

Nach den Befunden der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 wurde die Forderung laut, nun brauche es problembewusste und differenziert über die Bedingungen des Schulalltags informierte Lehrpersonen, die soziale, herkunftsbedingte und geschlechtsspezifische Chancenungleichheiten in der Schule beseitigen wollten, statt sie zu verstärken.<sup>1</sup> Das schulisch-pädagogische Feld scheint allerdings auf das Einlösen dieser Forderung nicht optimal vorbereitet zu sein. Es erweist sich als schwierig, dem Professionalisierungsbedarf zu entsprechen und Lehrpersonen durch eine fundierte Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen für die sozialen Hintergründe von Leistungsunterschieden und Differenzen zu sensibilisieren. Der Grund dafür liegt in einem Berufsverständnis, welches auf der Vorstellung von einer scheinbar unabhängig von der Ausbildung vorhandenen, natürlichen Begabung für diesen Beruf aufbaut. Gute Lehrerinnen und Lehrer verfügten über natürliche Menschenkenntnis und handelten umso kreativer und somit kindgerechter, je weniger sie durch wissenschaftliche Theorien »verbildet« seien.<sup>2</sup>

Die neu etablierten Lehrerbildungsinstitutionen haben ihre zentralen Ausbildungsziele auf die sogenannte »reflexive Praxis« ausgerichtet. Die Studierenden sehen sich damit konfrontiert, dass sie sich einem intensiven, wissenschaftlich begleiteten Reflexionsprozess unterziehen sollen, wo doch viele von ihnen einfach Praktikerinnen und Praktiker werden wollen: Sie wollen wissen, *what works*.<sup>3</sup>

Angesichts der Diskrepanz zwischen dem gängigen, alltagsweltlichen Berufsverständnis und den Anforderungen an eine reformierte, auf Professionalität ausgerichtete Ausbildung stellt

sich die Frage, auf welche Orientierungsmuster angehende Lehrpersonen zurückgreifen können. Welche Angebote für einen professionellen Habitus gibt es überhaupt? Was braucht es, um in den vielfältigen pädagogischen Situationen Handlungssicherheit zu erwerben? Wie vergewissert sich die Lehrperson über das Gelingen ihrer Arbeit, wie »misst« sie ihren Erfolg? Anhand von zwei kleinen Fallstudien werde ich im Folgenden aufzeigen, welche möglichen arbeits- und berufsethischen Orientierungen sich Personen bieten, die im Feld Vor- und Primarschule tätig sind. Als Grundlage dient Interviewmaterial aus Gesprächen mit zwei Lehrpersonen, welche im Kindergarten beziehungsweise auf der Unterstufe unterrichten.

### **Von der Verlegenheitslösung zur Berufung?**

#### **Zwei Lehrpersonen im Vergleich**

Die Fälle bilden einen maximalen Kontrast: Während Lena Brunner erst vor wenigen Wochen in den Beruf eingestiegen ist und tragfähige Handlungsorientierungen schmerzlich vermisst, steht Barbara Tanner unmittelbar vor der Pensionierung. Sie schöpft aus dem Vollen, vermag konsistent zu begründen, weshalb sie ihr berufliches Handeln in vielerlei Hinsicht als erfolgreich einstufen kann. Die beiden interviewten Lehrpersonen sind aufgrund unterschiedlicher Motivationen zur Arbeit mit Kindern gelangt. Die Ausbildungswege sind kaum vergleichbar. Und schliesslich gehören sie verschiedenen Generationen an – verschiedenen Zeiten sozusagen. Es gibt auch Gemeinsamkeiten: Auf beide trifft die Berufsbezeichnung »Kindergärtnerin« zu. Beide stammen aus einem Elternhaus, in dem der Lehrberuf, in der Person der Väter, schon Tradition hatte.

#### **Barbara Tanner: »Genau so wollte ich arbeiten«. Berufswahl, berufsbiografische Strategie und berufliches Selbstverständnis**

Barbara Tanner befindet sich zum Zeitpunkt unseres Gesprächs kurz vor dem Rückzug von der Tätigkeit als Kindergärtnerin in

der von ihr selber gegründeten privaten Einrichtung, einem Montessori-Kinderhaus. Sie wird das Werk, das sie trotz finanzieller Rückschläge fast 30 Jahre zu erhalten vermochte, ihrer langjährigen Mitarbeiterin übergeben.

Im Verlaufe des Gesprächs schildert Barbara Tanner ausführlich, wie sie Kindergärtnerin wurde. Es zeigt sich, dass ihr beruflicher Werdegang alles andere als linear verlief. Sie machte einige Umwege und es brauchte mehrere Zufälle, bis sie zu ihrer Berufung fand. Den Kindheitstraum und innigsten Berufswunsch Lehrerin durfte sie nicht verwirklichen, weil ihr Vater, selber Lehrer, sich an den jungen Frauen störte, die mit ihrer Ausbildung am Seminar den Staat belasteten, um dann gleichwohl bald einmal zu heiraten. So besuchte Barbara Tanner die Handelsschule, ohne Enthusiasmus und mit der Absicht, bald etwas anderes zu machen. Sie absolvierte danach eine Lehre als Buchhändlerin. Dieser Beruf sei jedoch damals schon zu einem »Verkaufsjob« verkommen.<sup>4</sup>

Bald nach der Heirat führte sie die Karriere ihres Ehemannes in die USA, nach Chicago. Dass sie hier die Selbstbestimmung zurückgewann und berufliche Träume verwirklichen konnte, lag an einer »glücklichen Fügung«. Sie besuchte mit einer Freundin ein Montessori-Kinderhaus. »Ich dachte: ›Genau so möchte ich mit Kindern arbeiten.« Diese Initialzündung liess sie den Entschluss fassen, Montessori-Kindergärtnerin zu werden. »Von da an hat mein Leben gestimmt.« Sie absolvierte die Ausbildung in einem Kinderhaus, das von einer der Montessori-Pädagogik verpflichteten Lehrerin geleitet wurde.

Nach der Ausbildung arbeitete Barbara Tanner in einem *Headstart*-Programm, einem Vorschulerziehungsprojekt, mit dem die USA in den sechziger Jahren arme Familien in einem Arbeiterquartier zu unterstützen versuchten. »Die Kinder dort konnten einen Auftrag, in dem zwei Dinge zugleich gefordert waren, nicht erledigen. Also wenn du denen sagtest: ›Klapp das Pult auf, nimm das Heft hervor und einen Bleistift«, war dies

ihnen zu komplex. Die sind vom ersten Schultag an gestrandet.« Das *Headstart*-Programm holte die Kinder bereits als Drei- oder Vierjährige in den Kindergarten. »Wir haben vor allem am Sprachverständnis gearbeitet und so den Kindern die Möglichkeit verschafft, sich zu entwickeln. Es war eine sehr schöne Stimmung, die Eltern waren interessiert, dass die Kinder vorankamen. Wir haben mindestens ebensoviel Elternarbeit gemacht, wie wir mit den Kindern gearbeitet haben. Das war für mich ein wunderbares Erlebnis. Dort wäre ich sehr gerne geblieben.« Barbara Tanner suchte die Herausforderung. Die Arbeit im problembelasteten Umfeld spornte sie an, nach zuweilen pionierhaften Lösungen zu suchen: Frühförderung, Sprachförderung und Elternarbeit – dies sind die aktuell geforderten Ansatzpunkte chancengerechter schulischer Bildung.<sup>5</sup>

Barbara Tanner ist auf unkonventionelle Weise zum Beruf der Lehrperson für den Kindergarten gekommen. Was ihr in der Schweiz durch die Intervention des Vaters verbaut war, holte sie in den USA nach. Dass sie – gleichsam auf den Spuren Montessoris – in einem Arbeiterquartier »benachteiligten« Kindern zu besseren Bildungschancen verhalf, hat ihre Überzeugung von deren pädagogischer Theorie gefestigt. Barbara Tanner identifiziert sich sowohl mit Montessoris Ideen als auch mit Montessori als Person. Weil sie ursprünglich Ärztin gewesen sei, sei Montessori eine Pädagogin geworden, die beobachtete, vermutet Barbara Tanner. Zudem sei Montessori eine Sammlerin gewesen: Material, das Kindern zu Entwicklungsschritten verhilft, habe sie weiterentwickelt. Beides trifft auf Barbara Tanner ebenfalls zu: Sie beobachtet jedes »ihrer« Kinder sorgfältig. Sie sammelt unermüdlich Material, das in irgendeiner Weise dazu dienen könnte, Kinder zur Entfaltung von Phantasie anzuregen. Indes begnügte sich Barbara Tanner nicht damit, Montessori nachzuahmen. Der Geist von Achtundsechzig und die antiautoritären Erziehungsideale haben sie mindestens ebenso berührt.<sup>6</sup>

Zurück in der Schweiz – wo die Karriere ihres Ehemannes ihre Fortsetzung fand – schaffte sich Barbara Tanner eine Nische, in der sie ihre Arbeit fortsetzen konnte. Konzessionen musste sie machen, was die Provenienz der Kinder angeht, die in ihre Obhut gebracht wurden. Das Montessori-Kinderhaus war und blieb privat finanziert und damit vorwiegend von Eltern genutzt, die es sich leisten können. Die weitgehend privilegierten Kinder bringen meist schon viel von zuhause mit. Die Herausforderung, mit ihnen zu arbeiten, blieb für Barbara Tanner gross, wenn die »Problemfälle« auch in der Minderheit waren.

### **Berufliches Orientierungsmuster**

Ein Schlüsselmoment der Montessori-Pädagogik ist die sogenannte »vorbereitete Umgebung«: Die Kinderhäuser, idealerweise aber auch das Zuhause, präsentieren sich als Entdeckungs- und Gestaltungsräume. Alle verfügbaren Arbeitsmaterialien sind Kindern unmittelbar zugänglich und systematisch geordnet. Dabei muss es sich nicht um »künstlich« hergestelltes Material handeln. Wie aber lässt sich die praktische Arbeit mit den Theorien Montessoris verbinden? Für Barbara Tanner wichtig sind die Verrichtungen des täglichen Lebens: »Da soll man nicht ›so tun als ob‹, sondern da braucht es ein richtiges Messer, um einen richtigen Apfel zu entdecken. In der Natur ist alles immer schön verpackt und die Kinder können Wunder aufknacken.« Montessori ging davon aus, dass die Kinder über einen »inneren Bauplan« verfügen, gemäss welchem sie sich entwickeln, wenn die Erwachsenen durch unsensible pädagogische Interventionen nicht davon abhalten. »Kinder zeigen jeden Tag, dass sie wissen, was sie nötig haben«, davon ist Barbara Tanner überzeugt.

Auf die Frage, ob sie Momente in der Arbeit mit den Kindern beschreiben kann, in denen die Montessori-Gedanken in der Praxis zum Tragen kommen, antwortet sie:

»Bei der Montessori-Arbeit mit Kindern sind gerade die vielen Kleinigkeiten wichtig, die jeder Tag bringt. Das ist es wohl auch, was für jemanden, der nicht in diesem Beruf tätig ist, schwierig zu verstehen ist.«

Diese Sequenz zeigt, dass Barbara Tanner ihre Arbeit mit »Montessori-Arbeit« gleichsetzt. Wenn sie mit Kindern arbeitet, tut sie dies im Sinne Montessoris. Die Überzeugung, dass deren Theorien zutreffend und nützlich sind, bildet den Hintergrund ihrer Arbeit. Zugleich stilisiert sie die Montessori-Pädagogik zu einer Art Kunstlehre. Wer mit den Gedanken nicht vertraut ist, hat Mühe, die scheinbaren Kleinigkeiten als grosse Schritte zu erkennen.

Barbara Tanner verfügt über ein ganzes Repertoire an Situationen und Beispielen, um die »Kleinigkeiten«, von denen sie spricht, zu illustrieren. Dass sie ihre Arbeit routiniert zu beschreiben weiss, hängt unter anderem mit dem Umstand zusammen, dass sie nicht an einer staatlichen Institution arbeitet, sondern ihre eigene, private Einrichtung vertritt. Sie ist es gewohnt, ihre Arbeit zu »verkaufen«. Damit tut sie etwas, was in diesem Frauenberuf ohnehin erforderlich ist: Kindergärtnerinnen sind in besonderem Mass gezwungen, stets zu betonen, dass sie berufsförmig arbeiten.

Aufgefordert, Beispiele für die alltäglichen Kleinigkeiten zu nennen, die sie in ihrer Montessori-Arbeit bestätigen, liefert Barbara Tanner die folgenden Beschreibungen:

»Ein Knabe hatte eine Behinderung, war nicht sehr beweglich, hatte Mühe, sich zu beugen. Eines Tages bückte er sich, um sich die Pantoffel selber anzuziehen. Für mich war dies ein absolutes Glücksmoment, dem Kind zuzuschauen, nachdem wir so lange mit ihm geübt hatten, ihn ermunterten. Für ihn ist es ein Riesensprung gewesen.« Barbara Tanner beschreibt Kinder, die einen für ihre Entwicklung bedeutenden Schritt machen. Sie beschreibt aggressive und zurückhaltende, besonders begabte und lustlose Kinder, »ein Phänomen unserer Zeit. Denen muss

man Ruhe lassen.« Sie wartet ab, gelegentlich gibt sie ihnen aber auch einen Stoss (»Schupf«). »Jeden Tag gibt es tausend Kleinigkeiten, schöne Entwicklungen, die man bei den Kindern beobachten kann. Deshalb habe ich es so gerne gemacht.«

Nach Montessori zu arbeiten bedeute nicht, neben einer beliebigen Fülle von Lehrmitteln auch noch ein paar der typischen Montessori-Materialien anzuschaffen. Die Montessori-Pädagogik gibt den Kindern die Freiheit, in einer auf sie zugeschnittenen Umgebung ihr individuelles Potenzial zu entfalten. »Dies geschieht, indem sie selber entscheiden, was, mit wem, wie lange und wann sie etwas tun wollen. Sie werden für voll genommen und nicht als unterentwickelte Erwachsene behandelt.« Barbara Tanner sagt vermutlich zu Recht: »Dieser Gedanke ist sehr modern.«

Selbstbehauptung als Exponentin der Nachkriegsgeneration, Pionierin im Geiste von Achtundsechzig, Unternehmerin in einer Nische des Bildungssystems – verschiedene Merkmale haben dazu beigetragen, dass Barbara Tanner ein professionelles Selbstverständnis ausbilden konnte, das ihr berufliche Erfolge bescherte. Als zentrale Orientierungsgrösse diente ihr dabei stets eine offensichtlich sehr tragfähige und zugleich gestaltbare Fundierung: Die Montessori-Pädagogik.

**Lena Brunner: »Ich wollte nicht ins Blaue studieren... «  
Berufswahl, berufsbiografische Strategie und berufliches  
Selbstverständnis**

Lena Brunner, 24, ist Absolventin des Studiengangs »Kindergarten und untere Stufen der Primarschule« (KGU) der neuen, universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kanton Bern.<sup>7</sup> Sie hat sich letztlich aus zwei Gründen entschieden, die Ausbildung zur Lehrperson zu absolvieren: zum einen aufgrund der aus dem Umstand erwachsenden Verlegenheit, dass ihr der gewünschte Weg in die Logopädie verbaut blieb, da sie an den Eignungsprüfungen scheiterte; zum anderen aufgrund

der Überlegung, dass sie »nicht ins Blaue hinein« studieren wollte, spricht: ein eindeutiges Berufsziel anstrebte.

Später einen Beruf zu haben, ins Erwerbsleben einzusteigen und auf eigenen Beinen zu stehen: das ist für Lena Brunner beim Antritt des Studiums wichtig – und es ist auch der Punkt, den sie nach Abschluss des Studiums betont.<sup>8</sup> »Das Lehrersein ist halt ein wenig ein Zwischenberuf. Als ich mich entschieden habe, ist mir eigentlich wichtig gewesen, dass ich nach einer absehbaren Zeit auch etwas Konkretes in den Fingern habe.«

Bei ihrer Entscheidung lieferte die Herkunftsfamilie ambivalente Impulse: Sie entstammt einer Lehrerfamilie: der Vater ist Lehrer, die Mutter ist Krankenschwester. Der Vater gibt, wählt sie einen Lehrberuf, gezwungenermassen ein Vorbild ab, das sie nutzen oder von dem sie sich distanzieren kann. Allgemein betrachtet kann die familiäre Transmission eines Berufes entweder verhindern, dass Ehrgeiz und Kreativität entwickelt werden. Oder es kann mit ihr der Versuch verbunden sein, »es besser zu machen« als die elterlichen Vorbilder – eine Konstellation, die im Falle des Lehrberufs durchaus denkbar ist.<sup>9</sup>

Bei Lena Brunner zeigt sich jedoch, dass der Beruf eher eine Konzession an ihre ursprünglichen Wünsche ist, denn an ihre Eltern. Ursprünglich lag im Herkunftsmilieu der Grund, sich gerade *nicht* für den Lehrberuf zu interessieren: »Ich hatte auch nicht so eine glückliche Schulzeit, ich hatte eine sehr schlechte Unterstufenlehrerin gehabt und dann bin ich zu meinem eigenen Vater in die Schule und von daher ... seit dem ersten, zweiten Schultag fand ich, ich werde ganz sicher nie Lehrer, und vielleicht weil auch immer die Erwartungen gekommen sind, von aussen. ›Du solltest doch Lehrer werden, weil schon dein Vater Lehrer ist‹.«

Die Konzession an die Eltern besteht allenfalls darin, dass sie der Herkunftsfamilie zuliebe einen »konkreten« Studienweg einschlägt. Der sich selber oder – zumindest indirekt – seitens der Eltern auferlegte Druck, endlich »etwas Konkretes« zu ma-



chen sowie die Attraktivität des vielseitigen Studiums veranlassen Lena Brunner, *trotz allem* Lehrerin zu werden. Die Entscheidung erleichtert und auch zu einer gewissen Genugtuung beigetragen hat offensichtlich auch der Umstand, einen kleinen intergenerationellen Aufstieg bereits geschafft zu haben: »Was ich auch spannend finde ist, dass ich eigentlich die erste bin von unseren zwei Familien, die die Matur gemacht hat.«

Als Absolventin des zweiten Jahrgangs der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat sich Lena Brunner auf ein Wagnis eingelassen. Es ist zu erwarten, dass sie sich mit der Frage der Professionalisierung des Berufs »Kindergärtnerin« auseinandersetzen muss. Sie muss eine Haltung zu ihrer Ausbildung entwickeln, Argumente finden, wozu die Aufwertung der Ausbildung allgemein oder zumindest in ihrem spezifischen Fall dienen kann. Sie muss angeben können, worin die spezifischen Handlungsprobleme und Herausforderungen des Berufs bestehen, an welchen berufsethischen Standards er sich ausrichtet, welche Kriterien über das Gelingen oder Misslingen der beruflichen Praxis entscheiden und über welchen Berufshabitus eine Lehrperson typischerweise verfügen muss.

Zur Tertiarisierung äussert sie sich pointiert: »Und ich habe zum Beispiel auch Mühe, dass eigentlich niemand auch die Ausbildung als universitäre Ausbildung akzeptiert, dass immer nur darüber gelacht wird, wenn man sagt, man sei jetzt an der Uni.«

Mit jedem Beruf sind sowohl Selbstverständnisse wie auch Fremdwahrnehmungen verbunden. Eine Verschlechterung des beruflichen Images, wie sie im Falle des Lehrberufs allgemein beklagt wird, sowie die Verunsicherungen des Selbstverständnisses im Zuge der Ausbildungsreform können zu einer eher zurückhaltenden Identifikation mit dem Beruf beitragen.<sup>10</sup>

Lena Brunner hat diese Unsicherheit zumindest teilweise überwunden. Sie hat sich in der Auseinandersetzung mit den reformbedingten Neuerungen dazu durchgerungen, ein positives Verhältnis zum Beruf zu entwickeln: »Also ich bin eigent-

lich recht kritisch in diese Ausbildung, und eigentlich hat es sich zum Positiven eher entwickelt. Ich kann mich jetzt auch besser mit dem Lehrersein identifizieren als anfangs Ausbildung. Irgendwie habe ich das Gefühl, doch es passt schon zu mir, ich bin eigentlich schon eine Lehrerin. Mein Bild vom Lehrersein hat sich ein wenig verbessert. Ich bringe dem mehr Wertschätzung gegenüber. Ich identifiziere mich wirklich mehr auch mit dem Beruf, ist ein Teil von mir geworden.«

### **Berufliches Orientierungsmuster**

Was ist für Lena Brunner das Zentrale am Beruf der Primarlehrerin? Diese Frage beantwortet sie ein erstes Mal zu Beginn ihrer Ausbildung, im ersten Studienjahr: »Ja, ich denke es ist das Arbeiten mit den Kindern, ein gewisses, aber eben auch vielseitig arbeiten Können mit den Kindern, das wäre interessant, das pädagogische Feld auch, einfach das ganze Hintergrundwissen zu haben, Psychologie, Pädagogik, aber auch Didaktik und so. Aber nachher arbeitet man mit den Kindern an ganz praktischen Sachen, wie Musik, oder auch NMM [Schulfach Natur Mensch Mitwelt; C.B.]. (...) Ja, also, ich, was für mich auch interessant ist, das ist das Beobachten der Kinder, also wie sie Entwicklungen nachvollziehen, auch lernen, auf die Kinder einzugehen, möglichst optimale Möglichkeiten zu bieten.«

Als sie diese Beschreibung lieferte, befand sich Lena Brunner im zweiten Semester ihres Studiums. Zuvor hat sie die Matur in einem auf pädagogische Berufe vorbereitenden Typus absolviert. Gemäss ihrer Vorstellung braucht man ein »Hintergrundwissen«, um auf die Kinder eingehen zu können. Worin dieses Wissen bestehen könnte, wird indes sehr allgemein dargelegt. Insbesondere bedarf die Lehrperson eines entwicklungspsychologischen Wissens über die Phase der kindlichen Entwicklung. Von diesem Wissen grenzt sie die »praktischen Sachen«, die der Lehrberuf mit sich bringt, scharf ab. Das naiv anmutende Theorie-Praxis-Verständnis von Lena Brunner widerspiegelt

die gängige Sicht auf die Erfordernisse in der Arbeit mit Kindern: Man muss wissen, was Kinder in welchem Alter aufzunehmen vermögen und setzt ihnen dann altersgerecht das entsprechende Wissen vor.

Zweieinhalb Jahre später. Lena Brunner hat die Ausbildung zur Lehrperson für Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe erfolgreich abgeschlossen und eine Stelle angetreten. Sie unterrichtet seit drei Wochen die dritte Klasse einer Landschule. Angesprochen auf die »Nützlichkeit« der Ausbildung äusserst sie sich eher negativ: Sie fühle sich nicht optimal vorbereitet, sei »in die Praxis hineingeschmissen« worden. Ohne »Realität geübt« zu haben, unterrichte sie ein volles Pensum von 26 Wochenlektionen: »Ich habe noch nie vorher so viel unterrichtet.« Nun aber trage sie die Verantwortung alleine. Der sogenannte »Praxisschock« wirkt. Die Ausbildung habe sie nicht auf den Berufsalltag vorbereitet: »Ich habe fachdidaktisches Material abgelegt, auf das ich zurückgreifen kann. Das andere ist natürlich schon einfach das Arbeiten mit Kindern. Ich habe schon immer mit Kindern gearbeitet, aber ich habe gemerkt, dass ich anders auf sie zugehe. Ich habe das Gefühl, ich kann kompetenter mit den Kindern umgehen, sei dies disziplinarisch oder wie ich einen Morgen rhythmisiere. Das habe ich sicher gelernt. Das sind Sachen, die ich ohne diese Ausbildung sicher nicht könnte. (...) Was halt dazu gekommen ist, ist das Arbeiten mit einer grossen Gruppe. Das ist schon ganz anders, ob man jetzt zwei, drei Kinder hat, mit denen ich mich wirklich intensiv auseinandersetzen kann, einfach eine direkte Beziehung entwickeln kann oder ob man eine ganze Klasse hat, wo man kein Kind vergessen darf und schauen muss, dass man alle ungefähr gleich behandelt.«

Was von der Ausbildung geblieben ist, scheint auf den ersten Blick diffus. Sie erwähnt scheinbar wahllos und fragmentarisch das fachdidaktische Material, das Zugehen auf die Kinder, die Disziplin, die Rhythmisierung des Unterrichts, den Umgang

mit grösseren Kindergruppen und die Gleichbehandlung. Bei der näheren Analyse zeigt sich jedoch, dass Lena Brunner durchaus einen Transfer der zentralen Ausbildungsinhalte geleistet hat. Sie versucht, die ihr zur Verfügung stehenden Angebote in ihr professionelles Wissen zu integrieren und handlungsrelevant zu machen. Nach wie vor fehlt jedoch eine einheitliche Referenzgrösse, von der aus sie das, was ihr im Unterricht widerfährt und wichtig erscheint, beurteilt. Am Ehesten vermögen dies die psychologischen beziehungsweise die diagnostischen und therapeutischen Inhalte zu leisten. Es erstaunt denn auch nicht, dass sie sich vornimmt, sich diesbezüglich weiter zu qualifizieren: »Es ist so ein wenig mein Traumjob, Psychomotorik (...). Weil ich bin schon vorher so gewesen, vor der Ausbildung, dass ich lieber so eine Art therapeutisch arbeite, wirklich mit einzelnen Kindern zusammen, mit Kleingruppen zusammen und dann wirklich aber auch auf diese Kinder eingehen kann.«

#### **Fazit: Die Fallanalysen im Vergleich**

Lena Brunner hat aus Verlegenheit die Ausbildung absolviert und hat letztlich doch auf den »Familienberuf« zurückgegriffen, den sie lange abgelehnt hatte. Was genau diesen Beruf ausmacht, und was es braucht, um es besser zu machen als der desillusioniert wirkende Vater, bleibt diffus. Es scheinen Wissensbestände der Psychologie zu sein, von denen sie sich am meisten verspricht. Sie hat Logopädie studieren wollen und hegt nach wie vor den Wunsch, »therapeutisch« zu arbeiten. Die Psychomotorik, welche sie inzwischen favorisiert, würde ihrem Bedürfnis nach der Arbeit mit kleineren Gruppen oder einzelnen Kindern entgegenkommen. Kinder mit sogenannten »besonderen Bedürfnissen« oder »Störungen«, mit denen sie als therapeutisch tätige Lehrperson in einem der spezialisierten Berufen, von denen sie spricht, beschäftigt wäre, versprechen vermutlich deutlichere »Zeichen« dafür, dass die Arbeit gelingt. Ähnlich,

wie Barbara Tanners Erlebnisse im Arbeiterquartier würde Lena Brunner auf diese Weise die Gelegenheit haben, zu überprüfen, welche theoretischen Konzepte ihr den Weg weisen könnten.

Barbara Tanner hat zu Beginn ihrer beruflichen Arbeit eine prägende Erfahrung gemacht. Die Montessori-Arbeit hat »funktioniert«: Die Kinder im *Headstart*-Programm machten Fortschritte. Ihre Eltern wurden für die Wichtigkeit von Bildungsbestrebungen sensibilisiert. Der Start dieser Kinder in die Schullaufbahn wurde erheblich verbessert. Wenngleich Barbara Tanner später vorwiegend »privilegierte« Kinder betreute, die ein solches Defizit, wie sie es in Chicago antraf, nicht mitbrachten, wusste sie doch, dass sie wirkungsvolle Ansätze kannte. Seien die individuellen Unterschiede der Kinder noch so gross, es kommt darauf an, ihre Bedürfnisse zu erkennen, ihre Neugierde zu nutzen und sie bei Lernschritten unterstützend zu begleiten. Sie ist sich darüber im Klaren, dass die »Erfolge« damals in den USA spürbarer, spektakulärer waren. Trotzdem hat sie auch bei der Arbeit mit weniger »heterogenen« und weniger problembelasteten Kindergruppen ihre Begeisterung bewahren können.

Lena Brunner hat kein pragmatisch-distanziertes Verhältnis zu ihrem Beruf, wie es bei angehenden Lehrpersonen nachgewiesen wurde.<sup>11</sup> Sie will etwas bewirken. Welche Grundlagen hat sie? Vorläufig bleibt ihr nichts übrig, als sich an den Ausbildungsinhalten zu orientieren. Der staatliche Lehrplan gibt vor, dass die Schule und der Kindergarten die Kinder auf dem Weg zur Mündigkeit unterstützen. Mündigkeit wird definiert als ein Resultat des Erwerbs von Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz (Bildung kommt als Begriff nicht vor). Für den Kindergarten, wird betont, sei es wichtig, die Entwicklungsbereiche von Kindern zu kennen. Es werden entsprechende Richtziele gesetzt, welche die Kinder erreichen sollen.<sup>12</sup>

Dieser Fokus auf die individuellen Entwicklungsschritte ist

vermutlich dafür verantwortlich, dass andere, etwa milieu-, geschlechts- oder auch unterrichtsspezifische Differenzen dem Blickfeld von Lehrpersonen weitgehend entgehen. Dies führt dazu, dass das Primat bis heute auf der klassifikatorisch-psychologischen Diagnose von Entwicklungsstörungen liegt, ohne dass gefragt wird, inwieweit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten sozial bedingt sein könnten. Dieser Zugang prägt die Orientierung Lena Brunners. Hinzu kommt, dass sie über rudimentäre und unzusammenhängende Konzepte sowie über eine schematische Vorstellungen darüber verfügt, wozu »Theorie« nützlich sein könnte.

Was Barbara Tanner von und über Montessori gelernt hat, wendet sie konsequent an, ohne in den Höhen der »Theorie« hängen zu bleiben. Barbara Tanners pädagogisches Handeln erfolgt *konsequent* »vom Kinde aus«, während eine solche Grundhaltung im Rahmen des (reform)pädagogischen *Mainstreams* bisweilen bloss behauptet wird. »Hilf mir, es selbst zu tun« – dem Leitsatz der Montessori-Pädagogik fühlt sie sich uneingeschränkt verpflichtet.

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis, wie sie Barbara Tanner zu leisten vermag, besteht im Grundsatz, Kinder zu beobachten und dank der Beobachtung zu erkennen, wofür sie empfänglich sind. So verschieden die lernenden Kinder, so verschieden und unvorhersehbar ist ihre Art des Zuehens auf einen Gegenstand und die Vorstellungen, die sich mit ihm verknüpfen. Die grundlegende Kompetenz der Lehrperson besteht in der Rekonstruktion der konkreten Lehrprobleme eines Schülers – oder, in der Sprache Montessoris: der sensiblen Phasen. Es ist fraglich, ob die wiederholt desavouierte Montessori-Pädagogik heute noch Lehrpersonen derart stark in ihren Bann zu ziehen vermag.<sup>13</sup> Barbara Tanners Zugang lässt sich indes mit neueren Konzepten professionalisierten pädagogischen Handelns sehr wohl verbinden.<sup>14</sup>

Um einen beruflichen Habitus zu entwickeln, der dem An-

spruch auf Professionalität zu genügen vermag, müssten junge Lehrpersonen theoretisches Wissen und situationsspezifische Handlungskompetenzen vereinen können. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach den Leitwissenschaften, welche das Handeln der Lehrperson begleiten und untermauern. Letztlich ist dies eine Frage nach dem Verständnis von Professionalität.

1 Vgl. Analysen zu PISA, exemplarisch: Sabina Larcher u. Jürgen Oelkers, Die besten Ausbildungssysteme: thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000, Neuchâtel 2003; Jürgen Oelkers, Wie man Schule entwickelt: eine bildungspolitische Analyse nach PISA, Weinheim 2003, sowie: Albert Tanner et al. (Hg.), Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten, Zürich 2006.

2 Vgl. Ursula Fiechter, Angela Stienen u. Caroline Bühler, Zukünftige Lehrpersonen: Berufswahl als pragmatisch orientierte Individualisierung. Eine Studie zur Situation im Kanton Bern, Bern 2004.

3 Martin Wild-Näf, Differenzierung und Organisation der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: eine vergleichende Studie von Ausbildungen in der deutschen Schweiz, Zürich 2004. Vgl. auch: Jürgen Oelkers, Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung, Vortrag an der Universität Frankfurt am Main am 16. Juni 1999 (gekürzte, vom Verfasser autorisierte Fassung auf: [www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/oelkers.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/oelkers.htm), 12. 1. 2007).

4 Interview mit Barbara Tanner (durchgeführt von Caroline Bühler, 2006).

5 Vgl. Anm. 1.

6 Barbara Tanner erwähnt explizit die Ideen von Alexander Sutherland Neill, dem Begründer der Internatschule Summerhill, an der antiautoritär erzogen wurde.

7 Der Studiengang KGU wurde im Zusammenhang mit der Konzeption einer Basisstufe im Kanton Bern eingeführt. Nach vier Jahrgängen wurde dieser spezialisierte Ausbildungsgang jedoch wieder aufgehoben. Seit 2005 wird die Ausbildung im Rahmen der neu eingerichteten Pädagogischen Hochschule (PHBern) absolviert.

8 Mit Lena Brunner wurden zwei Interviews geführt: Kurz nach Antritt des Studiums im Jahre 2003 (Ursula Fiechter) sowie wenige Wochen nach Antritt der ersten Stelle als Unterstufenlehrerin im Jahre 2005 (Caroline Bühler).

9 In meiner Studie zur beruflichen Identität hat sich gezeigt, dass es oft prägende »Familienditionen« gibt, die auf eine bestimmte berufliche Orientierung vorbereiten. Caroline Bühler, Vom Verblenden beruflicher Identität. Fallanalysen zu Selbstbildern und Arbeitsethiken junger Erwerbstätiger, Zürich 2005.

- 10 Bühler, Verblässen, wie Anm. 9.
- 11 Fiechter et al., Lehrpersonen, wie Anm. 2.
- 12 Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Lehrpläne für den Kindergarten und die Volksschule, Bern 2005.
- 13 Eine fundierte und umfassende wissenssoziologische Analyse der Schriften Montessori steht nach wie vor aus.
- 14 Ulrich Oevermann, »Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns«, in: Margret Kraul et. al. (Hg.), Biografie und Profession, Bad Heilbrunn 2002, S. 19–63; Ulrich Oevermann, »Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns«, in: Arno Combe u. Werner Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt am Main 1996, S. 70–182.