



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Berufsorientierende Elemente im literarischen Lernkontext. Eine
textimmanente Literaturanalyse am Fallbeispiel „Anastasia Krupnik“
von Lois Lowry. Schulische Berufsorientierung im
Literaturunterricht.“

verfasst von / submitted by

Elma Orucevic

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 333 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Dr. Michael Rohrwasser

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
1.1	Themenfindung und Vorgangsweise	6
1.2	Intention und Zielvorstellung	8
1.3	Forschungsstand und Literatur	8
2	Begriffsklärung	11
2.1	Berufsorientierung	11
2.1.1	Wortkomposition und Bedeutungsebenen	11
2.1.2	BO und ibobb – Schulische BO in der AHS	15
2.1.3	Geschlechtsspezifische Zuwendung	18
2.2	Rezeptions- und Wirkungsästhetik	22
2.2.1	Psychologische Prozesse beim Lesen	24
2.2.2	Literarästhetische Rezeptionskompetenz	27
2.3	Berufsorientierende Elemente – Perspektivenwechsel	27
2.4	Der literarische Lernkontext	31
2.4.1	Literaturunterricht und literarische Bildung	31
2.4.2	Literarisches Lernen	33
2.4.3	Berufsorientierendes Lernen	34
3	Textimmanente Literaturanalyse - „Anastasia“ von Lois Lowry	36
3.1	Berufsbilder und berufliche Handlungsfelder in der Geschichte	38
3.1.1	Die Verwendung von Berufsbildern in der inszenierten Fiktion	38
3.1.1.1	Ein quantitativer Querschnitt	38
3.1.1.2	Ein qualitativer Überblick	42
3.1.2	Anastasia, eine Heldin mit beruflicher Haltung	46
3.1.3	Hausarbeit, unbezahlte Erwerbsarbeit und Frauenarbeit	53
3.1.4	Leistungsanspruch und gesellschaftlicher Druck	57
3.2	Die schreibende Protagonistin als Reflexionsfläche des Lesers	60
3.2.1	Gedichte schreiben, ein dichterisches Handwerk.	61
3.2.1	Was-ich-liebe- und Was-ich-hasse-Liste und das kleine grüne Buch	64
3.2.2	Anastasia schreibt einen Roman	66
3.2.3	Wissenschaftlicher Forschungsbericht. Ein Schulprojekt	68
3.2.4	Haushaltsplan der Familie. Anastasia übernimmt den Haushalt	70
3.2.5	WER-WAS-WANN-WO-WARUM-Notizen.	73
3.2.6	„Mein Berufswunsch.“ Anastasia denkt an die Zukunft	74
3.3	Nebenfiguren der Geschichte - Figurenanalyse	77
3.3.1	Eltern und Verwandte als Bezugspersonen	77

3.3.1.1	Dr. Myron Krupnik – Vater und Literaturprofessor	77
3.3.1.2	Katherine Krupnik – Mutter, Hausfrau und Künstlerin.....	80
3.3.2	Außerfamiliäre Erwachsene	83
3.3.2.1	Wilhelmina Willoughby - Eine Turnlehrerin als Projektionsfläche...83	
3.3.2.2	Barbara Page – Buchhändlerin mit reichem Ehemann.....	85
3.3.3	Anastasias Freunde	86
3.3.3.1	Daphne Bellingham	86
3.3.3.2	Robert Giannini	89
3.3.3.3	Henry Peabody	90
4	Zusammenhänge und Resümee	91
4.1	Mögliche berufsorientierende Elemente zusammengefasst	91
4.1.1	Berufsrollen, die von der Hauptfigur eingenommen werden	91
4.1.2	Tätigkeiten, die die Hauptfigur ausübt	93
4.1.3	Berufliche Vorbilder und Idole.....	93
4.1.4	Verfählte Vorstellungen, Deutungen und Sichtweisen.....	94
4.1.5	Geäußerte Berufswünsche und Identitätskonstrukte	95
4.1.6	Berufsbezeichnungen und Fachtermini der fiktionalen Welt	96
4.2	Eine Definition als Resümee	96
5	Literaturverzeichnis	98
5.1	Primärliteratur.....	98
5.1.1	Werke von Lois Lowry	98
5.1.2	Quellen zu Berufsorientierung	98
5.1.3	Untersuchte Schullesebücher.....	100
5.2	Sekundärliteratur	101
6	Anhang.....	105
6.1	Abstrakt / abstract.....	105
6.2	Fragen im Rahmen der Experteninterviews	106
6.3	Experteninterview 1-5	107
6.3.1	Interview 1.....	107
6.3.2	Interview 2.....	111
6.3.3	Interview 3.....	117
6.3.4	Interview 4.....	125
6.3.5	Interview 5.....	132
6.4	Auszug aus Lesebuchanalyse	139

1 Einleitung

Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) stehen zwei Mal in der Situation, eine Entscheidung für ihren (beruflichen) Lebensverlauf treffen zu können. Einmal in der Unterstufe mit ungefähr 14 Jahren, beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II und ein zweites Mal kurz vor und nach der Matura, mit ungefähr 18 Jahren. Die gezielte Vorbereitung darauf, wie diese ihren schulischen und beruflichen Lebensweg im Rahmen der bevorstehenden Bildungs- und Berufsanforderungen nach der Schulzeit gestalten können, erhält in der Schulpraxis mit der Einführung des Begriffes „Berufsorientierung“ (BO) einen neuen Stellenwert.

Seit dem Schuljahr 1985/86 findet das Unterrichtsprinzip „Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt“ Einzug in die Lehrpläne der AHS. Die diesbezüglichen Lernziele bleiben nur vage formuliert und es folgt eine „gewisse Beliebigkeit in der schulpraktischen Umsetzung“¹. Mit dem Schuljahr 1998/99 reagiert die Bildungspolitik mit der Erweiterung des Auftrages auch auf das Feld der Berufswahlvorbereitung für die AHS-Unterstufe (AHS/U)², wobei die gesetzliche Verpflichtung³ zur Berufsorientierung in ihrer organisatorischen Umsetzung der Schule freigestellt wird. Die per Erlass stattgefundene Auftragserteilung ist als eigenes Unterrichtsfach oder integrativ auf alle Unterrichtsfächer verteilt umzusetzen. Eine im Schuljahr 2005/06 durchgeführte bundesweite Erhebung zeigt, dass ca. 97 % der allgemeinbildenden höheren Schulen BO integrativ, also in einzelnen Unterrichtsfächern sowie in Projekten und berufspraktischen

¹ Daniela Steiner und Klaus Steiner: Berufsorientierung als verbindliche Übung in der Sekundarstufe I. In: Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Hg. v. Wolfgang Sitte und Helmut Wohlschlägl. - Wien: Inst. für Geographie und Regionalforschung 2001. S. 17.

² Oberstufenschülern wird eine gezielte schulische BO per allgemeinen Teil des Lehrplanes über Realbegegnungen und Projekte eingeräumt.

³ BGBl. I. Teil, Nr. 20/1998.

Tagen umsetzen⁴. Somit sind Teilaspekte von Berufsorientierungsmaßnahmen größtenteils im Verantwortungsbereich der einzelnen Fächer und Fachlehrenden angesiedelt. In einem für diese Arbeit voraus geführtem Experteninterview an einer Wiener AHS schätzt eine befragte Deutschlehrerin persönlich dazu ein: „Wir haben uns zwar darauf geeinigt, dass möglichst alle Fächer etwas machen sollen, es stellt sich jedoch heraus, dass doch in erster Linie der Deutschunterricht hier aktiv ist.“⁵

Fest steht zudem, dass abseits der wissenschaftlichen und schulischen Diskussion zu BO sich anhand vielfältiger Publikationen ein reges Allgemeininteresse an Ratgebern, Orientierungshilfen und Berufswahlbegleitern feststellen lässt.⁶ Besonders im Internet ist ein breites Spektrum an Informationen und Hilfsmitteln vorhanden. Die Palette reicht von praktischen Orientierungstests⁷ für Berufs- und Bildungswähler(-innen) mit Erklärungen zu Berufsbildern über Plattformen mit Unterrichtsbehelfen für Lehrende⁸ und psychologischen Eignungstests bis hin zu Diskussionen, Anforderungen und Meinungen aus Wirtschaft, Wissenschaft, Politik, Bildung⁹ und vielen anderen Bereichen.

⁴ Vgl. Augustin Kern: Umsetzung der Berufsorientierung an der AHS in Österreich auf Grundlage der Nachhaltigkeitsempfehlungen des BMBWK. Schuljahr 2005/06. - Wien: BMBWK, Abt. I/2c 2006. S. 2. und Augustin Kern, Renée Langer u. Richard Stockhammer: Wie läuft die Berufsorientierung an der Hauptschule und AHS-Unterstufe – Ziele, Umsetzung. In: Erziehung und Unterricht. Wien 2000. (Heft ½).

⁵ Experteninterview 2 von 5. Wien 2006. S. 2.

⁶ Gemeint sind hier in Buchform publizierte Ratgeber und Orientierungshilfen wie „Elfriede Gerdenits: Survival Kit für junge Jobfinder – Dein persönlicher Bewerbungcoach. Frankfurt/Main: Redline Wirtschaft 2005.“, ein Berufswahlbegleiter empfohlen und unterstützt vom BMWA oder „Claudia Davidovits: Matura, was jetzt? – Vom Schulabschluss bis zum ersten Job. Wien: Linde 2004.“, für die Zielgruppe Maturant(-inn)en und Studienanfänger(-innen).

⁷ Bsp.: AMS Berufskompass
<http://www.berufskompass.at/berufskp2/index.htm>. (16. März 2021).

⁸ Internetquellen mit Unterrichtsmaterialien und –behelfe: <https://portal.ibobb.at> (initiiert und verwaltet vom BMBWK zur Umsetzung der Lehrpläne), www.schule.at / www.edugroup.at (Hrsg. v. Education Group Gemeinnützige GmbH als Medieninhaber: Datenbank für Materialien, Artikel, Links, Software, u.v.m.). (16. März 2021).

⁹ Internetquellen mit umfangreichem Inhalt zum Stichwort „Berufsorientierung“:
www.oesterreich.gv.at, www.wko.at, www.ak.at, www.wienextra.at,
www.weiterbildungsdatenbank.at, u.v.a. (16. März 2021).

Das Thema Berufsorientierung scheint „jeden“ zu betreffen und „alles“ zu erfassen. Die Flut an Informationen, die dabei entsteht, stellt - neben den unmittelbar Betroffenen - auch Schulen und Lehrende angesichts ihres Berufsorientierungsauftrags vor eine große Herausforderung. Ob und in welcher Weise der Deutschunterricht - hier konkret der Literaturunterricht - einen Beitrag zum Berufsfindungsprozess von aktiven Lesern leisten kann, geht diese Arbeit nach.

1.1 Themenfindung und Vorgangsweise

„Wie sollen wir denn wissen, was wir werden wollen, wenn wir nicht einmal wissen, was wir tatsächlich alles werden könnten?“ Diese selbstreflektierende und kritische Fragestellung vonseiten der Schülerinnen und Schülern tritt häufig bereits vor dem ersten Besuch einer Berufs- und Bildungsmesse auf und zeugt von entsprechender persönlicher Reife im Prozess der Berufswahlvorbereitung. Doch der bloße Wissenskonsument des bestehenden breiten Bildungsangebotes kann nach unvorbereiteten Messebesuchen erfahrungsgemäß zu Überforderung und beschleunigter Reduktion des Informationsgehalts führen, nach dem die Entscheidungsträger(-innen) folglich auf bis dahin bereits vorhandene und noch nicht vollständig gereifte und verklärte Vorstellungen von Berufen und Bildungsangeboten wieder zurückkehren. Diese entstehen im Wesentlichen durch das eigene soziale Umfeld, beispielsweise einflussreiche Nahkontakte wie Eltern und Freunde, sowie anregenden Medienkonsum und zudem automatisch als Nebenprodukt von gezielter Inhaltsvermittlung in den einzelnen Unterrichtsgegenständen. Es besteht kein Zweifel, dass der allgemeine schulische Bildungsauftrag, welcher objektive Informationen, Realbegegnungen und persönliche Zuwendung in Form von Beratung zum Gegenstand von BO macht, hier wichtige Aufklärungsarbeit leistet. Ergänzend entsteht jedoch die Annahme, dass aus literaturpädagogischer Perspektive in diesem Kontext der Literaturunterricht durch aktivierte literarische Lernprozesse einen ergiebigen Nährboden bereitstellt. Wer erinnert sich nicht gerne an Helden und fiktionalen Welten aus Leselektüren, die einst fesselten und inspirierten?

Die Themenfindung ist konkret auf drei analytische Herangehensweisen zurückzuführen: erstens auf die Durchführung von Experteninterviews aus dem Bildungsbereich, zweitens auf eine Lesebuchanalyse des Jahrganges 2005/2006, sowie drittens auf eine umfassende erste Literaturrecherche in den Forschungsbereichen Bildungspädagogik, Entwicklungspsychologie, Bildungspolitik und Literaturdidaktik. Die Experteninterviews¹⁰ sind mit fünf Deutschlehrenden an verschiedenen Wiener Gymnasien entstanden. Fragen zum persönlichen Verständnis von Berufsorientierung, zur strukturellen und inhaltlichen Umsetzungspraxis und in Zusammenhang mit öffentlicher Kritik ergeben für die Themeneingrenzung wichtige Anstöße und Anregungen, die als phänomenologische Erfahrungsansätze punktuell im deutenden Teil der Arbeit einfließen.¹¹ Darüber hinaus findet das Ergebnis der durchgeführten Befragungen keinen Anschluss mehr zum textimmanenten Analyseteil. Zweitens führt die Lesebuchanalyse eines ganzen Jahrganges zu zwei elementaren Ansatzpunkten. Zum einen kann durch die vielen verschiedenen Textsorten, Sachtexte miteingeschlossen, ein erster Einblick in mögliche berufsorientierende Elemente geschaffen werden und zum anderen führt die Konzentration an Auszügen aus für den Schulgebrauch gängiger und beliebter literarischer Texte der Kinder- und Jugendliteratur zum passenden Primärtext als Untersuchungsgrundlage. Die Bestimmung der Anastasia-Reihe von Lois Lowry für eine Literaturanalyse im Sinne berufsorientierender Elemente, die im Theorieteil definiert werden, ebnet den Weg für eine neue Betrachtungsweise in der schulischen Berufsorientierungsdiskussion. Diese drei Arbeitsschritte führen den ursprünglich allgemein angesetzten Arbeitstitel „Berufsorientierung im Deutschunterricht“ zu dem jetzt ausdifferenziert und auf Literatur fokussierten Titel der Arbeit.

¹⁰ Vgl. 6 Anhang 6.3 Experteninterview 1-5. S. 107-138.

¹¹ Vgl. 6 Anhang. 6.1 Fragen im Rahmen der Experteninterviews. S. 106.

1.2 Intention und Zielvorstellung

Im Spannungsfeld von Rezeptionsästhetik, Literaturanalyse und Bildungsauftrag soll anhand einer ausgewählten Beispiellektüre aus der Gattung „Kinder- und Jugendliteratur“ der Leitfrage nachgegangen werden, ob literarische Lernprozesse mit berufsorientierendem Lernen einhergehen. Kann durch entsprechende Lektüreauswahl berufsorientierender Literaturunterricht oder ein literaturbezogener Berufsorientierungsunterricht einen Beitrag zur späteren Berufswahlentscheidung von Schülerinnen und Schülern leisten? Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den notwendigen Begrifflichkeiten aus verschiedenen Forschungsansätzen dient der Heranführung und Klärung des neu eingeleiteten Ausdrucks „berufsorientierende Elemente“ und auch als theoretischer Rahmen für die darauffolgende Erzähltextanalyse. Dabei sollen textimmanent berufsorientierende Elemente systematisch erfasst und auf ihre rezeptionsästhetische Wirkung hin diskutiert werden. Der zu untersuchende Text wird in diesem Sinn auf seine mögliche berufsorientierende Wirkung auf den rezipierenden Leser analysiert.

1.3 Forschungsstand und Literatur

Akademische Abfassungen wie die von Jutta Saam¹² stellen schulische BO aus bildungswissenschaftlicher Perspektive in den Mittelpunkt ihrer Untersuchungen. Hier entsteht ein Überblick, indem Aspekte der Methodik, Didaktik als auch der Berufsberatung aufgegriffen werden. Eine aufschlussreiche Darstellung des strukturellen Berufsorientierungsrahmens an österreichischen höheren Schulen im Bereich der Sekundarstufe I liegt vor. Peter Härtel¹³ dagegen publiziert 1995 auf der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz eine detailliertere kritische Analyse von Berufsorientierungsmodellen und -theorien, die im Wesentlichen als Appell

¹² Vgl. Jutta Saam: Berufsorientierung in der AHS-Unterstufe. Diplomarbeit. Univ. Wien 2005.

¹³ Vgl. Peter Härtel: Berufswahl – Schicksal oder Berufung? Kritische Analyse innovativer Ansätze zur Berufsorientierung an den Schnittstellen zwischen Schule und Wirtschaft. Diss. Sozial- und Wirtschaftswiss. Fakultät der Karl-Franzens-Universität. Graz 1995.

für eine differenzierte und notwendige Betrachtung in der Schulpraxis verstanden werden kann.

Das Thema Berufsorientierung für das schulische Umfeld findet in der Bundesrepublik Deutschland bereits in den 1980er-Jahren eine tiefergehende wissenschaftliche Resonanz. Wobei die ersten Abhandlungen auf die 1970er-Jahre zurückzuführen sind. Getragen wird dieser Diskurs durch Namen wie Dieter Mertens¹⁴, Harald Dibbern¹⁵ und Heinz Dederling¹⁶, um nur einige zu nennen. Viele weitere tragen die Forderung nach wirtschaftlichem Querdenken bereits im Adoleszenzalter durch die 1990er-Jahre in das neue Millennium und schaffen damit auch neue Berufe und die Institutionalisierung einer im ganzen deutschsprachigen Raum bis dahin treibenden Strömung an Ideen und Vorstellungen. Eine ergänzende Betrachtungsweise mit dem dazugekommenen Aspekt der Geschlechterdifferenzierung bietet Doris Lemmermöhle mit „Wir werden, was wir wollen! Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen.“¹⁷ an. Jörg Schudy befasst sich schließlich mit „Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe.“¹⁸ im Jahre 2002. Das allmähliche und immer wieder aufkommende Zutragen neuer Beiträge zu diesem Thema kann gleichsam auch als Zeichen für eine disziplinübergreifende Konsenssuche verstanden werden. Dass das Thema unablässig Anklang findet, geht auch auf den Handlungsbedarf neuer Generationen zurück, die den

¹⁴ Vgl. Dieter Mertens: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Bolte K.M. u.a. (Hrsg.). Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Stuttgart, 7. Jg., 1974, Heft 1. S. 36-43.

¹⁵ Vgl. Harald Dibbern: Berufswahlvorbereitung und Arbeitslehre unter Berücksichtigung von Berufs- und Bildungsberatung. In: Arbeitslehre - Gutachten. Hrsg. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1979, u.v.m., vgl. dazu auch Literaturverzeichnis.

¹⁶ Vgl. Dederling, Heinz: Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schudy, J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Obb 2002. S. 17-31, u.v.m., vgl. dazu auch Literaturverzeichnis.

¹⁷ Doris Lemmermöhle-Thüsing, u.a.: Wir werden was wir wollen! Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen. Bd. 1-6. Ministerium für die Gleichstellung von Mann und Frau des Landes Nordrhein-Westfalen. Dokumente und Berichte 16. Düsseldorf 1991-1993.

¹⁸ Jörg Schudy: Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 2002.

Berufswahlprozess neu denken.

Der zugrunde liegende Primärtext ist eine Romanreihe der US-amerikanischen Autorin Lois Lowry zur Figur „Anastasia Krupnik“ bestehend aus sieben Teilen in deutschsprachiger Übersetzung. Diese analysierend bieten Literaturwissenschaftler wie Franz K. Stanzel¹⁹ mit seiner Konstitution typischer Erzählsituationen, Ute Quinkert²⁰ mit der Darstellungsweise von Erzählmodus und Figurenrede und Silke Lahn mit Jan Christoph Meister²¹ zur Erzähltheorie der drei Dimensionen des Erzählens (Wer erzählt? Wie wird erzählt? Was wird erzählt?) die theoretische Grundlage zur Erzähltextanalyse, also das erzählanalytische Instrumentarium. Den fachdidaktischen Zugang bezieht die vorliegende Arbeit durch Ulf Abrahams und Matthis Kepsers²² Abhandlungen zu literarischem Lernen und literarischer Bildung. Eine Antwort auf die Frage, welche psychologischen Prozesse beim Lesen fiktionaler Texte entstehen, geben Auseinandersetzungen zur literarischen Rezeption wie die von Wolfgang Iser²³, Hans Robert Jauss²⁴ oder David Harding²⁵.

¹⁹ Vgl. Franz K. Stanzel: Theorie des Erzählens. 8. Aufl. Göttingen: V&R 2008.

²⁰ Vgl. Peter Wenzel (Hg.): Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme. Trier: WVT 2004 (= WVT Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium; Bd. 6).

²¹ Vgl. Silke Lahn und Jan Christoph Meiser: Einführung in die Erzähltextanalyse unter Mitarbeit von Matthias Aumüller, Benjamin Biebuyck, Anja Burghardt, Jens Eder, Per Krogh Hansen, Peter Hühn und Felix Sprang. Mit Abbildungen und Grafiken. - Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler 2008.

²² Vgl. Ulf Abraham u. Matthis Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. [3. neu. u. erw. Aufl.]. Berlin: ESV 2006 (= Grundlagen der Germanistik 42).

²³ Vgl. Wolfgang Iser: Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. München: (UTB 163) 1972. (=Theorie und Geschichte der Literatur und der Schönen Künste, bd.31).

²⁴ Vgl. Hans Robert Jauss: Der Leser als Instanz einer neuen Geschichte der Literatur. In: Poetica 7 (Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft.) München 1975. S. 325-344.

²⁵ Vgl. David W. Harding: Psychologische Prozesse beim Lesen fiktionaler Texte. In: Literarische Rezeption: Beiträge zur Theorie des Text-Leser-Verhältnisses und seiner empirischen Erforschung. - Paderborn, Wien, u.a.: Schöningh 1975. S. 72-88.

2 Begriffsklärung

2.1 Berufsorientierung

Im Laufe literarischer Auseinandersetzung mit dem Begriff „Berufsorientierung“ kommt eine Vielzahl an phonetisch ähnlichen, sinnverwandten und teilweise auch synonym verwendeten Ausdrücken vor. Gemeint sind hier Wortkompositionen wie „Berufsaufklärung“, „Berufswahlvorbereitung“, „Berufsvorbereitung“, „Berufswahlorientierung“, „Berufsfrühorientierung“, „Arbeitsweltorientierung“, „Job- und Karriereorientierung“, u.v.a. Generell zusammengefasst, bezeichnen sie alle das Handlungsfeld, in dem Personen unterschiedlichen Alters durch Aspekte beruflicher Lebenswelten in aktiver und passiver Form mehr oder minder beeinflusst werden, oder – mit Karen Schober ausgedrückt, „zeugen sie in ihrer Gesamtheit von der Desorientierung, in der sich so manch professioneller ‘Orientierer’ befindet“²⁶.

2.1.1 Wortkomposition und Bedeutungsebenen

Im Rahmen von Identitätsbildung großer Gesellschaftsgruppen durch Merkmale wie „Geschwindigkeit“, „Veränderung“ und „Flexibilität“ ist der Begriff „Berufsorientierung“ zuerst einmal als Schlag- und Trendwort für zweckgebundene Initiativen an Schnittstellen von Wirtschaft, Arbeitsmarkt, Identitätsbildung, Ausbildung und wissenschaftlicher Forschung festzumachen.

Eine instrumentalisierte sowie auch synonyme Anwendung von Begriffs-Komposita wie „Berufsorientierung“ und der oben angeführten Beispiele funktioniert, da diese eine unbestimmte Anzahl an Assoziationen wie „um Erfolg zu haben, muss man beruflich orientiert sein“, „ich bekomme die Möglichkeit, mich beruflich zu definieren“, „berufliche Orientierung ist erlernbar“, „ich lerne mich im Beruf zu orientieren“, u.v.a.

²⁶ Karen Schober: Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft / Arbeitsleben“. Dokumentation 2. Fachtagung Bielefeld 30.05.2001 – 31.05.2001. SWA-Materialien Nr. 7. Bielefeld 2001. S. 7.

hervorrufen können. Die Vorstellungskraft einer breiten Rezeptionsschicht wäre also auch durch eine weitaus größere Paraphrasierungsauswahl immer noch nicht hinlänglich dargestellt, da die Einzelglieder der Wortkonstruktion „Beruf“ und „Orientierung“ semantisch mehrdeutig verstanden werden können. Peter Härtel beispielsweise konstituiert in seiner sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Dissertation eine Vielschichtigkeit hinsichtlich der Bestimmungsmerkmale von „Orientierung“ - „Orientierung als Zustand“, „Orientierung als Beeinflussung“ und „Orientierung als Prozess“.²⁷

Dem Erstglied „Beruf“ des Determinativkompositums „Berufsorientierung“ ließe sich besonders viel Aufmerksamkeit widmen, da sozialhistorisch, ideologisch und ideengeschichtlich betrachtet, das Verständnis von „Beruf“ Schwankungen unterliegt. Ursprünglich wurde mit dem Begriff „Beruf“, bedingt durch die theologisch akzentuierte Übersetzung Luthers von „vocatio“ (Berufung), ein positiver Vorstellungsgehalt mit den Merkmalen „Ganzheitlichkeit, Kontinuität und Lebenslänglichkeit“ verbunden.²⁸ Diese Bestimmungsmerkmale der Dauer würden heute in Zusammenhang mit dem „Berufsbegriff“ aufgrund wandelnder Lebensverhältnisse auf Widerstand stoßen. Merkmale wie „Wechsel und Mobilität“ ergänzen und verändern das Berufsverständnis.

Für die spezielle Aufgabe der hier vorliegenden Arbeit soll auf eine bereits bestehende Definition aus berufspädagogischer Perspektive zurückgegriffen werden. Auf der begrifflichen Grundlage Harald Dibberns heißt es anschaulich:

„Beruf“ ist zum einen objektives Phänomen spezialisierter Erwerbsarbeit, zum anderen eine pädagogische Leitidee, eine pädagogische Norm, die eine positiv zu bewertende Beziehung zwischen dem Einzelnen und seiner Arbeit ausdrückt. [...] Beruf [...] als Zuwendung des Menschen

- zu einer spezialisierten Erwerbstätigkeit in der arbeitsteiligen Gesellschaft,
- die charakteristischen Kenntnisse und Fertigkeiten in einer typischen

²⁷ Peter Härtel: Berufswahl – Schicksal oder Berufung? S. 20.

²⁸ Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Aggression bis Interdisziplinarität. Rowolths Enzyklopädie. Reinbeck bei Hamburg 1989. S. 181.

Kombination erfordert,

- materiell und sozial bewertet wird,
- demzufolge personale (kognitive, affektive, soziale) und materiale Bedürfnisse des Menschen mehr oder weniger befriedigt
- und als frei erwählte und ohne ständige Unter- und Überforderung ausgeübte Tätigkeit eine Chance auf individuelle Selbstverwirklichung bietet.²⁹

Die Qualität dieser Definition wird erstens darin verstanden, dass sprachlich eine Differenzierung zwischen der „spezialisierten Erwerbsarbeit“ als objektives Phänomen und der pädagogischen Leitidee vollzogen wird. Ein objektives Phänomen lässt sich aus unterschiedlichen Perspektiven im Allgemeinen und im Speziellen untersuchen, während eine Leitidee einem lenkenden Plan gleichkommt. Im vorliegenden Fall liegt der Aufbau einer positiven Beziehung zwischen einem Teilnehmer wie Akteur, Empfänger, Rezipient oder Schüler und einem Gegenstand wie Beruf, Arbeit, Berufsorientierung als leitende Instanz, Moderator oder Lehrer zugrunde. Zweitens bleibt der „Erwerb“ als elementarer Bestandteil der Definition an der Textoberfläche bestehen und muss nicht zugunsten eines „weit gefassten Berufsbegriffes“ auf eine imaginäre Bedeutungsebene von „Beruf“ gehoben werden. So bringen Ermert und Friedrich beispielsweise eine Definition, um Missverständnissen entgegenzuwirken:

Im Zusammenhang mit der Berufswahlvorbereitung bedeutet Beruf nicht eine spezielle erwerbswirtschaftliche Tätigkeit, sondern einen Lebensbereich, der durch ein berufliches Tätigkeitsfeld gekennzeichnet wird.³⁰

Doch auch nach diesem Verständnis von Beruf bleibt die „erwerbswirtschaftliche Tätigkeit“ als Teilbereich des „beruflichen Tätigkeitsfeldes“ bestehen. Der hier sprachlich gestaltete Fokus auf den Aufgabenbereich der Berufswahlvorbereitung

²⁹ Harald Dibbern: Berufsorientierung als Schlüsselkategorie der Berufsvorbildung. In: Dibbern, Harald: Theorie und Didaktik der Berufsvorbildung. Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung. Bd. 26. Baltmannsweiler 1993. S. 22-23.

³⁰ Johannes Ermert u. Horst Friedrich: Berufsorientierung am Gymnasium. Analyse, Dokumentation, Handreichung. Bergisch Gladbach: Hobein 1990 (= Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften; Bd. 8). S. 2.

(Berufswahlvorbereitung ist nach Ermert und Friedrich³¹ ein Teilbereich der Berufsorientierung) impliziert eine Wertung einzelner Teilkategorien aus der semantischen Bedeutungsebene von Beruf. Wieso sollte aber im Rahmen von Berufswahlvorbereitung Beruf nicht auch als „erwerbswirtschaftliche Tätigkeit“ gesehen werden?

Wurden bis jetzt das Bestimmungswort „Beruf“ und das Grundwort „Orientierung“ im Einzelnen aufgegriffen, stellt sich nun die Frage nach der Bedeutung der Komposition im Gesamten. Die Antwort lässt sich hier im folgenden Formulierungsversuch darstellen: Der pädagogischen Bedeutung des Begriffes „Berufsorientierung“ geht in der Regel ein pädagogisches Konzept voraus, welches sich heute auf ein weit gefasstes Verständnis von Beruf und Bildung bezieht.

Wann der Begriff „Berufsorientierung“ Einzug in die erziehungswissenschaftliche Diskussion des deutschsprachigen Raumes gefunden hat, lässt sich nicht eindeutig datieren, doch meinen Johannes Ermert und Horst Friedrich 1990, der Ausdruck sei literarisch „hinreichend geklärt“ und lehnt sich dabei an die Ausführungen Harald Dibbern im Jahr 1979. Nachdem sich sowohl Ermert und Friedrichs als auch Dibbern Abhandlungen auf das „Handlungsfeld“ Schule beziehen, sei hier Heinz Dederling³² folgend nun das Zusatzglied „schul(isch)e“ dazu gestellt, um sich beispielsweise gegen arbeitsmarktpolitische Maßnahmen in der Erwachsenenbildung abzugrenzen. Die Bedeutung von „schulische BO“ hängt von der wissenschaftlichen Blickrichtung ab und wird durch das unterschiedliche Verständnis in der „erziehungswissenschaftlichen Diskussion ebenso wie in der Bildungspolitik und Schulpraxis“ bedingt.³³

³¹ Vgl. Ermert u. Friedrich: Berufsorientierung am Gymnasium.

³² Heinz Dederling: Arbeitsorientierte Bildung. Studien zu einem neuen Reformprojekt. Baltmannsweiler 2004. S. 155-188.

³³ Ebd. S. 155.

2.1.2 BO und ibobb – Schulische BO in der AHS

Hinsichtlich der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um schulische Berufsorientierung in der Allgemeinbildung sollte sich spätestens mit Ermert und Friedrich³⁴, die die Berufsorientierung als vorberufliche Bildung und Bestandteil der Allgemeinbildung sehen, eine differenzierte Sichtweise in Hinblick auf die „Schulform“ Gymnasium in Deutschland etabliert haben. Sie unterscheiden zwischen einer Berufsorientierung im engeren Sinn (Berufswahlvorbereitung) und einer Berufsorientierung im erweiterten Sinn (BO als Bestandteil sozio-ökonomisch-technischer Grundbildung). BO im weiteren Sinn umfasst konzeptbasierte Themenzugänge mit dem Ziel, kritische Reflexion zu erreichen oder grundlegende Kenntnisse zu vermitteln, während BO im engeren Sinn das Ziel verfolgt, ein Individuum zur Entscheidungsfähigkeit hinzuführen. Das vorgestellte Konzept schließt Realbegegnungen wie Betriebspraktika, die Inanspruchnahme eines Berufsberaters gleichermaßen ein wie auch fächerspezifische und -übergreifende Themen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen.

Die später abgefasste Zusammenfassung der Bedeutungsebenen von Berufsorientierung in der Schule reorganisiert Jörg Schudy³⁵ weiter. Erstens spricht er von subjektiver Berufsorientierung, einer Haltung seitens der Schülerinnen und Schüler, beruflich orientiert sein zu wollen. Zweitens ist die Berufsorientierung von Bildungsinhalten und Unterrichtsmethoden zu benennen. Das heißt, Inhalte, Methoden und Sozialformen des Unterrichts beziehen sich auf die wandelnden Anforderungen einer beruflichen Tätigkeit. Drittens beschreibt Schudy ebenfalls die Berufswahlvorbereitung, die der Förderung der Berufswahlkompetenz unterstellt ist und das Ziel hat, die Entscheidungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu stärken. Viertens beschreibt er ein Lern- und Reflexionsfeld, das seiner Ansicht nach im deutschen Bildungsverständnis lange Zeit vernachlässigt wurde. „Gemeint ist die erschließende Auseinandersetzung mit den vielfältigen Facetten

³⁴ Vgl. Ermert u. F.: Berufsorientierung am Gymnasium. S. 1-13.

³⁵ Vgl. Schudy: Berufsorientierung in der Schule. S. 10-16.

und den sozialen, ökonomischen und technischen Grundlagen der Arbeitswelt.“³⁶ Berufsorientierung im Sinne arbeitsweltbezogener Allgemeinbildung.

Wann der Begriff von der österreichischen Bildungspolitik erstmals aufgegriffen wird, lässt sich nicht exakt datieren. Jedoch ergibt eine Recherche in der RIS-Onlinedatenbank³⁷, genauer in der Sparte „Österreichisches Bundesgesetzblatt von 1945-2003“, zum Begriff „Berufsorientierung“, dass der Begriff erstmals mit dem polytechnischen Lehrgang im Jahre 1962³⁸ in Verbindung gebracht wird, 1998 erst im Rahmen eines Erlasses mit „Allgemeinbildende(n) Höhere(n) Schule(n)“³⁹. Wenn neue Bildungsziele/-inhalte, in einem staatlichen Schulsystem mit traditionell curricularer Steuerung Einzug in die Schulpraxis finden, dann geschieht das meist auf mehreren Wegen. In letzter Instanz entscheiden jedoch immer die Lehrpersönlichkeiten selbst, was sie täglich in den Schulklassen an Themen und Methoden aufgreifen, auch wenn die Rahmenbedingungen für die Unterrichtsgestaltung vom Gesetzgeber anhand von Lehrplänen festgesetzt werden. Das Bildungs- und Unterrichtsministerium⁴⁰ weist dazu im Weißbuch⁴¹ darauf hin, dass „der Einfluss des Lehrplans auf die tägliche Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts [...] in der Regel überschätzt“ wird, Lehrbücher dagegen werden als die eigentlichen „geheimen Lehrpläne“ bezeichnet.⁴² Diese Behauptung ist für den österreichischen Raum nicht verifiziert, doch empirische

³⁶ Schudy: Berufsorientierung in der Schule. S. 10.

³⁷ Rechtsinformationssystem des Bundeskanzleramtes.

³⁸ Vgl. BGBl. Nr. 242/1962.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf (15.03.2021).

³⁹ Vgl. BGBl. II Nr. 61/1998. 61. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1998_61_2/1998_61_2.pdf (15.03.2021).

⁴⁰ Damals (2000-2007) Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, heute (seit 2018-heute) BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (15.03.2021).

⁴¹ Das Zukunftsministerium/BMBWK: Weißbuch. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. Mit einem Vorwort von Elisabeth Gehr. Wien 2003. S. 46.

⁴² Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann: Brauchen Lehrer Lehrpläne? In: Oskar Achs, Helmut Deibl, u.a (Hrsg.). Lehrplanreform Neuvermessung der Landkarte des Lernens. Vorträge und Diskussionen anlässlich des 2. Europäischen Bildungsgesprächs `96. Wien: ÖBV 1996. S. 11-25.

Studien aus Deutschland⁴³ zeigen die aus pragmatischen Gründen her bestehende Abneigung vieler Lehrender zum diffizilen Lehrplan, der in seiner Funktion umstritten und vor allem vieldeutig auslegbar ist.⁴⁴

In der österreichischen Schulpraxis der „Allgemeinbildende(n) Höhere(n) Schule“ wird der Begriff „BO“ mit der Einführung der verbindlichen Übung Berufsorientierung (1998) breitträumig geprägt und diskutiert. Denn Schulorganisation, Lehrer, Schüler und Eltern werden mit einem weiteren Bildungsauftrag konfrontiert und vor neue Herausforderungen gestellt.⁴⁵

Der Unterricht in Berufsorientierung strebt die Entscheidungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler an und soll zwei Hauptkomponenten integrieren: Ichstärke (Selbstkompetenz) und Wissen um die bzw. Auseinandersetzung mit der Berufswelt (Sach- und Methodenkompetenz). Sozialkompetenz gewinnt steigende Bedeutung in der Berufswelt. Sie soll sowohl Gegenstand der Untersuchung als auch der Einübung im Rahmen der Berufsorientierung sein. Somit soll ein wesentlicher Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler geleistet werden. Berufsorientierung bietet auch Gelegenheit, traditionelle Einstellungen und Vorurteile im Hinblick auf Berufs- und Bildungswege zu überprüfen, und zielt darauf ab, den Raum möglicher Berufs- und Bildungsentscheidungen, insbesondere für Schülerinnen, zu erweitern.⁴⁶ Konzeptionell lehnt sich der Unterrichtsgegenstand „BO“ damit auf das Verständnis von BO im engeren Sinn an und spielt sich überwiegend auf dem Feld der Berufswahlvorbereitung ab. Es liegt hier die Vermutung nahe, dass in der

⁴³ Vgl. Witolf Vollstädt: Empirische Unterrichtsforschungen zum Thema Lehrplan und Lehrer – Beispiel Hessen. In: Udo Rauin, Klaus-Jürgen Tillmann, u.a.: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske u. Budrich 1999. (Schule und Gesellschaft. 18) S. 26-45.

⁴⁴ Vgl. Klaus-Jürgen Tillmann: Brauchen Lehrer Lehrpläne? In: Oskar Achs, Helmut Deibl, u.a (Hrsg.). Lehrplanreform Neuvermessung der Landkarte des Lernens. Vorträge und Diskussionen anlässlich des 2. Europäischen Bildungsgesprächs '96. Wien: ÖBV 1996. S. 11-25.

⁴⁵ Steiner: Berufsorientierung als verbindliche Übung in der Sekundarstufe I. S. 17-31.

⁴⁶ Vgl. BGBl. II Nr. 61/1998. B. Verbindliche Übungen Berufsorientierung. S. 192-194.

Unterrichtspraxis in diesem Rahmen dem Sozio-Ökonomischen-Bereich weniger Raum gewährt wird. Ob nun „schulische Berufsorientierung“ wie bei Dederling oder „Berufsorientierung in der Schule“ wie bei Schudy - Missverständnisse⁴⁷, die in Zusammenhang mit „BO“ auftreten, erklärt Ermert allgemeingültig, betreffen in der Regel nicht die Begrifflichkeit selbst, sondern die umfangreichen dahinterstehenden Konzepte, die vorerst zu erfassen wären.

Das institutionelle Verständnis von schulischer Berufsorientierung, welches gleichsam durch die Lehrpläne als auch durch die Stundentafeln der Schulen definiert wird, fasst das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Wien unter dem Akronym ibobb „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ für die Öffentlichkeit zusammen. Darunter werden alle rechtlichen Maßnahmen verstanden, die den Berufswahlentscheidungsprozess von Schülerinnen und Schülern begleiten und fördern sollen.⁴⁸

2.1.3 Geschlechtsspezifische Zuwendung

Im allgemeinen Teil des Lehrplanes wird bei den „Leitvorstellungen“ dargelegt, dass der Bildungs- und Erziehungsprozess vor dem Hintergrund rascher, gesellschaftsrelevanter Veränderungen erfolgt. In diesem Zusammenhang stelle sich die Frage um Herausforderungen im Bereich Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter. Im Rahmen von „Gender Mainstreaming“ werden hier die Schulen explizit angehalten, sich mit der „Kategorie Geschlecht“ auseinanderzusetzen. Weiter wird im „Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft“ ausformuliert, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen, „Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern, die den Geschlechtern zugeordnet werden, zu erkennen und kritisch zu prüfen.“⁴⁹

⁴⁷ Mehr zu Missverständnissen in der BO bei Ermert. S. 2-3.

⁴⁸ Vgl. BMBWF – Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung:
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bo.html> (15.03.2021)

⁴⁹ Vgl. BGBl. II Nr. 277/2004: Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen. ERSTER TEIL – ALLGEMEINES BILDUNGSZIEL.

Frauen und Männer sind lt. der Europäischen Charta der Grundrechte gleichberechtigt. Seit der Erweiterung des Gleichbehandlungsrechtes auf nationaler Ebene⁵⁰ sind geschlechtsspezifische Diskriminierungen im Zusammenhang mit der ganzen Arbeitswelt per Gesetz verboten. Verordnung und Strafen reglementieren die formale berufliche Koexistenz der beiden Geschlechter hinsichtlich Arbeitszugang, Entlohnung, Sprachgebrauch, u. a. Themen mit dem Ziel der Gleichstellung von Frauen und Männern. Ob jedoch Gleichberechtigung ausschließlich ein Recht auf dem Papier bleibt oder für das Individuum in einzelnen Situationen konkrete Realisation findet, hängt von vielen Faktoren darüber hinaus ab. Denn trotz formaler Gleichstellung und aller Tendenzen zur Veränderung, Erweiterung, und Auflösung traditioneller Geschlechterrollen halten sich bis heute noch bestimmte Erwartungen an das Verhalten von Mädchen und Burschen hartnäckig.

Die Schule im Allgemeinen kann geschlechtstypisierenden Zuweisungen mit der Förderung persönlicher und sozialer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die sie dazu befähigen, sich achtsam und respektvoll mit anderen Menschen umzugehen, entgegenwirken. Dem BO-Unterricht im Speziellen fällt in dieser Hinsicht die Aufgabe zu, Schülerinnen und Schüler zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Arbeits- und Lebenswelt zu befähigen, um eine freie Entfaltung ihrer individuellen Potenziale überhaupt zu ermöglichen. Mädchen und Buben sind auf dieses Thema gleichermaßen zu sensibilisieren. Literarisches Lernen, welches auch „Schärfung der Wahrnehmungsfähigkeit für die in literarischen Texten enthaltene indirekte Form der Wissensvermittlung über Welt und Menschen“⁵¹ meint, kann hierbei eine verstärkende Wirkung beim Leser erreichen.

Die Notwendigkeit nach der Fragestellung, warum der Berufsorientierung ein hoher Stellenwert speziell im Berufsfindungsprozess der Mädchen beigemessen werden muss,

⁵⁰ Vgl. BGBl. I Nr. 66/2004: Gleichbehandlungsgesetz - GlBG und Änderung des Bundesgesetzes über die Gleichbehandlung von Frau und Mann im Arbeitsleben.

⁵¹ Elisabeth Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik. 2. akt. u. erw. Aufl. Stuttgart und Weimar: Metzler 2006. S. 8.

liegt nicht darin begründet, dass Berufsorientierung als „Motivationspropaganda“ für Mädchen notwendig wäre. Denn längst haben empirische Untersuchungen bewiesen, dass Mädchen und Burschen in gleichem Maße nach qualifizierter Berufsausbildung streben,⁵² jedoch einzig die Bildungsanstrengungen der Mädchen und Frauen nicht zur höheren Chancengleichheit am Arbeitsmarkt führt. Es sind auf der einen Seite die Zwänge des Arbeitsmarktes, die junge Frauen immer wieder in schlechter bezahlte „typische Frauenberufe“ oder in „atypische Beschäftigungsformen“⁵³ wie Teilzeitarbeit, geringfügige Beschäftigung u.a. hineindrängen. Auf der anderen Seite sind es veraltete Normvorstellungen, die Geschlechterverhältnisse, welche sich in der Arbeitsteilung manifestieren, aber oftmals im Widerspruch zur vielfältigen Lebenslage der Frauen stehen, überhaupt hervorbringen. Der Arbeitsmarkt ist außerdem für Frauen und Mädchen in zweierlei Hinsicht ungünstig segmentiert: Auf horizontaler Ebene bestehen bei gleicher Ausbildung und Arbeit immer noch Einkommensunterschiede zugunsten der männlichen Erwerbstätigen. Auf vertikaler Ebene ist der Anteil der Frauen in Leitungspositionen verschwindend gering. „Vom Management bis zur Professur finden sich kaum Frauen – ganz im Unterschied zu untergeordneten Hierarchieebenen, die schlechter bezahlte Arbeitsbereiche mit schlechten Zukunftsaussichten, geringen Aufstiegschancen oder wenig Gestaltungsmöglichkeiten darstellen.“⁵⁴

Konkret stellt sich daher die Frage, was kann der Berufsorientierungsunterricht angesichts eines geschlechtsspezifisch geteilten Arbeitsmarktes für Schülerinnen (und Schüler) leisten. Die Wirkung der Berufsorientierung in der Schule stößt spätestens mit dem Eintreten arbeitsmarktpolitischer Realität an ihre Grenzen. Die Benachteiligung von

⁵² Vgl. Mädchen-Studie 05: Beruf, Pop und Politik. Kurzfassung Eigenforschung des Instituts für Jugendkulturforschung jugendkultur.at in Zusammenarbeit mit dem Mädchenzentrum Amazone. Wien Bregenz 2005 oder Lemmermöhle-Thüsing u.a.: Wir werden was wir wollen! Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen oder Nadja Bergmann u. Maria Gutknecht-Gmeiner u.a.: Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einem geteilten Arbeitsmarkt. In: AMS (Hrsg.) Report 38. Wien 2004. S. 14.

⁵³ Bergmann und Gutknecht-Gmeiner: Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einem geteilten Arbeitsmarkt. S. 29-32.

⁵⁴ Margarete Bican und Barbara Oswald: Mädchen können mehr. Schritt für Schritt – Tipps für eine gelungene Berufswahl. Hrsg. BMBWK, mehrere Herausgeber. Wien 2002. S. 8.

Frauen in vielen Bereichen des Arbeitslebens ist nicht in erster Linie ein Bildungsproblem, sondern ein Problem der politischen Gestaltung in der Gesellschaft.⁵⁵

Doris Lemmermöhle meint dazu 1991 in der von ihr herausgegebenen Studie:

Zweifelloos kann Schule auf die Arbeitswelt nicht direkt verändernd einwirken, wohl aber kann sie den Prozess der Berufsfindung begleiten, Erklärungen anbieten für die widersprüchliche Situation der weiblichen Jugendlichen, und kann vor allem den weiblichen Jugendlichen die Möglichkeit bieten, ihre Wahrnehmung der (Arbeits-) Wirklichkeit zur Diskussion zu stellen, zu überprüfen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.⁵⁶

Beginnend mit der Dekonstruktion eingessener „Stereotypen“, welche Fähigkeiten und Wünsche des Individuums ignorieren und Frauen- und Männerbilder entstehen lassen, ergibt sich hier bereits für Mädchen und Buben gleichermaßen ein breiter didaktischer Spielraum für BO im Deutschunterricht.

Für die integrative Form des Berufsorientierungsunterrichts spielt der Anspruch eines Perspektivenwechsels in Literatur eine wichtige Rolle. Eine Einbindung literarischer Werke, die Rollenklischees in Zusammenhang mit Berufsfindung demaskieren oder konkret Probleme und Hürden von Frauen in einem geteilten Arbeitsmarkt zum Leitthema haben, sind dafür besonders geeignet. Neben der Anastasia-Romane bietet sich dazu auch beispielsweise Christine Nöstlingers „Rosalinde hat Gedanken im Kopf“ als Geschichte über eine Schülerin, die lieber Tor-Frau oder Raumfahrer werden möchte als irgendetwas anderes. Es ist eine von vielen Erzählungen aus der Sammlung „betrifft: MÄDCHEN“⁵⁷, die aus der Forderung heraus nach Lesetexten ohne Rollenklischees in Schulbüchern zum ersten Mal in den 1980er-Jahren erschienen ist und mittlerweile in drei Bänden mit dem Schwerpunkt „Selbstbestimmung, Arbeit, Berufswahl, das Bild der Gesellschaft und Sprache“ zur Verfügung steht. Passende literarische Texte zu Themen wie „Forderung einer geschlechtssensiblen Sprache in der Arbeitswelt“, „Lebensgestaltung hinsichtlich Familie und Beruf“, „Wiedereinstieg nach der Eltern-

⁵⁵ Vgl. Lemmermöhle: Wir werden was wir wollen! Schulische BO (nicht nur) für Mädchen.

⁵⁶ Ebd. S. 118.

⁵⁷ Ilse Seifried: Betrifft: Mädchen. Lesetexte ohne Rollenklischees für 10-14-Jährige. Hrsg. AK Wien. Bd. III. Wien 1999. (Arbeitswelt & Schule, ÖGB).

Karenz“, „veränderte Lebens- und Arbeitssituationen, in denen Frauen und Männer abwechselnd dominieren“, „Verantwortlichkeit der Partner bei Haushalt und Kindererziehung“ u.v.a. sind für die inhaltliche Umsetzung einer geschlechtsspezifischen Berufsorientierung auch im Literaturunterricht unerlässlich.

2.2 Rezeptions- und Wirkungsästhetik

Der Begriff „Rezeptionsästhetik“⁵⁸, wie ihn Detlev Schöttker aufarbeitet, wird als eine Theorie der literarischen Rezeption gleichrangig mit Rezeptionsforschung und empirischer Literaturwissenschaft von Arnold und Dederling⁵⁹ als eine von fünf Grundfragen der Textrezeption angeführt. Der Begriff „Wirkungsästhetik“⁶⁰ dagegen, wie ihn beispielsweise Matthias Richter diskutiert, wird neben textimmanenter Analyse, Formalismus und Strukturalismus, Dekonstruktion u. a. als eines von neun Verfahren der Textanalyse verstanden. Literaturwissenschaftlich unterschiedlich verortet, haben beide Termini historisch betrachtet eine gemeinsame Entwicklungsperiode.

Die Rezeptionsästhetik hat es sich mit Ende der 1960er-Jahre zur Aufgabe gemacht, den Dialog von Leser und Text in den Mittelpunkt ihres Diskurses zu stellen.⁶¹ Dieser Forschungsansatz tritt in der Literaturwissenschaft etwa 20 Jahre später stark zurück, während die Literaturdidaktik bis in die 1990er-Jahre auf diese, welches sich auch in den Begriffen „Schüler- und Handlungsorientierung“ widerspiegelt, zurückgreift. Es ist selbstverständlich, dass literarische Texte nicht nur geschrieben und verbreitet, sondern auch gehört und gelesen werden. Erste theoretische Überlegungen dazu kumulieren historisch in der Periode der Konstanzer Rezeptionsästhetik der 1970er und 1980er-Jahre.

⁵⁸ Detlev Schöttker: Theorien der literarischen Rezeption. Rezeptionsästhetik, Rezeptionsforschung, Empirische Literaturwissenschaft. In: Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. von H. L. Arnold u. H. Detering. 7. Aufl. München: dtv. 2005. S. 537-554.

⁵⁹ Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. Von Heinz Ludwig Arnold u. Heinrich Dederling. 7. Aufl. München: dtv 2005.

⁶⁰ Matthias Richter: Wirkungsästhetik. In: Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. von Heinz Ludwig Arnold und Heinrich Detering. 7. Aufl. München: Dtv 2005. S. 537-554.

⁶¹ Metzler Lexikon Literatur. Hrsg. Von Dieter Burdorf, Christoph Fasbender u. Burkhard Moennighoff. 3. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler 2007. S. 650-651.

Hier haben im deutschsprachigen Raum insbesondere die Literaturwissenschaftler Hans Robert Jauß und Wolfgang Iser populären Anklang gefunden. Beide Vertreter reagieren auf starre Strukturen der Textimmanenz und sorgen mit ihren Abhandlungen für einen Interessensruck von Text zu Leser.⁶²

Jauß⁶³ resümiert diesen Perspektivenwechsel als möglichen Paradigmenwechsel, der sich historisch erst bewähren müsste. Er zielt dabei auf die Interaktion von Produktion und Rezeption, beziehungsweise von Autor, Werk und Publikum ab. Würde diese als hermeneutische Theorie, als Muster und Legitimation auf lange Sicht eine Umorientierung in der Forschung und eine neue Kanonbildung in der Praxis herbeiführen, könnte man von einem Paradigmenwechsel sprechen. Als Anstoß zu diesem stellt Jauß eine soziologische Ergänzung und hermeneutische Vertiefung bereit. Dieses ergebe sich durch die Trennung zwischen der Rekonstruktion des Innerliterarischen – vom Werk implizierter Erwartungshorizont – und einer Analyse des Außerliterarischen – durch die Lebenswelten vermittelte Erwartung, Normen und Rollen, die ein ästhetisches Interesse verschiedener Lesergruppen vororientieren.

Die Aufnahme von Kunstwerken durch ihr zeitgenössisches Publikum wie ihr Weiterleben in der schriftlichen Überlieferung oder kollektiven Erinnerung späterer Generationen spielt sich nur zum Teil auf der reflexiven Ebene des ästhetischen Urteils, zum anderen Teil aber auch auf der vorreflexiven Ebene der ästhetischen Erfahrung ab. Damit meine ich das genießende Verhalten, das Kunst auslöst und ermöglicht, das in ursprünglichen Identifikationen mit dem ästhetischen Objekt wie Bewunderung, Erschütterung, Rührung, Mitweinen oder Mitlachen wirksam ist und das die genuin kommunikative Leistung der ästhetischen Praxis begründet, die der Kunst bis zur Schwelle ihrer Autonomie selbstverständlich war.⁶⁴

Geht man anhand der Zielgruppe für das untersuchte Werk davon aus, dass es sich dabei um junge, noch nicht gereifte und damit unerfahrene Leser handelt, darf man ihnen sowohl die reflexive Ebene des ästhetischen Urteils als auch die vorreflexive Ebene der ästhetischen Erfahrung in hermeneutischer Weise unterstellen. Auch wenn dahingehend

⁶² Richter: Wirkungsästhetik. S. 516-535. u. Schöttker: Theorie der literarischen Rezeption. S. 537-554.

⁶³ Vgl. Jauß: Der Leser als Instanz einer neuen Geschichte der Literatur. S. 327.

⁶⁴ Ebd. S. 328.

der Deutungsspielraum zweckorientiert begrenzt bleibt, dient er als unerlässliche Grundlage, die Intention dieser Arbeit voranzutreiben. Eine konkrete empirische Untersuchung der Leserschaft dagegen wäre weder sinnvoll noch zielführend. Wichtiger erscheint hier die Auseinandersetzung mit der Vorstellung der „ästhetischen Erfahrung“ des Lesers und mit „vom Text impliziten Erwartungshorizont“, den Jauß synonym zur „Rezeptionsvorgabe“ auffasst.

Wolfgang Iser's Ausführungen zur Wirkungsästhetik basieren auf der Auffassung, dass die Bedeutung des Textes nicht im Text zu finden ist, sondern vielmehr erst während der Rezeption vom Leser selbst gebildet wird. Seine berühmtesten Begriffe, die er in diesem Zusammenhang vorstellt, sind die des „impliziten Lesers“ und „Leerstelle“⁶⁵ oder auch „Leserlenkung“ und „Leserrolle“.⁶⁶ Matthias Richter stellt zu Iser's Wirkungsästhetik fest, dass in der darauffolgenden Diskussion umstritten ist, ob es einen leserunabhängigen Textsinn überhaupt gibt, wie man sich das Zusammenwirken von Textwirkung und Leseraktivität vorstellen könne, ob und wie die vom Leser erzeugten Anteile in der Rezeption bestimmt werden können und in welchem Sinn von einer adäquaten Rezeption zu sprechen sei.⁶⁷

2.2.1 Psychologische Prozesse beim Lesen

David W. Hardings Abhandlung „Psychologische Prozesse beim Lesen fiktionaler Texte“⁶⁸ liefert eine passende Ergänzung zu Iser. Um die psychologischen Prozesse darzustellen, vergleicht er den Romanleser mit einem Zuhörer von alltäglichem Klatsch und dem Zuschauer bei der Darstellung fiktiver Vorgänge. Damit schließt er psychologische Annahmen über diese Prozesse, wie z. B. die der Identifikation und der Ersatzbefriedigung beim Lesen, zur Überprüfung mit ein.

⁶⁵ Als Leerstelle wird jede Stelle zwischen Textelementen verstanden, die eine Hypothesenbildung darüber erfordert, in welchem Verhältnis sie zu einander stehen.

⁶⁶ Richter: Wirkungsästhetik. S. 528.

⁶⁷ Ebd. S. 517.

⁶⁸ Harding: Psychologische Prozesse beim Lesen fiktionaler Texte. S. 72-88.

Zuschauer mit aufmerksamer Haltung, implizit Interesse an einer Sache, folgen mit einer wie auch immer gearteten Reaktion. Diese ergibt sich aus der Komplexität der Interaktion zwischen Zuschauer und Situation und vieler miteinander verflochtener Gefühlssysteme.⁶⁹ Auch wenn dieses nach außen hin unerkant bleibt, entsteht bei augenscheinlicher Teilnahmslosigkeit zumindest eine Wertung über das Gesehene. Intensive Reaktionen in negativen Situationen führen sogar zu Schrecken und Schmerz. „So üben Ereignisse, bei denen wir „bloße Zuschauer“ sind, nach und nach einen tiefen und umfassenden Einfluss auf unser Wertesystem aus. Sie können uns sogar stärker formen als solche Ereignisse, an denen wir beteiligt sind.“⁷⁰ Im Gegensatz zur aktiven Teilnahme, die Ereignisse nur „verschwommen“ oder ausschnitthaft wahrnimmt, ist eine distanzierte Bewertung genauer und ein größerer Kontext kann dadurch erschlossen werden. Im Falle, dass man die Wirkung eines Ereignisses beim Zuschauer auslöschen würde, wären ebenfalls seine Weltansicht und Wertmaßstäbe verändert.⁷¹ Dem Roman-Leser fällt analog dazu eine imaginative Zuschauerrolle in einem sozialen Rahmen zu. Es folgt für diesen eine erweiterte Skala an möglichen Erfahrungen, die zur Betrachtung und Beurteilung angeboten werden. Ergo ist die erzielte Wirkung von Dramen und Romanen nicht grundsätzlich verschieden von alltäglich erzählten Geschichten und Klatschnachrichten.⁷²

Harding warnt in diesem Zusammenhang davor, den Begriff der „Identifikation“ dem inflationären Gebrauch zu opfern, da sich dieser auf verschiedene Prozesse bezieht. So kann der Leser, während er einen Vergleich zwischen sich und einer fiktionalen Person zieht, Ähnlichkeiten entdecken und diese bedauern oder sich neidvoll oder bewundernd danach sehnen, der Figur zu ähneln und letztendlich auch sie zum Vorbild nehmen und diese mehr oder weniger erfolgreich nachahmen. Der Rezipient kann in selbstvergessener Einfühlung für die Dauer eines Romanes sich dieser hingeben. Die begriffliche

⁶⁹ Harding: Psychologische Prozesse beim Lesen fiktionaler Texte. S. 73-74.

⁷⁰ Ebd. S. 75.

⁷¹ Vgl. ebd. S. 75-76.

⁷² Vgl. ebd. S. 77.

Ungenauigkeit lässt sich umgehen, indem man ausdrücklich von Einfühlung, Nachahmung, Bewunderung oder Erkennen von Ähnlichkeiten spricht.⁷³ Weiters stellt Harding die Annahme, Lesen sei eine Ersatzbefriedigung, verglichen mit einem Wunscherfüllungstraum dezidiert in Frage. Eher bringt die erzählende und dramatische Literatur Interessen zum Ausdruck und verstärkt Wünsche, für die es im realen Leben keinen Spielraum gibt.⁷⁴ „Das, was manchmal Wunscherfüllung durch Romane und Dramen genannt wird, lässt sich daher treffender als Wunsch-Formulierung oder als Bedürfnisbenennung beschreiben.“⁷⁵ Neben unterdrückten und tabuisierten Interessen wie beispielsweise Gewalt, Arroganz und Sexualität finden auch völlig akzeptable Werte wie das Bedürfnis nach Liebe, Abenteuer oder Erfolg ihre Artikulation und Bestätigung im Roman. Sie alle können als Wünsche des Lesers stimuliert, eindringlicher beschrieben, wiederbelebt oder neu bestätigt werden.⁷⁶ Fiktionale Literatur trägt dazu bei, die Werte des Lesers besser zu bestimmen und regt eventuell seine Wünsche an, aber sie befriedigt nicht seine Wünsche durch einen Mechanismus des Ersatzerlebens.

Neben der aufmerksamen Beobachtung einzelner Figuren nimmt der Leser auch das soziale Umfeld der fiktionalen Welt in wertender Haltung ein, was dazu führen kann, dass sie gleichzeitig für den Helden hoffen als auch mit ihm mithoffen. Das Auf und Ab der Gefühle ist auch situationsgesteuert und kann sich gänzlich von der Identifikation mit dem Helden lösen. Die Zuschauerreaktion auf die Gesamtsituation reicht weit über den Vergleich mit dem Charakter hinaus. Dazu kommt das gängige Charakteristikum von Dramen und Romanen, dass der Leser mehr Wissen über die Ereignisse habe als die fiktionale Person in der Handlung. Allein diese Tatsache spricht dagegen, seine Reaktion als „Identifikation“ oder „Ersatzerlebnis“ zu beschreiben. Der erfahrene Leser wisse, dass er sich in sozialer Kommunikation mit dem Autor befinde, der einer Konvention entsprechend mit den fiktionalen Figuren menschliche Erfahrungen zu erörtern und

⁷³ Vgl. Harding: Psychologische Prozesse beim Lesen fiktionaler Texte. S. 81.

⁷⁴ Vgl. ebd. S. 84.

⁷⁵ Ebd. S. 85.

⁷⁶ Vgl. ebd. S. 84.

beurteilen sucht.⁷⁷

2.2.2 Literarästhetische Rezeptionskompetenz

Der „Kompetenz“-Begriff, ähnlich wie der „Qualifikations“-Begriff⁷⁸, lädt als Grundwort eines Kompositums gerne dazu ein, katalogartige Auflistungen von Eigenschaften⁷⁹ zu gestalten. Sie treffen meist eine Aussage darüber, was ein Individuum vorweisen kann oder muss, um beispielsweise an einem wissenschaftlichen Diskurs teilzunehmen. Besonders populär ist er deshalb auch im institutionellen Bildungsbereich, sogleich wie in der alltäglichen Schulpraxis. So ist es nicht verwunderlich, dass Abraham und Kepser in ihrer literaturdidaktischen Einführung neben der „literarischen Kompetenz“ und „literarästhetischen Produktionskompetenz“ auch die „literarästhetische Rezeptionskompetenz“ anführen. Zumal der literaturwissenschaftliche Zugang zur Diskussion in Zusammenhang mit „Kompetenzen“ eher rar zu sein scheint. Kommentiert werden hier auch bestehende Abhandlungen, die in ihrer Auseinandersetzung mit Rezeptionsästhetik, Literaturanalyse und Fachdidaktik nicht notwendigerweise auf den Begriff der „Kompetenzen“ zurückgreifen müssen oder wollen, wie etwa Spinner, der von elf „Aspekte des literarischen Lernens“⁸⁰ spricht und dabei gänzlich auf „Kompetenzen“ verzichtet.

2.3 Berufsorientierende Elemente – Perspektivenwechsel

Während unter „Schulische Berufsorientierung“ die verschiedenen Aspekte einer Auseinandersetzung mit „Berufsorientierung in Schule und Unterricht“ als Gegenstand seitens Wissenschaft, Pädagogik, Fachdidaktik u. a. verstanden werden kann, zielt der

⁷⁷ Vgl. Harding: Psychologische Prozesse beim Lesen fiktionaler Texte. S. 87-88.

⁷⁸ Vgl. Dieter Mertens: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Bolte K.M. u.a. (Hrsg.). Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Stuttgart, 7. Jg., 1974, Heft 1. S. 36-43.

⁷⁹ Grundkompetenz, Sachkompetenz, Sprachkompetenz, u.v.a. / Grundqualifikation, Sachqualifikation, Sprachqualifikation u.v.a.

⁸⁰ Vgl. Kapitel 2.4.2. Literarisches Lernen.

hier verwendete Begriff „Berufsorientierende Elemente“ im engeren Sinn auf Textpassagen im Rahmen einer textimmanenten literarischen Untersuchung ab und im erweiterten Sinn auf das Subjekt, also auf den Rezipienten und lesenden Akteur, der einen berufsorientierenden Mehrwert erfährt und mitnimmt.

Ausgehend von einer psychologischen Position aus der Rezeptionsforschung heraus, die den Leser mit einem Zuschauer gleichsetzt, soll diese Bedeutung des Zuschauens analog zu der des Lesens hier nochmals hervorgehoben werden.

Man kann zwei Aussagen über den Zuschauer machen: erstens, er nimmt wahr, gleichgültig, ob seine Wahrnehmung aus einem flüchtigen Hinsehen oder aus einem faszinierten Hingerissensein besteht; und zweitens, er wertet, gleichgültig, ob seine Einstellung nur schwach positiv oder negativ, also kaum mehr als indifferent ist, oder ob sie intensiv, eventuell stark emotional ist und vielleicht differenziert als Mitleid, Schrecken, Verachtung, Ehrfurcht, Belustigung oder als irgendeine andere Nuance und Art der Wertung in Erscheinung tritt, von der die meisten sogar in unserer hochdifferenzierten Sprache ohne Namen sind.⁸¹

Es ist nicht wichtig, wie der Zuschauer oder Leser wertet, Hauptsache, er kann über das Gesehene oder Gelesene werten, indem er mit Wertesystemen konfrontiert wird. Einem aktiven und kritischen Leser kann man zudem durchaus auch unterstellen, dass er das Gelesene in sein eigenes Werte- und Anschauungssystem eingliedert und seine Auffassung von der realen Welt laufend erweitert. Trifft beispielsweise der Leser auf ihm bekannte Begriffe, Darstellungen und Schilderungen aus der Berufswelt, wird er diese möglicherweise dem eigenen Wertesystem unterordnen oder in dieses eingliedern. Trifft er auf ihm unbekannte erzählerische Darstellungen oder Begrifflichkeiten, wird er sein bestehendes Wertesystem damit möglicherweise erweitern oder gar ein neues erschaffen. Im Sinne eines solchen fiktionalen Konstruktes steht einem miterlebenden und mitempfindenden Rezipienten auch der Begriff berufsorientierende Momente zur Seite. Darunter sind all jene Momente gemeint, die den Leser durch die fiktionale Welt mit der realen beruflichen Welt in Verbindung bringen.

Berufsorientierende Elemente sollen in ihrer quantitativen Ausprägung einen Beitrag zur

⁸¹ Harding: Psychologische Prozesse beim Lesen fiktionaler Texte. S. 73.

„subjektiven Berufsorientierung“ leisten. Ganz nach der Überlegung, umso mehr berufsorientierende Elemente wahrgenommen werden, desto ausgeprägter die Vorstellung von einem Berufsbild und damit die Haltung seitens der Schülerinnen und Schüler, beruflich orientiert sein zu wollen. „Beruflich orientiert sein zu wollen“ meint hier nach Schudy⁸², eine Haltung, die Arbeit und Beruf als ein maßgebliches Element im individuellen Lebensentwurf berücksichtigt.

Berufsorientierende Momente durch fiktionale Welten lassen sich aufgrund unterschiedlicher Empfindungen beim Rezipienten schwer untersuchen. Anders sieht das mit berufsorientierenden Elementen in einem gelesenen Text aus. Diese lassen sich inhaltlich verorten und auf ihre Wirkung auf den Leser hin hinterfragen und diskutieren. In Bezug auf den untersuchten Primärtext dieser Arbeit werden sechs Kategorien vorgeschlagen, um den Terminus „Berufsorientierende Elemente“ auszudifferenzieren und auf seine Bedeutung hin zu überprüfen.

- Berufsrollen, die von der Hauptfigur in einer Erzählung eingenommen werden.
- Tätigkeiten, die die Hauptfigur ausübt und einem Berufsbild oder mehreren Berufsbildern zugeordnet werden können.
- Berufliche Vorbilder. Im Beruf stehende Nebenfiguren. Idole.
- Imaginäre Vorstellungen von Berufen. Deutungen und Sichtweisen.
- Von Figuren geäußerte Berufswünsche. Identitätskonstrukte.
- Berufsbezeichnungen und Fachtermini in der Geschichte.

Die Hauptfigur nimmt aus vorgegebenen Anlässen heraus Berufsrollen ein. Diese können realen Berufsbildern oder erdachten Berufsbildern entsprechen. Unabhängig von Dauer und Intensität der eingenommenen Rolle stehen hier primär die Erlebnisse und Erfahrungen, die die Figur dem Leser durch identitätsstiftende Merkmale weitergibt im Vordergrund.

Die Hauptfigur übt in der Narration Tätigkeiten aus, die sie selbst nicht als berufliche Qualifikation wahrnimmt, diese können jedoch als solche, eindeutig diversen realen

⁸² Schudy: Berufsorientierung in der Schule. S. 9.

Berufsbildern zugeordnet werden.

Nebenfiguren ersten Grades, die zur Hauptfigur in direkter und indirekter Verbindung stehen üben selbst Berufe aus und haben diesbezüglich eine Vorbildfunktion für die Hauptfigur und den Leser. Die berufsorientierenden Elemente zeichnen sich entweder durch diverse Handlungsschnittpunkte zwischen Hauptfigur und Nebenfigur aus oder durch den Popularitätsgrad der Figur.

Imaginäre Vorstellungen von Berufen sind Sichtweisen von beruflich außenstehenden Figuren auf Berufe und ihre Deutungen zu einzelnen Berufsbildern. Diese reduzierten oder verklärten Ideen entsprechen dem Vorstellungshorizont der erzählenden oder denkenden Figur.

Berufswünsche, die die einzelnen Figuren äußern, sind Teil der Identitätsbildung der Figur und können in ihrer Darstellungsweise auch nur das Sinnbild einer im Moment gebildeten Konstruktion sein.

Berufsbezeichnungen, die in der Geschichte vorkommen, unterliegen, sofern sie auf der Handlungsebene keine tiefere Bedeutung erfahren, dem Erfahrungshorizont des Lesers. Viele Berufe tragen fachspezifische oder anderssprachige Bezeichnungen, deren Bedeutung vom Leser erst im Laufe des Handlungsverlaufes erschlossen werden kann. Fachbegriffe, die der Erzähler nicht weiter aufgreift, unterliegen einer ähnlichen Systematik und können den Leser in unterschiedlicher Form erreichen. So kann eine Textstelle beispielsweise spannender wirken oder eine Situationskomik zugespitzt werden. Nicht reflektierte Fachausdrücke und Berufsbezeichnungen können gleichfalls für Leerstellen im Text sorgen.

2.4 Der literarische Lernkontext

Der Begriff „Literarischer Lernkontext“ erschöpft sich inhaltlich in der Anforderung, „Literatur“ im Unterricht als kulturelle Praxis und nicht als eigenen Gegenstand zu betrachten. Durch das Zulassen unterschiedlicher Bezugsdisziplinen zu Literaturwissenschaft und Fachdidaktik, wie beispielsweise Pädagogik oder Entwicklungspsychologie, ist eine Gegenüberstellung von literarischem und berufsorientierendem Lernen erst möglich.

2.4.1 Literaturunterricht und literarische Bildung

Im schulischen Umfeld wird „Literatur“ nicht zu Unrecht schnell dem Deutschunterricht angehaftet. Was unter diesem Begriff allgemein verstanden wird, obliegt dabei dem Rezipienten selbst. Fachdidaktisch ist eindeutig, dass traditionsgemäß ästhetische Bildung auch die bildende Kunst und Musik umfasst. Würde man zugunsten von Stärkung der Sprachkompetenz die literarische und poetische Kompetenz vernachlässigen, droht eine Verarmung von Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen von Schülerinnen und Schülern. Dazu hat die literarische Bildung das Problem, dass die ästhetische Gestaltungskompetenz in Form von literarischer Produktion insgesamt zu kurz kommt, weil der Auseinandersetzung mit literarischen Produkten der Vorrang gegeben wird.⁸³ Eines der Kernanliegen der literarischen Bildung geht demnach in der „literarästhetischen Rezeptionskompetenz“ auf. Diese ihrerseits wird als Handlungsfeld der Literatur im Spannungsverhältnis von Individuation, Enkulturation und Sozialisation dargestellt. Erstens werden Schülerinnen und Schüler an eine lustvolle und befriedigende sowie unterstützende und bereichernde Rezeption von Literatur herangeführt. Zweitens werden sie zum medienbezogenen Dialog eingeladen und befähigt und drittens angehalten, am kulturellen Gedächtnis über Literatur teilzuhaben.⁸⁴

Während eines Experteninterviews für die vorliegende Arbeit bestätigt zudem eine

⁸³ Abraham u. Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, S. 63-68.

⁸⁴ Ebd. S. 68-74.

Deutschlehrerin, dass Berufsorientierung aus ihrer Wahrnehmung heraus relativ einfach mit Literaturunterricht vereinbar ist. Auf die Frage, was eine integrative Umsetzungsvariante für sie bedeutet, zählt sie eine Vielzahl an Möglichkeiten wie Rollenspiele, rhetorische Übungen, den Umgang mit Sachtexten, u. a. auf. Daraufhin erfolgt die Zwischenfrage, ob dies alles bedeute, dass die alten Inhalte zur Seite geschoben werden und neue wirtschaftsbezogene Themen dadurch im Unterricht dominieren. Dazu meint sie ad hoc:

Nein, überhaupt nicht. Der alte Stoff ist geblieben, die Sichtweise ist ausschließlich eine andere. Ich verpacke „alte“ Inhalte in ein neues Gewand! Ich kann beispielsweise einen Nestroy so in den Mittelpunkt stellen, dass ich frage, wie hat man Arbeit früher verstanden und wie heute. Das Transferieren von Stoffen in die Gegenwart und Schülerbezug herstellen ist für mich unabhängig von BO selbstverständlich, somit ist auch BO für mich keine Sache, die man nicht in den Unterricht einbauen könnte. Das Einzige, was sich verändert hat, ist die Tatsache, dass ich dem Direktor am Anfang des Jahres einen genauen Plan abgeben muss. Das ist natürlich mit mehr Arbeitsaufwand verbunden.⁸⁵

Ihre Antwort darauf spiegelt das Selbstverständnis einer Deutschlehrerin, die es möglich macht, auch mit neuen und geforderten Inhalten ihre Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe an der literarischen Kultur zu befähigen. Eine generelle Selbstverständlichkeit ist das unter Lehrenden nicht, zumal auch das Transferieren von Inhalten nur dann möglich ist, wenn man sich von ihnen nicht unter Druck gesetzt fühlt. Eine weitere Interviewpartnerin erklärt konträr, dass man auf den eigenen Literaturkanon nicht verzichten möchte und neue Inhalte in zeitlicher Konkurrenz dazu stehen. Die Allgemeinbildung sei noch immer humanistisch eingestellt und verzichtet unter dem Diktat der Wirtschaft nicht so gerne auf „die schönen Künste“.⁸⁶

⁸⁵ 6 Anhang. 6.3.3 Interview 3. S. 121.

⁸⁶ Vgl. 6 Anhang. 6.3.2 Interview 2. S. 117.

2.4.2 Literarisches Lernen

Kaspar Spinner leitet mit folgender Aussage seinen viel zitierten Aufsatz über „literarisches Lernen“ ein.

Der Begriff des literarischen Lernens gründet in der Auffassung, dass es Lernprozesse gibt, die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen, das heißt hier: fiktionalen, poetischen Texten beziehen.⁸⁷

Er grenzt diesen gleichnamigen Begriff von dem der „Lesekompetenz“ dadurch ab, indem er sie auf die unterschiedlichen Bedeutungsebenen von „Text“ bezieht. Das Erwerben von Lesekompetenz bezieht sich auf das Lesen von Geschriebenem und Gedrucktem (enger Textbegriff), während ein literarisches Lernen Rezeptionsformen wie Hörbuch oder Theater miteinschließt (weiter Textbegriff). Damit folgt er einem semiotischen Ansatz der Textbestimmung, wonach Text „ein geschriebenes Dokument“, „ein Diskurs“, als „Produkt einer Äußerung“, als „Produktivität und semiotische Praxis“ und auch als „kulturelle Botschaft“ verstanden wird.⁸⁸ Während unter den poetischen Texten traditionellerweise Gedichte und Lieder genannt werden können, meint der Begriff „fiktionale Texte“ nicht nur „Märchen“, „Sagen“, und andere Texte mit eindeutig fiktiven Elementen wie Hexen und Ritter, sondern auch Romane aus dem Genre der Kinder- und Jugendliteratur, wo erdachte Charaktere an existierenden Orten realitätsgetreue Ereignisse fingieren.

Im Rahmen von „literarisches Lernen“ geht es darum, die kindliche Vorstellungsbildung zu bewahren und zunehmender Differenzierung zuzuführen. Kinder legen beim Entfalten des literarischen Angebots ihre Alltagserfahrung diesen zugrunde und es kommt durch die subjektive Involviertheit zu Irritationen und einem persönlichen Angesprochensein. Der mitfühlende, empathische Leser kommt literarischen Figuren näher und lernt Fremdheit, Komplexität und Widersprüchlichkeit zuzulassen. Intertextuelle Bezüge werden hergestellt und Textstellen aufeinander bezogen. Insgesamt wird der bewusste

⁸⁷ Spinner: Literarisches Lernen. S. 6.

⁸⁸ Winfried Nöth: Handbuch der Semiotik. 2. vollständig neu bearb. u. erw. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler 2000. S. 391-392.

Umgang mit Fiktionalität gefördert und metaphorische und symbolische Bedeutungen erschlossen und interpretiert. Literarische Texte regen Sinnbildungsprozesse an. Schüler lernen an literarischer Kultur teilzuhaben. Sie gewinnen an prototypischen Vorstellungen von Gattungen / Genres und entwickeln ein literaturhistorisches Bewusstsein.⁸⁹ Abraham und Kepser kritisieren an dieser Auflistung, dass ein kompetenter Leser nicht nur die Fähigkeit besitzen sollte, imaginativ in einen Text zu versinken, sondern auch die Fertigkeit mitbringen, einen „miesen“ Text wütend in die Ecke zu schleudern. Zudem wird mokiert, dass die persönliche Gratifikation durch Lektüre „Weltwissen“ erwerben zu können, ausgespart wird.⁹⁰

2.4.3 Berufsorientierendes Lernen

In Anlehnung an den fachdidaktischen Zugang betreffend „Literarisches Lernen“, wo es in Zusammenhang mit noch unerfahrenen Lesern, also um junge Rezipienten, die in ihrer kindlichen Begeisterungsfähigkeit ihre Alltagserfahrungen dem Gelesenen zugrunde legen, darum geht, diese kindliche Intensität der Vorstellungsbildung für lange Zeit zu erhalten, wird „berufsorientierendes Lernen“ als mitprägender positiver Erfahrungswert im Rahmen dieses literarischen Lernprozesses verstanden. In der Unterrichtspraxis wäre er in der integrativen Umsetzungsvariante des Unterrichtsgegenstandes „Deutsch“ angesiedelt und setzt Literaturunterricht, unabhängig von der Textsortenauswahl, voraus.

Der Lehrplan für die „Unverbindliche Übung Berufsorientierung“ bezieht sich im Wesentlichen auf drei Kompetenzbereiche: die „Selbstkompetenz“, die „Sach- und Methodenkompetenz“ und die „Sozialkompetenz“. Gemeint ist hier die Ichstärke, das Wissen um die bzw. Auseinandersetzung mit der Berufswelt und die Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler. „Die Entwicklung und Stärkung von Hoffnung, Wille, Entscheidungsfähigkeit, Zielstrebigkeit, Tüchtigkeit, Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen und Beziehungsfähigkeit soll dabei im

⁸⁹ Vgl. Spinner: Literarisches Lernen. S. 6-16.

⁹⁰ Vgl. Abraham und Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. S. 73.

Mittelpunkt stehen.“⁹¹ Diese Forderungen lassen sich eindeutig mit der Vorstellung nach Spinner, was Literarisches Lernen ausmacht, in Einklang bringen. So stützt der Anspruch der „Subjektiven Involviertheit und genauen Wahrnehmung“ oder „Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“ die Ichstärke, während durch „Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen“ Aspekte der Berufswelt leichter in eigenständiger Weise erschlossen werden oder die Selbstkompetenz durch das „literarische Gespräch“ gefördert wird.

Aus dem Erfahrungsbericht eines Klassenvorstandes und Deutschlehrers einer achten Schulstufe in Zusammenhang mit den gesetzten BO-Maßnahmen, von denen ausreichend vorhanden waren, geht die nüchterne Erkenntnis hervor, dass auch 13- bis 14-Jährige grundsätzlich wenige Berufe kennen würden und dadurch die gesetzten BO-spezifischen Zuwendungen relativ allgemein bleiben. Dieser schlägt ebenfalls eine wesentlich frühere Aufnahme von BO-Inhalten vor.

Aus meiner Sicht macht BO bereits ab der ersten Klasse Sinn. Prinzipiell kommen die Schüler mit 10 Jahren her und haben bereits erste Vorstellungen von einem Beruf. Das sind Kindheitsträume vom „Feuerwehrmann“. Man kann das als Lehrer entweder ignorieren, mit der Begründung, dass sich dieser Kindheitswunsch noch 10 Mal ändern wird oder die Dinge bewusst aufgreifen und die bereits vorhandenen Berufsbilder reflektieren lassen.⁹²

Ähnliche Erfahrungen und Schlussfolgerungen finden sich auch unter den Argumenten der anderen Interviewteilnehmer.

⁹¹ BGBl. II Nr. 133/2000: B. VERBINDLICHE ÜBUNGEN BERUFSORIENTIERUNG.
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf (15.03.2021). S. 1086.

⁹² 6 Anhang. 6.3.4 Interview 4. S. 129.

3 Textimmanente Literaturanalyse - „Anastasia“ von Lois Lowry

Die Anastasia-Romane der mehrfach ausgezeichneten und dreimal für den Hans-Christian-Anderson-Award nominierten amerikanischen Schriftstellerin Lois Lowry⁹³ bestehen aus neun Einzelteilen der Gattung Kinder- und Jugendroman, von denen die ersten sieben ins Deutsche übersetzt sind und für den vorliegenden Analyseteil herangezogen werden. Sie erscheinen erstmals in dem Zeitraum von 1978 bis 1995 und werden 2014/2015 neu illustriert und zensiert auf Englisch wieder aufgelegt.

In einem kurz vor der veröffentlichten Neuauflage geführten Chat-Interview mit der Autorin nimmt diese dazu Stellung und meint, die zensierten Teile unterliegen einer Schlacht, die sie nicht gewinnen könne. Obwohl es sie auch etwas traurig mache, da gewisse Stellen von ihrem eigenen Vater inspiriert seien. Die Eltern heute seien politisch korrekter. So gibt es die Szene nicht mehr, indem Anastasias Vater nach Hause kommt, sich ein Bier einschenkt und seine Tochter am Bierschaum schlürfen lässt.⁹⁴ Weiters wurde das Wort „Shit“ herausgenommen und der Originaltitel des vierten Teiles von „Anastasia, Ask Your Analyst“ auf „Anastasia Off Her Rocker“ geändert.⁹⁵ Der übersetzte Roman trägt nach wie vor den Titel „Anastasia und Dr. Freud“⁹⁶ Eine Neuauflage für den deutschsprachigen Raum ist ausständig und vorerst auch nicht angekündigt.

Die frühen Ausgaben finden besonders viele Anfeindungen. Dokumentiert werden diese von Vereinigungen, die sich für intellektuelle Freiheit einsetzen, anhand von Listen wie

⁹³ Nachzulesen auf der offiziellen Internetpräsenz der Autorin. <http://loislowry.com/> (25.03.2021).

⁹⁴ Vgl. dazu auch Lois Lowry: *Anastasia mit der rosa Warze*. Aus dem Amerikanischen von Anne Braun. 6. Aufl. Bindlach: Loewe 1995. (1). S. 6. u. S. 72. mit Lois Lowry: *Anastasia Krupnik*. With a new introduction by the author. New York: Houghton Mifflin Harcourt 1979. (1). S. 2. u. S. 66.

⁹⁵ Vgl. Alexis Swerdlhoff: *Anastasia Krupnik Is the Neurotic YA Heroine You Forgot You Loved*. – In: The CUT. 25.09.2014. <https://www.thecut.com/2014/09/anastasia-the-ya-heroine-you-forgot-you-loved.html> (25.03.2021).

⁹⁶ Vgl. Lois Lowry: *Anastasia und Dr. Freud*. Aus d. amerikan. Engl. v. Anne Braun. München: dtv 2002. (4).

„Die am öftesten herausgeforderten Bücher“⁹⁷. Hier belegt die Anastasia-Reihe zwischen 1990 und 1999 den 28. Platz. Begründet wird die Reihung mit Elternprotesten, die bewirken, dass Lektüren aus den Schulregalen genommen werden.

Die letzten beiden Romane der Anastasia-Serie⁹⁸ finden aufgrund fehlender Übersetzung keine Verwendung im vorliegenden Analyseteil. In den ersten sieben jedoch sind die jeweils neun bis dreizehn Kapiteln inhaltlich abgeschlossen und greifen an wenigen Stellen narrativ ineinander über, während die erzählte Zeit durchgehend gerafft wird. Am Ende eines jeden Erzählabschnittes steht eine von der Protagonistin „Anastasia“ produzierte Textsorte, die das Innenleben der Figur widerspiegelt und zeitlich versetzte interpretatorische Rückschlüsse den Lesern eröffnet. Alles in allem besteht eine dichte darstellerische Mischung aus Textsorten, sprachlichen Bildern und Situationskomik.

Die Autorin schafft ein humoristisches narratives Umfeld für junge Rezipienten, die eine enge emotionale Teilnahme an der gelesenen Geschichte mitbringen. Wobei der Grad an subjektiver Involviertheit des Lesers auf individuelle Erfahrungen basiert und sich gleichzeitig den Kontroll- und Beobachtungsmechanismen von Lehrern als auch empirischer Forschungszwänge entzieht. Ein Prozess, der nicht direkt beobachtbar ist und für die Schülerinnen und Schüler auch den Schutz der Intimität beanspruchen darf. Dieser Aspekt bewirkt eine intensive und langfristig in Erinnerung bleibende Leseerfahrung.⁹⁹

⁹⁷ 100 most frequently challenged books: 1990-1999.

<http://www.ala.org/advocacy/bbooks/frequentlychallengedbooks/decade1999> (25.03.2021).

⁹⁸ Vgl. Lois Lowry: *Anastasia at This Address*. (8). New York: HMH 1991. und Lois Lowry: *Anastasia Absolutely*. (9) New York: HMH 1995.

⁹⁹ Vgl. Spinner: *Literarisches Lernen*. S. 8-9.

3.1 Berufsbilder und berufliche Handlungsfelder in der Geschichte

Berufsbilder werden durch konkrete Berufsbezeichnungen und Berufsumschreibungen¹⁰⁰ im Text gekennzeichnet. Sie implizieren auf wirtschaftlichen Erwerb gerichtete Tätigkeiten und ebenso untypische¹⁰¹ und unrechtmäßige¹⁰² Erwerbshandlungen. Im erweiterten Sinn entstehen sie auch durch berufliche Handlungsfelder¹⁰³. Diese dienen Berufsbeschreibungen, die nicht eindeutig einem Berufsbild zuzuordnen sind, aber eindeutig als Tätigkeits- und Handlungsfeld von Berufen wahrgenommen werden. Sie beziehen sich auf Textelemente zu erwerbswirtschaftlichen Tätigkeiten und beruflichen Tätigkeitsfeldern, die im Rahmen der Gesamt- und Figurenhandlungen einen thematischen arbeitsweltbezogenen Kontext entstehen lassen.

3.1.1 Die Verwendung von Berufsbildern in der inszenierten Fiktion

3.1.1.1 Ein quantitativer Querschnitt

Quantitativ betrachtet ist eine Priorisierung möglich, erstens nach der Gesamtzahl an Berufsbildern „An wie vielen Stellen im Text kommen Berufsbilder vor?“, zweitens nach der Anzahl verschiedener Berufsbilder „Wie viele unterschiedliche Berufsbilder entstehen in der Erzählung?“, drittens nach dem geschlechtsspezifischen Aspekt „Wie viele weiblich belegte Bezeichnungen stehen männlich belegten Bezeichnungen gegenüber?“ und viertens nach der Zahl der am häufigsten verwendeten Berufsbilder

¹⁰⁰ Vgl. „Leiterin von Treffpunkt Senioren“ in Lois Lowry: *Anastasia, verflucht noch mal*. Aus d. amerikan. Engl. v. Anne Braun. Bindlach: Loewe 1995. (2). „Besitzer einer Pension“ in Lois Lowry: *Anastasia nicht zu bremsen*. Aus d. amerikan. Engl. v. Anne Braun. Bindlach: Löwe 2000. (7).

¹⁰¹ Vgl. „Freiwillige Hilfsarbeit“ in Lois Lowry: *Anastasia stets zu Diensten*. Aus d. amerikan. Engl. v. Anne Braun. 2. Aufl. Bindlach: Loewe 1997. (3). „Hausfrau“ in Lois Lowry: *Anastasia voll im Stress*. Aus d. amerikan. Engl. v. Anne Braun. München: dtv 2002. (5) und in Lois Lowry: *Anastasia will hoch hinaus*. Aus d. amerikan. Engl. v. Anne Braun. München: dtv 2004. (6). „Rockstar“ in Lowry: *Anastasia nicht zu bremsen*. (7). „Spitzensportler“ in Lowry: *Anastasia will hoch hinaus*. (6).

¹⁰² Vgl. „Drogenhändler“ in Lowry: *Anastasia nicht zu bremsen*. (7).

¹⁰³ Vgl. „Antiquariat“ und „Sondereinsatzkommando“ in Lowry: *Anastasia nicht zu bremsen*. (7).

„Welches Berufsbild tritt im Erzählverlauf am öftesten in Erscheinung?“. Die ersten drei Betrachtungsweisen werden in den folgenden Anmerkungen¹⁰⁴ am Ende numerisch in Klammern ausgedrückt, während der letzte Punkt direkt neben dem Berufsbild in der Liste davor abzulesen ist. An den Beispielen „Anastasia und Dr. Freud“¹⁰⁵, Teil 4, und „Anastasia voll im Stress“¹⁰⁶, Teil 5, veranschaulicht, bedeutet das, dass in den beiden Werken an 29 und 26 Textstellen Berufsbilder Teil der Erzählung sind, aber nur jeweils 17 verschiedene Berufsbilder dabei durch Erzählinstanz und Figurenrede kreiert werden. Von den jeweils 29 und 26 Textstellen werden 5 und 18 durch weibliche Figuren oder weibliche Rollen (in der Anmerkung unterstrichen) repräsentiert, 24 und 8 durch männlich konnotierte Berufe.

In der Anastasia-Geschichte, die durch alle sieben Romanteile verläuft, entsteht an etwa 380¹⁰⁷ Textstellen ein Berufsbild, insgesamt handelt es sich dabei um gezählte 130 verschiedene Berufsbilder.¹⁰⁸ Nicht erfasst sind in dieser Aufzählung Berufsbilder wie beispielsweise Telesales-Mitarbeiter / Telefonverkäufer, die in der Handlung zwar eine Rolle einnehmen¹⁰⁹, aber weder vom Erzähler noch von einer Figur mit einer Berufsbezeichnung oder Berufsbenennung belegt werden. In chronologischer Reihung der Romane sind die einzelnen Textstellen zu den verschiedenen Berufsbildern wie 38:23, 21:19, 63:36, 29:17, 26:17, 94:34, 105:37 aufgestellt. Die einzelnen Textstellen und

¹⁰⁴ Vgl. Anmerkung 105, 106, 110, 111, 112, 113, 114.

¹⁰⁵ Lowry: Anastasia und Dr. Freud. (4): Anwalt und Anwältin, Arzt (2x), Besenverkäufer, Dichter, Doktor, Dozent, Elektriker, Illustratorin, Informatiker, Kindergartenleiterin, Kindergärtnerin, Lehrer, Malerin, Psychiater (2x), Schriftsteller, Sozialarbeiter (2x), Therapeut (9x). (29 Textstellen/17 Berufsbilder, 5weiblich/24männlich).

¹⁰⁶ Lowry: Anastasia voll im Stress. (5): Arzt, Balletttänzerin, Dichter, Doktor, Fahrer, Filmproduzent, Hausfrau (6x), Illustratorin, Köchin (2x), Küchenchefin, künstlerische Beraterin, Lehrerin (4x), Malerin, Produzent, Professor für Englisch, Schriftstellerin, Supermarktleiter. (26/17, 18/8).

¹⁰⁷ Konkret wird an 376 Textstellen ein Berufsbild durch Bezeichnung und Benennung wiedergegeben.

¹⁰⁸ Da ein Ver zählen nicht ausgeschlossen werden kann, wird hier ein Richtwert basierend am Untersuchungsergebnis herangezogen. In der Zählung kommt ein tatsächlicher Wert von 132 verschiedenen Berufsbildern heraus.

¹⁰⁹ Vgl. Lowry: Anastasia voll im Stress. (5). S. 56f.

Berufsbilder bieten den Lesern sowohl irritierende Momente an, sofern sie an unbekannte Bezeichnungen geraten, als auch die Möglichkeit, ihr eigenes Wissen zu hinterfragen und zu erweitern. Die Zahlen geben auch Auskunft darüber, inwieweit ein arbeitsweltbezogenes Umfeld die Handlungshergänge der Protagonistin mitbestimmt. So bilden jene drei Anastasia-Teile, in denen die Figur selbst sich aktiv in einem beruflichen Handlungsfeld bewegt das dichteste Netz an berufsorientierenden Elementen.

In „Anastasia stets zu Diensten. (3)“¹¹⁰ bemüht sie sich mit Hilfe eines Inserates um einen Ferienjob als Gesellschafterin und schlittert in die Position einer Serviererin. Diese eingenommene unglückliche Rolle treibt die komplette Handlung bis zum Schluss voran. Damit findet „Dienstmädchen“ mit 12 Textstellen und „Gesellschafterin“ mit 6 Wiederholungen die meisten Erwähnungen in der Erzählung. Ähnlich auch in „Anastasia will hoch hinaus. (6)“¹¹¹, wo Anastasia aus dem Missgeschick heraus, ein Seil im Turnunterricht nicht hochklettern zu können, starke Emotionen, die sie nicht einordnen kann, ihrer Turnlehrerin gegenüber entwickelt. Gleichzeitig denkt sie sich immer mehr in die Position einer Journalistin hinein. Dabei filtert sie alltägliche Belange und Hürden über den Anspruch, eine objektive Reportage gestalten zu wollen. Aus diesem Zusammenhang heraus erhalten das Berufsbild der Lehrerin (25x) und der Journalistin

¹¹⁰ Lowry: Anastasia stets zu Diensten. (3): Arzt, Autor, Autorin, Bedienstete, Bedienung, Bibliothekar, Bürgermeister (3x), Chauffeur (5x), Chef der Werbeabteilung, Chirurg (2x), Dekorateur, Dienstmädchen (12x), Drogenhändler, freiwillige Helferinnen, Gefängniswärter, Gesellschafterin (6x), Haushälterin, Kellnerin (2x), Kindergärtnerin, Kindermädchen, Kinderschwester, Krankenschwester (2x), Küchenmädchen, Lehrerin, Literaturprofessor, Pastor der Kongregationskirche, Pizzabäcker (2x), Psychiaterin, Psychologe, Redakteure, Reporter, Reverend, Schauspielerin, Schneider, Schriftstellerin (2x), Verleger. (63/36, 35/28).

¹¹¹ Lowry: Anastasia will hoch hinaus. (6): Akrobat, Anwaltssekretärin, Ärztin (5x), Dichter (2x), Dienstmädchen, Englischlehrerin, Filmstars, Geschäftsmann, Handwerker, Harvard-Professor, Hausfrau (2x), Hausmeister, Journalistin (6x), Klavierlehrerin, Lehrer und Lehrerin und Lehrerinnen (25x), Lehrerdelegation (5x), Models, Oboespieler, Pädagogen und Pädagogin (2x), Pastorenfrau, Psychologin (3x), Rechtsanwalt, Rektorin (3x), Reporter und Reporterin (3x), Schauspieler, Schulleiterin, Sekretärin, Sonntagsschullehrerin, Spitzensportlerin (2x), Sportlehrerin (10x), Sportlerin, Therapeutin, Trainerin, Turnlehrerin (6x). (94/34, 74/20).

(6x) die meisten Erwähnungen. In „Anastasia nicht zu bremsen. (3).“¹¹² erhält die Protagonistin von der Schule den Auftrag, ihren Berufswunsch zu beschreiben und macht sich laufend Gedanken über ihre Fähigkeiten und Prioritäten im Leben. Im Ereignisverlauf nimmt sie in Betracht, eines Tages Buchhändlerin (40x) zu werden. Die Anzahl an Berufsbildern und ihrer Wiederholungen werden durch das Figurenhandeln und den Handlungshergang determiniert.

Betrachtet man wieder in chronologischer Reihenfolge den geschlechtsspezifischen Anteil (w:m) an Berufsrollen pro Roman und Textstelle 15:23, 12:9, 35:28, 5:24, 18:8, 74:20, 68:39 fällt auf, dass außer in „Anastasia und Dr. Freud. (4).“, weiblich belegte Berufsrollen gegenüber männlich belegten Berufsrollen überwiegen. Eine der Erklärungen dafür ist, dass die Protagonistin selbst ein Mädchen ist und ihre Welt überwiegend von Frauen mitbestimmt wird. So tritt das Berufsbild der „Buchhändlerin“ im siebten Roman gleich 40-mal auf, da es sich zu Anastasias Berufswunsch entwickelt. An den Berufsbildern in „Anastasia, verflüxt noch mal. (2).“¹¹³ ist zudem erkennbar, dass die weiblich belegten Berufsbilder sowohl Leitungspositionen als auch künstlerische Tätigkeiten innehaben. Es kann hier trotz größtenteils weiblicher Rollen eine einseitige männlich oder weiblich geprägte Arbeitswelt allein durch die Verteilung der Berufsrollen ausgeschlossen werden.

Bemerkenswert ist die numerische Hervorhebung der in Erscheinung tretenden Berufsbilder deshalb, da in Summe und in ihrer Verwendung ein Netz an

¹¹² Lowry: Anastasia nicht zu bremsen. (7): Antiquariat, Anwalt und Anwältin, Architektin (2x), Arzt (2x), Autor, Besitzer einer Pension, Bibliothekarin, Buchhändler und Buchhändlerin (40x), Bürgermeister, Busfahrer (3x), Chef-Einkäuferin (2x), College-Professor (2x), Dichter (4x), Drogenhändler, Elektriker, Fotomodell (2x), Frisör und Frisörin (9x), Geschäftsfrau, Gouvernante, Ingenieur (3x), Kellnerin, Klassensprecherin, Künstlerin, Kursleiterin, Lehrerinnen, Model (3x), Polizist (3x), Psychiater, Rockstar, Schauspieler, Skilehrer, Sondereinsatzkommando, Sportreporter, Tennisprofi (2x), Therapeut (3x), Verkäuferin und Verkäufer (2x), Zoowärter. (105/37, 68/37).

¹¹³ Lowry: Anastasia, verflüxt noch mal. (2): Angestellte in einer Bücherei, Balletttänzerin, Bibliothekarin, Filmemacher, Finanzexperte, Immobilienmaklerin, Kindergärtnerin, Klemptner, Leiterin von Treffpunkt Senioren, Malerin (2x), Möbelpacker (2x), professionelle Basketballspielerin, Professor für englische Literatur, Schriftstellerin, Sekretärin, Sozialhelferin, Sportreporter, Staatsanwältin, Verleger. (21/19, 12/9).

berufsorientierenden Elementen entsteht, über welches dem Leser eine Teilhabe an einer arbeitsweltorientierten fiktionalen Welt zugeschrieben werden kann. Ein quantitativ enges Geflecht aus Berufsbezeichnungen versetzt die Rezipienten in eine arbeitsweltorientierte Haltung, die motivierend und selbstreflexiv wirkt.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Funktionen und Positionen der einzelnen Berufsbilder auch qualitativ beschreiben.

3.1.1.2 Ein qualitativer Überblick

Die einzelnen Berufsbilder besitzen in ihrer erzählanalytischen Position und in Abhängigkeit zum Leser verschiedene Funktionen für die Texterschließung und Textinterpretation. Zur näheren Verdeutlichung werden überwiegende exemplarische Beispiele aus „Anastasia mit der rosa Warze. (1)“¹¹⁴ besprochen und verglichen.

„Optiker“, „weltberühmte Eisläuferin“ und „Balletttänzerin“ dienen an der Textoberfläche der Personenbeschreibung Anastasias. Allein der „Optiker“ lässt sich in seiner Doppelfunktion als Berufsbild und suggerierter Handlungsort, also ein Raum-Element der erzählten Welt, festhalten und ist auch deshalb interessant, weil er ähnlich wie das Antiquariat in „Anastasia nicht zu bremsen. (7).“ als Fachausdruck¹¹⁵ der Bildungssprache zuzuordnen ist.

Anastasia Krupnik war zehn. Sie hatte strohblonde Haare, vierzehn Sommersprossen auf der Nase (sowie sieben weitere an Stellen, die sie lieber verschwieg) und eine Brille mit Gläsern groß wie Eulenaugen, die sie selbst beim Optiker ausgesucht hatte.

¹¹⁴ Vgl. Lowry: Anastasia mit der rosa Warze. (1): Aktmodell auf der Kunstakademie, Balletttänzerin (2x), Basketballspieler, Musiker, Betriebswirtschaftsdozent in Harvard, Dichter (6x) und Dichterin, Dozent, weltberühmte Eisläuferin, Friseur, Hebamme (2x), Hotelmagnat, Lehrer und Lehrerin (2x), Literaturprofessor (2x), Maler (2x) und Malerin, Musiker, Optiker, Pfarrer, Poetin (2x), Polizei (2x), Rektor, Sängerin, Schwester im Pflegeheim, Zimmermädchen. (38/23, 15/23)

¹¹⁵ Vgl. „Antiquariat“ wird in der Ausgabe (2000) im Löweverlag auf S. 65 verwendet. Der Deutsche Taschenbuch Verlag (2004) ersetzt den Ausdruck durch „Bibliothek“ S. 75. Das ist Vermutlich als Vereinfachung gedacht, um den Lesefluss der jungen Rezipienten nicht zu stören, bzw. durch Fremdwort keine Irritation aufkommen zu lassen. Was entgegen der Theorie ist, dass Irritation ein wichtiger Bestandteil des literarischen Prozesses darstellen.

Sie war einmal fest entschlossen gewesen später eine weltberühmte Eisläuferin zu werden. Aber nach zweijährigem hartem Training war sie immer noch x-beinig über das Eis geschlittert.

Danach hatte sie eine Zeit lang mit dem Gedanken gespielt Balletttänzerin zu werden, aber obwohl sie seit einem Jahr jeden Samstagmorgen zum Ballettunterricht ging, beherrschte sie die fünfte Position immer noch nicht richtig.¹¹⁶

Syntaktisch befindet sich „der Optiker“ in einer mehrgliedrigen Satzreihe, als Lokaladverb „beim Optiker“ im letzten untergeordneten Nebensatz. Abgesehen von dieser Satz-Unterordnung ist sein Informationsgehalt bezogen auf den gesamten, folgenden Handlungshergang als unwichtig einzustufen. Anders die Information, dass sie sich die Brille selbst ausgesucht hat, mit der der Leser auf Anastasias Selbstständigkeit in Punkto „Entscheidungen treffen“ schließen kann. Umgekehrt würde der Erzähler das Lokaladverb aussparen, veränderte sich die Wahrnehmung nur gering. Höchstens dahingehend, dass keine subjektive Assoziation zu einem professionellen Brillenverkaufshändler die Szene in Anspruch nimmt. Die Wirkung „des Optikers“ hinsichtlich der inszenierten, erzählten Welt ist also eher spezifisch für den Stil des Erzählers, der gerne pointiert zuspitzt und semantisch auch durch sprachliche Bilder dem Leser Leerstellen zur Verfügung stellt. Als vorerst redundante sprachliche Information, übernimmt damit die Bezeichnung „der Optiker“ in der Exegese auch eine Hinweisfunktion auf das unzuverlässige Erzähl-Verhalten des Erzählers.¹¹⁷ Es wird sich erst im Laufe der weiteren Erzählung herausstellen, dass Anastasia wenig risikofreudig ist und ihre Entscheidungen sorgfältig plant und im Vorfeld auch verschriftlicht oder mit ihren Eltern bespricht.

Durch die stilistisch berichterstattungsanmutende Aufzählung und gezieltem Einsatz von Informationen baut der Erzähler ein Spannungsverhältnis zwischen Anastasias „äußeren Merkmalen“, „ihrer Gedankenwelt“ und „ihrem subjektiven Handeln“ auf und inszeniert damit eine komisch-tragische Darstellung ihres Charakters. In diesem besonderen Fall wird diese durch einen für die Handlungshergang obsoleten Ort noch gesteigert, da er als

¹¹⁶ Lowry: Anastasia mit der rosa Warze. (1). S. 5.

¹¹⁷ Vgl. zu „narrativer Unzuverlässigkeit“ Lahn und Meister: Einführung in die Erzähltextanalyse. S.182-187.

Fachausdruck eine befremdliche Irritation zwischen Figur und Leser bewirken kann. Ob ihr Charakter für den Leser nun komisch oder tragisch wirkt, hängt - um es am bildlichen Vergleich „Brillen wie Eulenaugen“ festzuhalten - sofern man davon ausgeht, dass die „naive Lektüre“ dazu neigt, Alltagserfahrungen in die erzählte Welt zu übernehmen, von der empirischen Alltagsrealität, in der sich der Leser oder die Leserin befindet, ab. Die subjektive Handlung der Aktantin, sich diesen Brillenrahmen selbst auszusuchen, zeugt davon, dass in der Wahrnehmungsdimension der Figur, diese Brille weder tragisch noch komisch ist.

Die „weltberühmte Eisläuferin“ ist gleich mit der „Balletttänzerin“ ein Sinnkonstrukt Anastasias, das der Erzähler retrospektiv hervorhebt, um im Rahmen einer sprachlichen Gegenüberstellung, ihre praktische Unzulänglichkeit, möglicherweise auch angesichts ihrer zielstrebigsten inneren Einstellung zu karikieren. Wie sich erst im Laufe des Handlungsablaufs herausstellen wird, ist Anastasia nicht auf jedem Gebiet praktisch „unzulänglich“, noch ist sie „überheblich“, wenn sie über sich selbst reflektiert und urteilt, „ich bin doof“. Die Erzählerinstanz nimmt gleich am Anfang vorweg, dass missglückte und fehlgeschlagene Ideen oder Vorhaben, ein selbstverständlicher Teil ihrer Lebenswelt sind und keine besondere oder weitere Zuwendung benötigen. Anastasia lässt sich freiwillig auf Rollen und Situationen ein, die nicht gezwungenermaßen zum gewünschten oder erfolgreichen Ende führen. Damit wird vorweg auch die erste dramatisch zugespitzte Erfahrung in der Erzählung, als Anastasia ein Gedicht schreibt und eine negative Note darauf erhält, in der Nachempfindung eingedämpft. So auch ihre Nacherzählung über eine vergangene Kandidatur zur Klassensprecherin als sie vier Stimmen erhalten hatte, und ihre Gegnerin die restlichen 22.¹¹⁸

Exemplarisch für Berufsbilder, die nicht in Form von fiktionalen Akteuren in der Geschichte vertreten sind und auf der Textoberfläche keine näheren Erläuterungen erfahren oder auf der Bedeutungsebene doppelt belegt sind, stehen Berufsbezeichnungen

¹¹⁸ Anastasia mit der rosa Warze. (1). S. 65.

wie „Rektor“¹¹⁹, „Musiker“¹²⁰, „Friseur“¹²¹ oder „Polizei“¹²². Sie kommen in Figuren-, Gedankenreden oder im Erzählverlauf vor und sind selbstverständliche Elemente der fiktionalen Welt, deren Informationsgehalt die Erzählinstanz dem Leser einfach frei überlässt. Sie zeugen in ihrer Gesamtbetrachtung eventuell vom sozialen Umfeld, in dem sich die Handlung entwickelt. Hervorzuheben ist hier ihre evokatorische Funktion, die durch anregende Dialoge oder humoristische Vergleiche von Situationen entstehen. So nennt Dr. Krupnik als lustigsten Namen, der ihm je untergekommen war „Winfried Witzig“, den eines Betriebswirtschaftsdozent in Harvard. Frau Krupnik schließt sich im Vergleich an und nennt den Namen eines Aktmodells auf der Kunstakademie, Felicity Nackt.¹²³ So vergleicht auch Anastasia die katholische Beichte vor einem Pfarrer mit dem Geständnisakt eines Verbrechers vor der Polizei.¹²⁴

Gelegentlich werden Berufsbezeichnungen auch verwendet, um Personen näher zu beschreiben oder eindeutig zu bestimmen. „Nein, es war Roberta Flack, die Sängerin.“¹²⁵ In diesem Fall eine in der Öffentlichkeit stehende reale Personen, die aber dem Lesepublikum wahrscheinlich nicht mehr bekannt ist. Damit dient die Berufsbezeichnung dem Hervorheben ihrer Popularität und der Festlegung ihrer Identität.

„Der Literaturprofessor“ ist die Berufsbezeichnung der Figur Dr. Myron Krupnik und dient der Beschreibung einer Nebenfigur ersten Grades. In seiner Person vereinen sich noch „Dichter“, „Poet“ und „Dozent“. Die Berufsbezeichnungen „Malerin“ und später „Illustratorin“ sind angelehnt an die Charakterdarstellung der Mutter, ebenfalls eine Nebenfigur ersten Grades. Je nach Naheverhältnis zur Hauptfigur können Nebenfiguren als Medien stark wahrgenommener Berufsbilder verzeichnet werden. Als Beispiel einer

¹¹⁹ Vgl. Lowry. Anastasia mit der rosa Warze. (1). S. 54.

¹²⁰ Vgl. ebd. S. 24.

¹²¹ Vgl. ebd. S. 57.

¹²² Vgl. ebd. S. 46.

¹²³ Ebd. (1). S. 45.

¹²⁴ Vgl. ebd. S. 46.

¹²⁵ Ebd. S. 57.

Nebenfigur 2. Grades kann Anastasias „Lehrerin“ angeführt werden, da sie ausschließlich in einer Szene vorkommt. Dafür wird das Berufsbild des „Lehrers“ durch viele weitere Figuren mitgezeichnet. Auf der Handlungsebene stehen sich sogar die Lehrerin und der Vater, Literaturprofessor und Dichter als Gegenspieler gegenüber.

Neben einem feinmaschigen Begriffsgeflecht im Verhältnis zu einem arbeitsweltbezogenen Umfeld bestehen auch Zusammenhänge zwischen der Funktion der Berufsbilder im Text und dem Rezipienten. Es entsteht auf unterschiedliche Weise eine Überlappung von Erfahrungen und Textelement zwischen Teilen der Kinderwelt und der außerfiktionalen berufsbezogenen Erwachsenenwelt.

3.1.2 Anastasia, eine Heldin mit beruflicher Haltung

Auf der Figurenebene konstruiert die Protagonistin nicht nur ihre normative Lebenswelt anhand von Berufsbildern, die sie in ihrem Umfeld wahrnimmt, sondern lässt an vielen Stellen eine bereits gediegene professionelle innere Haltung zur Arbeit erkennen. In Jörg Schudys Definition von subjektiver Berufsorientierung, heißt es, dass in der heutigen Pluralisierung von Lebensstilen es nicht mehr selbstverständlich sei, Arbeit und Beruf als ein maßgebliches Element im individuellen Lebenslauf zu berücksichtigen. Deshalb ist die eigene Haltung maßgeblich für den gesamten Berufswahlprozess.¹²⁶ So manifestiert sich beispielsweise auf der Textoberfläche in den Anastasia-Romanen die produktive, schriftstellerische Tätigkeit¹²⁷ durch die Figurenhandlung als auch durch die Summe aller begrifflichen Explikation vorkommender Berufsbilder, die die Heldin selbst aufgreift.

Ab dem ersten Roman führt Anastasia bereits mit zehn Jahren ein eigenes grünes Notizbuch mit sich, welches sie bis zum siebten Roman nicht mehr ablegt. In diesem erstellt sie in „Anastasia mit der rosa Warze. (1).“ eine Liste mit Dingen, die sie mag und nicht mag. Sie korrigiert und verändert sie laufend. Anastasia beweist auch Ausdauer und eine zielführende Arbeitshaltung, wenn es ums Gedichteschreiben geht. Als sie in der

¹²⁶ Schudy: Berufsorientierung in der Schule. S. 9.

¹²⁷ Vgl. Kapitel 3.2: Die Schreibende Protagonistin als Reflexionsfläche des Lesers.

Klasse die Aufgabe erhalten ein Gedicht zu verfassen, läuft sie voller Freude nach Hause, um alle Gedichte aus dem Kopf schnell zu Papier zu bringen. Im Schreibprozess stellt sie fest, dass „Gedichte schreiben, gar nicht so einfach [ist].“¹²⁸ Sie hängt ein „BITTE-NICHT-STÖREN“-Schild an ihre Tür und nippt an einem Glas Orangensaft. Während ihrer Arbeit am Gedicht verwirft sie immer wieder vermeintlich „schlechte“ Versionen und fängt aufs Neue an. Sie braucht insgesamt acht Abende lang, um es zu beenden, indem sie es sich zum dritten Mal zu ihrer Zufriedenheit laut vorliest. Schreiberisch ist sie danach nicht erschöpft, sondern greift zu ihrem grünen Notizbuch und notiert einen abschließenden, reflektiven Gedanken. Anastasia widerspricht noch während des Schreibens ihrer inneren Stimme und verändert das Geschriebene im nächsten Schritt.¹²⁹ Diese Eigenheit behält sie beim Produzieren von Texten auch im zweiten Roman, wo sie nach einem passenden Titel für ihren eigenen Roman sucht.

In „Anastasia, verflixt noch mal. (2).“ beschäftigt sich Anastasia, laut Eigenaussage seit einem Jahr damit, einen Roman schreiben zu wollen. „Um die Zeit totzuschlagen, holte sie deshalb das Notizbuch heraus, in das sie ihren ersten Roman schreiben wollte.“¹³⁰ Sie spricht zwar keinen Berufswunsch in diese Richtung aus, aber geht zumindest am Anfang ihres Vorhabens davon aus, in Folge mehrere Romane zu schreiben. Dieser hohe Anspruch der Figur kommt nicht unerwartet, da die kommunikative Familienkultur und die aktive Beziehung zum Vater¹³¹, Literaturprofessor und Poet, in Form von Gesprächen Anastasia inspirieren und beeinflussen. Vor dieser Zielsetzung hatte sie noch die Fanpost ihres Vaters ungefragt und ohne Rücksprache beantwortet und dabei innerlich gehofft, er würde sie zur Sekretärin ernennen und auch entsprechend bezahlen.¹³²

In „Anastasis stets zu Diensten. (3).“ begibt sich die 12-Jährige in die ungewollte Position eines Dienstmädchens und nimmt dabei eine beträchtliche Portion an neuen Erfahrungen

¹²⁸ Lowry: Anastasia mit der rosa Warze. (1). S. 13-14.

¹²⁹ Vgl. ebd. S. 14-15.

¹³⁰ Lowry: Anastasia, verflixt noch mal. (2). S. 16.

¹³¹ Vgl. dazu auch Kapitel 3.3.1.1. Dr. Myron Krupnik – Vater und Literaturprofessor.

¹³² Vgl. Lowry: Anastasia, verflixt noch mal. (2). S. 24-28.

und eine Freundin, Daphne Bellingham¹³³, im neuen Wohnumfeld mit. Ausgehend von der Klage, kein Geld zu besitzen, gelangweilt und depressiv zu sein, kommt ihr Vater während eines gemeinsamen Gesprächs zum Schluss, dass sie einen Job benötige. Dafür hält er sie an, sich Gedanken darüber zu machen, welche Beschäftigungen ihr lägen und worin sie gut sei. Diesem Rat folgend schließt Anastasia umgehend die Tätigkeit als Babysitterin aus und gesteht ihren Eltern, gerne Gesellschafterin einer reichen, alten Dame sein zu wollen. Sie stellt sich dabei vor, dieser Dame bei allen möglichen Sachen zur Hand zu gehen, ihr die Post vorzulesen, Tee zu kochen und Diamantenarmbänder zu polieren. Ideen, die sie aus Krimiromanen kennt. Ihr Vater benennt diese Vorstellung als ihren Herzenswunsch und besteht darauf, dass sie ihre Talente und Fähigkeiten auflistet und ein Resümee, also eine Bewerbung dazu schreibt. Anastasia folgt dieser Anweisung und verbringt einen ganzen Tag damit, die Zettel mit ihrem Stellengesuch in der Stadt aufzuhängen. Für das, was dann folgt benötigt sie immer wieder Rückhalt und den guten Rat ihrer Eltern. Nach einem Anruf von Mrs. Bellingham, die mit donnernder Stimme Anastasias Inserat als exzentrisch bezeichnet, wird sie für einen Job auf die Bellmeadow Farm zitiert und dort sofort als Dienstmädchen eingesetzt. Anastasia realisiert erst mit der Zeit, dass hier gar keine Gesellschafterin gesucht wird. Sie bleibt trotzdem motiviert, weil sie sich Kontaktlinsen leisten möchte und steigt auf alle gewünschten Forderungen von Mrs. Bellingham und ihrem Personal ein. Als Mrs. Bellingham sie aber auch noch finanziell hintergeht¹³⁴, hecken Daphne, Mrs. Bellinghams Enkelin und Anastasia einen Racheplan aus, der auf Anastasias Schreibfertigkeiten basiert. Sie laden zu einer geplanten Wohltätigkeitsveranstaltung neben den angesehen zahlungskräftigen Bürger der Stadt, auch noch Bettler und Alkoholiker ein.

In „Anastasia und Dr. Freud. (4).“ beschreitet das pubertierende Mädchen den Pfad der Emanzipation. Sie lehnt sich gegen ihre Eltern wortstark auf, indem sie auch ihre Berufe, im Vergleich zu denen der Eltern ihrer Freundinnen, kleinredet. Jedoch immer zum Selbstzweck, denn sie verlangt nach einem Therapeuten für sich, den die Eltern nicht

¹³³ Vgl. Kapitel 3.3.3. Anastasias Freunde.

¹³⁴ Lowry: Anastasia stets zu Diensten. (3). S. 119.

bezahlen wollen und als unnötig betrachten. Anastasia geht hochgradig in ihrer Forscherrolle auf, psychoanalysiert ihr Umfeld, liest Sigmund Freuds Werke, setzt sich mit Begrifflichkeiten wie „Ödipuskomplex“, „Über-Ich“ und „triebhaftes Besitzstreben des Es“ auseinander und reflektiert sachbezogen. Im Rahmen ihrer Forschungsarbeit bemüht sie sich um Objektivität und Bildungssprache. „Therapeut“ und „Psychiater“ sind die Berufsbilder, die am öftesten vorkommenden.

Nicht immer ist die passende Arbeitshaltung intrinsischen Ursprungs. Im fünften Roman „Anastasia voll im Stress. (5).“ bringt sie ihre Leidenschaft fürs Listenschreiben direkt in die Rolle der unbezahlten Hausfrau, als sie für zehn Tage ihre Mutter in der Hausarbeit ersetzen soll, will und muss. Während eines Abends die Familie Krupnik gemeinsam das Essen zubereitet und darüber reflektiert, warum der erstellte Haushaltsplan laut Frau Krupnik „Mist“ ist, richtet Anastasia den Salat her und prahlt damit, dass sie fantasievollerweise eine Banane hineingeschnipselt hat. Überzeugt verteidigt sie auch die dazugefügten Erdnüsse gegenüber ihrem Vater und sucht dabei nach einer Bestätigung von ihrer Mutter:

Vielleicht sollte ich mir überlegen eines Tages Karriere als Küchenchefin zu machen“, fuhr Anastasia fort. „Meine früheren Traumberufe haben sich leider als Seifenblasen entpuppt: Ich habe nicht das Zeug zu einer Balletttänzerin oder Schriftstellerin. Aber ich glaube, ich habe echt Talent zum Kochen, meinst du nicht auch, Mama?“¹³⁵

Zuerst in Gedanken vertieft, dann von einem Brief aufblickend, befragt Frau Krupnik Anastasia, was sie denn von einer kreativen, fantasievollen Haushaltsführung im Allgemeinen hielte und ob sie den Haushalt nach dem sorgfältig ausgearbeiteten nicht-sexistischen Haushaltsplan der Familie Krupnik übernehmen könnte. Anastasia ist hellauf begeistert, bis Frau Krupnik offenbart, dass sie damit zehn ganze Tage meint. Daraufhin protestiert sie offensiv „Wie um alles in der Welt kannst du von einer unerfahrenen Dreizehnjährigen verlangen, dass sie einen Haushalt führt...“¹³⁶, muss sich jedoch fügen, als Frau Krupnik sie daran erinnert, dass es ja bereits einen von Anastasia selbst

¹³⁵ Lowry: Anastasia voll im Stress. (5). S. 40.

¹³⁶ Lowry: Anastasia voll im Stress. (5). S. 43.

mitgestalteten Haushaltsplan gibt. Mit diesem ironischen Kapitelende, das an Redensarten wie „Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.“ oder „Hochmut kommt vor dem Fall.“ angelehnt werden kann, beginnt Anastasias Rollenwechsel zur unbezahlten und häufig fremdbestimmten Hausfrau, die den eigenen Haushaltsplan nun laufend adaptiert, kürzt und mit persönlichen Kommentaren zweckentfremdet.¹³⁷ Es sind eher ihre problemorientierten Verbesserungsvorschläge und ihr sprachlicher Hang zur Übertreibung, die sie ironischerweise unbewusst in diese Rolle drängen. Denn der Plan ist gemeinsam mit ihrem Vater entstanden, um die Mutter zu korrigieren und effizienter arbeiten zu lassen. Anastasias besserwisserische Art führt sie zeitgleich auch in die Situation einer Sprach- und Modeberaterin ihrer Mutter gegenüber. Denn während diese den Koffer für die Abreise packt, um das berufliche Treffen wahrzunehmen, unterlässt es Anastasia nicht, ihr noch Mode- und Sprachtipps mitzugeben.¹³⁸

In „Anastasia will hoch hinaus. (6).“ zeichnet die Erzählinstanz eine ambitionierte Anastasia-Figur, die von sich aus Schreibtraining und Sprachakrobatik betreibt. Wie sehr der Figur sprachliche Details nahe gehen und sie diese gerne vereinnahmt, erkennt man an ihrer Reaktion auf einzelne Begriffe. So rechtfertigt sie sich vor ihren Eltern, nicht mit zur Beerdigung von Tante Rose fahren zu wollen, damit, dass sie die Todesursache anstößig fände. Auf den Ausdruck „Salmonellen“ kommt ein angewidertes „Igitt“ von ihr als Antwort und obwohl ihr Vater korrigierend erläutert, es sei ein medizinischer Ausdruck für eine Lebensmittelvergiftung, schneidet Anastasia eine Grimasse und meint:

Für mich hört es sich an wie ein Name. Der Name eines Verbrechers, eines Killers. Meine Tante Rose wurde von Sal Monella getötet. Klingt nach einer Schlagzeile, nach etwas, das geradezu nach einem Zeitungsartikel schreit. Wusstet ihr übrigens schon, was bei einer Reportage wichtig ist? Ein Zeitungsartikel muss schon im ersten Abschnitt auf die Fragen Wer? Was? Wann? Wo? und Warum? eingehen.¹³⁹

An dieser Stelle knüpft sie ihr inneres Dilemma, das schlechte Gewissen um die Beerdigung, an das eigene Vorhaben, journalistisch zu wachsen. Sie verfolgt auch

¹³⁷ Vgl. Kapitel 3.1.3 Hausarbeit, unbezahlte Erwerbsarbeit und Frauenarbeit.

¹³⁸ Vgl. Kapitel 3.3.1.2 Katherine Krupnik – Mutter, Hausfrau und Künstlerin.

¹³⁹ Lowry: Anastasia will hoch hinaus. (6). S. 10.

lebenstechnische und romantische Interessen. So will sie ihren nun verwitweten Onkel mit einer der hiesigen Damen verkuppeln, wägt dabei die Bedeutung eines reichen Ehemannes für sich ab und interessiert sich derzeit für Trivallliteratur. Die hier durchaus wieder empathische und mitfühlende Figur zeigt durch ihre planende Vorgehensweise auch Ansätze von strategischer Weitsicht. Intuitiv und nicht zu Ende gedacht, verfolgt sie, was man in der realen Arbeitswelt kurzfristige, mittelfristige und langfristige Ziele nennt. Anastasia möchte ihre Englisch-Arbeit zu Johnny Tremain, eine literarische Figur von Esther Forbes, fertig stellen; ihren Onkel mit Daphnes zwischenzeitlich geschiedener Mutter verkuppeln; ein Gedicht vor einer ausländischen Lehrerdelegation aufsagen; ihre Turnlehrerin beeindrucken, in dem sie ein Seil hochklettert; und über all dem hinweg möchte sie sich gezielt ausdrücken können, indem sie laufend an ihrem Schreibstil arbeitet, um letztendlich Journalistin zu werden. In einem arbeitsweltbezogenen Setting ließen sich an diesen von unterschiedlichem Erfolg gekürten Vorhaben die Begriffe „operatives Management“, „taktisches Management“ und „strategisches Management“ herbeiführen.¹⁴⁰

Mit dreizehn Jahren, im siebten Roman „Anastasia nicht zu bremsen. (7)“ der Untersuchungsreihe, befindet sich die Protagonistin in der siebten Schulstufe und erhält von der Schule den Auftrag, einen Aufsatz zum Thema „Mein Berufswunsch“ zu verfassen. Die Erzählinstanz beklagt daraufhin:

Anastasia verzog das Gesicht. Wie konnte man einen Aufsatz über einen Berufswunsch schreiben, wenn man noch nicht die geringste Ahnung hatte, was man später werden wollte? Ganz zu schweigen, dass sie zudem noch eine Person interviewen sollten, die bereits in dem angestrebten Beruf arbeitete.¹⁴¹

Dieses ausformulierte Dilemma löst sich bis zum Ende der Erzählung auf. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang berufsorientierende Aspekte, die einhergehen mit einer möglichen Berufswahlentscheidung. So erhebt die Figur den Anspruch mehr an ihrem eigenen selbstsicheren Auftreten zu arbeiten. Sie denkt dabei an die vielen Male, an denen

¹⁴⁰ Vgl. Kapitel 3.1.4. Leistungsanspruch und gesellschaftlicher Druck.

¹⁴¹ Lowry: Anastasia nicht zu bremsen. (7). S. 16.

sich dieses nicht eingestellt hatte, obwohl sie es benötigt hätte. Beispielsweise als sie beauftragt wurde, eine Architektin im Rahmen von Berufsorientierung der Junior High School von Klasse zu Klasse zu führen. Sie hatte selbstsichere Sätze eingeübt, die ihr dann im Moment alle entfallen und statt diese zu sagen, sie gegen eine Glastür gerannt war. Unter dem Einfluss des Arbeitsauftrages und ihrer Eltern gelangt Anastasia am Ende des zweiten Kapitels zur Auffassung, anstatt die ursprüngliche Idee den Berufsweg eines Models anzustreben, Buchhändlerin werden zu wollen. Dafür benötige man ebenfalls selbstsicheres Auftreten, viel Selbstvertrauen und als Vorbereitung dafür könne ein Modelkurs dienlich sein.¹⁴² Damit erprobt die Figur ihr eigenes Verhalten an dem in der Arbeitswelt gängigen Begriff „Soft Skills“, also eine nicht abschließend definierte Vielzahl persönlicher Werte, persönlicher Eigenschaften und sozialer Kompetenzen¹⁴³, die gerne in Zusammenhang von Management und Mitarbeiterführung diskutiert werden.

Als es weiter darum geht, an einer Modeberatung im Rahmen des Modelkurses teilzunehmen, stellt sich Anastasia zu Beginn des elften Kapitels die Frage, ob sie wohl angemessen gekleidet sei. Ab da an steht das im Berufsorientierungsunterricht beliebte Thema „Wie ziehe ich mich in der Arbeitswelt passend an?“ im Raum des ganzen elften Kapitels. Während in der Schule, Fragen zur Bekleidung oftmals im Zusammenhang mit bevorstehenden Bewerbungsgesprächen gestellt werden, unterliegt hier die Wahl der passenden Kleidung der Vorstellung schön genug sein zu wollen und vielleicht doch noch ein berühmtes Model zu werden. Die Krupniks fangen wie in ihrer Familienkultur üblich unmittelbar an zu diskutieren. Ist es notwendig, bevor man zu einem Modekurs geht, bereits auf die Kleidung zu achten? Immerhin soll gerade das Thema der Kleiderwahl zum Gegenstand der Lehrveranstaltung werden. Mr. Krupnik wendet sich an dieser Stelle an seine Frau: Seit Jahren versucht er ihr zu erklären, dass sie nicht bereits bevor die Reinigungsfrau kommt, das Haus putzen muss. Katherine kontert dagegen, sie möchte nicht für schlampig gehalten werden. Diesem Argument schließt sich Anastasia sogleich

¹⁴² Lowry: Anastasia nicht zu bremsen. (7). S. 27-34.

¹⁴³ Jan Lies: Gabler Wirtschaftslexikon. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/soft-skills-53994/version-277053> (15.03.2021).

an und rechtfertigt ihre Vorbereitung auf die Modeberatung damit, dass sie ebenfalls nicht für schlampig gehalten werden möchte. Ihre Mutter wirkt abschließend jedoch auf sie erklärend ein. Ihre für diese Veranstaltung gewählte Freizeitkleidung sei nicht schlampig und Anastasia sehe darin auch gut aus. Die weisen und bestärkenden Worte der Mutter scheinen in Anbetracht der bevorstehenden Erfahrungen maßgeblich zu sein, denn bald muss Anastasia feststellen, dass sich ihre Freizeitbekleidung von der Vorstellung der Professionisten im Kurs durchaus unterscheidet. Die Chef-Einkäuferin eines Modehauses im Business-Look, die die Kursteilnehmer hinsichtlich Kleidungsstil berät, erweckt Anastasias Interesse. Sarah Silverman hat für die Heldin ein Outfit mit: „[...] im Business-Stil und sehr intellektuell wirkend. Genau das, was eine erfolgreiche Buchhändlerin tragen sollte.“¹⁴⁴

Anastasia ist nicht nur eine emsige Schreiberin, sie gerät in unterschiedliche Rollen und sucht Herausforderungen an selbstgewählten Konstruktionen, die fast immer einem Berufsbild wie Schriftstellerin, Gesellschafterin, Forscherin, Journalistin u.a. zuzuordnen sind. Anhand von solchen Berufsbildern, die ihr im Handlungsablauf unterkommen, lotet Anastasia aus, was sie alles als Erwachsene werden könnte. Sie sind Eckpfeiler eines Bezugssystems, die ihr in der Pubertät und im Adoleszenzprozess als identitätsstiftende Merkmale auch dabei behilflich sind, Entscheidungen zu treffen.

3.1.3 Hausarbeit, unbezahlte Erwerbsarbeit und Frauenarbeit

Die Anastasia-Reihe bietet sowohl anhand von einzelnen Textpassagen als auch aus rezeptionsästhetischer Perspektive ausreichend Gelegenheit, sich den komplexen Themen der realen Arbeitswelt in Zusammenhang mit geschlechtsspezifischer Fragestellung zu nähern.

Familienpolitische Themen wie „Aufteilung der Hausarbeit unter Familienmitgliedern“, „Hausarbeit, in der traditionellen Familienstruktur“, „Hausarbeit, noch immer eine Frauendomäne?“, „Hausarbeit als unbezahlte Arbeitsform“ lassen sich aus der folgenden

¹⁴⁴ Lowry: Anastasia nicht zu bremsen. (7). S. 121-130.

Anspielung leicht herleiten und ein lehrergelenkter Unterricht – in Form eines politischen Vortrag - gestalten. Dieses zur Gänze im Sinne einer „Schärfung der Wahrnehmungsfähigkeit für die in literarischen Texten enthaltene indirekte Form der Wissensvermittlung über Welt und Menschen.“¹⁴⁵ Doch wesentlich interessanter erscheint in diesem Zusammenhang, wie die jungen Rezipienten diese Formulierung auffassen. Ist der folgende Ausschnitt als Witz zu verstehen? Und warum, kann ausgerechnet die Mutter diesen „Zynismus“ nicht leiden, während der Vater damit anscheinend kein Problem hat?

Dann las sie [ihr selbst geschriebenes Gedicht] ein drittes Mal laut, legte es in die oberste Schublade ihres Schreibtisches, nahm ihr grünes Notizbuch heraus und erweiterte die Liste auf Seite zwei mit der Überschrift *Dies sind die wichtigsten Dinge, die seit meinem zehnten Geburtstag passiert sind* um einen dritten Punkt: *Ich habe ein wunderschönes Gedicht geschrieben.* Dann drehte sie das BITTE-NICHT-STÖREN-Schild am Türknauf auf die andere Seite – die Seite, die ihre Mutter nicht leiden konnte. ZIMMERMÄDCHEN, stand auf der anderen Seite, BITTE RÄUMEN SIE DAS ZIMMER AUF.

Ihr Gedicht war rechtzeitig zur *Kreativitätswoche* fertig geworden.¹⁴⁶

Die Gedankenwiedergabe der Figur wird für die jungen Leser hier kursiv hervorgehoben, während die Erzählinstanz in standardisierter Druckschrift wahrzunehmen ist. Der Erzähler räumt neben dem Geschehnis die Protagonistin betreffend noch ein, dass Frau Krupnik, die Mutter, die Rückseite dieses „BITTE-NICHT-STÖREN“-Schildes nicht leiden kann. Die Meinung des Vaters zum Schild wird nicht weiter erläutert. In einem einfachen Analogieschluss lässt das die Deutung zu, dass Frau Krupnik sich ärgere, weil sie diese Aussage ihrer Tochter als „frech“ empfindet oder sich betroffen fühlt, weil sie selbst überwiegend die Hausarbeit erledigt. Ob Anastasia bewusst provoziert oder nüchtern ernst eine Erwartung bekundet, bleibt zuerst dem Rezipienten als Deutungsspielraum oder Leerstelle überlassen. Zu diesem Zeitpunkt der Narration geht nicht hervor, wie mit dem Thema Haushalt in der Familie Krupnik umgegangen wird. Diese Frage löst sich im Verlauf der kompletten Reihe zu Ungunsten der Mutter. Im vierten Roman „Anastasia und Dr. Freud. (4).“ nimmt Anastasia, nachdem Frau Krupnik

¹⁴⁵ Päfgen: Einführung in die Literaturdidaktik. S. 8.

¹⁴⁶ Lowry: Anastasia mit der rosa Warze. (1). S. 15.

sich weigert ihr Zimmer weiterhin zu saugen, dies zum Anlass, um sowohl ihre Mutterschaft als auch das Frauenbild, welches sie einnimmt in Frage zu stellen und scharf zu kritisieren. Ihre momentan selbsteingenommene Rolle als Psychoanalytikerin nährt dabei ihre eigene fremdbestimmte Weltsicht, während die eigene Mutter in ihrer Handlung und im äußeren Erscheinungsbild abgewertet wird. Im fünften Roman „Anastasia voll im Stress. (5).“ erfährt folglich die Protagonistin eine Ohnmachtsstellung hinsichtlich Vereinbarkeit von Hausarbeit, Kindererziehung und eigenen Plänen, was schlussendlich zu einer Harmonisierung in der Beziehung zwischen Mutter und Tochter führt.¹⁴⁷

Immer wieder finden sich in einzelnen Szenen Anspielungen und Hinweise zur Aufgaben- und Rollenverteilung hinsichtlich Hausarbeit und Erwerbsarbeit in der Familie Krupnik.

Dr. Krupnik seufzte. „Ich weiß. Donnerstags bin ich für den Haushalt zuständig. Ich gehe schon.“ Und schon erhob er sich pflichtschuldigst. Aber zuerst ging er noch ans Regal und reichte Anastasia ein Buch. „Lies Freud, falls du dich für Psychoanalyse interessierst.“¹⁴⁸

Erst im fünften Roman mutiert das Thema nicht nur zur perspektivenverändernden Familienangelegenheit, als Anastasia für eine Woche die Führungsrolle in Sachen Hausarbeit übernimmt, sondern kann auch als Zeugnis dafür verstanden werden, dass Katherine Krupnik die entsprechende Kraft mitnimmt, maßgeblich innere Haltungen und Sichtweisen der Familienmitglieder zu leiten und zu korrigieren. Den Anstoß zu dem horizonterweiternden Rollenwechsel, den Anastasia und Dr. Krupnik, in weiterer Folge antreten, bietet Frau Krupnik zu Beginn des ersten Kapitels, als sie auf die Frage ihres Ehemannes hin, ob sie Probleme hätte, selbstkritisch reflektiert. Ständig bliebe Hausarbeit stehen und allgemein zur eigenen haushaltärischen Leistung meint sie, sie sei wohl die wahrscheinlich „miserabelste Hausfrau der Welt“. Die Reaktionen ihrer Tochter und ihres Ehemannes darauf, scheinen sie zu überraschen. Anastasia und ihr Vater

¹⁴⁷ Vgl. dazu auch Kapitel 3.2.4 und Kapitel 3.3.1.2.

¹⁴⁸ Lowry: Anastasia und Dr. Freud. (4). S. 54.

kommen nämlich ins Gespräch darüber, wie Frau Krupnik ihr Problem lösen könnte, wobei Aussagen geäußert werden, wie „Sie hat ihren Haushalt nicht richtig durchorganisiert.“¹⁴⁹, „Alles, was du brauchst, ist ein Plan, eine Liste.“¹⁵⁰ Frau Krupnik beißt die Zähne zusammen und strickt wie besessen. Sie „hasse“ nämlich sowohl das eine als auch das andere. Als dann der dreijährige Sam vor ihnen allen zusammengerollt auf der Couch einschläft, echauffiert sich Frau Krupnik noch darüber, dass sie vergessen habe den Buben rechtzeitig zu Bett zu bringen. „Seht ihr wie unorganisiert ich bin? Wie chaotisch? Ich bin ein hoffnungsloser Fall“.

Der Vater beschließt in entschlossener und herrisch wirkender Manier mit seiner Tochter einen durchorganisierten Haushaltsplan aufzustellen, während die Mutter den kleinen Sohn zu Bett bringen soll. „Ist es dir recht, Katherine?“ fragt er noch abschließend, woraufhin Katherine zustimmt, dabei aber die Augen verdreht. Auf den bereits zur Mutter distanzierten und empathielosen Dialog zwischen Vater und Tochter folgt nun eine sich gegenseitig berichtigende und ergänzende produktive Interaktion, an dessen Ende eine wohlgemeinte, dem demokratischen Gedanken zugrunde liegende Aufgabenliste mit der Überschrift „Nicht-sexistischer Haushaltsplan der Familie Krupnik“ steht.¹⁵¹ Doch trotz des letztendlich politisch korrekt gewählten Titels ist die gönnerhafte und überhebliche Haltung von Tochter und Vater auch in weiterer Folge für die Leser klar erkennbar, denn gemeint ist bis aufs Weitere, ein Plan für die Mutter, die auch die meiste Zeit zu Hause und mit dem kleinen Bruder verbringt. So scheint dann das Schicksal eine korrigierende Fügung einzuleiten, als Katherine Krupnik für 10 Tage nach Los Angeles verreisen muss, um als künstlerische Beraterin die Entstehung eines Zeichentrickfilmes zu einem ihrer illustrierten Bücher zu begleiten. Unter diesen Umständen soll Anastasia den „Job als Hausfrau“ übernehmen, da sie ja am Haushaltsplan mitgearbeitet hatte und von seiner Umsetzbarkeit nach wie vor überzeugt ist. Nach dem zweiten verantwortungsvollen Tag erhält der Plan den Titel „Extrem sexistischer Haushaltsplan der Familie Krupnik. 4.

¹⁴⁹ Lowry: Anastasia voll im Stress. (5). S. 18.

¹⁵⁰ Lowry: Anastasia voll im Stress. (5). S. 19.

¹⁵¹ Vgl. 3.2.4 Haushaltsplan der Familie. Anastasia übernimmt den Haushalt.

Fassung“

Ich habe keine Ahnung, woher meine Mutter die Zeit nimmt, neben der Hausarbeit auch noch zu illustrieren. Ich habe von morgens bis abends alle Hände voll zu tun. Das ist ein Punkt, den ihr unbedingt beachten solltet, bevor ihr jemals ans Heiraten denkt. Sucht euch lieber einen steinreichen Ehemann, damit ihr euch genügend Personal leisten könnt.¹⁵²

Mit diesem klischeebehafteten Denkansatz löst Anastasia nicht das gemeinsame Haushaltsproblem. Unverändert bleibt der Vater als Haupternährer in der Familie und die Mutter als Künstlerin in einem atypischen Beschäftigungsverhältnis. Trotzdem entfernt sich Anastasia mit fortschreitender Handlung von der Vorstellung, es sei besser einen reichen Mann zu heiraten.¹⁵³

3.1.4 Leistungsanspruch und gesellschaftlicher Druck

Fragen und Probleme der Arbeitswelt sind auch Fragen und Probleme in der Schulwelt und so auch in der Lebenswelt von Anastasia Krupnik. An der ersten angespannten Situation nimmt der Leser teil, als sie eine negative Schulnote ihren Eltern kommunizieren möchte. Umständlich bemüht sie sich um Anschluss zu ihrem Vater und bringt das Dilemma anhand eines Vergleiches zum Ausdruck:

„Wisst ihr, Leute“, begann sie, „es kann doch vorkommen, dass jemand ein berühmter Musiker ist oder so was – na ja, vielleicht spielt er ganz toll Trompete oder so – und dann hat er vielleicht ein Kind und plötzlich stellt sich heraus, dass dieses Kind kein bisschen Trompete spielen kann...“ Ihre Eltern sahen sich verwundert an.
„Hm“, meinte ihr Vater. „Wovon um alles in der Welt sprichst du?“¹⁵⁴

Nachdem Eltern gelegentlich Anspruch an die schulische Leistung ihrer Kinder erheben, ist ihr ausschweifender Zugang als Spannungsmoment für den außenstehenden Leser nachempfindbar. Doch auf diesem Gebiet sind ihre Eltern weitsichtig und entspannt. Der hier angesprochene Vater tritt allenfalls als Retter der Dichterambitionen seiner Tochter

¹⁵² Lowry: Anastasia voll im Stress. (5). S. 111.

¹⁵³ Vgl. dazu auch Kapitel 3.3.2.2. Barbara Page – Buchhändlerin mit reichem Ehemann.

¹⁵⁴ Lowry: Anastasia mit der rosa Warze. (1). S. 24.

auf und verbessert mit einem Korrekturstift, über die Autorität der Lehrerin hinweg, die negative Note in ein Lob.¹⁵⁵ Als Professionist am Gebiet der Poesie, meint er sich besser auszukennen als die meisten anderen Menschen, da die es nie gelernt haben mit Gedichten umzugehen.¹⁵⁶ Anastasia ist spürbar erleichtert und fragt noch ihren Vater, ob er daran glaubt, dass sie eines Tages auch Dichterin werden könnte. Die Antwort darauf erscheint nüchtern und vernünftig, „Ich wüsste nicht, was dagegen spräche.“ [...] „Wenn du hart genug an dir arbeitest.“¹⁵⁷

„Arbeit“ als Bestandteil des eigenen Selbstverständnisses führt nicht in jeder Situation zum gewünschten Berufsbild. Diese Erfahrung macht Anastasia im dritten Romanteil „Anastasia stets zu Diensten. (3).“ als sie der wohlhabenden Großmutter ihrer späteren Freundin „Daphne Bellingham“ begegnet. Entgegen Anastasias Vorstellungen, einer alten, gebrechlichen reichen Dame als Gesellschafterin helfend zur Seite zu stehen, wird sie in Handumdrehen zu ihrem Dienstmädchen erkoren, welches in Dienstkleidung alle Hausarbeiten mitmachen muss. Empathielos und selbstsicher stellt Mrs. Bellingham hohe Ansprüche an ihr Personal und nimmt sich zudem nicht die Zeit lange zuzuhören, während Anastasia genau die Zeit benötigt, um ihre Bedürfnisse und Vorstellungen zu artikulieren. Die Folge davon ist, dass Anastasia eine subversive Haltung ihr gegenüber entwickelt und sich von Daphne, die ebenfalls an der Art ihrer Großmutter ihre Grenzen erlebt, zu einem gemeinsamen Racheakt verleiten lässt.¹⁵⁸

Die Betitelung „Anastasia will hoch hinaus“ bezieht sich im sechsten Teil der Reihe zuerst auf Anastasias ehrgeiziges Vorhaben, ein Turnseil hochzuklettern. Sie ist zu Beginn der Erzählung das einzige Mädchen, das diese Übung nicht beherrscht und beginnt folglich damit diese in der Garage des Hauses heimlich zu üben. Begleitet wird dieser Umstand gleich von weiteren Ereignissen, die sie in ihrer Handlung immer weiter vorantreiben lassen und sie letztendlich mit voller Aufmerksamkeit ihres Umfeldes aus

¹⁵⁵ Vgl. auch Kapitel 3.2.1 Gedichte schreiben, ein dichterisches Handwerk. S. 61ff.

¹⁵⁶ Vgl. ebd. S. 25.

¹⁵⁷ Ebd. S. 26.

¹⁵⁸ Vgl. dazu auch Kapitel 3.3.3.1 Daphne Bellingham. S. 85ff.

einem Kurzschluss heraus vom Seil fällt und in einem Spital wieder aufwacht. Am Anfang fühlt sie sich noch schlecht, weil ihre Mitschülerinnen ihr im Seilklettern voraus sind und sogar ihre „alten“ Eltern und der Onkel das Seil in der Garage hochkommen. Ihre Turnlehrerin teilt sie deshalb für eine bevorstehende Schulveranstaltung, zum Anpfeifen anstatt zum Mitklettern ein. Das steigert ihren Ehrgeiz Frau Willoughby von ihren Kletterkünsten zu überzeugen und auf Daphnes Rat hin, möchte sie die Lehrerin vor versammelter Lehrerdelegation mit ihren Kletterfertigkeiten überraschen. Am großen Tag der Vorführung wird sie zuerst vom Englischlehrer beim Gedichtevortrag, auf den sie laut Eigenaussage perfekt vorbereitet war, einfach übergangen. Angeregt pfeift sich Anastasia dann die gebührende Aufmerksamkeit aller im Turnsaal zusammen und klettert nach einer kurzen Ansprache auf das Seil hinauf. Oben angekommen, angetrieben durch die eigene Vorstellungskraft, öffnet Anastasia unerwartet beide Arme, um den nicht hörbaren Applaus zu empfangen und fällt vom Seil herab. Begleitet wird dieses komisch-tragische Finale auch noch von Anastasias Nebenprojekten, wie Journalistin werden zu wollen und den verwitweten Onkel mit einer Single-Frauen zu verkuppeln.

3.2 Die schreibende Protagonistin als Reflexionsfläche des Lesers

Mit der Personenbeschreibung¹⁵⁹ Anastasia Krupniks setzt die Erzählinstanz ihre Geschichte an. Berichterstattend beginnt der auktoriale Er-Erzähler, im Sinne Stanzels¹⁶⁰, mit der Aufzählung und Aneinanderreihung von Anastasias äußeren Körpermerkmalen. Anhand von sprachlichen Bildern „strohblonde Haare“, „Brillen wie Eulenaugen“, „x-beinig“, wird dem jungen Lesepublikum ein semantisches Interpretationsangebot dargelegt, welches es nach eigener empirischer Alltagserfahrung bewerten und einordnen kann. Dass der Erzähler sich hier nicht über die Figur lustig macht, sondern lediglich etwas nachreferiert, was die Figur selbst gleichfalls wahrnimmt, suggeriert er durch die in Klammer gesetzte Satzkonstruktion „(und sieben weitere an Stellen, die sie lieber verschwieg)“. Der plötzliche Perspektivenwechsel in die Innensicht der Figur oder auch Introspektion¹⁶¹ genannt, entpuppt den vorangegangenen Erzählerbericht als möglichen Gedanken- oder Bewusstseinsbericht der Figur. Die hier vorliegende Textinterferenz¹⁶² lässt mehrere Lesarten zu und die vernehmbare Zweistimmigkeit hält im Verlauf der Narration kontinuierlich an:

Rücksichtsvoll, wie sie waren, hatten ihre Eltern ihr geraten vielleicht besser einen Beruf zu wählen, bei dem ihre Füße nicht so wichtig waren. Anastasia musste zugeben, dass sie höchstwahrscheinlich doch Recht hatten, aber etwas Passendes war ihr bisher nicht eingefallen.¹⁶³

Durch abwechselndes Kommentieren und Interpretieren betreibt die Erzählinstanz laufend Perspektivenwechsel zwischen gedanklicher Außen- und Innenwelt der Hauptfigur und setzt Informationen gezielt ein, gibt aber gleichzeitig niemals Wissen preis, welches den Wissenshorizont der Protagonistin selbst überschreiten würde.

¹⁵⁹ Vgl. Kapitel 3.1.1.2 Ein qualitativer Überblick. S. 42f.

¹⁶⁰ Stanzel: Theorie des Erzählens. S. 70-89.

¹⁶¹ Silke Lahn u. Jan Christoph Meiser: Einführung in die Erzähltextanalyse unter Mitarbeit von Matthias Aumüller, Benjamin Biebuyck, Anja Burghardt, Jens Eder, Per Krogh Hansen, Peter Hühn und Felix Sprang. Mit Abbildungen und Grafiken. Stuttgart, Weimar: J.B.Metzler 2008. S. 126-132.

¹⁶² Vgl. Stanzel: Theorie des Erzählens. S. 22.

¹⁶³ Lowry: Anastasia mit der rosa Warze. (1). S. 5.

Diese Vorgehensweise des Erzählers ist in sechs der sieben untersuchten Teile unter anderem am Ende eines jeden Kapitels festzustellen. Die Protagonistin verarbeitet und rundet kleinere und größere Alltags- und Lebensabenteuer, außer im dritten Roman¹⁶⁴, mit selbstreflexiven und selbst produzierten Textsorten wie diversen Listen, Romanteilen, Krimigeschichten, Forschungsberichten und Berufswunschvorstellungen ab. Gewollt oder ungewollt handelt es sich dabei um einen stilistischen Kunstgriff der Autorin, der einen empathischen Leser durch Stilbruch an der Textoberfläche und inhaltlicher Hinführung zur intimen Seite noch näher an die Figur bindet.

Zudem kommen in der restlichen erzählten Handlung laufend diverse textproduzierende Ansätze der Figur vor. Insgesamt handelt es sich bei allen ihren schreibenden Aktivitäten um eine gelungene, altersadäquate Mischung aus literarischen Texten und Gebrauchstexten. Dadurch gewinnt die Figur „Anastasia“ an Potenzial, als schreibende Heldin oder Anti-Heldin von ihrem Lesepublikum wahrgenommen zu werden.

3.2.1 Gedichte schreiben, ein dichterisches Handwerk.

Bereits im Anfangskapitel des ersten Romans übt sich Anastasia aufgrund eines Schulauftrages als Poetin und hat dabei ihren Vater als Vorbildfigur auf ihrer Seite. Dieser hilft ihr nicht bei den Aufgaben, sondern dient eher als Reflektorfigur für ihre Handlung. Zu Leid eines mitfühlenden und gleichaltrigen Lesers erhält Anastasia keine positive Anerkennung seitens ihrer Lehrerin für ihr Schaffen. Dafür bekommt sie den moralischen Rückhalt des Vaters, der Dichter und Literaturprofessor ist. Im folgenden siebten Kapitel darf Anastasia dann ihren Vater in eine Literaturvorlesung begleiten, die den Dichter Williams Wordsworth und seine Gedichte zum Gegenstand hat.

Auf der Inhaltsebene stehen einander in diesem Erzählabschnitt konkret zwei Gedichtformen, die von den Schülerinnen und Schülern in Anastasias Klasse im Rahmen der Kreativitätswoche präsentiert werden, gegenüber. Robert Giannini und Traci

¹⁶⁴ Hier schreibt die Figur ausschließlich am Ende des ersten Kapitels ein Inserat, das sie aufgibt, um einen Job zu bekommen. Der Plan geht auf und es entstehen keine weiteren direkten Inneneinsichten zur Figur über Texte.

Beckwith, zwei Randfiguren in der Handlung, folgen der Anweisung ihrer Lehrerin und verfassen jeweils ein Vierzeiler-Gedicht bestehend aus zwei Paarreimen. Giannini präsentiert:

Beethoven heißt mein kleiner Hund,
 er frisst viel und ist kugelrund.
 Ob Knochen, Fleisch gar oder Fisch,
 alles schleppt er unter den Tisch.¹⁶⁵

Aufgrund des erfüllten Arbeitsauftrages wird dieses Gedicht von der Klassenlehrerin durch die Bestnote gewürdigt. Die Heldin Anastasia selbst distanziert sich von dieser Form der Umsetzung, indem sie es heimlich mit „doof“ betitelt und mokiert, dass Gianninis Hund gar nicht „Beethoven“, sondern „Rex“ hieße und kleine Kinder attackiere. Ihre Arbeit dagegen, welche mit einer Negativnote beurteilt wird, passt auch in keiner Weise zu der ihrer Mitschüler. In Form einer geforderten Rechtfertigung nimmt sie selbst zu ihrer Ausarbeitung Stellung:

Es ist ein Gedicht über Geräusche. [...] Es handelt von den vielen kleinen Lebewesen, die in Tümpeln leben, und davon, wie sie sich in der Dunkelheit bewegen. Es besteht nicht aus vollständigen Sätzen und hat keine Großbuchstaben, weil ich wollte, dass die Wörter auf dem Blatt genau wie die kleinen Lebewesen aussehen, die sich in der Dunkelheit bewegen.“ Sie überlegte kurz. „Ich weiß nicht, warum es keinen Reim hat“, fügte sie mit kläglicher Stimme hinzu. „Ich fand das nicht wichtig.“¹⁶⁶

Indem sie sich bemüht, ein Gedicht über Geräusche zu schreiben, diese jedoch nicht empirisch darstellt, sondern prosodische Elemente (Intonation, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit,...) der gesprochenen Sprache in narrative Elemente („still! still!“, „hört!“, „flüsterwarne nässe“) der geschriebenen Zeichensprache umwandelt, wird analog eine geheimnisvolle Raumstimmung erzeugt, welche ein mehrdeutig ästhetisches Empfinden beim Rezipienten hervorrufen kann. Abseits der fiktionalen Alltagswelt bezieht sie sich dabei auf fiktive Wesen aus ihrer eigenen Gedankenwelt:

¹⁶⁵ Lowry: Anastasia mit der rosa Warze. (1). S. 17.

¹⁶⁶ Ebd. S. 19-20.

still! still! die samtene nacht schwebt heran

sich windende, runzelige wesen

hört!

sie bewegen sich sachte im feuchten dunkel,

hier, in der flüsterwarmen nässe.¹⁶⁷

Die Protagonistin, die in Gedanken vertieft die Aufgabenstellung der Lehrerin überhört, schreibt einen fünfzeiligen, reimfreien und für das Oratorium befremdlichen, lyrischen Text. Abgesehen davon, dass Reim und Großbuchstaben fehlen, ist auch die Syntax unvollständig und unterbrochen. Ohne strukturgebundene Arbeitsanweisung im Hinterkopf, allein in ihrem Zimmer zurückgezogen, experimentiert Anastasia mit Klang und Sprache:

Anastasias natürlich wirkendes Talent ist auf zwei im Erzählverlauf auftretende Gegebenheiten, die man als Leser an der Textoberfläche nachvollziehen kann, zurückzuführen. Erstens ist ihr Vater Literaturprofessor und Dichter zugleich. „Abends, bei Kerzenlicht, las er Anastasia manchmal seine Gedichte vor.“ Zweitens besitzt sie eine passionierte und ausdauernde Arbeitshaltung. Nach der Auftragserteilung in der Schule läuft sie vor Freude nach Hause, um alle Gedichte aus dem Kopf aufzuschreiben. Dazu benötigt sie einen „ruhigen Ort“. Als sie feststellt, dass „Gedichte schreiben, gar nicht so einfach [ist].“, hängt sie ein „BITTE-NICHT-STÖREN“-Schild an ihre Tür und nippt an einem Glas Orangensaft. Immer wieder verwirft sie Versionen ihrer Arbeit und fängt aufs Neue an zu schreiben. Sie braucht insgesamt acht Abende bis zur Fertigstellung. Nachdem sie sich das Gedicht zum dritten Mal zu ihrer Zufriedenheit laut vorliest, ist sie nach wie vor nicht erschöpft. Sie greift zu ihrem grünen Buch und notiert einen abschließenden Gedanken. Dem Schreibprozess an sich wird auf der Handlungsebene, sowohl in der erzählten Zeit, acht Abende lang, als auch in der Erzählzeit, ca. eine Seite von insgesamt fünf Seiten, ein Raumkontinuum zugestanden. Anastasia ist demnach nicht nur eine passionierte, sondern auch eine trainierte Schreiberin.

¹⁶⁷ Lowry: Anastasia mit der rosa Warze. (1). S. 18.

Die voran geschilderte Rezeptionswirkung wird durch die Erzählinstanz und ihre sprachliche Realisierung der Geschichte in diesem Roman zu Beginn der Geschichte inszeniert, wobei die Haupthandlung oder das Hauptinteresse der Figur einem Jungen namens Washburn Cummings zugewandt ist. Anastasias generelle emsige und beharrliche Hingabe oder leidenschaftliche Zuwendungsgabe behält der Charakter auch in weiterer Folge bei, verliert jedoch nach diesem Erlebnis das Interesse am Gedichte schreiben, welches sich an mehreren Textstellen ablesen lässt. Zum einen kommt sie gar nicht mehr in die Situation dies zu tun, zum zweiten wendet sie sich anderen Schreibformen zu, zum dritten entwickelt sie wie für einen Teenager üblich vielfach und immer wieder aufs Neue verschiedene Interessen.

3.2.1 Was-ich-liebe- und Was-ich-hasse-Liste und das kleine grüne Buch

Die zehnjährige Anastasia findet nicht nur leicht Zugang zur Poesie, sondern verarbeitet auch Ereignisse aus dem Alltag schreibend. Erfahrungen, die sie bewegen, betreffen und mit denen sie umzugehen bemüht ist. Dazu bedient sie sich in erster Linie ihres grünen Notizbuches, welches sie zunehmend für unterschiedliche Einträge in Verwendung hat, die zum einen gezielt und zum anderen intuitiv stattfinden. Was Anastasia konkret in ihr grünes Büchlein einträgt und zu welchem Zwecke erfahren die Leser gefiltert durch die Erzählinstanz in unterschiedlicher Weise. Oft durch reine Kommentare in der Erzählung „In der Ecke schrieb sie in ganz kleinen Buchstaben den Namen, den sie für das Baby ihrer Eltern ausgesucht hatte. Es war der abscheulichste Name, den sie je gehört hatte. Als sie ihn notiert hatte, grinste sie hämisch und klappte ihr Notizbuch wieder zu.“¹⁶⁸ oder „Sie setzte sich in ihrem Bett auf und schrieb: Ich hasse Washburn Cummings in ihr Notizbuch. Als sie es dreiundvierzigmal geschrieben hatte, waren ihre Magenschmerzen vorbei.“¹⁶⁹ Im siebten Kapitel begleitet sie ihren Vater in eine seiner Literaturvorlesungen und da erfährt der Leser, dass sie das gelesene Gedicht „Wie eine Wolke hoch im Blau“ als leicht empfindet, da sie nur zwei Wörter darin nicht verstehe: „javiol“ und

¹⁶⁸ Lowry: Anastasia mit der rosa Warze. (1). S. 35.

¹⁶⁹ Lowry: Anastasia, verflucht noch mal. (2). 63.

„unverhofft“. Also unterstreicht sie die Wörter, wie ihre Lehrerin es ihr beigebracht hat und nimmt sich vor zu Hause nachzuschauen, was sie bedeuten. Sollten die Wörter brauchbar sein, würde sie sie in eine weitere Wörterliste in ihrem grünen Buch übertragen. Gegen Ende der Geschichte im zehnten Kapitel schreibt sie gleich beim Erwachen etwas in das grüne Büchlein. Was es konkret ist bleibt der Fantasie der Leser überlassen.

Anders die Was-ich-liebe- und Was-ich-hasse-Liste, in der an erster Stelle in der Spalte „WAS ICH LIEBE“ „Listen aufstellen“ steht, wird hier unmittelbar jede Eintragung der Figur den Lesern offengelegt. Es entsteht der Eindruck, man könne direkt die Gedanken der Figur nachverfolgen und nachempfinden. Die Liste wird mit voranschreitender Handlung immer länger und rundet ein jedes Kapitel am Ende inhaltlich ab. Die beiden einander gegenüberstehenden Spalten sind räumlich von der restlichen Geschichte auf eigener Seite abgehoben und durch farblichen Rahmen als Liste grafisch markiert. Mit jeweils fünf bis sechs einander gegenüberstehenden Begriffen zu Beginn füllt sich der Leerraum nach unten mit insgesamt dreiunddreißig Gedankenprojektionen. Wobei „Washburn Cummings“ und „Meine Eltern“ im Erzählverlauf die Positionen wechseln und aus der rechten „WAS ICH HASSE“-Spalte in die linke „WAS ICH LIEBE“-Spalte getragen werden. Anastasia schreibt ihre unmittelbaren Gedanken stichwortartig auf und reflektiert in einem nächsten Schritt anhand dieser Aufzeichnungen ihr eigenes momentanes Empfinden. Auf der Seite „WAS ICH LIEBE“ steht „Schokoriegel“, „Gedichte schreiben“, „Mein Zimmer“, „Frank (meinen Goldfisch)“, „Heimliche schlechte Gedanken“, „Brautkleider“, „Washburn Cumming“, u.a. In der Spalte „WAS ICH HASSE“ dagegen, manifestieren sich verschieden motivierte Dinge und Personen wie „Mr. Belden (vom Drugstore)“, „Jungen“, „Leber“, „Kürbiskuchen“, „Meine Eltern“, u.a. Alle zusammen kann man als emotionsbeladene momentane Wahrnehmungen der Protagonistin deuten, die hier ein neutrales Projektionsventil und einen Ablageort finden, um zu einem späteren Zeitpunkt diese genauer oder differenzierter zu betrachten. Denn immer wieder ist Anastasia aufgewühlt oder wütend und braucht ihr grünes Notizbuch. Erst mit dem Tod ihrer Großmutter und darauffolgend der Geburt ihres Bruders zieht Frieden in die Familie Krupnik ein und Anastasias selbst konstruierte Wut geht in Wohlgefallen über. Sie streicht im letzten Kapitel alle Begriffe, außer "Leber", die sie bis

dato hasste durch und findet metaphorisch ihre innere Ausgeglichenheit wieder. Es scheint, als ob alles Schlechte vergessen und die Was-ich-liebe- und Was-ich-hasse-Liste obsolet geworden sei.

Auch in den darauffolgenden Titeln wird Anastasia ihr tagebuchähnliches Notizbuch stets heranziehen, um Erlebnisse sowohl in Listenform als auch in anderer Art und Weise zu kommentiert und darzustellen. Im zweiten Teil erhält der Leser noch eine Anspielung zum Listenschreiben:

Dr. Krupnik machte ständig Listen. Früher, als Anastasia jünger gewesen war, hatte auch sie ständig nächste Listen gemacht. Aber dann war ihr Leben zu kompliziert dafür geworden.¹⁷⁰

Tatsächlich bleiben der Roman 2 bis Roman 4 frei von dieser Tätigkeit. Die Leidenschaft zum Listenschreiben wird im fünften Teil noch einmal entfacht und findet dort inhaltlich sowohl seinen Höhepunkt als auch sein Ende.

3.2.2 Anastasia schreibt einen Roman

Zwei Jahre später, Anastasia ist 12 Jahre alt, in „Anastasia verflixt noch mal. (2).“ ist das grüne Notizbuch wieder Teil der Erzählung. Dieses Mal beabsichtigt Anastasia einen Roman zu schreiben. Ein Jahr zuvor, kommentiert die Erzählinstanz nebenher, war sie noch leidenschaftliche Briefeschreiberin gewesen. Anastasia formuliert für ihr neues Vorhaben am Ende der Eingangskapitel vermeintliche Titel und Teile aus dem noch zu schreibenden Roman, die wieder ein Spiegel ihrer Gedankenwelt zu sein scheinen und mit den gemachten Erfahrungen narrativ verwoben werden. „Das Rätsel, warum gewisse Leute Entscheidungen treffen, ohne sie zuvor mit ihren zwölfjährigen Kindern zu besprechen“ oder „Das Geheimnis um das Mädchen im Turm“, nachdem sie sich einen Turm im neuen Familienhaus wünscht. Im dritten Kapitel spielt sie mit dem Gedanken, die gesamte Idee des Romanschreibens zu verwerfen und stattdessen doch lieber einen Leserbrief zu schreiben. Jedoch denkt sie unaufhörlich in Romantiteln weiter und schreibt

¹⁷⁰ Lowry: Anastasia, verflixt noch mal. (2). S. 22.

„Das Rätsel“ als nächste mögliche Titelvariante auf. In Folge entsteht der endgültige Titel „Das Geheimnis des Abschiednehmens.“, um wie ein Märchen „Es war einmal ein junges Mädchen [...] das in seinem kurzen Leben [...]“ in ihrem ersten Kapitel von sich selbst in der dritten Person zu schreiben. Am Ende der Eintragung, denkt sie an ihren späteren Verleger, der möglicherweise etwas dagegen haben könnte, wenn sie auch Fußnoten einfügt. Im vorletzten Kapitel des Anastasia-Romans schreibt sie am vierten Kapitel ihres eigenen Romans, in dem sie ihren Eltern unterschiedliche Rollen zuteilt und, weil sie gerade an Agatha Christies Bücher denkt, schreibt sie zusammenhangslos den mysteriösen Satz „Mozart ist bereits tot“ auf. Dieser Eintrag ist als Reflexion darauf zu verstehen, dass ihr Vater gerne Mozart hört. Schlussendlich geht mit dem finalen Kapitel des realen Romans auch das letzte Kapitel des fiktionalen Romans einem Ende zu:

„Fünftes Kapitel“, schrieb Anastasia oben auf eine neue Seite. Sie fand das Romanschreiben allmählich etwas langweilig und hatte beschlossen, daß das fünfte Kapitel zugleich das Schlußkapitel sein würde. Wie sie von Agatha Christie wußte, bedeutete dies, daß sie alle Personen zusammenbringen mußte, am besten in einen geschlossenen Raum, um das Geheimnis zu lüften. [...] Anastasia spuckte ein paar Radiergummifasern aus, die sie versehentlich vom hinteren Ende ihres Bleistifts abgeknabbert hatte, und schrieb weiter. [...] Sie strich den ganzen letzten Satz durch und schrieb [...] Anastasia las das fünfte Kapitel ihres Romans. Aber irgendwie wurde sie das Gefühl nicht los, daß noch etwas fehlte. [...] Dann schrieb sie Ende unter ihren Roman und ging ihren Tennisschläger holen.¹⁷¹

Die Anastasia-Leser erfahren im Grunde nur wenig aus der fiktionalen Welt des fiktionalen Romans. Ein inhaltlicher Verlauf fehlt in ihrer erzählten Krimigeschichte und die längste durchgehende erzählerische Darstellung ist im letzten Kapitel des realen Romans über eine Länge von zwei Seiten zu lesen. Anstatt dessen schildert die Erzählinstanz, wie die Figur zu ihrer Schreibmotivation kommt, wie sie an diesen sich selbst auferlegten Auftrag herangeht, welchen Schwierigkeiten sie beim Umsetzen gegenübersteht und welche Gedankengänge in ihr vorgehen. - Anastasia beschließt einen eigenen Roman zu schreiben, weil ihre Lieblingsromane von Nancy Drews keinen Bezug zum wirklichen Leben haben und sie seit einem Jahr Notizen zu ihrem eigenen Leben gesammelt hat. Zu einem späteren Zeitpunkt orientiert sie sich dann an Agatha Christies

¹⁷¹ Lowry: Anastasia, verflucht noch mal. (2). S. 152-155.

Krimis. Die Entwicklung der Figur zu einer Romancierin bleibt ausständig. In der Folgereihe „Anastasia stets zu Diensten.“ nimmt der Erzähler noch einmal Bezug darauf, indem er nacherzählt „Sie hatte sich auch bereits als Schriftstellerin versucht, aber leider ohne den erhofften Erfolg.“¹⁷² Dafür bleibt die Figur insgesamt mit 14 Jahren gegen Ende der Serie auch zu jung. Ihre schreibende Tätigkeit ist hier wieder hervorzuheben.

3.2.3 Wissenschaftlicher Forschungsbericht. Ein Schulprojekt

Die dreizehnjährige Anastasia besucht im vierten Roman „Anastasia und Dr. Freud“ die 7. Schulstufe. Sie erhält den Auftrag, an einem wissenschaftlichen Forschungsprojekt teilzunehmen, für welchen sie einen Bericht über zwei Rennmäuse, die sie im Käfig zu Hause beobachtet, verfasst. Anders als in den meisten anderen Romanen schließen diese chronologisch abgefassten Berichte nicht unmittelbar jedes Kapitel ab. Dies übernimmt hier entweder die Erzählinstanz selbst, die sich im Anschluss noch einmal zu Wort meldet, oder die Geschichte setzt in Dialogform weiter fort. Anastasia berichtet in subjektiver Weise von ihren Beobachtungen, obwohl das Objektivitätsgebot gelten sollte. Wobei mit jedem Neueintrag der ganze Bericht wiedergegeben und schrittweise erweitert wird.

Erstes Kapitel:

Wissenschaftlicher Forschungsprojekt

Anastasia Krupnik
7. Klasse (Herr Sherman)

Am 13. Oktober habe ich zwei niedliche kleine Rennmäuse erstanden, die jetzt in einem Käfig in meinem Zimmer leben. Sie heißen Romeo und Julia und sind sehr lieb.¹⁷³

¹⁷² Lowry: Anastasia stets zu Diensten. (3). S. 15-16.

¹⁷³ Lowry: Anastasia und Dr. Freud. (4). S. 18.

Zweites Kapitel:

Wissenschaftlicher Forschungsprojekt

Anastasia Krupnik
7. Klasse (Herr Sherman)

Am 13. Oktober habe ich zwei niedliche kleine Rennmäuse erstanden, die jetzt in einem Käfig in meinem Zimmer leben. Sie heißen Romeo und Julia und sind sehr lieb. [...]

Dritter Tag
Meine Rennmäuse haben sich noch nicht groß verändert.
[...] ¹⁷⁴

Diese Darstellungsweise hat für die Leser den Vorteil, sich immer wieder aufs Neue an das Projekt nachlesend erinnern zu können, ohne dabei zurückblättern zu müssen. Die Sprache unterscheidet sich von der in der restlichen Geschichte dadurch, dass es sich um eine längere zusammenhängende direkte Redewiedergabe der Figur handelt. Auftragsgemäß bemüht um Einhaltung einer Bildungssprache, indem floskelhafte Formulierungen wie „Dies ist der Gegenstand meines wissenschaftlichen Forschungsprojekts“ oder direkte Zitate wie beispielsweise die von Siegmund Freud eingearbeitet werden, ist die Lesbarkeit im Vergleich zur restlichen Lektüre anspruchsvoller und aus der subjektiven Wahrnehmung der Figur wiedergegeben gleichsam amüsant.

Ihrer eingenommenen Forscherrolle liegt auch das Selbstverständnis zu Grunde, Vergleiche zu ziehen und daraus Schlussfolgerungen abzuleiten. Sie geht von der Annahme aus, dass eine Rennmäuseschwangerschaft 25 Tage dauert und nachdem sich die Exemplare zuträglich verhalten, geht sie von liebevoller Zuwendung aus und nimmt diese zum Anlass von Tag eins der Schwangerschaft auszugehen. Am dritten Tag nimmt sie keine Veränderungen an den Rennmäusen wahr und beschreibt sie als „dahindösend, dick und verfressen“. Zudem meint sie, sehen sie körperlich der Mutter einer Freundin ähnlich,

¹⁷⁴ Lowry: Anastasia und Dr. Freud. (4). S. 36-37.

stimmungsmäßig jedoch eher ihrer eigenen Mutter. „Sie sind meist mies drauf.“¹⁷⁵

3.2.4 Haushaltsplan der Familie. Anastasia übernimmt den Haushalt

Im Zusammenhang mit Anastasias laufender schriftlicher Produktionstätigkeit ist an einer Stelle der Geschichte auch die Rolle der produktions- und leistungsorientierten Familie Krupnik mit gruppendynamischen Prozesscharakter hervorzuheben. So tritt im fünften Roman „Anastasia voll im Stress“ das Haushaltsproblem der Mutter Krupnik so stark in den Vordergrund, dass Tochter und Vater gemeinsam beschließen, einen Haushaltsplan für die aus ihrer Sicht überforderten Mutter zu erstellen. Ein „Wink des Schicksals“ oder ein weiteres unvorhersehbares Ereignis führt dazu, dass Frau Krupnik unterwartet zu einem geschäftlichen Termin für eine Woche nach Los Angeles verreisen soll. Damit übergibt sie den von ihr angeblich schlecht organisierten Haushaltsjob an Anastasia, die ja davor noch emsig am Erstellen des von ihr betitelten „nicht-sexistische(n) Haushaltsplan der Familie Krupnik“ mitgearbeitet hatte. Dieser wird folglich den täglichen Gegebenheiten nach adaptiert oder umformuliert. In der zweiten Fassung des „nicht-sexistische(n) Haushaltsplan(es) der Familie Krupnik“ kommen erstmals unvorhergesehene Zwischenfälle hinzu, die den Plan, von ursprünglichen eineinhalb Seiten, zu einem dreieinhalb Seiten langen Schriftstück werden lassen. Ab da an wird die Liste von Abend zu Abend gekürzt und optimiert, bis im vorletzten Kapitel nur noch mehr ein verzweifelt wirkender Nachruf übrigbleibt:

Haushaltsplan
Nachwirkungen

Aufräumen und Spülen.
Spülen und Aufräumen.
Und das Stunde um Stunde.
Weinen.¹⁷⁶

Das Chaos nimmt mit dem dritten Kapitel seinen Anlauf. Nach Frau Krupniks Abfahrt muss Anastasia bereits am ersten Tag feststellen, dass sie mit der Haushaltsplanung bald

¹⁷⁵ Lowry: Anastasia und Dr. Freud. (4). S. 37.

¹⁷⁶ Lowry: Anastasia voll im Stress. (5). S. 160.

in Verzug gerät und unerwartete Ereignisse einen größeren Einfluss auf den Alltag haben, als sie sich das hat überhaupt vorstellen kann. So verkauft ihr gleich am ersten Morgen eine Telesalesdame neue Decken über das Telefon. Dann wird sie von Sam zum Spielen aufgefordert, obwohl keine Zeit dafür vorgesehen ist, und zum Schluss stellt sich heraus, dass ihr Vater und sie gleich an Essen interessiert waren und damit die doppelte Portion aus dem Gefrierschrank in der Früh herausgeholt wurde. Die beiden hatten sich vorweg nicht abgesprochen. So scheint die lustigste Eintragung am veränderten Plan die zu sein „Wenn Katherine anruft: UNTER KEINEN UMSTÄNDEN VERRATEN, DASS DER HAUSHALTSPLAN LEICHT ABGEÄNDERT WURDE.“¹⁷⁷ In der vierten Fassung des nun „extrem sexistisch“ lautendem Haushaltsplanes sind alle ursprünglichen Arbeitsaufträge herausgenommen und nach der Eintragung „8.00 Myron verlässt das Haus“ folgt eine nach Anastasias persönlichen moralischen Wertesystem den anstrengenden Alltag zusammenfassende Notiz, in der sie über elende Sklavenarbeit, ständiges Telefonieren, keine verbleibende Zeit zum Lesen und schwachsinnige Kinderfernsehsendungen klagt. Das ursprüngliche Postskriptum „(Staub saugen, Fenster putzen usw. immer samstags)“ im ersten Kapitel, wird von Version zu Version mitübernommen und abgewandelt. In der 4. Fassung erscheint die Einsicht, dass Haushaltspläne einfach nicht eingehalten werden können „(Staub saugen und Fenster putzen - vergiss es!)“.

Die 5. Fassung des Haushaltsplanes zeugt von verschobener Prioritätensetzung und Anastasias Vorfreude auf die, mit ihrem Vater, vereinbarte Dinnerparty am folgenden Freitag. Anastasia wird eigentlich von Steve Harvey zu einem gemeinsamen Kinoabend eingeladen, gleichzeitig wird aber auch Dr. Krupnik von seiner Ex-Freundin kontaktiert und zu einem Treffen überrumpelt. Um den Anschein zu wahren und Frau Krupnik nicht zu verärgern, beschließt Dr. Krupnik, Annie zu sich zu Hause einzuladen, um die Kinder dabeizuhaben. Damit Anastasia ihre Verabredung nicht absagen muss, entsteht die Idee einer offiziellen Dinnerparty im Hause Krupnik. Der Titel des neuerlichen Planes lautet nun „Haushaltsplan der Familie Krupnik für die Woche mit der ersten Verabredung“. Die

¹⁷⁷ Lowry: Anastasia voll im Stress. (5). S. 62.

schlechte Laune der Protagonistin zu der vielen Arbeit scheint verflogen zu sein und die Liste wächst ein einziges Mal an, was als Motivationsschub der Figur gedeutet werden kann. Sie greift auch das Postskriptum wieder auf und verschiebt die darin enthaltenen Aufgaben auf bis nach Freitag, da nun die Anspannung hinsichtlich der bevorstehenden Dinner-Einladung im Hause Krupnik am Freitag wächst. Anastasia spiegelt in ihren Eintragungen ihr Vorhaben. Sie möchte die Frauenzeitschrift „Cosmopolitan“ nach Empfehlungen für Rendezvous und nach romantischen Rezepten durchsuchen und sich romantische Gesprächsthemen im Vorfeld überlegen. Sie denkt ein Farbkonzept für die Tischdekoration an und nimmt sich vor, dafür ein Tischtuch extra in purpurrot einzufärben. Sie will das Schminken üben, zudem ändert sich nichts an der Tatsache, dass die gesamte alltägliche, haushaltärische Arbeit an Anastasia hängt, zusätzlich zu den Vorbereitungen auf das gemeinsame Abendessen mit der Ex-Freundin ihres Vaters und mit ihrem angedachten und fantasievoll ausgeschmückten eigenen Date.

Am dritten Arbeitstag und in der 6. Fassung des Haushaltsplanes, zwei Tage vor dem finalen Dinner, fallen alle Uhrzeiten weg und es entsteht eine knappe ToDo-Liste mit 10 Eintragungen für Anastasia und eine für ihren Vater. Die Aufgaben dienen alle der Dinnervorbereitung und zeugen von Anastasias Bemühungen um einen gelungenen Abend mit ihrer ersehnten Romanze Steve Harvey, welche jedoch insgesamt im Widerspruch zur Tatsache stehen, dass auch Dr. Krupniks Ex-Freundin anwesend sein wird und Anastasia nicht möchte, dass bei diesen beiden ebenfalls romantische Gefühle geweckt werden. Es überwiegt der Drang nach dem eigenen Interesse und so setzt Anastasia weiterhin alles daran, ihre Pläne umzusetzen. Das Postskriptum wird ein weiteres Mal überdacht und auf der Dringlichkeitsskala mit dem Kommentar abgewertet: „VORLÄUFIG UNWICHTIG: Betten machen, Wäsche waschen, Geschirr spülen, Staub saugen, Fenster putzen usw. Diese Woche ist hierfür keine Zeit.“ Am Vortag der Dinnerparty bleiben nur noch vier Aufgaben über und die großen Haushaltserledigungen fallen gänzlich weg. Als Frau Krupnik von ihrer Reise wieder zurück ist und Tochter und Mutter über die vergangenen Tage sprechen, dabei noch entstandene Missstände ausräumen, beschließt Katherine sämtliche Haushaltspläne zu zerreißen. Anastasia pflichtet ihr bei „Dabei helfe ich dir“, [...] „Inzwischen hasse ich Haushaltspläne auch.“

und wendet sich von ihrer Listenschreiben-Leidenschaft ab.¹⁷⁸

3.2.5 WER-WAS-WANN-WO-WARUM-Notizen.

Mit dreizehn Jahren, im sechsten Roman, ereilt die Familie Krupnik die Botschaft eines plötzlichen Todes von Rose Krupnik, der Frau von Georg Krupnik, Myrons Bruder. Während die Elternteile, Katherine und Myron, sich auf nach Los Angeles zur Beerdigung von Anastasias und Sams Tante machen, bleiben die Kinder zurück. Anastasia möchte später Journalistin¹⁷⁹ werden und beginnt mit ihren üblichen Notizeinträgen am Ende eines jeden Kapitels. Dieses Mal formuliert sie berichterstattende Einträge zu den Fragen „Wer, Was, Wann, Wo und Warum“. Die ersten beiden Formulierungsversuche streicht sie konstant jedes Mal durch und schafft es beim dritten Ansatz, ein bis zwei zumindest stilistisch einwandfreie und inhaltlich authentische Schachtelsätze auszuformulieren.

~~Den ausländischen Besuchern des hiesigen Gymnasiums entging aus Zeitgründen ein wahrer Leckerbissen, weil~~

~~Dass Jacob Berman mit seinem langatmigen Gedicht von Matthew Arnold und seinen noch langatmigeren Erklärungen übermäßig viel Zeit beanspruchte, war am heutigen Morgen der Grund dafür, dass~~

In ihrer Enttäuschung über den engen Zeitrahmen, der den Vortrag ihres auswendig gelernten Gedichts während des Besuchs der internationalen Delegation unmöglich machte, entwarf die 13-jährige Anastasia Krupnik einen kühnen Plan, der nicht nur die ausländischen Gäste, sondern auch ihre Mitschüler, darunter Daphne Bellingham, sowie ihre Sportlehrerin, Ms. Wilhelmina Willoughby, aufs Äußerste überraschen würde.¹⁸⁰

Die Schlussfolgerungen und damit die Deutungsvielfalt, wieso Anastasia die ersten beiden Ansätze jedes Mal durchstreicht, bleibt wie üblich der Leserin und dem Leser überlassen. Erstens könnte die Figur ihren Schreib- und Sprachstil üben, weil zu viele Nominalisierungen oder Fehldeutungen in den ersten Sätzen enthalten sind. Zudem

¹⁷⁸ Lowry: Anastasia voll im Stress. (5). S. 170.

¹⁷⁹ Lowry: Anastasia will hoch hinaus. (6). S. 6.

¹⁸⁰ Lowry: Anastasia will hoch hinaus. (6). S. 117.

entsprächen die ersten inhaltlichen Darstellungen nicht ihrer persönlichen oder gewünschten Sicht auf die Dinge. Weiters würde das Geschehene durch sprachliche Verkürzungen nicht glaubhaft ausgelegt werden können, da das Objektivitätsprinzip missachtet und damit gegen den Berufskodex verstoße. Möglicherweise sind die beiden Anläufe beim Niederschreiben ihrer Gedanken auch Ausdruck innerer Unruhe, Nervosität oder unterliegen einfach nur routinierten Gewohnheiten. Der Interpretationsspielraum ist nicht kleiner als bei den Eintragungen in den vorhergehenden Romanen und regt durch die durchgestrichenen Teile an, gleich wie bei der „Was-ich-liebe- und Was-ich-hasse“-Liste das Gelesene mit dem zuvor Rezipierten in Verbindung zu bringen. Ähnlich wie bei einer gelungenen Zusammenfassung am Ende einer Unterrichtsstunde oder eines Vortrages.

Ein psychoanalytischer Deutungsansatz auf der Inhaltsebene, die sich im Laufe der Handlung entfaltet, finden die selbst nicht schreibambitionierten Leser darin, dass Anastasia eigentlich im Turnunterricht ein Seil hochklettern soll, welches ihr aber besonders schwerfällt. Anstatt dessen betreibt sie freiwillig Sprachakrobatik an einem für sie sicheren und unantastbaren Ort. Als Begründung gibt die Figur selbst an, dass sie sich auf ihre spätere Karriere als Journalistin vorbereite.

3.2.6 „Mein Berufswunsch.“ Anastasia denkt an die Zukunft

In „Anastasia nicht zu bremsen“, dem siebten Roman, führt Anastasia Einträge zum Thema „Mein Berufswunsch“. Sie ist in der siebten Schulstufe und hat als Projektarbeit die Aufgabe erhalten, einen Aufsatz zum genannten Thema zu schreiben. Dieser soll begleitend zum Auftrag entstehen, eine in diesem eigenen Traumberuf stehende Person zu interviewen. Während Anastasias Mitschülerinnen und Mitschüler berufliche Vorbilder, wie Anwälte und Schauspieler¹⁸¹, aus familiärem Umfeld wählen, strebt Anastasia danach, diesen Schulauftrag mit ihrem eigenen persönlichen Vorhaben zu verbinden. Sie möchte nämlich in den Ferien einen Kurs für herangehende Models

¹⁸¹ Lowry: Anastasia nicht zu bremsen. (7). S. 14.

„Model-Workshop für Teenager“ im angrenzenden Boston besuchen. Unter richtungsweisender Einflussnahme von Herrn Krupnik vereint sie den persönlichen Wunsch mit gestellter Aufgabe. Die Erfahrungen daraus integriert sie unmittelbar in diesen Aufsatz, den sie nach jedem Kapitel, also dreizehn Mal, umschreibt:

Anastasia Krupnik:

Mein Berufswunsch

Nach gründlichen Überlegungen über meine Zukunft kam ich zu dem Entschluss, einen Beruf zu wählen, der aufregend ist, bei dem ich im Rampenlicht stehe und ...¹⁸²

Am Frühstückstisch bemüht sie sich die Erlaubnis ihrer Eltern für den Model-Kurs einzuholen. Es entsteht dabei eine für alle Beteiligten zufriedenstellende Kompromisslösung. Der Vater Myron Krupnik setzt seine Idee zu Anastasias Schulprojekt durch, indem er von einer bekannten Buchhändlerin in Boston erzählt, die Anastasia bestimmt ein Interview gibt. So entsteht die Situation, dass Anastasia sowohl ihrem selbstgewählten Berufswunsch „Model zu werden“ und dem seitens ihres Vaters für sie gewählten Berufswunsch, den einer „Buchhändlerin“ im Handlungsverlauf nachgeht.

Zum ersten Mal verwendet sie in länger zusammenhängenden Textabschnitten die erste Person Singular. Die Gedankengänge handeln von ihren Vorstellungen über sich selbst und der Idee eines Tages Buchhändlerin sein zu wollen. Auch hier, wie im sechsten Teil, steht dieses Gedankenkonstrukt als Pendant zum Fakt, dass sie im Handlungshergang das Ziel verfolgt Model zu werden, da sie einen Kurs diesbezüglich besucht. Erstmals erinnern ihre Notizbucheinträge unter dem Motto „Mein Berufswunsch“ an selbstreflektierende Tagebucheintragungen.

¹⁸² Lowry: Anastasia nicht zu bremsen. (7). S. 19.

Durch die Einflussnahme ihres Vaters verändert sich bereits im zweiten Kapitel die Ausgangssituation zum Schulprojekt und sie schreibt auf:

Anastasia Krupnik

Mein Berufswunsch

Nach längeren Überlegungen kam ich zu dem Schluss, dass ich später einmal eventuell Buchhändlerin werden möchte. Als Buchhändlerin braucht man ein selbstsicheres Auftreten und viel Selbstvertrauen. Deshalb ist es wahrscheinlich keine schlechte Idee, als Vorbereitung für diesen Beruf einen Modelkurs zu besuchen.

Ab diesem narrativen Moment reflektiert die Figur ihre neuen Erlebnisse und Erfahrungen anhand des Berufsbildes einer „Buchhändlerin“. So geht es in der dritten Eintragung um die Nachteile von Berufen und der einer Buchhändlerin könnte sein, dass man „vielleicht ein düsteres Treppenhaus hinaufgehen“ muss. Ihre Schlussfolgerung geht in der Erkenntnis auf, dass man mutig sein muss, um die ersten Schritte zum späteren Beruf zu machen. In weiterer Folge schafft sie Erlebnisfelder, an denen die Leser ihr Bemühen um ein Heranwachsen zur Buchhändlerin mitverfolgen können. Bald geht es darum, wie man mit verschiedenen Personen umgeht, die man dann antrifft. Leute, die einem unangenehm sind und auch Leute, die man nie zuvor gesehen hat. Im fünften Kapitel wird dann die Bedeutung eines reichen Ehemanns in Zusammenhang mit Selbständigkeit und einer knallharten Geschäftsfrau eingeleitet, um im sechsten Kapitel festzustellen, dass man auch Nein sagen können muss. Man soll auch die Bereitschaft mitnehmen, zu servieren, wenn man seine Kunden gut betreuen möchte. Umso weiter der Modelkurs voranschreitet, desto mehr geht es um das nötige Auftreten und das Aussehen, das für eine Buchhändlerin Anastasias Ansicht nach „unerlässlich“ ist. Die am Anfang besonders empfindsamen Erlebnisse helfen einem dabei, Selbstsicherheit aufzubauen. Auch den Leuten direkt in die Augen zu sehen und deutlich zu sprechen steht auf der Erfahrungsagenda. Im achten Eintrag wird der Besuch eines Colleges mit eingebracht, welches man, meint die Figur, durch den Verdienst als Buchhändlerin besuchen könnte. Im neunten Kapitel geht es um die Verkaufstätigkeit an sich. Bis zum Ende der Erzählung arbeitet Anastasia ausschließlich Vorteile dieses Berufsbildes heraus. Somit führt sie, gleich wie in den vorhergehenden Teilen, ihre Aufzeichnungen einem positiven Ende zu.

3.3 Nebenfiguren der Geschichte - Figurenanalyse

3.3.1 Eltern und Verwandte als Bezugspersonen

3.3.1.1 Dr. Myron Krupnik – Vater und Literaturprofessor

Die junge Anastasia schwärmt für ihren Vater und bewundert ihn dafür, dass er Gedichte schreibt und Literaturprofessor ist. Sie schätzt ihn als weltberühmt ein und ahmt seine Arbeitstechniken, die sie im Familienalltag miterlebt, nach. So beispielsweise als sie in der Schule den Auftrag erhält, ein Gedicht zu schreiben. Sie sperrt sich wie er ins Zimmer ein und arbeitet eifrig, bis sie zufrieden mit dem Ergebnis ist. Sie kommt literarisch durch ihn mit Denkern wie William Wordsworth oder Sigmund Freud in Berührung. Als Dr. Krupnik kurz vor Weihnachten beschließt seine Tochter mit in die Arbeit zu nehmen, also auf die Universität zu einem Literaturseminar mit seinen Studenten, beschließt sie für diesen Anlass, ihr Dichter-Outfit anzuziehen.¹⁸³ Dass sie ihre Rolle ernst nimmt, erkennt man daran, dass sie im Literaturseminar erkennt, wer William Wordsworth ist¹⁸⁴ und im Vieraugengespräch mit ihrem Vater sogar einen interpretatorischen Anschluss findet „Ich fand schön, was er über den inneren Sinn sagt.“¹⁸⁵

Dr. Myron Krupnik hat nicht nur als Vorbildfigur Einfluss auf Anastasias Entwicklung, sondern mischt sich auch in ihr Weltbild maßgeblich, regulierend und richtungsweisend ein. So in „Anastasia stets zu Diensten“ als er ihr bei ihren Problemen zuhört und die drei Begriffe „Langeweile“, „Geldmangel“ und „Depression“ in sein Notizbuch einträgt. Darunter schreibt er in Folge „Job“ dazu und löst damit Anastasias neues Abenteuer aus. Übrigens notiert er die Probleme seiner Tochter in sein Notizbuch, das er als Schriftsteller immer bei sich trägt, um Beobachtungen aus dem Alltag zu notieren. Im siebten Teil legt er in seiner konstruktiven Art den Grundstein dafür, dass Anastasia nicht den Schulauftrag aus den Augen verliert und linksblind einer Modelkarriere nacheifert,

¹⁸³ Lowry: Anastasia mit der rosa Warze. (1). S. 84.

¹⁸⁴ Vgl. ebd. S. 87.

¹⁸⁵ Ebd. S. 93.

sondern auch der Frage nachgeht, „Was ist mein „Traumberuf“?“ Das gelingt ihm, indem er für sie einen Interviewtermin bei einer Buchhändlerin vereinbart und ihre Pflichten gegenüber der Schule einfordert.

Ein anderes Mal spielt Anastasia als Reaktion auf die bedrückte Situation in der Familie, weil der kleine Bruder sich im Spital befindet, Kellnerin. Diese Vorführung misslingt gänzlich und auch das Ziel, die Eltern damit aufzuheitern. Also fängt sie an Daphnes Großmutter zu imitieren, dabei nennt sie die Siedlung mit den Baracken am Stadtrand "Siedlung der Asozialen". Ihr Vater beschließt darauf, nachdem er ihr einen Vortrag zum Begriff "asozial" hält, sie durch den Stadtteil zu führen, in dem er aufgewachsen ist.¹⁸⁶ Aus diesem Anlass erhalten die Leser im dritten Roman „Anastasia stets zu Diensten.“ biografische Hintergrundinformationen zu der Familiengeschichte der Krupniks. Während eines „Erinnerungstrips“, so nennt Anastasia den Spaziergang in das Stadtviertel, indem ihr Vater aufgewachsen ist, berichtet er seiner Tochter von Kindheitserinnerungen an diesem Ort. Sein Vater war aus der ehemaligen Tschechoslowakei nach Boston gezogen und hatte, sobald er Geld verdiente, seine Mutter nachkommen lassen. Der verstorbene Krupnik war einst Schneider von Beruf gewesen und hatte in dieser Gegend bereits zwei Werkstätten als Myron zur Welt kam. Von den fünf Geschwistern zu denen Myron gehörte, waren zwei Brüder während des Krieges ums Leben gekommen. Einer, Onkel George, schickt regelmäßig Geschenke an Anastasia und Sam aus Kalifornien und ein zweiter, Irving, ist Arzt, den Anastasia als schrecklich langweilig empfindet. Die Eltern hatten nach einiger Zeit ein Haus mit Garten außerhalb der Stadt gekauft, wobei sein Vater niemals ein Auto besaß, es aber schaffte, alle fünf Söhne auf eine höhere Schule zu bringen.¹⁸⁷

Dies ist die einzige Stelle im untersuchten Text, die einen biographischen Ansatz zur Berufsorientierung erlaubt. Anhand der Familiengeschichte Krupnik erhalten die Leser einen weiteren Interpretationsspielraum. Die Krupnik-Geschichte kann mit der eigenen

¹⁸⁶ Lowry: *Anastasia stets zu Diensten*. (3). S. 116-121.

¹⁸⁷ Ebd. S. 122-133.

Familienhistorie abgeglichen und hinterfragt werden. Ist keine eigene Familiengeschichte im Gedächtnis präsent, wäre ein Erfragen bei Eltern, Großeltern, usw. aus diesem Anlass heraus möglich. Im Sinne einer prozesshaften Berufswahlentscheidung spielen die familiären Erfahrungen und mündlich transportierten Lebensgeschichten eine nicht zu unterschätzende Rolle. Wissen um Erwerbsmöglichkeiten wird von Generation zu Generation getragen.

Eine erste Distanzierung der Protagonistin zum Vater entsteht im vierten Roman „Anastasia und Dr. Freud“. Anastasia kommt am dritten Tag aus der Schule nach Hause und reflektiert über den ihr völlig leer vorkommenden Kühlschrank, in dem sich kam etwas Essbares befindet, dafür aber die Manuskripte ihres Vaters. Hier sei der sicherste Ort im Haus, falls es zu einem Brand käme, blieben die Schriften erhalten. Früher war sie stolz darauf gewesen, weil die anderen Väter auch nur Informatiker, Anwalt oder Elektriker waren, aber heute mit dreizehn Jahren kommt ihr das peinlich vor.¹⁸⁸ Etwas später macht sie ihn auch darauf aufmerksam, dass er zwar für den amerikanischen Literaturpreis nominiert war, aber Schriftstellerinnen von Kitsch- und Jugendromanen bestimmt bereits Milliardärinnen sind.¹⁸⁹ Im fünften Roman „Anastasia voll im Stress.“ scheint es, als ob sie das Interesse sowohl an seiner Arbeit als auch an seinem Beruf gänzlich verliert:

Die Lehrerin redet über Dichtkunst, eben dieses langweilige Zeug wie Versmaß und Reim und so...“ „Aber das ist doch nicht langweilig!“, rief ihr Vater empört, „Anastasia wie kannst du behaupten, dass Gedichte langweilig sind? Hast du vergessen wer dein Erzeuger ist?“ Anastasia zuckte zusammen. Sie hatte tatsächlich vergessen, dass ihr Vater ein bekannter Dichter war. Schuldbewusst warf sie einen Blick auf seine diversen Gedichtbände, die im Regal seines Arbeitszimmers standen. Einer davon war sogar ihr gewidmet.¹⁹⁰

Im „Anastasia nicht zu bremsen“ beschreibt sie durch ihre Kommentare Dr. Myron Krupnik als jemanden, der in seine Arbeit durchaus mit einem gewissen Grad an Frustration einsteigt, wenn sie gegenüber Henrietta meint „[...] Wenn er an einem neuen

¹⁸⁸ Vgl. Lowry: Anastasia und Dr. Freud. S. 39.

¹⁸⁹ Vgl. ebd. S. 47.

¹⁹⁰ Lowry: Anastasia voll im Stress. (5). S. 12

Gedichtband arbeitet, verbarrikadiert er sich in seinem Arbeitszimmer und jammert ständig, dass er den falschen Beruf hat.“¹⁹¹ Dass dies jedoch ein normaler Zustand und kein Verzweiflungsakt ist, erfahren die Leser davor noch, als Anastasia der Buchhändlerin Frau Page berichtet, er sei bei seiner Arbeit gerade an einem Punkt angelangt, wo er das ganze Manuskript verbrennen und seinen Beruf wechseln würde. Das sage er jedoch immer, wenn er an einem neuen Buch arbeite und in der Regel dauerte es dann nur noch sechs Monate, bis es fertig war.¹⁹² Während Anastasias Freundin ganz begeistert davon ist, dass Dr. Myron eine Autogrammstunde bei Frau Page gehalten hat und ihn deshalb auch für berühmt hält, relativiert die Tochter den Bedeutungsgrad ihres Vaters gleich zwei Mal mit den Worten er sei ein „mittelmäßig bekannter Dichter“ und ein „mittelmäßig erfolgreicher Dichter“¹⁹³. Insgesamt wirkt Anastasias Verhältnis zum Beruf ihres Vaters bestimmt durch ihre eigene Laune ambivalent. Sie fühlt sich frei willkürlich darauf zu pochen, und beklagt gleich im ersten Kapitel, dass er leider kein Sportreporter, sondern nur ein langweiliger Literaturprofessor ist, den man nicht für ein Interview in Betracht ziehen kann.

3.3.1.2 Katherine Krupnik – Mutter, Hausfrau und Künstlerin

Mutter, Malerin, Hausfrau, Illustratorin und künstlerische Beraterin. Diese Bezeichnungen stehen mit der Beschreibung der Figur Katherine Krupnik direkt im Zusammenhang. Als ein in jedem Teil und fast in allen Kapiteln auftretender Charakter kann man sie neben Herrn Krupnik und dem kleinen Bruder Sam als Nebenfigur ersten Ranges der Geschichte bezeichnen. Ihre Einflussnahme auf das Geschehen in der Handlung variiert von Ereignis zu Ereignis und nimmt im Laufe der gesamten Erzählung immer mehr an Bedeutung zu. Sie steht Anastasia in beratender und begleitender Position konstant zur Seite. Zweifellos ist sie ein wichtiger Reflektor der Protagonistin, was sich auch darin abzeichnet, dass Anastasia laufend über sie als Person urteilt und wertet.

„Mir wäre es lieber, wenn du keine Malerin wärst. Ich möchte lieber eine ganz

¹⁹¹ Lowry: Anastasia nicht zu bremsen. (7). S. 111.

¹⁹² Ebd. S. 64.

¹⁹³ Ebd. S. 78 u. 110.

normale Mutter.“

„Wie wer zum Beispiel?“

„Hm...wie Daphnes Mutter zum Beispiel. Sie trägt immer Kleider und schminkt sich ...“

„...und wenn wir nach der Schule zu Daphne gehen, sitzt ihre Mutter meist mit anderen Frauen im Wohnzimmer und sie trinken Tee oder spielen Bridge. Außerdem unterrichtet sie einmal wöchentlich an der Sonntagsschule.“¹⁹⁴

Diese vermeintlich harsche Abrechnung kommt nicht unbegründet. Frau Krupnik weigert sich Anastasias Zimmer länger staubzusaugen und kommt mit dem pünktlichen Herrichten von Mittag- und Abendessen auch nicht zurecht. So fühlt sich Anastasia bewegt, ihr die vermeintliche Wahrheit zu ihrer Person zu spiegeln. Der Umgang zwischen Mutter und Tochter erreicht situationsbedingt immer wieder bizarre und zynische Züge. Ihre Vorliebe für Spott und sprachliche Überheblichkeit lässt sich an verschiedenen Textstellen festhalten, welche auch als eine Gemeinsamkeit der beiden Charaktere angesehen werden kann. Als es nach einer Debatte darum geht, ob Anastasia spontan in das Familienhaus mitgebrachte Rennmäuse behalten darf oder nicht, willigt Frau Krupnik resigniert ein, jedoch erst, nachdem sie mit einem Kochlöffel bewaffnet und dem Rücken zum Kühlschrank gedreht, angewidert wegen des Anblicks der Tiere laut geschrien hatte. Unbeeindruckt davon betitelt Anastasia ihre Mutter als idiotisch. Mit einer zusätzlichen Spitzfindigkeit überzeugt sie ihre Mutter von der Sinnhaftigkeit, die Nagetiere zu behalten. Frau Krupniks Einverständnis geht mit den Worten einher „Eines Tages, Anastasia, [...] gebe ich dich zur Adoption frei.“ Woraufhin Anastasia entgegnet „Aber nur zusammen mit meinen Rennmäusen, okay?“¹⁹⁵

Als Anastasia am nächsten Tag vor ihrem Zimmer den Staubsauger mit einer Nachricht ihrer Mutter entdeckt, die den Raum wegen der Rennmäuse nicht mehr saugen möchte, zieht Anastasia ihre Mutter ins Kreuzfeuer der Kritik. Im Atelier begegnet sie ihr wie üblich mit dem Bruder und will sie für ein Frauengespräch alleine sprechen. Aus dem Vieraugengespräch geht der Vorwurf an die Mutter unterschwellig hervor, endlich mehr Verantwortung übernehmen zu müssen. Ausgetragen wird diese Unzufriedenheit über

¹⁹⁴ Lowry: Anastasia und Dr. Freud. (4). S. 30.

¹⁹⁵ Ebd. S. 17.

persönliche Abwertungen: "[...] früher fand ich dich echt nett. [...] Aber in letzter Zeit ... [...] Nun, zum Beispiel deine Kleidung. Deine Art dich anzuziehen. [...] Du siehst kein bisschen wie eine normale Mutter aus. [...] Dauernd benimmst du dich total daneben. [...] Mir wäre es lieber, wenn du keine Malerin wärst. Ich möchte lieber eine ganz normale Mutter."

Trotz immer wieder auftretender Zwistigkeiten zwischen Mutter und Tochter äußert sich Anastasia nie direkt abwertend zu der beruflichen Tätigkeit ihrer Mutter, wie sie es zu einem fortgeschrittenerem Zeitpunkt in der Geschichte gegenüber der Tätigkeit des Vaters macht.

Anastasia Mutter war nämlich Malerin. Vor langer Zeit, vor ihrer Heirat, hatte sie in New York Kunst studiert. Einige ihrer Bilder hingen in Galerien in Boston und Cambridge. Aber ihre Staffelei und ihre Farben befanden sich zur Zeit in dem winzigen Raum, der früher die Speisekammer gewesen war. Sie hatte sich zwar nie darüber beschwert, aber Anastasia tat es ein bisschen leid für sie.¹⁹⁶

Im fünften Teil bestimmt der berufliche Werdegang der Mutter zehn Tage in Anastasias Leben, die sie zum Reflektieren und Überdenken der eigenen Haltung veranlassen. Frau Krupnik erhält einen lukrativen Auftrag und übergibt ihren unbezahlten „Hausfrauenjob“ ihrer Tochter und in weiterer Folge ihrem Ehemann, die zurückbleiben und gemeinsam auf den kleinen „Sam“ aufpassen. Im ersten Kapitel tritt Frau Krupnik mit dem Kommentar auf, sie hätte den ganzen Nachmittag an ein paar Buchillustrationen gesessen und erklärt damit die grünen Flecken im Gesicht. Eines ihrer Bücher beschreibt sie selbst als ein anspruchsvolles Kinderbuch, das sogar ein paar Preise gewonnen hat.¹⁹⁷ Ausgerechnet im Rahmen einer umfangreichen Kritik zu ihrem Sprach- und Kleidungsstil, bevor Frau Krupnik sich auf Geschäftsreise macht, erfahren die Leser zum ersten Mal, was die Protagonistin von der beruflichen Leistung der Mutter hält. Anastasia mokiert „Es geht nicht um deine Arbeit, Mami [...] Du bist eine der besten Illustratorinnen weit und breit, das bestreitet kein Mensch. Es geht um ein paar andere Punkte. Zum Beispiel deine Klamotten.“

¹⁹⁶ Lowry: Anastasia, verflucht noch mal. (2). S. 23.

¹⁹⁷ Lowry: Anastasia voll im Stress. (5). S. 48.

Im siebten Teil tritt Katherine Krupnik ausschließlich in der besorgten, beratenden und richtungsweisenden Rolle als Mutter auf. Wie es ihr zu diesem Zeitpunkt beruflich geht, erfahren die Leser nicht. Anastasia erklärt jedoch an einer Stelle ihrer neun Freundin gänzlich wertfrei, ihre Mutter sei Künstlerin, sie arbeite daheim, damit sie sich gleichzeitig um ihren kleinen Bruder kümmern könne und sie illustriere Bücher. Demgegenüber beschreibt Henry den Beruf ihrer Mutter: „Meine Mutter ist Kellnerin. Das ist der anstrengendste Job der Welt. Du solltest mal sehen, wie ihre Füße abends geschwollen sind. Wenn sie nach Hause kommt, nimmt sie zuerst ein Fußbad. Junge, Junge, Kellnerin will ich garantiert nie werden.“¹⁹⁸

3.3.2 Außerfamiliäre Erwachsene

3.3.2.1 Wilhelmina Willoughby - Eine Turnlehrerin als Projektionsfläche

Anastasias Turnlehrerin, Wilhelmina Willoughby, wird hier metaphorisch als „Projektionsfläche“ der Protagonistin gedeutet, da sie mit dieser kaum im Dialog steht, sondern von Anastasia lediglich genau beobachtet und bewertet wird. Sie scheint ihr Äußeres auch in ihrer Abwesenheit genau vor Augen zu haben und idealisiert sie unbegründet.¹⁹⁹ Bei einer solchen Gelegenheit erklärt ihre Freundin Daphne der außenstehenden alten Frau Stein, dass Anastasia die gemeinsame Lehrerin verehere. Unklar über ihre eigenen Gefühle wendet sich Anastasia an ihre Mutter, im Glauben daran, in ihre Lehrerin verliebt zu sein. Als Mrs. Krupnik ihrer Tochter erzählt, dass sie selbst in jungen Jahren in eine ihrer Lehrerinnen verliebt gewesen war, ist Anastasia darüber erleichtert, „kein Anzeichen für ernsthafte psychische Probleme“²⁰⁰ zu haben.

Anastasia zitiert Frau Willoughby gerne, die sie darin bestärkt, das Seilklettern zu üben und sie darüber hinwegtröstet, dass sie als einzige in der Klasse es nicht bis zur Decke

¹⁹⁸ Lowry: Anastasia nicht zu bremsen. (7). S. 112.

¹⁹⁹ Lowry: Anastasia will hoch hinaus. (6). S. 37-38.

²⁰⁰ Ebd. S. 62.

hinaufschafft.²⁰¹ Das führt dazu, dass Anastasia in „Anastasia will hoch hinaus“, obwohl sie eigentlich daran arbeitet, eine Karriere als Journalistin vorzubereiten, ausdrücklich Frau Willoughby beweisen möchte, dass sie wie alle anderen ist. Dafür lässt sie ihre Eltern im fünften Kapitel, ein Seil in der Garage montieren, an dem sie regelmäßig das Hochklettern üben kann. Als jedoch in ihrer Gegenwart vor Freude über die Turnvorrichtung alle Erwachsenen spontan hochklettern, also Eltern und Onkel, scheint sie innerlich geschlagen. Dazu kommt im Folgekapitel, dass Frau Willoughby verlautbart, dass es eine Seilklettervorführung in zwei Tagen vor einer ausländischen Lehrerdelegation geben wird, bei der Anastasia jedoch das Szenario anpfeifen soll, anstatt mitzuklettern. Zu Hause angekommen protestiert Anastasia weinerlich gegen diese Entscheidung und lässt sich von ihrer Mutter trösten.²⁰²

Vor diesem Hintergrund wird Anastasia allem Anschein nach von einem starken Ehrgeiz gepackt, der in einer ihrer Einträge zum Vorschein kommt. Sie schreibt:

Obwohl normalerweise eine aufmerksame und einfühlsame Pädagogin, war es Wilhelmina Willoughby bedauerlicherweise entgangen, welches Geschick die Siebtklässlerin Anastasia Krupnik neuerdings in der schwierigen Kunst des Seilkletterns entwickelt hatte, so dass sie zweifellos einen glanzvollen Auftritt haben würde, wenn am kommenden Mittwoch die Vorführung stattfand, bei der es absolut nicht nötig war, dass jemand anpiff.²⁰³

Die Neugierde des Lesers wird an dieser Stelle, am Ende des achten Kapitels, noch einmal entfacht, denn die Protagonistin erscheint hier plötzlich mit gestärkten inneren Widerstand, der sich am Ansagecharakter der Eintragung deuten lässt und wie ein Protest gegen ihre Lieblingslehrerin klingt. In Kapitel neun kündigt sie den Plan dann deutlich an. Sie hat vor, ihre „geschätzte Turnlehrerin“ in große Verblüffung zu versetzen, indem sie ihre Trillerpfeife weglegt und wieselflink am Seil hinaufklettert. Im zehnten Kapitel bestätigt sie nochmals ihren Plan und setzt ihn im elften letztendlich um. Nachdem Anastasia am Ende des Seils unerwartet ihre Arme ausstreckt, zu Boden fällt und im

²⁰¹ Lowry: Anastasia will hoch hinaus. (6). S. 24-25.

²⁰² Ebd. S. 89.

²⁰³ Ebd. S. 95.

Krankenhaus erwacht, befindet sich im zwölften und letzten Kapitel unter den Besuchern auch ihre Turnlehrerin wieder. Anastasias Plan Wilhelmina Willoughby zu beeindrucken ist nicht gelungen, der Eindruck auf sie als Person ist jedoch weiterhin geblieben, denn wie der Erzähler zum Schluss noch meint, „Anastasias Blicke wanderten weiter zu Wilhelmina Willoughby. Apropos Klasse! Selbst im Trenchcoat sah ihre Turnlehrerin aus, als wäre sie geradewegs dem Titelblatt von Vogue entstieg. [...]“²⁰⁴ Anastasia bewundert und beneidet ihre Turnlehrerin, deren äußeres Erscheinungsbild ihr eindeutig gefällt.

3.3.2.2 Barbara Page – Buchhändlerin mit reichem Ehemann

Eine besondere Rolle nimmt Barbara Page in Anastasias persönlichem Berufswahlorientierungsprozess ein. Sie ist Buchhändlerin in Bosten, an die sich Mr. Krupnik wieder erinnert, als es darum geht, jemanden zu finden, den Anastasia für ihr Schulprojekt „Mein Berufswunsch“ interviewen kann. Jahre davor hatte sie eine Buchpräsentation für seine Bücher organisiert, die nicht besonders erfolgreich war. Myron erinnert sich nach wie vor, dass die Besucherinnen und Besucher großzügig verköstigt wurden, jedoch nur drei seiner Exemplare Abnehmer fanden.²⁰⁵ Anastasia erhält bald die Möglichkeit die vorgefertigte Meinung ihres Vaters, Barbara Page sei eine sehr nette Person, aber eine schlechte Buchhändlerin, zu bekräftigen. Im fünften Kapitel besucht Anastasia Frau Page in ihrem Buchhandel. Auf dem Weg dahin gehen ihr beängstigende Gedanken durch den Kopf: „Sie hatte plötzlich die schreckliche Vision einer alten, reichen, miesepetrigen Buchhändlerin, [...]. Im Geiste sah sie eine Zeitungsüberschrift vor sich, die besagte: Schülerin von erboster Buchhändlerin in Beacon Hill erschlagen.“²⁰⁶ Doch als sie bei ihr ankommt, fühlt sie sich ungemein wohl und verherrlicht zuerst ihre Vorstellung von dem Berufsbild einer Buchhändlerin.²⁰⁷ Als sie dann Mrs. Page beim Telefonieren zuhört, baut sie eine kritische innere Haltung ihr

²⁰⁴ Lowry: Anastasia will hoch hinaus. (6). S. 138.

²⁰⁵ Lowry: Anastasia nicht zu bremsen. (7). S. 33-34.

²⁰⁶ Ebd. S. 61.

²⁰⁷ Ebd. S.63.

gegenüber auf und konfrontiert sie mit der Frage, wie sie sich ihren Laden eigentlich leisten kann, wenn keine Kundschaft da ist und sie sogar gelesene Bücher mit Flecken wieder zurücknimmt. Es stellt sich heraus, dass Frau Page das Geschäft im Untergeschoss des Hauses ihres Ehemannes eröffnet hatte. Damit muss sie zumindest keine Miete bezahlen.

Ein neues Thema wird vor Anastasia ausgerollt, nämlich das, sich im Leben einfach in einen reichen Mann zu verlieben. Frau Page bleibt, trotz vorerst ausstehendem Interview, Anastasias Bezugsfigur bis ans Ende der Geschichte. Anastasias überschwängliche Art führt zu Kommentaren wie „Einige der nettesten Leute auf der Welt sind Buchhändler.“ bezüglich Mrs. Page. Im neunten Kapitel besucht sie Anastasia gemeinsam mit ihrer neuen Freundin „Henry“ wieder im Buchhandel. Dieses Mal lässt Mrs. Page sie prompt ein Kundentelefonat führen und sie verkauft in diesem Gespräch gleich einen Gedichtband ihres Vaters. Daraufhin erhält sie anerkennende, positive Worte von Mrs. Page „Anastasia, ich bin davon überzeugt, dass du eine großartige Buchhändlerin werden wirst. Vielen Dank.“²⁰⁸ Bis zum Ende zieht die Protagonistin Vergleiche zwischen den Anforderungen eines Models und einer erfolgreichen Buchhändlerin. Am Ende jedoch stellt sie in ihrer immer noch, typisch zynischen Art beim Abtippen ihres Schulaufsatzes fest, dass sie möglicherweise doch lieber einen Schreibmaschinenkurs belegen hätte sollen.

3.3.3 Anastasias Freunde

3.3.3.1 Daphne Bellingham

Die Freundschaft zu Daphne Bellingham eröffnet einen weiteren Handlungsstrang in der Erzählung. Denn neben den Alltags- und Familienerfahrungen, die die Protagonistin macht, bietet der Charakter ihrer Freundin als eine in der Schule stets auffällige Persönlichkeit ebenfalls identifikatorische Anschlüsse den Lesern an.

²⁰⁸ Lowry: Anastasia nicht zu bremsen. (7). S. 108.

Anastasia tritt einen Dienstmädchenjob im Haus von Daphnes reicher Großmutter Mrs. Bellingham an und verkleidet sich bei einem Empfang als ältere Frau, damit Daphne sie später in der Klasse nicht erkennt. Sie stopft sich dafür Strümpfe in einen BH, um ihre Brüste zu vergrößern. Verändert ihre Frisur, bildet einen Knoten und eine graue Strähne, schminkt sich und sieht mindestens wie vierzig aus. Anastasia lernt Daphne in Folge in einer peinlichen Situation beim Servieren kennen. Der künstliche Busen rutscht Anastasia auf die zu servierenden Eier und Daphne rettet sie vor diesem Faux Pas, indem sie absichtlich Cola auf sich verschüttet und Anastasia mit auf die Toilette beordert, um ihr beim Reinigen der Kleidung behilflich zu sein. Die Mädchen kommen ins Gespräch und erzählen sich in der Situation gegenseitig ihre persönlichen Vorgeschichten. Anastasia, wie sie zu dieser Arbeit kam, dass sie eigentlich Gesellschafterin und nicht Dienstmädchen sein wollte und dass sie sich nur Daphnes wegen verkleidet hatte. Daphne hingegen erzählt von der verhassten Großmutter, die ihr vermessener Weise eine Puppe zum Geburtstag geschenkt hatte, von ihrem Vater, der Reverend ist und niemals auf irgendetwas reagiert, weil er das Gute in Person darstelle, und, dass sie sich deshalb darauf spezialisiert habe, ihre Eltern regelmäßig zu schocken. Daphne redet erfolgreich auf Anastasia ein und überredet sie, dass sie sich an ihrer Großmutter rächen. Der durchdachte Plan entfaltet sich zu einem gemeinsamen Abenteuer und unkontrollierbaren Desaster aus. Davor jedoch denkt Anastasia, während sie die Bücher in Mrs. Bellinghams Bibliothek entstaubt und bewundert, darüber nach, warum Daphne ihre Großmutter genau hasst. Dabei fallen ihr viele Bücher von Autoren auf, die sie kennt: James Joyce, Henry James, Virginia Woolf. Und sie denkt auch an die Nancy-Drew-Krimis. Als Daphne dann vorbeikommt und Anastasia ihr vom Unfall ihres Bruders erzählt, hält Daphnes Mitgefühl nur kurz und sie verschwindet bald. Anastasia schließt in diesem Moment darauf, was Daphne bräuchte, nämlich jemanden, den sie liebt oder der sie liebt.²⁰⁹

Im sechsten Roman geht die Tragik hinter Daphne Bellingham in den Gesprächen mit Anastasia voll auf. Daphne gibt sich die Schuld an der Scheidung ihrer Eltern, bricht vor Anastasia in Tränen aus und entschuldigt sich dafür. Anastasia reagiert darauf

²⁰⁹ Lowry: Anastasia stets zu Diensten. (3). S. 25-83.

professionell, sie geht journalistisch vor und stellt ihr die fünf W-Fragen, um das Thema richtig aufzurollen. Dabei kommen psychologisch brisante Details zum Vorschein, die sich um Selbstbestimmung und Selbstbewusstsein drehen. Daphne ist mit ihrer Mutter aus dem großen Familienhaus ausgezogen und lebt nun in einer verhältnismäßig kleinen Wohnung. Ihre Mutter, die dem Wunsch ihres nun Ex-Ehemannes folgend, das Studium abgebrochen hatte und als aktive, aber verdienstlose Pastorenfrau tätig war, arbeitet jetzt zwar als Anwaltssekretärin und verdient dabei auch ihr eigenes Geld, leidet aber dennoch, aufgrund der Tatsache, dass sie noch immer keinen Freund hat, unter Depressionen. Der Vater, laut Erzählung, ein selbstgefälliger Pastor in der Gemeinde, ist bereits mit einer der Sonntagsschullehrerinnen in einer Beziehung und erklärt sich seine positive Lebenshaltung eben genau dadurch. Auch Daphnes Mutter war einmal Sonntagsschullehrerin genau an dieser Schule.²¹⁰ Das aufkommende Gerechtigkeitsgefühl veranlasst die beiden Freundinnen dazu, den Versuch zu starten, Anastasias verwitweten Onkel mit Daphnes Mutter zu verkuppeln.

Die inhaltlichen Verflechtungen der beiden Charaktere machen die Figuren trotz oder gerade wegen ihrer unterschiedlichen Lebenserfahrungen zu möglichen Projektionsflächen der Leserinnen und Leser mit identifikationsstiftenden Merkmalen. Durch ihre authentischen, emotionalen Auftritte und den Zusammenhalt, den die beiden Freundinnen im Laufe beibehalten, lassen sich sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede erschließen, die diese Freundschaft nachvollziehbar und interessant machen. Als eines dieser identifikationsstiftenden Merkmale könnte der Unterschied in der Familienkulturen für die Leser zu deuten sein. Während Anastasias Familie weniger Geld besitzt, aber viel Wert auf Sprache und Ausdrucksweise legt, besitzt Daphnes Familie viel Geld, legt nicht so viel Wert auf das miteinander sprechen, sondern auf das Setzen von Zeichen und vorbildhaftem Auftreten.

²¹⁰ Lowry: Anastasia will hoch hinaus. (6). S. 77ff.

3.3.3.2 Robert Giannini

Robert Giannini schreibt Anastasia mit zwölf Jahren einen persönlichen Brief, auf dem draufsteht, dass er sie sehr nett findet. „Du mich auch? Bitte Antwort ankreuzen: Ja: Ja – Nein – Sehr – Ich hasse dich – Weiß nicht.“ Sie erteilt ihm mit einem „Nein“, nachdem sie das Kreuzchen neben „Ich hasse dich“ wieder ausradiert hatte, eine „knappe Abfuhr“, die ihr Vater, weiß Anastasia, rein auf die Länge bezogen niemals akzeptieren würde, und entschuldigt sich gleichzeitig dafür.²¹¹ So auch Robert Giannini, der sie etwas später per Telefon anruft und fragt, ob sie mit ihm eine kleine Radtour unternehmen möchte. Sie gerät in Panik, weil sie nichts Passendes zum Anziehen vorfindet, sie fahren dann aber doch noch miteinander den Charles River entlang und unterhalten sich über ihre Familien. Ungewollt stellt Anastasia alles anders dar und Robert glaubt zum Schluss, dass Sam, ihr Bruder, geistig zurückgeblieben wäre. Anastasia ist nicht im Stande, dieses Missverständnis aufzulösen. Sie bemerkt jedoch, dass sie mit Robert nicht über dieselben Themen sprechen kann wie mit ihrer besten Freundin Jenny. Zum Schluss erzählt sie ihm, dass sie demnächst in die Vorstadt ziehen werden und entscheidet sich, zu Hause die *Cosmopolitan* zu lesen, um nach Rat für sich zu suchen.²¹² Am Ende schreibt sie nicht wie gewohnt am Roman weiter, sondern schreibt „Frau Dr. Abby weiß Rat“ einen Leserbrief.

Robert Giannini begegnet Anastasia unerwartet im Model-Kurs wieder. Als einziger männlicher Teilnehmer erklärt er in der Vorstellungsrunde, dass er eigentlich keine genauen Berufsvorstellung hätte, er jedoch an einen Ingenieursberuf denke und, falls es sich im Kurs herausstelle, dass er fotogen wäre, käme auch eine Fernsehkarriere für ihn in Betracht. Sein selbstsicheres wortstarkes Auftreten und seine Art über sich selbst zu reflektieren, ruft bei Anastasia eine negative Haltung seiner Person gegenüber hervor.²¹³ Sie erinnert sich kaum daran, dass sie einmal befreundet waren, sondern nur, dass er schon immer eigenartig war. Mit dem Beruf eines Ingenieurs kann sie laut Eigenaussage nichts

²¹¹ Lowry: *Anastasia*, verflüxt noch mal. (2). S. 27.

²¹² Ebd. S. 42.

²¹³ Lowry: *Anastasia* nicht zu bremsen. (7). S. 55.

in Verbindung bringen. Sie fragt sich zu einem Zeitpunkt, als sie sich eingestehen muss, dass sie Robert doch mag, ob so ein Ingenieur wohl viel Geld verdiene?²¹⁴ Ob diese Frage an Anastasias Interesse an die Person Robert oder an dem Berufsbild „Ingenieur“ ansetzt, bleibt seitens der Erzählinstanz offen. Die Interpretationsspanne bewegt sich hier zwischen romantischen und rein analytischen Ansätzen und lässt den Lesern Raum für persönliche Voraussetzungen.

3.3.3.3 Henry Peabody

Henry Peabody wird Anastasias beste Freundin während des siebentägigen Model-Kurses. Sie ist dreizehn Jahre alt und spielt ebenfalls mit dem Gedanken später einmal Model zu werden, um sich das College zu finanzieren. Ihre Tante hat ihr dazu geraten, weil sie groß und schlank ist. Anastasia ist von der Schönheit ihrer neuen Freundin und ihrem Talent überzeugt, weil es Henry auch schafft, ihr Publikum von sich zu begeistern. Im Gegensatz zu Anastasia benimmt Henry sich selbstsicher und spricht auch so. Sie macht „Selbstsicherheit“ erst gar nicht zum Thema ihres Kurs-Besuches. Vom Augenblick der Begegnung bis zum Ende des Kurses vergleichen, bewundern und verstehen sich die Mädchen untereinander, was eine beidseitig gewünschte Freundschaft erkennen lässt. Anastasia ist beeindruckt von Henrys äußerem Erscheinungsbild und ihrer sprachlichen Schlagfertigkeit, während Henry beeindruckt von Anastasias berühmten Vater ist²¹⁵. Durch Henry erkennt Anastasia, dass der Modelberuf doch nur für einige wenige geeignet ist und besinnt sich auf das, was sie wirklich gerne mag, nämlich Bücher. Zwischendurch unterhalten sich die Mädchen auch über Lebenshaltungen und, ob man einen reichen Mann zum Heiraten braucht, wobei Henry mit ihrer direkten und klaren Art die Richtung vorgibt: „Hör auf damit, von einem reichen Ehemann zu träumen, Kleine. Du musst schon selbst reich werden. Wenn du oder ich unbedingt einen Ehemann haben wollen, okay. Aber wir brauchen ihn nicht um jeden Preis. [...]. Capito?“ Anastasia lachte. „Okay, capito.“²¹⁶

²¹⁴ Lowry: Anastasia nicht zu bremsen. (7). S. 136.

²¹⁵ Ebd. S. 100.

²¹⁶ Ebd. S. 136.

4 Zusammenhänge und Resümee

4.1 Mögliche berufsorientierende Elemente zusammengefasst

4.1.1 Berufsrollen, die von der Hauptfigur eingenommen werden

Die Hauptfigur Anastasia Krupnik sieht sich selbst gelegentlich als Poetin und Dichterin, Schriftstellerin, Immobilienberaterin, Kellnerin, Köchin, Journalistin, Lehrerin, Forscherin, Psychotherapeutin und Dienstmädchen. Diese Rollen nimmt sie in unterschiedlicher Intensität an.

Die Rolle der Poetin und Dichterin²¹⁷, die Anastasia leidenschaftlich einnimmt, wird im ersten Roman von der neuen Lehrerin innerhalb eines Kapitels bereits in Frage gestellt. Im vierten und fünften Roman distanziert sich dann Anastasia erstmals selbst von Poesie.²¹⁸ Ihr Traum von einer Dichterin erfährt im sechsten Roman mit einem Gedichtevortrag, bei dem sie vom Lehrer übergangen wird, ein Ende. Die Schriftstellerin spiegelt sich, über einen ganzen Roman, im Versuch wider, einen Kriminalroman zu verfassen, der jedoch unvollendet bleibt. Ähnlich die Journalistin, sie begegnet den Lesern im sechsten Roman, doch auch hier kommt die Figur über den Anfang eines Artikels, also der Gestaltung der W-Fragen, nicht hinaus.²¹⁹ Die Forscherrolle dagegen ist nicht intrinsisch motiviert, wird von der Schule eingefordert und betrifft konkret die Fertigkeiten „Berichte schreiben“²²⁰ und „Interviews führen“²²¹. Alle anderen Rollen, bis auf die des Dienstmädchens, sind wesentlich kürzer in ihrer Ausführung.

²¹⁷ Vgl. Kapitel 3.2.1 Gedichte schreiben ein dichterisches Handwerk und Kapitel 3.3.1.1 Dr. Myron Krupnik – Vater und Literaturprofessor. S. 76.

²¹⁸ Vgl. Kapitel 3.3.1.1 Dr. Myron Krupnik – Vater und Literaturprofessor. S. 77.

²¹⁹ Vgl. Kapitel 3.2.5 WER-WAS-WANN-WO-WARUM-Notizen. S. 72-73. Und vgl.

²²⁰ Vgl. Kapitel 3.2.3 Wissenschaftlicher Forschungsbericht. Ein Schulprojekt. und Lowry: Anastasia und Dr. Freud. (4). S. 18, 36, 58, 82, 102, 125 u. 142.

²²¹ Um den Auftrag „Aufsatz zum Thema: Mein Berufswunsch.“ auszuführen muss Anastasia im 7. Roman ein Experteninterview führen.

Von der Schreibtätigkeit unabhängige Berufsrollen, die Anastasia intuitiv und spontan in der Situation einnimmt, um die Eltern aufzuheitern²²² oder den Freunden das neue Haus zu zeigen²²³, betreffen beispielsweise eine Kellnerin²²⁴ und eine Immobilienberaterin.²²⁵ Sie ereignen sich am Rande der Handlung. Hier wird die Verknüpfung zwischen Situation und Berufsbild durch die Erzählinstanz initiiert, „Robert und Jenny waren begeistert von Anastasias neuem Haus. Anastasia genoß es, sie durch alle Räume zu führen und das Haus plötzlich selbst mit neuen Augen zu sehen. Sie kam sich ein bißchen vor wie eine Immobilienmaklerin, als sie die vielen Türen öffnete und sagte: „Das ist Vaters Studio“, oder [...]“²²⁶ Anders verhält es sich mit der Rolle der Köchin im fünften Roman, wo sie sich diese selbst zuweist. Hier steigert sich Anastasia vor ihrem Bruder in die Situation hinein und meint, während sie ein „Ragout de Veau aux Champignons“ aus einem Kochbuch zubereitet, „Timing ist das Geheimnis jeder guten Köchin, [...]“²²⁷ Kurz danach brennen bereits die ersten Zwiebeln an.²²⁸ Die einzige Berufsrolle, die Anastasia zwar ungewollt, aber gegen Bezahlung und gelöst vom Elternhaushalt einnimmt, ist die des Dienstmädchens im Rahmen eines Ferienjobs bei Mrs. Bellingham, wo sie durchwegs negative Erfahrungen sammelt.²²⁹

Eine Unterscheidung ist nicht nur nach der Art der eingenommenen Rollen zu treffen, sondern auch nach Länge und Dauer der ausführenden Tätigkeiten und, ob die daraus resultierenden Erfahrungen der Figur positive oder negative Erinnerungen für die Leser hinterlassen. Anastasia verfügt über Eigenschaften im Sinne einer subjektiven Berufsorientierung, Arbeit und Beruf als Teil des persönlichen Lebensentwurfs zu berücksichtigen.

²²² Vgl. Kapitel 3.3.1.1 Dr. Myron Krupnik – Vater und Literaturprofessor. S. 77.

²²³ Vgl. Lowry: Anastasia verflucht noch mal. (2). S. 142.

²²⁴ Vgl. Lowry: Anastasia stets zu Diensten. (3). S. 117.

²²⁵ Vgl. Lowry: Anastasia verflucht noch mal. (2). S. 142

²²⁶ Ebd. S. 142.

²²⁷ Lowry: Anastasia voll im Stress. (5). S. 131.

²²⁸ Vgl. ebd. S.126-141

²²⁹ Vgl. Kapitel 3.1.2 Anastasia, eine Heldin mit beruflicher Haltung. S. 47-48.

4.1.2 Tätigkeiten, die die Hauptfigur ausübt

Die textproduzierende und dichterische Aktivität geht generell in der Figur von Anastasia auf. Aus der Art und Weise, mit welcher Euphorie und Beharrlichkeit sie den teils erhaltenen Aufgaben, teils aus eigenem Interesse betreibenden Aktivitäten nachgeht, lässt sich eine konstant beharrliche Arbeitshaltung mit Ansätzen zur literarästhetischen Produktionskompetenz²³⁰ herauslesen. Anastasia schreibt gerne Listen, Notizen, Gedichte, Briefe, Einladungen und übt, einen Kriminalroman zu verfassen. Sie probiert einen gerechten Haushaltsplan zu erstellen und Prüfungsaufgaben über Johnny Tremain zu entwerfen, sie schreibt eine Jobanzeige, erarbeitet einen Forschungsbericht und arbeitet an ihren journalistischen Fertigkeiten, zu denen auch Interviews zu führen gehört. Die daraus resultierenden Kompetenzen wie „Fähigkeit zur Interaktion“ oder „Kenntnisse über Textwissenschaft“ sind Grundlagen für weit mehr Berufsbilder als jene, die in allen sieben Romanen vorkommen. Eine konkrete interpretatorische Zuordnung der Tätigkeiten im Laufe des Analyseteils bleibt ausständig, da die vorhandenen Textstellen überwiegend von der Erzählinstanz und der Figur selbst für bereits festgelegte Berufsbilder verwendet werden. Als vom Schreiben unabhängiges Beispiel kann Anastasias fürsorgliches Engagement in Zusammenhang mit Gertrude Stein genannt werden. Dieses erinnert im Ansatz an eine Seniorenpflegerin.²³¹

4.1.3 Berufliche Vorbilder und Idole

Die beruflichen Vorbilder von Anastasia lassen sich in vier Gruppen unterteilen. Die erste Gruppe setzt sich aus Mutter und Vater zusammen, an denen sich Anastasia durch die emotionale und räumliche Nähe überwiegend orientiert. Die zweite Gruppe besteht aus Anastasias Freunden, mit denen sie ihre Geheimnisse teilt, das persönliche Wertesystem abgleicht und die Familiendramen als außenstehende Beobachterin mitfühlt und miterlebt. In der dritten Gruppe befinden sich Nebenfiguren, die durch Zufall Anastasias Lebensweg kreuzen und sie an deren Geschichten mitpartizipiert. Gemeint sind hier die

²³⁰ Vgl. Abraham und Kepser: Literaturdidaktik Deutsch. S. 63-68.

²³¹ Vgl. Lowry: Anastasia verflucht noch mal. (2). S. 115-125.

Buchhändlerin, die Dr. Krupnik als nette Bezugsperson empfiehlt und die Turnlehrerin, zu der Anastasia ein emotionales Abhängigkeitsverhältnis aufbaut. Zur vierten Gruppe zählen alle Figuren, die keine Rolle in der fiktionalen Welt haben, aber von der Protagonistin wahrgenommen, benannt und zum Vergleich ihrer Tätigkeiten herangezogen werden. Darunter fallen bekannte Autoren und Gelehrte wie William Wordsworth²³², Nancy Drew²³³, Agatha Christie²³⁴, Mary Roberts Rinehart²³⁵, Sigmund Freud²³⁶, u.a.

Die Vorbildfunktion ist an Anastasias nachahmender Art oder ihrem gesteigerten Interesse an diesen Personen zu erkennen.

4.1.4 Verfehlte Vorstellungen, Deutungen und Sichtweisen

Anastasias verfehlte Vorstellungen von einzelnen Berufsbildern werden in humoristischer Darstellungsweise transportiert. So, als sie sich im dritten Roman mit ihren Eltern darüber unterhält, was sie im Moment wirklich gerne machen würde:

Wenn sie erst älter und stilistisch perfekt wäre, würde sie einen Artikel für das FACHBLATT DES AMERIKANISCHEN PSYCHIATERVERBANDS schreiben. Darin würde sie den Psychiatern in ganz Amerika mitteilen, dass sie ihren Patienten nur ein gutes Abendessen vorsetzen mussten – vorzugsweise Lasagne (aber auch Spagetti mit Tunfisch oder ein Schmorbraten wäre ganz okay) -, und schon hätten ihre Patienten im Handumdrehen sämtliche Probleme gelöst.²³⁷

Diese kurze nicht ernst zu nehmende Anspielung ist als ein typischer Kommentar der laufend wertenden Protagonistin zu verstehen. Ob die Leser das in diesem Moment bereits realisieren, ist offen. Einigkeit kann darüber erreicht werden, dass schlechte Laune durch gutes Essen verbessert werden kann. Erst im nächsten Roman „Anastasia und Dr,

²³² Lowry: Anastasia mit der rosa Warze. (1). S. 87.

²³³ Lowry: Anastasia verflucht noch mal. (2). S. 16.

²³⁴ Ebd. S. 140.

²³⁵ Lowry: Anastasia stets zu Diensten. (3). S. 19.

²³⁶ Lowry: Anastasia und Dr. Freud. (4). S. 54.

²³⁷ Lowry: Anastasia stets zu Diensten. (3). S. 14-15.

Freud.“ reflektiert sie detaillierter über Psychologen und Psychotherapeuten.

Eine drastisch verfehlte Haltung zur unbezahlten Hausarbeit oder geteilter Verantwortung innerhalb des Familienlebens kommt dagegen im fünften Roman „Anastasia voll im Stress“ zu tragen. Hier baut die ganze Handlung auf Vorurteile auf,²³⁸ die bis zum Schluss hin das allgemeingültige gesellschaftliche Problem der Arbeitsteilung in Bezug auf Familienplanung und Erwerbszwang zur Diskussion anregt.

4.1.5 Geäußerte Berufswünsche und Identitätskonstrukte

Gelegentlich mischt sich Anastasia ungefragt in organisatorische Belange ein, beispielsweise als es darum geht, heimlich die Fanpost ihres Vaters zu beantworten, damit er sie gegen Bezahlung als seine Sekretärin einstellt.²³⁹ Doch eigentlich ist das für Anastasia ein untypisches Verhalten und eine Ausnahme gegenüber laufend nach außen hin vermittelten Berufswünschen. Dies geschieht aber zuerst durch die Erzählinstanz und dann durch die Figur selbst.

Die Erzählinstanz vermittelt die frühen Kindheitswünsche der Figur „weltberühmte Eisläuferin“ und „Balletttänzerin“ werden zu wollen.²⁴⁰ Ab dem dritten Roman entspringen die Wünsche unterschiedlichen Instanzen:

„Okay. Also, was ich wirklich gerne tun würde – und bestimmt auch könnte -, das wäre zum Beispiel bei einer alten Dame Gesellschafterin sein. Einer sehr reichen, alten Dame. Wie in den Krimis von Mary Roberts Rinehart.“²⁴¹

Vielleicht sollte sie später doch nicht Journalistin werden, überlegte sie, sondern Englischlehrerin.²⁴²

„Im Film reichen die Psychologen ihren weinenden Patienten immer

²³⁸ Vgl. Kapitel 3.2.4 Haushaltsplan der Familie. Anastasia übernimmt den Haushalt. S.69-72.

²³⁹ Vgl. Lowry: Anastasia verflucht noch mal. (2). S. 26.

²⁴⁰ Vgl. Lowry: Anastasia mit der rosa Warze. (1). S. 5. Und vgl. Lowry: Anastasia verflucht noch mal. (2). S. 133.

²⁴¹ Lowry: Anastasia stets zu Diensten. (3). S. 19.

²⁴² Lowry: Anastasia will hoch hinaus. (6). S. 17.

Papiertaschentücher. Vielleicht sollte ich Psychologin werden.“²⁴³

Ob nun von der Erzählinstanz vermittelt oder von der Figur selbst geäußert, ähnlich wie auch die diversen Berufsrollen, dienen sie Anastasia zur Identitätsfindung.

4.1.6 Berufsbezeichnungen und Fachtermini der fiktionalen Welt

Die quantitative und qualitative Hervorhebung von Berufsbildern anhand von Berufsbezeichnungen legt die Vermutung nahe, dass sie wohl in Summe als auch in ihrer funktionalen Verwendung in der Erzählung als wahrgenommene Teilaspekte einer gespiegelten arbeitsweltbezogenen Realität, berufsorientierende Effekte bei den Rezipienten hinterlassen. Welche das sind, hängt in erster Linie vom Begriffsverständnis der Leser ab. Sie lernen entweder neue Berufe kennen oder ordnen diese einem bereits bekannten Kontext unter. Fachtermini steigern die Vorstellung einer außerfiktionalen Wirklichkeit, unabhängig davon, ob sie „richtig“ verstanden werden oder nicht. Im ersten Fall unterstreichen sie eine bereits bestehende Idee und im zweiten Fall führen sie zu einer erhöhten Aufmerksamkeitsspanne in einem imaginativen sozioökonomischen Umfeld.

4.2 Eine Definition als Resümee

Der literarische Lernkontext meint hier in erster Linie narrative, fiktionale Welten, die bei Lesern ästhetische Erfahrungen beispielsweise aufgrund von poetischen Texten entstehen lassen, aber auch situationsbedingte indentifikationsstiftende Merkmale zwischen Leser und Text vermitteln.

Berufsorientierende Elemente in fiktionalen Erzählungen kommen entweder im Zusammenhang von Figurenhandeln oder als fixe Bestandteile der narrativen Welt vor. Aus Leserperspektive versteht man darunter während des Lesens aufkommende Assoziationen mit Berufsbildern, die durch erzählerische Inszenierung, konkrete Berufsbezeichnungen, Fachbegriffe und Orte aus einer arbeitsweltbezogenen Realität

²⁴³ Lowry: Anastasia will hoch hinaus. (6). S. 78-79 u. vgl. S. 85.

entstehen.

In Kombination leisten berufsorientierende Elemente in literarischen Lernkontexten einen Beitrag zu allen Bereichen eines weitgefassten Berufsorientierungsverständnisses und fördern eine altersadäquate, frühe Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt der Erwachsenen im eigenen und unbekannten Umfeld. Erste Ansätze zur eigenen Lebensplanung werden provoziert, die eine wesentliche Grundlage für eine in der Zukunft anstehende Berufswahlentscheidung darstellen.

5 Literaturverzeichnis

5.1 Primärliteratur

5.1.1 Werke von Lois Lowry

- Lowry, Lois: Anastasia mit der rosa Warze. Aus dem Amerikanischen von Anne Braun. 6. Aufl. Bindlach: Loewe 1995. (1).
- Lowry, Lois: Anastasia Krupnik. With a new introduction by the author. New York: Houghton Mifflin Harcourt 1979. (1).
- Lowry, Lois: Anastasia, verflucht noch mal. Aus d. amerikan. Engl. v. Anne Braun. Bindlach: Loewe 1995. (2).
- Lowry, Lois: Anastasia stets zu Diensten. Aus d. amerikan. Engl. v. Anne Braun. 2. Aufl. Bindlach: Loewe 1997. (3).
- Lowry, Lois: Anastasia und Dr. Freud. Aus d. amerikan. Engl. v. Anne Braun. München: dtv 2002. (4).
- Lowry, Lois: Anastasia voll im Stress. Aus d. amerikan. Engl. v. Anne Braun. München: dtv 2002. (5).
- Lowry, Lois: Anastasia will hoch hinaus. Aus d. amerikan. Engl. v. Anne Braun. München: dtv 2004. (6).
- Lowry, Lois: Anastasia nicht zu bremsen. Aus d. amerikan. Engl. v. Anne Braun. Bindlach: Löwe 2000. (7).
- Lowry, Lois: Anastasia at This Address. New York: HMH 1991. (8).
- Lowry, Lois: Anastasia Absolutely. New York: HMH 1995. (9).

5.1.2 Quellen zu Berufsorientierung

100 most frequently challenged books: 1990-1999

<http://www.ala.org/advocacy/bbooks/frequentlychallengedbooks/decade1999>
(25.03.2021).

AMS Berufskompass:

<http://www.berufskompass.at/berufskp2/index.htm> (15.03.2021).

BGBI. I Nr. 66/2004: Gleichbehandlungsgesetz - Bundesgesetzes über die Gleichbehandlung von Frau und Mann im Arbeitsleben.
<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/I/2004/66> (15.03.2021).

BGBI.Nr.242/1962.

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf

BGBL. II Nr. 133/2000: B. VERBINDLICHE ÜBUNGEN BERUFSORIENTIERUNG.
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf

BGBL. II Nr. 277/2004: Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen.
<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2004/277> (15.03.2021).

BMBWF – Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung:

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bo.html> (15.03.2021)

BERUFS- UND STUDIENCHECKER 18Plus:

<https://www.18plus.at>

EDUCATION GROUP GMBH. Gemeinsam in die Bildungszukunft – Informationsgrundlagen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen:

<https://www.edugroup.at/> (15.03.2021)

EXPERTENINTERVIEW 1: Berufsorientierung im Deutschunterricht am Rainergymnasium in 1050 Wien, geführt am 07. April 2006.

EXPERTENINTERVIEW 2: Berufsorientierung im Deutschunterricht am GRG 7 in 1070 Wien, geführt am 04. April 2006.

EXPERTENINTERVIEW 3: Berufsorientierung im Deutschunterricht am BRG 4, Waltergasse, geführt am 05. April 2006.

EXPERTENINTERVIEW 4: Berufsorientierung im Deutschunterricht am Wiednergymnasium in 1040 Wien, geführt am 20. April 2006.

EXPERTENINTERVIEW 5: Berufsorientierung im Deutschunterricht am GRG X, Ettenreichgasse, geführt am 26. April 2006.

ibobb – Information, Beratung und Orientierung für Beruf und Bildung:

<https://portal.ibobb.at> (15.03.2021)

Schule.at – Mein Digitales Schulportal - in Kooperation mit dem Bildungsministerium:

www.schule.at (15.03.2021)

Schüler- und Bildungsberatung:

<https://www.schulpsychologie.at/bildungsinformation> (15.3.2021)

Sowi-online e.V.:

<https://www.sowi-online.de/search/node/Berufsorientierung> (15.03.2021).

Verein WIENXTRA in Kooperation mit der Stadt Wien - Bildung und Jugend:
<https://www.wienextra.at/jugendinfo/infos-von-a-z/berufsorientierung/>
 (15.03.2021).

5.1.3 Untersuchte Schullesebücher

- Binder, Lucia u. Norbert Griesmayer u.a.: Hallo Leser! Teil 1. Wien: J&V 1997.
- Donnerberg, Josef u. Alfred Bauer u.a.: Lesezeichen 1. Lesebuch. Wien: öbv&hpt 1999.
- Donnerberg, Josef u. Alfred Bauer u.a.: Lesezeichen 2. Lesebuch. Wien: öbv&hpt 1999.
- Donnerberg, Josef u. Alfred Bauer u.a.: Lesezeichen 3. Lesebuch. Wien: öbv&hpt 2000.
- Donnerberg, Josef u. Alfred Bauer u.a.: Lesezeichen 4. Lesebuch. Wien: öbv&hpt 2000.
- Ebner, Jakob u. Siegfried Ferschmann u.a.: lesen & verstehen 3. Ein Lesebuch für die 7. Schulstufe. 2.Aufl. Nachdruck 1999. Wien: öbv&hpt 1999.
- Forster, Brigitte u. Elisabeth Schabus-Kant u. Herbert Staud: Blicklichter 1. Wien: öbv&hpt 2004.
- Griesmayer, Norbert u. Franz Lux u.a.: Hallo Leser! Teil 2. Für die 6. Schulstufe. Wien: J&V 1998.
- Griesmayer, Norbert u. Franz Lux u.a.: Hallo Leser! Teil 3. Für die 7. Schulstufe. Wien: J&V 1998.
- Griesmayer, Norbert u. Franz Lux u.a.: Hallo Leser! Teil 4. Für die 8. Schulstufe. Wien: J&V 1998.
- Killinger, Robert: Lesebuch 1 für die 1. Klasse der Hauptschule und der allgemein bildenden höheren Schulen. 2.Aufl. Nachdruck 1999. Wien: öbv&hpt 1998.
- Killinger, Robert: Lesebuch 2 für die 2. Klasse der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen. 2.Aufl. Nachdruck 1999. Wien: öbv&hpt 1998.
- Killinger, Robert: Lesebuch 3 für die 3. Klasse der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen. 2.Aufl. Nachdruck 1999. Wien: öbv&hpt 1998.
- Killinger, Robert: Lesebuch 4 für die 4. Klasse der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen. 2.Aufl. Nachdruck 1998. Wien: ÖBV 1993.
- Macho, Margit u. Isabella Spenger u.a.: eintauchen 1. Lesewelten. Wien: öbv&hpt 2003
- Macho, Margit u. Isabella Spenger u.a.: eintauchen 2. Lesewelten. Wien: öbv&hpt 2005.
- Macho, Margit u. Isabella Spenger u.a.: eintauchen 3. Lesewelten. Lesebuch für die 3. Klasse der allgemein bildenden höheren Schulen und der Hauptschulen. Wien: öbv&hpt 2006.
- Pramper, Wolfgang u. Helmut Hammerschmid u.a.: Lesestunde. Lesebuch für die 5. Schulstufe. Teil A. 14. Aufl. Linz: Veritas 2004.
- Pramper, Wolfgang u. Wilma Emerich u.a.: Lesestunde. Lesebuch für die 7. Schulstufe. Teil A. 10. Aufl. Linz: Veritas 2004.
- Pramper, Wolfgang u. Wilma Emerich u.a.: Lesestunde. Lesebuch für die 8. Schulstufe. Teil A. 10. Aufl. Linz: Veritas 2004.

- Pramper, Wolfgang und Elisabeth Nömayr: Lesezeit 1. Texte für die 5. Schulstufe. 4.Aufl. Linz: Veritas 2005.
- Pramper, Wolfgang und Elisabeth Nömayr: Lesezeit 2. Texte für die 6. Schulstufe. 4.Aufl. Linz: Veritas 2005.
- Pramper, Wolfgang und Elisabeth Nömayr: Lesezeit 3. Texte. 3.Aufl. Linz: Veritas 2005.
- Pramper, Wolfgang, Helmut Hammerschmid u. Gertrud Neumann: Lesestunde. Lesebuch für die 6. Schulstufe. Teil A. 11. Aufl. Linz: Veritas 2004.
- Schabus-Kant, Elisabeth u. Herbert Staud: Blicklichter 2. Wien: öbv&hpt 2005.
- Staud, Herbert: Blicklichter 3. Wien: öbv&hpt 2006.

5.2 Sekundärliteratur

- Abel, Heinrich: Die berufsbildende Schule im Oberbau einer allgemeinen Deutschen Volksschule. In: Die Deutsche Volksschule. Jg. 48, H. 6. 1956. S. 262-277.
- Abraham, Ulf u. Kepser Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. [3. neu. u. erw. Aufl.]. Berlin: ESV 2006 (= Grundlagen der Germanistik 42).
- Bergmann, Nadja u. Maria Gutknecht-Gmeiner u.a.: Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einem geteilten Arbeitsmarkt. In: AMS (Hrsg.) Report 38. Wien 2004.
- BGBI. I. Teil, Nr. 20/1998.
- Bican, Margarete u. Barbara Oswald: Mädchen können mehr. Schritt für Schritt – Tipps für eine gelungene Berufswahl. Hrsg. bm:bwk. Wien 2002.
- Das Zukunftsministerium / BMBWK: Weißbuch. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem. Mit einem Vorwort von Elisabeth Gehrler. Wien 2003.
- Davidovits, Claudia: Matura, was jetzt? - Vom Schulabschluss bis zum ersten Job. - Wien: Linde 2004.
- Dedering, Heinz: Arbeitsorientierte Bildung. Studien zu einem neuen Reformprojekt. Baltmannsweiler 2004.
- Dedering, Heinz: Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. München, Wien 2000.
- Dedering, Heinz: Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Schudy, J. (Hrsg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Obb 2002. S. 17-31.
- Dibbern, Harald: Berufswahlvorbereitung und Arbeitslehre unter Berücksichtigung von Berufs- und Bildungsberatung. In: Arbeitslehre - Gutachten. Hrsg. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1979.

- Dibbern, Harald: Berufsorientierung im Unterricht. Verbund von Schule und Berufsberatung in der vorberuflichen Bildung. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 78. Nürnberg 1983.
- Dibbern, Harald: Theorie und Didaktik der Berufsvorbildung für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Baltmannsweiler 1993.
- Dibbern, Harald: Berufsorientierung als Schlüsselkategorie der Berufsvorbildung. In: Dibbern, Harald: Theorie und Didaktik der Berufsvorbildung. Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung. Bd. 26. Baltmannsweiler 1993. S. 22-29.
- Duter-Jonas, Martina u. Ilse M. Seifried: Betrifft: Mädchen. Lesetexte ohne Rollenklischees für 10-14-Jährige. Bd. I. Wien 1988.
- Duter-Jonas, Martina, Ilse M. Seifried u. Margarete Maurer: Betrifft: Mädchen. Lesetexte ohne Rollenklischees für 10-14-Jährige. Bd. II. 2. Aufl. Wien 1999.
- Ehlers, Swantje: Der Umgang mit dem Lesebuch. Analyse-Kategorien-Arbeitsstrategien. Hrsg. von Günter Lange und Werner Ziesenis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag 2003 (= Deutschdidaktik aktuell. Bd. 13).
- Ermert, Johannes u. Horst Friedrich: Berufsorientierung am Gymnasium. Analyse, Dokumentation, Handreichung. Bergisch Gladbach: Hobein 1990 (= Wirtschafts- und berufspädagogische Schriften; Bd. 8).
- Friedrich, Horst u. Ingbert Müller: Berufswahlunterricht Sekundarstufe I. Hrsg. vom Inst. für Lehrerfortbildung, Essen-Werden. Düsseldorf 1980.
- Gerdenits, Elfriede: Survival Kit für junge Jobfinder. Dein persönlicher Bewerbungs-coach. - Frankfurt/Main: Redline Wirtschaft 2005.
- Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. Von Heinz Ludwig Arnold u. Heinrich Detering. 7. Aufl. München: dtv 2005.
- Harding, David W.: Psychologische Prozesse beim Lesen fiktionaler Texte. In: Literarische Rezeption: Beiträge zur Theorie des Text-Leser-Verhältnisses und seiner empirischen Erforschung. - Paderborn, Wien, u.a.: Schöningh 1975. S.72-88.
- Härtel, Peter: Berufswahl – Schicksal oder Berufung? Kritische Analyse innovativer Ansätze zur Berufsorientierung an den Schnittstellen zwischen Schule und Wirtschaft. Diss. Sozial- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät der Karl-Franzens-Universität. Graz 1995.
- Iser, Wolfgang: Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. München: (UTB 163) 1972. (=Theorie und Geschichte der Literatur und der Schönen Künste, Bd.31).
- Jaß, Hans R.: Der Leser als Instanz einer neuen Geschichte der Literatur. In: Poetica 7 (Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft.) München 1975. S. 325-344.
- Kahnsitz, Dietmar: Aufgaben fachdidaktischer Forschung und Lehre für den

- Unterrichtsbereich Arbeit – Wirtschaft – Technik bzw. Arbeitslehre. In: arbeiten + lernen. 1982. (H. 20). S. 6-9.
- Kern, Augustin, Renée Langer u. Richard Stockhammer: Wie läuft die Berufsorientierung an der Hauptschule und AHS-Unterstufe – Ziele, Umsetzung. In: Erziehung und Unterricht. Wien 2000. (Heft ½).
- Kern, Augustin: Umsetzung der Berufsorientierung an der AHS in Österreich auf Grundlage der Nachhaltigkeitsempfehlungen des BMBWK. Schuljahr 2005/06. - Wien: BMBWK, Abt. I/2c 2006.
- Kramer, Wolfgang (Hrsg.): Zur Berufsorientierung am Gymnasium. Bundesarbeitsgemeinschaft Schule, Wirtschaft. Köln 1988.
- Lahn, Silke u. Jan Christoph Meiser: Einführung in die Erzähltextanalyse unter Mitarbeit von Matthias Aumüller, Benjamin Biebuyck, Anja Burghardt, Jens Eder, Per Krogh Hansen, Peter Hühn und Felix Sprang. Mit Abbildungen und Grafiken. - Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler 2008.
- Lemmermöhle-Thüsing, Doris u.a.: Wir werden was wir wollen! Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen. Bd. 1-6. Ministerium für die Gleichstellung von Mann und Frau des Landes Nordrhein-Westfalen. Dokumente und Berichte 16. Düsseldorf 1991-1993.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Aggression bis Interdisziplinarität. Rowolths Enzyklopädie. Reinbeck bei Hamburg 1989.
- Mädchen-Studie 05: Beruf, Pop und Politik. Kurzfassung Eigenforschung des Instituts für Jugendkulturforschung jugendkultur.at in Zusammenarbeit mit dem Mädchenzentrum Amazone. Wien Bregenz 2005
- Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. Begründet von Günther und Irmgard Schweikle. Hrsg. von Dieter Burdorf, Christoph Fasbender u. Burkhard Moennighoff. 3. völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler 2007.
- Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Bolte K.M. u.a. (Hrsg.). Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Stuttgart, 7. Jg., 1974, Heft 1. S. 36-43.
- Nöth, Winfried: Handbuch der Semiotik. 2. vollständig neu bearb. u. erw. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler 2000.
- Orthey, Frank Michael: Der Trend zur Kompetenz. Online nachzulesen unter: <http://ortheys.de/write01.htm>. (01.12.2005).
- Paefgen, Elisabeth: Einführung in die Literaturdidaktik. 2. akt. u. erw. Aufl. Stuttgart und Weimar: Metzler 2006.
- Richter, Matthias: Wirkungsästhetik. In: Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. von Heinz Ludwig Arnold und Heinrich Detering. 7. Aufl. München: Dtv 2005. S. 517-535.
- Saam, Jutta: Berufsorientierung in der AHS-Unterstufe. Diplomarbeit. Univ. Wien 2005.

- Schober, Karen: Berufsorientierung im Wandel – Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule – Wirtschaft / Arbeitsleben“. Dokumentation 2. Fachtagung Bielefeld 30.05.2001 – 31.05.2001. SWA-Materialien Nr. 7. Bielefeld 2001. S. 7-28.
- SCHOG – Schulorganisationsgesetz BGBL Nr. 242/1962
- Schöttker, Detlev: Theorien der literarischen Rezeption. Rezeptionsästhetik, Rezeptionsforschung, Empirische Literaturwissenschaft. – In: Grundzüge der Literaturwissenschaft. Hrsg. Von H. L. Arnold u. H. Detering. 7. Aufl. München: dtv. 2005. S. 537-554.
- Schudy, Jörg (Hg.): Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt 2002.
- Seifried, M. Ilse: Betrifft: Mädchen. Lesetexte ohne Rollenklischees für 10-14-Jährige. Hrsg. AK Wien. Bd. III. Wien 1999. (Arbeitswelt & Schule, ÖGB)
- Spinner, Kasper H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200. S. 6-16.
- Stanzel, Franz K.: Theorie des Erzählens. 8. Aufl. Göttingen: V&R 2008.
- Steiner, Daniela u. Klaus Steiner: Berufsorientierung als verbindliche Übung in der Sekundarstufe I. – In: Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Hg. v. Wolfgang Sitte und Helmut Wohlschlägl. - Wien: Inst. für Geographie und Regionalforschung 2001. S. 17-31.
- Swerdlhoff, Alexis: Anastasia Krupnik Is the Neurotic YA Heroine You Forgot You Loved. - In: The CUT. 25.09.2014. <https://www.thecut.com/2014/09/anastasia-the-ya-heroine-you-forgot-you-loved.html> (25.03.2021).
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Brauchen Lehrer Lehrpläne? In: Oskar Achs, Helmut Deibl, u.a (Hrsg.). Lehrplanreform Neuvermessung der Landkarte des Lernens. Vorträge und Diskussionen anlässlich des 2. Europäischen Bildungsgespräches `96. Wien: ÖBV 1996. S. 11-25.
- Vollstädt, Witolf: Empirische Unterrichtsforschungen zum Thema Lehrplan und Lehrer – Beispiel Hessen. In: Udo Rauin, Klaus-Jürgen Tillmann, u.a.: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske u. Budrich 1999 (Schule und Gesellschaft. 18). S. 26-45.
- Wenzel, Peter (Hg.): Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme. Trier: WVT 2004 (= WVT Handbücher zum literaturwissenschaftlichen Studium; Bd. 6).

6 Anhang

6.1 Abstrakt / abstract

Im Spannungsfeld von Rezeptionsästhetik, Literaturanalyse und Bildungsauftrag wird anhand der ausgewählten Romanreihe zur Figur Anastasia Krupnik, von Lois Lowry aus der Gattung Kinder- und Jugendliteratur der Leitfrage nachgegangen, ob literarische Lernprozesse mit berufsorientierendem Lernen einhergehen können. Kann durch entsprechende Lektüreauswahl berufsorientierender Literaturunterricht oder ein literaturbezogener Berufsorientierungsunterricht einen Beitrag zur späteren Berufswahlentscheidung von Schülerinnen und Schülern leisten? Dafür werden sechs Kategorien von berufsorientierenden Elementen im Text vorausbestimmt, um sie textimmanent hinsichtlich einer möglichen Wirkung auf die Leser und ihrer Funktion im Text zu analysieren. Das Ergebnis ist der Ansatz einer Definition zu berufsorientierenden Elementen in literarischen Lernkontexten.

In the area of tension between the aesthetics of reception, literature analysis, and the educational mission, the selected series of novels about the character Anastasia Krupnik, created by Lois Lowry from the genre of children's and young adult literature, will be used to pursue the key question of whether literary learning processes can go hand in hand with career-oriented learning. Can career-oriented literature lessons or literature-related career-oriented instruction contribute to the later career choice of schoolchildren through the appropriate choice of reading material? For this purpose, six categories of career-oriented elements in the text are pre-determined with the goal to analyze them text-immanently with regard to a possible effect on the readers and their function in the text. The result is a definition of career-oriented elements in literary learning contexts.

6.2 Fragen im Rahmen der Experteninterviews

Interviewfragen:

1. **Seit 1997/98 ist Berufsorientierung an der AHS/U per Erlass verpflichtend.** Für welche Form der Umsetzung hat man sich in Ihrer Schule entschieden? Wie bewerten Sie diesen Weg?
2. **Wie haben Sie sich nach der Auftragserteilung 97/98 konkret auf die neue Aufgabe vorbereitet?** Welche Fachliteratur haben Sie verwendet? Welche Seminare haben Sie besucht?
3. **Auf welche Medien und Unterrichtsmaterialien können Sie bei der Umsetzung von Berufsorientierung zurückgreifen?** Wie wird das Thema, in den von Ihnen verwendeten Deutschbüchern dargelegt?
4. **Was bedeutet die integrative Umsetzungsvariante inhaltlich und methodisch für Ihren Deutschunterricht, in weiterer Folge für Sie als Deutschlehrer/-in?** Welche Methoden wenden Sie an? Sind die Inhalte von BO vereinbar mit dem gängigen Stoff des Unterrichtsfachs Deutsch? Liegen Schwierigkeiten vor? Wenn ja, welche?
5. **Wo liegt in der Unterrichtspraxis der Unterschied, die Trennung bzw. die Schnittstelle zwischen dem Unterrichtsprinzip „Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt“ und der Lehrplananforderung von Berufsorientierung?** Skizzieren Sie ein typisches Beispiel für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips und eines für die Umsetzung des BO-Auftrages!
6. **In der öffentlichen Diskussion um BO ist von allen Seiten viel Kritik zu vernehmen.** Der Lehrerschaft wird beispielsweise vorgeworfen, insbesondere bei der integrativen Umsetzungsvariante, BO stiefmütterlich zu behandeln, da
 0. allgemein kein Interesse an der Umsetzung von BO bestehe
 1. Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend kompetent für diese Aufgabe wären
 Möchten Sie zu den Vorwürfen Stellung nehmen? Wenn nein, warum nicht?

6.3 Experteninterview 1-5

6.3.1 Interview 1

Interviewtag:	07 April 2006
Anfang:	ca. 12 Uhr
Ende:	ca. 12 Uhr 20
Lehrer/-in:	anonym
Schule:	5, Rainergymnasium Wien

Frage 1, Interviewerin: Seit 1997/98 ist Berufsorientierung an der AHS/U per Erlass verpflichtend. Für welche Form der Umsetzung hat man sich in Ihrer Schule entschieden? Wie bewerten Sie diesen Weg?

Deutschlehrer/-in: An dieser Schule wird BO in Projektform – mit inhaltlichen Schwerpunkten - umgesetzt. Die einzelnen Fächer arbeiten dazu ca. in der gleichen Zeitspanne. Es gibt zusätzlich Bereiche und Zeitgefäße für Veranstaltungsbesuche, Vorträge, Schnuppern in Betrieben, usw. Das alles wird von Kollegen geplant, die für die Organisation von BO an der Schule hauptverantwortlich sind. Es gibt also eine Kombination von BO direkt im Unterricht und außerhalb. Alle Aktionen müssen jedoch im gleichen Zeitraum stattfinden.

Interviewerin: Wird die „BO im Unterricht“ auf alle Unterrichtsfächer aufgeteilt?

Deutschlehrer/-in: Realistisch gesehen, wird sich wahrscheinlich nicht jedes Fach daran beteiligen, aber ich bin mit Deutsch hier zentral beteiligt.

Interviewerin: Wo von hängt es ab, ob BO überhaupt unterrichtet wird?

Deutschlehrer/-in: Wir haben zwei Kollegen, die zentral die Planung und Umsetzung innehaben, indem sie die einzelnen Fächer dazu auffordern BO-Themen zu einem

bestimmten Zeitpunkt aufzugreifen. Wobei mit dieser Variante hat es in der Vergangenheit auch Schwierigkeiten gegeben. Wir haben uns deshalb gemeinsam mit der Schulleitung entschlossen, die Organisationsform neu zu diskutieren und strukturieren. Es gab zwar bis jetzt eine kräftige und klare Linie, die soll aber für die Zukunft etwas modernisiert werden.

In der Oberstufe wird BO so umgesetzt, dass jedem Schüler ein 10-Stunden-Check zur Verfügung steht, d.h. jeder Schüler kann individuell 10 Unterrichtsstunden für Berufs- und Studienmessen verwenden. Allerdings müssen Zeitbestätigungen vorgezeigt werden. Die Verwaltung obliegt hier dem Klassenvorstand. Zusätzlich gibt es auch gemeinsame Aktivitäten, wie der Besuch der BeST oder der ÖH-Studienberatung. Das ist dann unabhängig vom Check. Die Check-Variante ist deshalb sehr gut, weil Schüler sich auch individuell auf ihre Studienwahl vorbereiten können.

Von den beiden BO-Koordinatoren wird ein Terminplan für übergreifende BO-Projekte in der Oberstufe geführt, damit keine Kollisionen mit Schularbeitsterminen entstehen. Denn Ersatztermine für die siebenten Klassen sind eher rar. Einmal hat einer der Vortragenden ein großes Chaos bei uns erzeugt, weil er geglaubt hat, dass er einfach eine Woche später kommen kann: Aber da hat es eine dreistündige Mathematikschularbeit gegeben.

Frage 2, Interviewerin: Wie haben Sie sich nach der Auftragserteilung 97/98 konkret auf die neue Aufgabe vorbereitet? Welche Fachliteratur haben Sie verwendet? Welche Seminare haben Sie besucht?

Deutschlehrer/-in: Naja, zuerst einmal möchte ich sagen, dass BO etwas ist, was noch nie besonders im Zentrum meines Interesses gestanden hat. Ich habe eigentlich keine besonderen Vorbereitungen in dieser Hinsicht ergriffen, da das für Deutsch vom Lehrplan her immer schon vorgesehen war; Lebenslauf, Bewerbungsschreiben usw. Außerdem unterrichte ich zusätzlich Kommunikation und Präsentation und das ist ebenfalls ein wichtiger Teil der BO und des Deutschunterrichts; schon immer gewesen. Die Kompetenz war eigentlich schon da, da ich auch einschlägig aus den unterschiedlichen

Bereichen meines Berufsalltags vorbelastet war.

Frage 3, Interviewerin: Auf welche Medien und Unterrichtsmaterialien können Sie bei der Umsetzung von Berufsorientierung zurückgreifen? Wie wird das Thema in den von Ihnen verwendeten Deutschbüchern dargelegt?

Deutschlehrer/-in: Ich verwende kaum Materialien aus dem Buch. Die Basis, wie bestimmte Textsorten, ist wohl in den Schulbüchern drinnen, aber ich habe eine ganze Reihe von Texten selber erstellt, weil in den Büchern eben nur die „basics“ stehen. Viele erweiternde Dinge bereite ich selbstständig vor. Es hat sich recht gut bewährt zum Beispiel fehlerhafte Bewerbungsschreiben zu erstellen, und diese die Schüler korrigieren zu lassen. Das machen sie eigentlich ganz gern. Ich mache daraus dann auch meistens eine Schularbeit, denn alles was nicht in eine Schularbeit gipfelt, ist von der Relevanz her, in Augen der Schüler, gering; Das ist eben ein Ausdruck unseres Systems, und es ist gut, wenn man dem Rechnung trägt. Insofern sind die Schüler eher gewillt und bereit, genaue Details etwa einer Bewerbung oder eines Lebenslaufs auch wirklich zu lernen. Das eher geringe Interesse an diesen Themen ist auch durch die reale Lebenssituation der Schüler bestimmt, denn der Großteil bleibt auch in der Oberstufe am Gymnasium. Somit sind diese Dinge für die meisten erst in 10 bis 15 Jahren wirklich relevant. BO hängt sehr mit der längerfristigen Planung zusammen. Leute, die direkt in den Beruf gehen, sind wirklich nur ganz wenige an unserer Schule.

Interviewerin: Aber in andere Schulformen können sie gehen.

Deutschlehrer/-in: Ja, aber an der neuen Schule müssen auch nicht ernsthafte Bewerbungsgespräche geführt werden. Da zählt das Zeugnis, da zählen eher irgendwelche Absprachen von Ämtern und Abteilungen, die Regelungen getroffen haben. Es ist also ziemlich irrelevant, in welcher Form die Schüler ihre Persönlichkeit herzeigen könnten. Es wäre eine Augenauswischerei, wenn man so täte, als hätte das eine Relevanz. Ganz anders ist die Situation bei Lehrstellensuchenden. Die Relevanz für Oberstufenschüler ist hier viel wichtiger.

Mit den Unterstufenschülern wird eigentlich nur theoretisch etwas durchgespielt, was in Wirklichkeit für sie keine unmittelbare Bedeutung hat.

Frage 4, Interviewerin: Was bedeutet die integrative Umsetzungsvariante inhaltlich und methodisch für Ihren Deutschunterricht, in weiterer Folge für Sie als Deutschlehrer/-in? Welche Methoden wenden Sie an? Sind die Inhalte von BO vereinbar mit dem gängigen Stoff des Unterrichtsfachs Deutsch? Liegen Schwierigkeiten vor? Wenn ja, welche?

Deutschlehrer/-in: Ich finde die Bereiche durchaus mit einander vereinbar. Textsorten werden, ich unterrichte seit 25 Jahren, immer im Deutschunterricht behandelt. Das Problem liegt eher darin, dass in dem Alter die Relevanz von BO nicht erkennbar ist. Persönliches Interesse entsteht manchmal durch Zufall bei bestimmten Berufsfeldern, das ist aber was anderes, als wenn die Berufsentscheidung aktuell wäre. In Deutsch kann man grundsätzlich jedes Thema gut integrieren.

Frage 5, Interviewerin: Wo liegt in der Unterrichtspraxis der Unterschied, die Trennung bzw. die Schnittstelle zwischen dem Unterrichtsprinzip „Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt“ und der Lehrplananforderung von Berufsorientierung? Skizzieren Sie ein typisches Beispiel für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips und eines für die Umsetzung des BO-Auftrages!

Deutschlehrer/-in: Ich bekenne, dass ich den BO-Lehrplan nicht kenne und kann deshalb, auch nicht den Unterschied feststellen.

Ich habe heuer Anfang der vierten, da ich noch nicht genau gewusst habe, wann das organisierte Projekt anfängt, das Thema „meine Zukunft, unsere Zukunft“ gemacht. Erstens haben die Schüler sich in Partnerarbeit „meine Zukunft - beruflich und privat“ überlegt und das Ergebnis des Partners mussten sie der Klasse präsentieren. In Gruppen mussten sie sich dann zu „unsere Zukunft“ Aspekte suchen. Das ging von „Arbeitsmarktsituation in 10 Jahren“, bis „Welche Berufe wird es noch geben?“, „Psychosoziale Problem“, „Umwelt“, „Globalisierung“ usw. und das haben sie als Themen aufbearbeitet. Der Impuls zu dieser Unterrichtsgestaltung war dadurch gegeben,

weil ich gewusst habe, dass noch eine intensivere Auseinandersetzung mit BO im Rahmen des Projektes auf uns zukommt.

Frage 6, Interviewerin: In der öffentlichen Diskussion um BO ist von allen Seiten viel Kritik zu vernehmen. Der Lehrerschaft wird beispielsweise vorgeworfen, insbesondere bei der integrativen Umsetzungsvariante, BO stiefmütterlich zu behandeln, da

1. allgemein kein Interesse an der Umsetzung von BO bestehe
2. Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend kompetent für diese Aufgabe wären

Deutschlehrer/-in: Ich glaube für das Kollektiv in einem Punkt sprechen zu können, weil das ja auch unendlich Mal bei uns besprochen wurde: das Hauptproblem ist, dass BO nicht eine Sache ist, sondern die 70ste auf die wir Rücksicht nehmen sollen. Quasi „extra“ machen sollen und das ist schlicht und einfach ein Zeitproblem. Auch durch Umstrukturierung und Umorganisation seitens der Schule wird die Zeit ja nicht mehr. Ist es für die zukünftigen Arbeitssuchenden nun wichtiger ihre Rechtschreibung zu verbessern oder diese selbe Zeit für eine formale Umsetzung von BO zu nutzen? Diese Frage beantwortet jede Lehrkraft für sich selbst.

Die Kompetenz auf Seiten der Lehrer ist sicherlich zum Teil nicht da. Ich bin sicher in vielen Bereichen sehr kompetent, aber in diesem Bereich bin ich keine Spezialistin. Das ist vor allem dann klar erkennbar, wenn professionelle Berater auftreten und die Schüler auf spezielle Situationen vorbereiten. Hier werden wirtschaftliche Tipps weitergegeben und das entsprechende Know-How eingesetzt. Die Kompetenzen sind bei Personen aus der Wirtschaft gebündelter.

6.3.2 Interview 2

Interviewtag:	04 April 2006
Anfang:	ca. 12 Uhr
Ende:	ca. 12 Uhr 45

Lehrer/-in:	anonym
Schule:	BRG 7, Kandlgasse 39

Frage 1, Interviewerin: Seit 1997/98 ist Berufsorientierung an der AHS/U per Erlass verpflichtend. Für welche Form der Umsetzung hat man sich in Ihrer Schule entschieden? Wie bewerten Sie diesen Weg?

Lehrer/-in: Unsere Schule setzt die integrative Variante um, wobei jedes Unterrichtsfach seinen Beitrag dazu leistet. Im Rahmen von 32 Unterrichtsstunden wird im zweiten Semester der dritten Klasse und im ersten Semester der vierten Klasse Berufsorientierung unterrichtet. Für die AHS/U ist das ein guter Weg, da ich mir eine alternative Umsetzung aus Ressourcengründen nicht vorstellen kann.

Frage 2, Interviewerin: Wie haben Sie sich nach der Auftragserteilung 97/98 konkret auf die neue Aufgabe vorbereitet? Welche Fachliteratur haben Sie verwendet? Welche Seminare haben Sie besucht?

Lehrer/-in: Es gibt an unserer Schule eine Beauftragte für BO, eine Kollegin, die eine spezifische Ausbildung gemacht hat, bei der man Fachliteratur erhalten kann. Ich bereite mich anhand des Lehrbuches vor; im Deutschbuch für die vierte Klasse findet man reichlich Input und für die dritte Klasse muss man sich selbstständig etwas überlegen. Meine Vorbereitung basiert auch auf aktuellen Nachrichten, Berichten und Artikeln aus Zeitungen, die Schüler interessieren könnten. Bücher zu BO habe ich jedoch keine gelesen.

Frage 3, Interviewerin: Auf welche Medien und Unterrichtsmaterialien können Sie bei der Umsetzung von Berufsorientierung zurückgreifen? Wie wird das Thema, in den von Ihnen verwendeten Deutschbüchern dargelegt?

Lehrer/-in: In erster Linie greife ich auf das Deutschbuch, sowie das Lesebuch der vierten Klasse zurück, in weiterer Folge auf Zeitungen und Zeitschriften. Vor allem das

Deutschbuch der vierten Klasse bietet Übungsmöglichkeiten für Bewerbungsschreiben, Lebenslauf, u.a., eben alles, was notwendig ist, um sich für eine Stelle zu bewerben. Dann gibt es das große Kapitel „Berufe“, da kann man Vorstellungsgespräche mit den Schülern spielen, Minireferate halten, usw.

Interviewerin: Ist es ein Spezifikum des Deutschunterrichtes, dass zu diesem Thema beispielsweise Rollenspiele besonders geeignet sind?

Lehrer/-in: Im Deutschunterricht ist das Angebot an diesen Methoden sicher reich. Wir haben uns zwar darauf geeinigt, dass möglichst alle Fächer etwas machen sollen, es stellt sich jedoch heraus, dass doch in erster Linie der Deutschunterricht hier aktiv ist. Etwas wird auch noch durch den Wirtschaftsbezug in den Fächern „Geografie und Wirtschaftskunde“ wie auch in „Geschichte und Sozialkunde“ gemacht. Ich habe dieses Jahr in der vierten Klasse wieder festgestellt, dass die Schüler wenig Ahnung von Berufen haben. Daran erkennt man, wie wichtig BO ist.

Interviewerin: Gibt es in den Lesebüchern verwendbare literarische Texte für BO, die auf Schwierigkeiten und Problemfelder zum Beispiel bei Frauen- und Männerberufen aufmerksam machen.

Lehrer/-in: Ja, im Lesebuch der vierten Klasse gibt es eine ganze Reihe von Texten, die auf die Berufswelt Bezug nehmen.

Frage 4, Interviewerin: Was bedeutet die integrative Umsetzungsvariante inhaltlich und methodisch für Ihren Deutschunterricht, in weiterer Folge für Sie als Deutschlehrer/-in? Welche Methoden wenden Sie an? Sind die Inhalte von BO vereinbar mit dem gängigen Stoff des Unterrichtsfachs Deutsch? Liegen Schwierigkeiten vor? Wenn ja, welche?

Lehrer/-in: Die BO-Inhalte sind durchwegs mit dem Stoff des Deutschunterrichts vereinbar. In der dritten Klasse lasse ich die Schüler beispielsweise über Berufsbilder referieren. Zuerst einmal über die Berufe ihrer Eltern, wenn Sie das wollen und wenn nicht, dann können sie im Internet auch nach ihren Traumberufen recherchieren: was für eine Ausbildung man dazu braucht, welche Verdienstmöglichkeiten es gibt, wie das

Berufsprofil dazu aussieht, usw. Das habe ich am Ende der Dritten gemacht. Ich persönlich jedoch finde, dass BO in der Dritten sehr schwierig ist, da die Schüler noch 'solche Kinder' sind und noch weit weg von der Berufswelt. Die Entwicklung in diesem Alter geht aber mit großen Schritten voran. In der vierten Klasse ist dann eine Beschäftigung mit diesem Thema viel leichter.

Interviewerin: Werden diese Themen in der Oberstufe im Deutschunterricht wieder aufgegriffen?

Lehrer/-in: Nein, eben nicht mehr! Obwohl ich denke, dass es gerade in der siebten Klasse wieder sehr wichtig wäre. Leider ist es dann nicht mehr vorgesehen. Das Einzige, was man noch macht, ist, die Schüler auf die Berufsorientierungsmesse zu schicken. Das ist aus meiner Sicht viel zu wenig. Um BO in den Unterricht der Oberstufe einzubeziehen, fehlen jedoch gänzlich Materialien.

Die BO in der Oberstufe ist eine Sache der einzelnen Lehrer. Ob sie es machen oder nicht, hängt von ihrem guten Willen ab. Ich weiß zwar von einigen Lehrern an unserer Schule, die Personen aus der Wirtschaft einladen, um über ihre Berufe zu sprechen, aber das ist immer eine Eigeninitiative. Die Schüler aus der achten Klasse waren beispielsweise dieses Jahr in der Arbeiterkammer. Aber ich denke, dass das eigentlich schon zu spät ist. Das hätte schon in der Siebten stattfinden müssen. Es gibt außerhalb der Schule gutes Angebot, aber die guten Sachen sind sehr teuer. Unterstützung in diese Richtung gibt es für uns keine. Ich habe einmal für eine siebte Klasse eine Beraterin für einen ganzen Tag engagieren können, die Bewerbungsgespräche, u.v.m. mit den Schülern geübt hatte. Das war aber nur deshalb möglich, da uns von einer Sportwoche noch relativ viel Geld übrigblieb. Das war wirklich sehr teuer. Ich finde, eigentlich sollte jede Klasse so ein Coaching in Anspruch nehmen. Aus finanziellen Gründen ist das leider nicht machbar.

Frage 5, Interviewerin: Wo liegt in der Unterrichtspraxis der Unterschied, die Trennung bzw. die Schnittstelle zwischen dem Unterrichtsprinzip „Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt“ und der Lehrplananforderung von Berufsorientierung? Skizzieren Sie ein typisches Beispiel für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips und eines für die

Umsetzung des BO-Auftrages!

Lehrer/-in: „Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt“ habe ich bis jetzt immer so gesehen, dass man das Thema Arbeit, Beruf und Zukunft im Deutschunterricht anspricht und z.B. die Schüler „Erörterungen“ dazu schreiben lässt. Man geht hier ein auf Frauen- und Männerberufe, die unterschiedlichen Entlohnungen, die Doppelbelastung der Frau, und dass die Karrierechancen der Frauen schlechter sind: solche Themen eben. Ich lasse die Schüler dazu Aufsätze schreiben und manchmal kann sich daraus auch ein Maturathema entwickeln. Das würde ich als das Unterrichtsprinzip sehen, während BO viel gezielter ist, nämlich was willst du werden? Welche Berufe kommen in Frage? Welche Möglichkeiten hast du? Ich habe vor kurzem im Radio in einer Sendung gehört, dass 80% oder 90% der Jugendlichen sich für ca. 20 Lehrberufe, von in Österreich 1500 möglichen, entscheiden, und diese Information an meine Schüler weitergeben. In meiner vierten Klasse gibt es drei Jugendliche, die zum Arbeiten anfangen möchten und deshalb eine Lehrstelle suchen. Das sind in diesem Fall zufällig drei Burschen. Und was wollen alle drei werden? Kfz-Mechaniker! In Wien ist der Lehrberuf zum Kfz-Mechaniker aber komplett überlaufen.

Interviewerin: Wie sollen sich Schüler für etwas entscheiden, was sie nicht kennen? Was kann der Unterricht leisten, oder welche Grundlagen können geschaffen werden, damit Schüler ihren eigenen Horizont bei der Berufswahl erweitern?

Lehrer/-in: Ich weiß nicht, ob das der Unterricht überhaupt machen muss. In dieser vierten Klasse ist jedoch der Klassenvorstand mit den Schülern zum AMS gegangen. Dort haben alle einen Eignungstest gemacht und sich über Berufe informieren können. Ich war letztes Jahr mit meiner Klasse bei der Berufsorientierungsmesse L-14. Das hat den Schülern sehr gut gefallen. Heuer haben wir leider keinen Platz mehr bekommen, da diese Messe total überlaufen ist. Sie wendet sich außerdem mehr an die Mittelschule als an die AHS. Wir erhalten die Zusendung/Einladung für die Messe erst gar nicht, sondern man muss sich auch hier als Lehrer selber informieren: wie, wann und wo? Dort gibt es für Schüler die Möglichkeit mehr über Berufe und Ausbildung zu erfahren als sie schon

wissen.

Frage 6, Interviewerin: In der öffentlichen Diskussion um BO ist von allen Seiten viel Kritik zu vernehmen. Der Lehrerschaft wird beispielsweise vorgeworfen, insbesondere bei der integrativen Umsetzungsvariante, BO stiefmütterlich zu behandeln, da

- allgemein kein Interesse an der Umsetzung von BO bestehe
- Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend kompetent für diese Aufgabe wären

Lehrer/-in: Ich glaube Lehrer fühlen sich in vielen Bereichen einfach überfordert. Wir kriegen seit vielen Jahren ständig neue Aufgaben zugewiesen, die wir zu dem, was wir schon machen, auch noch machen sollen. Und dafür, dass wir noch etwas dazumachen, streichen sie uns die Stunden. So ist das! Man fragt sich dann einfach, wozu? Wozu soll ich in der vierten Klasse BO machen, wenn die Schüler bis zur achten dableiben sollen? Mein Interesse ist es, dass möglichst viele Schüler bis zur achten Klasse dableiben.

Interviewerin: Es gibt hier ein Gegenargument, dass besagt, dass wenn man mit BO rechtzeitig oder früh genug anfängt, dann kann man die Schüler eher von der Sinnmäßigkeit der AHS-Oberstufe überzeugen und ist eher in der Lage sie da zu behalten.

Lehrer/-in: Das stimmt und trägt tatsächlich Früchte. Wir haben gerade eine Oberstufenreform hinter uns, und positionieren uns als Realgymnasium mit einem Schwerpunkt auf drei naturwissenschaftliche Fächer. Also ein eigenes Schulprofil. Diese Maßnahme ist aber weniger ein Mittel der BO, sondern es soll die Schule attraktiver machen und die Schüler sollen wissen, warum sie hier die Oberstufe besuchen. Dagegen gibt es aber auch etwas zu sagen! Denn, wenn jede Schule sich auf etwas spezialisiert, dann ist die Durchlässigkeit, wie sie einmal vorhanden war, abgeschafft. Es hat früher geheißen, es gibt in Wien 90 Gymnasien und Realgymnasien. Schüler können ohne Schwierigkeiten von der einen Schule in die andere wechseln. Das kann man in Wirklichkeit aber schon lange nicht mehr. Deswegen stelle ich in dieser Hinsicht diese Organisationsform in Frage. Ich weiß zwar, dass die AHSn für Schüler und Eltern dadurch attraktiver gemacht werden, aber von der Sinnhaftigkeit der AHS-Spezialisierung bin ich persönlich trotzdem nicht überzeugt. Wenn Schüler in der

sechsten und siebten Klasse Probleme haben oder zu spät draufkommen, dass die Schulform doch nicht das Richtige für sie ist, dann ist ein Schulwechsel nicht ohneweiters mehr möglich.

Viele Dinge werden heute sehr stark von der Wirtschaft diktiert und somit kommt manches andere unter die Räder, wie z.B. „die schönen Künste“. Die Allgemeinbildung ist eben doch noch humanistisch eingestellt. Ich gebe zu, es besteht wirklich wenig Interesse an der Umsetzung von BO und ich denke auch, dass sich viele Lehrer in diesem Bereich nicht wirklich kompetent fühlen. Dazu kommt, dass es insgesamt sehr wenig verwendbare Materialien für den Unterricht gibt. Derzeit ist der Deutschunterricht und der jeweilige Klassenvorstand der Hauptträger dieser Anforderung und das ist tatsächlich ein Problem, denn den Literaturkanon und viele andere Bereiche möchte man aus dem eigenen Fach natürlich nicht verdrängen. Wo soll man neue Themen noch unterbringen? Wahrscheinlich müsste dafür eine neue Generation von Lehrern zum Zug kommen, denn ich bin schon noch der Meinung, all' meine Kollegen übrigens auch, dass man bestimmte Literatur lesen soll. Es besteht in erster Linie ein Zeitproblem.

6.3.3 Interview 3

Interviewtag:	5. April 2006
Anfang:	ca. 10 Uhr 15
Ende:	ca. 11 Uhr
Lehrerin:	anonym
Schule:	BRG 4, Waltergasse 7 – www.brg4.at

Frage 1, Interviewerin: Seit 1997/98 ist Berufsorientierung an der AHS/U per Erlass verpflichtend. Für welche Form der Umsetzung hat man sich in Ihrer Schule entschieden? Wie bewerten Sie diesen Weg?

Deutschlehrer/-in: Ich möchte vorweg anmerken, dass ich seit 2 ½ Jahren erst wieder unterrichte. Damals habe ich sofort als Klassenvorstand eine dritte Klasse übernommen. Aus diesem Grund stand ich ziemlich plötzlich in der Situation, BO unterrichten zu müssen.

An unserer Schule wird die Organisation so gehandhabt, dass die Lehrer gegen Ende der dritten Klassen eine Grobplanung abgeben müssen. In dieser werden die Eckpunkte der bevorstehenden BO-Maßnahmen bestimmt. Bei der Auswahl der Themen haben wir Entscheidungsfreiheit. Im September, Anfang der vierten Klasse, müssen wir dann bereits eine Feinplanung abgeben. Diese soll ziemlich genau enthalten, wann das Geplante stattfindet, in welcher Form es stattfinden soll, welche Medien eingesetzt werden, welche Unterrichtsprinzipien zum Tragen kommen sollen, ob das eine Projektarbeit ist, oder Gruppenarbeit, oder was auch immer. Jedes Fach hat mindestens 2 Stunden damit zuzubringen. Wenn geht, auch mehr. Es darf auch fächerübergreifend gearbeitet werden, gemeinsame Projekte oder Lehrausgänge unternommen werden. Welche Form wir letztendlich auswählen, bleibt gänzlich uns überlassen.

Ich finde diese Umsetzungsvariante sehr gelungen. Wir haben uns so geeinigt, dass jeder aus seinem Fach den Schülern etwas erzählen soll, d.h. der Musiker erzählt über Berufe, wo Musik einen Schwerpunkt darstellt, der Zeichner nimmt Berufe aus der künstlerischen Richtung auf, aber auch z.B. Architektur. Wir hatten beispielsweise einmal mit einer Architektin einen Klassenrundgang gemacht. Sie hat dann aus ihrem Berufsalltag erzählt. Das Berufsbild wurde besprochen, um zu erfahren, wo die Schwierigkeiten in diesem Berufsfeld liegen.

Frage 2, Interviewerin: Wie haben Sie sich nach der Auftragserteilung 97/98 konkret auf die neue Aufgabe vorbereitet? Welche Fachliteratur haben Sie verwendet? Welche Seminare haben Sie besucht?

Deutschlehrer/-in: Also ich persönlich habe keine Seminare besucht, weil die ganze Situation, wie bereits erwähnt, für mich ziemlich plötzlich eintraf. Ich habe jedoch sehr viele Bekannte aus dem Hauptschulbereich. Mit diesen Lehrerinnen und Lehrern habe ich

mich zusammengesetzt und erfragt, was sie bei BO genau im Unterricht machen. Ich habe von ihnen dicke Unterrichtsmappen erhalten, in denen konkrete Unterrichtsabläufe vorhanden sind. Hier wird aufgezeigt, was man im Unterricht alles machen kann. Der Stoff ist sehr gut aufgebaut, denn die Aufbereitung fängt schon mit der Selbstreflexion der Schüler an „Wo stehe ich?“, „Wohin will ich?“ über Tools wie „Welche Formalitäten und Kriterien muss ich bei Bewerbungsschreiben und Lebenslauf beachten?“ bis hin zu „Wo finde ich Entscheidungshilfen?“, „Wo muss und kann ich mich hinwenden?“, etc. Eigentlich ist hier ein sehr weites Feld mit konkreten Unterrichtsbeispielen vorhanden. Vieles daraus können wir in der AHS nicht ganz so übernehmen, weil die Materialien eben speziell für die Hauptschule zugeschnitten sind. Von meinen Kolleginnen aus der Hauptschule habe ich aber sehr viele Erfahrungswerte mitbekommen wie „Was läuft gut und was weniger gut?“, den allgemeinen Umgang und „Wie gehe ich mit dem Thema BO um?“.

Frage 3, Interviewerin: Auf welche Medien und Unterrichtsmaterialien können Sie bei der Umsetzung von Berufsorientierung zurückgreifen? Wie wird das Thema in den von Ihnen verwendeten Deutschbüchern dargelegt?

Deutschlehrer/-in: Wir haben einiges in der eigenen Schulbibliothek zum Thema BO. Vor allem Zeitschriften, Hefte, Broschüren, die sich mit diesem Thema auseinandersetzen, seien das jetzt theoretische Überlegungen dazu oder Sonstiges. Dann habe ich, wie erwähnt, viele Materialien aus dem Hauptschulbereich gesehen und davon jenes für meinen Unterricht herangezogen, was mir gefallen hat.

Die verwendeten Deutschbücher sind unterschiedlich intensiv. Ich habe früher den „Killinger“ verwendet, der ist im Gegensatz zur „Deutschstunde“ weniger übend, deswegen werde ich jetzt auf die „Deutschstunde“ zurückgreifen. Hier ist mehr zu diesem Thema vorhanden, deshalb muss man selbständig nicht viel einbringen, sondern kann sich auf das Schulbuch stützen. Das ist doch praktisch.

Zusammenfassend kann man sagen, dass ich gerade zu Beginn viel mehr selbst an Materialien in den Unterricht habe einbringen müssen. Das wird in der Zukunft jedoch

ausfallen, da wie gesagt mittlerweile wesentlich mehr direkt in den Schulbüchern vorgegeben ist.

Frage 4, Interviewerin: Was bedeutet die integrative Umsetzungsvariante inhaltlich und methodisch für Ihren Deutschunterricht, in weiterer Folge für Sie als Deutschlehrer/-in? Welche Methoden wenden Sie an? Sind die Inhalte von BO vereinbar mit dem gängigen Stoff des Unterrichtsfachs Deutsch? Liegen Schwierigkeiten vor? Wenn ja, welche?

Deutschlehrer/-in: Es gibt überhaupt keine Schwierigkeiten. Es gibt Rollenspiele, die lassen sich für BO herrlich mitverwenden. Die mache ich im normalen Deutschunterricht auch und bei BO passe ich einfach das Thema an. Es werden im DU Situationen, z.B. „Ich bringe schlechte Noten mit nach Hause“, nachgespielt und die BO-Fortsetzung davon ist, „Ich möchte diesen Job!“. „Wie gehe ich mit einer Situation sprachlich um?“ und „Wie verschaffe ich mir einen Vorteil, bzw. ein positives Ende in bestimmten Situationen?“ ist sowieso auch ein Kernbereich des DU. Weiter „Wie gehe ich von der Körperhaltung, Mimik, Gestik damit um?“, „Wie präsentiere ich mich?“, „Wie kleide ich mich?“, „Was ist günstig?“, „Was ist weniger günstig?“, „Was muss ich beachten?“ oder „Bei welcher Firma bewerbe ich mich?“. Das alles macht den Kindern sehr großen Spaß und gibt ihnen eine gewisse Sicherheit! Dadurch, dass auf der methodischen Ebene die Inhalte des DU variabel sind, lässt sich BO wunderbar im DU integrieren. Die Kinder sind auch von der ersten Klasse an gewohnt, mit Sprache unterschiedlich umzugehen. Die Einbindung von weiteren Textsorten, wie Lebenslauf, Bewerbungsschreiben usw. passt dann hier ebenfalls sehr gut hinein. Vor allem die stilistischen Unterschiede, beispielsweise zu Erzählungen, sind sehr gut für den Unterricht, da bei Bewerbungen eine andere Sprache zur Anwendung kommt, die die Schüler ebenfalls erlernen sollen. Die formellere und weniger erzählende Ausdrucksweise ist sprachlich ebenfalls eine Bereicherung. Mit Erwachsenem-Vokabular umzugehen, ist auch für eine vierte Klasse sehr interessant, weil sich die Schüler dabei selbst erwachsener fühlen.

Es wird im Rahmen von BO sehr viel reflektiert. Wir machen sehr viele

Diskussionsrunden, Podiumsdiskussionen. Aber auch „Wie setzte ich mich gegen Wünsche der Eltern durch?“ sowohl in der Diskussion als auch im Rollenspiel. „Wie gehe ich mit Wünschen, die von den Eltern kommen und ganz anders sind als meine um?“

Neben formellen Bewerbungsschreiben werden auch innere Monologe geschrieben, um sich über bestimmte Dinge im Klaren zu werden. Natürlich wird auch Internetrecherche gemacht; Die AK-Seiten sind dafür sehr günstig. Ausflüge werden ebenfalls mit den Schülern unternommen, da bin ich jedoch eher als Klassenvorstand gefordert als Deutschlehrerin. Das sind auch Aktionen, die nicht mehr im Rahmen des Deutschunterrichts durchgeführt werden.

Interviewerin: Investieren Sie viele Stunden für BO?

Deutschlehrer/-in: Ja, das waren allein von meiner Seite aus bestimmt viel mehr als 32 Stunden. Ich unterrichte auch noch Geschichte und habe im Rahmen des Geschichtsstoffs auch noch die Wandlung des Arbeitsfeldes durchgenommen, also ein Vergleich zwischen Arbeitslosigkeit früher und heute, usw. Wie hat sich Arbeit gewandelt!

Interviewerin: Bedeutet das alles, dass die alten Inhalte zur Seite geschoben werden und neue wirtschaftsbezogene Themen dominieren?

Deutschlehrer/-in: Nein, überhaupt nicht. Der alte Stoff ist geblieben, die Sichtweise ist ausschließlich eine andere. Ich verpacke „alte“ Inhalte in ein neues Gewand! Ich kann beispielsweise einen Nestroy so in den Mittelpunkt stellen, dass ich frage, wie hat man Arbeit früher verstanden und wie heute. Das Transferieren von Stoffen in die Gegenwart und Schülerbezug herstellen, ist für mich unabhängig von BO selbstverständlich, somit ist auch BO für mich keine Sache, die man nicht in den Unterricht einbauen könnte. Das einzige, was sich verändert hat, ist die Tatsache, dass ich dem Direktor am Anfang des Jahres einen genauen Plan abgeben muss. Das ist natürlich mit mehr Arbeitsaufwand verbunden.

Frage 5, Interviewerin: Wo liegt in der Unterrichtspraxis der Unterschied, die Trennung bzw. die Schnittstelle zwischen dem Unterrichtsprinzip „Vorbereitung auf die

Arbeits- und Berufswelt“ und der Lehrplananforderung von Berufsorientierung?
 Skizzieren Sie ein typisches Beispiel für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips und eines für die Umsetzung des BO-Auftrages!

Deutschlehrer/-in: Die Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt ist vielleicht etwas mehr abgehoben und etwas weniger praktisch umsetzbar. Wenn ich an sich „Arbeits- und Berufswelt“ vorbereite, den Blick da hinein, denke ich mir, da kann ich das einmal besprechen. Aber hier geht es nicht um den konkreten Bezug zur Schülerwelt, also z.B. „Wie gehe ich mit einem Vorstellungsgespräch um?“. In diesen Bereich fällt auch der vorhin erwähnte Brückenschlag zwischen vergangenen Ereignissen und heute. Dieses Prinzip hat für mich nicht die Anforderung, den Bezug zur Lebenswelt der Schüler herzustellen, wie zum Beispiel „das Verfassen eines eigenen Lebenslaufs“. Hier verwende ich nicht konkrete Situationen für konkret meine Schüler, wie ich das eben in der BO tue.

Ich hatte letztes Jahr in der vierten Klasse 26 Kinder, davon sind 20 weiter hiergeblieben, d.h. sechs haben in andere Schulformen gewechselt. In Wirklichkeit haben also ganz wenige daran gedacht zu wechseln und die Wenigen haben nicht daran gedacht, in die Arbeitswelt zu wechseln, sondern in eine andere Schule - in eine berufsbildende oder was auch immer. Das heißt, wir gehen hier von einer Situation aus, im Gegensatz zur Hauptschule, dass niemand daran denkt, abrupt einen Beruf zu ergreifen. Da ist die Hauptschule von Haus aus in einer ganz anderen Situation.

Interviewerin: Verstehen Sie Berufsorientierung als eine Vorbereitung auf den Beruf? Oder auch als eine Vorbereitung auf den weiteren Bildungsweg?

Deutschlehrer/-in: Naja für mich ist Berufsorientierung eben der Bezug auf die jetzige Situation der Schüler, dadurch ist die Ausgangssituation schlicht eine andere bei der AHS und der HS. Für die meisten AHS-Schüler wird eigentlich eine nicht vorhandene Situation fiktiv dargestellt, eben die des Schulwechsels und der vorgezogenen Berufswahl, da wie gesagt, sich die meisten in der Regel sowieso für den Besuch der Oberstufe entscheiden.

Zusammenfassend kann ich sagen, dass für mich die Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt eine Vorbedingung für die BO darstellt. Für mich baut die praktische BO auf das eher theoretisch gehaltene Unterrichtsprinzip „Arbeits- und Berufswelt“ auf! Ein Beispiel: Wir haben vor kurzem einen Manager in die Schule eingeladen, der auch gekommen ist und Aufnahmegespräche gemacht, so wie er sie in Wirklichkeit auch führen würde. Das dann kommentiert, interpretiert und beurteilt, wen er nehmen würde und wen nicht. Das hätte ich mit dem Unterrichtsprinzip nicht angedacht. Dazu hat mich die BO mehr motiviert! Das Unterrichtsprinzip ist einfach zu breit gefächert, um solche konkreten Dinge auch umzusetzen. Die BO ist auf den Einzelnen mehr zuschneidbar.

Frage 5, Interviewerin: In der öffentlichen Diskussion um BO ist von allen Seiten viel Kritik zu vernehmen. Der Lehrerschaft wird beispielsweise vorgeworfen, insbesondere bei der integrativen Umsetzungsvariante, BO stiefmütterlich zu behandeln, da

1. allgemein kein Interesse an der Umsetzung von BO bestehe
2. Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend kompetent für diese Aufgabe wären

Deutschlehrer/-in: Also mir persönlich ist diese Kritik nicht bekannt. Aber ich denke, es stimmt schon, denn ich bin für einen geisteswissenschaftlichen Deutsch- und Geschichtsunterricht ausgebildet und nicht auf den Arbeitsmarkt spezialisiert. Also die Kritik hat sicher seine Berechtigung. Ich persönlich habe mich beispielsweise bei einem Manager erkundigt, was für ihn positive und negative Kriterien für eine Aufnahme in den Betrieb sind. Da habe ich wirklich sehr interessante Sachen erfahren. Vor allem habe ich erfahren, wie unterschiedlich Kriterien auch bewertet werden. Der eine schaut mehr auf die Deutschnoten, der andere mehr auf andere Kompetenzen. Ich habe auf jeden Fall keine klare Richtlinie in Erfahrung bringen können. Daraus resultiert die Frage, kann man für diese Aufgabe überhaupt kompetent oder nicht kompetent sein. Wenn die Anforderungen von der Wirtschaft nicht auf einen Nenner zu bringen sind.

Das kein Interesse an der Umsetzung von BO bestehe, diese Situation stellt sich an unsere Schule gar nicht ein, denn wir müssen, wie gesagt, eine Grob- und Feinplanung der Direktion abgeben und diese dann auch umsetzen.

Interviewerin: Das kein Interesse an der Umsetzung von BO bestehe, wird damit argumentiert, dass AHS-Lehrer ihre Schüler in die Oberstufe weiterführen möchten und deswegen ihnen Alternativen nicht vorschläge. Das Gegenargument, lautet jedoch, dass bei intensiver BO die Schüler eher an die AHS, also an die eigene Schulform gebunden werden.

Deutschlehrer/-in: Da kann ich nur das zweite Argument bestätigen. Denn wir haben mit den Schülern bestimmt über das verlangte Minimum weit hinaus BO gemacht. Also sowohl Bildungsalternativen angesehen als uns auch mit der Oberstufe in der eigenen Schule befasst. Und das Resultat ist, dass die große Mehrheit dageblieben ist. Dass jetzt überhaupt kein Interesse seitens der Lehrer an BO bestehe, kann ich aus meiner Perspektive überhaupt nicht unterstreichen.

Interviewerin: Nun ist eigentlich für die Oberstufe keine BO vorgesehen? Greift man an Ihrer Schule diese Themen später nochmals auf?

Deutschlehrer/-in: Also bei uns wird das so gehandhabt, dass die Schule BO auch in der Oberstufe organisiert, aber nicht mehr in dem Ausmaß, wie in der AHS/U. Das machen dann jene Lehrer, die sich dafür interessieren und in erster Linie die Klassenvorstände. Es gibt nämlich auch ganz unterschiedliche Klassen. In manchen Fällen wissen die Schüler ziemlich früh, was sie machen wollen und in anderen gar nicht. Je nachdem wird das Thema wieder aufgegriffen. Man geht zum Beispiel auf die Studieninformationsmesse, lädt Fachexperten ein, usw.

Interviewerin: Ist die BO in der Unterstufe richtig angesiedelt?

Deutschlehrer/-in: Nein, eigentlich nicht wirklich. Sicher nicht, da all jene Textsorten, die geübt werden, können eigentlich nicht konkret verwendet werden. Viele Dinge sind einfach noch zu weit weg. Wohl manchmal für Berufsbildende Schule, die Bewerbungen verlangen. Da greifen Schüler gerne auf diese Übung zurück. Die Haupteinfahrung, die die Schüler machen, ist die, dass sie sich damit auseinandersetzen, mit „Was könnte ich mal werden?“, „Was liegt mir?“, usw. Die Schüler erfahren eher ein bewussteres

Dableiben: Am Ende steht also ein Beruf oder ein Studium. Die Motivation in die Oberstufe zu bleiben, ist bei uns sicher eine positivere als an Schulen, wo BO nicht unterrichtet wird.

6.3.4 Interview 4

Interviewtag:	20. April 2006
Anfang	ca. 14 Uhr 15
Ende:	ca. 15 Uhr
Lehrer:	anonym
Schule:	BG, BRG und wirtschaftskundliches BRG Wien IV

Frage 1, Interviewerin: Seit 1997/98 ist Berufsorientierung an der AHS/U per Erlass verpflichtend. Für welche Form der Umsetzung hat man sich in Ihrer Schule entschieden? Wie bewerten Sie diesen Weg?

Deutschlehrer/-in: Wir haben uns für eine integrative Form entschieden, es gibt also kein eigenes Fach „Berufsorientierung“. In den vierten Klassen wird BO nicht auf ein Fach reduziert, sondern es soll in allen Unterrichtsfächern unterrichtet werden. Das ist relativ schwierig, da sich dafür nicht in allen Fächern dieselben Möglichkeiten anbieten.

Ich bin Klassenvorstand einer vierten Klasse und gleichzeitig Schülerberater. Gemeinsam mit meinem Kollegen, der in der Parallelklasse unterrichtet, haben wir dieses Jahr ein Projekt gemacht. Wir sind immer wieder gemeinsam mit den Schülern fortgegangen, in die AK und ins bfi²⁴⁴. Aber das Problem ist bei den 13- bis 14-Jährigen, dass diese grundsätzlich wenige Berufe kennen und dadurch alles relativ allgemein bleibt. Wir haben deshalb, Schüler in kleinen Gruppen mit Eltern für einen halben Tag in den

²⁴⁴ Berufsförderungsinstitut

Berufsalltag mitgeschickt. Sie haben dabei Eindrücke von einigen Berufen sammeln können, aber das ergibt nur einen ganz kleinen Aspekt der ganzen Thematik. Ein tatsächlicher Berufswunsch oder eine konkrete Orientierung ergibt sich für die Schüler auch durch diese Erfahrung nicht.

Frage 2, Interviewerin: Wie haben Sie sich nach der Auftragserteilung 97/98 konkret auf die neue Aufgabe vorbereitet? Welche Fachliteratur haben Sie verwendet? Welche Seminare haben Sie besucht?

Deutschlehrer/-in: Ich habe im Rahmen der Schülerberatung einige Basisseminare besucht. Ergänzend auch Seminare, die sich zum Teil mit BO befassen. BO-Schulbücher habe ich mir zwar angesehen, aber kein einziges wird hier an der Schule verwendet. Ansonsten versuche ich, die Schüler am Laufenden zu halten, was formale Rahmenbedingungen betrifft. Beispielsweise Banalitäten wie „Wie schreibe ich einen Lebenslauf?“, „Wie schreibe ich ein Bewerbungsschreiben?“ und weiter „Wo kann ich mich bewerben?“, „Wie kann ich mich bewerben?“, „Welche Möglichkeit bietet mir das Internet, Jobs zu finden?“, „Wie kann ich mir ein Bild darüber machen, wofür ich mich überhaupt eigne?“. Das sind aber schon Dinge, die eher in den Coachingbereich hineinfallen als in den BO-Unterricht.

Frage 3, Interviewerin: Auf welche Medien und Unterrichtsmaterialien können Sie bei der Umsetzung von Berufsorientierung zurückgreifen? Wie wird das Thema in den von Ihnen verwendeten Deutschbüchern dargelegt?

Deutschlehrer/-in: In den Deutschbüchern, die ich kenne, wird einmal der Lebenslauf beschrieben, dann die Frage gestellt, „Wie bewerbe ich mich?“, dazu ein kurzer Musterbrief dargestellt. Dann wird das große Feld „Arbeitsmarkt“ in Form eines Textes dargestellt, dazu, „Überleg dir, was dich das angeht“, und das war es dann auch schon!

Das ertragreichste Medium ist momentan das Internet. Es gibt hier relativ viele Folien, die man verwenden kann. Man findet auch relativ gute Informationen bei spezielleren Fragen, ebenfalls viele Interessenstests, Eignungstests, usw. Das alles ist aber nicht ganz

unproblematisch. Ich hatte einmal eine Schülerin, die wollte JUS studieren. Also hat sie einen Interessenstest gemacht und zum Schluss kam heraus, dass sie der Rechtsbereich überhaupt nicht interessiert. Die Fragen im Test waren nämlich ungefähr so formuliert, „Interessieren Sie sich für Recht und Ordnung?“, und diese Schülerin dachte, das beziehe sich auf den Polizeiberuf, welchen sie auf keinen Fall ausüben wollte. Deshalb wählte sie Antworten aus, die ein gegenteiliges Ergebnis von ihrem Wunschberuf bewirkten. Ich habe sie dann darauf hingewiesen, dass diese Fragen für ihren Berufswunsch eine Rolle spielen. Das Missverständnis konnte letztendlich aufgeklärt werden. Daran erkennt man, dass auch solche Angebote nicht unreflektiert in Anspruch genommen werden können. Was meiner Ansicht nach ganz günstig ist, sind die Angebote der Wirtschaftskammer, wo sich die Schüler Betriebe ansehen können. Leider orientiert sich das Angebot primär an Hauptschulabsolventen. Für AHS-Schüler ist das leider nicht sehr hilfreich, weil die meisten nach der Unterstufe eben nicht einen handwerklichen Beruf erlernen, sondern entweder in eine berufsbildende höhere Schule gehen oder an der AHS bleiben. Leider gibt es für AHS-Schüler relativ wenig Angebote in diese Richtung. Es gibt schon bezahlbare Sachen, aber das ist eben immer eine Kostenfrage.

Frage 4, Interviewerin: Was bedeutet die integrative Umsetzungsvariante inhaltlich und methodisch für Ihren Deutschunterricht, in weiterer Folge für Sie als Deutschlehrer/-in? Welche Methoden wenden Sie an? Sind die Inhalte von BO vereinbar mit dem gängigen Stoff des Unterrichtsfachs Deutsch? Liegen Schwierigkeiten vor? Wenn ja, welche?

Deutschlehrer/-in: Prinzipiell ist BO etwas, das man nicht punktuell betreiben kann; Es geht um Prozesse und Lebensentscheidungen. Ich habe ein Problem damit, wenn von der BO und der Schule Wunder erwartet werden. Die Kinder sollen mit Vierzehn alle sagen können, was sie werden wollen. In Wirklichkeit funktioniert das nicht. Man kann Schülern ein gewisses Instrumentarium an Entscheidungshilfen mitgeben, „Wie stelle ich an mir selber fest, was mich interessiert?“, „Wie stelle ich fest, wie viel es mir Wert ist, etwas zu machen?“. Also alles Fragen, die im Vordergrund stehen, wenn AHS-Schüler in eine andere Schulform wechseln. Eine AHS ist eine mit relativ viel Freizeit verbundene schulische Ausbildung. Im Gegensatz zur AHS ist eine HTL ein Fulltimejob, der weit

über 40 Stunden pro Woche in Anspruch nimmt. Wenn man hier noch die Hausübungen mitberücksichtigt, kommen die HTL-Schüler bestimmt auch auf Phasen von 50 bis 60 Stunden/Woche. Das ist ebenfalls entscheidend, ob ein Schüler das schafft oder sich das für sich überhaupt vorstellen kann und will. Oder ob der Schüler nebenher Klavier spielt und Zeit braucht, um Klavier zu spielen. Diese Fragen sollten im Vordergrund stehen. Die Schule sollte genau für diese Dinge Raum und Zeit bieten. Im Deutschunterricht ist das alles nicht einmal ansatzweise zeitlich unterzubringen.

Man kann mit Schülern zwar die Basis durcharbeiten, damit sie sich einmal damit auseinandergesetzt haben und fürs Kollektiv Initialzündungen setzen, aber individuell auf spezielle Situationen einzugehen, das geht nur in einem Beratungsgespräch. Ein allgemeines Vorbereiten auf die Berufswelt gibt es nicht, da jeder Beruf anders aussieht. Man kann jetzt gewisse Dinge gleichsetzen, weil sich die Ausbildungsmöglichkeiten überschneiden: „Wo kann ich mich ausbilden lassen?“, das sind Dinge, auf die kann man die Schüler schnell vorbereiten, da hier eine Broschüre genügt und zwei Unterrichtseinheiten. Jedoch die persönliche Vorbereitung, also „Wie finde ich den Beruf, der für mich das richtige ist?“, „Wie schaut meine Vorstellung von der Berufswelt aus?“, „Was heißt das, vierzig Jahre in einem Beruf(sfeld) zu arbeiten?“, das sind Fragen, die Prozesscharakter haben und prozesshaft auch gefördert werden sollten: „Was ist mir wie viel wert?“, „Wie viel ist mir Freizeit wert?“, „Wie viel ist mir wert, viel Geld zu verdienen?“, „Was sind Schwerpunkte in meinem Leben?“. Das sind alles sehr individuelle Fragen, die auch nur individuell beantwortet werden können. Deshalb finde ich gutgemeinte Broschüren, die die Schüler darüber informieren, was sie aufgrund der wirtschaftlichen Lage, ja nicht studieren sollen, äußerst überheblich. Denn in Wirklichkeit kann kein Mensch Auskunft darüber geben, was in zehn Jahren gebraucht wird. Kein Mensch kann einem anderen sagen: „Studier ja nicht Medizin, denn wir haben eh schon so viele Mediziner“, unabhängig davon, ob dieser Student in Zukunft möglicherweise der beste Arzt der Welt wird. Es würden wahrscheinlich nicht so viele Medizin studieren, wenn sie sich bewusster wären, was sie selber wollen, was das Studium und der Beruf des Mediziners alles abverlangt.

Frage 5, Interviewerin: Wo liegt in der Unterrichtspraxis der Unterschied, die Trennung bzw. die Schnittstelle zwischen dem Unterrichtsprinzip „Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt“ und der Lehrplananforderung von Berufsorientierung? Skizzieren Sie ein typisches Beispiel für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips und eines für die Umsetzung des BO-Auftrages!

Deutschlehrer/-in: Grundsätzlich gelten Unterrichtsprinzipien für alle Unterrichtsfächer. Theoretisch müssen diese also in allen Fächern berücksichtigt werden. Ich glaube jedoch, dass das in der Praxis nicht der Fall ist. Bei BO und dem Unterrichtsprinzip „Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt“ ist eine Unterscheidung schwierig, denn die Stoffe sind größtenteils deckungsgleich. Der konkrete Unterschied ist der, dass BO eben nur für die vierte Klasse gilt, während das Prinzip sich über alle Klassen ziehen sollte.

Aus meiner Sicht macht BO bereits ab der ersten Klasse Sinn. Prinzipiell kommen die Schüler mit 10 Jahren her und haben bereits erste Vorstellungen von einem Beruf. Das sind Kindheitsträume vom „Feuerwehrmann“. Man kann das als Lehrer entweder ignorieren, mit der Begründung, dass sich dieser Kindheitswunsch noch 10mal ändern wird, oder die Dinge bewusst aufgreifen und die bereits vorhandenen Berufsbilder reflektieren lassen. Das funktioniert bei einem Erstklassler ebenfalls ohne Probleme. Hier können die Schüler erstmals erfahren, dass Berufswahl heißt, sich ernsthaft Gedanken zu machen. Die meisten Kinder haben sogar wenig Vorstellung darüber, was die eigenen Eltern den ganzen Tag über machen. In meiner Klasse weiß beispielsweise kaum jemand, was die Eltern genau tun. Was machen Erwachsene den ganzen Tag über? Diese Frage kann man durchaus bereits einer ersten Klasse stellen.

Interviewerin: Jetzt gibt es für die Unterstufe BO in der dritten und vierten Klasse, aber für die Oberstufe nicht. Wie bewerten Sie das?

Deutschlehrer/-in: Naja, es wird von den Landesschulinspektoren aber immer wieder Druck gemacht, mit den Schülern der Oberstufe verschiedenste Aktivitäten anzusetzen. Im Prinzip ist es so, dass man in der Oberstufe bereits von den meisten Schülern annimmt, dass sie studieren werden. Bei uns an der Schule ist es so, dass ich den Schülern einerseits

eine individuelle Berufsberatung anbiete, andererseits können die Schüler der siebten Klasse ins BIZ zur Berufsberatung gehen. In der achten gibt es eine Studienberatung. Dafür lade ich ehemalige Schüler ein, die über ihren Studienalltag erzählen. Es kommen auch oft Vertreter von Fachhochschulen, die ihre Schulen vorstellen. Was es bei uns an der Schule zusätzlich noch gibt, sind Berufsreflexionstage. An zwei Tagen überlegen sich die Schüler, worüber sie bis jetzt schon nachgedacht haben und worüber sie noch nachdenken werden müssen.

Es ist die Tendenz erkennbar, dass Schüler immer mehr von der Frage ausgehen, welche Verdienstmöglichkeiten und soziale Renommees der Job mit sich bringt. Ganz selten werden Berufe ausgewählt, die von vornherein schlecht bezahlt sind. Pro Jahrgang geht bei uns etwa ein halber Prozentsatz auf die Sozialakademie, aber es versuchen zumindest fünf, sechs pro Jahrgang, Medizin zu studieren. Wenn es nur ums Helfen gehen würde, dann würde die Sozialakademie ausreichen. Vom Mediziner besteht das Bild des hoch respektierten Vielverdieners, während der Sozialarbeiter ein nicht so angesehener Beruf ist. Das sind wesentliche Kriterien bei der Berufsentscheidung, die man schulisch nicht auflösen kann. Da ist das Elternhaus, und die ganze Gesellschaft, die solche Bilder transportiert.

Interviewerin: Kann der Deutschunterricht etwas tun, um diese Bilder aufzulösen, z.B. anhand von literarischen Texten, wenn es um die Frauenproblematik am Arbeitsmarkt geht.

Deutschlehrer/-in: Für die Schülerinnen ist das durchaus ein Thema, dass eine besondere Qualität hat. Wobei - nennen Sie mir nur ein Buch, das die Welt verändert hätte. Das Denken einiger weniger vielleicht? Ich versuche sozialkritische Themen immer mit einzubauen, gerade was den Arbeitsmarkt betrifft und Frauen auf dem Arbeitsmarkt, die Spannungen bei Familie und Beruf. Aber inwieweit das, das Handeln der Menschen beeinflusst, bleibt offen. Vielleicht verändert sich in weiter Zukunft etwas, wenn der Samen in den Schülern eines Tages anfängt, Früchte zu tragen. Viele der Schüler, die positiv auf solche Themen reagieren, werden von zu Hause aus schon in diese Richtung

gefördert. Die anderen akzeptieren das Gesagte und Gelernte im Unterricht, aber wirklich verstehen, wollen sie gar nicht. Burschen beispielsweise regen sich in Diskussionen auf, dass wenn Frauen besser bezahlte Jobs kriegen, für sie dann nur noch die schlechter bezahlten „Frauen“-Jobs übrigbleiben. In vielen steckt noch ein veraltetes Gesellschaftsbild fest drinnen. Schule sollte überhaupt etwas sein, was die Gesellschaft positiv prägt. Ich persönlich würde mir wünschen, dass die Schüler nach ihrer Schulzeit sozial verantwortungsvoll handeln, sensibel sind und es ihnen nicht egal ist, dass auf der Welt Menschen verhungern oder, dass sie Berufe nach ihrem sozialen Wert beurteilen und nicht nach dem sozialen Renommee, aber das tut Schule nicht. Ganz im Gegenteil. Schule forciert in Wahrheit selbst. Schule ist selbst eine Selektionsanstalt. Und als Selektionsanstalt zu sagen, „ihr müsst den sozialen Wert von Dingen erfassen“, aber gleichzeitig mustert man die Kinder nach „g’scheit“ und „weniger g’scheit“ aus, steht in Widerspruch zueinander. Diese Selektion beginnt im frühesten Alter und wenn man sich dann weiter ansieht, dass großteils Kinder von Akademikern maturieren, dann hat das bestimmt nichts mit der Intelligenz der Kinder zu tun, sondern offensichtlich auch mit vielen anderen Dingen. Unter diesen Voraussetzungen ist es, finde ich, schwierig den Schülern ein soziales Bewusstsein, egal ob am Arbeitsmarkt oder sonst wo, zu vermitteln.

Umgekehrt sind die Mädchen in der Schule oftmals die besseren Schüler, da sie meist etwas ruhiger sind. Mädchen sind anders in ihrem „Schlimmsein“ und man bemerkt davon weniger. Darauf merken die Burschen dann, dass Mädchen bevorzugt werden und nehmen das als Botschaft für das Leben mit. Hier geht es nicht um Leistung, sondern um die Art und Weise, wie man sich präsentiert. Es geht um die Verschaffung von Vorteilen durch bestimmte Verhaltensweisen. Hier gibt es eine Geschlechterhierarchie, die dann im richtigen Leben umgekehrt wird. Die Schule bietet also eigentlich kein geeignetes Feld, um die Berufswelt und Gesellschaft zum Positiven zu verändern.

Frage 6, Interviewerin: In der öffentlichen Diskussion um BO ist von allen Seiten viel Kritik zu vernehmen. Der Lehrerschaft wird beispielsweise vorgeworfen, insbesondere bei der integrativen Umsetzungsvariante, BO stiefmütterlich zu behandeln, da

1. allgemein kein Interesse an der Umsetzung von BO bestehe

2. Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend kompetent für diese Aufgabe wären

Deutschlehrer/-in: Im schulischen Prozess ist es so, dass immer wieder Verordnungen kommen, die zur Kenntnis genommen und unterschrieben werden müssen. Es gibt bestimmt mehrere hundert Verordnungen bis jetzt. Hier macht man sich die Sache zu leicht. Man bringt immer mehr Verordnungen heraus und glaubt, das reicht dann schon. Ich glaube nicht, dass es bei Lehrern allgemein kein Interesse an der BO gäbe, eher schon, dass falsche Erwartungshaltungen an BO bestehen. Die Einstellung, dass nach der BO lauter Kinder kommen, die wissen, was sie wollen und wie sie ihr Ziel umsetzen, halte ich für eine Traumvorstellung.

Bei der Kompetenzfrage mag das vielleicht bei manchen Kollegen stimmen, aber manche Kollegen sind da sehr kompetent. Ich halte es für günstig, dass bei Projekten immer eine Person für alle Klassen verantwortlich ist, weil es sonst einfach zu viel wird. Man kann nicht von jedem in allen Bereichen erwarten, top bei der Sache zu sein. Wobei es Grundkompetenzen auch in BO gibt, die bestimmt jeder Lehrer ausreichend hat, um Dinge weiterzuvermitteln.

6.3.5 Interview 5

Interviewtag:	Mi, 26. April 2006
Anfang	ca. 15 Uhr 30
Ende:	ca. 16 Uhr 10
Lehrerin:	anonym
Schule:	GRG X, Ettenreichgasse 41-43 - www.ettenreich.at

Frage 1, Interviewerin: Seit 1997/98 ist Berufsorientierung an der AHS/U per Erlass verpflichtend. Für welche Form der Umsetzung hat man sich in Ihrer Schule entschieden? Wie bewerten Sie diesen Weg?

Deutschlehrer/-in: Wir haben die integrative Umsetzungsform, mit 32 vorgeschriebenen Stunden in der vierten Klasse. BO wird in den verschiedenen Fächern integriert und von den Klassenvorständen koordiniert. Nachdem, was ich beobachtet habe, sind vor allem die Fächer Geographie, teilweise Mathematik und Deutsch mit einem größeren Anteil beteiligt. Jedoch der Löwenanteil liegt bei der Geographie. Tatsächlich sollen sich alle Fächer beteiligen, und es würde sich theoretisch in jedem Fach etwas ergeben, auch alle Fächer sind dazu verpflichtet. Die Realität sieht aber etwas anders aus. Wir sind auch dazu verpflichtet, diese Unterrichtsstunden in das Klassenbuch einzutragen.

Frage 2, Interviewerin: Wie haben Sie sich nach der Auftragserteilung 97/98 konkret auf die neue Aufgabe vorbereitet? Welche Fachliteratur haben Sie verwendet? Welche Seminare haben Sie besucht?

Deutschlehrer/-in: Wir haben hier an der Schule einige Informationen im Rahmen von Konferenzen erhalten, bei pädagogischen Tagen, etc. Eine Kollegin, eine Geographin, die für diesen Teil an der Schule zuständig ist, hat uns auf dem Laufenden gehalten. Sie hat beispielsweise Fachbroschüren zusammengestellt, die uns dadurch zur Verfügung stehen. Ich habe mich vor allem im Bereich „Präsentationstechniken“ informiert und mir hier Fachwissen angeeignet, da ich auch selber eine unverbindliche Übung, den wienweiten jährlichen Schreibwettbewerb und ein Fortbildungsseminar „Präsentation und Kommunikation“ entwickelt habe. Weiter habe ich ein von der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft veranstaltetes EU-Seminar besucht, das in Sardinien stattgefunden hat. Hier wurden Leute aus mehreren EU-Ländern zusammengesetzt. Die Themen waren mit einem beruflichen Faktor verknüpft.

Frage 3, Interviewerin: Auf welche Medien und Unterrichtsmaterialien können Sie bei der Umsetzung von Berufsorientierung zurückgreifen? Wie wird das Thema in den von Ihnen verwendeten Deutschbüchern dargelegt?

Deutschlehrer/-in: In den AHS-Deutschbüchern der vierten Klasse wird es überall behandelt. Das ist oft Ausgangspunkt für verschiedene Fertigkeiten, die für den Deutschunterricht eine wichtige Rolle spielen. Ich nenne jetzt einfach einpaar Beispiele:

Interviewtechnik, Fragebogen, Umfrage, Ergebnisse dokumentieren und zusammenstellen können. Das sind einerseits Arbeitstechniken, die man außerhalb der Schule auch brauchen kann. Zusätzlich sind das aber auch Techniken, die man zur Bearbeitung berufsrelevanter Themen verwenden kann – die vierte Klasse ist ja eine Schnittstelle, wo man sich entscheidet, was man weitermachen wird. Es werden Berufsfelder vorgestellt. Es werden Berufsfelder verglichen, einst und jetzt, manchmal auch an den Haaren herbeigezogen, eben an Beispielen aus der Vergangenheit – ist zwar interessant, aber nicht wirklich berufsorientierend. Es wird auch Fachwortschatz aus verschiedenen Bereichen gebracht. Es kommt gerade in der vierten Klasse auch immer der Schriftverkehr in den Sprachbüchern vor, d.h. wie man einen tabellarischen Lebenslauf und eine Bewerbung schreibt. Was mir fehlen würde, ist, wie man ein Motivationsschreiben verfasst, evtl. auch ein ausführlicheres und zielgerichtetes Bewerbungsschreiben. Ein bisschen aktuellere Dinge würde ich mir noch in den Büchern wünschen. Die sind eigentlich nicht drinnen. Diese bringe ich dann selber in den Unterricht ein. Vom personenbezogenen Weg allgemein, kann man sagen, ist auch einiges in den Büchern drinnen zu Geschäftsbriefen und Beschwerdebriefen, aber nicht in jedem Sprachbuch. Das alles ist nicht unbedingt immer auf die vierte Klasse beschränkt. Neuere Sachen würden mir eigentlich fehlen. Die würde ich mir wünschen, damit ich bestimmte Dinge nicht selbst zusammentragen muss.

Interviewerin: Stehen Ihnen, außer dem Schulbuch, noch andere Materialien zur Verfügung?

Deutschlehrer/-in: Sie finden wahrscheinlich das eine oder andere auch in der Schulbibliothek. Und zwar in dem Teil, der für die Lehrkräfte gedacht ist. Gerade zu Themen wie „Präsentation“ und „Verbalisieren von Informationen“. Auf dem Sektor würden Sie wahrscheinlich auch bei uns an der Schule etwas finden. Ich habe da schon oft Sachen rasch wieder zurückgegeben, da sie mir nicht zugesagt haben.

Frage 4, Interviewerin: Was bedeutet die integrative Umsetzungsvariante inhaltlich und methodisch für Ihren Deutschunterricht, in weiterer Folge für Sie als Deutschlehrer/-in?

Welche Methoden wenden Sie an? Sind die Inhalte von BO vereinbar mit dem gängigen Stoff des Unterrichtsfachs Deutsch? Liegen Schwierigkeiten vor? Wenn ja, welche?

Deutschlehrer/-in: Abgesehen von den geringen Schwierigkeiten, die ich vorhin erwähnt habe, denke ich mir, ist BO sehr gut mit dem Unterrichtsfach Deutsch zu vereinbaren. Zumal wir auch schon nach mehreren Lehrplandurchgängen weit weg davon sind, zum Beispiel einen Literaturüberblick in der vierten Klasse zu bringen. Das ist etwas, was es bis vor 20 Jahren noch verpflichtend gegeben hat. Innerhalb der vierten Klasse, also Abschluss der Unterstufe und sogar in der Hauptschule, war ein kleiner Überblick zu geben – über wichtige Werke, über wichtige Gattungen. Das fällt jetzt weg. Man kann es, zwar aus anderer Motivation heraus, argumentierbar schon noch bringen, aber man hat jetzt relativ viel Platz - und auch den Auftrag - sich genau diesen Themen zu widmen, die die Schüler betreffen, bzw. die sie unmittelbar nach der vierten Klasse betreffen werden, wenn die Schüler die Schule wechseln oder eine Lehre anpeilen würden. Was jetzt für meine Schüler nicht unbedingt gilt. Aber die Ratlosigkeit „Was mache ich nachher?“ ist weit verbreitet. Daher ist es durchaus angebracht, sich im Deutschunterricht schreibend, lesend und sprechend damit zu beschäftigen. Es gibt hierfür also sehr viele Arbeitstechniken, die in Frage kommen und die sehr gut zu integrieren sind.

Interviewerin: Jetzt stehen die Schüler also in der dritten und vierten Klassen vor der Entscheidung, entweder ins Gymnasium weiterzugehen oder in eine andere Schulform zu wechseln. Nach der Matura ist jedoch ebenfalls eine wichtige Entscheidung zu treffen. Greifen Sie dann noch einmal in irgendeiner Form Berufsorientierungsinhalte wieder auf?

Deutschlehrer/-in: Ja, und zwar in der ganzen Oberstufe, z.B. anhand von Berufsbildern. In der fünften Klasse stelle ich z.B. die Frage, was für Berufe gibt es, in denen das Schreiben eine Rolle spielt - angefangen bei ganz kleinen Schreibtätigkeiten bis zum journalistischen Schreiben. Berufsbilder, die man mit dem Deutschunterricht kombinieren kann, lassen sich ziemlich gut darstellen. Ich behandle auch allgemeine Problemfelder gerne, sowie auch Berufsorientierung im Sinne von Wissenschaftliches Arbeiten, Recherchieren und Projekte planen. Alle diese Dinge würden hier einen

wichtigen Stellenwert haben, und haben auch mit einer außerschulischen Wirklichkeit zu tun.

Interviewerin: Gibt es Unterrichtsmethoden, die speziell für den BO-Unterricht geeignet sind?

Deutschlehrer/-in: Es bieten sich bestimmte Methoden und Arbeitsformen bestimmt stärker an. Auch bestimmte Sozialformen, dass man bestimmte Sachen eher in kleinen Teams macht und nicht nur alleine. Dass man speziell darauf achtet, dass es eine Dokumentation gib, gemeint ist hier auch immer, dass man etwas von außen durchs Recherchieren hereinholt und darstellt. Ich weiß nicht, ob ich das jetzt auch als Methode bezeichnen würde, aber das Einladen von Experten gehört sicherlich auch dazu und findet auch statt. Das ist aber nicht nur auf den Deutschunterricht beschränkt. Deutschunterricht soll ja auch nicht der Sammeltopf für alles sein, was die anderen nicht wollen. Das kann immer wieder mal vorkommen.

Projekte sind vielleicht auch Arbeitsformen, die für BO speziell in Frage kommen. Es gibt auch BO-Projekte, die außerschulisch unterstützt werden. Ich habe das zwar noch nicht gemacht, würde es aber gerne machen: zum Beispiel eine Juniorfirma gründen. Die Volkswirtschaftliche Gesellschaft bietet das an. Ich habe dieses Thema heute wieder mit einer Kollegin besprochen, einer Geographin, die auch der Meinung ist, dass dieses eher in ihr Fach hineinfallen würde. Für die Umsetzung wäre jedoch ein Wahlpflichtfach „Geographie“ zusätzlich notwendig, um auch mehr Zeit dafür zu haben. Der Deutschunterricht wäre dann an diesem Projekt mit zu beteiligen.

Etwas, was auch schon bei uns an der Schule stattgefunden hat, und wo ich daran mitbeteiligt war, das waren Kooperationen zwischen Schule und Unternehmen. Zum Beispiel eine Kooperation zwischen Anker Brot und unserer Schule. Die Vorbereitung, Reflexion, Nachbereitung und Dokumentation war eine Aufgabe des Deutschunterrichts. Ich würde das Gesamtprojekt zwar nicht als Methode bezeichnen, aber alles, was Kooperationen betrifft, und da haben wir schon viele Erfahrungen gemacht. Eine andere Kooperation fand mit Asea Brown Boveri Company statt. Auch hier war ich durch den

Deutschunterricht an vorbereitenden und nachbereitenden Arbeiten (z.B. Projektdokumentation) beteiligt, nicht aber an der inhaltlichen und konzeptionellen Gestaltung.

Frage 5, Interviewerin: Wo liegt in der Unterrichtspraxis der Unterschied, die Trennung bzw. die Schnittstelle zwischen dem Unterrichtsprinzip „Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt“ und der Lehrplananforderung von Berufsorientierung? Skizzieren Sie ein typisches Beispiel für die Umsetzung des Unterrichtsprinzips und eines für die Umsetzung des BO-Auftrags!

Deutschlehrer/-in: Dadurch, dass wir die integrative Variante an der Schule führen, habe ich den Lehrplan für die „verbindliche Übung BO“ nicht gelesen. Was die integrative Variante angeht, unterscheidet sich die nicht sonderlich vom Unterrichtsprinzip. Diese Frage hat mich im Vorhinein schon etwas beschäftigt, aber ich fürchte, ich kann sie nicht wirklich klärender beantworten.

Frage 6, Interviewerin: In der öffentlichen Diskussion um BO ist von allen Seiten viel Kritik zu vernehmen. Der Lehrerschaft wird beispielsweise vorgeworfen, insbesondere bei der integrativen Umsetzungsvariante, BO stiefmütterlich zu behandeln, da

1. allgemein kein Interesse an der Umsetzung von BO bestehe
2. Lehrerinnen und Lehrer nicht ausreichend kompetent für diese Aufgabe wären

Deutschlehrer/-in: Ich glaube, Interesse haben die Lehrkräfte schon. Alle, die nicht unterrichten, waren in der Schule und haben natürlich den Eindruck, Sie können darüber kompetent Auskunft geben, während Lehrer und Lehrerinnen oft nicht genug in anderen Berufen tätig waren und daher über die wirkliche Welt nichts wussten. Den Konjunktiv „wüssten“ habe ich hier bewusst gewählt. Das, glaube ich, ist nicht ganz fair, denn Unterrichten ist auch eine Berufstätigkeit mit einem gewissen Ausmaß an Professionalisierung und darüber wissen andere wenig bescheid. Die Kompetenzfrage ist gegeben, nur man muss sie differenziert betrachten. Ganz sicherlich können andere Personen, die mehrere Berufsbilder kennen, besser diese erklären als jemand, der nur sein eigenes kennt.

6.4 Auszug aus Lesebuchanalyse

Titel (Schulb.-Nr.)	BO-bezogene Texte	mädchen- und frauenweltenbezogene BO-Texte	alle	BO	gender
	Titel, Autor, Seite	Titel, Autor, Seite	Anzahl		
eintauchen 1 (115.789R)	Dieser Herr Andersen (Hans Domenego, u.a.) S.120; Eine Party für Hans Christian (Elisabeth Groh, u.a.) S.121-123; Märchenhaft rätselhaft (Hans Christian Andersen) S.124-125; Märchenhaft rätselhaft (Hans Christian Andersen) S.124-125; Interview mit H. Ch. Andersen (Wolf Harranth) S.126-127; Ein merkwürdiger Name (Dick King-Smith) S.130-131; Donnerblitzbub Wolfgang Amadeus (Rotraut Hindersks-Kutscher) S.132-134; Ich seh etwas, was du nicht siehst (Paul Klee) S.140-141; Besuch in der Werkstatt des Kinder- und Jugendbuchautors Rudolf Gigler S.150-155	Brief an Mama (Gerda Anger-Schmidt) S.97; Vom Büchermachen (Angelika Kutsch) S.143-146	73	10	2
Hallo Leser! Teil 1 (3.445R)	Der Dolmetsch (Renate Welsh) S.39-40; Die Harmonka war unser Retter (Wenzel Holek) S.68-69; Der Brief (José Luis Golzález) S.87; Sintajehu (Ursula Wölfel) S.101-104; Vom Geld (James Krüss) S.108; Sein erstes Geld (Lene Mayer-Skumanz) S.109-110; Industrienotwendig (James Krüss) S.112; Der Verkäufer und der Elch (Franz Hohler) S.112; Der Windbruch (Ernst Nöstlinger) S.114-117; Wie ein Buch entsteht S.134; Buchbinder Wanninger S.135-137; Asterix sucht die Auskunft (René Goscinny/Albert Uderzo) S.138; Mit acht Jahren begann ich zu arbeiten (Rigoberta Menchú) S. 184-185; Der hat's gut! Die hat's gut! (Susanne Kilian) S.187-188; Über die Grenzen. (Hans Manz) S.189-192; Konsum (Gertrude Maurer) S.205-207; Wohin mit dem Abfall (Gertrude Maurer) S.208-211	In der Mutterberatung (Anne-Cathrin Vestly) S.15-20; Die Puppe "Bibigirl" (Michael Ende) S.40-44; Lieber André (Lygia Bojunga Nunes) S.58-61; Zäzilie soll die Fenster putzen (Christian Morgenstern) S.111	118	17	4

Titel (Schulb.-Nr.)	BO-bezogene Texte	mädchen- und frauenweltenbezogene BO-Texte	alle	BO	gender
	Titel, Autor, Seite	Titel, Autor, Seite	Anzahl		
Lesebuch 1 (2.241R)	Hoher Herbst (Karl Krowolow) S.27; Altmetall (Burckhard Mönter und Wolfgang Paterno) S.39; Die Alpen und der Fremdenverkehr (Leopold Lukschanderl) S.40-41. Pepe (Gudrun Pausewang) S.44-46; Sehen, wo man bleibt (Marianne Gruber) S. 46-48; Der Barbierjunge von Sengeringen (Johann Peter Hebbel) S.103-104; Wie wird ein Zeichentrickfilm gemacht S.132-133; Markus Malus (Folke Tegetthoff) S.153-155.	Mutter bäckt keine Hasenohren mehr (Irina Korschunow) S. 9-12; Das Leutehaus (Irmela Wendt) S.21-23.	115	8	2
Lese- stunde 1 (1.742R)	"Micky Maus" - Seit 60 Jahren ein Weltstar (o.A) S.106-107; 2000 Hühner verdurstet (Zeitungsartikel) S.139		72	2	0
Lesezeit 1 (105.820R)	Der hat's gut (Susanne Kilian) S.12; Der Uhrmacher und der Teufel (Martin Auer) S.97-99; Post von Franz Sales Sklenitzka: Wer ist Franz Sales Sklenitzka S.124 und Eine Schulklasse wollte mehr wissen S.125-126; Mein Papa, der Kaschperl. (Jung Österreich) S.144-145; Der Lottogewinner (o.A) S.151-153.	So müssen Gedichte sein! Müssen sie? (Lois Lowry) S.37-41.	94	6	1