

3. Der Prozess der Normalisierung

Der Begriff der Normalisierung, so wie ich ihn im Folgenden verwenden möchte, geht auf Michel Foucault zurück, und zwar auf seine Definition von Normalisierungsmacht, wie er sie im Rahmen von »Überwachen und Strafe«¹ entwickelt hat. Die von Foucault geschilderte Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft hin zur Normalisierungsmacht läuft mit der von mir in Kapitel 1.2 beschriebenen »Subjektwerdung des Menschen durch Bildung« parallel bzw. ist damit unlösbar verknüpft. Hier soll nun aber der Begriff der Normalisierung ganz explizit auf die Arbeit an und mit den im Rahmen des SR-Projekts entstandenen Texten angewendet und erläutert werden, und der Fokus soll, da es sich bei den SR-Texten um schriftliche Texte handelt, auf der Sprache bzw. der Schriftlichkeit liegen. Ich möchte aber zunächst noch einmal die Überlegungen Foucaults im Zusammenhang mit der Normalisierung und den damit verbundenen Mechanismen des Zugangs zur Norm bzw. des Ausschlusses von derselben zusammenfassen.

»Zusammen mit dem Überwachen wird am Ende des klassischen Zeitalters die Normalisierung zu einem der großen Machtinstrumente. An die Stelle der Male, die Standeszugehörigkeiten und Privilegien sichtbar machten, tritt mehr und mehr ein System von Normalitätsgraden, welche die Zugehörigkeit zu einem homogenen Gesellschaftskörper anzeigen, dabei jedoch klassifizierend, hierarchisierend und rangordnend wirken. Einerseits zwingt die Normalisierungsmacht zur Homogenität, andererseits wirkt sie individualisierend, da sie Abstände mißt, Niveaus bestimmt, Besonderheiten fixiert und die Unterschiede nutzbringend aufeinander abstimmt.«²

Diese Aussage Foucaults, die sich auf eine grundsätzliche gesellschaftliche Transformation im Laufe des 19. Jahrhunderts bezieht, liest sich nicht zufällig wie eine Beschreibung der Schulentwicklung nach 2000. In diesem Zusammenhang sei auch auf den Hinweis von Elisabeth von Stechow, Professorin im

1 | Foucault (1977).

2 | Foucault (1977): S. 237.

Fachbereich Heil- und Sonderpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen, verwiesen, die in »Erziehung zur Normalität« den von Foucault beschriebenen Normalisierungsmechanismus auch mit dem Beispiel einer Schulordnung des 18. Jahrhunderts in einen Zusammenhang bringt:

»Eine der Haupteigenschaften von Normalisierungen besteht in der Vernachlässigung von qualitativen Unterschieden zugunsten einer kontinuierlichen Skalierung quantitativer Abstände. Um den Verzicht auf die individuellen Qualitäten zugunsten einer quantitativen Verteilung zu verdeutlichen, soll noch einmal kurz das Beispiel einer Schulordnung des 18. Jahrhunderts bemüht werden. Dort wurde das Lerntempo von guten und schlechten Schülern bei der Aneignung eines gewissen Pensums mit einer möglichen Differenz von bis zu fünf Jahren angegeben, die in der Schule beobachtet worden ist. Um die Einrichtung von Altersklassen zu verwirklichen, muss auf die Beachtung der individuellen Qualitäten im Klassenverband verzichtet werden. Alle Kinder erlernen zur gleichen Zeit das Gleiche, die Schnellen müssen warten, die Langsamsten müssen sich beeilen. Die Zusammenfassung der Schülerleistungen in homogene Gruppen war nur über die qualitative Vereinfachung des Feldes ‚Schülerleistungen‘ zu erreichen. Der typische normalistische Effekt, der in der Herstellung einer starken Mitte besteht, gewährleistet einerseits die Stabilität solcher homogenen Gruppierungen, führt aber andererseits zu Klagen über die Mittelmäßigkeit.«³

Gerade die PISA-Studien, denen ja eine vereinheitlichte Messmethode von Leistung zugrunde liegt, hatten zur Folge, dass – mit dem Ziel der Verbesserung der PISA-Ergebnisse – in vielen Schulbereichen auch außerhalb von PISA verstärkt vereinheitlichte Testmethoden eingeführt wurden. Das heißt, die »Abstände« zwischen den Leistungen Einzelner und auch einzelner Gruppen von Schülerinnen/Schülern werden nach festgelegten Kriterien vermessen, es werden klare Niveaustufen eingeführt, Besonderheiten fixiert etc. Die Folgen, nämlich dass diese Maßnahmen gleichzeitig homogenisierend und individualisierend wirken, sind in der Schweiz seit der Jahrtausendwende besonders gut zu verfolgen, da in diesem relativ kleinen Land kantonal⁴ lange äußerst unterschiedliche Lehrpläne existierten (und zum Teil immer noch existieren). Als Reaktion auf den sogenannten PISA-Schock hingegen entstand das Bedürfnis, Lehrpläne und Bildungsziele überkantonal bzw. national zu vereinheitlichen – und zwar im Rahmen von »HarmoS«, einer »interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung, also Vereinheitlichung, der obligatorischen

3 | Elisabeth von Stechow (2004): Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. S. 194.

4 | Das heißt auch in vielen sehr kleinen Kantonen, die nur wenige hunderttausend Einwohner/-innen umfassen.

Schule«⁵. Diese Vereinbarung strebt mithin eine größere Homogenisierung an. Gleichzeitig bedeutet die zunehmend vereinheitlichte Kontrolle von Leistungen (im Rahmen des Bildungsmonitorings) aber auch eine stärkere Individualisierung: Wer den ›Normen‹ der neuen homogenisierten Lernanforderungen (wie sie im vereinheitlichten Bildungsmonitoring getestet werden) nicht genügt, wird besser erfasst und kann individuell besser betreut werden. Diese Betreuung wirkt trotz energetischer Gegenmaßnahmen (wie einer möglichst euphemistischen Namengebung) in der Regel stigmatisierend: Wer zusätzlicher Förderung bedarf (egal ob in der Unterrichtssprache, der Erstsprache, im psychologischen oder logopädischen Bereich oder in einzelnen Fächern), fällt aus der Norm heraus, muss also mit Gegenmaßnahmen »normalisiert« werden – um in Foucaults Terminologie zu bleiben. Individualität wird so nicht anhand von »außerordentliche[n] Taten«, sondern »durch ›Abstände‹ sichtbar gemacht, wie Foucault sagt, und »das Kind [wird] mehr individualisiert als der Erwachsene, der Kranke mehr als der Gesunde, [...] der Delinquent mehr als der Normale«⁶. Diese Feststellung Foucaults von 1976 erweist sich auch fast vierzig Jahre später weiterhin als aktuell, das heißt den öffentlichen Diskurs beherrschend, was Medienberichte beweisen, die sich der Tatsache annehmen, dass in der heutigen Schulsituation immer mehr Kinder aus dem Rahmen fallen, also der Norm nicht mehr entsprechen.⁷ Dieses Aus-dem-Rahmen-Fallen hat für die

5 | Das Hauptaugenmerk liegt darauf, »die Ziele des Unterrichts und die Schulstrukturen [zu] harmonisieren«, eingeschlossen ist dabei auch eine »Harmonisierung der Lehrpläne«. Generell werden »Lehrpläne, Lehrmittel und Evaluationsinstrumente sowie Bildungsstandards [...] aufeinander abgestimmt« (Stichwort: Lehrplan 21). Außerdem ist ein »systematische[s] und kontinuierliche[s], wissenschaftlich gestützte[s] Monitoring über das gesamte schweizerische Bildungssystem« vorgesehen. Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat). S. 5-6. http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf (abgerufen: 27. Januar 2015). »Das HarmoS-Konkordat erfüllt alle in Art. 62, Abs. 4 der Bundesverfassung erwähnten Vorgaben für die obligatorische Schule: es harmonisiert erstmals national die Dauer und die wichtigsten Ziele der Bildungsstufen sowie deren Übergänge. Gleichzeitig werden die bisherigen nationalen Lösungen bezüglich Schuleintrittsalter (heute erfülltes 6. Altersjahr) und Schulpflicht (heute 9 Jahre) aktualisiert, vgl. Schulkonkordat von 1970.« »Über den Beitritt entscheiden die kantonalen Parlamente. Je nach Kanton unterliegt dieser Entscheid einem fakultativen Referendum.« In: Pressedienst des Generalsekretariats EDK: HarmoS-Konkordat: Fakten, Fragen, Hintergründe. S. 2-3. http://www.nw.ch/dl.php/de/0cpm3-ingldf/edk_faktenblatt_harmos_2008-04.pdf (abgerufen: 27. Januar 2015).

6 | Foucault (1977): S. 248.

7 | Vgl. den Bericht im Zürcher »Tages-Anzeiger« auf www.tagesanzeiger.ch, in welchem zu lesen ist: »Lilo Laetzsch, Präsidentin des Zürcher Lehrerverbandes, sagt gegenüber

betroffenen Schüler/-innen zur Folge, dass eine »psychologische Abklärung«, wie das in der Schweiz genannt wird, für nötig erachtet wird, im Rahmen derer die Kinder und Jugendlichen psychologisch daraufhin untersucht werden, ob sie der gängigen Norm entsprechen. Dabei spielt die Frage der Konzentrationsfähigkeit bzw. der Unruhe der Kinder – Stichwort ADHS-Syndrom – und die damit verbundene weiterhin zunehmende Abgabe von Ritalin an Kinder eine wesentliche Rolle.⁸ Auf der Website des Instituts für Heilpädagogik und Psychotherapie Luzern heißt es dazu: »Psychologische Abklärung und Beratung. Eine Testabklärung richtet sich an Eltern, die das Leistungspotential ihrer Kinder in Erfahrung bringen möchten oder ihre eigene Lebenssituation überdenken und verändern möchten.«⁹ Und die Stadt Opfikon schreibt auf ihrer Website:

»Der Schulpsychologische Dienst (SPD) der Schule Opfikon-Glattbrugg befasst sich mit der Erfassung und Förderung von Schulkindern mit besonderen Bedürfnissen oder speziellen Risiken und leitet sinnvolle schulische oder therapeutische Massnahmen ein. Der SPD berät Lehrkräfte, Eltern, Fachstellen und die Schulbehörde. Dabei nimmt er eine unparteiische und vermittelnde Position ein. Im Zentrum steht das Wohl des Schulkindes.

der Zeitung: ›Schätzungsweise 30 Prozent aller Kinder im Kindergarten werden abgeklärt.‹« O. A.: Jedes dritte Kind wird ›abgeklärt. In: tagesanzeiger.ch, 30. Oktober 2011. <http://www.tagesanzeiger.ch/leben/bildung/Jedes-dritte-Kind-wird-abgeklaert/story/5895867> (abgerufen: 27. Januar 2015). Und in der Zeitschrift »Der Beobachter« war in einem ausführlichen Beitrag zum selben Thema zu lesen: »Kinder, die aus der Reihe tanzen, werden abgesondert und therapiert – das kommt laut dem Psychologieprofessor Andrea Lanfranchi von der Zürcher Hochschule für Heilpädagogik immer häufiger vor.« Grether, Thomas: Kindergarten und Schule – Welches Kind ist heute noch normal? In: beobachter.ch, 22. November 2006. http://www.beobachter.ch/arbeit-bildung/schule/artikel/kindergarten-und-schule_welches-kind-ist-heute-noch-normal/ (abgerufen: 27. Januar 2015).

8 | So hat etwa der Zürcher Kantonsrat am 14. Januar 2013 vom Regierungsrat eine Nachfolgestudie zu einer aktuellen Untersuchung verlangt, welche den zunehmenden Einsatz von Ritalin bestätigt hatte. Grund für die Forderung der Nachfolgestudie ist u. a., dass von den Erstunterzeichnerinnen/-unterzeichnern des Postulats vermutet wird, Ritalin werde auch rein zur Leistungssteigerung – also zur besseren Befähigung der Erfüllung der Norm – eingesetzt. Vgl. Dorothee Vögeli: Gegen vorschnelle Abgabe von Ritalin. In: nzz.ch, 15. Januar 2013. http://www.nzz.ch/aktuell/zuerich/stadt_region/gegen-vorschnelle-abgabe-von-ritalin-1.17939420 (abgerufen: 27. Januar 2015).

9 | http://www.ihpl.ch/de/kinder/psychologische_abklaerung_und_beratung (abgerufen: 27. Januar 2015).

Aus den Abklärungen und Gesprächen mit Eltern, Lehrkräften und Schulbehörde ergeben sich Beratungen der Familien und Lehrkräfte und / oder sinnvolle Fördermassnahmen für ein einzelnes Kind. Zum Beispiel bei:

- Fragen des Übertritts,
- der Einweisung in eine Kleinklasse,
- der Planung und Begleitung eines Besuchs eines Förderangebots oder
- einer gezielten Therapie.“¹⁰

An den Beispielen ist klar erkennbar, dass es sich bei den Problemen in der Regel um Mängel in der Erbringung schulischer Leistungen handelt, die zunächst »abgeklärt« werden (Frage des Übertritts – in die nächste Schulstufe, Kleinklasse oder Förderangebot), sodass entsprechende Maßnahmen ergriffen werden können. Die Therapie weist ebenfalls auf Mängel hin, welche die Leistungsfähigkeit beeinträchtigen. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind sehr oft von diesem Prozess der Abklärung betroffen im Hinblick auf ihre Zuteilung zu Fördermaßnahmen bezüglich konkreter Fachkompetenzen – etwa der Sprache –, in welchen sie die Norm nicht erfüllen. Auch sie werden also in ihrer Abweichung von der Norm »individualisiert«. Diese Individualisierung könnte man im Sinne von Foucault auch dahingehend verstehen, dass jemand als Subjekt in Erscheinung tritt. Entsprechend hat Foucault seine Arbeit einmal folgendermaßen zusammengefasst:

»Meine Absicht war es vielmehr, eine Geschichte der verschiedenen Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden. [...] Nicht die Macht, sondern das Subjekt ist deshalb das allgemeine Thema meiner Forschung. Aber die Analyse der Macht ist selbstverständlich unumgänglich. Denn wenn das menschliche Subjekt innerhalb von Produktions- und Sinnverhältnissen steht, dann steht es zugleich auch in sehr komplexen Machtverhältnissen.“¹¹

Im Zusammenhang mit der Normalisierungsmacht wird das In-Erscheinung-Treten als Subjekt – indem die Abweichung von der gewünschten Norm sichtbar wird – von Foucault grundsätzlich als problematisch angesehen. Und doch gibt es Beispiele, in welchen dieses In-Erscheinung-Treten als Subjekt wünschenswert erscheint, etwa im Zusammenhang mit Kunst, wo Künstler/-innen gerade durch ihr normabweichendes Verhalten als Subjekt in Erscheinung treten. Im Zusammenhang mit dem Schreiben (in der Literatur, aber auch im

10 | http://www.opfikon.ch/schule/de/diensteueber/dienste/welcome.php?dienst_id=1836 (abgerufen: 27. Januar 2015).

11 | Michel Foucault (1987): Das Subjekt und die Macht. Nachwort. In: Hubert L. Dreyfus; Paul Rabinow: Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. S. 243-261. Hier: S. 243.

wissenschaftlichen Bereich) ist es die Funktion der Autorschaft, mit welcher das Subjekt sichtbar wird. Dieser Faktor wird im Zusammenhang mit dem SR-Projekt noch von Bedeutung sein.

Zu den Maßnahmen der Normalisierung, wie Foucault sie für die Disziplinarmacht, wie sie sich im 19. Jahrhundert entwickelte, beschreibt, gehört auch die Prüfung, die Basis unseres Bildungssystems, von Beginn an. Laut Foucault ist »die Prüfung [...] ein Mechanismus, der eine bestimmte Form der Machtausübung mit einem bestimmten Typ der Wissensformierung kombiniert«¹², und er stellt fest: »Die Prüfung macht auch die Individualität dokumentierbar.«¹³ Wenn Foucault hier davon spricht, dass die »Individuen [...] in ein Netz des Schreibens und der Schrift«¹⁴ gesteckt werden, dann denkt er in erster Linie an die Entwicklung der Medizin im 19. Jahrhundert und an die dabei verwendeten Dokumentationstechniken.¹⁵ Das trifft in doppelter Weise auch auf die Schüler/-innen zu: Ihre Leistungen werden nicht nur schriftlich (und elektronisch) vermessen, die Kulturtechnik des Schreibens und der Schrift (dazu gehört auch das Lesen) machen die vereinheitlichte Messung von Schulleistungen überhaupt erst möglich und deren Beherrschung wird entsprechend gleich mitvermessen. Dasselbe Phänomen beschreiben auch Collins und Blot in ihrer Studie zu »Texts, Power and Identity« in den USA des 19. und 20. Jahrhunderts,¹⁶ wenn sie für eine Phase, die sie von 1880 bis 1960 ansetzen, im Hinblick auf eine Tendenz zur Quantifizierung von *literacy* festhalten:

»In the testing and quantifying approach, which employs a ›normalizing‘ practice as just described in the preceding quote [Verweis auf Foucault – G. W.], problems with reading or writing standard English texts are interpreted in a medical framework. In this framework, rates of individual errors become evidence of so-called deficiencies and disabilities, that is, of abnormalities. These, in turn, require a special class of medical-educative intervention – remediation – which emerges as a construct early in the century and now pervades our thinking about literacy and schooling.«¹⁷

Heute machen alle Schüler/-innen ganz selbstverständlich die Erfahrung dieser schulischen Vermessungsmaßnahmen. Diese prägen, wie Collins/Blot

12 | Foucault (1977): S. 241.

13 | Foucault (1977): S. 243.

14 | Foucault (1977): S. 243.

15 | Diese Entwicklung findet aktuell in der Diskussion um den ›gläsernen Patienten‹ ihre Fortsetzung.

16 | Collins/Blot (2003).

17 | Collins/Blot (2003): S. 86 (Hervorhebung im Original). Ich werde den Begriff »remediation« in Kapitel 4 in einem anderen Zusammenhang und einer völlig anderen Bedeutung verwenden.

konstatieren, die allgemeine Vorstellung von Schule, und im Zentrum steht – neben mathematischen Fähigkeiten – der normgerechte Einsatz der Standardsprache im Rahmen von Lesen und Schreiben. Wer bei dieser Vermessung als ungenügend eingestuft wird, wird mit Fördermaßnahmen konfrontiert. Viele am Schulhausroman Schreibende (in der Folge SR-Schreibende genannt) haben entsprechend häufig mit solchen Fördermaßnahmen Bekanntschaft gemacht (teils auch mit schulpsychologischen Abklärungen). Einzelne SR-Projekte wurden mit sogenannten Kleinklassen durchgeführt, wie eine spezifische Fördermaßnahme in vielen Kantonen der Schweiz genannt wird. Diese Jugendlichen sind es also gewohnt, im Zusammenhang mit Schule und mit Schreiben immer dann als Subjekt wahrgenommen zu werden, wenn sie der Norm der »Normalisierungsschule« (Foucault) nicht entsprechen, indem sie als mangelhaft eingestufte Leistungen erzielen.

3.1 ›SCHLECHTES SCHREIBEN‹ IM FELD DER LEGITIMEN KULTUR

Beschäftigt man sich (literatur-)wissenschaftlich mit intentionaler bzw. spezifischer Kinder- und Jugendliteratur, bekommt man regelmäßig das Gefühl, zwischen Stuhl und Bank zu sitzen. Denn durch ihre Brückenfunktionen muss diese Literatur vielfältigen Ansprüchen gerecht werden – die literarische Qualität im Sinne der Avantgarde, also die Normabweichung im künstlerischen Sinne, steht dabei selten im Zentrum, was mit ein Grund für das geringere Ansehen der Kinderliteratur ist (nach dem Motto: »Ist ja *nur* Kinderliteratur!«). Statt die literarische Qualität zu thematisieren, sieht man sich bei der Analyse kinderliterarischer Texte immer wieder vor die Frage nach dem pädagogischen Potential der Texte gestellt, nach ihrer didaktischen Verwertbarkeit und gesellschaftlichen Relevanz – oder auch der politischen Korrektheit.¹⁸ Dabei handelt es sich um Fragen, die in der literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit kanonisierten Texten der legitimen Kultur, die unserer Vorstellung von ›gutem Schreiben‹ entsprechen, offiziell nicht gestellt werden – außer man hat es mit Texten zu tun, welche der Populärkultur zugerechnet werden, was auch in

18 | Ein Beispiel aus der jüngeren Vergangenheit, das die Manie politischer Korrektheit in der Kinderliteratur zeigt, ist die Entscheidung des Thienemann-Verlags, im Klassiker »Die kleine Hexe« des deutschen Autors Otfried Preußler eine Passage abzuändern, in welcher Kinder im Fasching als »Neger« verkleidet sind – und das wohlgemerkt in einer Geschichte, die von einer Hexe handelt, die auf einem Besen reitet und Dinge verhexen kann. Vgl. Tilman Spreckelsen: Wir wollen vorlesen und nichts erklären müssen. In: faz.net, 9. Januar 2013. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kleine-hexe-ohne-negerlein-wir-wollen-vorlesen-und-nichts-erklaeren-muessen-12019434.html> (abgerufen: 27. Januar 2015).

der literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Texten für Erwachsene zunehmend der Fall ist. Denn dann können ebenfalls Fragen jenseits der Qualität des Schreibens auftauchen, etwa solche bezüglich der gesellschaftlichen Relevanz von Themen im Zusammenhang mit politischer Korrektheit bzw. einer als gefährlich angesehenen weltanschaulichen Beeinflussung.¹⁹

Man tritt hingegen in einen völlig anderen Diskurs ein, wenn man es mit Texten zu tun hat, die von Jugendlichen verfasst wurden, die zumindest teilweise zu jener Gruppe gehören, welche – das betrifft speziell die männlichen Jugendlichen – als soziale Risikogruppe²⁰ eingestuft und auch im öffentlichen

19 | Ich denke da an die Diskussion über die Propagierung sexueller Enthaltsamkeit in der »Twilight Series« und den generellen Einfluss der Zugehörigkeit zur Religionsgemeinschaft der Mormonen der Autorin Stephanie Meyers. Allerdings wird die »Twilight Series« noch halb zur Jugendliteratur gezählt. Vgl. Angela Aleiss: Mormon Influence, Imagery Run Deep Through ›Twilight‹. In: huffingtonpost.com, 24. Juni 2010. http://www.huffingtonpost.com/2010/06/24/mormon-influence-imagery_n_623487.html (abgerufen: 27. Januar 2015). Die Fragen einer Indoktrinierung im Hinblick auf esoterisch-machtpolitische Verschwörungstheorien in den Romanen Dan Browns gehören ebenso in diesen Zusammenhang wie die Frage weiblicher Unterwerfungsmechanismen in E. L. James' Roman »The Fifty Shades of Grey«. Vgl. o. A.: Lust auf Unterwerfung. In: freundin.de, 4. Juli 2012. <http://www.freundin.de/psycho-liebe-sex-ohne-tabus-lust-auf-unterwerfung-45122.html> (abgerufen: 27. Januar 2015). Zu Dan Brown vgl. Ingrid Tomkowiak (2011a): Dan Brown als Hauptlektüre in der Schule? Zur politischen Relevanz von Verschwörungstheorien. In: Ingrid Tomkowiak (Hg.): Perspektiven der Kinder- und Jugendmedienforschung. S. 237-254. Ingrid Tomkowiak (2012): »Wenn Dan Brown eine Sekte wäre – würde ich beitreten!« Zur politischen Relevanz von Verschwörungsromanen. In: Andreas Dörner; Ludgera Vogt (Hg.): Unterhaltungsrepublik Deutschland. Medien, Politik und Entertainment. S. 292-305.

20 | Mangelnde berufliche und soziale Qualifikation und Integration von Jugendlichen als Risikofaktoren wurden in den vergangenen Jahren auch in der Schweiz in verschiedenen Forschungsprojekten untersucht, vgl.: Fritz Oser et al. (2004): Die Zeitbombe des »dummen« Schülers: eine Interventionsstudie zur Erhöhung von Resilienz bei drohender oder erfahrener Erwerbslosigkeit unterqualifizierter Jugendlicher. Synthesis 13. Online unter: http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp43_oser_synthesis13.pdf (abgerufen: 27. März 2013). Urs Moser (2004): Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung: eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Hansjakob Schneider; Bertschi-Kaufmann, Andrea; et. al. (2009): Die erfolgreiche literale Entwicklung von risikobehafteten Jugendlichen – motivationale Aspekte. In: Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée 89. S. 65-97. Wassilis Kassis (2008): Gewaltfreie Jugendliche – Persönlichkeitsmerkmale und sozialer Kontext. Wi(e)der die neue Einfachheit in der Gewaltdebatte. In: Arbeitsgemeinschaft gegen die Ausnützung von Abhängigkeitsverhältnis-

Diskurs²¹ als solche wahrgenommen werden und die, vereinfacht gesagt, nach den Normvorstellungen von Schule und Öffentlichkeit nur »schlecht« schreiben können und entsprechend im schulischen Kontext auch nicht schreiben wollen. Die Distanz zwischen dem »schlechten Schreiben« der Jugendlichen und den Ansprüchen der legitimen Kultur, die in SR-Projekten von den Schreibcoaches repräsentiert wird, wirkt auf den ersten Blick so groß, dass eine Annäherung unmöglich erscheint. Denn die Anwesenheit eines Schriftstellers/einer Schriftstellerin in der Klasse und das gemeinsame Schreiben im Rahmen eines SR-Projekts führt logischerweise nicht automatisch dazu, dass diese Jugendlichen Texte produzieren, welche den Anforderungen an literarisches Schreiben im Sinne der legitimen Kultur gerecht würden. Wie in Kapitel 2.2 bereits festgehalten, werden sprachliche Normabweichungen von Jugendlichen, die den Mindestansprüchen der Pflichtschule nicht genügen, nicht als kreative Abweichungen wahrgenommen, sondern als Defizit. Dies soll in einem Beispiel vorgeführt werden.

Der folgende kurze Text wurde von einem Jugendlichen aus einem der SR-Projekte verfasst, und zwar in einer frühen Phase erster Textversuche, welche die Schüler/-innen überhaupt zum Schreiben bewegen sollen.²² Der Schüler beschreibt darin den Ort und die Umstände seines jährlichen Sommerferienaufenthaltes. Es empfiehlt sich, den Text ganz einfach zu lesen und sich dabei zu überlegen, ob er sprachlich und inhaltlich dem Anlass (Erzählen vom Ort des Ferienaufenthalts) angemessen ist, ob er sich problemlos in Lesegewohnheiten einfügt oder Irritationen auslöst – und wenn ja, welche.

»Die Ferien verbringe ich in Antalya in der Türkei. Ich wohne im Haus meines Onkels. Es ist ein dreistöckiges Haus mit Garten. Das Haus ist orange und schwarz. Ich schlafe im Zimmer meines Cousins. Das Zimmer ist nicht sehr gross.

sen (Hg.): Wenn Kinder Opfer von Gewalt sind. S. 10-14. Anna Maria Riedi; Katharina Haab (2007): Jugendliche aus dem Balkan: Migration und Integration als Herausforderung für die Jugendhilfe. Thomas Meyer (2004): Wie weiter nach der Schule?: Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE/L'école ... et après?: résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE. Synthesis 6. Online unter: http://www.snf.ch/SiteCollectionDocuments/nfp/nfp43_meyer_synthesis6.pdf (abgerufen: 27 März 2013).

21 | Zahlreiche und regelmäßige Medienberichte über Jugendprobleme und Jugendgewalt haben das Bild bildungsferner Jugendlicher geprägt und tragen auch zu deren Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche bei.

22 | Der Text ist deshalb in dieser Form nicht in einem Schulhausroman enthalten. Einzelne Sätze daraus finden sich aber im SR-Nr. 45: Tanz im Vulkan. Zwei Ferienromane in einem, Klasse Sek C1A, Schulhaus Zentral A, Dietikon, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoaches: Richard Reich (Bubengeschichte), Johanna Lier (Mädchengeschichte). In: SR-Doppelheft Nr. 44/45.

Ich höre Vögel, Menschen, Kinder, wie sie schreien, Musik, einen Hund, Hühner, Autogeräusche.

Ich sehe Bäume, Häuser, Kinder, Autos. Das Meer ist ungefähr 15 bis 20 km entfernt.«

Beim Lesen, aber besonders beim Lautlesen kann man gut feststellen, dass es sich bei diesem Text nicht einfach um den durchaus angemessenen Beitrag eines Schülers der Sekundarstufe I zum Thema Ferien handelt, sondern dass dieser Text literarische Qualitäten besitzt: Er ist persönlich, es ist ein klarer, rhythmischer Aufbau zu erkennen (mit exakt komponierter Aneinanderreichung akustischer und optischer Eindrücke hin zu einem eindeutigen Höhepunkt), er weist stilistische Prägnanz (Lakonie) und eine thematische Geschlossenheit auf. Kurz: Der Text evoziert bei den Lesenden intensive Bilder und schafft in wenigen Zeilen eine lebendige Vorstellung des beschriebenen Ortes. Interessant ist es nun, diesen Text mit seinem handgeschriebenen »Original« zu vergleichen (die Transkription dient nur der besseren Lesbarkeit).

Abbildung 2: Originaltext (links)/Transkription G. W. (rechts)

<p>- Türkei Antalya Wohnung meines Onkels</p> <p>3 Stahlgutes haus mit Garten Orange und schwarz</p> <p>Im Zimmer meines gussä zimmer ist nicht so gross</p> <p>im Zimmer hattet ein doppelbett kleider schrank ein pult ein teppich weisser wand 1 Fenster 1 Balkon</p> <p>Ich höre Vogel, Menschen, Kinder wie sie schreien, Musik, Hund, Huhn, Auto geräusche: Ich sehe Bäume, Häuser Kinder Autos. Das Meer ist ungefähr 15-20 km entfernt. Ich stehe um 10 oder um 11 (Ich stehe um Pader um)</p>	<p>Türkei Antalya Wohnung meines Onkels</p> <p>3 Stahlgutes haus mit Garten Orange und schwarz</p> <p>Im Zimmer meines gussä zimmer ist nicht so gross</p> <p>in zimmer hattet es ein doppelt bett kleider schrank ein pult ein teppich weisser wand 1 Fenster 1 Balkon</p> <p>Ich höre Vogel, Menschen, Kinder wie sie schreien Musik, Hund, Huhn, Auto geräusche: Ich sehe Bäume, Häuser Kinder, Autos. Das Meer ist ungefähr 15-20 km entfernt. Ich stehe um 10 oder um 11</p>
--	---

Schon die Tatsache, dass dieser handschriftliche Text für Lesegewohnte beim ersten Überfliegen kaum zu entziffern ist, beweist, dass er in dieser Form keineswegs als Text mit literarischen Qualitäten wahrgenommen würde. Beim Entziffern wird man mit so vielen Regelverstößen konfrontiert – ein wirres, unsauberes Schriftbild, eine chaotische Orthographie, mangelhafte Grammatik –, dass etwaige sprachliche und inhaltliche Qualitäten des Textes in den Hinter-

grund rücken, also eigentlich unsichtbar werden.²³ Darauf komme ich später zurück. Selbst in seiner wort- und buchstabengetreuen Transkription würden die Qualitäten des Textes kaum viel Aufmerksamkeit erregen – es sei denn als ein Beispiel für spezifische sprachliche Defizite von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Und doch löst speziell dieses Originalmanuskript, wo immer es bisher gezeigt wurde,²⁴ gerade bei Vertreterinnen/Vertretern der Bildungselite starke emotionale Reaktionen aus. Während einige durchaus schockiert sind von den sprachlichen Mängeln eines Schülers, welcher den Großteil der Pflichtschule bereits hinter sich hat, und laut über Möglichkeiten zur Verbesserung der schulischen Leistungen von Migrantenkindern nachzudenken beginnen, kann der handgeschriebene Urtext aber auch eine völlig entgegengesetzte Reaktion auslösen – ganz besonders dann, wenn die entsprechenden (Versuchs-)Personen den von mir bearbeiteten, an die gängigen Regeln von Grammatik und Syntax angepassten Text bereits kennen, mit Inhalt und Qualitäten also bereits vertraut sind, bevor ihr Blick auf die Originalversion fällt. In diesem Fall können sich die Personen nämlich so weit von ihrer Fixierung auf Normverstöße lösen, dass sie in der Lage sind, die spezifischen Qualitäten des Urtextes wahrzunehmen: Sie bemerken, dass die normgerechte Bearbeitung den Text zwar lesbarer, aber um einige, auch symbolische Aussagen ärmer macht. Schriftbild, Textaufteilung ebenso wie Fehler erzählen nämlich noch eine ganz andere Geschichte. Sie atmen eine gewisse Ursprünglichkeit, Unverdorbenheit, der Art brut in der bildenden Kunst nicht unähnlich. Schwärmerien über die poetischen Qualitäten des Textes, über dessen strophischen Aufbau (der übrigens darauf zurückzuführen ist, dass der Text eine Sammlung von Antworten auf mehrere Fragestellungen darstellt) bis hin zu sozialromantischen Vorstellungen, man müsse dem Verfasser der Zeilen das Originelle seines Textes, die lyrischen Qualitäten seiner Sprache auch explizit erläutern,²⁵ laufen aber insofern ins Leere, als sie

23 | Vergleichbare Regelverstöße in Bezug auf die Lesbarkeit werden bei Schriftstelleroriginalmanuskripten in editorischen Projekten zum Teil mit großem Aufwand entziffert und mit viel Liebe bearbeitet.

24 | Es wurde etwa im Rahmen von Tagungen mit Kultur- und Literaturwissenschaftlerinnen/-wissenschaftlern oder Logopädinnen/Logopäden gezeigt, aber auch generell gegenüber am Projekt interessierten Personen mit einem entsprechenden Bildungshintergrund. Vgl. Wurzenberger (2010).

25 | Das entspricht Vorstellungen, die, vom romantischen Kindheitsbild ausgehend, vor allem in der Reformpädagogik um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert explizit formuliert wurden und die u. a. das Kind als unverdorbenen und ergo als besseren Menschen idealisiert und entsprechend auch seine kulturellen Produktionen als eigentliche, wahre Kunst interpretiert haben. Dazu gehört etwa die Kunsterziehungsbewegung, dazu gehören aber auch die Befürworter/-innen einer entsprechenden Kinderliteratur

die Position, welche der konkrete SR-Schreibende im sozialen Raum und im Feld der legitimen Kultur einnimmt, völlig außer Acht lassen. Dichter oder, etwas prosaischer, Schriftsteller zu sein, also Kunst im Sinne der legitimen Kultur zu produzieren und sich im literarischen Feld zu bewegen, etwa als lyrisch talentierter Schüler, ist für diesen Jugendlichen nicht nur kein erstrebenswertes Ziel – da dieses Feld eindeutig nicht Teil seiner Lebenswelt ist –; er wäre mit einer solchen Aufwertung seiner Fähigkeiten von Seiten der legitimen Kultur auch völlig überfordert. Man darf nicht vergessen, dass dieser SR-Schreibende sehr genau weiß, dass er in der leistungsschwächsten Klasse der Pflichtschule gelandet ist und dass er sich bewusst ist, was das für ihn und seine (berufliche) Zukunft bedeutet. Oder, um es in Bourdieus Begrifflichkeit zu sagen: Er kennt seinen Ort im sozialen Raum sehr präzise.

Zurück zum Text des jugendlichen SR-Schreibers und zur Tatsache, dass auch ich bei der ersten Lektüre des Urtextes den Inhalt deshalb nicht erkennen konnte, weil ich, als Vertreterin einer Bildungselite, auf die vielen Normverstöße fixiert war. Das bedeutet, dass diese subjektive Wahrnehmung auch eine soziale Dimension enthält, nämlich eine, die etwas mit Angemessenheit von Sprache bzw. mit der Akzeptanz des sprachlichen Ausdrucks zu tun hat. Oder, wie Bourdieu das in seiner Auseinandersetzung mit Sprache und Sprechen formuliert: »Die praktische Beherrschung der Sprache [ist] nie von der praktischen Beherrschung der Sprechsituation zu trennen, in der dieser Gebrauch der Sprache *sozial akzeptabel* ist.«²⁶

Auf die konkrete Situation des SR-Schreibenden bezogen bedeutet dies, dass das schulische Umfeld – und erst recht der literarische Markt – nicht zu jenen Sprechsituationen gehört, in welchen die praktische Beherrschung der Sprache, so wie sie sich in diesem Text manifestiert, akzeptabel wäre. Es ist zwar erkennbar, dass der SR-Schreiber mit den Ansprüchen dieser speziellen Situation im Prinzip vertraut ist. So versucht er durchaus, Standarddeutsch zu schreiben und grammatischen Regeln einzuhalten. Und doch ist dieser Text ein eindrückliches Beispiel dafür, dass dieser Jugendliche die einer solchen Situation angemessene Sprache nicht in sozial akzeptierter Weise gebrauchen kann. Übrigens ändert sich diese Situation nicht grundlegend, wenn man SR-Schreibende mündlich erzählen lässt.

In jedem Fall wird seine Art des Sprechens, seine Art des Erzählens in dem, was Bourdieu den »Sprachmarkt« nennt, also jenen »Markt«, auf dem

rund um den sogenannten Charon-Kreis, die davon ausgingen, dass »das Kind selber künstlerisch produktiv ist, wenn es nur die Gelegenheit dazu hat«. Vgl. Gisela Wilkending (1997): Kind und Gedicht. Reformpädagogik, Jugendschriftenbewegung und moderne Kunstmigration der Jahrhundertwende. In: Bernhard Rank; Cornelia Rosebrock (Hg.): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. S. 177-199.

26 | Bourdieu (2005b): S. 90 (Hervorhebung im Original).

entschieden wird, welches sprachliche Produkt welchen Wert hat, als minderwertig wahrgenommen.

»Die Machtverhältnisse, die auf dem Sprachmarkt herrschen [...], manifestieren und realisieren sich in der Tatsache, dass bestimmte Akteure nicht in der Lage sind, auf die von ihnen selbst [...] angebotenen sprachlichen Produkte diejenigen Kriterien anwenden zu lassen, die für ihre eigenen Produkte am günstigsten sind.«²⁷

Im Fall des SR-Schreibenden trifft nicht nur zu, dass er die Kriterien, die seinen sprachlichen Produkten günstig wären, selber nicht zur Anwendung bringen kann,²⁸ weil er nach seinen Erfahrungen in der Schule sicher ist, keine Agency im Feld des Schreibens zu besitzen, sondern es gibt diese Kriterien auf dem offiziellen Sprachmarkt gar nicht: Es gibt keine Möglichkeit, schriftliche Texte wie die obenstehende Originalversion im offiziellen Sprachmarkt so zu präsentieren, dass die diesen Sprachmarkt beherrschenden Bildungseliten diesen Text ernstnehmen würden. Darüber können auch die sozialromantischen Vorstellungen, welche die Urfassung des Beispieltextes bei vielen auslöst, nicht hinwegtäuschen.

Nun gibt es aber im Feld der legitimen Kultur jede Menge von Normabweichungen, die nicht als Defizite, sondern als künstlerische Leistungen eingestuft werden, nämlich im Bereich der Avantgarde, auch der literarischen Avantgarde. In diesem Zusammenhang werden Normabweichungen als eine kreative Leistung wahrgenommen, da sie von Akteuren stammen, welche die Norm beherrschen und welche diese Abweichungen deshalb mehrheitlich bewusst, also in Bezug auf die Norm erzeugen. So gibt es ganze Theorien der Kunst und auch der Literatur, die auf dem Prinzip der Normabweichung aufbauen.²⁹ Wie in Kapitel 2.3.3 ausgeführt, weisen SR-Texte in vielen Fällen ähnliche sprachliche und inhaltliche Eigenheiten auf, wie sie auch in Werken der literarischen Avantgarde zu finden sind (Stichworte: Mündlichkeit, Nähe von Kunst und Leben). Damit im Rahmen des SR-Projekts die Normabweichungen der SR-Texte zumindest teilweise nicht unter dem Gesichtspunkt des Defizits, sondern des künstlerischen Ausdrucks wahrgenommen werden können, müssen einige Bedingungen erfüllt sein.

So geht es im SR-Projekt ganz wesentlich auch darum, Kriterien zur Anwendung zu bringen, welche für die sprachlichen Produkte der SR-Schreibenden günstig sind. Die Schriftsteller/-innen, die mit den Jugendlichen die Texte

²⁷ | Bourdieu (2005b): S. 76.

²⁸ | So wie ich dies im Beispiel weiter oben dadurch erreicht habe, dass ich einem Publikum zuerst eine überarbeitete, korrekte Version eines Textes vorstelle und dann erst das Original, was eine Wahrnehmung der Qualitäten des Urtextes erst möglich machte.

²⁹ | Vgl. Harald Fricke (1981): Norm und Abweichung – eine Philosophie der Literatur.

erarbeiten, erlauben sich deshalb, über Fehler in Orthographie oder Grammatik einfach hinwegzusehen, sie als sekundär zu behandeln. Sie versuchen außerdem, sich von Provokationen – die vor allem von Seiten der männlichen Jugendlichen im Hinblick auf Gewalt- und Sexualphantasien bzw. -klischees erfolgen – nicht irritieren zu lassen und zu dem vorzustoßen, was diese Jugendlichen zu erzählen haben, und zu der Sprache, in der sie es erzählen können. Das ist insofern nicht immer ganz einfach, als die Jugendlichen häufig bereits die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Sprache und die in der sogenannt außerschulischen Lebenswelt erworbenen Kompetenzen im schulischen Umfeld nichts wert sind (vgl. Kapitel 1.8). Dazu gehört ihre Alltagssprache, dazu gehören aber auch die Themen, für die sie sich interessieren, wie Auseinandersetzungen mit Film- oder Fußballstars, aber auch mit Ängsten und Wünschen, und dazu gehören die ›harten Fakten‹ ihrer Lebenswelt – ihre Wohnumgebung, ihre familiäre Situation, ihre Berufschancen, ihre Mediengewohnheiten etc. Viele Bereiche dieser Lebenswelt sind für die häufig aus einem völlig anderen sozialen Umfeld und aus anderen Wohngegenden stammenden Schriftsteller/-innen völlig fremd. Zugleich verfolgen diese Schreibcoaches ein Ziel, das sich vom Sprachunterricht ganz wesentlich unterscheidet: Sie suchen nach originellen Ideen, Formulierungen, Storys – und nicht nach Texten, die dem Erreichen eines Lernziels folgen. Orthographie und Syntax werden also weniger wichtig, während Originalität und Lebendigkeit des individuellen Ausdrucks aufgewertet werden. Mit anderen Worten: Individualisierung wird nicht über den Abstand zur schulischen Norm hergestellt, sondern über eine kreative Leistung, die – wie der obige Text zeigt – die schulische Norm fast völlig außer Acht lassen kann. Das führt dazu, dass die einzelnen SR-Texte vieles enthalten, was nur diese Autorinnen/Autoren, also die am Projekt beteiligten Jugendlichen, erzählen können, weil nur sie dafür kompetent sind – etwa die Beschreibung des Besuchs bei Verwandten in der Türkei.

An diesem vorgestellten Beispiel ist gut nachvollziehbar, dass dieser konkrete SR-Schreibende durchaus über eine Sprache verfügt, um sein Wissen, seine Empfindungen auszudrücken. Die Mehrheit der jugendlichen SR-Schreibenden macht die Erfahrung, dass dort, wo dieses Wissen, aber vor allem diese ihnen eigene Sprache mit einem »offiziellen Markt« konfrontiert wird – bei ihnen ist es in erster Linie die Schule –, jeweils sanktioniert wird. Das heißt, ihr Wissen und ihre Sprache werden als ungenügend eingeschätzt und damit in gewisser Weise zum Verschwinden gebracht, indem der Fokus in erster Linie auf die Normverstöße gerichtet wird. Bourdieu spricht in seinen 1982 veröffentlichten Ausführungen zur Sprache und zum Sprechen in diesem Zusammenhang von einer »compétence populaire« – in der deutschen Übersetzung von »volkstümlicher Sprachkompetenz«. Er bezieht sich dabei zwar weder auf einen Ethnolekt – so die linguistische Bezeichnung sprachlicher Varianten, die als typisch für Sprecher/-innen einer anderssprachigen ethnischen Gruppe ein-

gestuft werden³⁰ – noch auf eine defizitäre geschriebene Sprache, sondern auf Regionalsprachen im Frankreich der 1970er Jahre. Zudem steht in seinen Ausführungen die sozialwissenschaftliche Befragungssituation im Blickpunkt. Im Kern aber trifft seine Aussage zu dieser »volkstümlichen Sprachkompetenz« auch auf die oben skizzierte Situation der SR-Schreibenden zu: »Zum Eigentlichen der volkstümlichen Sprachkompetenz gehört eben auch, dass sie wie ausgelöscht ist, wenn sie mit einem offiziellen Markt konfrontiert wird, wie ihn etwa – wenn nicht besondere Bedingungen geschaffen werden – auch die Befragungssituation darstellt.«³¹ Diese Erfahrung der »Auslöschung« ihrer Sprachkompetenz haben die jugendlichen SR-Schreibenden, vor allem wenn sie einen Migrationshintergrund aufweisen und eine andere Muttersprache haben, bereits gemacht – nämlich im »offiziellen Markt« der Schule.

Im Rahmen der Analyse der Rezeptionsbedingungen des »Türkei-Textes« war bereits die Rede davon, dass der Text in seiner Urfassung aus Sicht eines offiziellen Sprachmarktes kaum lesbar ist, seine Qualitäten schlicht und einfach nicht sichtbar sind. Vergleicht man den handschriftlichen Originaltext mit meiner Bearbeitung, so wird man feststellen, dass tatsächlich relativ wenige Eingriffe nötig waren, um aus diesem auf den ersten Blick ›katastrophalen Geschreibsel‹ einen im Sinne geltender Regeln korrekten Text zu machen, der gleichzeitig durchaus ästhetische Qualitäten aufweist. Für diesen Vorgang der Textbearbeitung, wie er im Rahmen des SR-Projekts üblich ist, möchte ich nun den Begriff Normalisierung im Sinne Foucaults gebrauchen. Doch während Foucaults Fokus im Hinblick auf den Begriff Normalisierung vor allem auf Systeme der Bestrafung gerichtet ist, in welchen sich das entsprechende Machtsystem – etwa die Normalisierungsmacht – sehr deutlich zeigt (Bestrafung spielt ja auch im Bildungssystem der Normalisierungsmacht eine wichtige Rolle³²), soll der Begriff hier im Sinne einer Anpassung an die Normen des offiziellen Sprachmarktes verstanden werden, mit welchem die normierenden Sanktionen des Sprachunterrichts untrennbar verknüpft sind. Auch Foucault geht in seinen Ausführungen zu Normalisierungsmacht direkt aufs Bildungssystem ein, etwa auf die Prinzipien des Unterrichts, wenn er zur Entwicklung des Unterrichtssystems seit dem 18. Jahrhundert sagt: »Das Normale etabliert sich als Zwangsprinzip im Unterricht zusammen mit der Einführung einer

30 | Ein Beispiel für einen Ethnolekt ist »Kanak-Sprak«, wie die Sprache türkischer Migrantinnen/Migranten in Deutschland bezeichnet wird; ein Beispiel aus der Deutschschweiz wäre der »Balkan-Slang«, auch »Jugo-Slang« genannt. Gewisse ethnolektale Formen wurden in der Folge auch von Schweizer Jugendlichen sowie von Migrantinnen/Migranten aus anderen Regionen als dem Balkan übernommen. Zu Ethnolekten vgl. Kapitel 1.1.1.

31 | Bourdieu (2005b): S. 78.

32 | Vgl. Foucault (1977): S. 229-238.

standardisierten Erziehung«³³. Entsprechend wird die Prüfung im Rahmen des Unterrichts zur »normierenden Sanktion«. Die Korrektur von Grammatik- und Orthographiefehlern ist eine solche normierende Sanktion, deren Ziel die Beherrschung der Normsprache ist – und damit auch der Schutz dieser Normsprache vor einem möglichen Sprachverfall, einer ›Sprachverluderung‹ – dazu gehören auch Einflüsse anderer Sprachen oder Sprachformen auf diese Normsprache. Über den Sinn normalisierender Verfahren sagt Hannelore Bublitz: »Universal Sinneffekt objektivierender, normalisierender Verfahren sind soziale Normen, deren historische Genealogie nicht mehr sichtbar ist; vielmehr erscheinen sie als naturale Kategorien, die, merkwürdig genug, das Individuum als soziales Subjekt erst ›zum Vorschein bringen‹.«³⁴ Die ›normalisierte‹ Sprache ist so eine »naturale Kategorie«. Ob wir uns dessen bewusst sind oder nicht: Die Lesbarkeit und Wahrnehmung von Texten hängt davon ab, wie nahe an der Norm sie sich bewegen.³⁵ Diese Norm hat sich im Laufe der Zeit und mit zunehmender Technisierung der Schrift auch geändert: So fällt heute vielen das Lesen von handschriftlichen Texten zunehmend schwerer, ja sogar Texte, die auf einer mechanischen Schreibmaschine verfasst wurden, sind schwerer lesbar als die Schriftnorm, wie sie die gängigen Computertextverarbeitungsprogramme anbieten.³⁶

Indem der Beispieltext des Schülers, der praktisch nicht lesbar war, den sprachlichen Normen angepasst, also normalisiert wurde, wurde er nicht nur lesbar, sondern überhaupt erst ›sichtbar‹. Nur in dieser Form kann er im Rahmen des offiziellen Sprachmarktes oder explizit des literarischen Feldes überhaupt beurteilt werden. Dieses Verfahren der Normalisierung kennzeichnet die Arbeit der Schreibcoaches (der Schriftsteller/-innen) im SR-Projekt auf allen Stufen der Textarbeit, von den ersten Ideen für eine Story bis zur Frage, ob gewisse Wortschöpfungen denn nun als Fehler korrigiert werden oder als aus-

33 | Foucault (1977): S. 237.

34 | Hannelore Bublitz (2002): Diskurs und Habitus. Zentrale Kategorien der Herstellung gesellschaftlicher Normalität. In: Jürgen Link; Thomas Loer; Hartmut Neuendorff (Hg.): ›Normalität‹ im Diskursnetz soziologischer Begriffe. S. 151-162. Hier: S. 158.

35 | Wie stark Gewohnheiten im Schriftsprachgebrauch als ›soziale Normen‹ angesehen werden, sieht man daran, dass bei Rechtschreibreformen gerade die Bildungselite, welche die Normen beherrscht, vereinfachenden Veränderungen großen Widerstand entgegenbringt, so etwa der Abschaffung der Groß- und Kleinschreibung, welche für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, eine große Erleichterung im Hinblick auf das korrekte Schreiben bedeuten würde.

36 | Diese Norm, welche über die Lesbarkeit von Texten entscheidet, spielt auch eine Rolle bei den Entscheidungen von Verlagen im Hinblick auf die Wahl der Typographie für Texte gewisser Genres: So wird in der Regel ein Roman in einer anderen Schrift gesetzt als ein Sachbuch etc.

sagekräftige Kreationen erhalten bleiben sollten. Das folgende Beispiel, das aus der Arbeit an einem Schulhausroman hervorging und auf einer projektinternen Webseite dokumentiert ist, zeigt, dass auch ein Rechtschreibfehler zu einer neuen Bedeutung führen kann, der geradezu poetische Qualitäten entwickelt. Im konkreten Fall schrieb eine beteiligte Schülerin den Nebensatz: »weil man Liebe nicht zertränen kann«. Sie wollte eigentlich sagen: »weil man Liebe nicht zertrennen kann«, also korrekt (nach der schulischen Norm): »weil man Liebende nicht trennen kann.« In der neuen Version aber kommt mit dem Wort »zertränen« die Bedeutungsebene des Weinens mit dazu. Diese sprachliche Neuschöpfung behält im konkreten Satz die Anspielung auf das »Zertrennen«, das »Trennen« durchaus bei – aufgrund der lautlichen Ähnlichkeit von »zertränen« und »zertrennen« –, gewinnt aber eine neue Bedeutungsebene hinzu, nämlich diejenige, dass Liebe sich vor lauter Tränen auflösen kann. Dieser Ausdruck wurde entsprechend vom beteiligten Schreibcoach bewusst nicht normalisiert. Man könnte nun sagen, dass das Wort, indem es als Neuschöpfung anerkannt wurde, auf diese Weise ›normalisiert‹ wurde, also zu einem Teil der Norm wurde. Dazu gehört auch, dass die Schülerin (und alle beteiligten SR-Schreibenden) auf diese poetische Öffnung der Bedeutung hingewiesen wurde und damit einverstanden war.³⁷

Abgesehen von Ausnahmen dieser Art aber gilt: Erst in ihrer normalisierten Form werden diese Texte im Rahmen des legitimen Kulturbetriebs wahrgenommen – als Lesetexte in gedruckter Form oder im Rahmen von Lesungen etwa in Literaturhäusern.

3.2 DER AKT DER NORMALISIERUNG ALS TEIL DER PROJEKTARBEIT

Die im Rahmen einer Schreibstunde gesammelten – häufig handschriftlich verfassten – Originaltexte, welche die Schriftsteller/-innen als Material für den gemeinsamen Text verwenden,³⁸ weisen entsprechend exakt jene orthographischen, syntaktischen, lexikalischen Mängel (kombiniert mit ›schlechter Handschrift‹) auf, welche in dieser schulischen Leistungskategorie zu erwarten sind. Mit anderen Worten, die Texte würden von einer Mehrheit der mit elaborierter

37 | Das Beispiel stammt aus: SR-Nr. 60: Von Freunden zu Geschwistern, Klasse 1Ba, Schulhaus Käferholz, Zürich, Schuljahr 2009/10, Schreibcoach: Lorenz Langenegger, SR-Doppelheft Nr. 59/60, S. 54.

38 | Auf die Arbeitsweise der Schriftsteller/-innen im Rahmen der Entstehung der SR-Texte wurde bereits in der Einleitung eingegangen, wo die Entstehung eines Schulhausromans anhand eines konkreten Beispiels erläutert wurde.

Schriftlichkeit und/oder Literatur vertrauten Personen als schlechte Texte, also als »schlechtes Schreiben«, beurteilt werden.

Die folgenden Beispiele sind Textausschnitte aus handschriftlichen Originalmanuskripten, so wie sie die Schreibcoaches von ihren Besuchen in der Klasse als Material für den kollektiven Text mit nach Hause nehmen. Sie sollen in einem ersten Schritt zeigen, dass die Texte nicht nur in ihrer handschriftlichen, sondern auch in transkribierter Form als fehlerhafte, schlechte Texte wahrgenommen würden. Es handelt sich um je zwei Textbeispiele aus drei SR-Projekten, die von mir aus handschriftlichen Manuskripten transkribiert wurden.

Beispiel 1 zu »Monsterwarfare 4«³⁹

»Slumdog

Es war eimal ein Supermuskoleser Frauenheld er war ein Wissenschaftler. Er Konnte nicht Fliegen er konnte nich Tauchen sondern er konnte Rennen. Seine Freundin war Megan Fox die super heisse fegerin. Und sie stehte auf Kanacken. Er hatte einen BMW m6 und einen Audi RS4. Und seine Bodyguards waren Frauen. Er war noch ein Breitschultriger typ mit weiss gefleckten Armani Jeans und leder schuhen. Er redete über auspuff anlagen die über 5.000 Fr. wert sind. Er lebt in Albanien sein wahrer name ist Sputim der dritte. Sein Bruder Sputim der Vierte spielt bei Real madrid. Und wurde sechs mal als Top Model gewählt bei Germany Next Top-Model by Heidi Klum. Sein bester Freund heisst Cristiano Ronaldo Er besitzt eine Schule die will er nur explodieren lassen. Das war Sputim der dritte von Skendebeg.«

»Isabella das Weisenkind

Es war ein schöner Sommertag als die Familie Gilbert in das Waisenhaus Kinston ging. Sie wollten ein Kind adoptiren. Als sie angekommen sind haben sie sich umgeschaut. Der Vater ging das Oberestock um sich dort umzuschauen. Als er in das schöne summenden Zimmer reinging sah er das schöne ›kleine‹ Mädchen. Sie mahlte sehr schöne Bilder auf Plackaten. Dan haben sie ein bisschen geredet um sich kennen zulerne. Seine Frau war auch der meinung sie soferrt mitzunehmen auch die kleine Rebecca wollte sie als ihre grosse Schwester. Aber der Jung namens Kevin wollte sie nicht haben aber die Eltern adoptierten das ›kleine‹ Isabela.«

39 | Transkriptionen von originalen Schülertexten (handschriftlich) zu: SR-Nr. 81: Monsterwarfare 4, Klasse B1c, Schulhaus Mattenbach, Winterthur, Kanton Zürich, Schuljahr 2011/12, Schreibcoach: Renata Burckhardt. In: Gerda Wurzenberger (Hg.) (2012): Drama pur in Winterthur. 14 Romane geschrieben von 14 Schulklassen.

Beispiel 2 zu »Verliebt in Wallisellen«⁴⁰

»Das Eisfeld

Ich stehe am Bahnhof.

Es ist 8 Uhr. Es ist sehr kalt draussen.

Ich ging zur Bushaltestelle.

Und wartete bis der Bus kommt.

Plötzlich höre ich ein Brumen.

Der Motor des Buses, 772.

Der Bus hält genau vor mir.

Ich steige zu vorderst ein und löse ein Bilet.

Der Buschauffeur macht noch schnell Pause.

Dann steigt er ein und fährt los.

Ein paar Minuten heisst es dann: Zielackerstrasse und dann Sportzentrum.

Ich steige aus und laufe ein bisschen runter dann über die strasse ein bisschen geht's nach oben und dann gerade aus. Neben mir, ist ein grosse Grasfeld. Ein bisschen weiter sehe ich den Eingang des Eisfelds..«

»Glattzentrum

Das Glattzentrum ist sehr gross. Es ist 5min. von Bahnhof entfernt. Die meisten sehen es von weitem wenn sie aus dem Fenster richtungs Glattzentrum schauen, weil es sehr hoch ist. Es ist ein grosses Zentrum. Sehr viele Leute gehen dort shoppen. Es hat viele Läden, Zb: Tally Weyl, Zara, H&m, Boss... Douglas, Migros, Denner und ganz viele noch. Couffouse, Restaurante und Apotheke gibt es natürlich auch. Es hat 4 Stockwerke. Es hat Teure und Billige Läden. Sehr viele Jugendliche träffen sich auch im Glatt. Meistens nur chillen usw. Mcdonald's hat es auch..«

Beispiel 3 zu »Das Leben kann hart sein. Eliv & Demir imz Love«⁴¹

»Die Gäng ist jetzt im Kombi der Polizei und 2 van ihnen fangen an zu heiulen und fragen wiso sind wir eigentlich in dieser Gäng und fangen in diesem Augenblick an z kämpfen der Polizist fährt an den Rand und nimmt beruigungssprize mit kriegt die Gäng fast nicht auseinander er gibt einem die sprize und einer hatte tierische angs von sprizen er hatte

40 | Transkription von originalen Schülertexten (handschriftlich) zu: SR-Nr. 39: Verliebt in Wallisellen, Klasse BC2b, Schulhaus Bürgli Süd, Wallisellen, Kanton Zürich, Schuljahr 2008/09, Schreibcoach: Richard Reich. In: SR-Doppelheft Nr. 39/40.

41 | Transkription von originalen Schülertexten (handschriftlich) zu: SR-Nr. 51: Das Leben kann hart sein. Eliv & Demir imz Love, Klasse R1E, Schulhaus Giacometti, Chur, Kanton Graubünden, Schuljahr 2009/10, Schreibcoach: Suzanne Zahnd. In: SR-Doppelheft Nr. 51/52.

sich gewehrt und der Polizist nahm den Elektroschocker und Schocke ihn und gab im dan die sprize.

Sie waren alle eingeschlafen

vor dem Rewier stehen Polizisten und warten auf die Liferung der Gäng

Der Polizist macht den Kombi auf und pfeift in eine feife wacht auf kommt raus

Sie wollten einfach nicht aufstehen und bliben am Boden liegen.

Da kahmen die Polizisten Mit HANDSCHELEN UND LEGTEN ALLEN DIE HANDSCHELLEN
AN DANN BRANGEN DIE POLIZISTEN SIE INS HAUS UND WARTETEN

Alle sind aufgewacht und fragen wo sind wir dan kommt ein Polizist und sagt bei der Po-
lizei und ihr seid ferhaftet eure ELTERN HABEN GESAGT WIR DÜRFEN EUCH EINE STRAFF
GEBEN DIE WIR FÜR RICHTIG Finden. DAN lachte der Polizist HaHaHaHa

DA FRAGT Einer der GÄNG WAS FÜR EINE STRAFE

DER POLIZIST ANWORTET IHR WERDET SCHON SEHEN«

»Eliv fragt was los ist. Elivs Mutter sagt ich habe dich gesehen mit disem Jungen. Eliv schluckte und sagte ich kann es erklären aber die Mutter lies sie nicht ausreden. Sie sagte du darfst dich nicht mehr mit im treffen.

Eliv platzte der kragen und sagte

du hast mir schon immer vorgeschrieben was ich darf und was ich nicht darf

du berfielst mir nicht mehr das Leben.

Wieso sagst du Tim nie etwas er darf alles und ich nichts ich lass mir nie wider was von dir vorschreiben. Ich mach ab jetzt was ich will. Elivs Mutter sagte nichts mehr sie sagte nur ich wollte nur das Beste für dich.

Ja ich merke es du hast mier verboten raus zugehen ich muste aufs Geld schauen Tim muste nicht er darf einfach alles wieso darf ich nicht WIESOOOO!«

Schon die Unklarheit in Sachen Groß- und Kleinschreibung macht es schwierig, diese Texte zu lesen. Zudem widerspricht die Art und Weise, wie hier mündliche Rede und Schriftsprache vermischt werden, jeder üblichen Norm und gilt deshalb in dieser Form als falsch und fehlerhaft, dazu kommen viele orthographische und grammatischen Fehler, mangelnde Syntax sowie die zum Teil völlige Abwesenheit von Interpunktionszeichen. Ganz im Sinne von Foucault werden wir beim Lesen dieser Texte vor allem die große Abweichung, die große Distanz zu einem korrekten, elaborierten schriftsprachlichen (Erzähl-)Text wahrnehmen: Wir messen diesen Abstand, weil wir gewohnt sind, diesen Abstand zu messen, weil dies, im Sinne von Bublitz, einer sozialen Norm entspricht. Diese Texte können in diesem System der vergleichenden Messung darum nicht bestehen. Würden die Texte in dieser Form publiziert und an einem offiziellen Kulturveranstaltungsort wie etwa einem Literaturhaus präsentiert, würden sie wohl vor allem Irritation und Empörung hervorrufen. Und es würde die jugendlichen SR-Schreibenden erst recht dem Foucault'schen Vermessungsmechanismus aussetzen, ihre Sprache und ihre Sprachkompetenz wür-

den auch außerhalb des schulischen Umfelds als defizitär und der Norm nicht entsprechend wahrgenommen. Mit anderen Worten: Ein solcher Vorgang hätte nicht motivierende, sondern stigmatisierende Wirkung.

Gleichzeitig enthalten diese Texte viele spannende Formulierungen, die aus der Lebenswelt der Jugendlichen stammen, und auch ihre mündliche Sprachkompetenz kommt sehr deutlich zum Ausdruck, etwa ihre Alltagssprache, so wie die Jugendlichen sie innerhalb ihrer Peergroup gebrauchen (vgl. Kapitel 6.1 und 6.2). Es sind also neben den Fehlern auch kreative Sprachvarianten enthalten. Um diese Qualitäten überhaupt erst sichtbar zu machen, reicht es nicht, die Texte zu transkribieren. Sie müssen Wort für Wort normalisiert werden, also der Norm der Standardsprache so weit wie nötig angepasst. So weit wie nötig heißt hier, dass die von der Norm abweichenden kreativen Qualitäten wenn immer möglich nicht mit ausgelöscht werden.⁴² Diese Arbeit einer ersten Normalisierung der Textbausteine übernehmen die Schreibcoaches. Das bedeutet, dass nicht wie in der Schule sonst üblich ›Fehler‹ in den handschriftlichen Originalmanuskripten korrigiert werden, sondern dass die Schreibcoaches normalisierte Abschriften von den Textbausteinen erstellen – und zwar außerhalb der Schreibstunden im Klassenzimmer, etwa bei sich zuhause. Aus diesen halbwegs normalisierten Textbausteinen entsteht nach und nach ein Text, der immer komplexer wird und an dem dann systematisch weitergearbeitet wird. Der Text wird so von Woche zu Woche nicht nur umfangreicher, sondern er wird auch von Mal zu Mal stärker normalisiert – bis zum Endlektorat des fertigen Textes für den Druck. Entscheidend bei diesem Vorgang ist, dass die Textversionen, welche die Schreibcoaches aus den Textbausteinen erstellen und den Schülerinnen/Schülern zu Beginn einer Schreibstunde jeweils vorlegen, bereits mehr oder weniger normalisiert sind, dass die Jugendlichen also nicht mit ihren eigenen Fehlern, mit der fehlenden Interpunktions etc. konfrontiert werden. Es werden entsprechend keine Wörter mit dem meist handschriftlichen Originalmanuskript verglichen und auch keine Fehler besprochen – es geht einzig darum, den kollektiven Text voranzubringen, abzuändern und zu ergänzen.

Wie diese Texte aus den Originalmanuskripten dann am Ende im fertigen, normalisierten Text aussehen, sollen die folgenden Ausschnitte zeigen, welche verschiedene Möglichkeiten dokumentieren, wie (handschriftliche) Texte aus Originalmanuskripten normalisiert und in den fertigen Schulhausroman integriert werden. Im ersten Beispiel sind die Originalmanuskripttexte wortwörtlich in die Endfassung des Romans eingegangen, im zweiten Beispiel wurde ein Großteil der Originaltexte verwendet und mit anderen Textteilen kombiniert – wobei im ersten Fall sogar noch eine halb normalisierte Zwischenvariante be-

42 | Diese Anpassung wird von den Schreibcoaches sehr unterschiedlich umgesetzt. Während die einen eine stärkere Normierung bevorzugen, lassen andere sehr bewusst viele Normabweichungen stehen.

legt ist –, und im dritten Beispiel sind nur noch Teile des Originaltextes vorhanden, die in neue Szenen integriert wurden.

Beispiel 1

Hier wurden die Texte fast eins zu eins in den fertigen und publizierten SR-Text übernommen – inklusive Zwischentitel.

»Geschichte von Slumdog-Shputim

Shputim konnte nicht fliegen, er konnte nicht tauchen, sondern rennen und er redete dauernd über Auspuffanlagen, die über 5000 Franken wert sind. Seine Freundin war Megan Fox, die superheisse Fegerin, die auf Kanacken steht. Shputim Slumdog hatte einen BMW m6 und einen Audi RS4. Und seine Bodyguards waren alles Frauen. Slumdog lebte in Albanien, sein wahrer Name war Shputim der Dritte von Skendeberg. Sein Bruder Shputim der Vierte spielte bei Real Madrid und wurde bei Germanys Next Topmodel by Heidi Klum sechs Mal als Top Model gewählt. Shputim der Dritte besass eine Schule, die er explodieren lassen wollte.«

»Geschichte vom Waisenhauskind

Es war ein schöner Sommertag, als die Familie Gilbert ins Waisenhaus Kingston ging, um ein Kind zu adoptieren. Im oberen Stock fand Vater Gilbert in einem Zimmer ein schönes ‚kleines‘ Mädchen, das schöne Bilder auf Plakate malte. Vater Gilbert, seine Frau und Tochter Rebekka waren sich sofort einig: Sie wollten das Mädchen mitnehmen. Nur Kevin, der kleine Bruder, war dagegen.«⁴³

Beispiel 2

Hier wurden die Textbausteine in die Story eingepasst sowie zum Teil durch weitere Textbausteine ergänzt, verschachtelt und leicht gekürzt.

Das Eisfeld (Normalisierungsstufe 1)

»Ich stehe am Bahnhof. Es ist 8 Uhr. Es ist sehr kalt draussen. Ich ging zur Bushaltestelle und wartete bis der Bus kommt. Plötzlich höre ich ein Brummen. Der Motor des Busses, 772.

Der Bus hält genau vor mir. Ich steige zu vorderst ein und löse ein Billet. Der Buschauf feur macht noch schnell eine Pause. Dann steigt er ein und fährt los. Ein paar Minuten heisst es dann: Zielackerstrasse und dann Sportzentrum. Ich steige aus und laufe ein bisschen runter dann über die Strasse ein bisschen geht's nach oben und dann gerade aus. Neben mir, ist ein grosses Grasfeld. Ein bisschen weiter sehe ich den Eingang des Eisfelds.«⁴⁴

43 | SR-Nr. 81: Monsterwarfare 4. S. 96, 98.

44 | Hier handelt es sich um den normalisierten Textbaustein, wie er auf der Webseite bereits als früherer Textbaustein dokumentiert ist. In dieser Fassung wurden erst

(Normalisierungsstufe 2)

»Es ist 20 Uhr, Katy und Sandy stehen am Bahnhof. [...] Es ist sehr kalt. Katy und Sandy gehen zur Bushaltestelle und warten, bis der Bus kommt. [...] Plötzlich hören sie ein Brummen. Es ist der Bus 772. Der Bus hält genau vor ihnen. Sie steigen zuvorderst ein und lösen ein Billet. Der Bus-Chauffeur macht noch schnell eine Pause. Dann steigt er wieder ein und fährt los. [...] Nach ein paar Minuten heisst es ›Zielackerstrasse‹ und dann ›Sportzentrum‹. Sie steigen aus, drehen sich um 180 Grad und gehen über die Strasse. Dann gehen sie ein paar Minuten geradeaus, an einem roten Gebäude vorbei. Ein bisschen weiter vorne sieht man auf der linken Seite schon den Eingang des Eisfelds, der mit grossen Buchstaben beschriftet ist.«⁴⁵

»Das Glattzentrum sieht man schon von weitem, denn es ist sehr gross und im Winter ist es von oben bis unten bedeckt mit Lichterketten. Es hat 12 Stockwerke, zum Teil gibt es da Läden, zum Teil Büros und zum Teil Lager.

Vor dem Glatt hat es gleich 3 Bushaltestellen. Das Glatt ist meistens voll mit Leuten, vor allem am Freitag und am Samstag. Auch sehr viele Jugendliche treffen sich dort, meistens nur so zum Chillen und so weiter. Im Winter hat es im ersten Stockwerk sogar ein Eisfeld für Kinder. Ausserdem hat es einen Balkon für Leute, die rauchen oder frische Luft schnappen wollen.

Sandy liebt es, ins Glatt zu gehen, denn es gibt viele Läden wie: H&M, Douglas, Zara, Tally Weil, Hugo Boss und so weiter. Es hat teure und auch billige Läden wie Migros und Denner. Dann gibt es mehrere Coiffeure, zum Beispiel den Coiffeur Ruf oder die Coiffina oder der Coiffeur Astor, wo Sandys Tante Susanne arbeitet.«⁴⁶

Beispiel 3

Hier hat die größte Veränderung stattgefunden. Es sind noch Elemente der Originaltexte vorhanden (Polizei, Polizeiposten bzw. Auseinandersetzung mit der Mutter), sie haben aber im Gesamttext eine andere Funktion übernommen: Der Text über den Polizeieinsatz betrifft nicht mehr die gesamte Gang, sondern nur Max, ein Gangmitglied (die Verhaftung der Gang erfolgt später und ist eher unspektakulär), und die Auseinandersetzung mit der Mutter steht ganz am Schluss des Textes und geht der Versöhnung mit der Mutter voraus:

»Tim hatte das nur gesagt, weil er sauer war, dass Max Eliv geküsst hatte. Er wusste genau, dass Max jetzt ausrasten würde. Und das geschah dann auch. Es gab einmal mehr eine Schlägerei. Max bekam ordentlich auf die Kappe von den anderen Gangmitgliedern, er war schon grün und blau und blutete aus der Nase. Die anderen waren in

die grössten Normverstöße korrigiert, die uneinheitliche Erzählzeit wurde beibehalten ebenso wie gewisse orthographische Besonderheiten.

45 | SR-Nr. 39: Verliebt in Wallisellen. S. 1-2.

46 | SR-Nr. 39: Verliebt in Wallisellen. S. 16-17.

der Überzahl und als Max merkte, dass er keine Chance hatte, rannte er auf die Strasse hinaus.

In diesem Moment bog ein Streifenwagen der Polizei um die Ecke. Das Auto hielt an und zwei Polizisten stiegen aus. Max konnte nicht mehr wegrennen. Er war zu müde und kaputt. Die Polizisten verhafteten Max und nahmen ihn mit auf den Posten.

Auf dem Polizeirevier wurde Max in einen dunklen Raum geführt. Es hatte nur einen Stuhl und eine Lampe. Der Polizist schaltete sie ein. Das Licht blendete Max. Der Polizist fing an, Max zu befragen. Max war so eingeschüchtert, dass er der Polizei alles über die Gang erzählte. Er nannte alle Namen. Er erzählte, wie sie Velos geklaut und Leute zusammen geschlagen hatten und so weiter. Der Polizist nahm Max mit in sein Büro. Dort rief er Max' Eltern an, sie sollten ihn abholen kommen. Dann rief er andere Polizisten und sie machten sich auf, um den Rest der Gang zu finden.«

»Eliv platzte der Kragen: ›Immer schreibst du mir vor, was ich darf und was ich nicht darf. Tim darf immer alles und ich nichts.‹ Eliv hatte Feuer in den Augen. Sie explodierte wie ein Vulkan und glühte vor Wut. Sie machte sogar eine Faust. Sie schrie: ›Demir ist ein super Junge, nicht wie die von der Gang, die immer alle plagen. Und er arbeitet viel und ist gut in der Schule. Er würde nie etwas machen, was schlecht ist für mich. Aber du musst immer alles kaputt machen!‹

Die Mutter schaute Eliv entsetzt an: ›Ich will doch nur dein Bestes!‹

Tim schluchzte: Er erzählte, wie Demir ist und die Mutter glaubte ihm. ›Ich habe gedacht, dass du mit den schlechten Knaben draussen warst.‹

›Nein, ich halte mich von schlechten Jungs fern!‹

Zu Elivs Erstaunen verteidigte jetzt Tim den Demir. Die Mutter sagte: ›Ich dachte, er wäre ein Feind von dir?‹ Tim antwortete: ›Er war ein Feind, aber jetzt nicht mehr. Ich habe mich verändert.‹

Am Schluss sagte die Mutter: ›Ok, ich will Demir kennenlernen.«⁴⁷

Um grundsätzliche Missverständnisse zu vermeiden, ist noch anzumerken, dass nicht alle Veränderungen im Text auf Eingriffe der Schreibcoaches zurückzuführen sind. Nachdem erste Textbausteine von den Coaches zu einem Gesamttext zusammengesetzt wurden, wird dieser Text während der Schreibstunden von der ganzen Klasse beurteilt, abgeändert, ergänzt etc. Abschwächungen von ursprünglich sehr viel emotionaleren oder aggressiveren Szenen können entsprechend auch auf Wunsch der Klasse passieren – wenn diese die Texte Einzelner als unpassend beurteilt oder die Geschichte einen anderen Verlauf nimmt, als ursprünglich vorgesehen.

Mich interessiert an dieser Stelle aber vor allem der Vorgang der Normalisierung, durch welchen die Texte erst lesbar gemacht werden. In ihrer Urform werden diese Manuskripte höchstens als fehlerhaft und ›schlecht‹ wahrgenom-

47 | SR Nr. 51: Das Leben kann hart sein. Eliv & Demir imz Love. S. 20-21, 28.

men, in ihrer normalisierten Form jedoch werden ihr Inhalt und die besondere Sprache sichtbar.

Dass es in vielen SR-Texten gelingt, das kreative Potential trotz der sprachlichen Normalisierung der Texte zu erhalten, hat auch damit zu tun, dass es sich um fiktionale Texte handelt, in welchen die SR-Schreibenden ihre sprachliche Agency nutzen und zu Autorinnen/Autoren werden. Sie treten also in gewissem Sinne aus dem institutionellen Rahmen der Schule mit ihrem sehr strengen sprachlichen Normbegriff heraus und übernehmen Funktionen von Autorschaft, wie sie sonst nur im Rahmen der legitimen Kultur existieren. Deshalb werde ich anschließend zwei Fragen nachgehen: einerseits der Frage nach den Bedingungen, die gegeben sein müssen, damit das Ereignis der Autorschaft für die SR-Schreibenden eintritt, andererseits der Frage nach der Funktion, welche Fiktionalität in diesem Zusammenhang spielt.

Zunächst soll aber ein Beispiel aus einem SR-Text zeigen, dass auch in der normalisierten Version die kreative Kraft der Alltagssprache erhalten bleiben kann als ein differenziertes Spiel mit Bedeutungsebenen von Elementen aus der Populärkultur. Das Beispiel stammt aus einer Geschichte in der Geschichte innerhalb des SR-Texts »Süss, hart und liebevoll« mit dem Titel »Kollegin J-LO schreibt eine heftige Geschichte«. Darin erzählt die Figur J-LO (der Name verweist auf die Schauspielerin und Sängerin Jennifer Lopez) ihrer Freundin Rosanna eine Geschichte, die sie geschrieben hat und die sie als Drehbuch nach Hollywood verkaufen will. Der folgende Ausschnitt zeigt, wie J-LO im Eifer des Gefechts in Dialekt verfällt und wie die zuhörende Rosanna die Geschichte und auch die Sprache von J-LO aus ihrer Perspektive kommentiert und hinterfragt:

»Bob der Hund ist ein aggressiver Hund und er sprang auf das Bett von Gustav und biss ihm in das Gesicht und in andere Körperteile. Lea hatte den Hund bald wieder im Griff und rief: Hey du Behindter! Du stressisch uhuere imfall. Es nervt, du machsch immer de glich scheiss. Niemert wet dich, will du en verdammte Hund bisch. Du sollsch eus hälfä, aber nei was machsch? Du, du gohsch go Hot Dog chlaue und Lüüt go bisse!«
›Wenn der Film in Hollywood gedreht werden soll, würde ich diese Lea nicht Zürideutsch sprechen lassen‹, sagte Rosanna.⁴⁸

In diesem SR-Text, das wird in dem Ausschnitt zumindest ansatzweise sichtbar, wird nicht nur auf komplexe Art über Hollywoodfilme, über Gewaltphantasien, über ›gute Geschichten‹ und über adäquate Sprache nachgedacht, hier wird auch vielfältiges Sprach- und Kulturmateriel verwendet, welches direkt aus der Lebenswelt der Jugendlichen stammt.

48 | SR-Nr. 34: Süss, hart und liebevoll. S. 45.

3.3 DAS EREIGNIS DER AUTORSCHAFT

Im Rahmen des publizierten Heftes/Buches und auch anlässlich der gemeinsamen öffentlichen Lesung ihres Textes werden die SR-Schreibenden als Autorinnen/Autoren bezeichnet und präsentiert. Das ist die Außensicht von Projektleitung, Schreibcoaches, Kulturinstitut und auch Lehrpersonen, denen daran gelegen ist, dieses Selbstverständnis der SR-Schreibenden am Ende eines Projektes zumindest ansatzweise zu erreichen und sichtbar zu machen. Damit aber auch die beteiligten Jugendlichen am Ende mit einer gewissen Überzeugung und zumindest am Abend der Lesung von sich behaupten: »Ich bin jetzt ein Autor!« – bzw.: »Ich bin jetzt eine Autorin!« –, müssen eine Reihe von Bedingungen erfüllt sein. Denn das Ausrufezeichen signalisiert, was in Kapitel 2.3 bereits klar geworden ist: Für diese Gruppe von Jugendlichen ist es wieder selbstverständlich noch einfach, im Feld der legitimen Kultur als Autor/-in in Erscheinung zu treten, nicht nur, weil ihre Texte in der nicht normalisierten Form dort gar nicht sichtbar wären, sondern auch weil sie sich in der Regel selber keine Agency in diesem Feld zuschreiben.

Und damit stehen sie nicht allein. Denn das gesamte literarische System, wie es sich seit Anfang des 19. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum etabliert hat und den Zugang zur literarischen Produktion reguliert – ich spreche hier von Verlagswesen, Literaturkritik, Buchhandel etc. –, sieht die Funktion der Autorschaft von Personen, zumal von jugendlichen Personen, deren sprachlicher Ausdruck als »rudimentär« und »defizitär« bezeichnet werden kann, schlicht nicht vor. Ich verstehe Autorschaft hier durchaus in der Art und Weise, wie Michel Foucault in seinem Aufsatz »Was ist ein Autor?« die Autor-Funktion definiert, indem er die Frage stellt: »Wie, aufgrund welcher Bedingungen und in welchen Formen kann so etwas wie ein Subjekt in der Ordnung des Diskurses erscheinen?«, und indem er den Autor/die Autorin bzw. die Autor-Funktion als eine der »möglichen Spezifikationen der Subjekt-Funktion« benennt.⁴⁹ Die Autor-Funktion gehört entsprechend zu jenen »Verfahren [...], durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden«⁵⁰. Denn genau das passiert, wenn die jugendlichen SR-Schreibenden für einen gedruckten Text in einer öffentlichen Lesung die Verantwortung übernehmen, also als Autorinnen/Autoren auftreten: Sie treten im literarischen Diskurs als Subjekte in Erscheinung. Im Gegensatz zur Subjektwerdung im Zusammenhang mit der Normalisierungsmacht ist diese Subjektwerdung als Autor/-in nicht stig-

49 | Foucault (2003): S. 259. Bereits 1987 hat Foucault das Subjekt zum eigentlichen Ziel seiner Forschung erklärt: »Meine Absicht war es vielmehr, eine Geschichte der verschiedenen Verfahren zu entwerfen, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden.« Foucault (1987): S. 243.

50 | Foucault (1987): S. 243.

matisierend, sondern, im Gegenteil, erhöhend, hat Autorschaft im Feld der legitimen Kultur und der Bildung doch einen hohen Stellenwert.

Es geht hier zunächst jedoch einmal allein um die Feststellung, dass diese Jugendlichen durch das Schreiben eines ›Schulhausromans‹ eine Funktion im Feld der legitimen Kultur übernehmen, die für sie nicht vorgesehen ist und deren Ansprüchen sie eigentlich gar nicht gewachsen sind, mit anderen Worten: für die sie gar keine Agency mitbringen können.

Diese Feststellung führt mich zu der Frage, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit dieses Ereignis der Autorschaft, also die Subjektwerdung der SR-Schreibenden im literarischen Diskurs, unter solch schwierigen Umständen trotzdem eintritt und diese Autorschaft auch als solche wahrgenommen wird – von den SR-Schreibenden ebenso wie von einer literarischen Öffentlichkeit. Oder mit anderen Worten: Welches sind die Bedingungen, dass die Agency der SR-Schreibenden erkannt und anerkannt wird – vgl. Kapitel 2.3.

Von Seiten der SR-Schreibenden ist die erste Bedingung jene, dass sie Vertrauen zu der Arbeitsweise des Schreibcoachs gewinnen. Dazu gehört auch das Vertrauen darauf, dass sprachlichen ›Defiziten‹ (im Sinne der Normalisierung) beim Schreiben dieses Textes keine Bedeutung beigemessen wird: Sie müssen sich darauf verlassen können, dass etwaige mangelnde Sprachkompetenz im Rahmen dieses Projekts keine Sanktionierung erfährt, sondern dass ihren Ideen (die stärker von ihrer gesamten Lebenswelt geprägt sind als typische Schulthemen), aber auch ihren sprachlichen Besonderheiten (etwa ihrem Umgang, ihrer Vertrautheit mit gewissen Formen der Mündlichkeit oder ihrem Sinn für Lakonie) im Rahmen des SR-Projekts große Bedeutung beigemessen wird, dass ihr von außerschulischem Wissen geprägter Wortschatz hier auch als kreativ gelten kann und dass aus Fehlern und Missverständnissen auch Neues entstehen kann.

Die Jugendlichen, das wird beim Lesen der Berichte der Schreibcoaches (auf einer projektinternen und für die Öffentlichkeit nicht zugänglichen Webseite) deutlich, verstehen und akzeptieren in der Regel sehr schnell, dass ihre SR-Texte nicht ›aus Prinzip‹ bzw. im Sinne von Sanktionen korrigiert oder wegen Fehlern abqualifiziert werden und dass der Fokus nicht auf Fehlern liegt. Für sie ist es schlicht selbstverständlich, so muss man annehmen, wenn man den Berichten der Schreibcoaches weiter folgt, dass ›ihr‹ Schreibcoach dafür sorgt, dass der fertige Text am Ende in seiner normalisierten Form publiziert wird. Dieser Schritt scheint bisher in keiner Klasse wirklich thematisiert worden zu sein.⁵¹ Die Jugendlichen, so lässt sich dies interpretieren, wissen sehr genau,

51 | Hingegen hat sich eine Klasse, die mit der kroatischen Lyrikerin Dragica Rajcic gearbeitet hat, welche selber Texte in ihrem nicht normalisierten Deutsch schreibt und diese Sprachvariante poetisch nutzt, nach Aussagen der Autorin besorgt darüber geäußert, ob ihr Schreibcoach in der Lage sein werde, die Normalisierung ihres SR-Textes zu

dass ihre Texte im literarischen Feld nur in normalisierter Form auf Interesse stoßen. Im Rahmen des Projekts machen sie die konkrete Erfahrung, dass diese Normalisierung die Voraussetzung, quasi der Eintrittspreis für den Bereich der legitimen Kultur ist. Sie machen aber auch die Erfahrung, dass sie mit ihren Texten im Rahmen des Projektes im diskursiven Feld der Literatur als Autorinnen/Autoren, als Subjekte in Erscheinung treten – wenn auch nur vorübergehend und in einer als solche definierten Ausnahmesituation.

Daran lässt sich auch die Gratwanderung ablesen, welche dieses Projekt darstellt, denn es ist in der Regel nur ein kleiner Schritt von der Anerkennung der kreativen Leistung der Schüler/-innen zur Bloßstellung ihrer schulischen Defizite.

Eine zweite Bedingung dafür, sich selbst als Autorinnen/Autoren wahrzunehmen, ist für die jugendlichen SR-Schreibenden, von Anfang an zu wissen, dass sie den von ihnen geforderten Erzähltext nicht allein schreiben müssen, dass der von ihnen gewünschte Anteil am Schreibprozess sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten bewegt. Autorschaft bedeutet im Rahmen des Projekts also nicht, dass diese SR-Texte von einer Einzelperson, also einer/-m einzelnen Lernenden, verfasst werden, sondern dass es sich um Kollektivtexte handelt, die jeweils von einer gesamten Klasse stammen – angeleitet von einen Schreibcoach. Die jugendlichen SR-Schreibenden treten auch nicht als Autorinnen/Autoren bestimmter Textpassagen in Erscheinung, sondern wirken nach außen hin als Kollektiv. Nur die Schüler/-innen selber sowie die Schreibcoaches (und zum Teil auch die beteiligten Lehrpersonen) wissen, welcher Textteil, welche Figur, welcher Satz, welcher Ausdruck von welchem Schüler/von welcher Schülerin stammt.

Im gedruckten Heft werden alle beteiligten Schüler/-innen namentlich als Autorinnen/Autoren des Textes aufgeführt – und zwar ganz am Anfang des Heftes; auf dem Heftumschlag hingegen steht nur der Klassenname. Die Betonung des Kollektivs ist wichtig für den kreativen Prozess, denn das kollektive Schreiben entlastet die einzelnen SR-Schreibenden. Er/sie weiß, dass es nicht allein auf ihn/sie selbst ankommt. Indem in einem mehrstufigen »Synchronisierungsverfahren« die Ideen bzw. die Textabschnitte verschiedener SR-Schreibender zu einem gemeinsamen Text zusammengefasst bzw. verknüpft werden (vgl. die Einleitung dieser Arbeit), können die einzelnen Beteiligten – im Idealfall – erleben, wie aus mehreren Ideen, aus mehreren Figuren etwas entsteht, das ›größer‹, ›komplexer‹ oder ›weitreichender‹ ist als das, was sie allein formuliert haben. Wichtig dabei ist, dass die SR-Schreibenden selber einzelne Abschnitte, Sätze, Wörter, Begriffe, Ausrufe im kollektiven Text als ihre eigenen wiedererkennen. Es kann auch vorkommen, dass die Schreibcoaches

bewerkstelligen. Die Normalisierung wurde in diesem Fall von der Projektleitung in Absprache mit Dragica Rajcic vorgenommen.

zu stark auf eigenen Vorstellungen beharren und die Schüler/-innen zwar am Text mitschreiben, diesen aber nicht mehr voller Überzeugung als ihren eigenen Text anerkennen. So schreibt Christoph Simon in dem projektinternen Blog/Bericht über seine Arbeit als Schreibcoach mit einer Klasse davon, wie er sieben Doppelstunden lang darum gekämpft hat, dass die Schüler/-innen die Verantwortung für den Text übernehmen, und gescheitert ist: Die Jugendlichen bezeichneten den Text dem Schreibcoach gegenüber als »Ihren Text«, also als den Text des Schreibcoachs, und gingen somit auf Distanz. Und dann, in der letzten Doppelstunde vor Drucklegung, vor der öffentlichen Lesung passiert etwas Überraschendes:

»Das letzte Treffen war – um meine Verwirrung noch zu vergrössern – wirklich erfreulich verlaufen. Zum ersten Mal hat eine Mehrheit (auch eine Mehrheit der ganz schwierigen Seelen) mitgemacht, mitgedacht, sich über Figuren und ihre Entwicklungen aufgeregzt und ändernd eingegriffen. [...]«

Weshalb hat's jetzt auf einmal funktioniert? Zum ersten Mal vielleicht haben sie bemerkt, dass ihre Sätze, ihre Erlebnisse und Geschichten eine endgültige Form erhalten. Plötzlich war ihnen wichtig, wie das Ganze rüberkommt. Dass ich ihnen diese Erkenntnis nicht früher bereiten konnte, ist jammerschade. So bleibt: Nach dem letzten Treffen hätten wir alle uns endlich gern ein nächstes Mal gesehen. Diese Chance hätte ich mir selbst gern noch gegeben.⁵²

Laut Angaben der Schreibcoaches wissen die Schüler/-innen sehr genau, welches Wort, welche Idee, welche Figur von ihnen stammt. So berichtet Milena Moser in dem projektinternen Blog von der Erfahrung, dass sie in einer Klasse den von ihr außerhalb der Schreibstunden aus den Originaltextbausteinen der SR-Schreibenden zusammengestellten Text gemeinsam liest und zur Diskussion stellt:

»Jeder zweite streckt auf und zitiert einen Satz, den ich gestrichen habe. Die Originale, wohlbekannt, befinden sich in meinem Ordner. Aber sie erinnern sich ganz genau, zum Teil sind es nur einzelne Worte, die weichen mussten, Satzstellungen, die ich verändert habe. Es ist unglaublich, wie sehr sie den Texten verbunden sind, sobald sie sie als ›ihre‹ empfinden. Da unterscheiden sie sich nicht von gestandenen Schriftstellern. Adrian erklärt mir ernsthaft, was der Sinn der Szene war, die er geschrieben hat, und wie ich diesen Sinn durch meine Kürzungen verändert habe. Andere kann ich trösten, dass ich gewisse Szenen später einsetzen werde, wenn mir klar wird, wo sie hingehören. Ich würde nie eine ganze Szene ersatzlos streichen, höchstens einzelne Sätze, meist handelt es sich um Wiederholungen. Ich schreibe auch nichts dazu, bis auf ein erklärendes

52 | Projektinterner Blogeintrag, öffentlich nicht zugänglich, Christoph Simon, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

›Unterdessen auf dem Pluto‹ ... Um wirklich zu erleben, was Schreiben für ein ›High‹ sein kann, müssen sie dieselbe künstlerische Freiheit geniessen, die ich für mich auch in Anspruch nehme. Sie müssen genau das schreiben können, was sie wirklich interessiert, sowohl von den Figuren und vom Inhalt her. Sonst klinken sie sich aus und überlassen das Schreiben den immer gleichen Alphatierchen. So aber ist auch in den wenigen Sätzen, die Sükran über den geplanten Einkauf eines Hochzeitkleides (für die Hochzeit mit dem Sixpackträger) schreibt, Leidenschaft drin, Dringlichkeit, das Gefühl, das musste einfach geschrieben werden.“⁵³

Sind diese beiden Bedingungen – das Vertrauen, dass schulische Defizite keine Rolle spielen, und das Wiedererkennen ihrer eigenen Wörter und Sätze im Text – gegeben, werden SR-Schreibende keine Mühe haben, sich mit dem nun weitgehend in korrektem Standarddeutsch formulierten, normalisierten Text zu identifizieren und die Verantwortung für die Autorschaft zu übernehmen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang zudem die Tatsache, dass die SR-Schreibenden zwar selten als Leser/-innen Bekanntschaft mit Texten der literarischen Avantgarde gemacht haben, dass sie aber trotzdem gewisse Gesetzmäßigkeiten, die im Feld der legitimen Kultur herrschen, im Prinzip kennen. Dies zeigt sich darin, welch unterschiedliche Bedeutung sie den verschiedenen medialen Präsentationsformen von Literatur zuschreiben, denen sie im Rahmen des SR-Projekts begegnen. So ist die Tatsache, dass das Projekt und sie selber im Internet präsent sind, für die Beteiligten zwar wichtig, dennoch gewichten sie die gedruckten Hefte/Bücher sehr viel höher. Den persönlichen Auftritt im Rahmen einer Lesung an einem Ort der legitimen Kultur aber empfinden sie als eigentliche Herausforderung und Höhepunkt des Projekts.⁵⁴ Damit nehmen sie die gleiche Hierarchisierung vor, wie sie auch im Feld der legitimen Kultur für Schriftsteller/-innen gilt: Voraussetzung für eine öffentliche Lesung ist eine Buchpublikation. Die Lesung, etwa in einem Literaturhaus, beweist, dass man es geschafft hat, als Autor/-in von einer breiteren Öffentlichkeit wahrgenommen zu werden.

53 | Projektinterner Blögeintrag, öffentlich nicht zugänglich, Milena Moser zu: SR-Nr. 41: Von einem anderen Planeten, Klasse 7. Real, Schulhaus Neumatt, Oberdorf, Kanton Basel-Landschaft, 2009, Abdruck vom Schreibcoach genehmigt.

54 | Da die Schreibcoaches nur Blogbeiträge zu den Schreibstunden in der Schule erstellen, sind dazu keine Berichte vorhanden. Die Einschätzung der hohen Bedeutung dieser Auftritte geht auf meine eigenen – teilnehmenden – Beobachtungen an öffentlichen SR-Lesungen zurück, denen ich ausnahmslos beiwohnte, sowie auf – informelle und deshalb nicht dokumentierte – Gespräche mit den Schreibcoaches sowie Lehrpersonen vor und nach diesen öffentlichen Lesungen.

3.4 DIE FUNKTION VON FICTIONALITÄT

Ich möchte nun einen weiteren Aspekt näher betrachten, der mit jenem der Autorschaft eng verknüpft ist: nämlich die Bedeutung, welche der Fictionalität in diesem konkreten Schreibprozess zukommt. Darüber hinaus soll die Frage gestellt werden, inwieweit der Prozess der Normalisierung auch im Bereich der Fictionalität wirksam wird bzw. ob die Fictionalisierung eventuell eine Möglichkeit bietet, dem Normalisierungsdruck zu entgehen bzw. mit dem Normalisierungsdruck umzugehen.

In der Regel werden die SR-Schreibenden zu Beginn eines Projekts von »ihrem« Schreibcoach darüber informiert, dass es bei der gemeinsamen Arbeit darum gehe, eine fiktionale Geschichte zu schreiben. Natürlich verstehen viele SR-Schreibende nicht sofort, was das eigentlich bedeutet. Ihre eigenen Erfahrungen mit fiktionalen Werken haben sie in der Regel mit Filmen gemacht oder mit Fernsehserien und Games, aber kaum mit Büchern. Schreiben kennen sie nur aus dem schulischen Alltag.⁵⁵ Darum folgt auf das erste Verstehen manchmal umgehend die fast ungläubige Frage: »Ich kann schreiben, was ich will?« Eine der im SR-Projekt üblichen Vorgehensweisen ist jene, dass die Jugendlichen am Anfang, jede/-r für sich, eine Kunstfigur entwickeln, eine Art Alter Ego. Dabei kann es vorkommen, dass die Jugendlichen sehr nahe bei ihrer eigenen Person bleiben, was sich in Fragen ausdrückt wie: »Darf ich fünf Jahre älter sein?« oder »Darf ich Schuhgröße 48 haben?« Oder aber sie »lassen die Sau raus« – so wie im folgenden Beispiel. Die beiden Fragebögen zeigen das schrittweise Vorgehen. Der erste Fragebogen wurde von einem SR-Schreibenden (mit Einschränkungen) ernsthaft mit Angaben zur eigenen Person ausgefüllt, der zweite Fragebogen enthält die Antworten zur fiktionalen Figur, die von dem Jugendlichen geschaffen werden sollte.

55 | So wurde etwa am Rande der Tagung zur im Rahmen des NFP 56 durchgeföhrten Studie »Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten – Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt« (21. bis 23. Januar 2009 in Basel) festgehalten, dass Kinder und Jugendliche Lesen und Schreiben sehr stark über die Schule definieren – und damit auch mit korrektem Lesen und Schreiben konnotieren. Lesen bedeutet entsprechend das Lesen von Gedrucktem (also von Büchern, Lernstoff etc.), Schreiben vor allem schulisches Schreiben. Lesen und Schreiben auf Handys und im Internet wird hingegen nicht als offizielles Lesen und Schreiben verstanden. Vgl. Schneider; Häcki Buhofer; et al. (2009).

Abbildung 3: Fragebogen ausgefüllt von einem SR-Schreibenden mit Angaben zu seiner Person.

Fragebogen Schulhausroman 2008/9	
1. Name, Vorname	
2. Geburtsdatum	27.8.1995
3. Nationalität(en), Geburtsorte, Bürgerorte und ähnliches	Portugal geboren in Schweiz & Schlieren
4. Religion	christ
5. Sternzeichen	löwe
6. Muttersprache(n), weitere Sprachen	portugiesisch 3 Brüder & Mutter, latein
7. Meine Familie	
8. Meine Hobbys	Rapen & Boxen
9. Mein Style	Mafios mit Kappe schul
10. Lieblingskleider & Schuhe	
11. Lieblingssessen & Getränk	Pizza + Wasser
12. Lieblingsfilm	James Bond
13. Lieblingsmusik	Rap, K-9 Army
14. Lieblingstier	Öggit
15. Mein Lieblingstyp? (Idol)	50 Cent
16. Lieblingsland, Lieblingsort	New York City
17. Was ich besonders mag	Krap + Box
18. Was ich nicht mag	Espanz + englisch
19. Was bringt mir die Zukunft?	eine Familie und Reich sein
20. Lieblingsspruch, Lieblingswörter	Ich bin ein Soldat Ich mach alle chal! Ich fick dirni myette, wenn's mir gefällt. + Cool

Abbildung 4: Fragebogen ausgefüllt vom selben SR-Schreibenden zu einer fiktiven Figur (Alter Ego).

Fragebogen Schulhausroman 2008/9	
1. Name, Vorname	Blerim gimbieren Bier mann
2. Geburtsdatum	1.1.1902
3. Nationalität(en), Geburtsorte, Bürgerorte und ähnliches	kebar
4. Religion	Pitbull
5. Sternzeichen	ohre
6. Muttersprache(n), weitere Sprachen	tomate
7. Meine Familie	Jumbo jet
8. Meine Hobbys	Bier trinken
9. Mein Style	Parck
10. Lieblingskleider & Schuhe	Geose der schuh de Afmet
11. Lieblingsessen & Getränk	zoo
12. Lieblingsfilm	boragabendis
13. Lieblingsmusik	volksmusik
14. Lieblingstier	† istambul
15. Mein Lieblingstyp? (Idol)	
16. Lieblingsland, Lieblingsort	Langostrasse 68
17. Was ich besonders mag	ranch Brest rendan
18. Was ich nicht mag	Polizei
19. Was bringt mir die Zukunft?	Bier ers Altu
20. Lieblingsspruch, Lieblingswörter	Zigbar!
21. Beruf	xklegfen Sufen

Es lässt sich hier sehr gut erkennen, dass die Aufforderung zum fiktionalen Erzählen auch »gefährlich« sein kann. Das Erzählen kann sich in Beliebigkeit verlieren, in der absoluten Zusammenhanglosigkeit, ja, sogar Sinnlosigkeit. Eine solche »Gefahr«, wie sie die Aufforderung zum fiktionalen Erzählen für diesen SR-Schreibenden beinhaltet, ortet Foucault in der Fiktion ganz generell – und ihrem Verhältnis zur Welt:

»Die Frage lautet nun: Wie lässt sich die große Unsicherheit, die große Gefahr, durch die die Fiktion unsere Welt bedroht, bannen? Die Antwort ist die, dass man sie durch den Autor bannen kann. Der Autor macht eine Begrenzung ihrer krebsartig wuchernden Ausbreitung möglich. [...] Der Autor ist das Prinzip der Ökonomie in der Verbreitung des Sinns.«⁵⁶

In Bezug auf den SR-Schreibenden, der den Fragebogen ausgefüllt hat, könnte man nun behaupten, er laufe Gefahr, dass seine fiktionalen Entwürfe verpuffen, ohne Wirkung bleiben. Man könnte auch sagen, dass er die Funktion der Autorschaft noch nicht wirklich ausfüllt. Er hat noch kein Mittel gefunden, die »wuchernde Ausbreitung« der Fiktion zu begrenzen. Seine Versuche verlieren sich in Sinnlosigkeit. Das ist nicht weiter überraschend. Für diesen Zustand, in den SR-Schreibende und auch andere Schreibende geraten, wenn sie Sinn produzieren sollen, lässt sich ein Begriff anwenden, den Niklas Luhmann geprägt hat, nämlich Möglichkeitsüberschüsse⁵⁷. Obwohl ihr Wissen und ihre Lebenserfahrungen begrenzt sind, scheinen die Möglichkeiten, die sich den SR-Schreibenden in jenem Moment auftun, da sie eine fiktionale Geschichte schreiben sollen, da sie schreiben können, ›was sie wollen‹, schier unbegrenzt. Die Substanz dieser Möglichkeitsüberschüsse ist etwas, was umgangssprachlich als Phantasie bezeichnet wird – dazu gehören neben unrealistischen Vorstellungen auch Inkompatibles oder schlicht Nonsense. Phantasie ist übrigens ein Begriff, den auch die SR-Schreibenden sehr gut kennen und verstehen. Wolfgang Iser nennt diese Ebene der ästhetischen Produktion in seiner Abhandlung über das Fiktive auch »das Imaginäre«⁵⁸. Bei Iser ist das Imaginäre als philosophischer Begriff zu verstehen; mit dem Begriff des Imaginären versucht er jene Sphären zu erfassen, welche dem Bewusstsein vorausgehen. Dazu gehört auch der Traum oder die Halluzination. Bei der Phantasie im umgangssprachlichen Sinne werden diese nicht bewussten Bereiche zwar häufig ausgeklammert, doch verweist die Ungewissheit der Herkunft von Produkten der Phantasie z. B. bei Kindern (›Woher sie das nur hat!‹ oder ›Wie er nur auf so etwas kommt!‹) doch auch auf jenes »Imaginäre«, von dem Iser spricht. Insofern ist der Begriff hier durchaus adäquat.

Dieses Imaginäre bzw. diese Möglichkeitsüberschüsse gilt es im Rahmen eines SR-Projekts einzugrenzen. Um eine halbwegs kohärente Geschichte zu entwickeln, muss die Fülle an Möglichkeiten reduziert werden. Luhmann benutzt das Beispiel der Fiktionalität in der Kunst, auch in der Literatur, um zu zeigen, wie man sich so eine Reduktion von Möglichkeitsüberschüssen vorstellen muss:

56 | Foucault (2003): S. 259, Fußnote 15.

57 | Niklas Luhmann (2008): Schriften zu Kunst und Literatur. S. 289.

58 | Iser (1993): S. 21-22.

»Die Kunst nutzt dafür die Freiheiten, die ihr die Fiktionalität ihrer Werke gewährt. Sie kann zeigen, daß man, selbst wenn man in Bereichen der abgekoppelten, nur virtuellen Realität arbeitet, nicht ins Beliebige abrutscht, sondern strenge, nachvollziehbare Ordnungen erzeugt – oder andernfalls Mißlungenes hinterläßt.«⁵⁹

Wolfgang Iser, der nicht von Fiktionalität, sondern von »Akten des Fingierens« und ganz explizit von der literarischen Fiktion spricht, geht in der Beschreibung dieses Vorganges stärker auf das Zusammenspiel des Fiktiven mit dem Imaginären ein:

»Da das Fingieren auf Zwecksetzung bezogen ist, müssen Zielvorstellungen durchgehalten werden, die dann die Bedingungen dafür abgeben, Imaginäres in eine bestimmte Gestalt zu überführen, welche sich von den Phantasmen, Projektionen und Tagträumen unterscheidet, durch die das Imaginäre in unsere Erfahrung tritt.«⁶⁰

Auf SR-Schreibende bezogen bedeutet dies: Zunächst einmal wird durch die Aufforderung zur Fiktionalität ein »Möglichkeitsüberschuss« erzeugt, dem die Jugendlichen in der Regel nicht gewachsen sind. Hier greifen die Schreibcoaches ein, geben eine Richtung vor (die wieder diskutiert wird), versuchen aufgrund erster Ideen der SR-Schreibenden sogleich eine mögliche Ordnung herzustellen. Häufig existieren in dieser Phase der Ideen- und Figurenentwicklung noch mehrere Ansätze zu unterschiedlichen Storys nebeneinander. In einem nächsten Schritt müssen sich die SR-Schreibenden weiter festlegen: etwa wenn sie ihre eigene Kunstdfigur, ihr Alter Ego, näher charakterisieren, indem sie das Alter ihrer Figur bestimmen oder sich überlegen, in welchem geografischen Umfeld sich ihre Figur bewegt (ihr eigener Wohnort, L. A. oder der Planet Pluto). In dieser Phase findet also dieses erste Festlegen von Zielvorstellungen statt, von dem Iser spricht. Schon sind die Möglichkeitsüberschüsse eingedämmt. Nun gilt es weiter zu selektionieren: Es wird nach Handlungssträngen gesucht, welche die entwickelten Figuren verbinden könnten. Denn die sehr individuell gestalteten Figuren sollen ja am Ende in eine gemeinsame Geschichte verwickelt sein.

Sehr gut sichtbar wird dieser Prozess im SR-Text »Von einem anderen Planeten«, den eine Klasse in Oberdorf, im Kanton Basel-Landschaft, zusammen mit der Autorin Milena Moser im Frühling 2009 geschrieben hat⁶¹. Die Schüler/-innen haben den Einstieg in die Fiktionalität über je eine Figur gefunden, die sie selber entwickelten und mit welcher sie sich auch identifizieren. Entsprechend wichtig ist es ihnen, dass diese Figuren zu Beginn der gedruckten Ge-

59 | Luhmann (2008): S. 290.

60 | Iser (1993): S. 21-22.

61 | SR-Nr. 41: Von einem anderen Planeten.

schichte ausführlich vorgestellt werden, auch wenn diese Charakterisierungen zum Teil in der Geschichte gar keine große Rolle spielen. So enthalten die ersten sechs Seiten des Romans allein Figurenbeschreibungen. In der Geschichte, die sowohl auf der Erde als auch auf dem Planeten Pluto spielt, kommen insgesamt zwölf Figuren ›auf der Erde‘ und sechs Figuren ›auf dem Pluto‘ vor; die Klasse besteht aus achtzehn Schülerinnen und Schülern.⁶² Die folgenden Beispiele sollen einen Eindruck davon geben, wie genau die Jugendlichen sich mit ihren Figuren identifizieren. Da im Hinblick auf ›ihre‹ Figuren im Selektionsprozess für die gemeinsamen Story vieles wegfällt, bestehen sie darauf, die Figurenbeschreibung in voller Länge an den Anfang zu stellen:

»Auf der Erde:

Sahra Senn, auch Sahri genannt, 20, Helden und Ärztin.

Sie ist klein, dünn und hat lange Haare, aber keine Locken. Sie mag es, Tiere und Menschen zu retten, aber es gelingt ihr nicht immer.

Zoe Monde, auch Zo genannt, 20, Springreiterin und Reitlehrerin.

Sie ist gross, schlank, hat blaue Augen und braune Haare. Ihr grösstes Problem ist, dass sie es nach zwei Versuchen noch nicht geschafft hat, die Fahrprüfung zu bestehen.

Sahra und Zoe wohnen in einem grossen, sehr modernen Haus. Im Garten haben sie einen Pool, der im Winter geheizt werden kann. Sahra hat im ersten Stock ein Zimmer, ein Bad und ein Büro, Zoe im 2. Stock dasselbe. Im Wohnzimmer steht ein altes Ferrari-Cabrio von Sahras Grossvater. Im Garten haben sie zwei Garagen, in denen noch zwei Cabrios stehen. Neben dem Haus ist auch der Springplatz, die Reithalle, der Stall und die Weide für Zoes Pferde, Camillo und Caesar. Zoe steht zuerst auf und füttert die Pferde, bevor sie Sahra weckt, die den Wecker nie hört. Zoe arbeitet den ganzen Tag mit den Pferden, und Sahra im Spital, in dem auch Louise und Stefanie arbeiten. Zum Mittagessen kommt sie nachhause. Zoe ist mit dem Bus einkaufen gefahren und hat das Mittagessen gekocht. Am Nachmittag gibt Zoe Reitstunden auf dem Reiterhof, und Sarah arbeitet bis 18 Uhr. Das Nachtessen bereiten sie zusammen zu, danach schauen sie fern. Am Mittwoch machen sie sich schön und fahren mit dem Cabrio in die Disco. Sie kommen erst um drei Uhr morgens nachhause. Am Sonntag arbeitet Sahra nicht, dann schaut sie Zoe zu und manchmal gibt Zoe ihr eine Reitstunde.

[...]

Cana, 28, Fussballstar.

Er ist langhaarig, seine Haut ist ein bisschen bräunlich. Seine Freunde sind alle Fussballer. Sein grösstes Problem sind seine Hasenzähne. Er wünscht sich gerade Zähne und Fussballer des Jahres 2009 zu werden.

Gourcuff, 21, auch der Kleine genannt, Fussballstar.

62 | Im gedruckten Heft fehlt der Name einer Schülerin, weshalb dort nur siebzehn Schüler/-innen zu finden sind.

Er ist klein, breit, hat mittlere Haare. Seine Freunde sind alle anderen Fussballstars. Es gefällt ihm, ein kleiner Star zu sein, aber die Tage, an denen er Werbung aufnehmen muss, mag er gar nicht. Er wäre gerne grösser.

Gourcuff und Cana wohnen zusammen in einer Villa in Spanien. Morgens müssen sie schon um 6 Uhr in ihrem eigenen Stadion sein, um zu joggen. Danach gehen sie Morgenessen. Danach gibt es eine Massage und dann wieder Training. Nach dem Essen mit der Mannschaft drehen sie Werbeaufnahmen und dann verkaufen sie Sachen in ihrem Markenladen und verteilen Autogramme. Am Abend fliegen sie mit ihrer Mannschaft nach Manchester. Dort trainieren sie für das Spiel gegen Manchester, das sie 3:1 gewinnen.

Dominik Jäggin, auch Dome genannt, 25, Pilot.

Er ist gross, hat grün-braune Augen und braune Haare. Er lebt allein. Alles ist perfekt, Pilot zu sein, ist das Beste, das es gibt. Er lebt in Emmen in einem wunderschönen Haus mit Pool und Sprungbrett direkt am Flugplatz. Morgens um 8 Uhr steht er auf und schraubt ein bisschen an seinem Flugzeug herum. Dann fliegt er an den oberen Zürichsee. Auf dem kleinen Flugplatz von Wangen-Lachen trainiert die Patrouille Suisse. Eigentlich ist Dominik Militärpilot, aber in seiner Freizeit fliegt er gerne mit seinem kleinen Propellerflugzeug eine Runde. Nach dem Training isst er ein Schnitzel-Pommes. Dann fliegt er zurück nach Emmen. Am Nachmittag hat er noch Training mit einem Kampfjet in den Alpen. Dann schwimmt er eine Runde in seinem Pool. Am Abend bereitet er den morgigen Flug vor. Er muss den Millionär Nicola Anceschi in seinem Privatjet nach Pristina fliegen.

Auf dem Planeten Pluto:

Tadelfuss Fentakel, 30, Kassierer.

Tadelfuss hat einen grossen Kopf und eine grosse Nase. Er hat zwei Beine. Sein grösster Wunsch wäre es, Klarinette zu spielen. Er lebt in einem Steinhaus in der Wasserstadt.

Yusti, 8, Zara, 10, und Yuri, 12.

Sie sind ganz normale Menschen, nur klein gewachsen. Die grössten unter ihnen sind 1,20 m gross. Sie leben in Rebetra, das heisst Erdvolk. Es besteht aus künstlichem Gras und Wald und es ist staubig, wie in einer Wüste. Blumen gibt es nicht. Die Fahrzeuge sind kleine Autos mit Holzstämmen als Räder. In Rebetra ist der Sauerstoff künstlich. Sie leben in einer Siedlung aus einfachen Steinhäusern, die mit Lehm überzogen sind, und Strohhäusern.

Weil Yuri keine Eltern mehr hat, kümmern sich Yustis Eltern um ihn. Die Kinder müssen in keine richtige Lernschule, sondern alle Kinder müssen in eine Kampf- oder Flugschule. Yusti besucht eine Schwertkampfschule. Er lernt, sich mit einem kleinen Laserschwert zu verteidigen. Zara ist Yuris Schwester. Yuri ist in einer Flugschule. Dort lernen sie vor allem mit Ufos zu fliegen. Die Ufos sind mittelgross und sehen aus wie Untertassen, die fliegen können. Sie werden mit Gas angetrieben und sind daher umweltfreundlich. Yuri hat einen Ausbilder, aber er bekommt wenig Flugstunden und muss daher alles selber lernen. Er ist der einzige, der schon mit einem Ufo fliegen kann. Auf dem Pluto gibt es

drei sogenannte Basis-Flugplätze, von denen die Ufos wegfliegen. Wenn sie Krieg hätten, wären sie daher machtlos.

Yuri muss auf seine Schwester Zara aufpassen. Wenn er in der Schule ist, kümmern sich Yustis Eltern auch um sie. Am liebsten essen sie das Nationalgericht: Plutoburger.“⁶³

Man kann erahnen, dass auf dem Weg von den Figurenbeschreibungen bis zur fertigen Geschichte noch eine Menge Zielvorstellungen formuliert werden mussten und dass umgekehrt viel Imaginäres, das in die Figurenbeschreibungen eingeflossen ist, auf der Strecke blieb.

Bereits diese Auszüge zeigen sehr deutlich, wie wohl sich die Jugendlichen mit der hier verwendeten Sprache fühlen, wie die dafür verwendete Sprache den Zugang zu dem, was Iser »das Imaginäre« nennt, öffnet. Basis dafür ist, dass die SR-Schreibenden Sprache hier in einer für sie ungewohnten, neuen Weise benutzen. Indem sie außerschulische und mündliche Sprachebenen verwenden können, ohne dass Fehler sanktioniert würden, machen sie eine für sie ganz neue Erfahrung des Gebrauchs von Sprache in der Schriftlichkeit, aber auch hinsichtlich des Werts ihrer eigenen Sprachprodukte (Stichwort: Agency, vgl. Kapitel 2.3). Das hat eine Auswirkung auf ihre Beziehung zur »Welt«, wie der Germanist Johannes Anderegg es ausdrückt:

»Wohl aber ist davon auszugehen, daß, wer immer sich der Sprache in dieser oder jener Weise bedient, durch deren Relationierung eine bestimmte Wirklichkeitsbildung vornimmt, daß jeder Gebrauch von Sprache – er sei nun individuell oder konventionell – als eine Möglichkeit erscheint, sich eines Teils der Welt zu bemächtigen.“⁶⁴

In diesem Sinne könnte man sagen, dass SR-Schreibende sich durch diesen für sie neuen Gebrauch von Sprache eines Teils der Welt bemächtigen, welcher vorher für sie über die Schriftlichkeit nicht zugänglich war – wohl aber zum Teil in der im (außerschulischen) Alltag angewandten Mündlichkeit, wie sie sich auch in SMS-Nachrichten und Einträgen in *Social-network*-Plattformen äußert. Im Projekt SR aber wird diese alltagssprachliche Kompetenz literaturtauglich (vgl. Kapitel 2.3).

Damit nicht genug. So wie die Sprache der SR-Schreibenden auf dem offiziellen Sprachmarkt wie ausgelöscht ist bzw. unsichtbar bleibt, wird in den Schulhausromanen von etwas erzählt, was sich dem öffentlichen (auch wissenschaftlichen) Zugriff im Prinzip entzieht: nämlich vom Verhältnis dieser Jugendlichen zur Welt. Darin liegt auch der Grund, warum es so schwierig ist, etwas über das Verhältnis (bildungsferner) Jugendlicher zur Welt zu erfahren. Die Sozialwissenschaften scheitern häufig daran, dass die Heranwachsenden

63 | SR-Nr. 41: Von einem anderen Planeten. S. 1-6 (Hervorhebung im Original).

64 | Johannes Anderegg (1977): Literaturwissenschaftliche Stiltheorie. S. 56.

dieses Verhältnis nicht in einer Sprache ausdrücken können, die in der Welt der Sozialwissenschaften verstanden würde. Und den traditionellen Geisteswissenschaften fehlt es an Material, sprich an (legitimen) kulturellen Produkten (Literatur, Kunst), deren Analyse entsprechend Aufschluss geben könnte. So werden etwa auch Rap und Graffiti als typische künstlerische Ausdrucksformen vorwiegend männlicher Jugendlicher häufig erst über den Eintritt in die offizielle Kultur (*Music-Labels* oder Galerien) zum wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand. Das Verhältnis der Jugendlichen ›zur Welt‹ wird in der Öffentlichkeit zwar häufig diskutiert und problematisiert oder gar stigmatisiert⁶⁵, jedoch selten als kreative Kraft wahrgenommen oder als Basis für (bildungs-)politische Entscheidungen genutzt. Dieses Verhältnis zur Welt ist nämlich in jenem Imaginären anzusiedeln, von dem Iser spricht und das, nach Iser, über das Medium des Fiktiven erst erfahrbar wird: »Das Fiktive [...] funktioniert als Instanz, Imaginäres über seinen pragmatischen Gebrauch hinaus erfahrbar zu machen.«⁶⁶ Iser geht also davon aus, dass das Fiktive eine Art Filter darstellt, welcher In-

65 | So treten sogenannt bildungsferne Jugendliche, das sind häufig Jugendliche mit Migrationshintergrund, in Medienberichten häufig als soziale Problemfälle in Erscheinung – als delinquente Jugendliche mit erhöhter Gewaltbereitschaft im Falle von männlichen Jugendlichen, als Opfer von Gewalt etwa häuslicher Gewalt im Falle der weiblichen Jugendlichen. Vgl. den Artikel im Zürcher ›Tages-Anzeiger‹, der sich auf eine Studie bezieht. Cortesi, Antonio: Jugendliche mit Migrationshintergrund begehen doppelt so viele Gewaltdelikte. In: [tagesanzeiger.ch](http://www.tagesanzeiger.ch), 25. August 2009. <http://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/Jugendliche-mit-Migrationshintergrund--begehen-doppelt-so-viele-Gewaltdelikte/story/26225144> (abgerufen: 1. Dezember 2014). Vgl. Claus Peter Müller: Junge Türken neigen am meisten zur Gewalt. In: [faz.net](http://www.faz.net), 10. Januar 2008. <http://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/kriminalitaet/jugendkriminalitaet-junge-tuerken-neigen-am-meisten-zur-gewalt-1514647.html> (abgerufen: 27. Januar 2015). Vgl. einen Artikel aus der deutschen Zeitung ›Die Welt‹, in welchem es um eine Studie zu häuslicher Gewalt geht: »Der Studie zufolge sind Frauen mit ausländischen Wurzeln häufiger Opfer (13,1 Prozent) als Frauen ohne Migrationshintergrund (8,9 Prozent). Am stärksten sind die jungen Frauen bis 29 Jahre betroffen (26,8 Prozent). Zudem seien Frauen in kleinen Wohnorten eher von Gewalt in der Partnerschaft betroffen (9,4 Prozent) als in Großstädten (8,1 Prozent).« (Hervorhebung G. W.). O. A.: Fast jede zehnte Frau erleidet häusliche Gewalt. In: [welt.de](http://www.welt.de), 30. Juni 2014. <http://www.welt.de/regionales/hamburg/article129621288/Fast-jede-zehnte-Frau-erleidet-haeusliche-Gewalt.html> (abgerufen: 27. Januar 2015). Auch die typische Sprache der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist immer wieder Thema in den Medien, meist im Hinblick auf ihre Defizite. Vgl. Drach, Markus C. Schulte von: Yalla, Lan! Bin ich Kino?. In: [sueddeutsche.de](http://www.sueddeutsche.de), 19. Mai 2010. <http://www.sueddeutsche.de/wissen/jugendsprache-yalla-lan-bin-ich-kino-1.911134> (abgerufen: 27. Januar 2015).

66 | Iser (1993): S. 381.

halte (z. B. Inhalte von literarischen Texten) vor dem Zugriff der Normalisierung (im Sinne eines pragmatischen Zugriffs, etwa der Entscheidung darüber, ob etwas ›realistisch‹ oder ›unmöglich‹ ist oder ob Metaphern dem normierten Sprachgebrauch entsprechen etc.) schützt. Und in der Tat ist das vorübergehende Außerkraftsetzen des schulischen (sprachlichen) Normalisierungsmodus wohl nur in einem Projekt möglich, in welchem das Fiktive und die Fiktionalisierung im Zentrum stehen: beim Schreiben eines ›Romans‹ – oder auch beim Malen eines Bildes, beim Gestalten eines Films etc.⁶⁷

Isers Vorstellung vom Fiktiven, das Imaginäres erfahrbar macht, lässt sich übrigens durchaus mit Aleida Assmanns Vorstellung von Lebenswelt verbinden. Assmann hat die Lebenswelt als »Fluidum« bezeichnet, weil sie sich nicht auf reale Ebenen reduzieren lässt (vgl. Kapitel 2.1.1). Und wenn dieses Imaginäre, dieses Fluidum der Lebenswelt, über das Fiktive bzw. über den Akt des Fiktionalisierens in einer nicht dem Normalisierungzwang der Schule unterworfenen Sprache in die SR-Texte Eingang findet, dann bedeutet das nichts anderes, als dass man davon ausgehen kann, dass die SR-Schreibenden in ihren gemeinsamen Texten sehr viel mehr von sich erzählen als nur das, was sie vordergründig zu erzählen glauben.

67 | Es ist wichtig, auch dieses zeitweilige Außerkraftsetzen des Normalisierungszwangs nicht absolut zu verstehen. Denn natürlich finden im Prozess des kollektiven Schreibens, im Sich-Einigen auf eine schriftlich festgehaltene Geschichte, ständig Normalisierungsprozesse statt, nämlich im Hinblick auf Normen des Erzählens, auf das Medium des Schreibens etc.