dass sich ihre Lage gebessert hätte. Unter ihrer Obhut habe sie oft größere Fortschritte mit solchen SchülerInnen erzielen können. Ein sehr freundschaftliches und herzliches Verhältnis verband Signora Castelrotto mit der Direktorin der Schule ihrer letzten Dienstjahre, das sie auch in ihrer Pension weiter pflegt. Als sehr angenehm hat sie die Freundlichkeit der Direktorin und den Respekt ihr als erfahrener Lehrerin gegenüber empfunden, und sie habe die Möglichkeit gerne genutzt, die Direktorin um einen Rat zu fragen:

²⁸⁶ Transkription Signora Castelrotto, S. 20.

²⁸⁷ Transkription Signora Castelrotto, S. 27.

e quella era la mia direttrice

lacht

ciòe quando si può andare chiedere und consiglio no? Quando ti viene dato con gentilezza prova così [...] prova collá prova collá dai che ti do una mano e già ci si sente piú appoggiati piú sicuri no?

dai prova a parlare con quella mamma che ci sono dietro anch'io che vengo anch'io e allora ci si sentiva piú protetti²⁸⁸

Die Lehrerin hat den einen oder anderen Ratschlag und die Unterstützung ihrer Direktorin gerne angenommen, während sie gegenüber so manchem jüngeren aber auch älteren männlichen Vorgesetzten ihre Sache unbeirrt durchzog und sich auch ein wenig abgrenzen musste. Eine Hand wasche die andere, nach diesem Prinzip habe die Direktorin auch bei den älteren Lehrerinnen des öfteren angeklopft, wenn sie Rat und Hilfe einer erfahrenen Lehrerin brauchte.

Im Jahr 1992 beschloss Signora Castelrotto in Pension zu gehen, wofür sie hauptsächlich den Teamunterricht verantwortlich macht. Ihre Liebe zu Tieren kann sie in ihrer Pension ausleben, indem sie einem Tierschutzverein beigetreten ist, der sich zum Ziel gemacht hat, verwahrloste herrenlose Hunde und Katzen aufzuspüren und zu versorgen. Auch hier findet sie sich in einer Gemeinschaft von Kolleginnen und Kollegen wieder, wenn auch in einem ganz anderen Bereich.

Gab es andere Lebens- und Berufsentwürfe in den Träumen dieser Lehrerin? Durch welche äußeren Einflüsse und Begebenheiten wurde ihr Leben bestimmt? Signora Castelrottos eigener und innigster Wunsch war es, so wie ihre Mutter und Großmutter Lehrerin zu werden, wofür sie gegen den Willen ihres Vater hart und lang kämpfen musste. Die Lehrerin äußert sich nicht über anderweitige Ausbildungs- oder Berufsträume oder sonstige Selbstverwirklichungsideen, die ihr wegen der Ergreifung des Lehrberufes verwehrt blieben. Der Lehrberuf war ihre Berufung, voller Ideale und Tatendrang folgte sie dieser, und ihr Leben in der Schule hatte so eine hohe Lebensqualität für sie. Die damalige Situation im Südtirol der 1950er Jahre nimmt sie mit ihrem Kontextwissen so hin, wie sie eben war. Pragmatisch stellt sie im Interview ihr Leben so dar, als hätte es nicht anders verlaufen können. Außer der Frage einer beruflichen Umorientierung in Bezug auf ihr „nächstes Leben“, wie sie es formuliert, in der Zeit nach ihrer Pensionierung, deutet wenig darauf hin, dass sie mit ihrem Beruf und die durch diesen gegebenen Möglichkeiten unzufrieden gewesen wäre. Diese Wende in ihrem Leben lässt sich mit der stetigen Schulentwicklung Südtirols in Verbindung bringen, mit der sie nicht mehr einverstanden war. Diese neue Art des Teamunterrichts liege ihr fern, meint sie, und sie könne sich so in der Schule nicht mehr zu Hause fühlen. Hätte sie ihre Tätigkeit in der Form ausüben können, wie sie es gewohnt war, wäre sie vielleicht noch etwas länger im Dienst geblieben. In Österreich zum Beispiel ist es heute noch üblich, dass eine Lehrperson eine eigene Volksschulklasse betreut.

²⁸⁸ Transkription Signora Castelrotto, S. 28.

Sehr stark war der Einfluss des Berufes oder besser der Berufung ihrer Mutter als Lehrerin. Immer wieder wurde sie auf die Person ihrer Mutter und deren Leistungen in der Schule angesprochen; sie soll eine exzellente Lehrerin gewesen sein. Ihre ersten Schultage als Sechsjährige waren für Signora Castelrotto nichts Neues, denn zu gut kannte sie den Schulalltag schon von ihrer Mutter, und zu oft hatte sie auch während ihrer Schulzeit ihre Mutter und deren Kolleginnen in verschiedenste Klassen begleitet. Mit einem immensen Vorwissen hat sie auch die Ausbildung zur Lehrerin angetreten, was einen großen Vorteil für sie darstellte.

Ob eine Lehrerin heirate oder nicht, sei eine Lebensentscheidung, una „scelta di vita“, meinte sie auf meine Frage hin. Es könnte sein, dass sich Signora Castelrotto gegen eine Ehe entschieden hat, um sich voll und ganz der Schule widmen zu können. Dies ist aber eine vage Behauptung. Von Anfang an geht sie begeistert und voller Elan im Beruf der Lehrerin auf: „non é che mi piacesse mi piaceva molto“²⁸⁹ Es war nicht so, dass es mir einfach gefiel, es gefiel mir sogar sehr!

5.4. Signora Montagna – „Ho curato molto la famiglia e i figli“

Die Berge sind für die Bozner Lehrerin von großer Wichtigkeit: Gerne denkt sie an ihre ersten Berufsjahre in der Val di Funes auf 1.300 Metern Seehöhe zurück, genießt jetzt den Ausblick auf den Rosengarten von ihrer Wohnung aus und unternimmt auch in ihrem hohen Alter ausgedehnte Wanderungen. Ihre Verbundenheit mit den Bergen gibt Signora Montagna auch ihren Namen. Ihr erster Arbeitsbereich war, so wie bei Signora Castelrotto, der Unterricht der seconda lingua in kleinen Dörfern außerhalb Bozens, bis sie schließlich Anfang der 1950er Jahre eine Stelle an einer italienischen Volksschule in Bozen bekam und dort bis zu ihrer Pensionierung unterrichtete. Signora Montagna war verheiratet, ist nun Witwe und hat zwei Kinder. Das Interview beginnt an der Schwelle ihrer Haustüre, Signora Montagna begrüßt mich gleich erzählend, ihr erstes Thema ist die Kinderbetreuung.

Am liebsten würde sie den damaligen Einrichtungen für Kinderbetreuung ein Denkmal errichten, denn ohne diese hätte sie es nicht geschafft, neben ihrer Familie den Beruf der Lehrerin auszuüben, berichtet sie. Die Kinderkrippe war kostenlos und das Personal, meist Schwestern und junge Mädchen, sehr kompetent. Solange die Kinder die Volksschule besuchten, funktionierte der Alltag tadellos, Probleme ergaben sich erst, als die Kinder in die Mittelschule kamen und die Nachmittage allein zu Hause verbrachten. Oft kam die Lehrerin von der Schule nach Hause, die Türe war offen und die Kinder spurlos verschwunden. Als Problem kam hinzu, dass ihr Mann sich wünschte, dass sie die Schule an den Nagel hängen würde, um zu Hause und bei den Kindern zu bleiben. Signora Montagna verfolgte jedoch das Ziel, irgendwann eine Pension beziehen zu können und ließ sich davon nicht abbringen. Zähe Jahre seien dies gewesen, gibt sie an, und als ihre Söhne 15 und 16 Jahre alt waren, entschied sie sich für die Pensionierung:

²⁸⁹ Transkription Signora Castelrotto, S. 2,3.

Io ho dovuto smettere
Con grande dispiacere
Perché andavo facevo volentieri la scuola²⁹⁰

Signora Montagna stellt fest, dass damals der Lehrberuf für eine Frau, die eine Familie gründen wollte, der geeignetste Beruf schlechthin gewesen sei. Heute jedoch hätte eine Lehrerin zu viele Aufgaben, um auch noch eigene Kinder zu betreuen, meint sie. Gott sei Dank habe sie sich auf ihre Gesundheit immer verlassen können. Sie lobt auch ihre beiden Söhne, die sehr „pflegeleicht“ gewesen seien und sie unterstützt hätten.

Signora Montagna erzählt nun von ihrer eigenen Kindheit: Geboren ist sie in Ala, einem Ort südlich von Rovereto an der ehemaligen habsburgischen Grenze, wo sie einige Jahre verbrachte, bevor ihre Familie nach Trient übersiedelte. Ihre Eltern waren noch in der Habsburger Monarchie aufgewachsen und hatten sich als große Anhänger von Kaiser Franz Joseph erklärt, erinnert sie sich. In Trient hat Signora Montagna für jeweils vier Jahre die Volksschule und die Mittelschule besucht. Denn nur mit der vierjährigen Mittelschule hatte sie die Möglichkeit, sich in die Lehrerbildungsanstalt einzuschreiben. Die Volksschule besuchte Signora Montagna im Trientner Stadtzentrum; es war dies eine Schule, die damals unter faschistischer Führung für fleißige und lernwillige Schülerinnen und Schüler vieles zu bieten hatte. So ging Signora Montagna dem Studium der Violine nach und betrieb intensiv Leichtathletik. Sie bezeichnet diese Angebote als großen Vorteil der Politik Mussolinis, denn heute koste Sport viel Geld und jene Kinder und Jugendlichen, deren Eltern es sich nicht leisten könnten, blieben davon ausgeschlossen.

Mit einigen Schwierigkeiten absolvierte Signora Montagna die vierte Mittelschulklasse. Die Ursache dafür sieht sie in der strengen Führung der Schule in Trento, die sie mit dem österreichischen Einfluss in Verbindung bringt. Auch sie trage diesen „habsburgischen Stempel“, meint sie, denn als Lehrerin habe sie den Ruf gehabt, sehr streng, hart und genau zu sein. Diese Strenge habe etwas nachgelassen, als sie selbst Mutter wurde:

come sono diventata mamma ... un po' ho mitigato a scuola
ma prima ero davvero ... pignola forte dura.
Dopo mi sono resa conto che
diventare mamma è una cosa bellissima che ti cambia la vita
e il carattere anche.²⁹¹

²⁹⁰ Transkription Signora Montagna, S. 1.

²⁹¹ Transkription Signora Montagna, S. 3.

Im Jahre 1938 erfolgte der Umzug der Familie nach Bolzano, wo Signora Montagna in die erste Klasse der scuola superiore einstieg. Sie beschreibt das Umfeld in der neuen Stadt als unkompliziert und freundlich, und sie gehörte nun zu den Klassenbesten. Sie setzte auch das Studium der Violine und die sportlichen Aktivitäten fort. Im Jahre 1941 schloss sie Schule ab, wegen des Krieges allerdings ohne Prüfungen. Sie hätte mit diesem Diplom sofort mit der Unterrichtstätigkeit beginnen können. In der Zwischenzeit hatte sie ihren Vater verloren, und Geld hatten sie bitter nötig. Signora Montagna stieg gleich nach ihrem Schulabschluss ins Arbeitsleben ein, allerdings nicht als Lehrerin. Anfangs arbeitete sie als Kindermädchen, dann erledigte sie Büroarbeiten im Finanzamt. Diese Tätigkeiten brachten ihr aber nicht die Erfüllung, ihr sehnlicher Wunsch war es zu unterrichten. Obwohl ihre Mutter dagegen war, dass ihre Tochter Bolzano verlässt, stellte Signora Montagna ein Ansuchen und erhielt im Jahr 1944²⁹² eine Stelle in Santa Maddalena in der Val di Funes.

Signora Montagna beschreibt Santa Maddalena als „posto bellissimo“ und berichtet, sich dort immer sehr wohl gefühlt zu haben, gerade weil sie die Berge rundherum nahezu anbetete. Ihre Mutter bezeichnete sie damals als verrückt, und auch der Direktor der Schule war skeptisch: „Ma signorina! Non stará mica qui da sola?“²⁹³ Mit großem Applaus wurde die Lehrerin Anfang November in der Klasse der Dableiber begrüßt, denn sie war nun schon die dritte Lehrperson innerhalb eines Monats. Ihre VorgängerInnen hatten schon bald das Weite gesucht.

Nach einer kurzen Unterbrechung wegen eines Telefonats nimmt sie den Erzählfaden wieder auf und schildert, in Santa Maddalena sehr gut aufgenommen worden zu sein. Die Schulkinder kamen von Bergbauernhöfen rundherum und waren deshalb in ihrer Art recht eigen, aber sehr liebenswürdig. Sie mochten ihre Lehrerin sehr gerne. Es war mitten im Krieg, in dem Tal jedoch waren die Lebensmittel nicht so knapp wie in der Stadt und bei ihrer Familie in Bolzano. Sie war sehr dankbar dafür, hin und wieder in einer Bauernfamilie mit allen HausbewohnerInnen von einem Teller essen zu dürfen und dann und wann ein Stück Fleisch oder ein paar Eier zugesteckt zu bekommen. Die Lebensmittel hob die Junglehrerin so gut es ging auf und brachte sie am Wochenende ihrer Familie...

Doch mit dem Ende des Faschismus – die Lehrerin nannte hier das Jahr 1945– war sie gezwungen, das Dorf zu verlassen. Heute noch erinnert sie sich sehr gerne an die Zeit und die Menschen zurück und besucht das Tal auch des öfteren.

Es folgt ein weiterer Erzählstrang über Santa Maddalena, über ihre Beziehungen zu den Dableibern, über die Kontakte zu den im Nachbardorf arbeitenden italienischen Kollegen und Kolleginnen und ihre immer seltener werdenden Fahrten zu ihrer Familie in die Stadt.

²⁹² In Bezug auf Signora Montagnas äußere Biographie treten aufgrund der von ihr angegebenen Jahreszahlen Widersprüchlichkeiten auf, wie im Folgenden sichtbar werden wird.

²⁹³ Transkription Signora Montagna, S. 4.

Nach ihrem ersten Unterrichtsjahr in Santa Maddalena wurde Signora Montagna durch das Arbeitsamt eine Anstellung im Gesundheitsamt in der Präfektur zugeteilt; sie arbeitete unter deutscher Führung.²⁹⁴ Große Angst hatte Signora Montagna in jener Zeit, in der sie im Präfekturgebäude auf der Piazza della Vittoria arbeitete, vor den Bombenangriffen. Abgesehen davon fühlte sie sich dort wohl; sie wurde gut behandelt und gut bezahlt.

Nach Kriegsende arbeitete Signora Montagna eine Zeit lang im Militärkrankenhaus von Bolzano, verspürte aber große Lust, zu ihrem erlernten Beruf zurückzukehren. Im Jahr 1947 suchte sie beim Schulamt um eine Stelle an und wurde sogleich aufgefordert, eine Deutschprüfung abzulegen. Ihre Prüferin war l'ispettrice Waldner, die sie als sympathisch und wohlwollend beschreibt. Trotz der vorhandenen sprachlichen Unsicherheiten besteht die Lehrerin die Prüfung und tritt in Vipiteno ihre erste Stelle an: Sie unterrichtet dort Deutsch für italienischsprachige Kinder und Italienisch für deutschsprachige Kinder. Nach einem Jahr wird sie nach Vilpiano und Nalles versetzt, wo sie sich trotz der langen Fußwege sehr gut zurechtfindet. Im Jahr 1952 wurde ein concorso ausgeschrieben. Signora Montagna bewarb sich und bekam so die Möglichkeit, in Bolzano selbst an einer italienischen Volksschule, der ehemaligen Regina Elena-Schule, zu unterrichten. Bis 1974 arbeitete sie als Klassenlehrerin, bis sie wegen der Kinder und wegen ihres Mannes den Lehrberuf aufgeben musste. Seit 32 Jahren sei sie nun in Pension, bemerkt sie unter Lachen. Die Lehrerin resümiert:

Ecco io ho insegnato molto volentieri
è una scelta che trovo giusta per una donna
oltre però il nostro dovere non era solo le tre ore²⁹⁵

Nicht nur drei Stunden reine Unterrichtszeit hätten ihre Verpflichtungen umfasst, sondern auch Vorbereitungen und Korrekturen waren zu machen und neue Materialien zu suchen. Doch waren die Sommerferien im Vergleich zu heute lang und kamen einem Familienleben sehr entgegen.

Über die Jahre in Bolzano erzählt sie mir, dass sie und ihre italienischsprachigen KollegInnen keine großartigen Kontakte zu den deutschsprachigen KollegInnen gehabt hätten, dass es aber auch keine Konflikte gegeben habe. Signora Montagna erwähnt auch den Direktor, an dieser Stelle wird aber nicht klar, welche Rolle dieser gegenüber den beiden Sprachgruppen eingenommen hat.

Nachdem ich Signora Montagna gebeten habe, mehr über die Direktoren zu erzählen, spricht sie zuerst über den Direktor der Schule in Bolzano, der so wie aus der Provinz Trentino stammte, und den sie als aufrichtigen, strengen Menschen beschreibt. Ihr Verhältnis zu ihrem Vorgesetzten sei ein ausgezeichnetes gewesen.

²⁹⁴ Es war dies die Zeit der nationalsozialistischen Operationszone Alpenvorland.

²⁹⁵ Transkription Signora Montagna, S. 6.

Probleme habe es allerdings mit dem aus Sizilien kommenden Direktor in der Val di Funes gegeben. Dieser hatte Vieles gegen das Verhalten der Junglehrerin einzuwenden, er kritisierte Signora Montagna vernichtend und gab ihr am Ende des Jahres eine sehr schlechte Bewertung. Schließlich behauptete er sogar, Signora Montagna sei für den Unterricht nicht geeignet. In Vipiteno hatte Signora Montagna eine sehr verständnisvolle Direktorin, so konnte sie ihre Bewertung verbessern. In Vilpiano und Nalles erhielt sie im darauffolgenden Jahr sogar ein ottimo, was für eine Lehrperson fuori ruolo sehr außergewöhnlich war, betont sie.

Nochmals erwähnt sie den Sizilianer, der sich beispielsweise darüber aufgeregt habe, dass sie wegen ihres Stundenplans nicht jeden Tag die Post von San Pietro holen konnte. Dies habe mit der Qualität des Unterrichts nichts zu tun und hätte ihrer Meinung nach auf die Bewertung ihrer Kompetenz als Lehrerin an sich keine Auswirkung haben dürfen.

Signora Montagna hat aus ihrem Bücherfundus einen Stapel an Werken über die Geschichte Südtirols hervorgeholt und auf den Tisch gelegt. Sie bietet mir an, sofern ich daran interessiert sei, das eine oder andere auszuleihen. Sie erzählt, dass sie bald in die Toscana zu ihren Kindern ziehen müsse, da sie nicht mehr die jüngste sei. Beim Blick auf ein Buch von Luis Trenker beginnt Signora Montagna wieder von der Val di Funes zu schwärmen. Sie lobt die Knödel, die sie dort gegessen hat in den höchsten Tönnen und berichtet von ihrem Hunger und ihrer Dankbarkeit, bei den Bauern dort essen zu dürfen. Die tedeschi, so erinnert sie sich, hielten alte Hühner lediglich der Eier wegen, während die Italiener eine gute Suppe daraus kochten. Sie erbat sich also bei den Bauern alte Hühner, die ansonsten einfach entsorgt wurden. Anfangs wusste sie aber nicht, wie sie das arme Tier schlachten sollte, und das Unternehmen endete in schallendem Gelächter der Kinder, als diese das Huhn ohne Kopf und Federn in der Klasse herummarschieren sahen. Wieder erwähnt die Lehrerin das Stück Fleisch, das ihr dort geschenkt worden sei, das sie in Salz einlegte und am Wochenende zu ihrer Familie brachte.

Nachdem Signora Montagna erneut beteuert hat, wie glücklich die Zeit in dem Bergdörfchen für sie gewesen sei, kommt sie auf die legge fascista aus dem Jahre 1928 zu sprechen, die ihr eine sehr schnelle Aufstockung der Dienstjahre für die Pension ermöglicht habe. Die beiden Dienstjahre im Gesundheitsamt, zu denen sie, wie sie nun hinzufügt, verpflichtet worden war, wurden sogar doppelt gezählt, sodass sie im Alter von 52 Jahren mit 40 Dienstjahren in Pension gehen konnte. Signora Montagna unterstreicht die Besonderheit des Gesagten mit einem kräftigen Schlag auf den Tisch.

Nach der Diskussion der Frage, ob dieses Gesetz immer noch gelte, wirft die pensionierte Lehrerin ein, dass es sehr wohl einen Unterschied mache, ob jemand so wie sie für die Ausübung des Berufs große Strapazen auf sich genommen oder ein Leben lang in einer Stadt unterrichtet habe. Die Prämie der Mehrbewertung sei dem damals auf dem Land unterrichtenden Personal durchaus zugestanden, so Signora Montagna.

Ob sie denn von der einen oder anderen Lieblingsklasse erzählen könne, lautet die nächste Frage. Lieblingsklassen habe sie keine gehabt. Es sei oft so gewesen, dass sie die Tür der Klasse hinter sich schloss und in Gedanken schon bei ihrer Familie war. Zudem waren die Klassen mit ca. 30 Schülerinnen und Schülern oft sehr groß, und es gab immer ein störendes Kind, das einem die Geduld raubte, sodass sie nicht sagen könne, ob ihr denn eine unter den vielen Klassen besonders ans Herz gewachsen sei. Hauptsächlich ehemalige Schüler, weniger die Schülerinnen, würden sie auf der Straße grüßen, worüber sie sich jedes Mal sehr freue. Besonders überrascht sind ihre Schüler, wenn sie die über 80-jährige Frau mit Fahrrad antreffen, fällt ihr auf, und sie wundert sich selbst ein wenig über ihre robuste Gesundheit. Sie untermauert diese Tatsache mit folgender Erzählung: Vor kurzem habe sie mit einer Freundin eine Wanderung in die Val Sarentino unternommen, bei der sie für ihr Alter Unglaubliches geleistet habe. Am Rückweg hätten sie nämlich den falschen Pfad eingeschlagen und seien in unwegsames Gelände geraten. Die Ankunft im Tal habe sich so um Stunden verzögert und das Zurücklegen der Strecke erheblich an ihren Kräften gezehrt.

Immer schon und von Kindesbeinen an sei es Signora Montagnas Wunsch gewesen, den Lehrberuf zu ergreifen, beantwortet sie rasch meine diesbezügliche Frage. Sie liebte die Handarbeit und unter ihren sieben, acht Freundinnen sei sie diejenige gewesen, die das Kommando führte. Auch der ältere ihrer Söhne sei von klein auf überzeugt gewesen, Tierarzt zu werden, und er wurde es auch. Signora Montagna sieht ihren starken und energischen Charakter, wie ihn auch ihre Mutter hatte, als sehr geeignet für den Lehrberuf. Ihr Vater hingegen und ebenso ihr Mann hätten einen weichen Charakter besessen und sich leicht beeinflussen lassen. Davon ausgehend kommt Signora Montagna auf ihre Schwiegermutter zu sprechen, die ebenfalls Lehrerin war. Diese unterrichtete zu einer Zeit, als das Zölibatsgesetz noch aufrecht war; und sie hatte mit ihrer Hochzeit so lange gewartet, bis das Gesetz abgeschafft wurde. Es wäre für sie unvorstellbar gewesen, auf ihren Beruf zu verzichten. Signora Montagna meint, die Schule sei für ihre Schwiegermutter sogar viel wichtiger gewesen als ihre eigene Familie, und sie beschreibt sie als eine „*donna di carattere*“.²⁹⁶

Ihre eigene Volksschullehrerin, von der sie sich von der ersten bis in die fünfte Klasse gut betreut und beraten fühlte, und die sie sehr gerne mochte, war ledig gewesen:

e io la ricordo come una persona squisita
anche preparata perché le ... anche lei non era sposata eh?
Perché una volta le maestre effettivamente si dedicavano anima e cuore alla scuola
sa facevano la mamma ...[...]²⁹⁷

²⁹⁶ Transkription Signora Montagna, S. 14.

²⁹⁷ Transkription Signora Montagna, S. 14.

Als Gegenstück zu einem engagierten Unterricht und als zu verwerfendes Konzept kommt Signora Montagna auf den Teamunterricht zu sprechen, der an Südtirols Volksschulen heute üblich ist. Von Turnen über Religion bis zu Handarbeit und Zeichnen hätten sie und ihre damaligen Kolleginnen alles unterrichtet und so auch Vieles erreicht, wendet sie gegen den Teamunterricht ein. So habe sie zum Beispiel auch ihr Violinspiel bei einer Weihnachtsfeier in Nalles eingesetzt. Der Ort Nalles gibt Signora Montagna das Stichwort für folgende Anekdote: Auf dem Weg nach Nalles ereignete sich ein kleiner Fahrradunfall, bei dem sich Signora Montagna eine Knieverletzung zuzog. Als sie trotz des verbundenen Knies dem Schuldienst nachging, und der Direktor dies bei einem Klassenbesuch sah, erntete die Lehrerin großes Lob und bekam in jenem Schuljahr die höchste Bewertung in ihrem verbale.

Als pensionierte Lehrerin habe sie nie Nachhilfestunden oder ähnliches gegeben, da ihr Mann nach ihrer Pensionierung schwer erkrankt sei, und sie ihn etwa zehn Jahre lang pflegt habe. Sie beginnt ein wenig über die Lebensgeschichte ihres Mannes zu erzählen. Sie erwähnt, dass er als Arzt seinen Beruf nie ausgeübt und die Spezialisierung zum Zahnarzt abgebrochen habe. Für sie sei die Tatsache, dass ihr Mann lange kein Geld verdiente, kein all zu großes Problem gewesen, denn sie habe das Glück gehabt, finanziell unabhängig zu sein. So habe sie die Familie größtenteils selbst über Wasser gehalten. An dieser Stelle spricht sie auch ein großes Lob an ihre Söhne aus, die ihr nie Schwierigkeiten bereitet hätten, und es beide zu einem Universitätsabschluss gebracht haben. Mittlerweile sind die beiden auch verheiratet, berichtet Signora Montagna stolz und beschreibt kurz ihre Schwiegertöchter.

Die letzte Frage an Signora Montagna bezieht sich auf ihre Beziehungen zu italienischsprachigen Kolleginnen und Kollegen. Sie gibt an, keine Kontakte zu ihren Kolleginnen und Kollegen außerhalb der Schule gepflegt zu haben:

Perchè io sono stata sempre una donna che
eeeh ho curato molto alla famiglia e i figli
ogni momento libero – io tagliavo la corda e venivo a casa
se avevo anche un' ora di religione in mezzo io correvo a casa²⁹⁸

Traf die Lehrerin ihre Kolleginnen und Kollegen beim caffè in der Stadt, nahm sie nie an der Runde teil. Das schlechte Gewissen hätte sie zu sehr geplagt, denn wie schon erwähnt, sah ihr Mann sie gerne zu Hause. Jetzt in den Jahren der Pension trifft sie sich gerne mit ehemaligen Kolleginnen und Kollegen, hauptsächlich zum Wandern. „Se no grandi grandi rapporti con le mie colleghe e colleghino“, kommentiert die Lehrerin und resümiert, sie habe sich zeitlebens um die Schule und um ihre Lieben gekümmert.

²⁹⁸ Transkription Signora Montagna, S. 16.

In dem auf das Interview folgenden informellen Gespräch erzählt Signora Montagna über ihren Alltag als Pensionistin: über ihre Liebe zu den Morgenstunden, über ihre kritische Haltung gegenüber der Konsumgesellschaft, über ihre habsburgische Pünktlichkeit, über ihr Theaterabonnement, über ihre Tätigkeit als Sekretärin bei einer *associazione culturale* ...

Die Familie steht mit Sicherheit an erster Stelle im Themenspektrum dieses Interviews. Unaufgefordert wählt Signora Montagna als erstes das Thema der Kinderbetreuung, das sich durch das gesamte Interview zieht. Nicht einmal einen schnellen *caffè* mit ihren Kolleginnen und Kollegen am Weg von der Schule nach Hause gestand sich Signora Montagna zu. Während ihrer Dienstjahre widmete sie sich ausschließlich der Familie und der Schule.

Sehr aussagekräftig ist Signora Montagnas Antwort auf die Frage nach ihrer Lieblingsklasse: Eine solche hat sie nie gehabt. Sobald sie die Klassentür hinter sich zugemacht hat, war sie in Gedanken schon bei ihren Kindern. Die Lehrerin scheint über die Schule hinaus keine Kontakte mit ihren Schülern gepflegt zu haben, auch in der Pension nicht. Sie berichtet auch nicht von bedürftigen und deshalb besonders intensiv betreuten Kindern.

Mit einigen ihrer Aussagen wendet sich Signora Montagna gegen das Konzept der unverheirateten sich aufopfernden Lehrerin: Für sie galt der Lehrberuf damals als idealer Beruf für eine Frau, die eine Familie gründen wollte, und sie schließt sich selbst in die Reihe jener Frauen mit ein. Zudem war finanzielle Unabhängigkeit von großer Wichtigkeit für sie. Auch wenn sie das Konzept der sich aufopfernden Lehrerin am Beispiel ihrer Schwiegermutter und ihrer eigenen Volksschullehrerin mitbekommen hatte, scheint es für sie keine Relevanz gehabt zu haben. Für sie galt ausgerechnet der Lehrberuf als besonders gut vereinbar mit einer Familie. An dieser Stelle muss gesagt werden, dass diese Aussagen nicht der historischen Akteurin, sondern Signora Montagna als Pensionistin zuzuordnen sind. Ob der damalige Berufswunsch der Lehrerin vom Argument der Familiengründung beeinflusst war, ist zu bezweifeln.

Alle anderen Themenbereiche siedeln sich am Rande an. Eine Ausnahme stellen ihre Verbundenheit mit der Landbevölkerung während ihrer einjährigen Dienstzeit in der Val di Funes und ihre Erlebnisse in Vipiteno, Nalles und Vilpiano dar. Hier berichtet sie auch von den Eigenheiten der Schülerinnen und Schüler, erzählt von der Gastfreundschaft der Bauernfamilien und erwähnt die Kontakte zu ihren italienischsprachigen Kolleginnen und Kollegen. In einer Bauernfamilie, in der der Mann verstorben war, half die junge Lehrerin zum Beispiel regelmäßig bei Feldarbeiten aus, und sie berichtet, dass die Kinder sie immer sehr gerne gehabt haben. Mit den Optantenfamilien allerdings, die im Ort weitaus die Mehrheit bildeten, hatte Signora Montagna nichts zu tun. Diese Erzählabschnitte, deren Inhalte im Interview immer wiederkehren, geben das innere Erleben der Junglehrerin wider.

Außer mit dem Direktor in der Val die Funes gab es mit ihren jeweiligen Vorgesetzten keine Schwierigkeiten: Wahrscheinlich habe er das Umfeld dort nicht gut genug gekannt, versucht die Lehrerin sein Verhalten zu rechtfertigen. Sie gibt an, dass die Beziehung zu diesem sizilianischen Direktor in der Dableiber-Schule an ihren Nerven gezerrt habe. Die Erinnerungen an ihre Vorgesetzten bringt Signora Montagna in Verbindung mit den Bewertungen ihrer Leistung, die sie bis zum concorso zu einem ottimo steigern konnte. Die Bewertung ihres ersten Unterrichtsjahres führt sie auf die Ungerechtigkeit des Direktors von Santa Maddalena zurück. Mit dem Direktor ihrer Bozner Unterrichtsstelle, der ihr einziger Vorgesetzter während ihrer Dienstzeit an der Bozner Schule gewesen sein dürfte, fühlte sie sich aufgrund der gleichen geografischen Herkunft sehr verbunden.

Auch nach ihrer Pensionierung ging ihr Einsatz für die Familie weiter: Zehn Jahre lang pflegte sie ihren schwer kranken Mann. An eine Fortführung der Unterrichtstätigkeit auf privater Basis war in dieser Zeit nicht zu denken. Familie, Handarbeit, kulturelles Engagement und sportliche Aktivitäten in der Natur bestimmen Signora Montagnas Alltag nach dem Tod ihres Mannes.

Folgende Themen kommen im Interview nicht oder zumindest nur marginal vor: Unterrichtsmethoden und -materialien, Leben außerhalb der Schule, Gewerkschaften und Verbände, Schulzeitschriften, ehrenamtliche Tätigkeiten, Beziehungen zu den Kollegen, Beziehungen zu den Schülerinnen.

Wie könnte das Leben Signora Montagnas anders verlaufen sein? Durch den Tod ihres Vaters war sie gezwungen, ihr eigenes Geld zu verdienen. Nur ein Jahr war die junge Lehrerin vom Abschluss des Violinstudiums entfernt, ihre Berufstätigkeit nach Schulabschluss ließ es jedoch nicht zu, dieses zu Ende zu bringen. Auch Signora Montagna war, wie einige ihrer italienischsprachigen Kolleginnen der Interviewreihe, an der Universität Ca' Foscari in Venedig eingeschrieben. Ihr Interesse galt dem Sprachstudium, wie auch aus der Begeisterung des Sprachenunterrichtes in Vipiteno hervorgeht, und sie bedauerte es, dass sie diese Tätigkeit für den Klassenunterricht aufgeben musste. An ein Studium an der Ca' Foscari war unter den gegebenen Umständen nicht zu denken. Die Ereignisse des Krieges und die schwierige familiäre Situation haben die 18-Jährige geprägt und ihr sicher mögliche Wege verschlossen.

Immer wieder betont Signora Montagna, dass ihr Mann sich gegen ihre Berufstätigkeit ausgesprochen habe und es nicht gerne sah, wenn sie aus beruflichen Gründen außer Haus war. Sie bemühte sich, diese Abwesenheit möglichst einzuschränken. Es ist nachzuvollziehen, dass neben ihren familiären und schulischen Verpflichtungen und ohne die verständnisvolle Unterstützung ihres Partners Kontakte zu Kolleginnen und Kollegen oder auch das Verfolgen eigener Interessen und Fähigkeiten nur sehr schwer möglich war. Erst in der Pension kann Signora Montagna Kontakte zu ihren ehemaligen Kolleginnen und Kollegen pflegen.

Gerne würde sie wieder unterrichten, wenn sie nur könnte, meint Signora Montagna gegen Ende des Interviews, und gibt zu verstehen, dass sie sich sehr gern an ihre Arbeit als Volksschullehrerin zurückerinnert.

5.5. Signora Gais – “Volevo essere un po’ libera”

Signora Gais bekommt ihren Namen von einem kleinen Dorf im Tauferer Ahrntal, wo sie ihre längste Dienstzeit verbracht hat. Auch im Italienischen heißt die Ortschaft Gais. Die Lehrerin arbeitete größtenteils im ländlichen Raum als Lehrkraft für die *seconda lingua*. Sie ist italienischer Muttersprache und geschieden. Eigentlich war die Zielgruppe der Interviews italienischsprachige Lehrerinnen an italienischsprachigen Volksschulen, da es sich aber als sehr schwierig herausstellte, eine Lehrerin mit diesen Voraussetzungen am Land zu finden, habe ich Signora Gais ausgewählt, unter anderem auch deshalb, weil sie neben ihrer Unterrichtstätigkeit im Rahmen der *seconda lingua* auch an einer italienischsprachigen Schule mit reduzierter Stundenzahl, einer *scuola ad orario ridotto*, gearbeitet hat, was mir sehr interessant erschien. In Gais hat die Lehrerin lange Zeit eine von der Gemeinde zur Verfügung gestellte Wohnung mit einer deutschsprachigen Kollegin geteilt. Dieses Zusammenleben findet Fortsetzung in Bruneck, der letzten Arbeitsstelle vor der Pensionierung der beiden Lehrerinnen, und auch heute teilen sie eine Wohnung. Auch Signora Gais' deutschsprachige Wohnungskollegin und langjährige Kollegin als Lehrerin an derselben Schule wurde interviewt. So sind auch Informationen aus dem anderen Interview im Interpretationsteil hier eingeflossen. Signora Gais erzählt berichtartig und ohne Anekdoten, vereinzelt fließen deutsche hochsprachliche Wörter ein.

Signora Gais wurde in der Val di Non im Trentino als Älteste von fünf Kindern geboren. Ihr Vater, so erzählt sie, war Gemeindevize, ihre Mutter Hausfrau. Nach einem kurzen Exkurs über ihre Geschwister beginnt die Lehrerin über ihre eigene Schullaufbahn zu berichten. Sie besuchte nicht so wie andere Kinder acht Jahre die Volksschule, sondern wechselte schon mit zwölf Jahren nach bestandener Aufnahmeprüfung in die damals nicht verpflichtende Mittelschule. Da eine Mittelschule in dem ca. 800 Einwohner zählenden Dorf Brez nicht vorhanden war, besuchte sie diese in einem Nachbarort und war unter der Woche in einem Schwesternheim untergebracht. Gleich nach der Mittelschule wechselte sie in die Lehrerbildungsanstalt in Trient, wo sie in einer *casa di studenti* wohnte. Wie es zu dieser Schulwahl und in diesem Fall auch Berufswahl gekommen war, verrät die Trientnerin erst gegen Ende des Interviews auf eine gezielte Frage hin. Im Jahr 1949 legte Signora Gais die Abschlussprüfung ab und war nun berechtigt, als Volksschullehrerin an einer italienischen Volksschule zu unterrichten. Die Arbeitsplätze aber, so erinnert sie sich, waren begrenzt und von irgendwo her hatte sie erfahren, dass in der Provinz Bozen ein Gesetz verabschiedet worden sei, das alle italienischsprachigen Lehrpersonen, die auch nur über geringe Deutschkenntnisse verfügten, berechnete, Italienisch an einer deutschsprachigen

Volksschule zu unterrichten. Zudem war ihr zu Ohren gekommen, dass die Anzahl der freien Arbeitsplätze an Südtirols Volksschulen hoch sei. Nach bestandener Deutschprüfung – ihren Schilderungen nach eine reine Pro-Forma-Prüfung – trat sie am 1. November 1949 ihre erste Stelle hoch oben in der Alta Val Venosta auf 1.900 Metern Seehöhe an. Sie hatte nicht nur eine, sondern drei Schulen zu betreuen und musste jeden Tag zwischen drei und zwölf Kilometer Weg zurücklegen. In einem Gasthaus in Caprone bewohnte sie ein kleines Zimmer, das im Winter nicht beheizt und somit untertags nicht benützlich war, sodass sie sich nachmittags vielfach in der kleinen Gaststube aufhielt, wo hauptsächlich finanziert einkehrten, die auf dem Weg nach Curon waren. Die Schule und vor allem der Weg dorthin hätten sie sehr in Anspruch genommen, weiß die Lehrerin über diese Zeit zu berichten. Nach diesem einen Unterrichtsjahr hatte Signora Gais das Recht, ihre nächste Stelle selbst zu wählen, da sie nun auf der Rangliste aufschien, wenn mit ihrer einjährigen Berufserfahrung auch noch ziemlich weit unten. Für das darauffolgende Unterrichtsjahr wählte die Junglehrerin eine kombinierte Stelle in der Val Senales, nämlich Certosa und Maso Corto, die nur zwei Kilometer auseinander lagen. Nach einem positiven Resümee dieses ersten Jahres dort zählt sie die Unterrichtsorte ihres zweiten Schuljahres in der Val Senales auf, nämlich Certosa und Santa Caterina. Santa Caterina war etwas weiter entfernt von Certosa als Maso Corto, dafür aber war dort nur ein Unterrichtstag pro Woche zu absolvieren. In der Val Senales gab es auch Kollegen ihrer Muttersprache, die ebenfalls *seconda lingua* unterrichteten, was sie als sehr positiv hervorhob. In dieser Zeit nahm die Lehrerin an einem *concorso* in Venedig teil, nicht um diesen zu gewinnen, denn nach Venedig wollte sie nicht, sondern um Punkte für ihre Platzierung in der Rangliste dazuzugewinnen. Sie wählte im Jahr darauf wieder Schulorte in der Val Senales mit der Begründung, dass sie sich dort so wohl fühlte und es wie bei ihr zu Hause sei. Vier Jahre blieb sie in der Val Senales und verließ das Tal ihren Berichten zufolge mit *nostalgia* – fast mit Heimweh. Im Jahr 1954 war ein Stammrollenwettbewerb ausgeschrieben worden, an dem sie erfolgreich teilnahm. Als erste Stammrollenstelle wurde ihr Gais, Mühlwald und Tesselberg zugeteilt, eine Kombination, die ihr ein sehr anstrengendes Jahr bescherte. Die Lehrerin hatte die Zuteilung jedoch akzeptiert, denn es war erst ihr erstes Stammrollenjahr. Auch dieses Jahr ging vorüber, und im darauffolgenden Jahr wurden ihr die Schulen von Gais und Villa Ottone zugewiesen, wodurch sich ihr Berufsalltag beträchtlich einfacher gestaltete. Einige Jahre betreute sie diese beiden Schulstellen. Irgendwann, so ihre Worte, wurde in Gais eine kleine Schule für die dort lebenden italienischen Kinder gegründet. Zwölf Stunden umfasste ihr Unterrichtpensum mit den italienischen Kindern dort, und zusätzlich dazu hielt sie sechs Unterrichtseinheiten der *seconda lingua* in der deutschsprachigen Volksschule.

In Gais verbrachte die Lehrerin 18 Jahre, von 1954 bis 1972, und sie blickt in ihrer Erzählung auf die knapp zwei Jahrzehnte zurück, berichtet kurz und bündig über die KollegInnen, ihre Deutschkenntnisse und die Bombenjahre. Im Jahr 1972 suchte sie um Versetzung nach Brunico an, denn dort war – wie sie

erfahren hatte – eine Stelle frei geworden. Sie nahm diese an und verbrachte dort zehn Jahre. Auch in Brunico unterrichtete Signora Gais seconda lingua, hatte anfangs auch Integrativklassen zu betreuen, sodass sie ihre Unterrichtsprogramme überdenken und ändern musste. Sehr ausführlich schildert sie nun die Unterschiede zwischen den Kindern in Gais und jenen in Bruneck bezüglich des Unterrichts der zweiten Sprache. Da viele Kinder aus Brunico mit der zweiten Sprache schon vor der Schule in Berührung gekommen waren, war das Niveau teilweise um einiges höher, worauf sie ihre Unterrichtsprogramme wiederum abstimmen musste. Es folgt eine Schilderung ihrer Unterrichtsmethode und -haltung in Gais, deren Kernaussage ist, dass sie die Programme immer nach den schwächeren SchülerInnen und nicht nach den Klassenbesten ausgerichtet habe.

Der erste Erzählabschnitt schließt mit einem kurzen Bericht über die Entscheidung, in Pension zu gehen, die sie zusammen mit anderen KollegInnen getroffen hat, und über ihre Tätigkeit als Nachhilfelehrerin in den ersten Jahren nach der Pensionierung.

Die erste immanente Frage zielt auf die Schule für italienische Kinder in Gais ab, die die Lehrerin sehr ausführlich beantwortet. Vorerst spricht sie über das Konzept der scuola a orario ridotto, zählt dann ihre Schützlinge auf und berichtet über die Schwierigkeiten, die diese Schulform mit extrem reduzierten Unterrichtsstunden mit sich brachte. Sie erwähnt auch den Deutschunterricht, den sie als Nicht-Muttersprachlerin ebenfalls zu bestreiten hatte und betont, dass sie mit dem Unterricht der seconda lingua in der deutschsprachigen Volksschule bessere Erfahrungen gemacht habe. In der Folge geht Signora Gais auf einen Konflikt mit einer Mutter zweier Kinder der scuola ad orario ridotto ein, die sich beim Direktor der Schule darüber beklagt hat, dass die Kinder angeblich nichts dazulernen und nicht weiterkommen würden. Auch in einem späteren Abschnitt wird dieser Konflikt nochmals Thema sein. Die Lehrerin schließt die Beantwortung der Frage mit der Aufzählung der Orte, an denen eine solche Schule eingerichtet worden war, und unterstreicht noch einmal, dass eine italienische Schule im Dorf zwar bequem und vermutlich auch notwendig gewesen sei, für die Kinder aber eine „scuola normale“, eine „scuola vera“, wie sie es ausdrückt, von Vorteil gewesen wäre. Sie erinnert sich lieber an die deutschsprachige als an die italienischsprachige Schule zurück.

Die nächste immanente Frage betrifft die Direktoren, und auch auf diese Frage weiß die Lehrerin viel zu erzählen. In ihrer Antwort kommt der Unterschied zwischen den Direktoren der unmittelbaren Nachkriegszeit und denen der späten 1950er und 1960er Jahre ganz klar heraus. Die ersteren beschreibt sie als distanziert und autoritär, von den letzteren habe man als Lehrerin oder Lehrer auch ein gutes Wort oder einen Rat erwarten können. Sie schildert eine Episode aus ihrem ersten Unterrichtsjahr, das ihr keine angenehme Erfahrung mit ihrem Vorgesetzten beschert hatte. Sie beschreibt in ihrer Erzählung einige Direktorenpersönlichkeiten ihrer Schullaufbahn, unter anderem den Vorgesetzten, der in den Konflikt mit der Mutter in Gais involviert war.

In der dritten immanenten Frage geht es um das Verhältnis zu ihren deutsch- und italienischsprachigen KollegInnen, das sie spontan und mit einem Lachen als „ottimo“ bezeichnet. Sie zählt einige Freizeitaktivitäten auf, kommt noch einmal auf den Konflikt mit der Gaiser Mutter zurück, betont, dass dieser den einzigen Konflikt in ihrer ganzen Schullaufbahn darstelle, und schließt mit einem Bericht über Kontakte und Begegnungen mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern.

Um ihre eigene Volksschullehrerin in Brez geht es in der ersten exmanenten Frage, auf die zunächst eine Beschreibung der geographischen Lage des Dörfchens und dann eine Erklärung des damaligen Volksschulsystems folgt. Nach der Schilderung ihrer für die damaligen Verhältnisse durchaus besonderen Schullaufbahn kommt sie auf die Lehrerin zu sprechen, die sie vier von fünf Volksschuljahren unterrichtet hatte. Auch ihre Mutter war schon von dieser Lehrerin unterrichtet worden, die sie nahezu vergötterte. Signora Gais hat die gebürtige Südtiroler Lehrkraft gerne gemocht, weiß aber zu berichten, dass sie sehr parteiisch war, was sie durch ein Beispiel illustriert. Signora Gais erwähnt, dass an jener Volksschule in Brez zudem zwei weitere Lehrkräfte gearbeitet haben, ein Lehrer, der nur die vierten und fünften Klassen und in diesem Fall nur die Bubensklassen betreute, und eine Lehrerin, die die vierte und fünfte Mädchenklasse übernahm. Das Ansehen des Lehrers und der Lehrerin im Dorf konnte man mit dem eines Pfarrers vergleichen, soziale Kontakte zur Dorfbevölkerung beziehungsweise zu den Eltern der Schulkinder gab es nicht. An diesem Punkt werfe ich als Zwischenfrage ein, ob ihre Lehrerin verheiratet gewesen sei. Die Frage wird verneint, und sie löst ein Nachdenken über das damalige Konzept einer Lehrerin aus, die sich wie ein Priester völlig und ganz ihrem Beruf widmen sollte, der als Mission und nicht als Arbeit verstanden worden sei. Signora Gais konnte sich an keine damals verheiratete Lehrerin erinnern. Der Lehrer des Dorfes und auch alle anderen ihr bekannten männlichen Lehrpersonen seien jedoch verheiratet gewesen.

Auf eine weitere Zwischenfrage hin, wie es denn diesbezüglich in Südtirol zur Zeit ihres Arbeitsantrittes ausgesehen habe, gibt sie nur eine vage Antwort. Es stellt sich aber dennoch ihre Ansicht heraus, dass die Mentalität, der sie in der Nachbarprovinz begegnete, eine lockerere und offenerere gewesen sei, und eine Lehrperson als solche eine „normale Person mit eben dieser Aufgabe des Unterrichtens“ gewesen sei.

Nächstes Thema ist auf meine Frage hin die Mitgliedschaft bei einer Gewerkschaft. Signora Gais gibt an, mit einer Gewerkschaft nie etwas am Hut gehabt zu haben. Sie habe bevorzugt, das Leben außerhalb der Schul- und Vorbereitungszeit „aus einem anderen Blickwinkel“ zu sehen, das heißt zu reisen, sich mit FreundInnen und KollegInnen zu treffen und nicht nach einem langen Schultag auch noch auf eine Versammlung der Gewerkschaft zu gehen.

Die Schulzeitschrift „Scuola italiana moderna“ habe sie zwar als Abonnentin bezogen, aber hauptsächlich wegen der Informationen beispielsweise über neue Gesetze, antwortet sie auf meine Frage hin. In

der Zeit an der scuola ad orario ridotto konnte sie der Zeitschrift auch Unterrichtsideen und Programme entnehmen, für die seconda lingua war das Medium aber weniger geeignet.

Da Signora Gais das Zusammenleben mit ihrer deutschsprachigen Kollegin weder im Interview noch in ihren bisherigen Antworten auf meine Nachfragen erwähnt hat, spreche ich sie in der vierten exmanenten Frage darauf an. Auch diese Frage beantwortet sie sehr ausführlich, wobei sie verschiedene Themen streift. Sie äußert sich über die Großzügigkeit und Freundlichkeit der Gemeinde Gais, die ihr eine kostenlose Wohnung mit neuwertiger Einrichtung zur Verfügung gestellt hat. Im Zuge ihres Berichtes über den Umzug nach Brunico kommt sie auf ihre Verheiratung sowie auf ihre Ortswechsel zum Brennero und nach Roma zu sprechen. Nach der Scheidung von ihrem Mann kam die Lehrerin wieder nach Gais zurück, und die beiden Kolleginnen beschlossen, aus Kostengründen eine gemeinsame Wohnung in Brunico zu beziehen, in der sie die nächsten 22 Jahre verbrachten. Gemeinsam sind die beiden Kolleginnen nach diesen 22 Jahren wieder umgezogen und teilen noch zum heutigen Zeitpunkt eine Wohnung in Brunico. Signora Gais erwähnt an dieser Stelle ihren langjährigen Lebensgefährten und spricht über Vor- und Nachteile des Zusammenlebens.

Die letzte Frage bezieht sich auf die Thematik ihrer Berufsentscheidung, die bis zu diesem Zeitpunkt des Interviews auch noch nicht zur Sprache gekommen ist. Am Anfang ihrer Ausführungen stehen die Worte: „Non l’ho deciso io – l’ha deciso mio padre,²⁹⁹ – nicht sie, sondern ihr Vater habe das entschieden. Und sie erzählt, wie lange sie für den Besuch einer Handelsschule oder eines Lyzeums und gegen die Argumente des Vaters für die Lehrerbildungsanstalt gekämpft habe. Ihr großer Wunsch war es, Sekretärin zu werden und ihr eigenes Büro zu haben. Ihre Mutter überzeugte sie schließlich mit der Begründung, dass ihre Eltern vier weitere Kinder zu versorgen hatten, und die Lehrerbildungsanstalt die einzige Schule war, die nur vier Jahre dauerte, und die es ihr ermöglichte, gleich nach Schulabschluss einen Beruf auszuüben. Ihre damaligen Pläne, neben der Arbeit als Lehrerin ein Studium aufzunehmen, konnte sie nicht in die Tat umsetzen, zu weit war der Weg von ihrem Arbeitsplatz zum Studienort, und langsam habe sie sich an ihren Alltag gewöhnt. Trotzdem aber bereue sie es nicht, sagt Signora Gais, diesen Beruf gewählt zu haben, der ihr tagtäglich den Kontakt mit Kindern in einer fröhlichen Umgebung ermöglicht habe. Mit diesen Worten schließt das Interview.

Die ersten sieben, acht Direktoren ihrer Lehrerinnenlaufbahn bezeichnet Signora Gais zwar als gut vorbereitet, intelligent und gebildet, aber als sehr distanziert. Auf der einen Seite stand der Direktor, auf der anderen, Stufen unter ihm, die Lehrpersonen, die es ja nicht wagen durften, etwas falsch zu machen, ohne dass der Vorgesetzte zur Stelle war „mit gezückten Waffen und bereit, sie zu verletzen,“ so ihre Worte. Hier kommt meines Erachtens das innere Erleben der historischen Akteurin zutage. Als damals

²⁹⁹ Transkription Signora Gais, S. 15.

19-jährige Berufseinsteigerin in einer fremden Umgebung, mit einer anderen Sprache konfrontiert, in einem abgelegenen Bergdörfchen hat sie die Autorität ihres Vorgesetzten vermutlich verstärkt wahrgenommen. Zweifelsohne waren die Direktoren der Nachkriegszeit Vorgesetzte im wahrsten Sinne des Wortes, autoritär und distanziert, wie in anderen Interviews auch ganz klar zum Ausdruck kommt. Sie schildert in der Folge, wie sie als Absolventin der Lehrerbildungsanstalt in den oberen Vinschgau gekommen war. Sie hatte zu dem Zeitpunkt noch keine Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht und erwartete sich von ihrem Vorgesetzten zumindest ein paar kleine Tipps. Diese blieben aber aus. In ihrem ersten Unterrichtsjahr prägte zudem ein besonderes Ereignis ihr Verhältnis zum Direktor: Von ihrem Vater hatte die Junglehrerin eines Tages ein Telegramm erhalten mit der Information, ihre Mutter sei krank, und sie möge, so bald es geht, nach Hause kommen. Ohne jemanden zu informieren, brach sie in die Val di Non auf und rechtfertigte ihre Entscheidung mit ihrer Berufsunerfahrenheit und damit, dass sie in Langtaufers keine KollegInnen hatte, die auch *seconda lingua* unterrichteten, bei denen sie sich über die korrekte Vorgehensweise hätte informieren können, oder denen sie ihre Abwesenheit melden hätte können. Bei ihrer Rückkehr zwei Tage später war kein Tadel zu hören, weder von ihren KollegInnen, noch von ihrem Vorgesetzten. Die Rechnung wurde ihr aber am Ende des Schuljahres präsentiert, indem sie mit der schlechtesten Bewertung beurteilt wurde, die der Direktor mit ihrer unerlaubten Abwesenheit begründete. Signora Gais hatte sich zwar kein *ottimo* erwartet, war aber über die Bewertung *mediocre* sehr enttäuscht, da sie doch in ihrem ersten Unterrichtsjahr mit den vielen Kilometern Schulweg viele Mühen auf sich genommen hatte. Die Bewertung ließ sich trotz ihrer Erklärungen nicht revidieren.

Die Erzählerin reflektiert, dass sie und ihre KollegInnen es damals gewohnt waren, unterwürfig zu sein; sie malt sich aus, dass die Lehrpersonen heute ein so autoritäres und bestrafendes Verhalten eines Direktors nicht tolerieren und dagegen heftigst protestieren würden. Damals habe es ihnen an Mut gefehlt, meint die Lehrerin.

In den späten 1950er Jahren und Anfang der 1960er Jahre kamen dann Direktoren, die sich von ihren ersten Vorgesetzten unterschieden. Das erste von der Lehrerin genannte Beispiel ist ein Direktor aus Gais, der ein „*direttore buono*“ war, im Sinne von gutmütig, und der für sie und ihre Kollegen und Kolleginnen wie ein Bruder oder Vater war. In dem im Interview angesprochenen Konflikt mit der Mutter der beiden italienischsprachigen Kindern in der *scuola ad orario ridotto* habe er vorbildlich gehandelt, er habe sie seine Wertschätzung spüren lassen und sei hinter ihr gestanden.

Ab den 1970er Jahren beschreibt Signora Gais ihre Vorgesetzten als „*direttori veri*“, die den Schulbetrieb zwar streng leiteten, zugleich aber sehr menschlich waren. Mit diesen Direktoren konnte sie auch alltägliche Gespräche führen, das Verhältnis zu ihnen war wesentlich entspannter, sogar freundschaftlich. Nach einem kurzen Exkurs über die Klassenbesuche der ersten Direktoren, die unangekündigt er-

schiene und deren Agieren mit einer Kontrolle durch das Finanzamt vergleichbar war, schließt sie die Beantwortung der Frage mit folgenden Worten: „...perché il direttore è qui per dirigere ma non per castigare e per vedere soltanto le cose negative no e se trova cose negative deve aiutare a farle diventare positive ma non sottolinearle e buttarle in faccia“.³⁰⁰

In der Beantwortung der Frage über die Vorgesetzten kommt, so denke ich, die persönliche Meinung und Reflexion der Erzählerin stark zum Ausdruck, eine Meinung, die sich über die Jahre und durch das Sammeln von verschiedensten Erfahrungen gebildet hat und nicht als Meinung der historischen Akteurin betrachtet werden darf. Das innere Erleben und die geschilderten subjektiven Empfindungen sind jedoch der historischen Akteurin zuzuschreiben.

Die Beziehung zu ihren Kolleginnen und Kollegen bezeichnet Signora Gais als „ottimo“. Sie erinnert sich an die gemeinsamen Abende in Gais, ans Kegeln in Campo Tures, an die Treffen zum Pizza Essen irgendwo, an die spontanen Barbesuche, wenn man sich in Brunico traf oder an die Einladungen zum Abendessen eines ihrer männlichen Kollegen für die ganze KollegInnenschaft. Noch einmal unterstreicht sie die Unbeschwertheit der Beziehungen zu ihren KollegInnen und stellt diese positiven Erfahrungen dem einzigen Konflikt in ihrer 33-jährigen Schullaufbahn gegenüber, dem Konflikt mit der Gaiser Mutter. Ansonsten erinnere sie sich immer sehr gern und mit „nostalgia“ an ihre Schulzeit und freue sich auch jedes Mal, wenn sie ehemalige Schülerinnen und Schüler trifft. Auch wenn Signora Gais die Zusammenarbeit mit den KollegInnen im Schulalltag nicht ausdrücklich anspricht und sich auch auf meine Frage hin eher auf außerschulische Aktivitäten mit ihren KollegInnen beschränkt, ist anzunehmen, dass die schulische Zusammenarbeit zwischen deutsch- und italienischsprachigen sowie zwischen weiblichen und männlichen KollegInnen meist reibungslos über die Bühne ging und kleine Auseinandersetzungen nicht der Erinnerung wert waren.

Am Anfang waren für Signora Gais die Kontakte zu italienischsprachigen KollegInnen sehr wichtig, wie aus ihren Erzählungen über die ersten Unterrichtsjahre hervorgeht, während dies mit der Zeit und Hand in Hand gehend mit ihren wachsenden Deutschkenntnissen eine geringe Rolle spielte, ob die Kollegin/der Kollege deutscher oder italienischer Muttersprache war. Ihres Unterrichtsfaches wegen hatte sie ohnehin mehr mit deutsch- als mit italienischsprachigen KollegInnen zu tun. Sie hätte außerdem schulübergreifend Kontakte zu „ihresgleichen“ suchen können, davon berichtet sie aber nichts. Über die in Südtirol besonders schwierigen und politisch aufgeladenen späten 50er und beginnenden 60er Jahre sagt sie nur, dass es zwischen deutsch- und italienischsprachigen Lehrpersonen in ihrem Umkreis und im Hinblick auf das dörfliche Zusammenleben keine Probleme gegeben habe, obwohl sie in Gais damals mit ihrer deutschsprachigen Kollegin eine Wohnung geteilt hat. Von anderen habe sie zwar davon gehört, sie selbst habe aber keine Art von ethnisch bedingter Diskriminierung oder Angriffe auf ihre Per-

³⁰⁰ Transkription Signora Gais, S. 8.

son erfahren. Ihre damalige und derzeitige deutschsprachige Wohnungskollegin sagte dazu in einem Nachinterview, dass es sehr wohl kritische Stimmen der Dorfbevölkerung gegen das Zusammenleben der beiden Lehrerinnen verschiedener Sprachgruppen gegeben habe. „Es sei eine Schande und gehöre sich nicht,“ solche und ähnliche Sprüche waren der deutschsprachigen Lehrerin zu Ohren gekommen, während Signora Gais, vielleicht weniger integriert ins Dorfleben, damit nicht – oder kaum – konfrontiert war. Im Pustertal hatte es in der Ära Ferrari einen Schulstreik gegen die Erteilung des Zweitsprachenunterrichts durch italienischsprachige Lehrpersonen gegeben, den der Schulamtsleiter nur mit Mühe beenden konnte. In dieselbe Richtung, denke ich, ging damals auch die vehemente Kritik an Mischehen und das Nicht-Dulden solcher Beziehungen: War eine Lehrerin mit einem Italiener verheiratet, wurde ihre Bewerbung meist abgelehnt. Die „ethnische Bunkermentalität“, wie Leo Hillebrand treffend formuliert, war nicht zu übersehen.³⁰¹

Im Laufe ihrer Dienstjahre scheint die Gemeinschaft und der Zusammenhalt unter den KollegInnen um Signora Gais gewachsen zu sein. Gemeinsam wurde entschieden, in Pension zu gehen, erstens weil junge KollegInnen, die die Arbeitsplätze brauchten, dadurch nachrücken konnten, zweitens weil die Pensionshöhe ausreichend schien, dass man damit gut leben konnte. Von einem „noi“ spricht sie im Rückblick auf ihre Berufsjahre: „noi siamo vissuti per tanti anni affrontando questo ambiente e è bello“³⁰²

Aus den damaligen Stundenplänen geht hervor, dass eine Lehrkraft mit dem Unterrichtsfach *seconda lingua* bei weitem nicht so viel Zeit in einer Klasse verbracht hat wie eine Volksschullehrerin, die, wie es bis zur Grundschulreform im Jahre 1990 der Fall war, eine Klasse pro Jahr übernommen und dort außer Italienisch und Religion alle Fächer unterrichtet hat. Dies stellt für mich eine mögliche Erklärung dafür dar, warum Signora Gais über außergewöhnliche Beziehungen zu einzelnen SchülerInnen nichts erzählt – im Unterschied zu manchen der anderen Interviews, wo dies teilweise auch mit dem Begriff der geistigen Mutterschaft in Verbindung gebracht werden kann. Signora Gais' Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern ist geprägt von Freundlichkeit, Toleranz, Geduld und Rücksicht, wie aus der Schilderung ihrer Unterrichtshaltung hervorgeht: Sie sei immer bemüht gewesen, den schwächsten ihrer Schützlinge weiterzuhelfen, denn die intelligenteren Kinder wären so oder so weitergekommen, während ihr die Kinder mit weniger Sprachgefühl oder Vorwissen ihre Betreuung ein Leben lang dankten. Solche Rückmeldungen von ehemaligen SchülerInnen hätten sie in ihrer Methode bestätigt, die sie trotz gegenteiliger Meinungsäußerungen von KollegInnen durchgezogen habe. Über Begegnungen mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern freut sie sich immer und ärgert sich darüber, wenn sie den einen oder anderen nach vielen Jahren nicht mehr erkennt.

³⁰¹ Leo HILLEBRAND, Mühsamer Neubeginn. In: Gottfried SOLDERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd.3: Totaler Krieg und schwerer Neubeginn), Bozen 2001, S. 231.

³⁰² Transkription Signora Gais, S. 16.

Zum Thema „Leben außerhalb der Schule“ erinnere ich mich an ein informelles Gespräch mit den beiden Lehrerinnen, die mir begeistert von ihren zahlreichen gemeinsamen Reisen innerhalb und außerhalb Europas erzählten. Im Interview selbst erwähnt Signora Gais die Reisen nur am Rande, so wie auch Erzählungen über weitere Freizeitbeschäftigungen nicht viel Raum einnehmen. Aus der Beantwortung der Frage nach gewerkschaftlichen Aktivitäten lässt sich aber schließen, dass die freie Zeit außerhalb der Schule für Signora Gais eine große Rolle gespielt hat, und sie deshalb für schulische Angelegenheiten außerhalb der Dienst- und Vorbereitungszeit schwer zu haben war: „dopo quando ho fatto le ore di scuola c'era da fare dopo programmi preparazioni ecc. volevo essere un po' libera e guardare la vita sotto un altro punto di vista insomma ecco incontrarmi con amici con colleghi con ... girare ho viaggiato e altre cose insomma ...“³⁰³ Obwohl es im Interview nicht den Anschein hat, da sie nicht viel darüber spricht, sind ihre Freizeit und ihre Freiheit zwei für sie in ihrem Leben unentbehrliche Dinge.

Im Laufe der Ausführungen über das Zusammenleben mit ihrer deutschsprachigen Kollegin kommt Signora Gais auf ihre Verheiratung mit einem italienischsprachigen Beamten der Guardia di Finanza³⁰⁴ zu sprechen, mit dem sie, wie schon angeführt, zuerst an den Brennero und dann nach Roma zieht. Nach knapp einem Jahr kommt es zur Scheidung. Vor der Ehe hätte sie immer einen großen Respekt gehabt, gibt sie an, als sie von ihrem jetzigen Lebensgefährten, ebenfalls italienischer Muttersprache, erzählt. Eine gemeinsame Wohnung mit ihrem Partner käme nicht in Frage, es lebe sich leichter in getrennten Wohnungen, so Signora Gais.

Die Lehrerin kritisiert das Lehrerinnenbild der Zwischenkriegszeit in ihrem Dorf in der Val di Non. Sie erzählt über die Forderung an die Lehrerin, Tag und Nacht für die Schule und das Wohl der Kinder da zu sein, spricht über die Erwartung der damaligen Gesellschaft, dass sich eine Lehrerin auch in hohem Maße um die Seele, „l'intimo“, der Kinder zu kümmern habe, und sie eine Mutter ersetzen müsse: „perciò dicevano che deve proprio fare l'invece della mamma la pensavano negli anni trenta diciamo ecco“.³⁰⁵ Mit diesen Aussagen distanziert sich Signora Gais meines Erachtens von dem Konzept der geistigen Mutterschaft, was auch ihr Lebens- und Unterrichtsstil bestätigt. Lehrerin zu sein, ist für Signora Gais ein Beruf und keine Mission. Über die verheirateten Lehrerinnen ihres Umkreises sagt sie lediglich, dass sie zu Hause viel Arbeit und somit selten Zeit hatten, etwas zu unternehmen. Im Interviewverlauf lässt sich beobachten, dass sich Sprach- und Erzählstil der Lehrerin ändern, sobald es um ihre eigenen Erfahrungen mit Ehe und Familie geht. Sie spricht schneller und macht Gedankensprünge, diese Auffälligkeit lässt viele Interpretationen zu. Für mich wird dadurch klarer, dass Ehe und eigene Familie in ihrem Leben durchaus eine Rolle spielten.

³⁰³ Transkription Signora Gais, S. 12.

³⁰⁴ Die Guardia di Finanza ist eine uniformierte Einheit mit der Aufgabe der Finanz- und Zollwache an den Grenzen und der militärischen Verteidigung; in der Bomber-Zeit war die Guardia di Finanza auch maßgeblich als Grenzschutz involviert.

³⁰⁵ Transkription Signora Gais, S. 11.

Konversation und spielerisches Lernen stand für Signora Gais im Mittelpunkt, auch über die vierte Klasse hinaus. In der vierten und fünften Klasse wurde dann auch konsequent auf Grammatik und Rechtschreibung geachtet, so wie es auch in den Lehrplänen des Volksschuldekretes für die *seconda lingua* festgelegt worden war.³⁰⁶ Stolz berichtet die Lehrerin, dass ihre Schülerinnen und Schüler in der vierten und fünften Klasse schon gut sprechen konnten, gute Aufsätze schrieben, einfache Gedichte von Pascoli lasen, und die meisten gut vorbereitet in die Mittelschule gingen.

Fünf oder sechs Jahre lang hat Signora Gais nach ihrer Pensionierung Oberschülerinnen und -schülern des Gymnasiums und Lyzeums Nachhilfe gegeben, hat dann aber damit aufgehört – mit der Begründung, dass sich die Programme in den Schulen geändert hätten und kein Bedarf mehr an Nachhilfeunterricht bestanden hätte. Vom finanziellen Standpunkt her sei sie mit der Pensionierung einverstanden gewesen, obwohl sie früher in Pension ging, als sie gehen hätte müssen.

Das Thema Gewerkschaft und der Themenbereich der zusätzlichen Tätigkeiten neben dem Schulbetrieb fehlen in den Ausführungen der Lehrerin. Auf eine eventuelle Gewerkschaftsmitgliedschaft oder -tätigkeit wird sie angesprochen, meint aber, damit keine Erfahrungen gemacht zu haben. Über die „*Scuola italiana moderna*“ habe ich schon berichtet: Diese Schulzeitschrift kann nicht als essenzielles Hilfs- und Informationsorgan für die Lehrerin bezeichnet werden, der Informationsfluss innerhalb ihres jeweiligen Kollegiums und von Seiten des Direktors schien gut funktioniert zu haben.

In welcher Hinsicht wurde die Lehrerin von äußeren Gegebenheiten konditioniert? Wie hätte ihr Leben anders verlaufen können? Signora Gais musste wegen der wirtschaftlichen Lage ihrer Familie, die auch kriegsbedingt war, einen Berufsweg einschlagen, den sie sich nicht selber ausgesucht hatte. Wäre es nach ihr gegangen, hätte sie die Handelsschule besucht oder gar ein Studium absolviert. Aus einem bürgerlichen Umfeld kommend und auch wegen ihrer Neigung zum Lesen und zum Lernen war es von Anfang an klar, dass das Mädchen eine höhere Ausbildung genießen sollte. Der Vater war strikt gegen die Handelsschule, da er die Arbeit einer Lehrkraft mit den vielen Ferien gegenüber einer Büroarbeit als vorteilhafter erachtete. Er wollte unbedingt vermeiden, dass seine Tochter in seine Fußstapfen trat, was zur Folge gehabt hätte, dass sie auch an Feier- oder Sonntagen zu Versammlungen, Sitzungen und dergleichen verpflichtet war. Die Mutter gab schließlich mit dem Argument des finanziellen Aspektes den Impuls für das Einlenken ihrer Tochter. Die Anmeldung erfolgt an der Lehrerbildungsanstalt in Trento.

Die Lehrerin erwähnt in ihrem Interview, dass die Auswahl an Berufsoptionen nicht besonders groß gewesen sei. Signora Gais' Wahl nach Südtirol zu gehen, wurde beeinflusst durch die Situation des Arbeitsmarktes für Lehrpersonen in der Provinz Trient und dem restlichen italienischen Staatsgebiet. Da offene Stellen an Italiens Volksschulen rar waren, waren die Optionen für die frisch gebackene Lehrerin

³⁰⁶Franco FRIZZERA, Luciano GOIO, ...ogni giorno all'alba. Vita quotidiana degli insegnanti di seconda lingua della Provincia di Bolzano negli anni 50/70, Bolzano 2002, S. 13.

gering. Südtirol bot mit seiner besonderen Schulsituation eine Alternative. Dass sich der Alltag dort so intensiv gestaltete und wenig Freizeit zuließ, hätte sie sich nicht gedacht. Die einzelnen Schulstellen, die weit auseinander lagen und weite Wegstrecken mit sich brachten, ein Unterrichtsfach, mit dem sie nicht vertraut war, die große Entfernung zu den Zentren ließen ihren Traum, ein Studium neben ihrem Beruf zu absolvieren, zerplatzen.

„M’han dato Gais“, so ihre Worte zu der Vergabe der Stammrollenstellen. Die Transparenz der Stellenvergabe des Provveditorato agli Studi gab Anlass zu Zweifeln unter den Lehrpersonen der seconda lingua: „Sulla trasparenza delle assegnazioni in molti insegnanti rimangono dei dubbi, soprattutto per quelle sedi che sparivano e ricomparivano senza giustificati motivazioni o per quelle che venivano assegnate ad esclusivo giudizio della commissione. Ma il bisogno di lavorare e lo ‘sguardo’ della maestra Zucchelli era tale che a nessuno mai passava per la mente di contestare, al massimo vi era qualche timida richiesta.“³⁰⁷ Es ist vorstellbar, dass Signora Gais auf die Zuweisung ihrer Stammrollenstelle keinen Einfluss gehabt hat. Gerne wäre sie auch in der Val Senales geblieben, wie aus dem Interview ganz klar hervorgeht.

Eine äußere Konditionierung könnte in der unmittelbaren Nachkriegszeit auch das – in der deutschsprachigen Kultur zwar stärker wahrzunehmende – Idealbild der sich ganz für die Schule aufopfernden Lehrerin dargestellt haben – als Negativfolie. In anderen Interviews deutschsprachiger, aber auch italienischsprachiger Lehrerinnen zeigt sich dieses Bild sogar als Lebenskonzept. Anders bei Signora Gais: Obwohl sie und ihre deutschsprachige Wohnungskollegin geschieden bzw. ledig sind, distanzieren sie sich von dem Bild des Berufes als Mission, vielleicht auch in gegenseitiger Beeinflussung. Auch die deutschsprachige Lehrerin ist zum Beruf der Lehrerin nicht aus eigener Entscheidung gekommen, sondern wollte ursprünglich Medizinerin werden. Aber auch sie hat sich in der Schule und für die Schülerinnen sehr eingesetzt und sich mit dem Beruf durchaus identifizieren können. Signora Gais über ihre Arbeit als Lehrerin: „appunto quando insegnavo cioè dall’inizio fino a quando sono andata in pensione ho fatto ho cercato di fare la mia scuola quello si con – veramente con coscienza e anche dedicandomi ai bambini così però dopo [...] volevo essere un po’ libera ...“³⁰⁸

5.6. Frau Orvieto – „Das war eine Diskriminierung“

Fünf Jahre lang hat die Brixnerin die Sportakademie in Orvieto besucht, die als eine der besten Schulen des faschistischen Italien galt. Dadurch war Frau Orvieto vollkommen zweisprachig und unterrichtete aus diesem Grund anfangs auch Deutsch an einer italienischen Volksschule, und Italienisch an einer

³⁰⁷ FRIZZERA, GOIO, S.18.

Dieses Buch ist eine Sammlung von Erlebnisberichten von Lehrpersonen der seconda lingua, das obige Zitat stammt aus dem geschichtlichen Einführungsteil vor dem jeweiligen Themenblock. Maestra Zucchelli war die damals im Schulamt zuständige Funktionärin für die Stellenvergabe.

³⁰⁸ Transkription Signora Gais, S. 12.

deutschsprachigen Volksschule. Die Stadt in Mittelitalien gibt dieser Lehrerin ihren Namen. Frau Orvieto ist ledig und unterrichtete, abgesehen von den ersten Berufsjahren, im städtischen Raum. Das Interview verläuft eher berichtartig und bewegt sich teilweise entlang einiger Besuchsprotokolle³⁰⁹, die während des Gesprächs vor ihr auf dem Tisch liegen. Das Interview geht mit der Zeit in ein Gespräch über, und die Methode des immanenten und exmanenten Nachfragens kann nur ansatzweise eingehalten werden. Sehr reflektiert und mit großem Kontextwissen erinnert sich Frau Orvieto an ihre Dienstjahre zurück.

Im Jahr 1924 geboren, besucht Frau Orvieto den italienischen Kindergarten und die italienische Volksschule in Brixen. Anschließend gewinnt sie als eine der besten Schülerinnen einen Preis und besucht daraufhin fünf Jahre lang die Sportakademie in Orvieto. Im Jahr 1939 optiert ihre Familie für Deutschland, und Frau Orvieto wandert daraufhin ohne ihre Mutter und ihren Bruder nach Vorarlberg aus. Frau Orvieto tritt in die dritte Klasse der Lehrerbildungsanstalt in Feldkirch ein und maturiert im April 1943. In Vorarlberg arbeitet sie während der letzten beiden Kriegsjahre als Lehrerin in Silbertal und Nenzing. Frau Orvieto berichtet, im Dezember 1945 dann „schwarz“ über die Grenze wieder nach Südtirol gekommen zu sein. Die Zeiten seien schon ein bisschen ruhiger geworden, meint die Lehrerin in Bezug auf die Monate nach Kriegsende. In ihrem Briefkasten findet sie einen Brief mit der Bitte, sich beim Schuldirektor vorzustellen, denn Lehrerinnen und Lehrer mit Matura waren nach Kriegsende rar. Angefangen hat Frau Orvieto, wie schon erwähnt, mit dem Sprachenunterricht: In Neustift und Sarns, zwei Vororte von Brixen, unterrichtete sie Deutsch für italienischsprachige Kinder und Italienisch für deutschsprachige Kinder. Sie betont noch einmal, dass sie vollkommen zweisprachig ist. Gerne hätte sie diese Tätigkeit weiter ausgeübt, jedoch war der Bedarf an deutschsprachigen Volksschullehrerinnen und -lehrern sehr groß, und sie wurde im Jahr darauf für drei Jahre an die einklassige Volksschule in Mittewald berufen. In dieser ersten Nachkriegszeit gab es keine Möglichkeit, eine Prüfung im Rahmen eines Wettbewerbes abzulegen und sich für eine bestimmte Schule zu bewerben. So musste man die Stellen annehmen, die einem zugeteilt wurden. 38 Kinder, davon sechs ladinische und drei italienische, zählte die Volksschule in Mittewald, die alle in einer Klasse zusammengefasst wurden.

Nun kommt Frau Orvieto auf den Wettbewerb zu sprechen, durch den sie eine der zwei definitiven Stellen, die in Brixen ausgeschrieben waren, auch bekommen hat. Dort hat die Lehrerin dann von 1950 bis 1977 unterrichtet und nun oft Jungenklassen, manchmal auch gemischte Klassen, von der ersten bis in die fünfte geführt. Über den Klassenunterricht berichtet sie folgendes:

... des wor sehr ongenehm
weil man die Kinder gekannt hat

³⁰⁹ Besuchsprotokolle sind Berichte über Klassenbesuche, die von Inspektoren und Direktoren bei HilfslehrerInnen und bei LehrerInnen in den ersten drei Jahren nach der Wettbewerbsprüfung durchgeführt wurden.

und man ischt Herr in der Klasse gewesen.

Nicht wie in der heutigen Zeit mit diesen vier fünf Lehrpersonen

Also das hätt ich nicht ... gerne g'hobt.³¹⁰

So wie auch einige andere Lehrerinnen ihrer Generation spricht sie sich gegen den Teamunterricht aus. Mit den italienischen Lehrpersonen sei sie immer gut ausgekommen, sofern es mit der Pünktlichkeit und dem Fleiß geklappt habe. Sie bemerkt, dass die italienischen KollegInnen Pünktlichkeit nicht gewohnt gewesen seien, und es deshalb auch des öfteren Schwierigkeiten gegeben habe.

Mit der Zusammensetzung ihrer Dienstjahre und ihrer Pensionsansprüche schließt sie die kurz gehaltene Zusammenfassung ihrer Lebensgeschichte ab: Die drei Jahre ihrer beruflichen Tätigkeit in Österreich seien ihr angerechnet worden, die legge Alto Adige sei ihr zugute gekommen. Zudem legte sie zwei Mal eine Prüfung ab, die „merito distinto“ genannt wurde, durch die sie wiederum ihr Gehalt und ihre Dienstjahre betreffend vorrückte. Bei dieser Prüfung durften lediglich Lehrpersonen mit herausragenden Leistungen antreten.

Im Alter von 54 Jahren entschied sich die Lehrerin, in Pension zu gehen, da sie den jungen nachrückenden Lehrpersonen ihre Stelle abtreten wollte, und sie ohnehin schon 42 Dienstjahre beisammen hatte. Der Schule habe sie nicht nachgetrauert, denn so wie sie mit Leib und Seele in der Schule gewesen sei, sei sie mit Leib und Seele in Pension.

Nach einem kurzen Gespräch über ihr Alter geht es um ihre Unterrichtstätigkeit nach der Pensionierung: Die Englischen Fräulein hätten Frau Orvieto bestürmt, sie solle in deren Privatschule weiter unterrichten. Frau Orvieto sprach sich dagegen aus. Nachhilfestunden jedoch habe sie viele gegeben, berichtet sie, bis 2005 hat sie vor allem ärmeren Volksschulkindern Nachhilfestunden hauptsächlich im Fach Italienisch gegeben und in den letzten Jahren vielfach auch über den Mittelschulstoff.

Durch die Nachhilfestunden in Italienisch erinnert sich die Lehrerin an die Zeit in Orvieto; es war eine schöne Zeit, erzählt sie, den Faschismus habe sie viel weniger gespürt als in Südtirol. Dort sei es nicht notwendig gewesen, Propaganda zu machen, erklärt sie. Die Sportakademie in Orvieto sei eine Eliteschule des Faschismus gewesen und daher die zweitbeste Schule in ganz Italien. Frau Orvieto durfte diese als eine von fünf Südtirolerinnen besuchen. Sie erzählt, dass sie mehr Respekt vor den Italienern in Orvieto als vor denen in Südtirol gehabt habe, und sie in keiner Weise diskriminiert worden sei. Die Reaktion vonseiten der Direktorin auf ihre optionsbedingte Auswanderung sei eine enttäuschte gewesen:

sie hot g'sog des wor für mich der größte Schlag
des Lebens denn wir haben gemeint

³¹⁰ Transkription Frau Orvieto, S. 2.

euch Südtiroler do donn heimzuschicken als perfekte Italiener
und jetzt geht ihr und geht nach Deutschland³¹¹

Durch eine Frage wird die Aufmerksamkeit auf die Kontakte zu ihren KollegInnen während ihrer Dienstzeit in der Schule gelenkt. Als wenig kollegial beschreibt Frau Orvieto ihre älteren KollegInnen und erklärt, dass diese schon vor der Italianisierung an Südtirols Volksschulen unterrichtet hatten und nach Kriegsende wieder in den Dienst zurückgekehrt waren. Über eine lange Zeit waren keine neuen Lehrpersonen ausgebildet worden, sodass der Altersunterschied zwischen ihr und ihren älteren KollegInnen 20 Jahre betrug, und somit der Respekt diesen Lehrpersonen gegenüber auch dementsprechend groß war.

Unter Gleichaltrigen traf man sich hin und wieder am Abend oder auch bei den Konferenzen, die donnerstags für die Lehrerschaft eines gesamten Bezirks, von Klausen bis Sterzing, stattgefunden haben. Bei diesen Konferenzen, erzählt Frau Orvieto, sei auch Frau Inspektor Waldner anwesend gewesen, die auf sie folgenden Eindruck gemacht hat: eine ältere Dame um die 65, zu idealistisch eingestellt und überhaupt nicht realitätsbezogen. Dass diese während des Faschismus in Sizilien unterrichtet habe, erinnert sich die Lehrerin mitbekommen zu haben. 65 Jahre sei damals ein beträchtliches Alter gewesen und keinesfalls zu vergleichen mit demselben Alter heute. Die Lehrerin nennt als Beispiel ihr auch heute noch sehr unkompliziertes Verhältnis zu jungen Lehrkräften. Damals sei der Abstand zwischen jung und alt viel größer gewesen, bemerkt Frau Orvieto.

Auch einige ihrer Schülerinnen und Schüler haben den Lehrberuf ergriffen und sind in ihre Fußstapfen getreten, berichtet Frau Orvieto. Mit ehemaligen Schülerinnen und Schülern treffe sie sich immer wieder, und das Verhältnis sei sehr gut. Während ihrer Dienstjahre war es nicht üblich, dass man sich mit SchülerInnen außerhalb der Schule traf. Der Kontakt zu den SchülerInnen blieb hauptsächlich über den Kontakt zu deren Eltern, die teilweise ihre MitschülerInnen gewesen waren, aufrecht. Die Lehrerin bedauert, dass einige ihrer ehemaligen Schützlinge schon verstorben sind, was sie sehr mitgenommen hat. Über fünf Jahre hinweg baute sich zwischen Lehrerin und Kindern eine starke Bindung auf.

Angetan war und ist die Lehrerin vom damaligen Zusammenhalt zwischen den Eltern und der Lehrperson, die Erziehung des Elternhauses und die der Lehrpersonen gingen Hand in Hand. Zudem genossen der Pfarrer und der Lehrer sehr großes Ansehen, was heute undenkbar sei, meint die Lehrerin.

Wieder bringt die Brixnerin das Beispiel des Teamunterrichts, wo das Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Kindern ein ganz anderes sei, und die Bindung nicht mehr so stark sein könne wie damals. Die Kinder haben Frau Orvieto jahrzehntelang gesiezt, nur in den letzten Dienstjahren wurde sie von den Kindern mit Du angesprochen, wodurch sie sehr anhänglich wurden. Die Anhänglichkeit der Kinder gibt das Stichwort für die Erzählung über die Kinderdorfkinder. Diese seien in Brixen ein großes Problem gewe-

³¹¹ Transkription Frau Orvieto, S. 4.

sen, da es Kinder waren, die vieles durchgemacht hatten und intensive Betreuung brauchten. Besonders gut erinnert sie sich an einen Buben, ein Findelkind, der ihr folgendes gestand:

weischt du i hon zwoa Mammen

i hon die Mamme im Kinderdorf und i hon dich³¹²

Diese Aussage hat Frau Orvieto damals sehr gerührt, und sie erinnert sich noch heute gern daran. Auch Kinder aus italienischen Familien hat Frau Orvieto in ihren Klassen gehabt, Kinder aus Familien, denen es wichtig war, dass ihre Kinder zweisprachig aufwuchsen.

Auf meine Frage hin wird das Gespräch wieder auf Frau Inspektor Waldner gelenkt. Frau Orvieto berichtet von einer Aussage Waldners über verheiratete Lehrerinnen: „Die besten Lehrerinnen sind immer noch die Mütter“, ³¹³ eine Aussage, die die ledige Lehrerin sehr gestört hat. Außerdem wurde an „die Ledigen“ appelliert, dass sie gewisse Sonderaufgaben übernehmen sollten, wie zum Beispiel verschiedene Bibliotheksdienste und die Wartung der Lehrmittel. Bei einer Konferenz beschwerte sich Frau Orvieto über eine derartige Aussage und bezeichnet eine solche Einstellung als Diskriminierung. Es sei aber trotzdem ein Widerspruch, so Frau Orvieto, nachdem ich sie darauf angesprochen habe, dass nach Meinung Frau Waldners einerseits die besten Lehrerinnen Mütter seien, andererseits sich die Lehrpersonen voll und ganz für die Schule einzusetzen hätten. Auch wenn einer verheirateten Lehrerin mit Kindern ein Dienstmädchen zur Seite stand, sei es dennoch schwierig für diese Frau, sich gänzlich der Schule zu widmen, meint die Lehrerin.

Die nächste Frage dreht sich um das Verhältnis zu den Vorgesetzten im Allgemeinen, zu Direktoren und Inspektoren. Frau Orvieto bezeichnet dies als sehr distanziert und spricht die Bewertungen an, die in Form eines verbale jedes Jahr ausgestellt wurden. Zudem musste jede Lehrperson am Anfang des Schuljahres ein Unbedenklichkeitszeugnis – nulla osta – abgeben, um ihre Unbescholtenheit nachzuweisen.

Frau Orvieto findet in den Unterlagen ein Dienstzeugnis und erklärt, dass die Bewertungen jeweils in Punkte umgemünzt wurden und ausschlaggebend für die Stellenvergabe für Lehrpersonen außerhalb der Stammrolle waren. Im Dienstzeugnis wird Frau Orvieto als sehr fleißige, gewissenhafte, dienstfertige und hilfsbereite Lehrperson beschrieben, die um Lernerfolg der Kinder bemüht ist.

Frau Orvieto erinnert sich, dass es damals äußerst viele Repetenten gab; Kinder mit Problemen mussten noch einmal dieselbe Schulstufe wiederholen. Bis zu acht Schülerinnen und Schüler – alle Repetenten –, die im Herbst neu zur Klasse hinzukamen, seien keine Seltenheit gewesen. Frau Orvieto nimmt hier eine gegensätzliche Position ein: Sie habe auch schwache Schülerinnen und Schüler in die

³¹² Transkription Frau Orvieto, S. 6.

³¹³ Transkription Frau Orvieto, S. 7.

nächsthöhere Klasse mitgenommen, da diese ihrer Meinung nach umso größere Schwierigkeiten mit einer für sie wiederum „neuen“ Lehrperson hatten.

Daraufhin fällt der Blick der Lehrerin auf ein Besuchsprotokoll, und sie liest daraus vor: Es geht um das Klassenzimmer und dessen Einrichtungs- und Lehrgegenstände, um das Klassenbuch, Jahres- und Monatspläne und um den Ablauf der Unterrichtsstunde.³¹⁴ Zudem wurden auch die Übungshefte und Realienhefte³¹⁵ der Kinder kontrolliert und kommentiert.

Unter Lachen zieht Frau Orvieto ein weiteres Besuchsprotokoll aus ihren Unterlagen, deren wesentliche Aussage folgende ist:

Man gewinnt den Eindruck, dass hier eine mustergültige, disziplinierte, spontan eifrig arbeitende Gemeinschaft unter der wohlbedachten zielstrebigem Führung ihrer Klassenlehrerin am Werk ist, mit Erfolg vorwärts strebt. Die Übungshefte bestätigen diesen Eindruck, für die Mühe und die Einsatzfreude werden die Kleinen sicher einmal dankbar sein, zumal auch das Musische, den Kindern ein bleibendes Erlebnis, in bester Pflege steht.³¹⁶

Auf meine Frage hin geht Frau Orvieto näher auf das Musische ein und unterstreicht, dass Singen und Zeichnen wesentliche Bestandteile ihres Unterrichts gewesen seien. An dieser Stelle fällt ihr der Besuch zweier Ärzte aus Bozen ein, die alle Kinder auf Haltungsschäden untersuchten. Die Ausbildung an der Sportschule in Orvieto hat die Lehrerin insofern geprägt, dass sie mit den Kindern nach jeder Unterrichtsstunde Übungen machte, was sich tatsächlich sehr positiv auswirkte: Der Arzt konstatierte verwundert, dass bei keinem der Kinder eine Skoliose festzustellen sei. Immer wieder ließ Frau Orvieto auch die Schultaschen ihrer Schützlinge abwägen, damit diese nicht zu schwer für die Kinderrücken wurden. In ihren Unterlagen findet Frau Orvieto ein Besucherprotokoll, das von Frau Luise Waldner unterschrieben wurde. Sie liest Auszüge aus dem Protokoll vor und kommentiert es gleichzeitig: Als einziger Kritikpunkt wird darin angeführt, dass Frau Orvieto noch bessere Erfolge erzielen könnte, wenn sie höhere Forderungen stellte. Die Lehrerin kann dies nicht bestätigen. Sie stimmt jedoch einer Aussage Waldners zu: „Frau [Orvieto] ist sehr feinfühlig, fast überempfindlich [...], erblickt in jeder Inspektion einen Mangel an Vertrauen“.³¹⁷ Nachdem sie das Protokoll zu Ende gelesen hatte, in dem es des weiteren um ihre Urlaubstage, das feierliche Versprechen und die definitive Aufnahme in die Stammrolle ging, erklärt Frau Orvieto, was es mit der Überempfindlichkeit auf sich hatte. Die Inspektorin musste in einem Zeitraum von drei Jahren nach einem bestandenen Wettbewerb jede Lehrerin und jeden Lehrer persönlich in ihrer beziehungsweise seiner Klasse besuchen, um festzustellen, ob diese beziehungsweise dieser für den Beruf geeignet war. Empört erzählt Frau Orvieto, Frau Inspektor Waldner sei bereits am dritten Tag

³¹⁴ Beurteilt wurde schließlich der Ablauf der Stunde, der Umgang der Lehrerin mit den Kindern, die Führung der Hefte... Der Zustand und die Ausstattung des Klassenzimmers gehörte jedoch nicht zu den Bewertungskriterien.

³¹⁵ Bei den Realienheften handelt es sich vermutlich um die Unterlagen des Sachunterrichts.

³¹⁶ Transkription Frau Orvieto, S. 10.

³¹⁷ Transkription Frau Orvieto, S. 11.

des ersten Schuljahrs nach der bestandenen Prüfung in ihrer Klasse erschienen. Sie habe Frau Waldner direkt darauf angesprochen. Diese habe geantwortet, sie müsse in drei Jahren 200 Lehrpersonen besuchen, und bei Frau Orvieto wäre sie sich sicher gewesen, dass sie sich trotz dieses frühen und unerwarteten Besuches nicht verunsichern ließ. Es war der erste und letzte Besuch von Frau Waldner.

Die Brixner Lehrerin erinnert sich, dass die Inspektorin ihre Liebkinder unter den Lehrpersonen hatte, und die Inspektoren im Allgemeinen damals eine Macht besaßen, wie man es sich heute nicht mehr vorstellen könne. Es sei schon des öfteren vorgekommen, dass Stellen willkürlich und aufgrund von Bevorzugungen vergeben wurden. Dies führt zur Schilderung der damaligen Diskussion darüber, ob die Schule beim Staat bleiben oder in die Zuständigkeiten des Landes überführt werden sollte. Während einer Konferenz zu diesem Thema, bei der der Landeshauptmann Dr. Silvius Magnago für das Land plädierte, sprach sich ein älterer Lehrer offen gegen das Land aus, denn dann hätte jeder Dorfschuster sich gegen einen nicht akzeptierten Lehrer auflehnen können. Frau Orvieto spricht in Folge über den von einer gewissen Neutralität gekennzeichneten Staatsdienst und bestätigt, dass es sich für die damalige Zeit in der Tat so verhielt, wie es der Lehrer schildert habe.

Von einer Gewerkschaft habe man nicht viel mitbekommen, erinnert sich die Lehrerin. Gab es Probleme dienstrechtlicher Natur, konnten ihre KollegInnen und sie sich an einen Lehrer ihres Bezirks wenden, der sich in derartigen Belangen gut auskannte und gerne geholfen hat. Später dann, berichtet sie, war sie Mitglied der CISL und ist es jetzt als Pensionistin immer noch. Diese setzte sich vor allem bei nicht korrekten Gehaltsberechnungen ein.

Auch beim KSL ist sie Mitglied gewesen, antwortet die Lehrerin auf meine Frage. Sie führte sogar eine Zeit lang für den Lehrerverbund die Kasse, sammelte bei den Konferenzen Beiträge ein und nahm Bestellungen auf. Als „ein sehr bescheidenes Blättchen“ bezeichnet Frau Orvieto die Lehrer Zeitung und überlegt, ob sie irgendwo ein Exemplar finden kann, um es mir zu zeigen. Sie stößt auf ein abgetrenntes Blatt aus der besagten Zeitung, mit einer Rangliste sowie einem Dekret zur schriftlichen Prüfung bei Wettbewerben. Frau Orvieto findet sich selbst in der langen Liste, sie weist auf die dort eingetragenen verheirateten Lehrerinnen hin. Sie erinnert sich an eine ebenfalls auf der Liste stehende Lehrerin, die aus einer Lehrerfamilie stammend zwei Punkte mehr bekommen hat. Sehr aufgeregt erklärt sie, dass es bei der Reihenfolge der Rangliste oft um Zehntelpunkte ging, das heißt, dass der Wert von zwei Punkten ein immenser war. Auch Kriegsinvaliden haben zum Beispiel eine bestimmte Anzahl von Punkten bekommen.

Bis zu einer bestandenen Wettbewerbsprüfung musste die Lehrerin jedes Jahr aufs Neue um eine Stelle ansuchen, wobei folgende Kriterien für die Punktevergabe eine Rolle spielten: das Maturaergebnis, die schon absolvierten Dienstjahre, die Bewertungen und der Umstand, ob es sich um einen Dienst an einer einklassigen Schule oder einer Schule mit mehreren Klassen handelte.

Als nächstes schneidet Frau Orvieto das Thema ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit bei den Ausspeisungen armer Kinder in Brixen an. Sie war damals für die Finanzierung und Organisation der Lebensmittel und für die Besoldung der Köchin zuständig. Nach einer zweimonatigen krankheitsbedingten Abwesenheit wurde Frau Orvieto mit der Tatsache konfrontiert, dass während ihrer Abwesenheit zwei Lehrpersonen hauptamtlich für die von ihr vorher ehrenamtlich ausgeführte Tätigkeit eingestellt worden waren. Sie störte daran, dass diese neben ihrem Gehalt einer zusätzlichen bezahlten Arbeit nachgehen können.

Den ärmeren Kindern an der Schule hat man aus einem eigenen Fonds gewisse Hilfsleistungen zukommen lassen: Hefte, Schulsachen, kostenlose Ausspeisung, Urlaube ... Später, erzählt sie, war die Notwendigkeit solcher Unterstützungen nicht mehr gegeben.

Auch für die Lehrpersonen wurden in den ersten Jahren nach dem Krieg Sammelaktionen ins Leben gerufen, die Mittel waren für die Ausbildung von Hilfslehrerinnen und -lehrern in Meran bestimmt. Frau Orvieto scheint sich nicht an den Sammelgängen beteiligt zu haben, denn sie benützt hier den Konjunktiv: Man hätte sollen von Haus zu Haus gehen ...

Ich spreche Frau Orvieto auf den Eid an, den sie beim Dienstantritt hat ablegen müssen. Unter Lachen vergleicht sie diesen in Anwesenheit von Zeugen vor dem Direktor geleisteten Eid mit dem der Minister vor dem Staatspräsidenten und macht sich darüber Gedanken, ob die Lehrpersonen heute noch bei Dienstantritt einen Eid ablegen müssen.

Im Vergleich zwischen früher und heute erinnert sich die Lehrerin an damalige Vorteile, wie zum Beispiel die 50-prozentige Ermäßigung bei Bahnfahrten, die allen Staatsangestellten zuteil wurde. Zudem wurden von den Gemeinden in den ersten zwei, drei Jahren kleine Beträge an Wohnungszulage bezahlt. Sie erwähnt zudem die Lehrerwohnungen, die am Land sehr häufig zur Verfügung gestellt wurden.

Steuern hat die Lehrerin in den ersten Jahren keine bezahlt, weiß sie zu berichten, später dann rechnete das Steueramt die fälligen Steuern aus, die nicht automatisch vom Gehalt abgezogen wurden.

Das Gehalt gibt das Stichwort für den folgenden Erzählstrang: Frau Orvieto berichtet über die Gehaltssituation in den ersten Nachkriegsjahren. Von Dezember 1945 bis Mai 1946 wurden keine Gehälter ausbezahlt, sondern erst im Nachhinein. Die Beträge beliefen sich damals auf 6.000 Lire monatlich. Viel war es nicht, berichtet die Lehrerin, denn ein Paar billige Sandalen kosteten 2.500 Lire. Es war zwar Sparen angesagt, aber Opfer habe sie nicht bringen müssen, denn vom Krieg war sie das Sparen gewohnt. Außerdem gab es auch keine Vergleichsmöglichkeiten, denn niemand bezog nach dem Krieg ein hohes Gehalt. Daraufhin kommt sie auf die heutige Jugend zu sprechen, deren Ansprüche viel höher seien als ihre damals.

Die Aufmerksamkeit wird durch eine Frage meinerseits auf die Berufsentscheidung gelenkt. Sie sei in die Situation hineingerutscht, obwohl sie im vorletzten Jahr ihrer Ausbildung in Feldkirch in die Oberschule wechseln wollte. Es wurde ihr jedoch nahe gelegt, dass es im Krieg wichtig sei, dem ersten Beruf, den man ergreifen könne, nachzugehen. Und so kam es, dass Frau Orvieto als 19-jährige Berufsanfängerin in Vorarlberg einer Klasse mit 67 Schülerinnen und Schülern gegenüberstand, da die männlichen Lehrpersonen kriegsbedingt abwesend waren. Sogar im Sommer wurden die Lehrpersonen zu Tätigkeiten verpflichtet, zum Beispiel auf den Äckern Kartoffelkäfer zu sammeln. Und freie Tage waren selten. Ihre Familie, das heißt die Mutter und der Bruder – der Vater war früh verstorben –, waren die Kriegsjahre über in Südtirol geblieben, weswegen sie sich auch veranlasst fühlte, im Spätherbst 1945 heimzukehren. „Schwarz“ sei sie über die Grenze gekommen, berichtet sie.

Die Frage, ob sie neben der Schule zusätzlichen Unterrichtstätigkeiten wie zum Beispiel Abendkursen nachgegangen sei, verneint Frau Orvieto. Sie berichtet von Anfragen einer Mailänder Privatschule, an der sie Deutsch unterrichten sollte. Dieses Angebot hatte sie jedoch nicht gereizt.

Der nun folgende Abschnitt dreht sich um die von Frau Orvieto verwendeten Unterrichtsmethoden. Sehr ausführlich geht die Lehrerin auf meine Frage ein. Sie entschied sich damals für die Tille-Methode, mit der sie sehr gute Erfolge erzielte. Auch die Ganzheitsmethode³¹⁸ verwendete die Lehrerin mit Erfolg, so dass gute Schülerinnen und Schüler um Weihnachten herum schon lesen konnten. Bei der Auswahl der Methoden durfte sie frei verfahren; es gab keine Vorschrift zum Beispiel vonseiten der Direktion. In Bozen machte die Lehrerin einen Kurs bei Tille über seine Methode und erzählt, dass sie daraufhin für jedes Kind ein Buch angefertigt habe. Dies bedeutete aufwändige Handarbeit wie zum Beispiel das Abkurbeln der einzelnen Matrizen. Zudem bekam jedes Kind von ihr ein Schächtelchen mit den Kärtchen der Ganzheitsmethode. Dazu Frau Orvieto:

obo man hot sich müssn um Lehrmittl schon sehr sehr bemühn

die hot man müssn .. selber herstellen

wenn .. wenn man wollt dass etwas herauschaut³¹⁹

Auch Schautafeln waren Mangelware, und oft hat die Lehrerin Landkarten für das Fach Geschichte selbst hergestellt. Später wurde von Frau Inspektor Waldner für jede Schulstufe ein Lesebuch herausgegeben und auch Klassenbibliotheken waren nach und nach im Entstehen. Zudem gab es eine Art Hilfsbuch mit Unterrichtsunterlagen, im italienischen „sussidario“ genannt, das zwar Frau Orvietos Meinung nach primitiv war, aber dennoch eine große Hilfe darstellte. Besonders schlimm wirkte sich der Mangel an Lehrmitteln in einer einklassigen Schule aus, wo Schüler verschiedener Schulstufen in einer

³¹⁸ Bei der Ganzheitsmethode wird der/dem SchülerIn ein Wort als ein vollständiges Bild näher gebracht, ohne dass sie/er alle Buchstaben des Wortes kennt.

³¹⁹ Transkription Frau Orvieto, S. 22

Klasse unterrichtet wurden und jede Minute genau geplant sein wollte – Verschnaufpausen waren hier nicht möglich. Trotzdem gab es auch in einklassigen Schulen Erfolge zu verzeichnen, und der große Vorteil solcher Schulen war, dass die Kinder lernten, selbstständig zu arbeiten.

Als unangenehm und als große Aufregung bezeichnet Frau Orvieto die Prüfungen am Ende der dritten und fünften Volksschulklasse unter dem Vorsitz von einem Kommissär und zwei Beisitzern. Oft wurde sie selbst von der Privatschule der Englischen Fräulein gefragt, ob sie den Vorsitz übernehmen könne, sofern sie nicht selbst eine dritte oder fünfte Klasse zu betreuen habe. Frau Orvieto hat diese Aufgabe zwar übernommen, erwähnt aber, dass man als Kommissionärin oder Präsidentin aufgrund der Kontrollfunktion nicht gut angesehen war. An dieser Stelle erinnert sich die Lehrerin an die Präsenzpflcht, die KlassenlehrerInnen in den Religions- und Italienischstunden erfüllen sollten. Nur ungern duldeten Katecheten und Italienischlehrerinnen und -lehrer allerdings die Anwesenheit der Klassenlehrerin. Frau Orvieto setzte sich daher des öfteren mit einem Stapel zu korrigierender Hefte in den Gang vor dem Klassenzimmer. Diesbezüglich kommt der Lehrerin ein Ausspruch eines italienischen Katecheten in den Sinn:

hot er g'sogt wenn ich in der Klasse bin mit der Lehrperson
do quello che posso
wenn ich allein bin
do me stesso
und das hat aber g'stimmt³²⁰

Das Interview mit Frau Orvieto endet in einem informellen Gespräch, das nicht mehr aufgezeichnet wurde.

Das Interview ist gekennzeichnet von Frau Orvietos reflektierter und distanzierter Sichtweise. Dennoch lassen sich Erzählstränge mit größerem inneren Erleben feststellen, die in der Themenpalette deshalb an die erste Stelle gereiht werden: Dies ist zum einen ihr Bildungsweg und zum anderen ihre Beziehung zu SchülerInnen und zur Unterrichtstätigkeit selbst.

Es ist offensichtlich, dass Frau Orvieto ihr eigener Bildungsweg sehr am Herzen lag: Darauf deuten ihre Berichte über die Schule in Orvieto hin; nur die Besten des Landes bekamen diese Möglichkeit. Aus dem Interview kann entnommen werden, dass das dort erworbene Wissen und die angeeigneten Fähigkeiten sie ein Leben lang begleitet haben. Ihre einwandfreie Zweisprachigkeit bereitet Frau Orvieto Freude, und gerne hätte sie im Bereich des Sprachenunterrichts, wie sie ihn am Anfang ihrer Karriere ausgeübt hat, weiterhin gearbeitet. Weniger Informationen gibt sie über die Ausbildung in Feldkirch. Sie

³²⁰ Transkription Frau Orvieto, S. 24

erwähnt lediglich, dass sie gerne von der Lehrerbildungsanstalt an eine Oberschule gewechselt hätte. Es folgen die Wettbewerbsprüfung und die Prüfung per merito distinto, die sie beide im ersten Anlauf besteht. Letztendlich sind auch die Pensionsjahre gekennzeichnet von großem Wissensdurst und Interesse am öffentlichen, politischen und gesellschaftlichen Geschehen. Ihre Unterrichtstätigkeit betreffend legte Frau Orvieto Ehrgeiz und Disziplin an den Tag, was ihre Dienstzeugnisse dokumentieren. Auch die Episode, die sie über die bei ihren SchülerInnen nicht festgestellten Haltungsschäden erzählt, deutet auf eine sehr gewissenhafte und ehrgeizige Haltung der Lehrerin hin. In der städtischen Brixner Umgebung war es für Frau Orvieto ein Leichtes, an Informationen über ausgeschriebene Prüfungen und Wettbewerbe zu kommen, und sie scheint immer auf dem Laufenden gewesen zu sein. Ihren Erzählungen zufolge bereitete ihr das Lernen und Ablegen von Prüfungen große Freude, und in ihrer Stimme schwingt ein wenig Stolz mit, wenn sie von ihrer Ausbildung und ihren Prüfungserfolgen berichtet.

Geht es um Frau Orvietos Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern bleibt beim Lesen des Interviews besonders ein Erzählsegment in Erinnerung: Das Erlebnis mit dem Kinderdorfkind, das seine Lehrerin als eine seiner beiden Mütter bezeichnete, was die Lehrerin zutiefst rührte. Dies bleibt aber das einzige Beispiel, das in die Richtung einer geistigen Mutterschaft interpretiert werden kann, das die Lehrerin im Interview erwähnt. Die Zuwendung geht hier aber nicht von ihr aus und erfolgt nicht durch sie, sondern vonseiten des Kindes. Es entsteht der Eindruck, dass die Betreuung „ihrer Kinder“ mehr fachlich-intellektuell und weniger emotional geprägt ist. Zumindest tritt die emotionale Zuwendung im Interview nicht in der Form zutage wie etwa bei anderen ledigen Lehrerinnen. Stark ist jedoch die Bindung, die sich über die fünf Jahre hinweg aufbaut, wie sie beschreibt. Es traf die Lehrerin zum Beispiel sehr, wenn einer ihrer ehemaligen Schützlinge frühzeitig starb, wie sie erzählt.

Ihre Haltung ist sehr schülerfreundlich, wie ihr Denken die Repetenten betreffend zeigt; denn hier hinterfragt sie in erster Linie die Situation des Kindes und überdenkt die Folgen einer Klassenwiederholung. Sie entscheidet sich nicht für den bequemen Weg, sondern macht die Schülerin/den Schüler zum Ausgangspunkt ihrer Handlungen.

Sie sei für ihre Schülerinnen und Schüler ein Vorbild gewesen, erzählt Frau Orvieto, und manche hätten ihr bis ins Detail nachgeeeifert, zum Beispiel bis ins Detail ihr Schriftbild imitiert. Und auch hier zeigt sich die Gewichtung, die sie auf die fachliche Seite legt: Frau Orvieto wird über ihren Beruf als Vermittlung von Fähigkeiten und Kenntnissen zum Vorbild.

Die akribische und aufwändige Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien oder auch die tägliche Rückengymnastik mit den Kindern zeugen von ihrer genauen und gewissenhaften Betreuung. Folgender Auszug aus dem, von ihr selbst vorgelesenen und von ihren unmittelbaren Vorgesetzten verfassten Dienstzeugnis bestätigt diesen Eindruck:

Diese Kinder sind in bewährten und gewissenhaften Händen, in den Händen einer Lehrerin, deren Weitblick und Einsicht in die Seelenkräfte des Kindes ständig zunimmt.³²¹

Ein Gespür, aber auch Hintergrundwissen besitzt Frau Orvieto im Bezug auf damalige gesellschaftliche Strukturen. Des öfteren führt die Lehrerin an, aus welchem Milieu dieses oder jenes Kind kam und welche Schwierigkeiten sich dadurch ergaben, aber ohne Unterschiede zwischen sozial besser und schlechter gestellten zu machen.

Wie bei Frau Salzburg – das Interview mit ihr folgt weiter unten – sind Frau Orvietos Beziehungen zu ihren Vorgesetzten hauptsächlich von einer Person geprägt, von Frau Inspektor Waldner. Die Beziehungen zu ihren unmittelbaren Vorgesetzten, den Direktoren, waren zwar durch große Distanz gekennzeichnet, aber größtenteils unproblematisch. Die Begegnungen mit Waldner versetzten Frau Orvieto jedoch in große Aufregung, erinnern wir uns an deren Klassenbesuch unmittelbar nach Schulbeginn im ersten Jahr nach dem bestandenen Wettbewerb.

Entrüstung ruft auch Waldners offengelegte Meinung über die besonderen Qualitäten einer verheirateten Frau und Mutter als Lehrerin hervor. Umgekehrt herrschte die Meinung, dass ledige Lehrerinnen ausreichend Zeit hätten und daher Zusatzaktivitäten an der Schule übernehmen müssten. So verhielt es sich bei einem der ersten Vorgesetzten Frau Orvietos, der während einer Konferenz den ledigen Lehrerinnen gewisse Aufgaben zuschanzte, was eine Meinungsverschiedenheit zwischen ihm und Frau Orvieto hervorrief. Hier kristallisiert sich die Grenze zwischen Ledig- und Verheiratet-Sein klar heraus, indem der Direktor einen Unterschied in der Behandlung der Lehrerinnen je nach deren Familienstand macht. Frau Orvieto setzt sich vor dem Kollegium gegenüber dem Direktor vehement zur Wehr und stellt ihren Standpunkt klar dar:

donn bin i einmol aufg'stondn und hon g'sog
ich möchte das das letzte Mal gehört haben
wenn mich jemand fragt bin ich immer bereit g'wesn i hob nie nie nein g'sog
aber nur weil man ledig isch dass man's deswegn tun muss – das nein!
- und do worn sie obo schon einvostondn³²²

Im Nachhinein bezeichnet Frau Orvieto diese Aussage sogar als eine Diskriminierung, wie sie heute nicht mehr vorkomme. In einem telefonischen Nachinterview erwähnt die Brixnerin, dass sie sogar eine kleine Gruppe von ledigen Lehrerinnen gewesen seien, die solche Aussagen und Forderungen sehr störte. Oft seien die ledigen Lehrerinnen benachteiligt und verheiratete bevorzugt worden. Im italienischen Gesetz, so berichtet die Lehrerin im Nachinterview weiter, war verankert, dass Lehrpersonen

³²¹ Transkription Frau Orvieto, S. 9

³²² Transkription Frau Orvieto, S. 7

durch eine Verheiratung und durch die Geburt eines Kindes, „raggiungimento di famiglia“ genannt, Punkte für die Rangliste dazu bekamen. Aber auch im Schulalltag hat Frau Orvieto des öfteren Bevorzungen verheirateter Lehrpersonen miterlebt. Zudem erfolgte die Stellen- und Punktevergabe teilweise recht willkürlich und basierte oft schlicht und einfach auf der Macht, die Inspektoren diesbezüglich ausüben konnten. Gesetz hin oder her, es habe gewisse Liebkinder der Inspektorin gegeben, die durch Bevorzugung zu einer besseren Stelle gekommen seien, darunter oft verheiratete Lehrpersonen, berichtet Frau Orvieto.

Schulausspeisung, Einsammeln von Beträgen für die Lehrer Zeitung, Betreuung von Kinderdorfkindern, dies sind nur einige der vielen zusätzlichen und ehrenamtlichen Tätigkeiten, die Frau Orvieto neben der Unterrichtstätigkeit ausgeübt hat. Sichtlich enttäuscht scheint die Lehrerin über die Einstellung zweier bezahlter Mitarbeiterinnen für die Schulausspeisung nach ihrer krankheitsbedingten zweimonatigen Abwesenheit zu sein, nachdem sie die Arbeit jahrelang ehrenamtlich und allein verrichtet hatte. In der Schule habe sie, so erzählt sie im Nachinterview, zusätzliche Aufgaben oder Vertretungen gern übernommen, wollte aber nicht, dass dies mit ihrem Familienstand in Verbindung gebracht werde.

Ihr Ledig-Sein bezeichnet Frau Orvieto als ihren Weg, niemand habe sie unter Druck gesetzt. Es war wohl ein Trend der Nachkriegszeit, als Lehrerin nicht zu heiraten und sich der Schule zu widmen, von dem sie sich aber nicht beeinflusst fühlte. Die meisten ihrer älteren Kolleginnen, die noch vor Inkrafttreten des Faschismus unterrichtet hatten, waren ledig. In der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg aber herrschte völlige Freiheit, eine Familie zu gründen, so Frau Orvietos Einschätzung.

Auch Frau Orvieto beobachtete, dass Lehrerinnen mit Familie sich nicht uneingeschränkt für die Schule einsetzen können. Sie erwähnt auch die Möglichkeit des Dienstmädchens, das nahezu jeder berufstätigen Mutter zur Seite stand, bezeichnet die Situation aber trotzdem als heikel. Tatsache ist, dass sie und auch ihre ledigen Kolleginnen wegen ihres Familienstandes von den Vorgesetzten anders behandelt wurden, was in dem Interview durch den Protest der Lehrerin offensichtlich wird.

In dem auf das Interview folgenden informellen Gespräch resümiert Frau Orvieto, dass es in der Nachkriegszeit für Frauen schwierig bis unmöglich gewesen sei, in der Schule eine Karrierelaufbahn einzuschlagen. Eine solche war fast ausschließlich den Männern vorbehalten, auch wenn die unmittelbar nach dem Krieg ernannten Direktoren meist keine zusätzliche Ausbildung oder Qualifikation hatten, die sie in besonderer Weise zu diesem Amt befähigt hätte.

Die Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen war unmittelbar nach dem Krieg sehr distanziert, da die meisten von ihnen um viele Jahre älter waren als sie selbst. Deren Verhalten könne nicht unbedingt als kollegial bezeichnet werden, meint die Lehrerin, sie waren eben eine „andere Kategorie“.³²³ Nach und nach gingen diese aber in Pension, und es wuchs eine nette Gruppe jüngerer KollegInnen, mit denen

³²³ Transkription Frau Orvieto, S. 4

sich die Lehrerin gerne auch außerhalb der Schule traf. Wenn die italienischsprachigen Lehrpersonen pünktlich und fleißig waren, war das Verhältnis zu den Kolleginnen und Kollegen der anderen Sprachgruppe unkompliziert. Außerdem war ihr Zugang zum italienischen Kulturkreis wegen ihres fünfjährigen Aufenthalts in Orvieto ein besonderer. Frau Orvieto geht in dem Interview nicht sehr ausführlich auf das Thema der Kolleginnen und Kollegen ein.

Sie berichtet, dass ein Lehrer ihr und auch anderen Lehrpersonen bei bürokratischen und rechtlichen Angelegenheiten geholfen hat, bevor sie Mitglied der CISL wurde. Auch heute als pensionierte Lehrerin ist sie in der Gewerkschaft als Mitglied eingeschrieben. Das Thema Gewerkschaft kommt im Interview jedoch nur am Rande vor.

Mit Leib und Seele in der Schule, mit Leib und Seele in der Pension, so schildert die Brixnerin die Zeit nach ihrer Pensionierung. Ihre Unterrichtstätigkeit gibt sie nicht ganz auf; bedürftigen Kindern erteilt sie Nachhilfeunterricht vor allem in der italienischen Sprache bis wenige Jahre vor dem Interview. Auf einen Lehrauftrag an einer Brixner Privatschule lässt sie sich allerdings nicht ein.

Überhaupt nicht thematisiert wird das Leben außerhalb der Schule: Frau Orvieto berichtet weder von Hobbys noch von Reisen oder anderen Aktivitäten. Es ist anzunehmen, dass persönliche Weiterbildung und die Unterrichtsvorbereitungen im Leben Frau Orvietos viel Zeit in Anspruch genommen haben.

Einen Wendepunkt im Leben Frau Orvietos stellen meiner Meinung nach die Ereignisse in Zusammenhang mit der Option dar, die sie veranlassten, Orvieto zu verlassen und ihre Ausbildung in der Lehrerbildungsanstalt in Feldkirch fortzusetzen. Hätte sie in Orvieto bleiben können, wäre es vorstellbar gewesen, dass sie an einer renommierten Universität Italiens ein Studium absolviert hätte. Mit diesem Gedanken hat die Lehrerin vielleicht auch gespielt, als sie ein Jahr vor der Reifeprüfung in eine Oberschule wechseln wollte. Dadurch, dass ihr empfohlen wurde, wegen des Krieges den ersten Beruf zu ergreifen, der ihr angeboten wurde, ließ sie von dieser Idee wieder ab.

Frau Orvieto führt an, dass es für eine Lehrerin der Nachkriegszeit schwierig war, Karriere zu machen. Ihre intensive Beschäftigung mit Schulangelegenheiten, ihr Weitblick und reflektiertes Handeln lassen erahnen, dass das Anstreben einer höheren Position für sie ein ebenfalls möglicher Weg gewesen sein könnte. Die Weichen ihres beruflichen Lebensweges wurden ein Stück weit schon während der Kriegswirren gestellt, mögliche Alternativen waren dadurch verbaut.

Aktiv distanziert hat sich Frau Orvieto von der an ihrer Schule und offensichtlich auch darüber hinaus vorherrschenden Annahme, dass ledige Lehrerinnen öfters für andere einspringen sollten und ein Mehr an Aufgaben an der Schule übernehmen sollten. Sie steht so nicht als Opfer dar, sondern als bewusst handelnde Frau. Ihre Arbeit war für Frau Orvieto mit Sicherheit auch ihr Leben. Dennoch gelang es ihr, soweit dies möglich war, auch Grenzen zu ziehen.

5.7. Frau Ahornach – „Und wir haben damals mehr leisten müssen“

Ihre erste Unterrichtsstelle als Berufslehrerin nach einigen Hilfslehrerinnenjahren war Ahornach, ein kleines Bergdörfchen oberhalb von Sand in Taufers – daher die Namensgebung. Erst mit 27 Jahren holt sie großteils neben ihrer Berufstätigkeit die Matura nach. Diese stellt in der Berufskarriere der Lehrerin einen Wendepunkt dar.

Frau Ahornach ist ledig. Ihre Berichte über die Zeit an der Schule sind sehr knapp und werden überschattet von der großen Enttäuschung darüber, dass sieben Jahre, in denen sie als Hilfslehrerin gearbeitet hat, für die Pension nicht anerkannt worden sind.

Im Jahr 1926 wurde Frau Ahornach als Jüngste von vier Kindern geboren. Ihre Kindheit sei sehr nett gewesen, solange ihre Eltern beide noch lebten, erinnert sie sich. Ihr Vater war in der österreichischen Monarchie ein Gendarmeriewachtmeister in Sand in Taufers gewesen. Nach 1918 war er gezwungen, diesen Dienstposten zu verlassen, und er wurde als Sekretär bei einem Notar untergebracht. Während des Ersten Weltkrieges war ihr Vater als Soldat in Ungarn eingesetzt und kehrte von dort mit eingeschränktem Sehvermögen zurück. Dieses verschlechterte sich zusehends bis zum völligen Verlust des Augenlichts. Frau Ahornach erinnert sich, mit ihrem Vater an der Hand im Dorf spazieren gegangen zu sein. Als 53- oder 54-Jähriger nahm er sich das Leben, da er als Blinder nicht weiterleben wollte, so Frau Ahornach. Auch wenn die Ärzte alles unternommen hätten, um das Augenlicht ihres Vaters zu retten, war nichts zu machen. In der heutigen Zeit, meint sie, wäre die Heilung ihres Vaters ein Kinderspiel gewesen.

Ihre ältere Schwester war zu dem Zeitpunkt schon außer Haus, der ältere Bruder hatte eine Mechanikerlehre abgeschlossen, der jüngere Bruder befand sich noch in der Lehre, und sie selbst war ein Schulkind. Die Zeit nach dem Tod ihres Vaters sei eine bittere Zeit gewesen, sie erinnert sich jedoch nicht daran, dass ihnen die Sorgen über den Kopf gewachsen wären.

In Sand in Taufers besuchte sie die italienische Volksschule. Statt drei Jahre in der fünften Klasse Volksschule zu bleiben, wie es damals durchaus üblich war, absolvierte sie in Mühlen den avviamento professionale³²⁴. Mit 15 oder 16 Jahren trat sie in das Institut³²⁵ in Mühlbach ein.

Wieder zu Hause, arbeitete sie zeitweise als Kindermädchen, bis sie sich schließlich im Jahre 1948 als 22-jährige für den Schuldienst meldete. Frau Ahornach berichtet, dass damals Lehrkräfte gesucht wurden, und dass jene bevorzugt wurden, die schon eine gewisse Vorbildung mitbrachten.

In St. Jakob im Ahrntal trat die Hilfslehrerin ihre erste Stelle an, sie blieb dort drei Jahre lang und weitere fünf Jahre im Nachbarort St. Peter. Daneben absolvierte sie Fernkurse und konnte über den ersten und zweiten von vier Kursen bereits die Prüfung ablegen. Um den dritten und vierten Kurs und damit die Ma-

³²⁴ Die Lehrerin beschreibt den avviamento professionale (berufliche Ausbildung) als eine Schule, die damals alternativ zu der nicht vorhandenen Mittelschule besucht wurde, und für die drei Schuljahre vorgesehen waren.

³²⁵ Es handelt sich vermutlich um das „Herz-Jesu-Institut“ in Mühlbach, das heute eine Mittelschule und eine SchülerInnenheim führt.

tura zu schaffen, setzte sie den Unterricht für ein Jahr aus und verbrachte dieses in der Lehrerbildungsanstalt in Meran. Stolz berichtet sie, die Matura mit Durchschnittsnote 8 bestanden zu haben und entschuldigt sich daraufhin, dies überhaupt erwähnt zu haben. Sie wollte damit sagen, dass sie trotz unregelmäßiger und eingeschränkter höherer Schulbildung die für alle identisch ablaufende Maturaprüfung nicht nur geschafft, sondern mit gutem Erfolg abgelegt hat. Daraufhin wurde sie als Berufslehrerin von St. Peter in das näher an ihrem Wohnort gelegene Ahornach versetzt. Den zwei Jahre später ausgeschriebenen Wettbewerb bestand Frau Ahornach prompt. Sie führt an, dass sie aufgrund der erst spät eingeschlagenen Berufslaufbahn im Bezug auf ihre Dienstjahre und der damit zusammenhängenden Gehaltseinstufung doch einiges aufzuholen gehabt habe. Deshalb stellte sie sich ein paar Jahre später der Prüfung per merito distinto, die sie ebenfalls bravourös meisterte. Mit dieser Prüfung erfolgte die Gehaltsvorrückung drei Jahre früher als dies sonst der Fall gewesen wäre, was sich finanziell stark auswirkte, gibt sie an. Die pensionierte Lehrerin bedauert, dass diese Prüfung auf die Anrechnung von Pensionsjahren jedoch keine Auswirkung gehabt hat, und sie deswegen länger arbeiten musste als sie eigentlich wollte. In den letzten Jahren ihrer Dienstzeit gab es zu ihrem Glück eine Gehaltsaufbesserung, der Streiks und Diskussionen auf staatlicher Ebene vorausgegangen waren, die sie nicht genauer benennen und beschreiben kann. Auf alle Fälle hatte diese Neuerung für Frau Ahornach nicht nur ein höheres Gehalt, sondern auch eine bessere Pension zur Folge. Über ihre letzten Jahre in der Schule sagt sie:

Und noah hon i gikennt in Pension giehn ollodings 41 Schuljoahr g'hob jo
obo höchschte Zeit
i hon's foscht nimma dopockt³²⁶

Frau Ahornach beschreibt sich selbst als ehrgeizig und als jemanden, der sich in der Schule hin und wieder verausgabt hat. Sie habe getan, was sie tun konnte und gegeben, was sie geben konnte. Auf die leichte Schulter habe sie die Schule auf keinen Fall genommen.

Nun folgt ein Abschnitt über die verlorenen Hilfslehrerinnenjahre: Frau Ahornach erklärt, dass von neun Dienstjahren als Hilfslehrerin nur zwei anerkannt worden sind. Obwohl sie 41 Jahre unterrichtet hat, wurden für ihre Pension nur 34 Jahre anerkannt. Vieles habe sie unternommen und zahlreiche Ansuchen und Formulare ausgefüllt, bis zum heutigen Zeitpunkt aber habe sie diesbezüglich nichts erreicht. Mittlerweile habe sie aufgegeben, darum zu kämpfen und nehme diese Ungerechtigkeit hin. Sie sei alleine und hätte genug zum Leben.

Ich spreche die Lehrerin auf die legge Alto Adige und deren Auswirkung auf die Pensionsjahre an. Frau Ahornach glaubt, von diesem Gesetz Gebrauch gemacht zu haben, ist sich aber nicht ganz sicher. Sie

³²⁶ Transkription Frau Ahornach, S. 4.

erzählt von einigen Ansuchen, die sie diesbezüglich gemacht hat und kommt wiederum auf die sieben verlorenen Jahre zu sprechen.

Im Sommer habe sie auch als Hilfslehrerin ein Gehalt ausbezahlt bekommen, beantwortet die Lehrerin meine Frage, dieses sei jedoch mehr als dürftig gewesen. Im Sommer habe sie meist einen Monat oder länger Deutsch für italienischsprachige Kinder in „Italien“ unterrichtet. Sie wurde dort verköstigt und verdiente einen Obolus zu ihrem kleinen Lehrerinnengehalt dazu.

Sie erinnert sich, dass ihr auch jene Stunden, die sie bei einer sehr guten Lehrerin in St. Jakob hospitierte, bezahlt wurden. Es war zwar nicht viel, aber zumindest stellte es eine kleine Entschädigung für ihren Zeitaufwand dar. Für die Wohnungs- und Fahrtkosten, die während ihrer Dienstzeit in St. Jakob entstanden, kamen weder Gemeinde noch Land auf. Erst später dann wurden die Gehälter höher, und man konnte sie durch die eine oder andere Maßnahme weiter aufbessern, wie zum Beispiel durch die Zweisprachigkeitsprüfung.

Frau Ahornach kommt an dieser Stelle auf ihre Vorgesetzten zu sprechen. Sie erwähnt den ersten Direktor ihrer Berufslaufbahn, der nicht gewillt war, sie zu fördern und ihr weiterzuhelfen. Nachher habe es einen gegeben, der schon geholfen hätte, sich aber wegen seines gutmütigen Wesens nicht durchsetzen konnte. Wieder ein anderer sei sehr ehrgeizig und ausschließlich an seiner Karriere interessiert gewesen.

Von den Direktoren ging die Einführung neuer Methoden aus, die vorwiegend aus Deutschland kamen. Die Lehrerin beschreibt eine bestimmte Rechenmethode, deren Namen sie vergessen hat, sie spricht von der Ganzheitsmethode in den Fächern Lesen und Schreiben, von der sie sehr angetan war. Trotzdem kombinierte sie diese mit der Lautiermethode³²⁷, sodass auch die Möglichkeit bestand, einzelne Buchstaben herauszugreifen, was ihrer Meinung nach sehr gut funktionierte. Die neue Rechenmethode, die von ihrem Vorgesetzten propagiert wurde, sagte ihr nicht zu:

und dei hot mir einfoch net zueg'sog weil i wor schun sebn long Lehrerin
na hon i schu a bissl an Ohnung g'hob
und dei hon i net ibonumm
i bin ba meino Methode gebliebn
und dei wosn des net ibonumm hobn
die hot er beinohe ...
beinohe schikaniert!³²⁸

³²⁷ Bei der Lautiermethode werden die Buchstaben mit ihrem Lautwert ausgesprochen, und die Laute von der/dem SchülerIn zum Wort aneinandergereiht. Es ergeben sich wesentliche Vorteile gegenüber der Buchstabiermethode, bei der die Buchstaben mit ihrem Eigennamen ausgesprochen werden (zum Beispiel „ka“ für „k“).

³²⁸ Transkription Frau Ahornach, S. 8.

Sie erzählt, dass alle Lehrpersonen, auch jene mit bestandenem Wettbewerb, damals bewertet wurden. Wegen des Einsatzes einer anderen Methode als der vom Direktor bevorzugten wurde Frau Ahornach mit der Note 8 bewertet. Frau Inspektor Waldner erhöhte die Note der Lehrerin im Zuge eines Klassenbesuches auf eine 9.

Es habe auch sehr freundliche Direktoren gegeben, meint Frau Ahornach und erwähnt den Vorgesetzten, unter dessen Schulleitung sie in Pension gegangen ist. Dieser war zwar auch sehr ehrgeizig und karrierebesessen, was die Lehrerin wiederum nicht gutheißen konnte, doch im Vergleich zum ersten Vorgesetzten ihrer Berufslaufbahn sei dieser zumindest sehr gerecht gewesen.

An dieser Stelle fordert mich Frau Ahornach auf, ihr eine Frage zu stellen, und ich spreche sie auf die Stellenvergabe an. Als Hilfslehrerin musste man im Gegensatz zur Berufslehrerin dorthin gehen, wohin man gerufen wurde. In diesem Zusammenhang bringt Frau Ahornach ihren ersten Vorgesetzten ins Spiel, der sie ihrer Meinung nach nicht leiden konnte. Als sie ihm mitteilte, dass sie für ein Jahr nach Meran ginge, um die Matura nachzuholen, warf er ihr argwöhnische und gemeine Bemerkungen an den Kopf und sagte, dass sie dort nichts zu suchen habe. Die Matura sei so schwierig, dass sogar solche durchfallen würden, die das Humanistische Gymnasium besucht hatten, versuchte er sie zu entmutigen. Frau Ahornach aber ließ sich von ihrem Vorhaben nicht abbringen. Ein Jahr später und mit dem Maturazeugnis in der Tasche sprach sie bei eben diesem Direktor wieder vor. Dieser habe ihr den Erfolg nicht gegönnt, und so sei in Folge ein Chaos um ihre zukünftige Dienststelle entstanden. Es scheint fast so zu sein, als wäre es für ihren Vorgesetzten ein Leichtes gewesen, die Fäden bei der Stellenvergabe zu ziehen. Unter Frau Ahornachs Konkurrentinnen befanden sich unter anderem auch die Töchter des Direktors³²⁹, was darauf schließen lässt, dass diese sehr leicht ihre gewünschten Unterrichtsstellen bekamen. Dies löste in Frau Ahornach Wutgefühle ihrem Vorgesetzten gegenüber aus, obwohl ihr schließlich und endlich die Stelle in Ahornach zugewiesen wurde.

Ihr fällt ein weiteres Erlebnis mit diesem Direktor ein: In St. Peter passierte der Lehrerin das Missgeschick, dass ein Tintenglas umfiel, und der Inhalt sich über ihr Klassenbuch ergoss. Sie beichtete das Vorkommnis sogleich ihrem Vorgesetzten, der anordnete, dass sie das Klassenbuch sofort in Ordnung zu bringen habe. Am ersten Schultag nach den Ferien stand der Direktor in der Klasse, um die Ausführung seines Befehls zu kontrollieren. Wohl wissend dass sie Schlimmes erwartete, wenn sie den Befehl nicht befolgen würde, hatte sie das Klassenbuch während der Ferien fein säuberlich abgeschrieben.

Des öfteren wurden ihr vom Direktor, der seinen Mitarbeitern eigentlich weiterhelfen sollte, Steine in den Weg gelegt. Als Beispiel erzählt die Lehrerin folgende Geschichte: In Ahornach hatte sie am Donnerstag einen freien Tag und fuhr so jeden Mittwoch – wie auch jeden Samstag – meist mit dem Schlitten in ihren Heimatort hinunter. Damit eine Lehrkraft in der freien Zeit unter der Woche ihren Arbeitsplatz verlas-

³²⁹ Der Direktor war für das gesamte Tauferer Ahrntal mit Ahornach, Rein, Mühlwald und Weißenbach zuständig.

sen durfte, brauchte sie eine Genehmigung des Landes. Ihr Vorgesetzter aber hatte in Bozen angegeben, dass der Weg von Ahornach nach Sand in Taufers lawinengefährlich sei, und daher die Gefahr bestünde, dass die Lehrerin am Donnerstag Abend infolge eines Lawinenabgangs nicht an ihre Arbeitsstelle zurückkehren könne. Frau Ahornach wunderte sich über die Ablehnung ihres Ansuchens und über deren Begründung, denn auf der besagten Strecke war seit mehreren hundert Jahren keine Lawine abgegangen. Sie fuhr nach Bozen, um die Angelegenheit persönlich aufzuklären, was ihr auch gelang. Die Lehrerin betont abschließend, dass sie teilweise wirklich nicht sehr gut behandelt worden sei, so wie wahrscheinlich auch viele andere unter diesem Vorgesetzten.

Einer Gewerkschaft habe sie nie angehört, beantwortet sie meine Frage, sie habe mit der Zeit gelernt, sich zu wehren und um ihre Vorteile zu kämpfen. Sie bezieht diese Aussage wiederum auf den zuvor angesprochenen Vorgesetzten: Auch andere hatten Schwierigkeiten mit diesem Direktor, und alle waren heilfroh, als er in Pension ging. Seinen Nachfolger beschreibt die Lehrerin als sehr gerecht, worüber sie und ihre Kolleginnen sehr dankbar und glücklich waren. Ein Nachteil war jedoch sein Ehrgeiz und seine Karrierebesessenheit. Dies äußerte sich in seiner Hartnäckigkeit bei der Durchsetzung neuer Methoden, die alle Lehrpersonen an den Schulen in seinem Zuständigkeitsbereich haben übernehmen müssen. Frau Ahornach berichtet, dass sie nicht die einzige gewesen sei, die nicht nach jener Methode unterrichtet hat.

Zwei Jahre lehrte Frau Ahornach in der gleichnamigen Ortschaft, bevor sie an der Volksschule ihres Heimatortes Sand in Taufers zu unterrichten begann, wo sie bis zu ihrer Pensionierung blieb. Noch einmal spricht sie die Wettbewerbsprüfung und die Prüfung per merito distinto an und ist sehr froh, diese abgelegt zu haben. Wenn es noch eine Möglichkeit gegeben hätte, eine Prüfung abzulegen und damit ihre Situation zu verbessern, hätte sie dies gemacht, meint sie unter Lachen. Es war ihr von Anfang an bewusst, dass ihr später Berufseinstieg ihr bei der Anrechnung von Pensionsjahren Probleme bereiten könnte. Sie führt an, dass bei einem Briefträger jeder einzelne Tag für die Pension zählen würde, ihre Zeit als Hilfslehrerin aber nur zu einem geringen Teil berücksichtigt worden sei. Zudem waren die Hilfslehrerinnen und -lehrer oft mit einer Arbeitssituation konfrontiert, die mit der einer/eines Berufslehrerin/-lehrers nicht zu vergleichen sei: Oft waren die Dienstorte sehr abgelegen und schwer zu erreichen. Die Hilfskräfte waren oft diejenigen, die die größten Klassen mit den meisten Schulstufen übernehmen mussten. In ihrem ersten Jahr in Ahornach zum Beispiel war sie die einzige Hilfslehrerin gewesen, und ausgerechnet sie musste eine Doppelklasse übernehmen.

Das Interview endet an dieser Stelle und geht in ein informelles Gespräch über. In einem Nachinterview wurden Fragen zu weiteren Themen gestellt, auf die im folgenden Teil eingegangen wird.

Die Themenbereiche des ersten Interviews mit Frau Ahornach beschränken sich auf einige wenige. Vorherrschend ist sicherlich das Thema der Pensionsanrechnungszeiten, das sich wie ein roter Faden durch das Interview zieht. Bis zum heutigen Zeitpunkt schmerzt die Lehrerin die Tatsache, dass ihre ersten sieben Berufsjahre als Hilfslehrerin bei der Berechnung der Pensionsbezüge nicht berücksichtigt wurden. Die entsprechenden Erzählabschnitte sind gekennzeichnet von starkem inneren Erleben der Erzählerin. Ungeklärt bleibt die Frage, ob die legge Alto Adige bei der Berechnung der Pensionsjahre der Lehrerin angewendet worden ist oder aber nicht. Ihre Schilderungen diesbezüglich sind vage: Die Lehrerin glaubt in dieser Sache ein Ansuchen gestellt zu haben, kann sich aber nicht genau daran erinnern. Der Aufschlüsselung der für die Pension relevanten Dienstjahre nach, scheint dieses Gesetz in ihrem Fall keine Rolle gespielt zu haben. Frau Ahornach ist die einzige unter den interviewten Lehrerinnen, die den Vorteil der Mehrbewertung der Dienstjahre offensichtlich nicht ausnützen konnte. In Rainer Seberichs Schulgeschichte bin ich auf folgende Passage gestoßen: „...der als Hilfslehrer geleistete Dienst [wurde] für die Pension zur Gänze, für die periodischen Gehaltsvorrückungen zum Teil angerechnet.“³³⁰ Dieser Aussage zufolge hätten ihre Dienstjahre als Hilfslehrerin angerechnet werden müssen.

Von großem Hintergrundwissen zeugt Frau Ahornachs Umgang mit den von ihr während ihrer Berufslaufbahn abgelegten Prüfungen. Sie ist bestens informiert über die Möglichkeiten, den für den Unterricht nötigen Schulabschluss nachzuholen, über die Termine der Wettbewerbe sowie über die Zusatzprüfung per merito distinto. Dadurch schuf sie sich eine für sie akzeptable Basis ihrer Berufslaufbahn auch in finanzieller Hinsicht.

Stark durchdrungen vom inneren Erleben der historischen Akteurin sind die Erzählabschnitte über ihre Vorgesetzten. Vor allem in ihren frühen Berufsjahren konnte sie auf die Unterstützung des Direktors nicht bauen. Im Gegenteil, er legte der jungen Hilfslehrerin nichts als Steine in den Weg. In ihren Erzählungen wird die große Macht deutlich, die von diesem Vorgesetzten ausging. Aufgrund der damals gültigen Regelung bezüglich der Bewertung von Lehrkräften durch den Direktor hatte dieser ein weiteres Druckmittel in der Hand.

Frau Ahornach war damals klar, dass sie die Ausbildung zur Berufslehrerin ohne Unterstützung ihres Vorgesetzten durchziehen musste, obwohl dieser Bereich in ganz Südtirol zu dieser Zeit stark gefördert und vorangetrieben wurde. Frau Ahornach war von ihrem Vorhaben überzeugt und ging ihren Weg, ungeachtet der entmutigenden Haltung ihres Vorgesetzten. Ebenso hält sie im Bezug auf die Unterrichtsmethode an ihrer Überzeugung fest, auch wenn dies für sie eine niedrigere Bewertung zur Folge hat. Die Begegnung mit Frau Luise Waldner wird von Frau Ahornach nur kurz angesprochen, diese ist nach der höheren Bewertung zu schließen, die sie von ihr erhielt, für sie wohl positiv verlaufen.

Im Nachinterview mit Frau Ahornach kamen folgende Themen zur Sprache:

³³⁰ Vgl. SEBERICH, S. 233.

Die Lehrerin erzählt über ihre 60-jährige Tätigkeit beim Kirchenchor ihrer Gemeinde, der mit einem beträchtlichen Zeitaufwand verbunden war. Wegen der auf den Vormittag konzentrierten Arbeitszeiten als Lehrerin stand sie dem Chor, zum Beispiel bei Beerdigungen, auch werktags am Nachmittag zur Verfügung. Der Chor brachte viele Verpflichtungen mit sich, aber auch viele Annehmlichkeiten, wie zum Beispiel die vielen Ausflüge und Reisen. Als weitere ehrenamtliche Tätigkeit ist die Mitwirkung beim Ausschuss des KSL und später auch beim Pfarrgemeinderat zu nennen.

Die Beziehungen zu ihren Kolleginnen und Kollegen waren in den kleinen Ortschaften des Ahrntals geprägt von Geselligkeit und gemeinsamen Unternehmungen. In der größeren Ortschaft Sand in Taufers beschränkte sich die Zeit, die sie mit den KollegInnen verbrachte, meist auf die Präsenz in der Schule. Mit den italienischsprachigen Lehrpersonen kam Frau Ahornach immer gut aus: Mit einer italienischsprachigen Lehrerin teilte sie sogar ein Zimmer, und es entwickelte sich eine Freundschaft zwischen den Kolleginnen. Frau Ahornach berichtet, die italienischsprachigen Kollegen und Kolleginnen immer sehr gern gehabt zu haben.

Ihr Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern war geprägt von ihrer großen Liebe zu Kindern, die sich auch zum heutigen Zeitpunkt noch manifestiert. Besonders gerne mochte die Lehrerin die Erstklässler, und auch heute hängen speziell die Allerkleinsten sehr an ihr. Ausgesprochene Lieblingsklassen hatte Frau Ahornach keine, sie freute sich jedoch immer sehr über Klassen mit sehr guten Schülerinnen und Schülern. Auf der Straße wird die Pensionistin von ehemaligen Schützlingen sehr oft angesprochen.

Ihre Entscheidung, den Lehrberuf einzuschlagen, habe mit ihrem Familienstand nichts zu tun, erklärt Frau Ahornach. Allerdings kam sie als ledige Lehrerin in Zusammenhang mit anfallenden Aufgaben in der Schule öfter zum Handkuss als etwa eine verheiratete Lehrerin. Auf solche wurde meist mehr Rücksicht genommen. Oft seien verheiratete Kolleginnen in den Genuss von so manchem Vorteil und so mancher offenen Bevorzugung gekommen, berichtet sie.

Die Lehrer Zeitung war für Frau Ahornach über einen langen Zeitraum hinweg sehr nützlich. Sie lernte diese jedoch erst während ihrer Dienstzeit in Sand in Taufers kennen, abonnierte sie selbst und bezahlte sie aus eigenen Mitteln.

Welche Stationen in Frau Ahornachs Lebensverlauf waren besonders richtungsweisend? Vor allem ist hier sicherlich der Tod ihres Vaters zu nennen. Schon früh waren Frau Ahornach und ihre Familie auf sich alleine gestellt. Die Lehrerin verrät im Nachinterview, dass es nicht ihr innigster Wunsch gewesen sei, den Beruf der Lehrerin zu ergreifen, sondern dass sie gerne Medizin studiert hätte. Sie teilte den Wunsch, ein Studium zu absolvieren, mit ihrem Bruder.

Die Jahre zwischen dem Pflichtschulabschluss und dem Antritt ihrer ersten Dienststelle überbrückte Frau Ahornach mit diversen Tätigkeiten, zum Beispiel als Kindermädchen. Welche berufliche Richtung hätte Frau Ahornach eingeschlagen, wenn in den Nachkriegsjahren der Mangel an Lehrkräften nicht so akut gewesen wäre?

Obwohl das Ergreifen des Lehrberufs nicht der ausdrückliche, oder gar sehnliche Wunsch von Frau Ahornach war, behauptet sie, dass der Beruf für sie alles gewesen sei. „Ich habe für den Beruf gelebt“, so ihre Aussage. Hätte sie doch mehr Zeit mit ihrer Mutter verbracht, kommt der Lehrerin manchmal in den Sinn, anstatt so viel Zeit in die Schule zu investieren. Sie lebte mit ihrer Mutter zusammen bis zu deren Tod im Jahre 1983, im Jahr 1989 ging Frau Ahornach in Pension. Es ist anzunehmen, dass Frau Ahornach wegen ihres späten Berufseinstiegs und ihrer anfänglichen Einstufung als Hilfslehrerin das Gefühl hatte, mehr geben und leisten zu müssen als andere. Dieses Gefühl hat ihr erster Vorgesetzter, der auf sie großen Druck ausübte, sicher noch verstärkt.

5.8. Frau Salzburg - „...nicht mein eigenes Kind in der Klasse...“

Frau Salzburg hat die Lehrerbildungsanstalt während der letzten Kriegsjahre in Salzburg absolviert, immer noch trifft sie sich regelmäßig mit ihren Kolleginnen, die sie dort kennen gelernt hat. Diese prägende Zeit der Ausbildung in Salzburg gibt der Lehrerin aus Bozen ihren Namen.

Das Interview verläuft berichtartig, dennoch webt sie kleine Geschichten und Anekdoten in ihre Erzählung ein. Frau Salzburg ist mit einem Italiener verheiratet, hat drei Kinder und mehrere Enkelkinder. Aus dem Interview geht klar hervor, dass sie voll und ganz in der Gegenwart lebt und die Zeit ihrer Unterrichtstätigkeit schon sehr lange her und ihr schon sehr fern ist. Es scheint, als erzähle sie Geschichten, die sehr weit zurück in der Vergangenheit liegen.

Frau Salzburg ist 1926 in Bozen/Gries als Tochter eines Bauern geboren, sie wuchs bis zu ihrem zwölften Lebensjahr auf dem Bauernhof auf und zog dann mit ihrer Familie nach Pürein in die Villa ihres Vaters, wo sie bis zu ihrer Eheschließung wohnte. Die Boznerin besuchte den italienischen Kindergarten und die italienische Schule bis zur Option im Jahr 1939. Anschließend konnte sie als Tochter einer Op-tantenfamilie die Deutschen Sprachkurse besuchen und mit 14 Jahren nach Salzburg gehen, um dort die Lehrerbildungsanstalt zu absolvieren. So um die 50 Anwärterinnen seien sie gewesen, erzählt Frau Salzburg, die sich einigen Aufnahmeprüfungen und Tests unterziehen mussten. Etwa 24 Schülerinnen durften daraufhin die Lehrerbildungsanstalt besuchen, die anderen wurden auf Kindergarten- und Haushaltsschulen aufgeteilt.

Vier Jahre verbrachte Frau Salzburg in der gleichnamigen Stadt, nur während der Weihnachts- und Sommerferien durfte sie in ihre Heimat zurückkehren. Im Unterschied zu der nach dem Krieg eingeführten vierjährigen LehrerInnenausbildung in Südtirol dauerte diese in Salzburg fünf Jahre. Im fünften Un-

terrichtsjahr wurde den jungen Berufsanwärterinnen mitgeteilt, dass alle Absolventinnen verpflichtet seien, in Salzburg und Umgebung zu unterrichten. Wenn sie vorhätten, eine Stelle in Südtirol anzutreten, sollten sie schleunigst an die Lehrerbildungsanstalt in Innsbruck wechseln. Diese war wegen der Kriegsgeschehnisse ins Zillertal verlegt worden, wo Frau Salzburg drei Monate Unterricht erhielt. Dann aber wurde sie nach Südtirol geschickt, um dort ein Praktikum zu machen, das sie in St. Jakob bei Bozen absolvierte. Im Jänner 1945 meinte der dortige Direktor, nachdem sie die Monate des Praktikums beendet hatte, sie und ihre Kolleginnen müssten sofort wieder nach Mayerhofen ins Zillertal, um dort die Matura abzulegen, da sie nachher als Flakhelferinnen gebraucht würden. Einen Teil der Maturaprüfung hatten die Schülerinnen schon in Salzburg absolviert, den anderen Teil mit Deutsch, Geschichte, Musik und einigen anderen Fächern legten sie in Mayerhofen ab. Zu Frau Salzburgs Erleichterung wurden die frisch gebackenen Lehrerinnen nicht als Flakhelferinnen einberufen, sondern nach Südtirol zurückgeordert, wo Lehrpersonal mit abgeschlossener Ausbildung dringend gebraucht wurde. In Unterinn am Ritten trat Frau Salzburg als eine der ersten Lehrkräfte mit Matura während der letzten Kriegsmonate ihre erste Stelle an und berichtet, dass es nicht ungefährlich gewesen sei damals. Sie erinnert sich an den großen Jubel und Trubel mit Kriegsende im Mai 1945.

Bei der Option sei sie noch minderjährig gewesen und nun als volljährige Junglehrerin, war sie verpflichtet rückzuoptieren. Zudem mussten ihre Kolleginnen und sie einen italienischen Abschluss nachweisen können, wofür sie in den Fächern Geschichte, Latein und Italienisch an der Lehrerbildungsanstalt in Meran eine Prüfung ablegten.

Im Jahr 1950 sei dann ein concorso ausgeschrieben worden, meint Frau Salzburg.³³¹ An die Zahlen kann sie sich nicht mehr genau erinnern, sie spricht vage von 500 Stellenausschreibungen und 350 angetretenen Kandidatinnen und Kandidaten, von denen die Hälfte die Prüfung nicht bestand. An das Thema der Prüfung erinnert sie sich nicht mehr ganz genau, aber sie weiß noch, dass es ein Thema mit Frauenbezug gewesen sei, und viele männliche Kandidaten damit nichts anzufangen wussten: Zwischen Arbeit und Spielen gibt es keinen Unterschied. Es sollte dabei um Spiele gehen, die sich positiv auf die Psyche der Kinder auswirken. „Wir haben die fixen Stellen bekommen“, meint Frau Salzburg, wobei sie mit dem „wir“ vermutlich ihre Salzburger Kolleginnen meint. Kurz fasst sie die Dienstorte ihrer Schullaufbahn zusammen: Sie war acht Jahre in St. Jakob, ein Jahr in Leifers, drei Jahre in Jenesien und bis zu ihrer Pensionierung schließlich in Bozen/Gries.

In einem nächsten Abschnitt wandern ihre Erinnerungen zu der strengen Führung der Frau Inspektor Waldner:

und der Unterschied von domols auf heute mit Schulholtn und so
des wor dass wir jo eine sehr sehr strenge Frau Inspektor Waldner g'hob hobn

³³¹ Der erste Stammrollenwettbewerb fand im Jahre 1951 statt, Frau Salzburg irrt sich hier um ein Jahr.

[...]

und die hobn uns richtig unter der Knute g'hobt
denn wie die Lehrer heut auftretn des hättn wir uns jo nie getraut
mir hobn unseren heillosn Respekt g'hob vor unseren Vorgesetzt³³²

Auch an der Lehrerbildungsanstalt in Salzburg war die Führung sehr streng gewesen, weshalb sie die Strenge von Vorgesetzten schon gewohnt war. Nach einer kurzen Passage über Vorbereitungen, Klassenbücher und Unterrichtsmethoden, beschreibt sie die Tätigkeiten von Frau Waldner, die immer wieder Konferenzen für Junglehrerinnen und -lehrer und vor allem auch für HilfslehrerInnen einberief. Die simulierten Unterrichtsstunden, die sie zu Schulungszwecken abhielt, seien hauptsächlich für die HilfslehrerInnen eine große Unterstützung gewesen. Sie – ich vermute, sie meint wieder ihre Salzburger Kolleginnen – hätten ohnehin in Salzburg schon viele Praxisstunden in Klassen miterlebt. Sie geht in der Folge auf eine dieser Stunden näher ein.

Jedes Jahr einmal besuchte Frau Inspektor Waldner die Junglehrerinnen in ihren Klassen und hat „zug'horcht wie wir's mochn [und] nochher auch kritisiert.“³³³ Frau Salzburg berichtet, dass sie immer recht gut weggekommen sei, dass aber die Qualität ihres Schriftbildes in den Vorbereitungsheften im Vergleich zu dem ihrer Tafelbilder der Meinung Waldners nach zu wünschen übrig ließ. Einige Jahre lang seien ihre kritischen Anmerkungen inhaltlich immer dieselben gewesen, bis sie schließlich ausblieben und ihr Unterricht für „in Ordnung“ befunden wurde.

Auf Frau Salzburgs Bitte nach einer Frage, ersuche ich sie noch etwas mehr über Frau Waldner zu erzählen, worauf ihr sofort eine weitere Episode einfällt. Bei einem Vortrag Frau Waldners über die Erziehung zur Sparsamkeit nannte die Inspektorin das Beispiel ihrer Mutter, die, um zu testen, ob ein Nähfaden noch zu benutzen sei, diesen dreimal um ihren Finger wickelte. Frau Salzburg musste bei dieser Vorstellung an ihre Mutter denken, die diesbezüglich viel großzügiger war, und schmunzelte vor sich hin, worauf sie Frau Inspektor laut bei ihrem Namen nannte und ermahnte: „Merken Sie sich eines, das Andenken meiner Mutter ist mir heilig!“³³⁴ Angesichts der Tatsache, dass sich in dem Raum neben älteren Lehrerinnen und Hilfslehrerinnen auch sehr viele Freundinnen der Inspektorin befanden, wäre Frau Salzburg am liebsten in den Boden versunken und flüchtete ohne Entschuldigung nach draußen. So groß war der Respekt vor der Inspektorin. Diese kam zudem – so erinnert sich Frau Salzburg – sehr gerne nach einem Faschingsdienstag, einem Gründonnerstag oder, wie in ihrem Fall, zum Beispiel drei Wochen vor Beginn des Schwangerschaftsurlaubes: „i hob g'meint i krieg 's Kind in der Klasse“³³⁵ Der Besuch der Inspektorin hat sie damals in große Aufregung versetzt.

³³² Transkription Frau Salzburg, S. 3.

³³³ Transkription Frau Salzburg, S. 4.

³³⁴ Transkription Frau Salzburg, S. 5.

³³⁵ Transkription Frau Salzburg, S. 5.

Frau Salzburg erinnert sich an ein lustiges Erlebnis in der Schule, einen originellen Bubenstreich, von dem sie aber nicht möchte, dass er Eingang in die Diplomarbeit findet. Daraufhin berichtet sie von einem Viertklässler, den sie damals in Zusammenhang mit ihrer Schwangerschaft hat aufklären müssen: Einige Mütter wussten von der bevorstehenden Geburt ihres Kindes und gaben ihren Kindern Babykleidung mit in die Schule. In einer Pause wurde über die Lehrerin und die seltsamen Geschenke getuschelt, und ein Schüler erklärte: „der Frau Lehrerin kommt ein Poppele vom Bauch heraus“,³³⁶ woraufhin ein anderer weinend zur Lehrerin in die Klasse gerannt kam und wissen wollte, was es damit auf sich habe. Ihr blieb nichts anderes übrig, als ihm zu sagen, woher Babys kamen und wunderte sich, dass ein Viertklässler noch an den Storch glaubte. Jedes Kind von vier oder fünf Jahren wisse heutzutage darüber bestens Bescheid, meint sie.

Aus dem Rahmen des Üblichen fiel auch ein Vorkommnis in einer fünften Klasse Volksschule, in der sie gerade Mineralien durchmachten. Die Kinder waren von der Lehrerin beauftragt worden, verschiedene Steine in die Schule mitzubringen. Der Sohn eines bekannten Arztes zeigte ihr einen sehr seltsamen Stein und fragte, ob sie diesen auch erkennen und benennen könne. Die Lehrerin dachte, der Bub führe sie an der Nase herum, denn der Stein sah genau so aus wie eine bestimmte Art von Bonbons, die in Italien sehr verbreitet waren. Überzeugt davon, biss sie in den Stein, worauf der Bub erklärte, dies sei ein Gallenstein. Sofort ging sie, um den Mund mit Kognak und Wasser auszuspülen. Der Bub hatte sie ganz schön hineingelegt, ärgerte sie sich mit einem lachenden Auge.

Wiederum wirft Frau Salzburg mir den Ball zu, worauf ich sie bitte, mehr über ihre Schwangerschaften zu erzählen. Das Thema Sexualität sei in der Schule ein Tabu gewesen, nicht im Traum hätte man mit den Schülerinnen und Schülern darüber gesprochen. Fragte ein Kind dennoch danach, habe sie ihm gesagt, dass es auch einmal unter dem Herzen seiner Mutter gewesen sei. Abgesehen von den Lehrpersonen für Italienisch und Religion war sie die einzige Lehrerin in den Klassen und baute dadurch einen engen Bezug zu den SchülerInnen auf. Es folgt ein Vergleich zwischen dem damaligen Unterricht einer Klassenlehrerin oder eines Klassenlehrers und dem aktuellen Teamunterricht. Sie berichtet diesbezüglich von ihrer Enkeltochter, die am zweiten Schultag die Aufgabe bekam, sich und die Lehrerin zu zeichnen. Die Kleine boykottiert den Auftrag, da sie sich an das Aussehen der Lehrerin nicht mehr erinnern könne. Niemals sei so etwas bei ihr vorgefallen. Sie erinnert sich zudem, mit welcher Disziplin die Kinder in der Pause in den Garten gingen und wieder zurück kamen und wie viel Wert auf Schönschreiben gelegt wurde. In dieser Genauigkeit liege der Unterschied zwischen der damaligen und der jetzigen Zeit.

Frau Salzburg verweilt bei der Reflexion über das Früher und Heute, sie erzählt von den alternierenden Unterrichtszeiten, über Buben- und Mädchenklassen und über die hohe Anzahl von bis zu vierzig Kin-

³³⁶ Transkription Frau Salzburg, S. 6.

dern in den ersten Klassen, die eine Lehrkraft allein betreuen musste. Es gab aber auch einen Riesenunterschied zwischen den Kindern, betont sie, und kommt auf ein Ereignis aus der Zeit ihrer Pension zu sprechen. Als ihre Schwiegertochter in einem Randbezirk Bozens eine Stadtbibliothek einrichtete, wurde sie gefragt, ob sie nicht jede Woche einmal eine Märchenstunde für die Kinder gestalten könnte. Sie erklärte sich bereit, alle vierzehn Tage die Kindergruppe zu betreuen, bemerkte aber bald, dass die Kinder sehr unaufmerksam waren, kaum still sitzen und sich konzentrieren konnten. Dies hätte sie sich bei ihren Schülern nicht vorstellen können.

Frau Salzburg entschuldigt sich, dass ihr einmal dies und einmal das einfalle, und sie ein großes Durcheinander hineinbringe, worauf ihr die Maiausflüge in den Sinn kommen, die ihrer Meinung nach zu dem Gefährlichsten gehörten, was es in der Schule gab. Sie begrüßte es sehr, wenn sich eine Mutter bereit fand, als Begleitperson mitzukommen, denn alleine hätte sie nie alle Kinder im Auge behalten können. Immer sei sie froh gewesen, wenn sich der Tag des Ausflugs ohne gröbere Zwischenfälle dem Ende zuneigte, und sie erinnert sich an einen Unfall im Brixner Schwimmbad, der sich kurz zuvor ereignet hatte und bei dem ein Kind tödlich verunglückt war.

Eine nächste immanente Frage lenkt die Aufmerksamkeit auf ihre Beziehungen zu den italienisch- sowie deutschsprachigen KollegInnen: Sie kam mit ihren Kolleginnen und Kollegen immer sehr gut aus, nur eine Italienischlehrerin habe einmal in ihrer fünften Klasse den Unterricht sabotiert, indem sie die SchülerInnen für die unteren Klassen Bilder ausschneiden ließ. Bei der Abschlussprüfung brachte die sehr leistungsfähige Klasse tolle Ergebnisse außer im Fach Italienisch. Bis heute weiß die Boznerin nicht, warum die sonst sehr sympathische und umgängliche Lehrerin diese Klasse so schlecht betreut hat. Und noch einmal betont die Lehrerin, dass sie sonst aber keine Probleme gehabt hätte.

Auf Schwangerschaft, Schule, Kinderbetreuung richtet sich die nächste Frage, ebenfalls ein Thema, das im Interview schon angeklungen ist. Leichter als heute sei es damals gewesen, ein Kindermädchen zu bekommen. Bald nach der Geburt ihres ersten Kindes wurde auch Frau Salzburg von einem Dienstmädchen unterstützt, das in ihrem Hause wohnte. So konnte sie problemlos ihrem Beruf nachgehen. Als ihre beiden Söhne in den Kindergarten gingen und schulpflichtig wurden, teilte sie ihre Dienstzeiten so ein, dass sie den Schulweg mit ihren Kindern gemeinsam zurücklegen konnte. Anfangs als es noch Buben- und Mädchenklasse gab, unterrichtete sie vorwiegend Bubenklassen, sodass ihr Turnus und der ihrer beiden Söhne zeitlich zusammenfiel. Später dann gab es hauptsächlich gemischte Klassen, sodass sich der Stundenplan ihrer neun Jahre später geborenen Tochter mit ihrem wiederum deckte und gemeinsame Schulwege möglich waren. Frau Salzburg erzählt, wie sehr sie die Ferienzeiten mit ihren Kindern genossen habe, und betont, dass der Lehrberuf ein schöner Beruf sei, und dass er sich damals vor allem auch gut mit einer Familie verbinden ließ.

Einmal hatte sie im Bezug auf eine Klasseneinteilung besonderes Pech. Obwohl sich Frau Salzburg im Lehrerkollegium vehement dagegen gewehrt hatte, blieb ihr nichts anderes übrig, als die erste Klasse zu übernehmen, in die auch ihr eigener Sohn ging. Ihre um vieles ältere Kollegin hatte sich aus verschiedensten Gründen geweigert, die Klasse zu übernehmen. Frau Salzburg habe damals Zornestränen geweint, denn niemand weit und breit stand in dieser doch triftig argumentierbaren Sache hinter ihr und unterstützte sie in dem doch sehr nachvollziehbaren Wunsch, diese Klasse nicht betreuen zu müssen. Diese drei Jahre seien für sie die schlimmsten überhaupt gewesen, was ihr Sohn auch für sich bestätigen könne. Sie war sehr streng mit ihm, um den Verdacht einer Bevorzugung nicht aufkommen zu lassen. Ihm bei der Hausübung zu helfen, kam für sie damals auch nicht in Frage. Mit der Klasse insgesamt ging es in den drei Jahren gut voran, und es tat ihr letztlich dann sehr leid, als sie die Klasse nach der dritten an einen männlichen Kollegen abgeben musste, der sich zudem wenig für die Klasse engagierte und neben dem Lehrberuf einer weiteren Beschäftigung nachging:

und i hob drei Jahr mein Sohn in der Klasse g'hob
und noch drei Johre hob i ihn obgebn müssn
weil wiederum ein Lehrer der immer vierte fünfte vierte fünfte unterrichtet hot
er kann net mit a erschter onfongen
weil er hätt müssn mit a erschter onfongen
des hot er noch nie gemocht
und er isch ein Monn und desholb steht ihm die vierte zu
Frau [Salzburg] weg wieder hinunter in die erschte³³⁷

Frau Salzburg wird aufgefordert, etwas ausführlicher über ihre männlichen Kollegen zu erzählen. Entweder besitze eine Lehrperson so viel Persönlichkeit, Disziplin zu halten oder sie habe damit Schwierigkeiten, auch wenn sie ein Mann ist, bringt es die Lehrerin auf den Punkt. Sie erwähnt das Beispiel eines Kollegen, der nicht nur einmal zu ihr in die Klasse gekommen sei, um sie zu bitten, bei ihm Ruhe zu schaffen, damit er weiter unterrichten könne. Einen anderen männlichen Kollegen lobt Frau Salzburg in höchsten Tönen, weil er die Klassen auch ab der ersten übernahm, sehr exakt arbeitete und hundertprozentig für die Schule lebte.

Sie bemerkt zudem, dass die Gehälter damals nicht unbedingt rosig und für einen Mann, der eine Familie erhalten wollte, nicht verlockend gewesen seien, sodass die Frauen immer die Überzahl darstellten. Sie beschreibt ihre männlichen Kollegen zusammenfassend als sehr nett und kollegial.

Ob sie denn zu ihren Kolleginnen und Kollegen auch außerhalb der Schule Kontakt gehabt hätte, lautet meine nächste Frage. Ja und wie, entgegnet Frau Salzburg, bezieht die folgenden Ausführungen jedoch auf die Kontakte mit ihren ehemaligen Kolleginnen und Kollegen in der Pension. Einen jour fixe einmal

³³⁷ Transkription Frau Salzburg, S. 12.

pro Monat gibt es mit den Kolleginnen aus der Salzburger Zeit, einen weiteren ebenfalls jeden Monat mit ihren Bozner Kolleginnen und Kollegen. Oft staunt sie, dass die Salzburger Kolleginnen in so hohem Alter immer noch zusammenhalten wie Pech und Schwefel. Die Erlebnisse fern der Heimat und mitten im Krieg haben die Freundschaftsbande der damals 14- bis 15-jährigen Schülerinnen eng und dauerhaft werden lassen. Die Frage, ob sie neben der Schule zusätzliche, zum Beispiel ehrenamtliche Tätigkeiten ausgeübt habe, verneint sie und meint, dass ihre Familie sie forderte, und sie dem auch nachgegangen sei. Später und bis zum heutigen Tag betreute sie alle ihre Enkelkinder. Kurz nach der Pensionierung gab Frau Salzburg einige Jahre Nachhilfe, aber nur im Kreis von Verwandten ohne Bezahlung und unterrichtete in diesem Rahmen hauptsächlich Mittelschulstoff.

Frau Salzburg hat bisher nur über die Inspektorin als Vorgesetzte gesprochen, Direktoren hat sie aus ihren Erzählungen jedoch ausgespart, sodass die erste exmanente Frage die Direktoren betrifft. Diese waren alle sehr nett, sie habe nie Schwierigkeiten mit einem von ihnen gehabt, und es habe keine Ungerechtigkeiten gegeben. Besonders gut kann sie sich an die letzte Direktorin vor ihrer Pensionierung erinnern, die nur auf Inspektion kam, weil es ihre Pflicht war und sehr nett, aber auch genau in ihrer Arbeitsweise war. Wieder erwähnt sie den Respekt, den ihr die Inspektorin einflößte, weswegen sie oft in Schwierigkeiten kam. Ungerecht war Frau Waldner jedoch nicht, und ihr sei durch sie auch nichts Ungerechtes widerfahren.

Frau Salzburg berichtet, dass sie mit den DirektorInnen und KollegInnen Feste feierte und sich oft mit ihnen traf. Die Atmosphäre unter den LehrerInnen war sehr kollegial und man half sich gegenseitig aus. Für den KSL organisierte sie Fahrten, eine Tätigkeit, die nach ihrer Pensionierung eine Kollegin übernahm. Frau Salzburg durfte auf die Unterstützung ihrer Kollegen bauen. Es gab keine Klasse oder keine Schule, wo die Bozner Lehrerin mit ihren Kolleginnen und Kollegen nicht auskam, sodass sie immer gerne zur Arbeit ging:

bin immer gern in die Schule gongen und ich wor mit Leib und Seele Lehrerin
ich glaub von Kindheit auf wusste ich ich will Lehrerin werden
und dos muss man entweder man hot's und sonst muss man's Schul holtn lossn
weil es isch ein strenger Beruf³³⁸

Frau Salzburg beschreibt den Lehrberuf als einen anstrengenden Beruf und begründet dies damit, dass eine Lehrperson zu den Kindern immer gleich nett und auch gleich streng sein müsse und nicht zeigen sollte, wie sie sich wirklich fühlt. Dazu fällt ihr folgende Geschichte ein: Als sie sich einmal die Hand auf die Stirn legte, meldete sich sogleich ein Kind und meinte, dass die Frau Lehrerin bestimmt Kopfweh habe und diese Schmerzen vom Friseurbesuch herrühren. Daraufhin fällt der pensionierten Lehrerin

³³⁸ Transkription Frau Salzburg, S. 16.

eine weitere Anekdote ein: Ein Erstklässler habe am ersten Tag des Nachmittagsunterrichts geglaubt, er müsse in der Schule schlafen, da es draußen schon dunkel werde.

Es wird eine weitere exmanente Frage zum Thema Berufswahl gestellt. Frau Salzburg geht zurück in ihre Kindheit, in der sie als jüngste ihrer Geschwister schon im Kindergartenalter mit den gleichaltrigen Kindern der Nachbarhöfe Schule und Lehrerin gespielt habe. Schon bald war sie diejenige, die den Ton angab und dirigierte. Ihr kommt die italienische Schule in den Sinn, die sie auf sich allein gestellt bewältigte, da ihre Eltern die Sprache nicht beherrschten. Dafür wurde sie von einer sehr zuvorkommenden Lehrerin unterrichtet, die ihr das deutsche Wort – wenn sie es nicht wusste – ins Ohr flüsterte, und die Frau Salzburg sehr mochte und schätzte. Jahre danach, selbst schon Lehrerin, traf sie ihre ehemalige Volksschullehrerin bei den Zweisprachigkeitsprüfungen wieder. Sie erzählt von einem herzlichen und freudigen Wiedersehen.

Die Lehrer Zeitung hat die Lehrerin nicht bezogen, und sie könne sich an das halbmonatlich erscheinende Blatt auch nicht erinnern, antwortet Frau Salzburg auf meine Frage. Fünfzehn Jahre war die Lehrerin Mitglied der Gewerkschaft, da man ihr und ihren Kolleginnen riet, die Unterstützung der Gewerkschaft im Bezug auf die Pensionierung in Anspruch zu nehmen.

Thema Nummer eins im Interviewverlauf ist die Familie. Dadurch dass sie auch heute noch ihre Enkelkinder schulisch und anderweitig betreut, zieht sich die familiäre Kinderbetreuung durch ihre Lebensgeschichte. Das Interview wird sogar durch ihre Enkelkinder unterbrochen, die gerade nach Hause kommen. Dennoch fällt die Aussage „mit Leib und Seele Lehrerin gewesen“, die darauf hindeutet, dass die Schule für sie Erfüllung bedeutete, und sie darin aufging. Am Ende des Interviews kristallisiert sich der Lehrerinnenberuf als ein schon als Kind von ihr gehegter Berufswunsch klar heraus. Die Lehrerin begründet diesen Wunsch oder besser diese Berufung, damit, dass sie „immer eine [war] de olles dirigiert und gelenkt hot“,³³⁹ sie führt ihre Berufswahl also auf ihren Charakter und ihre Rolle als jüngste unter den Geschwistern zurück. Im Interview wird deutlich, dass sie in ihrer Entscheidung Lehrerin zu werden nie geschwankt, und sie diese auch nicht bereut hat. Sie streicht sogar hervor, dass sie ihren Beruf auch deshalb so möge, da er sehr gut mit einer Familie zu verknüpfen sei, vor allem auch wegen der langen Sommerferien, die sie mit ihren Kindern besonders genießen konnte.

Schwierigkeiten gab es allerdings bei der Einschulung ihres Sohnes, der durch einen unglücklichen Zufall für drei Jahre in ihrer Klasse landete. An dieser Stelle der Erzählung kommt das persönliche Erleben der Lehrerin zum Vorschein, die sehr darunter litt, dass weder der Vorgesetzte noch eine/einer ihrer Kolleginnen und Kollegen ihr in dieser Situation entgegenkam. Wahrscheinlich war es für die berufstätige

³³⁹ Transkription Frau Salzburg, S. 16.

Mutter organisatorisch von Vorteil, ihre Kinder in die „eigene“ Schule zu schicken. Auf alle Fälle hat sie dieses Ereignis sehr aufgebracht, und es gehört zu den dunkleren Kapiteln ihrer Schullaufbahn.

Frau Salzburg beteuert, dass sie in den Zeiten ihrer Schwangerschaften ihren Babybauch, so gut es ging, versteckte, und dass es in der Schule tabu war, über Sexualität oder Schwangerschaft zu reden. Mit Verwunderung erzählt sie von Kindern, die noch an den Storch glaubten und anlässlich ihrer Schwangerschaft von ihr persönlich aufgeklärt wurden. Inspektor Waldner stattete ihr – nach Frau Salzburgs Darstellungen wohl wissend, dass die Geburt bald bevorstand – drei Wochen vor der Geburt einen Klassenbesuch ab. Die werdende Mutter empfand den Zeitpunkt dieses Besuchs als unpassend. Auch hier wird das persönliche Erleben der Lehrerin deutlich, die einen Besuch der Inspektorin gerade in den letzten Unterrichtstagen vor der Karenzierung, die ohnehin anstrengend waren, aus der Fassung brachte.

Nicht nur Frau Salzburg, sondern auch andere verheiratete und in den 1950er Jahren berufstätige Lehrerinnen erzählen, dass es damals ein Leichtes war, ein Kindermädchen zu bekommen, das im Haus wohnte und für Kost und Logis die Kinder betreute und den Haushalt führte. Die Aufgaben waren genau verteilt, und so konnte Frau Salzburg beruhigt ihrer Arbeit nachgehen und auch die nachmittäglichen Konferenzen besuchen, ohne die Kinder unbeaufsichtigt zu Hause zu lassen. Zum reibungslosen Ablauf des Alltags trug nicht zuletzt der Umstand bei, dass ihre Kinder dieselbe Schule besuchten, an der sie unterrichtete, was aber – wie oben beschrieben – nicht nur positive Seiten hatte.

Über ledige Lehrerinnen in ihrem Umfeld berichtet Frau Salzburg nichts, es wäre interessant, ob diese aus ihrer Sicht eine andere Stellung innerhalb des Kollegiums innehatten.

Sehr dominant ist das kollektive „Wir“, das von der Lehrerin nie klar definiert wird, aber mit Sicherheit auf die Gemeinschaft der Lehrerinnen zu beziehen ist, die auch in der Pension immer noch lebendig geblieben ist. Der oftmalige Gebrauch des Personalpronomens in der Mehrzahl, wenn sie von sich selbst und ihren Erlebnissen und Begebenheiten in der Schule erzählt, deutet darauf hin, dass sie vieles zusammen mit ihren Kolleginnen, weniger mit den Kollegen, erlebt und geteilt hat. Der gemeinsame Bildungsweg in Salzburg, die gemeinsamen oft bangen Jahre weit weg von der Heimat und die darauf folgende Berufskarriere hatte sie zusammengeschweißt. Sie zeigt sich selbst verwundert darüber, dass diese Bande immer noch fortbestehen.

Wie oben schon beschrieben berichtet Frau Salzburg über die Kontakte mit Kollegen und Kolleginnen nur Gutes, abgesehen von der Italienischlehrerin, die ihre Klasse vernachlässigt habe. Nicht immer war sie jedoch damit einverstanden, dass ihre männlichen Kollegen sich weigerten, erste Klassen zu übernehmen, und sie streicht die Leistungen eines Kollegen heraus, der sowohl in der ersten Klasse anfing, als auch hundertprozentig für die Schule lebte. Frau Salzburg berichtet, dass eine männliche Lehrper-

son mit seinem Gehalt nur sehr schwer eine Familie ernähren konnte, tadelt es aber gleichzeitig, wenn ein Lehrer neben seinem Beruf noch anderen Tätigkeiten nachgegangen ist.

Nur auf meine Frage hin erzählt Frau Salzburg über ihre vorgesetzten Direktorinnen und Direktoren und hebt besonders eine unter ihnen hervor, mit der sie besonders gut ausgekommen ist. Auch außerhalb der Schule haben sich LehrerInnen mit der Direktorin getroffen und Feste gefeiert. Vorherrschend jedoch sind die Begegnungen mit der Inspektorin Waldner, deren Besuche sie immer wieder in große Aufregung versetzten, und die sie als streng beschreibt. Waldner scheint *die* Instanz für Schulangelegenheiten gewesen zu sein und vielen der Junglehrerinnen größten Respekt eingeflößt zu haben. Hatte eine Lehrerin aber bei mehreren Klassenbesuchen ihr Können bewiesen, hatte sie nichts mehr zu befürchten.

Frau Salzburgs Verhältnis zu ihren Schülerinnen und Schülern entpuppt sich im Interview als ein sehr herzliches. Oft hat die Lehrerin Bubenklassen übernommen, und sie gibt im Interview einige der Bubenstreiche zum besten. Die Leistungen ihrer Schützlinge lagen ihr sehr am Herzen, und sie freut sich immer darüber, wenn sie es mit einer Klasse weit gebracht hatte. Allerdings erzählt sie nichts über Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern außerhalb der Schule oder nach Schulabschluss.

Ehrenamtliche Tätigkeiten oder zusätzliche Tätigkeiten neben dem Schulbetrieb hat Frau Salzburg keine übernommen, zu intensiv waren ihre Aufgaben als dreifache Mutter. Lediglich für den KSL hat sie Lehrerfahrten organisiert.

Über die Unterrichtsmethoden berichtet Frau Salzburg wenig, etwa dass sie die Kinder nicht einfach nur von der Tafel abschreiben ließ, sondern den Satz vorlesen ließ, ihn dann löschte, und die Kinder den Satz aus dem Kopf ins Heft schreiben mussten. Sie erwähnt, dass man anfangs alles an die Tafel schreiben musste, vermutlich deshalb, weil keine Schulbücher vorhanden waren. Im Unterschied zu heute wurde penibel auf die Schönschreibung geachtet.

Wie weiter oben schon ausgeführt, unterrichtete Frau Salzburg nach ihrer Pensionierung fast ausschließlich Kinder aus der Verwandtschaft, wobei sie häufig Nachhilfe über Mittelschulstoff gab. Später beschränkt sich ihre Tätigkeit auf die Betreuung ihrer eigenen Enkelkinder.

Frau Salzburg vermittelt in dem Interview, dass ihr Leben zu ihrer Zufriedenheit verläuft und verlief. Ihr kam die Situation jener Zeit sehr entgegen, da ihr und ihren Kolleginnen als den ersten Lehrerinnen mit Matura in den Nachkriegsmonaten und -jahren viele Türen offen standen. Nie hat Frau Salzburg weit weg von ihrer Heimatstadt Bozen arbeiten müssen, sie unterrichtete in der Umgebung von Bozen und in der Stadt selbst. Das ist für eine Junglehrerin der Nachkriegszeit außergewöhnlich.

Es ist anzunehmen, dass in einer Stadt wie Bozen, wo alle Fäden zusammenliefen, Informationen effektiver und schneller flossen als in ländlichen Gebieten. Frau Salzburgs Schulkarriere scheint von ihrer ersten Stelle bis zur Pensionierung nach Wunsch verlaufen zu sein.

Auch die Kinderbetreuung arrangierte die Boznerin gut: Die Möglichkeit, ein Kindermädchen ins Haus zu nehmen, die günstigen Abstände zwischen den drei Schwangerschaften, die Abstimmung zwischen ihren Stundenplänen und denen ihrer Kinder ermöglichten einen reibungslosen Ablauf. Es kann durchaus sein, dass aufgrund der Zeitbegrenzung, der das Interview unterlag, wichtige Aspekte nicht zur Sprache gekommen sind.

Frau Salzburg gibt an, dass der Beruf der Lehrerin ein sehr anstrengender sei, der ihr viel abverlangt habe. Es kommt im Interview aber klar heraus, mit wie viel Idealismus sie ihre schulischen Aufgaben verfolgt hat. Frau Salzburg gehört zu den Lehrerinnen, die es geschafft haben, Familien- und Berufsleben so miteinander zu verbinden, dass sie es als überaus positiv empfinden konnte.

5.9. Zusammenschau

In diesem Abschnitt möchte ich die Ergebnisse der einzelnen Interviews zusammenfassen. Geringe Unterschiede ließen sich zwischen dem städtischen und dem ländlichen Bereich ausmachen. Am Land gab es sicher eine größere Anzahl an Hilfslehrerinnen, und es gestaltete sich für diese schwieriger, die Ausbildung zur Lehrerin zu absolvieren. Dies zeigte sich auch in einem der weiteren Interviews, und zwar in dem, das ich mit einer Lehrerin aus Innichen geführt habe. Der Zusammenhalt unter den Kolleginnen und Kollegen schien am Land stärker gewesen zu sein, und das Verhältnis unter der LehrerInnenschaft wurde oftmals als sehr viel geselliger und unterhaltsamer beschrieben als in der Stadt. Auffallend ist auch, dass Schwierigkeiten mit Vorgesetzten in ausgeprägterer Form am Land gegeben waren. Am größten sind die Unterschiede zwischen den Arbeitserfahrungen lediger und verheirateter Lehrerinnen. Manchmal entsteht der Eindruck, als handle es sich um zwei unterschiedliche Berufe. Dazu weiter unten mehr.

Die Erfahrungen italienisch- und deutschsprachiger Lehrerinnen weisen einige Parallelen auf: Für beide Sprachgruppen galten dieselben Gesetze, die Verwaltung war dieselbe, Gemeinsamkeiten gab es auch in den Arbeitserfahrungen bedingt durch die spezifische Situation in Südtirol und andere mehr. Wie sich auch in der SIM beobachten ließ, ist die Arbeitshaltung und das Arbeitsklima im italienischsprachigen Kontext emotional geprägt, während im deutschsprachigen Umfeld der moralische Tenor vorherrscht. Sehr unterschiedlich sind die einzelnen Ausbildungswege der sechs Lehrerinnen: In Orvieto, Salzburg, Meran, Bozen und Trient haben die Lehrerinnen ihre Ausbildung absolviert und waren teilweise faschistischen oder nationalsozialistischen Einflüssen ausgesetzt. Eine Lehrerin erhielt das Diplom während

des Krieges, ohne eine Prüfung abzulegen, eine andere musste sich den Abschluss in Form einer berufsbegleitende Ausbildung hart erkämpfen.

Auf die wichtigsten Punkte möchte ich im Einzelnen noch näher eingehen. Folgende Divergenzen boten Konfliktpotential bei Beziehungen zwischen Kolleginnen und Kollegen: Mangelhafte Erfüllung der Unterrichts- und Betreuungspflicht durch italienischsprachige Lehrpersonen, Betreuungsverweigerung der ersten drei Schulstufen durch männliche Lehrpersonen, Abwesenheit verheirateter Lehrpersonen aus familiären Gründen, einseitige Belastung lediger Lehrpersonen mit zusätzlichen Agenden an den Schulen, Unverlässlichkeit und Unpünktlichkeit italienischsprachiger Lehrpersonen, Vorteile älterer Lehrkräfte bei den Klasseneinteilungen, nicht vorhandene Kollegialität älterer Lehrkräfte in der unmittelbaren Nachkriegszeit, Bevorzugung der Berufslehrerinnen gegenüber den Hilfslehrerinnen bei Klassenzuteilungen. Beziehungen zu Kollegen und Kolleginnen außerhalb der Dienstzeiten waren bei ledigen Lehrerinnen durchaus an der Tagesordnung. Regelmäßig, oft oder nur hin und wieder trafen die ledigen Lehrerinnen Kollegen und Kolleginnen auch in ihrer Freizeit. Bei den verheirateten Lehrerinnen gehen die zeitlichen Angaben von nie bis manchmal.

Es ist erstaunlich, dass bis auf die oben genannten Punkte die Beziehungen zwischen den beiden Sprachgruppen unter den Lehrpersonen als harmonisch, unproblematisch und sogar bereichernd beschrieben werden. Auch das Zusammenleben von Lehrerinnen verschiedener Sprachgruppen erwies sich nicht nur im Fall von Signora Gais als unkompliziert, sondern es wurde auch von Frau Ahornach als bereichernde Erfahrung beschrieben.

Gut funktionierende außerschulische Zusammenarbeit und freundschaftliche Hilfestellungen zwischen den beiden Sprachgruppen ließen sich auch bei Signora Castelrotto und Signora Montagna beobachten. Bei ihnen spielten auch die freundschaftlichen Kontakte zur deutschsprachigen Bevölkerung eine Rolle.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Beziehungen zu Kolleginnen und Kollegen größtenteils als harmonisch und unproblematisch dargestellt werden, während die Beziehungen zu den Vorgesetzten die Arbeitserfahrungen der Lehrerin der Nachkriegszeit negativ prägen konnten.

Von den italienisch- und deutschsprachigen Lehrerinnen wurden die Direktoren der unmittelbaren Nachkriegszeit zwar als kompetent, aber zugleich diktatorisch, ungerecht und in ihrem Handeln teilweise sehr willkürlich charakterisiert. Es waren Vorgesetzte, von denen eine große Macht ausging, es waren Direktoren, die ihre MitarbeiterInnen bewerteten, von denen jedoch keine Unterstützung oder Hilfestellung ausging. Menschlich, gerecht, kompetent, freundschaftlich, hilfsbereit usw. – diese Attribute wurden von den sechs Lehrerinnen den Direktoren der späten 1960er und 1970er Jahre zugeordnet. Die große Kluft zwischen der Lehrkraft und dem Vorgesetzten wird von einer freundschaftlichen respektvollen Arbeitsbeziehung ersetzt.

Für die deutschsprachigen Lehrerinnen zählte auch Frau Inspektor Luise Waldner zu den gefürchteten respekteinflößenden Vorgesetzten. Die ehemalige Lehrerin gehörte zu jener Generation von Lehrkräften, die schon während des Faschismus unterrichtet hatten. Dementsprechend groß war der Altersunterschied zur „neuen“ Lehrerinnengeneration, die unmittelbar nach dem Krieg ins Berufsleben trat. Luise Walders Haltung dem Familienstand der Lehrerinnen gegenüber scheint gespalten zu sein: Sie war selbst ledig und nach den Aussagen der Lehrerinnen eine Person mit großem Idealismus. Von den ledigen Lehrerinnen scheint sie auf der einen Seite grenzenlosen Einsatz für die Schule verlangt zu haben. Auf der anderen Seite entstand der Eindruck, dass Waldner verheirateten Lehrerinnen wegen ihres Mutter-Seins eine größere Wertschätzung entgegenbrachte und ihnen des öfteren den einen oder anderen Vorteil verschaffte. Es sei hier an folgende Aussage Waldners erinnert: Die besten Lehrerinnen seien immer noch die Mütter.

Die Beziehungen zu den eigenen SchülerInnen gestalteten sich bei den beiden Frauen mit Kindern zwar freundschaftlich und herzlich, aber lange nicht so intensiv wie bei den kinderlosen Frauen. Diese erzählen von bedürftigeren Kindern, denen sie besonders viel Aufmerksamkeit schenkten, die bis hin zu materieller Unterstützung reichen konnte. Zu diesen Kindern bauten sie teilweise sehr innige Beziehungen auf. Dieses Phänomen erinnert mich an Artikel in der SIM, wo reihenweise über Lehrerinnen berichtet wird, die arme und kranke Kindern tatkräftig unterstützen. Nicht bei allen kinderlosen Frauen begegnet jedoch diese mütterliche Art des Umgangs mit den Kindern. Signora Gais zum Beispiel scheint eine klare Grenze gezogen zu haben zwischen ihrem Privatleben und ihrem Beruf. Sie berichtet zumindest nicht über außergewöhnliche oder besondere Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern. Bei verheirateten Frauen war die Trennung von Privatleben und Beruf allein schon aus Zeitgründen gezwungenermaßen vorhanden, während bei ledigen Frauen die beiden Bereiche oft ineinander flossen. Zwei der ledigen Frauen halten die Beziehungen zu ehemaligen Schülerinnen und Schülern auch in der Pension noch sehr lebendig: Oft trifft man sich zum Pizza Essen oder unternimmt kleine Ausflüge.

Es liegt auf der Hand, dass das Ausmaß an Freizeitbeschäftigungen und ehrenamtlichen Tätigkeiten bei den ledigen Lehrerinnen größer war als bei den beiden Lehrerinnen mit Kindern. Diese gaben an, sich ausschließlich um Schule und Familie gekümmert zu haben und berichten, dass darüber hinausgehende Aktivitäten damit nicht vereinbar waren.

Besonders ledige Lehrerinnen berichten sehr ausführlich über die von ihnen angewendeten und abgelehnten Unterrichtsmethoden, reflektieren über Vor- und Nachteile und erzählen, wie sie diese im Unterricht umgesetzt haben. Sie beschreiben auch die spärlich vorhandenen Schulbücher und Unterrichtsmaterialien. Auf diesen Themenbereich wird von den beiden verheirateten Lehrerinnen wenig oder gar nicht eingegangen.

Besonders interessant sind die Ergebnisse in Hinblick auf Ehe, Familie und Mutterschaft, einem der zentralen Aspekte im thematischen Kontext dieser Diplomarbeit: Die Entscheidung zu heiraten oder ledig zu bleiben wurde bei keiner der Lehrerinnen vom Lehrberuf beeinflusst. Die beiden verheirateten Frauen meinen im Rückblick, dass der Lehrberuf damals ein sehr familienfreundlicher Beruf war, und dass sie beides genießen konnten. Die ledigen Lehrerinnen drückten oft Zweifel gegenüber Lehrerinnen mit Familie aus, da diese sich zum Beispiel im Krankheitsfall eines Kindes nicht voll und ganz für die Schule einsetzen konnten. Oft musste für eine Lehrerin mit Kindern eingesprungen werden. Sowohl ledige als auch verheiratete Frauen sind von ihrem jeweiligen Familienstand im Bezug auf den Lehrberuf überzeugt. Es habe damals unter den Lehrerinnen den Trend gegeben, ledig zu bleiben, berichteten einige Lehrerinnen unabhängig voneinander. Das Konzept der berufstätigen Mutter schien daneben aber durchaus und sogar stark präsent zu sein, was nicht nur aus den Interviews mit den beiden verheirateten Lehrerinnen hervorgeht, sondern auch aus den Gesprächen mit den ledigen Lehrerinnen. In der Lehrer Zeitung hingegen bleibt das Bild der verheirateten Lehrerin praktisch ausgeblendet. Den Interviews kann ich entnehmen, dass die ledigen und die verheirateten Lehrerinnen im Berufsalltag nicht ganz gleichberechtigt nebeneinander stehen: Die Bevorzugung von verheirateten Lehrerinnen einerseits und die von ledigen Lehrerinnen oft erwarteten unentgeltlichen Mehrleistungen für die Schule andererseits waren immer wieder Thema – ein Ergebnis, das sich ausgehend vom Zeitungsvergleich nicht erahnen ließ. Dass zwischen dem Ledig- und Verheiratet-Sein von Lehrerinnen eine Grenze verlief, zeigt sich hier eindeutig und die damit verbundenen Probleme werden im Arbeitsalltag, bei Konferenzen und Besprechungen auch offen thematisiert. Allerdings gewinnt man den Eindruck, dass dieses Phänomen stärker im deutschsprachigen Kontext vorhanden ist. Aber auch im italienischsprachigen Bereich wurde dieses Konfliktpotential in Zusammenhang mit der Arbeitsaufteilung angesprochen, allerdings äußert es sich eher unter KollegInnen als zwischen KollegInnen und Vorgesetzten. Ganz im Gegensatz dazu stehen die deutschsprachigen Vorgesetzten: Aus der Sicht der Interviewten werden sie zu den Akteuren der Ungleichbehandlung von ledigen und verheirateten Lehrerinnen.

6. Schlusswort

Als nicht zutreffend erwies sich die Annahme, der Lehrerinnen-Zölibat sei als ungeschriebenes Gesetz auch in der Nachkriegszeit noch präsent. Viele der Lehrerinnen können sich zwar daran erinnern und wurden teilweise selbst von zölibatär lebenden Frauen unterrichtet, betrachten das Phänomen aber als etwas Vergangenes und Abgeschlossenes.

Es zeigte sich jedoch, dass Unterschiede zwischen dem italienischen- und dem deutschsprachigen Kulturbereich im Bezug auf das Verhältnis von Ehe, Familie, Mutterschaft und Beruf durchaus festzustellen sind. Diesbezüglich haben sich zwischen den Ergebnissen des Zeitschriftenvergleichs und der Analysen der Interviews Parallelen ergeben. Sowohl in den Zeitschriften als auch in den Interviews wurde die Grenze zwischen Ledig- und Verheiratet-Sein im deutschsprachigen Kulturbereich klarer und eindeutiger gezogen als im italienischsprachigen. In den Artikeln der *Scuola italiana moderna* wird dies durch die breite Präsenz sowohl lediger als auch verheirateter Lehrerinnen sichtbar im Gegensatz zur *Lehrer Zeitung*, in der die verheiratete Lehrerin, wenn überhaupt, nur marginal vertreten ist. In den Interviews kommt dies in der Thematisierung von ungleicher Behandlung lediger und verheirateter Lehrerinnen durch Vorgesetzte zum Ausdruck.

Leider war es mir nicht möglich, Statistiken aus den 1950er Jahren ausfindig zu machen, aus denen die Anzahl der verheirateten und ledigen deutsch- und italienischsprachigen Lehrerinnen und Lehrer klar hervorgeht. Zwar ist auch die Statistik von 1961 sehr aussagekräftig und vermag die zentrale These dieser Arbeit, dass die Anzahl verheirateter Lehrerinnen unter den deutschsprachigen niedriger war als unter den italienischsprachigen, zu stützen. Sie erfasst den in Frage stehenden Zeitraum aber nicht ausreichend.

Durch die Analyse der Interviews konnte Einblick in die Arbeitswelt von Volksschullehrerinnen in der Nachkriegszeit gewonnen werden. Der Vergleich der Ergebnisse in der Zusammenschau macht deutlich, dass die Unterschiede der Arbeitserfahrungen zwischen ledigen und verheirateten Lehrerinnen immens sind. Auch zwischen den beiden Kulturbereichen gehen die Erfahrungen teilweise auseinander. Gering sind jedoch die Unterschiede zwischen den Ergebnissen aus dem städtischen und dem ländlichen Raum.

So gut wie gar nicht, und dies ist gerade für die 1950er Jahre in Südtirol ein sehr überraschendes Ergebnis, wurden Konflikte mit der jeweils anderen Sprachgruppe im schulischen Umfeld erwähnt. Das Verhältnis zwischen den italienischsprachigen oder deutschsprachigen KollegInnen wurde als problemlos, harmonisch und bereichernd beschrieben. Herausragendes Beispiel ist diesbezüglich das jahrzehntelange Zusammenleben zweier Lehrerinnen verschiedener Sprachgruppen.

An weiterführenden Perspektiven ist die Aufarbeitung der doch sehr spezifischen Pensions- und auch der Karenzgesetzgebung der Nachkriegszeit zu nennen, die im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet

werden konnte, die aber gerade in Hinblick auf Erwerbsbiografien von Frauen sehr lohnend sein könnte. Eine das Schulwesen der Nachkriegszeit prägende Persönlichkeit, die in den Interviews sehr häufig genannt wird, war Frau Inspektor Luise Waldner. Im Südtiroler Landesarchiv liegt ihr Nachlass. Dessen Bearbeitung könnte in Zusammenhang mit einer ganzen Reihe von Fragestellungen und Themen – vom Aufbau der deutschsprachigen Volksschulen nach 1945 bis zu den Bedingungen einer ungewöhnlichen Frauenkarriere – sehr spannend sein.

Anhang

	Italienisch	Deutsch	Ladinisch	Insgesamt
M	184	431	46	668
W	458	741	46	1.263
Gesamt	642	1.171	92	1.931

Südtiroler Volkszählung 1951. Berufstätige. Lehrberufe insgesamt. Südtiroler Landesarchiv. Referat „S“ (Tiroler Landesregierung), 177.

	Ledig		Verheiratet		Verw.,gesch. unbek.	
	W	M	W	M	W	M
Deutsch	600	238	127	196	27	10
Italienisch	274	66	177	104		3

Wohnbevölkerung – Berufstätige in Südtirol nach sozialer Stellung, Berufsklassen, Familienstand, Geschlecht, Volkszugehörigkeit und Altersgruppen. Lehrberufe 18. September 1961. Südtiroler Landesarchiv, Referat „S“ (Tiroler Landesregierung), 624.

	M	W	Gesamt	%M	%W
Südtirol	107.997	38.375	146.372	73,78%	26,22%
Trentino	125.311	33.078	158.389	79,12%	20,88%
Italien	14,663 Mio	4,9139 Mio	19,577 Mio	74,90%	25,10%
Schweiz	1,515 Mio	640.400	2,155 Mio	70,29	29,71%

Gliederung der Bevölkerung nach Eigenschaften und Merkmalen. Gliederung nach wirtschaftlichen und sozialen Merkmalen. Wirtschaftliche Stellung (Frauenarbeit) 1951. Südtiroler Landesarchiv, Referat „S“ (Tiroler Landesregierung), 496.

Lehrer Zeitung

ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

Nr. 18

15. September

Jahrgang 1951

Von der Gemeinschaft der Lehrer.

Es ist heute gar nicht so leicht, von der Gemeinschaft zu reden. Man muß wirklich selbst in der Gemeinschaft leben; man muß darin sich vom Herzen gestreut haben im liebenden Verkehr mit den Mitgenossen; aber ebenso muß man auch den Stachel der Gemeinschaft gespürt haben, so daß einem die Tränen gekommen sind in bitterer Not — und im Zorn. Ja, dann kann und darf man von der Gemeinschaft reden. Wenn wir unsere Zeit recht verstehen, dann dürfen wir sagen, wir befinden uns zwischen zwei Mühlsteinen! Beide reiben an uns. Die Individualität und die Gemeinschaft. Es scheint, daß jeder gar nicht anders kann, als auf sich selbst stehen. Und doch spürt jeder, wie sehr er mit den Amtskollegen verwachsen ist. Täglich streckt er die Hände aus nach seinen lieben Berufskollegen, damit sie ihm helfen, ihn schützen und stützen. Und wieder suchen wir abzustößen im Stolz und in unserer Mündigkeit: die Idee der Persönlichkeit läßt uns nicht mehr los. Selbst wenn wir es täglich erfahren, daß die Wurzeln unserer Kraft und unseres Erfolges in der Gemeinschaft liegen! Das ist etwas ganz Merkwürdiges. Aber ebenso stamenswert ist es auch, wenn die Lehrkräfte an einer Schule oder auch im Verein aneinander vorbeigehen und vorbeisehen, als ob keiner den anderen etwas angehe, bei aller Höflichkeit und Freundlichkeit.

Da wird es wohl einmal gut sein, über diesen Punkt nachzudenken. Im Tiefsten liegt uns Menschen ja die Gemeinschaft: wir sind wirklich keine Eremiten und unser Beruf führt uns mitten in das Volk hinein — hinein in die Jugend, zu den Unwissenden und Un-erzogenen. Wir wollen in dieser Stunde nicht unseren borstigen individualistischen Gefühlen Aufmerksamkeit schenken, sondern uns lösen aus aller Verkämpfung und uns frei machen aus aller Einengung.

Wir wollen über diesen ernststen und höchst wichtigen Punkt kein „System machen“ — wir denken hier ganz konkret. Hier soll einmal **Kopf und Herz** angesprochen werden.

Das neue Schuljahr solle den Namen tragen: **Konfordia!** So sollte es eigentlich schon nicht sein: die Junggruppe, die Altgruppe. — Gewiß werden sich die Junglehrer zusammenfinden und die Älteren auch; das ist recht so. Aber, wo es um das Kind geht, um die Schulanliegen, da gibts nur **eine Gemeinschaft**, die Gemeinschaft der Lehrkräfte — die Grauen und Weissen, die Blonden und Schwarzen — alle: „**ein Herz und eine Seele!**“

Ein Herz und eine Seele? Kann man das verlangen? — Das wäre das Ideal. Aber Ideale gehen manchen „auf die Nerven“ — man kann sie nie erreichen. Aber die wohlwollende gemeinsame Zusammenarbeit, das gegenseitige Verstehen und Helfen — das kann man schon erreichen, wenn auch mit Opfern — ja gerade mit Opfern! Wir müssen den Lehrerstand einmal ganz fassen: er ist eine Macht in der menschlichen Kultur! Und weil die Lehrkräfte auch wirklich etwas sind, so verlangt diese hervorragende Bedeutung auch ihren persönlichen Einsatz für ihre große Aufgabe. Wir lieben die Junglehrer und -lehrerinnen und hoffen, daß sie alle mithelfen, eine schönere Zukunft zu bauen. Sie haben ja noch frische Kräfte, Lebensenergie und optimistische Einstellung.

Zweck und Ziel unserer Gemeinschaft.

Heute geht es ja gar nicht bloß darum, daß die Lehrkräfte einer Schule, einer Anstalt oft beisammen sind, um in dieser Arbeits- und Aussprachgemeinschaft pädagogische und methodische Fragen zu besprechen und sich

129

SCUOLA ITALIANA MODERNA

ANNO LXII - N. 4

30 NOVEMBRE 1952

Per l'unità della famiglia magistrale

A proposito di un libro riguardante la storia delle associazioni magistrali in Italia, Maria Magnocavallo ha indirizzato al direttore di Scuola Italiana Moderna uno scritto in cui la nostra prima redattrice rileva e documenta non poche verità storiche dall'Autore sottaciute e parecchie circostanze non bene precisate in cui si maturarono fatti molto importanti nel libro ricordati.

Nello scritto, che pubblichiamo integralmente, come lettera aperta al direttore, Maria Magnocavallo, come facilmente i lettori potranno notare, difende con un amore di verità e di giustizia che si riflette anche nella forma oggettiva e serena, "chi con lei ha lavorato perchè Dio tornasse rispettato e amato nella Scuola"; ella difende cioè tutto un passato di coraggiosa e nobile difesa degli stessi principi per i quali la nostra Rivista fu fondata e vive.

Ci augureremmo che il colloquio tra l'Autore del libro e la nostra Redattrice si componesse in una visione storica della verità e in un sereno giudizio su un cinquantennio non inglorioso nè sterile di lotte sostenute dai maestri italiani per la elevazione della scuola, attraverso l'affermazione dei loro giusti diritti.

Vorremmo questo, quale attestazione della capacità dei maestri di mantenersi in quell'atmosfera di valori spirituali e in quelle forme di delicato rispetto per le persone che si addicono agli educatori, e lo vorremmo non solo nei riguardi del passato, ma pure per il presente e l'avvenire della Scuola, che è presidio dell'unità morale della Nazione.

Invece lo spirito laicista che purtroppo nel libro ha offuscato la rievocazione storica, inducendo l'Autore a disconoscere la valorosa e precorritrice opera della "Tommaso", è il medesimo che pervade il movimento di alcuni gruppi e periodici, che con anacronistici atteggiamenti disorientano specialmente i giovani, con grave offesa alla concezione cristiana dell'educazione e della scuola e quindi della unità spirituale della famiglia magistrale, che deve essere invece, oggi più che mai, strenuamente promossa.

Di tale spirito crediamo immune l'articolo direttoriale dell'ultimo numero dei Diritti della Scuola, per l'onestà di chi ha scritto. Tuttavia il miraggio di una onnicomprensiva unità sindacale, come non permette all'Autore di valutare la reale proporzione delle forze, così gli impedisce di scorgere sotto le sigle di fantomatiche associazioni sindacali, l'insidia laicista.

All'articolo di fondo dei Diritti della Scuola risponde, per competenza, il Segretario del Sindacato Nazionale della Scuola Elementare, Antonio Da Villa.

Facciamo nostre, naturalmente, tutte le tesi contenute nella risposta dell'amico Da Villa senza per questo pregiudicare i nostri cordiali rapporti personali con il collega Tona, che veniamo sempre ossequioso a quella libera discussione dei problemi scolastici e sindacali, indispensabile al progresso del pensiero e delle istituzioni.

Reverendissimo Monsignore,

ho letto attentamente il volume *Cinquant'anni di battaglie scolastiche* di Luigi Cremaschi e mi permetto di far note a Lei le mie impressioni.

Nessun desiderio di polemica, mi muove a scriverle: solo un dovere di giustizia. In omaggio alla verità e perchè nessuno sia tratto in errore, vogli'ò farLe noto quanto da tutti è necessario sia conosciuto.

Che i promotori del movimento per l'Unione Magistrale Nazionale meritino lode, non io lo contesterò. Le condizioni della scuola e dei maestri prima della istituzione della U.M.N. erano realmente dolorose sotto ogni aspetto: nè gli isolati reclami dei singoli gruppi magistrali ebbero mai forza di indurre il governo a provvedere alle dure esigenze. Merito vero, quindi, lo affermo, ebbero i generosi che, riconosciuta la necessità di raccogliere in un'unica associazione le sparse file dei Maestri, si sbarbarono al non facile lavoro di persuasione e di organizzazione. Nè onesto sarebbe negare che le prime battaglie, molto difficili e faticose, giurarono a richiamare l'attenzione del governo e dei cittadini sui gravi

problemi scolastici ed economici, fino allora dimenticati, o meglio, creduti non degni di speciale studio, nè meritevoli di conseguenti provvedimenti.

La massa dei maestri rispose all'appello: l'U. M. N. sorse con l'adesione della grande maggioranza dei maestri, nei quali si faceva strada la convinzione che, solo l'unità di intenti nella lotta, che si voleva ingaggiare, poteva aver ragione dell'apatia del governo e dell'indifferenza del popolo per la causa della scuola, e per le condizioni della classe magistrale.

L'«Unione» dei maestri

Nè giusto sarebbe negare che i primi anni di vita dell'U. M. N. furono anni difficili, ma ricchi di buoni risultati.

L'assicurazione di assoluto rispetto, per le convinzioni dei singoli, su cui i dirigenti impostavano il lavoro, fu la ragione prima della adesione della grande maggioranza dei maestri, anche di quelli che pur volendo la difesa della scuola e della classe, non avrebbero mai pensato a posporre, a quegli interessi, la loro coscienza di credenti e di italiani. Restarono quindi a parte solo i pigri, gli indifferenti ed al-

Abb. 2: Titelblatt Scuola italiana moderna, 30. November 1952

**NO
GRAZIE**



*nessun
esperimento quando
si tratta della mia
bambina!*

Se volete essere sicuri di avere una conserva
di frutta viva, fresca, sana, matura, esigete
che il vostro fornitore vi dia la

CONFETTURA CIRIO

garantita da un nome famoso nel mondo.

Non fate esperimenti.

Non accettate sostituzioni.

La Società Cirio non adopera frutta "casca", o setacciata, non adopera frutta scioforata.

Come natura crea, Cirio conserva

Abb. 3: Werbeinserat der Scuola italiana moderna, 1. Dezember 1950

*Fuori
nevica :*

La famiglia è
tutta riunita intorno alla
tavola, quand' ecco uno dei
familiari si leva la giacca.
- Ma che cosa fai?, gli gridano gli altri,
sei matto? Non siamo in Agosto!

- Che volete, quando vedo
sulla Pasta Cirio "vera Napoli",
la salsa **SUPER-CIRIO** rossa
e fragrante, come se i pomi-
doro fossero stati appena colti,
mi par d'essere in
Agosto!

**DUE
INSEPARABILI:
SUPER - CIRIO
e PASTA CIRIO
"vera Napoli,"**



DALMONTE

Abb. 4: Werbeinserat der Scuola italiana moderna, 31. Jänner 1952

TRA NOI E LA CASA

Motivi nuziali



La sposa in abito di pesante seta azzurro-nero con largo sfondo di pieghe.

L'anello

La forma tradizionale lascia, alta un paio di millimetri, già care alle nostre mamme, è sempre la preferita. Ad ogni modo la scelta, che deve essere fatta di comune accordo tra gli sposi, uguale per ambedue, può variare: esile cerchietto, fascia a ceselli, nell'interno data e nomi. Ad acquistare entrambi gli anelli deve pensarci lo sposo.

Molto gentile è l'usanza ancora viva tra il popolo d'andare assieme, accompagnati dall'una o dall'altra madre, ad acquistare « gli ori » per la sposa. Passa anche nelle vite più umili come un barbaglio festoso: quel di la sposa anche più semplice ha un non so che di regale.

Abiti per cerimonia

La sposa avvolta nel casto fulgore del velo e dell'abito bianco, è dolcemente bella, commovente e veneranda. Abito accollatissimo di merletto, di tulle, di rasatello di cotone, di San Gallo, in mano, autocollato di velo, il mazzo che lo sposo le ha inviato proprio la mattina solenne; fiori d'arancio, muglietti... Lo sposo è in doppio petto blu o grigio scurissimo; nere le calze e le scarpe, bianca la camicia di seta bianca argentea la cravatta, grigi di pelle scamosciati i guanti. La sposa che rinuncia alla poesia del bianco, può essere

molto elegante in abito a giacca di gabardine tra verde e grigio, o verde foglia d'olivo, camicetta di seta bianca, cappello a cuffietta, scarpine a tacco medio, borsa rigida, color biondo.

Scelta dei testimoni

Di solito sono quattro, due per ognuno degli sposi; ma possono bastare anche solo due. Ai testimoni si chiede di assumere il delicato ufficio almeno una ventina di giorni prima delle nozze.

Le bomboniere

Siano scelte con buon gusto: piattelli e piccole coppe di ceramica fiorata, fragili coppe di vetro di Murano, ciotoline di pesante cristallo, piattini d'argento con il monogramma degli sposi. Si può sostituire le bomboniere con lievi fazzoletti che portino stampati i nomi degli sposi o una veduta del luogo in cui si sono conosciuti; si annodano con garbo, a sacchetti graziosi. La spesa delle bomboniere e dei confetti tocca alla sposa. Essa manda le bomboniere il giorno delle nozze a chi le ha fatto un regalo.

Le partecipazioni

Cartoncino Bristol bianco, rettangolare, piegato in due come un

libro, litografato in semplice corsivo inglese, niente fantasie, sempre di cattivo gusto. Internamente, sulla facciata destra l'annuncio dei genitori della sposa, a sinistra l'annuncio dei genitori dello sposo. L'annuncio può essere fatto anche direttamente dagli sposi non più giovani o senza genitori; il primo resta fedele alla tradizione, ha un tono più gentilmente intimo e ricco di spirito di famiglia, fa pensare al gaudio di entrambe le famiglie. Le partecipazioni vanno spedite senza economia anche alle vecchie conoscenze. Sono inviate il giorno della cerimonia o il successivo. Debbono arrivare alcuni giorni prima quando sono accompagnate dall'invito a nozze.

Inviti

E' la sposa che invia tutti gli inviti anche agli amici dello sposo. L'invito può essere fatto a voce meglio con due righe garbate. Deve precedere la cerimonia, almeno di otto giorni, quello che si invia stampato a persone di riguardo.

Il corteo

La sposa entra in chiesa al braccio del padre o di chi ne fa le veci, dopo viene lo sposo con la propria madre o con chi ne fa le veci; il padre dello sposo segue con la madre (o una sorella dove la madre, per tradizione, non deve partecipare al corteo), vengono poi via via a coppie gli altri. In chiesa la famiglia della sposa, di solito si mette a sinistra, quella dello sposo a destra. Uscendo di chiesa la sposa darà il braccio a quello che ormai è il compagno dato da Dio per tutta la vita. Se sarà andata in chiesa in automobile con il padre e i testimoni, salirà ora in automobile, sola con suo marito. In molti luoghi è d'uso che questa macchina inforata d'innocenza porti subito dopo la cerimonia gli sposi a ricevere una particolare benedizione a San Celso in



SPOSA CANDIDA

in merletto leggero a uniforme disegno, ampia gonna, corpetto aderente con piccolo collo chiuso. Sotto l'abito trasparente un sottile abito di uguale forma di tulle. Di tulle anche le scarpine scollate; velo corto che copre parte del viso fermato da fiori. L'abito può essere lungo o corto. Maniche lunghe, guanti corti di jersey o di merletto.



Sposa in abito da pomeriggio.

Milano, a San Pietro in Roma; a S. Annuziata in Firenze.

Colazione nuziale

Di solito si offre in un albergo (già più intimo che un ristorante). La tavola, a ferro di cavallo, sarà decorata con i bianchi fiori offerti alla sposa; corolle bianche su arabeschi lievi di asparagus. Colazione leggera: l'antipasto non è necessario; se si offre deve essere molto fine anche nella forma e nella disposizione delle varie leccornie che lo compongono; segue un « consommé », più un piatto di pesce, uno d'arrosti con verdure variatissime; purea di piselli o di patate, giardiniera di legumi; in ultimo una macedonia di frutta, poi la torta nuziale; a tre ripiani ornata da fiori d'arancio; in alto, tra ciuffi di nastri e di velo, un volo d'amorini, o altra statuetta simbolica.

Rinfresco

In casa di lei; molto intimo. Si prepara nella sala da pranzo una tavola rivestita da bellissima tovaglia che tocchi terra. Nel mezzo la torta glassata di bianco, fra due mazzi di fiori bianchi. Se la tavola è rotonda, i fiori con foglie verdi si dispongono a coroncina alla torta. A una estremità della tavola il vassoio del tè, all'altra quello del caffè. Si abbondano con piatti di leccornie varie: tartine, sandwiches, paste dolci, panini imbottiti, crocanti. Non dovrebbero mancare anche dei piatti freddi: pasticci di fegato in gelatina, pollo in gelatina, insalata mista, conchiglie di scampi. Bibite: vermouth, vino bianco. Per la torta, Champagne. Primo lo sposo immergerà il coltello nella torta. Poi la sposa porterà a

Abstract

„Arbeitserfahrungen Südtiroler Volksschullehrerinnen der Nachkriegszeit“ - dieser Titel der vorliegenden Diplomarbeit umschreibt schon die Themenstellung: Der Begriff „Arbeitserfahrungen“ geht in diesem Zusammenhang über das unmittelbare Arbeitsumfeld der Schule hinaus und betrifft u.a. auch Bereiche der Freizeit, der Familie und der außerschulischen beruflichen Betätigung einer Lehrerin. Der zeitliche Fokus richtet sich auf die unmittelbare Nachkriegszeit und die Folgejahrzehnte der 1950er und 1960er Jahre. In den ersten beiden Teilen wird das Thema in einen historischen beziehungsweise schulgeschichtlichen Rahmen gestellt: Das Kapitel „Schulgeschichte Südtirols“ setzt mit der Annexion Südtirols durch Italien ein, beleuchtet Südtirols Schulsystem während der Jahre faschistischer Entnationalisierungspolitik, dreht sich um die Neuordnung des Schulwesens in Südtirol nach 1945 und zeigt die Etappen auf dem langen Weg zur Schulautonomie auf. Es wurde sowohl deutschsprachige als auch italienischsprachige Literatur verwendet, um den unterschiedlichen Perspektiven Rechnung zu tragen. Der dritte Teil der Arbeit setzt sich mit dem Beruf der Lehrerin und mit dessen Professionalisierung im 19. Jahrhundert auseinander, wobei auch hier eine Gegenüberstellung von österreichischen und italienischen Entwicklungsprozessen erfolgt. Die wesentlichen Thesen der Arbeit lassen sich wie folgt darstellen: Ausgangslage der Arbeit und vorerst primäre Fragestellung war es, ob der Zölibat für Lehrerinnen, der in Tirol bis 1938 Geltung hatte, mit dem im deutschsprachigen Bereich stärker ausgeprägten Trend, als Lehrerin ledig zu bleiben, in Verbindung zu bringen ist. Diese These erwies sich als nicht haltbar. Weiters wurde angenommen, dass sich das Konzept der ledigen Lehrerin als Idealbild im deutschsprachigen Bereich in wesentlich ausgeprägterer Form präsentierte als im italienischsprachigen Bereich. Dies konnte bestätigt und anschaulich dargestellt werden. Primäres Ziel der Arbeit war es, die in den beiden Kulturbereichen unterschiedlichen Frauen- und Mutterbilder im berufsspezifischen Kontext aufzuspüren, sowie das Verhältnis zwischen Ehe, Familie und Lehrberuf zu untersuchen.

Um die Thesen zu überprüfen, wurden als Quellenmaterial zum einen zwei Schulzeitschriften herangezogen, zum anderen wurden lebensgeschichtliche Interviews mit drei deutschsprachigen und drei italienischsprachigen Lehrerinnen analysiert. Für den Zeitschriftenvergleich diente die deutschsprachige Südtiroler Zeitschrift „Lehrer Zeitung“ und die „Scuola italiana moderna“ aus dem italienischsprachigen Bereich. Bei den Artikeln aus den Jahren 1948 bis 1955 handelt es sich um Beiträge, in denen explizit Lehrerinnen oder Lehrer angesprochen wurden, sodass die unterschiedlichen Rollenbilder herausgearbeitet werden konnten. Auch Nachrufe, Gedichte und Werbeinserate boten diesbezüglich wertvolle Informationen. Die oben genannten Thesen konnten durch diesen Vergleich bestätigt und differenziert werden. Eine Statistik aus dem Jahr 1961 über den Familienstand von Lehrerinnen und Lehrern beider Sprachgruppen konnte diese ebenfalls stützen.

In der qualitativen Analyse der Interviews, die sich methodisch am Artikel Reinhard Sieders „Erzählungen analysieren-Analysen erzählen“ orientiert, ließen sich weitere Ergebnisse festmachen: Beide Konzepte, sowohl das der ledigen Lehrerin, als auch das der Lehrerin und Mutter sind parallel vorhanden, sowohl im deutschsprachigen als auch im italienischsprachigen Bereich. Es waren zum Beispiel sogar Situationen der Bevorzugung verheirateter Lehrerinnen festzustellen.

Abkürzungsverzeichnis

AIMC: Associazione italiana maestri cattolici

AGB: Autonomer Gewerkschaftsbund

ASGB: Autonomer Südtiroler Gewerkschaftsbund

ASM: Arbeitskreis Südtiroler Mittelschullehrer

CGIL: Confederazione generale italiana del lavoro

CISL: Confederazione italiana sindacati dei lavoratori

KPV: Katholischer pädagogischer Verein

KSL: Katholischer Südtiroler Lehrerbund

LBA: Lehrerbildungsanstalt

LZ: Lehrer Zeitung

ONB: Opera nazionale Balilla

SGB: Südtiroler Gewerkschaftsbund

SIM: Scuola italiana moderna

SINASCEL: Sindacato nazionale scuola elementare

SNASE: Sindacato nazionale autonomo scuola elementare

SNUSE: Sindacato nazionale unitario scuola elementare

SSG: Südtiroler Schulgewerkschaft

SVP: Südtiroler Volkspartei

UCIIM: Unione cattolica insegnanti medi

Bibliographie

Interviews:

7 Interviews mit italienisch- und deutschsprachigen Lehrerinnen im Zeitraum von Jänner 2006 bis Oktober 2007

Zeitschriften:

Lehrer Zeitung. Zeitschrift für Erziehung und Unterricht. 1948-1955

Scuola italiana moderna. Quindicinale per la scuola elementare. 1948-1955.

Schule Heute: 1976, Nr.6: 30 Jahre deutsche Schule in Südtirol

1978, Nr. 3: Südtiroler Lehrerstatistik

1981, Nr. 9: In Gedenken an Frau Inspektor Luise Waldner

Aus dem Südtiroler Landesarchiv Bozen:

Sammlung Volkszählung, Referat „S“ (Tiroler Landesregierung)

Archiv Schulamt

Literatur:

Piero AGOSTINI, Alto Adige. Ottant'anni di storia. Cronologia essenziale dall'annessione all'Italia al dibattito sull'Euregio, Bozen 1995.

Helmut ALEXANDER, Kernfrage Bildung. Von Einheitsmittelschule zur Hochschuldebatte. In: Gottfried SOLDNERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 4: Autonomie und Aufbruch), Bozen 2002.

Peter ALHEIT, Bettina DAUSIEN, Arbeiterbiographien. Zur thematischen Relevanz der Arbeit in proletarischen Lebensgeschichten; eine exemplarische Untersuchung im Rahmen der „biographischen Methode (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts „Arbeit und Bildung“ 2) Bremen 1990.

L. AMBROSOLI, La scuola italiana dal dopoguerra a oggi, Bologna 1982.

Annemarie AUGSCHÖLL, La storia della scuola in Alto Adige, Meran 2004.

Annemarie AUGSCHÖLL BLASBICHLER, Die deutsche Schule in Südtirol: Rückblick und aktuelle Situation mit besonderer Berücksichtigung des Zweitsprachenunterrichts. In: Werner WIATER, Gerda VIDESOTT (Hg.), Schule in mehrsprachigen Regionen Europas, Frankfurt a. M. 2006.

AUTONOME PROVINZ BOZEN, DEUTSCHES SCHULAMT, Die Schule in Südtirol. Informationsschrift des deutschen Schulamtes Bozen, Bozen, 1992.

Saverio AVVEDUTO, Alberto MARTINELLI, La scuola italiana, Milano 1978.

- Birgitta BADER-ZAAR, Bürgerrechte und Geschlecht. Zur Frage der politischen Gleichberechtigung von Frauen in Österreich, 1848-1918. In: Ute Gerhard (Hg.), Frauen in der Geschichte des Rechts. Von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart, München 1997, S. 547-562.
- Elisabeth BADINTER, Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute, München 1982.
- Ingrid BAUER, Christa HÄMMERLE, Gabriella HAUCH, Liebe und Widerstand: Ambivalenzen historischer Geschlechterbeziehungen, Böhlau/Wien 2005.
- Alcide BERLOFFA, Gli anni del pacchetto, Bolzano 2004.
- Ingrid BIERMANN, Die einfühlsame Hälfte. Weiblichkeitsentwürfe des 19. und frühen 20. Jahrhunderts in Familienratgebern und Schriften der Frauenbewegung, Bielefeld 2002.
- Ilse BREHMER, Lehrerinnen. Zur Geschichte eines Frauenberufes. Texte aus dem Lehrerinnenalltag, München 1980.
- Ilse BREHMER, Mütterlichkeit als Profession, Pfaffenweiler 1990.
- Birgit BOLOGNESE-LEUCHTENMÜLLER, Frauen-Arbeitswelten: zur historischen Genese gegenwärtiger Probleme, Wien 1993.
- Giacomo CIVES, La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni, Firenze 1990.
- Giorgio CHIOSSO, L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra, Brescia 1983.
- Milena COSSETTO, Alessandra SPADA, Frauen Schule Bildung in Südtirol: Gedanken, Texte, Bilder zur Geschichte der Frauen in der Schule des 20. Jahrhunderts, Bozen 2006.
- Marina D'AMELIA, Storia della maternità, Roma/Bari 1997.
- Marina D'AMELIA, La mamma, Bologna 2005.
- Ester DE FORT, Storia della scuola elementare in Italia, Milano 1979.
- Ester DE FORT, La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo, Bologna 1996.
- Marcello DEI, Colletto bianco, grembiule nero: gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra, Bologna 1994.
- Giorgio DELLE DONNE, Ricerca e didattica della storia locale in Alto Adige: atti nel convegno svolto a Bolzano 1994, Trento 1996.
- Giorgio DELLE DONNE, Incontri sulla storia dell'Alto Adige, Bolzano 1994.
- Giorgio DELLE DONNE, Storia della questione altoatesina. Dall'annessione agli anni settanta, Trento 1982.
- Carlo DIONISOTTI, Ricordi della scuola italiana, Roma 1998.
- Andrea DI MICHELE, L'italianizzazione imperfetta: l'amministrazione pubblica dell' Alto Adige tra Italia liberale e fascismo, Alessandria 2003.

Josef EHMER, Historische Familienforschung. Ergebnisse und Kontroversen. Michael Mitterauer zum 60sten Geburtstag, Frankfurt a. Main 1997.

Helmut ENGELBRECHT, Geschichte des österreichischen Bildungswesens (Bd. 4–5), Wien 1986/1988.

Gianni FAUSTINI, Storia dell'autonomia del Trentino-Alto Adige, Trento 1995.

Renate FLICH, Im Banne von Klischees. Die Entwicklung der höheren allgemeinbildenden und höheren berufsbildenden Mädchenschulen in Österreich von 1918 bis 1945 (Reihe Frauenforschung Bd. 4), Wien 1996.

Margret FRIEDRICH, Zwischen "Beruf der Frau" und Frauenberuf. Zur Entwicklung des berufsbildenden Schulwesens für Mädchen im langen 19. Jahrhundert, Wien 1995.

Margret FRIEDRICH, „Ein Paradies ist uns verschlossen...“: zur Geschichte der schulischen Mädchen-erziehung in Österreich im "langen" 19. Jahrhundert, Wien 1999.

Franco FRIZZERA, Luciano GOIO, ...ogni giorno all' alba. Vita quotidiana degli insegnanti di seconda lingua della provincia di Bolzano negli anni 50/70, Bolzano 2002.

Silvio FURLANI, Adam WANDRUSZKA, Österreich und Italien. Ein bilaterales Geschichtsbuch, Wien 2002.

Annamaria GALOPPINI, Simonetta ULIVIERI, Educazione e ruolo femminile: la condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi, Firenze 1992.

Claus GATTERER, Schöne Welt, böse Leut. Kindheit in Südtirol, Bozen 2003.

Michael GEHLER, Schwierige Ausgangsposition. Die Südtirolfrage von 1945-1959. In: Gottfried SOLDERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd.3: Totaler Krieg und schwerer Neubeginn), Bozen 2001.

Andreas GESTRICH, Geschichte der Familie, Stuttgart 2003.

Christine HAINZ, Schulgeschichte Südtirols 1918/46. Unter besonderer Berücksichtigung der gesetzlichen Grundlagen (Diplomarbeit), Innsbruck 1993.

Christa HÄNDLE, Lehrerinnen in System und Lebenswelt. Erkundungen ihrer doppelten Sozialisation, Opladen 1998.

Franz HASELWANTER, Die Entwicklung des Volks- und Bürgerschulwesens in den Jahren 1910 bis 1927 (Dissertation), Innsbruck 1985.

Hans HEISS, Von der Provinz zum Land. Südtirols Zweite Autonomie. In: Gottfried SOLDERER, Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 4: Autonomie und Aufbruch), Bozen 2002.

Dagmar HERZOG, Sex after Fascism. Memory and morality in the twentieth-century Germany, Princeton 2005.

Leo HILLEBRAND, Mühsamer Neubeginn. In: Gottfried SOLDERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 3: Totaler Krieg und schwerer Neubeginn), Bozen 2001.

- Claudia HUERKAMP, Die Lehrerin. In: Ute Frevert (Hg.), Der Mensch des 19. Jahrhunderts, Frankfurt a. Main 1999, S. 176-200.
- Elke KLEINAU (Hg.), Frauen in pädagogischen Berufen, Bad Heilbrunn 2001.
- Marion KLEWITZ, Zwischen Oberlehrern und Müttern. Professionalisierung vom Lehrerinnenberuf (1870–1920). In: Marion KLEWITZ u.a.(Hg.), Frauenberufe - hausarbeitsnah? Zur Erziehungs-, Bildungs- und Versorgungsarbeit von Frauen, Pfaffenweiler 1990.
- Doris KOFLER, Annemarie PROFANTER, Crescere plurilingue – Il sistema scolastico italiano dell' Alto Adige/Südtirol. In: Werner WIATER, Gerda VIDESOTT (Hg.), Schule in mehrsprachigen Regionen Europas, Frankfurt a. M. 2006.
- Karin de LA ROI-FREY, Hans-Ulrich GRUNDER, „Wenn alle Stricke reißen, dann wird sie noch einmal eine Lehrerin, Bochum 2002.
- Stefan LECHNER, Annexion. Schock der Entfremdung. In: Gottfried SOLDNERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 2: Faschistenbeil und Hakenkreuz), Bozen 2000.
- Stefan LECHNER, Der Marsch auf Bozen. Faschistische Entnationalisierungspolitik. In: Gottfried SOLDNERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 2: Faschistenbeil und Hakenkreuz), Bozen 2000.
- Stefan LECHNER, Alles retour. Rückoption und Rücksiedlung nach 1945. In: Gottfried SOLDNERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 3: Totaler Krieg und schwerer Neubeginn), Bozen, 2001.
- Enrico LEONARDI, La scuola elementare trentina. Dal concilio di Trento all'annessione alla patria. Vicende – Legislazione – Statistiche (Collana di Monografie della società di Studi Storici per la Venezia Tridentina, Bd. XIII), Trento 1969.
- Brigitte MAZOHL – WALLNIG, Marco MERIGGI (Hg.), Österreichisches Italien – italienisches Österreich. Interkulturelle Gemeinsamkeiten und nationale Differenzen vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des Ersten Weltkrieges, Wien 1999.
- Astrid MEYER-SCHUBERT, Das weibliche Gewissen. Zum Problem der Ungeschichtlichkeit des Mutterbildes. In: Ursula Marianne ERNST (Hg.), Rationalität, Gefühl und Liebe im Geschlechterverhältnis (Soziologische Studien 15), Pfaffenweiler 1995, S. 235 – 248.
- Michael MITTERAUER, Familie im 20. Jahrhundert: Traditionen, Probleme, Perspektiven, Wien 1997.
- Irene MITTERER, Die Lehrerin in Österreich von 1869 bis zum 1. Weltkrieg (Diplomarbeit), Wien 1992.
- Karl MITTERMAIR, Südtirol. Geschichte, Politik und Gesellschaft, Wien 1986.
- Claudia MÜHLSTEIGER, Die Südtiroler Schule und ihre Besonderheiten (Diplomarbeit), Innsbruck 2003.
- Maria OPPITZ, Gehalt und Zölibat. Die Lage der Pflichtschullehrerinnen in Österreich nach dem Reichsvolksschulgesetz (1869) bis zum Ersten Weltkrieg (Diplomarbeit), Wien 1994.

PÄDAGOGISCHES INSTITUT FÜR DIE DEUTSCHE SPRACHGRUPPE(Hg.), Auf den Spuren der eigenen Schulgeschichte (Handreichung), Bozen 1993.

Mario PAGELLA, Storia della scuola: sintesi storica della scuola dalle origini ai nostri giorni, con particolare riguardo alla scuola italiana, Bologna 1980.

Mario PAGELLA, La scuola in Italia. Sintesi storica della Scuola italiana dalle sue origini ad oggi, Roma 1970.

Angelika PASEKA, Die Verweiblichung des Lehrberufs im österreichischen Schulwesen, Wien 1984.

Angelika PASEKA, Das Bildungswesen als Arbeitsplatz für Frauen – ein Exkursionsbericht, Innsbruck 1997.

Angelika PASEKA, „Der Lehrberuf ist ein Frauenberuf!“ Oder?, Wien 1991.

Dario RAGAZZINI, Storia della scuola italiana: linee generali e problemi di ricerca, Firenze 1990.

Judith RAICH, Katakombenschule. Ein Beitrag zur pädagogischen Widerstandsarbeit (Diplomarbeit), Innsbruck 1993.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (Hg.), La ricostruzione della scuola italiana: dalla fine della guerra alla riforma degli ordinamenti scolastici, Roma 1950.

Edith RIGLER, Frauenleitbild und Frauenarbeit in Österreich vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum zweiten Weltkrieg, Wien 1976.

Isabella RILL, Das Schulwesen in Südtirol von 1919 bis in die Gegenwart (Diplomarbeit), Innsbruck 1993.

Antonio SANTONI RUGIU, Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari, Roma 2006.

Otto SAURER, Schule in Südtirol. In: Zeitschrift des KTLV, Heft 10/1973, S. 23-24.

Lucetta SCARAFFIA, La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi, Roma/Bari 1988.

Rainer SEBERICH, Südtiroler Schulgeschichte. Muttersprachlicher Unterricht unter fremdem Gesetz, Bozen 2000.

Reinhard SIEDER, Erzählungen analysieren-Analysen erzählen. Narrativ-biographisches Interview, Textanalyse und Falldarstellung. In: Karl R. WERNHART, Werner ZIPS (Hg), Ethnohistorie: Rekonstruktion und Kulturkritik, Wien 1998, S. 145-172.

Simonetta SOLDANI, Maestre d'Italia. In: Angela Groppi (Hg.), Il lavoro delle donne, Roma 1996, S. 368-397.

Gottfried SOLDNERER, Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 1 – 4), Bozen 1999-2003.

Rolf STEININGER, Südtirol 1918 – 1999, Innsbruck/Wien 1999.

Andreas STOLL, Die Geschichte der deutschen Schule in Südtirol seit 1918. In: KRIS-RETTEBECK, LIEDTKE (Hg.): Regionale Schulentwicklung im 19. und 20. Jhd, Bad Heilbrunn 1984, S. 169-179.

Simonetta ULIVIERI, Essere donne insegnanti: storia, professionalità e cultura di genere, Torino 1996.

Martha VERDORFER, Vertrauter Faschismus. In der Operationszone Alpenvorland. In: Gottfried SOLDERER (Hg.), Das 20. Jahrhundert in Südtirol (Bd. 3: Totaler Krieg und schwerer Neubeginn), Bozen 2001, S. 52.

Luise WALDNER, Die deutschen Volksschulen in Südtirol. In: Schlern 1965, S.43-46.

Carleton W. WASHBURNE, La riorganizzazione dell'istruzione in Italia. In: "Scuola e città", 1970, S. 273-277.

Irmgard WEYRATHER, Muttertag und Mutterkreuz. Der Kult um die „deutsche Mutter“ im Nationalsozialismus, Frankfurt a.M. 1993.

Christiane WILHELM, Die Neuorganisation des Südtiroler deutschsprachigen Schulwesens nach 1945 (Diplomarbeit), Innsbruck 1993.

Internetseiten:

http://www.questotrentino.it/2002/02/Tre_secoli_di_scuola.htm (09.01.2007)

<http://www.schule.suedtirol.it/landesschulamt/recht/norm.htm> 04.07.2006)

http://www.istruzione.it/dg_studieprogrammazione/dati_link.shtml (04.07.2006)

<http://www.lascuola.it/webapp/servlet/NavigationServlet?pAction=showStoria> (03.06.2007)

<http://www.sgbcisl.it> (02.11.2007)

<http://www.asgb.org> (02.11.2007)

<http://www.cgil-agb.it> (02.11.2007)

<http://www.editoriuniti.it/doc/storia.htm> (04.12.2007)

<http://www.provinz.bz.it/aprov/suedtirol/schule.htm> (04.01.2008)

http://www.provinz.bz.it/schulamt/direktions-lehrpersonal/laufbahn.asp#bestaetigung_unbefristeter_arbeitsvertrag (22.06.2008)

Lebenslauf:

Persönliche Daten:

Name: Maria Elisabeth Müller

Geburtsdatum: 19.11.1976

Geburtsort: Bruneck (Südtirol)

Wohnort: Schulgasse 74/16, 1180 Wien

Ausbildung:

Volksschule Luttach im Ahrntal

1982 bis 1987

Mittelschule St. Johann im Ahrntal

1987 bis 1990

Humanistisches Gymnasium Nicolaus Cusanus in Bruneck

1990 bis 1995- Reifeprüfung am 04.07.1995

Universität Wien: Geschichte und Sozialkunde/Deutsche Philologie LA

1995 – 2008, Erasmusaufenthalt in Perugia (Umbrien) im Sommersemester 1999

Konservatorium der Stadt Wien: Instrumental- und Gesangspädagogik, Schwerpunkt Ensembleleitung

1995 – 2002, Abschluss am 29.05. 2002 mit Auszeichnung

Konservatorium der Stadt Wien: Konzertfach Querflöte bei Alexandra Uhlig (Wiener Symphoniker)

1995 – 2004, Abschluss am 21.06.2004

Derzeitige Tätigkeit:

Musiklehrerin für Querflöte, Blockflöte und Musikalische Früherziehung an der Musikschule Groß-Siegharts (Waldviertel,NÖ) seit November 2002