

Kultur und soziale Praxis

Intermedialer Style

Kulturelle Kontexte und Potenziale im literarischen Schreiben Jugendlicher

Bearbeitet von
Gerda Wurzenberger

1. Auflage 2016. Taschenbuch. 500 S. Paperback
ISBN 978 3 8376 3346 7
Format (B x L): 14,8 x 22,5 cm
Gewicht: 771 g

[Weitere Fachgebiete > Ethnologie, Volkskunde, Soziologie > Ethnologie > Kultur- und Sozialethnologie: Allgemeines](#)

schnell und portofrei erhältlich bei


DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

DER ON FREUNDSCHAFT, ZURÜCK I
NORMALE
LEBEN



GAULLE 15:11
15:11
15:11
15:11
15:11

LIEBE UND

JZROM

TROJ

350

ODER:
DAS NI

DAS LI

UCHOS

AISIA UND MARIO

WELTLITE
RELOADE
MOBY DI

NEM

AUF DER ANDEREN
SEITE DES LEBENS

TIME T

EN
TEN

VERHÄNGNISVOLLE
SCHNUPPERWOCHE

GENT H

ODER DIE E
DER TOI-TO

VERHÄ
SCHN

INTERMEDIALER STYLE

Kulturelle Kontexte und
Potenziale im literarischen
Schreiben Jugendlicher

[transcript] Kultur und soziale Praxis

Aus:

Gerda Wurzenberger

Intermedialer Style

Kulturelle Kontexte und Potenziale
im literarischen Schreiben Jugendlicher

Februar 2016, 500 Seiten, kart., 54,99 €, ISBN 978-3-8376-3346-7

In der globalisierten digitalisierten Medienwelt nehmen gerade bildungsferne Jugendliche einen privilegierten Platz ein. Anhand umfangreicher Texte aus einem Schreibprojekt zeigt Gerda Wurzenberger, wie das Medienwissen sowie die alltagssprachlichen Ressourcen der Jugendlichen genutzt werden können, um literarisches Schreiben aus der Lebenswelt der Jugendlichen heraus zu entwickeln und zugleich auch darin zu verorten.

Der *Style*, den die Jugendlichen beim gemeinsamen Schreiben kreieren, macht das innovative Potenzial erkennbar, welches die (Inter-)Medialisierung des Alltags sowie die Migrationsbewegungen für die Sprache und das Erzählen bereithalten.

Gerda Wurzenberger hat Germanistik und Medienwissenschaften studiert. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Kulturwissenschaften mit Fokus auf Sprache, Schreiben sowie auf Bildungs- und Kultursoziologie.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3346-7

Inhalt

Abkürzungen | 9

Einleitung | 11

Ausgangslage und Einordnung | 11

Forschungsvoraussetzungen | 16

Einordnung in Forschungstraditionen | 17

Forschungsfragen und methodologisches Vorgehen | 20

Das SR-Projekt | 23

Dokumentation des Entstehungsprozesses eines SR-Textes | 25

VERORTUNG DER SR-TEXTE INNERHALB DES GÜLTIGEN BILDUNGS- UND LITERATURBEGRIFFS

1. Die normative Macht des Bildungsbegriffs | 35

1.1 Sprache und Subjekt | 37

1.1.1 Exkurs zum Thema Elternengagement in Bildungsfragen | 38

1.1.2 Die Sonderstellung der Sprache als Indikator für Bildung | 43

1.2 Die Subjektwerdung des Menschen durch Bildung | 54

1.3 Bildung als Wechselwirkung von Mensch und Welt
und die Funktion der Sprache in diesem Prozess | 58

1.4 Bildung als Allgemeinbildung und Bildung vs. Erziehung | 67

1.5 Die kulturelle Definitionsmacht des Bildungsbürgertums | 73

1.6 Der Bildungsbegriff im staatlich-politischen
bzw. machtpolitischen Kontext | 76

1.7 Schriftlichkeit als Basis für das kulturelle Kapital | 80

1.8 Schriftsprache und Literatur | 88

1.9 Volkssprache – Vulgärsprache – ungebildete Sprache etc. | 96

2. Bildungsprozesse oder literarisches Schreiben als Agency: das SR-Projekt als Ort eines symbolischen Transfers | 101

- 2.1 Der Begriff der Lebenswelt | 103
 - 2.1.1 Die vielseitige Karriere eines unscharfen Begriffs | 103
 - 2.1.2 Der Lebensweltbegriff – neu zugeschnitten | 109
- 2.2 Lebenswelt – Bildungsprozesse – Agency | 121
 - 2.2.1 Agency | 123
 - 2.2.2 Die Positionierung im sozialen Raum | 127
- 2.3 Von Agency zu *literacy* zu Literatur | 130
 - 2.3.1 *New Literacy Studies* | 130
 - 2.3.2 Exemplarische Studien | 134
 - 2.3.3 *Bricolage*: Avantgarde und Populärkultur | 143
 - 2.3.4 Die Position der Schriftsteller/-innen | 158
 - 2.3.5 Kunst als Ort der Krise:
Schreiben als Bruch mit der Vertrautheit der Welt | 160
 - 2.3.6 Agency und das Performative (kollektives Schreiben) | 166
- 2.4 Fiktionalität und Lebenswelt | 170

3. Der Prozess der Normalisierung | 179

- 3.1 ›Schlechtes Schreiben‹ im Feld der legitimen Kultur | 185
- 3.2 Der Akt der Normalisierung als Teil der Projektarbeit | 195
- 3.3 Das Ereignis der Autorschaft | 204
- 3.4 Die Funktion von Fiktionalität | 209

4. Intermediales Erzählen | 219

- 4.1 *Experientiality* – von realen und virtuellen Welten | 219
 - 4.1.1 *Experientiality* und Weltliteratur | 222
- 4.2 Zum Begriff der Intermedialität | 229
 - 4.2.1 Die Gewaltfrage | 233
 - 4.2.2 Das Buch als Medium der Unmittelbarkeit | 238
- 4.3 Intermediale Bezüge zu Alltagsdiskursen und Populärkultur | 244
 - 4.3.1 Das Verhältnis von Rezeption und Produktion | 248
- 4.4 *Style* als Ausdruck des transmedialen Raumes | 251
- 4.5 Erzählen als Spiel | 262
- 4.6 Der gedruckte Text im intermedialen Spiel | 267

LEBENSWELT UND LITERATUR: DIE WELT DER SR-TEXTE

5. Die SR-Schreibenden

als Expertinnen/Experten ihrer Lebenswelt | 271

- 5.1 Die Schule | 274
 - 5.1.1 Die Schule gibt den Rhythmus vor | 275
 - 5.1.2 Lehrer/-innen als Protagonistinnen/Protagonisten | 281
 - 5.1.3 Schulmüdigkeit und Schulversagen | 286
- 5.2 Die Familie | 289
 - 5.2.1 Vater und Tochter | 292
 - 5.2.2 Mutter und Tochter | 295
 - 5.2.3 Vater und Sohn | 296
 - 5.2.4 Mutter und Sohn | 297
 - 5.2.5 Elterliche Fürsorge und elterliche Vernachlässigung | 299
- 5.3 Peers und Peergroups | 304
 - 5.3.1 Peergroups und Mobbing | 308
 - 5.3.2 Peergroups und gesellschaftliche Tabus | 314
 - 5.3.3 Peers: Die gleiche Sprache sprechen – und schreiben | 320
 - 5.3.4 Peers und Styling | 322
 - 5.3.5 Peers und *doing gender* | 326

6. Style – Formen intermedialen Erzählens | 353

- 6.1 Nähe – Distanz: *immediacy* vs. *hypermediacy* | 353
- 6.2 Das Spiel mit Distanz I:
lebensweltlich orientierte Sprach- und Erzählformen | 357
 - 6.2.1 Dialogformen: Reden = Schreiben = Reden | 358
 - 6.2.2 Konsumwelt: Body & Styling | 369
 - 6.2.3 Gefühlswelt zwischen Soapopera und Rap-*lyrics* | 375
- 6.3 Das Spiel mit Distanz II: filmische Elemente | 381
 - 6.3.1 Klassische Filmaction | 382
 - 6.3.2 Funktionen des *camera eye* | 393
 - 6.3.3 Ortswechsel, Zeitsprünge, schnelle Schnitte | 400
- 6.4 Das Spiel mit Distanz III: Elemente des Phantastischen | 409
 - 6.4.1 Fantasyelemente | 410
 - 6.4.2 Das Leben – ein Game? | 422
- 6.5 Das Spiel mit Distanz IV: Stars und *stardom* | 426
 - 6.5.1 Stars und Berühmtheiten | 427
 - 6.5.2 *Stardom* | 429

- 6.6 Erschaffen bzw. In-Besitz-Nehmen von Welt | 432
 - 6.6.1 Die Erschaffung einer eigenen Welt | 433
 - 6.6.2 Die Eroberung der Luxusvilla | 439
 - 6.6.3 Das In-Besitz-Nehmen von Schriftsprache | 443
- 6.7 Skandalöser *style* – SR-Texte als Provokation im Umfeld Schule | 446

Schlussbetrachtung: Schreiben im 21. Jahrhundert | 453

Danksagung | 459

Literaturverzeichnis | 461

Internetquellen | 489

Serien | 493

Liste der im Text zitierten SR-Texte | 493

Einleitung

ANGANGSLAGE UND EINORDNUNG

Schulhausromantexte (in der Folge SR-Texte genannt) sind Texte, welche von Jugendlichen im Alter zwischen zwölf und sechzehn Jahren geschrieben werden. Es handelt sich bei diesen mehrheitlich um sogenannt bildungsferne Jugendliche, und das bedeutet, dass sie die Anforderung, welche die Schule im Hinblick auf Sprache und Schreiben stellt, in der Regel nicht ausreichend erfüllen können. Sie gehen deshalb auch nicht auf Gymnasien, sondern in jene Schulen der Sekundarstufe I, die im Kanton Zürich Sekundarschulen heißen und die die letzten Jahre der Pflichtschule umfassen (7. bis 9. Schuljahr). In den meisten Kantonen der Schweiz gibt es in der Sekundarschule innerhalb eines Jahrganges eine Abstufung nach Leistung, sodass sich die Schüler/-innen mit den mangelhaftesten Schulleistungen meist in derselben Klasse wiederfinden. Die Mehrheit der bisher entstandenen SR-Texte wurde von Klassen geschrieben, die in der Leistungshierarchie unten angesiedelt sind. Viele der Schüler/-innen weisen einen sogenannten Migrationshintergrund auf, sprechen zuhause also eine andere Muttersprache als Deutsch (oder Französisch im französischsprachigen Teil der Schweiz).

SR-Texte werden von Schulklassen gemeinsam verfasst. Bei einem SR-Text handelt es sich entsprechend um einen kollektiven Text, der aus der Zusammenarbeit einer Schulklasse mit einer Schriftstellerin/einem Schriftsteller hervorgeht. Obwohl die Texte im Rahmen der Unterrichtszeit entstehen, werden die Regeln des schulischen Schreibens von den als Schreibcoaches den Schreibprozess anleitenden und moderierenden Schriftstellerinnen/Schriftstellern mehrheitlich außer Kraft gesetzt: Es gelten die Regeln des literarischen Schreibens.

Diese SR-Texte, die ihm Rahmen des Projekts Schulhausroman (vgl. Kapitel 1.2; in der Folge SR-Projekt genannt) entstanden sind, zeichnen sich nicht nur durch eine Sprache aus, die viel authentisches Material aus der mündlichen Alltagssprache der Jugendlichen enthält. Diese Sprache vermittelt auch viele Informationen über die Lebenswelt der schreibenden Jugendlichen – z. B. über

die prägende Rolle gewisser Medien und Medieninhalte. Da es kollektiv verfasste Texte sind, kann man dabei nicht von autobiographischen Bezügen sprechen – da die Texte nicht eindeutig einer Person zugeordnet werden können –, und doch ist es vor allem dieses im Text verarbeitete quasi authentische Material, welches SR-Texte von anderen literarischen Texten – aber auch von Schulaufsätzen – unterscheidet. Aus diesem Grund rücken die SR-Texte in die Nähe anderer Formen von Literatur, die vor allem über die Biographie der Autorinnen/Autoren rezipiert werden, beispielsweise die MigrantInnenliteratur.

»MigrantInnenliteratur«, so sagt die Komparatistin Myriam Geiser, »definiert sich – ähnlich wie Exilliteratur – über die Biographie der Autoren«¹. Sie spricht dabei aus dem Blickwinkel der Rezeption, beschreibt also den Umstand, dass MigrantInnenliteratur im literarischen Diskurs in erster Linie als Literatur wahrgenommen wird, welche die biographische Erfahrung der MigrantInnen/MigrantInnen spiegelt:

»Literaturwissenschaft und Literaturkritik heben oftmals den autobiographischen Charakter der Texte hervor, sprechen von *literarischer Verarbeitung* schwieriger Lebensumstände, von *témoignages* (Zeugenberichten); hinter der literarischen Fassade sucht man nach Authentischem und erwartet Aufschluss über die ›andersartige‹ Identität der Verfasserinnen und Verfasser.«²

Das Phänomen, dass ein öffentliches und wissenschaftliches Interesse an der literarischen Produktion gewisser Autorinnen/Autoren von den Realitäten ihrer biographischen Erfahrung her bestimmt wird, betrifft neben der MigrantInnenliteratur außerdem die Exilliteratur (worauf Geiser auch hinweist) sowie die Literatur ›aus dem Süden‹, wie die politisch korrekte Bezeichnung für jene Literatur lautet, deren Verfasser/-innen in Afrika, Asien oder Lateinamerika leben und die auch von dort stammen. Ganz besonders gilt das für die Kinder- und Jugendliteratur. Der Schweizer Verein Baobab Books (früher: Schweizer Kinderbuchfonds Baobab) bringt seit 1989 Originalliteratur aus den entsprechenden Regionen auf Deutsch heraus. Mit seinen Büchern möchte Baobab Books eine Alternative zum eurozentrischen Blick schaffen, wie er die Darstellung des Lebens in den erwähnten Weltregionen in der Kinder- und Jugendliteratur lange dominierte. Entsprechend definieren sich viele der in den letzten dreißig Jahren im Programm von Baobab publizierten Kinder- und Jugendbücher über die Biographie ihrer Autorinnen/Autoren: Júlio Emilio Braz etwa verarbeitet

1 | Myriam Geiser (2004): Die Fiktion der Identität. Literatur der Postmigration in Deutschland und in Frankreich. In: Katja Bär et al. (Hg.): Text und Wahrheit. Ergebnisse der interdisziplinären Tagung »Fakten und Fiktionen« der Philosophischen Fakultät der Universität Mannheim, 28.-30. November 2002. S. 101-110. Hier: S. 101.

2 | Geiser (2004): S. 102 (Hervorhebung im Original).

in »Kinder im Dunkeln« seine eigenen Erlebnisse als Straßenkind in São Paulo und der angolische Autor Ondjaki in »Bom dia camaradas« die Erlebnisse seiner Kindheit in der angolischen Hauptstadt.³

Des Weiteren ist auch die Geschichte der Arbeiterliteratur in diesem Zusammenhang zu sehen, geht es dort doch einerseits darum, dass die Autorinnen/Autoren sich aus der Arbeiterschaft und nicht aus dem Bildungsbürgertum rekrutieren, andererseits aber auch darum, gesellschaftliche Realitäten abzubilden, etwa die schwierigen materiellen Lebensumstände und die schlechten Arbeitsbedingungen der Arbeiterschaft. Außerdem gehe es um eine Alltagsästhetik, so Klaus-Michael Bogdal über die Arbeiterliteratur des 19. Jahrhunderts: »In der ›Alltagsästhetik‹ werden Lebenswelt und Wahrnehmungen strukturiert und formiert. Die Gegenstände des täglichen Lebens erhalten einen neuen ›Sinn‹, indem eine kollektive Beziehung zu ihnen hergestellt wird.«⁴ Und in der Einführung zu einer 1979 veröffentlichten Textsammlung von Arbeiterliteratur aus der Stadt Zürich der 1970er Jahre heißt es:

»Hier schreiben nicht berühmte Schriftsteller und Literaten aus ihrem Elfenbeinturm über die Arbeiter und Angestellten in Fabriken und Betrieben, hier schreiben die Betroffenen selbst. So handeln die Geschichten von Betriebsschließungen, Streiks, Arbeitsunfällen, aber auch von Liebe, Träumen und Hoffnungen.«⁵

Neben dem Fokus von Rezipientenseite auf den biographischen Hintergrund der Autorinnen haben diese ›Literaturen‹ noch etwas gemeinsam: Ihre Autoren rekrutieren sich aus einer Gesellschaftsschicht, die außerhalb des literarischen Feldes steht, also nicht jener Bildungsschicht angehört, aus welcher sich seit der Aufklärung in Europa die Protagonistinnen/Protagonisten des literarischen Feldes⁶ als wirkmächtiger Teil der bürgerlichen Gesellschaft rekrutieren. Diese Autoren stammen grundsätzlich also aus sogenannten bildungsfernen sozialen Schichten (auch wenn viele Schriftsteller/-innen aus den Ländern ›des Südens‹ heute klassische Bildungskarrieren durchlaufen haben). Der Fokus auf

3 | Júlio Emílio Braz (2007): *Kinder im Dunkeln*. Aus dem brasilianischen Portugiesisch von Bettina Neumann. Ondjaki (2006): *Bom dia camaradas*. Aus dem Portugiesischen von Claudia Stein. Informationen zu den beiden Romanen sind auf der Website des Kinderbuchfonds Baobab zu finden: <http://www.baobabbooks.ch> (abgerufen: 22. September 2015).

4 | Klaus-Michael Bogdal (1991): *Zwischen Alltag und Utopie. Arbeiterliteratur als Diskurs des 19. Jahrhunderts*. S. 79.

5 | O. A. (1979): »Hinter den Fassaden«. *Texte aus der Werkstatt schreibender Arbeiter Zürich*. O. S.

6 | Vgl. Pierre Bourdieu (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. S. 62-66.

ihre biographischen Erfahrungen bringt zum Ausdruck, dass es nicht ihre literarische Kompetenz ist, welche interessiert, sondern die Lebenserfahrung, die für das literarisch interessierte Publikum erst einmal reinen Informationscharakter hat. Diese Literaturen bieten einer – europäischen – gebildeten Leserschaft zudem eine Erfahrung des Fremden, nämlich eine lebensweltliche Erfahrung, zu welcher sie im eigenen Leben keinen Zugang hat.

Mit ihrer Festlegung auf das Biographische werden diese Literaturen in ihrem künstlerischen Anspruch gleichzeitig nicht ernst genommen. Sie stehen außerhalb des literarischen Diskurses als Teil der legitimen Kultur, und es wird ihnen in der Regel jede künstlerische Innovationskraft, wie sie für Avantgardebewegungen typisch ist, abgesprochen.

Unter dem Eindruck der Globalisierung im Bereich der elektronischen Medien, die ihre Spuren auf dem Buchmarkt und somit auch in der Literaturproduktion hinterlassen hat, hat sich der Stellenwert der als Produkte der legitimen Kultur publizierten Literatur innerhalb der gesamten Kulturproduktion verändert. Der als Medienwandel bekannte Umbruch hat nicht nur bewirkt, dass der Alltag heute stark von elektronischen Medien und ihren Inhalten dominiert wird, generell hat die Bedeutung der legitimen Literaturproduktion – etwa auch der Einfluss von Schriftstellerinnen/Schriftstellern auf aktuelle politische Diskurse – stark abgenommen. Der Buchmarkt wird beherrscht von Bestsellern, die häufig populären Genres wie dem Krimi, dem Thriller oder der Fantasy zuzuordnen sind.

Der Diskurs um ›Weltliteratur‹ wird heute oft über diese populären Genres geführt, zunehmend aber auch über Werke der Literatur der Migration wie etwa Salman Rushdies »Die satanischen Verse«. Die österreichische Literaturkritikerin Sigrid Löffler hat sogar die Migrantenliteratur innerhalb der angelsächsischen Literatur zur neuen Weltliteratur⁷ erklärt – dabei aber auch in erster Linie die Inhalte der von ihr zitierten Werke mit der Biographie ihrer Verfasser/-innen im Zusammenhang gebracht.

Anders argumentieren manche Literaturwissenschaftler/-innen, welche sich mit gewissen Literaturen in Afrika beschäftigen: Sie attestieren diesen Literaturen eine Tendenz zur »Hinwendung zu Alltagsdiskursen und Populärkulturen«,⁸ die sich vor allem in intermedialen Bezügen äußert, die als eine »Einebnung der Kluft zwischen Hoch- und Populärkultur, die Überbrückung von Klassen- und Generationsunterschieden sowie der Kluft zwischen Kriti-

7 | Vgl. Sigrid Löffler (2014): Die neue Weltliteratur und ihre großen Erzähler.

8 | Susanne Gehrmann/Viola Prüschenk (2009): Afrikanische Literaturen intermedial – ein Vorwort. In: Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien 9 (2009). S. 1-7. Hier: S. 5. Online unter: http://stichproben.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_stichproben/Artikel/Nummer17/17_05_Vorwort.pdf (abgerufen: 7. Januar 2015).

kern und Publikum«⁹ beschrieben wird. Hier scheinen also Postulate der post-modernen Literatur umgesetzt zu werden, die im Zusammenhang mit dieser immer wieder gefordert und kaum je eingelöst worden sind.¹⁰ Mit anderen Worten: Im veränderten Medienumfeld etablieren sich afrikanische Literaturen – genau wie die Migrantenliteratur – auch als literarische Avantgarde.

Genau in diesen Zusammenhang möchte ich die SR-Texte nun stellen. In SR-Texten schreiben Jugendliche, was sie selber gerne lesen würden. Im Falle sogenannt bildungsferner Jugendlicher ist das Referenzsystem, auf das sie beim Schreiben einer fiktionalen Geschichte zurückgreifen, nicht die Literatur – weder der in der Schule geltende Literaturkanon noch die zeitgenössische Literaturproduktion –, sondern es sind Formen des Erzählens, die aus Medien wie Filmen, TV-Serien, TV-Sitcoms, aus Animationsfilmen, Animationsserien, Comics sowie aus Computerspielen, aus Social-Media-Aktivitäten oder Youtube-Filmen stammen. Dieses Medienwissen wird kombiniert mit den biographischen Erfahrungen rund um Wohnort, Familie, Schule, Peergroup, Freizeitaktivitäten oder Ferienreisen – ein vielfältiges Material, das in einer Weise eingesetzt wird, wie es in der etablierten Literaturproduktion (noch) unüblich ist. Gerade wegen der innovativen Verwendung medialer Vorbilder und Vorlagen können gewisse Elemente der SR-Texte deshalb aus einer gewissen Perspektive betrachtet auch als literarische Avantgarde angesehen werden.

SR-Texte weisen jedoch auch viele Merkmale auf, die sie aus dem Diskurs der legitimen Kultur ausschließen:

- Sie werden von Schülerinnen/Schülern im Rahmen der Unterrichtszeit verfasst.
- Sie weisen einen sehr begrenzten Umfang auf (maximal sechzig Seiten), obwohl sie als ›Romane‹ konzipiert sind.
- Sie genügen in formaler, konzeptioneller und sprachlicher Hinsicht nicht den Ansprüchen, welche traditionelle Verlage an publizierbare Erzähltexte stellen.

Wendet man die üblichen literaturwissenschaftlichen Methoden auf die Erschließung von SR-Texten an, wird das Resultat enttäuschend sein. Der Grund dafür liegt darin, dass diese Methoden für Texte entwickelt wurden, die sich durch hohe Sprachbeherrschung auszeichnen und sich zudem in ein Referenz-

9 | Thorsten Schüller (2009): Popliteratur in Afrika? – Multimediale Ästhetik im zeitgenössischen afrikanischen Roman französischer Sprache. In: Stichproben. Wiener Zeitschrift für kritische Afrikastudien 9 (2009). S. 77-96. Hier: S. 94. Online unter: http://stichproben.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_stichproben/Artikel/Nummer17/17_09_Schüller.pdf (abgerufen: 7. Januar 2015).

10 | Vgl. Schüller (2009): S. 94.

system der legitimen Kultur einordnen – eine mehrhundertjährige Literaturtradition. SR-Texte aber weisen kaum Berührungspunkte mit dieser Tradition auf.

Gleichzeitig lassen sich diese fiktionalen Texte, die von einem Kollektiv verfasst werden, auch nicht als rein empirisches Material behandeln, das als Basis einer Untersuchung zur Lebenswelt Jugendlicher dienen könnte, u. a. deshalb, weil in den fertigen Texten nicht mehr erkennbar ist, welche Teile von welcher Schülerin/von welchem Schüler verfasst wurden. Zudem ist die Rolle der beteiligten Schriftsteller/-innen unklar: Wie stark haben sie eingegriffen? Wann und wie haben sie den Schreibprozess gesteuert?

Ich habe deshalb nach einem Zugang zu dem Textmaterial gesucht, der einen Mittelweg darstellt, der also die SR-Texte einerseits als literarische Texte behandelt und als solche ernst nimmt, der andererseits die SR-Texte aber auch als empirisches Material ansieht, das auf die Lebenswelt der Jugendlichen verweist.

FORSCHUNGSVORAUSSETZUNGEN

Entscheidend für die Forschungsfragen, die ich mir gestellt habe, wie auch für meine Vorgehensweise waren von Anfang an gewisse im Rahmen universitärer Forschung ungewöhnliche Forschungsvoraussetzungen. So wurden die kulturwissenschaftlichen Fragestellungen nicht aus einer großen (und im Laufe der Arbeit kleiner werdenden) Distanz heraus entwickelt, sondern aus dem Inneren des SR-Projekts heraus. Als Lektorin und Publizistin habe ich seit 2006/07 die Publikation der SR-Texte übernommen, und ab 2007 war ich zudem für die Inhalte der Webseite www.schulhausroman.ch verantwortlich, die als Archiv für alle fertigen SR-Texte dient sowie als Plattform für alle weiteren Informationen zum Projekt. Ebenso war ich mit den beteiligten Schriftstellerinnen/Schriftstellern in regem Kontakt, da ich seit 2007 auch für die Betreuung einer öffentlich nicht zugänglichen Webseite verantwortlich zeichnete, auf der die Blogs der Schreibcoachs publiziert werden, welche diese im Lauf ihrer Arbeit mit den Klassen verfassen. Ebenfalls seit 2007 bin ich Teil der Projektleitung und u. a. für die Rekrutierung neuer Schreibcoachs wie für die finanzielle Absicherung des Projektes mit zuständig.

Auf diese Weise flossen bereits in die Grundfragestellungen meiner Forschungsarbeit viele differenzierte Informationen aus der Arbeit im SR-Projekt ein. Zu diesen Informationen gehörten z. B. die Erfahrungen aus der Organisation und Durchführung von öffentlichen Lesungen mit den Schulklassen an offiziellen Kulturorten. So hat sich gezeigt, dass eine gelungene Schlusslesung rückwirkend auch den Wert des mehrere Wochen dauernden Schreibprozesses – der immer wieder von Zweifeln und Rückschlägen geprägt ist – verändert. Die beteiligten Jugendlichen haben häufig erst an den Schlusslesungen

die Erfahrung gemacht, dass sie im Bereich des Schreibens durchaus handlungsfähig sind.

Die Frage, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit solche Lesungen für die SR-Schreibenden und die beteiligten Schreibcoachs zu einer befriedigenden Erfahrung werden, hat meinen Blick auf das Projekt geschärft. Die Erkenntnisse daraus habe ich in meine wissenschaftliche Auseinandersetzung eingebracht und sie dort in einem weiteren Schritt in einen Zusammenhang mit vergleichbaren internationalen Forschungsfragen und -ergebnissen gestellt. Auf dieser Basis wurden dann auch die methodologischen Vorgehensweisen im Hinblick auf das konkrete Material, den Textkorpus der über einhundert SR-Texte, entwickelt.

Die vorliegende Forschungsarbeit hat auch insofern von meiner Doppelfunktion als Forschende und Mitglied der SR-Projektleitung profitiert, als allein der intensive Austausch mit den Schriftstellerinnen/Schriftstellern über ihre Blogs zu einem vertieften Verstehen der Prozesse rund um das kollektive Schreiben in den Schulklassen führte, ohne dass ich selber bei dieser Arbeit in den Klassen dabei war. Dieser Austausch wurde natürlich auch über die Blogs hinaus fortgesetzt, im informellen Rahmen – weshalb diese Gespräche nicht dokumentiert sind. Die Erkenntnisse aus diesen Gesprächen aber sind in die Fragestellungen eingeflossen.

Übrigens hatte der Fortgang der wissenschaftlichen Arbeit seinerseits Einfluss auf die Entwicklung des SR-Projekts in der Praxis bzw. auf den Umgang mit im Rahmen des Projekts auftauchenden Problemen und Fragen. Erkenntnisse aus der vorliegenden Arbeit schufen eine ständig weiter verfeinerte Grundlage, auf deren Basis präzise Maßnahmen bei der Projektentwicklung ergriffen werden konnten. Das zunehmende Wissen über Funktion und Wirkung gewisser Projektteile (das kollektive Schreiben, die Funktion der Mündlichkeit in der Schriftlichkeit, der Umgang mit Medieninhalten etc.) öffnete den Blick für neue Möglichkeiten. So wurde etwa mit »Zeitreise Zürich« (2014/15, www.zeitreisezuerich.ch) ein Projekt entwickelt, in dem das Konzept des Schulhausromans über das Schreiben hinaus erweitert wurde: Ein und dieselbe Schulklasse arbeitete nacheinander oder parallel mit Historikerinnen, Schriftstellern sowie Künstlerinnen. Die Erfahrungen aus dem Schreiben wurden auf die Bereiche der historischen Recherche und der visuellen Umsetzung angewandt und dadurch weiter ausdifferenziert.

EINORDNUNG IN FORSCHUNGSTRADITIONEN

Meine Arbeit ordnet sich grundsätzlich in den Kontext der kulturwissenschaftlichen Forschung ein. Was darunter zu verstehen ist, wird in einem dynamischen Prozess von verschiedenen Akteurinnen/Akteuren der Kultur-

wissenschaft bzw. Kulturwissenschaften immer wieder neu beantwortet. Grundsätzlich grenzt/grenzen sich die deutschsprachige Kulturwissenschaft (im Singular) oder die Kulturwissenschaften (im Plural) von den angelsächsischen *Cultural Studies* (im Plural) ab. Die *Cultural Studies* beziehen sich direkt auf die Aktivitäten des *Center for Contemporary Cultural Studies* in Birmingham seit den 1960er Jahren und auf Arbeiten der wichtigsten Vertreter desselben, nämlich Richard Hoggart, Raymond Williams und Stuart Hall, deren Arbeiten der Soziologie näherstehen als geisteswissenschaftlichen Disziplinen. Diese drei Autoren betonen ganz wesentlich eine macht- und gesellschaftspolitische Dimension ihrer wissenschaftlichen Arbeit, indem sie sich auf aktuelle gesellschaftliche Probleme fokussieren und dabei selbst zu politischen Akteuren werden bzw. wurden.

Demgegenüber reklamiert die deutschsprachige Kulturwissenschaft eine klare geisteswissenschaftliche Tradition, die um die letzte Jahrhundertwende einsetzt und sich u. a. auf Werke von Ernst Cassirer oder Walter Benjamin bezieht – oder auch auf die Arbeiten eines Aby Warburg. In diesem Ansatz wird Kultur als ein Netzwerk von Traditionen verstanden, deren gesellschaftliche Bedeutung sich aus dem darin erkennbaren komplexen Bezugssystem ergibt. In dieser Traditionslinie steht die kritische Reflexion – auch über aktuelle, gesellschaftlich relevante Fragestellungen – im Zentrum, und die wissenschaftliche Arbeit will nicht in konkrete politische Handlungen involviert sein.

Die Arbeiten der *Cultural Studies* blieben trotzdem nicht ohne Einfluss auf die deutschsprachige Forschungslandschaft. Und so positionieren sich die verschiedenen Akteurinnen/Akteure der deutschsprachigen Kulturwissenschaften heute sehr unterschiedlich. Der Germanist Eric Achermann etwa fasst die zwei wichtigsten Tendenzen, wie Kulturwissenschaft bzw. Kulturwissenschaften verstanden werden, zusammen. Laut Achermann wird Kulturwissenschaft als »Sammelbegriff für all diejenigen Disziplinen« verwendet, »die sich mit dem gesamten Bereich der Kultur, ihren Gegenständen, Ereignissen und Einrichtungen beschäftigen«. Daneben aber kann man laut Achermann Kulturwissenschaften (im Plural) auch als »eine Wissenschaft denken, die Gegenstände unter dem Gesichtspunkt ihrer Kulturalität untersucht.«¹¹ Jemand, der/die sich diesem Verständnis von Kulturwissenschaften verpflichtet fühlt, denkt »die Einheit von einem kulturellen Gegenstand her und erachtet die Wissenschaften, die sich zur Erhellung dieses Gegenstandes anbieten, als kulturwissenschaftlich. In diesem Fall werden die Methoden importiert, also etwa aus

11 | Eric Achermann (2009): Was ist hier Sache? Zum Verhältnis von Philologie und Kulturwissenschaft. In: Christian Meierhofer (Hg.): Kulturwissenschaft. Wissenschaft ohne Theorie und Methode? Bern: www.germanistik.ch. Im PDF: S. 11. Online unter: http://www.germanistik.ch/scripts/download.php?id=Was_ist_hier_Sache (abgerufen: 17. Dezember 2014).

den Medienwissenschaften, der Ethnologie, der Soziologie, den *Gender Studies*, ganz ebenso wie die Geographie auf Physik, Meteorologie, Klimatologie, Hydrologie usw. zurückgreift.«¹²

Ich berufe mich mit meiner Arbeitsweise ganz klar auf die zweite von Achermann angesprochene Variante, nämlich darauf, den kulturellen Gegenstand – das ist in meinem Fall der Korpus der SR-Texte – nicht nur als literarische Texte zu verstehen, sondern zur »Erhellung des Gegenstandes« auch Methoden oder zumindest methodologische Ansätze und theoretische Konzepte aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen zu »importieren«. Mit dem Importieren der methodologischen Ansätze und theoretischen Konzepte ist es aber nicht getan: Ich habe diese in der Folge für die eigenen Zwecke adaptiert, nämlich für eine Herangehensweise an die SR-Texte, die einen möglichst breiten Kontext umfasst, wie er mir für die Entstehung, Positionierung und Interpretation dieser Texte wichtig erscheint. Ich verstehe Kontext dabei vor allem im Hinblick darauf, dass ich die Kulturproduktion im engeren Sinne, also Werke der populären oder legitimen Kultur – und dazu zähle ich auch die SR-Texte –, in ihrer kulturellen Eingebundenheit verstehen will. Kultur im weiteren Sinn verstehe ich also durchaus in ihrer sozialen Dimension, so wie dies auch Wolfgang Maderthaler und Lutz Musner in ihrem Plädoyer für eine »relationale Kulturanalyse« beschreiben:

»Eine relationale Kulturanalyse wird also symbolische Prozesse und Produkte in einen sozialen Raum zurückübersetzen und deren Korrespondenzen mit Machtpositionen, sozialen Netzwerken und Abhängigkeiten aufspüren. Sie wird die Wirkungen ungleich verteilter Ressourcen, Kapitalien und sozialer Positionen in den Augenschein nehmen und die durch diese Asymmetrien produzierten kulturellen Codes von Klassen, Geschlecht, Ethnizitäten etc. entschlüsseln.«¹³ Selbstverständlich beschränkte ich mich bei meiner Analyse auf den Kontext der Entstehung und Wirkung der SR-Texte, die ich gleichzeitig aber auch als Werke legitimer Kulturproduktion ernst nehme. Dafür ist ein gewisses multiperspektivisches Verfahren notwendig, ganz ähnlich, wie der Medienwissenschaftler Udo Göttlich dies im Hinblick auf eine Annäherung der »Soziologie der Praxis« und der *Cultural Studies* beschreibt:

»Das multiperspektivische Verfahren muss in seiner Anwendung [...] auf die Eigenständigkeit einer jeden Position setzen, da nur aus dem jeweiligen Selbstverständnis heraus

12 | Achermann (2009): S. 11.

13 | Wolfgang Maderthaler/Lutz Musner (2011): Leerstelle. Über den Verlust des Sozialen in den zeitgenössischen Kulturwissenschaften. In: Oliver Scheiding/Frank Obenland/Clemens Spahr (Hg.): Kulturtheorien im Dialog. Neue Positionen zum Verhältnis von Text und Kontext. S. 19-37. Hier: S. 31.

Ergebnisse gewonnen werden, die in einem multiperspektivischen Verfahren dann aneinander angeschlossen werden können.“¹⁴

Göttlich spricht dabei von der Notwendigkeit eines »quasi-ethnologischen Blick[s]«, von dem er sagt, dass ihm »von verschiedener Seite bereits die Einsicht in die ›Kontingenz des scheinbar Selbstverständlichen‹ als auch die ›implizite Logik des scheinbar Fremden‹ verdankt«¹⁵ werde.

FORSCHUNGSFRAGEN UND METHODOLOGISCHES VORGEHEN

Am Anfang meiner Arbeit stand die Frage nach symbolischen Transferprozessen: Wo, so habe ich mich beim Lesen von SR-Texten und anlässlich der öffentlichen Präsentationen dieser Texte gefragt, lassen sich die Übergänge orten, nach welchen diese Texte einmal als ›schlechtes Schreiben‹, vielleicht sogar als ›Kulturschutt‹ betrachtet werden, ein anderes Mal aber dieselben Texte ein Publikum durch ihren authentischen Ton tief berühren und durch ihren avantgardistisch anmutenden, ironisch-spielerischen Umgang mit Medienwissen verblüffen können? Die weiteren Fragestellungen entwickelten sich aus dieser ersten: Wann wird ein Text Teil der legitimen Kultur und wodurch? Welche Rolle spielt dabei die Institution Schule? Von welchem Bildungsbegriff leitet die Institution Schule ihr Sprach- und Literaturverständnis her? Wie positionieren sich die SR-Texte im Kontext schulischen Schreibens bzw. im literarischen Feld? Ist es möglich, SR-Texte einmal als authentisches Material anzusehen, daneben aber auch als (fast) gleichwertige Produkte literarischer Avantgarde? Und: Worin besteht das Avantgardistische in SR-Texten?

Für die Beantwortung dieser Fragen habe ich, ganz so wie oben als Vorgehensweise kulturwissenschaftlicher Forschung herausgestrichen, vereinfacht gesagt den Korpus der SR-Texte aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, mit Hilfe derer ich mich in die Felder von Bildungsforschung, Soziologie, Soziolinguistik, Medienwissenschaften und Literaturwissenschaft gebe.

Mein erster Perspektivenwechsel führt mich also in den Kontext der Bildungsforschung, indem ich – immer im Hinblick auf den Korpus der SR-Texte – die Rolle von Schrift und Schriftlichkeit im Zusammenhang mit einem Bildungsbegriff zu klären versuche, wie er aus den Anfängen der Aufklärung heraus im deutschsprachigen Raum entwickelt wurde und seine Bedeutung – zumindest im Kern – bis ins 21. Jahrhundert behalten hat (Kapitel 1). Ausge-

14 | Udo Göttlich (2011): Kulturelles Produzieren als soziale Praxis. Zur Bedeutung der Kreativität des Handelns für eine praxistheoretische Erweiterung kulturwissenschaftlicher Perspektiven. In: Scheiding/Obenland/Spahr (Hg.). S. 157-175. Hier: S. 173.

15 | Göttlich (2011): S. 173.

hend von dem in Bezug auf die Sprache erörterten Bildungsbegriff schlage ich den Bogen zu Pierre Bourdieus Begriff des kulturellen Kapitals in seiner Verbindung zur Schriftlichkeit (Kapitel 1.7) und zu linguistischen Arbeiten dazu – etwa zum Thema »Sprache in der Migrationsgesellschaft« – und von dort weiter zu einem Literaturbegriff, der gewisse sprachliche Erscheinungsformen – wie etwa eine ›ungebildete‹ Sprache – ausschließt (Kapitel 1.8 und 1.9). Dabei ziehe ich linguistische Arbeiten – etwa zum Thema »Sprache in der Migrationsgesellschaft« – mit ein.

In einem zweiten Schritt – und im 2. Kapitel – erweitere ich meinen Blickwinkel durch Zugänge, die aus dem weiteren Kontext der Soziologie stammen: Ich definiere den ursprünglich aus der phänomenologischen Philosophie Edmund Husserls stammenden Begriff der Lebenswelt für meine Bedürfnisse neu, indem ich ihn für die Ergebnisse literarischen Schreibens, wie es im Rahmen des SR-Projekts praktiziert wird, zugänglich mache (Kapitel 2.1). Anschließend führe ich den Lebensweltbegriff mit einem weiteren Begriff bzw. mit einem Konzept zusammen, das ursprünglich vor allem in der Soziologie Anwendung fand, inzwischen aber in verschiedenen Disziplinen ›Karriere‹ gemacht hat: Das Konzept von *agency*, das aus der – angelsächsischen – sozialtheoretischen Debatte um *structure* und *agency* hervorgegangen ist und das man als Konzept sozialer Handlungsfähigkeit oder Handlungsmacht bzw. -mächtigkeit übersetzen könnte (Kapitel 2.2).

Mit dem *Agency*-Konzept schließe ich in der Folge an – wiederum angelsächsische – soziolinguistische Ansätze an, wie sie in den *New Literacy Studies* entwickelt wurden (Kapitel 2.3), die das kreative Potential einer Sprache von Jugendlichen betonen, welche ihr Material aus lebensweltlichen Zusammenhängen rekrutiert. In diesem Zusammenhang wird zum ersten Mal evident, dass SR-Texte durchaus gewisse Elemente literarischer Avantgarde aufweisen (2.4).

Kapitel 3 ist in gewisser Weise als Ergänzung zu verstehen, da darin bestimmte Funktionsweisen von Schreiben im Feld der legitimen Kultur in einen Zusammenhang gestellt werden, der auf den beiden vorausgehenden Kapiteln aufbaut: Es geht um die Bedeutung des Prozesses der Normalisierung für die Wahrnehmung der SR-Texte.

Schließlich habe ich meine Perspektive auf den Korpus der SR-Texte noch um den Begriff des intermedialen Erzählens erweitert, wobei ich, von medien- sowie literaturwissenschaftlichen Ansätzen ausgehend, auch die Frage nach Elementen literarischer Avantgarde in SR-Texten wieder aufgegriffen habe. Konkret habe ich bestehende Konzepte wie jenes von Intertextualität in Richtung eines Intermedialitätsbegriffs erweitert, der auch auf literarische Texte angewendet werden kann, die nicht im Rahmen legitimer Kulturproduktion entstehen (Kapitel 4). Dabei habe ich intermediales Erzählen dahingehend definiert, dass es einerseits für die Alltagssprache der jugendlichen SR-Schrei-

benden und andererseits für ihr lebensweltlich erworbenes Medienwissen zugänglich wird (Kapitel 4.3).

In Kapitel 5 sollen die methodologischen Zugänge deutlich werden, die aus der multiperspektivischen Herangehensweise, wie sie in den Kapiteln 1 bis 4 erläutert wurde, hervorgegangen sind.

So habe ich den Korpus der SR-Texte in gewissem Sinne auch als empirisches Material betrachtet, das wirklichkeitsnahe Informationen zur konkreten Lebenswelt der Jugendlichen enthält (Kapitel 5). Doch im Gegensatz zu autobiographischen Texten, wie sie im Rahmen etwa der Biographieforschung oder auch der psychologischen Forschung entstehen, ist das Material der SR-Texte bereits mehrfach gefiltert. Nämlich einerseits durch die Tatsache, dass das Schreiben von SR-Texten im Rahmen des Schulunterrichts stattfindet, also in einem Kontext, der den Jugendlichen wenig Spielraum für Privatsphäre lässt, andererseits auch durch die Anwesenheit des Schreibcoachs, welcher den Schreibprozess steuert und durchaus gewisse Eigeninteressen mit einbringt. Den dritten Filter bildet der Prozess des kollektiven Schreibens, der bewirkt, dass im fertigen SR-Text nicht erkennbar wird, welche Textteile von welchen Schülerinnen/Schülern stammen (auch wenn die Schreibcoaches die Textteile meist sehr genau einzelnen Jugendlichen zuordnen können). Dieser Filter wirkt sich aber durchaus auch positiv auf den empirischen Gehalt der Texte aus: Während viele bildungsferne Jugendliche in soziologischen Befragungen häufig nur sehr zögerliche und einsilbige Antworten geben, fließen in die kollektiven fiktionalen Texte regelmäßig Informationen mit ein, die ein sehr lebendiges – also lebensnahes – Bild von der Lebenswelt der SR-Schreibenden zeichnen.

Neben diesem empirischen Zugang habe ich noch einen zweiten, man könnte sagen: entgegengesetzten Zugang gewählt, nämlich einen, bei dem ich die SR-Texte quasi an die Spitze einer möglichen literarischen Avantgarde gesetzt habe, in welcher lebensweltliche Erfahrungen mit Sprache und mit Medien in ein komplexes narratives Spiel von Nähe und Distanz münden, wie es für die Wirkungsweise sämtlicher Medien heute typisch ist (Kapitel 6). Dabei geht es mir darum, die Art und Weise vorzuführen, wie die SR-Schreibenden ihr Medienwissen und ihre Medienkompetenzen in den SR-Texten im Sinne von komplexen Authentifizierungsstrategien einsetzen und diesen damit einen Stempel aufdrücken, der sie als einzigartige literarische Ausdrucksform ihrer Generation ausweist.

Methodologisch gehe ich dabei grundsätzlich klassisch hermeneutisch vor, das heißt, ich nähere mich dem Material der SR-Texte bereits mit einem Vorwissen, das die Analyse der Inhalte der SR-Texte vorstrukturiert, und ergänze dieses Wissen durch einen »quasi-ethnologischen Blick«, wie Göttlich dies formuliert hat. Das heißt weiter, dass in dieses Vorwissen auch Wahrnehmungen einfließen, die ich als teilnehmende Beobachterin etwa an SR-Lesungen ge-

macht habe, oder Wissen, das ich in informellen Gesprächen mit den Schreibcoaches erworben habe. Zudem stelle ich die SR-Texte als quasi empirisches Material in den Kontext der Jugendsoziologie. Dort, wo ich einen literaturwissenschaftlich orientierten Zugang zu den SR-Texten suche, bediene ich mich auch verschiedener Konzepte aus den Medienwissenschaften sowie aus mit intermedialen Phänomenen arbeitenden literaturwissenschaftlichen Ansätzen und setze die Ergebnisse wiederum in Bezug zu Fragen der *agency*, also der kulturellen Handlungsfähigkeit der SR-Schreibenden, wie sie in gewissen SR-Texten wirksam wird (Kapitel 6.6).

DAS SR-Projekt

Das SR-Projekt wurde 2005 vom Schweizer Autor Richard Reich initiiert. Die Grundidee besteht darin, dass Schriftsteller/-innen (darunter Romanautoren ebenso wie Dramatikerinnen oder Drehbuchautoren) im Rahmen einer festgelegten Anzahl von Klassenbesuchen gemeinsam mit allen Schülerinnen/Schülern einer Klasse einen fiktionalen Text schreiben bzw. dass die Klasse unter Anleitung der Schriftsteller/-innen einen eigenen Erzähltext schreibt. Richard Reich hat diesen Ansatz mit Klassen im Kanton Zürich entwickelt, und zwar mit Sekundarschulklassen des Typus B und C, das waren zu der Zeit, als das Projekt startete, im Kanton Zürich die Klassen, in welchen Schüler/-innen versammelt waren, die das niedrigste Leistungsniveau aufwiesen (2014 werden die drei Leistungsniveaus A, B, C im Kanton Zürich häufig als Stammklassen geführt, die Schüler/-innen werden in einzelnen Fächern jedoch in Anforderungsstufen mit je unterschiedlichem Niveau aufgeteilt). Es handelte sich entsprechend um Klassen mit einem großen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder, anders formuliert, um viele sogenannt bildungsferne Schüler/-innen. Reich hat das Konzept des SR-Projekts aus einer Situation heraus entwickelt, in die er geraten war, als er sich im Rahmen eines kantonalen schulkulturellen Angebots als Autor zur Verfügung stellte, der in Schulklassen aus seinen eigenen Texten lesen und mit den Lernenden darüber sprechen sollte. Im Rahmen dieser Lesungen stellte er fest, dass die Jugendlichen mit dem kulturellen Referenzsystem seiner Texte nicht viel anfangen konnten und dass er andererseits keine Ahnung hatte von der Lebenswelt dieser Jugendlichen und ihrem kulturellen Referenzsystem (damit sind vor allem die Medien gemeint, die sie konsumieren und kennen). Daraus entstand die Idee, die Jugendlichen doch selber Geschichten schreiben zu lassen. Reich erhoffte sich davon nicht nur Vorteile für die Jugendlichen – indem sie selber Texte kreieren, in welche sich direkte Bezüge zu ihrer Lebenswelt und ihrem Medienwissen wiederfinden –, sondern auch für sich selber: indem er als Schreibcoach, aber auch als Leser, Zugang zu einer ihm bisher fremden Welt finden konnte.

So entstanden 2005 die ersten beiden SR-Texte »Fausto & Phista oder Das Rätsel von Winterstadt« und »Rüti-Roman« jeweils als eine Art Staffettengeschichten, an deren Entstehung mehr als eine Klasse beteiligt war. Damit war das Konzept für die Weiterführung dieses Experiments geboren, das Reich »Schulhausroman« nannte, da diese Texte ja tatsächlich in Schulhäusern geschrieben wurden. Bereits 2006 übernahmen die Autorinnen/Autoren Ruth Schweikert, Suzanne Zahnd, Judith Kuckart, Milena Moser und Christoph Simon eigene SR-Projekte; das Projekt konnte mit Hilfe eines dreijährigen Beitrags einer Kulturstiftung auch finanziell abgestützt werden.

In der Folge wurde das Projekt weiterentwickelt und die Finanzierung von 2008/09 an dank Beiträgen zweier weiterer großer Kulturstiftungen sichergestellt. Gleichzeitig beteiligten sich in der Regel die Erziehungsdepartemente der Kantone, aus welchen die Schulklassen stammten, am Projekt, und die Schulen selber steuerten einen – geringen – Beitrag zur Projektfinanzierung bei. In dieser Zeit wurde das Projekt auf verschiedene Teile der Deutschschweiz ausgeweitet.

Seit 2012 wird die Finanzierung von SR-Projekten jeweils im regionalen Rahmen organisiert. In der Regel teilen sich die Kultur- oder Erziehungsdepartemente der entsprechenden Kantone mit regionalen Kulturstiftungen die Finanzierung. An den bis 2014 insgesamt 105 SR-Texten waren 32 Schriftsteller/-innen als Schreibcoaches engagiert.

2010 wurde das Projekt mit Unterstützung der nationalen Kulturstiftung »Pro Helvetia« unter dem Namen »Roman d'école« (RdE) in die Romandie, die französischsprachige Schweiz, transferiert. Auch in der Romandie wird die Finanzierung regional organisiert, unterstützt von einer schweizweit operierenden Kulturstiftung. Bis 2014 sind 25 RdE-Texte entstanden.

Schließlich wurde das Projekt 2009 unter gleichem Namen quasi als eine Art »Franchising« nach Deutschland und Österreich transferiert. In Deutschland hat das Literaturhaus Hamburg bisher 22 SR-Projekte realisiert; in Österreich entstanden, betreut vom Unabhängigen Literaturhaus Niederösterreich, bisher 17 SR-Texte.

Ein SR-Projekt umfasst das Schreiben eines SR-Textes, das Drucken des Textes sowie eine öffentliche Lesung aus dem Text. Der erste Teil des Projekts, das Schreiben, findet im Verlauf von acht Klassenbesuchen (zu zwei Schulstunden) in der Schule statt, im Rahmen derer die Schriftsteller/-innen mit den Schülerinnen/Schülern den Text erarbeiten. Die Schriftsteller/-innen haben dabei die Rolle von Schreibcoaches (ich werde sie in der Folge auch so nennen), welche Ideen sammeln, koordinieren, das Schreiben organisieren. Wie diese Arbeit eines Schreibcoachs aussehen kann, wird gleich anschließend (im folgenden Unterkapitel) erläutert. Geschrieben werden die Texte kollektiv, das bedeutet, dass möglichst alle Schüler/-innen am Schreibprozess beteiligt sind.

Zu Beginn des Projekts ist es formuliertes Ziel, an dessen Ende eine abgeschlossene Textfassung zu besitzen, mit welcher die Jugendlichen sich identifizieren, für welche sie als Autorinnen/Autoren die Verantwortung übernehmen.

Der zweite Teil des Projekts, das Drucken der entstandenen Texte als einfache Lesehefte oder Bücher, wird möglichst rasch nach Beendigung der Schreibphase umgesetzt. Jede/-r SR-Schreibende, also alle beteiligten Schüler/-innen, erhalten zum Abschluss des Projekts ihren Text in gedruckter Form.

Den dritten Teil bildet die öffentliche Lesung. Diese wird nicht in der Schule durchgeführt, sondern an einem öffentlichen Kulturort, an dem auch sonst literarische Lesungen stattfinden wie in Literaturhäusern, Theatern, Kulturzentren.

Ein weiterer Bestandteil des Projektes ist die Präsentation auf der Projektwebsite www.schulhausroman.ch, welche gleichzeitig das öffentliche Archiv des Projektes umfasst. Auf der Website können nicht nur alle bisher entstandenen SR-Texte integral gelesen werden, es finden sich zudem Informationen zu jedem einzelnen Projekt, zu den bisherigen öffentlichen Lesungen, es gibt Fotos, Medienberichte, und die Hefte bzw. Bücher können bestellt werden. Zudem sind einige als Hörbücher produzierte SR-Texte in einem Audioformat abgelegt und können angehört werden.

DOKUMENTATION DES ENTSTEHUNGSPROZESSES EINES SR-TEXTES

SR-Texte, so viel ist bereits klar geworden, werden von Schulklassen als Kollektiv geschrieben. Die Schriftsteller/-innen übernehmen in der Funktion als Schreibcoaches die Verantwortung dafür, dass der Schreibprozess zunächst einmal in Gang kommt, und sie moderieren diesen Schreibprozess in der Folge. Sie übernehmen dabei häufig die Rolle eines ›Text-DJ‹, das heißt, sie fügen von einzelnen Jugendlichen verfasste Textteile zu einem Ganzen zusammen, das in der nächsten Phase des Schreibprozesses von den Schülerinnen/Schülern ergänzt wird etc. Viele der Schreibcoaches sammeln das sich dabei anhäufende Material akribisch. Häufig handelt es sich dabei um Einzelblätter mit handgeschriebenen Textteilen, die sie bei sich zuhause in eine elektronische Form bringen, in welcher sich die Textteile gut kombinieren, verschieben und ergänzen lassen. Häufig wissen die Schreibcoaches am Ende eines Projekts, wenn der SR-Text in gedruckter Form vorliegt, noch sehr genau, welcher Teil von welcher/-m Lernenden stammt – manchmal sind es auch einzelne Ausdrücke oder Ideen, die sie Schülerinnen/Schülern zuordnen können. Zwischen 2005 und 2014 haben die beteiligten Schreibcoaches unabhängig voneinander zwei Verfahren kollektiven Schreibens entwickelt:

1. Die Geschichte wird über die Figuren aufgebaut: Jede Schülerin/jeder Schüler entwickelt zu Beginn des Projekts eine Figur, die dann Teil der Geschichte wird. Die Idee zur Story selber entsteht mit der Entwicklung der Figuren und aus dieser heraus. Bei diesem Verfahren gibt es häufig mehrere Erzählstränge, manchmal auch mehrere Geschichten, die sich nebeneinander entwickeln und die von den Schreibcoaches zusammenmontiert werden. SR-Texte, die nach diesem Modell entstanden sind, sind häufig heterogen, man könnte auch sagen, es handelt sich um hybride Texte, welche verschiedenste Textformen enthalten (Dialoge, Beschreibungen, Erzählfragmente etc.), die meist nur lose verknüpft sind. Zudem wird oft multiperspektivisch erzählt.
2. Die Geschichte wird über einen vorher grob festgelegten Plot entwickelt: Bei diesem Verfahren entscheidet sich die Klasse in einem demokratischen Prozess für einen bestimmten Plot, an welchem in der Folge alle mitschreiben. In SR-Texten, die auf diese Weise entstanden sind, ist das Figurenarsenal deutlich kleiner (meist sind es zwei bis vier Hauptfiguren). Diese Texte weisen häufig eine sehr klare Erzählstruktur auf, sie beschränken sich auf eine (oder zwei) Perspektiven und folgen einem einfachen dramaturgischen Muster, demgemäß auf eine Krise ein Höhepunkt folgt, worauf die Geschichte – meist – in ein Happy End mündet.

Im Folgenden soll am Beispiel des SR-Textes »Die Babo Klasse«¹⁶, der im Frühling 2014 von einer Klasse des »Zentrums für Brückenangebote«¹⁷ in Basel gemeinsam mit Schreibcoach Guy Krneta verfasst wurde, der Entstehungsprozess eines SR-Textes nachgezeichnet werden. Dazu habe ich nach Beendigung des Projekts mit Guy Krneta ein ausführliches Gespräch geführt; zudem stellte mir

16 | SR-Nr. 97: Die Babo Klasse, Klasse B1, Schulhaus Klingental, Zentrum für Brückenangebote, Basel, Schuljahr 2013/14, Schreibcoach: Guy Krneta. In: Gerda Wurzenberger (Hg.) (2014): Geschichten aus der Black Box Basel. 3 Romane geschrieben von 3 Klassen des Zentrums für Brückenangebote Basel. S. 33-61.

17 | Das »Zentrum für Brückenangebote« ist ein schulisches Angebot des Erziehungsdepartements der Stadt Basel und richtet sich an jene Jugendlichen, »die den direkten Sprung in die Berufslehre, in die Berufsbildung in einer Vollzeitschule oder an eine weiterführende Schule nicht geschafft haben oder noch nicht wissen, in welche Richtung es weitergehen soll«. Konkret sieht das folgendermaßen aus: »Das Zentrum für Brückenangebote (ZBA) unterstützt seit 1999 Jugendliche auf dem Weg ins Berufs- und Erwerbsleben oder in weiterführende Schulen. Dies geschieht in der Regel mit einjährigen, auf die Bedürfnisse der Jugendlichen zugeschnittenen Angeboten, die an die obligatorische Schulzeit anschließen.« <http://www.ed-bs.ch/bildung/weiterfuehrende-schulen/berufsbildende-schulen/brueckenangebote>. <http://www.sba-basel.ch/> (beide abgerufen: 7. Dezember 2014).

der Autor sein gesamtes Material, das er im Laufe des Projekts gesammelt hatte, zur Verfügung. In den projektinternen Blogs hat Krneta außerdem den Entstehungsprozess des Textes erläutert. Die folgenden Zitate stammen alle entweder aus den projektinternen Blogs oder aus Material, das mir Guy Krneta an die Hand gegeben hat.

Entgegen der großen Mehrheit der SR-Texte ist »Die Babo Klasse« nicht im Rahmen von acht, sondern von nur sechs zweistündigen Besuchen des Autors in der Klasse entstanden, die im Abstand von zwei Wochen stattfanden. Die Schüler/-innen haben ihre jeweiligen Textpassagen handschriftlich verfasst. Diese handschriftlichen Originaltexte wurden anschließend von den Lernenden selbst im Computerraum der Schule in eine elektronische Form gebracht. Diese Arbeit wurde vom Lehrer Andreas Mory, der selbst am Schreiben des SR-Texts aktiv teilnahm (was ebenfalls eine Ausnahme darstellt), organisiert. Die elektronisch erfassten Textteile wurden Guy Krneta anschließend vom Lehrer per E-Mail zugeschickt. Krneta arbeitete also nicht mit handschriftlichen Manuskripten; diese blieben in der Schule und wurden wohl nach ihrer Übertragung in die elektronische Form nicht weiter archiviert. Krnetas Textarchiv besteht also aus rein elektronischen Textteilen. Hiervon aber sammelte er im Laufe der Arbeit mit der Klasse eine ganze Menge.

Das Ergebnis der Arbeit mit der Basler Klasse ist für Guy Krneta – einen Autor, der vor allem in Berner Mundart schreibt, entsprechend in der Schweiz als Dialektautor bekannt ist und der vorher bereits vier SR-Texte als Schreibcoach begleitet hat (vgl. 6.2.1.)¹⁸ – selber überraschend, wie er in einem Blog formuliert: »Der aktuelle Text ist so erzählend wie bisher keiner meiner Schulhausromane. Die dialogischen Übungen (SMS-Dialoge etc.) lasse ich weg. Dabei ermutige ich die Jugendlichen aber, in ihrer Schreib-Mundart zu schreiben, wie sie sie aus der schriftlichen Alltags-Kommunikation kennen.«¹⁹ Krneta spricht hier eine Konstante seiner Arbeit im Rahmen des SR-Projekts an: Er setzt seine eigenen Erfahrungen im Schreiben von Mundart ein und ermuntert die Schüler/-innen, ebenfalls auf ihre eigenen Erfahrungen zurückzugreifen. In den vier vorausgehenden SR-Projekten, die Guy Krneta betreut hat, mündete diese Arbeitsweise jeweils in einen rein dialogisch aufgebauten Text, der häufig wie ein Theater- oder Hörstück in Szenen gegliedert wurde und entsprechend auch den Hinweis »Theaterstück« oder Ähnliches im Untertitel führte.

Bei der Arbeit mit der Basler Klasse nun änderte Krneta seine gewohnte Arbeitsweise, da er feststellte, dass diese Schüler/-innen sehr gerne und auch sehr gut erzählerisch in ihrer Mundart schrieben.

18 | Vgl. auch: <http://www.schulhausroman.ch> (und dann: »Unsere Schreibtrainer/-innen« sowie »Krneta, Guy«).

19 | Projektinterner Blogbeitrag, öffentlich nicht zugänglich, Guy Krneta, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

Guy Krneta geht grundsätzlich sehr strukturiert vor. Er bereitet von Treffen zu Treffen Schreibaufgaben und Fragestellungen vor, die sich aus dem bis dahin entstandenen Material, also den von den einzelnen Jugendlichen verfassten kurzen Texten, ergeben.

Beim ersten Besuch etwa stellte er folgende Aufgaben:

- »1) Wenn ich einen Menschen kennen lerne (Mann lernt Mann kennen, Frau lernt Frau kennen): Worauf achte ich, was ist mir wichtig, was macht mir einen Menschen sympathisch (5-10 Begriffe)
- 2) Jede/jeder schlägt je andere Namen für drei MitschülerInnen vor; jede Person darf aus den drei Vorschlägen einen Namen aussuchen, der ihm/ihr gefällt – es ist der Name ihrer/seiner Figur
- 3) Die Figur verwendet drei Wörter/Begriffe/Redewendungen sehr oft: die drei Begriffe notieren
- 4) Einen Monolog schreiben, wo die Figur (Name, Lieblingswörter) sich möglichst positiv vorstellt. Vorgabe: Sie tritt zur Tür herein und erzählt von sich vor der Klasse; automatisches Schreiben
- 5) 2-Minuten-Gedicht in seiner Sprache: »ich wünsche mir« (5 Zeilen)
- 6) einen automatischen Text schreiben: mein Vater/meine Mutter hat mir mal erzählt ... aus der Warte und in der Sprache der Figur«²⁰

Hier fällt bereits der Begriff »automatisches Schreiben«²¹ auf, den Krneta ebenso verwendet wie später auch »gelenktes Schreiben«. Unter letzterem versteht Krneta in erster Linie, dass er in einer späteren Phase des Schreibprozesses mit der Klasse, wenn schon ein gewisser gemeinsamer Textkorpus entstanden ist, Aufgaben stellt, die konkret der Weiterentwicklung der bereits entstehenden Geschichte dienen. Als Beispiel führt er folgende zu einem früheren Zeitpunkt unter den SR-Schreibenden aufgekommene Idee an: Die Figur des Lehrers im Text könnte beschuldigt werden, pädophil zu sein, da eine der Schülerinnen-

20 | Projektinterner Blögeintrag, öffentlich nicht zugänglich, Guy Krneta, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

21 | Dieser Begriff bezieht sich auf die von den französischen Surrealisten aus der Psychologie in die Literatur übernommene Methode der *écriture automatique*, bei der durch möglichst konsequentes Ausschalten einer bewussten Kontrolle (also im Grunde des Bewusstseins) beim Schreiben ein möglichst authentischer Text entstehen soll, wobei die Kontrolle von Orthographie und Grammatik entsprechend ebenfalls möglichst ausgeschaltet werden soll. Diese Methode wird allgemein auch bei Schreibblockaden angewendet. Es ist eine Methode, die sich im Rahmen von SR-Projekten gut einsetzen lässt, da die jugendlichen SR-Schreibenden sie sehr gut verstehen und zum Teil auch umsetzen können. Vgl. Manfred Hilke (2002): *L'écriture automatique – Das Verhältnis von Surrealismus und Parapsychologie in der Lyrik von André Breton*.

figuren über Google auf entsprechende Berichte zu einem Lehrer gestoßen sein könnte, der denselben Namen trägt wie der Lehrer in der Geschichte. Diese Idee greift Krneta nun in seiner – gelenkten – Fragestellung auf:

»Ich stelle eine Schreibaufgabe in vier Schritten (eine Art gelenktes Schreiben, das der Klasse sehr zu entsprechen scheint):

- 1) Eine Woche später: Es ist Nachmittag, die SchülerInnen erzählen, wie sie ihren Mittag verbracht haben; Furkan ist auch wieder mit dabei; sie haben Schule bei Herrn Bauer
- 2) Herr Bauer erfährt (aus irgendeinem Grund, auf irgendeine Art), dass die SchülerInnen ihn für pädophil halten und meinen, er hätte ein Verhältnis gehabt mit einer Schülerin
- 3) Herr Bauer sagt, dass die Geschichte nicht wahr ist, dass es mehrere Daniel Bauers gibt und ihm die Geschichte schon verschiedentlich zugetragen wurde; er hat auch schon bei Google interveniert, aber es ist ihm bisher nicht gelungen, die Geschichte im Netz zu löschen
- 4) In einer Geschichte vom letzten Mal schlägt Edmond den folgenden weiteren Verlauf vor, den ich der Klasse als Schreibaufgabe vorstelle: »Plötzlich heulte der Feuealarm. Wir rannten die Treppen runter und versammelten uns am Schulausgang. Es herrschte ein grosses Gedränge. Zehn Minuten später waren wir alle draussen. Vor dem Schulgebäude begann Furkan zu klagen: Lan! Dieser Klaus macht mir Kopfschmerzen! Jorge musste grinsen. Nadine hatte uns währenddessen mit Brötchen und Hamburger versorgt. Herr Bauer gab uns den Rest des Tages frei.«

Die Ergebnisse der jeweiligen Schreibaufgaben sind sehr unterschiedlich. Manchmal verweigern sich einzelne Schüler/-innen vorübergehend und beteiligen sich nicht am Schreibprozess, wie Guy Krneta vermerkt:

»Bei den Frauen steht X. [Name geändert – G. W.] derzeit ausserhalb des Schreibprozesses. Ihre Janini [die von ihr geschaffene Figur – G. W.] sollte weiterentwickelt werden (kommt sie später dazu?).«

In einem der Blogs berichtet Krneta, wie er nach dem ersten Treffen aus den kurzen Texten, die dort entstanden sind, die Ideen, die er darin findet, aufgreift und im Hinblick auf das nächste Treffen weiterentwickelt:

»Aus ihren Monologen habe ich Figurenporträts erstellt, die ich ihnen verteile. Auch habe ich drei Handlungselemente zusammengestellt, auf denen die Geschichte basieren könnte: der neue Lehrer, die im Unterricht Brötchen essende Nadine, der schlagende Furkan.«

Eines der Frauenporträts – diese Porträts sind nicht Teil des fertigen Textes und auch die Figur der Bjondina wird später mit einer anderen Figur verschmolzen – sieht folgendermaßen aus:

»Bjondina:

Hallo zemme, mi Name ish Bjondina. Bi 16 jhr alt und kumm us Mazedonie. Mini Muettersproch ish Albanish. Ich leb in Schwitz, bi do gbore. Ich han Grossteil fo familie in min Heimatort, woni sehr vermiss. Ich bi e liebi Person, ich bi nett, hilfsbereit.

Ich wünsch mir, dass mi Vatr shnell zruck kunnt.

Ich wünsch mir Harmonie in Familie.

Ich wünsch mir Liebi und Glück.

Ich wünsch mir e shöns Lebe mit de Menshe, woni lieb.«

Beim nächsten Schreiftreffen wird die Geschichte weiterentwickelt. Krneta berichtet davon im Blog – es geht um eine Szene, in welcher Furkan den Lehrer Herrn Bauer k.o. schlägt:

»Wir diskutieren, wie geht die Geschichte weiter (nach dem K.o.-Schlag des Aushilfslehrers): für Furkan? für die Erzählerin? für Herrn Bauer?

Jugendliche schlagen vor: Furkan muss 1 Woche irgendwo (z.B. auf dem Bau) arbeiten gehen, zur Strafe. Furkan muss drei Mal in der Woche zu einem Therapeuten gehen (in der Schule); Furkan will nicht zu dem Therapeuten gehen; Furkan muss sich bei Herrn Bauer entschuldigen (was ihm, wie der Text derzeit läuft, nicht schwer fallen wird; er hat die Sache ja von sich aus zugegeben).«

Trotz der sehr klar gelenkten Schreibaufgaben halten sich nicht immer alle an die Vorgaben des Schreibcoachs:

»Eros fällt es schwer, seine Rocco-Figur mit Gianluca zu teilen, wie ich das vorgeschlagen hatte. Weiss noch nicht genau, wie ich damit umgehe.

Lovena schreibt mit ihrer Nadine einen völlig eigenen Strang, mit etwas verquerten Elementen, den ich aber wohl berücksichtigen kann (sie hatte u. a. die Pädophilie-Geschichte eingebracht).

Edmond schreibt Handlung, die gar nicht mit der von ihm gewählten Figur verbunden ist. Elemente davon eignen sich bisher sehr gut zur Formulierung weiterer Schreibaufgaben.«

Je länger der Text wird, je klarer sich die Geschichte entwickelt, desto detaillierter werden auch die Schreibaufgaben, welche Schreibcoach Krneta stellt. Beim fünften Treffen geht es u. a. um jenen Teil, der – zu diesem Zeitpunkt – den Schluss der Geschichte darstellt:

»Weiter: Fünf Monate später. Es ist die letzte Schulwoche der Klasse, danach wird die Klasse aufgelöst.

Was hat jede und jeder im Weiteren vor?

Der dritte Teil spielt am Abend. Alle Figuren kommen direkt vom Abendessen (erzählen, was und wo sie gegessen haben).

Anschliessend kommen sie in die Schule. Herr Bauer hat einen Kinoabend in der Schule versprochen.«

Schließlich wird beim sechsten Treffen auch noch die eigentliche Schlusszene besprochen, die dann wieder in eine Schreibaufgabe mündet:

»Wir einigen uns im Gespräch auf folgende Schreibaufgabe:

Nadine lädt die Klasse via Klassenchat zum Treffen ein. Es ist ein Samstagabend, nach zwei Jahren. Man trifft sich im McDonalds. Jede Figur erzählt von sich sowie von mindestens zwei weiteren MitschülerInnen.«

Nach jedem Treffen montiert Krneta die neu entstandenen Textteile in den stetig anwachsenden Textkorpus. Dabei korrigiert er gewisse Fehler, passt die Schreibweise – es wird in Dialekt geschrieben – an (auf dieses Verfahren der Normalisierung während der Entstehung der SR-Texte wird in Kapitel 3 ausführlich eingegangen).

Am Ende ist »Die Babo Klasse« ein Text »mit vielen Stimmen«, wie Krneta sagt, ein Text, in welchem alle Figuren in der Ich-Form erzählen, und zwar schildern sie gewisse Vorkommnisse jeweils aus ihrer Perspektive. Es verbleiben fünf Schülerfiguren, die im Text erzählen, sowie die Lehrerfigur »Herr Bauer«, die vom Lehrer der Klasse verfasst wird. Mit anderen Worten: die vierzehn Schüler/-innen haben nicht vierzehn Figuren geschaffen, sondern am Ende nur fünf. Es haben folglich mehrere Schüler/-innen an derselben Figur geschrieben. »Vieles, was nicht zu den anderen Figuren passte, kam am Ende in die Erzählerinnen-Figur hinein«, erzählt Krneta im Gespräch. Was er »Erzählerinnen-Figur« nennt, ist die Figur der Simona, die im fertigen Text einzig durch die Länge und Häufigkeit ihrer Erzählpassagen heraussticht und die sehr viel stärker kollektiv entstanden ist als die übrigen Figuren. Dazu Krneta im Gespräch: »Die Erzählerinnen-Figur blieb lange ohne Namen. Am Ende wurde darüber abgestimmt, wie sie heißen soll, das Ergebnis war: Simona.«

Ab dem fünften Treffen bestehen die Schreibaufgaben, die Krneta der Klasse vorgibt, vor allem darin, den bereits vorhandenen Text zu ergänzen und spontane Vorschläge der Klasse aufzugreifen. So kam im Rahmen dieses fünften Treffens die Idee auf, Herr Bauer könne einen der Schüler schlagen. Krneta dazu im Gespräch: »Es gab verschiedene Ideen, wen Herr Bauer schlagen sollte und warum, die Variante mit Furkan war die überzeugendste.«

Im Rahmen des sechsten und letzten Treffens, in dem es nur ums Schreiben ging, brachte Guy Krneta einen Vorschlag ein, wie der bisher »drei Bilder«, also drei Kapitel, umfassende Text mit einem vierten Bild abgeschlossen werden könnte. Krneta hatte entsprechende Schreibaufgaben vorbereitet. Dieser Vorschlag für das 4. Kapitel wurde von der Klasse jedoch abgelehnt. Viel-

mehr wurde bei diesem Treffen in der Klasse spontan eine eigene Idee für ein abschließendes Kapitel entwickelt.

Guy Krneta hat den gesamten Text in einem weiteren Treffen mit der Klasse in einem privaten Tonstudio als Audiotext eingelesen. Diese Aufnahme wurde dann auch als Hörbuch produziert.